

توجهات لتطوير وإصلاح المناهج التعليمية في مواجهة تحديات العصر

Guidance for developing and reforming educational curricula in facing the challenges of the time

د. خديجة بن شهدة

كلية الآداب والفنون - قسم اللغة العربية - جامعة حسيبة بن بوعلوي - الشلف (الجزائر)

البريد الإلكتروني: j.benchehda@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2020/01/25

تاريخ القبول: 2020/02/01

تاريخ النشر: 2020/03/27

ملخص:

تحاول هذه الدراسة طرح إشكالية إصلاح المناهج التعليمية الخاصة بمرحلة التعليم الابتدائي لما يشهده من قصور في كافة عناصره من حيث (الأهداف، المحتوى، التقييم) ونرصد ذلك من خلال الإطلاع على الدراسات والبحوث التي حاولت معالجة هذه القضية على مختلف الأصعدة دوليا ومحليا وكانت من أهم نتائج هذه الدراسة أن أهداف المناهج التعليمية لمرحلة التعليم الابتدائي غير متسق مع حاجات الطلاب النفسية والفكرية، وعدم مسايرة محتوى المنهج والأنشطة التعليمية للتطورات الحديثة في مجال اللغة العربية وغيرها من المواد الدراسية، وعدم قياس التقييم لأداء التلاميذ اللغوي. الكلمات المفتاحية: المنهج؛ التعليم؛ التربية؛ تطوير؛ المواد الدراسية.

Summary :

This study attempts to raise the problem of reforming the educational curricula for the elementary education stage, as it witnesses deficiencies in all its elements in terms of (objectives, content, evaluation) and we monitor this through access to studies and research that attempted to address this issue at various levels internationally and locally and was one of the most important results This study indicates that the objectives of the educational curricula for the elementary education stage are inconsistent with the psychological and intellectual needs of students, and the lack of keeping pace with the curriculum content and educational activities of recent developments in the field of the Arabic language and other subjects, and the failure to measure the evaluation of students' language performance.

Key words: curriculum, education, education, development, study materials.

مقدمة:

إنّ المناهج التعليمية تعدّ من أبرز المقومات الأساسية للعملية التربوية، ومن أهمّ وسائل التربية؛ لذا فقد ظهرت دعوات تطالب بضرورة تطوير المناهج الدراسية، حيث إنّها تمثّل المنظومة الفرعية المؤثرة في منظومة التربية والتعليم، وذلك باعتبارها السبيل الأوّل لإحداث التغيير المرغوب فيه لدى أفراد المجتمع؛ ليكونوا قادرين على صنع القرار المناسب الذي ينسجم مع متطلبات العصر الذي يعيشون فيه.

وإذا كانت المناهج التعليمية بهذه الأهمية؛ فإنّه ينبغي أن تكون العناية بها على قدر تلك الأهمية من الإصلاح والتطوير بشكل مستمر؛ لتكون مناهج عصريّة متناسبة مع متغيرات العصر ومواكبة لتطوراته ومستعدة دومًا وأبدًا لمفاجآته، إذ أكّد عبد المنعم وعبد الرزاق على أنّ تطوير المناهج من أهمّ القضايا التربوية التي تحرص الدول القويّة أن تضعها نصب أعينها باعتبار عملية التطوير ضرورة حتميّة من ضرورات التقدّم والرقي.

يحتاج بناء المنهج إلى خبراء تعليميين وأخصائيين تربويين وباحثين اجتماعيين وعلماء نفسانيين، وكتاب مؤهلين لأعداده وإخراجه، وقبل البدء بتشييد المنهج هنالك أسئلة لا بد من الإجابة عليها: ما هو المفهوم الحديث للمنهج؟ وما هي العناصر التي تدخل في عملية بناء وتطوير المنهج؟ وما هي الإصلاحات التي تحتاجها مناهج المنظومة التربوية القائمة حاليا؟ هذه أسئلة تحاول النظريات، أو البحوث الإجابة عنها.

التعريف اللغوي والاصطلاحي للمنهج :

أورد ابن منظور¹ تعريفه للمنهج من: أنهج الطريق، وضح واستبان، وصار نهجًا واضحًا بيّنًا، والمنهج عنده- بفتح الميم وكسرهما- هو النهج والمنهاج: أي: الطريق الواضح والمستقيم.

أما من الناحية الاصطلاحية فقد تعددت تعاريف المنهج نذكر منها تعريف سعادة الذي يرى بأنه "مركب من مجموعة من العناصر ترتبط مع بعضها البعض بشكل وظيفي ومتكامل، حددها تايلر في أربعة عناصر هي الأهداف والمحتوى والتدريس والتقييم"².

في حين يعرفه HAINAUT بأنه "تخطيط للعمل البيداغوجي وأكثر اتساعا من المقرر التعليمي، فهو لا يتضمن فقط مقررات المواد، بل أيضا غايات التربية وأنشطة التعليم والتعلم، وكذلك الكيفية التي سيتم بها تقويم التعليم والتعلم"³.

• مفهوم المنهج من منظور حديث

مازلنا نتجه بفكرنا في معظمه نحو الكتاب الدراسي حيث نتحدث عن المناهج، ومع أحسن الفروض نجد موضوعات أساسية وفرعية تعبر عن المادة الدراسية أو المقرر الدراسي، ونقول إن هذا تخطيط أو بناء المنهج، والحقيقة أن هذا تجاوز تربوي ومخالفة علمية، فالمنهج ليس مقرراً دراسياً ولا مادة دراسية ولكنّه أكثر من هذا، فهو نظام ينتهي إلى الفكر وأنموذج، ويتضمن مجموعة من العناصر المترابطة تبادلياً والمتكاملة وظيفياً والتي تسير وفق خطة معينة لتحقيق أهداف محددة. والمنهج هو "مجموع الخبرات والممارسات والنشاطات التي تؤدي في محيط المجتمع المدرسي. وسعت التربية الحديثة مفهوم المنهج فصار يشمل المعلومات والأفكار والمفاهيم التي يدرسها المتعلم، والنشاطات التي يقوم بها في محيط المجتمع المدرسي وخارجه وتفاعله مع البيئة وقيامه بمجهوده الذاتي في البحث والتنقيب عن المعرفة واكتسابها بنفسه"⁴، بعد أن يفتح المعلم أمامه الطرق والمسالك ويرشده إلى كيفية التنقيب واقتناء المعلومات كما وسعت التربية الحديثة المفهوم إلى أقصى مدى فلم تجعل للمادة الدراسية حدوداً يقف عندها الدارس، إذ جعلته عنصراً فعالاً يشارك بايجابية داخل المجتمع المدرسي وخارجها يكون استظهار المعلومات مقياساً للنجاح والفشل وصار التقييم في ضوء المفهوم الحديث للمنهج .

