الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة مصطفى بن بولعيد باتنة 2

معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

محاضرات تصميم وبناء المنهاج التربوي

السنة أولى ماستر نشاط بدني رياضي مدرسي

السنة الجامعية 2022/2021

اعداد :الأستاذ اليامين برقوق

المناهج التربوية من المواضيع المهمة في النظام التعليمي ومن المحاور الرئيسية في عملية التربية، هذه الأهمية جاءت من كون المناهج هي السند العام لتحقيق الأهداف التربوية والقومية ووسيلة المعلم والمتعلم لبلوغ الأهداف وتنظيم المعارف وتوفير الشروط اللازمة لعملية التعلم واكساب المتعلم الاتجاهات والمبادئ والقيم التي يسعى اليها المجتمع.

أهمية المناهج في العملية التربوية دفعتنا للبحث في مضامين تساعد في الفهم والتقرب من لب الموضوع انطلاقا من تحديد مفهوم للمنهاج ثم المقاربات الكبرى لتصميم المناهج والأسس التي تساهم في بناء المناهج وتحليل أهم مكونات المناهج لنصل الى أنواع المناهج.

<u>أولا/ مفهوم المنهاج:</u>

المنهج لغة:

- يعرف المنهج في اللغة بأنه: الطريق الواضح، وقد جاء في القرآن الكريم قوله تعالى:(لِّكُل جَعَلْنَا مِّنكُمْ شِرْعَة وَمِنْهَاجًا) الآية 48 سورة المائدة. قال الإمام الشوكانِ: "المنهاج الطريقة الواضحة البينة، وقال أبو العباس المبرد: "المنهاج الطريق المستمر". والمنهج: يعني الخطة المرسومة، والمنهج بوجه عام: وسيلة محددة، توص ل إلى غاية معينة. (الحاوري و علي قاسم، 2016).
- وإذا نظرنا الى الأصل اللغوي لمصطلح المنهج **Curriculum** في الكلمة الإغريقية **Currere** التي تعني مضمار سباق والطريق الذي يتنافس فيه المتعلمون لبلوغ الهدف وهو ضمن المفهوم التقليدي في اكتساب المعرفة. (صابر سليم و أخرون، 2006)

من خلال التعرف اللغوي لمصطلح المنهج نجد أنه الطريق والسبيل لما يحتويه من محددات وأسس ومكونات تصطحب العملية التعليمية التربوية وتوجهها لبلوغ الأهداف.

المنهج اصطلاحا: جاء في تعريف المنهج الدراسي بأنه: "مجموع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة تحت إشرافها للتلاميذ بقصد احتكاكهم بها وتفاعلهم معها هذا إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل الذي هو الهدف الأسمى للتربية".

وقد علق الأستاذ أحمد مدكور على هذا التعريف بأنه "يصلح لكل المجتمعات وكل الثقافات". وهذا يعني أن كل منهاج دراسي في مجتمع معين يجب أن يعكس الخصائص الحضارية والتاريخية لذلك المجتمع، حتى تؤدي الخبرات التي يتلقاها التلاميذ من خلال المناهج الدراسية إلى تخريجهم بصفات تدل على انتمائهم الحضاري.

ويعرف **(فاتحي 1997)** كذلك بأنه: "مجموع المعارف التي تهدف عمليا إلى تحقيق البناء المنهجي لمخطط تربوي، قد يكون عاما أو خاصا، يعكس القيم والاتجاهات الخاصة بوسط معين ويهدف إلى تحقيق الأهداف العامة والمرامي المحددة سلفا للتربية في مجتمع ما"

ومن التعاريف الإجرائية الجيدة للمناهج الدراسية التي أوردها **(أولحاج 1997)** نجد تعريف **فوركين**، الذي عرفه بقوله: "هو مسيرة تربوية، ومجموعة متتالية من تجارب تعلمية يقوم بها شخص ما تحت مراقبة مؤسسة تكوينية، وخلال فترة زمنية معينة، مسيرة تفرضها مؤسسة تعليمية"

وهذا التعريف تناول كل المسائل الإجرائية المتعلقة بالمناهج الدراسية، سواء في المسار التعليمي أو المؤسسة التكوينية أو المدة الزمنية أو إلزام المتعلم بمحتويات المنهاج.

وما يمكن استخلاصه من هذه التعاريف التي ذكرناها، أن المناهج الدراسية تعتبر الأداة الرئيسية لتحقيق الأهداف المتعلقة ببناء شخصية التلميذ في كافة المجالات ويكفي هذا لأن نقول بأن المناهج تعتبر المحور الرئيسي والعنصر الأهم في كل مكونات النظام التربوي، ولا يمكننا الحديث عن نجاح الإصلاحات التربوية إذا لم يتم تخطيط مناهجها بالكيفية التي تجعلها قابلة للتطبيق ومحققة للأهداف التي صممت من أجلها. (لكحل و فرحاوي، 2009)

ثانيا/ مقاربات تصميم المناهج المدرسية:

لقد تطورت مقاربات تصميم المناهج الدراسية، فانتقلت من المقاربة بالمحتوى إلى المقاربة بالأهداف وأخيرا المقاربة بالكفاءات. وتعرف المقاربة في تصميم المناهج الدراسية بأنها: "مجموع التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتم من خلالها تصور وتخطيط منهاج دراسي أو تطويره أو تقويمه.. والتي تكون أساس ومنطلق وضع أهداف المنهاج ومضامينه ووسائل تنفيذه وتقويمه" . (لكحل و فرحاوي، 2009)

ويمكننا تناول هذه المقاربات حسب التفصيل الذي تستدعيه كل واحدة منها على النحو التالي:

1_ المقاربة بالمحتوى: وتعبر هذه المقاربة على الاتجاه التقليدي في التربية القائم على السلطة والمعرفة، أو بعبارة أخرى هو اتجاه قائم على المدرس والمحتوى الدراسي. أي أن المدرس وما يمارسه من سلطة على التلميذ، والمحتوى الدراسي وما يحتويه من معارف يجب تبليغها إلى التلميذ هما المتحكمان الأساسيان في العملية التعلمية التعليمية.

إن البرامج الدراسية في هذه المقاربة تهدف أساسا إلى شحن أذهان التلاميذ بمعارف جاهزة، ودليلها في ذلك كما يقول الأستاذ عبد الكريم غريب: "أن الإنسان ذو طبيعة ثابتة؛ فليست هناك اختلافات وفروق بين الأفراد.

