تقويم واقع تدريس المقررات التربوية في كليات التربية بالجامعات الناشئة في المملكة العربية السعودية في ضوء المناهج التكاملية

(د. لفا بن محمد العتيبي)
(أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك
جامعة شقراء)

(د. حمد بن عبدالله القميزي)
(أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك
جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز)

تاريخ استلام البحث : ٢٠١٩/٤/١٦
تاريخ قبول البحث : ٢٠١٩/٥/١٤

* بحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة شقراء

الملخص

هدف البحث إلى تقويم واقع تدريس المقررات التربوية في كليات التربية بالجامعات السعودية الناشئة في ضوء المناهج التكاملية، من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

١. ما الأسس العلمية لبناء المقررات التربوية في كليات التربية بالجامعات السعودية الناشئة في ضوء المناهج التكاملية؟

٢. ما النموذج المقترح لتقويم واقع تدريس المقررات التربوية في كليات التربية بالجامعات السعودية الناشئة في ضوء المناهج التكاملية؟

٣. ما واقع تدريس المقررات التربوية في كليات التربية بالجامعات السعودية الناشئة في ضوء المناهج التكاملية؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع تدريس المقررات التربوية في كليات التربية بالجامعات السعودية الناشئة في ضوء المناهج التكاملية باختلاف الجامعة؟

٥. ما الآليات الملائمة لتطوير واقع تدريس المقررات التربوية في كليات التربية بالجامعات السعودية الناشئة في ضوء المناهج التكاملية؟

وللإجابة على هذه الأسئلة استخدم الباحثان المنهج الوصفي الوثائقي، والمنهج الوصفي المسحي، واستخدما قائمة الأسس العلمية لبناء المقررات التربوية في ضوء المناهج التكاملية، واستبانة لتقويم واقع تدريس المقررات التربوية في ضوء المناهج التكاملية، كأداتين للبحث.

وتوصل البحث إلى عدد من النتائج أبرزها: بناء قائمة بالأسس العلمية لبناء المقررات التربوية في كليات التربية في ضوء المناهج التكاملية، تكونت من (٣٨) أساس موزعة على (٥) محاور. كما اقترح الباحثان نموذج لتقويم واقع تدريس المقررات التربوية في كليات التربية بالجامعات الناشئة في ضوء المناهج التكاملية. وكذلك أن عينة البحث تدرك أهمية التكامل في تدريس المقررات التربوية في مستوى التخطيط، كذلك توصل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع تدريس المقررات التربوية لصالح جامعة المجمعة. وفي نهاية البحث قدم الباحثان آليات مقترحة لتطوير واقع تدريس المقررات التربوية في ضوء المناهج التكاملية.

* بحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة شقراء

ABSTRACT

This study aims to evaluate the reality of teaching the educational courses in the colleges of education in the emerging Saudi universities in the light of the integrative curricula. The study tries to answer the following five questions. Firstly, what are the scientific bases of building such these courses? Secondly, what is the proposed method for evaluating the reality of teaching these courses? Thirdly, what is the reality of teaching these courses? Fourthly, are there any statistically significant differences in teaching these courses regarding the difference of the university? Fifthly, what are the appropriate mechanisms for developing the reality of teaching these courses. To answer the previously mentioned questions, the researchers have used the descriptive documentary and the descriptive survey approaches, the list of the scientific bases for building the educational curricula in the light of the integrative curricula, and a questionnaire to evaluate the reality of teaching these courses in the light of the integrative curricula. The paper concludes with some results. The following are among the others. Firstly, forming a list of scientific bases for building the educational courses in colleges of education in the light of the integrative curricula that consists of (38) bases distributed over (5) axes. Secondly, the researchers propose a model for evaluating the reality of teaching the educational courses in colleges of education in the Saudi emerging universities in the light of the integrative curricula. Thirdly, the paper concludes that there are statistically significant differences in the reality of teaching these courses in favor of Majmaah University. At the end of the paper, the researchers offer some proposed mechanisms for developing the reality of teaching the educational courses in the light of the integrative curricula.

KEYWORDS:

integrative curricula, educational courses, college of education and emerging Saudi universities

* بحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة شقراء

مقدمة

يشهد العالم تغيرات متلاحقة في جميع المجالات، تحتم على الأنظمة التعليمية الاستفادة القصوى من معطياتها والتكيّف معها، مما دفع هذه الأنظمة في دول العالم إلى توظيف هذه التغيرات من كل جوانبها؛ انطلاقاً من الفلسفة والرؤية التي تستند إليها في تحديد وظيفتها وأهدافها وإدارة هياكلها وبرامجها والنهج الذي تعتمده في تحقيق أهدافها.

وتُعد قضايا الجامعات من أهم القضايا التي تناولتها الأدبيات التربوية، والتي اتخذت أشكالاً متعددة ومتباينة؛ فمنها ما يتصل بالطالب، ومنها ما يتعلق بأسرته، ومنها ما يتعلق بواقعه التعليمي الأكاديمي، ومنها ما يرتبط ببيئته، ومنها ما يتصل بحالة الطلبة الثقافية أو الاجتماعية. (صقر، ٢٠٠٣)

ويمثل تطوير التعليم الجامعي أبرز التحديات التي تواجه الجامعات والقائمين عليها، لذا تحتل هذه القضية مكانة عالية واهتماماً كبيراً لدى القائمين على إدارة الجامعات وأعضاء هيئة التدريس، وخصوصاً كليات التربية في المملكة العربية السعودية؛ لأنها مسئولة عن أهم وأخطر قطاعات التنمية؛ ألا وهو التنمية البشرية. فقد بدأ النظر إلى خريج هذه الكليات على أنه منتج ينبغي أن يخضع لمعايير تقييم ذات جودة عالية، لذا تسعى كثير من كليات التربية للحصول على الاعتماد الأكاديمي؛ باعتباره مدخلاً لإصلاح ظروفها الأكاديمية والإدارية من ناحية، والإعلان عن جودة برامجها والمتخرجين منها من ناحية أخرى. (الغامدي، ٢٠١٢)

وتُعد المناهج التكاملية أحد أبرز تنظيمات المناهج المعاصرة؛ التي تقوم على مبدأ التكامل، وهو تعليم وتعلم المحتوى الدراسي بشكل ترابطي ودمجي غير مجزأ للمعرفة، وبحيث يتم التعليم والتعلم بشكل نشط، ومتعدد المصادر، وفي سياق شخصي واجتماعي له صلة بحياة الطلاب. (زيتون، ٢٠١٠)

وقد ساعدت المناهج التكاملية في التغلب على عيوب المناهج الدراسية المنفصلة؛ التي أهملت الخبرات السابقة للمتعلم، كما ساعدت على تفاعل المتعلمين مع متطلبات العلمية التعليمية، من خلال ربط ما لديهم من خبرات وما تعلموه سابقاً في التعلم الجديد. وهذا يسهم في زيادة فاعلية العلمية التعليمية؛ وفي بقاء أثر التعلم لدى المتعلمين.

ونظراً لما يتسم به العالم اليوم من تطور سريع في كافة مجالات المعرفة؛ وما يتميز به من ثورة علمية وتقنية، كان لزاماً على الأنظمة التعليمية ومؤسساتها أن تواكب ذلك التغيير بتطوير مناهجها ومقرراتها الدراسية بصفة عامة؛ والمقررات الجامعية خاصة، وذلك بما يتلاءم مع تكامل النمو المعرفي.

وتتبوأ المقررات التربوية مكانة مهمة ووسيلة فاعلة في تحقيق أهداف وخطط الكليات التربوية، كما أنها الترجمة الحقيقية والعملية لأهدافها وخططها واتجاهاتها، لذا كان لزاماً على القائمين على هذه

* بحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة شقراء

الكليات الاستمرار في عملية التطوير لهذه المقررات من خلال تقويمها بشكل دائمة ووفق معايير واتجاهات تربوية حديثة.

مشكلة البحث:

مما سبق؛ وانطلاقاً من الاهتمام الذي أولته المملكة العربية السعودية في افتتاح الجامعات الناشئة، والتي من بين كلياتها كليات تربوية تهتم بإعداد وتأهيل المعلمين والمعلمات للقيام بالعملية التربوية والتعليمية في المدارس، ولما رصده الباحثان خلال عملهما كأعضاء هيئة تدريس في الكليات التربوية الجامعات الناشئة أثناء تدريسهما لعددٍ من المقررات التربوية في هذه الكليات من وجود عدد من المشكلات في تدريس المقررات التربوية بسبب عدم وجود التكامل ببين هذه المقررات، مما كان لها الأثر السلبي على مستوى أداء الطلاب الأكاديمي أثناء دراستهم الجامعية؛ فضلاً عن آثارها السلبية عليهم بعد تخرجهم من هذه الكليات والتحاقهم بالعمل التربوي والتعليمي، وبناءً على سعي الجامعات السعودية إلى تحقيق مستويات عالية في الجودة والاعتماد الأكاديمي، وما أكدته رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ من أهمية التكامل بين منظومات الدولة والمنظومات المكونة لها، ومن الإجراءات الإدارية والأكاديمية التي اتخذتها وزارة التعليم في سبيل تطوير كليات التربية؛ مثل: إيقاف القبول في برامج البكالوريوس في معظم التخصصات في كليات التربية، وتبني برامج لإعداد المعلمين بعد البكالوريوس، وما يتطلبه تقويم واقع الكليات التربوية في ظل هذه التطورات من إجراء بحوث علمية ميدانية للتعرف على الواقع وتقويمه، وتحديد الآليات الملائمة لتطويره، فقد تحددت مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: ما واقع تدريس المقررات التربوية في كليات التربية بالجامعات السعودية الناشئة في ضوء المناهج التكاملية؟

أسئلة البحث:

يتفرع من مشكلة البحث الأسئلة التالية:

١. ما الأسس العلمية لبناء المقررات التربوية في كليات التربية بالجامعات السعودية الناشئة في ضوء المناهج التكاملية؟

٢. ما النموذج المقترح لتقويم واقع تدريس المقررات التربوية في كليات التربية بالجامعات السعودية الناشئة في ضوء المناهج التكاملية؟

٣. ما واقع تدريس المقررات التربوية في كليات التربية بالجامعات السعودية الناشئة في ضوء المناهج التكاملية؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع تدريس المقررات التربوية في كليات التربية بالجامعات السعودية الناشئة في ضوء المناهج التكاملية باختلاف الجامعة؟

* بحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة شقراء

٥. ما الآليات الملائمة لتطوير واقع تدريس المقررات التربوية في كليات التربية بالجامعات السعودية الناشئة في ضوء المناهج التكاملية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تقويم واقع تدريس المقررات التربوية في كليات التربية بالجامعات السعودية الناشئة في ضوء المناهج التكاملية، ويتفرع من هذا الهدف الأهداف التالية:

١. تحديد الأسس العلمية لبناء المقررات التربوية في كليات التربية بالجامعات السعودية الناشئة في ضوء المناهج التكاملية.

٢. بناء نموذج مقترح لتقويم واقع تدريس المقررات التربوية في كليات التربية بالجامعات السعودية الناشئة في ضوء المناهج التكاملية.

٣. التعرف على واقع تدريس المقررات التربوية في كليات التربية بالجامعات السعودية الناشئة في ضوء المناهج التكاملية.

٤. وضع آليات ملائمة لتطوير واقع تدريس المقررات التربوية في كليات التربية بالجامعات السعودية الناشئة في ضوء المناهج التكاملية.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث من خلال اهتمام الجامعات بتقويم واقع برامجها ومقرراتها الأكاديمية، وذلك بهدف تطوير مخرجاتها ومعالجة المشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في القيام بمهامهم الأكاديمية والبحثية والمجتمعية، ويمكن تحديد أهمية البحث الحالي فيما يلي:

١. أنه يتناول موضوعاً مهماً يرتبط بتطوير العملية التعليمية في الكليات التربوية بالجامعات السعودية، وهو موضوع تقويم واقع تدريس المقررات التربوية في ضوء المناهج التكاملية.

٢. ضرورة تخطيط وبناء برامج إعداد المعلم كماً ونوعاً على أسس علمية سليمة بدءً من رسم استراتيجية إعداده إلى التحليل الوصفي وإلى مستوى عملية الإعداد.

