جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

آراء معلمي الدّراسات الاجتماعيَّة نحو منهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة للمرحلة الأساسيَّة العليا في محافظة نابلس

إعداد

مريم "محمد علي" سالم نمروطي

إشراف

د. هبة سليم

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وأساليب التَّدريس من كلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، نابلس – فلسطين.

2023

آراء معلمي الدّراسات الاجتماعيَّة نحو منهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة للمرحلة الأساسيَّة العليا في محافظة نابلس

إعداد

مريم "محمد علي" سالم نمروطي

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 2023/10/20م، وأجيزت:

د. هبه سليم	التوقيع
المشرف الرئيسي	
د. حسام القاسم	التوقيع
الممتحن الخارجي	
د. محمود الشمالي	التوقيع
الممتحن الداخلي	

الإهداء

إلى وطني الغالي فلسطين الذي أفديه بروحي ودمي

إلى عائلتي الحبيبة

إلى أمي مهجة قلبي التي كان دعاؤها سرّ نجاحي، وبلسم جراحي، إلى من علمتني الصَّبر والاجتهاد، والتي لإن شكرتها فكل كلمات الشّكر لن توفيها حقَّها؛ ولإنَّ منحتها العالم فهديتي لا تكفيها وتبقى قليلة في حقّها، وسأظل طوال الحياة من القلب أعطيها، أطال الله بعمرها وأمدها بالصحة والعافية.

إلى أبي، من كان له بالغ الأثر في كثير من الصُّعوبات والعقبات أطال الله عمره

إلى أخواتي وإخواني من أعيش بجوارهم، تلك القلوب الطَّيبة من أرى فيهم التَّفاؤل والأمل وكانوا وما زالوا خير سند لي.

إلى من كنَّ معي خلال فترة دراستي زميلاتي وصديقاتي من قدَّمن لي الدَّعم ولم يتوانوا عن مساعدتي لحظة، بارك الله فيكنَّ وأطعمكنَّ من ثمار العلم.

كلُّ من علَّمني حرفًا أصبح سندًا لي يضيء الطريق أمامي

إليكم جميعًا أهدي هذا العمل المتواضع

الذي أسأل الله أن ينفع به ويجعله خالصًا لوجه الكريم.

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي هيأ البدء، ويسَّـر الطريق، وطيَّب المنتهى، الحمد لله ما تمَّ جهد ولا خُتم سـعي إلا بفضـله، الحمد لله على التَّمام وحسـن الختام، والحمد لله الذي أعاني على إتمام هذه الأطروحة، الحمد لله حمدًا طيّبًا مباركًا، ملء السـماوات والأرض وما بينهما وملء ما شـئت من شـيء بعد، الحمد والشُّـكر لله كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه وعلو مكانه.

أتقدَّم بالشكر لجامعة النَّجاح الوطنيَّة، ولكليّة الدّراسات العليا على ما تقدّمانه من علم ومعرفة.

وأتوجَّه بالشُّـكر الجزيل وعظيم الامتنان لمشـرفتي الدّكتورة هبة سـليم على ما قدَّمته لي من توجيهات وإرشـادات ونصـائح، فكانت نعم المعلّم والموّجه والمرشد خلال مراحل الدّراسـة، فبارك الله فيها وجزاها خير الجزاء في الدّنيا والآخرة.

كما أشكر أعضـاء لجنة المناقشـة، الممتحن الدَّاخلي والممتحن الخارجي على قبول مناقشـتهما هذه الرّسـالة وملاحظتهما القيّمة التي أثرت محتواها.

ولا أنسـى أسـاتذتي الأفاضـل أعضـاء الهيئة التَّدريسـيَّة في برنامج المناهج، وأسـاليب التَّدريس في كليّة الدّراسـات العليا في جامعة النَّجاح الوطنيَّة، الذين كانوا خير مربين سـاهموا في بناء شـخصـيتي التَّربويَّة والعلميَّة.

وأتقدَّم بخالص شكري وتقديري وعرفاني لكل من ساهم أو نصـح أو أرشـد من أجل إخراج هذه الرّسـالة إلى النّور.

الإقرار

أنا الموقعة أدناه مقدمة الرسالة التي تحمل عنوان:

آراء معلمي الدّراسات الاجتماعيَّة نحو منهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة للمرحلة الأساسيَّة العليا في محافظة نابلس

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة هي نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة ككل أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل أية درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أية مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

اسم الطالبة: مريم "محمد علي" سالم نمروطي

التوقيع:

التاريخ: 2023/10/20

فهرس المحتويات

الإهداء.....ج

الشكر والتقدير .....د

الإقرار.....هـ

فهرس المحتويات.....و

فهرس الجداول..... ح

فهرس الملاحق .....ط

الملخص .....ك

الفصل الأوَّل: مقدّمة الدّراسة وخلفيتها النَّظريَّة 1

مقدّمة الدّراسة..... 1

الإطار النظري..... 4

الدّراسات السّابقة 35

التَّعقيب على الدّراسات السَّابقة 51

مصطلحات الدّراسة..... 55

مشكلة الدّراسة وأسئلتها..... 56

فرضيات الدّراسة 58

أهداف الدّراسة 58

أهميَّة الدّراسة 59

حدود الدّراسة..... 59

الفصل الثَّاني: منهجيَّة الدّراسة وإجراءاتها 60

منهج الدّراسة..... 60

مجتمع الدّراسة..... 60

عيّنة الدّراسة 61

أدوات الدّراسة..... 62

صدق الأدوات 64
ثبات الأدوات 65
إجراءات الدّراسة..... 66
متغيّرات الدّراسة 67
المعالجات الإحصائيَّة..... 68
الفصل الثَّالث: نتائج الدّراسة..... 69
الَّنتائج المتعلّقة بأسئلة الدّراسة 69
النتائج المتعلّقة بفرضيّات الدّراسة 76
النتائج المتعلّقة بالفرضيّة الأولى 76
النتائج المتعلّقة بالفرضيّة الثانية..... 77
النتائج المتعلقة بالفرضة الثالثة 78
النتائج المتعلّقة بالفرضيّة الرابعة 79
النَّتائج المتعلّقة بأسئلة المقابلة 80
تلخيص نتائج الدّراسة 88
الفصل الرَّابع: مناقشة نتائج الدّراسة وتوصياتها 90
مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدّراسة..... 90
مناقشة النّتائج المتعلّقة بفرضيات الدّراسة..... 98
التَّوصيات 103
المقترحات 103
قائمة المصادر العلمية..... 104
الملاحق 117
Abstract..... b

فهرس الجداول

جدول (1): توزيع أفراد العيّنة وفق متغيّرات الجنس، والمؤهّل العلمي، ونوع التَّخصص، وسنوات الخبرة 61

جدول (2): مجالات الاستبانة وعدد الفقرات 63

جدول (3): معدلات الثَّبات لمجالات الاستبانة والدَّرجة الكليَّة 65

جدول (4): اللمتوسّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لفقرات مجال منهج التَّكام..... 70

جدول (5): المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لمجال الأهداف 71

جدول (6): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريَّة لمجال المحتوى..... 72

جدول (7): المتوسّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لمجال استراتيجيات التَّدريس والأنشطة..... 73

جدول (8): المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لمجال التَّقويم 74

جدول (9): المتوسّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لمجالات الاستبانة 75

جدول (10): نتائج اختبار (ت) للعيّنات المستقلّة للمقارنة بين المتوسّطات الحسابيّة لعيّنتين مستقلتين (Independent Sample t-test) تبعاً لمتغيّر الجنس للدرجة الكلّيّة والمجالات 76

فهرس الملاحق

ملحق (أ): قائمة بأسماء المحكمين 117

ملحق (ب): خطاب تحكيم الاستبانة 118

ملحق (ج): الاستبانة بصورتها الأولية..... 119

ملحق (د): خطاب الاستبانة النهائي 124

ملحق (هـ): الاستبانة بصورتها النهائية 125

ملحق (و): أسئلة المقابلة بصورتها الأولية..... 129

ملحق (ز): أسئلة المقابلة بصورتها النهائية..... 130

ملحق (ح): الجداول..... 131

جدول (11): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية للمتوسطات بين مستويات المؤهّل العلمي لآراء المعلمين حول منهج التكامل في الدّراسات الاجتماعيّة..... 131

جدول (12): نتائج اختبار (One- Way- ANOVA)، لفحص دلالة الفروق بين متوسطات آراء المعلمين تُعزى للمؤهل العلمي..... 132

جدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمتوسطات بين مستويات سنوات الخبرة لآراء المعلمين حول منهج التكامل في الدراسات الاجتماعية..... 133

جدول (14): نتائج اختبار (One- Way- ANOVA)، لفحص دلالة الفروق بين مستويات سنوات الخبرة لآراء المعلمين حول منهج التكامل في الدراسات الاجتماعية..... 134

جدول (15): المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة للمتوسطات بين مستويات نوع التّخصص لآراء المعلّمين حول منهج التّكامل في الدّراسات الاجتماعية..... 135

جدول (16): نتائج اختبار (One- Way- ANOVA)، لفحص دلالة الفروق بين مستويات التخصص لآراء المعلمين حول منهج التّكامل في الدّراسات الاجتماعيّة..... 136

جدول (17): توزيع إجابات معلمي ومعلمات الدّراسات الاجتماعيَّة حول رأيهم بمنهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة لصفوف المرحلة الأساسيَّة العليا..... 137

جدول (18): توزيع إجابات معلمي ومعلمات الدّراسات الاجتماعيَّة حول رأيهم منهج مواد الدّراسات الاجتماعيَّة لصفوف المرحلة الأساسيَّة العليا من ناحية الأهداف..... 137

جدول (19): توزيع إجابات معلمي ومعلمات الدّراسات الاجتماعيَّة حول رأيهم بمنهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة لصفوف المرحلة الأساسيَّة العليا من ناحية المحتوى..... 138

جدول (20): توزيع إجابات معلمي ومعلمات الدّراسات الاجتماعيَّة حول رأيهم بمنهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة لصفوف المرحلة الأساسيَّة العليا من ناحية استراتيجيات التَّدريس والأنشطة 138

جدول (21): توزيع إجابات معلمي ومعلمات الدّراسات الاجتماعيَّة حول رأيهم بمنهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيّة لصفوف المرحلة الأساسيَّة العليا من ناحية أساليب التّقويم 139

آراء معلمي الدّراسات الاجتماعيَّة نحو منهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة للمرحلة الأساسيَّة العليا في محافظة نابلس

إعداد

مريم "محمد علي" سالم نمروطي

إشراف

د. هبة سليم

الملخص

هدفت هذه الدّراســـة إلى التَّعرف على آراء معلمي الدّراســـات الاجتماعيَّة نحو منهج التَّكامل في مواد الدّراســات الاجتماعيَّة للمرحلة الأســاســيَّة العليا في محافظة نابلس. واتبعت الباحثة المنهج المختلط الذي يجمع بين المنهجين الكمي والنَّوعي لملائمته لطبيعة الدّراســة. وقد أعدت اســتبانة تمَّ التَّحقق من صــدقها وثباتها، تتألف من (45) فقرة موزَّعة على خمســـة مجالات هي: منهج التكامل، والأهداف، والمحتوى، واســتراتيجيات التَّدريس والأنشــطة، والتقويم. وتشــكَّلت عيّنة الدّراســة من (150) معلمًا ومعلمة للدّراســات الاجتماعيَّة من مجتمع الدّراسة البالغ عددهم (240) معلمًا ومعلمة، بنسبة (62.5%) من مجتمع الدّراسة. كما تمَّ إجراء مقابلات مع (10) من معلمي ومعلمات الدّراســـات الاجتماعيَّة في المدارس الحكوميَّة في نابلس، وقد أظهرت نتائج الدّراسـة أنَّ متوسـطات آراء معلمي الدّراسـات الاجتماعيَّة نحو منهج التَّكامل في مواد الدّراســـات الاجتماعيَّة كانت مرتفعة، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصـــائيَّة عند مســـتوى الدّلالة (α=0.05) بين متوسـطات اسـتجابات معلمي الدّراسـات الاجتماعيَّة نحو منهج التَّكامل في مواد الدّراسـات الاجتماعيَّة للمرحلة الأســاســـيَّة العليا في محافظة نابلس تعزى لمتغيّرات الجنس، أو المؤهّل العلمي، أو سـنوات الخبرة، أو نوع التَّخصـص. وقد اتَّفقت نتائج المقابلات مع نتائج الاسـتبانة بشـكل كبير، حيث كان هناك توافق بين معلمي ومعلمات الدّراســـات الاجتماعيَّة حول منهج التَّكامل من حيث أســـلوبه وأهدافه ومحتواه واسـتراتيجيات تدريسـه وأنشـطته وتقويمه. واسـتنادًا إلى النَّتائج، خرجت الدّراسـة بعدَّة توصـيات، من أهمها: توجيه مصـــممي المناهج في وزارة التَّربية والتَّعليم إلى ضـــرورة مراعاة التَّوازن الكمي في المعارف

المقدَّمة في مناهج الدّراسات الاجتماعيَّة، وإيجاد علاقة تكامليَّة بين وحدات المادَّة بمشاركة فريق متخصّص في المناهج يمتلك الخبرة الكافية بالنّظم التَّكامليَّة في جميع عناصـر المنهج التَّكاملي، وإعداد برامج تدريبيَّة لجميع معلمي الدّراسـات الاجتماعيَّة بمختلف التَّخصـصـات (التَّاريخ، والجغرافيا، وأسـاليب تدريس الاجتماعيات وغيرها) وتزويدهم بالخبرات التَّربويَّة والميدانيَّة اللازمة.

الكلمات المفتاحية: الدراسات الاجتماعية؛ منهج التكامل؛ المرحلة الأساسية؛ محافظة نابلس.

الفصل الأوَّل

مقدّمة الدّراسة وخلفيتها النَّظريَّة

مقدّمة الدّراسة

يحتل المنهج التَّربوي مكانة مهمّة في العمليَّة التَّعليميَّة؛ لأنَّه يمثّل الوسيلة الأساسية للتعليم، فهو يعكس الأهداف والخطط والقيم التي يسعى المجتمع إلى تحقيقها من خلال التَّربية، كما يساعد المعلم على اختيار الأساليب والوسائل المناسبة لتحقيق الأهداف العامَّة والخاصة للمنهج. وتعتبر الدّراسات الاجتماعيَّة من المناهج الأساسيَّة والمهمَّة لجميع مراحل التَّعليم العام؛ لأنَّها تسهم في بناء المواطنة الفاعلة والمسؤولة للفرد، وتجعله عنصرًا إيجابيًّا في مجتمعه، كما أنَّها تلعب دورًا حيويًّا في تنمية شخصيَّة المتعلّم وتوازنها بما توفّره من معارف ومهارات وأنشطة وقيم تربوية متكاملة ومتنوّعة، وذلك استجابة لما تهدف إليه التَّربية من إحداث تغييرات إيجابيَّة في سلوك المتعلمين.

ولا تقتصر مهمَّة المواد الاجتماعيَّة على إكساب الطلاب المعلومات والحقائق فقط، بل تهدف أيضًا إلى تحقيق النّمو الاجتماعي والمعنوي لهم، وعلى الرّغم من أهميّتها في التَّعليم العام، إلا أنَّ الدّراسات والأبحاث أظهرت أنَّها لم تحقّق الأثر المرجو منها في المجتمع، وذلك يرجع إلى طريقة تنظيم منهجها وعرضها للمعلومات بأسلوب تقليدي وروتيني، وهو المنهج المنفصل الذي يقوم على تدريس المواد الاجتماعيَّة كمقرّرات مستقلة عن بعضها، والذي يفقد التَّرابط والتَّكامل بينها، وبالتَّالي تصبح المواد الاجتماعيَّة تعاني من الضَّعف والقصور في تحقيق أهدافها (عبد الإله و محسن، 2022).

لقد اعتاد الكثيرون النَّظر إلى المواد الاجتماعيَّة على أنَّها مواد منفصلة عن بعضها، واعتبار أنَّ كلّ من فروعها له مجاله الخاص به، دون الاهتمام بالعلاقات الموجودة بين هذه الفروع، ولكن في ظلّ الثَّورة المعلوماتيَّة والتّكنولوجيَّة التي نعيشها، لم يعد من المنطقي تقسيم المعرفة إلى مواضيع متجزئّة؛ لأنَّ ذلك يجعلها مفكَّكة ومنقوصة، ولا يمكّن الطلاب من ربطها بحياتهم الواقعيَّة، كما أنَّها تتجاهل حاجات الطلاب

وميولهم، وتفشـــل في تحقيق النّمو المتكامل والشـــامل لهم، ولا تراعي الفروق الفرديَّة بينهم، كما أنَّ منهج المواد المنفصلة لا يولي اهتمامًا للمشكلات التي تواجه المجتمع، بل يركّز على شرح المادة العلميَّة من قبل المعلّم واستذكارها من قبل الطّلاب (الطيطي و جرادات، 2008).

ونظرًا للسَّـلبيات الكثيرة النَّاتجة عن تنظيم منهج المواد الدّراسـيَّة بشـكل منفصـل، ظهرت محاولات مختلفة لمعالجة ما نتج عن ذلك من إخفاقات، وكان من هذه المحاولات الدعوة لاســـتخدام المناهج التَّكاملية في المواد الدّراســيَّة، وتعود هذه الفكرة إلى بداية القرن العشــرين، وقد لاقت هذه الدعوة رضًـــا وقبولًا واســـعًا، وأصبح المنهج التَّكاملي من المناهج المهمَّة والرَّئيسة في تصميم المناهج وبنائها (الليثي و أحمد، 2016).

ويرتكز التَّكامل في بناء المناهج على معطيات علم النَّفس الحديثة، التي تؤكّد على نشاط المتعلّم ودافعيته، والتي تعترف بالفروق الفرديَّة بين الطَّلبة في تقديم أنشـــطة متنوّعة وأوجه مختلفة للتَّعلم، كما أن منهج التَّكامل يمكّن المتعلّمين من التَّعلم الهادف بما يراعي خبراتهم وحاجاتهم واســـتعداداتهم؛ فهو يهتم بتكامل أشـــكال المعرفة من خبرات ومهارات وحاجات تعليميَّة مختلفة، كما يســـتخدم لتحقيق أهدافه بطرق تفاعليَّة تكامليَّة تعتمد على التَّفاعل بين المتعلّم والمعلم بطريقة إيجابيَّة، وتجعل المتعلّم محور العمليَّة التَّعليميَّة، وتراعي تكامليَّة مستمرة في تقويم أدائه وكل ماله علاقة بتعلمه (فرج، 2019).

إن منهج التَّكامل يساعد الطّلاب في استكشاف المعرفة بشكل واسع في مواضيع مختلفة تتعلَّق بجوانب معيّنة من بيئتهم، والتي قد تكون اجتماعيَّة أو ماديَّة أو اقتصـــاديَّة بطبيعتها، ويتم عرض القضـــايا في الفصل بطريقة شموليَّة، فهو يجمع المحتوى من تخصصات مختلفة بطريقة هادفة؛ للتَّركيز على القضايا والمجالات ذات الصّلة بحياة الطلاب، ومنهج التَّكامل كنهج تعليمي يشتمل على محتوى رئيس من اثنين أو أكثر من التَّخصصات مع أهداف تعليميَّة محدَّدة، ويستخدم المشكلات الحقيقيَّة لإشراك الطلاب والعمل على تحديهم (Oluniyi & Olufemi, 2013).

كما أنَّ المحتوى في مناهج الدّراسات الاجتماعيَّة يجب أن يكون متكاملًا بدلًا من تدريسه باعتباره تخصصًا أكاديميًّا منفصلًا؛ لأنَّ ذلك يقلّل من اكتساب المعرفة بشكل كلي، واستخدام منهج التَّكامل يساعد على ربط خبرات الطَّلبة التَّعليميَّة، ويعمل على تنمية مهاراتهم، وحثّهم على التَّفكير، وإثراء عقولهم، وذلك للوصـــول إلى الإبداع والخيال (Babatunde, Benedict, & Adu, 2016).

ويحقّق تنظيم المناهج على أســـاس منهج التَّكامل في المواد الاجتماعيَّة العديد من المزايا، فهو يعمل على بناء علاقات بين المواد الدّراسيَّة، ويساهم في تقديم المعرفة للمتعلمين بصورة منظَّمة ومترابطة غير مجزَّأة تغطي جوانب وموضـــوعات مختلفة، كما أنَّه ينمي المواطنة المســـؤولة لدى الطلبة من خلال النَّظر إلى العالم ككل متكامل، ويمكّن المعلمين من استخدام استراتيجيات وطرق تعليميَّة متنوّعة، واستخدام تقنيات ووسائل مختلفة، كما يساعد في حلّ العديد من المشكلات مثل تجزئة المعرفة، وتشتت انتباه الطَّلبة، وعدم مراعاة احتياجات المتعلّم من معارف وأنشطة تعليميَّة مختلفة، وانفصال المعرفة عن الحياة، وإغفال مشاركة الطلبة في الأنشطة المدرسية، وإهمال جوانب النّمو المختلفة للمتّعلم (بارعيده، 2023).

وقد أوصـــت العديد من الأبحاث والدّراســـات بأهميَّة تدريس المواد الاجتماعيَّة وفق المنهج التَّكاملي مثل دراسة (Ollila & Macy, 2019)، ودراسة (بارعيده، 2023)، ودراسة (خلف، 2022)، وذلك لأنَّ هذا المنهج يخدم العمليَّة التَّعليميَّة ويساعد على تحقيق الأهداف المنشودة من خلال الخبرات التَّعليميَّة المتعدّدة التي يؤكّد عليها أكثر من المفاهيم الدّراسيَّة بحد ذاتها.

لذلك فقد أقرَّت وزارة التربية والتَّعليم الفلسطينيَّة بوضع منهج الدّراسات الاجتماعيَّة موضع التَّطبيق العملي من خلال مرحلة جديدة ومناهج جديدة في العام الدّراسي (2017)؛ وذلك بعرض المواد الدّراسية المتعلّقة بالمواد الاجتماعيَّة دون إبراز الخطوط المميّزة لكل مادة مع تكامل المعارف والمعلومات حول موضـــوع معيّن لصفوف المرحلة الأساسيَّة العليا (5–9) (مركز المناهج الفلسطينية، 2017).

ومن المسلّم به أن ما يبذل من جهود لوضع مناهج على مستوى عالٍ من الجودة لا يمكن التَّحقق منه إلا بعد تنفيذه وتطبيقه في الميدان؛ ولذلك فإنَّ معرفة آراء المعلمين مهمَّة للغاية في إعداد المناهج والمقرَّرات الدّراسيَّة، وهذا ما أشارت إليه الكثير من الدّراسات مثل دراسة (الشراري، 2009) التي أكَّدت أهميَّة معرفة آراء واتّجاهات المعلمين، لما لها من أهميَّة في وضع الخطط والمناهج وآثار على تنفيذها، وكذلك دراسة (المزيني، 2021) التي اعتبرت معتقدات المعلمين مهمَّة لفهم ممارسات المعلمين في داخل الغرف الصَّفيَّة.

وفي ضوء ما سبق عرضه عن منهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة، وأهميَّة معرفة آراء المعلمين العاملين في الميدان حول منهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة لأهميَّتها في رفع مستوى العمليَّة التَّعليميَّة وتطويرها؛ فإنَّ هذه الدّراسة تأتي للكشف عن **آراء** معلمي الدّراسات الاجتماعيَّة نحو منهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة للمرحلة الأساسيَّة العليا في محافظة نابلس.

الإطار النظري

تمهيد

تُعدّ المناهج المدرسيَّة جسرًا تعبره المؤسَّسات التَّعليميَّة لتحقيق أهداف المجتمع وطموحاته، فهي الوعاء الذي يحتوي على فلسفة المجتمع والتَّربية، والعنصر الأهم في النّظام التَّربوي لكل المجتمعات. فالمناهج مرآة تعكس حالة المجتمع الذي يتغيَّر وفقًا للتَّغيرات العلميَّة والثَّقافيَّة المختلفة؛ لذلك فهي محط اهتمام العديد من التربويين باعتبارها الأداة الرَّئيسة التي تحقّق أهداف التَّربية المستمدة من فلسفة المجتمع. ويُعرّف المنهج على أنَّه "جميع الخبرات التَّربويَّة التي تُعطى للطَّلبة داخل المدرسة أو خارجها؛ بهدف مساعدتهم على النّمو الشَّامل والمتكامل من جميع النواحي الجسمية والسّلوكيَّة والنَّفسيَّة والعقليَّة والمهاراتيَّة، ممَّا يساعد على تعديل سلوكهم وتحقيق أهداف التَّربية المنشودة" (الحاج قاسم و أبو سنينة، 2019).

كما أنّ مناهج الدّراســـات الاجتماعيَّة ذات صـــلة قويَّة بالمجتمعات من خلال الاهتمام بتطوُّرها ونموِّها وتقدُّمها للأفضـــل، فهي تعمل على تنظيم علاقة المجتمعات ببعضـــها، وكذلك تعنى بالأنشـــطة الفكريَّة والاجتماعيَّة والســـياســـيَّة والنَّفســـيَّة. فالمناهج الاجتماعيَّة لها دور كبير في تنمية القيم، وثقافة الحوار، والتَّعايش المشـــترك، ومفاهيم المواطنة وتحقيق المســـاواة بين المواطنين. ولا أحد يختلف على أنّ الهدف الأبرز من الدّراسات الاجتماعيَّة هو تحقيق المواطنة الصالحة، وتعزيز الانتماء الوطني؛ فمنهج الدّراسات الاجتماعيَّة يجعل الفرد قادرًا على مواجهة مواقف الحياة المختلفة من خلال امتلاكه للقيم التي تجعله فردًا صـــالحًا؛ لأنّه من أكثر المناهج ارتباطًا بالمجتمع والحياة الواقعيَّة وما يكتنفها من تحديات وصـــعوبات (المدهون، 2021).

وبالرغم من أهمية الدراســـات الاجتماعيَّة في إكســـاب الطلبة المعرفة والقيم والمهارات وتطوير نموِّهم الاجتماعي، إلا أنّ تجزئة المناهج إلى مواد وموضوعات منفصلة لم تعد مقبولة في عصر المعرفة وتطوُّرها وتخطِّيها حدود الزمان والمكان، كما أنّ تنظيم المناهج التقليدي بشكل منفصل ينقص من أهميَّة هذه المواد للطَّلبة، ويضعف صلتها بحياتهم اليوميَّة والواقعيَّة (Alghamdi, 2017).

ومنهج المواد المنفصـــلة من أقدم تنظيمات المناهج وأكثرها انتشـــارًا، ويُركّز هذا المنهج على المعرفة وما تشمله من حقائق ومعلومات ومفاهيم ونظريات ويعرضها بصورة منفصلة، ويعتمد على الفلسفة التي تعتبر عقل الإنســان بمثابة ورقة بيضــاء يتم حشــوها بالمعلومات، فهو عمليَّة لتنظيم المعلومات في صــورة مواد منفصـــلة موزعة على مجالات مختلفة، ينفرد فيها كلّ مجال عن الآخر، ويســـتقل اســـتقلالًا كاملاً، ويتم ترتيبها على مختلف المراحل الدّراسيَّة بشكل منطقي وواقعي ومتسلسل. ولهذا المنهج عيوب مختلفة فهو لا يســاعد على التَّنمية الشــاملة والمتكاملة للمتعلّم، بل يركّز على الجانب المعرفي فقط، ويهمل جوانب النّمو الأخرى، كما أن المعرفة التي يتمّ تقديمها للطَّلبة تكون مفتَّتة، ومجزَّأة، وغير متكاملة؛ ممَّا ينعكس ســـلبًا على تكامل شخصيَّة المتعلّم، ولا يسمح هذا المنهج بالتَّفاعل الإيجابي بين المعلّم والمتعلّم، ولا يراعي ميول الطَّلبة واستعداداتهم وقدراتهم، ويتم من خلاله تنظيم المادة التَّعليمية بطريقة لا تراعي طبيعة المتعلّمين، كما

لا يهتم هذا المنهج بالأنشطة المدرسيَّة، ويعتبرها مضيعة للوقت، ما يسبب الشعور بالملل لدى الطَّلبة، ويحرمهم من تنمية الجوانب الاجتماعيَّة والمهاراتيَّة لديهم (شاهين، 2010).

ونظراً لتلك العيوب والسلبيات دعا خبراء التَّربية والمناهج إلى تلافيها من خلال تكامل المعرفة، وقد اقترح التَّربويون عدَّة مناهج لربط المعرفة بعضها ببعض، مثل منهج المواد المترابطة، ومنهج المواد المدمجة، ومنهج المجالات الواسعة، ومنهج التَّكامل الذي اعتبر من أفضل المحاولات للتَّغلب على منهج المواد المنفصلة، فهو يسعى إلى تحقيق التَّرابط والتَّكامل بين المواد الدّراسيَّة المختلفة من خلال ربط المعارف والحقائق والخبرات بين المواد الدّراسيَّة (معايعة، 2015).

وتشير (الدغيمات، 2018) إلى أنَّ التَّكامل هو محاولة لربط المواد والموضوعات وتنظيمها لجعلها مترابطة مع بعضها البعض، ممَّا يساعد على تكامل شخصيَّة المتعلم، ويزيد من التَّعليم والتَّحصيل الدّراسي.

وغدا من أبرز أهداف التَّربية إعداد المتعلّم بشكل متكامل وشامل، يمكّنه من مواجهة الحياة ومشكلاتها، ويعدّ التَّكامل من الاتّجاهات الحديثة في التَّربيَّة والتَّعليم، وقد بدأ منذ بداية القرن العشرين ولقد لوحظ اهتمام الدّول بمنحى التّكامل في بناء مناهجها وبرامجها التَّعليميَّة لاعتباره وسيلة وأداة فاعلة في تنمية مواردها، فالمنهج التَّكاملي يركز على العلاقة التَّفاعليّة بين المعلّم والمتعلّم، ويهتم بالخبرات المقدّمة للمتعلّم ويحرص على تنوعها وتكاملها (الخلفيات، 20215).

ومنهج التَّكامل يراعي التَّنظيمين المنطقي والسّيكولوجي في تقديم المعرفة التي تحقّق بناء شخصية المتعلّم المتكاملة من جميع جوانبها المختلفة، مع مراعاة الاهتمام ببنيتها المنطقيَّة، فهو يركّز على المتعلّم والمعرفة معًا، ولا يقصرها على أحدهما فقط، وبذلك حاول تخطي العقبات والعيوب التي امتازت بها التَّنظيمات الأخرى (الفاضل، 2016).

ومنهج التّكامل هو مفهوم يتداخل مع مفاهيم أخرى متقاربة على المستوى الإجرائي، مثل: المناهج المندمجة (البينيَّة)، والمناهج المتَّحدة (الموحَّدة). ويستخدم مصطلح المناهج المندمجة بشكل أوسع بين الخبراء الأمريكيين، بينما المصطلح الأكثر شيوعًا عند الأوروبيين هو المناهج المتكاملة (أبو عودة، 2020).

ويهدف منهج التَّكامل إلى ربط المعرفة بعضها ببعض، ما يساعد الطَّلبة على الرَّبط، والفهم الواعي، وينمي مهارات التَّفكير لديهم، ويكسبهم مفاهيم أعمق، ويزيد من تحصيلهم وبناء شخصياتهم بطريقة متكاملة، وجعل تعلمهم أكثر ثباتًا وأقل عرضة للنّسيان، ويقوي العلاقة بين الطَّلبة ومجتمعهم (العمايرة و الدليمي، 2020).

ويضيف (خليل، موسى، و شحاتة، 2022) بعض المزايا لمنهج التَّكامل بأنَّه يهتم بالفائدة والنَّوعيَّة من المعرفة المقدّمة للطلبة بدلاً من الاهتمام بالكم المعرفي؛ وذلك لضمان ثباتها في ذهن المتعلّم، يكسب الطَّلبة العديد من المهارات مثل النَّقد والتَّحليل والمناقشة والحوار، ويهتم بجعل الموضوعات المقدَّمة للطلبة أكثر تناسقًا وتماسكًا وترابطًا.

كما يوفّر تكامل مواد الدّراسات الاجتماعيَّة نظرة شاملة للتَّعلم، ويعمل على تحسين نواتج تعلمهم، ويؤدي إلى زيادة فهم الطلبة للقضايا والظواهر المجتمعيَّة، ويعمل على تطوير مهاراتهم المجتمعيَّة وتحسينها، كذلك يهتم بالمتعلمين وحاجاتهم واستعداداتهم (Olovsson, 2021)، ويضيف بريور وآخرون (Pryor, Pryor, & Kang, 2016) أنَّ تكامل منهج الدّراسات الاجتماعيَّة يسهم في إعداد جيل مشارك مزود بالمهارات اللازمة لمعالجة قضايا مجتمعه، ويعمل على تعزيز التَّفكير النَّقدي للمعرفة وربط موضوعات المنهج بمهارات الحياة.

مناهج ربط المواد الدّراسيّة

تناول الأدب التَّربوي العديد من تنظيمات المناهج الدَّاعية إلى تحسين تنظيم منهج المواد الدّراسيَّة المنفصلة والتَّغلب على سلبياتها، وأكَّد على أهميَّة ربط المواد الدّراسيَّة بعضها ببعض، وفيما يلي أبرز أنواع هذه المناهج:

1. منهج المواد المترابطة (المتَّصلة)

ظهرت فكرت الرَّبط بين المواد تبعًا لنظريات المربي الألماني هربارت في التَّربية وعلم النَّفس، فقد دعا إلى ضرورة الرَّبط بين مواد وموضوعات المناهج، واعتبرت خطوة للربط بين المعلومات القديمة والجديدة هي من الخطوات المهمَّة التي دعت لها طريقة هربارت التَّدريسيَّة؛ ولذلك أدرك التَّربويون ضرورة إصلاح المناهج القديمة وسلبياتها باللجوء إلى منهج المواد المترابطة (سلامة، 2008).

وقد ظهر منهج المواد المترابطة في محاولة لتحسين وتطوير منهج المواد المنفصلة، وذلك عن طريق الربط بين مادتين أو أكثر دون إزالة الحواجز الموجودة بينهما، وبذلك يمكن تعريفه بأنَّه منهج يعتمد على مواد دراسيَّة بينها انفصال غير تام، فهو يحاول إظهار الروابط والعلاقات بين المواد أو الموضوعات الدّراسية ببعضها، فالمقرَّر يعدُّ منفصلًا عن غيره، لكنَّ يوجد ترابط بينه وبين المقررات الأخرى، اعتمادًا على مقدار التَّشابه في المعرفة التي توجد في هذه المقررات (قرني، 2016).

ويشير (الوكيل و المفتي، 2007) إلى وجود طريقتين للربط بين المواد الدَّراسيَّة في هذا المنهج وهما:

1. الربط العرضي: ويعتمد هذا الرَّبط على المعلّم، فهو يربط بين المواد التي يدرّسها عندما يشعر بأنَّ هناك رابطًا بينهما، فيقوم به من خلال اجتهاد شخصي وفق ظروفه، ووفق طبيعة المواد التي يدرسها، فهو يتوقَّف على خبرته ومدى قدرته على اكتشاف العلاقات بين المواد ومدى تعمّقه فيها.

2. الرَّبط المنظَّم: يعتمد هذا الرَّبط على التَّعاون بين خبراء المناهج والمعلمين، لتحديد المواد التي يمكن الرَّبط بينها، فهو أكثر دقَّة وفاعليَّة من الرَّبط العرضـــي، ويهدف إلى محاولة إنجاح عمليَّة الربط ووضوحها في أذهان المتعلمين.

ويمكن أن يتم الربط بين مواد متقاربة مثل (التاريخ، والجغرافيا)، ومواد غير متقاربة مثل (اللغة العربية، والتاريخ).

وبـالرغم من الميّزة الأهم لمنهج المواد المترابطـة في محـاولـة إظهـار التَّرابط والعلاقـات بين المواد والموضـوعات الدّراسـيَّة، وتوضـيحها في ذهن المتعلّم، إلا أنَّه تعرَّض لنفس انتقادات وعيوب منهج المواد المنفصلة من حيث تركيزه على المعرفة، وإهمال ميول وحاجات الطلبة، وعدم الاهتمام بالأنشطة المدرسيَّة وعدم مراعاته الفروق الفرديَّة. كذلك اعتماد عمليَّة الرَّبط على قدرة المعلّم ومدى إيمانه بإقامة علاقات بين المواد، وذلك يختلف من معلّم إلى آخر (الحاوري و قاسم، 2016).

2. منهج المواد المندمجة

يعتبر منهج المواد المندمجة طور آخر من أطوار تطوير المناهج، في محاولة لتجاوز ســـلبيات المناهج المنفصلة، فعلى الرغم من ظهور منهج المواد المترابطة إلا أنَّه لم ينجح في تحقيق أهدافه؛ لأسباب مختلفة، فلجأ خبراء المنهاج والتربويون إلى منهاج آخر هو منهج المواد المندمجة، وعمل هذا المنهج على إدماج موضـوعات ومحتويات المواد الدّراسـيَّة في مقرَّرات أكثر شـمولًا واتّسـاعًا بحيث تصـبح مادة واحدة، وبذلك عمل على القضاء على الحواجز بين المواد، وقلَّل من عدد المواد الدّراسيَّة. وهناك مستويان للدَّمج هما:

1. دمج مجموعة متشابهة من المواد الدّراسيَّة.
2. دمج مجموعة غير متشابهة من المواد الدّراسيَّة.

وعمل هذا المنهج على إدماج المواد الدّراسيَّة مزجًا تامًا، وأزال الحواجز الفاصلة فيما بينها، وبذلك تخلَّص من عيوب منهج المواد المنفصلة، الأمر الذي يساهم في تقديم معرفة وخبرات تعليميَّة شاملة إلى المتعلّم، ممَّا ينعكس على تكامل جوانب شخصيته. لكنَّ عمليَّة الدَّمج هذه لاقت العديد من الانتقادات؛ لأنَّها لم تحقّق الغرض المنشود من إيصال المعرفة؛ ولأنَّ المواد الدّراسيَّة لم تساهم في مساعدة الطّلبة على حلّ المشكلات، كما أنَّ المعرفة المقدَّمة للطَّلبة قد تجعل التَّعلم سطحيًا ولا تسمح للطَّلبة في التَّعمق والحصول على تفصيلات مهمَّة للمعرفة، وإنَّما تقتصر على العموميات والأفكار الرَّئيسة، كما أنَّها تحتاج إلى معلمين على دراية كاملة بالصّلات الوظيفيَّة بين المواد لتدريس المواد المندمجة (الربيعي، 2016).

ويجدر الإشارة هنا إلى أنَّ هناك من يخلط بين منهج المواد المندمجة ومنهج التَّكامل، ولكن في الحقيقة يوجد اختلاف فيما بينهما، فمنهج المواد المندمجة هو محاولة لجمع المواد وجعلها وحدة واحدة لا فواصل ولا حدود بينها، وأدَّى هذا إلى وجود أقسام كثيرة من المعرفة الضَّخمة التي يطلب من الطلبة دراستها، في حين أنَّ منهج التَّكامل هو حلّ وسط بين فصل المواد وإدماجها إدماجًا تامًا فهو يسعى إلى تكامل المعرفة ما يساهم في تكامل شخصيَّة المتعلّم من جميع جوانبها (المدهون، 2021).

