دراسة تحليلية لمقررات التاريخ لصفوف المرحلة الأساسية العليا في فلسطين في ضوء معايير التتابع والتكامل*

د. محمد ربايعة**

* تاريخ التسليم: ٢٠١١/٧/٣٠م ، تاريخ القبول: ٢٠١١/١٠/٣٠م.
** أستاذ مساعد/ قسم المناهج وطرق التدريس/ فرع طوباس/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل مقررات التاريخ لصفوف المرحلة الأساسية العليا في فلسطين في ضوء معايير مفهومي التكامل والتتابع؛ ولمعرفة مدى مراعاتها لهذه المعايير؛ صمّمَ الباحث أداة للدراسة، هي قائمة مصنفة لمعايير عدّة، **إذ تصف العناصر الرئيسة لمعايير التكامل والتتابع الآتية**: معيارموضوعات المقرر تدور حول المحور، وتداخل الموضوعات ووجود علاقات بين المفاهيم ، واستخدام أسلوب المشاريع ، واستخدام المصادر التي تتخطى المقرر، والتدرج من البسيط إلى المعقد، ومن المحسوس إلى المجرد، ومعيار: التدرج من الكل إلى الجزء أو العكس أو من العام إلى الخاص، والتدرج وفق التسلسل الزمني. كما استخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى بوصفه أداة أساسية للوصف الكمي والنوعي لمحتوى المنهج. واختار الباحث، لذلك، الوحدات الآتية للتحليل "وحدات المقرر، والعناوين الرئيسة والفرعية للمقرر، والخرائط والصور والأشكال، والأنشطة الاستهلالية" وقاس الباحث صدق الأداة وثباتها من خلال عرضها على بعض المتخصصين في الميدان التربوي. وخلصت الدراسة إلى أن المقررات التي استخدمت عينة للدراسة قد راعت معايير التكامل والتتابع، بشكل كبير، في معظم وحدات التحليل المستخدمة في هذه الدراسة.

أوصى الباحث، في نهاية الدراسة، بضرورة الاستفادة من النتائج، التي خلصت إليها الدراسة، عند طبع نسخ جديدة لمقررات التاريخ في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين، بما ينسجم ومعايير مفهومي التكامل الأفقي والتتابع الرأسي بشكل أكثر دقة؛ نظراً لأهمية هذه المعايير في تنظيم مفردات المناهج، وصياغة هذه المناهج بما يتلاءم وأسلوب المشاريع، الذي يعتمد على العمل الجماعي، والتشاركي بين الطلاب في تنفيذ أنشطة المشاريع، والاهتمام بالتطبيق العملي للمعرفة في أثناء تنفيذ الأنشطة والخبرات، إضافة إلى ضرورة توفير الإمكانات المادية والتجهيزات اللازمة لتنفيذ المناهج التكاملية.

Abstract:

The study aims to analyze history books of the upper primary stage in Palestine according to the principles of «integrity and relay».To know the degree of its commitment to these criteria, The researcher has designed a «study tool» which includes a categorized list of several criteria that classifies the main elements of integrity and relay. The study tool includes: (subjects, interacting between subjects, using projects methods, other resources in addition to the book, gradation from simple to complex, and from the concrete to the abstract, gradation from the whole to the part and from public to private and sequence according to chronological order). The researcher used the method of content analysis as a basic tool for describing the quality and quantity of the curriculum content. Therefore the researcher chose the following units for analysis: (the book units, basic and subsidiary titles and maps, pictures and shapes, and the introductory activities. The researcher has examined the validity and the reliability of the tool by showing it to some specialists in the education field. The study reached a result that the curricula used as a sample had taken into consideration the principles of integration and relay in most of the analyzed units in this study.

Suggestions and Recommendations

In conclusion, the researcher has recommended to benefit from the researched results of the study when printing new editions for the subjects of history for the high basic stage in Palestine. He also recommends that the curricula should fit the horizontal integration and vertical continuity more precisely out of the importance of these principles in organizing the curriculum elements. The curricula should also be formulated curricula in away that suits the project methods which depend on team work and cooperation between the students in carrying out the activities practically, and providing the necessary equipment to implement the integrated curriculum.