٣. أن البحث يرتبط ارتباطاً مباشراً بالجامعات السعودية الناشئة والتي تسعى إلى تحقيق أعلى معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي والتميز في مخرجاتها الأكاديمية.

٤. قد يوجه البحث أنظار مسؤولي الكليات التربوية في الجامعات السعودية الناشئة بطبيعة واقع تدريس المقررات التربوية في ضوء أحد أهم الاتجاهات التربوية التي تتوافق مع رؤية المملكة العربية السعودية وهو المناهج المتكاملة.

* بحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة شقراء

٥. سيقدم البحث تصوراً مقترحاً لتطوير تدريس المقررات التربوية في كليات التربية بالجامعات السعودية الناشئة في ضوء المناهج المتكاملة.

حدود البحث:

اقتصر البحث على حدود علمية؛ تمثلت في التعرف على واقع تدريس المقررات التربوية في كليات التربية بالمملكة العربية السعودية في ضوء المناهج التكاملية. كما اقتصر البحث على حدود زمانية؛ تمثلت في تطبيقه خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٩/ ١٤٤٠هـ، بينما اقتصرت حدوده المكانية على جامعتين ناشئتين؛ هما: جامعة شقراء؛ وجامعة المجمعة بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات البحث:

التقويم:

يشير (زيتون، ١٩٩٩، ص ٤٧٤) إلى أن التقويم التربوي: عملية منظومية يتم من خلالها إصدار حكم دقيق وموضوعي على منظومة تربوية معينة، أو على أحد عناصرها، بغية اتخاذ قرارات تتعلق بإدخال تعديل أو إصلاح لما يتم الكشف عنه من قصور أو خلل".

ويحدد (اللقاني والجمل، ٢٠٠٣، ص ١٣٩) تقويم الكلية بأنه: "عملية تستهدف الحكم على نوعية الأداء الذي تقوم به كلية ما؛ أي تعرف مدى كفاءة ما يجري بداخلها من تفاعلات وجهود يومية من أجل عملية التربية والتعليم، وكلما استند ذلك إلى معايير مضبوطة عملياً أمكن التوصل إلى أحكام أقرب إلى الموضوعية بطريقة كمية، وبالتالي يمكن تعديل مسار العمل والجهد المبذول بالكلية".

ويحدد الباحثان التقويم إجرائياً بأنه عملية منظمة تستهدف الحكم على المقررات التربوية في كليات التربية بالجامعات الناشئة في المملكة العربية السعودية، في ضوء أسس بناء المقررات التربوية وفق معايير المناهج التكاملية.

المقررات التربوية:

يُعرّف (الخليفة ومطاوع، ٢٠١٢، ص ٢٠) المقرر الدراسي بأنها: "مجموعة موضوعات تُفرض دراستها على الطالب في مادة ما، في مرحلة معينة. أو هو موضوعات رئيسة وفرعية يتم اختيارها من بين المعارف المتضمنة في المصادر العلمية المتاحة في ضوء معايير محددة هي أهداف المنهج.

وفي البحث الحالي يحدد الباحثان المقررات التربوية بأنها: المقررات التربوية الجامعية التي يدرسها جميع طلبة كليات التربية؛ وما تتضمنه من موضوعات رئيسة ومفردات فرعية، وأهداف وأنشطة وأساليب تقويم، بما في ذلك الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في تدريسها.

التدريس:

التدريس هو: "ذلك الجهد الذي يبذله المعلم؛ من أجل تعليم التلاميذ، يشتمل على كافة الظروف المحيطة والمؤثرة في هذا الجهد، مثل: نوع الأنشطة والوسائل المتاحة، ودرجة الإضاءة، ودرجة

* بحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة شقراء

الحرارة، والكتاب المدرسي، والسبورة، والأجهزة، وأساليب التقويم، وما قد يوجد من تفاعلات بينه وبين التلاميذ". (اللقاني والجمل، ٢٠٠٣، ص ٩١)

ويحدد الباحثان التدريس في هذا البحث بأنه: جميع الإجراءات التي تقوم بها كليات التربية وأعضاء هيئة التدريس بالكلية، بدءً من إعداد خطط وتوصيف المقررات التربوية، ثم تدريسها لطلبة الكلية، ثم تقويم الطلبة، وذلك في ضوء المناهج التكاملية.

المناهج التكاملية:

التكامل في اللغة: كَمَلَ الشيء، يكمل، كمولاً: تمت أجزاؤه أو صفاته، وكَمُلَ الشيء، يكمل، كملاً: ثبتت فيه صفات الكمال، وأكمَلَ الشيء: أتمه، وكَمُلَ الشيء: أكمَلَه، واكتمل الشيء: كَمُلَ تَكَامَل الشيء: كمل شيئاً فشيئاً، وتَكَامَلت الأشياء كَمُلَ بعضها بعضا، وتكمل الشيء: كَمُلَ، واستكمل الشيء: استتمه. (المعجم الوسيط، ٢٠٠٤، ص ٧٩٨)

وتُعرّف المناهج التكاملية بأنها: "جمع الأجزاء التي يلائم بعضها الآخر في إطار متكامل؛ وعليه فإن تكامل المناهج يعني تجميع المعارف والمهارات وجميع جوانب التعلم في مجالات المعرفة المختلفة؛ وذلك بهدف اكتشاف موضوع أو مجال أو قضية ملائمة للتعلم". (الطيطي وأبو شريخ، ١٤٢٨هـ، ص ١٢)

ويحدد الباحثان المناهج التكاملية إجرائياً بأنها المناهج الدراسية التي تُعنى بربط المعارف والمهارات والاتجاهات المتشابهة في إطار متكامل؛ بحيث تصبح متكاملة، مما يساعد على اهتمام المتعلمين وترابط بنيتهم المعرفية.

الإطار النظري:

التقويم:

التقويم في اللغة من قوّم أي عدّل وأصلح، والتقييم من قيّم أي قدّر قيمة الشيء وثمنّه وسعّره. وقوّم السلعة واستقامها: قدّرها، قال أبو عبيدة: قوله: "إذا استقمت يعني قوّمت". (ابن منظور، ج ٥، ص ٣٤٦)

ويُعرّف التقويم بأنه: "مجموعة الأحكام التي يوزن بها أي جانب من جوانب التعلم أو التعليم وتحديد نقاط القوة والضعف منه، وصولاً إلى اقتراح الحلول التي تصحح المسار". (إبراهيم، والكلزة، ٢٠٠٠، ص١٧٤)

وقد تطور مفهوم التقويم في السياق التربوي، مما ظهر معه مجموعة من النماذج التي تم استعمالها خلال هذه المراحل، وعليه عُرّفت عملية التقويم بأنها: "نشاط علمي مقنن، يهدف إلى قياس الآثار الناشئة عن تطبيق السياسات، كعلمية تستهدف إصدار الأحكام".(مدبولي، ٢٠٠٨، ص ١٢٨)

* بحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة شقراء

ويصف (أبو العلا، ٢٠١٣) التقويم بأنه عملية وقائية تشخيصية علاجية تشاركية، تتضمن إصدار الأحكام وفق معايير محددة، للتأكد من تحقيق الأهداف التربوية، والكشف عن نقاط القوة لتعزيزها والضعف لمعالجتها، والاستفادة من التغذية الراجعة في اتخاذ القرارات المناسبة لتحقيق الأهداف المنشودة.

وتشير (المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ٢٠٠٧) أن التقويم هو عملية جمع المعلومات واستخدامها في اتخاذ قرار بشأن البرنامج، من أجل الوصول إلى أقصى درجات الجودة، وتحديد مدى ما تم بلوغه من تحقيق الأهداف، وتحديد المشكلات، وتشخيص الأخطاء، ومعرفة العقبات من أجل تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها لتحقيق أهدافها. فهدف التقويم هو التحسين والتحديث المستمرين للعملية التعليمية ورفع كفاءة أداء العاملين العملية والمهنية، وتزويدهم بالمهارات اللازمة عن طريق التدريب والتأهيل والتعليم المستمر لرفع مستوى أدائهم التعليمي.

وعلى هذا يمكن القول: أن التقويم عملية منظمة ومركبة، تقوم على أسس علمية، تتم من خلال جمع بيانات ومعلومات كمية وكيفية عن الشيء المراد تقويمه، ثم تصنف وتحلل بواسطة أساليب وأدوات معينة، ومن خلال النتائج يتم صياغة أحكام وقرارات تقويمية، تسهم في تعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف، مع التأكيد على استمرار هذه العملية مما يؤدي إلى التعديل والتطوير.

ويُعد تقويم المقررات الدراسية من ركائز الإدارة التعليمية الحديثة، ومما يتطابق مع مفاهيم التطوير والمتابعة الأساسية للعملية التعليمية، ومن مؤشرات نتائج كافة عناصر العملية التعليمية، ومنها المدخلات والعمليات والمخرجات.

وتزداد أهمية التقويم باعتباره عملية وصفية لبيان نقاط الضعف والقوة في النظام، وتحديد أسباب الضعف وطرق علاجها، خاصة في مجال تقويم المقررات التربوية في الجامعات، وذلك في ضوء تزايد أهمية النواتج التعليمية للبرامج الأكاديمية وفي المقررات الدراسية المكونة لهذه البرامج، وقد أكدت أهميته الجمعيات المتخصصة في التقويم والاعتمادات الأكاديمية والجودة الشاملة، لذا أعطت الجامعات أهمية قصوى لهذا المجال وعقدت له المؤتمرات والأنشطة المختلفة. (الحريرى، ٢٠١٢)

ويمكن تحديد أهمية عملية التقويم في النقاط التالية:

١. يساعد على تشخيص العملية التربوية والتعليمية بجميع عناصرها تشخيصاً يقوم على أسس علمية مقبولة، وذلك بكشف مواطن القوة والضعف لتمكينها من ممارسة دورها التربوي على أتم وجه، وتشخيص العقبات والمشكلات، ثم تقديم الحلول المناسبة والمساعدة في تطوير البرامج والمقررات. (إبراهيم، الكلزة، ٢٠٠٠)

* بحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة شقراء

٢. التعديل والإصلاح من خلال التعرف على جوانب القوة والضعف ومدى تحقق الأهداف، فعملية التقويم ترتبط بقياس تحقيق الأهداف المخطط لها وهذا أول ما تسعى إليه عملية التقويم. (الحريرى، ٢٠١٢)

٣. يسهم في الربط بين الخطة الموضوعة وأهدافها ونوع العمل الذي يقوم به المتعلم ومقداره .

٤. مساعدة القائمين على التعليم في الوقوف على مدى نجاح تعليم المتعلمين وتربيتهم، ومعرفه مدى ما حققته من رسالتها التربوية.

٥. الوقوف على مدى الاتصال بين أهداف المؤسسة التعليمية وحاجات المتعلمين وحاجات البيئة المحلية، وعلى بيانات تفيد في تعديل المناهج الدراسية.

٦. استخدام التقويم كأداة لتحسين المنهج الدراسي ليزداد تماشياً مع مستوى المتعلمين وطبيعتهم العامة.

وبناءً على ذلك، حظي تقويم المقررات التربوية باهتمام في المؤسسات الأكاديمية المتميزة. وذلك لدعم وتطوير العملية التعليمية، وتحقيق أهداف الجودة وتحسين مخرجاتها، واتخاذ القرارات اللازمة لتطوير البرامج المختلفة، وتنفيذها وفق أسس علمية اعتماداً على المعلومات الكمية والنوعية التي توفرها عملية التقويم، وتجويد المخرجات التعليمية، مما يتسق مع التوجهات الجديدة في موائمة مخرجات المؤسسات التعليمية مع متطلبات سوق العمل.

