المناهج التربوية

بين التكامل والانفصال

رسالة أُعدت استكمالاً لنيل درجة الماجستير في التربية/

قسم المناهج وطرائق التدريس

إعداد الطالبة

شلير صالح موسى

العام الدراسي

٢٠١٣-٢٠١٤

﴿ وَقُلِ ٱعۡمَلُواْ فَسَيَرَى ٱللَّهُ عَمَلَكُمۡ وَرَسُولُهُۥ وَٱلۡمُؤۡمِنُونَۖ ﴾

(التوبة: ١٠٥)

الإهداء

إلى **روح والدي** المرحوم الذي أنار لي سبيل الحياة.

إلى من غمرتني بفيض حنانها وعلمتني حب النـــاس والإحـــسان إلـــيهم، إلى **والدتي الحنون**.

إلى **أخوَيّ** (**مهدي وسردار**) اللّذينِ تعبا معي وتحملا عناء هـــذه الـــسنوات الطويلة وبذلا جهدهما من أجلي، لهما مني كل الوفاء والعرفان.

إلى الذين **من أَشدُّ بهم أزري**.

إلى **إخوتي وأبنائِهم** كل المحبة والامتنان.

إلى **كل من أُحب** وكل من أنار لي شعلة الأمل في الحياة.

أُقدم ثمرة جهدي المتواضع هذا

الباحثة

شكر وتقدير

بسم الله والحمد لله والصلاة والسلام على سيدنا وحبيبنا محمد ﷺ.

يطيب لي وأنا أنتهي من إعداد هذه الرسالة أن أتقدم بجزيل شكري وتقديري العميقين إلى أُستاذتي الدكتورة (**هبة شندب**) لتفضلها بالإشراف على رسالتي ولمتابعتها العلمية، فهي بذلت جهدها معي طيلة مدة إشرافها على رسالتي رغم مشاغلها الكثيرة وقدَّمت لي من التوجيهات العلمية في مختلف مراحل البحث.

كما أتقدم بوافر الشكر والتقدير إلى **السادة الخبراء والمُحَكّمين** الذين لم يبخلوا بوقتهم ومعلوماتهم، فكانت توجيهاتهم موضع احترامي وتقديري.

كما وأتقدم بالشكر والتقدير إلى **رئيس وأعضاء لجنة المناقشة** لتفضلهم بمناقشة الرسالة.

الباحثة

ملخص عام:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم النتائج المترتبة على تدريس مـــواد العلوم العامة المدمجة لطلاب الصف الثالث المتوسط وفق المنهج المدمج من وجهـــة نظر مدرسيهم. وكان مجتمع العينة هو مُدرسي ومُدرسات مادة العلوم في المدارس الإسلامية واختارت الباحثة عينتها من المدارس الموجودة في محافظة كركوك، حيث أن عدد المدارس الدينية هو (١٧) مدرسة موزعة على مركز المدينة وأطرافها، وعدد مُدَرّسي العلوم بلغ (٣٣) مُدَرّساً ومُدَرّسة. واختارت الباحثة أداة الاستبيان للإجابة على أسئلة البحث، وتمَّ التعامل معها باستعمال الاختبار التائي لتثبيت صحة الفرضيات ولقد أتت النتائج على الشكل الآتي:

تم استخراج المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة من مُدَرّسي مواد العلـــوم العامة تبعاً لمتغيري (المنهج) إذ كان المتوسط الحسابي لمجموع درجات أفراد العينـــة على وفق المنهج المدمج (٣,٤٦٣٠) وبانحراف معياري قدره (٠,٥٠٨٢٨)، وكان عدد المشاركين من حيث الاستبيان البالغ عدد فقراته (٢٤) المطبق عليهم (١٨) من الذكور و(١٥) من الإناث حيث كان المتوسط الحسابي لدرجات الذكور (٣,٤٦٣٠) فيما كان المتوسط الحسابي لمجموع درجات الإناث (٣,٤١٦٧) وعند اختبار الفرق بين المتوسطين باستخدام الاختبار التائي (t-test) لفئتين مستقلتين تبين أن القيمـــة التائية المحسوبة بلغت (٠,٢٩٦) وهي أصغر من القيمة التائيـــة الجدوليـــة البالغـــة (٢,٤٢) أي أنه لا توجد فروق في تدريس مواد العلوم المدمجـــة للـــصف الثالـــث المتوسط تبعاً لمتغير الجنس (الذكور، الإناث).

وقد تبين عند المقارنة في التحصيل الدراسي بين المنهج المـــدمج بالنـــسبة إلى المدارس الإسلامية والمنهج التخصصي بالنسبة إلى مدارس التربية بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين المنهجين. وتوصي الباحثـــة بـــبعض

التوصيات اللازمة منها: إجراء دورات للمدرسين والمدرسات لتدريبهم أثناء الخدمة وتشجيع الكفوئين منهم، ضرورة إعادة النظر في المناهج بحيث ترتبط بحياة الطلاب وتناسب الوقت المخصص لتدريسها، ضرورة التنسيق بين مناهج العلوم في المرحلة الواحدة، إجراء دراسات مماثلة على بقية المواد المُدْمَجَة في المدارس الإسلامية، إجراء دراسات مماثلة على مراحل دراسية أُخرى، اهتمام كليات التربية بإعداد المدرسين في أكثر من تخصص علمي واحد.

يشتمل الفصل الأول على ثمانية مباحث

المقدمة

- ☒ **المبحث الأول:** أهمية البحث
- ☒ **المبحث الثاني:** أهداف البحث
- ☒ **المبحث الثالث:** مشكلة البحث
- ☒ **المبحث الرابع:** فرضيات البحث
- ☒ **المبحث الخامس:** حدود البحث
- ☒ **المبحث السادس:** تحديد المصطلحات
- ☒ **المبحث السابع:** منهجية البحث
- ☒ **المبحث الثامن:** إجراءات البحث

المقدمة:

تحتل العلوم مكانة متميزة وأهمية بالغة من بين المناهج الدراسية في مختلف المراحل الدراسية ويرجع ذلك لما يَزخر به من قدر كبير من المعارف والمعلومات والحقائق العلمية، إضافة إلى طبيعة هذه الدراسة التي ترتبط بصورة خاصة مع الإنسان ونمط علاقته بالمحيط الذي يعيش فيه، وينبغي أن يكون تعليم العلوم في المرحلة الابتدائية والإعدادية في صورة علوم متكاملة، حتى بالنسبة للطلاب الذين هم في المرحلة الجامعية، فالمقررات العامة في العلوم الطبيعية والعلوم البيولوجية ينبغي أن تقدم مساهمة أعظم إلى التعليم العام للطالب وتحضيره للدراسة في المستقبل أكثر من المقررات المنفصلة في الفيزياء والكيمياء والأحياء.

المبحث الأول: أهمية البحث

من وجهة نظر الباحثة التي تكونت خلال سبع سنوات قضتها في تدريس مادة العلوم، هناك بعض الجوانب السلبية والإيجابية التي رافقت تجربة دمج مواد العلوم المتضمنة للأحياء والكيمياء والفيزياء. هذه المواد تشكل في جانبها السلبي مصدراً لصعوباتٍ تواجه الطلبة في مدى الاستيعاب والتعلم خلال دراستها في الصف الثالث المتوسط في المدارس الإسلامية في العراق. وبغية إعطاء هذه الأمور صيغتها العلمية، ارتأت الباحثة القيام بدراسة الموضوع بشكل منهجي علمي بغرض تغطية كافة الجوانب التي قد ترتبط بتدريس منهج هذه المادة من وجهة نظر المدرسين، وهي بالنتيجة تضيف إلى الجهد الذي تم بذله لتحسين الواقع التعليمي وتطوير مستوى الطلبة الدراسي في هذه المادة الحيوية كونها خلاصة دمج ثلاث مواد علمية صرفة مهمة في حياتنا المعاصرة. فهذه المادة تعتمد على المنحى التكاملي في بناء المنهج الذي يعتمد بدوره على دراسة المواد دراسةً متصلةً ببعضها البعض، وهي تجمع المواد الدراسية التي تتلاحم بهدف فهم مسألة أو حل مشكلة (الشافعي وزميلاه، ١٩٩٦)[١]. ويتم إحداث تكامل بينها باستبعاد الحشو والكلام الزائد، مما يقلل من حجم محتوى الدراسة ويزيد من تركيزها وقوتها (الخوالده، وعبد، ٢٠١١)[٢] وكذلك يمكن من دمج الموضوعات المترابطة معاً في موضوع واحد جديد يجمعها ويُشْتَقُّ له اسم مناسب (السويدي، والخليلي ١٩٩٧)[٣] هذا المنحى

(١) الشافعي، إبراهيم محمد، وزميلاه: **المنهج المدرسي من منظور جديد**، الرياض، مكتبة العبيكان، ١٩٩٦م، ط١، ص ٢٥٦.

(٢) الخوالده، ناصر أحمد، عبد، يحيى إسماعيل: **المناهج**، الأردن، زمزم ناشرون وموزعون، ٢٠١١م، ط١، ص ٢٢٠.

(٣) السويدي، خليفة علي، والخليلي، خليل يوسف: **المنهاج**، الإمارات العربية المتحدة، دار القلم، ١٩٩٧م، ط١، ص ١٣٣.

يساعد على استشراف البرامج والخطوات التي من شأنها رفع مستوى الطلبة من جهة ومعالجة جوانب الخلل لدى المعلمين للغرض المذكور آنفاً. وهكذا تكمن أهمية البحث في تناوله لإحدى المواد الأساسية التي تُعتَمَد في بناء القاعدة العلمية لتفكير الطلبة في نهاية المرحلة المتوسطة إضافةً إلى أن الدراسة تساعد على إلقاء الضوء والتعرف على أهم تلك الصعوبات التي تصادف الطلبة والمعلمين على السواء عند تدريس هذا المقرر العلمي.

المبحث الثاني: أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى الإجابة على الأسئلة التالية:

١. ما هي النتائج المترتبة على تدريس مواد العلوم العامة المدمجة للصف الثالث المتوسط وفق المنهج المدمج من وجهة نظر المُدَرّسين؟

٢. ما هي النتائج المترتبة على استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مواد العلوم العامة المدمجة للصف الثالث المتوسط وفق المنهج المدمج من وجهة نظر المُدَرّسين؟

٣. ما هي الفروق الموجودة في تدريس مواد العلوم العامة للصف الثالث المتوسط وفق المنهج المدمج تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)؟

٤. ما هي الفروق الموجودة في التحصيل الدراسي للطلبة بين المنهجين، المنهج المدمج والمنهج التخصصي؟

المبحث الثالث: مشكلة البحث

تكمن مشكلة البحث في أن مدرساً واحداً يقوم بتدريس مادة العلوم التي تتضمن موادَّ (الأحياء، الكيمياء، والفيزياء) علماً أنه ذو اختصاص واحد، وهذا يعني أنه يستطيع أن يتفوق في تدريس مادة اختصاصه ولكنه يخفق في بقية المواد لقلة الخبرة في تدريس مادةٍ ليست من اختصاصه المحدد. نذكر هنا أنَّ عدد الحصص الأسبوعية المقررة لمادة العلوم بأقسامها الثلاثة هو حصتان فقط في المدارس الإسلامية، وهذا غير كافٍ على الإطلاق.

المبحث الرابع: فرضيات البحث

تمت صياغة ثلاث فرضيات مرتبطة بأهداف البحث وهي:

١- لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية في تدريس مواد العلوم العامة للصف الثالث المتوسط وفق المنهج المدمج على التحصيل الدراسي للطلبة.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تدريس مواد العلوم العامة للصف الثالث المتوسط تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي للطلبة بين المنهجين: المنهج المدمج والمنهج التخصصي.

المبحث الخامس: حدود البحث

يشمل البحث الحالي الأمور الآتية:

١ - مقرر مادة العلوم العامة للصف الثالث المتوسط المتضمنة لثلاثة علوم رئيسية هي (الأحياء، الكيمياء، والفيزياء).

٢ - المدرسين والمدرسات في محافظة كركوك «أنموذجاً» في المدارس الإسلامية في العراق.

المبحث السادس: تحديد المصطلحات

المطلب الأول: المدارس الإسلامية

المدارس الإسلامية هي تلك المدارس المرتبطة بدائرة التعليم الإسلامي والتي هي إحدى دوائر ديوان الوقف السني (وزارة الأوقاف والشؤون الدينية سابقاً). تهدف هذه المدارس إلى نشر تعاليم الدين الإسلامي والثقافة الإسلامية بين أبناء المجتمع العراقي، فهي تقوم بسد الفراغ الموجود في مناهج التربية الإسلامية في المدارس التابعة لوزارة التربية، إضافةً إلى ذلك تقوم هذه المدارس بتقديم الإرشادات والتوجيهات الإسلامية لإصلاح الفرد والأسرة والمجتمع، بالإضافة إلى قيامها بإعداد الدعاة والداعيات والأئمة والخطباء للعمل على تغيير المجتمع نحو الأفضل. يتم ذلك من خلال افتتاح المدارس الإسلامية ومراكز تحفيظ وتعليم القرآن الكريم، التي تركز على المقررات الأساسية في التدريس (القرآن وعلومه، الحديث وعلومه، العقيدة، اللغة العربية، الفقه وأصوله، السيرة النبوية) وعلى المقررات الثانوية (العلوم، الرياضيات، اللغة الإنكليزية، الجغرافية، والحاسوب) علماً بأن عدد هذه المدارس هو ١٤٦ مدرسة إسلامية (بنات وبنين) موزعة على ٩ محافظات في العراق كما يلي[١]:

	اسم المحافظة	عدد المدارس
١	الأنبار	٣٣
٢	بغداد	٣٢
٣	نينوى	٢١
٤	صلاح الدين	٢١

(١) يُنْظَر: http://www.islamtal.edu.iq/secondarydept_ar.htm بتاريخ ٢٠١٣/٥/٣١. تم ترتيب المحافظات حسب عدد المدارس الموجودة فيها.

٥	كركوك	١٧
٦	ديالى	١٠
٧	بابل	٦
٨	البصرة	٣
٩	واسط	٣

المطلب الثاني: مقررات الصف الثالث المتوسط في المدارس الإسلامية

تتألف مقررات الصف الثالث المتوسط من المواد الآتية:

القرآن وعلومه (التلاوة، الحفظ، والتفسير)، الحديث وعلومه (الأربعين النووية، مصطلح الحديث)، العقيدة، النحو، الصرف، الاجتماعيات (التاريخ، الجغرافية)، الفقه، الرياضيات، العلوم العامة (الأحياء، الكيمياء، والفيزياء)، اللغة الإنكليزية، والحاسوب.

المطلب الثالث: الإدماج

تعريف الإدماج لُغَةً: أدمج الشيء تعني لفه في ثوب ويقال أدمج الأمر أحكمه وكلامه أتى به محكماً جيد السبك أو أبهمه، وكذلك أدمج الشيء في الشيء يعني دمجه[١].

ويعرف (السويدي والخليلي، ١٩٩٧) الإدماج بأنه دمج الموضوعات المترابطة معاً في موضوعٍ واحد جديد يجمعها ويُشْتَقُّ له اسم مناسب. على سبيل المثال، ظهرت مادة جديدة هي علوم الأرض نتيجةً لالتحام موضوعات معينة من العلوم الطبيعية والجغرافيا والكيمياء وظهر منهاج العلوم الحياتية للصفوف الثانوية نتيجة دمج موضوعات من علم النبات والحيوان والتشريح ووظائف الأعضاء والكيمياء في كيانٍ واحد[٢].

---

(١) إبراهيم مصطفى وآخرون: **المعجم الوسيط**. تحقيق: مجمع اللغة العربية، دار الدعوة، ج١، ص ٢٦٩ (بتصرف).

(٢) السويدي، خليفة علي، والخليلي، خليل يوسف: **المنهاج**، الإمارات العربية المتحدة، دار القلم، ١٩٩٧م، ط١، ص ١٣٣ (بتصرف).

فالدمج هو عملية احتواء المواضيع المترابطة ضمن منهج أو مُسَمًّى جديد، ويكون ذلك في الغالب بين المواد المترابطة من نفس التخصص[1].

وهناك تعريفٌ آخر للإدماج وهو إزالة الحواجز بين المواد الدراسية كليةً كرد فعل على تَعَدُّد المواد الدراسية المُقَدَّمة للطلاب[2].

وتُعَرّف الباحثة الإدماج بأنه رفع الحواجز والفواصل بين المواد الدراسية بهدف الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة وتوصيل المادة إلى ذهن الطالب بشكل متكامل بعيد عن تجزئة المعارف والمعلومات.

المطلب الرابع: مادة العلوم العامة للصف الثالث المتوسط

هي المقرر الذي يدرسه طلبة الصف الثالث المتوسط في المدارس الإسلامية والذي يتضمن (الأحياء، الكيمياء، والفيزياء) والذي يصدر من قِبَل دائرة التعليم الإسلامي/ قسم الثانويات الإسلامية/ شعبة المناهج والتطوير باسم العلوم العامة للصف الثالث المتوسط للمؤلف وليد إسماعيل، وآخرون، ط ٤، (٢٠١١).

المطلب الخامس: التحصيل الدراسي

يُعَرَّف (جرجس، ٢٠٠٥م) التحصيل بأنه «مجموعة المعلومات والمعطيات الدراسية والمهارات والكفايات التي يكتسبها التلميذ من خلال عملية التعلم»[3].

ونعني بالتحصيل «حدوث عمليات التعلم التي نرغبها، وأنه يتضمن حكماً تقييمياً، بمعنى أنَّ قيمة التحصيل تتوقف على ما إذا كانت عمليات التعلم تسير في

---

(١) يُنظَر: http://www.alfusha.net/t١٣٠٦٢.html بتاريخ ٢٠١٣/٦/٥.

(٢) يُنظَر: http://www.٤pal.net/vb/archive/index.php/t-٥١٩٤٣.html بتاريخ ٢٠١٣/٦/٦.

(٣) جرجس، جرجس ميشال: **معجم مصطلحات التربية والتعليم**، دار النهضة العربية، لبنان، بيروت، ٢٠٠٥م، ط١، ص ١٤٩.

الاتجاه الذي يُعتبر أساساً في نظر صاحب اختبار التحصيل»[1].

وتُعَرّف الباحثة التحصيل بأنه كل أداء يقوم بـــه الطالـــب في الموضـــوعات المدرسية المختلفة، ومن ثم يتم تقديره بالدرجات النهائية التي يحصل عليهـــا بعـــد الاختبار.

(١) العبيدي، غانم سعيد، والجبوري، حنان عيسى: **التقويم والقياس في التربيـــة والتعلـــيم**، بغداد، مطبعة شفيق، ١٩٧٠م، ص ١٦٢.

المبحث السابع: منهجية البحث

سوف تتبع الباحثة في هذا البحث المنهجية الوصفية التحليلية من خلال الاستبيانات المُوَجَّهَة للمدرسين وتحليل هذه الاستبيانات لمعاينة المشكلة بحذافيرها ولمحاولة إيجاد الحلول الملائمة لها.

إنَّ المنهج الوصفي لا يقف جامداً عند وصف الظواهر أو الممارسات السائدة أو الواقع بل يتجاوز ذلك للوصول إلى استنتاجات وتعميمات تسهم في تفسير الظواهر بما يسمح بتغييرها وتوجيهها نحو أهداف متوخاة، ولأن الوصف يقترن دائماً ببيانات إحصائية تجري عليها بعض المعالجات الإحصائية كحساب التكرارات والمتوسطات، والانحرافات، والارتباطات، سماه البعض بالأسلوب الوصفي الإحصائي(١).

والمنهج الوصفي لا يقتصر على جمع البيانات والحقائق وتصنيفها وتبويبها بالإضافة إلى تحليلها تحليلاً كافياً ودقيقاً، بل يتضمن أيضاً قدراً من التفسير لهذه النتائج، لذلك كثيراً ما يقترن الوصف بالمقارنة بالإضافة إلى استخدام أساليب القياس والتصنيف والتفسير، بهدف استخراج الاستنتاجات ذات الدلالة ومن ثم التوصل إلى تعميمات بشأن الظاهرة موضوع الدراسة(٢).

(١) عريفج، سامي، وزميلاه: **في مناهج البحث العلمي وأساليبه**، عمان، دار مجدلاوي للنشر، ١٩٩٩م، ط ٢، ص ١٠٧.

(٢) سيويلي، إدريس محمد محمود: **تقويم المهارات التدريسية لدى مدرسي المواد الاجتماعية في الحلقة الثالثة من التعليم الأساسي في محافظة السليمانية بكردستان العراق**، رسالة ماجستير غير منشورة، ٢٠١٢م، ص ٢٧.

المبحث الثامن: إجراءات البحث

تتضمن إجراءات البحث ما يلي:

١- جمع وتحليل دراسات سابقة ذات صلة بدراسة البحث الحالي.

٢- بناء استبيانات أولية لمدرسي الصف الثالث المتوسط في المدارس الإسلامية في العراق.

٣- عرض الاستبيانات على مجموعة من المُحَكّمين لمعرفة مدى صلاحيتها.

٤- تحديد العينة المختارة من مُدَرّسي بعض المدارس الإسلامية.

٥- التطبيق الميداني لأداة البحث على العينة.

٦- إجراء العمليات الإحصائية.

٧- تفسير النتائج.

المقدمة

- **المبحث الأول**: المناهج المنفصلة
- **المبحث الثاني**: المناهج المترابطة
- **المبحث الثالث**: المناهج المدمجة
- **المبحث الرابع**: مناهج المجالات الواسعة
- **المبحث الخامس**: المنهج التكاملي
- **المبحث السادس**: مناهج الوحدات الدراسية
- **المبحث السابع**: الأهداف العامة لتدريس مادة العلوم

المبحث الأول: المناهج المنفصلة

ويشتمل على:

المقدمة

المطلب الأول: خصائص المناهج المنفصلة

المطلب الثاني: مزايا المناهج المنفصلة

المطلب الثالث: عيوب المناهج المنفصلة

المقدمة:

تشمل الخلفية النظرية في الدراسات التربوية الجانب النظري للدراسة وشرحه بالتفصيل. وقد تم تقسيم هذا الفصل إلى سبعة مباحث، المبحث الأول يتناول المناهج المنفصلة وأهم خصائصها، والمميزات التي تتميز بها وأهم عيوبها. أما المبحث الثاني فإنه يتناول المناهج المترابطة، والمبحث الثالث يتضمن المناهج المُدْمَجَة، والمبحث الرابع يتضمن مناهج المجالات الواسعة وأهم مزاياها وعيوبها، والمبحث الخامس يتضمن المنهج التكاملي، ودواعي استخدامه وأشكال تطبيقه وأنواعه، والمبحث السادس يتضمن مناهج الوحدات الدراسية مع ذكر خصائصها وأهم مزاياها وعيوبها. والمبحث السابع يتضمن الأهمية التعليمية لدراسة مادة العلوم في الحياة لدى الطلبة.

المبحث الأول: المناهج المنفصلة

Separate Curricula

المقدمة:

يُعَرِّف (إبراهيم، ٢٠٠٢) المناهج المنفصلة بأنها «عبارة عن مجموعة المقررات الدراسية للمواد المختلفة التي تُنَظَّم في كل منها تنظيماً منطقياً ليدرسها الطلاب في مختلف سنوات الدراسة»[١].

إنَّ الفكرة الأساسية لمنهج المواد الدراسية المنفصلة هي أنه يضم بعض الحقائق والمفاهيم والتعميمات في إطار تخصصٍ معرفيّ واحد له منطق واحد يحكمه، ولقد صاحب هذا الأمر أنه من خلال كل مادة يتم تدريب مَلَكات العقل، ومن خلال هذا التنظيم ويتم تدريب المَلَكات على منطق المادة وأساليب التفكير فيها ويتم تنظيم العقل[٢].

لقد ظهرت في وقت من الأوقات تعريفات للتعلم على أنه تدريب لمَلَكات العقل، ويؤمن أصحاب هذا التعريف بأن العقل البشري مقسم إلى أقسام أو خانات تعرف بالمَلَكات، وتتمثل أهم المَلَكات العقلية في مَلَكة الحفظ أو التذكر، ومَلَكة التخيل ومَلَكة التفكر، وقد أثبتت التطورات التربوية والنفسية الحديثة خطأ هذه النظرية، التي تعمل على تقسيم العقل إلى أقسام أو مَلَكات، وذلك لأَنَّ العقل البشري يُمثّل وحدة متكاملة[٣].

---

(١) المصدر السابق: إبراهيم، مجدي عزيز: **منطلقات المنهج التربوي**، ص ١٢٥.

(٢) يُنْظَر: اللقاني، أحمد حسين: **المناهج بين النظرية والتطبيق**، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٢م، ط ٤، ص ٣٣٣.

(٣) سعادة، جودت أحمد، إبراهيم، عبد الله محمد: **المنهج المدرسي الفعال**، الأُردن، دار عمار، ١٩٩١م، ط ١، ص ٢١٦-٢١٧.

من وجهة نظر الباحثة: تُعَدّ المناهج المنفصلة تلك المناهج التي تُنَظَّم تنظيماً منهجياً، حيث أنها تُرَكّز على المعرفة بحيث تُفْصَلُ مجالاتها عن بعضها البعض وتُدْرَسُ بمعزلٍ عن بعضها البعض ولا يوجد ترابط أو تكامل بين موضوعاتها وكل مُدَرّس مسؤول عن المادة التي يدرسها.

يُعْتَبَر ترتيب المواد الدراسية في شكل موضوعات منفصلة من أقدم المداخل في تنظيم المنهج المدرسي وأكثرها انتشاراً، بسبب سهولة تنظيم المعرفة من أجل تحقيق التعليم.

المطلب الأول: خصائص المناهج المنفصلة

تَتَّصف المناهج المُنْفَصِلة بمجموعة من الخصائص منها:

١. النظر إلى المعرفة كغايةٍ في ذاتها: حيث ينظر هذا التنظيم إلى المعرفة كهدف أو كغاية في حد ذاتها، لأن المعرفة كافية لجعل الناشئة مواطنين صالحين، وإن المنهج المدرسي يجب أن يقدم المعرفة للمتعلم من هذا المنطلق[(١)].

٢. عدم تكامل أهداف التعليم: يقتصر الهدف من التعليم في هذا التنظيم على نقل المعلومات إلى عقل التلميذ وحفظها مع إهمال تنمية التفكير وأساليب حل المشكلات، ناهيك عن قفل النواحي الوجدانية داخل التلميذ فليس هناك قيمة لمشاعره وميوله وأحاسيسه، ومن هنا كان الإهمال الشديد للجوانب الإيمانية والأخلاقية والجسمانية والنفسية والاجتماعية[(٢)].

٣. «الكتاب المدرسي هو الدعامة الرئيسية التي يرتكز عليها المنهج: وحيث أنَّ الهدف الرئيسي للمنهج هو تزويد التلاميذ بالمعلومات الضرورية في شتى

---

(١) يُنْظَر: المصدر السابق، **تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها**، ص ٧١-٧٢.

(٢) يُنْظَر: المصدر السابق، موسى، فؤاد محمد: **علم مناهج التربية**، مصر، دار الكلمة، ٢٠٠٧م، ط ١، ص ٣٥٦.

جوانب المعرفة، فقد أصبح الكتاب الدعامة التي يقوم عليها هذا المنهج، لأنه يتضمن المعلومات المُرَاد تزويد التلاميذ بها»[1].

٤. الفهم الضيق لمغزى الوسائل التعليمية: ينظر هذا التنظيم إلى الوسائل التعليمية نظرةً ضيقة إذ يتناولها على أنها وسائل إيضاح فقط ويقتصر في استخدامها على الصور أو الخرائط أو الأشكال والرسوم التوضيحية بقصد مساعدة المعلم على شرح المادة الدراسية لتوصيل المعلومة إلى المتعلم وأحيانا تكون المادة غامضة وليس من السهل استيعابها من قِبَل المتعلم فَيَضْطَر المُعَلّم إلى استخدام الوسائل التعليمية دون أنْ يُشْرِك المتعلم في إنتاجها أو استخدامها[2].

٥. الإعداد المسبق للمحتوى: يتبع منهج المواد الدراسية المنفصلة الاتجاه المنطقي في تنظيم محتوى المنهج ويعتمد على التخصصات المعروفة في تحديد مجالات هذا المحتوى، فعادةً ما تعهد السلطات المسؤولة عن إعداد المنهج إلى المتخصصين في المجالات المعرفية المختلفة بعملية تحديد عناصر المحتوى أو موضوعاته، وتفصيلاته المختلفة في كل مرحلة دراسية وقد يُسْنَدُ الأمر لجماعة تعمل كفريق، ولكن في جميع الأحوال عادةً ما يوضع هذا المحتوى بطريقةٍ مركزية على مستوى الدولة قبل بداية العام الدراسي بحيث يكون جاهزاً للاستخدام من قبل المعلمين والتلاميذ عند بدء الدراسة[3].

٦. الاقتصار في تخطيطه على المختصين في المادة الدراسية: حيث يقوم المتخصصون بتخطيط هذا المنهج في المادة الدراسية لأنهم الأكثر دراية بطبيعة المحتوى أو البناء

---

(١) الوكيل، حلمي أحمد، ومحمود، حسين بشير: **الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأُولى**، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠١م، ص ٢٥٧.

(٢) يُنْظَر: المصدر السابق، **تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها**، ص ٧٣.

(٣) يُنْظَر: بطاينة، رزق فايز: **المناهج التربوية**، إربد، عالم الكتب الحديث، ٢٠٠٦ م، ط ١، ص ١٠٠ (بتصرف).

المعرفي لتخصصهم، ولا يشترك معهم المتخصصون في المناهج وخبراء علم النفس والمعلمون، فالمعلم في إطار هذا التنظيم المنهجي مجرد مُنَفّذ أو ناقل للمعارف والمعلومات من الكتاب إلى عقول التلاميذ، ولقد أدركت بعض البلدان العربية خطورة هذا الأمر فأشركت أعداداً من المعلمين الممتازين في عملية اختيار المحتوى ولكن معظم هذه المشاركة كانت شكلية، إذ إنَّ الأمر في النهاية يتوقف على ما يشير إليه خبراء المادة المتخصصون، في حين أن المعلم هو خبير ميداني أي أنه هو الشخص الوحيد الذي يستطيع أن يقرر بدرجة كبيرة من الثقة ما إذا كان المحتوى المختار يناسب تلاميذه أو لا يناسبهم. وإن المعلم في تفاعلاته اليومية مع أبنائه يستطيع أن يدرك بوعيه وبصيرته كل ما يمكن أن يُمَثّل صعوبةً بالنسبة للأبناء، وإذا كان الخبراء كثيراً ما يتصورون أن محتوى المنهج الذي يختارونه هو أفضل ما يناسب الأبناء، فإنَّ المعلم هو الذي يستطيع أن يتأكد من مصداقية هذا الأمر(١).