• بناء المنهج

يبني المنهج في أي جهاز مدرسي على أهداف التعليم والفلسفة التي تؤمن بها الأمة والجماعة المسؤولة عن وجود مثل ذلك المنهج ولو القينا نظرة على أي منهج في أية مدرسة عند أي مجتمع لوجدنا بصورة صريحة أو ضمنية مجموعة من الأهداف التربوية ومادة دراسية وقائمة من التمارين والنشاطات المراد ممارستها والقيام بها وطريقة لتقييم النتائج والتأكد إن كانت الأهداف المنشودة قد تحققت أم لا، ويشدد سميث وستانلي وشورز على أهمية عوامل أربعة ضرورية لتوجيه المنهج وتنمية في فترة التغيير الاجتماعي وهي: - الحاجة إلى الإدراك عام جديد حينما تلوح في الأفق أمور وإشكالات جديدة، إذ لا ريب أنّ التغيير الاجتماعي يترتب عليه تغير في المفاهيم لأن الإدراك القديم يغدو غير مناسب لمواجهة المشاكل الناجمة وحلها وهنا نحس بضرورة الوعي العام الجديد المتكيف مع الأوضاع والحالات المستجدة.

- الحاجة إلى تفهم اجتماعي واقعي، إنَّ التّفهم الأساسي الذي يبديه الفرد فيما يختص بما يجري في العالم حوله يعتبر على جانب كبير من الأهمية فإذا أحس الفرد بما يدور حوله أمكنه أن يتدبر المشاكل الاجتماعية التي تعترض سبيله، والواجب على المدارس والحالة هذه ألا تفشل في تقديم الفرص للناس من أجل مواجهة الحقائق والأمور المختلف عليها واستنكاه خفاياها بمنتهى الدقة والضبط.

- الحاجة إلى طريق ووسائل لفض الخصومات الاجتماعية، ففي المجتمع الذي يلجأ إلى فض المنازعات والخلافات بالرجوع إلى التفكير والحقائق من المهم أن تعلق أهمية بالغة على تنمية وترقية المداولات والمناقشات والإجراءات الجماعية الفعالة⁵.

من الواجب أن تصبح مهنة التعليم شاعرة بمحابتها التطبيقية الخاصة فالواجب على المشتغلين بالمنهج أن يبحثوا بعناية، قيم جميع الطبقات الاجتماعية من غير اهتمام خاص بقيم طبقة معينة، إلى أن يتوصلوا إلى إيجاد قاسم مشترك عام لهذه القيم.

لذلك لا بد من بناء المنهج الدراسي الجديدة على أسس جديدة بالنظر إلى التغيرات الشاملة التي تمس بعصاها السحرية كل جانب من جوانب حياتنا ولا بد من أن يراعي واضعو المنهج مختلف الظروف فتؤسس المنهج على ما يلي:

- التراث الثقافي للأمة والخلاصة المصفاة من التراث الإنساني.
- خصائص ومقومات الحياة الحاضرة وحاجاتها ومتطلباتها.
- الخصائص السيكولوجية للمتعلم.
- العولمة والثورة التكنولوجية.
- الأغراض التي نستهدفها في التعليم.
- التنمية الاقتصادية.
- الاتجاهات التربوية السائدة.

• عملية بناء المنهج

يحتاج بناء المنهج إلى خبراء تعليميين وأخصائيين تربويين وباحثين اجتماعيين وعلماء نفسانيين، وكتاب مهرة لأعداده وإخراجه، وقبل البدء بتشديد المنهج هنالك أسئلة لا بد من الإجابة عليها: كيف يتم المنهج؟ وما هي العناصر التي تدخل في هذه العملية؟ من أين نبدأ؟ ما هي المراحل التي تمر بها هذه العملية؟ هذه أسئلة تحاول النظريات، أو النماذج الإجابة عنها⁶.

من خلال النتائج المحصل عليها مؤخراً في الدراسات والأبحاث وحول إمكانية نجاح المنهج التربوي يلاحظ أن هناك قصورا وجمودا في التحصيل العلمي واللغوي، وذلك راجع إلى المنهج الذي أعد منذ سنوات، إذ لا يتواءم مع متغيرات العصر ولا يستجيب لنتائج التّقييم الذي قد يحدث للمنهج⁷، ولما استدعت ضرورة اقتراح مجموعة من إستراتيجيات التّقييم المناسبة للمعلّمين في ضوء المناهج المعاد كتابتها ليختار منها المعلّم الأكثر مناسبة من وجهة نظره لتقويم مناهج التعليم، وضرورة تكثيف دورات تدريبية لمعلّمي التربية لرفع كفاءتهم في مجال إستراتيجيات التّقييم.

غير أنه بالرغم من مباشرة الإصلاحات على مستوى المنظومة التربوية "بدءاً من الموسم الدراسي 2003م/2004م والمحاولات الجادة في تحسين جودة المخرجات، إلا أنّ الواقع الميداني أظهر عدم التناغم بين ما حددته السياسات التربوية المرسومة، وبين ما تعجّ به الحقائق الميدانية من تواضع في جودة التعليم والتعلم حيث لم ترق المناهج المدرسية الحالية إلى المستوى المطلوب، كما ثبت عدم وجود فروق واضحة في الممارسة البيداغوجية بين الطريقة الجديدة والطرق السابقة"⁸.

ليبدأ معها التخطيط "لإصلاحات الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات والذي شرع في تنفيذه مع الدخول المدرسي 2016م/2017م بدءاً بالسنتين الأولى والثانية من الطور الابتدائي باعتبارهما الركيزة الرئيسة لبناء الهرم التربوي وكذلك السنة الأولى متوسطة كمرحلة أولى، على أن يتواصل إلى غاية 2019م ويعتم على باقي المستويات والأطوار التعليمية"⁹. والتي ينتظر منها تحقيق النوعية في تحسين الأداء التربوي للمعلم من جهة، ومن جهة أخرى نقل المتعلم من مجرد مكتسب للمعارف عن طريق الحفظ والاسترجاع إلى ممارس ومفكر ومبدع، من خلال خلق بيئة تعليمية صحية تسمح بالتفاعل الايجابي بين المعلم والمتعلم.