3. منهج المجالات الواسعة

يعتبر منهج المجالات الواسعة خطوة أخرى لمعالجة سلبيات منهج المواد المنفصلة، فعلى الرَّغم من المحاولتين السَّابقتين في منهج المواد المترابطة ومنهج المواد المندمجة إلا أنَّهما لم تكونا كافيتان للتَّخلص من العيوب كلّها في منهج المواد المنفصلة بالرَّغم أنَّهما قدَّما خطوة مهمَّة للأمام. ومن هنا لجأ التَّربويون للبحث عن منهج جديد لتلافي عيوب منهج المواد المنفصلة، فنتج عن جهودهم منهج يضمّ المواد والفروع المتقاربة في طبيعتها تحت مجال واحد واسع أطلق عليه منهج المجالات الواسعة، فهو محاولة لإيجاد ترابط بين المقرَّرات المنفصلة ودمجها معًا في مجال واحد أكثر اتساعًا وشمولًا بحيث يزيل الحواجز فيما

بينها. أمَّا الحقيقة فإنَّ المحتوى الموجود في كلّ مادة ظلَّ كما كان في المنهج التَّقليدي المنفصـــل وبقي الهدف الرَّئيس هو إكساب الطَّلبة المحتوى فقط، ومن الأمثلة على المجالات في هذا المنهاج:

- مجال العلوم العامَّة، ويحتوي: الكيمياء، والأحياء، والفيزياء.
- مجال الدّراسات الإسلاميَّة، ويحتوي: القرآن، والحديث، والفقه.
- مجال اللغة العربيَّة، ويحتوي: الأدب، والشعر، والنحو.

واعتبر هذا المنهج خطوة مهمَّة وفكرة جديدة لربط المواد الدّراسـيَّة من حيث إزالة الفواصـل بين المواد، كما أنَّه يسـمح للطَّلبة بالإحاطة بالعديد من المواد الدّراسـيَّة وفهم أوسـع للمشـكلات المعاصـرة، فقد اهتمَّ بربط الدّراســة بمشــكلات المجتمع، وبذلك نظَّمها تنظيمًا وظيفيًّا وبذلك حقَّق الواقعيَّة بعض الشــيء، وهو بذلك يعتبر أفضــل من المناهج السَّــابقة من هذه النَّاحية وإن كان هذا الرَّبط لم يحقّق الأهداف المرجوة (قنديل، 2008).

أما أوجه القصـور في هذا المنهج فهو إعطاء المعرفة للطَّلبة بشكل عام وبدون تعمّق، فهو يقدّم أساسيات المعرفة، ممَّا يجعله أكثر ملائمة للمراحل الدّنيا من التَّعليم، كما أنَّ الرَّبط بين المواد هو ربط شــكلي، فقد يفضّـل المعلّم مادَّة على غيرها من منهج المجالات ويجعل المواد الأخرى أقلّ أهميَّة، كما يركّز بشكل أكبر على النَّاحية المعرفيَّة والجانب العقلي، ويهمل النَّواحي التَّربويَّة الأخرى، كما أنَّ عمليَّة الرَّبط في مجالات عامَّة قد تفقد كلّ موضــوع أو مادَّة تنظيمها المنطقي الصّــحيح، بالإضــافة إلى أنَّه يحتاج إلى خبرة ودقّة وخبراء لتنظيمه بشكل سليم (الزويني، ابتسام، العرنوسي، و حاتم، 2014).

وبناءً على ما تقدَّم ترى الباحثة أنَّ كلَّ محاولات التَّحســين والتَّطوير في المناهج السَّــابقة لمنهج المواد المنفصـلة لم تنجح في حلّ جميع مشـكلاته بالمعنى الحقيقي وعلى مسـتوى التَّطبيق بشـكل أسـاسـي، فمثلاً منهج المواد المترابطة بطرقه، سـواء الرَّبط العرضــي أو الرَّبط المنظَّم لم يتمّ بالشَّـكل المرغوب به وبالطرق الصَّحيحة؛ لأنَّه لم يكن به أي إلزام للمعلّم في عمليَّة الرَّبط، كذلك عدم اهتمام المعلمين بهذا المنهج فأصبح

بلا فاعليَّة، ولم ينجح في التَّغلب على ثغرات المنهج المنفصـــل، في حين أنَّ منهج الدَّمج جعل المعرفة سطحيَّة، وركَّز على العموميات، وحصر اهتمام الطلبة في الجانب المعرفي والاستقبال فقط، كما أنَّ منهج المجالات الواســعة الذي عمل على تجميع المواد الدّراســيَّة في مجال واحد واســع، لكن لم يتم بالشّــكل المطلوب فظهر كأنَّه عبارة عن مجال يجمع أجزاء منفصـلة، وبقي يركّز على الجانب المعرفي. واسـتمرت محاولات البحث لدى الخبراء وعلماء التَّربية عن منهج جديد لمحاولة التَّخلص من جميع عيوب المناهج السَّـابقة، فكان منهج التَّكامل هو الخطوة الأهم لتطوير المناهج وتحسـينها والحلّ الأمثل لتماسـك المعرفة وترابطها للوصـول إلى تكاملها والذي يسـاعد على تكامل شـخصـيَّة المتعلّم وهو ما سيتم تناوله بشـيء من التَّفصيل.

4. منهج التَّكامل

مفهوم التَّكامل

في عصــر التَّطور والثَّورة المعرفيَّة أصــبحت الحدود والفواصــل بين المعرفة وفروعها مخفيَّة، وأصــبحت المناهج كلًا متكاملًا تعمل في تناسق وانسجام لزيادة فهم المتعلمين، أما من النَّاحية السّيكولوجيَّة فقد أكَّدت نظريات علم النَّفس أنَّه من أجل تحقيق التَّعلم الفعَّال يجب تنظيم التَّعلم من خلال عمل ارتباطات بين المعلومات، وأنَّ هذا التَّنظيم بطريقة متكاملة يتناسب مع عمل المخ فسيولوجيًّا (الصباغ، 2015).

ولذلك تعدَّدت التَّعريفات التي تناولت مفهوم التَّكامل بين المواد الدّراســيَّة، فلغة يقصـــد به كما بيّنه (الإدريســـي، 2016) "تحقيق الكليَّة والإكمال والوحدة، وهو الطريقة التي تجمع بها أجزاء الكلّ في وحدة" فيقال: " تكامل الشيء وأكملته أي جمَّلته وأتممته".

ويعرّفه (فقيهي و المالكي، 2021) على أنَّه تآزر المعارف والموضوعات حول محور معيّن وتكاملها، لحلّ مشـكلة معيّنة أو معالجة موضــوع ما يحتاجون لدراســته، وبذلك فهم يكتســبون المهارات والمعارف والقيم وأساليب التَّفكير.

في حين عرّف (يوســـف، 2206) التَّكامل بأنَّه التَّجمع والتَّوحد للمفاهيم العلميَّة باتّســـاق وترابط وانتظام وبشـكل متدرّج دون تقيّد بحدود المواد المنفصـلة، فهي ذات نظرة شـموليَّة تتناول المعارف بشـكل متصـل موحَّد متناسق بين فروع المواد المختلفة.

ويعرّفه كوســتلي (Costley, 2015) بأنَّه تنظيم وتجميع موضــوعات المواد المنفصــلة حول مشــكلات وقضايا مهمَّة بهدف تعزيز التَّكامل الشَّخصي والاجتماعي للطَّلبة.

وتبيّن الباحثة أنَّ التَّكامل هو عمليَّة جمع وربط بين المواد المختلفة للوصـول إلى وحدة المعرفة وتثبيتها في ذهن المتعلّم وتحقيق التَّكامل في المعارف والمهارات والقيم وتنمية التَّفكير، دون وجود حواجز مصـــطنعة بين المواد.

مفهوم منهج التَّكامل

يعرّف (الحـافي، 2019) منهج التَّكـامل بـأنَّـه المنهج الـذي يركز على العلاقـات التَّكـامليَّـة الأفقيَّـة بين الموضـوعات في المنهج الواحد، أو بين الموضـوعات ذات الطبيعة التَّداخليَّة في عدّة مواد، وذلك لمسـاعدة المتعلّم على تكوين نظرة كليَّة حول موضوع محدّد.

في حين يطلق عليه (الحســيني، شــعبان، ســليم، و عبد الكريم، 2021) بأنَّه المنهج الذي يتمّ فيه تقديم المعارف بشــكل وظيفي على صــورة مفاهيم متدرّجة ومترابطة من موضــوعات مختلفة دون تقســيمها أو تجزأتها إلى مواد منفصلة.

أما ســميث (Smith-Gayle, 2014) فيبيّن أنَّ منهج التَّكامل هو عبارة عن ربط للموضــوعات المختلفة في محتوى المقرّرات الدّراســـيَّة في محاولة لتحفيز الطّلاب، وإقامة روابط بين الموضـــوعات المركزيَّة، والتَّركيز على المشاريع، واستخدام المصادر التي تتجاوز الكتب المدرسيَّة؛ لتوفير بيئة تعليميَّة غنيَّة وهادفة وشاملة.

ويعرّفه أروسميث ووود (Arrowsmith & Wood, 2015) بأنَّه نهج يهدف إلى ربط المواضيع التَّقليديَّة، أو استخدام وجهات النَّظر التَّخصصيَّة في موضوعات المواد المختلفة بهدف مساعدة الطّلبة على تكوين وتعزيز المعرفة والفهم.

ويضي (جبر و حبيب، 2019) أنَّ منهج التَّكامل هو المنهج الذي يعمل على محو الحواجز التَّقليديَّة بين المواد المختلفة سواء عند تخطيط أو تنفيذ المنهج، فهو يؤكّد على تنظيم المحتوى والمواد تنظيمًا سيكولوجيًا أكثر منه كونه منطقيًّا، ممَّا يحقّق للطَّلبة الفوائد الاجتماعيَّة ويكسبهم أساليب التَّفكير السَّليمة.

وتعرّفه الباحثة على أنَّه منهج يتمّ فيه إزالة الحواجز بين المواد الدّراسيَّة من خلال العمل على ربط المعرفة بشكل منظّم ودقيق، والتَّأكيد على العلاقات بين المواد، لتحقيق النمو المتكامل لشخصيَّة المتعلّم بجميع جوانبها المعرفيَّة والمهاراتيَّة والوجدانيَّة.

أبعاد منهج التَّكامل

يرى (عبد السميع و عبد الله، 2021) أنَّ لمنهج التَّكامل ثلاثة أبعاد تعمل على تنظيم محتواه وإبراز خصائصه التي تتيح للطّالب الفرصة في تحقيق التَّكامل، ويمكن إجمالها بما يلي:

1. مجال التَّكامل: ويقصد به المواد الدّراسيَّة التي يتمّ التَّكامل فيما بينها، ويقسم إلى عدّة أنواع:

- التَّكامل بين موضوعات المادَّة الدّراسيَّة الواحدة، كالتَّكامل الذي يحصل بين موضوعات من جوانب مختلفة في مادة الجغرافيا.
- التَّكامل بين مادتين تنتميان لمجال واحد، كالتَّكامل بين مادة النَّحو، والأدب في منهج اللغة العربيَّة.
- التَّكامل بين عدّة مواد دراسيَّة تنتمي لمجال واحد، كالتَّكامل بين جميع فروع الدّراسات الإسلاميَّة مثل الفقه والتَّشريع، والقرآن، والحديث،... إلخ.

- التَّكامل بين جميع المجالات أو الميادين الدّراسـيَّة، ويعتبر هذا النَّوع أوسـع مجالات التَّكامل، مثل التَّكامل بين اللغة العربيَّة، والعلوم، والرّياضـيات، والدّراسـات الاجتماعيَّة، والدّراسات الدّينيَّة، والتَّربية الفنيَّة.

2. شدَّة التَّكامل: ويقصد به مدى درجة الرَّبط بين مكونات المنهج، ولهذا البعد عدَّة حالات:

- درجة التَّناسـق: ويتمّ بتدريس منهجين بالتَّعاقب، كأن يتمّ تدريس موضـوع في الجغرافيا ويسـتفاد منه في تدريس التَّاريخ، وعندها يكون لكلّ منهما الهدف وطريقة التَّدريس نفسـها، وهذا النَّوع يحافظ على طبيعة كلّ مادَّة ويبقي على الحواجز بين المواد.
- درجة التَّرابط: ويتم فيه تنظيم الموضـوعات حول ميدان فكري واحد، وهذا يؤدي إلى التَّرابط وإظهار العلاقات بين المواد الدّراسيَّة، دون إزالة الحواجز الفاصلة بين المواد والحفاظ على طبيعة كلّ مادّة.
- درجة التَّداخل: وفيه تتداخل وتتوحَّد عناصر المنهج في المواد الدّراسية، بحيث تصبح الفواصل بين المواد الدّراسيَّة وتختفي خصائص كلّ مادَّة.

3. عمق التَّكامل: ويقصـد به مدى ارتباط المواد الدّراسـيَّة بعضـها البعض، وارتباطها وتأثرها بالمجتمع ومدى ارتباطها بحاجات الطّلاب وميولهم، وارتباطها بالبيئة التي يعيشون فيها.

4. المرونة في التَّكامل: ويتعلَّق هذا البعد بكيفيَّة ترتيب الموضـوعات في المواد الدّراسـية، بحيث يترك للمعلّم والطلاب اختيار الموضوعات وفق ما يرونه مناسبًا، أو يتمّ ذلك وفق خطّة محدَّدة مسبقًا.

ويمكن القول إنَّ هذه الأبعاد المختلفة لمنهج التَّكامل لكلّ منها أهميّتها واسـتخدامها الخاص، فلكلّ بعد من هذه الأبعاد مجالات أو أنواع مختلفة، يتمّ اختيارها تبعًا لطبيعة المواد الدّراسـيَّة وطبيعة الطّلاب، ولخبرة المعلمين وخبراء المنهج.

أسس منهج التَّكامل

حدَّد (سـليم، حسـين، و جاب الله، 2021) أسّـس يرتكز عليها منهج التَّكامل، وأكَّدت عليها الاتّجاهات الحديثة في التَّربية عند تنظيم المواد الدّراسـيَّة في المنهج التَّكاملي، والتي تمَّ اسـتنباطها من نظريات التَّعلم المختلفة ومن هذه الأسس:

1. مراعاة ميول الطّلاب وحاجاتهم: فالمنهج المتكامل يسـعى إلى مراعاة رغبات المتعلّم، وذلك عند بناء المنهج أو اختيار أنشـطته وموضـوعاته، وخلال تنفيذه فهو أسـاس مهم للتَّطوير المتعلّم وتحقيق الأهداف المنشودة.
2. تكامل الخبرة: الخبرات المتكاملة في منهج التَّكامل بما تشـمله من أنشـطة ومهارات ومعارف وقيم تساهم في تحقيق النّمو الشَّامل والمتكامل للمتعلّم.
3. الاهتمام بالأنشـطة التَّعليميَّة المتنوّعة: يهتم منهج التَّكامل بإضـافة حيويَّة ومتعة التَّعلم من خلال اسـتخدام أنشـطة متنوّعة تلائم الطَّلبة، وتراعي الفروق الفرديَّة بينهم، وتسـاهم في تحقيق الأهداف المنشودة، وتنمية التَّفكير بعيدًا عن الملل والتَّلقين.
4. أساس الفروق الفرديَّة: ويتمُّ ذلك من خلال إتاحة الفرصة لاختيار الموضوعات والمقرَّرات التي تراعي مستويات الطَّلبة والفروق الفرديَّة فيما بينهم، كذلك استخدام طرق التَّعلم الذَّاتي والتي تسمح لكلّ طالب بالتَّعرف على قدراته وميوله، وكذلك استخدام طرق وأساليب تدريس ووسائل تعليميَّة متنوّعة، ويكون ذلك بإشراف وتوجيه من المعلّم.
5. تكامل المعرفة: يعمل منهج التَّكامل على تزويد الطَّلبة بالمعرفة المتكاملة والشَّاملة، فهي تتَّخذ من موضـوع محور وتزوده بمختلف العلوم والمعرفة ذات الصّـلة به، حتى يسـهل على الطَّلبة دراسـته متكاملًا.

6. تكامل الشَّخصيَّة: يعتبر بناء شخصيَّة المتعلّم المتكاملة والمتوازنة من أهمّ أسس هذا المنهج، وذلك من خلال تزويده بالقيم والمهارات والمعارف التي تعمل على تنمية التَّفكير وتعزيز ارتباط المتعلّم بمجتمعه وبيئته.

7. الاهتمام بالعمل التَّعاوني والجماعي: فالمنهج التَّكاملي يهتم بتحقيق التَّعاون بين المتعلمين مع بعضهم البعض، وبين المتعلمين ومعلميهم سواء في اختيار المقرَّرات الدّراسيَّة أو محتوياتها، وكذلك في تخطيط وتنفيذ وتقويم هذه المناهج.

وتستنتج الباحثة ممَّا سبق أهميَّة تفاعل هذه الأسّس بعضها البعض فكلّ أساس يرتكز على الآخر، فتكامل الشَّخصيَّة لا يتحقَّق إلا بتكامل المعرفة، وتكامل الخبرة، والاهتمام بمراعاة الفروق الفرديَّة، ومراعاة ميول الطَّلبة، الذي يكون من خلال تنويع الأنشطة التَّعليميَّة والاهتمام بالعمل الجماعي، الأمر الذي يساهم في التَّفاعل الصَّفي ورفع المستوى العلمي والإبداعي لدى الطَّلبة.

أهداف تطبيق منهج التَّكامل

أشارت (سافطري، 2017) إلى أنَّ استخدام المنهج التَّكاملي يحقّق العديد من الأهداف لكلّ من المتعلّم والمعلّم والإدارة والبيئة المدرسيَّة كما يلي:

1. أهداف منهج التَّكامل للمتعلّم

يهدف المنهج التَّكاملي إلى تزويد الطَّلبة بأنشطة متنوّعة ويتيح لهم اختيار الأنشطة التي تلائم قدراتهم وميولهم، فيراعي الفروق الفرديَّة بينهم وفق حاجاتهم واستعداداتهم، وبذلك يزودهم بالمهارات المختلفة ويحفّزهم على عمليَّة صنع القرارات فيما يتعلّمونه، فللمتعلّم دور إيجابي ونشط، حيث يقوم باستنباط واكتشاف المعلومات بدلًا من تلقينها من المعلّم، كما يتمتَّع المتعلّم بالقدرة على التَّفكير، ويمتلك مهارات التَّحليل والاستنتاج والتَّفسير، فيتحقَّق النّمو الشَّامل والمتكامل من جميع الجوانب المعرفيَّة والمهاراتيَّة والوجدانيَّة، كما أنَّ منهج التَّكامل لا يسعى إلى تحقيق الشَّخصيَّة المستقلة المتكاملة فقط، وإنّما يعمل على

تقوية صـــلته بمجتمعه وبيئته، فهو عضـــو في جماعة تجمعهم الوحدة والعمل المشـــترك، ويعمل المنهج التَّكاملي على ربط خبرات المتعلّم السَّابقة باللاحقة، ويربط بين ما يتعلَّمه وبين ما يمارسه في حياته الواقعيَّة فتنمو القدرات الإبداعيَّة، كما يربط بين ما يتعلّمه في مدرســـته وبيته ما يحفّز مشـــاركته ويزيد ثقته ووعيه وشعوره الإيجابي تجاه مدرسته ومجتمعه.

2. أهداف منهج التَّكامل للبيئة التَّعليميَّة

يهدف منهج التَّكامل إلى توفير بيئة مدرسيَّة بمرافق متنوّعة تسمح للطلبة بعرض وتنفيذ أنشطتهم وتسهّل استغلالهم لجميع المصادر والوسائل التَّعليميَّة فيها، ويعمل على زيادة تحصيلهم، وتنمية مهارات التَّفكير لديهم، والتَّعمق والامتداد الواسع لتعلّمهم.

3. أهداف منهج التَّكامل للمعلّم

يهدف المنهج التَّكاملي إلى تطوير المعلم علميًّا ومهنيًّا فيســـاعده على امتلاك طرق تربويَّة حديثة، وتنويع أساليبه ووسائله التَّعليميَّة للوصول به إلى مستوى متطوّر وعالٍ، كما يحفّز منهج التَّكامل الطّلاب للمناقشة في موضـــوعات المنهج، ويزيد ثقتهم بمعلمهم، ويعمل على رفع نوعيَّة التَّعليم وذلك من خلال اســـتخدام المعلم وســـائل مختلفة تســـاعد الطَّلبة على تطبيق ما يتعلَّمونه، كما تزوّد المعلّم بطرق متعدّدة في التَّعليم كالعمل التَّعاوني، وإجراء المناقشـــات، وإثراء موضـــوعات المنهج، وإشـــراك الطَّلبة في حلّ المشـــكلات، وتدريبهم على مهارات الاتّصال وتحمّل المسؤوليَّة، كما يفيد الطَّلبة في العمل المبدع والاستكشاف الذَّاتي ضـــمن برنامج محفّز عقليًّا ومهاراتيًّا، كما ينمّي منهج التَّكامل عند المعلّم، والتَّعاون مع معلمين من تخصّصات مختلفة لاختيار الأهداف المناسبة للوصول للمناهج المتكاملة.

4. أهداف منهج التَّكامل للإدارة المدرسيَّة

ينخرط مدير المدرسة في العمل مع المعلمين في بيئة محفّزة كفريق واحد، ويعمل على زيادة التَّواصل بين المعلمين والطّلاب وذويهم من خلال دعوة المجتمع المحلي للمدرسة، وإشراكهم في العمليَّة التَّعليميَّة عند الضَّرورة، بما يساهم في توفير المتعة والمرح والدَّافعية للتعلّم.

ترى الباحثة أنَّ منهج التَّكامل يعمل على وحدة المعرفة، ويجعلها أكثر ارتباطًا بالواقع ومشكلاته، فهو يشجّع الطَّلبة، ويحفّزهم، ويزيد ثقتهم، ويساهم في تنمية شخصيّتهم، ويوطّد علاقتهم بمعلميهم وإدارتهم ومجتمعهم وبيئتهم، وبذلك يصبح لدى المتعلّم نظرة كليَّة متكاملة في تفكيره وكيفيَّة مواجهة المشكلات، والنَّظر إليها من مختلف الجوانب، ممَّا يجعله قادرًا على القيام بواجبه تجاه مجتمعه ووطنه.

أشكال التَّكامل

ترى (أبو زياد، 2021) أن للتكامل أشكال مختلفة يمكن اعتمادها في إعداد منهج التكامل ويمكن للمعلم كذلك اختيار المناسب منها وهي كما يلي:

1. الفصل والتَّرابط: هو شكل تقليدي للرَّبط، يقوم على الرَّبط بين موضوعات المواد الدّراسيَّة أحيانًا والفصل بينها أحيانًا أخرى، ويتمّ فيه جمع الموضوعات المجزأة ضمن موضوع أساسي واحد.
2. نسيجي: يتم تعليم الطَّلبة موضوعات أساسيَّة تشكّل محورًا لتدريس المواد الأخرى، ويتمّ تقديم الموضوعات الأخرى وربطها بها، وقد يتم إشراك الطَّالب بهذه العمليَّة.
3. متكامل: حيث يكون في المنهج موضوعات ومهارات ومفاهيم متقاربة ومتشابهة تتكامل مع بعضها البعض، وبذلك يكون المنهج متداخلًا في مجالات متنوّعة، فينشأ منهج تكاملي يحفّز الطَّلبة على رؤية التَّرابط والتَّكامل بين المواد المختلفة.

4. مستغرق: عندما ينغمس المتعلّم في المحتوى بشكل كامل، ويصبح في مركز اهتمامه، تصبح المعرفة جزءًا من خبراته، وبالتالي يحقّق ذاته ونفسه.

5. مشترك: حيث يقوم المعلمون بتحديد المواضيع والمفاهيم والمهارات المشتركة؛ ليتم التَّركيز عليها في المواد الدّراسيَّة.

6. متداخل: في هذا الشَّكل تتم تنمية مهارات من مجالات مختلفة عند الطَّلبة تشمل المهارات الإبداعيَّة والاجتماعيَّة والثقافيَّة، وتكون موجَّهة ضمن ميدان واحد، وتجذب موضوعات أخرى.

7. متتابع: وهو أن يتم تعليم بعض الموضوعات المتشابهة بصورة متعاقبة ومتتالية، كأن يقوم معلم التربية الإسلامية بشرح موضوع الغزوات، ويقوم معلم التاريخ بتعليمها في الفترة نفسها.

8. مخيّط: يتم بناء المنهج وتحديد المهارات الدّراسيَّة كافّة، مثل المهارات الاستنتاجيَّة والنَّقديَّة والإبداعيَّة التي يراد تعليمها للطَّلبة، وتخاط هذه المهارات بعضها ببعض في المنهج.

9. متشابك: عندما يصبح المتعلّم بارعًا وقادرًا على الربط بين المادَّة الدّراسيَّة والواقع والحياة اليوميَّة، من خلال انتقاء المصادر والوسائل، ويكون نشط في الحصول على المعرفة والخبرات الجديدة والمتنوّعة.

ممَّا سبق يتبيَّن أنَّ هذه الأشكال المتنوّعة لكلّ منها رؤية معيّنة يختار المعلم ما يناسبه منها بالتَّعاون معه ومع زملائه المعلمين، فقد يستخدم الشَّكل المتداخل عندما يتعلَّق الأمر بتنمية مهارات متنوّعة للطَّلبة، أو يختار شكلًا متشابكًا للربط بين المواد الدَّراسية والحياة الواقعيَّة، وقد يستخدم الشَّكل المشترك عند تحديد المفاهيم والموضوعات المشتركة، والتَّخطيط لتدريسها بالتعاون مع المعلمين الآخرين.

أنواع التَّكامل

يشير (الإدريسي، 2016) إلى أنَّ لمنهج التَّكامل نوعين يمكن استخدامهما بين المواد الدّراسيَّة المختلفة وهما:

1. التكامل الأفقي: ويراد به العلاقة الأفقيَّة بين المجالات والمواد المختلفة للمنهج في صف دراسي أو مستوى واحد، بحيث ينصبّ الاهتمام على العناصر ذات المكونات المتقاربة أو المشتركة بين المجالات المترابطة. فمثلاً كما يتم ربط ما يدرّسه الطَّالب من مواد كالتربية الإسلاميَّة، واللغة العربيَّة، والعلوم وغيرها، إضافة إلى ما يتعلَّمه من معلومات ومبادئ فإنَّه يتم تناقل هذه المعرفة بين المواد المختلفة في صف واحد.
2. التَّكامل الرَّأسي: وله مصطلحات أخرى (كالبناء الحلزوني، أو العمودي، أو اللولبي للمنهج)، ويراد به اتّخاذ موضوع محوري والصعود به رأسيًّا عمقًا واتّساعًا بين فروع المواد المختلفة، كلما ارتفع الطَّالب من مستوى أو صف دراسي إلى آخر.

خصائص منهج التَّكامل

لكلّ منهاج خصائصه التي تميّزه عن غيره من المناهج، ويشير (ميغا و المطرودي، 2023) إلى أنَّ أهمَّ خصائص منهج التَّكامل التي يجب الاهتمام والعمل بها لما تتمتَّع به من فوائد مهمَّة، وهي كما يلي:

1. ينمّي مهارة استرجاع المعلومات: فتنظيم المواضيع بشكل تكاملي يمكّن المتعلّمين من ربط الأفكار والمفاهيم والمواضيع، ويساهم في إثراء واتّساع معارفهم، ويزيد من القدرة على استرجاعها بشكل أسرع، ويجعلها أكثر ثباتًا في ذهن المتعلّم.
2. محتوى المنهج وخبراته منظَّمة بطريقة تكامليَّة: فتنظيم المنهج بطريقة تكامليَّة تساعد المتعلمين على تكوين نظرة شاملة لموضوعات المادَّة، وتثير خيالهم واهتمامهم تجاه المواضيع والمواد ودراستها، وتحبّبهم فيها، وتطوّر مهارتهم وتزيد من مشاركتهم في العمليَّة التَّعليميَّة.

3. يربط بين المعرفة والخبرات السَّابقة: حيث يساهم في بناء المعارف لدى المتعلّمين، ويعمل على ربطها بخبراتهم السَّابقة، ويساعدهم على اكتشاف العلاقات بين المواد المختلفة، ويجعل التَّعلم فاعلًا ونشطًا.

4. يتشـــابه مع طريقة تفكير الطَّلبة: فتعليم الأفكار باســـتخدام منهج التَّكامل يعكس كيفيَّة معالجة المعلومات في دماغ المتعلّم، حيث يمكّنهم من استقبال أفكار كثيرة ومعالجتها بنفس الوقت.

5. يتضـــمَّن مجالات تهتم بالحياة الواقعيَّة والحقيقيَّة: وذلك من خلال جعل المتعلمين قادرين على حلّ مشـاكلهم، والمشـاركة في القضـايا المهمَّة في مجتمعهم، وبالتَّالي توثيق علاقتهم بعالمهم؛ لذلك فإنَّ اســتخدام المنهج التَّكاملي يكون أفضـــل لهم ويعكس عالمهم الحقيقي الذي يعيشـــون فيه في البيت والمجتمع.

وترى الباحثة أنَّ الحفاظ على البنية المعرفيَّة الموحَّدة من خلال ما يقدّم من معارف وأنشـطة متنوّعة، والتي تؤدي إلى حدوث النمو المتكامل للفرد والوصـول إلى التفاعل بينه وبين بيئته، هو ما يميّز المنهج التَّكاملي ويعتبر من أهم خصائصه.

دور المعلم في منهج التَّكامل

توضّـــح (أبو دحروج، 2016) أنَّ للمعلّم أدوار متعدّدة في منهج التَّكامل، فهو يبيّن العلاقات بين المعارف في الموضـوعات المختلفة التي يتعلَّمها الطّلاب، ويتشـاور معهم في اختيار الطرق التدريسيَّة الملائمة لهم، ومناقشـــة اســـتراتيجيات التَّقويم بما يحقّق الأهداف المرجوة، ويتعاون مع المعلمين الآخرين في وضـــع الأهداف، وتطوير المنهج للوصـــول إلى المنهج المتكامل، ويقوم بالربط بين المحتوى الدّراســـي والحياة الواقعيَّة للمتعلم، والرَّبط مع البيئة المدرسيَّة والمجتمع، ويتعاون مع الطَّلاب وذويهم ويشرك المجتمع المحلي بما يساهم في تطوير العلميَّة التَّعليميَّة.

دور المتعلّم في منهج التَّكامل

يحـدّد (حريري و إدلبي، 2020) أنَّ للمتعلّم عـدَّة أدوار في إطـار المنهج التّكـاملي فـالمتعلم في المنهج التَّكاملي فاعل ومشـارك ونشـط في المواقف التَعليميَّة، وهو ليس مجرد متلقّ سلبي للمعلومات كما كان في منهج المواد المنفصـــلة، بل يشـــارك في طرح الأفكار الإبداعيَّة، ولديه قدرة على التَّفاعل مع الآخرين والتَّواصــل معهم، كما أنَّه يسـتطيع العمل في مجموعات والمشـاركة معهم، وقادر على تحمل المسـؤوليَّة، ويبادر للأعمال التَّطوعيَّة. كما أنَّه متعاون مع زملائه في مدرسته وصفّه، ويتبادل معهم الأفكار والنقاشات البناءة، ويتقبَّل النَّقد ويصـحّح لغيره، ويتقبَّل توجيهاتهم أيضًـا، فتكون علاقتهم تبادليَّة. فهو مكتشف، وباحث عن المعلومات، ويبني معرفته من خلال تجاربه الفرديَّة.

ويضـــيف إيير (Iyer, 2011) أنَّه في منهج التَّكامل قد حدث تغيير في أدوار المعلمين والطّلاب، فلم يعد المعلم هو المرسل والملقن للمعلومات الجديدة، وإنَّما أصبح مرشدًا وموجهًا يساعد المتعلّم بدلاً من التَّدريس المباشر وغرس المعرفة في نفسه، ويمكن اعتبار المعلمين خبراء في المشاركة والتَّواصل مع المتعلمين بدلاً من أن يكونوا خبراء في الموضوع.

وترى الباحثة أنَّ المعلّم موجه وميســـر في المنهج التَّكاملي من خلال ما يقوم به من تطبيق للتَّعاون مع الطَّلبة وبيئتهم ومجتمعهم ما يجعل له دورًا فاعلًا ومهمًّا في تحقيق الأثر الإيجابي للطلبة، ولتحقيق المنهج المتكامل وأهدافه. وكذلك المتعلّم نشط ومبادر ومتفاعل ومشارك، فهو محور العمليَّة التَّعليميَّة، وقادر على مواجهة المشكلات ويربط ما يتعلَّمه في حياته الواقعيَّة بما يخدم وطنه ومجتمعه.

مبررات الأخذ بمنهج التَّكامل في بناء المناهج

أكَّد (تامتلت، 2020) أنَّه في ظلّ تطوّر العالم في جميع المجالات والميادين وتداخل الثقافات وأشـــكال المعرفة المختلفة أصـبح من الصَّـعب عزل وفصـل العلوم عن بعضـها البعض، ومن هنا ظهرت الحاجة والأهميَّة للأخذ بمنهج التَّكامل، ومن أهمّ المبررات:

1. الواقعيَّة: يعمل منهج التَّكامل على مســاعدة المتعلّم على ربط ما يتعلَّمه بالحياة الواقعيَّة، كما أنَّ حلّ المشكلات التي تواجه المتعلّم تتطلَّب تنوع الخبرات من أكثر من تخصص؛ للمساهمة في حلّها.

2. توحيد المصـدر: يقوم منهج التَّكامل بتوحيد مصـدر المعرفة والمعلومات، وذلك لتجنب حدوث التّكرار في المعلومات نفسها بين المواد المتكاملة، فمثلًا قد يشرح معلّم موضوعًا في مادة ما، ويعرضها معلّم آخر بنفس الأمثلة والأسـلوب، فإنَّ ذلك سـيجعل المتعلّم يعاني من تكرار المعلومات وتعارضـها مع بعضها.

3. الشّموليَّة: إنَّ التَّعلم في المنهج التَّكاملي لا يقتصـر على الأنشـطة داخل الصَّـف أو المدرسـة، وإنَّما يشمل أنشطة خارجيَّة في الحياة العامَّة، وهذا من شانه تحقيق الشّموليَّة والتَّكامل في شخصية المتعلم من جميع جوانبها.

4. الغنى المعرفي: في ظلّ التَّطور الحاصـل في المعرفة أصـبح من المسـتحيل إحاطة الطَّلبة بهذا الكم منها؛ لذلك كان لابد من البحث من منهج جامع وموحّد للمعرفة، بدلاً من تحصـــيل أكبر كم من المعلومات المنفصلة.

5. التَّطوير المستمر: يحتاج المنهج التَّكاملي مستوىً علميًّا ومهنيًّا متطوّرًا في التَّدريس، وهذا يتطلَّب من المعلم الحرص على تطوير نفسه ورفع مستواه العلمي والمهني؛ لينسجم مع ما يقدّم للمتعلم من معرفة.

6. الخلفيَّة النَّظريَّة: ينطلق المنهج التَّكاملي في بناءه من عدّة نظريات تربويَّة ونفســيَّة، ويراعي نمو المتعلّم من جميع الجوانب في مراحل نموه، ويهدف إلى تقديم محتوى متنوع لتحقيق ذلك بشكل ملائم.

7. الفروق الفرديَّة: تتنوع التدريبات والأنشـــطة والخبرات التَّعليميّة في منهج التَّكامل، وهذا يعمل على تعزيز إيجابيَّة وفاعليَّة المتعلّم ومراعاة حاجاتهم وميولهم والفروق الفرديَّة فيما بينهم.

ويمكن القول إنَّ منهج التَّكامل هو المنهج الأكثر صـــلة مع القضـــايا المعاصـــرة، والحل الأمثل للتَّطور المعرفي، والتَّخلص من المواد المنفصلة، وانقطاع مجالاتها بعضـها عن بعض، وما تسبّبه من هدم لحيويَّة

المناهج التَّعليميَّة، كما أنَّ منهج التَّكامل يكسب الطَّلبة معارف متكاملة، ويدفعهم إلى البحث والاكتشاف للوصول إلى الخبرات المترابطة مع الحياة الواقعيَّة.

مبررات استخدام منهج التَّكامل في الدّراسات الاجتماعيَّة:

أشارت (علام و العدوي، 2015) إلى أنَّ الطَّلبة يحتاجون إلى منهج متكامل في مساراتهم التَّعليميَّة فهو يعطي الطَّلبة معلومات متكاملة من خلال عمليات البحث والتَّقصي المتعدّدة للوصول بهم إلى الخبرات المتكاملة، وأنَّ لذلك العديد من المبررات:

فمنهج الدّراسات الاجتماعيَّة يهدف إلى جعل المواطنين قادرين على العيش مع الآخرين في وطنهم في وحدة وتضامن، وهذا ما يتَّفق مع أهداف المنهج التَّكاملي، كما أنَّ المنهج التَّكاملي أكثر قدرة على ربط المفاهيم والحقائق والمواضيع في فروع الدّراسات الاجتماعيَّة في منهج واحد، ويعمل على تنمية القدرة على التَّفكير الإبداعي، واتّخاذ القرارات، والقدرة على حلّ المشكلات، وتقبل وجهات النَّظر المختلفة، وتطوير القدرة على فهم المعلومات اللازمة لحل المشكلات ونقلها وتقييمها بما يخدم الفرد والمجتمع، وتطوير السّلوكيات الإيجابيَّة وتنمية القيم، وإكساب الطَّلبة المهارات وممارستها في الحياة الواقعيَّة.

الشروط التي يجب مراعاتها عند بناء المنهج التَّكاملي

يبيّن (عليو، 2016) أنَّ هناك من يعتقد أنَّ منهج التَّكامل يتم بمجرد ربط المواد بطريقة ما فقط، ولكن هذا غير صحيح، فهناك مجموعة من الشروط التي يجب اتّباعها عند بناء المنهج التَّكاملي، على النحو التالي:

لكي ينجح المنهج التَّكاملي بالشَّكل الصحيح يجب أن يتم إعداد المعلم مهنيًّا وأكاديميًّا بشكل مناسب، فعليه أن يمتلك المعارف والمعلومات المختلفة عن المواد الدّراسيَّة، وأن يكون ملمًّا بفلسفة المنهج التكاملي، قادرًا على تطبيقه، وعلى التَّعاون مع المعلمين من مختلف التَّخصصات عند تدريس أي موضوع. كما يجب أن تتمحور الدّراسة حول موضوع أو محور أو مشكلة ما، الأمر الذي يتطلَّب من دراستها أو حلّها البحث

وجمع المعلومات من مصـــادر متعدّدة. وأن يكون هناك تكامل بين المواد الدّراســيَّة بطريقة منظَّمة وتربويَّة وتعاونيَّة حتى يسـتطيع المتعلّم الرّجوع إليها عند دراســة موضـوع ما، بالإضــافة إلى التَّكامل بين المحتوى وطرق التَّدريس وأســاليب التَّقويم؛ للوصــول إلى تحقيق الأهداف المنشــودة. كما يجب تدريب الطَّلبة على البحث والاكتشاف والنقد، وكلّ هذه مهارات يتطلَّبها المنهج التَّكاملي للوصول إلى الخبرة والمعرفة المتكاملة. ولابد لمن يقوم بعملية بناء المناهج أن يمتلك الخبرة الكافية، ويلمّ بالنّظم التَّكاملية في جميع عناصر المنهج التَّكاملي.

تستنتج الباحثة ممَّا سبق، أنَّ من الشروط المهمَّة التي يجب أخذها بعين الاعتبار هي مراعاة ميول الطَّلبة وحاجاتهم، عندها يقوم المعلم بإثارة ميول الطَّلبة لدراســة موضــوع ما، فيدفعهم إلى البحث عن مصــادر جديدة ومتنوّعة للتَّعمق في موضـوع الدّراسـة، كما أنَّ إشـباع هذه الميول والرَّغبات ضـروري جدًا للوصـول إلى تكامل شخصياتهم.

المهارات المرتبطة بمنهج التَّكامل

يوضّــح (الحسـين، 2007) أهمّ المهارات المرتبطة بمنهج التَّكامل والتي لا يمكن التَّغاضــي عنها عند بناء وتدريس منهج التَّكامل، نبيّنها فيما يلي:

1. المهارات المتعلّقة بالأهداف المتكاملة

إنَّ وجود أهداف واضـحة ومحدَّدة هو من الميزات الأسـاسـيَّة لأيّ نظام تعليمي فعَّال، كما يجب أن تتكامل هذه الأهداف كون العمليَّة التَّعليميَّة هي نظم واحد ومترابط، فالأهداف التَّكامليَّة مهمَّة لاختيار المحتوى، والطرق التَّدريســيَّة، والوســائل التَّعليميَّة، وتحديد طرق التقويم المناســبة، كما تســاهم في تحقيق الغايات وتنسيق الجهود وتوجيهها، ولتحقيق التَّكامل في الأهداف يجب الاطلاع على مصادر اشتقاقها من الأهداف العامَّة للتَّربية، والفلسفة التَّربويَّة الخاصة بها، وحاجات المجتمع، وخصائص الطَّلبة وغيرها، وبما أنَّ طبيعة

الدّراســـات الاجتماعيَّة تهتم بالإنســـان وعلاقته بالمجتمع وأفراده وكل ما يحيط به، فهذا يعزّز فكرة بناء الأهداف بطريقة تكامليَّة.