وترى الباحثة أن وجود المعلم في تخطيط المناهج ضرورة حتمية لأنه يستشعر مواطن الضعف والقوة لدى المتعلم وهو أكثر خبرةً باتجاهات وميول المتعلمين.

٧. يعتمد هذا المنهج على استراتيجيات العرض في تدريس موضوعاته على أساس أنها تساعد المعلم في إعطاء أكبر قدر ممكن من المعلومات في أقل زمن ممكن، وبذلك يتسنى له إتمام الموضوعات الدراسية في الوقت المحدد، أي قَبْلَ بدء موعد الامتحانات، لأن المعلم مُلْزَم بإكمال المنهج وبالتَقَيّد بالخطة السنوية(٢).

---

(١) يُنْظَر: المصدر السابق، **تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها**، ص٧٤ واللقاني، أحمد حسين: **المناهج بين النظرية والتطبيق**، ص٣٣٧، واللقاني، أحمد حسين، ومحمد، فارعة حسن: **مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل**، القاهرة، عالم الكتب. ٢٠٠١م، ط١، ص٢٦٥ (بتصرف).

(٢) يُنْظَر: علي، محمد السيد: **علم المناهج**، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٠م، ط٢، ص٣٤١.

٨. وحدة الدراسة في هذا المنهج هي الحصة والموضوع: حيث يُخَصَّص لكل مادة عدد معين من الحصص الأسبوعية، ويُتَرْجَم المنهج إلى كتاب، ويقوم المُـدَرّس بالشرح في كل حصة من الحصص والتطرق إلى موضوع أو موضوعين بحيث يقطع في كل درس عدداً من صفحات الكتاب حسب الخطة المعمول لها، إلى أن يُكْمِل الكتاب، وعلى ذلك فإنَّ وحدة الدراسة والعمل في ظل هذا المنهج هي الحصة وعدد الصفحات التي يشرحها المعلم ويحفظها الطالب[١].

٩. يركز على مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تعمل المدرسة على إكسابها للتلاميذ بهدف إعدادهم للحياة عن طريق الإلمام ببعض الخبرات المعرفية العلمية سواءً كانت لُغويةً أو تاريخيةً أو حسابيةً أو غيرها، حيث يُهْمَل الجانب العملي تماماً، ولقد لجأ بعض المدرسين في تدريبهم إلى استعمال الطريقة اللفظية لشرح وتفسير وتبسيط المعلومات ولإتمام المقررات الدراسية في وقت محدد[٢].

١٠. تُنَظَّم المعارف العلمية في كل مادة تنظيماً منطقياً: يهتم أنصار هذا النوع من المناهج بتنظيم المادة الدراسية تنظيماً منطقياً يعتمد على طبيعة المادة وخصائصها دون الاهتمام بخصائص نمو المتعلمين ومراعاة حاجاتهم، وقد يكون تنظيم المادة تبعاً لأحد الأشكال التالية:

أ. **التدرج من السهل إلى الصعب**: وعادةً يبدأ التنظيم بالأشياء التي يسهل فهمها ويتدرج في التنظيم حتى يتم الوصول إلى مواضيع أكثر تعقيداً، كالبدء في مادة الرياضيات بالعمليات الحسابية البسيطة مثل الجمع، ثم التدرج إلى الطرح، ثم إلى العمليات الحسابية المعقدة كالضرب والقسمة.

---

(١) يُنْظَر: سرحان، الدمرداش عبد الحميد: **المناهج المعاصرة**، دار النهضة العربية، ١٩٨٨م، ص ١٥٦.

(٢) يُنْظَر: الديري، علي، ومحمد، السيد محمد علي: **مناهج التربية الرياضية بين النظرية والتطبيق**، إربد، دار الفرقان، ١٩٩٣م، ط١، ص ٢٢.

ب. **الانتقال من الحسي إلى المجرد:** حيث أثبتت الكثير من الدراسات التربوية أهمية الابتداء في التدريس بالأشياء المحسوسة للمتعلمين ومن ثم الانتقال إلى الأشياء المجردة.

ت. **التدرج من البسيط إلى المركب:** إنَّ نظرية التعزيز في التعلم تدعو إلى الابتداء بدراسة وتدريس المواضيع البسيطة ومن ثم الانتقال إلى مواضيع أكثر تعقيداً وأكثر صعوبةً وبذلك يرى المؤيدون لهذا النوع من المناهج أَنَّ دراسة المواضيع البسيطة تشجع المتعلم على الاستمرار في الدراسة والتحصيل.

ث. **الترتيب الزمني:** يتضح هذا عند دراسة الحقائق وتطورها، فمثلاً لدى دراسة تطور نظرية معينة في العلوم، ربما تكون البداية بدراسة أصل هذه النظرية، ثم التطور التاريخي لها أفضل أسلوب لدراسة هذه النظرية.

ج. **التدرج من الكل إلى الجزء أو من الجزء إلى الكل:** فمثلاً عند دراسة جسم الإنسان في العلوم، نبدأ بدراسة الشكل الظاهري لجسم الإنسان ثم الأعضاء المكونة لذلك ثم الأجهزة (الجهاز العظمي، والجهاز العصبي، والجهاز التنفسي، والجهاز البولي، وهكذا). ويمكن أن ننطلق من الجزء إلى الكل والمثال على ذلك هو تعلم وتعليم الحروف في اللغة ثم بعد ذلك تَعَلُّم وتعليم الكلمات فالجمل وهكذا.

ح. **التدرج من العام إلى الخاص أو من الخاص إلى العام:** يبدأ الإنسان التعلم باختبار المفردات والحالات الخاصة ويتدرج منها إلى ما هو عام يشمل المفردات الخاصة[1]، ويحدث هذا عند دراستنا لخواص النباتات الزهرية ثم دراسة أحد النباتات الزهرية بالتفصيل، أو دراسة خواص الحديد ثم الانتقال إلى دراسة الفلزات بشكل عام[2].

---

(١) جبر ضومط، إميل: **أصول تدريس العلوم**، بيروت، مكتبة صادر، ١٩٥١م، ص ١٣٣.

(٢) يُنْظَر: الشافعي، إبراهيم محمد، وزميلاه: **المنهج المدرسي من منظور جديد**، الرياض، مكتبة العبيكان، ١٩٩٦م، ط١، ص ٢٤٩-٢٥٠ وبطاينة، رزق فايز: **المناهج التربوية**، إربد، الأُردن، عالم الكتب الحديث، ٢٠٠٦م، ط١، ص ١٠٢-١٠٣.

المطلب الثاني: مزايا المناهج المنفصلة

تتميز المناهج المنفصلة بالعديد من المزايا أو المحاسن نوجزها على النحو الآتي:

١. «الإسهام في الحفاظ على التراث الثقافي للجنس البشري عن طريق نقله من جيل الكبار إلى جيل الصغار، وفي هذا ضمان لاستمرارية المجتمع والحفاظ على الشخصية القومية أو الهوية الذاتية له، وهذا عمل لا يمكن تجاهله»[(١)].

٢. إنه اقتصادي بالنسبة إلى غيره من المناهج فيما يتعلق بالإمكانات المادية والبشرية اللازمة لتنفيذه، بمعنى أنه أقل كلفة، والمنهاج لا يحتاج إلى مبانٍ ولا إلى أجهزة ولا إلى تدريب للمعلمين[(٢)].

٣. سهولة تخطيطه وإعداده وتنفيذه وتقويمه وتطويره، فتطوير هذا المنهج غالباً ما يتم عن طريق أسلوب الحذف أو الإضافة أو الاستبدال، وتنصب عمليات الحذف أو الإضافة على جزء من المادة الدراسية أو على المادة الدراسية بأكملها[(٣)].

٤. تأييد عدد كبير من رجال التعليم والجامعات له، فأغلب القائمين بالعملية التربوية (المعلمون، المدرسون، المديرون، الموجهون، والمشرفون) قد تربّوا وأُعِدُّوا في ظل هذا المنهج، ولأنه الأسلوب الذي تلقوا به علومهم والذي دُرّبوا عليه في أثناء إعدادهم للتعليم والتدريس، وبالتالي فهم يعملون على تأييده ومناصرته بكافة الوسائل لأنه يسمح بالتعمق في دراسة المواد، كما أن كثيرين من المشرفين على المدارس يُرَحّبون به لأنهم يفهمونه واعتادوا عليه فلا يقبلون

---

(١) المصدر السابق: **تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها**، ص ٧٥.

(٢) يُنْظَر: علي، محمد السيد: **علم المناهج**، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٠م، ط٢، ص ٣٤٢ والخوالده، ناصر أحمد، عبد، يحيى إسماعيل: **المناهج**، الأردن، زمزم ناشرون وموزعون، ٢٠١١م، ط١، ص ٢١٥.

(٣) الوكيل، حلمي أحمد، ومحمود، حسين بشير: **الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى**، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠١م، ص ٢٥٩.

ما يخالفه، ولأن ذلك يتطلب منهم فهماً جديداً وتغييراً في السلوك ويتطلب افتتاح دورات تدريبية لتدريب المدرسين والمعلمين مرة أُخرى على الأسلوب الجديد الذي يتمشى مع المنهج الجديد[1].

٥. لا يحتاج هذا المنهج إلى معلمين من نوع خاص كما في المناهج الدراسية الحديثة فهو لا يحتاج إلى معلم متقن للمادة الدراسية ولطريقة تدريس معينة[2].

المطلب الثالث: عيوب المناهج المنفصلة

إن للمناهج المنفصلة العديد من العيوب ومن أهمها:

١. **عدم التكامل بين أجزاء المعرفة وتفتيتها وتجزئتها:** يعتمد تنظيم هذا المنهج على تجزئة المعرفة وتفتيت المعلومات والخبرات التي تُقَدَّم للمتعلمين، مما يؤدي إلى عدم تكامل الخبرة وعدم ترابط المعلومات وعدم تكوين مفاهيم واضحة لدى المتعلمين، والتعليم في ضوء هذا النوع من المناهج قد لا يبقي للخبرات أثراً طويلاً في ذاكرة المتعلمين، وذلك لافتقارها إلى ترابط المعلومات والخبرات اللازمة[3].

٢. **نتيجة الاهتمام الزائد بالمحتوى الدراسي:** أصبح اهتمام الآباء والمعلمين والقائمين على العملية التربوية هو نجاح التلاميذ في الامتحان بصرف النظر عن نمو إمكاناتهم وقدراتهم المتنوعة واتجاهاتهم ومواهبهم، وأصبح نجاح التلميذ ورسوبه معياراً لنجاح المعلم في عمله دون الاهتمام بما أنتج عن هذا النجاح من قدراتٍ وإمكانيات[4].

---

(١) يُنْظَر: الوكيل، حلمي أحمد، ومحمود، حسين بشير: **الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى**، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠١م، ص ٢٥٩ وإبراهيم، عبد اللطيف فؤاد، **المناهج**، القاهرة، مكتبة مصر. ١٩٨٤م، ط٦، ص ٤٧١-٤٧٢.

(٢) بطاينة، رزق فايز: **المناهج التربوية**، إربد، عالم الكتب الحديث، ٢٠٠٦م، ط١، ص١٠٧.

(٣) يُنْظَر: الشافعي، إبراهيم محمد، وزميلاه: **المنهج المدرسي من منظور جديد**، الرياض، مكتبة العبيكان، ١٩٩٦م، ط١، ص ٢٥٢.

(٤) يُنْظَر: محمود، صلاح الدين عرفة: **مفهومات المنهج الدراسي**، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٦م، ط١، ص ٨.

٣. **عدم مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين:** يُقَدّم هذا التنظيم المنهجي المعرفة بشكل نمطي بحيث لا يخاطب ما بين المتعلمين من تفاوت في الاستعدادات والقدرات والميول والهوايات، وليست هناك فرصة للمعلم للتنوع في تدريسه حيث يَرْكَن إلى طريقة الإلقاء وهي بطبيعتها لا تراعي الاختلاف في عملية الاستيعاب من جانب المتعلمين، والمُدَرّس لا يعد درسه لتلميذ معين وإنما لتلميذ افتراضي يتصور المدرس أنه يُمثّل المتوسط من بين التلاميذ، وهنا تظهر مشكلات عِدَّة تواجه الطلبة الأذكياء وكذلك المتأخرين دراسياً، فالطالب الذكي يرى أن الدرس أقل من مستواه فيؤدي ذلك إلى إصابته بالملل والضجر والسأم وبذلك تُقْتَلُ موهبة الذكاء لديه، أما بالنسبة إلى الطالب منخفض الذكاء فيؤدي ذلك إلى شرود ذهنه وعدم الانتباه للدرس وبذلك يُصاب بالإحباط والنفور من الدراسة، فقد يترك الدراسة دون اكتساب نصيب وافر من التعليم، مما يسبب مشكلات وطنية واقتصادية واجتماعية إذا ما كثرت نسبة المتسربين من الدراسة، هذا بالإضافة إلى ندرة استخدام المعلم للوسائل التعليمية التي تساعده في تدريسه على مواجهة مشكلة الفروق الفردية، لأن هناك فروقاً بين المتعلمين فهناك المتعلمون السمعيون وهم الذين يعتمدون السمع في تعلمهم واكتساب المعارف، وهناك المتعلمون البصريون الذين يعتمدون على حاسة البصر في تعلمهم مما يجعل تعلمهم أكثر يُسراً. كما أنه لا يمكن الاستغناء عن استخدام الوسائل التعليمية البصرية والسمعية في تدريس العلوم، فاستخدام مثل هذه الوسائل يعمل على توفير خبرات حسية واقعية متنوعة واستخدامها يساعد على فهم الكثير من الحقائق والمعلومات والتطبيقات التربوية[١].

---

(١) يُنْظَر: المصدر السابق، **المنهج المدرسي من منظور جديد**، ص ٢٥٣ و**تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها** ص ٧٧، وأحمد، محمد عبد الباقي: **المعلم والوسائل التعليمية**، اسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، ٢٠٠٣م، ط١، ص ٣٤.

٤. **موقف التلميذ فيه سلبي**: إذ يقتصر على استقبال المعلومات من المدرس، مع أن إيجابية المتعلم في مواقف التعلم هي من أهم عوامل نجاحه في تحصيل الخبرات منها[١].

٥. **اهتمام المنهاج بتنمية جانب واحد فقط من جوانب شخصية المتعلم**: وهو تنمية الجانب المعرفي وإهمال جوانب كثيرة، ومنها الجانب الجسمي والنفسي والوجداني والاجتماعي، وإنَّ تنمية الجانب المعرفي وحده لا تعني تنمية الجوانب العقلية الأُخرى[٢].

٦. **اهتمام هذا المنهج الكلي بالمواد الدراسية** يؤدي إلى إهمال المدرسة لدراسة المجتمع الذي تنتمي إليه والبيئة التي تتواجد فيها، فالمدرسة هي وسيلة المحافظة على النظم الاجتماعية التابعة للمجتمع، وهي المساعدة في بناء نظم جديدة. والحقيقة التي لا مُراء فيها هي إنَّ المدرسة خادمة للمجتمع، وهي وثيقة الصلة بالمجتمع، تتأثر به، ويؤثر فيها[٣].

٧. **إنَّ هذا المنهج يهمل ويستبعد كل نشاط يمكن أن يتم خارج غرفة الصف**، ويستبعد كذلك كل نشاط يُنَمّي معارف التلميذ الحركية كما أنه يستبعد تنمية الاتجاهات النفسية لدى التلميذ وكذلك لا يهتم بالشخصية السوية. في الحقيقة، لهذه الأنشطة دور كبير في اكتشاف قدرات ومواهب المتعلمين وتنميتها، كما تعمل على اكتساب المتعلمين القيم الاجتماعية والسلوك الديمقراطي، وكذلك

---

(١) يُنْظَر: قورة، حسين سليمان: **الأصول التربوية في بناء المناهج**، جامعة اسيوط، دار المعارف، ١٩٨٢م، ط٧، ص ٢٤٥.

(٢) يُنْظَر: الخوالده، ناصر أحمد، وعبد، يحيى إسماعيل: **المناهج**، زمزم ناشرون وموزعون، ٢٠١١م، ط١، ص ٢١٧.

(٣) يُنْظَر: المصدر السابق، الوكيل، حلمي أحمد، ومحمود، حسين بشير: **الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأُولى**، ص ٢٦١، و أبو بكر، الأَمين عبد الحفيظ: **توجيه العلوم وفق المنهج الإسلامي**، الإسكندرية، دار الوفاء، ٢٠٠٢م، ص ٨٧.

تعمل على اكتساب المتعلمين القدرة على التخطيط والتقييم والتطوير والتفكير النقدي. للأسف، هذا المنهج يُهْمِل تنمية الاتجاهات السليمة وتنمية التفكير العلمي واكتساب طرائقه[1].

٨. **تُلَخّصْ المناهج التقليدية عمل المعلم** في نقل المادة الدراسية ثم عقد الامتحانات لتحديد ما تَحقَّق استيعابه، وهذا يَصْبُغ التفاعل ما بين المعلم والتلميذ بصِبْغة بعيدة كل البعد عن التجديد والابتكار[2].

٩. **صعوبة اختيار الوسائل التعليمية المناسبة** نظراً لغموض الأهداف وعموميتها[3].

(١) يُنْظَر: سعيد، أبو طالب محمد، عبد الخالق، رشراش أنيس: **علم التربية التطبيقي**، بيروت، دار النهضة العربية، ٢٠٠١م، ط١، ص ١٤، والمصدر السابق: علي، محمد السيد: **علم المناهج**، ص ٣٤٤ .

(٢) عريبه، ضياء الدين موسى: **دراسة تحليلية تقويمية لكتب التربية الإسلامية للصفوف الأربعة الأُولى من مرحلة التعليم الأساسي في الأُردن من وجهة نظر المشرفين والمعلمين**، رسالة دكتوراه غير منشورة، ٢٠١٣م، ص ٧٩.

(٣) الشمري، هدى علي جواد: **طرق تدريس التربية الإسلامية**، عمان، الأُردن، دار الشروق، ٢٠٠٥م، ط١، ص ٦٤.

المبحث الثاني: المناهج المترابطة

ويشتمل على:

المقدمة

المطلب الأول: مزايا المناهج المترابطة

المطلب الثاني: عيوب المناهج المترابطة

المبحث الثاني: المناهج المترابطة

Interdisiplinary Curricula

المقدمة:

تُعَدُّ المناهج المترابطة أحد أنماط المنهج الذي يؤكد على ضرورة اختيار محتوى الدرس من موضوعات مدرسية مختلفة، ودمجها في وحدة واحدة (topic or theme) لِتُقَدّم للطلاب مترابطةً يُعَزّزُ بعضها بعضاً (مثال: تقديم وحدة تدريسية تدمج معلومات من الرياضيات والعلوم والعلوم الاجتماعية). طِبقاً لهذا النمط من المنهج، لا يقدم المعلمون الموضوعات المدرسية منعزلةً عن بعضها البعض، فالمنهج المترابط يقدم للطلاب وحدة تدريسية تتناول وتدمج ما تعلمه الطالب في موضوعات مدرسية مختلفة (Subjects)[١].

يقوم هذا المنهج على أساس الربط بين مادتين أو أكثر دون رفع الحواجز الفاصلة بين المواد. إنَّ الفكرة الأساسية وراء هذا التنظيم هي أن يظل كتاب كل مادة دراسية منفصلاً عن الكتب الأُخرى، ولكن لا بد من قيام العلاقات الطولية أو العرضية بين المواد الدراسية المختلفة، فهناك علاقات بين التاريخ والجغرافيا وعلم النفس، وبين علم المواريث والرياضيات، وبين العلوم والرياضيات وغيرها[٢]. إن كل ما يحدث في هذه المناهج هو اتفاق معلميها على خلق شيء من الترابط بينها فيعالج معلم التاريخ العصر الأثيني مثلاً، ويدرس معلم آخر جغرافية تلك المنطقة ويعلم ثالث الأدب الأثيني المختص به ويتناول الرابع فنون الموسيقى، والغناء التي

---

(١) http://www.abegs.org/Aportal/Article/showDetails?id=٧٤٣ بتاريخ ٢٠١٣/٦/١٥.

(٢) يُنْظَر: سعيد، أبو طالب محمد، عبد الخالق، رشراش أنيس: **علم التربية التطبيقي**، بيروت، دار النهضة العربية، ٢٠٠١م، ط١، ص ٤٨.

ازدهرت فيه فيكون الصف نفسه قد درس مع معلمي التـــاريخ والجغرافيـــة الأدب والموسيقى، وفي هذا التنظيم المنهجي يحدث شيء من تنظيم بعض المفاهيم المشتركة وتقويتها ويحدث تكامل بين فروع المعرفة المختلفة وهذا ما تُنادي به التربية الحديثة إلا أننا وفي نفس الوقت يجب أن ندرك أن الموضوعات تبقى كما هي منفصلة بمعنى أن الترابط هنا ظاهري ولا يَمُتُّ للمحتوى بأية صلة[1].

يتميز منهج المجالات المترابطة والتي تُعَدّ أحد أشكال تكامل المنـــهج بـــربط مادتين أو أكثر إحداهما بالأخرى، دون أن تُرْفَعَ الحواجز الفاصـــلة بـــين المـــواد. ويتوقف مدى الارتباط بين المواد المختلفة على العلاقات التي تقوم بينها، أي وفقـــاً لطبيعة العلاقات العلمية القائمة بينها، وعلى قدرة التخطيط لإظهارها، كما يتوقف على مدى إلمام المدرسين بهذه المواد[2].

وترى الباحثة أن المدرس إذا كان متمكناً من الإلمام بالمواد الدراسية الـــتي تم ربطها ودمجها في كتاب واحد، فإنه يستطيع إيصال المعلومة إلى ذهن المتعلم وجَعْلِه يُفَكر ويتعلم.

ويعرف (سعادة، وإبراهيم، ٢٠١١م) الربط بأنه محاولة لإقامة علاقـــات عامـــة معينة بين مادتين أو أكثر في الوقت الذي تظل فيه التقسيمات بين المواد قائمة»[3].

---

(١) يُنْظَر: بطاينة، رزق فايز: **المناهج التربوية**، إربد، عالم الكتب الحـــديث، ٢٠٠٦م، ط١، ص ١٠٥.

(٢) يُنْظَر: إبراهيم، أبو بكر محمد أحمد محمد: **التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية**، هرندن- فرجينيا، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ٢٠٠٧م، ط١، ص ٢٠٦، وإبراهيم، مجدي عزيز: **منطلقات المنهج التربوي**، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٢، ط١، ص ١٢٦.

(٣) سعادة، جودت أحمد، إبراهيم، عبد الله محمد: **تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرهـــا**، الأُردن، عمان، دار الشروق، ٢٠١١، ط١، ص ٩١.

ويقصد بالربط إظهار ما هو مشترك بين المواد الدراسية، سواءً بين مادة وأخرى، أو بين المادة وما تشتمل عليه من فروع وعلاقات، ويهدف الربط إلى تعميق المعرفة لدى المتعلم وذلك لأن كل مادة دراسية تُعَزّز مادة دراسية أُخرى، ولقد ظهر للربط صورتان هما:

١. الرَّبط العرضي.

٢. الرَّبط المنظم.

١. **الرَّبط العرضي:** حيث يقوم به المعلم عرضاً وفي أثناء التدريس وعندما يشعر أن هناك حاجة إلى أن يربط بين المادة التي يقوم بتدريسها أساساً وغيرها من المواد المنفصلة عن تلك المادة، والربط العرضي يقوم على أساس العشوائية، دون التنظيم المسبق له، أو التخطيط المسبق له، وفيه تُقَدَّم كل معرفة أكاديمية قائمة بذاتها ومطبوعة في كتاب خاص بها، ولكنه يهدف إلى إبراز ما بين المواد الدراسية من روابط وعلاقات تجمع بين فروع المادة الواحدة أو بين المادتين أو بين المواد الدراسية، ويشار إليها من خلال المعلمين القائمين بالتدريس، ومن أمثلة ذلك الربط بين فروع اللغة العربية، أو الربط بين الأحياء والكيمياء والفيزياء. وهناك بعض الصعوبات التي تعيق المعلم عن استخدام الربط العرضي، لعل أهمها هو عدم قدرة المعلم على رؤية مواطن الصلات، وربما عدم تحمسه لاستخدام هذا الأسلوب، هذا بالإضافة إلى أن هذه العملية تتم دون خطة مدروسة مسبقاً.

٢. **الرَّبط المنظم:** وهو ربطٌ مقصودٌ هادفٌ، مُخَطَّطٌ له من قبل القائمين بالتدريس طبقاً لخطة مُعَيَّنة يسيرون بمقتضاها، ويتم وفقاً لتخطيط جماعي يشترك فيه الموجه الفني والمعلمون، أي أنه يتم وضع الخطة بصورة تعاونية، ويتم إما عن طريق الربط بين الموضوعات المتشابهة التي تدرس في العام الدراسي نفسه، مثل

الجغرافيا والتاريخ، والطبيعة والكيمياء، واللغة العربية والدراسات الاجتماعية، على أن تظل كل مادة دراسية قائمة بذاتها، وذلك من خلال خطة خاصة يتم تنظيم الموضوعات فيها بحيث تُدَرَّس كل مادة في تناسق واتصال، ويتعرف التلاميذ على ما بينها من علاقات عند دراسة تلك الموضوعات، وقد يدور الربط حول موضوعات عامة أو مشكلات مرتبطة بحياة المتعلمين، ثم يقومون بوضع الخطط لدراستها مستخدمين في ذلك المواد الدراسية المختلفة أي الربط في موضوعات غير متشابهة مثل ربط الأدب بالتاريخ في صور مترابطة، وقد وُجّهَ النقد لهذا النوع كونه يحتاج إلى مدرسين معدين إعداداً خاصاً، كما أن الربط لا يتم بالطريقة أو بالأسلوب الذي يقضي على ما بين المواد الدراسية من انفصال، وإن المنهج المترابط يختلف عن منهج المواد الدراسية المنفصلة في نقطة واحدة وهي أنه يحاول الربط بين بعض الموضوعات التي يدرسها التلاميذ في العام الدراسي نفسه، ولكن عملية الربط هذه لم يُكْتَبْ لها النجاح المطلوب حيث كان في أغلبه ربطاً اصطناعياً، ولذلك شابت هذا المنهج كل عيوب منهج المواد الدراسية المنفصلة، وتتلخص هذه العيوب في تركيز هذا المنهج على الجانب المعرفي وإهمال جوانب النمو الأُخرى، كذلك إهماله للتلميذ، وعدم اهتمامه بالأنشطة، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ[1].

إنَّ المتفحص لمنهج المواد المترابطة يتضح له عدم اختلافه عن منهج المواد

---

(١) يُنْظَر: علي، محمد السيد: **علم المناهج**، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٠م، ط٢، ص٣٤٧، وموسى، فؤاد محمد: **علم مناهج التربية**، المنصورة، دار الكلمة، ٢٠٠٧، ص٣٥٨ والمصدر السابق: الوكيل، حلمي أحمد، ومحمود، حسين بشير: **الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى**، ص ٢٦٣ واللقاني، أحمد حسين: **المناهج بين النظرية والتطبيق**، ص ٣٤٢.

المنفصلة في كل الخصائص إلا في حالة الربط بين بعض المواد التي يدرسها المتعلم في نفس السنة الدراسية[1].

ثم ظهر أسلوب الدمج للتغلب على النقد الموجه للربط المنظم، وإزالة الفواصل بين المواد الدراسية وتكدسها، سواء كانت هذه المواد تنتمي إلى مجال واحد أو إلى أكثر من مجال، فظهرت مُسَمَّيات للمقررات الدراسية التي تندمج تحت مجال واحد على سبيل المثال اللغة العربية لجميع فروعها، والعلوم العامة (الأحياء، الكيمياء، والفيزياء) كما هي الحال في المدارس الإسلامية في العراق والدراسات الاجتماعية (التاريخ، الجغرافيا، والتربية الوطنية) في مدارس التربية في العراق وقد سار أسلوب الدمج بعدة خطوات.

لقد تمَّ الدمج بين المحتويات المتقاربة والمتشابهة التي تنتمي إلى مجال واحد وإلى مادة دراسية واحدة، ولكن عملية الدمج لم تساعد في تحقيق التكامل بين المعرفة، وتَمَّت أَيضاً بطريقةٍ شكلية، ثم اتجه الدمج نحو محتويات مجموعة غير متقاربة، فتم الدمج بين محتويات مادتين أو أكثر وتم تدريسه من قبل مدرس واحد، إلا أن الحواجز بين المواد الدراسية ما زالت كما هي، كما أن عملية الدمج لا تؤدي إلى التعمق في محتوى المادة الدراسية، ويحتاج إلى مدرسين مؤهلين، إضافةً إلى أنها لا توفر حرية الاشتراك في اختيار الموضوعات أو المشكلات للتلاميذ، وذلك لا يراعي ميولهم واتجاهاتهم.

إن أسلوب التكامل يختلف عن الأساليب السابقة، لأنه يهدف أساساً لإحداث النمو المتكامل للتلميذ، مع المحافظة على تكامل شخصيته من خلال ما يقدم له من أنشطة ومعارف تربوية متعددة، ومن خلال تركيزه على اعتبار التلميذ محور العملية التعليمية[2].

---

(١) يُنْظَر: موسى، فؤاد محمد: **علم مناهج التربية**، مصر، دار الكلمة، ٢٠٠٧م، ط١، ص٣٥٨.

(٢) يُنْظَر: pnu٧r.files.wordpress.com/.../d٨a٧d٩٨٤d٨b٣d٨a٧d٨a٨d٨b٩d٨a٩١١.doc بتاريخ ٢٠١٣/٦/١٨.

ومن وجهة نظر الباحثة، إنَّ الدمج الحاصل في المقررات الدراسية ما هو إلا تقليص المقررات بسبب كثافة هذه المقررات وازدحام جدول الدروس الأسبوعي، حيث أن المدارس الإسلامية في العراق لديها مقررات تفوق مقررات المدارس التابعة لوزارة التربية التي تَتَّبِع المناهج المنفصلة، فعلى سبيل المثال تبلغ مقررات الصف الثالث المتوسط في المدارس الإسلامية (١٧) مقرراً وتم دمج البعض منها لكي تصبح (١١) مقرراً وذلك بسبب ازدحام جدول الدروس الأسبوعية وعدم استيعابها.