- وتتمثل أبرز دواعي تطوير وإصلاح المنظومة التربوية فيما يلي :

- أ- هبوط مستويات الأداء اللغوي في المجتمع بشكل عام، مما يطرح سؤالاً حول موقع المناهج الدراسية من هذه الظاهرة ودورها في التصدي لها:
- ب- عجز المناهج الدراسية الحالية عن تحقيق معظم ما تنشده من أهداف، وما تزعم القدرة على إكسابه للدارسين، سواء من حيث المحتوى اللغوي، أو من حيث أنماط السلوك الاجتماعي.
- ج - طول وتشعب المنهج الدراسي، وعدم ملاءمته للمرحلة العمرية للتلميذ، ولقدراته واهتماماته¹⁰.
- د- ما يستجد على الساحة المحلية والعربية والدولية من متغيرات تطرح في كلّ مرحلة صورة معينة لمواطن جديد يمتلك من أشكال المهارات ما يمكنه من التعامل مع كل عصر وطبيعته.
- هـ- ما تسفر عنه جهود البحث العلمي في حركته المتطورة من نتائج تفرض نفسها على أهداف التربية ووسائلها سواء أكانت أبحاثاً لغوية أم تربوية أم نفسية أم علمية.
- و- تغير المفاهيم والقيم والاتجاهات والميول عند أفراد المجتمع، ومن بينهم تلاميذ التعليم العام، وذلك بتأثر المعرفة المتجددة، وثورة الاتصال ووسائله، مما يفرض علينا تقويم أساليب التعليم لتتناسب مع شخصيات جديدة في عصر جديد¹¹، وصدق علي بن أبي طالب إذ يقول: "علموا أبناءكم غير ما تعلمتم، فإنهم قد خلقوا لزمان غير زمانكم".

إنّ الاستجابة للتطورات العلمية والتكنولوجية هي إحدى الأسباب الرئيسية وراء ظهور الحاجة إلى تطوير المناهج التعليمية مما يجد الفرد نفسه مضطراً لمواجهة هذه التغيرات التي تحدث داخل المجتمع ومن هنا كانت دواعي النظر في مناهج المنظومة التربوية بغية تطويرها. وتجدر الإشارة إلى أنّ تطوير مناهج التعليم سينجح بشكل أفضل إذا لمسنا نقاط الضعف، حيث إنّها تعدّ منطلقاً ومدخلاً لأية عملية تطويرية في الجانب التربوي، وهي من أهمّ العوامل المساعدة في نجاح تطوير مناهج التعليم.

• تنظيم عملية التعليم والتعلم

يدور النقاش اليوم حول كيفية ممارسة العملية التعليمية ويتركز حول إمكانية استمرار التعلم بقدرة ذاتية من قبل الطالب دون تدخل يذكر من قبل خبير، أو إذا كان على المتعلم كيفية التعلم ثم يترك لكي يحصل العلم منفردا، وهذا ما يؤكد كل من فايكوتسكي (1986) وهيلوكس (1999)، يقول فايكوتسكي (1986) بأنه "عندما يخصص المدرس مهمة وكان المتعلمون قادرين على القيام بها بمفردهم فهذا يدل على أنهم قد اكتسبوا هذه المهمة بالفعل وقد أجادوا المهارات المشتركة فيها من قبل فلم يقيم المدرس هنا بتعليمهم أي شيء"، ويضيف فايكوتسكي: "إن المكان الذي يمكن أن يحدث فيه التعليم والتعلم يسمى منطقة النمو المجاور (ZPD) التي تتواجد ما بعد ما يمكن أن يفعله الطفل بمفرده، ففي هذه المنطقة المعرفية فقط يحدث التعلم"¹²، والمقصود بالتعلم هنا هو ما يستطيع أن يتعلمه الطفل فقط بالمساعدة ومن خلال دعم المدرس أو أي شخص آخر له كفاءة تفوق كفاءة هذا الطفل، ومن الممكن أن تتطور قدرات الطفل الجديدة في هذه المنطقة المعرفية فقط من خلال التعاون الفعلي والملموس ومن خلال أنشطة يقوم بها الطفل بمساعدة بالغ أو نظير قادر أكثر، فبممارسة هذه الأنشطة بدرجة كافية، وتحت إشراف خبير، يستطيع الطفل فقط أن يتمثل الاستراتيجيات واللغة اللازمة لإكمال هذه المهمة التي تصبح جزءا من سيكولوجيا الطفل وعاملا مساعدا لحل مشكلاته الشخصية في ما بعد عندما يتحقق هذا تدخل هذه الاستراتيجيات منطقة النمو الفعلي عند الطفل، وعندها يصبح بمقدوره إتمام المهمة بنجاح وحيدا وبدون مساعدة، وعندها أيضا يصبح الطفل قادرا على استعمال هذه المعرفة في أوضاع جديدة قد يواجهها.

بالطبع، هناك واجبات ومهام تقع ما بعد منطقة النمو المجاور المعرفية (ZPD)، والتي يكون فيها الطفل غير قادر على إكمال المهمة حتى بمساعدة خبير فإعطاء مهام تقع ما بعد منطقة النمو المجاورة قد يؤدي إلى خيبة أمل وإحباط، لذلك على كل ما يقدر من نصوص أن يكون بعيدا عن مستوى معاناة المتعلم وإلا أدى ما يعطي له من مهام إلى معاناة مزدوجة من قبلة المعلم أيضا حيث يتم دون جدوى ومن غير الوصول إلى المعرفة المرجوة إذا على كل ما يقدم من معرفة واستراتيجيات جديد للمتعلم أن يكون ضمن الطاقة المعرفية الكامنة لهذا المتعلم وإلا فتحصيلها يصبح مستحيلا من قبله مهما كانت مساعدة المعلم جادة، ومن المهم جدا أن يفسح المعلم للمتعلم تدريجيا بتحمل المسؤولية إلى أن يستطيع المتعلم إكمال المهمة الموكلة إليه باستقلالية تامة، فكما يقول فايكوتسكي (1956) "ما يستطيع الطفل أن يقوم به اليوم بمساعدة راشد يستطيع أن يتمه غدا بمفرده"¹³، ويضيف بأن التعليم يكون مفيدا فقط عندما يتخطى مرحلة النمو إذ عندها يوقظ في الطفل تلك الوظائف الكامنة والتي هي على أهبة النضج أي في منطقة النمو المجاور، ففي هذه الطريقة يستطيع التوجيه أن يلعب دورا مهما جدا في التطور فكيف تتم مساعدة المتعلم إلا الانتقال من معتمد على أستاذه إلى متعلم مستقل؟