المناهج التكاملية Integrated Curriculum

تناولت الأدبيات التربوية تعريف المناهج التكاملية من زوايا متعددة؛ فقد عرفها الطيطي وأبو شريخ (١٤٢٨هـ) بأنها: "جمع الأجزاء التي يلائم بعضها الآخر في إطار متكامل؛ وعليه فإن تكامل المناهج يعني تجميع المعارف والمهارات وجميع جوانب التعلم في مجالات المعرفة المختلفة؛ وذلك بهدف اكتشاف موضوع أو مجال أو قضية ملائمة للتعلم". (ص ١٢)

بينما عرفها إبراهيم (١٤٢٣هـ) بأنها: "تنظيم خاص في مادة الدراسة تضع الطلبة في موقف تعليمي متكامل يثير اهتمامهم ويؤدي إلى مرورهم في خبرات معينة وإلى تعلمهم تعلماً خاصاً، ويترتب على ذلك كله بلوغ مجموعة من الأهداف الأساسية المرغوب فيها". (ص ٢٢٢)

كما عرفها زيتون (١٤٣١هـ) بأنها: "تنظيم منهجي يتبنى مبدأ تنظيم المحتوى الدراسي بما يبرز وحدة المعرفة بمجالاتها المختلفة (اللغة ، العلوم ، الرياضيات... إلخ) من ناحية ووظيفتها في حياة الطلاب الشخصية والمجتمعية من ناحية أخرى، وبحيث يتم تعلم هذا المحتوى بشكل إيجابي ونشط وتفاعلي من قبل هؤلاء الطلاب مستعينين بمصادر تعلم متعددة ومتنوعة". (ص ٤٠٥)

* بحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة شقراء

وعليه؛ فإن المناهج التكاملية هي المناهج التي تُعنى بربط المعارف والمهارات والاتجاهات المتشابهة في إطار متكامل؛ بحيث تصبح متكاملة، مما يساعد المتعلمين على اهتمام المتعلمين وترابط بنيتهم المعرفية.

ويتميز هذا المنهج بأنه يعمل على رفع المستوى للمعلمين ، بالإضافة لعدم وجود التكرار فيه ، كما أنه من المنهاج التي تتمتع بالمرونة الكبيرة ، الأمر الذي يجعل من تقبله أمرا سهلا بالنسبة للمتعلم

وقد أكدت الأدبيات التربوية على أهمية المناهج التكاملية في العملية التعليمية (الطيطي وأبو شريخ، ١٤٢٨هـ) و(إبراهيم، ١٤٢٣هـ) و(سرحان، ١٤٠١هـ)، ومن ذلك:

- **التأكيد على وحدة المعرفة من خلال تعدد الموضوعات وترابطها.**
- **ربط المناهج الدراسية بالحياة الواقعية من خلال الأنشطة التعليمية.**
- **مساعدة المتعلم على إدراك العلاقات المتداخلة بين المقررات الدراسية.**
- **تنمي الجوانب الاجتماعية لدى المتعلم من خلال الأنشطة الجماعية.**
- **توظف نظريات التعلم المختلفة وتطبيقاتها التربوية.**
- **تتناول القضايا التي تساعد في تنمية التفكير العلمي والإبداعي.**
- **الكشف عن خبرات ومواهب المتعلمين من خلال الأنشطة التعليمية.**
- **الاهتمام بجوانب التقويم المختلفة.**
- **مراعاة الاستمرارية والتتابع والتكامل عند إعداد المقررات المدرسية.**

وتبنى المناهج التكاملية على عددٍ من الأسس، من أبرزها:

١) تكامل الخبرة: يهتم المنهج المتكامل بالخبرة المتكاملة ذات الأنشطة المتعددة والمنظمة للمعارف والمهارات والانفعالات، والتي تساعد المتعلم على النمو بطريقة متكاملة.

٢) تكامل المعرفة: حيث أن المنهج المتكامل يقوم على إكساب المتعلمين المعارف بصورة كلية شاملة؛ وذلك ليتسنى للمتعلمين الإلمام بها بشكل متكامل.

٣) تكامل الشخصية: الهدف الأساس لهذا المنهج بناء شخصية متكاملة من خلال إكساب المتعلمين العلوم والمعارف والمهارات والقيم لمساعدتهم على التكيف مع البيئة والمجتمع المحيط بهم.

٤) مراعاة ميول المتعلمين ورغباتهم: يأخذ المنهج التكاملي رغبات المتعلمين وميولهم عند بناء المناهج والمقررات الدراسية وعند تنفيذها.

٥) مراعاة الفروق الفردية: يهتم المنهج التكاملي بتوفير المقررات الاختيارية المتنوعة بقصد مراعاة الفروق الفردية لدى المتعلمين، وتوفير الفرص التي تسمح بالتعرف على خصائصهم ومستوياته. (مبارك، ١٩٨٢)

* بحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة شقراء

ويشير (Pring , 1973) إلى أن المنهج التكاملي يقوم أساساً على فكرة أن عملية تقديم المعرفة ينبغي أن تكون في شكل تكاملي، بحيث يكون ذلك على هيئة مفاهيم وأفكار مترابطة بعضها ببعض، بحث تغطي موضوعات مختلفة دون القيام بعملية تقسيم المعرفة أو تجزئتها.

وتتميز المناهج التكاملية بأن تدريسها يتم وفق طرق تدريسية تتكامل بين التعلم من خلال النشاط والتعلم في مجموعات، مثل طرق حل المشكلات، والاكتشاف، والاستقصاء الجماعي، والتعلم التعاوني، والعصف الذهني، والتدريس الفريقي وغيرها. ويتم تقويم تعلم المتعلمين باستخدام أساليب متعددة تتكامل فيها جوانب التعلم المعرفي والمهاري والوجداني. (زيتون، ١٤٣١هـ)

كما أشار (إبراهيم،١٤٢٢هـ) و(الخياط، ١٤٢٢هـ) إلى أن المناهج التكاملية تعتمد على الخبرة التربوية المتكاملة وتعني تحقيق الكلية والشمولية فيما يكتسبه، وتقوم على المعرفة المتكاملة التي ترتفع فوق الجزئيات وتوضح العلاقات، كما تساعد على تحقيق شخصية المتعلم من الجوانب الجسمية والنفسية والعقلية والوجدانية، وهي تهتم بالعمل الجماعي ومهارات التفكير العليا. كما تشجع على التعلم الذاتي وعلى الممارسة والتطبيق من خلال مرور المتعلم بالعديد من الخبرات.

نماذج تقويم المقررات التربوية:

تتم عملية تقويم المقررات التربوية بقصد تطويرها، من خلال توفير المعلومات التي تساعد على مراجعة المقرر وهو في مرحلة التنفيذ، وفي نهاية البرنامج يتخذ القرار بخصوصه، وتحديد مدى تحقيقه للأهداف التي طُبق من أجلها. ويمكن تحديد أهمية استخدام النماذج لتقويم المقررات التربوية فيما يلي:

١. تطوير البرامج والعمليات التربوية وتنفيذها، وتحقيق التعاون والعمل الجماعي، وتناسق مقومات العملية التربوية مع بعضها. (الديلمي، ٢٠١٣)
٢. تمكين النظام التعليمي من تشخيص الصعوبات والمشكلات الخاصة بالمقررات التربوية تشخيصاً علمياً ومساعدتها إلى إيجاد الحلول المناسبة. (عزب، ٢٠١١)
٣. تساعد الكليات التربوية على استخدام وسائل وإجراءات حديثة لمواكبة التطورات والتغيرات التي تحدث في المجتمع والعمل على إحداث تأثير في النظام التربوي ككل.
٤. إعداد علماء وخبراء وباحثين قادرين على توليد المعرفة واستحداثها، وعلى استشراف آفاق المستقبل، وإيجاد الحلول الناجحة للمشكلات والقضايا الراهنة، خاصة مع زيادة حجم التحديات التي تواجهها الجامعات، والتي تتمثل في التغييرات المعرفية والعملية والثورة التقنية والمعلوماتية، وتزايد المنافسة وضغوط المساءلة الاجتماعية للتعرف على مدى ملائمة مخرجاتها لسوق العمل ولمتطلبات التنمية الشاملة. (القميزي، ٢٠١٧)

* بحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة شقراء

نموذج رالف تايلور:

يهدف نموذج رالف تايلور إلى معرفة مدى التوفق بين الأهداف والنواتج، أي قياس مدى تحقق أهداف البرنامج التعليمي، ويتميز هذا النموذج بانتشاره وكثرة تطبيقاته، حيث يركز على تحديد أهداف البرنامج وصياغتها سلوكياً ومقارنتها بالنواتج (الأداء)، وذلك عبر سلسلة من الخطوات تبدأ بتحديد الأهداف العامة (الغايات) وتصنيفها، لذا فإن صياغتها بصورة جيدة أمر هام في عملية التقويم، ثم يتم ترجمة كل هدف عام إلى أهداف إجرائية، وإعداد أدوات جمع البيانات، ثم جمعها، ومقارنة الأهداف مع الأداء، للتعرف على جوانب النجاح والإخفاق في البرنامج. ومن أوجه النقد التي وجهت للنموذج تأخر نتائج التقويم إلى نهاية البرنامج، مما يحد من الاستفادة منها في تحسين البرنامج، كذلك صعوبة صياغة الأهداف إجرائياً في بعض الأحيان. (مينا، ٢٠١٣)

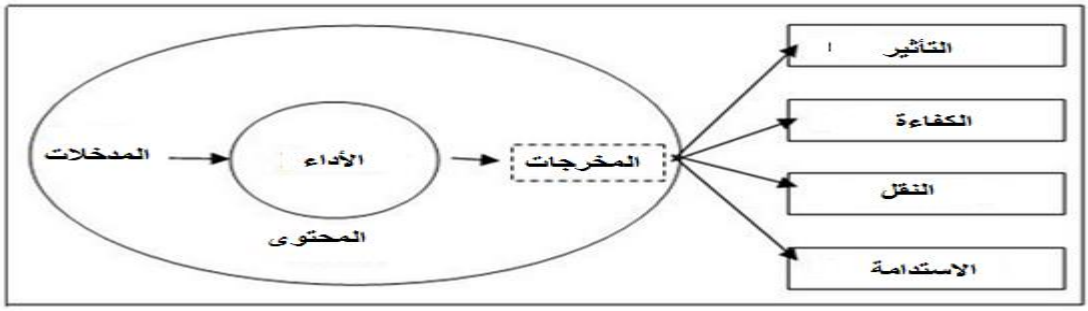
شكل رقم (١) نموذج رالف تايلور

نموذج ستفلبيم:

يُعرف بنموذج السياق والمدخلات والعمليات والمخرجات، والذي يقوم على أسلوب أبعد من مجرد قياس تحقق الأهداف، على أساس أن التقويم هو العملية التي تتكون من التخطيط للحصول على المعلومات المفيدة لصانع القرار، ومن ثم جمع هذه وتتضمن التخطيط وجمع المعلومات وتنظيمها وتحليلها ثم اتخاذ القرار المناسب أثناء دورة البرنامج؛ سواءً قرارات التخطيط أو قرارات التصميم أو قرارات التنفيذ أو قرارات التدوير.

فالتقويم؛ وفقاً لهذا النموذج عملية منظمة ومستمرة، وأنواع التقويم لدى ستفلبيم هي: تقويم السياق (الإطار العام)، وتقويم المدخلات، وتقويم العملية (العمليات الداخلة)، وتقويم الناتج. (الدوسري، ٢٠٠٠)

* بحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة شقراء



شكل (٢) نموذج ستفلبيم

نموذج بروفس:

يعتمد نموذج بروفس على أن التقويم يتضمن التعريف بمعايير البرنامج باستخدام المعايير والأهداف بشكل متبادل، والتقرير بشأن وجود تفاوت وتناقض من عدمه بين الأداء في جانب من جوانب البرنامج والمعايير التي تحكم ذلك الجانب. واستخدام المعلومات عن التفاوت بين مستوى الأداء والمعايير إما لتغيير مستوى الأداء أو تغيير معايير البرنامج، ووفقاً للمعلومات التي يوفرها التقويم يمكن إلغاء البرنامج أو تعديله أو الاستمرار فيه أو تغيير المعايير.