المطلب الأول: مميزات المناهج المترابطة

إنَّ للمناهج المترابطة العديد من المزايا ومن أهمها[١]

١. إنَّ تقديم المواد الدراسية بطرق مترابطة يساعد المتعلمين على إدراك طبيعة المشكلات التي تتصل بحياتهم.

٢. ربط المواد الدراسية التقليدية أقرب للتنظيم الذي تسير بموجبه الحياة الحقيقية التي تندمج فيها الخبرات دون فواصل.

٣. يساعد الربط في تدريب المتعلمين على استخدام مصادر متنوعة لجمع المعلومات المتعلقة بالمواد الدراسية المختلفة.

٤. ينسجم منهج الربط مع طبيعة نظام المرحلة الابتدائية الدنيا التي يكلف فيها معلم الفصل بتدريس جميع المواد الدراسية، فهو مطلع بطبيعة الحال على محتوى المواد الدراسية.

---

(١) http://kenanaonline.com/users/elfaramawy/posts/١٥٥٢٢٥ بتاريخ ٢٠١٣/٨/٤، وبطاينة، رزق فايز: **المناهج التربوية**، ص ١٠٥ (مصدر سابق)، وعبد المنعم، منصور أحمد، والنجار، بهاء الدين السيد: **المنهج**، ص ١٠٣، وسعيد، أبو طالب محمد، وعبد الخالق، رشراش أنيس: **علم التربية التطبيقي**، ص ٤٩ (مصدر سابق).

٥. يعمل منهج الربط على إدخال عنصر التشويق إلى نفوس المتعلمين لأن معالجة موضوع معين أو مشكلة معينة من زوايا متعددة يثير اهتمام التلاميذ.

٦. تحقق مبدأ التعاون بين المدرسين في المجالات المختلفة.

٧. تجعل المعلم أكثر نشاطاً وحباً للمعرفة.

٨. في هذا التنظيم المنهجي يحدث شيء من تنظيم بعض المفاهيم المشتركة وتقويتها ويحدث تكامل بين فروع المعرفة المختلفة وهذا ما تنادي به التربية الحديثة.

٩. يساعد المتعلم على رؤية العلاقات وتكوين المدركات.

١٠. المنهج المترابط يؤدي إلى تكامل المعرفة إلى حد ما، مما يقلل من التجزئة بين العلوم.

المطلب الثاني: عيوب مناهج المواد المترابطة

إنَّ لمنهج المواد المترابطة العديد من العيوب ومن أهمها[١]:

١. عدم قدرة المعلم على رؤية مواطن الصلات بين المواد الدراسية وبعضها البعض.

٢. عدم تحمس المعلم لاستخدام هذا الأسلوب من الأساس.

٣. إن هذه العملية تتم دون خطة مدروسة ولا يعد له مسبقاً.

٤. إنَّ المعلم وخاصة المبتدئ قد يكون عرضةً للوقوع في الخطأ والارتباك عند استخدام هذا الأسلوب لقلة الخبرة.

---

(١) المصدر السابق: http://kenanaonline.com/users/elfaramawy/posts بتاريخ ٢٠١٣/٨/٤ وعاشور، إسماعيل عبد زيد: **منهج المواد الدراسية**، ورقة بحثية، والخوالده، ناصر أحمد، وعبد، يحيى إسماعيل: **المناهج**، ص ٣٤٧ (مصدر سابق)، وعلى، محمد السيد: **علم المناهج** (مصدر سابق)، والوكيل، ومحمود: **الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى**، ص ٢٦٣ (مصدر سابق)، واللقاني، أحمد حسين: **المناهج بين النظرية والتطبيق**، ص ٣٤٣ (مصدر سابق).

٥. تعصب بعض المدرسين للمادة التي يدرسونها.
٦. تركيز هذا المنهج على الجانب المعرفي للتلاميذ ويهمل جوانب النمو الأُخرى.
٧. إهماله للتلميذ، وعدم الاعتناء بالأنشطة التي يقوم بها التلاميذ.
٨. لا يعمل على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.
٩. العلاقات الاجتماعية بين المعلمين التي لا تخلو من خلافات ومنافسة أو صـــراع وظيفي أو فكري الأمر الذي يحد من إمكانية الاتفاق على خطط مـــشتركة أو الالتزام بها.

المبحث الثالث: المناهج المدمجة

ويشتمل على:

المقدمة

المطلب الأول: مستويات الدمج

المطلب الثاني: مزايا المناهج المدمجة

المطلب الثالث: عيوب المناهج المدمجة

المبحث الثالث: المناهج المدمجة

Integrated Curricula

المقدمة:

يمكن تعريف المنهج المُدْمَج بأنه، منهج تعليمي يربط بين مواد وموضوعات مدرسية اعتادت المدارس على تقديمها للطلاب منفصلةً عن بعضها. ويتطلب الأمر هنا تجميع المفاهيم والمهارات من عدة مواد منفصلة وتنظيمها في سياق موحد. ومن أمثلة المنهج المدمج تقديم وحدة في مادة العلوم تربط بين العلوم والرياضيات، أو بين العلوم والعلوم الاجتماعية. والمنهج المدمج يشترك مع المنهج المترابط (Interdisiplinary Curriculum) في التوجه نحو مساعدة الطالب ليكتشف ما بين موضوعات المعرفة من تماثل وتكامل بحيث يعزز بعضها بعضاً[1].

يعرف (بطاينة، ٢٠٠٦م) الإدماج بأنه معالجة النواحي المنفصلة عن بعضها البعض في المواد الدراسية المنفصلة[2].

إن المنهج المترابط قد يُحَقّق علاقات قوية بين مادتين دراسيتين أو أكثر، إلا أن هذه المواد تبقى متميزة في طبيعتها غالباً، في الوقت الذي نجد فيه أن المنهج المدمج يعكس أو يضم موادَّ مترابطةً ويدمجها معاً في مادة دراسية. على سبيل المثال، تم بناء مقررات علم الأرض الحديث عن طريق دمج موضوعات معينة من علم الفيزياء، وعلم الجغرافيا. وهكذا يتكون المنهج المدمج من مادتين أو أكثر مشتقة من مجالات دراسية متعددة مع إزالة الحدود فيما بينها ودمجها دمجاً تاماً. ومن بين مداخل الدمج

---

(١) http://www.abegs.org/Aportal/Article/showDetails?id=٧٤٣ بتاريخ ٢٠١٣/٦/١٥.

(٢) بطاينة، رزق فايز: **المناهج التربوية**، إربد، الأردن، عالم الكتب الحديث، ٢٠٠٦م، ط١، ص ١٠٦.

الحديثة على المستوى الجامعي دمج كل من البيولوجيا (علم التاريخ الطبيعي)، و(علم الأحياء) مع الفيزياء أو علم الطبيعة في مقرر يسمى بعلم الفيزياء الحيوية، فمثل هذا المقرر يتم بناؤه ومعالجته ضمن موضوعات منفصلة في البيولوجي (علم الأحياء) وعلوم الفيزياء أو الطبيعة[1].

ومع أَنَّ الدمج أكثر ربطاً من المناهج المترابطة، إلا أنه لا زال قاصراً عن تحقيق تكامل المعرفة بطريقة جيدة. كما أنه في الغالب يقتصر على فروع المادة الدراسية الواحدة، ولذلك فكر المربون في دمج المواد الدراسية المتعددة في مجال واحد أُطْلِقَ عليه منهج المجالات الواسعة، ومع أن الدمج يقتصر على فروع المادة الواحدة إلا أَننا قد نجد أن بعض معدّي برامج إعداد المعلمين لا يَعدّون أساتذة يستطيعون تنفيذ مثل هذا المنهج[2].

وفي نظر الباحثة، إنَّ خريجي كليتي التربية والعلوم من قسم الأحياء لا يستطيعون تدريس مادتي الأحياء والفيزياء وذلك لأن إعدادهم يُركز على تخصص واحد، ويحدث هذا للمتخصصين في الفيزياء، وكذلك للتخصصات الأُخرى.

ويمكن القول أن فكرة الإدماج قد نشأت نتيجة للتزايد المستمر في المواد الدراسية التي تُقَدَّم للتلاميذ، الأمر الذي يمكن إرجاعه إلى تراكمات المعرفة المتزايدة والتي أصبحت من سمات العصر الذي يتميز بالتطور السريع والتغير المستمر[3].

وترى الباحثة أَن الإدماج الحاصل في مادة العلوم العامة للصف الثالث المتوسط في الثانويات الإسلامية في العراق عبارة عن دمج ظاهري وسطحي، أي

---

(١) يُنْظَر: المصدر السابق، **تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها**، ص ٩٤.

(٢) يُنْظَر: الشافعي، إبراهيم محمد، وزميلاه: **المنهج المدرسي من منظور جديد**، الرياض، مكتبة العبيكان. ١٩٩٦م، ط١، ص ٢٥٧.

(٣) يُنْظَر: المصدر السابق، اللقاني، أحمد حسين: **المناهج بين النظرية والتطبيق**، ص٣٤٤.

الدمج على الغلاف فقط، لأن محتوى المقرر عبارة عن ثلاثة علوم منفصلة ولا يوجد ترابط بين المواد الدراسية، ويقوم بتدريسها مُدَرّس واحد، وفي النهاية تكون الاختبارات وزارية أي (بكالوريا) وتشمل على أسئلة من الأحياء وأسئلة من الكيمياء وأسئلة من الفيزياء ويكون توزيع الدرجات كالآتي: ٤٠ درجة للأحياء و٣٠ درجة للكيمياء و٣٠ درجة للفيزياء ليكون مجموع الدرجات ١٠٠ درجة.

المطلب الأول: مستويات الدمج

للدمج مستويان هما:

* **المستوى الأول**: الدمج بين محتويات مجموعة متقاربة من المواد، وذلك بإزالة الحواجز الفاصلة بين مواد عديدة في مجال واحد. فعلى سبيل المثال الجغرافيا والتاريخ والتربية الوطنية باعتبارها مواد اجتماعية، وكذلك الجبر والهندسة والحساب باعتبارها رياضيات عامة.

ولهذا المستوى من الدمج صورتان هما:

* **الصورة الأُولى**: الخلط الآلي بين المحتويات فلا تظهر فيه العلاقات المتبادلة مما يؤدي إلى تجزئة الخبرة التربوية وضعفها وعدم تماسكها بالصورة المطلوبة، وبمعنى آخر تبقى كل مادة محافظة على خصائصها وسماتها والجامع المشترك بينها هو الغلاف الخارجي للكتاب والاسم المدون عليه[1].

وترى الباحثة أن الدمج إذا لم يؤدِّ إلى تكامل في شخصية المتعلم وإلى توصيل المعرفة والخبرة بشكل متكامل إلى المتعلم فلا يكون هناك معنى للدمج وذلك لأن الهدف المرجو من الدمج في الأساس هو تحسين مخرجات التعليم، والتغلب على العيوب والانتقادات التي وجهت إلى المناهج المنفصلة والمناهج المترابطة والتي سبق ذكرها في المباحث السابقة، وليس مجرد تراكم كم هائل من المعلومات في كتابٍ واحد.

---

(١) الخوالده، ناصر أحمد، وعبد، يحيى إسماعيل: **المناهج**، ص ٢٢٢-٢٢٣ (مصدر سابق).

* **الصورة الثانية:** دمج المحتويات في وحدات، بمعنى تقسيم المحتوى إلى وحدات تمثل كل منها نشاطاً تعليمياً يدور حول محور رئيس مُشْتَق من هذه المادة الدراسية ذاتها، لكنه يعالج جانباً يحظى باهتمام المتعلمين، فالمنهاج يُنَظَّم تنظيماً منطقياً من ناحية ولا يلتزم بالحدود الفاصلة بين فروع المادة، ويمتد تدريس كل وحدة زمناً يصل إلى شهرين أو أكثر، ويشارك المتعلم في عملية التعليم والتعلم بفاعلية في جمع المعلومات والحقائق والرجوع إلى مصادر المعرفة بنفسه والقيام بأنواع متعددة من النشاط تحت إشراف المعلم وتوجيهه[1].

وحسب اعتقاد الباحثة إنَّ هذا النوع من الدمج لا يتناسب مع نظام مدارسنا، ولا يتناسب مع طبيعة اليوم المدرسي والجدول الدراسي في النظام التعليمي لمدارسنا، لأنه يتطلب وقتاً كافياً من أجل تنفيذه بصورة تربوية ناجحة، وكذلك يتطلب إمكانات مادية وبشرية من أجل تنفيذه، فمثلاً يحتاج إلى مدارس خاصة مُعدَّة إعداداً خاصاً لتطبيق مثل هذا التنظيم المنهجي، كما يحتاج إلى مختبرات ومعامل وورش عمل كافية للقيام بالأنشطة التي يتم تكليف الطلاب بها، كما يحتاج إلى معلمين مُدَرَّبين تدريباً جيداً بحيث يكونون مؤهلين للعمل في ظل هذا المنهج، وفي الحقيقة إنَّ كليات التربية ومعاهد المعلمين لم تَعد المُدَرّس أو المعلم لمثل هكذا مناهج.

* **المستوى الثاني:** الدمج بين محتويات غير متقاربة من المواد بإزالة الحواجز الفاصلة بينها في مادتين أو أكثر، كدمج اللغة العربية بالتاريخ تحت مسمى التاريخ الوطني أو العلوم مع الرياضيات. وهكذا فإنَّ الدمج لا يراعي خصائص المواد.

وترى الباحثة أنَّ هذا النوع من الدمج يزيد من صعوبة المادة الدراسية لأنه يعيق المتعلم من التفكير المنطقي المُنَظَّم، حيث يؤدي إلى تشتت المتعلم بدلاً من تكامل المعرفة لديه، وكذلك فإنَّ المعلومات التي يحصل عليه لتكون سطحية بعيدة عن التعمق المطلوب للمعرفة.

---

(١) الخوالده، ناصر أحمد، وعبد، يحيى إسماعيل: **المناهج**، ص ٢٢٣ (مصدر سابق).

المطلب الثاني: مميزات المناهج المدمجة

إنَّ للمناهج المدمجة العديد من المزايا ومن أهمها:

١. إزالة الحواجز تماماً بين موضوعين أو أكثر من ميدانين مختلفين، ويُـدْمَجان في منهج أكاديمي واحد يقوم بتدريسه معلم واحد[١].

٢. يساعد الدمج على ترابط المعرفة وتكاملها إلى حد ما[٢].

٣. يساعد التلاميذ على إدراك طبيعة المشكلات المتصلة بحياتهم إدراكاً يتفق مع مستواهم ويُبَصّرُهم بما يستطيعون القيام به لمعالجتها[٣].

٤. يساعد التلميذ على تعلم المواد الدراسية في تنظيم يمثل التنظيم الموجود في واقع الحياة الحقيقية حيث تندمج مظاهرها بعضها في بعض دون فواصل بينها[٤].

٥. يساعد المعلم في بيان العلاقات بين مجالات المعرفة المختلفة ووظيفتها، ومدى ارتباطها بنواحي الحياة المختلفة[٥].

المطلب الثالث: عيوب المناهج المدمجة

للمناهج المدمجة العديد من العيوب من أهمها:

١. إغفال عملية ربط الخبرات المُجَزَّأة والمُوَزَّعَة على المواد المتقاربة، الأمر الذي يوصي بأنها محاولة شكلية لتطوير المواد الدراسية المنفصلة[٦].

---

(١) علي، محمد السيد: **علم المناهج**، ص ٣٤٨ (مصدر سابق).

(٢) الشافعي، إبراهيم محمد: **المنهج المدرسي من منظور جديد**، ص ٢٥٧ (مصدر سابق).

(٣) إبراهيم، عبد اللطيف فؤاد: **المناهج**، ص ٥٠٤ (مصدر سابق).

(٤) المصدر نفسه، **المناهج**، ص ٥٠٥.

(٥) اللقاني، أحمد حسين: **المناهج بين النظرية والتطبيق**، ص ٣٤٤ (مصدر سابق).

(٦) اللقاني، أحمد حسين: **المناهج بين النظرية والتطبيق**، ص ٣٤٤ (مصدر سابق).

٢. لا يساعد التلاميذ على الوقوف على التنظيم المنطقي للمواد الدراسية، ولا سيما المواد التي تحتاج إلى سير التلاميذ فيها وفق هذا التنظيم المنطقي كالرياضيات[١].

٣. إنَّ هذا المنهج لا زال قاصراً عن تحقيق تكامل المعرفة بطريقة جيدة، كما إنه في الغالب يقتصر على فروع المادة الدراسية الواحدة[٢].

٤. إنَّ هذا المنهج يتطلب نوعيةً مغايرة لكفاءة معلم المواد المنفصلة، فهو يحتاج إلى معلم قادر على إدراك الصلات الوظيفية بين المعارف من مجالات دراسية مختلفة، وهو الأمر الذي لا يوضع في الاعتبار غالباً في مراحل إعداده قبل الالتحاق بالخدمة[٣].

(١) إبراهيم، عبد اللطيف فؤاد: **المناهج**، ص ٥٠٣ (مصدر سابق).

(٢) الشافعي، إبراهيم محمد، وزميلاه: **المنهج المدرسي من منظور جديد**، ص ٢٥٧ (مصدر سابق).

(٣) اللقاني، أحمد حسين: **المناهج بين النظرية والتطبيق**، ص ٣٤٤ (مصدر سابق).

المبحث الرابع: مناهج المجالات الواسعة

المقدمة

المطلب الأول: مزايا مناهج المجالات الواسعة

المطلب الثاني: عيوب مناهج المجالات الواسعة

المبحث الرابع: مناهج المجالات الواسعة

Broad Areas Curricula

المقدمة:

يمكن أن يُنْظَر إلى التكامل كمفهوم من مفاهيم التنظيم بطرق مختلفة، فبعض تعريفاته تؤكد العلاقة الأفقية بين المجالات المختلفة في المنهج، مثل ربط ما يُتَعَلَّم في الرياضيات بما يُتَعَلَّم في العلوم، واستخدام الأفكار التي تتولد في الأدب لتوضيح تصورنا لفترة تاريخية معينة(١).

يُعَدُّ هذا المنهج محاولةً للتغلب على تجزئة المنهج عن طريق ربط مجموعة من المواد الدراسية بعضها ببعض في مجالات أوسع وأشمل كالربط بين التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية في منهج يدعى المواد الاجتماعية، والربط بين الأحياء والكيمياء والفيزياء في منهج يدعى العلوم العامة، كما هي الحال في العلوم العامة للمدارس الإسلامية في العراق.

إن هذا المنهج يسمح بالتكامل الأفقي بين المواد الدراسية بدرجة لم تكن موجودة في منهج المواد المنفصلة، وتُرَتَّبُ المعرفة حسب هذا المنهج ترتيباً وظيفياً، كما أنه مُبَرّرٌ لها(٢).

في حقيقة الأمر، يُعَدُّ منهج المجالات الواسعة، محاولةً من المحاولات المتعددة التي بُذِلَتْ لتطوير منهج المواد الدراسية المنفصلة، والفلسفة التي بُنِيَ عليها هذا المنهج

---

(١) هندام، يحيى، وجابر، جابر عبد الحميد: **المناهج**، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٩٢م، ط١٠، ص١٨١-١٨٢.

(٢) يُنْظَر: المصدر السابق، سعيد، أبو طالب محمد، عبد الخالق، رشراش أنيس: **علم التربية التطبيقي**، ص ٤٩.

تتلخص في تجميع المواد الدراسية المتشابهة ومزجها في مجالٍ واحد، بحيث تزول الحواجز بينها تماماً، وعلى هذا الأساس يتكون المنهج من عدة مجالات، ومن هنا إِشْتُقَّ اسمه المعروف بمنهج المجالات الواسعة، وأهم هذه المجالات ما يلي:

- مجال العلوم العامة ويشمل الفيزياء، الكيمياء، الأحياء، والجيولوجيا.
- مجال الرياضيات ويشمل الحساب والجبر والهندسة وحساب المثلثات.
- مجال اللغات ويشمل جميع فروع اللغة من تعبير وقواعد وأدب ونصوص ونقد وبلاغة وإملاء وخط.
- مجال التربية الدينية ويشمل القرآن الكريم، والفقه، والحديث والتوحيد.
- مجال الدراسات الاجتماعية ويشمل التاريخ والجغرافيا والاجتماع[1].

لقد مرَّ هذا النوع من المناهج بمراحل: ففي **المرحلة الأولى** كان المقرر يتضمن مجموعة الدراسات النوعية المتخصصة التي لا يجمعها سوى اسم واحد أو غلاف واحد، على سبيل المثال، كان منهج الاجتماعيات العامة يضم بعض الفصول من كل من التاريخ والجغرافيا والاقتصاد، ويتضح من ذلك أن هذه المرحلة كانت شكلية، لأنها لم تحقق الاندماج الحقيقي بين المواد الدراسية.

وفي **مرحلة تالية**، بُنِيَتْ مناهج جديدة على أساس عدد من الموضوعات يتم دراسة كل منها من وجهات نظر المواد الدراسية المختلفة، ففي دراسة موضوع الماء مثلاً في العلوم العامة، يُدَرَّس تركيبه الكيميائي (كيمياء)، ثم طبيعته الفيزيائية (فيزياء) ثم الكائنات الحية فيه (أحياء) وغيرها.

هذه المرحلة لم تقضِ على الحواجز الفاصلة بين المواد الدراسية. وفي **المرحلة الثالثة**، تحقق نوعٌ من الإدماج الحقيقي بين المواد، فمثلاً إذا كانت الدراسة حول موضوع (وطني) في المواد الاجتماعية العامة فإنها تتناول الموضوع من جوانب

---

(١) علي، محمد السيد: **مصطلحات في المناهج وطرق التدريس**، دار الفكر العربي، ٢٠٠٠م، ط٢، ص ٩٤-٩٥.

عديدة مثلاً: طبيعة الوطن، وسكانه، وإنتاجه، واقتصاده، وعلاقاته.... الخ، وهي دراسات تشترك فيها جميع المواد المختصة مع إزالة الفواصل بين المواد[١].

إنَّ الفكرة التربوية التي قام عليها منهج المجالات الواسعة هي أنَّ الفرد يَتَرَبّى عن طريق الدراسة المنظمة لبعض حقائق المعرفة وتُبْذَل عناية عظيمة للأسس السيكولوجية في هذا التنظيم بحيث تتناسب المعلومات مع المتعلم الذي تُقَدَّم له، كما تُبْذَلُ الجهود أيضاً للربط بين المواد المختلفة[٢].

المطلب الأول: مزايا مناهج المجالات الواسعة

إنَّ لمناهج المجالات الواسعة العديد من المزايا ومن أهمها:

١. يحقق هذا المنهج، الترابط الأُفقي بين المواد الدراسية في معالجة قضية أو مشكلة أو موضوع دراسي، بحيث يعطي للمتعلم صورة واضحة أو فكرة شاملة عن الموضوع المُراد معرفته من جوانب مختلفة وبشكل متداخل[٣].

٢. يعطي فرصة للطلاب العاديين قبل مرحلة التخصص للتزود بمعرفة عامة بالنسبة للحقائق والمفاهيم والتعميمات والمبادئ والنظريات التي يشملها المحتوى المعرفي من مجالات دراسية عدة، وفي ذلك ميزة كبرى ولا سيما في عصر الانفجار المعرفي[٤].

٣. يؤدي دمج بعض المواد بمواد أُخرى إلى التكامل بين جوانب المعرفة المختلفة، والمعروف أن مفهوم التكامل له دورٌ بالغ الأهمية، ليس فقط في مجال المناهج، وإنما أيضاً في كافة مجالات الحياة مثل المجال الاقتصادي والاجتماعي والصحي وغيرها[٥].

---

(١) يُنْظَر: المصدر السابق، **المناهج المعاصرة**، ص ١٦٠.

(٢) يُنْظَر: عبد العزيز، صالح: **التربية وطرق التدريس**، القاهرة، دار المعارف. ج٢. ط١٣، ص١٩٥.

(٣) يُنْظَر: المصدر السابق، **تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها**، ص ١٠٠.

(٤) المصدر السابق، **تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها**، ص ١٠٠.

(٥) المصدر السابق، الوكيل، حلمي أحمد، ومحمود، حسين بشير: **الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الاولى**، ص ٢٦٤.

٤. أدّى تنوّع الخبرات ضمن المجال الواحد إلى انفتاح المدرسة على المجتمع والبيئة المحليّة، الأمر الذي سمح للمدرسة بالخروج من عزلتها[١].

٥. يساعد هذا المنهج التلميذ على تحقيق فهم عام لميدان واسع من المعرفة وهذه الميزة لها أهميتها في عصرنا الحاضر، عصر الانفجار المعرفي وسرعة التغير المعرفي والاجتماعي[٢].

المطلب الثاني: عيوب مناهج المجالات الواسعة

إنَّ لمناهج المجالات الواسعة العديد من العيوب ومن أهمها:

١. صعوبة تخطيطه بشكل يعكس خصائصه بطريقة سليمة: لذا فهو يحتاج إلى خبراء أو متخصصين ممن لديهم الاطلاع والعمق والخبرة الواسعة في أكثر من مجال من المجالات الدراسية المعروفة، وهؤلاء قلة في الواقع التربوي[٣].

٢. صعوبة دمج بعض المواد في مجال واحد: إنَّ عملية دمج بعض المواد في مجال واحد ليست عملية سهلة كما يتصورها البعض، وإنما هي عملية في منتهى الصعوبة والتعقيد وتحتاج إلى الخبراء والمتخصصين، وهم ما زالوا قلّةً الآن، ولهذا السبب فإن عملية دمج المواد ظهرت في معظم الدول النامية بطريقة سطحية صُوَرِيَّة لا تحقق الهدف المنشود منها. وقد سبق أن ذكرنا بأن الدمج الذي تم لم يظهر إلا في غلاف الكتب فقط، أما المحتويات فبقيت كما كانت عليه من قبل، كل جزء منها يمثل مادة دراسية وكل مادة منها منفصلة عن بقية المواد الأخرى[٤].

---

(١) مفلح، غازي: **منهج المواد الدراسية**، ورقة بحثية، جامعة أم القرى/ الكلية الجامعية بالقنفذة، ص ١٦، uqu.edu.sa/files٢/tiny_mce/plugins/filemanager/files. بتاريخ٢٠١٣/٦/١٦.

(٢) هندام، يحيى، وجابر، جابر عبد الحميد: **المناهج**، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٩٢م، ط١٠، ص ٢٠٩.

(٣) المصدر السابق، **تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها**، ص ١٠١.

(٤) يُنْظَر: الوكيل، حلمي أحمد، ومحمود، حسين بشير: **الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى**، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠١م، ص ٢٦٥.

٣. الضعف العلمي للمعلم في مادة تخصصه هو من أبرز أسباب الشغب، فعندما يكتشف الطلاب أن المعلم غير متمكن من المعلومات/ المهارات القائم على تدريسها، فإنه يستشري بينهم الهمهمات والغمزات والضحكات والتعليقات غير اللائقة التي تُحْدِث نوعاً من الاضطراب في نظام الصف ومن أمثلة المواقف التدريسية التي تعبر عن ذلك عجز المعلم عن الإجابة عن أحد الأسئلة، قيامه بحل مسألة على السبورة بشكل خاطئ، ارتباكه أثناء شرحه لأحد المعلومات ولنذكر أنه إذا بدا المعلم مرتبكاً، فإن الطلاب يلتقطون ذلك بسهولة وتظهر عندهم ردة فعل بعضها يكون محدثاً لشيء من الفوضى أو الشغب، فكيف الحال عندما يُدَرّس المعلم مادةً من غير اختصاصه(١).

٤. التركيز على المعرفة أكثر من تركيزه على الجوانب الأُخرى كالتنمية الشاملة لشخصية المتعلم، والإسهام في بناء الاتجاهات والعادات السلوكية الفردية والاجتماعية والإيجابية(٢).

٥. لا يصل التلميذ في الميادين أو المجالات الواسعة إلى الترتيب المنطقي لكل مادة دراسية على حدة، بل إنَّ المنهج يجعل التلاميذ يدرسون أجزاءً من كل مادة من المواد الدراسية(٣).

(١) يُنْظَر: زيتون، حسن حسين: **مهارات التدريس؛ رؤية في تنفيذ التدريس**، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٦م، ط٣، ص ٤٤٣.

(٢) الخوالدة، ناصر أحمد، وعبد، يحيى إسماعيل: **المناهج**، الأردن، زمزم ناشرون وموزعون، ٢٠١١م، ط١، ص ٢٢١.

(٣) إبراهيم، عبد اللطيف فؤاد: **المناهج**، القاهرة، مكتبة مصر، ١٩٨٤م، ص ٥٠١.

المبحث الخامس: المنهج التكاملي

ويشتمل على:

المقدمة

المطلب الأول: دواعي استخدام المنهج التكاملي

المطلب الثاني: أنواع المنهج التكاملي

المطلب الثالث: أشكال تطبيق المنهج التكاملي

المطلب الرابع: مميزات المنهج التكاملي

المطلب الخامس: عيوب المنهج التكاملي

المبحث الخامس: المنهج التكاملي

Integrative curriculum

المقدمة:

إنَّ مصطلح «التكامل» يشير إلى الشروط التي تمكن الكائن الحي من أنْ يعمل «كوحدة» في تحقيق أهدافه، فهذا المصطلح يتضمن مظاهر جسمية، ووجدانية، وعقلية من مظاهر السلوك. وإذا كان التكامل تاماً انعدم الصراع الباطني، واتجه الكائن الحي بأقصى قوته إلى التفكير في الأمور الملائمة لحل المشكلة التي أمامه، أما إذا لم يكن هذا العنصر تاماً فإنه يفسح المجال لذلك الصراع، وتكون تلبيته في حل مشكلة متعثرة، «فالتكامل» إذن أمر يتعلق بالكيف كما يتعلق بوظيفة الكائن الحي(١).

ويعرف (الدهماني) نقلاً عن (مراد، ٢٠٠٢م) التكامل بأنه تحقيق الكلية والكمال والوحدة، وهو عملية تحدث في المتعلّم، وتعني أن ما يتعلّمه يصبح جزءاً من شخصيته، يمتزج بما لديه من فهم وقدرات واتجاهات، ليكون ما تعلّمه مفيداً وذا معنى عنده، يُترجمُ في سلوكه مباشرة، ويتفاعل مع خبرات أخرى سابقة لديه(٢).