ولذا، فإن للتربية بدورها خاصيات ثابتة، إنها تنظر إلى الإنسان من حيث هو كائن مجرد، ولا تعير اهتماما لحوافزه الداخلية واستعداداته الذاتية". ويترتب على ذلك أن ما يتعلمه التلميذ لا يخضع لمعطيات نفسية داخلية، بل يخضع لما يراه الكبار مناسبا للأطفال، وهذا نجد أن المحتويات الدراسية هي مفروضة على التلاميذ ولا مجال لهم لمناقشة مدى صلاحيتها لهم أو رغبتهم في تعلمها. فالتعليم بهذا المعنى يفرض على المتعلم جملة من المعارف والقيم والسلوك.

2_ المقاربة بالأهداف:

يتمثل الهدف الرئيسي لهذه المقاربة في إحداث تغييرات وتعديلات في سلوك التلاميذ، ويكون الحكم على حصول هذه التغييرات أو التعديلات من خلال المقارنة بين الأهداف المحددة سلفا، وبين ما تمكن التلميذ فعلا من تحقيقه من تغييرات في سلوكه. ومن هنا يمكننا استنتاج الطابع البيداغوجي لهذه المقاربة الذي يقوم في جوهره على ملاحظة وقياس مدى تحقق الأهداف وذلك من خلال إجراءاتها، أي جعلها قابلة للملاحظة والقياس، وهكذا نلاحظ الطابع النفعي والتقويمي لهذه المقاربة.

وتعود هذه المقاربة في جذورها كما يجمع على ذلك المختصون التربويون إلى جهود **رالف تيلر R. Tyler** الذي كان يبحث عن قطيعة مع المقاربة القائمة على المحتويات، التي كانت محل انتقادات كبيرة من طرف المربين الأمريكيين وبصفة خاصة جون ديوي. ويمكن تعريف بيداغوجيا الأهداف عند تيلر بأنها: "تلك البيداغوجيا التي تحدد الهدف بألفاظ توضح نوع السلوك الذي يريد المدرس تنميته عند الطالب". وهكذا نلاحظ أن تيلر يعتبر أول من عبر صراحة على ضرورة إيجاد حل لمشكلة التقويم من خلال تحديد الهدف، الذي يعتبر المؤشر الحقيقي للتغيرات المنتظرة في السلوك.

إلا أن بيداغوجيا الأهداف عرفت أوضح تحديد لها في أعمال المربي الأمريكي الكبير **بنجامين بلوم B. Bloom** الذي أكد على ضرورة، التحكم في الأهداف البيداغوجية، وذلك من خلال خطوات تطبيقية، تتمثل فيما يلي:

- التحديد الدقيق للأهداف التي ينبغي بلوغها، مع اقتراح معايير لتقويم مدى بلوغ تلك الأهداف
- التعرف بدقة جيدة على المكتسبات القبلية
- التقويم الدقيق للمستوى الذي ينطلق منه التلاميذ قبل بداية الدرس
- وضع جميع التلاميذ في مستوى واحد من المعرفة. أي تمكينهم من المعلومات الضرورية للدرس الجديد قبل بدايته، ويتم هذا التحكم بشكل فردي
- تقديم الدرس الجديد.
- فحص المكتسبات الفعلية للتلاميذ حسب الأهداف المنشودة في نهاية الدرس.
- التعرف على التلاميذ الذين لم يبلغوا مستوى التحكم المتوقع. .
- علاج التأخر مباشرة بواسطة دروس خاصة تسمى العلاج أو الاستدراك. وتماشيا مع ضرورة تحقيق هذا التحكم، قام بلوم بتقديم أول صنافة للأهداف الإجرائية وذلك في المجال المعرفي، ليتبعه بعد ذلك كل من **كراتوول Kratwohl** في المجال الحس حركي، **وهارو Harrow** في المجال الوجداني، ونقدم فيما يلي هذا الجدول الذي يبين هذه المجالات بمختلف مستوياتها: (لكحل و فرحاوي، 2009).

المجال العقلي	المجال الوجداني	المجال الحس حركي
-المعرفة	-التقبل	-الحركات الإرتكاسية
-الفهم	-الاستجابة	-الحركات الأساسية
-التطبيق	-التثمين	-الاستعدادات الإدراكية
-التحليل	-ترتيب القيم	-الصفات البدنية
-التركيب	-التميز بواسطة منظومة من	-الحركات اليدوية
-التقييم	القيم	-التواصل غير اللفظي

جدول (1) يبين مجالات ومستويات الأهداف الإجرائية.

إن هذه المقاربة متأثرة إلى حد بعيد بالفلسفة البراجماتية والنظرية السلوكية، اللتين ظهرتا في المجتمع الأمريكي، لهذا كان توجهها سلوكيا صرفا، كما أن اجرات الأهداف تنسجم تماما مع البراجماتية التي تؤكد على ضرورة جعل العلوم كلها في متناول التجربة والقياس .وقد نجحت هذه المقاربة في تحسين أساليب التقويم، وحددت إطارا عمليا وإجرائيا للأهداف التربوية .ولكن مع ذلك وجهت لها عدة انتقادات ولعل أهم هذه الانتقادات على مستوى التصور يتمثل في نظرتها الآلية للإنسان وكأنه آلة مبرمجة نحو تحقيق الأهداف السلوكية، أما على المستوى البيداغوجي، فإن أهم مشكلة تواجهها هذه المقاربة هي نظرتها إلى سلوكات التلميذ وكأنها منفصلة عن بعضها البعض، بحيث لا نجد الربط بين مختلف المجالات وبين مختلف مستويات الأهداف في المادة الواحدة وبين المواد المختلفة، وقد عبر عن هذا النقد بوضوح **كريستيان بوسمان** ومن معه، حين تكلم عن انحراف بيداغوجيا الأهداف، بحيث أدى هذا الانحراف إلى تكريس كل التعلمات في (أهداف ميكروسكوبية) يتم تدريسها ومراقبتها بصرامة، دون أن تكلف نفسها أبدا عناء طرح السؤال عما بإمكان المتعلم القيام به بكيفية شمولية.