فالتقويم بموجب هذا النموذج يعتمد على ثلاث عمليات أساسية هي:

- **المعايير، وهي عبارة عن قائمة بمجموعة من السمات أو الخصائص التي يجب توفرها في البرنامج التعليمي.**
- **أوجه الأداء، وهي عبارة عما هو قائم فعلياً أو موجود من السمات والخصائص في البرنامج التعليمي.**
- **التفاوت، وهي الفروق القائمة بين المعايير المطلوبة واوجه الأداء الفعلية.**

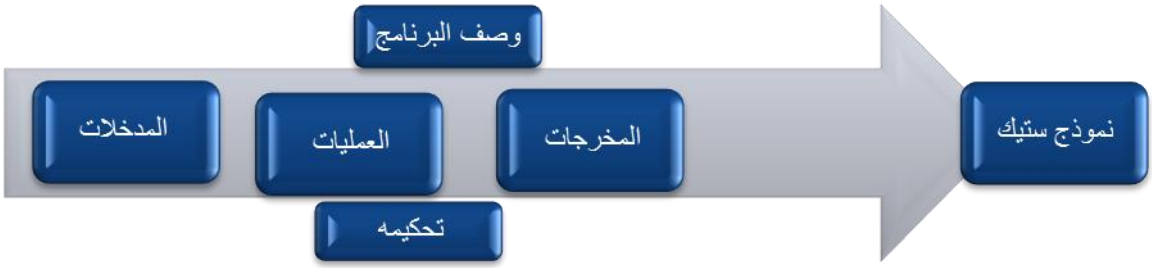
والتقويم في هذا النموذج يحدث عندما تتم المقارنة بين المعايير المطلوبة والأداء الفعلي للوقوف على مدى التفاوت فيما بينهما. ويمر التقويم وفق هذا النموذج في خمس مراحل، هي: التخطيط، والتجهيز، والعملية وتعني (التقدم نحو تحقيق الأهداف)، والناتج، وتحليل الكلفة. (الدوسري، ٢٠٠٠)

شكل رقم (٣) نموذج بروفس

* **بحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة شقراء**

نموذج ستيك:

يعتمد نموذج ستيك على أساس أن الغرض من التقويم هو مساعدة المستفيدين على تكوين رؤية شاملة عن موضوع التقويم، ويؤكد على ضرورة تجنب إصدار أحكام نهائية حول موضوع التقويم، بل يجمع آراء الآخرين وأحكامهم بالإضافة إلى رؤيته، ويقدمها إلى المستفيدين في قالب مناسب. وقد ساهم النموذج في تطوير مفاهيم التقويم التربوي بتقديم نموذجين للتقويم، هما: نموذج الهيئة الملكية للتقويم، ونموذج التقويم المتجاوب. (الدوسري، ٢٠٠٠)



شكل رقم (٤) نموذج ستيك

الدراسات السابقة:

تناولت دراسة فلمبان (٢٠٠٢م) معوقات تطوير الأداء التدريسي وطرق تحسين الكفاية الإنتاجية لعضو هيئة التدريس، واستهدفت الدراسة تحديد أنواع المعوقات التي تؤثر على أداء عضو هيئة التدريس، وتقديم الحلول الملائمة لها، وتوصلت الدراسة إلى أن أهم المعوقات التي تؤثر على أداء عضو هيئة التدريس، هي: معوقات أكاديمية كضعف مستوى عضو هيئة التدريس علميًّا وعمليًّا، وقصوره في المعرفة واللغة الأجنبية، وضعف لغته الأصلية، ومن المعوقات ضعف الأستاذ الجامعي في إعداد البحوث العلمية، وزيادة العبء التدريسي، وكثرة ساعات المقررات الدراسية.

بينما هدفت دراسة با جابر (١٤٣٢/١٤٣١هـ) إلى التعرف على مدى تحقيق كليات التربية في الجامعات السعودية لأهداف التعليم العالي، وعلى أبرز المعوقات التي تحول دون تحقيق كليات التربية في الجامعات السعودية لأهداف التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ووضع الحلول والإجراءات المناسبة التي تتخذها كليات التربية في الجامعات السعودية لتكون أكثر فاعلية في تحقيق أهدافها، وأوصت الباحثة بزيادة الاهتمام بالأكاديميين من حيث احتياجاتهم العلمية والمادية وتذليل الصعاب أمام أبحاثهم العلمية وربطهم بالجامعات المحلية والعالمية، والتوسع في المشاركات البحثية من المؤتمرات والندوات العلمية.

وهدفت دراسة العتيبي والربيع (٢٠١٢) إلى تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير المجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلمين (NCATE National Council for Accreditation of Teacher Education). ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي، والاستبانة، وتم اعتماد التدريج الخماسي، وخلصت نتائج الدراسة إلى توافر معيار الإطار المفاهيمي

* بحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة شقراء

العام بدرجة كبيرة جداً، مع توافر كل من معايير العمادة والموارد، والبرامج المقدمة، والخبرات الميدانية، وتأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتنميتهم المهنية، ونظام التقييم أو التقويم، بدرجة كبيرة، وكانت درجة توافر معيار: التنوع متوسطة. وكانت أهم توصيات الدراسة توفير قاعة إنترنت مناسبة لعدد الطلاب، ومكتبة للكلية تحتوي على مصادر شاملة وكافية للمقررات، وتقنيات تعليمية ملائمة وكافية، وأنشطة.

دراسة كيتا (٢٠١٧) هدفت إلى اقتراح رؤية تربوية للإسهام في تطوير منهج التربية الإسلامية للمدارس العربية بغرب أفريقيا في ضوء المنهج التكاملي، ولتحقيق ذلك اُستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وكان من أبرز الرؤى التربوية المقترحة تحديد أهداف عامة لمهمات تعليم التربية الإسلامية في التعليم العام نحو سد حاجات المتعلمين، ومتطلبات مجتمعهم باختيار موضوعات التربية الإسلامية وتوزيعها بناء عليها، وإلغاء تفريع منهج التربية الإسلامية إلى فروع كثيرة باعتماد فرعين فقط.

دراسة القميزي (٢٠١٧) والتي هدفت إلى التعرف على أهم النماذج والتجارب في تقويم البرامج والمقررات التربوية في الجامعات العالمية، وتوصلت إلى أن تقويم البرامج والمقررات التربوية في الكليات التربوية عملية مستمرة تتم وفق مستويات معيارية علمية محددة، وأن هذا التقويم يسهم في الارتقاء بمخرجات المنظومة التعليمية في ظل البيئة التنافسية العالمية. وأن البرامج والمقررات التربوية في الكليات التربوية لابد أن تقوم وفق نماذج التقويم العلمية، وذلك لتتوافق مع التطورات المختلفة والقضايا المعاصرة وتتناسب مع متغيرات العصر وتطوراته في كافة المجالات. وأوصت بضرورة الاهتمام بمراجعة الدراسات والبحوث العلمية المرتبطة بتقويم برامج ومقررات الكليات التربوية في الجامعات السعودية، وذلك لتحقيق أقصى استفادة منها في تطوير البرامج والمقررات التربوية الحالية.

دراسة الجعفري وعليان (٢٠١٨) التي هدفت إلى استقصاء الاحتياجات اللازمة لتطوير مقرر بناء المناهج الذي يدرسه الطلبة في كلية التربية، واتبعت المنهج الوصفي، وطبقت على أعضاء هيئة التدريس، وأظهرت نتائج الدراسة أهمية الاحتياج إلى بعض المقررات في تدريس المقرر، مثل ربط المنهج بقضايا ومشكلات المجتمع، وأكدت على تنويع أسئلة الاختبارات التحصيلية.

دراسة بشير (٢٠١٨) هدفت إلى وضع تصور مقترح يجمع بين مقرري (تقنيات التعليم والمناهج وطرق التدريس) على أسس المنهج التكاملي بكليات التربية، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، وقد طبقت الدراسة على كلية التربية بعفيف التابعة لجامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية التصور المقترح من وجهة نظر المختصين والخبراء، وكذلك في الاختبار التحصيلي على عينة الدراسة من طلاب المستوى السادس في الكلية.

ومن الدراسات الأجنبية دراسة (Orata, 1999) التي هدفت إلى التعرف على مشكلات أعضاء هيئة التدريس في تدريس المقررات التربوية بجامعة أوهايو Ohio, University وارتباطها بالتوافق

* بحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة شقراء

الوظيفي لديهم في ضوء تطبيق الطرق التقليدية، ومنظومة النظريات التقليدية، وقد تم التوصل إلى نتائج تفيد بأن أكثر المشكلات التي تواجه عضو هيئة التدريس هي أن بعض المجموعات الطلابية تكون بأعداد كبيرة إلى حد ما، مما يرهق عضو هيئة التدريس، ويقلل فرص التدريس الفعّال للمقرر، كما يواجه أيضاً صعوبة تقويم الطلاب في بعض المقررات الدراسية، كما يرى أعضاء هيئة التدريس أن هناك بعض المقررات الدراسية التي يفرض تدريسها على الطلاب بصرف النظر عن ميولهم واهتماماتهم، مما يشكل صعوبة في تقبل الطلاب لمحتوى المقرر.

وفي دراسة هدفت إلى مقارنة المنهج التكاملي مع المنهج التقليدي القائم على أحادية الموضوعات للدروس التعليمية؛ قام بها (Zhbanova, and others, 2010) توصلت إلى أن المنهج التكاملي يلبي احتياجات الطلاب، وكان ذلك واضحاً جداً من خلال ما يبدو عليهم من التركيز أثناء الدروس القائمة على النظام التكاملي أكثر من ذلك التركيز الذي يظهرونه عند التعامل مع الدروس أحادية الموضوعات، إضافة إلى ما يتوافر في فعاليات المنهج التكاملي من تفاعل داخل الصف الدراسي ومن عمل جماعي أكثر مما يوجد في النظام التعليمي التقليدي.

ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة؛ فقد تأكد للباحثين ضرورة التعرف على واقع تدريس المقررات التربوية بكليات التربية في ضوء المناهج التكاملية، كما أكدت الدراسات السابقة أن المنهج التكاملي يلبي احتياجات ورغبات المتعلمين. واختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في أنه سيتم تطبيقه على كليات التربية في الجامعات السعودية الناشئة والتي تشترك فيما بينها في الكثير من الظروف، وتختلف عن الجامعات التي سبقتها في الإنشاء. كما أن البحث سيقتصر على تقويم واقع تدريس المقررات التربوية.

منهج البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تقويم واقع تدريس المقررات التربوية في كليات التربية بالجامعات السعودية الناشئة في ضوء المناهج التكاملية، لذا فإن المنهج المناسب له هو المنهج الوصفي، الذي يعتمد على دراسة الواقع، ويهتم بوصف الظاهرة وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً، أو تعبيراً كمياً، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة، ويوضح خصائصها بعبارات واضحة مفهومة، أما التعبير الكمي فيصف الظاهرة وصفاً رقمياً يوضح مقدار الظاهرة، أو حجمها، ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى. (عبيدات وآخرون، ١٤٢٢هـ)

وقد استخدم الباحثان تحديداً المنهج الوصفي الوثائقي، والمنهج الوصفي المسحي. فالمنهج الوصفي الوثائقي هو المنهج الذي من خلاله يتم جمع المعلومات والبيانات من الوثائق والسجلات والمراجع العلمية، ثم دراستها وتحليلها سعياً للوصول إلى إجابة أسئلة البحث (العساف، ١٤٢١هـ)، واُستخدم المنهج الوصفي الوثائقي في الإجابة على كلٍ من السؤال الأول والسؤال الثاني والمتعلقة

* بحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة شقراء

بتحديد الأسس العلمية لبناء المقررات التربوية، وتحديد النموذج المقترح لتقويم واقع تدريس المقررات التربوية في كليات التربية بالجامعات السعودية الناشئة في ضوء المناهج التكاملية.

أما المنهج الوصفي المسحي فهو ذلك المنهج الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المبحوثة (العساف، ١٤٢١هـ)، وقد أُستخدم المنهج الوصفي المسحي في الإجابة على كل من السؤال الثالث والسؤال الرابع والمتعلق بالتعرف على واقع تدريس المقررات التربوية في كليات التربية بالجامعات السعودية الناشئة في ضوء المناهج التكاملية وكذلك التعرف على الفروق في إجابات عينة البحث.

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس التربويين في جامعتي شقراء والمجمعة وعددهم (١١٥) عضو هيئة تدريس.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من جميع أفراد مجتمع البحث المكون من جميع التربويين في كليات التربية التابعة لكلٍ من جامعة شقراء وجامعة المجمعة وعددهم (١١٥) عضو هيئة تدريس، حيث تم إرسال استبانة البحث إلكترونياً لجميع أفراد العينة عبر بريدهم الإلكتروني عن طريق أقسامهم الأكاديمية، وقد كان إجمالي عدد المستجيبين (٧١) عضو هيئة تدريس، ويمثلون نسبة (٦١.٧%) من مجتمع البحث.