وظهرت الدعوة إلى الاتجاه التكاملي في بناء المناهج، كرد فعل مضاد للمنهج التقليدي، وكانت الفكرة الرئيسية لتحقيق التكامل هي ترتيب مواد المنهج بطريقة تحقق اتصالها ببعضها البعض. فمثلاً، ترتبط الجغرافيا بالتاريخ، ويرتبط التاريخ

---

(١) عبد العزيز، صالح: **التربية وطرق التدريس**، القاهرة، دار المعارف، ط١٣، ص ١٩٠ (بتصرف).

(٢) الدهماني، دخيل الله بن محمد: **ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العالمي الأول للغة العربية وآدابها "إسهامات اللغة والأدب في البناء الحضاري للأمة الإسلامية - تحت محور سبل توجيه عملية تعليم اللغة العربية وتعلّمها نحو البناء الحضاري للأمة"**، ٢٠٠٧م.

بالأدب، وبالفلسفة التي بُنِيَتْ عليها هذه النظرية، وإن المواد الدراسية المختلفة نادراً ما توجد منفصلة عن بعضها في الحياة خارج المدرسة، فلماذا إذن لا ترتبط في داخل المدرسة[1].

يُقْصَد بتكامل المناهج الدراسية ذلك التصور الذي يقوم بمراعاته مصممو المناهج، حيث يجب أن تراعى العلاقة البينية بين المحتوى العلمي المُقَدَّم داخل كل مادة دراسية. وتشير دراسات عديدة أن هناك قاسم مشترك بين المجالات العلمية المقدمة للتلاميذ سواءً على مستوى الأهداف أو المحتوى العلمي، حيث أنها تتفق في مجموعة القيم التي يجب اكتسابها من قبل التلميذ، كما تتفق في الدعوة إلى تنمية مهارات التفكير والقدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات، وتوضيح العلاقة البينية بين فروع المادة الدراسية سواءً في اللغة أو الرياضيات أو العلوم وفي زيادة وعي التلميذ بالدور الرئيس لكل فرع في تكوين وبناء شخصيته[2].

ظهر منهج التكامل في أول أمره كخطوة وسط بين انفصال المواد الدراسية وإدماجها إدماجاً تاماً، لأنه يعترف بالمواد المنفصلة ويستخدمها ولكنه مع اعترافه بها واستخدامه إياها فإنه يعبر حدودها أو يتجاهل هذه الحدود عند اللزوم في أثناء عملية التدريس والتعلم كي يربط هذه المواد بعضها ببعض دون أن يدمجها. ثم تغير مفهوم التكامل في مجالات المناهج المدرسية في ضوء نتائج البحوث الحديثة في التربية وعلم النفس فأُدْخِلَ تعديلٌ جوهري على منهج التكامل ليتماشى مع هذا المفهوم الجديد، وعلى ذلك أصبح من أهم أُسس منهج التكامل (بصورته الحديثة) هو أنَّه يساعد على التكامل الطبيعي عند التلميذ، وأنَّه يساعد على استمرار هذا التكامل، وأنَّه يُعْنَى

(١) المصدر السابق: إبراهيم، مجدي عزيز: **منطلقات المنهج التربوي**، ص ١٢٣-١٢٤.

(٢) السعيد، رضا مسعد، وعبد الحميد، ناصر السيد: **توكيد الجودة في مناهج التعليم**، الإسكندرية، دار التعليم الجامعي، ٢٠١٠م، ص ٢٢١ (بتصرف).

بالفائدة التي يجنيها التلميذ من المادة التي يدرسها، وأنَّه ينظر إلى التلميذ ككل فلا يُعْنَى بالناحية الذهنية عنده ويهمل بقية نواحيه (الجسمية والاجتماعية والانفعالية) وهو يُراعي تهيئة الظروف والإمكانات التي تجعل التلميذ ينمو بطريقة متكاملة[١].

ولقد وردت مجموعة من التعاريف لتحدد معنى المنهج التكاملي ومن بينها ما أورده المحروقي (٢٠٠٧)، «فهو محاولة للربط بين الموضوعات الدراسية المختلفة، التي تُقَدَّم للطلاب في شكل مترابط ومتكامل، وتُنَظَّم تنظيماً دقيقاً يسهم في تخطي الحواجز بين المواد الدراسية المختلفة»، وكذلك هو «المناهج التي يتم فيها طرح المحتوى المراد تدريسه ومعالجته بطريقة تتكامل فيها المعرفة من مواد أو حقول دراسية مختلفة سواءً كان هذا المزج مخططاً ومُجَدْوَلاً بشكل متكامل حول أفكار وقضايا وموضوعات متعددة الجوانب، أم تم تنسيق زمني مؤقت بين المدرسين الذين يحتفظ كل منهم بتخصصه المستقل أم بدرجات بين ذلك». وذكر النجدي (٢٠٠٧) عدة تعريفات من بينها أنَّ التكامل نظام يؤكد على دراسة المواد دراسةً متصلة ببعضها البعض لإبراز علاقاتها واستغلالها لزيادة الوضوح والفهم، وهو يُعَدُّ خطوة وسطى بين انفصال هذه المواد وإدماجها إدماجاً تاماً[٢].

«إنَّ مبدأ التكامل يكون بربط الخبرات التعليمية في مجال معين بالخبرات التعليمية في مجالات أُخرى، وفي ذلك قضاء على التجزئة والتقطيع وتحقيق التكامل الذي قد يكون أُفقياً أو عمودياً»[٣].

---

(١) إبراهيم، عبد اللطيف فؤاد: **المناهج**، القاهرة، مكتبة مصر، ١٩٨٤م، ط٦، ص ٥٠٦ - ٥٠٨ (بتصرف).

(٢) http://shbabait.com/fourm/showthread.php?p=١٦٧١٦٠٥ بتاريخ ٢٠١٣/٥/٣١.

(٣) الفتلاوي، سهيلة محس كاظم، وهلالي، أحمد: **المنهاج التعليمي والتوجه الأيدلوجي (النظرية والتطبيق)**، عمان، دار الشروق، ٢٠٠٦م، ط ١، ص ٨٨.

إنَّ التكامل بين مختلف المواد الدراسية أمر مهم للغاية بالنسبة لتطوير المناهج من جميع النواحي. على سبيل المثال من حيث الجوانب المعرفية والمهارية، فالفيزياء تحتاج إلى خبرات من الرياضيات، لذلك فإنَّ التكامل والتنسيق بين تدريس موضوعات الرياضيات والفيزياء ضرورةٌ علمية ومهنية وتطبيقية لكل من المادتين.

ويعني التكامل أحياناً، التتابع، إذ نجد أن خبرات بعض المواد تتتابع بمعنى أنَّ كل خبرة تعتمد على سابقتها، وكل خبرة تمهد للاحقتها، مثال لذلك حقائق الجمع وحقائق الضرب. فلا يمكن تعلم حقائق الضرب دون أنْ تُبْنى على استيعاب كامل لحقائق الجمع وهناك أمثلة أُخرى على ذلك في الفيزياء والكيمياء وغيرهما من المواد الدراسية[1].

إنَّ الترابط والتكامل بين العلوم الطبيعية والرياضية والحيوية أصبح حقيقةً واضحة، كما أنَّ الترابط والتكامل بينها وبين العلوم الإنسانية أصبح يعترف به الكثيرون، وإنَّ الترابط والتكامل بين العلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية والحيوية أخذت تجليه الكثير من الدراسات، فبات من المعروف منذ وقت مبكر ضرورة أنْ يكون عالم النفس على درايةٍ بالفسيولوجيا والبيولوجيا والوراثة والإحصاء، فضلاً عن الفلسفة والاجتماع واللغة.

إنَّ النتائج السلبية لتجزئة المعرفة يمكن تجاوزها عند اعتماد مبدأ التكامل في بناء المناهج الأولية والجامعية، فمن الناحية التعليمية ثَبُتَ أنَّ التعليم الذي يربط المبادئ والنظريات في هذا التخصص بالمبادئ والنظريات في ذاك التخصص هو التعلم الأكثر فعاليةً وجدوى، وإنَّ الدراسة التي تُلَبّي احتياجات التلميذ العقلية والمادية والروحية والأخلاقية والجمالية والعلمية هي الدراسة الكفيلة بمساعدته على

---

(١) يُنْظَر: شوق، محمود أحمد: **تطوير المناهج الدراسية**، الرياض، دار عالم الكتب، ١٩٩٥م، ط١، ص ١٢٨-١٢٩.

تحقيق النمو المتكامل، لا سيما أنَّ التلميذ لا يتعامل بطبيعته مع الاحتياجات إلا على نحو كُلّي. لهذا فتقديم المعرفة على نحو متكامل ينسجم مع طبيعة تكوين التلميذ، بل إنَّ الربط والتكامل يساعد على الاستيعاب وإبقاء المعرفة في ذهن التلميذ فترةً أطول بعكس المعلومات المُجَزَّأة أو غير المترابطة[1]. **وترى الباحثة** أنَّ موضوعاً مثل الماء يمكن أَن يُدَرَّس في الأحياء، وفي الكيمياء، والفيزياء، والجغرافيا، والفقه، والاقتصاد. فعندما يتم تناول موضوع الماء من جميع النواحي، تتكوَّن معرفة تكاملية لدى التلميذ حول موضوع الماء وإذا تم توثيق ذلك بالأنشطة والزيارات الميدانية، سوف تبقى المعلومة في ذاكرة التلميذ مدةً أطول.

وتُعَرَّف الباحثة المنهج التكاملي بأنه محاولة لإزالة الحواجز والفواصل بين المواد الدراسية والهدف منه هو معالجة ظاهرة تكدس وتراكم المواد الدراسية وتوصيل المعلومة إلى ذهن المتعلم بصورة متكاملة دون تفتيت للمعلومة أو تجزئتها ومن أمثلة هذا المنهج مادة العلوم العامة التي تضم ثلاثة علوم أساسية هي (الأحياء، الكيمياء، والفيزياء).

المطلب الأول: دواعي استخدام المنهج التكاملي

إنَّ طبيعة الحياة ومتطلباتها المتغيرة والتطورات السريعة تفرض علينا أن نعيش الحياة بظواهرها ومشكلاتها المختلفة ولتحقيق ذلك يتوجب علينا أن نخلق تكاملاً بين فروع المعرفة المختلفة في المنهاج لتساعدنا في حل المشكلات الطبيعية التي تعترضنا ومواجهتها.

إن معظم المشكلات والقضايا التعليمية لا ترتبط ببعد واحد بل بعدة أبعاد (بُعْدٍ اقتصادي، تكنولوجي، اجتماعي، تاريخي وغيرها) وهذا يوجب المنهاج المتكامل.

---

(١) يُنْظر: القريشي، علي: **توطين العلوم في الجامعات العربية والإسلامية؛ رؤية ومشروع**، قطر، سلسة كتاب الأمة. العدد (١٢٥)، ٢٠٠٨م، ط١، ص ١٨٩ وما بعدها.

وهناك العديد من المُبَرّرات لاستخدام التكامل وهذه المُبَرّرات تعكس ميزاته، ومنها[1]:

١. تشير الدراسات إلى ميل الإنسان إلى إدراك الكليات قبل الجزئيّات، أي إن المتعلم يدرك الكل قبل الأجزاء والعموم قبل الخصوص لأن الإدراك الكلي سابقٌ على الإدراك الجزئي، فالفرد عندما يدرك شيئاً معيناً يخرج أولاً بانطباع عام وكلي ومبهم، ثم يأخذ تدريجياً في إدراك التفاصيل والدقائق والجزيئات.

٢. يعمل على التخلص من عملية التكرار التي تتصف بها مناهج المواد المنفصلة، مما يوفر وقتاً لكلٍّ من المعلم والمتعلم وكذلك يعمل على مساعدة الطالب على استيعابها بسهولة.

٣. يراعي المنهج المتكامل خصائص النمو السيكولوجي والتربوي للتلاميذ من حيث مراعاة ميولهم واهتماماتهم واستعداداتهم في ما يقدم لهم من معارف وخبرات ومعلومات متكاملة.

٤. المناهج المتكاملة تعمل على تنمية المُدَرّس مهنياً وعلمياً، حيث يجد المعلم نفسه بحاجة دائمة لتطوير نفسه وتنويع معلوماته، وذلك لتتناسب مع المعلومات المتنوعة التي يقدمها لطلابه.

٥. تعين المناهج المتكاملة في مواجهة التحدي الذي نتج عن التعقيد المتزايد والتغيير

---

(١) يُنْظَر: العيسوي، عبد الرحمن: **سيكولوجية التعلم**، بيروت، دار الأنوار، ٢٠٠٠، ص ٣٥، وسعادة، جودت أحمد، وإبراهيم، عبد الله محمد: **تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها**، الأردن، عمان، دار الشروق، ٢٠١١، ط١، ص ٥٠ وقطامي، يوسف، قطامي، نايفة: **سيكولوجية التعلم الصفي**، عمان، دار الشروق، ٢٠٠٠م، ط١، ص٢٩٦ و٢٠١٠ http://www.mbwschool.com/News/٢٠١١/April_٢٠١١/PDs/PD١/integrated_teaching-workshops.htm بتاريخ ٢٠١٣/٦/١٣.

والتطور السريع لمجتمع التكنولوجيا المعاصرة، فالمعرفة الإنسانية والمهارات اللازمة للمهن الحديثة تنمو بدرجة سريعة، مما يجعل من الضروري التركيز على تعليم الأفراد كيف يتعلمون.

٦. شمولية المشكلات المجتمعية والحياتية وطبيعتها المتكاملة وصعوبة تجزئتها.

٧. وحدة المعرفة الإنسانية وتكاملها.

٨. تقوم فكرة المنهج التكاملي على تقديم المعلومات متكاملةً، بمعنى أنها ترفض تفتيت هذه المادة الواحدة وتؤكد على تكامل المعرفة ووحدة العلم، وإزالة الحواجز بين فروع المادة الواحدة.

٩. المنهج المتكامل أكثر واقعية وأكثر ارتباطاً بمشكلات الحياة التي يواجهها الفرد في حياته. إنَّ ارتباط المناهج المتكاملة بالمشكلات الواقعية التي يعيشها التلميذ عند البحث عن حلول لها يتطلب ما يسمى بالتفكير المفتوح غير المحدد أو ما يسمى بالتفكير المُتَشَعّب، الذي هو دعامة التفكير الإبداعي، ويختلف هذا عن التفكير الذي تؤكده المناهج المنفصلة في فلسفتها وهو البحث عن حل واحد للمشكلة أو السؤال الذي يسمى بالتفكير المحدود[١].

١٠. هناك مجموعةٌ من طرائق التدريس تقدم دمجاً بين الطرق اللفظية وغير اللفظية، كما تربط بين الأنظمة المتنوعة، وكذلك تشجع التلميذ على اكتشاف العلاقات بين المعرفة والتطبيق، وجوهر الحقيقة، ومن خلال هذا الدور تشجع التلميذ ليكون عالماً، فيلسوفاً، وفناناً ومن أعظم فوائد هذه الطرق (الطرق التكاملية) أنها تعزز المرح الطفولي، كما تزيد من الإحساس بالمشاركة في التفكير بطريقة «ماذا لو»[٢].

---

(١) الشربيني، فوزي، والطناوي، عفت: **مداخل عالمية في تطوير المناهج التعليمية**، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ٢٠٠١م، ص ٢١٤.

(٢) زيتون، كمال عبد الحميد: **التدريس نماذجه ومهاراته**، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٥م، ط٢، ص ٣٣٠-٣٣١.

المطلب الثاني: أنواع المنهج التكاملي

يأخذ المنهج المتكامل أنواعاً مختلفة وأشهر هذه التصنيفات هي:

أ - **التكامل الأفقي**: وذلك عن طريق إيجاد العلاقة الأفقية بين المجالات المختلفة التي يتكون منها المنهج، حيث يركز الاهتمام على موضوعات ذات عناصر مشتركة بين مجالات متصلة، كأن نربط بين ما يُدَرَّسُ في الرياضيات، وما يُدَرَّس في العلوم والاجتماعات والتربية الفنية والرياضية وغيرها من فروع المعرفة المختلفة، بالإضافة إلى نقل المبادئ التي يتعلمها التلميذ إلي أي فرع من فروع المعرفة، أو أي مشكلة تعترضه.

وينبغي أن يعمل تنظيم الخبرات التعلمية بشكل أُفقي على مساعدة التلاميذ في زيادة حصولهم على وجهة نظر مُوَحَّدة، ودمج سلوكهم في عناصر الخبرات التي يتعاملون معها، فمثلاً، لا بد عند تطوير مفاهيم اللغة العربية أو العلوم، من أن يتم ربط هذه الأفكار بمواد دراسية أُخرى، تكتمل بموجبها نظرة التلاميذ التكاملية لهذه المواد، وتتطور المهارات والاتجاهات الإيجابية نحوها في السنة الدراسية نفسها[1].

ب- **التكامل الرأسي**: أو ما يسميه البعض البناء الحلزوني أو اللولبي (SPIRAL) للمنهج، ويعني ببساطة التوجه نحو نسقية العلم في المناهج، واتخاذ مفهوم محوري والارتقاء به عمقاً واتساعاً وتداخلاً في فروع العلم الأخرى وفي الحياة كلما ارتقى الطالب من صف إلى صف أعلى[2].

ويُقْصَد بالمنهاج الحلزوني للمواد الدراسية: بناء المناهج بناءً منظماً ومتسلسلاً تسلسلاً منطقياً متدرجاً في مستويات منظوماته المعرفية والقيمية والمهارية، فتكون في

---

(١) يُنْظَر: سعادة، جودت أحمد، وإبراهيم، عبد الله محمد: **المنهج المدرسي الفعال**، الأردن، دار عمار، ١٩٩١م، ط١، ص ٤٢٣.

(٢) homeeconomics.mountada.biz/t٤٧١-topic بتاريخ ٢٠١٣/٦/٢٣.

بدايتها بسيطة ثم تأخذ في التعمق والتوسع مع ارتقاء المتعلم في مراحله النمائية ومستوياته التعليمية.

وإذا كانت تنظيمات المعرفة الأكاديمية السابقة (المنهج المترابط، المنهج المندمج، منهج المجالات الواسعة) تبحث في العلاقة الأُفقية بين مفاهيم تلك المعرفة (التكامل) فإنَّ المنهج الحلزوني يبحث في العلاقة الرأسية بين هذه المفاهيم (الاستمرار والتتابع).

إنَّ الاستمرارية تتطلب وتتضمن تأكيداً متكرراً في خبرة المتعلم، والتتابع يشير إلى زيادة اتساع نمو المتعلم وزيادة عمقه، والتكامل يشير إلى تزايد وحدة سلوك المتعلم في التعامل والاتصال مع العناصر المُتَضَمَّنة.

وفي هذا الصدد تشير ((هيلدا تابا، ١٩٧٨)) إلى أنه يمكن في ظل المنهج الحلزوني تكرار المفاهيم العلمية من صف دراسي إلى آخر شريطة أن تتجاوز المستوى الذي عولجت به من حيث الاتساع والعمق فمثلاً يمكن تناول مفهوم الكلمة في مستوى معين في مادة اللغة العربية وأقسامها: اسم وفعل وحرف، ثم يتم تناول الفعل باعتباره فعلاً ماضياً وحاضراً ومستقبلاً. والاسم: مذكراً ومؤنثاً، وهكذا على أن يتم التوسع في المفهوم في المرحلة التالية. وفي التربية الإسلامية يمكن البدء بأركان الإسلام ذكراً وتعداداً في المستوى الأول، ثم يكون التوسع في معنى بعض الأركان، وفي المستوى الذي يليه يكون الحديث عن التوحيد وأنواعه وأقسامه، وهكذا لننتهي إلى بناء منظومة متكاملة[1].

وفي التعليم الجامعي مثلاً، يمكن تدريس علم النفس العام في المرحلة الأولى أو الفصل الأول في منهج كلية التربية باعتباره متطلباً مهنياً لجميع طلبة الكلية ثم يتم

---

(١) علي، محمد السيد: **مصطلحات في المناهج وطرق التدريس**، ص ٩٥ (مصدر سابق)، والخوالده، ناصر أحمد، وعبد، يحيى إسماعيل: **المناهج**، ص ٢٢٤ (مصدر سابق)، وحسين، محمد عبد الهادي: **المناهج المتعددة**، العين، دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٧م، ط١، ص ٢٩٥ (بتصرف).

التعمق بأجزاء هذا العلم بالتدريج، إذ يتبع علم النفس العام ثم علم النفس التربوي في الفصل الثاني، ثم علم النفس الاجتماعي في الفصل الثالث، ثم نظريات التعلم في الفصل الرابع ثم الصحة النفسية والإرشاد النفسي وهكذا، وإن جميع المواد رغم اختلاف تسميتها هي مواد مُعَمَّقَة وهي جزء من تخصص علم النفس العام، وكذلك الحال في تخصص الكيمياء أو الفيزياء أو الأحياء أو أي تخصص منفرد آخر[1].

المطلب الثالث: أشكال تطبيق المنهج التكاملي

هناك أشكال عديدة لتطبيق المنهج التكاملي ومن أهم هذه الأشكال ما يلي[2]:

١. التكامل بين مادتين منفصلتين، ويظهر ذلك إذا تناولنا مادة التاريخ الإسلامي وجغرافيا العالم الإسلامي حيث أن التاريخ منفصل عن الجغرافيا ولكن الحديث في موضوع واحد ومن جوانب مختلفة يؤدى إلى الربط.

٢. تكامل مواد الدراسة بغرض تقليل المقررات وإعطاء فكرة مبسطة عن مواضيع المواد المختلفة، ويتضح ذلك في كتاب الدراسات الاجتماعية الذي يشمل التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية، وكتاب العلوم العامة الذي يشمل الأحياء والكيمياء والفيزياء.

٣. إيجاد علاقة تكاملية بين مادتين وذلك بالتنسيق بين معلمي مادتين أو أكثر في موضوع واحد مثل الحديث عن مناسك الحج في مادة التربية الإسلامية وعلى

---

(١) يُنْظَر: الزند، وليد خضر، وعبيدات، هاني حتمل: **المناهج التعليمية**، الأردن، عالم الكتب الحديث، ٢٠١٠م، ط١، ص ١١٢.

(٢) يُنْظَر: الخوالدة، وعبد: **المناهج**، ص ٢٢٣ (مصدر سابق).

و http://shbabait.com/fourm/showthread.php?t=١٣٠٢٩٥ بتاريخ ٢٠١٣/٦/٢٢.

أن ينسق معلم التربية الإسلامية مع معلم الجغرافيا لتحديد مواقع مناسك الحج على الخريطة.

٤. دمج مواد مترابطة في مادة واحدة مثل مادة طبقات الأرض، حيث يمثل ذلك دمج موضوعات في الجغرافيا بموضوعات في الفيزياء.

٥. دمج عدة مواد مترابطة في مادة واحدة مثل علم دراسة البيئة الذي يتركب من مواد علم الأرض والجغرافيا والكيمياء والسياسة وعلم الاجتماع.

٦. دمج المحتويات في وحدات، بمعنى تقسيم المحتوى إلى وحدات تمثل كلٌّ منها نشاطاً تعليمياً يدور حول محور رئيس مشتق من هذه المادة الدراسية ذاتها، ولكن يعالج جانباً يحظى باهتمام المتعلمين، فالمنهاج يُنَظَّم تنظيماً منطقياً من ناحية ولا يلتزم بالحدود الفاصلة بين فروع المادة.

المطلب الرابع: مميزات المنهج التكاملي

إنَّ للمنهج التكاملي العديد من المزايا ومن أهمها:

١. يساعد على تحقيق تكامل شخصية التلميذ، فالتكامل عملية تحدث في الفرد نفسه، وبذلك نجد أن ما يتعلمه الفرد يصبح جزءاً من شخصيته وأنه عملية تتضمن تعلم أشياء مفيدة وذات معنى عند المتعلم وتدخل في سلوكه. فالفرد المتكامل يكون أكثر قدرة على الاحتفاظ بصحته الجسمية والعقلية السليمة، وأكثر مقدرةً على مواجهة المواقف الجديدة في الحياة، وأكثر مقدرةً على الاستفادة من خبراته الماضية في حل مشكلاته[1].

٢. يؤكد على اتصال خبرات التعليم بحياة التلميذ اتصالاً وثيقاً يؤدي إلى تدريب التلميذ على المواءمة بين نفسه ومظاهر العالم المادية، والأسرة، والمواقف

---

(١) المصدر السابق: الشربيني، فوزي، والطناوي، عفت: **مداخل عالمية في تطوير المناهج التعليمية**، ص ٢٢٢-٢٢٣ (بتصرف).

الاجتماعية والاقتصادية والمدنية في الحياة. وبهذا أصبح المنهج التكـــاملي بهـــذا الشكل منهجاً يعالج المواد الدراسية، والحياة، والتلميذ نفسه ككل[١].

٣. يؤدي إلى تعلم التلاميذ للكثير من الحقائق والمعارف المتكاملة وإلى إكسابهم القيم والاتجاهات والمفاهيم التي تفيدهم في حياتهم نظراً لتكامل المعرفة والخبرات[٢].

٤. تجنب التكرار الناتج عن تقديم نفس المفاهيم في مقررات منفصلة[٣].

٥. مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، فالمنهج المتكامل يتيح مستويات متنوعـــة ومختلفة بحيث يصل كل طالب إلى المستوى الذي يناسبه، وكـــذلك يحـــاول الكشف في كل تلميذ عن النواحي التي يستطيع التفوق فيها حتى يصبح لكـــل طالب مجال معين يستطيع أنْ يتفوق ويتقدم فيه[٤].

المطلب الخامس: عيوب المنهج التكاملي

إنَّ للمنهج التكاملي العديد من العيوب ومن أهمها[٥]:

١. أن المناهج التكاملية تتناول الموضوعات المطروحة بشكل سطحي وغير منسق، فنجد أن تلك المناهج تتناول المعارف بشكل سطحي لا تتعمق معه في التفاصيل والجزئيات المتعلقة بكل تخصص. كما أن المناهج التكاملية تؤدي إلى تقلـــيص

---

(١) يُنْظَر: إبراهيم، عبد اللطيف فؤاد: **المناهج**، ص ٥٠٨ (مصدر سابق).

(٢) pnu٧r.files.wordpress.com/.../d٨a٧d٩٨٤d٨b٣d٨a٧d٨a٨d٨b٩١١.doc بتاريخ ٢٠١٣/٥/٣١.

(٣) http://soadbdgy.netii.net/new_page_٩.htm بتاريخ ٢٠١٣/٥/٦.

(٤) يُنْظَر: الشربيني، فوزي، والطناوي، عفت: **مداخل عالمية في تطوير المناهج التعليمية**، ص ٢٢٥-٢٢٧.

(٥) يُنْظَـــر: https://groups.google.com/d/topic/design١٤٣٤/GDJXhmtPTtY بتـــاريخ ٢٠١٣/٥/٣١ و http://www.mbwschool.com/News/٢٠١٠-٢٠١١/ April ٢٠١١_ بتاريخ ٢٠١٣/٦/١٢.

محتوى المنهج، فتكامل موضوعين أو مادتين مثلاً يعني أن بعض المضامين فيهما سيتم حذفها.

٢. أنها تحتاج نوعيةً خاصة من المدرسين الذين قد لا يتوافرون بشكل كافٍ، بحيث يكونون قادرين على إدراك الصلات بين المناهج، ولذا يصعب تطبيق هذا النوع من المناهج.

٣. أنها تحتاج لوقت أطول من المناهج التقليدية.

٤. أن الكثير من مدرسي هذا النوع من المناهج يضطرون إلى تقديم معلومات ومعالجة مفاهيم خارج نطاق تخصصهم وخبراتهم، مما يجعلهم يقدمونها بشكل غير ملائم وغير عميق.

٥. صعوبة تقبل الطلبة لعدة مواضيع في الحصة الواحدة.

٦. الحاجة إلى جهد مضاعف لتحقيق أهدافها في الحصة الواحدة خاصة أنها تجمع أكثر من تخصص واحد في الحصة.

٧. تحقيق أهداف الدرس بالمناهج التكاملية أقل جودةً من المناهج المنفصلة لأن أغلب المعلمين يتعمقون في تخصص واحد.

المبحث السادس: مناهج الوحدات الدراسية

ويشتمل على:

المقدمة

المطلب الأول: خصائص الوحدات الدراسية

المطلب الثاني: مزايا مناهج الوحدات الدراسية

المطلب الثالث: عيوب مناهج الوحدات الدراسية

المبحث السادس: مناهج الوحدات الدراسية

Units Curricula

المقدمة:

نتيجةً للعيوب والسلبيات التي ظهرت في منهج المواد الدراسية وفي محاولةٍ للتغلب على هذه العيوب والسلبيات ولإيجاد تنظيم جديد للمنهج بحيث يتم فيه الدمج الحقيقي والفعال بين المواد الدراسية، ظهر منهج الوحدات الدراسية.

يرجع استخدام فكرة الوحدات في ميدان المناهج الدراسية إلى ذلك الفيلسوف والمربي الألماني هيربارت الذي رأى أنَّ طريقة الحفظ والتسميع لا يمكن أن تحقق تعلماً على النحو المرغوب فيه، كما أنها لا تُنمي أو تغرس الأخلاق الحميدة لدى المتعلمين، بالإضافة إلى أنَّ الأهداف التربوية يتعذر تحقيقها من خلال تقديم مادة دراسية مفككة الأوصال ومن ثم يتوجب تقديمها على شكل وحدات دراسية متناسقة(١).

وتعتبر محاولة (هيلين بارك هيرست، ١٩٢٠) محاولةً رائدة في هذا الشأن، إذ أنها قامت بتقديم المواد الدراسية في صورة وحدات لتلاميذ مدارس ابتدائية في مدينة دالتون بحيث يقوم كل تلميذ بدراسة الوحدات وفق معدله الخاص ووفق إمكاناته الخاصة، إلا أن الوحدات لم تكن تمثل سوى جزءٍ من المنهج الدراسي إلى جانب مواد دراسية منفصلة أُخرى. وتُعَدُّ هذه التجربة تعبيراً عن الاستجابة لتطور الفكر التربوي ولتطور البحث في مجال الأبعاد النفسية وعلاقتها بعمليات المنهج(٢).

ثم جاء "هنري موريسون" عام ١٩٢٦م ونادى بأسلوب جديد من التعليم يستهدف تعديل السلوك عن طريق مساعدة الدارس على التأقلم والتكيف مع

---

(١) المصدر السابق: سعادة، جودت أحمد، وإبراهيم، عبد الله محمد: **تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها**، ص ١٠٤.

(٢) المصدر السابق: اللقاني، أحمد حسين: **المناهج بين النظرية والتطبيق**، ص ٣٨٩ (بتصرف).