الفصل الاول:

مقدمة:

تؤدي المناهج دوراً مهما في العملية التربوية، لأنها الوسيلة التي تزود المتعلمين بأساليب المعرفة، وتنظيم الخبرات التي يكتسبونها. وتحديد المجالات التي ينبغي إفساحها أمامهم. ولذلك لا بد من دراستها وإدراكها والتعرف إلى الأسس التي تقوم عليها. (مدكور،١٩٩٧، ص٣٢). وأصبحت عملية اختيار محتوى المنهج عملية صعبة جداً. ومما يزيد المشكلة تعقيداً أن الذكاء الإنساني من الندرة وعلو القيمة، بحيث لا نستطيع أن نبدده في تعليم بعض المعلومات الهشة التي لا تناسب العصر. وعليه يجب أن يكون اختيارنا لما ينبغي أن يتعلمه التلاميذ اختياراً حكيماً، بحيث يحقق التكامل بين جوانب المعرفة المختلفة، ويراعى أيضاً عند اختيار موضوعات المنهج أن تعكس العمل الوظيفي وتمثله بجميع جوانبه، إذ أصبح الآن الفصل بين النظرية وتطبيقاتها بمثابة أمر مرفوض في ظل التقدم التقني في شتى المجالات والميادين، كذلك يجب أن يظهر تحديد محتوى المنهج الوقائع والظواهر والأحداث التي تحدث عبر حدود المواد الدراسية التي يدرسها التلميذ. (ابراهيم،٢٠٠٧،ص٣٨٥)

وتشكل المناهج التعليمية ركناً أساسياً من أركان ثلاثة هي: الطالب متلقي العلم، والمعلم مقدم المعلومات، وثالثا المعلومات، وهي أخطرها، الأمر الذي يدفع باتجاه الوقوف على هذه المناهج بالتحليل والتقويم والتطوير بين الحين والحين لتتلاءم ومستويات الطلاب العمرية والفكرية، ولتلائم روح العصر الذي نعيش فيه.(عمرعساف،٢٠٠٢،ص٧٣).

ونظراً لأهمية المقرر المدرسي، فقد أولاه المسئولون في مجال التعليم اهتماماً خاصاً ليكون أداة فاعلة في عمليتي التعليم والتعلم، لذا كان أمر المتابعة المستمرة للمقرر، والقيام بعملية تقويمية وتحليله في غاية الأهمية؛ لأن التقويم وسيلة من الوسائل المهمة في معرفة مدى صلاحيته وجودته ومناسبته لحاجات الطلاب والمجتمع المحلي. ولهذا، كان لتحليل محتوى المقررات المدرسية أهداف كثيرة، ولكنها تختلف من بحث لآخر، ومن دراسة لأخرى (سعيد ومحمود، ١٩٩٦،ص١٦٩)، ولهذا أكد (ولجوز) Willogose بقوله: «أن التعليم يتطلب انتقاء، وتنظيم المعلومات بما يتناسب مع حاجة المتعلمين، ويكون ذلك عن طريق بناء المناهج، والمقررات المدرسية وفق أسس علمية منظمة (Willgose,CE,1984, p65). واذا كانت معايير الصدق والشمول والتنوع والصلاحية والعلاقة بالحياة والنمط

السلوكي تمثل معايير اختيار الخبرات التعليمية قبل تنظيمها، فإن الاستمرارية والتتابع والتكامل تمثل مجموعة المعايير أو المحطات التي لا بد من اعتمادها عند التفكير في تنظيم الخبرات أو الأنشطة التعليمية من أجل جعلها أكثر فاعلية في تأثيرها على المتعلمين (سعادة، وابراهيم،٢٠٠٤،ص٣٠٤).

بدأت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بوضع مقررات العلوم الاجتماعية للصفوف المختلفة موضع التطبيق العملي ابتداءً من مطلع العام ٢٠٠٠، وبدأت مرحلة جديدة، ومناهج جديدة، ولم تجر أية دراسة–في حدود علم الباحث– لتحليل مناهج العلوم الاجتماعية في ضوء المعايير الرئيسة لتنظيم المناهج من أجل معرفة مواطن القوة، ومواطن الضعف فيها، ومدى ملاءمتها للمبادئ والمعايير الحديثة في تنظيم المناهج المدرسية.

ففي سبيل بناء منهج فعال للمواد الاجتماعية، لا بدّ من مراعاة المعايير، والأسس اللازمة في تصميم المنهج والخاصة بمفهومي التتابع والتكامل (المحور الراسي والمحور الأفقي) بوصفها معايير مهمة لتنظيم مناهج المواد الاجتماعية في المراحل الدراسية المختلفة في فلسطين.

تسعي الدراسة للتأكد من توافر هذه المعايير في مقررات التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين، وذلك بناء على ما جاء في خطة المنهاج الفلسطيني الأول للعام ١٩٩٨ من حرص الفريق الوطني على مراعاة الخطوط العريضة الآتية في تنظيم المناهج:

- التدرج في المفاهيم عبر المستويات الدراسية حسب مراحل النمو، ومراعاة المتطلبات السابقة للمفهوم الجديد.
- التفضيل: ذلك بانتقاء المعلومات حسب أولويتها ومدى الحاجة إليها.
- التنويع: تنويع الأداء بين الطلبة، وتنويع التدريس وأساليب الإشراف والتقويم في ضوء تنوع المحتوى.
- التوازن: بين تنظيمات المناهج المختلفة وهي: مناهج المواد المنفصلة، والنشاط، والتكنولوجي، والمحوري.
- تحديد الجوانب المستهدفة في المنهج الخفي في أدلة المعلم.
- التكامل والشمول (خطة المنهاج الفلسطيني الأول،١٩٩٨،ص ٤٣– ٤٤)

وقد تمحورت هذه الدراسة حول الخطوط العريضة الخاصة بالتدرج (التتابع) والتكامل في تنظيم المناهج.