جدول رقم (١) وصف العينة حسب الجنس

النوع	التكرار	النسبة
ذكر	٢٨	٣٩.٤
أنثى	٤٣	٦٠.٤
المجموع	٧١	١٠٠

يتضح من الجدول رقم (١) أن استجابة عينة البحث من عضوات هيئة التدريس أكبر من استجابة أعضاء هيئة التدريس، حيث بلغ نسبة المستجيبات من أعضاء هيئة التدريس (٦٠.٤%) من إجمالي عينة البحث، بينما بلغ نسبة المستجيبين من أعضاء هيئة التدريس (٣٩.٤%) من إجمالي العينة.

جدول رقم (٢) وصف العينة حسب الجامعة

الجامعة	التكرار	النسبة
شقراء	٤٢	٥٩.٢
المجمعة	٢٩	٤٠.٢
المجموع	٧١	١٠٠

* بحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة شقراء

يتضح من الجدول رقم (٢) أن استجابة عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء أكبر من استجابة أعضاء هيئة التدريس في جامعة المجمعة، حيث بلغت نسبة عينة البحث من جامعة شقراء (٥٩.٢%) من إجمالي عينة البحث، بينما بلعت نسبة عينة البحث من جامعة المجمعة (٤٠.٢%) من إجمالي العينة.

جدول رقم (٣) وصف العينة حسب التخصص

التخصص	التكرار	النسبة
مناهج تربوية	٣٠	٤٢.٣
علم نفس	١١	١٥.٥
إدارة تربوية	٩	١٢.٧
تقنيات تعليم	٥	٧.٠
أصول تربية	٥	٧.٠
لم يذكر	١١	١٥.٥
المجموع	٧١	١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٣) أن أعضاء هيئة التدريس في تخصص المناهج وطرق التدريس أكثر استجابةً من جميع التخصصات التربوية الأخرى، حيث بلغت نسبة استجابتهم (٤٢.٣%) يليهم أعضاء هيئة التدريس في تخصص علم النفس بنسبة (١٥.٥%) يليهم أعضاء هيئة التدريس في تخصص الإدارة التربوية بنسبة (١٢.٧%)، يأتي بعد ذلك أعضاء هيئة التدريس في تخصصي تقنيات التعليم وأصول التربية بنسبة (٧%) لكل منهم، في حين أن (١٥.٥%) من أعضاء هيئة التدريس لم يوضحوا تخصصاتهم.

أدوات البحث:

الأداة الأولى: قائمة الأسس العلمية لبناء المقررات التربوية في ضوء المناهج التكاملية:

قام الباحثان بمراجعة الأدب التربوي المتعلق بالأسس العلمية لبناء المقررات الدراسية بشكل عام، والمقررات التربوية بشكل خاص في ضوء الفلسفات والمدارس التربوية المختلفة مع التركيز على المدرسة البنيوية والتي تهتم ببناء وتكامل المعرفة من جميع الجوانب.

وقد اقترح الباحثان (٤٠) عبارة موزعة على خمسة أسس علمية رئيسة، هي: (الأسس النفسية، الأسس المعرفية، الأسس الاجتماعية، الأسس التقنية، الأسس العالمية)، وبالتالي أصبحت قائمة الأسس العلمية لبناء المقررات التربوية في ضوء المناهج التكاملية جاهزة في صورتها الأولية، وللتأكد من صدق هذه الأسس من حيث مناسبتها لما وضعت له وانتمائها للمحاور المحددة ووضوحها؛ تم عرضها على مجموعة من المحكمين، وقد تم التعديل في ضوء ملاحظاتهم؛ حيث تم تعديل صياغة بعض العبارات وحذف عبارتين فأصبحت الأسس العلمية لبناء المقررات التربوية في ضوء المناهج

* بحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة شقراء

التكاملية في صورتها النهائية تحتوي ثمانية وثلاثين عبارة موزعة على خمسة أسس رئيسة على النحو التالي:

١. الأسس النفسية؛ وتحتوي على (٧) عبارات.

٢. الأسس المعرفية؛ وتحتوي على (٧) عبارات.

٣. الأسس الاجتماعية؛ وتحتوي على (٨) عبارات.

٤. الأسس التقنية؛ وتحتوي على (٨) عبارات.

٥. الأسس العالمية؛ وتحتوي على (٨) عبارات.

الأداة الثانية: استبانة لتقويم واقع تدريس المقررات التربوية في ضوء المناهج التكاملية.

انطلاقاً من الأسس العلمية التي تم بناؤها وتحكيمها؛ واستناداً إلى النموذج المقترح لتقويم تدريس المقررات التربوية في ضوء المناهج التكاملية؛ قام الباحثان ببناء أداة البحث في صورتها الأولية، وهي عبارة عن استبانة مكونة من ثلاثة محاور رئيسة؛ كل محور يحتوي (١٠) عبارات، وللتأكد من صدق الأداة وأنها تحقق الغرض الذي وضعت من أجله تم عرضها على مجموعة من المحكمين، وتم التعديل وفق ملاحظاتهم ومرئياتهم؛ وكان التعديل على النحو التالي:

١. تم تعديل العبارة الأولى في المحور الأول: "تحقق موضوعات وقضايا وأفكار محتوى المقررات التربوية الرئيسة التكامل باستخدام الموضوع"؛ إلى "يحقق محتوى المقررات التربوية التكامل باستخدام الموضوع".

٢. تم تعديل العبارة السادسة في المحور الأول: "يراعى عند تخطيط المقررات التربوية تقديم خبرات متنوعة ومتدرجة تتناسب مع الفروق الفردية للطلبة"؛ إلى "يتسم تخطيط المقررات التربوية بالتدرج في تقديم الخبرات".

٣. تم تعديل العبارة الرابعة في المحور الثاني: "يتم الربط أثناء التدريس بين المحتوى التعليمي والحياة الواقعية للطلاب"؛ إلى "يتم الربط أثناء تدريس المحتوى التعليمي والواقع التعليمي".

٤. تم تعديل العبارة الخامسة في المحور الثاني: "تتوافر بيئة تعليمية تدريسية جاذبة للطلبة" إلى "يتعلم الطلاب في بيئة تعليمية جاذبة".

٥. تم تعديل العبارة السابعة في المحور الثاني: "تتوافر مصادر تعليمية مختلفة تساعد الطلبة على الوصول إلى المعرفة المطلوبة" إلى "يستخدم الطلبة مصادر تعليمية مختلفة تساعدهم في الوصول إلى المعرفة المطلوبة".

* بحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة شقراء

٦. تم الإضافة للعبارة السادسة في المحور الثالث: "يشترك أكثر من عضو هيئة تدريس في وضع أسئلة المقرر التربوي الواحد" لتكون "يشترك أكثر من عضو هيئة تدريس في وضع أسئلة المقرر التربوي الواحد في حال تكرار الشعب".

وبالتالي أصبحت الاستبانة في شكلها النهائي تتكون من (٣٠) عبارة موزعة على ثلاثة محاور رئيسة على النحو التالي:

المحور الأول: واقع تدريس المقررات التربوية في كليات التربية في الجامعات الناشئة في ضوء المناهج التكاملية في مستوى تخطيط المقررات التربوية؛ ويتكون من (١٠) عبارات.

المحور الثاني: واقع تدريس المقررات التربوية في كليات التربية في الجامعات الناشئة في ضوء المناهج التكاملية في مستوى تدريس المقررات التربوية؛ ويتكون من (١٠) عبارات.

المحور الثالث: واقع تدريس المقررات التربوية في كليات التربية في الجامعات الناشئة في ضوء المناهج التكاملية في مستوى تقويم المقررات التربوية؛ ويتكون من (١٠) عبارات.

صدق الاتساق الداخلي للاستبانة:

تم استخدام صدق الاتساق الداخلي (الصدق البنائي) وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الأداة والدرجة الكلية للأداة. ويشير الجدول رقم (٤) إلى ارتباط درجة كل عبارة من عبارات الأداة والدرجة الكلية للأداة.

جدول رقم (٤) ارتباط درجة كل عبارة من عبارات الأداة والدرجة الكلية للأداة

العبارة	معامل الف كرونباخ عند حذف العبارة	معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمعيار	المقياس عند حذف العبارة	متوسط المقياس عند حذف العبارة
١	0.946	**0.709	269.327	92.0800
٢	0.945	**0.756	266.890	92.1600
٣	0.946	**0.656	270.610	92.1200
٤	0.946	**0.645	269.340	92.5600
٥	0.946	**0.644	272.943	91.8800
٦	0.946	**0.608	268.723	92.1600
٧	0.949	*0.313	279.207	92.0400
٨	0.950	*0.391	281.890	92.1600
٩	0.949	*0.298	277.643	92.3200
١٠	0.949	*0.344	278.990	92.3600
١١	0.944	**0.834	262.223	92.1600
١٢	0.947	**0.592	268.333	93.2000

* بحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة شقراء

١٣	0.946	**0.698	265.167	92.6000
١٤	0.945	**0.756	268.160	92.0800
١٥	0.946	**0.668	264.227	92.6800
١٦	0.946	**0.657	269.457	92.0400
١٧	0.946	**0.676	265.893	92.6800
١٨	0.946	**0.673	272.310	92.3200
١٩	0.944	**0.833	262.710	92.2800
٢٠	0.949	*0.346	276.323	92.3600
٢١	0.945	**0.750	261.500	92.4000
٢٢	0.948	*0.410	277.910	91.9200
٢٣	0.946	**0.664	268.250	92.2000
٢٤	0.945	**0.778	261.667	92.6000
٢٥	0.945	**0.713	265.257	92.5600
٢٦	0.948	*0.442	272.043	93.7200
٢٧	0.947	**0.530	269.373	93.0400
٢٨	0.947	**0.594	267.477	92.6800
٢٩	0.946	**0.606	269.127	92.2800
٣٠	0.946	**0.686	260.357	92.7600

يتضح من الجدول رقم (٤) أن جميع معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة إما (٠.٠١) أو (٠.٠٥)

ثبات الاستبانة:

جدول رقم (٥)

المحور	عدد العبارات	الثبات –معامل الفا كرونباخ	الصدق – الجذر التربيعي للثبات
الأول	10	0.832	0.912
الثاني	10	0.901	0.949
الثالث	10	0.892	0.944
الإجمالي	30	0.949	0.974

يتضح من الجدول رقم (٥) معاملات ثبات محاور الاستبانة (معامل ألفاكرونباخ) قد تراوحت بين (٠.٨٣٢) و(٠.٩٤٩) وهي معاملات ثبات عالية جداً، مما يشير إلى ثبات النتائج التي يمكن أن تنتج عند استخدام هذه الاستبانة .

ونستخلص مما سبق أن الاستبانة صادقة في قياس ما وضعت من أجله ، كما أنها ثابتة بدرجة عالية مما يجعلها أداة مناسبة وفاعلة لهذه الدراسة ويمكن تطبيقها بثقة تامة.

* بحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة شقراء

نتائج البحث:

إجابة السؤال الأول: ما الأسس العلمية لبناء المقررات التربوية في كليات التربية بالجامعات الناشئة في ضوء المناهج التكاملية؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحثان بمراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت الأسس العلمية لبناء المقررات الدراسية بشكل عام، والمقررات التربوية بشكل خاص في ضوء الفلسفات والمدارس التربوية المختلفة مع التركيز على المدرسة البنيوية والتي تهتم ببناء وتكامل المعرفة من جميع الجوانب.

ثم قام الباحثان بتحليل هذه الأسس وبناء الأسس العلمية لبناء المقررات التربوية في كليات التربية بالجامعات الناشئة في ضوء المناهج التكاملية بصورة مبدئية وعرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين لتحكميها والخروج بالقائمة النهائية التي تحتوي على (٣٨) أساساً موزعة على خمسة محاور على النحو التالي:

أولاً/ الأسس النفسية:

١- مراعاة خصائص النمو السيكولوجي للطلبة، من حيث الميول والاهتمام والاستعداد.

٢- تقديم خبرات متنوعة ومتدرجة تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.

٣- أن يبذل الطلبة قصارى جهدهم للتعلم.

٤- يكون التعلم أكثر نفعاً وأبقى أثراً.