2. المهارات المتعلّقة بالتَّنظيم المتكامل

إنَّ تنظيم المواد الدّراســيَّة في منهج التَّكامل يتطلَّب تنظيمًا خاصًــا يراعي خصــائص الطَّلبة واحتياجاتهم، فيبنى وفق التَّنظيم الســيكولوجي، كما يجب ألا يعتمد التَّكامل على البحث في موضــوع ما أو حل قضــية معيَّنة فقط، وإنَّما أن يظهر في سلوك الطَّلبة قولًا وعملًا، وأن يؤثّر في شخصيتهم وواجبهم تجاه مجتمعهم، ويمكن اتخاذ عدَّة طرق لتنظيم المواد في المنهج التَّكاملي مثل طريقة الموضـــوعات والأفكار والأســـئلة الرَّئيسـة، أو المشـكلات، والأهم في ذلك هو إزالة الحواجز الفاصـلة بين المواد لإظهار التَّكامل في أفضـل حالة ممكنة.

3. استراتيجيات وطرق التَّدريس التَّكامليَّة

تعتبر الاسـتراتيجيات وطرق التَّدريس من الأسـس المهمَّة التي اهتم بها التربويون وخبراء المناهج في منهج التَّكامل؛ وذلك لأنَّ منهج التَّكامل لا يحقّق أهدافه عند بنائه فقط، وإنَّما باسـتخدام وتطبيق العديد من الطرق التي تعمل على تحقيق احتياجات المواقف التَّعليميَّة فيه، ونتيجة لامتداد المناهج التَّكاملية عبر المواد المختلفة، ولتنوع أهدافها؛ فإنَّ تنوع الاســـتراتيجيات والطرق التي يســـتخدمها المعلمون أصـــبح ضـــرورة، كاستخدام التَّعلم التَّعاوني، والمشروعات، وحل المشكلات، كما يمكن أن تتضـمَّن عمل الأبحاث والمشاريع الخاصـــة بالمجتمع، وكتابة التَّقارير، والزّيارات الميدانية وغيرها التي تعتبر من الأكثر ملائمة ومناســـبة لمنهج التَّكامل وتحقيق أهدافه، وجميعها تحتاج إلى تدريب وكفاءة من المعلم لتطبيقها واستخدامها.

ويضيف (الشراري، 2009) كل من المهارات التالية:

4. المهارات المتعلقة بالمعرفة المتكاملة

المعرفة المتكاملة هي ركن تربوي رئيس في تكامل الدّراسات الاجتماعيَّة؛ لأنَّها تساهم في تكوين صورة للواقع وحلّ المشكلات التي تواجه المجتمع، ومنهج التَّكامل يعمل على تقديم المعارف بصورة مترابطة ومتسقة بعيدًا عن الحواجز والفصل كما في المناهج التَّقليديَّة المنفصلة، وقد أصبح من الصَّعب اليوم في عصر التَّقدم المعرفي والعلمي أن تقدّم المعرفة مجزأة دون الاعتماد على مجالات متعدّدة من أساسات العلوم المختلفة.

5. المهارات المتعلّقة بالأنشطة التَّعليميَّة التَّكامليَّة

إنَّ إعداد الطَّلبة وتربيتهم والكشف عن قدراتهم وشخصياتهم يتم من خلال استخدام الأنشطة التَّعليميَّة المتنوّعة في المجالات المختلفة الرّياضيَّة والثَّقافيَّة والاجتماعيَّة والفنيَّة، ولابد لهذه الأنشطة من مناسبتها لميول الطَّلبة ومستواهم، وأن تراعي الفروق الفرديَّة فيما بينهم، وأن تكون واضحة في أذهانهم، وأن يشاركوا في إعدادها، واختيار الأدوات والمصادر اللازمة لها عند تنفيذها، وأن تهيئهم للتَّعلم الذَّاتي، وأن تكون متنوّعة كمًّا ونوعًا، وكلّ ذلك بما يخدم تحقيق الأهداف المنشودة في منهج التَّكامل.

6. المهارات المتعلّقة بالتَّقويم المتكامل

يتمثَّل التقويم في إعطاء قيمة للشيء والقيام بتعديله وإصلاحه؛ لذلك فالهدف الأساسي للتقويم يسهم في تقديم جودة أفضل للتَّعليم، كما يهدف التَّقويم إلى معرفة مدى تحقق الأهداف، وتحديد صعوبات المتعلم في تعلمه، ومدى ملائمة طرق التَّدريس والوسائل للطَّلبة، ويعمل على زيادة الدَّافعيَّة، وتقديم التَّغذية الرَّاجعة، ويساهم في الحصول على معلومات واسعة عن الطَّلبة من عدّة مصادر تشكّل الاختبارات واحدة منها ولا تقتصر عليها.

7. المهارات المتعلّقة بالخبرة المتكاملة

تعدُّ الخبرات المتكاملة جزءًا أساسيًّا في عملية التَّعليم، ويجب عند اختيارها مراعاة التَّنوع والتَّعدد فيها؛ لأنَّها تسهم في تحديد الأنشطة اللازمة لتعلم الطَّلبة، كما يجب السَّماح للطلبة لاختيار ما يناسبهم ويشبع ميولهم ويساهم في تحقيق الأهداف المنشودة تجاه الخبرات المختلفة، كما يجب انتقاء الخبرات التي تناسب نظريات التَّعلم.

وترى الباحثة أنَّ هذه المهارات مهمَّة جدًا كونها تشـــكّل عناصـــر مهمَّة لبناء المناهج التَّكاملية وتطويرها ومناسبة لتطبيق المنهج التَّكاملي وتحقيق الغايات المنشودة، ولمساعدة المعلّم في تطبيق المنهج وتنفيذه بما يخدم العمليَّة التَّعليميَّة.

صعوبات أو سلبيات منهج التَّكامل

بالرُّغم من أهميَّة منهج التَّكامل، إلا أنَّه لا يخلو من بعض السّـــلبيات والصّـــعوبات التي تحدّ من تطبيق أهدافه المنشـــودة، فهو يحتاج إلى معلّم معدّ إعدادًا خاصًـــا لتنفيذ المنهج، وأن يكون ملّمًا بفلســـفة المنهج التَّكاملي وحاجات الطَّلبة وخصائصهم، ويمكن توضيح أهم الصعوبات كما أوردها (كاسيح، 2017):

يعمل منهج التَّكامل على اختزال محتوى المنهج، كما أنَّه قد يتناول الموضـوعات بشكل ظاهري دون تعمّق واتّســـاق، فمثلًا عند تكامل عدّة مواد معًا قد تحذف بعض المواضـــيع التي ربما تكون مهمَّة، ونظرًا لتعدّد مواد التَّخصـــص المتكاملة في منهج التَّكامل، فإنَّ هذا المنهج يحتاج وقتًا أكبر من المناهج الأخرى لعرض المعارف والمهارات المختلفة، وقد يلجأ بعض المعلمين عند تدريس منهج التكامل إلى شـــرح المعارف وتقديمها بطريقة ســـطحية كونها خارج نطاق تخصـــصـــاتهم، كما أنَّ هذه تحتاج إلى وقت وجهد أكبر من المعلّم كونها تجمع أكثر من تخصص مع بعضها البعض.

ويضيف أكيب وآخرون (Akib, et al., 2017) أنَّ أهمَّ نقاط الضعف في منهج التَّكامل هي:

1. من جانب المعلّم: يتطلب منهج التَّكامل معلمين ذوي خبرات عالية، ولديهم إبداع ومهارات جيّدة، وثقة عالية، وقدرة على تجميع المواد وتطويرها، وإدراك العلاقات فيما بينها.
2. من جانب الطَّالب: يتطلب القدرة على الإبداع من قبل الطلبة، وقد يواجه بعضهم صعوبة في تقبل دراسة المواد المتكاملة في حصَّة واحدة.
3. من جانب أدوات وموارد التَّعليم: يتطلَّب مواد ومصادر معلومات متنوّعة وكثيرة، قد تكون غير متوفّرة.
4. من جانب المنهج: يجب أن يكون المنهج المتكامل مرنًا وموجَّهًا إلى تحقيق فهم التَّكامل لطلاب وليس لمجرد التَّلقين.

مفهوم الدّراسات الاجتماعيَّة

تعرف (خبراني، 2022) الدّراسات الاجتماعيَّة بأنَّها الدّراسات التي تشمل المعارف والمهارات والقيم التي تستمد من مجالات العلوم الاجتماعيَّة، وهي مصطلح تربوي مدرسي يطلق على ما يختاره واضعو المناهج من العلوم الاجتماعيَّة الأكثر شمولًا؛ ليتم تدريسه للطَّلبة في المراحل التَّعليميَّة المختلفة، ولتحقيق الأهداف التَّدريسيَّة، وهي تهتم بالإنسان وعلاقته مع مجتمعه وبيئته المحيطة، وعلاقته مع أبناء مجتمعه.

وتعرّف (البدوي، 2021) الدّراسات الاجتماعيَّة بأنَّها مصطلح يطلق على ما يدرسه الطَّلبة من مواد تهتم بالإنسان وعلاقته مع بيئته الطبيعيَّة والبشريَّة ومجتمعه، كالتَّاريخ والجغرافيا والتَّربية الوطنيَّة والتَّربية المدنيَّة وغيرها، كما أنَّها تزوّد الطَّلبة بالمعرفة اللازمة وتسهم باكتسابهم لمهارات التفكير ومهارات اتخاذ القرارات، وتقصي الحقائق، وهي تهتم بالبعدين الزماني والمكاني والربط بينهما، وتسهم بحكم طبيعتها في إعداد جيل فاعل في مجتمعه وقادر على التفاعل مع الحضارات المختلفة ومواكبة التطورات الاقتصادية والثقافية في مجتمعه.

ويبين (خويلة و القاعود، 2020) أنّ الدّراسات الاجتماعيّة هي الموادّ التي تُعنى بتنمية القيم والسّلوكيّات الإيجابيّة لدى الطلبة، وتوجّههم إلى المحافظة على قيم المجتمع، وثقافته، والتّمسك بها، كذلك احترام الثقافات المختلفة، والاهتمام بمهارات التفكير والمهارات الاجتماعيّة، وتنمية حبّ الوطن والانتماء له، والمشاركة الفاعلة في حلّ مشكلاته وقضاياه، والعمل على مواجهة تحدّيات بلده، وتحسين واقعه، وإرشاد طلبته وأبنائه إلى المشاركة السّياسيّة، ومراكز صنع القرار بما يخدم وطنه ومجتمعه.

ويعرّفها (إسماعيل، 2009) " أنّها ميدان دراسي يُعنى بعلاقة الفرد مع بيئته البشريّة والطبيعيّة والاجتماعيّة خلال الأزمان المختلفة، كما تهتمّ بتنمية التّراث الثقافي والاجتماعي للفرد من خلال حثّه على التّمسك بتراث أبائه وأجداده؛ فهي تُعنى بشكلٍ أساسيّ بالقيم وممارستها من خلال العمل، كما تهتمّ بمهارات التّفكير، وإكساب المعرفة الشاملة والمتكاملة من خلال جمعها من مصادرها الأصليّة.

وتعرّفها (زواتية، 2021) "أنّها الدّراسة التكامليّة المنهجيّة المتكاملة للعلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة التي تهتمّ بالمعارف من تخصّصات التاريخ، والعلوم السّياسيّة، وعلم النّفس، وعلم الإنسان وغيرها"، وتقدّمها بصورة منظّمة ومنسجمة، وهي موادّ تستند إلى العلاقات وإظهار الرّوابط بين ما يلائمها من العلوم والإنسانيّات.

وتعرّف الباحثة الدّراسات الاجتماعيّة أنّها الموادّ التي تضمّ فروع التّاريخ، والجغرافيا، والتّربية الوطنيّة والمدنيّة في صورة متكاملة ومترابطة، وتهدف إلى تنمية القيم الاجتماعيّة والسلوكيّات المرغوبة في المجتمع، وإنشاء علاقات الإخاء بين أفراده؛ للوصول إلى المواطن الصالح القادر على تطوير وطنه ومجتمعه.

أهمية منهج الدّراسات الاجتماعية

تعدّ الدّراسات الاجتماعيّة ميداناً مهمّاً من ميادين التّعليم؛ لما توفّره من معارف، وخبرات، وقيم، ومهارات متنوّعة وسلوكيّات مرغوبة التي تساهم في تحقيق الأهداف التّربويّة المنشودة، ويوجز (الزاملي، 2017) أهميّة الدّراسات الاجتماعية فيما يلي:

1. إعداد المواطن الصالح القادر على تحقيق ذاته، والقيام بواجباته تُجاه مجتمعه، والحصول على حقوقه، وإكساب المتعلّم العلاقات الإنسانيّة والأخلاقيّة، وتنمية معرفته ومهاراته، وتحقيق النموّ الشّامل والمتكامل من جوانب شخصيّته.

2. تنمية قدرات الطلبة على البحث واكتشاف مجالات العلوم الاجتماعيّة من خلال البحث في مصادر المعلومات المتنوّعة، والمختلفة عن العالم المتطوّر، والعوامل والتّحدّيات الاجتماعيّة والسّياسية، والجغرافية المؤثرّة فيه، وتبيان أثر العلم والتكنولوجيا على علاقات الإنسان وتفاعله مع بيئته، وكيفيّة توفير الحلول المناسبة لحلّ مشكلات المجتمع وتحدّياته.

3. تنمية الوعي الثقافي والحضاري تُجاه المجتمعات، وتحقيق التّفاهم العالمي لدى الطلبة، وذلك من خلال الاطّلاع على ثقافات الشّعوب، واختلافاتها، وميّزاتها، والمساهمة في فهم العالم؛ كونه نظُم مترابطة ومتّصلة غير منعزلة عن بعضها البعض.

4. تنمية شخصيّة المتعلّم بطريقة شموليّة من خلال تنمية مهارات التّفكير، وقدرات الفرد الفكريّة وإكسابه مهارات التّفسير، والتّحليل، والنّقد، والتّقييم، ومهارات حلّ المشكلات، والاستقصاء، واستخدام هذه المهارات في تحقيق الفائدة للمجتمع، ومواجهة الحياة المستقبليّة وتطوراتها.

5. تثمين التراث الثقافي العربي والإسلامي، وتقدير إنجازات العلماء والقادة، وجهودهم على مرّ العصور المختلفة، وتنمية الانتماء والارتباط للأمّة، والحرص على التمسّك بثقافتها وقيمها الإيجابيّة، والعمل على نشرها، وتحقيق مفهوم السّلام العالمي، ونبذ العنصريّة، والتطرّف والكراهية، من خلال ممارسة الأنماط السّلوكيّة الحسنة والإيجابيّة.

وتضيف الباحثة: إنّ الدّراسات الاجتماعية تعمل على بناء الفرد الصالح من خلال تنمية القيم والمبادئ المرغوبة، وتقدير الآخرين وإنجازاتهم وتقدير التراث الإنسانيّ، وتحقيق الأمن في المجتمع محليّاً وإقليميّاً وعالميّاً، وتنمية المهارات المتنوّعة التي تعمل على تطوير الفرد وقدراته وتساهم في التكيّف مع ظروف الحياة.

خصائص الدّراسات الاجتماعيّة

تهتمّ الدّراســـات الاجتماعيّة بتقدير القيم والأخلاق، والاتّجاهات الاجتماعيّة، وتنميتها في حياة الإنســـان والمجتمع، وتقدير جهود الإنســـان قديماً وحديثاً، ويبيّن (خبراني، 2022) الخصـــائص التي تميّز موادّ الدّراسات الاجتماعيّة عن غيرها من المواد الدّراسيّة، وفيما يلي أبرزها:

1. ذات نظرة شـــموليّة: بحيث تكون رؤية واضـــحة وشـــاملة عن الحقائق والمفاهيم والمبادئ من جميع المجالات والجوانب، وتسعى إلى تزويد المتعلّمين بكلّ ما يلزمهم من معارف واتّجاهات ومهارات على نحو متماسك.
2. ذات طبيعة تركيبيّة متنوعة: حيث تشـمل دراسـة المعارف المتنوعة، مثل المعرفة الطبيعيّة من خلال دراسة الظّواهر البيئيّة الطبيعيّة والبشريّة، والمعرفة الاجتماعيّة، من خلال دراسة المجتمع، وتطوّراته، وسلوك أفراده، وحاجاتهم، واتجاهاتهم، وغيرها.
3. ذات نظرة تكامليّة: من خلال اهتمامها بدراســـة الأبعاد المكانية المختلفة، وعلاقتها بالبعد الزّمانيّ، وأثرها في الأبعاد الاجتماعيّة والنفسيّة؛ فهي توجه المتعلّم لدراسة الماضي، وتشكيل الحاضر، والتّنبؤ بالمستقبل.
4. ذات طبيعة ســببيّة: لا تهتمّ بالظواهر بشــكل وصــفي فقط، بل تبحث في أســباب نشــوئها، وتدرس العلاقات السببيّة فيما بينها؛ فهي بذلك تنمي قدرة الفرد على التّحليل، والتّفسير والمقارنة، والتّحقّق من البراهين، وإصدار الأحكام الإيجابيّة.
5. ذات نظرة نفسيّة اجتماعيّة: فهي تساعد الإنسان على مواجهة مشكلاته، وتحقيق فهمه لذاته، وتنمية ثقته بنفســـه، وتنمية علاقاته مع بيئته، وتزويده بالمهارات اللازمة لتكيّفه مع مجتمعه، ومواجهة تحدياته.

6. ذات نظرة اقتصـاديّة: فهي تسـعى إلى تحقيق النموّ الاقتصـادي للمجتمع من خلال اسـتغلال الموارد المتاحة، وبذل الجهود المنسـقّة؛ لتعزيز الإنتاج، وتلبية احتياجات الأفراد، وتوفير المعارف والمهارات؛ للمساهمة في ذلك.

ويمكن القول: إنّ ما يميّز خصـــائص الدّراســـات الاجتماعيّة عن الموادّ الدّراســـيّة الأخرى هو طبيعتها وأهدافها؛ إذ تقدّم موضـــوعاتها للطّلبة في صـــورةٍ متكاملةٍ ومتنوّعةٍ من خلال اهتمامها بأهميّة العلاقات الاجتماعيّة، والنفسيّة، والثقافيّة، والاقتصاديّة، والسّياسيّة، وكيفيّة تحقيق النّموّ المتكامل للفرد في المجتمع.

أهميّة بناء منهج الدّراسات الاجتماعيّة وفق منهج التكامل

ترى (لصـلج ، 2020) أنّ مفهوم منهج الدّراسـات الاجتماعيّة المتكاملة اتّضـح بعد ظهور منهجي الرّبط والدّمج اللذان حاولا حلّ مشـــكلة منهج الموادّ المنفصـــلة، في حين تجاوز البعض في الدّمج حينما قاموا بتجميع الموادّ ككتلة واحدة، وأزالوا جميع الحواجز، وحاول البعض التّعديل في منطقهم، واقتنعوا في التّجزئة بين الموادّ، ولكن ســـرعان ما ظهر في الولايات المتّحدة الأمريكيّة ثلاثة مجالات أســـاســـيّة، هي: العلوم العامّة، والرّياضـيّات، والدّراسـات الاجتماعيّة المتكاملة؛ لذلك يتوضّـح أهميّة التّكامل في منهج الدّراسـات الاجتماعيّة بأنّه يظهر وَحدة المعرفة، ويسـاعد المتعلّمين على الاسـتزادة من العلم والتوسّـع فيه، ويسـتثمر الوقت والجهد في تصميم أنشطة وتدريبات أكثر صلة بالواقع، وذات أهميّة للطلبة، وينمّي قدرة الطلبة على الرّبط بين ما يتعلّمونه في الكتب والممارسة في الحياة الواقعيّة، ويهتمّ بتنوّع الأنشطة التّعليميّة، وتنوُّع طرق التّدريس، ووسائل التّعلُّم ومصادره، ويجعل المواضيع في المنهج أكثر قوّةً وترابطاً وانسجاماً، ويخلّصها من التّكرار الذي كان موجوداً في الموادّ المنفصلة، ويزوّد الطلبة بالخبرة المتكاملة، وينمّي الشّخصيّة المتكاملة بجوانبها المختلفة، ويطوّر من مهارات المعلّمين، ويزيد من ترابطهم مع زملائهم المعلّمين، وينمي مهارات التفكير لدى الطلبة، ويعمل على إشباع ميولهم ويراعي بذلك مطالب نموّهم.

وتضيف الباحثة بالإضافة إلى كلّ ما سبق من أهمية لمنهج التّكامل في الدّراسات الاجتماعيّة، إنّ طبيعة وبنية محتوى منهج الدّراسات الاجتماعيّة يستدعي استخدام منهج التّكامل؛ لذلك فإنّه عند تطبيق منهج التّكامل يستفيد الطّلبة من جميع مجالات المعرفة وميادينها بكلّ أبعادها.

الدّراسات السّابقة

بعد اطّلاع الباحثة على الأدب التّربوي، ومجموعة من الدّراسات السّابقة ذات العلاقة بموضوع الدّراسة تمّ تقسيم الدّراسات إلى محورين: دراسات عربيّة، وأجنبيّة، وقد كان عرض هذه الدّراسات من الأحدث إلى الأقدم كما يلي:

الدّراسات العربيّة

دراسة (المهابي، 2023) التي هدفت إلى معرفة وجهات نظر معلمي ومعلمات الدراسات الإسلاميّة حول درجة تحقيق محتوى مناهج الدّراسات الإسلاميّة لصفوف المرحلة الابتدائيّة لمبادئ المنهج التكاملي في السّعودية، ومعرفة إذا كان هناك فروق إحصائيّة بين المتوسّطات الحسابيّة تُعزى للصّف الدّراسي، واعتمد الباحث المنهج الوصفي، وقام بإعداد قائمة بأسس المنهج التّكاملي، تكوّنت من (20) فقرة، وقام بتصميم استبانة وَفق هذه الأسس، وعمل على توزيعها على عيّنة تكوّنت من (50) معلّم ومعلّمة لمادة الدّراسات الإسلاميّة بمحافظة القنفذة في السّعودية، وتمّ معالجة البيانات إحصائيّاً، وتبيّن من نتائج الدّراسة أنّ مبادئ التّكامل تحقّقت بدرجةٍ كبيرةٍ، وأشارت إلى عدم وجود فروق ذات دِلالة إحصائيّة بين متوسّطات استجابات أفراد العيّنة التي تُعزى لمتغيّر الصّف الدّراسي، وأوصت الدّراسة بالعمل على زيادة مجالات التّكامل بين الموادّ الإسلاميّة والموادّ الأخرى، وضرورة استخدام المنهج التّكاملي، وتدريب المعلّمين على استخدامه.

وهدفت دراسة (بارعيده، 2023) إلى معرفة أثر الوَحدة القائمة على التّكامل في تنمية المعرفة التّكامليّة بين فروع التّربية الاجتماعيّة لدى طالبات الصّف الثالث الابتدائي بمدينة جدّة، واستخدمت الباحثة المنهج التّجريبي من خلال مجموعتين تجريبية وضابطة، وتمّ تصميم وَحدة وَفق منهج التّكامل وإعداد دليلٍ لها، ثمّ

بناء اختيار من نوع اختيار من متعدّد تضـــمن (36) فقرة في مجالات: التاريخ، والمواطنة، والجغرافيا، والاقتصـــاد، وقد تمّ تنفيذه على عيّنة من (25) طالبة من طالبات الصّـــفّ الثالث الابتدائي، وتوصّـــلت الدّراســة إلى وجود فروق ذات دِلالة إحصـــائيّة بين متوســطات علامات المجموعة التّجريبية والضّـــابطة لصـــالح المجموعة التجريبيّة، وهذا يثبت أثر الوَحدة المتكاملة على تنمية المعرفة لدى الطالبات، وأوصـــت الباحثة بوجوب تصـــميم الوَحدات في المناهج وَفق منهج التكامل، وتطبيق دليل الوَحدة المقترحة على المعلّمين؛ لتقديم الاستفادة لهم عند تدريس التّربية الاجتماعيّة.

أمّا دراسة (إبراهيم و الرويشد، 2022) فهدفت إلى التعرّف على درجة استخدام معلمي الرياضيات والعلوم للمُدخل التكاملي في التدريس في مدارس التعليم العامّ بدولة الكويت من وجهة نظرهم، وتبيان الفروق بين متوســطات وجهات نظر العيّنة حول اســتخدام المُدخل التّكاملي في التدريس تَبعاً لمتغيّرات التّخصّـــص، والمؤهّل العلمي، وسنوات الخبرة، والمراحل التّعليميّة. واستخدمت الدّراسة المنهج الوصفي من خلال تصميم اســتبانة مؤلّفة من (35) فقرة، وتكوّنت من ثلاثة مجالات: التّخطيط للدّرس، وتنفيذ الدرس، وتقويم الدرس، وتمّ توزيع الاســتبانة على عيّنة مؤلّفة من (710) معلّم ومعلّمة لمنهاجي العلوم والرياضـــيات في المراحل الدّراسية الثلاث في مدارس الكويت، ولقد توصّلت الدّراسة إلى توفر المجالات الثلاث وَفق المُدخل التّكاملي بنسـبة عالية، من خلال اسـتجابات العيّنة، كذلك أشـارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصـائيّة في مجال التّخطيط للدّرس؛ تَبعاً لمتغيّر التّخصُّـص لصـالح معلمي الرياضـيات، و إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائيّة حول درجة اسـتخدام المُدخل التّكاملي في التدريس تُعزى لمتغيرات سـنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمراحل التعليمية، وأوصـــى الباحثان إلى ضـــرورة تزويد المناهج بأنشـــطة مبيّنة وَفق المُدخل التّكاملي، وأهميّة تدريب معلمي الرياضـــيات، والعلوم وعقْد الدّورات لهم في اســـتخدام المنهج التّكاملي في التدريس.

وأمّا دراسـة (المطيري، 2022) فقد هدفت إلى معرفة وجهات نظر معلمي التربية الإسـلاميّة حول ممارسـة مهارات التدريس التكاملي في ضـــوء بعض المتّغيّرات في دولة الكويت، ومعرفة إذا كان هناك فروق ذات

دِلالة إحصـائيّة تَبعاً لمتغيّرات الجنس، والمؤهّل العلمي، وسـنوات الخبرة، واتّبع الباحثان المنهج الوصـفي، وتمّ تصـميم اسـتبانة مكوّنة من (34) فقرة، وتمّ توزيعها على عيّنة مكوّنة من (181) معلم ومعلمة لمادّة التربية الإسـلاميّة للمرحلة المتوسطة في مِنطقة الفروانيّة في دولة الكويت، وتوصّـلت الدّراسـة إلى أنّ درجة اسـتجابات أفراد العيّنة حول درجة ممارسـة مهارات التّدريس التكاملي كانت متوسـطة للدّرجة الكليّة، وعلى جميع المجالات، وحصـل مجال (مهارة تخطيط وإعداد الدروس تكامليّاً) على المرتبة الأولى، ثم مجال (مهارة الأنشـطة التّعليميّة) في المرتبة الثانية، ثمّ مجال (مهارة اسـتراتيجيات التّدريس التكامليّة) في المرتبة الثالثة، ثمّ في المرتبة الرّابعة (مجال تنفيذ الدروس)، والمرتبة الخامسـة والأخيرة لمجال (مهارة التقويم تكامليّاً)، وأظهرت النتائج_ أيضـاً_ عدم وجود فروق ذات دِلالة إحصـائيّة تبعاً لمتغيّرات الجنس، والمؤهّل العلمي، وسـنوات الخبرة، وأوصـى الباحثان بالعمل على تدريب المعلمين على اسـتخدام مهارات التّدريس التكاملي، وتطوير مهاراتهم فيها، وتدريبهم على وضْع أهداف تعليميّة تحقّق الغايات المطلوبة.

وأجرى (خسباك، 2022) دراسـة هدفت إلى تقويم كتاب اللغة العربية للصـف الثاني متوسـط وَفق المنحى التّكاملي في العراق، واعتمد الباحث المنهج الوصـفي التّحليلي، وأعدّ الباحث لذلك معايير وَفق المنحى التّكاملي، واسـتخدم اسـتبانة مكوّنة من (120) معيار تشـتمل على أربعة محاور، هي: تقويم الأهداف، وتقويم المحتوى الدراسي، والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم.

وبعد القيام بعمليّة التّحليل لكتاب اللغة العربيّة للفصـلين: الأول والثاني للصّـفّ الثّاني متوسّـط الذي يتمّ تدريسه في العراق، واستخدام الطُّرق الإحصـائيّة، وتمثّلت نتائج الدّراسـة_ في درجة تحقّق المنحى التّكاملي بشكلٍ عامّ_ بأنّها متوسطة؛ فقد حصل مؤشّر الأهداف على (47%)، وحصل مؤشّر تقويم المحتوى على (66%)، ومؤشّر أساليب التقويم على (39%)، ومؤشّر الأنشطة على (35%)، وأوصت الدّراسة بضرورة تنويع مصـادر التّعلُّم، وطرق التدريس والأنشـطة عند تدريس المنهج التكاملي، والاهتمام بشـموليّة أسـاليب التقويم، وإعداد المعلّمين وتدريبهم على استخدام المنهج التّكاملي.

وهدفت دراسة (عبد الإله و محسن، 2022) إلى معرفة وجهات نظر معلمي وموجهي مادّة الاجتماعيّات نحو التكامل بين فروع مادّة الاجتماعيّات في المرحلة الإعدادية بمدارس عدن، واعتمدت الدّراسة المنهج الوصفي، وتمّ جمع البيانات من خلال إعداد استبانة تكوّنت من (20) فقرة، وللقيام بذلك قامت الباحثتان باختيار عيّنة تكوّنت من (100) معلّم وموجّه من المعلّمين والموجّهين لمادة الاجتماعيّات للمرحلة الإعدادية، وتمّ معالجة البيانات إحصائيّاً، وتبيّن من النتائج اتّفاق معلمي وموجّهي مادّة الاجتماعيّات_ بدرجة متوسطة_ على توافر التكامل بين فروع مادة الاجتماعيات، ولكن تبيّن أنّ هناك ضعفاً في استخدام التّكامل في تنفيذ دروس الاجتماعيّات، وأوصت الباحثتان _بناءً على نتائجهما_ بأهميّة عقْد دروات تدريبيّة للمعلمين؛ للتّمكُّن من تنفيذ دروس مادة الاجتماعيّات وَفق المنحى التّكاملي، واقترحت الباحثتان إجراء دراسات مشابهة للدّراسة الحاليّة في موادّ مختلفة في اللغة العربية، والعلوم، والتربية الإسلامية؛ لمعرفة درجة التّكامل في فروعها.

ولقد هدفت دراسة (مرصالي، 2022) إلى الكشف عن التكامل المعرفي بين موادّ الاجتماعيات من خلال تحليل كتب مناهج الجيل الثاني لمادة الاجتماعيّات لمرحلة التعليم المتوسط في الجزائر، وكذلك معرفة المعايير التي تمّ من خلالها اختيار المادة وتنظيمها لهذه المناهج التي أُعدّت نتيجة عمليّة الإصلاح التّربوي الذي قامت به وزارة التّربية الوطنية في عام (2016)، وتساهم هذه الدّراسة في الكشْف عن مواطن القوّة والضّعف في مناهج الجيل الثاني لكتب الاجتماعيّات، والتّحقق من فعاليّتها في تحقيق الأهداف التّربويّة، واستخدمت الدّراسة تحليل المحتوى لكتب الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات لمرحلة التعليم المتوسط، وتوصّلت إلى أنّ هذه المناهج تتكامل معرفيّاً، وأنّ معايير اختيار المادّة المعرفيّة، وتنظيمها في كتب مادّة الاجتماعيّات، تنطبق والأهداف المرجوّة لتدريسها، وأوصت الدّراسة بالعمل على وضْع استراتيجيّة؛ لمتابعة المناهج الدّراسيّة ومراجعتها بشكلٍ دوريّ، وضرورة تخفيف الكمّ والحجم الكبير للموّاد الدّراسيّة.

ودراسة (إسكايا، 2021) التي هدفت إلى معرفة آراء المعلمين والإداريين حول بناء منهج التربيّة الإسلامية في ساحل العاج في ضوء المنهج التكاملي، واتّبع الباحث المنهج الوصفي المسحي من خلال تصميم استبانة؛ لمعرفة آراء المعلّمين والإداريّين_ تكوّنت من أربعة محاور، وتضمّنت (42) فقرة، وتمّ توزيعها على عيّنة من المعلّمين والإداريين مكوّنة من (28) شخصاً، وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ توقُّعات المعلّمين والإداريّين تقع في مستوى عالٍ جداً بخصوص أهداف ومحتوى منهج التّربية الإسلامية، وأنشطته، وطرق تدريسه، ووسائله التعليميّة، وتقويم منهجه، وأوصى الباحث بعدّة توصيات متعلّقة بأهداف منهج التربية الإسلاميّة ومحتواه وطرق تدريسه وأنشطته ووسائله، وتقويمه، واقترح الباحث إجراء دراسات؛ لتطوير منهج التربية الإسلاميّة في مراحل دراسيّة مختلفة في ضوء المنهج التّكاملي، والقيام بدراسات؛ لتقويم محتوى منهج التربية الإسلاميّة وتحليله في مراحل دراسيّة مختلفة في ساحل العاج.

وهدفت دراسة (المزيني، 2021) إلى معرفة معتقدات معلّمات العلوم نحو التكامل في العلوم والرياضيات، والتقنيّة، وتوضيح تأثير كلّ من: المؤهل العلمي، ونوعه، والدّورات التدريبيّة، وسنوات الخبرة في معتقداتهن نحو التكامل، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، من خلال إعداد مقياس للمعتقدات نحو تكامل العلوم، والرياضيات، والتقنيّة، يتضمّن (52) عبارة، موزّعة في ثلاثة محاور، هي: أسس التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية، ومتطلبات التكامل، ومهارات التكامل.

وتمّ تطبيقه على عيّنة من (389) معلّمة علوم في مدينة الرّياض، وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ اتّجاهات المعلمات كانت إيجابيّة بشكلٍ مرتفعٍ نحو تكامل العلوم، والرياضيات، والتقنيّة، كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في معتقدات المعلّمات باختلاف المؤهّلات العلميّة، ونوع المؤهلات، وسنوات الخبرة.

وأظهرت النتائج أنّ متوسط استجابات المعلّمات اللاتي حصلن على دورات تدريبيّة في التكامل من حيث معتقداتهن حول متطلّبات التكامل في العلوم، والرياضيّات، والتقنيّة، والدرجة الكليّة لمعتقداتهن أعلى من اللاتي لم يحصلن على دورات تدريبيّة، كذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة

لمعتقداتهن حول (أسس التكامل، ومهارات التكامل) باختلاف الدّورات التدريبيّة للتكامل. وأوصت الدراسة بضرورة تطوير برامج إعداد المعلمين، وتضمينها مقرّرات دراسيّة في التّكامل بين العلوم، والرياضيّات، والتقنيّة، وتدريب المعلمات على تخطيط الوَحدات ضمن أسس التكامل، وتمّ اقتراح إجراء دراسات حول معوّقات تطبيق المنحى التكاملي في مختلف المراحل الدّراسية، ودراسات حول بيان أثر تطبيق وَحدات تعليميّة في ضوء التكامل وعلاقتها بعدّة متغيّرات.

وأجرى (العامري، نصر، اليحيائي، فوزي، و الرواحي، 2021) هدفت إلى معرفة مداخل التّكامل الواقعيّة والمستقبليّة بين الفنون البصريّة والرياضة من وجهة نظر طلبة تخصّصي التربية الفنيّة والرياضيّة بكليّة التربية في عُمان، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال إعداد استبانة تكوّنت من ثمانية محاور تكونت من (65) بنداً، وُزّعت على عيّنة قوامها (161) طالباً وطالبة من التخصُّصيْن. وتوصّلت نتائج الدّراسة إلى ارتفاع المتوسطات الحسابيّة لاستجابات أفراد العيّنة حول أشكال التّكامل بين المجالين، وقد أبدى الطلبة من التخصُّصيْن الرغبة في تحقيق التكامل المعرفي بين المجالين؛ لما له من آثار إيجابيّة من عدّة نواحٍ سواء مفاهيميّة أو جماليّة؛ وذلك لفتح آفاق واسعة ومفيدة وجديّة بين التّخصُّصيْن سواء على المستوى التدريسي أو مستوى الفعاليات التي تقدّمها المؤسّسات التعليميّة بشكلٍ عام. ولقد أوصت الدّراسة بوضع أطُر تربويّة يتمّ فيها التّخطيط؛ لتحقيق التّكامل بين الفنون والرياضة، والعمل على تدريب الطّلبة المعلمين في كليّة التّربية من التخصُّصيْن؛ لتحقيق التكامل في ضوء المعايير المهنيّة لإعداد المعلم.

ودراسة (المسند و السعدون، 2021) التي هدفت إلى معرفة وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في قسم الدّراسات القرآنية بجامعة الملك سعود حول تطوير تدريس القرآن الكريم في ضوء المدخل التكاملي مع اللغة العربية والعلوم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال إعداد استبانة وُزّعت على (30) شخصاً من أعضاء هيئة التدريس، وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ متوسطات وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في تطوير التدريس في ضوء مدخل التكامل في عموم الأداة حصلت على (4.4 من 5)، وهذا

يعني الموافقة العالية، وأوصت الدّراسة في ضوء نتائج الدّراسة إلى الاستفادة من تجارِب المدارس ذات التوجُّه الديني التي تطبّق المدخل التكاملي (STREAM) بما يتلاءم مع الشريعة الإسلامية، وتأهيل المعلّمين والمعلمات وَفق الاتّجاهات الحديثة.

وهدفت دراسة (مروح، 2020) إلى الكشف عن درجة تكامل تكنولوجيا التعليم في مناهج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في محافظة الزرقاء، ولتحقيق ذلك تمّ استخدام المنهج الوصفي المسحي، وذلك من خلال تصميم استبانة تضمّنت (25) فقرة، وُزّعت على عيّنة قوامها (170) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية، بواقع (95) معلمًا و(75) معلمة، ولقد تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائيّة، ولقد توصّلت الدّراسة إلى أنّ درجة تكامل تكنولوجيا التّعليم في مناهج التربية الإسلامية جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين، وكذلك أظهرت الدّراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في درجة تكامل التكنولوجيا في مناهج التربية الإسلاميّة تُعزى لاختلاف الخبرة أو الجنس. وقد أوصت الدّراسة إلى العمل على دمج التكنولوجيا في مناهج التربية الإسلاميّة والمناهج الأخرى أيضاً، ودعت إلى الاهتمام بتطوير المناهج بشكل مستمرّ مع التطوّر المتجدّد، والاهتمام بإجراء دراسات وأبحاث في مجال التكنولوجيا ودمجها في المناهج.