يبني التدريس الجيد على علاقة تنص بأن التعلم ينبثق دائما من المعروف إلى الجديد، ولتعلم الجديد يترتب على خبير أن يشرف على تدريج المتعلم في المعرفة حتى يصبح ما يحصله من استراتيجيات تعلمية في منطقة النمو الفعلي عنده ويصبح قادرا على استعمالها لحل مسائل تواجهه بمفرده،...و على المتعلمين أن يجربوا أي نشاط معرفي محدد أولا بالاشتراك مع ممارسين خبراء، فيوضح فايكوتسكي ذلك كالآتي: أولا يكون

المتعلم مشاهدا وفي هذه المرحلة يتم العمل المعرفي بأغلبية من قبل الخبير (عادة والد أو مدرّس)، ثم يصبح المتعلم مبتدئا وفي هذه المرحلة يبدأ المتعلم بتولي بعض من العمل تحت الإشراف المباشر للخبير، ومن خلال نموه معرفيا تزداد خبرته وإمكانيته فيطلب منه أن يقوم بإجراء المهمة ولكن ذلك يتم بإشراف الخبير الذي يعمل في هذه المرحلة كدليل ويساعد الطّف في النّقاط التي يجد فيها المتعلم مشكلة كما يساعد في حلها في النهاية يتولى الطفل المسؤولية الكاملة تجاه المهمة ولكن يتم ذلك بحضور الخبير الذي يقتصر دوره الآن على أن يكون مشاهدا مدعما لعمل المتعلم فقط ولا يتركه إلا إذا تأكد الخبير الذي يقتصر دوره الآن على أن يكون مشاهدا مدعما لعمل المتعلم فقط ولا يتركه إلا إذا تأكد الخبير من قدرته على إتمام العمل بمفرده¹⁴.

من خلال النموذج المقدم لما هو معروف نظريا عن عمليتي التعليم والتعلم، وهو ليس بغريب عند بعض المعلمين الذين يسعون إلى استخدام استراتيجيات تعليم مشاهمة والمقصود منه في هذه الدراسة هو الأخذ بنظرية فايكوتسكي المتعلقة بعملية التعلم والمذكورة سابقا والاعتماد عليها لإيجاد وسيلة تساعد على تدريس الكتابة في المرحلة الأساسية الثانية.

• اختيار محتوى المنهج

بيد أن التقدم الهائل في الفكر الإنساني، وفي فروع التراكمية أدت إلى صعوبة تعليم التلاميذ العلوم الإنسانية وتحكيمها عن طريق الخبرة المباشرة، والمواقف العملية، وكان لابد من صياغة تعميمات ومبادئ عامة وقوانين ونظريات احتوت عليها الكتب المختلفة، واقتضت النظرة العملية إلى أن تعتمد المدرسة على الخبرات غير المباشرة في إعداد تلاميذها للحياة في المجتمع.

ويظهر حركة التربية التقدمية وانتشار أفكار جون ديوي، تم اتخاذ الخبرة المباشرة أساسا لعملية التعلّم، أصبحت وظيفة المدرسة هي إعداد الموقف المدرسي بحيث ييسر للتلاميذ اكتساب خبرات جديدة، وإعادة تنظيم الخبرات السابقة لتحقيق المدرسة أهدافها¹⁵.

إننا حين نطور التّعليم، ونغيّر النّظرة التّقليدية للتّدرّيس من عمليّة نقل المعلومات إلى عمليات بناء الشخصية، فإننا حينها نمتلك هذه الكفاءات فالتّدرّيس الفعال هو:

- اكتساب مهارات التخطيط والتوقع والتنبؤ
- اكتساب مهارات تقديم التعليم المتميز
- استخدام استراتيجيات التفكير والتفكير الإبداعي
- تقديم تعليم يناسب ذكاء الطلبة
- استخدام استراتيجيات حديثة في التّدرّيس¹⁶

• المعارف الإنسانية والمواد الدراسية

تتجمع المعارف الإنسانية في عديد من المواد الدراسية فبعد أن كانت المعارف تتعلق بالقراءة والكتابة والحساب أو ما يسمى بالمهارات الأساسية الثلاث، "تفجرت المعرفة وتعددت المواد الدراسية، حتى صارت المشكلة أي المواد نختار؟ و المواد الدراسية مصدر خصب لاشتقاق أهداف تربوية"¹⁷، فلكل مادة أهداف ترتبط بمحتوى هذه المادة مثل:

- تعزيز الإيمان بالله
 - يتحدث ويكتب لغة عربية سليمة
 - يجمع الأعداد
 - يستخدم العمليات الحسابية الأساسية
 - يعرف تسلسل الحوادث التاريخية
 - يجري تجربة علمية
 - طرائق التدريس الحديثة
- هي مجموعة الإجراءات والأفعال التي تظهر في صورة أداءات يقوم بها المعلم أثناء العملية التعليمية بقصد حدوث التعليم وأهداف تربوية¹⁸.
- و يجب أن يقوم التدريس الفعال على:
- توفير الوقت الكافي للتعليم
 - مراعاة الفروق الفردية والتنوع في خصائص الدارسين
 - الرفع من مستوى طموح الدارسين
 - تشجيع العمل الجماعي والمشاركة والتعاون بين الدارسين
 - تقديم للمعلم تغذية راجعة تعين على التقويم الذاتي
 - تنوع أساليب التعليم وطرقه لتناسب تنوع الدارس وميوله
 - تحقيق المشاركة والتفاعل بين المعلم والدارسين
- ولبناء منهج، متطور، لا بد أن يشمل أسسا فلسفية ونفسية، يمكن ذكرها بإيجاز فيما يلي:
- أ- فلسفة التربية: حيث ينبغي أن يتم إتباع الأصول الفلسفية للتربية أثناء بناء المنهج وتطويره وتصميمه؛ حيث تطلق الأدبيات على هذا الجانب الأسس الفلسفية لبناء المناهج، ولعل المتبع لتاريخ علم التربية وتطوره يلمس ظهور العديد من الفلسفات التي عبرت عنها مدارس فكرية، وجهت مسار التربية في المجتمعات التي تبنت توجهات تلك المدارس، وفي هذا الإطار هناك أربع مدارس فلسفية يمكن الحديث عنها بإيجاز، وهي:
- 1- مدرسة الفلسفة الموسوعية: وتركز على أهمية المعرفة في جميع المجالات، وعلى أصولها المنهجية، كما توجد في كل مجال، وكذلك على إدراك العلاقات الكلية بين هذه المجالات، وانعكاس ذلك على مناهج التعليم العام، يتمثل في الاهتمام بتصنيف تلك المناهج لفروع المعرفة العلمية والأدبية المختلفة، وتركيز هذه المناهج على أكبر قدر من المعرفة وتقدير العلاقات بين فروعها، وعند بناء تلك المناهج -أي المناهج الجديدة- وتصميمها وفقا لمبادئ تلك الفلسفة، يجب أن تظهر تلك المبادئ جلية في جميع مكونات المنهج، بداية من الأهداف، ومرورا بالمحتوى والطرق والوسائل والأنشطة، وأخيرا أساليب التقويم ووسائله.