٥- بناء شخصية الطلبة بشكل متكامل.

٦- تشجيع عضو هيئة التدريس على تطوير نفسه وتنويع معلوماته.

٧- التغلب على ملل الطلبة بسبب تكرار المعلومات في المقررات التربوية.

ثانياً/ الأسس المعرفية:

١- وحدة المعرفة الإنسانية وتكاملها.

٢- التكامل بين جوانب الخبرة المعرفية والوجدانية والمهارية.

٣- تفعيل المعرفة والخبرة السابقة في بناء المعرفة الجديدة.

٤- الاستمرارية والتتابع والتكامل والتناسق في موضوعات المقررات التربوية.

٥- إثراء موضوعات المقررات التربوية وتطوير الروابط المختلفة بين مباحثها.

٦- اكتساب المعرفة بشكل أعمق.

٧- التفوق هو امتلاك المهارات واستخدامها وليس حفظ المعلومات واسترجاعها.

* **بحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة شقراء**

ثالثاً/ الأسس الاجتماعية:

١- تكوين الهوية الوطنية والثقافية وتنمية الشعور بالانتماء للوطن.

٢- شمولية المشكلات المجتمعية والحياتية وطبيعتها المتكاملة.

٣- الواقعية والارتباط بمشكلات الحياة اليومية التي يواجهها الطلبة.

٤- تحمل المسؤولية والعمل الجماعي.

٥- تأكيد العلاقة الوثيقة بين الجامعة والمجتمع.

٦- ربط المقررات التربوية بالبيئة التي فيها الطلبة.

٧- تعزيز التواصل الاجتماعي بين أفراد المجتمع الواحد.

٨- تنمية القدرة على التعامل مع التغيرات الثقافية.

رابعاً/ الأسس التقنية:

١- مواجهة التطور السريع في عالم تقنيات التعليم.

٢- التنويع في استخدام مصادر التعلم وتقنيات التعليم بما يلائم الطلبة.

٣- إلمام الطلبة بوسائل التقنيات الحديثة وتقنية المعلومات.

٤- توسيع وصقل مهارات الطلبة في استخدام التقنية.

٥- دمج التقنية في التعليم وسيلة وليس غاية.

٦- يوظف الطلبة التقنية في التفكير وبناء المعرفة وتطوير المنتجات والعمليات الابتكارية.

٧- يستخدم الطلبة التقنية من أجل الاتصال والعمل المشترك، بما في ذلك العمل الجماعي عن بعد.

٨- يفهم الطلبة القضايا الإنسانية العالمية ذات الصلة بالتقنية، وممارسة السلوكيات الأخلاقية والشرعية تجاهها.

خامساً/ الأسس العالمية:

١- إبراز رسالة الإسلام العالمية وخصائصها.

٢- تقارب المشكلات العالمية في واقعها ونتائجها.

٣- الاحترام للأديان والثقافات والمجتمعات المختلفة.

٤- تحقيق التواصل بين الطلبة والخبراء على مستوى العالم.

٥- إبراز دور وجهود الوطن على المستوى العالمي.

٦- وجود قواعد مشتركة بين الناس تسهم في العيش بسلام.

* **بحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة شقراء**

٧- اكتساب القيم الإنسانية المثلى والنبيلة تساعد الطلبة على فهم الدور الرائع الذي قام به الإنسان في الحياة.

٨- إبراز دور المنظمات والهيئات والاتفاقيات العالمية.

إجابة السؤال الثاني: ما لنموذج المقترح لتقويم واقع تدريس المقررات التربوية في كليات التربية بالجامعات الناشئة في ضوء المناهج التكاملية؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحثان بمراجعة وتحليل نماذج تقويم التدريس بشكل عام، ونماذج تقويم تدريس المقررات، وقد حاول الباحثان تحديد معالم النموذج المقترح من خلال الاستناد إلى:

١. نظرية (برونر) في نمو الخبرات بشكل حلزوني قائم على الربط بين المفاهيم والخبرات السابقة بالخبرات اللاحقة.

٢. النظرية التوسعية (شارلز راجليوث) التي تسمح بتوسيع الخبرات ومدها بما يتوافق مع طبيعة المعرفة سريعة التدفق والتطور.

٣. نتائج الأبحاث التي تؤكد على أهمية الترابط والتكامل الذي يعطي معنى لما يتم تعلمه الطالب.

٤. النظرية البنائية الاجتماعية القائمة على عمليات التعلم النشط الذي يعمل فيه المتعلم على بناء المعرفة بنفسه في الإطار الاجتماعي؛ والتي تستند على استدعاء التعلم السابق وتشخيصه قبل عملية البناء الجديد وربط التعلم السابق باللاحق على نحو ذو معنى. (عمران، وسرور ٢٠١٧)

وقد حدد الباحثان أهم المعايير الواجب توفرها في هذا النموذج على النحو التالي:

١. وضوح النموذج.

٢. تكامل مكونات النموذج.

٣. التأكيد على مهارات التدريس الرئيسة الثلاث (التخطيط، التنفيذ، التقويم).

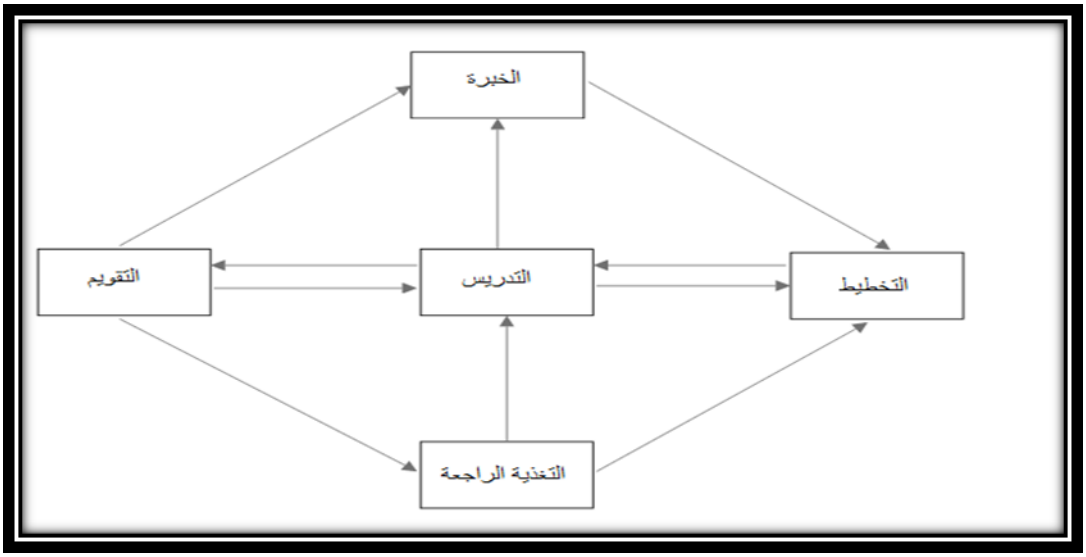
٤. التأكيد على تكامل الخبرة (المعرفية، المهارية، الوجدانية).

٥. التأكيد على التحسين والتطوير من خلال التغذية الراجعة.

وقد اقترح الباحثان نموذج يحقق المعايير المذكورة آنفاً؛ وتم عرضه على بعض الخبراء والمختصين والذين أيدوا النموذج المقترح مع بعض التعديلات البسيطة.

* بحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة شقراء

النموذج المقترح لتقويم واقع تدريس المقررات التربوية في كليات التربية بالجامعات الناشئة في ضوء المناهج التكاملية



يتضح من النموذج المقترح أن هناك تكامل وترابط بين مكوناته فنجد أن الخبرات السابقة هي من العوامل الرئيسة في التخطيط لبناء خبرات جديدة ذات معنى، في حين نجد أن مهارات التدريس الثلاث الرئيسة (التخطيط، التدريس، التقويم) متكاملة مع بعض وكل منها يؤثر على الأخر في سبيل بناء خبرات متكاملة (معرفية، مهارية، وجدانية)؛ مع الأخذ في الحسبان التطوير والتحسين عن طريق التغذية الراجعة بعد التقويم النهائي للموقف التعليمي.

إجابة السؤال الثالث: ما واقع تدريس واقع تدريس المقررات التربوية في كليات التربية بالجامعات الناشئة في ضوء المناهج التكاملية؟

للإجابة على هذا السؤال تم بناء أداة البحث عبارة عن استبانة وتم تحكيمها والتأكد من صدقها وثباتها؛ وتم توزيعها على عينة البحث وهم أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية في كليات التربية؛ في كلٍ من جامعة شقراء وجامعة المجمعة، وكانت الإجابات على تقويم واقع تدريس المقررات التربوية في كليات التربية بالجامعات الناشئة في ضوء المناهج التكاملية وفق التدرج (درجة كبيرة جداً، درجة كبيرة، درجة متوسطة، درجة قليلة، درجة قليلة جداً)؛ وقد أعطيت الإجابات الأوزان الرقمية (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على التوالي، ولتحويل الأوزان الرقمية على عبارات وصفية تم اعتماد الآتي:

* بحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة شقراء

جدول (٦) مقياس ليكرات لتحديد الاتجاه

1-1.79	درجة قليلة جداً
1.80-2.59	درجة قليلة
2.60-3.39	درجة متوسطة
3.40-4.19	درجة كبيرة
4.20-5.00	درجة كبيرة جداً

وقد تم استخراج المتوسطات الحسابية للعبارات؛ ثم ترتيب كل عبارة في كل محور؛ ثم التعرف على درجة تحقيق التكامل في كل مستوى من مستويات الأداة الثلاث والجدول رقم (٧) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٧- أ) إجابات عينة البحث عن واقع تدريس المقررات التربوية في الجامعات الناشئة في مستوى تخطيط المقررات التربوية

الرقم	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة تحقيق التكامل في مستوى التخطيط	الترتيب
١	يحقق محتوى المقررات التربوية التكامل باستخدام الموضوع.	3.5493	0.69259	كبيرة	2
٢	يراعي تخطيط المقررات التربوية خصائص النمو النفسي للطلبة.	3.4366	0.78799	كبيرة	6
٣	يتم اختيار مفاهيم شاملة في المقررات التربوية لتحقيق عملية التكامل.	3.5634	0.67045	كبيرة	1
٤	تهتم المقررات التربوية بإزالة الفواصل بين المعلومات النظرية والواقع الحياتي للطلبة.	3.2113	0.80915	متوسطة	9
٥	تتسم موضوعات المقررات التربوية بالترتيب المنطقي للمعارف والمعلومات.	3.5493	0.73268	كبيرة	2
٦	يتسم تخطيط المقررات التربوية بالتدرج في تقديم الخبرات.	3.4648	0.75273	كبيرة	5
٧	تُبرز المقررات التربوية القيم الإنسانية المثلى التي ينبغي أن يتحلى بها الطلبة.	3.4930	0.77226	كبيرة	4
٨	تُعزز المقررات التربوية التواصل الاجتماعي بين الطلبة وأفراد المجتمع.	3.3380	0.89353	متوسطة	7
٩	تنمي المقررات التربوية قدرة الطلبة على التعامل مع المتغيرات الثقافية.	3.2676	0.87762	متوسطة	8
١٠	تنمي المقررات التربوية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة.	3.1972	0.91993	متوسطة	10

* بحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة شقراء

يتضح من الجدول رقم (٧– أ) أن متوسطات إجابات عينة البحث تتراوح ما بين (٣.٥٦ . ٣.٢)، حيث حصلت العبارة "يتم اختيار مفاهيم شاملة في المقررات التربوية لتحقيق عملية التكامل"، على الترتيب الأول وبمتوسط حسابي (٣.٥٦) في حين حصلت العبارة "تنمي المقررات التربوية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة" على الترتيب العاشر وبمتوسط حسابي (٣.٢)، وهذا يعني أن التربويين من عينة البحث في كلا الجامعتين شقراء والمجمعة يدركون جيداً أهمية التكامل في تدريس المقررات التربوية في مستوى التخطيط، وأن كان هناك أربع عبارات لم تتجاوز الدرجة المتوسطة وهي (العبارة ١٠، العبارة ٩، العبارة ٨، العبارة ٤)؛ بمعنى أنه لازال هناك حاجة لدى بعض أعضاء هيئة التدريس إلى بذل المزيد في مستوى التخطيط لكي يتحقق التكامل المنشود في تدريس المقررات التربوية.