أجرى (محمد، 2018) دراسة هدفت إلى معرفة مدى توافر مهارات المدخل التكاملي لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، من وجهة نظر القيادات التربوية ومشرفي اللغة العربية في مدينة بيشة، في ضوء موجّهات وثيقة المنهج المطور المطبق في السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في الإطار النظري والدراسات السابقة، أما في الدّراسة الميدانيّة، صمّم الباحث استبانة تضمّنت خمسة مجالات، تتعلّق بمهارات المدخل التكاملي، وشملت (83) مهارة. وُزّعت الاستبانة على عيّنة عشوائيّة مكوّنة من (50) فرداً، يمثّلون القيادات التربوية ومشرفي اللغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة. وأظهرت نتائج الدّراسة تدني درجة تمكّن معلمي اللغة العربية في مدينة بيشة من مهارات المدخل التكاملي في تدريسهم، وفقاً لمعيار التمكُّن المحدّد في الدّراسة، وهو (80%) فلم تحقّق أيّاً من مهارات المجال الأوّل (تخطيط

وإعداد الدروس بشكل تكاملي)، والمجال الرابع (الأنشطة التعليميّة اللغوية التكامليّة) معيار التمكُّن المطلوب من وجهة نظر عيّنة الدّراسة. أمّا في المجال الثاني (تنفيذ الدروس تكاملياً)، والمجال الثالث (استراتيجيات التّدريس التكاملي)، والمجال الخامس (تقويم الدروس تكاملياً)، فقد تحقّق معيار التمكُّن المطلوب من مهارتين فقط في كلّ مجال. وقدّمت الدّراسة عدداً من التوصيات، منها: إجراء دراسات مختلفة حول مدى توافر مهارات المدخل التكاملي في مناهج أخرى ولمراحل مختلفة، كما أوصت بضرورة تدريب المعلمين على مهارات المدخل التكاملي.

ودراسة (ربايعة، 2018) التي هدفت إلى تحليل مقرّرات الدّراسات الاجتماعيّة لصفوف المرحلة الأساسيّة العليا في فلسطين في ضوء معايير التكامل، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى، واختار الباحث وَحدات التّحليل التالية للقيام بعملية التّحليل: وَحدات المقرّر، والعناوين الرئيسة للمقرّر، والأنشطة الاستهلاليّة، والخرائط، والصّور، والأشكال، كذلك قام الباحث بإعداد أداة الدّراسة، وهي عبارة عن قائمة مصنّفة لمعايير تتحدّث عن العناصر الرئيسة للتكامل وهي: معيار موضوعات المقرّر وَفق المحور، ومعيار تداخل الموضوعات، ووجود العلاقات بين المفاهيم، واستخدام أسلوب المشاريع، واستخدام المصادر التي تتخطّى المقرّر والدّمج. وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ المقرّرات الدّراسية قد راعت معايير التكامل بشكلٍ كبيرٍ في أغلب وَحدات التّحليل المستخدمة. وأوصت الدّراسة بالعمل على مراعاة معايير التّكامل الأفقي بشكلٍ دقيق عند طبْع نُسخٍ جيّدةٍ من مقرّرات الدّراسات الاجتماعيّة، كذلك صياغة الكتب بما يتلاءم مع أسلوب المشاريع والعمل الجماعي، والاهتمام بالتطبيق العملي، بالإضافة إلى ضرورة توفير الإمكانات الماديّة اللازمة لتنفيذ الأنشطة والمناهج.

وأجرى (خضر، 2018) دراسة هدفت إلى معرفة اتّجاهات الخبراء والطلبة نحو المدخل التكاملي في تدريس مقرّرات اللغة العربية في كليّات الإعلام في جامعة الأزهر في دولة مصر، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، من خلال إعداد استبيان لمعرفة آراء عيّنة من الخبراء المتخصصين في الإعلام واللغة العربية مكونة من (25) مختصًا، و(100) طالب وطالبة من كليات الإعلام، وأظهرت نتائج

الدّراسة أنَّ المدخل التَّكاملي في تدريس اللغة العربيَّة يعدُّ الأفضل، وحصل على نسبة كبيرة حسب وجهة نظر طلبة كليَّة الإعلام، وهذا ما أكَّده أغلبية الخبراء، وأظهرت النتائج أيضًا أهميَّة المنهج التَّكاملي للطَّلبة والخبراء لما يوفره من إمكانات مهمَّة، ولأهميته في تماسك اللغة العربيَّة ووحدتها، وأوصت الدّراسة بعمل ورش عمل يشارك في الخبراء لعرض أهميَّة المدخل التَّكاملي لطلبة كليّة الإعلام، وبناء مقرر دراسي يشارك فيه الخبراء يراعي المدخل التَّكاملي.

فيما هدفت دراسة (الشمري، 2017) إلى معرفة مدى توفّر معايير وأسس المنهج التكاملي في كتاب "لغتي الجميلة" لتلاميذ الصف الخامس في المرحلة الابتدائيَّة بمدينة حائل من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في المملكة العربيَّة السعوديَّة، واستخدمت الدّراسة المنهج الوصفي من خلال إعداد استبانة من محاور مختلفة للتَّقويم وهي (الأهداف، والمحتوى، واستراتيجيات التدريس، والأنشطة والوسائل، والتقويم)، وتمَّ توزيع الاستبانة على عيّنة من (61) معلمًا و(15) مشرفًا، تمَّ اختيارهم بالطريقة العشوائيَّة، وأظهرت النَّتائج أنَّ درجة توفر أسس ومعايير المنهج التَّكاملي في أهداف ومحتوى كتاب "لغتي الجميلة" كبيرة حسب وجهة نظر المعلمين والمشرفين، فيما كانت درجة هذه الأسس والمعايير بالنسبة لاستراتيجيات التَّدريس وأساليب التَّقويم متوفّرة بدرجة متوسطة، أما بالنسبة للأنشطة والوسائل التَّعليميَّة فكانت الأسس والمعايير متوفرة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التَّربويين، كذلك لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين المعلمين والمشرفين درجة توفر أسس ومعايير المنهج التَّكاملي في أهداف ومحتوى وأنشطة ووسائل كتاب "لغتي" للصَّف الخامس، فيما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين المعلمين والمشرفين في درجة استخدام استراتيجيات التدريس وفق المنهج التكاملي، ودرجة توفّر أساليب التَّقويم في كتاب "لغتي"، وذلك لصالح المعلمين، ولقد أوصت الدّراسة على ضرورة إعداد المحتوى وفق المناهج المتكاملة، وتشجيع التَّدريس وتقديم المعارف في صورة متكاملة، والبعد عن تفتيتها وتجزئتها، والعمل على عقد دورات تدريبية للمعلمين للتدريس وفق المنهج التكاملي، واقترحت أيضًا القيام بدراسات وبحوث حول فعاليَّة تطبيق المنهج التكاملي في فروع مواد أخرى مختلفة مثل (العلوم الشَّرعيَّة).

الدّراسات الأجنبيَّة

دراسة نيميلا (Niemelä, 2022) التي أجرتها بهدف الكشف عن درجة استعداد الطلاب المعلمين لتدريس المناهج المتكاملة مع بعضـها في فلندا، والكشـف عن علاقة ذلك ببعض المتغيرات، ولتحقيق ذلك اسـتخدم المنهج الوصـفي الكمي من خلال تصـميم اسـتبيان لمعرفة آراء الطلاب المعلمين في الكليات الفنلنديَّة، وتمَّ تطبيقها على عيّنة تضـمن (243) معلمًا طالبًا من الطّلاب المعلمين الذين يدرسـون في الكليَّة للتدريس في المدارس الثَّانوية، وأظهرت نتائج الدّراســة أنَّه لم يكن هناك تباين في اســتعداد الطلاب المعلمين لتدريس المناهج التَّكاملية وكانت درجة رضـــاهم عالية حول المناهج التَّكاملية، ولم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصـــائيَّة مع أي من المتغيرات في الخبرة في الموضـــوع، أو الخبرة في التَّدريس بخلاف متغير نوع الموضـــوع، حيث وجد أنَّه عند دمج المواد يجب الانتباه إلى المحتوى الذي يتم تكامله مع باقي المواد، فهناك مواد تتمتَّع بإمكانيات تكامليَّة عالية مثل الجغرافيا والتاريخ، وهناك مواد قد تجعل إمكانية التَّكامل مع غيرها ضـعيفة، وقد أوصت الدّراسة بإجراء العديد من الدّراسات حول المواضيع التي يمكن حدوث التَّكامل فيما بينها، وضرورة تدريس الطّلاب المعلمين لكيفيَّة تطبيق المناهج التَّكامليَّة، وتزويدهم ببرامج لتصميمها.

وأجرت نكوســي (Nkosi, 2021) دراســة ســعت إلى الكشــف عن تجارب معلمي العلوم الاجتماعيَّة في ممارســـة تكامل المناهج الدّراســـيَّة للمرحلة العليا في العلوم الاجتماعيَّة في جنوب إفريقيا، واقتراح نموذج يمكن أن يســـهّل التَّكامل بين العلوم الاجتماعية، أجريت هذه الدّراســـة من خلال اســـتخدام أدوات البحث النوعي، والتَّصميم النّوعي للكشف عن ممارسة تكامل المناهج الدّراسيّة في العلوم الاجتماعيّة، كذلك لإلقاء الضــوء على خبرات المعلمين وأعضــاء الفريق الدّاعم من تجاربهم الخاصــة، وتمَّ ذلك من خلال المقابلات الهاتفيَّة شــبه المنظَّمة مع (16) مشــاركًا و(12) معلّمًا و(4) أعضــاء من الفريق الدّاعم، والذي يتضــمّن رئيس القسم، واثنين من مستشاري المواد، والمنسّق الإقليمي لمستشاري المادة، وتمَّ استخدام تحليل الوثائق للعلوم الاجتماعيَّة للصَّـف السـابع والتاسـع؛ لدعم بيانات المقابلة ووضـعها في سـياقها، ثمَّ تحليل مجموعتي البيانات المأخوذة من المقابلات، وتحليل المستندات باستخدام نموذج التَّحليل الموضوعي.

وكان لنتائج الدّراسة آثار أساسيَّة على تكامل العلوم الاجتماعيَّة من بينها أنَّ التَّفسيرات النَّظريَّة وبرامج التَّكامل لا تستند إلى سياق جنوب إفريقيا، وأوصت الدّراسة بعمل نموذج تكامل للمساهمة في تحسين ممارسات تكامل المناهج في العلوم الاجتماعيَّة.

ودراسة هاكمان وآخرون (Hackman, Zhang, & He, 2021) التي هدفت إلى توضيح مواقف معلمي العلوم في المدارس الثَّانويَّة تجاه تكامل تعليم العلوم، والتكنولوجيا، والهندسة، والرّياضيات (STEM) في ليبيريا، وتحديد العوامل التي تؤثّر على هذه المواقف لدى المعلمين الليبيريين. واستخدمت هذه الدّراسة نهجًا مختلطًا للتحقيق في مواقف معلمي العلوم والعوامل المؤثرة في مواقفهم، لذلك تمَّ جمع البيانات الكمية في البداية عبر استبانات للإجابة عليها، وتمّ إجراء مقابلات شبه منظَّمة، حيث تمَّ إجراء البحث في مقاطعة مونتسيرادو في ليبيريا، شملت (194) معلمًا للعلوم في المدارس الثَّانوية من الصف السابع إلى الثاني عشر في مقاطعة مونتسيرادو في ليبيريا، هم الأشخاص المستهدفون في الدّراسة من (20) مدرسة مختارة عامَّة وخاصة، كما شارك عشرة من المستجيبين في مقابلة فرديَّة بعد استكمال الاستبيان، وتوصَّلت الدّراسة إلى أنَّ لدى معلمي العلوم في المدراس نظرة إيجابيَّة إلى حد ما تجاه تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات في السياق الليبيري، لكنَّهم يختلفون بناءً على نوع المدرسة ومستويات الصفوف، كذلك كشفت الدّراسة أنَّ التَّطور المهني، وساعات التدريس الكافية، ووقت التَّحضير، والدعم الإداري، يؤثّر بشكل إيجابي على مواقف معلمي العلوم.وأوصت الدراسة بناءً على ذلك بضرورة تقديم الدَّعم الإضافي لمدرسي العلوم في المرحلة الإعداديَّة، وضرورة إنشاء مجتمعات تعلّم احترافيَّة في مجال (STEM)، وتصميم برامج تدريب على برامج (STEM).

دراسة أركورفول وآخرون (Arkorful, Barfi, & Aboagye, 2021) التي تناولت تكامل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الَّتدريس في المدارس الثانوية في غانا، وكان للدّراسة هدفان، الأول معرفة مدى تأثير مواقف المعلمين على تكامل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس، والثَّاني هدف إلى معرفة الفروق بين الجنسين في دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس الثَّانوية. استخدمت الدّراسة

تصـميم المسـح الوصـفي والمنهج الكمي، وكان التَّركيز على مدرسـة كوماسـي الثَّانويَّة للبنات، من خلال إجراء المقابلات وإدارة الاســـتبيانات لعيّنة من الأفراد لجمع المعلومات حول آرائهم. تمَّ انتقاء (83) معلمًا من مدرسة كوسامي في غانا، وتمَّ جمع البيانات باستخدام استبيان يتكوّن من أسئلة مغلقة للتحليل الكمي، وأسـئلة مفتوحة للحصـول على الردود النّوعيَّة. وأظهرت نتائج الدراسـة أنَّ موقف المعلمين كان له علاقة إيجابيَّة بتكامل تكنولوجيا المعلومات والاتصـــالات، كما أكَّدت النَّتائج أنَّ المواقف الإيجابيَّة تؤدي إلى مستوى عال من تكامل تكنولوجيا المعلومات والاتصـالات، كما تبيَّن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائيَّة في قبول الجنسـين لتكامل تكنولوجيا المعلومات والاتّصـالات في التَّدريس. وأوصـت الدّراسـة على أهميَّة تشـجيع المعلمين على زيادة الاهتمام بتكامل تكنولوجيا المعلومات والاتصـالات للتَّدريس، وضـرورة تدريب المعلمين من أجل تعزيز جهودهم تجاه استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس.

وأجرى حســين وآخرون (Hussein, Meena, & Ali, 2021) دراســة هدفت إلى معرفة آراء الطلاب الجامعيين نحو تكامل الأدب في تدريس مناهج اللغة الإنجليزيَّة في جامعة تيشـــك الدَّوليَّة في العراق، ولتحقيق ذلك؛ اســـتخدم منهجًا مختلطًا، تمَّ فيه جمع البيانات كميًّا عن طريق اســـتبيان مكوّن من (12) عنصـــرًا، ونوعيًّا من خلال المقابلات شـــبه المنظَّمة للطَّلبة من خلال الأســـئلة المفتوحة، وتكوَّنت عيّنة الدّراســة من (30) طالبًا في الجامعة للإجابة على الاســتبيان، و(10) طلاب أجريت معهم المقابلة، وبعد جمع البيانات وتحليلها، أشـــارت نتائج الدّراســة أنَّ آراء الطّلاب واتجاهاتهم إيجابيَّة تجاه تكامل الأدب في مناهج اللغة الإنجليزيَّة، واعتبروا أنَّ الأدب مهم جدًا لتعلم اللغة الإنجليزيَّة، ولتعزيز المهارات الأســاســيَّة، وتحسـين الكفاءة اللغويَّة، أوصـت الدّراسـة بالعمل على إعادة النَّظر في المناهج؛ لتشـمل المزيد من المادَّة الأدبيَّة، والعمل على تبسيطها لتسهيل دراستها للمتعلمين.

وهدفت دراسة براهام (Bariham, 2019) إلى معرفة تصورات المعلمين نحو تكامل الحاسوب في مناهج الدّراسـات الاجتماعيَّة، والكشـف عن تأثير متغيّرات المعلمين (الجنس والعمر) على مسـتوى تكامل التَّعليم بمسـاعدة الحاسـوب في تدريس الدّراسـات الاجتماعيَّة في غانا، واسـتخدم الباحث المنهج الوصـفي الكمي،

وتمَّ جمع البيانات من خلال استبانات مكوَّنة من أسئلة مغلَّقة التي تمَّ توزيعها على عيّنة مكوّنة من (60) معلّمًا ومعلمة من معلمي الدّراسات الاجتماعيَّة من (20) مدرسة بطريقة عشوائيَّة، وتمَّ التَّوصل إلى نتائج منها أنَّ غالبيَّة المعلمين لديهم تجاهات إيجابيَّة نحو تكامل الحاسوب في مناهج الدّراسات الاجتماعيَّة، مع وجود بعض التَّحديات التي تواجههم مثل، ضعف دورات التَّدريب للمعلمين، ونقص الإنترنت في المدارس، ونقص المعرفة التّقنيَّة والتَّربويَّة، وعدم توفّر الأجهزة والمعدات الكافيَّة.

كما أظهرت النَّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين الذكور والإناث في اتجاهاتهم نحو استخدام الحاسوب في مناهج الدّراسات الاجتماعيَّة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين المعلمين القدامى والمعلمين الأصغر سنًا في اتجاهاتهم نحو تكامل الحاسوب في مناهج الدّراسات الاجتماعيَّة، حيث يقوم المعلمين باستخدام الفيديو والحاسوب في تدريسهم أكثر من الأصغر سنًا، ويمكن أن يعزى ذلك إلى الثغرات في برامج التَّدريب التي فشلت في تدريب المعلمين صغار العمر، وأوصى الباحث بأن تنظّم وزارة التَّربية والتَّعليم في غانا ورش عمل دوريَّة لبناء قدرات المعلمين على استخدام الحاسوب في مناهج الدّراسات الاجتماعيَّة، والعمل على الحدّ من العوائق التي تحدّ من استخدام التَّكامل في مناهج الدّراسات الاجتماعيَّة من خلال التَّعاون مع مؤسسات القطاع العام والخاص.

ودراسة أوليلا وميسي (Ollila & Macy, 2019) التي هدفت إلى تقييم كيفيَّة دمج المعلمين للدّراسات الاجتماعيَّة في الفصول الدّراسيَّة، والحصول على تصوراتهم حول مناهج الدّراسات الاجتماعيَّة المتكاملة، ولتحقيق ذلك استخدمت الدّراسة البحث النَّوعي باستخدام منهجيَّة دراسة الحالة في مدرسة بنسلفانيا، من خلال مقابلات ومناقشات جماعيَّة مركَّزة؛ لاستكشاف كيفيَّة قيام 14 معلمًا من معلمي الدراسات الاجتماعيَّة الابتدائيَّة في الصّفوف من الثَّالث إلى الخامس، بدمج الدّراسات الاجتماعيَّة في جميع أنحاء المنهج. بالإضافة إلى تقييم استخدام منهج متكامل للدّراسات الاجتماعيَّة في تدريس الكفاءة المدنيَّة للطّلاب، ثمّ تمَّ تحليل البيانات باستخدام التَّحليل الموضوعي، وأظهرت نتائج الدّراسة أنَّ تصورات المعلمين كانت إيجابيَّة، واعتقادهم بأنَّه إذا تمّ زيادة الوقت التَّعليمي للدراسات الاجتماعيَّة، فإنَّ ذلك سيعمل على

زيادة فهم الطّلاب للموضـــوع ومفاهيمه، وكان الاعتقاد أنّ هناك حاجة إلى التَّخطيط والوقت الكافيين لدمج الموضـــوع، وتحدَّث المعلمون الذين تمَّت مقابلتهم بأنَّ أفضـــل طريقة للتَّكامل هي من خلال دمج مفاهيم الدّراسات الاجتماعيَّة في مشاريع وأنشطة الفصل الدّراسي. وأوصت الدّراسة ضرورة الأخذ بنظريَّة المناهج المتكاملة في الاعتبار من قبل صـانعي القرارات التَّربويَّة في الدّولة، ويمكن الاستفادة من نتائج الدّراسـة في تحديد أفضل طريقة لزيادة الوقت التعليمي للدراسات الاجتماعيَّة، وتحسين جودة التَّعليم.

وأجرى موس وآخرون (Moss, Godinho, & Chao, 2019) دراسة هدفت إلى معرفة المناهج التَّكامليَّة التي يتَّبعها المعلمون في تدريسهم، والكشف عن أثر ذلك على الطّلبة، ولتحقيق ذلك استخدم دراسة الحالة النَّوعيَّة، واســـتخدم المنهج التَّجريبي من خلال تطبيق المناهج التَّكامليَّة في مواد مختلفة على عيّنة من الطَّلبة مكوَّنة من (26) طالبًا في مدرســـتين حكوميتين داخل مدينة في ولاية فكتوريا في أســـتراليا، واعتمد الباحث على الملاحظات الصَّـفيَّة، وتسـجيل الفيديو والمقابلات لرصـد ملاحظات عند تطبيق المنهج على الطَّلبة، حول كيفيَّة مشـــاركة المعلمين في تدريس هذا المنهج، وأظهرت نتائج الدّراســـة أنَّ تطبيق منهج التَّكامل يناســـب احتياجات الطَّلبة واهتماماتهم، وســـياق المدرســـة والمجتمع، وله أثر إيجابي على الطَّلبة، وأكَّدت على أهميَّة مشـاركة المعلّم في تخطيط وتنفيذ المناهج التَّكامليَّة، وأوصـت الدّراسـة بضـرورة إجراء المزيد من الأبحاث بعينات أكبر حول ممارسـة التَّكامل في المناهج، وضـرورة توجيه المعلمين إلى تصـميم المناهج التَّكامليَّة.

وهدفت دراســة ســوريادي وآخرون (Suryadi, Ekayanti , & Amalia, 2018) إلى تحديد تصــورات الطّلاب والمحاضـــرين نحو منهج التَّكامل في الدّراســـات الإســـلاميَّة المطبَّق في الجامعة الإســـلاميَّة في جاكرتا، وأجريت الدّراسة من خلال استخدام المنهج الوصفي الكمي، وتمَّ تصميم استبيان لتحقيق ذلك مكوّن من (54) فقرة، تم تطبيقها على عينة من الطلاب (670) طالباً وطالبة، و(90) محاضـــراً ومحاضـــرة، ثم جمعت البيانات وتم تحليلها إحصـــائياً، وأظهرت نتائج الدراســـة أن كلاً من المحاضـــرين والطلاب لديهم اتجاهات إيجابية نحو منهج التكامل، إلا أن تصـــورات الطلاب كانت أكثر تفضـــيلاً لمنهج التكامل من

المحاضـــرين، وربما يعود ذلك لعدم مشـــاركتهم في تخطيط المناهج المتكاملة، وعدم وجود تدريب كافي للمحاضـرين على تنفيذ المناهج المتكاملة، وأوصـت الدّراسـة بأن تشـمل الدّراسـات المسـتقبليَّة عينات أكبر مثل، خريجي الجامعة؛ لتوفير معلومات أكثر شموليَّة، كما ركّزت على أهميَّة عقد ورش العمل للمحاضرين؛ لتحسين كفاءتهم في تطبيق المنهج التَّكاملي، ووضع خطط وإرشادات واضحة لتنفيذ المناهج المتكاملة.

ودراسـة إيير (Iyer, 2018) التي هدفت إلى معرفة آراء معلمي العلوم الاجتماعيَّة في جنوب إفريقيا حول دمج التَّاريخ والجغرافيا في مرحلة التَّعليم العام، ولتحقيق ذلك اسـتخدمت الدّراسـة منهجيَّة نوعيَّة للحصـول على البيانات بطريقة مباشـرة وموثوقة وصـحيحة، ولذلك تمَّ إجراء مقابلات شـبه منظَّمة كجزء من جمع البيانات، وتضمَّنت الدّراسة عيّنات هادفة، حيث تمَّ اختيار عيّنة صغيرة من المعلمين من مختلف السياقات الاجتماعيَّة والاقتصـادية والتَّعليميَّة، شـارك فيها أربعة معلمين للعلوم الاجتماعيَّة من المدارس العامَّة والتي تدار بشكل مستقل في مدارس جنوب إفريقيا، وأظهرت نتائج الدّراسة أنَّ هناك عدم توافق في آراء المعلمين حول التَّكامل في العلوم الاجتماعيَّة، وكان هناك وجهات نظر مختلفة فيما يتعلّق في إمكانيَّة دمج الموضـــوعات المدرجة في مناهج العلوم الاجتماعيَّة، وما إذا كانت لديها القدرة على تعزيز التَّكامل، ولكن كان هناك منظور مشـترك بين المشـاركين، وهو أنَّ التَّاريخ والجغرافيا يمكن أن تتكامل بشـكل خاص من حيث السّمات والقيم الميتافيزيقيَّة بغض النَّظر عن الموضوعات التي يتم تدريسها. وأوصت الدّراسة بأهميَّة إجراء دراسـات مشـابهة لعيّنة أكبر وإجراء مقابلات وملاحظات جماعيَّة مركَّزة لإكسـاب إحسـاس مباشـر بكيفيَّة قيام المعلمين بتفعيل التَّكامل في دروس العلوم الاجتماعيَّة.

فيما هدفت دراسـة فو وسـيبرت (Fu & Sibert, 2017) إلى الكشـف عن وجهات نظر المعلمين حول العوامل التي تؤثّر على تنفيذ المنهج المتكامل في الصّـفوف الدّراسـية من رياض الأطفال وحتى الصَّـف الثَّالث، وتمَّ استخدام المسح لجمع البيانات الكميَّة بشكل أساسي من خلال إعداد استبيان كأداة للدّراسة، واحتوت الاسـتبانة على أربعة أقسـام، واشـتملت عيّنة الدّراسـة على (42) معلمًا من رياض الأطفال وحتى الصَّـــف الثَّالث في المدارس الابتدائيَّة الحكوميَّة من (10) مناطق تعليميَّة في ولاية أوهايو في الولايات

المتَّحدة الأمريكيَّة، ومثَّلت عيّنة الدّراسة مجموعة واسعة من الخبرات. وكشفت نتائج الدّراسة أنَّ المعلمين بالإجماع تقريبًا يؤمنون بفعاليَّة منهج التَّكامل، وأظهروا مستويات عالية من الثّقة في معارفهم ومهاراتهم في تكامل المنهج، ومع ذلك فإنَّ مستويات اتفاقهم حول العوامل الأخرى التي تؤثّر في تنفيذ منهج التَّكامل مختلفة. كما أكَّدت النَّتائج على أهميَّة تخطيط المعلمين وساعات العمل المتوافقة مع زملائهم كعوامل حاسمة تؤثّر على قرار المعلمين بشأن المناهج الدّراسيَّة. وقدَّمت الدّراسة بعض التَّوصيات منها إجراء دراسات واسعة النّطاق لعينة أكبر حجمًا ومن خلال توظيف خلفيات أكثر تنوّعًا في البلاد، كذلك إجراء دراسات حول عوامل أخرى غير مدرجة في الدّراسة الحاليَّة تؤثّر على تنفيذ المعلمين لمنهج التَّكامل، واستخدام المزيد من البيانات النَّوعيَّة مثل ملاحظات الصّفوف الدّراسيَّة، وخطط الدّروس والمقابلات للمساعدة في جمع بيانات متعمّقة حول موضوع الدّراسة.

ودراسة باباتوندي وآخرون (Babatunde, Benedict, & Adu, 2016) التي سعت إلى الكشف عن تصورات المعلمين حول مفهوم التَّكامل في مناهج الدّراسات الاجتماعيَّة في نيجيريا، ومعرفة مدى فهمهم لمنهج التَّكامل، ومدى تطبيقه لهم في الفصول الدّراسية، استخدمت الدّراسة المنهج الوصفي من خلال إعداد استبيان لمعلمي الدّراسات الاجتماعيَّة حول مفاهيم التَّكامل. ووزّعت الاستبانة على (80) معلمًا للدّراسات الاجتماعيَّة للمرحلة الإعداديَّة من (20) مدرسة في ولاية إيكتي- نيجيريا، تمَّ اختيارهم بشكل عشوائي. وأظهرت نتائج الدّراسة أنَّ معظم المعلمين الذين يقومون بتدريس مادَّة الدّراسات الاجتماعيَّة في المرحلة الإعداديَّة لم يكونوا على دراية بالمنهج المتكامل لتدريس المادّة، وهذا يجعل تطبيقه صعبًا فقد كانت المدارس تتميّز بالطريقة التَّقليديَّة لنقل المعرفة والمهارات والقيم، وقدَّمت الدّراسة عددًا من التَّوصيات منها يجب تحفيز المعلمين لتدريس الدّراسات الاجتماعيَّة بطريقة عمليَّة أكثر منها نظريَّة، وجعل المعلمين مبتكرين لجعل التّعلم أكثر نفعًا للطّلاب، كما يجب إشراك المتعلمين في المهام بشكل فردي ومجموعات لمساعدتهم إلى الوصول إلى الاستنتاجات الصحيحة، ويجب أن يتم تدريب المعلمين في برامج لتطوير مناهج الدّراسات الاجتماعيَّة، حتى يكونوا على دراية بأهداف المنهج التي يسعى إلى تحقيقها.

وهدفت دراسة كافسي وأتالاي (Kahveci & Atalay, 2015) إلى معرفة وجهات نظر الطَّلبة الموهوبين عند استخدام منهج التَّكامل في وحدة لمنهاج الدّراسات الاجتماعيَّة في تركيا، واستخدم الباحث منهج البحث النَّوعي لمعرفة تصورات وأفكار الطَّلبة الموهوبين بعد تطبيق وحدة لمنهج التَّكامل في الدّراسات الاجتماعيَّة، وتمَّ تطوير استبيان مكتوب يتكوَّن من أسئلة مفتوحة، استخدم لجمع البيانات وتحليلها، وتكوَّنت عيّنة الدّراسة من (12) طالبًا وطالبة في الصَّف الرَّابع في مدرسة حكوميَّة تخدم الطّلاب الموهوبين، وتمَّ اختيارهم من خلال اختبارات الذَّكاء، وطرح أسئلة، وتوجيهم لكتابة آرائهم في منهج التَّكامل في الدّراسات الاجتماعيَّة، بيّنت نتائج الدّراسة أنَّ هناك تغيّرًا إيجابيًّا في آراء الطَّلبة حول وحدة الدّراسات الاجتماعيَّة من خلال النَّموذج المتكامل وطرق التَّدريس الخاص به، وأوصت الدّراسة بوجوب الأخذ بآراء الطَّلبة المتفوقين والموهوبين فيما يتعلَّق بتطبيق منهج التَّكامل، والعمل على تطبيقه في المناهج وفي المراحل الدّراسيَّة المختلفة.

التَّعقيب على الدّراسات السَّابقة

من خلال ما تقدَّم من عرض للدّراسات السَّابقة العربيَّة والأجنبيَّة ذات الصّلة بموضوع الدّراسة فيما يلي تعقيب على الدّراسات السَّابقة، من حيث أوجه التَّشابه، وأوجه الاختلاف وبما يميّز الدّراسة الحاليَّة عن الدّراسات السَّابقة:

أوجه التَّشابه والاختلاف بين الدّراسات السَّابقة والدّراسة الحاليَّة من حيث:

الهدف من الدّراسة

هدفت الدّراسة الحاليَّة إلى معرفة آراء معلمي الدّراسات الاجتماعيَّة نحو منهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة للمرحلة الأساسيَّة العليا في محافظة نابلس، وتشابهت في ذلك مع بعض الدّراسات التي كان هدفها الأساس معرفة الآراء حول منهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة كدراسة كلّ من: (عبد الإله و محسن، 2022) التي هدفت إلى معرفة وجهات نظر معلمي وموجهي مادَّة الاجتماعيات نحو التَّكامل

بين فروع مادَّة الاجتماعيات في المرحلة الإعداديَّة في مدارس عدن، نكوسي (Nkosi, 2021) التي سعت إلى الكشـف عن تجارب معلمي العلوم الاجتماعيَّة في ممارسـة تكامل المناهج الدّراسـيَّة للمرحلة العليا في العلوم الاجتمـاعيَّـة في جنوب إفريقيـا، إيير (Iyer, 2018) التي هـدفـت إلى معرفـة آراء معلمي العلوم الاجتماعيَّة في جنوب إفريقيا حول دمج التَّاريخ والجغرافيا في مرحلة التَّعليم العام.

واختلفت الدّراســـة الحاليَّة مع بعض الدّراســـات التي هدفت إلى معرفة الآراء حول منهج التَّكامل في مواد أخرى ومجتمعات مختلفة كدراسة كل من: هاكمان وآخرون (Hackman, Zhang, & He, 2021) التي هدفت إلى توضـــيح مواقف معلمي العلوم في المدارس الثَّانويَّة تجاه تكامل تعليم العلوم، والتّكنولوجيا، والهندسة، والرّياضيات (STEM) في ليبيريا، سوريادي وآخرون (Suryadi, Ekayanti , & Amalia, 2018) والتي سعت إلى تحديد تصوّرات الطّلاب والمحاضرين نحو منهج التَّكامل في الدّراسات الإسلاميَّة المطبَّق في الجامعة الإسلاميَّة في جاكرتا.

المنهج المستخدم

اسـتخدمت الدّراسـة الحاليَّة المنهج المختلط، الذي يجمع بين المنهجين الوصـفي لمعالجة البيانات المتعلّقة بالاســـتبانة، والمنهج النَّوعي لمعالجة البيانات المتعلّقة بالمقابلة، وهي بذلك تتشـــابه مع دراســـة كل من: هاكمان وآخرون (Hackman, Zhang, & He, 2021)، حســين وآخرون (Hussein, Meena, & Ali, 2021).

واختلفت الدّراسـة الحاليَّة عن بعض الدّراسـات السَّـابقة من حيث اسـتخدام المنهج الوصـفي (الكمي) فقط، كدراســـة كل من: (المهابي، 2023)، (إبراهيم و الرويشـــد، 2022) (المطيري، 2022)، (عبد الإله و محســـن، 2022)، نيميلا (Niemelä, 2022)، باباتوندي وآخرون (Babatunde, Benedict, & Adu, 2016)، ابراهام (Bariham, 2019)، سوريادي وآخرون (Suryadi, Ekayanti , & Amalia, 2018).

كذلك اختلفت مع دراسة (مرصالي، 2022)، و (ربايعة، 2018) التي استخدمت المنهج (الوصفي) وأسلوب تحليل المحتوى.

واختلفت أيضًا مع بعض الدّراسات التي استخدمت المنهج النَّوعي فقط، كما جاء في دراسة نكوسي (Nkosi, 2021)، إيير (Iyer, 2018) .

كما اختلفت مع دراسة (بارعيده، 2023)، التي استخدمت المنهج التَّجريبي.

الأداة المستخدمة

استخدمت الدّراسة الحاليَّة أدوات الاستبانة والمقابلة، وبذلك تشابهت مع الدّراسات السَّابقة من حيث الأداة المستخدمة كدراسة كلّ من: (المهابي، 2023)، (إبراهيم و الرويشد، 2022)، (المطيري، 2022)، و (عبد الإله و محسن، 2022)، (العامري، نصر، اليحيائي، فوزي، و الرواحي، 2021)، (المسند و السعدون، 2021)، (خضر، 2018)، باباتوندي وآخرون (Babatunde, Benedict, & Adu, 2016)، هاكمان وآخرون (Hackman, Zhang, & He, 2021)، حسين وآخرون (Hackman, Zhang, & He, 2021)، ابراهام (Bariham, 2019) التي استخدمت استبانة.

كما تشابهت دراسة كل من: نكوسي (Nkosi, 2021)، أركورفول وآخرون (Arkorful, Barfi, & Aboagye, 2021)، أوليلا وميسي (Ollila & Macy, 2019)، إيير (Iyer, 2018)، موس وآخرون (Moss, Godinho, & Chao, 2019) التي استخدمت المقابلة.

واختلفت مع دراسة (بارعيده، 2023) التي استخدمت اختبار تحصيلي.

أما دراسة كلٌّ من: (مرصالي، 2022)، (ربايعة، 2018) فقد استخدمتا أداة لتحليل كتب مناهج الدّراسات الاجتماعيَّة، وهي عبارة عن قائمة لمعايير التَّكامل.

عيّنة الدّراسة

تنوَّعت العينات في الدّراسات السَّابقة، فبعضها قد تناول الطَّلبة، وبعضها المعلمين، وبعضها كانت تحليل لعيّنة من الكتب، فقد تناولت الدّراسة الحاليَّة عيّنة من المعلمين، وتشابهت بذلك مع دراسة كلّ من: (المهابي، 2023)، (عبد الإله و محسن، 2022)، (إسكايا، 2021)، (المسند و السعدون، 2021)، (الشمري، 2017)، ونيميلا (Niemelä, 2022)، نكوسي (Nkosi, 2021)، هاكمان وآخرون (Hackman, Zhang, & He, 2021)، أركورفول وآخرون (Arkorful, Barfi, & Aboagye, 2021)، دراسة ابراهام (Bariham, 2019)، أوليلا وميسي (Ollila & Macy, 2019).

واختلفت مع الدّراسات السَّابقة التي تناولت عيّنة من الطَّلبة كدراسة كل من: (بارعيده، 2023)، (خضر، 2018)، حسين وآخرون (Hussein, Meena, & Ali, 2021)، موس (Moss, Godinho, & Chao, 2019).

واختلفت مع الدّراسات السَّابقة التي حلَّلت عيّنة من الكتب، مثل دراسة كلٌّ من: (مرصالي، 2022)، (ربايعة، 2018).

أما عن أوجه الاستفادة من الدّراسات السَّابقة فقد أسهمت إلى حدّ كبير في اعتماد عنوان الدّراسة وهدفها، وصياغة مشكلة الدّراسة وفرضياتها. والتَّعرف على نوع المعالجات الإحصائيَّة المناسبة، والتَّعرف على كيفيَّة إعداد أدوات الدّراسة، وإجراءات تطبيقها على أرض الواقع.

كما تميَّزت الدّراسة الحاليَّة عن الدّراسات السَّابقة في أنَّها تناولت منهج الدّراسات الاجتماعيَّة المطوَّر من عام 2017، وكشفت عن وجهات نظر معلمي الدّراسات الاجتماعيَّة حول منهج التَّكامل للمرحلة الأساسيَّة العليا في محافظة نابلس، التي تناولت المجتمع الفلسطيني، وهي دراسة لم يسبق أن تمَّ تناولها سابقًا في فلسطين على حدّ علم الباحثة.

مصطلحات الدّراسة

اعتمدت الدّراسة التَّعريفات الآتيَّة لمصطلحاتها:

آراء: "جمع رأي، وهي مجموعة أحكام أو تقديرات تصـــدرها مجموعة ما تجاه عمل أو موقف معيَّن، أو أحداث تربويَّة مختلفة في النّظام التَّربوي أو التَّعليمي، وهي تتأثَّر بالظروف والملابسات المختلفة" (الحديثي و الناصر، 2022، صفحة 296).

ويمكن تعريفه إجرائيًّا: أحكام وانطباعات وتقديرات معلمي ومعلمات الدّراســـات الاجتماعيَّة نحو منهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة للمرحلة الأساسيَّة العليا في محافظة نابلس.

منهج التَّكامل: ويعني "تنظيم منهجي يهدف إلى تقديم المعرفة العلميَّة في نمط وظيفي، على صورة مفاهيم مترابطة تغطي موضـــوعات مختلفة، دون تقســـيم المعرفة إلى ميادين منفصـــلة. فهو يقوم على تجميع المعارف والمهارات، وجميع جوانب التَّعلم التي تلائم بعضـــها الآخر في إطار متكامل، بحيث يتم تعلّم هذا المحتوى بشكل إيجابي ونشط وتفاعلي من الطّلاب بالاستعانة بمصادر التَّعلم المختلفة" (صلاح، الرشيدي، العنيزي، و وسلامة، 2007، صفحة 132).

ويمكن تعريفه إجرائيًّا: الرَّبط بين موضـــوعات فروع المواد المختلفة التي تقدّم إلى الطّلاب بطريقة تتكامل فيها المعارف والمعلومات من أجل تثبيتها في ذهن المتعلّم، والتَّأكيد على دراسة هذه المواد بطريقة متصلة مع بعضـها البعض؛ لإبراز العلاقات فيما بينها، والاستفادة منها لزيادة الفهم والوضـوح. وذلك في مقررات المواد الاجتماعيَّة لصّفوف المرحلة الأساسيَّة العليا التي اعتمدتها وزارة التَّربية والتَّعليم الفلسطينيَّة.

مواد الدّراسات الاجتماعيَّة: "هي المواد التي تقدّم للطلبة في صورة متكاملة وشاملة، وتعالج المجتمع واقعه وآماله وتطلعاته، وتعنى بتطوير العلاقات المترابطة بين أفراده، وتهتم بالمتعلّم والمســـاهمة في تحقيق النّمو الفعَّال له؛ ليصبح مواطنًا صالحًا قادرًا على خدمة وطنه ومجتمعه" (بطين، 2019).