2- مدرسة الفلسفة الأساسية: وتركز على وجود قدر من المعارف، والاتجاهات، والمهارات الأساسية التي يجب أن يتعلمها جميع التلاميذ في مجتمع معين؛ ذلك بهدف حفظ التراث الثقافي، ونقله عبر الأجيال، وفي إطار تلك المدرسة يجب أن تشمل مناهج التعليم هذه المهارات الأساسية، ويجب أن يتعلمها جميع التلاميذ.

3- مدرسة الفلسفة التقدمية: ومن أهم الأسس التي قامت عليها هذه المدرسة تكمن في معارضتها لأن يكون نقل التراث الثقافي هو العنصر الرئيسي في العملية التربوية، ومعارضتها إرغام التلاميذ على تعلم أشياء قد لا يرغبون في تعلمها، وقد تمثل تأثير هذه المدرسة على مناهج التعليم العالي في مرونة هذه المناهج، واهتمامها بمشاركة المتعلمين، وأنشطتهم الذاتية.

4- مدرسة الفلسفة البلوتكنيكية: ومحور هذه المدرسة يكمن في الربط بين النظرية والتطبيق، وبين العلم والتكنولوجيا، وهي تعدّ التلاميذ من أجل المشاركة الفعلية في كافة الأنشطة الإنتاجية؛ ولذلك فإن مناهج التعليم في ظلّ هذه المدرسة تعتمد على الربط بين التعلم والعمل الإنتاجي، وممارسة هذا العمل، والتدريب عليه في المؤسسات الإنتاجية الفعلية.

- ب- الأسس النفسية: كما أن علم النفس التعليمي ونظريات التعليم والتعلم كلّها من الأسس النفسية التي ينبغي أن يتم اعتبارها عند تصميم المناهج وإعدادها.

وهناك أمور ترتبط بالمتعلم، وخصائصه، وحاجاته، وميوله، واهتماماته، ينبغي أخذها بعين الاعتبار، كما أنّه ينبغي التركيز بالضرورة على الفروق الفردية بين المتعلمين، وعلى عملية البعد عن التوترات والقلق النفسي لدى المتعلم تجاه المادة، فلا يمكن أن نتصور بناء أي منهج دراسي بعيداً عن خصائص المتعلم وحاجاته، ولما كان المتعلم يحيا في بيئة متغيرة تمثل جزءاً من مجتمعه المستمر في التغيير، فالمجتمع بالطبيعة مستمر في التغيير، فإن هذا المتعلم هو الآخر متغير في خصائصه، وحاجاته، فتلميذ اليوم مثلاً يختلف اختلافاً كبيراً عن تلميذ الأمس، وفحوى هذا الاختلاف في الميول، والحاجات، والمشكلات، والقدرات، والاستعدادات، والاتجاهات، والآمال، والطموحات، وما إلى ذلك.

- مراعاة مراحل النمو الخاصة بالمتعلم كاستمرارية النمو وتدرجه؛ إذ ينمو المتعلم بشكل مستمر خلال مراحل النمو المختلفة، وتكاملية النمو، حيث ينمو الفرد بشكل متكامل من خلال التفاعل بين النمو في جوانبه الجسدية، وجوانبه العقلية، والاجتماعية، والانفعالية.

- مراعاة فردية النمو إذ لا تسير مظاهر النمو بسرعة واحدة لدى جميع الأفراد، فهناك تفاوت في النمو بين الأفراد، فهي تختلف من فرد لآخر، ويرجع ذلك لعوامل عديدة، منها ما هو متعلق بالفرد ذاته، ومنها ما هو متعلق بالمؤثرات الخارجية التي تحيط بهذا الفرد، ولا توجد الفروق والاختلافات بين الأفراد وحسب، بل أيضاً في الفرد الواحد.

فعند بناء المناهج الدراسية ينبغي الانطلاق من الفروق الفردية بين المتعلمين بأن يكون المنهج متنوعاً في مستوى خبراته، وأنشطته بما يقابل تلك الفروق الفردية بين المتعلمين، وتفضيلاتهم، وحاجاتهم التعليمية، والمعرفية، كذلك الأمر عند تطوير المناهج لا بد من مراعاة مدى التغيير الذي طرأ على سمات المتعلمين، ومدى

الفروق والاختلافات بينهم، هذا ويجب بناء المناهج وتطويرها بحيث تراعي الفروق بين مظاهر النمو المختلفة في الفرد المتعلم الواحد، وذلك من خلال تعدد الأنشطة وتكاملها بشكل يساعد على نمو الجوانب المتأخرة في المتعلم.