3_ المقاربة بالكفاءات:

جاءت هذه المقاربة لتفادي سلبيات المقاربة السابقة وللتكيف مع المستجدات الحاصلة على المستوى الاقتصادي والتكنولوجي. بحيث نجد الانفجار المعرفي وحاجات الاقتصاد الجديدة أصبحت تتطلب مخرجات أكثر قدرة على التكيف مع المواقف الجديدة، فلم يعد المهم حشو ذهن التلميذ بالمعارف بقدر ما يهم تزويده على قواعد الحصول على المعارف وتوظيفها إيجابيا في المواقف التي تستدعي توظيفها. وما يمكن التأكيد عليه في هذه المقاربة أنها جلبت الكثير من الإضافات التي لم تكن موجودة في المقاربة السابقة، من ذلك نجد تأكيدها على الإدماج والإنجاز والتوظيف والممارسة الناجعة ومواجهة الوضعيات من خلال إدراكها وفهمها... الخ. ونلاحظ على مختلف التعاريف المقدمة للكفاءة أنها ذات طابع معرفي سلوكي، أي أنها لا تخرج عن مجال توظيف المعارف وتجنيدها من أجل مواجهة وضعيات مختلفة بحيث لا تكون هذه الوضعيات ذات طابع نمطي، بل هي مستجدة، ودور المدرسة هو تزويد التلميذ بأدوات مواجهة هذه الوضعيات مهما كان نوعها ودرجتها والمكان الذي يواجهها فيه. وقد عبر الأستاذ محمد فاتحي عن هذا المعنى المعرفي السلوكي للكفاءة حينما حدد مقاربتين لفهمها؛ أولاهما المقاربة الذهنية، التي تعتبر الكفاءة فيها كتلة من المعارف مرتبطة فيما بينها، وثانيتهما المقاربة السلوكية، ترتبط الكفاءة فيها بالقدرة على الإنجاز.

ونظرا لكون هذه المقاربة جديدة بالمقارنة مع سابقتها، ونظرا لاعتمادها في تدريس المناهج الجزائرية بداية من السنة الدراسية**2003/2004**، فإننا نذكر فيما يلي أهم الخصائص التي تتميز بها هذه المقاربة وذلك في المستويات التالية:

- **<u>على مستوى الأهداف :</u>** علاوة على الطابع الإجرائي للأهداف القائم على القابلية للملاحظة والقياس، فإن الهدف من التعليم يتمثل في تحقيق الكفاءة المسطرة، ومن هنا تمتاز الأهداف في هذه المقاربة بأنها مدمجة وأدائية، تقوم على معالجة مختلف الوضعيات التي يواجهها المتعلم. **(لكحل و فرحاوي، 2009)**
- **<u>على مستوى المحتويات :</u>** لا تركز المحتويات في هذه المقاربة على حشو ذهن التلميذ بالمعارف، وإنما تركز على تزويده بكل ما يحتاجه من أجل معرفة العمل وحسن التواجد وحسن التخطيط للمستقبل. ومن هنا فإن المحتويات ترتبط بالقواعد الأساسية التي تمكنه من حل مختلف المشكلات التي يواجهها في المدرسة أو في محيطه الاجتماعي. فالمعرفة في هذه المقاربة تكون من أجل التوظيف وليس من أجل الاستظهار في

الامتحانات فقط. ومن هنا فإن المحتويات في هذه المقاربة تراعي الجانب النفسي باحترام ميولات واستعدادات المتعلمين، ومن جهة أخرى فإنها تقوم على إزالة الحواجز بين مختلف المواد الدراسية.

-على مستوى الوسائل التعليمية : مادامت المقاربة بالكفاءات تؤكد على الأداء، فإن المؤسسة التعليمية ينبغي أن تكون أكثر امتلاكا لوسائل تطبيقية وعملية تكون في متناول المعلمين والتلاميذ، ولا تكتفي فقط بالوسائل الضرورية مثل الكتب المدرسية والخرائط وغيرها. وباعتبار الثورة التكنولوجية التي يشهدها العالم اليوم في مختلف القطاعات، خاصة في قطاع الوسائل التعليمية، فإنه مطلوب من المؤسسة التعليمية توفير هذه الوسائل مثل الإعلام الآلي والوسائل السمعية البصرية، إضافة إلى كل مستلزمات القيام بتجارب عملية، والأدوات العملية التي تحتاجها بعض الوضعيات مشكلات، التي تعتبر معالجتها المحك الحقيقي لبلوغ الكفاءة المستهدفة. وقد عبر **فيليب بيرنو** عن خصوصيات الوسائل التعليمية المناسبة للمقاربة بالكفاءات بما يدل على صعوبة توفيرها وتصميمها واستعمالها، وهو ما يدل عليه قوله: "قد تكون الوسائل الموجهة نحو تكوين الكفايات أكثر صعوبة وتكلفة، لأنها تتجنب التكرار وتتطلب من مؤلفيها عبقرية وليس تجميع واختيار المنتخبات؛ وفي نفس الوقت سيتناقص السحب، لأن نسخة واحدة غالبا ما تكفي لفصل بكامله. وهكذا فإن ابتكار وسائل تعليمية وفق بيداغوجية الوضعيات- المشكلات، ليس أمرا هينا لتعارضه مع مصالح جهات اقتصادية كبرى). (**بيرنو2004**) وهذا فإن الوسائل التعليمية المعتمدة في الأنظمة التربوية التي تبنت المقاربة بالكفاءات تحتاج إلى مراجعة بيداغوجية شاملة بما يمكنها من التلاؤم مع متطلبات المقاربة.

-على مستوى العلاقة البيداغوجية : تقوم هذه المقاربة على مراعاة شخصية التلميذ، من خلال التأكيد على فاعليته في العملية التعلمية التعليمية، فهي تنظر إلى التلميذ نظرة إيجابية وذلك من خلال مراعاة قدراته العقلية وميولاته الوجدانية وكيانه النفسي. وهذا لا يعني التقليل من دور المعلم الذي يبقى ملقى على عاتقه دورا رئيسيا في تحقيق الكفاءات المسطرة، ولعل هذا هو الأمر الذي جعل بيرنو يرى بأن ثورة الكفاءات لا يمكن أن تحدث إذا بقي المعلون بعيدين في تكوينهم عن المستوى الذي يؤهلهم للتدريس بمتطلباتها على أتم وجه ومن حيث الطرق فإن التركيز موجه نحو الطرق المفتوحة والجديدة مثل تحقيق مشاريع خاصة وحل المشكلات، كما تشجع على الحوار الداخلي بين التلاميذ والتواصل والتبادل داخل الفصل الدراسي .