ويمكن تعريفها إجرائيًّا: المنهج المدرسي الذي أقرَّته وزارة التَّربية والتَّعليم الفلسطينيَّة، ويضم فروع (التَّاريخ، والجغرافيا، والتَّربية الوطنيَّة، والتَّربية المدنية)، والتي تتعلَّق ببيئة الطَّالب، وترتبط بتنظيم المجتمع البشري وتطويره والعلاقات المترابطة بين أفراده، والتي تهدف إلى تحقيق أهداف المواطنة الصالحة لدى الطّلاب، ويتم تدريسه لصفوف المرحلة الأساسيَّة العليا من الصفوف (5–9).

معلمو الدّراسات الاجتماعيَّة: "المعلمون والمعلمات الذين يتولون تعليم مواد الدّراسات الاجتماعيَّة، والذين يملكون التَّأهيل الأكاديمي والتَّربوي، ويقومون بخدمة تربويَّة متخصّصة في المؤسَّسات التَّعليميَّة التَّابعة لوزارة التَّربية والتَّعليم" (الكتاب الإحصائي السنوي، 2022، صفحة 16).

ويمكن تعريفه إجرائيًّا: جميع المعلمين والمعلمات الذين يحملون مؤهّلات علميَّة في تخصصات (تعليم الاجتماعيات، والتاريخ، والجغرافيا) ويقومون بتدريس مواد الدّراسات الاجتماعيَّة لصّفوف المرحلة الأساسيَّة العليا (5–9) في المدارس الحكوميَّة في محافظة نابلس.

المرحلة الأساسيَّة العليا: هي مرحلة التَّمكين التي تمثّل مرحلة من مراحل التَّعليم الإلزامي في فلسطين، مدَّتها ست سنوات دراسيَّة، وتضمّ الطَّلبة الذين تتراوح أعمارهم عادة بين (10–15) سنة، ويدرسون في المدارس الفلسطينيَّة (مركز المناهج الفلسطينية، 2017).

ويمكن تعريفها إجرائيًّا بأنَّها: مرحلة من مراحل التَّعليم العام في فلسطين، تلي المرحلة الأساسيَّة الدّنيا وتسبق المرحلة الثَّانويَّة، وتشمل الطَّلبة الذين يدرسون من الصَّف الخامس إلى الصَّف العاشر الأساسي في المدارس الحكوميَّة في محافظة نابلس.

مشكلة الدّراسة وأسئلتها

من خلال اطّلاع الباحثة على دراسات سابقة أشارت إلى أهميَّة منهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة، منها دراسة (ربايعة، 2018) التي أكَّدت على أهميَّة تنظيم مناهج الدّراسات الاجتماعيَّة وفق المنهج التَّكاملي، بما يساعد في تحقيق الأهداف التَّربويَّة المرجوَّة، ودراسة (Olovsson, 2021) التي

دعت إلى تنفيذ أســـلوب المنهج التَّكاملي في مقرّرات المواد الاجتماعيَّة. وقد تطرَّقت بعض الدّراســـات والأبحاث إلى آراء المعلمين واتّجاهاتهم الإيجابيَّة نحو منهج التَّكامل في المواد الاجتماعيَّة، ومنها دراســـة (Niemelä, 2022) التي أظهرت أنَّه لم يكن هناك تباين في اســتعداد الطّلاب المعلمين لتدريس المناهج التَّكامليَّة، وكانت درجة رضاهم عالية حول المناهج التَّكامليَّة.

ومن واقع عمل الباحثة كمعلمة لمواد الدّراسات الاجتماعيَّة، وبعد مرور خمس سنوات على تطبيق منهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة للمرحلة الأساسيَّة العليا في فلسطين، وجدت أنَّ هناك اختلافات حول آراء المعلمين حول منهج التَّكامل في المواد الاجتماعيَّة؛ لذلك فإنَّ الدّراسة الحاليَّة تهدف إلى معرفة آراء المعلمين نحو منهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة منذ إصدار المنهج الجديد (2017). كما أنَّ هذه الدّراسة تعالج موضوعًا له انعكاساته على مكانة المواد الاجتماعيَّة، وتعود بالفائدة على المعلمين وواضعي المناهج من أجل العمل على تلافي السَّلبيات، وتعزيز الإيجابيات خلال مسيرة تطوير مناهج الدّراسات الاجتماعيَّة، وهذا ما أكَّدته دراسة (الأنصاري، 2016)، (الحسن، 2008). ولهذه الدّراسة أهميّتها ومبرراتها، فلم تجرَ أيّ دراسة مماثلة في فلسطين حول آراء معلمي الدّراسات الاجتماعيَّة نحو منهج التَّكامل – على حدّ علم الباحثة – ولأنَّه من الضروري الكشف عن آراء معلمي المواد الاجتماعيَّة في المرحلة الأساسيَّة العليا؛ لأنَّ لهم دور فاعل في الميدان، وكونهم على صلة مباشرة مع المناهج والمقرَّرات الدّراسيَّة.

بناءً على ما تقدَّم، يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤالين التاليين:

- ما آراء معلمي الدراســـات الاجتماعية نحو منهج التَّكامل في مواد الدّراســـات الاجتماعيَّة للمرحلة الأساسيَّة العليا في محافظة نابلس؟
- هل تختلف آراء معلمي الدّراســـات الاجتماعيَّة نحو منهج التَّكامل في مواد الدّراســـات الاجتماعيَّة للمرحلة الأساسيَّة العليا في محافظة نابلس باختلاف (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ونوع التَّخصص)؟

فرضيات الدّراسة

فحصت الدّراسة الفرضيات الصّفرية التّالية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات معلمي الدّراسات الاجتماعيَّة نحو منهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة نابلس تعزى لمتغيّر الجنس.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات معلمي الدّراسات الاجتماعيَّة نحو منهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة للمرحلة الأساسيَّة العليا في محافظة نابلس تعزى لمتغيّر المؤهل العلمي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات معلمي الدّراسات الاجتماعيَّة نحو منهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة نابلس تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات معلمي الدّراسات الاجتماعيَّة نحو منهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة للمرحلة الأساسيَّة العليا في محافظة نابلس تعزى لمتغيّر نوع التَّخصص.

أهداف الدّراسة

هدفت هذه الدّراسة إلى:

1. التَّعرف على آراء معلمي الدّراسات الاجتماعيَّة نحو منهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة للمرحلة الأساسيَّة العليا في محافظة نابلس.
2. التَّعرف على درجة الاختلافات بين آراء معلمي الدّراسات الاجتماعيَّة نحو منهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة للمرحلة الأساسيَّة العليا في محافظة نابلس تعزى إلى متغيّرات (الجنس، والمؤهّل العلمي، وسنوات الخبرة، ونوع التَّخصص).

أهميَّة الدّراسة

تكمن أهميَّة هذه الدّراسة في النَّتائج التي يمكن الحصول عليها، والتي تفيد فيما يلي:

الأهمية النَّظريَّة

تسهم هذه الدّراسة في تقديم إطار نظري حول منهج التَّكامل وخصائصه في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة، من خلال استعراض مفهومه وأهميّته وأسسه في الإطار النَّظري، وبيان فوائده في تطوير العمليَّة التَّعليميَّة.

الأهمية التَّطبيقيَّة

تفيد هذه الدّراسة المعلمين بالتَّعرف على اتّجاهاتهم، ومقارنتها بآراء زملائهم نحو منهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة، وكذلك القائمين على تطوير المناهج المدرسيَّة بتزويدهم بتغذية راجعة حول آراء المعلمين نحو منهج التَّكامل. وتقدّم هذه الدّراسة مؤشّرات لمطوري المناهج والمشرفين، تحثّهم على تنظيم دورات تدريبيَّة للمعلمين حول تطبيق منهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة، وتوصي هذه الدّراسة وزارة التَّربية والتَّعليم بالعمل على مراجعة آراء معلمي الدّراسات الاجتماعيَّة نحو منهج التَّكامل، وأخذها بعين الاعتبار عند إعداد أو تطوير مناهج الدّراسات الاجتماعيَّة. كما تساهم هذه الدّراسة في تحفيز الباحثين على إجراء دراسات مشابهة في علوم مختلفة ومعايير مختلفة.

حدود الدّراسة

اقتصرت هذه الدّراسة على الحدود التَّالية:

- **الحدود البشريَّة:** اقتصرت هذه الدّراسة معلمي ومعلمات الدّراسات الاجتماعيَّة للمرحلة الأساسيَّة العليا في محافظة نابلس.
- **الحدود المكانيَّة:** اقتصرت هذه الدّراسة على المدارس الحكوميَّة التي تتبع لمديريَّة التَّربية والتَّعليم في محافظة نابلس.
- **الحدود الزَّمانيَّة:** طبقت هذه الدراسة خلال العام الدراسي 2022-2023م.

الفصل الثَّاني

منهجيَّة الدّراسة وإجراءاتها

اشتمل هذا الفصل عرضًا لمنهجيَّة الدّراسة والإجراءات التي اتّبعتها الباحثة في الدّراسة في تحديد مجتمع الدّراسة وعيّنتها، وخطوات بناء أدوات الدّراسة، وهي الاستبانة والمقابلة، والتَّحقق من صدقها وثباتها، ويتضمن وصفاً لمتغيّرات الدّراسة، والطرق الإحصائيَّة التي استخدمت في تحليل بياناتها.

منهج الدّراسة

استخدمت الدراسة الحالية على المنهج المختلط (الوصفي التحليلي) الذي يجمع بين النهج الكمي والنوعي، لملائمته لطبيعة الدراسة وأهدافها، ولمعرفة آراء معلمي الدّراسات الاجتماعيَّة نحو منهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة للمرحلة الأساسيَّة العليا في محافظة نابلس، فالمنهج (الوصفي) الكمي يقوم على جمع البيانات ووصف الظواهر كما هي في الواقع دون تحيز وذلك عن طريق توزيع استبانة على عينة الدراسة، أما المنهج النوعي فيعمل على جمع البيانات وتحليلها ووصفها من خلال إجراء مقابلات وطرح الأسئلة عليهم (زامل، 2021).

مجتمع الدّراسة

تكوَّن مجتمع الدّراسة من جميع عناصر أو أصحاب العلاقة بموضوع الدّراسة ومشكلتها، وهم محور الدّراسة؛ ليتم تعميم نتائج الدّراسة عليهم، ويشمل مجتمع الدّراسة الحاليَّة جميع معلمي الدّراسات الاجتماعيَّة في مديريَّة التَّربية والتَّعليم في محافظة نابلس خلال العام (2022-2023)، والذين يبلغ عددهم (240) معلمًا ومعلمة، وفق إحصائيات وزارة التَّربية والتَّعليم الفلسطينيَّة.

عيّنة الدّراسة

اختارت الباحثة عيّنة عشـــوائيَّة من معلمي ومعلمات الدّراســـات الاجتماعيَّة في مديريَّة التَّربية والتَّعليم في محافظة نابلس، وتكوّنت عيَّنة الدّراســـة من (150) معلمًا ومعلمة، وتمَّ حســـاب العيّنة وفق برنامج ((Roasoft Sample size calculator، ووفق معادلة كيرجسي ومورجان (Kergcie and Morgan)، وتمّ إجراء مقابلة مع (10) من معلمي ومعلمات الدّراسات الاجتماعيَّة من أجل معرفة آرائهم حول الدّراسة، ويبيّن الجدول (1) توزيع أفراد العيّنة الذين طبَّقت عليهم أداة الدّراسة "الاستبانة" تبعًا للمتغيرات المستقلة.

جدول (1)

توزيع أفراد العيّنة وفق متغيّرات الجنس، والمؤهّل العلمي، ونوع التَّخصص، وسنوات الخبرة

المتغيّر	فئات المتغيّر	التّكرار	النّسبة المئويَّة %
الجنس	معلّمة	88	58.7
	معلّم	62	41.3
	المجموع	150	100.0
المؤهل العلمي	دبلوم	8	5.3
	بكالوريوس	118	78.7
	دراسات عليا	24	16.0
	المجموع	150	100.0
نوع التَّخصص	أساليب اجتماعيات	44	29.3
	جغرافيا	46	30.7
	تاريخ	38	25.3
	غير ذلك	22	14.7
	المجموع	150	100.0
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	16	10.7
	من 5–10 سنوات	27	18.0
	أكثر من 10 سنوات	107	71.3
	المجموع	150	100.0

أدوات الدّراسة

استخدمت الباحثة أداتين، إحداهما أداة كميَّة والأخرى نوعيَّة:

1) الاستبانة

عملت الباحثة على تطوير أداة الدّراسة (الاستبانة) لمعرفة آراء معلمي الدّراسات الاجتماعيَّة نحو منهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة للمرحلة الأساسيَّة العليا في محافظة نابلس، وذلك بالرجوع إلى الأدب التَّربوي والدّراسات السَّابقة مثل دراسة (الحسين، 2007)، ودراسة (عبد الإله و محسن، 2022)، ودراسة (الشراري، 2009)، ودراسة (الشمري، 2017)، ودراسة (إسكايا، 2021). وتمَّ تقسيم الاستبانة إلى ثلاثة أقسام، على النحو التالي:

القسم الأوَّل: يشمل عنوان الدّراسة، وفقرة إرشاديَّة للمستجيبين، لحثهم على تقديم المساعدة، وتحري الدّقة والموضوعيَّة في تعبئة فقرات الاستبانة.

القسم الثَّاني: تتضمَّن البيانات الشَّخصيَّة للمستجيبين، والتي اشتملت على متغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، ونوع التَّخصص، وسنوات الخبرة).

القسم الثالث: فقرات الاستبانة، وتحتوي على (45) فقرة موزَّعة على مجالات الدّراسة كما في الجدول التَّالي.

جدول (2)

مجالات الاستبانة وعدد الفقرات

رقم المجال	المجال	عدد الفقرات
الأوَّل	منهج التَّكامل	9
الثَّاني	الأهداف	9
الثَّالث	المحتوى	9
الرَّابع	استراتيجيات التَّدريس والأنشطة	9
الخامس	التَّقويم	9
مجموع الفقرات		45

وتمَّ تصميم الفقرات بناءً على مقياس ليكرت الخماسي الأبعاد (Likert Scale)، وأعطيت الأوزان كما هو مبيَّن:

التصنيف: موافق بشده، موافق، محايد، معارض، معارض بشده.

الوزن النسبي: 5 درجات، 4 درجات، 3 درجات، درجتان، درجة.

2) المقابلة

اعتمدت الباحثة على أسئلة المقابلة المفتوحة، من خلال طرح الأسئلة المحدَّدة مسبقًا على المعلمين والمعلمات بشكل منفرد على شكل مقابلات فرديّة، والتي تسمح للمستجيبين بالتَّعبير بلغتهم الخاصَّة، وتمَّ مقابلة (5) معلمين و(5) معلمات، وتوجيه خمسة أسئلة لهم صيغت تبعًا لمجالات الدَّراسة، وتنصُّ على:

1. ما رأيك بمنهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة لصّفوف المرحلة الأساسيَّة العليا؟
2. ما رأيك بمنهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة لصفوف المرحلة الأساسيَّة العليا من ناحية الأهداف؟

3. ما رأيك بمنهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة لصفوف المرحلة الأساسيَّة العليا من ناحية المحتوى؟

4. ما رأيك بمنهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة لصفوف المرحلة الأساسيَّة العليا من ناحية استراتيجيات التَّدريس والأنشطة؟

5. ما رأيك بمنهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة لصفوف المرحلة الأساسيَّة العليا من ناحية أساليب التَّقويم؟

صدق الأدوات

1) الاستبانة

تمَّ عرض الاستبانة بصورتها الأوليَّة المكونة من (60) فقرة، كما في الملحق (ج) على مجموعة من المحكمين من الخبراء والمتخصّصين في مجال المناهج وطرق التَّدريس، وفي مجال العلوم التَّربويَّة بلغ عددهم (7) محكمين كما في الملحق (أ)؛ وذلك لإبداء رأيهم من خلال تحكيم الاستبانة، من حيث انتماء الفقرة لمجالها، ومدى مناسبته لما وضعت لقياسه، وسلامة اللغة، وصحة التَّعبير، إما بالموافقة عليها، أو التَّعديل لبعض الفقرات وحذف اغير المناسبة منها، حيث تمَّ تعديل صياغة بعض الفقرات، واعتماد المصطلحات الأقرب للفهم، وتجنّب استخدام العبارات المركبة أو المزدوجة، وإضافة متغيّر نوع التَّخصص بدلاً من متغيّر العمر، وحذف الفقرات التي اتّفق عليها أغلب المحكمين، وجعل عدد فقرات كل مجال مساوية للمجال الآخر، وبذلك أصبح عدد الفقرات بعد التَّحكيم (45) فقرة، كل مجال (9) فقرات، وقد أخذ برأي أغلبية المحكمين بنسبة (80%)، وبذلك يتحقَّق الصدق الظاهري للاستبانة، وأصبحت الاستبانة في صورتها النّهائية كما في ملحق (هـ).

2) المقابلة

للتَّحقق من صـدق أسـئلة المقابلة تمَّ عرضـها بصـورتها الأوليَّة كما في الملحق (و) على (7) محكمين من الخبراء والمتخصّـصـين في مجال المناهج وطرق التَّدريس، ومجال العلوم التَّربوية، حيث طلب منهم إبداء آرائهم حول سلامة اللغة للأسئلة، ومدى وضوحها من حيث سهولة الفهم والمعنى، وتمَّ إعادة صياغة بعض الأسئلة واستبدال الأسئلة التي تبدأ بـــ (هل) بـــ (ما)؛ لأنَّ هل يجاب عليها بـــ (نعم أو لا) فقط، وأشار المحكمون إلى مناسـبة الأسـئلة للكشـف عن آراء معلمي الدّراسـات الاجتماعيَّة نحو منهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة للمرحلة الأساسيَّة العليا في محافظة نابلس. وبذلك أصبحت المقابلة بصورتها النّهائية كما في ملحق (ز).

ثبات الأدوات

1) الاستبانة

تمَّ التَّأكد من ثبات الاســتبانة من خلال اســتخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، والجدول التَّالي يوضّح معادلات الثبات لأداة الدّراسة ومجالاتها:

جدول (3)

معدلات الثَّبات لمجالات الاستبانة والدَّرجة الكليَّة

رقم المجال	المجال	معامل الثبات
الأوَّل	منهج التكامل	0.91
الثَّاني	الأهداف	0.92
الثَّالث	المحتوى	0.92
الرَّابع	استراتيجيات التدريس والأنشطة	0.92
الخامس	التقويم	0.91
	الدَّرجة الكليَّة للمجالات	**0.97**

يتَّضـــح من الجدول أعلاه أنَّ معاملات الثَّبات للاســـتبانة ومجالاتها كانت عالية، حيث بلغ معامل الثَّبات على المجال الأوَّل والخامس (0.91)، ومعامل الثَّبات للمجال الثَّاني والثَّالث والرَّابع (0.92)، وبلغ معامل الثَّبات للدَّرجة الكليَّة (0.97) وهي معاملات ثبات عالية، وذات قيمة مقبولة تربويًّا.

2) المقابلة

لمعرفة ثبات المقابلة، تمَّ اســـتخدام طريقة الثَّبات عبر الزمن، من خلال تحليل اســـتجابات أفراد العيّنة، ثمَّ إعادة التَّحليل مرَّة أخرى بعد مرور أسبوعين باستخدام معادلة هولستي.

معادلة هولســـتي = (2× عدد الأفكار المضَّـــمنة في التَّحليل المتفق عليه بين المحللين) / مجموع الأفكار المضمَّنة في التَّحليل في مرّتي التَّحليل، وبلغ عدد الأفكار المضمَّنة في التَّحليل المتَّفق عليها بين المحللين لإجابات جميع الأسـئلة (52)، وكان مجموع الأفكار في التَّحليل في مرّتي التَّحليل لإجابات جميع الأسـئلة = (54+60 = 114)، وعليه كان معامل الثَّبات وفق هذه المعادلة (0.91) وهو معامل ثبات عالٍ ويفي بأغراض الدّراسة.

إجراءات الدّراسة

أجرت الباحثة الدّراسة وفق الخطوات التَّالية:

- تحديد مشكلة الدّراسة، وجمع المعلومات عنها من خلال مراجعة الدّراسات السَّابقة والأدب التَّربوي.
- تحديد مجتمع الدّراســـة وعيّنتها من خلال مديرية التَّربية والتَّعليم في نابلس واختيار عيّنة الدّراســـة بطريقة عشوائيَّة، شملت معلمي ومعلمات الدّراسات الاجتماعيَّة في محافظة نابلس.
- إعداد الاستبانة بصورتها الأوليَّة ملحق (ج)، وكتابة أسئلة المقابلة بصورة أوليَّة ملحق (و) ثمَّ عرض الأداتين على مشـرفة الدّراسـة، وتنفيذ التَّعديلات المناسـبة. ثمَّ عرضـهم على المحكمين ملحق (أ) من

أجل تحكيمها، والخروج بالاستبانة بصورة نهائية ملحق (هـ) والخروج بأسئلة المقابلة بصورتها النّهائية ملحق (ز) بعد الأخذ بالملاحظات والتَّغذية الرَّاجعة.

- توزيع الأداة بعد حوسبتها إلكترونيًّا على عيّنة الدّراسة.
- مراجعة الاستبانات، وجمع البيانات، ومعالجة بياناتها إحصائيًّا.
- اســـتخراج النّتائج وتحليلها من خلال اســـتخدام برنامج الرزم الإحصـــائيَّة للعلوم الاجتماعيَّةSPSS ومناقشتها ومقارنتها بنتائج الدّراسات ذات الصّلة.
- التَّواصل مع عيّنة الدّراسة لإجراء المقابلات.
- بعد إتمام عمليَّة المقابلات وجمع البيانات، تمَّ تحليل الإجابات، للتّوصل إلى النَّتائج.
- مناقشة النَّتائج المختلفة والخروج بتوصيات بناءً عليها.

متغيّرات الدّراسة

اعتمدت الدّراسة المتغيّرات التَّالية:

أوَّلًا: المتغيّرات المستقلة

- الجنس وله مستويان (ذكر، وأنثى).
- المؤهّل العلمي، وله ثلاثة مستويات (دبلوم، وبكالوريوس، ودراسات عليا).
- سنوات الخبرة ولها ثلاثة مستويات (أقل من 5 سنوات، من 5–10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).
- نوع التَّخصص وله أربعة مستويات (أساليب تدريس اجتماعيات، وتاريخ، وجغرافيا، غير ذلك).

ثانيًا: المتغيّر التَّابع

يشمل المتوسطات الحسابيَّة لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة على فقرات أداة الدّراسة المتعلّقة بآراء معلمي الدّراسات الاجتماعيَّة نحو منهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة للمرحلة الأساسيَّة العليا في محافظة نابلس.

المعالجات الإحصائيَّة

تمَّ تحليل البيانات، ومعالجتها، والتَّحقق من فرضياتها من خلال استخدام برنامج الرّزم الإحصائيَّة للعلوم الاجتماعيَّة (SPSS) باستخدام المعالجات الإحصائيَّة التَّالية:

- حساب النّسب المئويَّة، والمتوسطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة لتقدير الأوزان النّسبيَّة لفقرات الاستبانة.
- اختبار (independent sample T-test) لعينتين مستقلتين لاختبار الفرضيَّة المتعلّقة بالجنس.
- اختبار (One Way Anova) التَّباين الأحادي لاختبار الفرضيات المتعلقة بمتغيّرات (المؤهّل العلمي، وسنوات الخبرة، ونوع التَّخصص).
- معادلة (Holsti) هولستي لحساب ثبات المقابلة.
- معادلة (Cronbach Alpha) كرونباخ ألفا لحساب ثبات الاستبانة.

الفصل الثَّالث

نتائج الدّراسة

هدفت هذه الدّراســة إلى معرفة آراء معلمي الدّراســات الاجتماعيَّة حول منهج التَّكامل في مواد الدّراســات الاجتماعيَّة للمرحلة الأساسيَّة العليا في محافظة نابلس، كما هدفت إلى التَّعرف إلى دور متغيّرات الجنس، والمؤهّل العلمي، ونوع التَّخصـص، وسـنوات الخبرة، واسـتخدمت لهذا الغرض اسـتبانة تمَّ تطويرها والتَّحقق من صــدقها وثباتها، ثمَّ جمع البيانات ومعالجتها إحصــائيًّا باســتخدام برنامج الرّزمة الإحصــائيَّة للعلوم الاجتماعيَّة (spss).

ومن أجل تفسير النَّتائج اعتمدت الباحثة المعيار التَّالي:

- متوسّط حسابي (4.21–5.00) درجة كبيرة جدًا.
- متوسّط حسابي (3.41–4.20) درجة كبيرة.
- متوسّط حسابي (2.61–3.40) درجة متوسطة.
- متوسّط حسابي (1.81–2.60) درجة قليلة.
- متوسّط حسابي (أقل من 1.81) درجة قليلة جدًا.

وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة

النَّتائج المتعلّقة بأسئلة الدّراسة

النَّتائج المتعلّقة بالسّــؤال الأوَّل: ما درجة آراء معلمي الدّراســات الاجتماعيَّة نحو منهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة للمرحلة الأساسيَّة العليا في محافظة نابلس؟

وللإجابة على السَّؤال الأوَّل تمَّ حساب المتوسّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لاستجابات أفراد عيّنة الدّراســة على فقرات الاســتبانة للمجالات الخمســة التي تعبّر عن آراء معلمي الدّراســات الاجتماعيَّة حول

منهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة للمرحلة الأساسيَّة العليا، ونتائج الجداول (4 –11) التَّالية توضّح ذلك:

جدول (4)

المتوسّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لفقرات مجال منهج التَّكامل

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يساعد منهج التَّكامل على تحقيق أهداف الدّراسات الاجتماعيَّة للمرحلة الأساسية العليا بصورة أفضل من المنهج المنفصل (تاريخ، وجغرافيا، ووطنية، ومدنية)	3.79	0.99	كبيرة
2	يتيح منهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة فرصة لتكامل الخبرات السَّابقة مع الخبرات الجديدة	3.90	0.83	كبيرة
3	تكون نواتج التعلم باستخدام منهج التكامل أكثر دوامًا من المنهج المنفصل	3.78	0.89	كبيرة
4	يَسهل التدريس على المعلمين وفق منهج التَّكامل في غرفة الصَّف	4.00	0.82	كبيرة
5	يعمل منهج التَّكامل على ربط البيئة بحياة الطَّلبة ممَّا يساعدهم على توظيف المعرفة في حياتهم	3.95	0.75	كبيرة
6	ينمي منهج التكامل التفكير الإبداعي لدى الطلبة	3.72	0.86	كبيرة
7	يساعد منهج التكامل على تنمية القيم التربوية لدى الطلبة	3.90	0.82	كبيرة
8	يوجد ربط عمودي بين الموضوعات المختلفة في فروع المواد الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا	3.64	0.92	كبيرة
9	يوجد ربط أفقي بين الموضوعات المختلفة في فروع المواد الاجتماعيَّة	3.70	0.88	كبيرة
	الدَّرجة الكّليَّة	**3.82**	**0.67**	**كبيرة**

يوضّح الجدول أنَّ درجة رأي المعلمين حول استخدام منهج التَّكامل في الدّراسات الاجتماعيَّة في مجال منهج التَّكامل للفقرات جميعها كانت كبيرة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابيَّة بين (4.00- 3.64)، وفيما يتعلَّق بالدَّرجة الكليَّة لمجال منهج التَّكامل فقد بلغ المتوسط الحسابي (3.82) وهي نسبة كبيرة، وبهذه

النتيجة تؤكّد آراء المعلمين حول منهج التّكامل في الدّراسات الاجتماعيَّة في مجال أسلوب التّكامل أخذت نسبة كبيرة.

جدول (5)

المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لمجال الأهداف

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدَّرجة
1	تراعي الأهداف العامَّة لمواد الدّراسات الاجتماعيَة التَّكامل بين فروعها الأربعة	3.72	0.86	كبيرة
2	تحقّق الأهداف التَّعليميَّة التَّكامل مع الأهداف العامَّة لوزارة التربية والتعليم	3.72	0.76	كبيرة
3	تساعد الأهداف التَّعليميَّة على اكتساب الطَّلبة معارف الدّراسات الاجتماعيَّة بصورة تؤكّد على تكاملها	3.81	0.83	كبيرة
4	تساهم أهداف منهج التكامل في تحقيق المواطنة الصالحة	3.90	0.83	كبيرة
5	تساعد الأهداف في تنظيم محتوى متكامل لمواد الدراسات الاجتماعية	3.76	0.83	كبيرة
6	تنمي الأهداف شخصية الطلبة بطريقة تكامليَّة عقليًا ومهاراتيًا ووجدانيًّا	3.82	0.80	كبيرة
7	تساعد الأهداف على تنمية مهارات التّفكير العليا لدى الطّلبة	3.61	0.83	كبيرة
8	تؤكّد الأهداف على التّكامل بين جوانب المنهج في التّخطيط والتنفيذ	3.61	0.75	كبيرة
9	تساعد الأهداف على تحقيق التكامل بين مواد الدراسات الاجتماعية والمواد الدراسية الأخرى	3.80	0.75	كبيرة
	الدّرجة الكليّة	**3.75**	**0.64**	**كبيرة**

يوضّــح الجدول أن درجة رأي المعلمين حول اسـتخدام منهج التّكامل في الدّراسـات الاجتماعيَّة في مجال الأهداف لجميع الفقرات كانت كبيرة، حيث تراوح المتوسّـــط الحســـابي بين (3.61- 3.90)، وفيما يتعلّق بالدّرجة الكليّة لمجال الأهداف، فقد بلغ المتوسـط الحسـابي (3.75) وهي نسـبة كبيرة، وبهذه النتيجة تؤكّد آراء المعلمين حول منهج التّكامل في الدّراسات الاجتماعيَّة في مجال الأهداف أخذت نسبة كبيرة.

جدول (6)

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريَّة لمجال المحتوى

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يقدّم محتوى مادَّة الدّراســـات الاجتماعيَّة المعرفة للطلبة بصورة مترابطة تغطي الموضوعات المختلفة دون تجزئة	3.66	0.90	كبيرة
2	يســاعد المحتوى على تكامل الخبرات الســابقة مع الخبرات الجديدة	3.72	0.81	كبيرة
3	يقدّم محتوى الدّراسـات الاجتماعيّة الأبعاد المحلية، والعربية، والإسلاميَّة، والعالميَّة في إطار متكامل	3.62	0.88	كبيرة
4	يوجـد توزان في توزيع محتوى وحـدات مواد الـدراســـات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا	3.44	0.91	كبيرة
5	يراعي المحتوى التوازن الكمي للمعارف	3.38	0.90	متوسطة
6	يوجد علاقة تكامليَّة بين وحدات المادة بحيث تتكامل كل وحدة مع الوحدة التي تليها	3.36	0.91	متوسطة
7	تُنظم خبرات المحتوى بحيث تراعي الاســتمرارية، بمعنى أنَّ تنمية الخبرات واكتســاب المهارات تصــبح أكثر تعقيدًا كلما ارتقينا من مرحلة إلى أخرى	3.55	0.83	كبيرة
8	تراعي موضوعات الدّروس المرحلة النمائيّة للطلبة	3.56	0.92	كبيرة
9	يعنى المحتوى بموضـوعاته المختلفة بتنمية شـخصـية الطَّلبة بجميع جوانبها	3.54	0.86	كبيرة
	الدَّرجة الكليَّة	**3.54**	**0.70**	**كبيرة**

يوضّــح الجدول أنَّ درجة رأي المعلمين حول اســتخدام منهج التَّكامل في الدّراســات الاجتماعيَّة في مجال المحتوى تراوح بين الدَّرجة الكبيرة والمتوسـطة، حيث تراوح المتوسـط الحسـابي بين (3.36- 3.72)، وفيما يتعلَّق بالدَّرجة الكليَّة لمجال المحتوى، فقد بلغ المتوسط الحسابي (3.54)، وهي نسبة كبيرة، وبهذه النتيجة تؤكّد آراء المعلمين حول منهج التَّكامل في الدّراسات الاجتماعيَّة في مجال المحتوى أخذت نسبة كبيرة.

جدول (7)

المتوسّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لمجال استراتيجيات التَّدريس والأنشطة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يوجد في مواد الدّراســات الاجتماعيَّة ما يســاعد على اســتخدام استراتيجيات متكاملة	3.84	0.81	كبيرة
2	ترتبط اســـتراتيجيات التَّدريس بين المواقف التَّعليميَّة المختلفة؛ لتصبح متكاملة	3.87	0.76	كبيرة
3	تنظم الأنشـطة في مواد الدّراسـات الاجتماعيَّة وفقًا لمداخل المنهج التَّكاملي	3.85	0.74	كبيرة
4	يراعى في تدريس مواد الدّراســات الاجتماعيَّة التَّكامل في الشَّــرح والأمثلة والعرض	3.90	0.75	كبيرة
5	ترتبط الأنشطة بالأهداف العامَّة بكل وحدة وتعمل على تحقيقها	3.94	0.73	كبيرة
6	تتوفَّر في مادَّة الدّراسـات الاجتماعيَّة أنشـطة كافية لكل موضـوع بحيث تتكامل مع المحتوى التَّعليمي	3.86	0.77	كبيرة
7	تقدّم الأنشطة بشكل يساعد على تحقيق النّمو المتكامل لشخصية الطّلاب	3.84	0.70	كبيرة
8	تراعي الأنشطة التَّكامل بين جانبي المعرفة النَّظري والعملي	3.74	0.83	كبيرة
9	تساعد الأنشطة على استخدام مهارات التَّفكير المختلفة	3.76	0.74	كبيرة
	الدَّرجة الكليَّة	**3.84**	**0.60**	**كبيرة**

يوضّــح الجدول أنَّ درجة رأي المعلمين حول اســتخدام منهج التَّكامل في الدّراســات الاجتماعيَّة في مجال اسـتراتيجيات التَّدريس والأنشـطة لجميع فقراتها كانت كبيرة، حيث تراوح المتوسـط الحسـابي بين (- 3.94 3.74)، وفيما يتعلَّق بالدَّرجة الكليَّة لمجال اسـتراتيجيات التَّدريس والأنشـطة، فقد بلغ المتوسّـط الحسـابي

(3.84) وهي نسـبة كبيرة، وبهذه النتيجة تؤكّد آراء المعلمين حول منهج التَّكامل في الدّراسـات الاجتماعيَّة في مجال استراتيجيات التَّدريس والأنشطة أخذت نسبة كبيرة.

جدول (8)

المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لمجال التَّقويم

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	تهتم أساليب التَّقويم بجميع عناصر العمليَّة التَّعليميَّة	3.92	0.73	كبيرة
2	ترتبط أساليب التَّقويم بالأهداف بصورة متكاملة	3.94	0.70	كبيرة
3	تعنى أساليب التَّقويم في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة بالجوانب المعرفيَّة والمهاريَّة والوجدانيَّة	3.87	0.75	كبيرة
4	تغطي أساليب التَّقويم جميع جوانب المحتوى	3.80	0.78	كبيرة
5	تتضمَّن كلّ وحدة تقويمًا مناسبًا للأهداف	3.88	0.70	كبيرة
7	تركّز أساليب التَّقويم على قياس مهارات التَّفكير العليا	3.56	0.85	كبيرة
8	تقيس أساليب التقويم مدى استفادة الطَّلبة من مواد الدّراسات الاجتماعيَّة من ناحية تطبيقيَّة	3.73	0.75	كبيرة
9	تهتم أساليب التقويم في تقديم تغذية راجعة حول الموضوعات المختلفة	3.87	0.68	كبيرة
10	تعمل أساليب التَّقويم على إثراء المعرفة لدى الطَّلبة	3.91	0.70	كبيرة
	الدَّرجة الكليَّة	**3.83**	**0.58**	**كبيرة**

يتَّضح من الجدول أنَّ درجة رأي المعلمين حول استخدام منهج التَّكامل في الدّراسات الاجتماعيَّة في مجال التَّقويم لجميع فقراتها كانت كبيرة، حيث تراوح المتوسّط الحسابي بين (3.56- 3.94)، وفيما يتعلَّق بالدَّرجة الكليَّة لمجال التَّقويم، فقد بلغ المتوسّط الحسابي (3.83) وهي نسبة كبيرة، وبهذه النتيجة تؤكّد آراء المعلمين حول منهج التَّكامل في الدّراسات الاجتماعيَّة في مجال التَّقويم أخذت نسبة كبيرة.

جدول (9)

المتوسّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لمجالات الاستبانة

الرَّقم	الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدَّرجة
1	3	منهج التكامل	3.82	0.67	كبيرة
2	4	الأهداف	3.75	0.64	كبيرة
3	5	المحتوى	3.54	0.70	كبيرة
4	1	استراتيجيات التدريس والأنشطة	3.84	0.60	كبيرة
5	2	التَّقويم	3.83	0.58	كبيرة
		الدَّرجة الكليَّة	**3.75**	**0.55**	**كبيرة**

يوضّـح الجدول (9) السّـابق أنّ الدرجة الكليّة لرأي المعلّمين حول اسـتخدام منهج التّكامل في الدّراسـات الاجتماعيّة كانت بمتوسـط حسـابي (3.75)، وانحراف معياري (0.58) وهي درجة كبيرة، أمّا فيما يتعلق بترتيب مجالات الدّراسة فقد جاء مجال استراتيجيات التدريس والأنشطة في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.84) وانحراف معياري (0.60) وهي درجة كبيرة، وحاز مجال التقويم على المرتبة الثانية، بمتوسـط حسـابي (3.83) وانحراف معياري (0.58) وهي درجة كبيرة، فيما أخذ مجال منهج التّكامل المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (3.82) وانحراف معياري (0.67) وهي درجة كبيرة، وجاء مجال الأهداف بالمرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي (3.75) وانحراف معياري (0.64) وهي درجة كبيرة، وأخذ مجال المحتوى المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسـط حسـابي (3.54) وانحراف معياري (0.70) وهي درجة كبيرة. وجميعها نسـب كبيرة تعبّر عن آراء المعلّمين، ومرتفعة حول منهج التكامل في الدراسـات الاجتماعية للمرحلة الأسـاسـيّة في محافظة نابلس.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل تختلف آراء معلّمي الدراسات الاجتماعية نحو منهج التكامل في مواد الدراسـات الاجتماعيّة للمرحلة الأسـاسـيّة العليا في محافظة نابلس باختلاف الجنس، والمؤهّل العلمي، وسنوات الخبرة، ونوع التخصُّص؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تمّ فحص الفرضيّات الصفريّة الآتية:

النتائج المتعلّقة بفرضيّات الدّراسة

النتائج المتعلّقة بالفرضيّة الأولى

لا توجد فروق ذات دِلالة إحصائيّة عند مستوى الدِلالة (α=0.05) بين متوسطات بين متوسطات آراء معلمي الدّراسات الاجتماعيّة نحو منهج التكامل في موادّ الدّراسات الاجتماعيّة للمرحلة الأساسيّة العليا في محافظة نابلس تُعزى لمتغيّر الجنس (ذكر – أنثى).

ولاختبار الفرضية الأولى، تمّ استخراج المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة، واستخدام اختبار تي لعينتيْن مستقلتين (Independent Sample t- test)، والجدول رقم (7) يوضح نتائج الاختبار.

جدول (10)

نتائج اختبار (ت) للعيّنات المستقلّة للمقارنة بين المتوسّطات الحسابيّة لعيّنتين مستقلتين (Independent Sample t-test) تبعاً لمتغيّر الجنس للدرجة الكلّيّة والمجالات

مجالات الدراسة	ذكور (N=62)		إناث (N=88)		قيمة (ت)	الدلالة (P)
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
منهج التكامل	3.88	0.70	3.77	0.64	0.936	0.35
الأهداف	3.83	0.71	3.69	0.58	1.34	0.18
المحتوى	3.62	0.74	3.47	0.67	1.24	0.21
استراتيجيات التدريس والأنشطة	3.91	0.68	3.79	0.54	1.17	0.24
التقويم	3.87	0.66	3.80	0.52	0.684	0.49
الدرجة الكلية	3.82	0.60	3.71	0.51	1.25	0.21

*دالّة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α=0.05).