مشكلة الدراسة :

نظراً لأهمية تنظيم عناصر خبرات المناهج المتمثلة بـ (التكامل والتتابع) في بناء مناهج المواد الاجتماعية، وفي تحديد أبرز المعايير التي تحكم تنظيم خبرات المنهج بصورة تجعل من الممكن توفير أحسن الظروف لتحقيق الأهداف التربوية في هذا المجال، وسعياً لمساعدة واضعي المناهج للتمكن من اتخاذ القرار المناسب بشأن تحديد خبرات المنهج وتنظيمها، مما يعكس إمكانات التقدم في عملية بناء مناهج المواد الاجتماعية خلال المراحل التعليمية المختلفة، فإن الدراسة الحالية هدفت إلى تقويم وتحليل الواقع الحالي لمحتوى مناهج مقررات التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين، والتعرف إلى مدى تحقيق التكامل والتتابع في هذه المقررات للصفوف الأساسية العليا في فلسطين.
وتتمثل مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما مدى التزام محتوى مقررات التاريخ في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين بمعايير التكامل التتابع كمعايير أساسية لتنظيم المناهج؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس السابق الأسئلة الآتية:-

- ما معايير مفهومي التكامل والتتابع التي يجب مراعاتها في بناء مقررات التاريخ وتنظيمها في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين؟ وهذا السؤال يجيب عليه الإطار النظري في الفصل الثاني.
- ما مدى مراعاة محتوى مقرر التاريخ للصف الخامس الأساسي لمعايير التكامل والتتابع؟
- ما مدى مراعاة محتوى مقرر التاريخ للصف السادس الأساسي لمعايير التكامل والتتابع؟
- ما مدى مراعاة محتوى مقرر التاريخ للصف السابع الأساسي لمعايير التكامل والتتابع؟
- ما مدى مراعاة محتوى مقرر التاريخ للصف الثامن الأساسي لمعايير التكامل والتتابع؟
- ما مدى مراعاة محتوى مقرر التاريخ للصف التاسع الأساسي لمعايير التكامل والتتابع؟
- ما مدى مراعاة محتوى مقرر التاريخ للصف العاشر الأساسي لمعايير التكامل والتتابع؟

ما مدى مراعاة محتوى مقررات التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين لمعايير التكامل والتتتابع كأسلوب لتنظيم خبرات المناهج؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم وتحليل مدى التزام محتوى مقررات التاريخ للصفوف الأساسية العليا بوزارة التربية والتعليم في فلسطين بمعايير التكامل والتتابع، كمعايير أساسية لتنظيم المناهج، بغية وضع الأسس والمعاييرالثابتة لبناء منهج مقررات التاريخ وتنظيمه، وتسهيل مهمة اتخاذ القرار لواضعي ومصممي المناهج الدراسية.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة مما يأتي:

- لفت انتباه القائمين على تصميم المناهج المدرسية وبنائها إلى ضرورة بنائها وفق أساليب حديثة، وبديلة غير تقليدية ذات صبغة تتابعية وتكاملية.
- مساعدة واضعي المناهج للتمكن من اتخاذ القرار المناسب بشأن تحديد وتنظيم خبرات المنهج، مما يعكس إمكانات التقدم في عملية بناء مناهج المواد الاجتماعية خلال المراحل التعليمية المختلفة.
- تشجيع الباحثين على إجراء دراسات مماثلة لمراحل ومقررات دراسية مختلفة.
- مساعدة القائمين على متابعة وتقويم وتحليل المقررات الدراسية المختلفة باستخدام ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج وتوصيات.
- التعرف إلى مدى التزام محتوى مقررات التاريخ لمفهومي التتابع والتكامل كمعايير أساسية لتنظيم المنهج، بغية وضع الأسس والمعايير الثابتة لبناء منهج مواد الدراسات الاجتماعية وتنظيمها، وتسهيل مهمة اتخاذ القرار لواضعي المناهج في هذا المجال.

حدود الدراسة:

حدد الباحث مجالات الدراسة في الآتي:

١. محتوى مقررات التاريخ للمرحلة الأساسية العليا وهي:

- مقرر الصف الخامس (تاريخ الحضارات القديمة). – مقرر الصف السادس (تاريخ العرب والمسلمين).

- مقرر الصف السابع (تاريخ العصور الوسطى). – مقرر الصف الثامن (تاريخ الحضارة العربية والإسلامية).