كثيرا ما يشتكي الطلبة من صعوبات تعترضهم في تلقي العلوم في بعض المواد الدراسية وتعلم المواد العلمية ذات المفاهيم التجريدية على وجه الخصوص، مما يطرح تساؤلات كثيرة على المتعلمين التربويين الذين يقفون أحيانا حيارى أمام هذه المشكلة التي أخذت في الانتشار بسرعة. والواقع أنها ناتجة عن عوامل كثيرة متداخلة، خارجية وداخلية. منها ما يعود إلى طبيعة الفعل التربوي (صعوبة المادة الدراسية أو سوء توظيف طرائق التدريس المناسبة أو عدم وضوح المناهج التربوية المعتمدة)، ومنها ما يرجع إلى أسباب موضوعية ترتبط بالمحيط الاجتماعي (الظروف الحالية)، ومنها ما يعزى إلى أسباب ذاتية نفسية بحتة متعلقة بالمتعلم نفسه وباتجاهاته.

وفي ظل غياب قناعات كثير من العاملين في حقل التربية والتعليم بإمكانية تعديل اتجاهات المتعلمين وتوجيه سلوكياتهم نحو التعلم؛ ظهر كثير من المفاهيم المتعلقة بمشكلات التعلم واختلطت، مما جعل التفكير في الفصل بينها مقدما على تقديم العلاج لها. ومن أبرز تلك المفاهيم المتعلقة بالتعلم: الرغبة في التعلم، والقدرة على التعلم، والدافعية للتعلم، حيث يمثل كل مفهوم من هذه المفاهيم مشكلة منفردة يجب التعامل معها وتحليلها، وبالتالي إيجاد الحلول المناسبة لها سواء برزت هذه المفاهيم من كونها ظاهرة أو حالات فردية؛ وما يهم هنا هو مواجهتها ووضع الأطر اللازمة للتعامل معها. ولعل وجوب التعامل مع هذه المفاهيم منفصلة يأتي من باب الحيطة حتى لا يكون علاج أحدها مسببا لبروز الآخر، فكل من هذه المفاهيم يمثل في حد ذاته عائقا لنتائج عملية التعلم وهو التعليم. وحين ننظر إلى هذه المفاهيم منفصلة نجد أن دافعية التعلم تبين عن وجود إرادة لدى المتعلم سواء وجدت القدرة على التعلم أم لم توجد. فالرغبة دليل على وجود إرادة قوية وواسعة يدعمها الحرص على الأداء. أما القدرة على التعلم، فقد اختلف علماء النفس في تحديد مفهومها، حيث عدها بعضهم الإمكانية أو القوة العقلية على الأداء، وعدها آخرون نشاطا معيناً أو مجموعة من الأداءات والاستجابات.

فلا بد من تهيئة المتلقين للعملية التعليمية داخل الصف من خلال التحفيز والترغيب وتوفير الظروف الداخلية التي تحرك نشاط المتعلم لسد نقص ما لديه (معرفة أو حاجة أو حل مشكلة) وتذليل الصعوبات للوصول إلى حالة التوازن المعرفي والنفسي والتكيف الاجتماعي¹⁹. وهذا ما يقابله مفهوم الدافعية في التعلم أو مرادفا لكلمة المحرك والقوة الداخلية، والطاقة، والنشاط، والرغبة ...

ومن مستلزمات الدافعية توافر القدرة على التعلم عند المتعلم. علما بأن القدرة على فعل الشيء لا تعني بالضرورة وجود رغبة أو دافعية لفعله فقد تكون هناك ضرورة لفعله خوفاً من عقاب مثلاً أو تجنباً لقرار إداري، فيقدم على الفعل مكرها غير مختار... على غرار المثل السائر: "مكره أخاك لا بطل". كما أن غياب القدرة على الفعل لا يغني عنه وجود الدافعية أو الرغبة، لافتقاد المتعلم مهارات التعلم، وبالتالي لا يتحقق الهدف من التعليم وهو التعلم. ومن ثمة، يجب على المهتمين بالتعليم، العمل على توفير برامج تأهيلية وتدريبية لتنمية قدرات المتعلمين، ومعالجة مشكلات الرغبة والدافعية²⁰.

فالدافعية عملية داخلية توجه نشاط الفرد نحو هدف في بيئته، فهي حالة داخلية تحرك السلوك وتوجهه، حتى يمكننا القول بأن أي نشاط يقوم به الفرد لا يبدأ أو لا يستمر دون وجود دافع. مع أنه ليس من الثابت أن نجد كل المتعلمين مدفوعين بدرجة عالية أو متساوية، فالدافعية عموماً هي محرّك أو طاقة هدفها تمكين الفرد من اختيار أهداف معينة والعمل على تحقيقها

- علاقة الدافعية بالتّعلم

تعتبر الدافعية عنصراً بالغ الأهمية لدورها المحوري في تسهيل المحاولات والجهد الذي يقوم به المتعلم لتطوير القدرة على تنظيم السلوك بوازع داخلي يدفع إلى إنشاء علاقة تعاون ومشاركة بينه وبين المعلم لتحقيق أهداف متفق عليها، ولها علاقة مباشرة بالتحصيل المدرسي وتعزيز التعلم. وهذا ما يجب أن يعرفه الآباء والمربون في الميدان التربوي حيث يرغبون دائماً أن يجدوا الطالب مهتماً بالدراسة ويميل إليها دون اللجوء إلى الأوامر، والقمع، وإملاء التعليمات.

هناك مؤشرات دالة على مستوى الدافعية عند المتعلمين يمكن معرفتها من خلال ملاحظة المظاهر العامة داخل القسم كالحماس والسرور وقوة التركيز والاهتمام بالواجبات والمبادرة والمثابرة والرغبة في الانجاز وتحقيق الأهداف التعليمية واستغلال الأخطاء إيجابياً²¹.

تزيد الدافعية من الطاقة المبذولة وينتج عنها نشاط ومثابرة فتؤثر بالتالي على كيفية ومقدار معالجة المتعلم للمعلومات والتعامل معها، وهذه المخرجات كلّها تؤدي إلى تحسين في الأداء فدافعية التّعلم إذن هي مجموعة المشاعر التي تدفع المتعلم إلى الانخراط في نشاطات التّعلم التي تؤدي إلى بلوغه الأهداف المنشودة، ومن ثم فهي ضرورة أساسية لحدوث التّعلم الفعال .
أهم أسس طرائق التّدرّيس:

- أن تراعي هذه الطرائق متطلبات تربية الطلاب تربية إسلامية.
- أن تناسب طبيعة الطلاب ومستوى نضجهم العقلي وخصائصهم النفسية، كما تراعي خبراتهم السابقة والفروق بينهم، وتستمر هذا كلّه في عملية التّعليم والتّعلم²².
- أن تعمل على تحقيق أهداف الدروس وأهداف المنهج الدراسي وأهداف المدرسة.
- أن تشدّ انتباه الطلاب وتحفزهم إلى المتابعة والمشاركة الإيجابية.
- أن تساعد الطلاب على اكتساب المهارات في ممارسة مختلف طرائق التفكير العلمي، حل المشكلات، والتعليم الذاتي المستمر، والحوار البناء.
- أن توجه الطلاب نحو البحث العلمي والاطلاع بالمكتبة ومتابعة المصادر الجديدة المرتبطة بمجال المقرر الدراسي²³.
- أن تحفز المتعلمين نحو متابعة التقدم الثقافي المعاصر وتطبيقية بقدر المستطاع.
- أن تبني الدرس على ما سبقه من دروس، وتمهد لما يتلوه منها، كما تناسب طبيعية الموضوع المراد تدرسيه.