من خلال الجدول (10) بيّنت الدّراسة أنّ متوسّطات آراء الذّكور كانت (3.82) بانحراف معياري (0.60)، وأنّ متوسّطات آراء الإناث كانت (3.75) بانحراف معياري (0.51) حيث تبيّن أنّ هناك فروقاً ظاهريّة بين متوسطات آراء الذكور والإناث.

ويظهر الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دِلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05) بين متوسطات آراء معلّمي الدّراسات الاجتماعيّة نحو منهج التّكامل في موادّ الدّراسات الاجتماعيّة للمرحلة الأساسيّة العليا في محافظة نابلس التي تُعزى لمتغيّر الجنس (ذكر – أنثى)، لكلّ المجلات، وعلى الدّرجة الكليّة، حيث كانت جميع قيم مستوى الدّلالة أكبر من مستوى الدّلالة (α=0.05)، حيث بلغت مستوى الدلالة للمجال الأوّل (0.35)، والثاني (0.18)، والثالث (0.21)، والرابع (0.24)، والخامس (0.49)، والدرجة الكلية (0.21)، وتشير هذه النتيجة إلى عدم رفْض الفرضيّة الصّفريّة المتعلقة بمتغيّر الجنس.

النتائج المتعلّقة بالفرضيّة الثانية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات آراء معلمي الدّراسات الاجتماعيّة نحو منهج التكامل في موادّ الدّراسات الاجتماعيّة للمرحلة الأساسيّة العليا في محافظة نابلس تُعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي (دبلوم- بكالوريوس- دراسات عليا).

ولاختبار الفرضيّة الصّفريّة، تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة للمتوسطات بين مستويات المؤهل العلمي وجميع المجالات كما في الجدول رقم (8).

يتضح من الجدول (11) انظر ملحق (ح) وجود فروق في المتوسطات الحسابية لفئات متغيّر المؤهّل العلمي، حيث حصل مؤهّل الدبلوم على أعلى المتوسّطات الحسابيّة، وأقلّها البكالوريوس، ولفحص دلالة الفرق بين متوسطات متغيّر المؤهّل العلمي، تمّ استخدام اختبار (One- Way- ANOVA) والجدول (12) انظر ملحق (ح) يوضّح نتائج الاختبار.

تظهر النتائج من الجدول (12) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات آراء معلمي الدراسات الاجتماعية نحو منهج التكامل في مواد الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة نابلس تعزى لمتغير المؤهل العلمي على جميع المجالات، والدرجة الكلية، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة للدرجة الكلية (0.50) وهي أكبر من (0.05)، وبالتالي عدم رفض الفرضية الصفرية لمتغير المؤهل العلمي.

النتائج المتعلقة بالفرضة الثالثة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات آراء معلمي الدراسات الاجتماعية نحو منهج التكامل في مواد الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة نابلس تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ولاختبار الفرضية الصفرية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمتوسطات بين مستويات سنوات الخبرة كما في الجدول رقم (13) انظر ملحق (ح).

يتضح من الجدول (13) وجود فروق في المتوسطات الحسابية لمجالات متغير سنوات الخبرة، حيث كانت أعلى المتوسطات الحسابية لصالح فئة (5-10 سنوات)، وأقلها لصالح فئة (أكثر من 10سنوات) ، ولفحص دلالة الفرق بين متوسطات متغير سنوات الخبرة، تم استخدام اختبار (One- Way- ANOVA) والجدول رقم (14) يوضح نتائج الاختبار انظر ملحق (ح).

تظهر نتائج الجدول (14) أنّه لا توجد فروق ذات دِلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05) بين متوسطات آراء معلمي الدّراسات الاجتماعيّة حول منهج التّكامل في موادّ الدّراسات الاجتماعيّة للمرحلة الأساسيّة العليا في محافظة نابلس تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة بالنسبة للدّرجة الكليّة، وجميع المجالات، حيث بلغت قيمة مستوى الدّلالة للدّرجة الكليّة هي (0.52)، وهي أكبر من (0.05)، وبالتالي يكون القرار عدم رفْض الصّفريّة لمتغيّر سنوات الخبرة.

النتائج المتعلّقة بالفرضيّة الرابعة

لا توجد فروق ذات دِلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05) بين متوسطات آراء معلمي الدّراسات الاجتماعيّة نحو منهج التّكامل في موادّ الدّراسات الاجتماعيّة للمرحلة الأساسيّة العليا في محافظة نابلس تُعزى لمتغيّر نوع التخصُّص.

ولاختبار الفرضيّة الصّفريّة، تمّ استخراج المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للمتوسطات بين مستويات التّخصص كما في الجدول رقم (15) انظر ملحق (ح).

يتّضح من الجدول وجود فروق في المتوسطات الحسابيّة لمجالات متغيّر التّخصص، حيث كانت أعلى المتوسّطات الحسابيّة لصالح تخصُّص (التاريخ)، وأقلُّها لصالح تخصُّص (الجغرافيا) ، ولفحص دلالة الفرق بين متوسطات متغيّر نوع التخصص، تمّ استخدام اختبار (One- Way- ANOVA) والجدول رقم (16) يوضح نتائج الاختبار انظر ملحق (ح).

تظهر النتائج أنّ قيمة مستوى الدّلالة (0.11)، وهي أكبر من (0.05)، وبالتالي عدم رفْض الصّفريّة، أي لا يوجد فروق ذات دِلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05) بين متوسّطات آراء معلّمي الدّراسات الاجتماعيّة نحو منهج التكامل في موادّ الدّراسات الاجتماعيّة للمرحلة الأساسيّة العليا في محافظة نابلس تُعزى لمتغيّر نوع التخصُّص بالدّرجة الكليّة، بينما وجدت فروق دالّة إحصائيّة في مجال منهج التكامل، حيث بلغت مستوى الدّلالة (0.01) وهي أقلّ من مستوى الدّلالة الإحصائيّة (α=0.05) لصالح تخصُّص التاريخ بمتوسط حسابي (4.06) وانحراف معياري (0.54)، ووجدت فروق دالة إحصائيّة أيضاً في مجال الأهداف، حيث بلغت مستوى الدّلالة (0.04) وهي أقلّ من مستوى الدّلالة الإحصائيّة (0.05) لصالح تخصُّص التَّاريخ بمتوسط حسابي (3.95) وانحراف معياري (0.54)، أي أنَّ آراء المعلمين حول منهج التَّكامل في مادَّة الدّراسات الاجتماعيَّة للمرحلة الأساسيَّة العليا اختلفت في مجال منهج التَّكامل والأهداف، بينما لم توجد فروق دالة إحصائيًّا في مجال المحتوى والأنشطة والتَّقويم والدَّرجة الكليَّة.

النَّتائج المتعلّقة بأسئلة المقابلة

أجريت المقابلة مع معلمي ومعلمات الدّراســـات الاجتماعيَّة من نفس عيّنة الدّراســـة، فقد تمَّ مقابلة (5) معلمين و(5) معلمات، وذلك لمعرفة آرائهم حول منهج التَّكامل في مواد الدّراســـات الاجتماعيَّة للمرحلة الأساسيَّة العليا في محافظة نابلس. وفيما يلي نتائج المقابلات التي تمَّ الحصـول عليها وفق تتابع الأسئلة في المقابلة:

السّؤال الأوَّل: ما رأيك بمنهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة لصفوف المرحلة الأساسيَّة العليا؟

تشــير آراء معلمين ومعلمات الدّراســات الاجتماعيَّة أنَّ هناك اتفاق كبير بينهم حول أهميَّة منهج التَّكامل، وأنَّه كان خطوة في الاتّجاه الصــحيح للتَّغلب على عيوب المنهج المنفصــل، فهو يعمل على إزالة الحواجز التَّقليديَّة بين المواد، ويحقّق العديد من النّقاط الإيجابيَّة للمعلّم والطَّالب، وأنه فرصــة لربط الخبرات السَّــابقة مع الخبرات اللاحقة، وإعطاء معرفة علميَّة قيمة، وبذلك يسـهم في دفع عجلة الدّراسـات الاجتماعيَّة للأمام. وكان استجاباتهم كما يلي:

المعلّمة الأولى قالت: "إنَّ منهج التَّكامل في الدّراسات الاجتماعيَّة يعطي فرصـة لربط الخبرات السَّـابقة مع الجديدة بسبب ديمومته، ويسهّل الدّراسة للطَّلبة والتَّدريس للمعلمين، بحيث يكون لدى الطَّالب كتاب واحد لا يشعر بالعبء من حمل أكثر من كتاب، ويحفّز الطَّالب على الدّراسة بسبب تكامل المواد في كتاب واحد".

المعلّمة الثَّانية أكَّدت على أنَّ: "منهج التَّكامل يســاعد على تحقيق الأهداف بشــكل أفضــل من المنهج المنفصــل، حيث يتيح المجال لتكامل الخبرات السَّــابقة مع الخبرات اللاحقة، ويســهل ربط المادَّة بالأمور الحياتيَّة أكثر".

المعلمة الثَّالثة قالت: "تكامل المنهج في كتاب واحد بما يشـمله من موضـوعات تاريخيَّة وجغرافيَّة ووطنيَّة، أمر إيجابي لكل من المعّلم والطَّالب؛ لأنَّه يركّز على الموضـوعات المهمَّة والأساسيَّة التي تناسـب وتراعي الفروق الفرديَّة بين الطَّلبة؛ وذلك لأنَّ المنهج المنفصل يشتّت الطَّلبة نفسيًّا ومعنويًّا".

المعلّمة الرَّابعة قالت: "إنَّ أسـلوب التَّكامل كان خطوة في الاتّجاه الصَّـحيح، حيث سـهَّل على الطَّالب الدّراسة، وربط بين المواد بطريقة متسلسلة، وكان طرح الموضوعات مناسبًا".

المعلمة الخامسة أشارت إلى أنَّ: "منهج التَّكامل يساعد على عرض المادَّة التَّعليميَّة بطريقة سهلة وبسيطة ومترابطة، ممَّا يخفّف العبء على المعلّم والطَّالب، ويسهم في تقبل الطَّلبة للمادَّة بمرونة أكثر من السَّابق، ويحقّق الأهداف التَّعليميَّة".

المعلّم السَّادس قال: "إنَّ منهج التَّكامل له العديد من النّقاط الإيجابيَّة فهو يعمل على توفير الوقت والجهد على الطَّالب أثناء الدّراسة، ويسهّل التَّدريس، ويقلّل الوقت والجهد للمعلّم في عمليَّة التَّحضير، والتوفير من تكاليف طباعة الكتب عند تكاملها في كتاب واحد".

المعلّم السَّابع أكَّد على أنَّ: "منهج التَّكامل مناسب للمعلّم والطَّالب حيث يزوّده بقيمة علميَّة ومعرفيَّة، مع ملاحظة أنَّ هناك تغليب لبعض الفروع على بعضها الآخر، وهذا يقلّل التَّعمق في كلّ تخصص على حدة.

المعلّم الثَّامن قال إنَّ: "منهج التَّكامل أفضـل من المنفصـل؛ لأنَّه يعمل على إزالة الحواجز التَّقليديَّة التي تفصل بين جوانب المعرفة.

المعلّم التَّاسـع يرى أنَّ "منهج التَّكامل في المواد الاجتماعيَّة يعمل على إثارة الأفكار الإبداعيَّة عند ربط المعارف بعضـها ببعض، وهو أسـلوب جذوره قديمة، ويؤكّد على العلاقة الأفقيَّة والرَّأسـيَّة بين المواد المختلفة، ويسـاعد على الإتيان بخبرات حديثة متطورة تسـهم في دفع عجلة الدّراسـات الاجتماعيَّة للأمام، ويحقّق الإيجابيَّة.

المعلّم العاشر قال إنَّ: "أسلوب منهج التَّكامل رائع، فقد سهَّل الكثير على المعلّم والطَّالب، وأصبح بالإمكان تحقيق التَّرابط بين المادَّة التَّعليميَّة أكثر من السَّابق، عندما كانت المادَّة تشكّل عبئًا على المعلّم والطَّالب، ولا تحقّق الأهداف المرجوة منها"، حيث توزَّعت إجاباتهم على (6) أسـئلة، وكان التوزيع كما هو مبين بالجدول (17) انظر ملحق (ح).

السّؤال الثَّاني: ما رأيك بمنهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة لصفوف المرحلة الأساسيَّة العليا من ناحية الأهداف؟

كانت آراء معلمي ومعلمات الدّراسات الاجتماعيَّة متّفقة بشكل كبير على أنَّ الأهداف متكاملة ومتنوّعة وتراعي جميع المستويات المعرفيَّة والمهاراتيَّة والوجدانيَّة، وبأنَّها تساعد في تنظيم محتوى متكامل، وتعمل على تنمية التَّفكير، وتربط بين فروع الدّراسات الاجتماعيَّة.

المعلمة الأولى قالت إنَّ: "الأهداف تراعي التَّكامل بين فروع الدّراسات الاجتماعيَّة الأربعة، وتساعد الطَّلبة على اكتساب المعارف، وتساعد في بناء محتوى متكامل، وتحقّق التَّكامل بين الدّراسات الاجتماعيَّة والمواد الأخرى".

المعلّمة الثَّانية أكَّدت على أنَّ: "هناك تنوعًا في الأهداف بمختلف المستويات المعرفيَّة والمهاراتيَّة والوجدانيَّة، وبالتالي فهي تراعي الفروق الفرديَّة.

المعلّمة الثَّالثة قالت: "إنَّ الأهداف متكاملة وتساعد على تنظيم محتوى متسلسل، وهي متنوعة لجميع المستويات".

المعلّمة الرَّابعة أكَّدت على أنَّ: "الأهداف مناسبة وملائمة ومتنوّعة، ويمكن للمعلّم من خلال خبرته التَّركيز على أهداف معينة كالأهداف الوطنيَّة".

المعلّمة الخامسة أشارت إلى أنَّ منهج التَّكامل يساعد على تحقيق الأهداف التَّعليميَّة، وينمي الخبرات السَّابقة، ويربطها بواقع الحياة العمليَّة، ويحقّق نتائج أكثر دوامًا من المنهج السَّابق المنفصل، ويعمل على تنمية التَّفكير والقيم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة، ويربط الفروع مع بعضها البعض".

المعلّم السادس أشار إلى أنَّ "الأهداف في منهج التَّكامل في الدّراسات الاجتماعيَّة متكاملة إلى حدّ ما، وهي تعمل على تنمية المعارف والمهارات والقدرات لدى الطَّلبة".

المعلّم السَّـابع أكَّد على أنَّ المنهج المتكامل جيّد نوعًا ما، لكنَّه مختصـر قليلاً من حيث التَّعمق في تقديم محتوى ذي قيمة علميَّة ومعرفيَّة واسعة".

المعلم الثَّامن قال إنَّ: " أهداف منهج التَّكامل تعمل على إكسـاب التَّلاميذ المعارف والعلوم بطريقة متكاملة وشاملة".

المعلم التَّاسـع قال إنَّ: " الأهداف تؤدي إلى تنمية جميع جوانب شـخصـيَّة المتعلمين العقليَّة، والجسـمية، والانفعاليَّة، والاجتماعيَّة، وبذلك يسـهّل على الطَّلبة التَّكيف مع الواقع المحيط، وتسـاهم في ترتيب أفكارهم، حيث يتمّ تحويلها إلى أفكار متكاملة".

المعلّم العاشـر قال: "أصـبحت الأهداف في منهج التَّكامل واضـحة المعالم، وباسـتطاعة المعلّم والطَّالب تحقيقها وفهمها بسـهولة ضـمن منهاج واحد بعيدًا عن التَّشـتت وسـوء الفهم كما كان في السَّـابق"، حيث توزَّعت إجاباتهم على (7) أسئلة، وكان التوزيع كما هو مبين بالجدول (18) انظر ملحق (ح).

السؤال الثالث: ما رأيك بمنهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة لصفوف المرحلة الأساسيَّة العليا من ناحية المحتوى؟

اتفقت آراء معلمي ومعلمات الدّراسـات الاجتماعيَّة بشـكل كبير على أنَّ المحتوى يغطي فروع الدّراسـات الاجتماعيَّة، وأنَّه متوازن ويحقّق التَّكامل، ويربط المعارف والموضـوعات ببعضـها، ويزيل الحواجز الوهميَّة بين المواد، كما أنَّه يعزّز القيم والمبادئ الإيجابيَّة، ويكسـب الطَّلبة المعارف والمهارات، وبالتالي يحقّق الشَّخصيَّة المتكاملة.

المعلّمة الأولى قالت إنَّ "هناك توازنًا في محتوى الدّراسـات الاجتماعيَّة، ويسـاعد المحتوى على تكامل الخبرات السَّابقة باللاحقة، كما أنَّه يراعي الطَّلبة وحاجاتهم".

المعلّمة الثَّانية قالت: "يغطي منهج التَّكامل الفروع المختلفة من (تاريخ، وجغرافيا، وتربية وطنية، وتربية مدنية) حيث تتنوَّع الموضوعات فيما بينها لجميع الصّفوف".

المعلّمة الثَّالثة قالت: "إنَّ المحتوى وموضـــوعاته منظَّمة ومترابطة ومتســـلســـلة، تعزّز القيم الإيجابيَّة، والانتماء، وحبّ الوطن، والتَّعاون، والتَّمسك بالتّراث الوطني الفلسطيني، ومعرفة تاريخ فلسطين وقضاياه".

المعلّمة الرَّابعة قالت: "إنَّ المحتوى مناســـب ويراعي التَّوازن الكمي، ومن حيث تنوّع الموضـــوعات فهي تشمل الفروع المختلفة".

المعلّمة الخامسة قالت: "يقدّم المحتوى بصورة مترابطة ومتكاملة مع الموضوعات المختلفة، ويربط الخبرات السَّـــابقة بالخبرات الجديدة، ويتناول الموضـــوعات المحليَّة والعربيَّة بشـــكل متوازن ويحقّق النمو المتكامل لشخصيَّة الطَّالب".

المعلم السّـادس أشـار إلى أنَّ: " المحتوى جيّد، ولكن يحتاج إلى تركيز أكبر على تنمية المهارات المختلفة للطَّلبة، ومراعاة الفروق الفرديَّة بينهم".

المعلّم السَّـابع أكَّد على أنَّ: "المحتوى مناسـب من ناحية الإيجاز، ويخفّف على الطَّلبة من ناحية معرفيَّة، لكن لا يساهم بشكل كبير في تقديم معرفة واسعة لمن أراد التَّخصص فيها".

المعلّم الثَّامن أكَّد على أنَّ: "المحتوى يشـــمل القيم والمبادئ والاتجاهات الإيجابيَّة والمهارات والحقائق التي يحتاجها المتعلّم، والتي تناسب خصائص نموّه، وتراعي حاجات مجتمعه".

المعلّم التَّاســع ذكر أنَّه: " يتم من خلال منهج التَّكامل طرح المعلومات الأسـاسـيَّة، والتي تجعل المعارف والمعلومات مترابطة، ويزيل الحواجز الوهميَّة التي تفصل بين جوانب المعرفة، وبالتالي فإنَّ للمحتوى مردود إيجابي".

المعلّم العاشـــر قال إنَّ: "المحتوى في منهج التَّكامل متنوع ويحتوي على الخرائط والنصـــوص والجداول والرســـومات والأشـــكال المتنوعة، فهو مبني على النَّشـــاط، ويحقّق التَّعاون والمناقشـــة والتَّفكير، ويثري المادَّة التَّعليميَّة"، حيث توزَّعت إجاباتهم على (7) أسـئلة، وكان التوزيع كما هو مبين بالجدول (19) انظر ملحق (ح).

السؤال الرابع: ما رأيك بمنهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة لصفوف المرحلة الأساسيَّة العليا من ناحية استراتيجيات التّدريس والأنشطة؟

تشـير النتائج إلى أنَّ معلمي ومعلمات الدّراسـات الاجتماعيَّة أجمعوا بدرجة كبيرة على أنَّ تكامل أنشـطة واسـتراتيجيات منهج الدّراسات الاجتماعيَّة وتنوّعها، يُكسب المتعلّم الخبرات العمليَّة من خلال التركيز على أنشـطة منهجيَّة ولا منهجيَّة، كما أنَّها ترتبط بالأهداف العامَّة، وتراعي الطَّلبة وحاجاتهم، وتسـهم في تلقيهم تعليمًا متنوعًا وافيًا.

المعلّمة الأولى قالت إنَّ: "الأنشـــطة في مواد الدّراســـات الاجتماعيَّة ترتبط بالأهداف العامَّة في المادَّة، وتساعد المعلّم على تنويع استخدام استراتيجيات متنوّعة".

المعلّمة الثَّانية أكَّدت على أنَّ: "منهج التَّكامل يتيح اسـتخدام اسـتراتيجيات مختلفة ومتنوّعة تلائم مختلف المواقف التَّعليميَّة".

المعلّمة الثَّالثة قالت: "يمكن اســـتخدام العديد من الأنشـــطة، وتنمية العديد من المهارات، كالتَّعين على الخريطة، والرَّسم، وتحليل النّصوص التَّاريخيَّة وغيرها".

المعلّمة الرَّابعة رأت أنَّ اسـتخدام الأنشـطة والاسـتراتيجيات يعتمد على خبرة المعلّم في اختيار ما يناسـب صفّه وطلابه، فيمكن استخدام العمل في مجموعات، أو التَّعلم بالمشاريع وغيرها".

المعلمة الخامسة قالت: "تلبي مادَّة الدّراسات الاجتماعيَّة استخدام استراتيجيات متكاملة تناسب المواقف التَّعليميَّة، وتساعد في تحقيق التَّكامل في استخدام الأنشطة وعرضها، وتحقّق التَّكامل للطَّلبة على المستوى النَّظري والعملي".

المعلّم السَّادس ذكر أنَّ الاستراتيجيات والأنشطة متنوّعة، وتساهم في إيصال المعلومة لدى الطَّلبة وتراعي الفروق الفرديَّة بينهم".

المعلّم السَّابع أكَّد على أنَّ التَّكامل في الأنشطة موفّق، فهو يركّز على الأنشطة المنهجيَّة واللامنهجيَّة، ويمكّن المعلّم من استخدام استراتيجيات تناسب المحتوى وأهداف الحصّة الدّراسية".

المعلّم الثَّامن قال إنَّ: "الأنشطة والاستراتيجيات تعمل على إثراء موضوعات الكتاب، وتطوير الرَّوابط بين الفروع المختلفة، وتساهم في التَّفاعل وتقبّل أفكار الطَّلبة".

المعلّم التَّاسع قال: "إنَّ منهج التَّكامل في المواد الاجتماعيَّة يهتم في تلقي المتعلّم تعليمًا وافيًا، عن طريق اكتساب الخبرات العمليَّة من خلال الأنشطة المتنوّعة".

المعلّم العاشر قال إنَّ: "منهج التَّكامل مبني على التَّنوع في استراتيجيات وطرق التَّدريس، وهذا يتيح للمعلّم اختيار الطريقة المناسبة لطلبته، ويجعل التَّعليم أكثر نشاطًا وحيويَّة، فهو يعطي المعلّم المرونة في اختيار الأنشطة والاستراتيجيات المناسبة دون الخوف من ضياع الوقت كما كان في السَّابق"، حيث توزَّعت إجاباتهم على (7) أسئلة، وكان التوزيع كما هو مبين بالجدول (20) انظر ملحق (ح).

السؤال الخامس: ما رأيك بمنهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة لصفوف المرحلة الأساسيَّة العليا من ناحية التَّقويم؟

أجمعت آراء معلمي ومعلمات الدّراسات الاجتماعيَّة بشكل كبير على أنَّ أساليب التَّقويم متكاملة ومتنوّعة، وتراعي مختلف المستويات المعرفيَّة والمهاراتيَّة والوجدانيَّة، كما أنَّها ترتبط بالأهداف وتعمل على تحقيقها، وتغطي المحتوى التَّعليمي، وتركّز على الجوانب العمليَّة، وتقيس مهارات التّفكير العليا.

المعلّمة الأولى قالت إنَّ: "أساليب الّتقويم تراعي الجوانب المعرفيَّة والمهاراتيَّة والوجدانيَّة، كما ترتبط بالأهداف العامَّة، وتساهم إلى حدّ ما في قياس مهارات التَّفكير العليا".

المعلّمة الثَّانية قالت: "تغطي أسئلة التَّقويم أهداف الدّرس، كما تستخدم مختلف المستويات المعرفيَّة، ويمكن تقديم تغذية راجعة للطَّلبة حول تعلّمهم، وتمكّن المعلّم من التَّأكد من فهم الطَّلبة للدّرس".

المعلّمة الثَّالثة قالت: "يساعد منهج التَّكامل في الدّراسات الاجتماعيَّة على استخدام أساليب تقويم مختلفة من خرائط صماء؛ لتحديد المواقع، وعمل مسابقات داخل الغرفة الصّفية أو بين شعب مختلفة".

المعلّمة الرَّابعة قالت: "منهج التّكامل يمكّن من استخدام أساليب التقويم كالاختبارات، وأساليب التَّقويم النَّوعي من ملاحظات وتقارير ومشاريع وغيرها".

المعلّمة الخامسة أشارت إلى أنَّ أساليب التَّقويم تهتم في جميع عناصر العمليَّة التَّعليميَّة بصورة مترابطة، وتهتم بالجوانب المعرفيَّة والمهاراتيَّة والوجدانيَّة، وتغطي المحتوى التَّعليمي، ويوجد تقويم مناسب للأهداف، وتعطي نتائج عن الطَّلبة بصورة عمليَّة".

المعلّم السَّادس أشار إلى أنَّه "من الممكن استخدام أساليب التَّقويم المتنوّعة في منهج التَّكامل من الاختبارات والملاحظات والتقويم الذَّاتي، والتَّقارير، وأدوات التَّقويم المستمر".

المعلّم السَّـابع أكَّد على أنَّ: "هناك تنوعًا في اسـتخدام أسـاليب التَّقويم من خلال تقويم المهارات المعرفيَّة، والمهارات الحركيَّة في استخدام الخرائط والتَّحليل والتَّركيب، والجوانب الوجدانيَّة أيضًا".

المعلّم الثَّامن قال إن: "أساليب التَّقويم تقيس ما تحقّق من أهداف، ولا تقتصر على الجوانب المعرفيَّة، وإنَّما تعمل على الرّبط مع الحياة الواقعيَّة اليوميَّة".

المعلّم التَّاسـع قال: "بما أنَّ منهج التَّكامل يمتاز بوجود أهداف واضـحة له، فلا بد أن يتميّز أيضًـا بجوانب تقويم سليمة متكاملة، تحقّق الأهداف التَّعليميَّة المرجوة".

المعلّم العاشر قال: "أصبح بإمكان المعلم أن يحقّق التَّقويم في منهج التَّكامل بسـهولة، وأصـبح لديه الوقت الكافي لذلك، كما أصـبح بإمكانه اسـتخدام التَّقويم بأشـكاله وأسـاليبه المتنوّعة التي تخدم الأهداف التَّعليميَّة على عكس السَّـــابق، عندما كان المعلّم يعاني من ضـــيق الوقت لتعدّد المواد، وعدم وجود الوقت الكافي لإعطائها"، حيث توزَّعت إجاباتهم على (6) أسئلة، وكان التوزيع كما هو مبين بالجدول (21) انظر ملحق (ح).

تلخيص نتائج الدّراسة

أظهرت نتائج الدّراســـة أنَّ الدّرجة الكليَّة لآراء المعلمين حول اســـتخدام منهج التَّكامل في الدّراســـات الاجتماعيَّة كانت كبيرة ولجميع المجالات، أما فيما يتعلّق بترتيب مجالات الدّراســـة فقد جاء مجال اسـتراتيجيات التَّدريس والأنشـطة في المرتبة الأولى، وحاز مجال التّقويم على المرتبة الثَّانية، فيما حصـل مجال منهج التَّكامل على المرتبة الثَّالثة، وجاء مجال الأهداف بالمرتبة الرَّابعة، وأخذ مجال المحتوى المرتبة الخامســة والأخيرة. وهذا يُظهر أنَّ آراء المعلمين كانت إيجابيّة ومرتفعة حول منهج التَّكامل في الدّراســات الاجتماعيَّة للمرحلة الأساسيّة في محافظة نابلس.

كما أظهرت النَّتائج المتعلّقة بفرضـيّات الدّراسـة أنَّه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصـائيَّة عند مسـتوى الدّلالة (α=0.05) بين متوسـطات اسـتجابات معلمي الدّراسـات الاجتماعيَّة نحو منهج التَّكامل في مواد الدّراسـات

الاجتماعيَّة للمرحلة الأساسيَّة العليا في محافظة نابلس تُعزى لمتغيّرات الجنس، والمؤهّل العلمي، وسنوات الخبرة، ونوع التَّخصص.

أما بالنّسبة لنتائج أسئلة المقابلة، فقد أشارت إلى اتفاق كبير بين معلّمي ومعلّمات الدّراسات الاجتماعيَّة حول أهميَّة منهج التَّكامل، وأنَّه كان خطوة في الاتّجاه الصَّحيح، من ناحية المنهج والأهداف والمحتوى واستراتيجيات التَّدريس والأنشطة والتقويم.

الفصل الرَّابع

مناقشة نتائج الدّراسة وتوصياتها

هدفت هذه الدّراســة إلى معرفة آراء معلّمي الدّراســات الاجتماعية حول منهج التكامل في موادّ الدّراســات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة نابلس، ويتناول هذا الفصل مناقشة للنتائج التي توصّلت لها الدراسة، ويعرض في الختام أهمّ التوصيات التي توصي بها الباحثة.

مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدّراسة

مناقشة نتائج السؤال الأول: ما آراء معلّمي الدّراسات الاجتماعية نحو منهج التكامل في موادّ الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة نابلس؟

بلغت الدرجة الكلّيّة لآراء معلمي الدّراســات الاجتماعيّة نحو منهج التّكامل في موادّ الدّراســات الاجتماعيّة للمرحلة الأساسيّة العليا درجة كبيرة، وتفسّر الباحثة هذه النتيجة بسبب الدّور الإيجابي لهذا المنهج، والوعي بـأهميّتـه وفـاعليتـه، وإدراك المعلّمين أهميـة العمـل بتكـامـل المعـارف والخبرات، ومراعـاة ميول الطلبـة واحتياجاتهم، وتعميق الرّبط في موضـوعات الدّراسـات الاجتماعيّة؛ ليصـبح المحتوى أكثر وضـوحاً للطّلبة، ولتحقيق الأهداف المتكاملة المنشـودة، والعمل على توظيف الاسـتراتيجيّات والأنشـطة المتكاملة، واسـتخدام أســـاليب التقويم المتكاملة لما في ذلك من نتائج إيجابيّة على العملية التعليمية بأكملها، وهذا يرجع إلى التّغيّر الذي أحدثته وزارة التربية والتعليم في عام (2017) عندما أقرّت وضْـــع مناهج جديدة خلال مرحلة جديدة شـكّلت نقلة نوعيّة في مناهج الدّراسـات الاجتماعية للمرحلة الأسـاسـية العليا من خلال عرْض موادّ الدّراسات الاجتماعيّة في كتاب واحد متجنّبة عيوب المنهج السّابق المجزّأ، وما يحمله من سلبيّات وثغرات.

كذلك فإنّ امتلاك معلّمي ومعلّمات الدّراسات الاجتماعيّة للمعرفة العلميّة اللازمة حول منهج التّكامل ساهم في أن تكون آراؤهم مرتفعة، كما أنّ اســـتخدام منهج التّكامل خفّف العبء على المعلّم والطّالب لصـــالح

تحقيق فوائد أكثر أهمية للطلبة، كما زوّدهم بمعرفة متكاملة من فروع الموادّ الاجتماعية كافّة تتجاوز الحدود فيما بينها، وعمل على جذبهم إلى المادّة العلميّة، وزاد فهم المادة، وعمل على زيادة القدرة على اســـتخدام المعارف في الحياة الواقعيّة، كما أنّه يشـجّع المعلّمين على التّعاون، والتّشـارك والمناقشـة في طرح الأفكار لحلّ المشكلات المختلفة، ويعمل على رفْع مستواهم من خلال السّعي إلى تطوير أنفسهم مهنيّاً؛ لكي يكونوا على اطّلاع واسـع بمختلف التّخصّـصـات التي يدرسـونها، وتكامل المناهج يسـمح لربط المناهج بالبيئة، وبالتّالي تقبُّل الطلبة للتعلم بفعاليّة وإيجابيّة، ويعمل على التخلّص من التّكرار الذي كان موجوداً في المناهج السّابقة المنفصلة الذي كان يثير ملل الطلبة، كما أنّه يعدّ المنهج الأفضل للطلبة؛ لما يتوافر فيه من ميّزات تدعم وَحدة المادة وتماسكها.

وقد كانت نتائج المســـتجيبين عن السّـــؤال الأوّل في المقابلة الذي يبحث عن آراء معلّمي ومعلمات موادّ الدّراسات الاجتماعيّة في منهج التكامل في موادّ الدّراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسيّة العليا متفقة مع ما ورد من نتائج الاســـتبانة في الســـؤال الأوّل من حيث وجود اتّفاق كبير بينهم، وبدرجة كبيرة حول أهمية أسلوب منهج التّكامل في موادّ الدّراسات الاجتماعيّة، وأنّه كان خطوة في الاتّجاه الصّحيح.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ منهج التكامل أكّد على أنّه محاولة ناجحة لتلافي عيوب المنهج المنفصل وما يحمله من ثغرات ومشاكل، فأسلوب منهج التكامل كان له دورٌ إيجابيٌّ للمعلّم والمتعلّم، وعمل على الاهتمام بالفائدة النوعيّة للمعرفة بدلاً من الاهتمام بالكمّ المعرفي، فيتمّ تقديم موضوعات المادّة بصورة واضـــحة محاطة بمختلف العلوم المتكاملة التي تحقّق الفائدة المرجوّة للمتعلّم، كما يعمل على إعداد المتعلّم إعداداً متكاملاً وشاملاً لجميع جوانب شخصيّته، وبذلك يسهم في دفْع عجلة الدّراسات الاجتماعيّة للأمام.

وتتفّق نتيجة هذه الدّراسـة مع نتيجة دراسـة المهابي (2023) التي توصّـلت إلى أنّ مبادئ وأسـس المنهج التكاملي متحقّقة بدرجة كبيرة في مناهج الدّراســـات الإســـلاميّة للمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلّمي الدّراسات الإسلاميّة، وانسجمت مع نتيجة دراسة إبراهيم والرويشد (2022) التي توصّلت إلى أنّ استجابات

معلّمي العلوم و الرياضيات نحو استخدام للمدخل التكاملي في التدريس كانت مرتفعة، وتتفق_ أيضاً_ مع دراسة المزيني (2021) حيث كشفت نتائج الدّراسة أنّ اتّجاهات معلّمات العلوم كانت إيجابيّة بشكل مرتفع نحو تكامل العلوم، والرياضيات، والتقنيّة، واتّفقت كذلك مع دراسة خضر (2018) التي أظهرت أنّ المدخل التكاملي في تدريس اللغة العربية يعدّ الأفضل، وحصل على نسبة كبيرة حسْب وجهة نظر طلبة كليّة الإعلام وخبراء التدريس، واتّفقت مع نتيجة دراسة حسين وآخرين (Hussein, Meena, & Ali, 2021) التي أشارت إلى أنّ آراء الطلاب واتّجاهاتهم إيجابيّة تُجاه تكامل الأدب في مناهج اللغة الإنجليزيّة، وعدّوا أنّ الأدب مهمّ جدّاً لتعلّم اللغة الإنجليزيّة، ولتعزيز المهارات الأساسيّة، ولتحسين الكفاءة اللغوية، واتّفقت – أيضاً – مع نتيجة دراسة أبراهام (Bariham, 2019) التي أظهرت أنّ غالبية المعلّمين لديهم اتّجاهات إيجابيّة نحو تكامل الحاسوب في مناهج الدّراسات الاجتماعيّة، واتفقت كذلك مع دراسة أوليلا وميسي (Ollila & Macy, 2019) التي أظهرت أنّ تصوّرات المعلّمين حول مناهج الدّراسات الاجتماعيّة المتكاملة كانت إيجابيّة، واعتقادهم أنّ أفضل طريقة للتّكامل هي من خلال دمْج مفاهيم الدّراسات الاجتماعيّة في مشاريع وأنشطة الفصل الدّراسي، واتّفقت مع دراسة سوريادي وآخرون (Suryadi, Ekayanti , & Amalia, 2018) التي أظهرت أن تصورات كلاً من المحاضرين والطلاب إيجابية نحو منهج التكامل في الدراسات الإسلامية.

واختلفت نتائج هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة المطيري (2022) التي أظهرت أنَّ استجابات معلمي التَّربية الإسلاميَّة حول درجة ممارسة مهارات التَّدريس التَّكاملي كانت متوسطة للدّرجة الكليَّة وعلى جميع المجالات، واختلفت مع نتيجة دراسة خسباك (2022) التي أشارت إلى أنَّ درجة تحقّق المنحى التَّكاملي في كتب اللغة العربيَّة بشكل عام كانت متوسطة، واختلفت أيضًا مع نتيجة دراسة مروح (2020) التي أظهرت أنَّ درجة تكامل تكنولوجيا التَّعليم في مناهج التَّربية الإسلاميَّة جاءت بدرجة متوسّطة من وجهة نظر المعلمين، واختلفت مع دراسة (محمد، 2018) التي أشارت إلى تدني درجة تمكّن معلمي اللغة العربية في مدينة بيشة من مهارات المدخل التَّكاملي في تدريسهم في مجالات الدراسة كافة من وجهة نظر مشرفي

اللغة العربية، وغايرت أيضًا نتيجة دراسة Nkosi (2021) التي بينت أنَّ تجارب معلمي العلوم الاجتماعيَّة في ممارسة تكامل العلوم الاجتماعيَّة والتَّفسيرات النَّظرية لا تستند إلى سياق جنوب إفريقيا ورأيهم بعدم تفضيل استخدامه، واختلفت مع دراسة (Babatunde, Benedict, & Adu, 2016) التي أظهرت أنَّ معظم المعلمين الذين يدرّسون مادَّة الدّراسات الاجتماعيَّة في المرحلة الإعدادية في نيجيريا لم يكونوا على دراية بالمنهج المتكامل لتدريس المادَّة وهذا يجعل تطبيقه صعبًا، فقد كانت المدارس لا تزال تتميَّز بالطريقة التَّقليديَّة لنقل المعرفة والمهارات والقيم.

ويرجع الاختلاف بين الدّراسة الحاليَّة والدّراسات السَّابقة التي تمَّت الإشارة لها سابقًا إلى اختلاف منهجيَّة الدّراسة كما جاء في دراسة خسباك (2022) التي استخدمت تحليل محتوى الكتب فهي لا تبحث بآراء المعلمين، واختلاف هدف الدّراسة، كما جاء في دراسة المطيري (2022) ومحمد (2018) التي بحثت في الجانب التَّطبيقي لمهارات المنهج التَّكاملي، كذلك اختلاف أماكن إجراء الدّراسة، فقد أجريت الدّراسات الأخرى في مناطق خارج البيئة الفلسطينيَّة، وبالتالي اختلاف البيئة الثَّقافية يؤدي إلى تفاوت النَّتائج واتّساع الفجوة.