ظروف بيئته، وكان يرى أنَّ تعلم الجزئيات لا يساعد على تحقيق وحدة المعرفة وتوجيه السلوك، فوضع خطةً لتحقيق الوحدة عن طريق تدريس المنهج في صورة وحدات مترابطة يقوم فيها المدرس بتهيئة الظروف أمام التلاميذ للتعبير عن أنفسهم وخبراتهم حول الموضوع، ثم يأتي العرض والتثبيت والتسميع عن طريق الاختبارات الشفوية والمناقشات وبذلك يلتحم القديم بالجديد وتتأكد وحدة الخبرة وتلاحمها[1].

ويُعَرَّف موريسن الوحدة بأنها عبارة عن موضوع شامل واسع يضم مواضيع متعددة يُعَالَج كلُّ موضوعٍ صغيرٍ منها عادةً بصورةٍ منفصلة كما هو مألوف في طرق التدريس العامة كالإلقاء والمناقشة الاجتماعية والاستنتاج وغيرها[2].

ويُعَرَّفُ (الخوالده وعبد،٢٠١١م) منهج الوحدات الدراسية بأنه سلسلة ذات معنى من الخبرات وأنواع النشاط التعليمي التي تدور حول موضوع دراسي أو مشكلة تَهُمُّ المتعلمين فيخططون لها بالتعاون فيما بينهم وتحت إشراف المعلم وتوجيهه[3].

ويُعَرَّف (الوكيل، ومحمود، ٢٠٠١م) الوحدة بأنها دراسة مخطط لها مسبقاً، يقوم بها التلاميذ في صورة سلسلة من الأنشطة التعليمية المتنوعة تحت إشراف المعلم وتوجيهه، وتَنْصَبُّ هذه الدراسة على موضوعٍ من الموضوعات التي تهم التلاميذ أو على مشكلةٍ من المشكلات التي تواجههم في حياتهم، وفي هذه الدراسة تذوب الفواصل نهائياً بين نوعية المعلومات المختلفة التي يكتسبها التلاميذ من خلال الأنشطة التي يقومون بها[4].

---

(١) المصدر السابق: سرحان، الدمرداش عبد المجيد: **المناهج المعاصرة**، ص ١٨٢-١٨٣.

(٢) آل ياسين، محمد حسين: **مبادئ في طرق التدريس العامة**، بيروت، المكتبة العصرية، ط٤، ص ١٨١.

(٣) المصدر السابق: الخوالده، ناصر أحمد، وعبد، يحيى إسماعيل: **المناهج**، ص ٢٤٢.

(٤) المصدر السابق: الوكيل، ومحمود: **الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى**، ص ٢٦٦.

ويمكن القول أنَّ طريقة الوحدات هي إحدى طرق تنظيم المناهج التي تعمل على تحطيم الحواجز بين المواد الدراسية المختلفة أو بين فروع المادة الواحدة. وتتضمن طريقةً معينة في تنظيمها بصورة تعمل على اكتساب التلاميذ للخبرات والاتجاهات المرغوب فيها، عن طريق قيامهم بأنواع مختلفة من النشاط تتطلبها الوحدة لغرض تحقيق الأهداف المنشودة[1].

في مثال الوحدة الدراسية عن الماء ووظيفته في الحياة: يمكن دراسة هذه الوحدة من خلال القرآن الكريم، والسنة النبوية، والفقه، والفيزياء، والكيمياء، والأحياء، والتاريخ والجغرافيا، والبيئة المحلية. فعند تدريس هذه الوحدة، يشارك التلاميذ المعلمين من مختلف التخصصات وبذلك تكون دراسة الموضوع متكاملةً وشاملة، ويكتسب التلاميذ حقائق ومفاهيم دينية وعلمية وجغرافية وغيرها، وأثناء دراسة الوحدة يشعر التلاميذ بوحدة المعرفة وتكاملها[2].

وتُعَرّف الباحثة الوحدات الدراسية بأنها: مجموعةٌ من الأنشطة التعليميّة المتنوّعة، يقوم بها التلاميذ بإشراف المعلّم وتوجيهه، وذلك بتخطيط مُسْبَق لها، وتتناول موضوعاً من الموضوعات التي تَهُمُّ التلاميذ، أو مشكلة من المشكلات التي تواجههم في حياتهم اليوميّة، ولا يَتَقَيّد الأُستاذ بتنظيم الحقائق تنظيماً منطقيّاً، ولا يلتزم بالحدود الفاصلة بين فروع المادّة.

المطلب الأول: خصائص مناهج الوحدات الدراسية

لمنهج الوحدات الدراسية العديد من الخصائص كالآتي:

١. التكامل، حيث يحقّق منهج الوحدات التكامل بين الأهداف، والتكامل بين المقرّرات، والتكامل في الخبرة، والتكامل بين المدرسة ومحيطها، ويتجلّى هذا

---

(١) ينظر: لمصدر السابق: إبراهيم، مجدي عزيز: **منطلقات المنهج التربوي**، ص ١٣٩.

(٢) ينظر: مصطفى، صلاح عبد الحميد: **المناهج الدراسية**، الرياض، دار المريخ، ٢٠٠٣م، ص ٢٣٩.

التكامل في وجود مركز واحد لكلّ وحدة دراسيّة، لها أهداف تدريسيّة متكاملة، تتظافر فيها مختلف المقرّرات الدراسيّة، وتتكامل لتحقيقها، دون فصلٍ بينها، أو تقيّدٍ بطبيعة أيٍّ منها، فتتحقّق وحدة المعرفة، ويدرك التلاميذ العلاقة بين مكوّناتها. كما يتجلّى التكامل في هذا المنهج من خلال تكامل جوانب الخبرة المعرفيّة والوجدانيّة والمهاريّة التي تُقَدِّم للتلاميذ، هذا بالإضافة إلى التكامل بين المدرسة ومحيطها الاجتماعي، نظراً لأنّ معظم الوحدات تدور حول حاجات المتعلّمين ومشكلاتهم الاجتماعية والبيئية، ممّا يضطر المدرسة إلى الانفتاح على محيطها(١).

٢. تقوم دراسة الوحدات على أساس النشاط والمشاركة، وإنَّ المناهج التقليدية التي تركز على الجانب المعرفي وتخصه بالنصيب الأكبر من عنايتها قلما تتيح فرصةً أمام التلاميذ للإيجابية والنشاط والمشاركة، ولذلك فإنَّ نظام الوحدات يقوم على أساس تهيئة مواقف خبرة يعيشها التلاميذ ويواجهونها بعقولهم ونفوسهم على السواء. ويتحقق النشاط والإيجابية والمشاركة في ظل نظام الوحدات، مما يتيح للتلاميذ فرصاً في تخطيط الوحدة تخطيطاً مرناً(٢).

٣. دور المعلم هو الإرشاد والتوجيه، فإرشادات المعلم وتوجيهاته المباشرة وغير المباشرة تنظم أدوار المتعلمين وتساعد في تصميم المواقف التعليمية وفي قيادة المجموعات وتقويمها، دون أن يشارك المعلم مشاركةً مباشرة بنفسه في تنفيذ شيءٍ من النشاط(٣).

٤. التنوع في الأهداف التي تخطط للوحدة، بحيث تشمل اكتساب المعارف وتنمية القدرات التفكيرية في البحث، والاستقصاء، والاكتشاف، والتحليل، والاستنتاج،

---

(١) مفلح، غازي: **منهج الوحدات**، ورقة بحثية، ص ٩ (بتصرف).

(٢) المصدر السابق: سِرحان، الدمرداش عبد المجيد: **المناهج المعاصرة**، ص ١٨٧ (بتصرف).

(٣) ينظر: المصدر السابق: الخوالده، ناصر أحمد، وعبد، يحيى إسماعيل: **المناهج**، ص ٢٤٤.

وتنمية الاتجاهات الإيجابية الحسنة مثل حب العمل، وتقدير الـــذات، والتعـــاون، وحب الخير للآخرين، كما تشمل اكتساب القدرة على التعلم الذاتي[١].

٥. وضع قدرات التلاميذ موضع الاهتمام: إذ إنَّ جوهر فكرة الوحدة يكمن في أن الخبرات والأنشطة التي تحتويها متنوعة وتراعي الفروق الفرديـــة في القـــدرات والاستعدادات بين التلاميذ، وبذلك فإن الوحدة الدراسية تتلافى ما وقع فيـــه منهج المواد الدراسية من قصور، حيث أن محتواه واحد بالنسبة للجميع بغـــض النظر عن ارتباطه بقدراتهم، وعما يوجد بينهم من فروق في الاتجاهات والقـــيم والخلفيات الثقافية[٢].

٦. تقوم الوحدات على أساس التعاون والعمل الجماعي، وإن تنظـــيم المنـــهج في صورة وحدات تدور حول أغراض يُدْرِك التلاميذ أهميتها، وأعمالٍ يـــشاركون في تخطيطها وتنفيذها، يُقَدّم ترجمةً مقبولة لإسهام المنهج في بنـــاء الديمقراطيـــة واكتساب قيمها والتدرب على مهاراتها، وعلى ذلك فـــإن الأخـــذ بنظـــام الوحدات يُعَد دعماً للديمقراطية[٣].

المطلب الثاني: مزايا مناهج الوحدات الدراسية

إنَّ لمنهج الوحدات الدراسية العديد من المزايا وهي كالآتي:

١. مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين بإتاحة الفرصة لكل منهم للعمل وفق مـــا يتناسب مع استعداداته وقدراته وميوله[٤].

---

(١) المصدر السابق: السويدي، والخليلي: **المنهاج**، ص ١٤٣.

(٢) يُنْظَر: مصطفى، صلاح عبد الحميد: **المناهج الدراسية**، الرياض، دار المـــريخ، ٢٠٠٣م، ص ٢٤١-٢٤٢.

(٣) سرحان، الدمرداش عبد المجيد: **المناهج المعاصرة**، دار النهـــضة العربيـــة، ١٩٨٨م، ص ١٨٩-١٩٠ (بتصرف).

(٤) المصدر السابق: الخوالده، وعبد: **المناهج**، ص ٢٤٦.

٢. الاهتمام بالعمل الجماعي والتعاون[١].

٣. مراعاة فكرة التنظيم السيكولوجي، لأنها تُقَدم الحقائق والمفاهيم عندما يشعر التلميذ بحاجته إليها ورغبته فيها وليس وفقاً للتنظيم المنطقي الذي يفرض على التلميذ معلومات قد لا يشعر بأهميتها أو باحتياجه إليها، مما يجعل عملية التعلم في نظره عمليةً بغيضةً ومكروهة[٢].

٤. المساعدة على تحقيق مفهوم (التعلم الذاتي) وهو الذي يركز على مبدأ تعليم الطفل كيف يتعلم، ولهذا المفهوم الآن أهمية كبرى في حياتنا، خاصةً وأنَّنا نعيش في عصر «الانفجار المعرفي»، فلن تستطيع المدرسة أن تعلم التلميذ كل شيء ولن تستطيع الكتب الدراسية المقررة أن تتضمن كافة المعلومات الأساسية، لذلك فالتلميذ مُطَالبٌ أكثر من أي وقت مضى بتحمل مسؤولية تعليم نفسه بنفسه، وتساهم الوحدات الدراسية في تحقيق مفهوم التعلم الذاتي، وذلك عن طريق الأنشطة المختلفة والمتنوعة التي يقوم بها كل تلميذ[٣].

٥. إعطاء هذا المنهج - بحكم طبيعته وفلسفته- الفرصة للمخطط أنْ يُقَدم مادة دراسية مترابطة الأفكار متواصلة المعاني سواءً على المستوى الرأسي داخل الموضوع الواحد أو على المستوى الأُفقي بين الموضوعات التي تعالجها الوحدات في المنهج، الأمر الذي يسهم في جعل المنهج أكثر فعاليةً بالنسبة للعائد منه على المتعلمين[٤].

---

(١) المصدر السابق: الشافعي، وزميلاه: **المنهج المدرسي من منظور جديد**، ص ٣٠٨.

(٢) مصطفى، صلاح عبد الحميد: **المناهج الدراسية**، الرياض، دار المريخ، ٢٠٠٣م، ص٢٥٧ والوكيل، ومحمود: **الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى**، ص ٣٠٣ (مصدر سابق).

(٣) المصدر السابق: الوكيل، ومحمود: **الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى**، ص ٣٠٤.

(٤) المصدر السابق: سعادة، وإبراهيم: **تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها**، ص١٢١.

٦. شمول الأهداف التربوية، فعن طريق تدريس الوحدات الدراسية يمكن تحقيق الأهداف التربوية في المجالات المتعددة سواءً العقلية أو الوجدانية أو المهارية بحيث تشمل جوانب التعلم المختلفة الإيمانية والأخلاقية والعقلية والاجتماعية والمهارية[١].

المطلب الثالث: عيوب مناهج الوحدات الدراسية

إنَّ لمنهج الوحدات الدراسية العديد من العيوب ومنها:

١. صعوبة تنفيذه في الدول النامية، حيث أنه منهجٌ مُكْلِفٌ مالياً لاعتماده الكبير على النشاطات والمشاريع، ويحتاج إلى برامج تدريبية مُكْلِفَة لقطاعٍ واسع من المعلمين الذين يتم إعدادهم لتدريس المواد الدراسية وليس المواد ذات الحدود الذائبة فيما بينها ونظراً لما يتطلب المنهج من مدارس ذات صفات معينة تتميز باتساع مبانيها وتجهيزاتها بالأدوات[٢].

٢. التزام المعلمين بمرجعية الوحدة يَحُول دون تنوع مصادر المعرفة ويجعل المنهاج منهاجاً تقليدياً، وإذا اكتفى المعلمون بمرجع الوحدة أو دليل المعلم يؤدي ذلك إلى الجمود خلافاً للغاية المحددة من المنهاج، ألا وهو نمو كل من المتعلمين والمعلمين معرفياً ومهارياً[٣].

٣. عدم صلاحيته إلا لبعض المراحل التعليمية كالمرحلة الأولى، أما بالنسبة للمرحلة الثانوية فهناك عدم مُلاءَمة لأنَّ المدرسة الثانوية تُقَدم موادَّ يغلب عليها جانب التخصص الأكاديمي، بينما الوحدات تساعد على اكتساب المعلومات العامة[٤].

---

(١) المصدر السابق: موسى، فؤاد محمد: **علم مناهج التربية**، ص ٣٦١.

(٢) يُنْظَر: المصدر السابق، السويدي، والخليلي: **المنهاج**، ص ١٤٨ ومصطفى، صلاح عبد الحميد: **المناهج الدراسية**، ص ٢٥٨.

(٣) المصدر السابق: الخوالده، وعبد: **المناهج**، ص ٢٤٧.

(٤) المصدر السابق: الوكيل، ومحمود: **الإتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى**، ص ٣٠٥.

٤. إنَّ أية وحدة من الوحدات تستغرق وقتاً طويلاً لا يتناسب مع مقدار ما يدرسه التلاميذ من المادة الدراسية، كما أن التلميذ في بعض الوحدات لا يستطيع أن يجمع أجزاءَ كثيرة من المادة الدراسية اللازمة لأنها لا توجد في الكتاب المدرسي ولا توجد في الكتب والمجلات الموجودة في مكتبة المدرسة، وقد يتعذر على التلاميذ القيام بما تتطلبه الوحدة من أوجه النشاط الأُخرى[1].

(١) إبراهيم، عبد اللطيف فؤاد: **المناهج**، القاهرة، مكتبة مصر. ١٩٨٤م، ط٦، ص ٥٧٦.

المبحث السابع: الأهداف العامة لتدريس مادة العلوم

إنَّ تدريس العلوم يهدف إلى تحقيق الأهداف والغايات الآتية:

١. مساعدة الطلبة على اكتساب المعرفة العلمية: فالمعرفة العلمية هي الجانب المعرفي للعلم، وهي نتاج التفكير والبحث العلمي؛ يتوصل إليها الباحثون (العلماء) عن طريق الملاحظة والتقصي والبحث التجريبي، وهي تتصف بالقدرة على وصف الظواهر وتفسيرها. وتعتبر المعرفة العلمية مهمةً وضرورية في تدريس العلوم، وهي خلفية أساسية للتقدم العلمي. ولهذا اعتبرت المعرفة العلمية هدفاً رئيساً في تدريس العلوم لمساعدة الطلبة على اكتسابها بصورة وظيفية[١].

٢. مساعدة الطلبة على التفكير العلمي وتنميته: يؤكد التربويون العلميون على أن أحد أهداف تدريس العلوم هو تعليم الطلبة (كيف يفكرون)، لا كيف يحفظون المقررات والمناهج المدرسية عن ظهر قلب، دون فهمها واستيعابها، أو توظيفها في الحياة. ولتحقيق ذلك، لا بد أنْ يُركز تدريس العلوم على مساعدة الطلبة على اكتساب الأسلوب العلمي في التفكير، أو الطريقة العلمية في البحث والتفكير، بمعنى (تعليم التفكير) والتركيز على طرق العلم وعملياته[٢].

٣. مساعدة الطلبة على اكتساب مهارات: منها المهارات اليدوية، ومن أمثلتها المهارة في استخدام الأدوات والأجهزة العلمية وحسن التعامل معها وكذلك المهارة في إجراء التجارب العملية والتوصل منها إلى النتائج المرجوة، ومهارات الرسم، ومنها المهارات الأكاديمية، ويقصد بها تلك المهارات المتضمنة في

---

(١) زيتون، عايش محمود: **أساليب تدريس العلوم**، عمان، دار الشروق، ٢٠٠١م، ط١، ص ٧٦ (بتصرف).

(٢) المصدر نفسه، زيتون، عايش محمود: **أساليب تدريس العلوم**، ص ٩٤.

تدريب التلاميذ على تحديد المصادر التي يمكن أن يحصلوا منها على معلومات معينة وعلى كيفية استخدام هذه المصادر بطرق فعالة، واستخدام الكتب والقواميس ودوائر المعارف والجرائد والمجلات والنشرات، وأيضاً من ضمن المهارات الأكاديمية نذكر المهارة في التنظيم والتطبيق والكشف ومهارة الفحص، ومنها مهارات البحث ومن أمثلتها المهارة في البحث في مشكلة معينة، أو المهارة في إيجاد بديل لجهاز أو لأدوات معينة، أو مهارة القدرة على النقد والتحليل والاستنتاج والضبط التجريبي، ومنها المهارات الاجتماعية ومن أمثلتها المهارة في التعاون مع الآخرين في جوٍّ من الود والتفاهم لأنَّ الكثير من التجارب العلمية يتطلب المشاركة الجماعية بين الطلبة[1].

٤. مساعدة الطلبة على اكتساب الميول العلمية وتنميتها: يؤكد المربون العلميون أن تشكيل الميول العلمية لدى الطلبة وتنميتها هدفٌ رئيسي لتدريس العلوم. كما يعتبرونها هدفاً استراتيجياً ينبغي على معلمي العلوم تحقيقه، وذلك نظراً لأهميتها في حياة الطالب وتشكيل شخصيته العلمية، إذ أنها تُثير الاهتمام والنزعة العلمية لدى الطالب وبالتالي تشركهُ بصورةٍ فاعلة في العملية التعليمية - التعلمية مما يؤدي إلى سرعة التعلم والاحتفاظ به، وإنَّ ما يقومون به من أعمال ونشاطات علمية محببة إليهم يُشعِرُهُمْ بقدرٍ كبير من الحب والارتياح[2].

٥. مساعدة الطلبة على اكتساب الاتجاهات العلمية وتنميتها: إذ يرى المختصون بالتربية العلمية وتدريس العلوم أنَّ تكوين الاتجاهات العلمية وتنميتها لدى الطلبة هو من الأهداف الرئيسية لتدريس العلوم. وقد يرجع ذلك في جزء منه

---

(١) يُنْظَر: الدمرداش، صبري: **أساسيات تدريس العلوم**، القاهرة، دار المعارف، ١٩٩٧م، ط٢، ص ٤٤-٦٢، وعميرة، إبراهيم بسيوني، والديب، فتحي: **تدريس العلوم والتربية العلمية**، القاهرة، دار المعارف، ١٩٩٧م، ص ١١٨.

(٢) المصدر السابق: **أساليب تدريس العلوم**، ص ١١٥ (بتصرف).

إلى دور الاتجاهات العلمية كموجهات للسلوك يمكن الاعتماد عليها في التنبؤ بنوع السلوك (العلمي) الذي يقوم به الطالب، وكذلك يمكن اعتبارها دوافع توجه المتعلم لاستخدام طرق العلم وعملياته ومهاراته بمنهجية علمية في البحث والتفكير، وبالتالي هي ضرورية في تكوين العقلية العلمية، إذ لا يستقيم التفكير العلمي بدونها[١].

٦. مساعدة الطلبة على تعميق المفاهيم الدينية والعقيدة الإسلامية في نفوسهم: حيث يساعدهم على الإحساس بعظمة الله وقدرته ومعرفة عظمة الخالق وترسيخ الإيمان به في قلوبهم، وتنمية اتجاهات إيجابية نحو الإسلام وقيمه من خلال دراسة العلوم الطبيعية المختلفة[٢].

٧. مساعدة المتعلمين على تذوق العلم وتقدير جهود العلماء ودورهم في تقدم العلم والإنسانية: إذ يجب أن تتيح العلوم فرصاً للمتعلمين لتقدير أهمية العلم في حياتنا ولتقدير الدور الذي يقوم به العلماء في كشف الحقائق العلمية وتطبيقاتها في حياتنا والجهد المستمر لهم في سبيل تحقيق مزيدٍ من السعادة والرفاهية للإنسان[٣]، وربما كان أهم هدف من أهداف تدريس العلوم هو جعل التلميذ مدركاً للطرق والنزعات التي يمارسها العلماء[٤].

٨. مساعدة الطالب على ربطه ببيئته ومجتمعه: وذلك عن طريق ربط الدراسة بحياته

---

(١) المصدر السابق: **أساليب تدريس العلوم**، ص ١٠٩ (بتصرف).

(٢) يُنْظَر: النجدي، أحمد، وزميلاه: **المدخل في تدريس العلوم**، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٢م، الكتاب الرابع، ص ١٦٨ .

(٣) يُنْظَر: الهويدي، زيد: **الأساليب الحديثة في تدريس العلوم**، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٨م، ط٢، ص ٨٢ .

(٤) ساوندرز، هـ، ن: **تدريس العلوم العامة**، ترجمة: القيسي، عبد الرحمن، وزميلاه، بغداد، مطبعة العاني، ١٩٦٧م، ص ٢١.

العلمية سواءً تواجد في بيئة زراعية أم صناعية، وذلك بتوظيف المعلومات التي يستعملها داخل الفصل[1].

٩. مساعدة المتعلم على كسب الحقائق والمناهج العلمية بصورة وظيفية: وذلك من خلال التعرف إلى الأشياء حولنا، واستثمار حب الاستطلاع وحب الاستكشاف وتنميته عند المتعلم[2].

١٠. مساعدة الطلبة على الوعي بالمهن المستقبلية: وتزويدهم بمعلومات عنها وإعداد نافعين في التوظيف المستقبلي في المهن وإعلام الطلبة بالمهن المتوافرة في ميادين العلوم[3].

١١. مساعدة المتعلمين على اكتساب مهارات عمليات العلم: إذ تُعَرَّف عمليات العلم بأنها مجموعة القدرات والعمليات العقلية الخاصة اللازمة لتطبيق طرق العلم والتفكير العلمي بشكل صحيح، وتقسم عمليات العلم إلى قسمين هما: عمليات العلم الأساسية وعمليات العلم المتكاملة، حيث أنَّ عمليات العلم الأساسية تضم عشر عمليات علمية، وهي الملاحظة، القياس، التصنيف، الاستنتاج، الاستقراء، الاستدلال، التنبؤ، استخدام الأرقام، استخدام العلاقات المكانية والزمانية والاتصال. أما عمليات العلم المتكاملة فهي عمليات علمية أعلى مستوىً من عمليات العلم الأساسية في هرم تعلم

---

(١) يُنْظَر: النجدي، أحمد، وزميلاه: **المدخل في تدريس العلوم**، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٢م، الكتاب الرابع، ص ١٦٨.

(٢) الهويدي، زيد: **معلم العلوم الفعال**، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٥م، ط ١، ص ١٠٠.

(٣) يُنْظَر: تروبردج، ل؛ رودجر ب، باول ج. **تدريس العلوم في المدارس الثانوية**، ترجمة: محمد جمال الدين عبد الحميد، وآخرون، العين، دار الكتاب الجامعي.٢٠٠٤م، ط ١، ص ١٠٨ و١١٠.

عمليات العلم وتضم خمس عمليات هي: تفسير البيانات، التعريفات الإجرائية، ضبط المتغيرات، فرض الفروض والتجريب[1].

وترى الباحثة أنَّ تدريس العلوم يُعَدُّ وسيلةً فعالة لتعميق إيمان التلاميذ بالله تعالى وتقديرهم لقدرته في خلق ما يدرسونه، حيث إن اكتشاف أي علم من العلوم سواءً كان بيولوجياً أم كيميائياً أم فيزيائياً أم جيولوجياً فإنه يظهر قدرة الله وإبداعه في صنعه، ويبين فضل الله على الإنسان في تسخيره الطبيعة لخدمة البشرية مما يجعلهم يهتمون بالظواهر الطبيعية. وكذلك ينبغي أن يعمل على جعل الطلبة يعطون العلم أهمية كبيرة وتقديراً عظيماً لما له من دور في تغيير حياتهم نحو الأفضل، فكلما أُكْتُشِفَ علم من العلوم كان سبباً لتغيير حياة الإنسان نحو الأحسن. وكذلك يجب أن يعمل على تنمية الانفعالات الإيجابية نحو العلم، وأن يساعد التلاميذ على تقدير جهود العلماء الذين كرسوا حياتهم من أجل تقدم الإنسانية من خلال الصعوبات والعقبات التي واجهتهم خلال مسيرة حياتهم العلمية ومن خلال التجارب التي قاموا بها والتي لم تخلُ من المخاطر والمتاعب.

(١) الهويدي، زيد: **أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية**، العين، دار الكتاب الجامعي، ٢٠١٠م، ط ٢، ص ٧٩-٨٠ (بتصرف).

- **أولاً**: دراسة روش Roush
- **ثانياً**: دراسة إسماعيل عبد زيد عاشور
- **ثالثاً**: دراسة المحروقي
- **رابعاً**: دراسة عبد الكريم عبد الله الخياط وعلي إسماعيل الهولي
- **خامساً**: دراسة أحمد بن محمد بن سعد الحسين
- **سادساً**: دراسة الجهوري
- **سابعاً**: دراسة ذياب مقبل الشراري

بعد البحث والإطلاع عثرت الباحثة على عدد من الدراسات والبحوث الأجنبية والعربية والتي تناولت مناهج المواد الدراسية والمنهج التكاملي لمواد الاجتماعيات، ومن هذه الدراسات:

- **أولاً: دراسة:** Roush(٢٠٠٨)

هدفت الدراسة إلى تحديد أثر التدريس بالمنهج التكاملي على التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الثانوي وعددهم (٩٠) طالباً، حيث أُجريت لهم مقابلة شخصية.

أظهرت الدراسة بأن قلةً من الطلبة كانوا مقتنعين بخبرات تدريسهم بالمنهج التكاملي، فبالرغم من اعتقادهم بأن المواد التكاملية ساعدتهم على تعلم المواد بشكل أفضل فإنهم وجدوا بأنها ليست الاختيار الأفضل في تعلم الأفكار الرئيسة.

- **ثانياً: دراسة إسماعيل عبد زيد عاشور**[(١)]

قام عاشور بدراسة الأساليب الحديثة في تطوير المناهج وتناولت دراسته الأساليب الحديثة المُتَّبَعَة في تطوير المناهج الدراسية وذلك عن طريق الأخذ بأحدث التنظيمات المنهجية وإدخال طريقة التعيينات في المنهج الحديث، وإدخال بعض التجديدات في النظم التربوية، مثل الهوايات ومجالس الآباء والمعلمين ونظام اليوم الدراسي الكامل، ثم تطرق إلى أنواع المناهج الدراسية ومنها منهج المواد المترابطة وأنواعه ومزاياه وعيوبه، ومنهج المجالات الواسعة، ومنهج الوحدات، ومنهج المواد المتكاملة، والمنهج المحوري، وذكر أهم مزايا وعيوب كل منهج من المناهج ثم تناول الاتجاهات المعاصرة للمناهج الدراسية، حيث ذكر فيها ثلاثة عناصر وهي الاتجاهات المعاصرة فيما يتعلق بالتطور في الفكر التربوي، والاتجاهات المعاصرة فيما يتعلق بالبحث العلمي والتجريب التربوي، والاتجاهات المعاصرة فيما يتعلق بالدراسات المستقبلية.

---

(١) http://www.altfker.com/vb/showthread.php?t=١٧١٦٢ بتاريخ ٢٠١٣/٦/٢٣.

• **ثالثاً: دراسة المحروقي**[1]

أجرى المحروقي (١٩٩٧) بحثاً بعنوان المناهج التكاملية Integrated Curricula، أحد الاتجاهات الحديثة في بناء وتصميم مناهج الدراسات الاجتماعية.

هدفت الدراسة إلى إثبات فكرة أن المنهج التكاملي يقوم على تقديم المعلومات متكاملةً، بمعنى أنه ترفض تفتيت هذه المادة الواحدة ويؤكد على تكامل المعرفة ووحدة العلم، وإزالة الحواجز بين فروع المادة الواحدة، لأن تجزئة المعرفة غير قابلة للتطبيق في مناحي الحياة، وجوهر ذلك هو وجود مادة واحدة تكون محوراً تُرْبَط به بقية المواد، بالإضافة إلى ذلك، فإنَّ التدريس وفق أسس المنهج التكاملي يتيح الفرصة للتلاميذ للتفكير والربط والتحليل إلى جانب إبراز وحدة العلم وتجنب التكرار الذي ينشأ عن تدريس فروع العلم منفصلةً، كما أن المنهج التكاملي يوفر الوقت والجهد والمال، بالإضافة إلى أنه يؤدي إلى النمو المتكامل للتلميذ في مختلف الجوانب التي تُعدّ متداخلة ومتكاملة. ولقد ذكر الباحث سلبيات المنهج التكاملي أهم هذه السلبيات هي ما يلي:

- أن المناهج التكاملية تتناول الموضوعات المطروحة بشكل سطحي وغير منسق، فقد أورد (المعيقل، ٢٠٠١) في بحثه أن تلك المناهج تتناول المعارف بشكل سطحي لا تتعمق معه في التفاصيل والجزئيات المتعلقة بكل تخصص. كما أن المناهج التكاملية تؤدي إلى تقليص محتوى المنهج. فتكامل موضوعين أو مادتين مثلاً يعني أن بعض المضامين فيهما سيتم حذفها.