- أن تعنى بتطبيقات موضوع الدرس في المقررات الأخرى التي يدرسها الطالب وفي المجتمع.
- أن تجمع بين العناية بكل من الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية والمهارات العلمية.
- أن تركز مهمات المدرس فيها على التوجيه والإرشاد وإشارة حوافز التلاميذ نحو التحصيل وتوجيه الدرس نحو تحقيق أهدافه.
- أن تناسب قدرات المعلم ومهاراته وتعمل على توثيق صلة بتلاميذه، وتدفعه للاطلاع والبحث والتجديد.
- أن يتضح فيها محور للدرس ترتبط به التفاصيل وتتسم بالمرونة وسهولة التكيف مع المستجدات في سير الدرس.
- أن تستثمر الأساليب الحديث في كل من عملية التعليم والتعلم والمناشط المدرسية وترتبط الدرس بقدر المستطاع بالأحداث الجارية.
- أن توفر فرصا للعمل التعاوني فيما بين التلاميذ، بينهم من ناحية والمعلم من ناحية أخرى.
- أن تجعل من المجتمع المدرسي والبيئة المحلية للمدرسة مجالاً للعمل الميداني بقدر المستطاع، وتعنى بإسهامات العلماء المسلمين في مجال المنهج الدراسي.
- أن تناسب الإمكانيات المتوفرة في المدرسة وما يمكن أن توفر منها.
- أن تهتم بتقويم مدى تحقيقها لأهداف الدرس وأهداف المنهج وأهداف المدرسة²⁴.

● مؤشرات تطوير مناهج التدريس الحديثة

يتضح أن مناهجنا الدراسية بعيدة كل البعد عن الأخذ بالاتجاهات التربوية المعاصرة في مجال بناء المناهج وتطويرها، "مما دعا كبار مسؤولي التعليم في البلدان العربية إلى ضرورة البحث عن صيغ ملائمة لتطوير مناهج التعليم بالمراحل المختلفة"²⁵، حتى تواكب متطلبات العصر. أما الأسلوب المستحدث لتطوير المناهج الدراسية فهو يتسم بالشمول ويستند إلى التخطيط العلمي والتجريب التربوي ويتجسد في الأشكال التالية:

- 1- التطوير من خلال تحصيل المواقف، فقد تعطي عملية التقويم مؤشرات لموضوع الضعف والقوة في أي من مجالات التطوير، مما يؤدي إلى تحليل المواقف التي تتعلق بهذه المؤشرات تحليلاً دقيقاً وفق معايير معينة وصولاً إلى تحديد المشكلات المعوقة، ووضع خطة لتطوير المجال بما يعالج هذه المشكلات وينمي المنهج تنمية شاملة.
- 2- التطوير من خلال الدراسات المقارنة، حيث يتم مقارنة المناهج الدراسية في المجتمع بمثيلاتها في المجتمعات المتقدمة إذ يتوافر في هذه المجتمعات الخبراء العاملون على بناء المناهج وتقويمها وتطويرها أسس علمية تجريبية مستمرة تتلقف المستجدات من العلوم والتكنولوجيا وتدفع به إلى المناهج مع مراعاة حاجات المتعلم والمجتمع، ويكون التجريب والتطبيق هما أساس اتخاذ القرار

بصلاحية المنهج وقيمته التربوية، وبدأيتهم تطوير الدراسي على أساس علمي سليم بعيداً عن العشوائية والاجتهادات الشخصية²⁶.

3- التطوير من خلال البحث العلمي والتجريب التربوي حيث أفرز هذا البحث وذاك التجريب ما يلي:

- أ- استحداث أساليب جديدة في اختيار وتنظيم خبرات المنهج.
- ب- استحداث تنظيمات جديدة للمناهج مثل: منهج النشاط، المنهج المحوري، المنهج التكنولوجي، منهج الكفايات، المنهج السلوكي، المنهج الإنساني...الخ.
- ج- استحداث استراتيجيات تعليمية جديدة مثل التعليم الذاتي، التعليم بالفريق، التعليم بالحاسب الآلي، التعليم بالكفايات، التعليم الإلكتروني.
- د- استحداث أساليب جديدة في تقويم المناهج الدراسية مثل: التقويم بالأهداف، التقويم بالنماذج، سجلات الحوادث القصصية، بنوك الأسئلة التقويم الذاتي، تقويم الأقران.
- ب- التطوير من خلال استشراف المستقبل حيث تعتمد الدراسات المستقبلية على الاستطلاع العلمي المبني على نظريات التوقع والاحتمالات والسلاسل الزمنية وغيرها من النظريات التي يمكن بها رسم صورة توقعية للمستقبل، ويمكن أن يحقق تطوير المناهج بهذا الأسلوب بعض النتائج التعليمية مثل: تنمية التفكير الابتكاري، المرونة في مواجهة المواقف، تنمية القدرة على تفسير الظواهر وتوقع الأحداث وهذا لا يتأتى إلا من خلال تضمين المناهج الدراسية الخبرات المؤهلة للقيام بهذه الدراسات، ومن أمثلة هذه الخبرات الرياضيات والاحتمالات والإحصاء التطبيقي ومعاملات الارتباط ومنحنيات الانحدار وغيرها²⁷.

خاتمة:

للمناهج التعليمية أهمية بالغة في العملية التعليمية، فالمنهج هو أحد عناصرها، المترابطة المتبادلة العلاقة مع العنصرين المعلم والمتعلم وهي وسيلة تطور وتغيير جذري يواكب متطلبات العصر فهي محكومة بالفلسفات الاجتماعية ومظاهر الحياة والتراث الثقافي والحضاري.