-على مستوى التقويم : نظرا للتغييرات التي حملتها المقاربة بالكفاءات في صياغة المناهج الدراسية، فإن التقويم باعتباره أحد أهم مكوناتها، لابد أن يكون متميزا عن أساليب التقويم التقليدي. وإذا كان من مبررات الانتقال إلى المقاربة بالأهداف تسهيل عملية التقويم وجعلها أكثر دقة من خلال أجرأة الأهداف، فإن التقويم في المقاربة بالكفاءات يعتبر مشكلة المشكلات، لأن تقويم الكفاءات حسب بيرنو يتطلب معاينتها ضمن مهمات معقدة، وهو ما يفتح المجال أمام الاختلافات في الحكم (بيرنو2004) لأن مؤشر النجاح هو تحقق الكفاءة، مما يجعل الحكم بالنجاح أو الفشل في غاية الصعوبة، وهو ما يجعل كثيرا من المعلمين يتحولون إلى أساليب التقويم التقليدية القائمة على الحكم على المعارف عوض الحكم على الكفاءات. كل هذا يتطلب عناية فائقة في إعداد المناهج الدراسية وفق هذه المقاربة، وذلك من خلال توضيح كيفية التقويم بطرق عملية تبسط التعقيدات الموجودة في الجانب النظري. **(لكحل و فرحاوي، 2009).**

ثالثا/ أسس بناء المناهج:

لما كانت المناهج هي وسيلة المدرسة الأساسية التي يحدث بها التغيير المنشود في سلوك أفراد المجتمع، لذا فإنه يجب أن تقوم عملية بناء المناهج على أسس تربوية واضحة المعالم لكي تقوم المدرسة بواجبها الأساسي نحو إعداد النشء للحياة بصورة متوازنة عبر الأجيال.

ومن الجدير بالذكر أن علماء التربية قد تناولوا أسس بناء المناهج بكثير من التفصيل تحت عناوين وتقسيمات متعددة. ويمكن تصنيف هذه الأسس وعرضها على النحو التالي:

1- **الأسس الفلسفية:**

للفلسفة عدة تعاريف أما تعريفه في التربية أي فلسفة التربية " بأنها تطبيق النظريات والأفكار الفلسفية المتصلة بالحياة في ميدان التربية و تنظيمها في منهاج خاص من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوب فيها"

وهو أيضا أسلوب منهجي منظم في تناول القضايا التربوية يرتكز حول غايات التعلم ووسائل تحقيقها. والواقع أن الفلاسفة أعطوا اهتماما واضحا للقضايا المتصلة بالتربية، كما أن الممارسات التعليمية على مر التاريخ تستند إلى فلسفات تربوية معينة، و ذلك في الإطار العام للفلسفة السائدة اجتماعيا. ومن الطبيعي أن تستند مناهج التعليم إلى فلسفة تربوية. (قزقوز، 2018)

2- **الأسس الاجتماعية والثقافية:**

وهي الأسس التي تعنى بحاجات المجتمع وأفراده وتطورها في المجالات الاقتصادية، والعلمية التقنية، وكذلك ثقافة المجتمع، وقيمه الدينية، والأخلاقية، والوطنية، والإنسانية. (قرني، 2016).

يضيف (**قزقوز 2018**) الأسس الاجتماعية هي القوي الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهاج وتنفيذه، وتتمثل في التراث الثقافي للمجتمع. والقيم والمبادئ التي تسوده، والاحتياجات والمشكلات التي تهدف إلى حلها والأهداف التي يحرص على تحقيقها. وهذه القوى تشكل ملامح الفلسفة الاجتماعية أو النظام الاجتماعي لأي مجتمع من المجتمعات.

3- **الأسس النفسية:**وتعني الأسس التي تتعلق بطبيعة المتعلم وخصائصه النفسية، والعوامل المؤثرة في نموه بمراحله المختلفة، وينبغي أن تبرز هذه الأسس قدرات المتعلمين وحاجاتهم ومشكلاتهم وربطها بالمنهج بما ينسجم مع مبادئ نظريات التعلم والتعليم، واحترام شخصية المتعلم. (قرني، 2016).

4- **الأسس المعرفية:**

ترتبط الأسس المعرفية بالأسس الفلسفية ارتباطا وثيقا وتتأثر بها، ولذا تختلف النظرة إلى المعرفة باختلاف الفلسفات من حيث طبيعتها وطرق الحصول عليها وبنيتها وأسلوب تنظيمها ووظائفها. وتؤثر الأسس المعرفية بدرجات متفاوتة على تحديد مجال المنهج وتخطيطه وتنفيذه. (الحاوري و علي قاسم، 2016).

رابعا/ مكونات المنهاج التعليمي:

يتضح مما سبق ذكره في العناصر السابقة أن المنهج من مجموعة عناصر مترابطة فيما بينها ترابطا عضويا يؤثر كل منها في الأخر ويتأثر به، وهذه العناصر قد حددها رالف تايلر Ralph Tyler في أربعة تساؤلات هي:

- ما الأهداف التربوية التي ينبغي أن تسعى المدرسة الى تحقيقها؟
- ما الخبرات التربوية التي ينبغي توفيرها لتحقيق هذه الأهداف؟
- كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التربوية حتى تكون فعالة؟
- كيف يمكن معرفة ما اذا كانت الأهداف قد تحققت؟ (قرني، 2016).

وهذه التساؤلات توده الانتباه الى عناصر المنهاج التربوي وهي كالتالي:

1- الأهداف Objectives:

يعرف الهدف تربويا بأنه " إيصال ما نقصد إليه، وذلك بصياغة تصف التغير المطلوب لدى المتعلم، صياغة تبين ما الذي سيكون عليه المتعلم حين يكون قد أتم بنجاح خبرة التعلم. إنه وصف لنمط السلوك أو الأداء الذي نريد أن يقدر المتعلم على بيانه".

فالهدف إذن هو وصف لنتاجات التعلم المتوقعة، والمخططة، من خلال المرور بالخبرات التعليمية التي يقدمها المنهج، ويسعى المعلم لإحداثها في المتعلم من خلال التدريس، بحسب قدرات المتعلم، وإمكانياته. (الحاوري و علي قاسم، 2016).

2- المحتوى Content:

المحتوى هو الشكل الذي يظهر به المنهج كشيء مادي ملموس، ويعد المحتوى ترجمة عملية للأهداف التعليمية، والمحتوى هو العنصر الثانِ من مكونات المنهج وهو يرتبط مع بقية المكونات بعلاقة تأثير وتأثر.

إن إحدى المهام الكبيرة في بناء المنهج هي: "اختيار مقرر الدراسة المناسب، واختيارات الخبرات؛ إذ أن مدى التعليم، وتحصيل الأهداف التربوية تعتمدان على الاختيار الدقيق لمواد التعلم وخبراته".