- أنها تحتاج إلى نوعيةٍ خاصة من المدرسين الذين قد لا يتوافرون بشكل كافٍ. إذ يجب أن يكونوا على إدراك الصلات بين المناهج؛ ولذا يصعب تطبيق هذا النوعٍ من المناهج.

---

(١) wessam.allgoo.us/t١٣٦٣-topic بتاريخ ٢٠١٣/٦/٢١.

- إنها تحتاج لوقت أطول من المناهج التقليدية.

- إن الكثير من مدرسي هذا النوع من المناهج يضطرون إلى تقديم معلومات ومعالجة مفاهيم خارج نطاق تخصصهم وخبراتهم، مما يجعلهم يقدمونها بشكل غير ملائم وغير عميق.

بعد ذلك قام الباحث بوضع مجموعة من المقترحات من أجل تطوير تطبيق المنهج التكاملي، ومن هذه المقترحات:

- تشجيع بناء المناهج المتكاملة من خلال تعريف المعلمين ورجال التربية على أهمية ومبررات قيام هذا النوع من المناهج سواء بالنسبة للطالب أم بالنسبة لطموحات وحاجات الدولة.

- اهتمام كليات التربية بإعداد المعلمين في أكثر من تخصص علمي واحد.

- عدم التأكيد على المادة العلمية وحفظها كغاية للعملية التعليمية، بل ينبغي أن يُشَجّعَ التدريس الفاعل والهادف ممارسة وتنمية عمليات التفكير، ويمكن أن يُمَهّدَ ذلك لتحقيق المنهج المتكامل في المستقبل القريب.

- الانتقال من تعليم محور معين إلى تعليم محوره الطالب، وانتقال دور المعلم من القائد المخطط للعملية التعليمية، إلى دور المُوَجّه والمُرْشِد.

- التأكيد على إثارة المشكلات أثناء التدريس، حتى يمارس الطلاب عمليات التفكير ويستخدموا العمليات العقلية المختلفة أثناء البحث عن حلولٍ للمشكلات.

- في حال عدم وجود معلمين متخصصين لتدريس المناهج المتكاملة، يمكن الاستعانة بأسلوب التدريس الجماعي (التدريس بالفريق) الذي يتعاون فيه أكثر من معلم، كلٌّ حسب اختصاصه العلمي، على أن يراعى التكامل في التدريس وعلى ألا يُجَزَّأَ المنهج إلى أجزاء منفصلة.

- إجراء دورات تدريبية مُكَثَّفَة للمعلمين الذين سيسهمون في تدريس المنهج التكاملي في مرحلته التجريبية، وبالتالي تعميم التدريب على أكبر عددٍ منهم في حالة تبني هذا المنهج بشكل عام.

• **رابعاً: دراسة عبد الكريم عبد الله الخياط، وعلي إسماعيل الهولي**[1]

عنوان هذه الدراسة هو: دراسة تحليلية لمظاهر التكامل بين مفاهيم منهج مادة الاجتماعيات ومحتوى مناهج مواد الصف الأول المتوسط في دولة الكويت.

هدفت الدراسة إلى تقويم الواقع الحالي لمحتوى منهج الاجتماعيات في المرحلة المتوسطة (الصف الأول) والتعرف على مدى تحقيق التكامل الأُفقي بينه وبين مناهج المواد الدراسية الأُخرى وهي في هذه الدراسة (اللغة العربية والتربية الإسلامية واللغة الإنكليزية والعلوم والرياضيات) للصف الأول المتوسط ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بدراسة تحليلية اعتمدت على قراءة محتوى كتاب مادة الاجتماعيات وكتب المواد الأُخرى بهدف الكشف عن مدى التكامل بينها واستخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى كأداة لمعرفة مدى تحقيق التكامل. وتم تحليل المفاهيم الأساسية لمحتوى كتاب الاجتماعيات للصف الأول المتوسط فكانت محصلة التحليل (١٥٦) مفهوماً موزعة على المفاهيم التاريخية (٦٠) مفهوماً، والمفاهيم الجغرافية (٦٢) مفهوماً، ومفاهيم علم الاجتماع (٣٤) مفهوماً، ومن ثم تم إجراء التحليل الثاني للكشف عن مدى تحقيق التكامل بين المفاهيم الاجتماعية التي وردت في كتاب الاجتماعيات وبين محتوى كتب المواد الدراسية الأُخرى.

أهم ما توصل إليه الباحثان:

كشفت الدراسة عن وجود تكدس كبير للمفاهيم في كتب المواد الدراسية وعدم توازنها مما يشكل عبئاً على المعلم والمتعلم، كما تبين من الدراسة أَنَّ أقرب

(١) الخياط، عبد الكريم عبد الله، والهولي، علي إسماعيل: **ورقة بحثية**، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد ٢٠، ٢٠٠٣م.

المواد الدراسية تكاملاً مع محتوى مادة الاجتماعيات للصف الأول المتوسط هما منهجا التربية الإسلامية والعلوم، وأقلها تكاملاً كان محتوى منهج الرياضيات واللغة العربية. وتوصلت الدراسة إلى وجود اتجاه نحو الأخذ بالتكامل بين المواد الدراسية المختلفة إلا أنَّ هذا الاتجاه لم يحقق التكامل الأُفقي المطلوب بين مادة الاجتماعيات والمواد الدراسية الأُخرى. وفي ضوء نتائج التحليل أوصت الدراسة بالتوسع والتعمق في استخدام الأسلوب التكاملي في بناء وتطوير المناهج وتأليف الكتب المدرسية وبالأخص مراعاة التكامل بين فروع مادة الاجتماعيات والمواد الدراسية الأُخرى.

- **خامساً: دراسة أحمد بن محمد بن سعد الحسين[1] (٢٠٠٧)**

هذه الدراسة هي بعنوان: برنامج مقترح لتدريب معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية في ضوء أسس المنهج التكاملي.

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية على الترتيب:

١. ما الأُسس العلمية لبناء المنهج التكاملي في المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية؟

٢. ما جوانب القوة وما جوانب الضعف لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية فيما يتعلق بأسس وتطبيقات المنهج التكاملي في المرحلة الابتدائية؟

٣. ما البرنامج المقترح لتدريب معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء معيار الدراسة؟

٤. ما مدى كفاءة البرنامج المقترح من خلال تطبيقه على عينة من المعلمين؟

وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة منهجين: الأول هو المنهج المسحي الوصفي، والآخر هو المنهج شبه التجريبي.

---

(١) faculty.imamu.edu.sa/.../٩٥f١٣٤٥d-١٢d٠-٤٣٤٠-b٩f٤-٧٧bbe٥٥٦٥fa٩.aspx بتاريخ ٢٠١٣/٦/١٥.

وقد خلصت الدراسة إلى عدة نتائج من أبرزها:

١. بناء قائمة بأسس المنهج التكاملي للمواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية، اشتملت على (٥) أُسس رئيسة، وكل أساس يحتوي على مجموعة من العناصر بلغ عددها (٦٢) عنصراً فرعياً.

٢. ضعف درجة تمكن معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض في الأساس الأول من التنظيم التكاملي.

٣. ضعف درجة تمكن معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض في الأساس الثاني، أي الإعداد والتخطيط التكاملي.

٤. ضعف درجة تمكن معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض في الأساس الثالث من استراتيجيات التدريس التكاملية.

٥. ضعف درجة تمكن معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض في الأساس الرابع من الأنشطة التكاملية.

٦. ضعف درجة تمكن معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض في الأساس الخامس من التقويم التكاملي.

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يوصي الباحث بما يلي:

١. حاجة معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية للتدرب على أسس المنهج التكاملي عند تطبيق المنهج بصورة تكاملية.

٢. وضع الحلول المناسبة لبعض جوانب الضعف المحددة في هذه الدراسة لمعلمي المواد الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية، ضمن برامج الإعداد قبل الخدمة.

٣. الاستفادة من قائمة الأسس العلمية لبناء المنهج التكاملي في المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية.

٤. الاستفادة من البرنامج التدريبي المقترح في هذه الدراسة من قبل وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية عند تطبيق المواد الاجتماعية بصورة متكاملة.

٥. الاستفادة من أدوات الدراسة المُقَدَّمَة في هذه الدراسة.

٦. تدريب معلمي ومعلمات التاريخ، والجغرافيا، والتربية الوطنية، في المراحل الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية في ضوء أسس المنهج التكاملي في حال تطبيق المنهج حسب خطط وزارة التربية والتعليم.

٧. إجراء دراسات تربوية تستهدف التحقق من جوانب القوة وجوانب الضعف فيما يخص أسس وتطبيقات المنهج التكاملي في المرحلة المتوسطة، والثانوية.

- **سادساً: دراسة الجهوري[1] (٢٠٠٢)**

قام الجهوري (٢٠٠٢) بدراسةٍ بعنوان: فاعلية الطريقة التكاملية في تحقيق الأهداف المرجوة لتدريس المطالعة والنصوص لدى طالبات الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان. ولقد هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية الطريقة التكاملية في تحقيق الأهداف المرجوة لتدريس المطالعة والنصوص لدى هؤلاء الطالبات، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ - ما الأهداف المرجوة من تدريس المطالعة والنصوص للصف الأول الثانوي؟

٢ - ما الخطوات الإجرائية للطريقة التكاملية التي يمكن اتباعها في تدريس المطالعة والنصوص؟

٣ - ما فاعلية استخدام الطريقة التكاملية في تحقيق الأهداف المرجوة لتدريس المطالعة والنصوص؟

وللإجابة عن السؤال الأول، قامت الباحثة بإعداد قائمة الأهداف المرجوة لتدريس المطالعة والنصوص للصف الأول الثانوي بالطريقة التكاملية، وبلغ عدد

(١) thesis.al-kawkab.com/thesis/٥٦٥ بتاريخ ٢٠١٣/٧/١٧.

فقراتها بعد عرضها على مجموعة من المتخصصين (٣٠) فقرة. وللإجابة عن السؤال الثاني، قامت الباحثة بإعداد استبانة الخطوات الإجرائية للطريقة التكاملية، وقسمت فقراتها إلى مستويين حسب درجة ملاءمة كل خطوة (ملائمة-غير ملائمة). وتم التأكد من ثباتها بعرضها على مجموعةٍ من المحكمين. ولقد بلغ عدد فقرات الاستبانة (٢٤) فقرة، حيث استخدمت الباحثة في تحليل البيانات التي تم التوصل إليها: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. وللإجابة عن السؤال الثالث، قامت الباحثة بإعداد مجموعة من الدروس من كتاب المطالعة والنصوص المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي، وقد روعِيَتْ عند إعداد هذه الدروس وتنفيذها الخطوات الإجرائية للطريقة التكاملية كما أُعِدَّتْ في ضوء الأهداف المرجوة لتدريس المطالعة والنصوص للصف الأول الثانوي، بعدها قامت باختيار أفراد العينة بطريقة عشوائية من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة المعبيلة الجنوبية الثانوية، وتم تقسيمها إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وقد قامت الباحثة بتطبيق الدروس المُعَدَّة بالطريقة التكاملية على المجموعة التجريبية، في حين قامت إحدى معلمات اللغة العربية بالتدريس بالطريقة العادية. وبعد الانتهاء من التطبيق، والذي استغرق ثلاثة أشهر، تمت المقارنة بين أداء المجموعتين: التجريبية والضابطة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها:

١ - أن للطريقة التكاملية أهدافاً عامة متكاملة يمكن إعداد الدروس وتنفيذها في ضوئها.

٢ - أن للطريقة التكاملية خطوات إجرائية يمكن اتباعها عند تدريس اللغة العربية بوجه عام، أو المطالعة والنصوص بوجه خاص.

٣ - أن المجموعة التجريبية أظهرت نمواً ذا دلالة في التحصيل، نتيجة لدراستها الدروس المُعِدَّة بالطريقة التكاملية، مما يؤكد فعاليتها.

• **سابعاً: دراسة ذياب مقبل الشراري[1] (٢٠٠٣)**

قام الشراري (٢٠٠٣) بدراسة: اتجاهات المعلمين والمشرفين التربويين نحو تكامل المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المعلمين والمشرفين التربويين في مدينة الرياض وفي منطقة الجوف التعليمية نحو تكامل المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية، والتعرف كذلك على اتجاهاتهم نحو عناصر وثيقة منهج المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية التي أقرتها وزارة المعارف، والتعرف على أوجه القوة والضعف فيها من حيث التزام عناصرها (الأهداف، المحتوى، النشاطات والوسائل التعليمية، أساليب التقويم) بالمواصفات العلمية الصحيحة الخاصة بتكامل المواد الاجتماعية. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتصميم استبانة تتكون من (١٠١) فقرة تتضمن جزئين رئيسيين الأول يتعلق بآراء مجتمع الدراسة حول (أسلوب التكامل) والثاني يتناول آراء مجتمع الدراسة نحو وثيقة المنهج فيما يتعلق (بالأهداف، المحتوى، النشاطات والوسائل التعليمية، أساليب التقويم)، وبعد التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها، تم توزيعها على أفراد مجتمع الدراسة المكون من (٤٨٣) معلماً، و (٢٢) مشرفاً تربوياً.

أهم النتائج التي أظهرتها الدراسة ما يلي:

١. أن اتجاهات معظم أفراد مجتمع الدراسة نحو استخدام أسلوب التكامل المنهجي في المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية اتجاهات إيجابية.
٢. أن اتجاهات معظم أفراد مجتمع الدراسة نحو مدى التزام عناصر وثيقة منهج المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية بالمواصفات العلمية الصحيحة الخاصة بتكامل المواد الاجتماعية اتجاهات ايجابية.

---

(١) ٤٨٣٢ http://libback.uqu.edu.sa/hipres/ABS/ind بتاريخ ٢٠١٣/٦/١٥.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص اتجاهات المعلمين والمشرفين التربويين على جميع أبعاد الأداة وأجزائها (أسلوب التكامل، الأهداف، المحتوى، النشاطات والوسائل التعليمية، أساليب التقويم).

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بما يلي:

- أن يتم تنفيذ مقترح تطبيق أسلوب التكامل المنهجي بين مقررات المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية.

- التأكيد على اهتمام الأهداف بتنمية القدرات الابتكارية لدى التلاميذ.

- ضرورة اهتمام محتوى كل وحدة دراسية بالقضايا التي تهم التلاميذ أو العناية بمشكلاتهم.

- التأكيد على المفاهيم والتعميمات والمبادئ والنظريات وأساليب التفكير وطرق البحث أكثر من الاهتمام بالحقائق المجزأة والمعلومات التفصيلية.

تتميز دراسة الباحثة عن الدراسات السابقة كون الدراسات السابقة تناولت التكامل في المناهج من حيث السلبيات والإيجابيات والتفكير الناقد دون التطرق إلى إيجاد البديل المناسب عند التدريس بالمنهج التكاملي وكانت الدراسات متمحورة حول مواد الاجتماعيات واللغة العربية وسوف تقوم الباحثة بدراسة الإدماج وأثره على التحصيل الدراسي في مادة العلوم العامة لطلبة الصف الثالث المتوسط في المدارس الإسلامية في العراق من وجهة نظر مدرسيهم ومن ثم ستحاول إيجاد البدائل المناسبة من أجل تحسين المستوى العلمي للطلبة.

- **المبحث الأول**: مجتمع البحث
  - المطلب الأول: تحديد مجتمع البحث
  - المطلب الثاني: اختيار عينة البحث
- **المبحث الثاني**: أدوات البحث
  - المطلب الأول: بناء الاستبيان (للمُدَرّس) في صورته الأولية
  - المطلب الثاني: التحقق من صدق أدوات البحث
  - المطلب الثالث: التحقق من ثبات الأدوات
  - المطلب الرابع: أدوات البحث في صورتها النهائية
- **المبحث الثالث**: الوسائل الإحصائية المعتمدة في معالجة البيانات المرتبطة بالعينة

المبحث الأول: مجتمع البحث والعينة

المقدمة:

يتضمن هذا الفصل الإجراءات التي اعتمدتها الباحثة مُتَمَثّلَةً بالتصميم الوصفي التحليلي وتحديد مجتمع البحث مع نبذة تعريفية عن نظام التعليم في المدارس الإسلامية واختيار عينته وبيان أداة الاستبيان المستخدمة في البحث، فضلاً عن الوسائل الإحصائية المناسبة.

نبذة عن نظام التعليم في المدارس الإسلامية في العراق:

إنَّ جميع المدارس الإسلامية في العراق هي مدارس حكومية حيث تصدر جميع التعليمات من دائرة التعليم الإسلامي التابعة لديوان الوقف السني الواقعة في محافظة بغداد، ولا توجد مدارس إسلامية أهلية (خاصة) في العراق، وإنَّ نظام التعليم في هذه المدارس صارم للغاية كما هو الحال عليه في مدارس التربية من حيث التعليمات والقوانين والعقوبات حيث يمنع غياب الطالب دون عذر وإذا تجاوزت غياباته (٢٥) يوماً، يُعدّ الطالب راسباً في صفه للعام الدراسي الذي يدرس فيه، ويبدأ الدوام فيه من الساعة الثامنة صباحاً إلى الساعة الواحدة بعد الظهر بمعدل ست أو سبع حصص يومياً وتبلغ حصة الدرس الواحد (٤٥) دقيقة.

تنقسم مراحل التعليم في المدارس الإسلامية في العراق إلى:

١. **المرحلة المتوسطة:** حيث يتم قبول الطالب المتخرج من الصف السادس الابتدائي في مدارس التربية في الصف الأول المتوسط في المدارس الإسلامية بعد إجراء الاختبار الشفهي والتحريري له لمعرفة مدى صلاحيته لقبوله في المدارس الإسلامية التي تكون مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات.

٢. **المرحلة الإعدادية**: حيث يتم قبول الطالب المتخرج من الصف الثالث المتوسط في مدارس التربية في الصف الرابع الإعدادي بعد إجراء الاختبار الشفهي والتحريري له لمعرفة مدى صلاحيته لقبوله في المدارس الإسلامية التي تكون مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات.

الصعوبات التي تواجه المدرسين في المدارس الإسلامية في العراق:

١. عدم وجود بناية خاصة، إذ إنَّ قلةً من المدارس الإسلامية يكون لها بناية خاصة، وأغلبية المدارس، بناؤها عبارة عن بيت مستأجر وهذه البيوت لم تُصَمّم لغرض الدراسة بحيث تهيئ الجو المدرسي المناسب للطالب وحيث عدد الغرف قليل ولا توجد فيها حديقة وينعدم وجود ساحةٍ كبيرة فيها.

٢. عدم وجود مختبر للعلوم أو الحاسوب في أغلب المدارس الإسلامية، حيث يعتمد المدرس على الشرح النظري فقط.

٣. قلة الوسائل التعليمية الفعالة والمُشَجّعَة.

٤. كثافة المنهج الدراسي تحول دون استخدام طرق التدريس الحديثة فيضطر المدرس أنْ يلجأ إلى طريقة المحاضرة من أجل إنهاء المنهج خاصة أنَّ أيام العطل الرسمية كثرت في الآونة الأخيرة، خاصةً في ظل تعطيل المدارس أحياناً بسبب الأوضاع الأمنية والانفجارات التي تحدث وبشكل مفاجئ.

٥. عدم وجود درس الرياضة في جدول الدروس الأسبوعي في المدارس الإسلامية بسبب كثافة المنهج وعدم استيعاب الجدول له.

المطلب الأول: تحديد مجتمع البحث

يعرف (ملحم، ٢٠٠٧، ٢٦٩) مجتمع البحث: بأنه جميع مفردات الظاهرة التي يقوم بدراستها الباحث[١].

---

(١) ملحم، سامي محمد: **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، عمان، دار المسيرة، ٢٠٠٧م، ط٥، ص ٢٦٩.

ويتحدد مجتمع البحث في دراستي هذه بمُدَرّسي ومُدَرّسات مادة العلوم العامة في المرحلة المتوسطة في المدارس الإسلامية في العراق للعام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤) وهم مُوَزّعون على ١٤٦ مدرسة.

المطلب الثاني: اختيار عينة البحث

يعرف (زيتون، ٢٠٠٤) عينة البحث بأنها مجموعة جزئية من الأفراد اشْتُقَّتْ من مجتمع له خصائص مشتركة يختارها الباحث للمشاركة في الدراسة، على أن تمثل مجتمعها الأصلي تمثيلاً صحيحاً[١].

بعد حصول الباحثة على كتاب تسهيل المهمة[٢]، الصادر عن دائرة التعليم الإسلامي وبعد تحديد مجتمع البحث اختارت الباحثة عينتها من محافظة كركوك أنموذجاً حيث يبلغ عدد مدرسي العلوم في المدارس الإسلامية في كركوك (٣٣) مدرساً ومدرسةً من مجموع يساوي (٢٤٥) من مُدَرّسي العلوم في المدارس الإسلامية في العراق والتي تشكل نسبة (١٣,٤ بالمئة) من المجتمع الأصلي.

جدول رقم (١) عدد مدرسي مادة العلوم العامة

العينة	الجنس	المرحلة المتوسطة	الكلي	عدد المدرسين الكلي	النسبة إلى المجتمع
مدرّسو مادة العلوم العامة	ذكور	١٨	٣٣	٢٤٥	١٣,٤
	إناث	١٥			

(١) زيتون، كمال عبد الحميد: **منهجية البحث التربوي والنفسي من المنظور الكمي والكيفي**، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٤م، ط١، ص ٤٥٥.

(٢) راجع الملحق رقم (٦).

المبحث الثاني: أدوات البحث

من أجل تحقيق هدف البحث والإجابة على أسئلة البحث قامت الباحثة بإعداد أداة استبانة للمدرسين.

اعتمدت الباحثة في الحصول على المعلومات على الاستبيان، باستخدام مقياس ليكرت، الذي يُعْتَبَر من أكثر الأساليب استخداماً في قياس الاتجاهات، ويشيع استعماله في قياس المواقف. وتُرتَّب الأسئلة، في هذا المقياس، بشكل مجموعة تواصلية تكون فيها الوضعيات المتطرفة على طرفيْ المقياس. ويُطْلَب من المبحوثين أن يشيروا إلى الدرجة التي يوافقون فيها مع السؤال، مثلاً:

أُوافق بشدة أُوافق محايد لا أُوافق لا أُوافق بشدة

ودرجة هذا السؤال هي من ١ إلى ٥، ويجيب المبحوث على جميع أسئلة الاستمارة، وتكون درجته النهائية مجموع الدرجات على كل سؤال. وتُعْطَى كل استجابة من هذه الاستجابات قيمةً عددية، بحيث يتم الحصول على درجة المقياس بجمع استجابات الفرد لعبارات المقياس ويعبر المجموع عن اتجاه الفرد نحو موضوع الاتجاه[1].

المطلب الأول: بناء الاستبيان (للمُدَرّس) في صورته الأولية:

تم بناء الاستبيان استناداً إلى مجموعة من البحوث والدراسات والأدبيات التربوية التي تناولت واقع وصعوبات المنهج المُدْمَج في تدريس العلوم في المرحلة المتوسطة وقد تألف الاستبيان في صورته الأولية من (٢٠) بنداً للمدرسين.

---

(١) يُنظر: عبد العزيز، مفتاح محمد: **مناهج البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية**، بيروت، دار النهضة العربية، ٢٠١٠م، ط١، ص ٣٥٩.

وhttp://www.maqalaty.com/٤٧٨٠٣.html. بتاريخ ٢٠١٣/١١/١٦.

المطلب الثاني: التحقق من صدق أدوات البحث

حساب صدق الاختبار

يقصد بصدق الاختبار قدرته على قياس ما يَدَّعي قياسه من جوانب سلوك الأفراد. ويقاس صدقه بمعامل الصدق، وهو معامل الارتباط بين درجات مجموعة من الأفراد في الاختبار ودرجاتهم في الجوانب السلوكية عن طريق مقياس آخر، غير الاختبار الذي يقيس صدقه، وهو يقيس نفس الجوانب السلوكية عن طريق مستوى أداء الأفراد الفعلي في هذه الجوانب من السلوك(١).

ومن أجل التأكد من صلاحية الأداة تم استخراج صدق الأداة وثباتها كالآتي:

صدق الأداة:

يعد صدق أداة القياس من الخصائص السيكومترية الأكثر أهمية مقارنةً مع الخصائص الأُخرى كالثبات، وذلك بسبب ارتباط الصدق بالهدف أو بالأهداف المُتَوَقّع من أداة القياس تحقيقها، وكذلك بمدى اتصاله بنوع وأهمية القرار الذي سيتم اتخاذه تبعاً لذلك، ويُعَرِّف صدق الأداة بأنه المدى الذي تقيس فيه تلك الأداة ما بُنيَت من أجله(٢).

ويُعَرَّف (زيتون، ١٤٢٨هـ) الصدق بأنه يقيس أسلوب أو أداة التقويم وما وضعت لقياسه بمعنى أنه يقيس أسلوب أو أداة التقويم والأهداف التي صُمّمَتْ من أجلها(٣).

---

(١) منسى، محمود عبد الحليم: **القياس والإحصاء النفسي والتربوي**، جامعة الاسكندرية، دار المعارف، ١٩٩٤م، ص ٢٠٧.

(٢) النبهان، موسى: **أساسيات القياس في العلوم السلوكية**، عمان، الأُردن، دار الشروق، ٢٠٠٤م، ط١، ص ٢٧٢.

(٣) زيتون، حسن حسين: **أصول التقويم والقياس التربوي**، الرياض، الدار الصولتية للتربية، ١٤٢٨هـ، ص ٨٧.

وللتحقق من صدق الأداة وصلاحيتها، اتبعت الباحثة الطرق التالية:

- **أولاً: الصدق الظاهري:**

يقصد بالصدق الظاهري للمقياس الدرجة التي يبدو فيها المقياس يقيس ظاهرياً ما صُمّمَ من أجله، والدرجة التي تبدو فيها الأداة ظاهرياً مناسبةً لما صُمّمَت لأجله من حيث الإخراج وسلامة اللغة والصياغة وترتيب الأفكار[1].

وللتحقق من صدق الاستبيان قامت الباحثة بعرضه بصيغته الأولية على لجنة مُحَكَّمَة من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال القياس والتقويم وطرائق التدريس للحكم على صلاحيته وإبداء ملاحظاتهم عليه من تعديل وحذف وإضافة، ومدى وضوح الفقرات ودقتها العلمية.

وفي ضوء الملاحظات والاقتراحات التي أبداها المحكمون عدَّلت الباحثة الاستبيان وطوَّرته قبل توزيعه على عينة البحث، ويمكن العودة إلى الملحق رقم (٨) الذي يوضح أسماء المحكمين واختصاصاتهم.

- **ثانياً: الصدق الداخلي أو صدق المحتوى:**

يُعَرَّف صدق المحتوى بأنه مدى تمثيل أداة التقويم للأهداف التعليمية المراد قياسها[2].

إنَّ للصدق الداخلي أهمية أساسية بالنسبة للباحث، لأن هذا النمط من الصدق يرتبط بصميم الأهداف التجريبية - أي برهنة السببية. فالتجربة تكون صادقة داخلياً بحيث يكون بالإمكان الاستنتاج بثقة بأن المتغير المستقل، وليس أي متغير آخر، قد

---

(١) يُنْظَر: طباع، محمد أسامة: **واقع تدريس النحو في المرحلة الثانوية في الجمهورية العربية السورية بين النظرية والتطبيق**، رسالة ماجستير غير منشورة، ٢٠١٠م، ص ٨٦.

(٢) زيتون، حسن حسين: **أصول التقويم والقياس التربوي**، الرياض، الدار الصولتية للتربية، ١٤٢٨هـ، ص ١٠١.

أدى إلى التغيرات المُلاحَظَة في المُتَغَيّر التابع، وإن أيَّ عاملٍ يضعف هذه الثقة، يهدد الصدق الداخلي في الدراسة[١].

المطلب الثالث: التحقق من ثبات الأدوات

يعرف (النبهان، ٢٠٠٤) الثبات بأنه درجة الاتساق أو التجانس بين نتائج مقياسين في تقدير صفة أو سلوك ما[٢].

ويعرف (Mehrens وLehmnn، ٢٠٠٣) الثبات بأنه درجة التوافق أو التجانس بين مقياسين لشيء واحد[٣].

وللتحقق من ثبات الاستبانات، اتبعت الباحثة طريقة ألفا كرونباخ وهي الطريقة التي اقترحها وطورها كرونباخ (Cronbach) عام ١٩٥١ لتقدير ثبات الاتساق الداخلي للاختبار، وهي تعميم لمعادلة (KR-٢٠) عندما لا يتم تصحيح الفقرات بشكل ثنائي[٤]. وقد بلغ معامل ألفا كرونباخ، لاستبانة المدرسين (٠,٦٣٢) درجة، وهو معامل ثبات متوسط يدل على أن الاستبيان يتمتع باتساق داخلي بين بنوده.

المطلب الرابع: أدوات البحث في صورتها النهائية

تتضمن استبانة المدرسين والتي تتألف في صورتها النهائية، بعد التحقق من صدقها وثباتها من (٢٤) بنداً.

---

(١) مجذوب، فاروق: **طرائق ومنهجية البحث في علم النفس**، بيروت، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، ٢٠٠٣م، ط١، ص ٢٩٨-٢٩٩ (بتصرف).

(٢) النبهان، موسى: **أساسيات القياس في العلوم السلوكية**، الأُردن، دار الشروق، ٢٠٠٤م، ط١، ص ٢٢٩.

(٣) مهرنس، أ، ويليام، وليهمن، ج، ارفن: **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، ترجمة: هيثم كامل الزبيدي، العين، دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٣م، ط١، ص ٣٣٥.

(٤) النبهان، موسى: **أساسيات القياس في العلوم السلوكية**، ص ٢٤٨ (مصدر سابق).

المبحث الثالث: الوسائل الإحصائية المعتمدة في معالجة البيانات المرتبطة بالعينة

استخدمت الباحثة البرنامج الإحصائي spss للوصول إلى المؤشرات الإحصائية الوصفية والتحليلية ومنها:

١- معامل ألفا كرونباخ.

٢- التكرارات وهي عدد المرات التي تكرر فيها ظاهرة أو مشاهدة معينة[١].

٣- النسبة المئوية وهي طريقة للتعبير عن عدد على شكل كسر ويرمز به عادة بعلامة بالمئة[٢].