وهي وسيلة للنهوض بمردود المنظومة التربوية، وما من أمة بحثت ونقبت وتطلعت إلى التقدم والتطور والإزهار في أي مجال، إلا واجتهدت على تطوير مناهجها وعلى القائمين على إعداد مناهج التعليم الاستفادة من إيجابيات الثورة المعرفية والتقنية والأخذ منها والاستنباط الذي يلاءم بيئته ومجتمعه ويعمل على تنمية قدرات ومهارات واتجاهات المتعلم وغيرها، وكذا تنمية أسس التعلم الذاتي وترسيخ حب الاستطلاع والتعلم بالاكشاف والاستنباط والقدرة على التخطيط والتقييم.

قائمة المراجع:

- 1- ابن منظور، لسان العرب، ط3، دار صادر، بيروت، 1994.
- 2- سعادة، جودت أحمد، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، عمان، الأردن، ط2، 2004م.
- 3-HAINAUT, LOUIS, Des fins aux objectifs de l'éducation, Labor Bruxelles et Fernand, Paris, 1983.
- 4- متولي نعمان عبد السميع، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دسوق، القاهرة، ط2، 2012م.

- 5- محسن عبد علي، سعد مطر عبود، الاتجاهات المعاصرة في بناء المناهج الدراسية، ط1، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، 2012م،
- 6- رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها- تطويرها- تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة 1425هـ- 2004م.
- 7- الاستشارة الميدانية حول التقييم المرحلي للتعليم الإلزامي (مقترحات حسب الصيغة الواردة في تقارير الندوات الجهوية)، الجزائر، أفريل 2013.
- 8- بن كريمة بوحفص، الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر: ضرورة أم خيار، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية العدد 36، المدرسة العليا للأساتذة، ورقلة، الجزائر.
- 9- نوال عبد الكريم عثمان التويجري، تقويم منهج اللغة العربية المطور للصف الأول ابتدائي بدولة الكويت في ضوء آراء معلّمي وموجهي مادة اللغة العربية، مرحلة الطفولة، العدد: 21، دت.
- 10- إنطوان طعمة ومجموعة من الأساتذة، إشراف إنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ط1، دار النهضة العربية، ج1، بيروت، لبنان، 2006م.
- 11- حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ط2، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، 1422هـ/ 2001م.
- 12- ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد، استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، ط1، دار الفكر ناشرون وموزعون، 1428هـ/ 2007م.
- ط1، دار العلم، المناهج الدولية 13- متولي نعمان عبد السميع، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير والإيمان للنشر والتوزيع، دسوق، القاهرة، 2012م.
- 14- محمود أحمد شوق، الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء التوجهات الإسلامية، د ط، دار الفكر، القاهرة، 1421هـ- 2001م
- 15- محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 1432هـ- 2011م

الهوامش:

- 1- ابن منظور، لسان العرب، ط3، دار صادر، بيروت، 1994.
- 2- سعادة، جودت أحمد، المنهج المدرسي المعاصر، ط2، دار الفكر، عمان، الأردن، 2004م، ص 55.
- 3- HAINAUT, LOUIS, Des fins aux objectifs de l'éducation, Labor Bruxelles et Fernand, Paris, 1983 .
- 4- متولي نعمان عبد السميع، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية، ط1، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دسوق، القاهرة، 2012م، ص 25.
- 5- محسن عبد علي، سعد مطر عبود، الاتجاهات المعاصرة في بناء المناهج الدراسية، ط1، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، 2012م، ص 146.
- 6- محسن عبد علي، سعد مطر عبود، الاتجاهات المعاصرة في البناء المناهج الدراسية، ص 147.
- 7- ينظر: رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها- تطويرها- تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، 1425هـ- 2004م، ص 07.
- 8- الاستشارة الميدانية حول التقييم المرحلي للتعليم الإلزامي (مقترحات حسب الصيغة الواردة في تقارير الندوات الجهوية)، الجزائر، أفريل 2013. نقلا عن: بن كريمة بوحفص، الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر: ضرورة أم خيار، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية العدد 36، المدرسة العليا للأساتذة، ورقلة، الجزائر، ص 21.

- ⁹ - بن كريمة بوحفص، الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر: ضرورة أم خيار، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 36 /2017م، المدرسة العليا للأساتذة، ورقلة، الجزائر، ص21.
- ¹⁰ - ينظر: نوال عبد الكريم عثمان التويجري، تقويم منهج اللغة العربية المطور للصف الأول ابتدائي بدولة الكويت في ضوء آراء معلّمي وموجهي مادة اللغة العربية، مرحلة الطفولة، العدد:21، دت، ص12
- ¹¹ - المرجع، نفسه، ص21.
- ¹² - إنطوان طعمة ومجموعة من الأساتذة، إشراف إنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ط1، دار النهضة العربية، ج1، بيروت، لبنان، 2006م، ص 87
- ¹³ - إنطوان طعمة ومجموعة من الأساتذة، إشراف إنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ص 88.
- ¹⁴ - المرجع، نفسه، ص 89.
- ¹⁵ - ينظر، حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ط2، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، 1422هـ/2001م، ص76.
- ¹⁶ - ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد، استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، ط1، دار الفكر ناشرون وموزعون، 1428هـ/2007م، ص 30.
- ¹⁷ - المرجع، نفسه، ص36
- ¹⁸ - ينظر: متولي نعمان عبد السميع، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية، ط1، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دسوق، القاهرة، 2012م، ص36
- ¹⁹ - المرجع، نفسه، ص38
- ²⁰ - عدنان يوسف العتوم وآخرون، علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق، ص173.
- ²¹ - المرجع، نفسه، ص173
- ²² - محمود أحمد شوق، الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء التوجهات الإسلامية، د ط، دار الفكر، القاهرة، 1421هـ- 2001م، ص 402.
- ²³ - المرجع، نفسه، ص 402- 403.
- ²⁴ - محمود أحمد شوق، الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء التوجهات الإسلامية، ص 403.
- ²⁵ - محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2011م- 1432هـ، ص 49.
- ²⁶ - محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص33-34.
- ²⁷ - المرجع، نفسه، ص 34.