وفي حقيقة الأمر فإن اختيار محتوى المنهج يحتاج تكاتف الجهود من قبل المتخصصين الأكاديميين في المادة العلمية، والمعنيين بشئون التربية، وخبراء التربية والاختصاصيين فيها؛ ليتلاءم المحتوى مع الأهداف التربوية وحاجات المتعلمين والتطور المعرفي وتطلعات المجتمع، ويلبي احتياجا ت السوق، واتجاهات التربية المعاصرة، وكل ذلك في إطار يحفظ هوية الأمة وتنشئة الأجيال عليها. (الحاوري و علي قاسم، 2016)

3- أنشطة التعليم والتعلم Instruction and Learning Activities:

عملية التدريس هي نظام أو نسق يتكون من مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها المدرس بقصد مساعدة التلاميذ على تحقيق أهداف تربوية معينة، أي: إن التدريس نشاط هادف يرمي إلى إحداث تأثير في شخصية التلميذ وأنه وسيلة، أما الغاية فهي التعلم أو تعديل سلوك التلاميذ تعديلا يساعد على نموهم المتكامل، ويستند هذا التصور على عدة مسلمات، أهمها:

- أن الكون كله كتاب مفتوح لمنهج التربية لينهل منه، فجميع الطرائق والأساليب والوسائل المشروعة التي تمكن المربي من تحقيق أهداف منهج التربية بالحق والعدل، هي طرائق وأساليب سليمة، ويمكن إتباعها، سواء الموجود منها الآن، وما سوف يوجد فيما بعد.
- أن التدريس عملية ذات أبعاد ثلاثة، تتألف من مدرس وتلميذ ومادة تعليمية أو خبرة تربوية، يحاول الأول أن يحدث من خلالها تأثيرا في الثانِ.
- أن التدريس سلوك اجتماعي لا ينشأ من فراغ، وأنه لا بد من وجود تفاعل بين المدرس والتلاميذ وبين التلاميذ والمادة التعليمية أو الخبرات التربوية، ومن هنا تظهر أهمية الدقة في اختيار المحتوى والخبرات التربوية المناسبة، وأيضا الدقة في اختيار الطريقة أو الطرائق المناسبة.
- أن التدريس سلوك يمكن ملاحظته وقياسه، وبالتالي يمكن ضبطه وتقويمه وتحسينه، ومن هنا فإننا نميل إلى اعتبار أن التدريس علم وفن، وأن المدرس الكفء يصنع ولا يولد.
- أن التدريس يشتمل على بعد إنسانِ يتمثل في التفاعل بين المدرس والتلاميذ، وأن المدرس لا يمكن استبداله بآلة أو وسيلة مادية مهما ارتفعت درجة كفاية هذه الآلة، ولذلك فإن ما يعرف بالوسائل التعليمية إنما هي أدوات معينة وليست بديلة.

- أن التدريس عملية ديناميكية فيها حركة وتفاعل وتأثر وتأثير وثقة، فالمدرس يسلم بأهمية تلميذه وضرورة مشاركته في الموقف التعليمي، والتلميذ يسلم بقدرة أستاذه على التأثير ومساعدته على تحقيق الأهداف التربوية.
- أن التدريس عملية اتصال، وأن وسيلتها الرئيسية هي اللغة، أي إن المدرس يتعين عليه أن يستخدم لغة ما لتوصيل رسالة معينة إلى مستقبل معين.
- أن عملية التدريس ليست فقط ما يقوم به المدرس داخل الفصل، وإنما هي عملية تتضمن أنشطة كثيرة قبل وأثناء وبعد لقاء المدرس مع التلاميذ. (الحاوري و علي قاسم، 2016).

4- <u>التقويم Evaluation:</u>

وهو العنصر الرابع من مكونات المنهج، ويلعب دور هاما بالنسبة للمنهج وما يتضمنه من جوانب أساسية ترتبط بالأهداف التربوية المراد تحقيقها، وبالمحتوى، وطبيعة الأنشطة المختلفة وأيضًا يرتبط بطرق التدريس التي يقوم بها المعلمون، كما أنه يرتبط أيضًا بنتائج العملية التعليمية ومدى التقدم في تحقيقها .

والتقويم هو "عملية تشخيص وعلاج لموقف التعلم أو أحد جوانبه أو للمنهج كله في ضوء الأهداف التربوية المنشودة".

ويتضح لنا من هذا التعريف أن التقويم ليس نشاطا بسيطا، ولكنه عملية معقدة تحتوي على الكثير من الأنشطة وتسير في عدة خطوات:

- تحديد الأهداف العامة والخاصة التي هي محكات عملية التقويم .
- تحديد المواقف التي يمكننا أن نجمع منها المعلومات المتصلة بالأهداف .
- تحديد كمية ونوعية المعلومات التي نحتاج إليها .
- اختيار، ثم تصميم أساليب وأدوات التقويم المناسبة .
- جمع البيانات بواسطة الأدوات والأساليب المختارة, ومن المواقف التي سبق تحديدها.
- تصنيف البيانات والمعلومات عن طريق تحليلها وتسجيلها في صورة يمكن منها الاستدلال والاستنتاج، ويمكن الاستعانة في هذه الخطوة بالأساليب الإحصائية والتوضيحية المختلفة .
- تفسير البيانات في صورة تتضح بها المتغيرات والبدائل المتاحة تمهيدا للوصول منها إلى حكم أو قرار.
- إصدار للحكم أو القرار.
- متابعة تنفيذ الحكم أو القرار حتى يمكن معرفة مدى جدوى المعلومات التقويمية في تحسين العمل أو الموقف أو الظاهرة أو السلوك الذي نقومه، وتعرف هذه الخطوة باسم المتابعة؛ لأنها تؤكد على الطبيعة الدائرة لعملية التقويم التربوي. (الحاوري و علي قاسم، 2016)

<u>خامسا/ أنواع المناهج:</u>

يشير **(سلامة،2008)** بأنه توجد ثلاث تنظيمات أساسية للمناهج؛ هي منهج المواد الدراسية، ومنهج النشاط والمنهج المحوري، وهي تختلف عن بعضها البعض.

فمنهج المواد الدراسية يُنظّم حول المفاهيم الرئيسية لكل مادة ويهدف ذلك إلى إكساب المتعلم المعنى والوحدة في خبراته إذا فهم المادة فهما جيّدا. ومنهج النشاط يُنظّم حول ميول المتعلمين واهتماماتهم من أنشطة، في حين يُنظَّم

المنهج المحوري حول محور يضم عمليات أو مشكلات ذات دلالة اجتماعية أو ذات أهمية في الحياة المعاصرة أو حول مشكلات المتعلمين وحاجاتهم.

ولقد ظهرت تعديلات لهذه المناهج وذلك على النحو التالي:

- منهج المواد المترابطة؛
- منهج المواد المندمجة؛
- منهج المجالات الواسعة؛
- منهج ميادين المعرفة المنظمة.

وأما منهج النشاط فيتمثل تطبيقه في المشروعات، في حين طبّق المنهج المحوري على أساس أن يتكوّن المحور من مجموعة من المواد المنفصلة أو المرتبطة أو المندمجة، أو على فعل مجالات واسعة تدور حول مشكلات المتعلمين وحاجاتهم.