جدول رقم (٧ – ب) إجابات عينة البحث عن واقع تدريس المقررات التربوية في الجامعات الناشئة في ضوء مستوى تدريس المقررات التربوية

الرقم	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة تحقيق التكامل في مستوى التدريس	الترتيب
١	تُستخدم استراتيجيات تدريس مختلفة في تدريس المقررات التربوية.	3.4085	0.80316	كبيرة	2
٢	يشارك الطلبة في اختيار الاستراتيجيات التدريسية المناسبة.	2.7324	1.04140	متوسطة	10
٣	يتحمل الطلبة المسؤولية والعمل الجماعي أثناء التدريس.	2.9718	1.01379	متوسطة	9
٤	يتم الربط أثناء التدريس المحتوى التعليمي والواقع الاجتماعي.	3.3662	0.92951	متوسطة	3
٥	يتعلم الطلاب بيئة تعليمية جاذبة.	3.0141	1.03500	متوسطة	8
٦	يؤكد عضو هيئة التدريس على العلاقات التي تربط أجزاء المعرفة بين المقررات التربوية التي يدرسها الطلاب.	3.4789	0.84277	كبيرة	1
٧	يستخدم الطلاب مصادر تعليمية مختلفة تساعدهم في الوصول إلى المعرفة المطلوبة.	3.0423	1.03422	متوسطة	7
٨	يستخدم الطلبة التقنية التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف التعلم.	3.2535	0.82320	متوسطة	5
٩	ينمي تدريس المقررات التربوية	3.3521	0.86352	متوسطة	4

* بحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة شقراء

	جوانب الخبرات المختلفة لدى الطلبة.				
١٠	يتبادل أعضاء هيئة التدريس تدريس المقررات التربوية بين فترة وأخرى.	3.1690	1.05541	متوسطة	6

يتضح من الجدول رقم (٧ – ب) أن متوسطات إجابات عينة البحث تتراوح ما بين (٣.٤٨ . ٢.٧٣) حيث حصلت العبارة "يؤكد عضو هيئة التدريس على العلاقات التي تربط أجزاء المعرفة بين المقررات التربوية التي يدرسها الطلاب" على الترتيب الأول وبمتوسط حسابي (٣.٤٨) في حين حصلت العبارة "يشارك الطلبة في اختيار الاستراتيجيات التدريسية المناسبة" على الترتيب العاشر وبمتوسط حسابي (٢.٧٣)، وهذا يعني أن واقع تدريس المقررات التربوية في كلا الجامعتين شقراء والمجمعة في مستوى التدريس لم يحقق التكامل بالشكل المطلوب في تدريس المقررات التربوية حيث كان متوسط ثمان عبارات لم يتجاوز درجة متوسطة من أصل عشر عبارات، بمعنى أن مستوى التدريس يحتاج لمزيد عناية واهتمام باعتباره يمثل الخطوة الثانية والمهمة في تحقيق التكامل في تدريس المقررات التربوية والتي يفترض أن تحقق مستوى عال في درجة التكامل .

جدول رقم (٧ – ج) إجابات عينة البحث عن واقع تدريس المقررات التربوية في الجامعات الناشئة في مستوى تقويم المقررات التربوية

الرقم	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة تحقيق التكامل في مستوى التقويم	الترتيب
١	تُستخدم انواع التقويم (القبلي/ التكويني/ الختامي) أثناء وبعد تدريس المقررات التربوية.	3.2535	0.93684	متوسطة	4
٢	يرتبط تقويم المقررات التربوية بتحقيق أهداف هذه المقررات.	3.5493	0.80691	كبيرة	1
٣	يُراعي التقويم في المقررات التربوية الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية لدى الطلبة.	3.2958	0.81756	متوسطة	3
٤	يتيح التقويم في المقررات التربوية فرصة التقويم الذاتي للطلبة.	3.0282	0.92539	متوسطة	6
٥	تستخدم أساليب وأدوات تقويمية تقيس مستوى التحصيل التكاملي للطلبة.	3.1268	0.96997	متوسطة	5
٦	يشترك أكثر من عضو هيئة تدريس في وضع أسئلة المقرر التربوي	2.3239	1.22794	قليلة	10

* بحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة شقراء

	الواحد في حال تكرار الشعب.				
٧	توظف التقنية الإلكترونية الحديثة في تقويم الطلبة في المقررات التربوية.	2.7183	1.11077	متوسطة	9
٨	يُوظف أعضاء هيئة التدريس نتائج التقويم في تطوير المواقف التدريسية.	3.0282	0.98520	متوسطة	6
٩	تُراعى الجوانب الإنسانية عند تقويم الطلبة في المقررات التربوية.	3.3662	0.89824	متوسطة	2
١٠	تُوظف نتائج التقويم الختامي في تطوير المقررات التربوية.	2.9718	1.09508	متوسطة	8

يتضح من الجدول رقم (٧ – ج) أن متوسطات إجابات عينة البحث تتراوح ما بين (٣.٥٥ . ٢.٣٢) حيث حصلت العبارة "يرتبط تقويم المقررات التربوية بتحقيق أهداف هذه المقررات" على الترتيب الأول وبمتوسط حسابي (٣.٥٥) في حين حصلت العبارة "يشترك أكثر من عضو هيئة تدريس في وضع أسئلة المقرر التربوي الواحد في حال تكرار الشعب" على الترتيب العاشر وبمتوسط حسابي (٢.٣٢) وهذا يعني أن واقع تدريس المقررات التربوية في كلا الجامعتين شقراء والمجمعة في مستوى تقويم التدريس دون المستوى المأمول؛ حيث المتوسط الحسابي لتسع عبارات من أصل عشر عبارات يتراوح ما بين درجة متوسطة ودرجة قليلة.

إجابة السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع المقررات التربوية في كليات التربية بالجامعات السعودية الناشئة في ضوء المناهج التكاملية باختلاف الجامعة؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحثان باستخراج اختبارات T test لكل محور لوحده ثم للمجموع.

اولاً : الفروق في إجابات عينة البحث فيما يتعلق بمستوى التخطيط :

جدول رقم(٨ – أ)

المحور الأول	الجامعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
(مستوى التخطيط)	جامعة شقراء	٤٢	3.2833	٠,60964	0,09407
	جامعة المجمعة	٢٩	3.5862	0,38147	0,07084

* بحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة شقراء

جدول رقم (٨ – ب)

المحور الأول (مستوى التخطيط)	اختبار ليفين لتساوي التباينات		اختبار – ت لتساوي بين المتوسطات				
	ف	مستوى الدلالة المعنوية	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة المعنوية – من الطرفين	الفرق بين الأوساط	الفرق بين الأخطاء المعيارية
في حالة افتراض تساوى التباينات	8.395	0,005	2.371	69	0,021	0,30287	0,12773
في حالة افتراض عدم تساوى التباينات			2.572	68.452	0,012	0,30287	0,11776

من الجزء الأول في جدول (٨ – ب) نلاحظ اختبار ليفين لتجانس العينات بما ان قيمة المعنوية تساوى ٠.٠٠٥ اذن لا يوجد تجانس بين الجامعتين لإجابات هذا المحور، مما يعنى الاعتماد لدلالة اختبار –ت على قيم الدالة الثانية في العمود الخامس ٠.٠١٢ وهي اقل من مستوى المعنوية ٠.٠٥ مما يعنى وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح جامعة المجمعة حيث المتوسط الحسابي لجامعة المجمعة ٣.٥٩ أكبر من المتوسط الحسابي لجامعة شقراء ٣.٢٨ كما هو موضح في جدول (٨ –أ).

ثانياً : الفروق في إجابات عينة البحث فيما يتعلق بمستوى التدريس :

جدول رقم (٩ – أ)

المحور الثاني (مستوى التدريس)	الجامعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
	جامعة شقراء	٤٢	2.9905	0,78081	0,12048
	جامعة المجمعة	٢٩	3.4517	0,55525	0,10311

* بحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة شقراء

جدول رقم (٩ – ب)

المحور الثاني (مستوى التدريس)	اختبار ليفين لتساوي التباينات		اختبار – ت لتساوي بين المتوسطات				
	ف	مستوى الدلالة المعنوية	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة المعنوية – من الطرفين	الفرق بين الأوساط	الفرق بين الأخطاء المعيارية
في حالة افتراض تساوى التباينات	4.915	0,030	2.737	69	0,008	0,46125	0,16855
في حالة افتراض عدم تساوى التباينات			2.909	68.918	0,005	0,46125	0,15858

من الجزء الأول في جدول (٩– ب) نلاحظ اختبار ليفين لتجانس العينات بما ان قيمة المعنوية تساوى ٠.٠٣٠ اذن لا يوجد تجانس بين الجامعتين لإجابات هذا المحور، مما يعنى الاعتماد لدلالة اختبار – ت على قيم الدالة الأولى في العمود الخامس ٠.٠٠٥ هي اقل من مستوى المعنوية ٠.٠٥ مما يعنى وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح جامعة المجمعة حيث المتوسط الحسابي لجامعة المجمعة ٣.٤٥ أكبر من المتوسط الحسابي لجامعة شقراء ٢.٩٩ كما هو موضح في جدول (٩ –أ).

ثالثاً : الفروق في إجابات عينة البحث فيما يتعلق بمستوى التقويم :

جدول رقم (١٠ – أ)

المحور الثالث	الجامعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
(مستوى التقويم)	جامعة شقراء	٤٢	٢.٩٠٦٢	0.82660	0.12755
	جامعة المجمعة	٢٩	3.2828	0.64396	0.11953

* بحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة شقراء

جدول رقم (١٠- ب)

المحور الثالث (مستوى التقويم)	اختبار ليفين لتساوي التباينات		اختبار – ت لتساوي بين المتوسطات				
	ف	مستوى الدلالة المعنوية	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة المعنوية – من الطرفين	الفرق بين الأوساط	الفرق بين الأخطاء المعيارية
في حالة افتراض تساوى التباينات	1.468	0.230	2.058	69	0.043	0.37657	0.18294
في حالة افتراض عدم تساوى التباينات			2.154	67.925	0.035	0.37657	0.17480

من الجزء الأول في جدول (١٠ – ب) نلاحظ اختبار ليفين لتجانس العينات بما ان قيمة المعنوية تساوى ٠.٢٣٠ وهي أكبر من ٠.٠٥ إذن يوجد تجانس بين الجامعتين لإجابات هذا المحور، مما يعنى الاعتماد لدلالة اختبار –ت على قيم الدالة الأولى في العمود الخامس ٠.٠٤٣ وهي اقل من مستوى المعنوية ٠.٠٥ مما يعنى وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح جامعة المجمعة حيث المتوسط الحسابي لجامعة المجمعة ٣.٢٨ أكبر من المتوسط الحسابي لجامعة شقراء ٢.٩٠ كما هو موضح في جدول (١٠ – أ).

رابعاً: الفروق في إجابات عينة البحث فيما يتعلق بجميع المحاور (التخطيط ، التدريس ، التقويم):

جدول رقم (١١- أ)

إجمالي المحاور (التخطيط، التدريس، التقويم)	الجامعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
	جامعة شقراء	٤٢	3.0635	0,69042	0,10653
	جامعة المجمعة	٢٩	3.4402	0,48790	0,09060

* بحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة شقراء

جدول رقم (١١- ب)

اجمالي المحاور (التخطيط، التدريس، التقويم)	اختبار ليفين لتساوي التباينات		اختبار – ت لتساوي بين المتوسطات				
	ف	مستوى الدلالة المعنوية	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة المعنوية – من الطرفين	الفرق بين الأوساط	الفرق بين الأخطاء المعيارية
في حالة افتراض تساوى التباينات	3.592	0,062	2.532	69	0,014	0,37674	0,14880
في حالة افتراض عدم تساوى التباينات			2.694	68.945	0,009	0,37674	0,13985

من الجزء الأول في جدول (١١- ب) نلاحظ اختبار ليفين لتجانس العينات، بما ان قيمة المعنوية تساوى ٠.٠٦٢ وهي أكبر من ٠.٠٥ اذن يوجد تجانس بين الجامعتين لإجابات هذا المحور، مما يعنى الاعتماد لدلالة اختبار –ت على قيم الدالة الأولى في العمود الخامس وهي ٠.٠١٤ وهي اقل من مستوى المعنوية ٠.٠٥ مما يعنى وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح جامعة المجمعة حيث المتوسط الحسابي لجامعة المجمعة ٣.٤٤ أكبر من الوسط الحسابي لجامعة شقراء ٣.٠٦ كما هو موضح في جدول (١١ – أ).