٤- المتوسط الحسابي ويعرف بأنه معدل الدرجات في التوزيع ويحسب عادة بقسمة مجموع القيم على عددها[٣].

٥- الانحراف المعياري وهو الجذر التربيعي لمتوسط مربّع انحراف القيم، وعندما يكون الانحراف المعياري قيمة صغيرة فهذا يدل على أن التوزيع متقارب وتتجمع بياناته قرب متوسطها[٤].

---

(١) أحمد، سعيد أسعد: **تأثير تدريس التاريخ على ترسيخ الوعي القومي والقيم الاجتماعية في المرحلة الإعدادية بمركز محافظة كركوك**، رسالة ماجستير غير منشورة، ٢٠١٣م، ص ١٣٦.

(٢) المصدر نفسه، ص ١٣٦.

(٣) النبهان، موسى: **أساسيات القياس في العلوم السلوكية**، عمان، الأُردن، دار الشروق، ٢٠٠٤م، ط١، ص ١٧٤.

(٤) يُنْظَر: كفروني، يوسف: **الإحصاء في العلوم الاجتماعية**، بيروت، المركز العربي للأبحاث والتوثيق، ٢٠١١، ط ٢، ص ٤٦.

٦- اختبار t وهو إحدى الاختبارات الإحصائية الشائعة الاستخدام في أبحاث ودراسات الخدمة الاجتماعية، وهو اختبار إحصائي يستخدم للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي عينتين[١].

(١) عزيز، هاجرة محمد: **الخرائط الذهنية وتنمية التفكير الناقد**، رسالة ماجستير غير منشورة، ٢٠١٢، ص ١٠٠.

- **المبحث الأول**: عرض وتحليل النتائج
- **المبحث الثاني**: المقترحات

المبحث الأول: عرض وتحليل النتائج

بعد أن تم في الفصل السابق تحديد مجتمع البحث والعينة، سوف تتطرق الباحثة إلى عرض النتائج، والتحقق من أهداف البحث، عن طريق عرض كل مسألة مع نتيجة اختبارها.

• **أولاً: عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالسؤال الأول (ما هي النتائج المترتبة على تدريس مواد العلوم العامة المدمجة للصف الثالث المتوسط وفق المنهج المدمج من وجهة نظر المُدَرّسين).**

أ: عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالمتوسط الحسابي والانحراف المعياري حول الفقرات الخاصة بتدريس مواد العلوم العامة وِفْقَ المنهج المدمج.

جدول رقم (٢): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري حول الفقرات الخاصة بتدريس مواد العلوم العامة وفق المنهج المدمج.

ت	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	أُفضل تدريس العلوم العامة بالمنهج المدمج	٣,١٥	١,٠٣
٢	أُفضل تدريس العلوم العامة من قبل مدرس واحد	٣,٥٥	١,١٥
٣	لدي القدرة على تدريس مادة العلوم العامة بالمنهج المدمج	٤,٠٩	٠,٥٨
٤	أشعر بسعادة أثناء تدريس مادة العلوم العامة بالمنهج المدمج	٣,٧٣	٠,٨٨

١٤	يتوفر عنصر التشويق في عرض مادة العلوم العامة بالمنهج المدمج	٣,٧٣	٠,٩١
١٥	يسهم محتوى كتاب العلوم العامة بالمنهج المدمج في إثارة التفكير لدى الطلبة	٣,٧٩	٠,٦٥
١٦	يتناسب تدريس مادة العلوم العامة بالمنهج المدمج مع عمر الطالب	٣,٨٥	٠,٦٢
١٧	يتناسب محتوى مادة العلوم العامة بالمنهج المدمج مع المستوى العقلي للطالب	٣,٦٧	٠,٧٤
١٩	عدد الحصص كافٍ لتدريس مادة العلوم العامة بالمنهج المدمج	٢,٣٩	١,٥٤
٢٠	وقت الحصة كافٍ لتكملة مقرر مواد العلوم العامة بالمنهج المدمج	٢,٤٥	١,٥٠
٢٢	يوجد رابط بين مواضيع مواد العلوم العامة	٣,٣٣	٠,٨٥
٢٤	يراعي مقرر مواد العلوم العامة الفروق الفردية بين الطلبة في المنهج المدمج	٣,٥٨	٠,٨٣
	المعدل	٤٦،٣	٠,٩٤

يتضح من معطيات الجدول رقم (٢) الخاصة بنتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للفقرات الخاصة بتدريس مواد العلوم العامة وفق المنهج المدمج أن هذه الفقرات حصلت على معيار جيد، وقد تفاوت مستوى الفقرات بعضها عن بعض، حيث حصلت الفقرة الثالثة (لدي القدرة على تدريس مادة العلوم العامة بالمنهج المدمج) على أعلى مستوى والتي هي المتوسط الحسابي (٤,٠٩)، والانحراف

المعياري (٠,٥٨)، وأن الفقرة التي حصلت على أقل مستوى هي الفقرة التاسع عشرة (عدد الحصص كافٍ لتدريس مادة العلوم العامة بالمنهج المدمج) التي حصلت على المتوسط الحسابي (٢,٣٩)، والانحراف المعياري (١,٥٤)، وتظهر لنا هذه النتيجة أن أغلبية مدرّسي مواد العلوم لديهم القدرة على تدريس مادة العلوم العامة بالمنهج المدمج إلا أن عدد الحصص غير كافٍ لتدريس مادة العلوم بالمنهج المدمج.

ب: حساب التكرارات والنسب المئوية وفق المقاييس الخمسة

١ - عرض التكرارات والنسب المئوية وفق مقياس (أُوافق بشدة)

جدول رقم (٣): عرض التكرارات والنسب المئوية وفق مقياس (أُوافق بشدة):

ت	الفقرات	مقياس الإجابة	
		أُوافق بشدة	
		التكرار	بالمئة
١	أُفضل تدريس العلوم العامة بالمنهج المدمج	١	٣,٠
٢	أُفضل تدريس العلوم العامة من قبل مدرس واحد	٧	٢١,٢
٣	لديَّ القدرة على تدريس مادة العلوم العامة بالمنهج المدمج	٧	٢١,٢
٤	أشعر بسعادة أثناء تدريس مادة العلوم العامة بالمنهج المدمج	٦	١٨,٢
١٤	يتوفر عنصر التشويق في عرض مادة العلوم العامة بالمنهج المدمج	٥	١٥,٢
١٥	يسهم محتوى كتاب العلوم العامة بالمنهج المدمج في إثارة التفكير لدى الطلبة	٢	٦,١
١٦	يتناسب تدريس مادة العلوم العامة بالمنهج المدمج مع عمر الطالب	٢	٦,١

١٧	يتناسب محتوى مادة العلوم العامة بالمنهج المدمج مع المستوى العقلي للطالب	١	٣,٠
١٩	عدد الحصص كافٍ لتدريس مادة العلوم العامة بالمنهج المدمج	٦	١٨,٢
٢٠	وقت الحصة كافٍ لتكملة مقرر مواد العلوم العامة بالمنهج المدمج	٤	١٢,١
٢٢	يوجد رابط بين مواضيع مواد العلوم العامة	٢	٦,١
٢٤	يراعي مقرر مواد العلوم العامة الفروق الفردية بين الطلبة في المنهج المدمج	٣	٩,١
المعدل			١١,٦

٢ - عرض التكرارات والنسب المئوية وفق مقياس (أُوافق)

جدول رقم (٤): عرض التكرارات والنسب المئوية وفق مقياس (أُوافق)

ت	الفقرات	مقياس الإجابة	
		أُوافق	
		التكرار	بالمئة
١	أُفضل تدريس العلوم العامة بالمنهج المدمج	١٦	٤٨,٥
٢	أُفضل تدريس العلوم العامة من قبل مدرس واحد	١٤	٤٢,٤
٣	لديَّ القدرة على تدريس مادة العلوم العامة بالمنهج المدمج	٢٢	٦٦,٧
٤	أشعر بسعادة أثناء تدريس مادة العلوم العامة بالمنهج المدمج	١٥	٤٥,٥
١٤	يتوفر عنصر التشويق في عرض مادة العلوم العامة بالمنهج المدمج	١٨	٥٤,٥

١٥	يسهم محتوى كتاب العلوم العامة بالمنهج المدمج في إثارة التفكير لدى الطلبة	٢٤	٧٢,٧
١٦	يتناسب تدريس مادة العلوم العامة بالمنهج المدمج مع عمر الطالب	٢٦	٧٨,٨
١٧	يتناسب محتوى مادة العلوم العامة بالمنهج المدمج مع المستوى العقلي للطالب	٢٤	٧٢,٧
١٩	عدد الحصص كافٍ لتدريس مادة العلوم العامة بالمنهج المدمج	٣	٩,١
٢٠	وقت الحصة كافٍ لتكملة مقرر مواد العلوم العامة بالمنهج المدمج	٧	٢١,٢
٢٢	يوجد رابط بين مواضيع مواد العلوم العامة	١٣	٣٩,٤
٢٤	يراعي مقرر مواد العلوم العامة الفروق الفردية بين الطلبة في المنهج المدمج	١٧	٥١,٥
	المعدل		٥٠,٢٥

يتضح من معطيات الجدولين (٣ و٤) الخاصة بفقرات تدريس مواد العلوم العامة وفق المنهج المدمج أن (١١,٦ بالمئة) من آراء المستجيبين هو عند مستوى (أُوافق بشدة) وأن نسبة آراء المستجيبين عند مستوى (أُوافق) بلغ (٢٥،٥٠ بالمئة)، ويبلغ إجمالي آراء المستجيبين عند المستويين (أُوافق بشدة- أُوافق) نسبة (٦١,٨٥ بالمئة).

٣ - عرض التكرارات والنسب المئوية وفق مقياس (محايد)

جدول رقم (٥): عرض التكرارات والنسب المئوية وفق مقياس (محايد)

ت	الفقرات	مقياس الإجابة محايد	
		التكرار	بالمئة
١	أُفضل تدريس العلوم العامة بالمنهج المدمج	٤	١٢,١
٢	أُفضل تدريس العلوم العامة من قبل مدرس واحد	٢	٦,١
٣	لدي القدرة على تدريس مادة العلوم العامة بالمنهج المدمج	٤	١٢,١
٤	أشعر بسعادة أثناء تدريس مادة العلوم العامة بالمنهج المدمج	٩	٢٧,٣
١٤	يتوفر عنصر التشويق في عرض مادة العلوم العامة بالمنهج المدمج	٧	٢١,٢
١٥	يسهم محتوى كتاب العلوم العامة بالمنهج المدمج في إثارة التفكير لدى الطلبة	٥	١٥,٢
١٦	يتناسب تدريس مادة العلوم العامة بالمنهج المدمج مع عمر الطالب	٣	٩,١
١٧	يتناسب محتوى مادة العلوم العامة بالمنهج المدمج مع المستوى العقلي للطالب	٤	١٢,١
١٩	عدد الحصص كافٍ لتدريس مادة العلوم العامة بالمنهج المدمج	٢	٦,١
٢٠	وقت الحصة كافٍ لتكملة مقرر مواد العلوم العامة بالمنهج المدمج	٢	٦,١
٢٢	يوجد رابط بين مواضيع مواد العلوم العامة	١٢	٣٦,٤
٢٤	يراعي مقرر مواد العلوم العامة الفروق الفردية بين الطلبة في المنهج المدمج	٩	٢٧,٣
	المعدل		١٥,٩

٤ - عرض التكرارات والنسب المئوية وفق مقياس (لا أُوافق)

جدول رقم (٦): عرض التكرارات والنسب المئوية وفق مقياس (لا أُوافق)

ت	الفقرات	مقياس الإجابة	
		لا أُوافق	
		التكرار	بالمئة
١	أُفضل تدريس العلوم العامة بالمنهج المدمج	١١	٣٣,٣
٢	أُفضل تدريس العلوم العامة من قبل مدرس واحد	١٠	٣٠,٣
٣	لدي القدرة على تدريس مادة العلوم العامة بالمنهج المدمج	٠	٠,٠
٤	أشعر بسعادة أثناء تدريس مادة العلوم العامة بالمنهج المدمج	٣	٩,١
١٤	يتوفر عنصر التشويق في عرض مادة العلوم العامة بالمنهج المدمج	٢	٦,١
١٥	يسهم محتوى كتاب العلوم العامة بالمنهج المدمج في إثارة التفكير لدى الطلبة	٢	٦,١
١٦	يتناسب تدريس مادة العلوم العامة بالمنهج المدمج مع عمر الطالب	٢	٦,١
١٧	يتناسب محتوى مادة العلوم العامة بالمنهج المدمج مع المستوى العقلي للطالب	٤	١٢,١
١٩	عدد الحصص كافٍ لتدريس مادة العلوم العامة بالمنهج المدمج	٩	٢٧,٣
٢٠	وقت الحصة كافٍ لتكملة مقرر مواد العلوم العامة بالمنهج المدمج	٧	٢١,٢
٢٢	يوجد رابط بين مواضيع مواد العلوم العامة	٦	١٨,٢
٢٤	يراعي مقرر مواد العلوم العامة الفروق الفردية بين الطلبة في المنهج المدمج	٤	١٢,١
	المعدل		١٥,١

٥ - عرض التكرارات والنسب المئوية وفق مقياس (لا أُوافق بشدة)

جدول رقم (٧): عرض التكرارات والنسب المئوية وفق مقياس (لا أُوافق بشدة)

ت	الفقرات	مقياس الإجابة	
		لا أُوافق بشدة	
		التكرار	بالمئة
١	أُفضل تدريس العلوم العامة بالمنهج المدمج	١	٣,٠
٢	أُفضل تدريس العلوم العامة من قبل مدرس واحد	٠	٠,٠
٣	لدي القدرة على تدريس مادة العلوم العامة بالمنهج المدمج	٠	٠,٠
٤	أشعر بسعادة أثناء تدريس مادة العلوم العامة بالمنهج المدمج	٠	٠,٠
١٤	يتوفر عنصر التشويق في عرض مادة العلوم العامة بالمنهج المدمج	١	٣,٠
١٥	يسهم محتوى كتاب العلوم العامة بالمنهج المدمج في إثارة التفكير لدى الطلبة	٠	٠,٠
١٦	يتناسب تدريس مادة العلوم العامة بالمنهج المدمج مع عمر الطالب	٠	٠,٠
١٧	يتناسب محتوى مادة العلوم العامة بالمنهج المدمج مع المستوى العقلي للطالب	٠	٠,٠
١٩	عدد الحصص كافٍ لتدريس مادة العلوم العامة بالمنهج المدمج	١٣	٣٩,٤
٢٠	وقت الحصة كافٍ لتكملة مقرر مواد العلوم العامة بالمنهج المدمج	١٣	٣٩,٤
٢٢	يوجد رابط بين مواضيع مواد العلوم العامة	٠	٠,٠
٢٤	يراعي مقرر مواد العلوم العامة الفروق الفردية بين الطلبة في المنهج المدمج	٠	٠,٠
	المعدل		٧,٠

يتضح من معطيات الجدولين (٦ و٧) الخاصة بفقرات تدريس مواد العلوم العامة وفق المنهج المدمج أن (١٥,١ بالمئة) من آراء المستجيبين هو عند مستوى (لا أُوافق) وأن نسبة آراء المستجيبين عند مستوى (لا أُوافق بشدة) بلغ (٧,٠ بالمئة)، ويبلغ إجمالي آراء المستجيبين عند المستويين (لا أُوافق- لا أُوافق بشدة) نسبة (٢٢,١ بالمئة).

جدول رقم (٨): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (t) المحسوبة لأثر تدريس مواد العلوم العامة المدمجة وفق المنهج المدمج.

المنهج	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t-test
المدمج	٣٣	٣,٤٦٣٠	٠,٥٠٨٢٨	٠,٢٩٦

فيما يتعلق بالسؤال الأول للبحث وهو (ما هي النتائج المترتبة على تدريس مواد العلوم العامة المدمجة للصف الثالث المتوسط وفق المنهج المدمج من وجهة نظر المدرسين) تبين من النتائج التي تم الاستحصال عليها من الاستبيانات الموزعة على مُدَرّسي العلوم للمدارس الإسلامية وفق المنهج المدمج بأنه ليست لديها نتائج دالة إحصائياً حيث كان المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة (٣,٤٦٣٠) بانحراف معياري يساوي (٠,٥٠٨٢٨) وباختبار الفرق بين المتوسطين باستخدام الاختبار التائي (t-test)، تبين أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (٠,٢٩٦) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (١٢,٧٠٦) وعند مستوى دلالة يساوي (٠,٠٥) لذا فإن الفروق ذات دلالة إحصائية لغير صالح المنهج المدمج وترى الباحثة بأنه من الممكن أن المدرسين والمدرسات ليس لهم إلمام كامل بالمنهج المذكور وأنهم ذوو اختصاص واحد وأن بعض مدرسي العلوم هم خريجو كلية العلوم والبعض الآخر اختصاصهم الحاسوب، وحسب الاستفسارات والمعلومات التي حصلت عليها

الباحثة، فإن الأغلبية من مدرسي العلوم العامة لم يشاركوا في دورات طرائق التدريس بهدف التعرف على أفضل طريقة تدريسية لتدريس مواد العلوم العامة وفق المنهج المدمج، والذي، كبقية المواد العلمية الأُخرى، وهو بحاجة إلى خبرة المدرس وإلمامه بالطرائق التدريسية الحديثة والتي تستوجب في تدريسها استخدام التقنيات التربوية الحديثة، ناهيكم عن الحاجة الماسة إلى وجود مشرفين اختصاصيين لهذه المادة العلمية أو على الأقل إلى وجود عدة أنواع من الكراسات والكتيبات التوضيحية الضرورية للقيام بتدريس تلك المادة في المدارس الإسلامية.

أ: عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالمتوسط الحسابي والانحراف المعياري حول الفقرات الخاصة بتدريس مواد العلوم العامة بشكلٍ عام.

جدول رقم (٩): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري حول الفقرات الخاصة بتدريس مواد العلوم العامة بشكلٍ عام

ت	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٥	أُفضل تدريس مادة العلوم العامة من قبل مدرسين متخصصين	٤,٧٦	٠,٥٦
٦	استخدم طريقة تدريس واحدة لتدريس العلوم العامة	٢,٢٤	١,١٢
٢١	أُفضل أن تُجْرِيَ الوزارة دورات تدريبية لمدرسي مواد العلوم العامة	٤,٨٢	٠,٣٩
	المعدل	٣,٩٤	٠,٦٩

يتضح من معطيات الجدول رقم (٩) الخاصة بنتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للفقرات الخاصة بتدريس مواد العلوم العامة بشكلٍ عام أن هذه

الفقرات حصلت على معيار جيد، وقد تفاوت مستوى الفقرات بعضها عن بعض، حيث حصلت الفقرة الحادية والعشرون (أُفضل أن تجري الوزارة دورات تدريبية لمدرسي مواد العلوم العامة) على أعلى مستوى والتي هي المتوسط الحسابي (٤,٨٢)، والانحراف المعياري (٠,٣٩)، وأن الفقرة التي حصلت على أقل مستوى هي الفقرة السادسة (أستخدم طريقة تدريس واحدة لتدريس العلوم العامة)، التي حصلت على المتوسط الحسابي (٢,٢٤) والانحراف المعياري (١,١٢) وتظهر لنا هذه النتيجة حاجة مُدَرّسي مواد العلوم العامة إلى دورات تدريبية لتحسين مؤهلاتهم التربوية.

ب - حساب التكرارات والنسب المئوية وفق المقاييس الخمسة

١ - عرض التكرارات والنسب المئوية وفق مقياس (أُوافق بشدة):

جدول رقم (١٠): عرض التكرارات والنسب المئوية وفق مقياس (أُوافق بشدة)

ت	الفقرات	مقياس الإجابة	
		أُوافق بشدة	
		التكرار	بالمئة
٥	أُفضل تدريس مادة العلوم العامة من قبل مدرسين متخصصين	٢٧	٨١,٨
٦	استخدم طريقة تدريس واحدة لتدريس العلوم العامة	٣	٩,١
٢١	أُفضل أتجري الوزارة دورات تدريبية لمدرسي مواد العلوم العامة	٢٧	٨١,٨
المعدل			٥٧,٥

٢ - عرض التكرارات والنسب المئوية حسب مقياس (أُوافق)

جدول رقم (١١): التكرارات والنسب المئوية حسب مقياس أُوافق

ت	الفقرات	مقياس الإجابة أُوافق	
		التكرار	بالمئة
٥	أُفضل تدريس مادة العلوم العامة من قبل مدرسين متخصصين	٤	١٢,١
٦	استخدم طريقة تدريس واحدة لتدريس العلوم العامة	٢	٦,١
٢١	أُفضل أن تجري الوزارة دورات تدريبية لمدرسي مواد العلوم العامة	٦	١٨,٢
المعدل			١٢,١

يتضح من معطيات الجدولين (١٠ و١١) الخاصة بفقرات تدريس مواد العلوم العامة وفق المنهج التخصصي أن (٥٧,٥ بالمئة) من آراء المستجيبين هو عند مستوى (أُوافق بشدة) وأن نسبة آراء المستجيبين عند مستوى (أُوافق) بلغ (١٢,١)، ويبلغ إجمالي آراء المستجيبين عند المستويين (أُوافق بشدة - أُوافق) نسبة (٦٩,٦ بالمئة).

٣ - عرض التكرارات والنسب المئوية حسب مقياس (محايد)

جدول رقم (١٢): التكرارات والنسب المئوية حسب مقياس (محايد)

ت	الفقرات	مقياس الإجابة	
		محايد	
		التكرار	بالمئة
٥	أُفضل تدريس مادة العلوم العامة من قبل مدرسين متخصصين	٢	٦,١
٦	أستخدم طريقة تدريس واحدة لتدريس العلوم العامة	١	٣,٠
٢١	أُفضل أن تجري الوزارة دورات تدريبية لمدرسي مواد العلوم العامة	٠	٠,٠
المعدل			٣,٠

٣- عرض التكرارات والنسب المئوية حسب مقياس (لا أُوافق)

جدول رقم (١٣): التكرارات والنسب المئوية حسب مقياس (لا أُوافق)

ت	الفقرات	مقياس الإجابة	
		لا أُوافق	
		التكرار	بالمئة
٥	أُفضل تدريس مادة العلوم العامة من قبل مدرسين متخصصين	٠	٠,٠
٦	أستخدم طريقة تدريس واحدة لتدريس العلوم العامة	٢١	٦٣,٦
٢١	أُفضل أن تجري الوزارة دورات تدريبية لمدرسي مواد العلوم العامة	٠	٠,٠
المعدل			٢١,٢

٤- عرض التكرارات والنسب المئوية حسب مقياس (لا أُوافق بشدة)

جدول رقم (١٤): عرض التكرارات والنسب المئوية حسب مقياس (لا أُوافق بشدة)

ت	الفقرات	مقياس الإجابة لا أُوافق بشدة	
		التكرار	بالمئة
٥	أُفضل تدريس مادة العلوم العامة من قبل مدرسين متخصصين	٠	٠,٠
٦	أستخدم طريقة تدريس واحدة لتدريس العلوم العامة	٦	١٨,٢
٢١	أُفضل أن تجري الوزارة دورات تدريبية لمدرسي مواد العلوم العامة	٠	٠,٠
	المعدل		٦,٠

يتضح من معطيات الجدولين (١٣ و١٤) الخاصة بفقرات تدريس مواد العلوم العامة وفق المنهج التخصصي أن (٢١,٢ بالمئة) من آراء المستجيبين هو عند مستوى (لا أُوافق) وأن نسبة آراء المستجيبين عند مستوى (لا أُوافق بشدة) بلغ (٦,٠)، ويبلغ إجمالي آراء المستجيبين عند المستويين (لا أُوافق- لا أُوافق بشدة) نسبة (٢٧,٢ بالمئة).

ثانياً: عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني (ما هي النتائج المترتبة على استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مواد العلوم المدمجة للصف الثالث المتوسط وفق المنهج المدمج من وجهة نظر المدرسين).

أ- عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالمتوسط الحسابي والانحراف المعياري حول الفقرات الخاصة بالوسائل التعليمية:

جدول رقم (١٥): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري حول الفقرات الخاصة بالوسائل التعليمية

ت	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٩	أرغب بتدريس مادة العلوم العامة في المختبر	٤,٨٨	٠,٣٣
١٠	أستخدم الملخص السبوري بعد انتهاء كل درس	٤,٤٥	٠,٦٢
١٢	توجد مختبرات لمواد العلوم الثلاثة	٢,٣٣	١,٦٧
١٣	استخدم الوسائط التعليمية المساعدة - غير السبورة - في تدريس مواد العلوم العامة	٤,٢٤	٠,٧١
	المعدل	٣,٩٧	٠,٨٣

يتضح من معطيات الجدول رقم (١٥) الخاصة بنتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للفقرات الخاصة بالوسائل التعليمية أن هذه الفقرات حصلت على معيار جيد، وقد تفاوت مستوى الفقرات بعضها عن بعض، حيث حصلت الفقرة التاسعة (أرغب بتدريس مادة العلوم العامة في المختبر) على أعلى مستوى والتي هي المتوسط الحسابي (٤,٨٨)، الانحراف المعياري (٠,٣٣)، وأن الفقرة التي حصلت على أقل مستوى هي الفقرة الثانية عشرة (توجد مختبرات لمواد العلوم الثلاثة) التي حصلت على المتوسط الحسابي (٢,٣٣)، والانحراف المعياري (١,٦٧) وتظهر لنا هذه النتيجة أن أغلبية مُدَرّسي مادة العلوم العامة يرغبون بتدريس مادة العلوم العامة في المختبر ولكن أغلبية المدارس تنعدم فيها المختبرات.

ب - حساب التكرارات والنسب المئوية وفق المقاييس الخمسة

١- عرض التكرارات والنسب المئوية وفق مقياس (أُوافق بشدة):

جدول رقم (١٦): عرض التكرارات والنسب المئوية وفق مقياس (أُوافق بشدة)

ت	الفقرات	مقياس الإجابة أُوافق بشدة	
		التكرار	بالمئة
٩	أرغب بتدريس مادة العلوم العامة في المختبر	٢٩	٨٧,٩
١٠	أستخدم الملخص السبوري بعد انتهاء كل درس	١٧	٥١,٥
١٢	توجد مختبرات لمواد العلوم الثلاثة	٦	١٨,٢
١٣	أستخدم الوسائط التعليمية المساعدة - غير السبورة - في تدريس مواد العلوم العامة	١٢	٣٦,٤
	المعدل		٤٨,٥

٢- حساب التكرارات والنسب المئوية وفق مقياس (أُوافق):

جدول رقم (١٧): عرض التكرارات والنسب المئوية وفق مقياس (أُوافق)

ت	الفقرات	مقياس الإجابة أُوافق	
		التكرار	بالمئة
٩	أرغب بتدريس مادة العلوم العامة في المختبر	٤	١٢,١
١٠	أستخدم الملخص السبوري بعد انتهاء كل درس	١٤	٤٢,٤
١٢	توجد مختبرات لمواد العلوم الثلاثة	٥	١٥,٢
١٣	أستخدم الوسائط التعليمية المساعدة - غير السبورة - في تدريس مواد العلوم العامة	١٨	٥٤,٥
المعدل			٠،٣١

يتضح من معطيات الجدولين (١٦، ١٧) الخاصة بفقرات الوسائل التعليمية أن (٤٨,٥ بالمئة) من آراء المستجيبين هو عند مستوى (أُوافق بشدة) وأن نسبة آراء المستجيبين عند مستوى (أُوافق) بلغ (٣١,٠ بالمئة)، ويبلغ إجمالي آراء المستجيبين عند المستويين (أُوافق بشدة - أُوافق) نسبة (٧٩,٥ بالمئة).

٣- حساب التكرارات والنسب المئوية وفق مقياس (محايد):

جدول رقم (١٨): عرض التكرارات والنسب المئوية وفق مقياس (محايد)

ت	الفقرات	مقياس الإجابة	
		محايد	
		التكرار	بالمئة
٩	أرغب بتدريس مادة العلوم العامة في المختبر	٠	٠,٠
١٠	أستخدم الملخص السبوري بعد انتهاء كل درس	٢	٦,١
١٢	توجد مختبرات لمواد العلوم الثلاثة	١	٣,٠
١٣	أستخدم الوسائط التعليمية المساعدة - غير السبورة - في تدريس مواد العلوم العامة	٢	٦,١
المعدل			٣,٨

٤- حساب التكرارات والنسب المئوية وفق مقياس (لا أُوافق):

جدول رقم (١٩): عرض التكرارات والنسب المئوية وفق مقياس (لا أُوافق)

ت	الفقرات	مقياس الإجابة لا أُوافق	
		التكرار	بالمئة
٩	أرغب بتدريس مادة العلوم العامة في المختبر	٠	٠,٠
١٠	أستخدم الملخص السبوري بعد انتهاء كل درس	٠	٠,٠
١٢	توجد مختبرات لمواد العلوم الثلاثة	٣	٩,١
١٣	استخدم الوسائط التعليمية المساعدة -غير السبورة- في تدريس مواد العلوم العامة	١	٣,٠
	المعدل		٣,٠

٥- حساب التكرارات والنسب المئوية وفق مقياس (لا أُوافق بشدة):

جدول رقم (٢٠): عرض التكرارات والنسب المئوية وفق مقياس (لا أُوافق بشدة)

ت	الفقرات	مقياس الإجابة لا أُوافق بشدة	
		التكرار	بالمئة
٩	أرغب بتدريس مادة العلوم العامة في المختبر	٠	٠,٠
١٠	أستخدم الملخص السبوري بعد انتهاء كل درس	٠	٠,٠
١٢	توجد مختبرات لمواد العلوم الثلاثة	١٨	٥٤,٥
١٣	أستخدم الوسائط التعليمية المساعدة -غير السبورة- في تدريس مواد العلوم العامة	٠	٠,٠
	المعدل		١٣,٦

يتضح من معطيات الجدولين (١٩، ٢٠) الخاصة بفقرات الوسائل التعليمية أن (٣,٠ بالمئة) من آراء المستجيبين هو عند مستوى (لا أُوافق) وأن نسبة آراء المستجيبين عند مستوى (لا أُوافق بشدة) بلغ (١٣,٦ بالمئة)، ويبلغ إجمالي آراء المستجيبين عند المستويين (لا أُوافق- لا أُوافق بشدة) نسبة (١٦,٦ بالمئة).