ويُلاحظ أن إسم المنهج يشتق من نوع تنظيمه؛ فمنهج المواد الدراسية هو المنهج الذي يتبع تنظيم المواد الدراسية، ومنهج المواد المترابطة هو المنهج الذي ينظم على أساس الربط بين المواد، ومنهج النشاط هو الذي ينظم على أساس النشاط .

1- منهج المواد الدراسية: هو من أكثر التنظيمات انتشارا في العالم، وهو تنظيم لمنهج المدرسة أو للبرامج الدراسية أفقيا وعموديا على أساس المحتوى أو المادة العلمية، ينتمي هذا المنهج إلى التنظيم الذي يشمل الخبرات التي تأخذ شكل المواد الدراسية (معرفة) مثل: العلوم، الرياضيات، التاريخ، الجغرافيا...، وهذا المنهج لا يقلل من الإهتمام بالمواد الدراسية بل يجعل لهذه المواد كيانها المناسب وأنه لا يهمل الحقائق والمعلومات بل يستخدم قدرا كبيرا منها. ولكن لا يجعل المتعلمين يدرسونها منعزلة بل يدرسونها مرتبطة بمواقف أو بمشكلات ونظرا لأن السيطرة على المادة الدراسية هي المطلب الرئيسي فإن الشرح أو الوصف هي الطريقة الرئيسية للتعلم، والكتاب المقرر هو المصدر الوحيد للمعرفة.

هذا المنهج من أقدم تنظيمات المناهج؛ فتاريخه يعود للإغريق والرومان ثم إلى الفنون "المواد السبعة" الحرة في العصور الوسطى التي كان يعتقد أنها تضم المعرفة اللازمة للإنسان المتعلم أما التاريخ الأحدث لمنهج المواد الدراسية فيعود إلى السبعينات من القرن الماضي إلى **وليام توري "هاريس William Torey Harris"** الذي كان ناظر المدرسة "**سانت لويس**" بأمريكا ذلك الوقت. (سلامة، 2008).

ظهرت عدة محاولات لتحسين تنظيم المادة الدراسية وذلك للتغلب على السلبيات، وركزت جميع التحسينات على تكامل المواد وعلى وظيفة المعرفة وعلى سيكولوجية التنظيم، وفيما يلي عرض لبعض المحاولات التي ظهرت:

أ- إعادة تنظيم المواد الدراسية: كانت المواد الدراسية قديما تولي عنايتها على الحقائق العلمية؛ فتقدمها إلى المتعلمين مكدسة ومفككة دون محاولة جادة لتنظيمها أو توضيح العلاقات بينها، مما كان يُشكّل عبئا كبيرا على ذاكرة المتعلم ويجعلها سريعة النسيان، ظهر اتجاه جديد يرمي إلى تجميع الحقائق في تعميميات وقوانين تيسّر دراسة المادة وتساعد على معرفة أساسياتها أو الانتفاع بها في مواجهة للمشكلات ومواقف الحياة الحاضرة، ثم ظهر اتجاه تحديد هياكل المواد المختلفة؛ وذلك عن طريق اختيار الموضوعات الأساسية التي تدخل في بناء هيكلها الأساسي وتقديمها إلى المتعلمين بصورة تبرز الصلات بين هذه الموضوعات الأساسية، وتساعد المتعلم على اكتساب النظرة الشاملة نحو دراسته، وإن هذا الإتجاه لا يقلل من شأن التعميميات والمبادئ بل تركز على أساس منها، ويؤكد أهمية الترابط والتماسك، كما أنه لا يقلل من شأن الحقائق العلمية بل يقدمها في الوقت المناسب.

ب- تحسين منهج المواد الدراسية المنفصلة عن طريق الربط: نشأت فكرة الربط بين المواد الدراسية في القرن الماضي نتيجة لنظريات المربي الألماني "هاربارت"، فقد أوضح ضرورة الربط بين مواد المنهج ونادى بجعل الربط بين المعلومات الجديدة والمعلومات القديمة لدى المتعلم خطوة أساسية من خطوات التدريس التي اشتهرت باسم "هاربارت". ولذلك أدرك المهتمون بالمناهج وتخطيطها ظاهرة عدم ترابط المواد الدراسية في المنهج التقليدي، فاتجه التفكير نحو إصلاح هذا النوع من المناهج من زاوية الربط بين مختلف المواد الدراسية بعضها البعض لتركيب وحدة المعرفة من تطوير المنهج القديم إلى نحوٍ أفضل؛ واتخذت محاولتين لربط المواد الدراسية وهما:

* **الربط العرضي:** وتتاح للمعلم الحرية في توضيح العلاقات بين أجزاء المادة الواحدة أو بين المواد بعضها بعضا في مجال الدراسة أو بين المواد وبعض مواقف الحياة خارج المدرسة. وتنحصر خصائص المنهج المبنية على ربط المواد الدراسية ربطا عرضيا في النقاط التالية:

- لا زالت العناية الكبرى بالمادة الدراسية كهدف وغاية عملية التعليم كما في المنهج التقليدي؛
- صارت عملية الربط التي يقوم بها المعلمون عملية صناعية في بعض الأحيان، أو عملية تضطرهم للخروج عن نطاق المادة الدراسية إلى دراسات أخرى خارج المقرر المدرسي مما لا يهم بها أو تزيد من مشكلات عملية التدريس (سلامة، 2008)
- يضطر المعلم إلى بذل الجهد في التعرّف على خلفية المتعلم العلمية وما سبق أن درسه وهذا الأمر صعب.