إجابة السؤال الخامس: ما الأليات الملائمة لتطوير واقع تدريس المقررات التربوية في كليات التربية بالجامعات السعودية الناشئة في ضوء المناهج التكاملية؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحثان باقتراح بعض الأليات التي رأيا أنها ملائمة لتطوير واقع المقررات التربوية في الجامعات الناشئة ، حيت تبين من خلال دراسة واقع تدريس المقررات التربوية في الجامعات الناشئة أن التكامل في تدريسها لم يتحقق بالشكل المطلوب على جميع مستويات التدريس بدءاً من التخطيط للتدريس ثم تنفيذ التدريس وصولاً إلى مستوى التقويم حيث أن إجابات عينة البحث على الاستبانة الخاصة بتقويم واقع التدريس والمكونة من (٣٠) عبارة موزعة على ثلاثة محاور (التخطيط، التدريس، التقويم) كانت المتوسطات الحسابية لعدد (٢١) عبارة تراوحت ما بين متوسطة وقليلة. لذا يقترح الباحثان الآليات التالية:

أولاً/ آليات تطوير واقع تدريس المقررات التربوية على مستوى بناء وتخطيط البرامج التربوية:

١. تحديد الأهداف العامة لكل برنامج تربوي بدقة ووضوح، فالأهداف العامة لتدريس المقررات في برامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية تختلف عن الأهداف العامة لإعداد معلم المرحة المتوسطة

* بحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة شقراء

والثانوية، فلكل مرحلة كفاياتها ومهاراتها وخبراتها التي تتناسب مع طالب هذه المرحلة والتي ينبغي للمعلم معرفتها ومعرفة الاستراتيجيات المناسبة لتوصليها للطالب في تلك المرحلة ومعرفة كيف التعامل مع طالب تلك المرحلة وخصائص نموه وخبراته السابقة والأساليب المناسبة لتقويمه.

٢. تحديد الأهداف الخاصة لكل برنامج تربوي ومعرفة الخبرات والمعارف والمهارات المناسبة وتكاملها بشكل متتابع للوصول إلى خبرات متكاملة (معرفية، مهارية، وجدانية).

٣. توزيع هذه الأهداف الخاصة على شكل مجموعات متكاملة ومترابطة ومتتابعة.

٤. تحديد الخبرات المناسبة لتحقيق الأهداف مع أهمية ارتباطها بالواقع وبمشكلات المجتمع.

٥. تحديد المقررات التربوية المناسبة لتحقيق هذه الأهداف مع مراعاة عدم تكرار الأهداف في أكثر من مقرر.

٦. تحديد استراتيجيات وأنشطة التدريس وأساليب تقويمه المناسبة.

ثانياً/ آليات تطوير واقع تدريس المقررات التربوية على مستوى تدريس وتنفيذ المقررات التربوية:

١. تحديد المفاهيم والموضوعات ذات العناصر المشتركة والتي تنتمي إلى مجال واحد وتدريسها بشكل متكامل.

٢. تحديد المقررات التربوية التي يمكن دمجها مع بعض في مقرر واحد ومثال ذلك يمكن دمج مقرر المناهج وطرق التدريس العامة مع مقرر المناهج وطرق التدريس الخاصة (لغة عربية، علوم شرعية، علوم، رياضيات)، وكذلل يمكن دمج مقرر علم النفس التربوي مع مقرر علم نفس النمو في مقرر واحد.

٣. توزيع مفردات مقرر واحد على أكثر من عضو هيئة تدريس بحيث يكون هناك تكامل على مستوى التخصصات التربوية مثال ذلك الجزء الخاص بالتقويم في مقرر المدخل إلى التدريس يمكن أن يدرس من قبل عضو هيئة التدريس المتخصص في علم النفس التربوي.

٤. تحديد مشكلات تربوية معينة ودراستها بشكل متكامل من جميع الجوانب، ويمكن أن تدرس المشكلة بأكثر من عضو هيئة تدريس كل يتناولها من جانب تخصصه لتوصيل الخبرة متكاملة للمتعلم.

٥. اتباع منهج المجالات الواسعة، وذلك بدمج موضوعات كثيرة في مقرر واحد مثال ذلك علم التدريس ويحتوي مهارات التدريس وطرق التدريس وتقنيات التعليم وأساليب التقويم.

* بحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة شقراء

٦. اتباع منهج الوحدات القائمة على موضوع دراسي معين مثال ذلك الإدارة الفاعلة للصف يمكن تدريسها بشكل متكامل وبعيداً عن الفواصل بين المقررات التربوية حيث يمكن دراستها من ناحية نفسية واجتماعية وتربوية.

* بحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة شقراء

قائمة المراجع

أولاً/ المراجع العربية:

- **إبراهيم، مجدي عزيز (١٤٢٣هـ). منطلقات المنهج التربوي في مجتمع المعرفة، عالم الكتب، القاهرة.**
- **با جابر، سميرة بنت سالم بن عبدالله (١٤٣٢/١٤٣١هـ). مدى تحقيق كليات التربية في الجامعات السعودية لأهداف التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.**
- **بشير، شهيناز عبدالرحمن (٢٠١٧). تصور مقترح لمقرر تقنيات التعليم والمناهج وطرق التدريس بكليات التربية وفقاً لأسس المنهج التكاملي، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (٦)، العدد (٢)، شباط ٢٠١٧، ص ٣٦-٤٧**
- **الجعفري، مهند عبداللطيف، عليان، شاهر ربحي (٢٠١٨). متطلبات تطوير مقرر بناء المناهج من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ص ٩٦-١١٢**
- **الخليفة، حسن جعفر، ومطاوع، ضياء الدين محمد (٢٠١٢). مدخل إلى التدريس، مكتبة الرشد، الرياض.**
- **الخياط، عبد الكريم عبد الله (١٤٢٢هـ). أراء معلمي وموجهي المواد الاجتماعية حول استخدام الأسلوب التكاملي في بناء وتدريس منهج المواد الاجتماعية للصفين الأول والثاني في المرحلة الثانوية، العدد (٦١)، الكويت: المجلة التربوية.**
- **زيتون، حسن حسين (١٩٩٩). تصميم التدريس – رؤية منظومية، عالم الكتب، القاهرة.**
- **زيتون، حسن حسين (١٤٣١هـ). مدخل إلى المنهج الدراسي، الرياض، الدار الصولتية للتربية.**
- **سليمان، شاهر خالد وناصر أحمد أبو زريق (١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٧م). مشكلات طلاب كلية المعلمين بتبوك في المملكة العربية السعودية، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية وعلم النفس، جامعة الملك سعود، العدد (٢٨). الرياض.**

* **بحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة شقراء**

- **الصارمي، عبدالله وكاشف زيد (٢٠٠٦م). مدى رضا طلبة كلية التربية بجامعة السطان قابوس عن الإشراف الأكاديمي وطبيعة توقعاتهم منه، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد (٢٣).**
- **صقر، عبد العزيز (٢٠٠٣م). مشكلات الشباب الحالية والمستقبلية كما يراها طلاب جامعة طنطا، مجلة مستقبل التربية العربية، العدد (٢٩)، القاهرة، المكتب الجامعي الحديث بالإسكندرية.**
- **الطيطي، محمد عيسى وأبو شريخ ، شاهر ذيب (١٤٢٨هـ). المنهاج التكاملي، دار جرير للنشر والتوزيع، الرياض.**
- **الظفيري، نواف ومحمد سعد الدين بيان (٢٠١٤م). المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلبه كليات التربية من وجهة نظر الطلبة (دراسة ميدانية على طلبة قسم معلم الصف في كلية التربية بجامعة البعث)، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد (١٢)، العدد (١).**
- **القميزي، حمد بن عبدالله (١٤٢٧هـ /٢٠٠٦م). أهم مشكلات تدريس العلوم في المملكة العربية السعودية، مجلة التوثيق التربوي، وزارة التربية والتعليم، الرياض.**
- **العامري، عبدالعزيز عبدالهادي (٢٠١٤م). المشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات اليمنية من وجهة نظرهم، مجلة الدراسات الاجتماعية، جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن، العدد (٤١).**
- **العبد الغفور، فوزية (٢٠٠٢م). المشكلات التي تواجه عضو هيئة التدريس وتؤثر على مستوى أدائه الوظيفي بكلية التربية الأساسية في دولة الكويت، مجلة رسالة الخليج العربي، السنة الثالثة والعشرون، العدد (٨٥).**
- **العتيبي، منصور نايف ماشع، والربيع علي أحمد حسن (٢٠١٢م). تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير NCATE "، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (١)، العدد (٩).**

* بحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة شقراء

- **العردان، بدر عبدالله برجس (١٤٢٤هـ – ٢٠٠٣م). دراسة ميدانية لبعض مشكلات كليات التربية للبنات في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة.**
- **العساف، صالح بن حمد (١٤٢١هـ) . المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية ، الطبعة الثانية، الرياض: مكتبة العبيكان.**
- **عبيدات، ذوقان آخرون (١٤٢٢هـ) . البحث العلمي مفهومه أدواته، أساليبه ، الطبعة السابعة ، الأردن، عمان: دار الفكر.**
- **عقل، إياد زكي عبدالهادي (١٤٢٦هـ – ٢٠٠٥م). المشكلات الدراسية التي تواجه طلبة الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية وسبل التغلب عليها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة.**
- **علي، محمد السيد (٢٠١٢م). قضايا ومشكلات معاصرة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، عمان.**
- **العلياني، غرم الله بن دخيل الله (١٤٣٤/١٤٣٥هـ). تطبيق معيار إدارة ضمان الجودة وتحسينها بالجامعات السعودية الناشئة في ضوء الخبرات العالمية، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.**
- **الغامدي، عمير بن سفر عمير (١٤٣٣هـ/ ٢٠١٢م). التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية في ضوء معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد تعليم المعلمين (NCATE) تصور مقترح، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.**
- **فلمبان، آمال (٢٠٠٢م). معوقات تطوير الأداء للتدريس وطرق تحسين الكفاية الإنتاجية للمعلم الجامعي، دراسة مقدمة إلى ندوة تطوير المعلم الجامعي خلال الفترة ٢٣ – ١٤٢٠/٧/٢٥هـ الموافق ١ – ٢/نوفمبر ١٩٩٩م، الرياض: مركز البحوث جامعة الملك سعود.**

* **بحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة شقراء**

- كيتا، جاكاريجا (٢٠١٧). رؤية تربوية مقترحة لتطوير منهج التربية الإسلامية للمدارس العربية بغرب أفريقيا في ضوء المنهج التكاملي، مجلة دراسات لجامعة عمار تليجي الأغواط، الجزائر، مجلة دولية محكمة (ISSN 1112-4652K)، العدد (٥٠)، ص ٥٠-٦٢
- اللقاني، أحمد حسين، الجمل، علي أحمد (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية المعرّفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة.
- مبارك، فتحي يوسف (١٩٨٢م). دراسة تجريبية في المنهج المتكامل، عمل وحدة دراسية متكاملة وتقويم أثرها في تحديد أهداف المواد الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- النوح، مساعد بن عبدالله (١٤٢٦هـ / ٢٠٠٦م). مشكلات التدريس في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية، مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، العدد (٩٨).

ثانياً/ المراجع الأجنبية:

- DiGresia, L. Porto, &Ripani, L. "Student Performance at Public Universities in Argentina" Center for Latin American Economics Research, (2002).
- Indiana University Bloomington, School of Education, Center for Postsecondary Research(2007): "Experiences That Matter: Enhancing Student Learning and Success, Annual Report 2007", Retrieved 8,11 2007 from ww.nsse.iub.edu.
- Pedrot. Orata, The Problem professor of Education. The Journal of Higher Education . 1999 P.P. 589-598.

* بحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة شقراء