أما على صعيد المجالات، فقد حصل مجال استراتيجيات التَّدريس والأنشطة على المرتبة الأولى بمستوى درجة كبيرة، وتفسّر الباحثة هذه النتيجة إدراك معلمي ومعلمات الدّراسات الاجتماعيَّة بأهميَّة استراتيجيات التَّدريس والأنشطة التَّكاملية من حيث دورها في تعزيز تعلّم الطَّلبة، وتحسين قدراتهم وزيادة دافعيتهم، وتحسين انضباطهم وتشجعيهم، وإشعارهم بالمتعة والتَّفاعل المستمر طوال الوقت، وتعمل على إكسابهم الخبرات العمليَّة من خلال تنوّعها، كما أنَّها تربطهم بالأهداف وتعمل على تحقيقها، وتراعي الطَّلبة وحاجاتهم، وتسهم في تلقيهم تعليمًا متنوّعًا وافيًا، كما تؤدي إلى حدوث تفاعل نشط بين المعلمين والطَّلبة، الأمر الذي يؤدي إلى إكسابهم المعرفة المتكاملة بصورة أفضل، وتوجّه المتعلمين وترشدهم إلى حلّ مشكلات حياتيَّة، وتزوديهم بمهارات مختلفة مثل حلّ المشكلات، والعمل الجماعي، ومعارف، وخبرات متكاملة، وتنمي شعورهم بالمسؤوليَّة وتبني الشَّخصية المتكاملة لديهم.

ويتفق هذا مع ما جاء في نتائج السّؤال الرَّابع من أسئلة المقابلة، الذي يتناول آراء المعلمين بمنهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة لصفوف المرحلة الأساسيَّة العليا من ناحية استراتيجيات التَّدريس والأنشطة، والذين أكَّدوا على تكامل وتنوّع استراتيجيات التَّدريس والأنشطة في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة بدرجة كبيرة، وكانت إجاباتهم متشابهة ومتّفقة مع بعضها إلى حدّ كبير.

واتَّفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المهابي (2023) التي توصَّلت إلى أنَّ مبادئ وأسس المنهج التَّكاملي متحقّقة بدرجة كبيرة في مناهج الدّراسات الإسلاميَّة للمرحلة الابتدائيَّة من وجهة نظر معلمي الدّراسات الإسلاميَّة، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة إسكايا (2021) التي توصَّلت إلى أنَّ توقعات المعلمين والإداريين جاءت في مستوى مرتفع جدًا بخصوص الأنشطة وطرق التَّدريس والوسائل التَّعليميَّة التَّكامليَّة.

واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المطيري (2022) التي أظهرت أنَّ درجة استجابات معلمي التَّربية الإسلاميَّة حول درجة ممارسة مهارات التَّدريس التَّكاملي في مجال الأنشطة واستراتيجيات التَّدريس كانت متوسطة.

وتبرّر الباحثة هذا الاختلاف مع الدّراسات السَّابقة المشار إليها في الفقرة السَّابقة إلى اختلاف العيّنات كما في دراسة إسكايا فهي تشمل الإداريين، الأمر الذي يؤثّر في نتائج الدّراسة، كذلك اختلاف المادَّة الدّراسية، واختلاف الهدف من الدّراسة فدراسة المطيري تهدف إلى معرفة وجهات نظر المعلمين من ناحية تطبيقيَّة، وممارسة مهارات التَّدريس التَّكاملي.

وحصل مجال التَّقويم على المرتبة الثَّانية بدرجة كبيرة، وتفسّر الباحثة هذه النتيجة إلى وعي ومقدرة المعلمين على استخدام أساليب وأدوات تقويم مختلفة تراعي قدرات المتعلمين، وتقيس الفروق الفرديَّة بينهم، وقياس مدى تحقّق الأهداف، فضلًا عن دورها في تقديم التَّغذية الرَّاجعة المناسبة، كذلك التَّنوع والتَّكامل في عملية التَّقويم يساعد المعلم على معرفة مدى ملائمة طرق تدريسه ووسائله التي استخدمها، ممَّا يحسّن

أداءه المهني، كما يساهم في تعزيز المعلومات لدى الطَّلبة، ويعمل على تنشيط المعرفة السَّابقة لديهم، وزيادة التَّركيز على التَّعلم، وداوم أثره.

وأكَّدت نتائج المستجيبين من معلمي ومعلمات الدّراسات الاجتماعيَّة في السّؤال الخامس في المقابلة على ما وجد في نتائج الاستبانة في مجال التقويم، فأشارت إلى إجماع معلمي ومعلمات الدّراسات الاجتماعيَّة بدرجة كبيرة على تكامل وتنّوع التَّقويم في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة، وكانت إجاباتهم متقاربة ومتَّفقة مع بعضها إلى حدّ كبير.

واتَّفقت هذه النَّتيجة مع نتيجة دراسة مرصالي (2022) التي بيَّنت أنَّ المناهج تتكامل معرفيًّا، وأنَّ معايير اختيار وتنظيم المادَّة المعرفيَّة في كتب مادَّة الاجتماعيات تنطبق والأهداف المرجوة لتدريسها، واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشمري (2017) التي أظهرت أنَّ درجة توافر أسس ومعايير المنهج التَّكاملي بالنّسبة لأساليب التَّقويم كانت متوسطة حسب وجهة نظر المعلمين والمشرفين.

ويعود هذه الاختلاف في النَّتائج مع الدّراسة السَّابقة أعلاه إلى اختلاف العيّنات المستهدفة في الدّراسة، حيث تكوّنت في دراسة الشمري من مشرفين ومعلمين، واختلاف المادَّة الدّراسيَّة، والمكان الذي أجريت فيه الدّراسة.

بينما حصل مجال منهج التَّكامل على المرتبة الثَّالثة بدرجة كبيرة، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بمعرفة ويقين المعلمين بأهميَّة أسلوب منهج التَّكامل الإيجابيَّة كونه يؤثّر في الطّلبة قولًا وفعلًا، ويبني شخصياتهم وعلاقتهم في مجتمعهم، ويعمل على تحسين قدراتهم ومهاراتهم، ويزوّدهم بالمعارف الشَّاملة، ويسهم في فتح آفاق مادَّة الدّراسات الاجتماعيَّة لمجال أوسع من التَّخصصات.

وهذا يؤكّد ما ورد في نتائج السُّؤال الأوَّل من أسئلة المقابلة الذي يبحث في آراء المعلمين في منهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة لصفوف المرحلة الأساسيَّة العليا، والتي أشارت إلى أنَّ نتائج المستجيبين كانت مرتفعة ومتَّفقة على أهميَّة منهج التَّكامل بدرجة كبيرة.

واتَّفقت نتائج هذه الدّراسة مع دراسة المسند والسعدون (2021) التي أظهرت أنَّ متوسّطات وجهات نظر أعضاء هيئة التَّدريس في تطوير التَّدريس في ضوء مدخل التَّكامل حصلت على درجة عالية، وتتَّفق أيضًا مع دراسة المزيني (2021) حيث كشفت نتائج الدّراسة أنَّ اتجاهات معلمات العلوم كانت إيجابية بشكل مرتفع حول تكامل العلوم والرّياضيات والتّقنية في المجالات كافة، واتَّفقت كذلك مع دراسة الشمري (2017) التي أظهرت أنَّ درجة توافر أسس ومعايير المنهج التَّكاملي كانت كبيرة حسب وجهة نظر المعلمين والمشرفين.

وحصل مجال الأهداف على المرتبة الرَّابعة بدرجة كبيرة، وتفسّر الباحثة هذه النتيجة إلى حرص المعلمين على وضع أهداف واضحة محدّدة، فهي من الميزات الضَّرورية لأيّ نظام تعليمي ناجح، والتي تعمل على تنظيم محتوى مناسب للدّروس، والتي تساعد في اختيار طرق واستراتيجيات التّدريس ووسائل متكاملة مناسبة لمادّة الدّراسات الاجتماعيَّة ومناسبة الطّلبة وملائمة لاحتياجاتهم وميولهم.

وتتَّفق هذه النتيجة مع نتائج المعلمين والمعلمات في السّؤال الثَّاني من المقابلة المتعلّق بآرائهم بمنهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة لصفوف المرحلة الأساسيَّة العليا من ناحية الأهداف، والتي كانت تتَّفق بدرجة كبيرة كون أهداف منهج الدّراسات الاجتماعيَّة متكاملة، وكان إجاباتهم متقاربة ومتشابهة ومتَّفقة إلى حدّ كبير.

واتَّفقت نتيجة هذه الدّراسة مع دراسة الشمري (2017) التي أظهرت أنَّ درجة توفّر أسس ومعايير المنهج التَّكاملي في أهداف كتاب "لغتي الجميلة" كبيرة حسب وجهة نظر المعلمين والمشرفين.

فيما حصل مجال المحتوى على المرتبة الخامسة بدرجة كبيرة، وتفسّر الباحثة هذه النتيجة كون المحتوى المتكامل في مادَّة الدّراسات الاجتماعيَّة ركن أساسي في منهج الدّراسات الاجتماعيَّة فهو يقدّم المعرفة بصورة مترابطة ومتسلسلة بعكس ما كانت مجزأة في المنهج المنفصل، ويزيل الحواجز الوهميَّة بين المواد، كما أنَّه يعزّز القيم والمبادئ الإيجابيَّة، ويكسب الطَّلبة المعارف والمهارات، وبالتَّالي يحقّق الفوائد الإيجابيَّة للطَّالب، ويبني الشَّخصيَّة المتكاملة.

مع ملاحظة أنَّ الفقرة الخامسة من مجال المحتوى (يراعي المحتوى التَّوازن الكمي للمعارف)، كانت درجتها متوسطة وتفسر الباحثة ذلك إلى أن منهج التكامل في الدراسات الاجتماعية لا يخلو من بعض السلبيات فهو قد يختزل المعارف أو يركز على بعضها ويهمل الآخر، وبالتالي تصبح المعارف غير متكاملة ولا تراعي التَّوازن المناسب.

كما أنَّ الفقرة السَّادسة في مجال المحتوى (يوجد علاقة تكامليَّة بين وحدات المادَّة بحيث تتكامل كلّ وحدة مع الوحدة التي تليها)، حصلت على درجة متوسطة، وتعزو الباحثة السَّبب في ذلك إلى أنَّ مواضيع الوحدات قد تكون غير مترابطة أو غير منسجمة مع بعضها بشكل كبير، أو تعاني من التَّكرار، وهذا يحتاج أن تتمحور الوحدات حول محور أو موضوع ما، تجمع فيها المعلومات من مصادر عدَّة، ويتم ترتيبها وتنظيمها بطريقة متكاملة ومنسجمة مع بعضها البعض.

وهذا يتَّفق مع نتيجة السّؤال الثَّالث من أسئلة المقابلة التي أكَّد فيها المستجيبين اتّفاقهم بدرجة كبيرة حول منهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة للمرحلة الأساسية العليا من ناحية المحتوى، وكانت إجاباتهم متقاربة ومتشابهة ومتَّفقة إلى حدّ كبير حول تكامل المحتوى.

واتَّفقت كذلك مع دراسة الشمري (2017) التي أظهرت أنَّ درجة توافر أسس ومعايير المنهج التَّكاملي في محتوى كتاب "لغتي الجميلة" كبيرة حسب وجهة نظر المعلمين والمشرفين.

السّـــؤال الثَّاني: هل تختلف آراء معلمي الدّراســـات الاجتماعيَّة نحو منهج التَّكامل في مواد الدّراســـات الاجتماعيَّة للمرحلة الأســاســـية العليا في محافظة نابلس باختلاف (الجنس، والمؤهّل العلمي، وســنوات الخبرة، ونوع التَّخصص)؟

ومن أجل الإجابة على هذا السّؤال، تمَّ اختبار الفرضيات التالية:

مناقشة النّتائج المتعلّقة بفرضيات الدّراسة

مناقشة النَّتائج المتعلّقة بالفرضيَّة الأولى

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات آراء معلمي الدّراسات الاجتماعيَّة نحو منهج التَّكامل في مواد الدّراســـات الاجتماعيَّة للمرحلة الأســاســـية العليا في محافظة نابلس تعزى لمتغيّر الجنس.

أشـارت النّتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائيَّة عند مسـتوى الدّلالة (α=0.05) بين متوسـطات آراء معلمي الدّراسات الاجتماعيّة نحو منهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة نابلس، تعزى لمتغيّر الجنس (ذكر – أنثى).

وتفسّـر الباحثة ذلك بأنَّ منهج الدّراسـات الاجتماعيَّة الذي يُدرَّس في المدارس الحكوميَّة هو نفسـه للذكور والإنـاث، ومن الطبيعي ألا يوجد اختلاف بين آراء كلّ من المعلمين والمعلمات بســـبب ظروف التَّعليم المتشـابهة بين مدارس الذكور والإناث، كذلك الكتب والمسـتلزمات المدرسـيَّة والبنية التَّحية واحدة ومتقاربة بشـــكل كبير في المدارس التي يتم تدريســـها من المعلمين أو المعلّمات، لذلك لا يوجد فروق بين آراء المعلمين والمعلمات كون المنهج نفسه، وظروف المدارس الحكوميَّة متشابهة إلى حدّ كبير سواء للذكور أو الإناث.

وتتَّفق هذه النّتيجة مع نتيجة دراسة المطيري (2022) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في درجة ممارسة معلمي التَّربية الإسلاميَّة لمهارات التَّدريس التَّكاملي تبعًا لمتغيّر الجنس، ودراسة عبد الإله ومحسن (2022) التي بيّنت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات إجابات معلمي الدّراسات الاجتماعيَّة وموجهيها نحو تكامل فروع مادَّة الاجتماعيات تعزى لمتغيّر الجنس، ودراسة براهام Bariham (2019) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين الذّكور والإناث في اتّجاهاتهم نحو استخدام الحاسوب في مناهج الدّراسات الاجتماعيَّة.

مناقشة النَّتائج المتعلّقة بالفرضيَّة الثَّانية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05) بين متوسطات آراء معلمي الدّراسات الاجتماعيَّة حول منهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة للمرحلة الأساسيَّة العليا في محافظة نابلس تعزى لمتغيَّر المؤهّل العلمي.

أظهرت النّتائج أنَّه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05) بين متوسطات آراء معلمي الدّراسات الاجتماعيَّة نحو منهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة للمرحلة الأساسيَّة العليا في محافظة نابلس تعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي.

وتعلّل الباحثة هذه النتيجة بأنَّ المعلمين مهما اختلفت مؤهّلاتهم العلميَّة لديهم آراء متشابهة حول منهج التَّكامل، وذلك بسبب معرفتهم وخبراتهم بهذا المنهج والمادَّة التي يدرسونها وقدرتهم على إدراك أهميَّة المنهج وفوائده للطَّلبة، ولكون دورات تأهيل المعلمين ودورات المناهج المقدمة للمعلمين من وزارة التَّربية والتَّعليم واحدة لجميع المعلمين، والتي أسهمت في تزوديهم بالمهارات والمؤهّلات المتشابهة تقريبًا، فكانت آراؤهم متشابهة تبعًا لذلك.

وتتَّفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة إبراهيم والرويشد (2022) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة حول درجة استخدام المدخل التَّكاملي في التَّدريس تعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي، ودراسة (عبد

الإله ومحسن (2022)، التي بيَّنت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات إجابات معلمي الدّراسات الاجتماعيَّة وموجهيها نحو تكامل فروع مادَّة الاجتماعيَّات تعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي، ودراسة (المزيني، 2021) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في معتقدات المعلمات باختلاف المؤهّلات العلميَّة، ودراسة محمد (2018) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة تعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي بين متوسطات استجابات مشرفي اللغة العربيَّة لمدى توفر مهارات المدخل التَّكاملي لدى معلمي المرحلة الابتدائيَّة.

مناقشة النَّتائج المتعلّقة بالفرضيَّة الثَّالثة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05) بين متوسطات آراء معلمي الدّراسات الاجتماعيَّة نحو منهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة للمرحلة الأساسيَّة العليا في محافظة نابلس تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة.

أظهرت النَّتائج أنَّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05) بين متوسطات آراء معلمي الدّراسات الاجتماعيَّة نحو منهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة للمرحلة الأساسيَّة العليا في محافظة نابلس تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة.

وتبرّر الباحثة هذه النتيجة بأنَّ الخبرة مهمَّة ومؤثّرة في عملية التّدريس كان لابد من وزارة التَّربية والتَّعليم بتقديم العديد من الدّورات للمعلمين التي ساهمت في تزويدهم بالخبرات والمهارات اللازمة لهم لمواكبة ما يطرأ من تغيّرات وتحديثات في مجال التَّعليم، لذلك كان للمعلمين على اختلاف سنوات خبراتهم التَّعليميَّة نفس الآراء حول منهج التَّكامل في مادَّة الدّراسات الاجتماعيَّة.

وتتَّفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبد الإله ومحسن (2022) التي بيَّنت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات إجابات معلمي الدّراسات الاجتماعيَّة وموجهيها نحو تكامل فروع مادَّة الاجتماعيات، تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة، ودراسة المزيني (2021) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات

دلالة إحصائيَّة في معتقدات المعلّمات باختلاف سنوات الخبرة، ودراسة مروح (2020) التي توصَّلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في استجابات المعلمين نحو درجة تكامل التّكنولوجيا في مناهج التّربية الإسلاميَّة تعزى لاختلاف الخبرة، ودراسة نيميلا Niemelä (2022) التي كشفت عن عدم فروق ذات دلالة إحصائيَّة في استجابات الطَّلبة المعلمين حول رضاهم عن المناهج التَّكامليَّة تبعًا لمتغيَّر الخبرة.

واختلفت نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة محمد (2018) التي كشفت وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة بين متوسطات استجابات مشرفي اللغة العربيَّة لمدى توفّر مهارات المدخل التَّكاملي لدى معلمي المرحلة الابتدائيَّة.

ويعزى الاختلاف بين الدّراسة الحاليَّة والدّراسة السَّابقة إلى اختلاف العيّنة المستهدفة من حيث تفاوت الخبرات والتَّحصيل العلمي، حيث استهدفت الدّراسة الحاليَّة المعلمين، في حين دراسة محمد استهدفت المشرفين والقيادات التَّربويَّة.

مناقشة النَّتائج المتعلّقة بالفرضيَّة الرَّابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05) بين متوسطات آراء معلمي الدّراسات الاجتماعيَّة نحو منهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة للمرحلة الأساسيَّة العليا في محافظة نابلس تعزى لمتغيّر نوع التَّخصص.

أظهرت النَّتائج أنَّه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05) بين متوسطات آراء معلمي الدّراسات الاجتماعيَّة نحو منهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة للمرحلة الأساسيَّة العليا في محافظة نابلس تعزى لمتغيّر نوع التَّخصص بالدّرجة الكليَّة، بينما وجدت فروق دالة إحصائيَّة في مجال منهج التَّكامل لصالح معلمي تخصّص التَّاريخ بمتوسط حسابي (4.06) ووجدت فروق دالة إحصائيَّة أيضًا في مجال الأهداف لصالح معلمي تخصص التاريخ بمتوسط حسابي (3.95)، أي أنَّ آراء المعلمين حول

منهج التَّكامل في مادَّة الدّراســات الاجتماعيَّة للمرحلة الأســاســيَّة العليا اختلفت في مجال منهج التَّكامل والأهداف، بينما لم توجد فروق دالة إحصائيًّا في مجال المحتوى والأنشطة والتَّقويم والدّرجة الكّليَّة.

وترى الباحثة سـبب عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائيَّة لمتغيَّر نوع التَّخصـص كون الخبرات والمعارف ومهارات طرق التَّدريس التي تلقاها المعلمون والمعلمات من مختلف التَّخصصات، تكون متقاربة ومتشابهة إلى حدّ كبير والتي تسـاهم في التَّغلب على الاختلافات الموجودة بين كلّ تخصـص، وبالتالي تكون أراؤهم متشابهة ومتقاربة.

وتوضّـح الباحثة سـبب وجود فروق ذات دلالة إحصـائيَّة لمتغيّر نوع التَّخصـص في مجال منهج التَّكامل ومجال الأهداف ولصـالح معلمي التَّاريخ، وذلك لأنَّ معلمي تخصـص التَّاريخ يفضـلون تكامل مادَّة التَّاريخ التي تعتبر جامدة وجافة عند تقديمها منفصـلة فعند تكاملها وربطها مع مواد أخرى مثل الجغرافيا تصـبح أكثر حيويَّة وأكثر متعة للطَّلبة، كذلك هناك اختلافات تتعلَّق بالخبرة أو أصـول كل تخصـص من حيث الخبرات الميدانيَّة والتَّربويَّة حيث لكلّ منهم من مفاهيم وطرق تدريس مختلفة عن بعضـها البعض، والتي تؤثّر في آراء المعلمين على اختلاف تخصصاتهم.

وتتَّفق هذه النَّتيجة مع نتيجة دراسـة عبد الإله ومحسـن (2022) التي بيَّنت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائيَّة بين متوسـطات إجابات معلمي الدّراسـات الاجتماعيَّة وموجهيها نحو تكامل فروع مادَّة الاجتماعيات تعزى لمتغيّر التَّخصص.

وتختلف هذه النَّتيجة مع نتيجة دراسـة إبراهيم والرويشـد (2022) التي أشـارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة تبعًا لمتغيّر التَّخصص.

ويرجع الاختلاف إلى اختلاف العيّنـة التي أجريـت لهـا الـدّراســة فهي أجريـت لعيّنـة من معلمي العلوم والرّياضـيات، وكذلك لاختلاف المادَّة الدّراسـيَّة فمنهج التَّكاملي في المواد العلميَّة يختلف عن المنهج التَّكاملي في المواد الإنسانيَّة، وربما لذلك تأثير على اختلاف آراء معلمي هذه المواد الدّراسيَّة.

التَّوصيات

فيما يلي بعض التوصيات التي توصي بها الباحثة بعد النتائج التي توصلت لها:

1. الإيعاز إلى مصـــممي المناهج في وزارة التَّربية والتَّعليم بضـــرورة مراعاة المحتوى للتَّوازن الكمي في المعارف المقدّمة في مناهج الدّراسات الاجتماعيَّة للمرحلة الأساسية العليا.
2. ضـرورة مراعاة إيجاد علاقة تكامليَّة بين وحدات المادَّة بحيث تتكامل وحدات المادَّة مع بعضـها، ويتم من خلال فريق متخصّـــص في المناهج يمتلك الخبرة الكافية، ولديه إلمام بالنّظم التَّكاملية في جميع عناصر المنهج التَّكاملي.
3. العمل على إعداد برامج تدريبيَّة لجميع معلمي الدّراسـات الاجتماعيَّة بمختلف التَّخصـصـات (التاريخ، والجغرافيا، وأسـاليب تدريس الاجتماعيات وغيرها) وتزويدهم بالخبرات التَّربويَّة والميدانيَّة اللازمة حول تطبيق المنهج التَّكاملي لإثراء عمليَّة التدريس لديهم.

المقترحات

1. إجراء دراسـات تجريبيَّة حول أثر المنهج التَّكاملي في تنمية متغيّرات مثل: التَّحصـيل ومهارات التَّفكير لدى الطَّلبة.
2. إجراء دراسات مماثلة لمناهج دراسيَّة أخرى كالعلوم والتّربيَّة الإسلاميَّة في مراحل دراسيَّة مختلفة.
3. القيام بدراســـات حول تحقيق التّكامل بين منهج الدّراســـات الاجتماعيَّة والمناهج الأخرى للمراحل الدّراسيَّة المختلفة، وتبيان أثر ذلك على الطَّلبة.
4. إجراء دراسات حول استخدام مهارات التّدريس التَّكاملي وكيفيَّة تطبيقها داخل غرفة الصّف.

قائمة المصادر العلمية

أبو دحروج، إيمان نواف عبد الكريم. (2016). *فاعلية برنامج قائم على المنحى التكاملي في تنمية بعض مهارات الكتابة لدى طالبات الصف الثالث الأساس بغزة.* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية (غزة).

أبو زياد، لمياء أحمد يوسف. (2021). *أثر برنامج تعليمي تكاملي في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة في اللغة الانجليزية لدى طالبات الصف السادس من ذوي صعوبات التعلم.* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القدس.

أبو عودة، محمد فؤاد محمد. (2020). أثر توظيف منهج قائم على النشاط التكاملي لتنمية مهارات التفكير العلمي بمبحث العلوم والحياة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي بغزة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، مج28, ع4، 1 – 22.

إبراهيم، علي حسن، و الرويشد، نهى راشد أحمد. (2022). درجة استخدام معلمي الرياضيات والعلوم للمدخل التكاملي في التدريس في مدارس التعليم العام بدولة الكويت من وجهة نظرهم. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، مج46, ع3، 401 – 429.

الإدريسي ، ربيعة العمراني. (2016). *المدخل التكاملي في تعليم اللغة العربية وتعلمها . أعمال اليوم الدراسي: اللغة العربية: أدوات التحليل وأسئلة التدريس.* مختبر مناهج البحث في اللغة العربية واللغات، مراكش، المغرب.

إسكايا، بامبا. (2021). بناء منهج التربية الإسلامية في ساحل العاج على ضوء المنهج التكاملي من وجهة نظر المعلمين والإداريين. *مجلة اللسان الدولية للدراسات اللغوية والأدبية*، مج5، ع12، ص245–162.

إسماعيل، سهير محمد. (2009). *فاعلية تدريس منهج الدراسات الاجتماعية في تنمية بعض القيم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي*. مكتبة المركز القومي للبحوث التربوية.

الأنصاري، وداد بنت مصلح بن وكيل. (2016). ملامح تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية في المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية*، مج26، ع6، ص 55 –84.

بارعيده، إيمان سالم أحمد. (2023). وحدة مقترحة قائمة على التكامل وأثرها في تنمية المعرفة التكاملية بين فروع التربية الاجتماعية لدى تلميذات الصف الثالث الابتدائي. *مجلة جامعة حفر الباطن للعلوم التربوية والنفسية*، ع6، 431– 477.

البدوي، فداء برهان عزت. (2021). *مدى توظيف السقالات التعليمية في تعليم الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية نابلس من وجهة نظر المعلمين*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية.

بطين، عبد الرحمن عبد الهادي. (2019). *تقويم محتوى الدراسات الاجتماعية للمرحلة الاساسية العليا في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين ومدى اكتساب طلبة الصف التاسع لها*. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية.

تامتلت، إبراهيم. (2020). *أثر التكامل بين مناهج وزارة التربية الوطنية ومناهج التربية الإيمانية لمؤسسة الشيخ عمي سعيد في الارتقاء بمنظومة قيم المتعلم*. (رسالة دكتوراة غير منشورة). جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله.

جبر، غسان كاظم، و حبيب، أمجد عبد الرزاق. (2019). المنهج التكاملي: الرؤية التطويرية وإشكالية المفهوم والانتماء. . *مجلة أبحاث ميسان*، مج15، 140– 169.

الحاج قاسم، هديل نبيل، و أبو سنينة، عودة عبد الجواد عودة. (2019). درجة التكامل الأفقي في المهارات الحياتية في مناهج الصف الثاني الأساسي في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، مج3، ع16، 84- 100.

الحافي، ماجد بن مقعد. (2019). تقويم الممارسات التدريسية للطالب المعلم "تخصص اللغة العربية" في ضوء المدخل التكاملي. *مجلة كلية التربية*، مج30، ع119، 262- 294.

الحاوري، محمد عبد الله ، و قاسم، محمد سرحان. (2016). *مقدمة في علم المناهج التربوية*. دار الكتب للنشر والتوزيع.

الحديثي، صالح بن سليمان بن محمد، و الناصر، ملاك عبد الرحمن. (2022). آراء مشرفات ومعلمات العلوم نحو تفعيل توصيات بحوث التجارب العملية في تدريس العلوم بالمرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية*، ع106، 287- 320.

حريري، محمود و إدلبي، نادر. (2020). المُدخل التكامُلي في تعليم اللغةِ العربيّةِ للناطقينَ بغيرِها. *القارئ للدراسات الأدبية والنقدية واللغوي*، مج3، ع2، 206-217.

الحسن، فاطمة علي محمود. (2008). *آراء المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين حول كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في المدارس الفلسطينية*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عمان العربية.

الحسين، أحمد بن محمد بن سعد. (2007). *برنامج مقترح لتدريب معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية في ضوء أسس المنهج التكاملي*. (رسالة دكتوراة غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الحسيني، حمادة محمد ، شعبان، حفني شعبان، أبو هاشم عبد العزيز حبيب، سليم، وعبد الكريم، وليد سيد. (2021). فاعلية منهج تكاملي في الهندسة التطبيقية لتنمية مهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مستقبل التربية العربية*، مج28، ع165، 133- 212.

خبراني، مريم حسين عبد الله. (2022). *تحليل محتوى مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الابتدائي في ضوء القيم التربوية المستهدفة لمناهج التعليم العام.* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة جازان.

خسباك، عباس عبد. (2022). تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثاني متوسط وفق المنحى التكاملي. *مجلة الدراسات المستدامة*، مج4، ع3، 309- 331.

خضر، عبد العظيم ابراهيم محمد. (2018). المدخل التكاملي لتدريس مقررات اللغة العربية في كليات الإعلام وأقسامه واتجاهات الخبراء والطلاب نحوه: بالتطبيق على جامعة الأزهر. *مجلة البحوث الإعلامية*، ع50، 19- 51.

خلف، أمل السيد. (2022). فاعلية استخدام المدخل التكاملي في تكوين بعض مفاهيم الدراسات الاجتماعية وفي تنمية الحس الوطني لدى طفل الروضة. *مجلة بحوث ودراسات الطفولة*، مج4، ع7، 1050- 1115.

الخلفيات، أنوار عيسى سلامة. (20215). *تصميم برنامج علاجي قائم على التكامل بين المواد الدراسية وقياس أثره في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى طلاب الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن.* (رسالة دكتوراة غير منشورة). جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

خليل، وردة طارق سليمان، موسى، محمد محمود محمد، و شحاتة، زين محمد. (2022). أثر استخدام المدخل التكاملي في تدريس اللغة العربية على تنمية التحصيل لدى طالبات المرحلة الإعدادية الأزهرية. *مجلة كلية التربية*، مج19، ع112، 463- 488.

خويلة، لؤي أحمد مصطفى، و القاعود، إبراهيم عبد القادر أحمد. (2020). واقع كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية في الأردن. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، مج28، ع1، 853- 867.

الدغيمات، رقية سالم. (2018). *فعالية برنامج علاجي قائم على المنحى التكاملي في التدريس في تحسين مهارة القراءة لدى طلاب الصف الثالث الأساسي في الأردن.* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة.

ربايعة، محمد. (2018). دراسة تحليلية لمقررات الدراسات الاجتماعية لصفوف المرحلة الأساسية العليا في فلسطين في ضوء معايير التكامل. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، مج16، ع4، ص111- 144.

الربيعي، محمود داود. (2016). *المناهج التربوية المعاصرة*. دار صفاء للنشر والتوزيع.

زامل، هناء نايف محمد. (2021). *اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية نحو استخدام استراتيجية الدراما التعليمية في تدريس مبحث الدراسات الاجتماعية.* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية.

الزاملي، يحيي إبراهيم سليمان. (2017). *تقويم مقرر المواد الاجتماعية للصف الخامس الأساسي في ضوء معايير المجلس الوطني الأمريكي للدراسات الاجتماعية (NCSS).* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية (غزة).

زواتية، شهد نعيم. (2021). *تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثامن الأساسي في ضوء الأهداف العامة لتدريسها.* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية.

الزويني، ابتسام، العرنوسي، ضياء و حيدر حاتم. (2014). *المناهج وتحليل الكتب*. (ط2). دار الصفاء للنشر والتوزيع.

سافطري، مائدة. (2017). *تحليل محتوى الكتاب التعليمي: كتاب التدريب دروس اللغة العربية التمهيدية منهج متكامل لفهم وترقية المفردات وفق المنهج المتكامل*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية ملانج.

سلامة، عادل أبو العز. (2008). *تخطيط المناهج المعاصرة*. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

سليم، إيمان محمود إبراهيم، حسين، علي عبد المنعم محمد، وجاب الله، علي سعد. (2021). استراتيجية مقترحة قائمة على المدخل التكاملي لتنمية مهارات التواصل الشفهي لدي الناطقين بغير اللغة العربية. *مجلة القراءة والمعرفة*، ع233، 273– 304.

السنوي، الكتاب الإحصائي. (2022). *وزارة التربية والتعليم*. رام الله، فلسطين.

شاهين، عبد الحميد حسن. (2010). *تصميم المناهج*. دمنهور للنشر والتوزيع.

الشراري، ذياب بن مقبل هارب. (2009). *اتجاهات المعلمين والمشرفين التربويين نحو تكامل المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الجوف.

الشمري، زيد بن مهلهل بن عتيق. (2017). تقويم كتاب لغتي الجميلة المقرر على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في ضوء أسس ومبادئ المنهج التكاملي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بالمملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية*، مج31، ع123، ص101– 144.

الصباغ، حمدي عبد العزيز إمام. (2015). مداخل تحقيق التكامل بين مناهج العلوم الطبيعية والرياضيات: دراسة وصفية. *مجلة التربية*، ع162، ج4، 285– 429.

صلاح، سمير يونس، الرشيدي، سعد، العنيزي، يوسف، و سلامة، عبد الرحيم. (2007). *المناهج المدرسية*. (ط2). مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الطيطي، محمد عيسى، و جرادات، محمد حسن. (2008). دراسة تحليلية لخيوط التكامل بين المفاهيم المتضمنة في كتاب التربية الاجتماعية والوطنية وكتب المباحث الدراسية المقررة للصف الثالث الأساسي في الأردن. *مجلة كلية التربية*، ع32، ج3، 505- 541.

العامري، محمد بن حمود ، مروة حمدي نصر ، فخرية بنت خلفان اليحيائي، ياسر محمود فوزي، و الرواحي، ناصر بن ياسر بن عبيد. (2021). مداخل التكامل بين الفنون البصرية والرياضة من وجهة نظر معلمي التربية الفنية والتربية الرياضية ما قبل الخدمة بسلطنة عمان. *مجلة علوم الرياضة والتربية البدنية*، مج5، ع2، ص3-27.

عبد الإله، أنيسة سلام نعمان، ومحسن، أميمة عبد الرحمن. (2022). التكامل بين فروع مادة الاجتماعيات من وجهة نظر معلمي المادة وموجهيها في المرحلة الإعدادية بمدارس محافظة عدن. *مجلة السعيد للعلوم الإنسانية والتطبيقية*، مج5، ع1، ص175- 184.

عبد السميع، عبد العال رياض ، و عبد الله، سيد محمد. (2021). أثر وحدة مقترحة للتكامل بين الرياضيات والجغرافيا في تنمية المهارات الجغرافية الرياضياتية ومهارات حل المشكلات المرتبطة بها لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي المعاقين سمعيا. *مجلة كلية التربية*، مج18، ع105، 720- 788.

علام، هبة صابر شاكر، و العدوي، مروة صلاح أنور عبد الحميد. (2015). وحدة مقترحة في الدراسات الاجتماعية قائمة على التكامل المعرفي لتنمية المواطنة المسؤولة والمعرفة المتكاملة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، ع69، 29- 88.

عليو، عبد الرحمن بن محمود عبد العزيز. (2016). *تطوير تدريس مادة الفرائض في ضوء المنهج التكاملي بين مادتي الفرائض والرياضيات واحتياجات المتعلمين* . (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة المدينة العالمية.

العمايرة، إيمان عبد الفتاح مصلح، والدليمي، طه علي حسين. (2020). فاعلية وحدة دراسية مطورة في ضوء المنحى التكاملي في تنمية مهارات فهم المقروء والكتابة لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، مج28، ع3، 576- 588.

الفاضل، مساعد عبد الله. (2016). المنهج التكاملي أحد الاتجاهات الحديثة في بناء وتصميم المناهج. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، ع2، 316- 334.

فرج، أحمد السيد أحمد. (2019). فاعلية استخدام المدخل التكاملي الوظيفي في تنمية بعض مهارات الإبداع اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ع108, ج5، 869- 895.

فقيهي، يحيى على أحمد ، و المالكي، عبد العزيز بن درويش بن عابد. (2021). تصورات معلمي العلوم والرياضيات بمدينة نجران عن مدخل STEAM وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة العلوم الإنسانية*، ع11، 156- 174.

قرني، زبيدة محمد. (2016). *المناهج الدراسية رؤى وتوجهات معاصرة*. المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

قنديل، أحمد إبراهيم. (2008). *المناهج الدراسية الواقع والمستقبل*. مصر العربية للنشر والتوزيع.

كاسيح، بائق ويديا نيتا. (2017). *إعداد كتاب تعليم اللغة العربية في ضوء أسلوب التكامل في مركز" Madani Super Camp" نرمادى لمبوك الغربية*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.

لصلج، هدى. (2020). تكامل مناهج الجيل الثاني (المواد الاجتماعية للسنة الثانية أنموذجاً). *مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع*، مج4، ع2، 34- 48.

الليثي، خالد جمال الدين أبو الحسن الليثي، وأحمد، و جمال فخر الدين شفيق. (2016). أثر تدريس وحدة تعليمية مقترحة قائمة على المدخل التكاملي بين مادتي الرياضيات والرسم الفني الزخرفي على كل من التحصيل والتذوق الفني لدي طلاب التعليم الفني الصناعي نظام الثلاث سنوات تخصص الزخرفة والإعلان. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، ع217، 45- 85.

محمد، علي محمد سعيد. (2018). مدى توافر مهارات المدخل التكاملي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في مدينة بيشة في ضوء موجهات وثيقة المنهج المطور. *مجلة التربية*، ع180، ج2،1، ص 74- 122.

المدهون، أسماء بلال علي. (2021). *فاعلية برنامج قائم على المنحى التكاملي في تنمية المفاهيم في مادة التنشئة الوطنية والاجتماعية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي بغزة.* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية (غزة).

مرصلي، خيرة. (2022). التكامل المعرفي في مناهج الجيل الثاني: دراسة تحليلية لكتب مادة الاجتماعيات لمرحلة التعليم المتوسط. *مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية*، ع3، ص376- 402.

مركز المناهج الفلسطينية. (2017). *الوثيقة الوطنية لمبحث التنشئة الوطنية والدراسات الاجتماعية والتاريخية والجغرافية.* فلسطين.

مروح، محمود أحمد. (2020). درجة تكامل تكنولوجيا التعليم في مناهج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية*، مج20، ع1، ص 59-49.

المزيني، تهاني بنت عبد الرحمن بن علي. (2021). معتقدات معلمات العلوم نحو التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية "SMT" وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات. *مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربوية*، ع9، ص 212-180.

المسند. شذى صالح ، و السعدون، بتول عبد العزيز. (2021). تطوير تدريس القرآن الكريم في مدارس تحفيظ القرآن الابتدائية في ضوء مدخل التكامل مع اللغة العربية والعلوم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في قسم الدراسات القرآنية بجامعة الملك سعود. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، مج5، ع16، ص44-21.

المطيري، عبد الله محمد حجاج. (2022). *درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التدريس التكاملي من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات في دولة الكويت*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

معايعة، سلام غازي. (2015). *فاعلية برنامج قائم على المنحى التكاملي في تنمية المفاهيم المعرفية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي*. (رسالة دكتوراة غير منشورة). الجامعة الأردنية.

المهابي، علي محمد أحمد. (2023). مدى تحقيق محتوى مناهج الدراسات الإسلامية للمرحلة الابتدائية "الصفوف العليا" لمبادئ المنهج التكاملي من وجهة نظر معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، مج7، ع13، 119-99.

ميغا، إبراهيم عبد العزيز، والمطرودي خالد إبراهيم. (2023). نموذج مقترح لبرنامج قائم على المنحى التكاملي بين مقررات التربية الإسلامية للصف الأول المتوسط في المدارس العربية الإسلامية بجمهورية مالي. *المجلة العربية للعلوم التربوية للعلوم التربوية والنفسية*، مج7، ع1، 36-32.

الوكيل، محمد أحمد، و المفتي، محمد أمين. (2007). *بناء المناهج وتنظيماتها*. (ط2). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

يوسف، ماهر إسماعيل صبري. (2206). *المناهج ومنظومة التعليم*. سلسلة الكتاب الجامعي العربي.