* **الربط المنظّم:** تنحصر مهمة هذا النوع من الربط في اتخاذ أسلوب منظّم يقوم به معلمو كل صف من الصفوف الدراسية ليتدارسوا فيما بينهم ويخططوا ربط ما يقوم به كل منهم في مجال تخصص مادته الدراسية، وذلك في نطاق الوقت المخصص في الجدول المدرسي لتدريس مادته. وعلى سبيل المثال إذا اتفق على اختيار موضوع المواصلات في المرحلة الإعدادية؛ فيمكن لمعلم العلوم أن يقوم بتدريس النواحي العلمية المتعلقة بهذا الموضوع مثل كيف تسير الدراجة والقطار والسيارة وكيف استُغل الماء كوسيلة للنقل وكيف تطير الطائرة، ويمكن لمعلم الرياضيات أن يساعد على فهم معاني المصطلحات الرياضية المتعلقة بالمواصلات مثل السرعة المنتظمة ومتوسط السرعة وحساب السرعة والمسافة، كما يمكن أن يتدرب المتعلمين على التمثيل البياني للعلاقة بين الزمن والمسافة، ويمكن لمعلم اللغة أن يجعل هذا الموضوع مركزا تدور حوله فروع اللغة من تعبير ونحو وإملاء...، ويمكن تلخيص هذه المحاولات التي بذلت لإيجاد هذا النوع من الربط فيما يلي:

- الإتفاق على موضوعات خاصة في بعض المواد الدراسية أو الموضوعات التي يتضمنها المنهج، وعندما يقوم المعلم بعملية التدريس عليه أن يشير إلى تلك العلاقة الموجودة بين الموضوعات المتفق عليها؛
- قد يُعيّن معلم من المعلمين كضابط لعملية الربط بين المواد الدراسية المختلفة؛

وقد وُجّهت انتقادات لمثل هذا النوع من المفاهيم ذات الربط المنظّم، نذكر منها:

- كانت عملية الربط تسير سيرا مصطنعا في أحيان كثيرة؛ فلم تظهر العلاقات بين مختلف المواد الدراسية في صورة تزيد من تفوقهم نحو دراستهم أو توصلهم لدرجة الفهم الصحيح لمحتواها وتنمية مهارات واتجاهات وقدرات مرغوبة في عملية التعلم.
- لا زالت العناية منصبة على المواد الدراسية أكثر من أي اهتمام آخر وكذلك لم يهتم بعملية الربط بين المواد الدراسية ومواقف الحياة من خارج المدرسة.

ج- منهج الإندماج: يمثل هذا المنهج جهدا من أجل التغلب على التجزئة وتفتيت المعرفة، ففي منهج الإندماج تُزال الفواصل بين مادتين تماما وتدمجان في مادة جديدة تُخصّص لها حصص واحدة ويقوم بتدريسها معلم واحد، وقد

يكون الدمج بين مادتين أو أكثر من نفس الميدان كالدمج بين النبات والحيوان في علم الأحياء، أو قد يكون بين مادتين أو أكثر من مادتين مختلفتين؛ فعلم الأرض يتكوّن من دمج بعض العلوم الطبيعية والجغرافيا (سلامة، 2008)

د- منهج المجالات الواسعة: هذا المنهج أكثر تطورا من منهجي الإرتباط والإندماج في محاولة التغلب على تجزئة المعرفة والتوصل إلى دمج الوحدة في مشروع كامل من مشروع المعرفة.

ففي مرحلتي الإبتدائي والمتوسط يمكن اعتبار مادة اللغة العربية مجالا واسعا يضم القراءة والكتابة والنحو والإملاء والتعبير ...، كذلك الرياضيات مجال واسع تضم الحساب والهندسة والجبر، والعلوم مجال واسع يضم الفيزياء والكيمياء والجيولوجيا والبيولوجيا والفلك. وقد بُني المجال الواسع من دمج مواد من عدة فروع من المعرفة؛ فمجال العلوم الطبيعية دمج بين علوم فيزيائية وعلوم بيولوجية، ومجال العلوم الإنسانية يتناول انجازات الإنسان على امتداد التاريخ في الأدب (شعر، قصة، رواية...) والفنون (موسيقى، رسم، نحت...). علم البيئة مجال واسع يدمج بين البيولوجيا والكيمياء والزراعة والإقتصاد والإجتماع والسياسة والجغرافيا وعلم الأرض.

2- منهج النشاط: على الرغم من النقد الموجه لمنهج المواد الدراسية؛ لقد بقي دون أن ينافسه منهج آخر في أوائل القرن العشرين حين ظهرت اتجاهات تربوية ترمي إلى معالجة بعض عيوبه، وتتلخص هذه الإتجاهات في نقل مركز الإهتمام من المادة الدراسية إلى المتعلم نفسه، وضرورة قيام المتعلم بدور إيجابي في عملية التعلم، وفي جعل ما يدرسه المتعلم وثيق الصلة بحياته.

وقد وجد بعض المربين أن تحقيق هذه الإتجاهات يقتضي أن يقوم المنهج على أساس ميول المتعلمين ورغباتهم، أي يعتمد على النشاط، ويقوم هذا المنهج على نمط من المناهج الذي يتمركز حول المتعلم بالمقارنة بمنهج المواد الدراسية لمنهج النشاط يقوم على أساس حاجات المتعلمين واهتماماتهم وخبراتهم والنشاطات التي يُقبلون عليها، ويهدف هذا المنهج إلى تحقيق نمو المتعلم من خلال الخبرة النشطة، وقد اهتم بعض رجال التربية بنشاط المتعلم وميوله وحاجاته ويؤكد **"جون جاك روسو"** أن الإنسان خيّر بطبيعته، والطبيعة الخيّرة للطفل تعني أن لديه دوافع نمو خيّرة، وبالنسبة للتربية فينبغي أن يكون هدفها الأساسي رعاية نمو الطفل في اتجاه هذه الدوافع الخيّرة، فإذا نشط المتعلم لا ينبغي أن يكتب المعلم هذا النشاط حتى لا تتفوه نزعاته الخيّرة. ولقد انتقد **"بيستالوزي"** الحفظ الآلي الذي كان يسود التربية في عصره والتي كان محتواها يغلب عليه التجريد اللفظي، وأكد على أنه يمكن تنمية قدرات الطفل الخلقية والجسمية والعقلية من خلال انطباعات حسية واقعية؛ لهذا اقترح دراسة الأشياء التي تستخدم فيها الحيوانات والنباتات وغيرها من الأشياء لتنمية حواس البصر واللمس والسمع، وأكد على مشاركة المتعلمين لكي يصنعوا أشياء.

أما **"فروبل"** فكان له فضل اقتراح رياض الأطفال لتكون كل منها روضة ينمو فيها الطفل ويتعلم نتيجة نشاطاته التلقائية وتتاح له فيها فرص التعبير عن النفس

3- المنهج المحوري: جاء هذا المنهج أيضا لعلاج العيوب التي برزت أمام المعلمين والمربّين عامة في منهج المادة الدراسية التقليدي وكان ظهور هذا المنهج وممارسته في المؤسسة التربوية، ويعتبر المنهج المحوري قمة النقلة حيث يتم فيه أداء محتواه من ميادين المعرفة المختلفة بحيث تترجم في مشكلة من مشكلات عديدة تتطلب الدراسة وتصمم في ضوء هذه النظرة برامج لدراسة سلسلة من المشكلات.