أ- عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالمتوسط الحسابي والانحراف المعياري حول الفقرات الخاصة بمقرر مادة العلوم العامة

جدول رقم (٢١): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري حول الفقرات الخاصة بمقرر مادة العلوم العامة

ت	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٧	يرتبط محتوى منهج العلوم العامة بالحياة اليومية للطلبة	٣,٧٦	٠,٧٥
٨	تهتم مادة العلوم بميول واهتمامات الطلبة	٢,٨٥	٠,٨٣
١١	مقررات مادة العلوم العامة جيدة ومفيدة جداً	٣,٣٦	٠,٦٥
١٨	أكتفي بالمعلومات الموجودة في المقرر فقط أثناء الشرح	٢,٠٠	٠,٨٧
	المعدل	٢,٩٩	٠,٧٧

يتضح من معطيات الجدول رقم (٢١) الخاصة بنتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للفقرات الخاصة بمقرر مادة العلوم العامة أن هذه الفقرات حصلت على معيار مقبول، وقد تفاوت مستوى الفقرات بعضها عن بعض، حيث حصلت الفقرة السابعة (يرتبط محتوى منهج العلوم العامة بالحياة اليومية للطلبة) على أعلى مستوى والتي هي المتوسط الحسابي (٣,٧٦) والانحراف المعياري (٠,٧٥)،

وأن الفقرة التي حصلت على أقل مستوى هي الفقـــرة الثامنـــة عـــشر (أكتفـــي بالمعلومات الموجودة في المقرر فقط أثناء الشرح) التي حصلت على المتوسط الحسابي (٢,٠٠) والانحراف المعياري (٠,٨٧) وتظهر لنا هذه النتيجة أن محتـــوى منـــهج العلوم العامة يرتبط بالحياة اليومية للطالب وأن أغلبية مُدَرّسي مادة العلوم العامـــة لا يقتصرون على المعلومات الموجودة في المقرر فقط.

ب - حساب التكرارات والنسب المئوية وفق المقاييس الخمسة

١ - عرض التكرارات والنسب المئوية وفق مقياس (أُوافق بشدة)

جدول رقم (٢٢): عرض التكرارات والنسب المئوية وفق مقياس (أُوافق بشدة):

ت	الفقرات	مقياس الإجابة	
		أُوافق بشدة	
		التكرار	بالمئة
٧	يرتبط محتوى منهج العلوم العامة بالحياة اليوميـــة للطلبة	٤	١٢,١
٨	تهتم مادة العلوم بميول واهتمامات الطلبة	١	٣,٠
١١	مقررات مادة العلوم العامة جيدة ومفيدة جداً	١	٣,٠
١٨	أكتفي بالمعلومات الموجودة في المقرر فقط أثنـــاء الشرح	١	٣,٠
	المعدل		٥,٢

٢ - عرض التكرارات والنسب المئوية وفق مقياس (أُوافق):

جدول رقم (٢٣): عرض التكرارات والنسب المئوية وفق مقياس (أُوافق)

ت	الفقرات	مقياس الإجابة	
		أُوافق	
		التكرار	بالمئة
٧	يرتبط محتوى منهج العلوم العامة بالحياة اليومية للطلبة	١٩	٥٧,٦
٨	تهتم مادة العلوم بميول واهتمامات الطلبة	٦	١٨,٢
١١	مقررات مادة العلوم العامة جيدة ومفيدة جداً	١٢	٣٦,٤
١٨	أكتفي بالمعلومات الموجودة في المقرر فقط أثناء الشرح	٠	٠,٠
المعدل			٢٨,٠

يتضح من معطيات الجدولين (٢٢، ٢٣) الخاصة بفقرات مقرر مادة العلوم العامة أن (٥,٢ بالمئة) من آراء المستجيبين هو عند مستوى (أُوافق بشدة) وأن نسبة آراء المستجيبين عند مستوى (أُوافق) بلغ (٢٨ بالمئة)، ويبلغ إجمالي آراء المستجيبين عند المستويين (أُوافق بشدة - أُوافق) نسبة (٣٣,٢ بالمئة).

٣ - عرض التكرارات والنسب المئوية وفق مقياس (محايد):

جدول رقم (٢٤): عرض التكرارات والنسب المئوية وفق مقياس (محايد)

ت	الفقرات	مقياس الإجابة	
		محايد	
		التكرار	بالمئة
٧	يرتبط محتوى منهج العلوم العامة بالحياة اليومية للطلبة	٨	٢٤,٢
٨	تهتم مادة العلوم بميول واهتمامات الطلبة	١٣	٣٩,٤
١١	مقررات مادة العلوم العامة جيدة ومفيدة جداً	١٨	٥٤,٥
١٨	أكتفي بالمعلومات الموجودة في المقرر فقط أثناء الشرح	٦	١٨,٢
المعدل			٣٤,٠

٤ -عرض التكرارات والنسب المئوية وفق مقياس (لا أُوافق):

جدول رقم (٢٥): عرض التكرارات والنسب المئوية وفق مقياس (لا أُوافق)

ت	الفقرات	مقياس الإجابة	
		لا أُوافق	
		التكرار	بالمئة
٧	يرتبط محتوى منهج العلوم العامة بالحياة اليومية للطلبة	٢	٦,١
٨	تهتم مادة العلوم بميول واهتمامات الطلبة	١٣	٣٩,٤
١١	مقررات مادة العلوم العامة جيدة ومفيدة جداً	٢	٦,١
١٨	أكتفي بالمعلومات الموجودة في المقرر فقط أثناء الشرح	١٧	٥١,٥
	المعدل		٢٥,٧

٥ -عرض التكرارات والنسب المئوية وفق مقياس (لا أُوافق بشدة):

جدول رقم (٢٦): عرض التكرارات والنسب المئوية وفق مقياس (لا أُوافق بشدة)

ت	الفقرات	مقياس الإجابة	
		لا أُوافق بشدة	
		التكرار	بالمئة
٧	يرتبط محتوى منهج العلوم العامة بالحياة اليومية للطلبة	٠	٠,٠
٨	تهتم مادة العلوم بميول واهتمامات الطلبة	٠	٠,٠
١١	مقررات مادة العلوم العامة جيدة ومفيدة جداً	٠	٠,٠
١٨	أكتفي بالمعلومات الموجودة في المقرر فقط أثناء الشرح	٩	٢٧,٣
	المعدل		٦,٨

يتضح من معطيات الجدولين (٢٥، ٢٦) الخاصة بفقرات مقرر مادة العلوم العامة أن (٢٥,٧ بالمئة) من آراء المستجيبين هو عند مستوى (لا أُوافق) وأن نسبة آراء المستجيبين عند مستوى (لا أُوافق بشدة) بلغ (٦,٨ بالمئة)، ويبلغ إجمالي آراء المستجيبين عند المستويين (لا أُوافق- لا أُوافق بشدة) نسبة (٣٢,٥ بالمئة).

ثالثاً: عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث (ما هي الفروق الموجودة في تدريس مواد العلوم العامة للصف الثالث المتوسط وفق المنهج المدمج تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

جدول رقم (٢٧): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (t) المحسوبة لأثر تدريس مواد العلوم العامة وفق المنهج المدمج تبعاً لمتغير الجنس

المنهج	الجنس	N	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t-test
المدمج	ذكر	١٨	٣,٤٦٣٠	٠,٥٠٨٢٨	٠,٢٩٦
	أنثى	١٥	٣,٤١٦٧	٠,٣٦٠٥٠	

أما في ما يتعلق بالسؤال الثالث (ما هي الفروق الموجودة في تدريس مواد العلوم العامة المدمجة للصف الثالث المتوسط وفق المنهجين تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) فبالنسبة إلى المنهج المدمج كان عدد المشاركين في الاستبيان من الذكور (١٨) ومن الإناث (١٥) حيث كان المتوسط الحسابي لدرجات الذكور (٣,٤٦٣٠) فيما كان المتوسط الحسابي لمجموع درجات الإناث (٣,٤١٦٧) وعند اختبار الفرق بين المتوسطين باستخدام الاختبار التائي (t-test) لفئتين مستقلتين تبين أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (٠,٢٩٦) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٤٢) أي أنه لا توجد فروق في تدريس مواد العلوم المدمجة للصف الثالث المتوسط تبعاً لمتغير الجنس (الذكور، الإناث). وترى الباحثة بأن أغلبية المُدَرّسين

والمُدَرّسات يخضعون لنفس الظروف البيئية في قاعات الصفوف من انعدام وجود المختبرات إلى نقص بعض المستلزمات العلمية الضرورية ومنها عدم وجود مختبرات علمية لإجراء اختبارات دقيقة وعلمية في هذه المادة العلمية التي هي بأمس الحاجة إلى التدريس في المختبرات العلمية إضافةً إلى افتقار المدارس إلى الكتب العلمية والكراسات الخاصة بالتجارب العلمية وكذلك حاجة المختبرات إن وُجِدَت إلى الأجهزة العلمية الحديثة.

رابعاً: عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع (ما هي الفروق الموجودة في التحصيل الدراسي للطلبة بين المنهجين، المنهج المدمج والمنهج التخصصي)

جدول رقم (٢٨): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (t) المحسوبة لاستخراج الفرق بين مدارس التربية والمدارس الإسلامية

	نوع المدرسة	N	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t-test
المنهج	التربية	١٣	٦٧,٩٢	١٣,٨٨	٠,٥٢٢
	الإسلامية	٤	٦٤	٩,٦٦	

يتضح من معطيات الجدول رقم (٢٨) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين المنهجين، المنهج المدمج والمنهج التخصصي، **وترى الباحثة** بأنَّ هذه النتيجة إن دلت على شيء فإنما تدل على أن أغلبية مفردات المنهجين متشابهة وأنها تُدرّس من قِبَل نفس المدرسين الذين يحملون نفس المؤهلات التربوية وأنهم لحد الآن - حسب معلومات الباحثة- لم يشاركوا في أيَّة دورة تخصصية أو تأهيلية خاصة بأحد المنهجين، علماً بأن مادة العلوم العامة في المنهج المدمج لا تختلف عن المنهج التخصصي إلا في عنوان الغلاف الموجود في المنهج المذكور.

ويتوجب علينا التنويه إلى عيبٍ في صغر العينة المأخوذة من المدارس الإسلامية وذلك لأنه كان من المستحيل على الباحثة من ضمن نطاق دراستها إيجاد مدرسة إسلامية فيها نفس عدد طلاب مدارس التربية وفي حال تواجد هكذا مدارس فمن الصعوبة بمكان الوصول إليها وذلك بسبب الظروف الأمنية التي كانت أسوأ ما كانت عليه في تلك الفترة. وعلى كل حال، لإعطاء قيمة إحصائية لهذا الجدول، يمكننا أن نقول أن المقارنة يمكن أن تعينا على الأقل فكرة ذات دلالة وهي أن المقارنة بين هذه المدارس أياً كان عدد الطلاب والطالبات ممكنة وذلك لأن الأساتذة الذين يُدرّسون في كلا النوعين من المدارس غير متخصصين أساساً وهم متخرجون من نفس الكليات ولذلك هم بنظر الباحثة غير مؤهلين لتدريس المنهجين التخصصي والمدمج.

المبحث الثاني: المقترحات

في ضوء نتائج البحث تقدم الباحثة بعض المقترحات ومنها:

١. إجراء دورات للمدرسين والمدرسات لتدريبهم أثناء الخدمة وتشجيع الكفوئين منهم وعقد ندوات دورية ومحلية يشترك فيها المختصون والمشرفون مع مدرسي كل مادة على حدة لمناقشة ما استُحْدِث من نظريات ومعلومات علمية وطرق تدريس حديثة لمساعدة المدرسين على حل مشاكلهم التي تصادفهم أثناء تدريسهم للمادة.

٢. ضرورة إعادة النظر في المناهج بحيث ترتبط بحياة الطلاب وتناسب الوقت المخصص لتدريسها، وضرورة التنسيق بين مناهج العلوم في المرحلة الواحدة.

٣. إجراء دراسات مماثلة على بقية المواد المُدْمَجَة في المدارس الإسلامية.

٤. إجراء دراسات مماثلة على مراحل دراسية أُخرى، وفي مواد دراسية أُخرى مثل اللغة العربية ، التاريخ والجغرافية.

٥. ضرورة توفير المختبرات وتزويدها بالأدوات والأجهزة اللازمة لإجراء التجارب العلمية.

٦. اهتمام كليات التربية بإعداد المدرسين في أكثر من تخصص علمي واحد.

٧. إجراء دورات تدريبية مُكَثَّفَة للمدرسين الذين سيسهمون في تدريس المنهج المدمج في مرحلته التجريبية، وبالتالي تعميم التدريب على أكبر عدد منهم في حالة تبني هذا المنهج بشكل عام.

٨. زيادة عدد الحصص الأسبوعية لكي تُتَاحَ للمدرسين فرصة ربط التعليم النظري بالممارسة العملية في المختبر.

٩. تزويد المختبرات بالكتب العلمية لتعدّ كمراجع للمدرسين وكذلك تزويد المدرسين بكراسات للتجارب العلمية ليستخدمها الطلاب.

١٠. وضع شروط لتجديد لتجديد عقود الأساتذة ممن يشاركون في ورش عمل لتطوير مهاراتهم التعليمية.

المصادر والمراجع

• **قائمة المصادر**

* **أولاً: الكتب**

١. إبراهيم، أبو بكر محمد أحمد محمد: **التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية**، هرندن– فرجينيا، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ٢٠٠٧م، ط١.

٢. إبراهيم، عبد اللطيف فؤاد: **المناهج**، القاهرة، مكتبة مصر. ١٩٨٤م، ط٦.

٣. إبراهيم، مجدي عزيز: **منطلقات المنهج التربوي**، القاهرة، عالم الكتب. ٢٠٠٢، ط١.

٤. إبراهيم محمد، وزميلاه: **المنهج المدرسي من منظور جديد**، الرياض، مكتبة العبيكان. ١٩٩٦م، ط١.

٥. أبو بكر، الأَمين عبد الحفيظ: **توجيه العلوم وفق المنهج الإسلامي**، الإسكندرية، دار الوفاء. ٢٠٠٢م.

٦. أحمد، محمد عبد الباقي: **المعلم والوسائل التعليمية**، الاسكندرية، المكتب الجامعي الحديث. ٢٠٠٣م، ط١.

٧. آل ياسين، محمد حسين: **مبادئ في طرق التدريس العامة**، منشورات المكتبة العصرية، بيروت، ط٤.

٨. بطاينة، رزق فايز: **المناهج التربوية**، إربد، عالم الكتب الحديث. ٢٠٠٦ م، ط١.

٩. تروبردج، ل، رودجر ب، باول ج. **تدريس العلوم في المدارس الثانوية**، ترجمة: محمد جمال الدين عبد الحميد، وآخرون، العين، دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٤م، ط١.

١٠. الدمرداش، صبري: **أساسيات تدريس العلوم**، القاهرة، دار المعارف، ١٩٩٧م، ط٢.

١١. الديري، علي، ومحمد، السيد محمد علي: **مناهج التربية الرياضية بين النظرية والتطبيق**، إربد، دار الفرقان، ١٩٩٣م، ط١.

١٢. ساوندرز، هـ، ن: **تدريس العلوم العامة**، ترجمة: القيسي، عبد الرحمن، وزميلاه، بغداد، مطبعة العاني، ١٩٦٧م.

١٣. سرحان، الدمرداش عبد المجيد: **المناهج المعاصرة**، دار النهضة العربية، ١٩٨٨م.

١٤. سعادة، جودت أحمد، إبراهيم، عبد الله محمد: **المنهج المدرسي الفعال**، الأُردن، دار عمار، ١٩٩١م، ط ١.

١٥. سعادة، جودت أحمد، إبراهيم، عبد الله محمد: **تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها**، الأُردن، عمان، دار الشروق، ٢٠١١، ط١.

١٦. سعيد، أبو طالب محمد، عبد الخالق، رشراش أنيس: **علم التربية التطبيقي**، بيروت، دار النهضة العربية، ٢٠٠١م، ط١.

١٧. السعيد، رضا مسعد، وعبد الحميد، ناصر السيد: **توكيد الجودة في مناهج التعليم**، الاسكندرية، دار التعليم الجامعي، ٢٠١٠م.

١٨. السويدي، خليفة علي، والخليلي، خليل يوسف: **المنهاج**، الإمارات العربية المتحدة، دار القلم، ١٩٩٧م، ط١.

١٩. الشافعي، إبراهيم محمد، وزميلاه: **المنهج المدرسي من منظور جديد**، الرياض، مكتبة العبيكان، ١٩٩٦م، ط١ .

٢٠. الشربيني، فوزي، والطناوي، عفت: **مداخل عالمية في تطوير المناهج التعليمية**، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ٢٠٠١م.

٢١. الشمري، هدى علي جواد: **طرق تدريس التربية الإسلامية**، عمان، الأُردن، دار الشروق، ٢٠٠٥م، ط١.

٢٢. شوق، محمود أحمد: **تطوير المناهج الدراسية**، الرياض، دار عالم الكتب، ١٩٩٥م، ط١.

٢٣. جبر ضومط، إميل: **أصول تدريس العلوم**، بيروت، مكتبة صادر، ١٩٥١م.

٢٤. حسين، محمد عبد الهادي: **المناهج المتعددة**، العين، دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٧م، ط١.

٢٥. الخوالدة، ناصر أحمد، وعبد، يحيى إسماعيل: **المناهج**، الأردن، زمزم ناشرون وموزعون، ٢٠١١م، ط١.

٢٦. عبد العزيز، صالح: **التربية وطرق التدريس**، القاهرة، دار المعارف، ج٢. ط١٣.

٢٧. عبد العزيز، مفتاح محمد: **مناهج البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية**، بيروت، دار النهضة العربية، ٢٠١٠م، ط١.

٢٨. عريفج، سامي، وزميلاه: **في مناهج البحث العلمي وأساليبه**، عمان، دار مجدلاوي للنشر، ١٩٩٩م، ط ٢.

٢٩. علي، محمد السيد: **علم المناهج**، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٠م، ط٢.

٣٠. علي، محمد السيد: **مصطلحات في المناهج وطرق التدريس**، دار الفكر العربي، ٢٠٠٠م، ط٢.

٣١. عميرة، إبراهيم بسيوني، والديب، فتحي: **تدريس العلوم والتربية العلمية**، القاهرة، دار المعارف، ١٩٩٧م.

٣٢. العيسوي، عبد الرحمن: **سيكولوجية التعلم**، بيروت، دار الأنوار، ٢٠٠٠م.

٣٣. الزند، وليد خضر، وعبيدات، هاني حتمل: **المناهج التعليمية**، الأردن، عالم الكتب الحديث، ٢٠١٠م.

٣٤. زيتون، حسن حسين: **أصول التقويم والقياس التربوي**، الرياض، الدار الصولتية للتربية، ١٤٢٨هـ-٢٠٠٧م.

٣٥. زيتون، حسن حسين: **مهارات التدريس؛ رؤية في تنفيذ التدريس**، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٦م، ط٣.

٣٦. زيتون، عايش محمود: **أساليب تدريس العلوم**، عمان، دار الشروق، ٢٠٠١م، ط١.

٣٧. زيتون، كمال عبد الحميد: **التدريس نماذجه ومهاراته**، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٥م، ط٢.

٣٨. زيتون، كمال عبد الحميد: **منهجية البحث التربوي والنفسي من المنظور الكمي والكيفي**، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٤م، ط١.

٣٩. الفتلاوي، سهيلة محس كاظم، وهلالي، أحمد: **المنهاج التعليمي والتوجه الإيدلوجي**، عمان، دار الشروق، ٢٠٠٦م، ط ١.

٤٠. القريشي، علي: **توطين العلوم في الجامعات العربية والإسلامية؛ رؤية ومشروع**، قطر، سلسة كتاب الأُمة. العدد (١٢٥)، ٢٠٠٨م، ط١.

٤١. قطامي، يوسف، قطامي، نايفة: **سيكولوجية التعلم الصفي**، عمان، دار الشروق، ٢٠٠٠م، ط١.

٤٢. قورة، حسين سليمان: **الأصول التربوية في بناء المناهج**، جامعة أسيوط، دار المعارف، ١٩٨٢م، ط٧.

٤٣. كفروني، يوسف: **الإحصاء في العلوم الاجتماعية**، بيروت، المركز العربي للأبحاث والتوثيق، ٢٠١١، ط ٢.

٤٤. محمود، صلاح الدين عرفة. **مفهومات المنهج الدراسي**، القاهرة، عالم الكتب. ٢٠٠٦م، ط١.

٤٥. مجذوب، فاروق: **طرائق ومنهجية البحث في علم النفس**، بيروت، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، ٢٠٠٣م، ط١

٤٦. مصطفى، صلاح عبد الحميد: **المناهج الدراسية**، الرياض، دار المريخ، ٢٠٠٣م.

٤٧. ملحم، سامي محمد: **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، عمان، دار المسيرة، ٢٠٠٧م، ط٥.

٤٨. منسى، محمود عبد الحليم: **القياس والاحصاء النفسي والتربوي**، جامعة الإسكندرية، دار المعارف، ١٩٩٤م.

٤٩. مهرنس، أ، ويليام، وليهمن، ج، ارفن: **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، ترجمة: هيثم كامل الزبيدي، العين، دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٣م، ط١.

٥٠. موسى، فؤاد محمد: **علم مناهج التربية**، المنصورة، دار الكلمة، ٢٠٠٧.

٥١. اللقاني، أحمد حسين: **المناهج بين النظرية والتطبيق**، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٢م، ط ٤.

٥٢. اللقاني، أحمد حسين، ومحمد، فارعة حسن: **مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل**، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠١م، ط١.

٥٣. النبهان، موسى: **أساسيات القياس في العلوم السلوكية**، عمان، الأُردن، دار الشروق، ٢٠٠٤م، ط١.

٥٤. النجدي، أحمد، وزميلاه: **المدخل في تدريس العلوم**، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٢م، الكتاب الرابع.

٥٥. هندام، يحيى، وجابر، جابر عبد الحميد: **المناهج**، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٩٢م، ط ١٠.

٥٦. الهويدي، زيد: **أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية**، العين، دار الكتاب الجامعي، ٢٠١٠م، ط ٢.

٥٧. الهويدي، زيد: **الأساليب الحديثة في تدريس العلوم**، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٨م، ط٢.

٥٨. الهويدي، زيد: **معلم العلوم الفعال**، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٥م، ط١.

٥٩. الوكيل، حلمي أحمد، ومحمود، حسين بشير: **تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى**، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠١م.

٦٠. الوكيل، حلمي أحمد، ومحمود، حسين بشير: **الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأُولى**، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠١م.

*** ثانياً: رسائل الماجستير والدكتوراه**

٦١. أحمد، سعيد أسعد: **تأثير تدريس التاريخ على ترسيخ الوعي القومي والقيم الاجتماعية في المرحلة الإعدادية بمركز محافظة كركوك**، رسالة ماجستير غير منشورة، ٢٠١٣م، جامعة الجنان، طرابلس– لبنان.

٦٢. سيويلي، إدريس محمد محمود: **تقويم المهارات التدريسية لدى مدرسي المواد الاجتماعية في الحلقة الثالثة من التعليم الأساسي في محافظة السليمانية بكردستان العراق**، رسالة ماجستير غير منشورة، ٢٠١٢م، جامعة الجنان، طرابلس– لبنان.

٦٣. طباع، محمد أسامة: **واقع تدريس النحو في المرحلة الثانوية في الجمهورية العربية السورية بين النظرية والتطبيق**، رسالة ماجستير غير منشورة، ٢٠١٠م، جامعة الجنان، طرابلس–لبنان.

٦٤. عريبه، ضياء الدين موسى: **دراسة تحليلية تقويمية لكتب التربية الإسلامية للصفوف الأربعة الأُولى من مرحلة التعليم الأساسي في الأُردن من وجهة نظر المشرفين والمعلمين**، رسالة دكتوراه غير منشورة، ٢٠١٣م، جامعة الجنان، طرابلس–لبنان.

٦٥. عزيز، هاجرة محمد: **الخرائط الذهنية وتنمية التفكير الناقد**، رسالة ماجستير غير منشورة، ٢٠١٢، جامعة الجنان، طرابلس–لبنان.

*** ثالثاً: المعاجم**

٦٦. إبراهيم مصطفى وآخرون: **المعجم الوسيط**. تحقيق: مجمع اللغة العربية، دار الدعوة، ج١.

٦٧. جرجس، جرجس ميشال: **معجم مصطلحات التربية والتعليم**، دار النهضة العربية. لبنان، بيروت، ٢٠٠٥م، ط١، ص ١٤٩.

*** رابعاً: الأوراق البحثية**

٦٨. الخياط، عبد الكريم عبد الله، والهولي، علي إسماعيل: **ورقة بحثية**، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد ٢٠، ٢٠٠٣م.

٦٩. الدهماني، دخيل الله بن محمد: **ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العالمي الأول للغة العربية وآدابها «إسهامات اللغة والأدب في البناء الحضاري للأمة الإسلامية– تحت محور سبل توجيه عملية تعليم اللغة العربية وتعلّمها نحو البناء الحضاري للأمة»، ٢٠٠٧م.**

٧٠. مفلح، غازي: **منهج المواد الدراسية**، ورقة بحثية، جامعة أُم القرى/ الكلية الجامعية بالقنفذة.

٧١. مفلح، غازي: **منهج الوحدات**، ورقة بحثية.

*** خامساً: المواقع الإلكترونية**

٧٢. http://www.mbwschool.com/News/٢٠١٠_٢٠١١/April/PDs/PD١/integrated_teaching-workshops.htm بتاريخ ٢٠١٣/٦/١٣.

٧٣. homeeconomics.mountada.biz/t٤٧١-topic بتاريخ ٢٠١٣/٦/٢٣.

٧٤. http://shbabait.com/fourm/showthread.php?t=١٣٠٢٩٥ بتاريخ ٢٠١٣/٦/٢٢.

٧٥. http://www.altfker.com/vb/showthread.php٢ بتاريخ٢٠١٣/٦/٢٣.

٧٦. wessam.allgoo.us/t١٣٦٣-topic بتاريخ ٢٠١٣/٦/٢١.

٧٧. aculty.imamu.edu.sa/.../٩٥f١٣٤٥d-١٢d٠-٤٣٤٠-b٩f٤-٧٧bbe٥٥٦٥fa٩.aspx بتاريخ ٢٠١٣/٦/١٥.

٧٨. uqu.edu.sa/files٢/tiny_mce/plugins/filemanager/files/.../١٢٥ بتاريخ ٢٠١٣/٦/١٦

٧٩. http://shbabait.com/fourm/showthread.php?p=١٦٧١٦٠٥ بتاريخ ٢٠١٣/٥/٣١.

٨٠. thesis.al-kawkab.com/thesis/٥٦٥ بتاريخ ٢٠١٣/٧/١٧

٨١. http://libback.uqu.edu.sa/hipres/ABS/ind٤٨٣٢ بتاريخ ٢٠١٣/٦/١٥.

فهرس المحتويات

الآية ٣
الإهداء ٥
شكر وتقدير ٦
ملخص عام ٧
الفصل الأول– الإطار العام للبحث ٩
المقدمة ١٠
المبحث الأول: أهمية البحث ١١
المبحث الثاني: أهداف البحث ١٣
المبحث الثالث: مشكلة البحث ١٤
المبحث الرابع: فرضيات البحث ١٥
المبحث الخامس: حدود البحث ١٦
المبحث السادس: تحديد المصطلحات ١٧
المطلب الأول: المدارس الإسلامية ١٧
المطلب الثاني: مقررات الصف الثالث المتوسط في المدارس الإسلامية ١٨
المطلب الثالث: الإدماج ١٨
المطلب الرابع: مادة العلوم العامة للصف الثالث المتوسط ١٩
المطلب الخامس: التحصيل الدراسي ١٩
المبحث السابع: منهجية البحث ٢١
المبحث الثامن: إجراءات البحث ٢٢
الفصل الثاني: الخلفية النظرية ٢٣
المبحث الأول: المناهج المنفصلة ٢٦
المطلب الأول: خصائص المناهج المنفصلة ٢٧
المطلب الثاني: مزايا المناهج المنفصلة ٣٢
المطلب الثالث: عيوب المناهج المنفصلة ٣٣
المبحث الثاني: المناهج المترابطة ٣٧
المطلب الأول: مميزات المناهج المترابطة ٤٣
المطلب الثاني: عيوب المناهج المترابطة ٤٤
المبحث الثالث: المناهج المدمجة ٤٦
المطلب الأول: مستويات الدمج ٤٩

المطلب الثاني: مميزات المناهج المدمجة ٥١
المطلب الثالث: عيوب المناهج المدمجة ٥١
المبحث الرابع: مناهج المجالات الواسعة ٥٣
المطلب الأول: مزايا المجالات الواسعة ٥٦
المطلب الثاني: عيوب المجالات الواسعة ٥٧
المبحث الخامس: المنهج التكاملي ٥٩
المطلب الأول: دواعي استخدام المنهج التكاملي ٦٤
المطلب الثاني: أنواع المنهج التكاملي ٦٧
المطلب الثالث: أشكال تطبيق المنهج التكاملي ٦٩
المطلب الرابع: مميزات المنهج التكاملي ٧٠
المطلب الخامس: عيوب المنهج التكاملي ٧١
المبحث السادس: مناهج الوحدات الدراسية ٧٣
المطلب الأول: خصائص الوحدات الدراسية ٧٦
المطلب الثاني: مزايا الوحدات الدراسية ٧٨
المطلب الثالث: عيوب الوحدات الدراسية ٨٠
المبحث السابع: الأهداف العامة لتدريس مادة العلوم ٨٢
الفصل الثالث: الدراسات السابقة ٨٧
الفصل الرابع: الإطار الميداني للبحث ٩٩
المبحث الأول: مجتمع البحث ١٠٠
المطلب الأول: تحديد مجتمع البحث ١٠١
المطلب الثاني: اختيار عينة البحث ١٠٢
المبحث الثاني: أدوات البحث ١٠٣
المطلب الأول: بناء الاستبيان (للمُدَرّس) في صورته الأولية ١٠٣
المطلب الثاني: التحقق من صدق أدوات البحث ١٠٤
المطلب الثالث: التحقق من ثبات الأدوات ١٠٦
المطلب الرابع: أدوات البحث في صورتها النهائية ١٠٦
المبحث الثالث: الوسائل الإحصائية المعتمدة في معالجة البيانات المرتبطة بالعينة ١٠٧
الفصل الخامس: النتائج والمقترحات ١٠٩
المبحث الأول: عرض وتحليل النتائج ١١٠
المبحث الثاني: المقترحات ١٣٥
المصادر ١٣٦
فهرس المحتويات ١٤٣