المراجع الأجنبية

Akib, E., Imran, M. E., Mahtari, S., Mahmud, M. R., Supriatna, I., & Ikhsan, M. H. (2017). Study on implementation of integrated curriculum in Indonesia. *IJORER: International Journal of Recent Educational Research*, 1(1), 39-57.

Alghamdi, A. K. (2017). The effects of an integrated curriculum on student achievement in Saudi Arabia. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(9), 6079-6100.

Arkorful, V., Barfi, K. A., & Aboagye, I. K. (2021). Integration of information and communication technology in teaching: Initial perspectives of senior high school teachers in Ghana. *Education and Information Technologies*, 26, 3771-3787.

Arrowsmith, S., & Wood, B. E. (2015). Curriculum integration in New Zealand secondary schools: Lessons learned from four "early adopter" schools. *SET: Research information for teachers*.

Babatunde, D. A., Benedict, T. A., & Adu, E. O. (2016). Social studies teachers' perception of concept of integration in social studies curriculum. *International Journal of Educational Sciences*, 14(1-2), 1-6.

Bariham, I. (2019). Influence of teachers' gender and age on the integration of computer assisted instruction in teaching and learning of social studies among basic schools in tamale metropoli. *Global Journal of Arts, Humanities and Social Sciences*, 7 (2), 52-69.

Costley, K. C. (2015). *Research Supporting Integrated Curriculum: Evidence for Using This Method of Instruction in Public School Classrooms.* Online Submission.

Fu, Y., & Sibert, S. (2017). Teachers' Perspectives: Factors That Impact Implementation of Integrated Curriculum in K-3 Classrooms. *International Journal of Instruction*, 10(1), 169-186.

Hackman, S. T., Zhang, D., & He, J. (2021). Secondary school science teachers' attitudes towards STEM education in Liberia. *International Journal of Science Education*, 43(2), 223-246.

Hussein, S., Meena, R. S., & Ali, H. F. (2021). Integration of literature in English language teaching: learners' attitudes and opinions. *Canadian Journal of Language and Literature Studies*, 1(1), 27-43.

Iyer, L. M. (2011). *An investigation into the social sciences in the general education and training band: teachers' views and pedagogy as in relation to integration.* (Unpublished PhD thesis). University of KwaZulu-Natal.

Iyer, L. M. (2018). South African Social Sciences teachers' views on the integration of History and Geography in the General Education and Training phase. *TD: The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa,* 14(2), 1-7.

Kahveci, N. G., & Atalay, Ö. (2015). Use of integrated curriculum model (ICM) in social studies: Gifted and talented students' conceptions. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15 (59), 91-112.

Moss, J., Godinho, S., & Chao, E. (2019). Enacting the Australian curriculum: Primary and secondary teachers' approaches to integrating the curriculum. *Australian Journal of Teacher Education,* 44(3), 24-41.

Niemelä, M. (2022). Subject matter specific curriculum integration: a quantitative study of finnish student teachers' integrative content knowledge. *Journal of Education for Teaching*, 48(2), 228-240.

Nkosi, N. D. (2021). *Experiences of Senior Phase Social Sciences Teachers in Curriculum Integration: Considerations for Curriculum Development*. Master Thesis. University of Johannesburg (South Africa).

Ollila, J., & Macy, M. (2019). Social studies curriculum integration in elementary classrooms: A case study on a Pennsylvania Rural School. *The Journal of Social Studies Research*, 43(1), 33-45.

Olovsson, T. G. (2021). Teaching and Learning in Integrated Social Studies: What Knowledge Is Most Important for Students to Acquire. *Journal of Social Science Education*, 20(4), 121-146.

Oluniyi, O., & Olufemi, O. A. (2013). Curriculum integration in Social Studies as predictor of Academic performance in Social Sciences. *Journal of Education and Practice*, 4(7), 25-30.

Pryor, B. W., Pryor, C. R., & Kang, R. (2016). Pryor, B. W., Pryor, C. R., & Kang, R. (2016). Teachers' thoughts on integrating STEM into social studies instruction: Beliefs, attitudes, and behavioral decisions. *The Journal of Social Studies Research*, 40(2), 123-136.

Smith-Gayle, P. (2014). *The impact of an integrated curriculum on the achievement of middle-school boys.* (Unpublished PhD thesis). Northcentral University, San Diego.

Suryadi, B., Ekayanti , F., & Amalia, E. (2018). An integrated curriculum at an islamic university: Perceptions of students and lecturers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(74), 25-40.

الملاحق

ملحق (أ)

قائمة بأسماء المحكمين

الاسم	التخصص	مكان العمل
د. محمود الشمالي	دكتوراة في المناهج وطرق التدريس/علوم	جامعة النجاح الوطنية /نابلس
د. صلاح الدين ياسين	دكتوراة في المناهج وأساليب الرياضيات	جامعة النجاح الوطنية /نابلس
د. يوسف علاونة	دكتوراة في المناهج وطرق التدريس	الجامعة الإسلامية –منيسوتا
د. سلام البسطامي	دكتوراة في التربية الخاصة	جامعة النجاح الوطنية /نابلس
د. يمان صليح	دكتوراة في المناهج وأساليب الرياضيات	جامعة النجاح الوطنية /نابلس
د. سهيل صالحة	دكتوراة في المناهج وطرق التدريس/ تعليم الرياضيات	جامعة النجاح الوطنية /نابلس
د. عبد الغني الصيفي	دكتوراة في المناهج وطرق تدريس/العلوم	جامعة النجاح الوطنية /نابلس

ملحق (ب)

خطاب تحكيم الاستبانة

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

برنامج المناهج وأساليب التدريس

حضرة الدكتور/ة المحترم/ة.....

تحية طيبة وبعد،

الدرجة العلمية:..... مكان العمل:.....

تقوم الباحثة بإجراء دراســـة بعنوان " آراء **معلمي الدراســـات الاجتماعية نحو منهج التكامل في مواد الدراسـات الاجتماعية للمرحلة الأسـاسـية العليا في محافظة نابلس**" اسـتكمالاً لمتطلبات الحصـول على درجة الماجستير في المناهج وأساليب التدريس في جامعة النجاح الوطنية.

لذا أرجو من حضــرتكم التكرم بتحكيم الاســتبانة، من حيث انتماء الفقرة لمجالها، وســلامة اللغة، وصــحة التعبير.

مع خالص الشكر والتقدير

الطالبة: مريم نمروطي

ملحق (ج)

الاستبانة بصورتها الأولية

أرجو من حضرتكم التكرم بالإجابة عن فقرات الاستبانة بكل صدق وموضوعية، علماً أن الإجابات الواردة لن يطلع عليها سوى الباحثة، وسيتم التعامل معها بسرية تامة ولأغراض البحث العلمي فقط.

القسم الأول: البيانات الشخصية

النوع الاجتماعي:

( ) معلم ( ) معلمة

المؤهل العلمي:

( ) دبلوم ( ) بكالوريوس ( ) دراسات عليا

سنوات الخبرة:

( ) أقل من 5 سنوات ( ) من 5 سنوات – 10 سنوات ( ) أكثر من 10 سنوات

العمر:

( ) أقل من 30 سنة ( ) من 30 سنة – 40 سنة ( ) أكثر من 40 سنة

منهج التكامل: تنظيم منهجي يهدف إلى تقديم المعرفة العلمية في نمط وظيفي على صورة مفاهيم مترابطة تغطي موضوعات مختلفة، فيقوم على الربط بين موضوعات فروع المواد المختلفة التي تقدم إلى الطلاب دون تقسيم المعرفة إلى ميادين منفصلة. بحيث يتم تعلم هذا المحتوى بشكل إيجابي ونشط وتفاعلي من الطلاب لإبراز العلاقات فيما بين المواد والاستفادة منها لزيادة الفهم والوضوح.

القسم الثاني: فقرات الاستبانة:

الرقم	الفقرة	الدرجة				
		أوافق بشدة	أوافق	محايد	معارض	معارض بشدة
المجال الأول: أسلوب التكامل						
1	يساعد منهج التكامل على تحقيق أهداف الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا (5-9) بصورة أفضل من المنهج المنفصل.					
2	يعمل منهج التكامل في مواد الدراسات الاجتماعية إلى تقديم المعرفة إلى الطلاب بصورة متكاملة وغير مفككة.					
3	يتيح منهج التكامل في مواد الدراسات الاجتماعية فرصة لتكامل الخبرات السابقة مع الخبرات الجديدة.					
4	نواتج التعلم باستخدام منهج التكامل أكثر دواماً وذات أثر أكبر.					
5	يستطيع أي معلم متخصص في العلوم الاجتماعية التدريس باستخدام منهج التكامل.					
6	التدريس باستخدام منهج التكامل أسهل وأيسر للمعلمين.					
7	تكامل مواد الدراسات الاجتماعية أكثر ملائمة لتلاميذ المرحلة الأساسية العليا.					
8	يساعد منهج التكامل في مواد الدراسات الاجتماعية على ربط البيئة بحياة الطلاب مما يساعد على تكامل المعرفة وتوظيفها عملياً في حياتهم.					
9	يراعي منهج التكامل ميول الطلاب ويساهم في إعدادهم إعداداً شاملاً.					
10	يعمل منهج التكامل في مواد الدراسات الاجتماعية على تنمية المهارات العقلية العليا ويحث على التفكير السليم.					
11	يساعد منهج التكامل في مواد الدراسات الاجتماعية على تنمية القيم التربوية والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة مثل التعاون وتقبل الاختلاف والحوار.					
12	يوجد ربط عمودي بين الموضوعات المختلفة في فروع المواد الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا (5-9).					
13	يوجد ربط أفقي بين الموضوعات المختلفة في فروع المواد الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا (5-9).					

المجال الثاني: الأهداف						
1	يوجد تكامل وارتباط بين الأهداف العامة لمواد الدراسات الاجتماعية بفروعها الأربعة (تاريخ، جغرافيا، تربية وطنية، تربية مدنية) لصفوف المرحلة الأساسية العليا (5-9).					
2	الأهداف التعليمية تحقق التكامل مع الأهداف العامة لوزارة التربية والتعليم.					
3	يوجد تكامل بين الأهداف العامة لمواد الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا والأهداف الخاصة.					
4	الأهداف الخاصة لكل وحدة دراسية يمكن تحقيقها في الزمن المحدد لها.					
5	الأهداف التعليمية تساعد على إكساب الطلاب المعارف والمعلومات من ميادين العلوم الاجتماعية بصورة تؤكد على تكامل المعرفة.					
6	أهداف مواد الدراسات الاجتماعية واضحة وواقعية ومتكاملة تساهم في تحقيق المواطنة الصالحة والقيم التربوية والاجتماعية.					
7	تساعد أهداف مواد الدراسات الاجتماعية على تنظيم محتوى متكامل لصفوف المرحلة الأساسية العليا (5-9).					
8	تساعد الأهداف على الربط بين النظرية والتطبيق.					
9	تراعي الأهداف نمو التلاميذ بطريقة تكاملية ومتوازنة عقلياً ومهارياً ووجدانياً.					
10	تؤكد الأهداف في مواد الدراسات الاجتماعية على التكامل بين جوانب المنهج سواء في التخطيط او التنفيذ.					
11	تساعد أهداف مواد الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا على تحقيق فكرة التكامل بوضوح وتساعد المعلم في تخطيط وتنفيذ وتقويم موضوعات الدروس المختلفة.					
12	تؤكد الأهداف على تحقيق التكامل بين مواد الدراسات الاجتماعية والمواد الدراسية الأخرى.					
13	تساعد الأهداف على تنمية مهارات التفكير العليا والقدرات الإبداعية لدى الطلبة.					
المجال الثالث: المحتوى						
1	يقدم محتوى مادة الدراسات الاجتماعية المعرفة للطلاب بصورة مترابطة ومتدرجة تغطي الموضوعات المختلفة دون تجزئة.					
2	يساعد المحتوى على تكامل وترابط الخبرات السابقة مع الخبرات الجديدة.					

3	يقدم المحتوى المعرفة للطلاب ضمن وظيفي يراعي شمول جميع فروع المواد الاجتماعية (تاريخ، جغرافية، وطنية، مدنية) للصفوف المرحلة الأساسية العليا (5-9).					
4	يقدم محتوى مادة الدراسات الاجتماعية بالأبعاد المتعددة (المحلية، والعربية، والإسلامية، والعالمية) في إطار متدرج ومتكامل ومترابط.					
5	يراعي المحتوى التوازن الكمي للمعارف والمعلومات.					
6	يوجد توزان في توزيع محتوى وحدات مواد الدراسات الاجتماعية لصفوف المرحلة الأساسية العليا (5-9).					
7	يوجد علاقة تكاملية بين وحدات المادة بحيث تتكامل كل وحدة مع الوحدة التي تليها.					
8	تم تنظيم المحتوى بحيث يراعي الاستمرارية بمعنى أن تنمية الخبرات واكتساب المهارات تصبح أكثر تعقيداً كلما ارتقينا من مرحلة إلى أخرى.					
9	ترتبط موضوعات المحتوى بمستجدات المعرفة الحديثة وتتكامل معها.					
10	يرتبط المحتوى وما وضع له من أهداف.					
11	يوجد أهداف سلوكية كافية في كل وحدة دراسية.					
12	موضوعات الدروس مناسبة للمرحلة النمائية لطلاب المرحلة الأساسية العليا (5-9).					
13	يعنى المحتوى بموضوعاته المختلفة بتنمية المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية لدى الطلبة.					
المجال الرابع: استراتيجيات التدريس والأنشطة						
1	يوجد في مواد الدراسات الاجتماعية ما يساعد على استخدام استراتيجيات متكاملة ومتنوعة.					
2	ترتبط استراتيجيات التدريس بين المواقف التعليمية المختلفة لتصبح متكاملة.					
3	تنظم الأنشطة في مواد الدراسات الاجتماعية لصفوف المرحلة الأساسية العليا (5-9) وفقاً لمداخل المنهج التكاملي.					
4	تنفذ دروس مادة الدراسات الاجتماعية لصفوف المرجلة الأساسية العليا بالطريقة التكاملية.					
5	يراعى في تدريس مواد الدراسات الاجتماعية للصفوف (5-9) التكامل في الشرح والأمثلة والعرض.					
6	ترتبط الأنشطة بالأهداف العامة بكل وحدة وتعمل على تحقيقها.					

7	تتوافر في مادة الدراسات الاجتماعية لصفوف المرحلة الأساسية العليا أنشطة كافية لكل موضوع بحيث تتكامل مع المحتوى التعليمي.					
8	يوجد ربط بين المحتوى والأهداف وحياة الطلاب في أنشطة المادة على نحو متكامل.					
9	تقدم الأنشطة بشكل يساعد على تحقيق النمو المتكامل لشخصية الطلاب.					
10	تلائم الأنشطة مستوى نمو الطلاب.					
11	تتكامل الأنشطة مع ميول الطلاب وحاجاتهم واهتماماتهم.					
12	تراعي الأنشطة التكامل بين جانبي المعرفة النظري والعملي.					
13	تساعد الأنشطة على استخدام مهارات التفكير المختلفة والبحث والاكتشاف.					
المجال الخامس: أساليب التقويم						
1	أساليب التقويم شاملة ومتنوعة ومتكاملة لجميع عناصر العملية التعليمية.					
2	ترتبط أساليب التقويم بالأهداف بصورة متكاملة.					
3	تعنى أساليب التقويم في مواد الدراسات الاجتماعية بالجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية.					
4	أساليب التقويم مناسبة لمحتوى مادة الدراسات الاجتماعية وطبيعتها.					
5	تغطي أساليب التقويم جميع جوانب المحتوى.					
6	تتضمن كل وحدة تقويماً مناسباً للأهداف.					
7	تركز أساليب التقويم على قياس المستويات العقلية العليا.					
8	تقيس أساليب التقويم مدى استفادة الطلاب من مواد الدراسات الاجتماعية من ناحية عملية تطبيقية.					

ملحق (د)

خطاب الاستبانة النهائي

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

برنامج المناهج وأساليب التدريس

حضرة الدكتور/ة المحترم/ة.....

تحية طيبة وبعد،

حضرة المعلم/ة المحترم/ة.....

الدرجة العلمية:..... مكان العمل:.....

تقوم الباحثة بإجراء دراســـة بعنوان " آراء **معلمي الدراســـات الاجتماعية نحو منهج التكامل في مواد الدراسـات الاجتماعية للمرحلة الأسـاسـية العليا في محافظة نابلس**" اسـتكمالاً لمتطلبات الحصـول على درجة الماجستير في المناهج وأساليب التدريس في جامعة النجاح الوطنية.

لذا أرجو من حضــرتكم التكرم بتحكيم الاســتبانة، من حيث انتماء الفقرة لمجالها، وســلامة اللغة، وصــحة التعبير.

مع خالص الشكر والتقدير

الطالبة: مريم نمروطي

ملحق (هـ)

الاستبانة بصورتها النهائية

أرجو من حضرتكم التكرم بالإجابة عن فقرات الاستبانة بكل صدق وموضوعية، علماً أن الإجابات الواردة لن يطلع عليها سوى الباحثة، وسيتم التعامل معها بسرية تامة ولأغراض البحث العلمي فقط.

القسم الأول: البيانات الشخصية:

الجنس:

( ) ذكر ( ) أنثى

المؤهل العلمي:

( ) دبلوم ( ) بكالوريوس ( ) دراسات عليا

نوع التخصص:

( ) أساليب تدريس الاجتماعيات ( ) تاريخ ( ) جغرافيا ( ) غير ذلك

سنوات الخبرة:

( ) أقل من 5 سنوات ( ) من 5 سنوات – 10 سنوات ( ) أكثر من 10 سنوات

منهج التكامل: تنظيم منهجي يهدف إلى تقديم المعرفة العلمية في نمط وظيفي على صورة مفاهيم مترابطة تغطي موضـــوعات مختلفة، فيقوم على الربط بين موضـــوعات فروع المواد المختلفة التي تقدم إلى الطلبة دون تقسيم المعرفة إلى ميادين منفصلة، بحيث يتم تعلم هذا المحتوى بشكل إيجابي ونشط وتفاعلي.

القسم الثاني: فقرات الاستبانة:

الرقم	الفقرة	الدرجة				
		موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
المجال الأول: منهج التكامل						
1	يساعد منهج التَّكامل على تحقيق أهداف الدّراسات الاجتماعيَّة للمرحلة الأساسية العليا بصورة أفضل من المنهج المنفصل (تاريخ، وجغرافيا، ووطنية، ومدنية)					
2	يتيح منهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة فرصة لتكامل الخبرات السَّابقة مع الخبرات الجديدة.					
3	تكون نواتج التعلم باستخدام منهج التكامل أكثر دوامًا من المنهج المنفصل.					
4	يَسهل التدريس على المعلمين وفق منهج التَّكامل في غرفة الصَّف.					
5	يعمل منهج التَّكامل على ربط البيئة بحياة الطَّلبة ممَّا يساعدهم على توظيف المعرفة في حياتهم.					
6	ينمي منهج التكامل التفكير الإبداعي لدى الطلبة.					
7	يساعد منهج التكامل على تنمية القيم التربوية لدى الطلبة.					
8	يوجد ربط عمودي بين الموضوعات المختلفة في فروع المواد الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا.					
9	يوجد ربط أفقي بين الموضوعات المختلفة في فروع المواد الاجتماعيَّة.					
المجال الثاني: الأهداف						
1	تراعي الأهداف العامَّة لمواد الدّراسات الاجتماعيَة التَّكامل بين فروعها الأربعة.					
2	تحقّق الأهداف التَّعليميَّة التَّكامل مع الأهداف العامَّة لوزارة التربية والتعليم.					
3	تساعد الأهداف التَّعليميَّة على اكتساب الطَّلبة معارف الدّراسات الاجتماعيَّة بصورة تؤكّد على تكاملها.					
4	تساهم أهداف منهج التكامل في تحقيق المواطنة الصالحة.					
5	تساعد الأهداف في تنظيم محتوى متكامل لمواد الدراسات الاجتماعية.					

6	تنمي الأهداف شـــخصـــية الطلبة بطريقة تكامليَّة عقليًا ومهاراتيًا ووجدانيًّا.					
7	تســـاعد الأهداف على تنمية مهارات التّفكير العليا لدى الطّلبة.					
8	تؤكّـد الأهـداف على التّكـامـل بين جوانـب المنهج في التّخطيط والتنفيذ.					
9	تســاعد الأهداف على تحقيق التكامل بين مواد الدراســات الاجتماعية والمواد الدراسية الأخرى.					
المجال الثالث: المحتوى						
1	يقدّم محتوى مادَّة الدّراســـات الاجتماعيَّة المعرفة للطلبة بصورة مترابطة تغطي الموضوعات المختلفة دون تجزئة.					
2	يساعد المحتوى على تكامل الخبرات السابقة مع الخبرات الجديدة.					
3	يقدّم محتوى الدّراســـات الاجتماعيّة الأبعاد المحلية، والعربية، والإسلاميَّة، والعالميَّة في إطار متكامل.					
4	يوجد توزان في توزيع محتوى وحدات مواد الدراســـات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا.					
5	يراعي المحتوى التوازن الكمي للمعارف.					
6	يوجد علاقة تكامليَّة بين وحدات المادة بحيث تتكامل كل وحدة مع الوحدة التي تليها.					
7	تُنظم خبرات المحتوى بحيث تراعي الاســـتمرارية، بمعنى أنَّ تنمية الخبرات واكتساب المهارات تصبح أكثر تعقيدًا كلما ارتقينا من مرحلة إلى أخرى.					
8	تراعي موضوعات الدّروس المرحلة النمائيّة للطلبة.					
9	يعنى المحتوى بموضـــوعاته المختلفة بتنمية شـــخصـــية الطَّلبة بجميع جوانبها.					
المجال الرابع: استراتيجيات التدريس والأنشطة						
1	يوجد في مواد الدّراســـات الاجتماعيَّة ما يســـاعد على استخدام استراتيجيات متكاملة.					
2	ترتبط اســـتراتيجيـات التَّـدريس بين المواقف التَّعليميَّـة المختلفة؛ لتصبح متكاملة.					
3	تنظم الأنشطة في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة وفقًا لمداخل المنهج التَّكاملي.					
4	يراعى في تدريس مواد الدّراســات الاجتماعيَّة التَّكامل في الشَّرح والأمثلة والعرض.					

5	ترتبط الأنشـــطة بالأهداف العامَّة بكل وحدة وتعمل على تحقيقها.					
6	تتوفَّر في مادَّة الدّراســات الاجتماعيَّة أنشــطة كافية لكل موضوع بحيث تتكامل مع المحتوى التَّعليمي.					
7	تقدّم الأنشـطة بشـكل يسـاعد على تحقيق النّمو المتكامل لشخصية الطّلاب.					
8	تراعي الأنشـــطـة التَّكـامل بين جـانبي المعرفـة النَّظري والعملي.					
9	تساعد الأنشطة على استخدام مهارات التَّفكير المختلفة.					
المجال الخامس: التقويم						
1	يهتم التَّقويم بجميع عناصر العمليَّة التَّعليميَّة.					
2	يرتبط التَّقويم بالأهداف بصورة متكاملة.					
3	يعنى التَّقويم في مواد الدّراســـات الاجتماعيَّة بالجوانب المعرفيَّة والمهاريَّة والوجدانيَّة.					
4	يغطي التَّقويم جميع جوانب المحتوى.					
5	تتضمَّن كلّ وحدة تقويمًا مناسبًا للأهداف.					
6	يركّز التَّقويم على قياس مهارات التَّفكير العليا.					
7	يقيس التقويم مدى اســـتفادة الطَّلبة من مواد الدّراســـات الاجتماعيَّة من ناحية تطبيقيَّة.					
8	يهتم التقويم في تقديم تغذية راجعة حول الموضـــوعات المختلفة.					
9	يعمل التَّقويم على إثراء المعرفة لدى الطَّلبة.					

ملحق (و)

أسئلة المقابلة بصورتها الأولية

1. ما رأيك بأسلوب منهج التكامل في مواد الدراسات الاجتماعية للصفوف المرحلة الأساسية العليا (5-9)؟
2. هل الأهداف تحقق التكامل في مادة الدراسات الاجتماعية لصفوف المرحلة الأساسية العليا (5-9) وكيف ذلك؟
3. هل المحتوى يحقق التكامل في مادة الدراسات الاجتماعية لصفوف المرحلة الأساسية العليا (5-9)؟
4. هل استراتيجيات التدريس والأنشطة تحقق التكامل في مادة الدراسات الاجتماعية لصفوف المرحلة الأساسية العليا (5-9)؟
5. هل أساليب التقويم يحقق التكامل في مادة الدراسات الاجتماعية لصفوف المرحلة الأساسية العليا (5-9)؟

ملحق (ز)

أسئلة المقابلة بصورتها النهائية

1. ما رأيك بمنهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة لصّفوف المرحلة الأساسيَّة العليا؟
2. ما رأيك بمنهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة لصفوف المرحلة الأساسيَّة العليا من ناحية الأهداف؟
3. ما رأيك بمنهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة لصفوف المرحلة الأساسيَّة العليا من ناحية المحتوى؟
4. ما رأيك بمنهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة لصفوف المرحلة الأساسيَّة العليا من ناحية استراتيجيات التَّدريس والأنشطة؟
5. ما رأيك بمنهج التَّكامل في مواد الدّراسات الاجتماعيَّة لصفوف المرحلة الأساسيَّة العليا من ناحية أساليب التَّقويم؟

ملحق (ح)

الجداول

جدول (11)

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية للمتوسطات بين مستويات المؤهّل العلمي لآراء المعلمين حول منهج التكامل في الدّراسات الاجتماعيّة

المجالات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منهج التكامل	دبلوم	8	4.00	0.55
	بكالوريوس	118	3.81	0.69
	دراسات عليا	24	3.80	0.58
	المجموع	150	3.82	0.67
الأهداف	دبلوم	8	4.01	0.52
	بكالوريوس	118	3.73	0.65
	دراسات عليا	24	3.74	0.61
	المجموع	150	3.75	0.64
المحتوى	دبلوم	8	3.88	0.61
	بكالوريوس	118	3.49	0.74
	دراسات عليا	24	3.64	0.50
	المجموع	150	3.54	0.70
استراتيجيات التدريس والأنشطة	دبلوم	8	4.23	0.69
	بكالوريوس	118	3.82	0.60
	دراسات عليا	24	3.81	0.58
	المجموع	150	3.84	0.60
التقويم	دبلوم	8	3.77	0.63
	بكالوريوس	118	3.86	0.58
	دراسات عليا	24	3.71	0.60
	المجموع	150	3.83	0.58
الدرجة الكلية	دبلوم	8	3.98	0.55
	بكالوريوس	118	3.74	0.57
	دراسات عليا	24	3.74	0.44
	المجموع	150	3.75	0.55

جدول (12)

نتائج اختبار (One- Way- ANOVA)، لفحص دلالة الفروق بين متوسطات آراء المعلمين تُعزى للمؤهل العلمي

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
منهج التكامل	بين المجموعات	0.271	2	0.13	0.29	0.74
	داخل المجموعات	67.21	147	0.45		
	المجموع	67.48	149			
الأهداف	بين المجموعات	0.574	2	0.28	0.69	0.50
	داخل المجموعات	61.05	147	0.41		
	المجموع	61.62	149			
المحتوى	بين المجموعات	1.50	2	0.75	1.50	0.22
	داخل المجموعات	73.24	147	0.49		
	المجموع	74.74	149			
استراتيجيات التدريس والأنشطة	بين المجموعات	1.27	2	0.63	1.74	0.17
	داخل المجموعات	53.72	147	0.36		
	المجموع	54.99	149			
التقويم	بين المجموعات	0.486	2	0.24	0.70	0.49
	داخل المجموعات	50.56	147	0.34		
	المجموع	51.05	149			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.422	2	0.21	0.68	0.50
	داخل المجموعات	45.51	147	0.31		
	المجموع	45.93	149			

*دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).

جدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمتوسطات بين مستويات سنوات الخبرة لآراء المعلمين حول منهج التكامل في الدراسات الاجتماعية

المجالات	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منهج التكامل	أقل من 5 سنوات	16	3.72	0.74
	من 5-10 سنوات	27	3.80	0.55
	أكثر من 10 سنوات	107	3.84	0.69
	المجموع	150	3.82	0.67
الأهداف	أقل من 5 سنوات	16	3.55	0.69
	من 5-10 سنوات	27	3.88	0.50
	أكثر من 10 سنوات	107	3.74	0.66
	المجموع	150	3.75	0.64
المحتوى	أقل من 5 سنوات	16	3.63	0.72
	من 5-10 سنوات	27	3.66	0.48
	أكثر من 10 سنوات	107	3.49	0.75
	المجموع	150	3.54	0.70
استراتيجيات التدريس والأنشطة	أقل من 5 سنوات	16	3.75	0.79
	من 5-10 سنوات	27	4.00	0.38
	أكثر من 10 سنوات	107	3.82	0.62
	المجموع	150	3.84	0.60
التقويم	أقل من 5 سنوات	16	3.77	0.64
	من 5-10 سنوات	27	3.96	0.54
	أكثر من 10 سنوات	107	3.81	0.58
	المجموع	150	3.83	0.58
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	16	3.69	0.63
	من 5-10 سنوات	27	3.86	0.38
	أكثر من 10 سنوات	107	3.74	0.58
	المجموع	150	3.75	0.55

جدول (14)

نتائج اختبار (One- Way- ANOVA)، لفحص دلالة الفروق بين مستويات سنوات الخبرة لآراء المعلمين حول منهج التكامل في الدراسات الاجتماعية

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
منهج التكامل	بين المجموعات	0.17	2	0.09	0.19	0.82
	داخل المجموعات	67.30	147	0.45		
	المجموع	67.48	149			
الأهداف	بين المجموعات	1.12	2	0.56	1.36	0.25
	داخل المجموعات	60.50	147	0.41		
	المجموع	61.62	149			
المحتوى	بين المجموعات	0.786	2	0.39	0.78	0.46
	داخل المجموعات	73.95	147	0.50		
	المجموع	74.74	149			
استراتيجيات التدريس والأنشطة	بين المجموعات	0.821	2	0.41	1.11	0.33
	داخل المجموعات	54.17	147	0.36		
	المجموع	54.99	149			
التقويم	بين المجموعات	0.585	2	0.29	0.85	0.42
	داخل المجموعات	50.47	147	0.34		
	المجموع	51.05	149			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.402	2	0.20	0.64	0.52
	داخل المجموعات	45.53	156	0.31		
	المجموع	45.93	158			

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).

جدول (15)

المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة للمتوسطات بين مستويات نوع التّخصص لآراء المعلّمين حول منهج التّكامل في الدّراسات الاجتماعية

المجالات	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منهج التكامل	أساليب اجتماعيات	44	3.89	0.57
	تاريخ	38	4.06	0.54
	جغرافيا	46	3.60	0.80
	غير ذلك	22	3.70	0.63
	المجموع	150	3.82	0.67
الأهداف	أساليب اجتماعيات	44	3.82	0.61
	تاريخ	38	3.95	0.54
	جغرافيا	46	3.58	0.70
	غير ذلك	22	3.62	0.63
	المجموع	150	3.75	0.64
المحتوى	أساليب اجتماعيات	44	3.50	0.72
	تاريخ	38	3.69	0.51
	جغرافيا	46	3.44	0.81
	غير ذلك	22	3.54	0.71
	المجموع	150	3.54	0.70
استراتيجيات التدريس والأنشطة	أساليب اجتماعيات	44	3.95	0.52
	تاريخ	38	3.92	0.51
	جغرافيا	46	3.76	0.69
	غير ذلك	22	3.66	0.68
	المجموع	150	3.84	0.60
التقويم	أساليب اجتماعيات	44	3.87	0.57
	تاريخ	38	3.89	0.42
	جغرافيا	46	3.77	0.68
	غير ذلك	22	3.76	0.63
	المجموع	150	3.83	0.58
الدرجة الكلية	أساليب اجتماعيات	44	3.81	0.51
	تاريخ	38	3.90	0.42
	جغرافيا	46	3.63	0.65
	غير ذلك	22	3.65	0.57
	المجموع	150	3.75	0.55

جدول (16)

نتائج اختبار (One- Way- ANOVA)، لفحص دلالة الفروق بين مستويات التخصص لآراء المعلمين حول منهج التّكامل في الدّراسات الاجتماعيّة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
منهج التكامل	بين المجموعات	4.84	3	1.61	3.76	0.01
	داخل المجموعات	62.63	146	0.42		
	المجموع	67.48	149			
الأهداف	بين المجموعات	3.40	3	1.13	2.84	0.04
	داخل المجموعات	58.22	146	0.39		
	المجموع	61.62	149			
المحتوى	بين المجموعات	1.39	3	0.46	0.92	0.42
	داخل المجموعات	73.34	146	0.50		
	المجموع	74.74	149			
استراتيجيات التدريس والأنشطة	بين المجموعات	1.76	3	0.58	1.61	0.18
	داخل المجموعات	53.23	146	0.36		
	المجموع	54.99	149			
التقويم	بين المجموعات	0.47	3	0.15	0.45	0.71
	داخل المجموعات	50.58	146	0.34		
	المجموع	51.05	149			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.84	3	0.61	2.03	0.11
	داخل المجموعات	44.09	146	0.30		
	المجموع	45.93	149			

*دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α=0.05).

جدول (17)

توزيع إجابات معلمي ومعلمات الدّراســـات الاجتماعيَّة حول رأيهم بمنهج التَّكامل في مواد الدّراســـات الاجتماعيَّة لصفوف المرحلة الأساسيَّة العليا

الرقم	النص	التكرار	النسبة المئوية
1	يسهّل الدّراسة، ويوفّر الوقت والجهد على الطَّلبة	2	%20
2	يسهّل التَّدريس على المعلمين	3	%30
3	يربط الخبرات السَّابقة بالخبرات اللاحقة	2	%20
4	يعمل على إزالة الحواجز التَّقليديَّة	1	%10
5	يعمل على إثارة الأفكار الإبداعيَّة، ويحقّق الإيجابيَّة	1	%10
6	ربط بين المواد بطريقة متسلسلة	1	%10
	المجموع	**10**	**%100**

جدول (18)

توزيع إجابات معلمي ومعلمات الدّراسات الاجتماعيَّة حول رأيهم منهج مواد الدّراسات الاجتماعيَّة لصفوف المرحلة الأساسيَّة العليا من ناحية الأهداف

الرقم	النص	التكرار	النسبة المئوية
1	تساهم الأهداف في اكتساب المعارف وتنمية المهارات	3	%30
3	تتنوع بين مختلف المستويات المعرفيَّة والمهاراتيَّة والوجدانيَّة	2	%20
4	تراعي الفروق الفردية بين الطَّلبة	1	%10
5	تساعد على تنظيم محتوى متكامل ومتسلسل	2	%20
6	يعمل على تنمية التَّفكير والقيم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة	1	%10
7	الأهداف واضحة المعالم ويمكن تحقيقها بسهولة	1	%10
	المجموع	**10**	**%100**

جدول (19)

توزيع إجابات معلمي ومعلمات الدّراســـات الاجتماعيَّة حول رأيهم بمنهج التَّكامل في مواد الدّراســـات الاجتماعيَّة لصفوف المرحلة الأساسيَّة العليا من ناحية المحتوى

الرقم	النَّص	التكرار	النسبة المئوية
1	يغطي المحتوى الفروع المختلفة	2	%20
2	يوجد توازن كمي للمعارف	1	%10
3	يخفّف على الطَّلبة من ناحية معرفيَّة	1	%10
4	يحتوي على القيم الإيجابيَّة والمعارف والمهارات التي يحتاجها المتعلّم	2	%20
5	يزيل الحواجز الوهميَّة التي تفصل بين جوانب المعرفة	1	%10
6	يربط الخبرات السَّابقة بالخبرات الجديدة	2	%20
7	مبني على النَّشاط فهو يثري المادَّة التَّعليميَّة	1	%10
	المجموع	**10**	**%100**

جدول (20)

توزيع إجابات معلمي ومعلمات الدّراســـات الاجتماعيَّة حول رأيهم بمنهج التَّكامل في مواد الدّراســـات الاجتماعيَّة لصفوف المرحلة الأساسيَّة العليا من ناحية استراتيجيات التَّدريس والأنشطة

الرقم	النَّص	التّكرار	النّسبة المئويَّة
1	تراعي الفروق الفرديَّة	1	%10
2	الأنشطة ترتبط بالأهداف العامَّة	2	%20
3	تركّز على الأنشطة المنهجية واللامنهجية	1	%10
4	تلائم مختلف المواقف التَّعليميَّة	1	%10
5	تعمل على إثراء موضوعات الكتاب	1	%10
6	أصبح التَّعليم وافيًا وأكثر نشاطًا وحيويَّة	2	%20
7	تحقّق التَّكامل للطَّلبة على المستوى النَّظري والعملي	2	%20
	المجموع	**10**	**%100**

جدول (21)

توزيع إجابات معلمي ومعلمات الدّراســـات الاجتماعيّة حول رأيهم بمنهج التّكامل في مواد الدّراســـات الاجتماعيّة لصفوف المرحلة الأساسيّة العليا من ناحية أساليب التّقويم

الرّقم	النّص	التّكرار	النّسبة المئويّة
1	تمكّن من تقديم تغذية راجعة للطّلبة حول تعلّمهم	1	%10
2	تراعي الجوانب المعرفيّة والمهاراتيّة والوجدانيّة	3	%30
3	تقيس مهارات التّفكير العليا	1	%10
4	ترتبط بأهداف الدّروس	3	%30
5	تعمل على الرّبط مع الحياة الواقعيّة	1	%10
6	تعطي نتائج عن الطّلبة بصورة عمليّة	1	%10
	المجموع	**10**	**%100**

An-Najah National University

Faculty of Graduate Studies

THE VIEWS OF SOCIAL STUDIES TEACHERS TOWARDS THE INTEGRATION CURRICULUM IN SOCIAL STUDIES SUBJECTS FOR THE UPPER BASIC STAGE IN NABLUS GOVERNORATE

By

Maryam "Mohammad Ali" salem Namroty

Supervisor

Dr. Heba Sleem

This Thesis is submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Curriculum and Teaching Methods, Faculty of Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus, Palestine.

2023

THE VIEWS OF SOCIAL STUDIES TEACHERS TOWARDS THE INTEGRATION CURRICULUM IN SOCIAL STUDIES SUBJECTS FOR THE UPPER BASIC STAGE IN NABLUS GOVERNORATE

By
Maryam "Mohammad Ali" salem Namroty
Supervisor
Dr. Heba Sleem

Abstract

The study aims to identify the point of views of social studies teachers towards the integrated curriculum in social studies for the upper basic stage in Nablus Governorate. The researcher has followed a mixed methodology that employed both quantitative and qualitative methods appropriate for the nature of the study.

The researcher has prepared a questionnaire in which its reliability and validity have been measured consisting of (45) paragraphs distributed to five parts including integration approach, objectives, content, teaching strategies and activities, and evaluation methods.

Its sample consists of (150) male and female social studies teachers from the study population, which consists of (240) male and female teachers representing (62.5%) of the community of the study. Also, (10) male and female social studies teachers are interviewed in government schools in Nablus.

It is found that the averages of social studies teachers' responses towards the integrated curriculum in social studies are high. Hence, no significant statistical differences at the significance level (α=0.05) between the averages of social studies teachers' responses towards the integrated curriculum in social studies for the upper basic stage in Nablus Governorate are found due to variables such as gender, qualification, years of experience, and specific specialization.

Interviews' results agreed with the results of the questionnaire in terms of the agreement of the teachers of social studies on integration approach, objectives, content, teaching strategies and activities, and evaluation methods.

Based on the previous results, it is recommended that the curriculum designers at the Ministry of Education are directed to consider the quantitative balance in the knowledge presented in the social studies curricula, and to establish an integrated relationship

between the units of the subject with the participation of a specialized curriculum team that possesses sufficient experience in integrated systems in all elements of the integrated curriculum. Additionally, training programs should be prepared for all social studies teachers in various specializations (history, geography, social studies teaching methods, etc.) and provide them with the necessary educational and field experiences.

Keywords: Social sudies; integration curriculum; upper basic stage; Nablus**.**