ويهتم المنهج المحوري بحاجات الأفراد وميولهم ومشكلاتهم الواقعية ويحقق الإتصال والتلاحم بين عناصر المعرفة الإنسانية، ويستند إلى نظرية التعلم في ضوء ما توصل إليه علم النفس التربوي من فهم لطبيعة التعلم وشروطه. **(سلامة، 2008)**

ويجب أن نفرّق بين المنهج المحوري والبرنامج المحوري باعتبار أن البرنامج هو جزء من المنهج، ومن هنا فإن فكرة المحور تنطبق على المنهج وعلى البرامج معا، حيث أن المقصود بالمحور هنا هو تنظيم الخبرات التعليمية بطريقة كلية متكاملة؛ يهتم جانب منها وهو البرنامج المحوري بالخبرات المشتركة التي يحتاج إليها الجميع ويهتم الجانب الآخر بتنمية المهارات الخاصة المبنية على أساس مراعاة الفروق الفردية والميول والقدرات.

من هذا يتضح أن المحور يدور حول مشكلات المتعلمين وحاجاتهم المشتركة كأعضاء في المجتمع ويتضمن تعلما وخبرات أساسية عند جميع المتعلمين، أي أن المحور يطلب من المتعلمين تهيئة فرص المرور بخبرات تساعدهم على كسب ما يُعد منها عندهم جميعا من معلومات كما يساعد على تنمية ما يُعد إليها عندهم من مفاهيم ومهارات وقدرات واتجاهات أعضاء المجتمع.

وفي ظل هذا المنهج التعليمي قُسّم اليوم الدراسي إلى قسمين:

* **القسم الأول:** يُخصّص لما يُعرف بالبرنامج المحوري ويمتد من ثلث اليوم الدراسي إلى نصفه ويطالب من جميع المتعلمين متابعته باعتباره يهيئ المتعلم لاكتساب الإتجاهات والمفاهيم والقيم الأساسية التي يحتاج إليها كل مواطن بغض النظر عن تخصصه مثل التاريخ التربية المدنية والتربية الإسلامية، وقد يستغرق هذا البرنامج ثلاثي دراسي.

* **القسم الثاني:** يُخصّص لما يُعرف بالبرنامج المحوري الخاص؛ ويتكوّن من مجموعة المواد الدراسية التي تهيئ المتعلم للتخصص العام مثل: الآداب، اللغات، الرياضيات الفنون الجميلة...، هذا، كما يُخصّص بعض الوقت لجميع المتعلمين لممارسة الرياضة **(سلامة، 2008).**

المنهج المتكامل:

تهدف التربية الحديثة إلى مساعدة الفرد على بناء الشخصية المتكاملة، ولكي يتحقق للتربية هدفها الأسمى؛ وهو الفرد المتكامل الذي يسعى إلى إحداث التكامل في خبراته ومعلوماته، لا بد من أن تكون الطريقة الموصلة إلى تحقيق هدفها طريقة تكاملية: تكاملية في طبيعة المعرفة والمواد، والخبرات التي تقدم للمتعلم، تكاملية في مسؤوليات عناصر المؤسسة التعليمية، وتكاملية في تجميع المتعلمين وتصنيفهم، تكاملية في الأنشطة والوسائل التعليمية وطرائق التدريس وتكاملية في عملية التقويم.

أسس المنهج المتكامل: يُوجز (نشوان، 2016)أسس المنهج المتكامل على أسس كالآتي:

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

- **تكامل المعرفة:** حيث أن المنهج المتكامل يقوم على إكساب المتعلمون المعارف بصورة كلية شاملة؛ لأن الدراسة وفق أسس المنهج المتكامل تتخذ من موضوع واحد محوراً لها وتحيطه بكل المعارف والعلوم المرتبطة به ليتسنى للمتعلمين الإلمام به متكاملا.

- **تكامل الشخصية:** إن الهدف الأساسي لهذا المنهج هو بناء شخصية متكاملة من خلال إكساب المتعلمين العلوم والمعارف والمهارات والقيم ليصلوا إلى التفكير الإبداعي المفتوح والمساعدة على التكيف مع البيئة والمجتمع المحيط بهم وهذا الأساس يعتبر من الميزات البارزة في هذا المنهج.

- **مراعاة ميول المتعلمون ورغباتهم:** يأخذ المنهج التكاملي رغبات المتعلمون وميولهم عند بناء المنهج واختيار المقررات الدراسية وكذلك حين تنفيذها.

- **مراعاة الفروق الفردية:** يهتم المنهج التكاملي بتوفير الدراسات الاختيارية المتنوعة بقصد مواجهة الفروق الفردية لدى المتعلمين، ومن خلال بناء المناهج واختيار المقررات يراعي الفروق الفردية، ويوفر الفرص التي تسمح بالتعرف على خصائص المتعلمين واختلاف مستوياته ليتسنى للمعلم بدوره معالجة هذه الفروق.
- **الاهتمام بالأنشطة التعليمية المختلفة:** يهتم المنهج التكاملي بنشاط المتعلم حيث يعتبره أساس العملية التعليمية.
- **التعاون والعمل الجماعي:** يركز المنهج على التعاون بين أفراد العملية التعليمية حيث يتيح الفرصة لتعاون المتعلمين مع معلميهم في اختيار موضوعات الدراسة وفي التخطيط لها وفي تنفيذها وتقويمها.

من خلال ما تم حصره في جملة المحاضرات الخاصة بمقياس تصميم وبناء المناهج توصلنا الى جملة من المعطيات الهامة كمقدمة لمفهوم أكثر اتساعا مما تطرقنا له في سلسلة المحاضرات و التي نرجو من خلالها تحقيق الفائدة، بحيث يسعى كل في موقعه كطالب وأستاذ لرفع مستوى الأداء من أجل تحقيق الرسالة التربوية لمؤسساتنا التعليمية.

قائمة المراجع:

1. عادل سلامة. (2008). *تخطيط المناهج المعاصرة*. عمان: دار الثقافة.
2. تيسير محمود حسين نشوان. (2016). *اساسيات المنهاج التربوي وعمليات بنائه*. دار خطاب للنشر والتوزيع.
3. زبيدة محمد قرني. (2016). *تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها*. المنصورة: المكتبة العصرية للنشر.
4. لخضر لكحل، و كمال فرحاوي. (2009). *أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيقية*. الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.
5. محمد صابر سليم، و أخرون. (2006). *بناء المناهج وتخطيطها*. عمان: دار الفكر.
6. محمد عبد الله الحاوري، و محمد سرحان علي قاسم. (2016). *مقدمة في علم المناهج التربوية* (الإصدار ط1). صنعاء: دار الكتب.
7. محمد قزقوز. (2018). طرائق وأساليب التدريس. *محاضرات* . المركز الجامعي البيض، الجزائر.