- مقرر الصف التاسع (التاريخ العربي الحديث والمعاصر). – مقرر الصف العاشر (تاريخ العالم الحديث والمعاصر)

٢. التركيز على معايير التكامل والتتابع من عناصر تنظيم خبرات المناهج.

مصطلحات الدراسة:

◄ **التكامل**: **Integration:** من المفاهيم التي يكتنفها كثير من الغموض، وقد أورد الباحثون العديد من التعاريف لهذا المفهوم،أبرزها: هو نظام يؤكد على دراسة المواد دراسة متصلة ببعضها بعضاً لإبراز علاقاتها واستغلالها لزيادة الوضوح والفهم، وهو يعد خطوة وسطى بين انفصال هذه المواد وإدماجها إدماجاً تاماً (الملا،١٩٩٤،ص١٤٢). وهو

« محاولة للربط بين الموضوعات الدراسية المختلفة، التي تقدم للطلاب في شكل مترابط ومتكامل، وتنظم تنظيماً دقيقاً، يسهم في تخطي الحواجز بين المواد الدراسية المختلفة» (الجهوري،٢٠٠٢،ص٧٤).«وهو المنهج الذي يعتمد في تخطيطه، وطريقة تنفيذه على إزالة الحواجز التقليدية التي تفصل بين جوانب المعرفة» (الشربيني، والطنطاوي،٢٠٠١، ص ٢١١). ويشير مفهوم التكامل أيضاً إلى وحدة المعرفة وتكاملها؛ مما يساعد المتعلم على فهم العلاقات بين جوانب المعرفة بشكل أكثر عمقًا (Alleman & Brophy,1993)، ويعرفه شوميكر بأنه التعليم الذي ينظم بالطريقة التي يتقاطع فيها مع خطوط مواضيع مختلفة، جامعاً بين الجوانب المختلفة في المناهج الدراسية في علاقات مفيدة للتركيز على المجالات الواسعة للدراسة، بحيث تنظر هذه الطريقة إلى التعلم والتعليم بطريقة شاملة تاريخية وتعكس العالم الحقيقي بطريقة تفاعلية. .(Shoemaker, 1989, p.5)

◄ **التتابع**: يمثل مفهوم التتابع القدرة على التناول الفعال لعناصر المنهاج التي تعمل على دعم التراكمية والاستمرارية في التعليم. ويعنى مفهوم التتابع أن كل عنصر من عناصر المنهاج ينبغي أن يُبنى فوق عنصر سابق له، ويتجاوز المستوى الذي عولج له من حيث الاتساع والعمق، فالتتابع ليس الإعادة والتكرار وحسب، بل يعنى مستويات أعلى من المعالجة.(ربايعة، ٢٠٠٤،ص٩). وترى (الفتلاوي،٢٠٠٦،ص٩٣) أن تكون كل خبرة تعليمية آنية في المنهاج مبنية على السابقة، مع مرعاة أن تودي إلى اتساع وتعمق الخبرة للمسائل، أو الأمور التي تتضمنها وبمستوى أشمل وأعمق كوسيلة لفهم تلك الخبرة؛ لاستيعابها واستخدامها عند الحاجة، والتتابع يعني أيضاً، تنظيم عناصر المحتوى والخبرات بما يضمن تسلسلها وتراكمها المنطقي. (السويدي والخليلي،١٩٩٧).

◄ **التحليل**: يقصد به تحليل مادة التعلم إلى مكوناتها وعناصرها بما يساعد على فهم تنظيمها البنائي، ويظهر هذا المستوى من المعرفة في القدرة على التمييز بين الحقائق والاستنتاجات، ومعرفة الافتراضات المتضمنة في المادة التعليمية (حسن عبد الرحمن الحسن،١٩٩٩،ص٢٧)

◄ **المرحلة الأساسية العليا**: هي مرحلة «التمكين» التي تمثل مرحلة من مراحل التعليم الإلزامي في فلسطين، مدتها ست سنوات دراسية، وتضم الصفوف الأساسية من "٥-١٠" (وزارة التربية فلسطين،١٩٩٨،ص٢١).

الفصل الثاني:

الإطار النظري والدراسات السابقة:

في وسط الانفجار المعرفي الهائل الذي أفرز حجماً هائلاً من المعلومات المهمة والدقيقة التي لا يمكن إهمالها أو تجاهلها، أو حتى الاستغناء عن بعضها، أصبحت عملية اختيار محتوى المنهج عملية صعبة جداً. ومما يزيد المشكلة تعقيداً أن الذكاء الإنساني من الندرة وعلو القيمة، بحيث لا نستطيع أن نبدده في تعليم بعض المعلومات الهشة التي لا تناسب العصر. وعليه يجب أن يكون اختيارنا لما ينبغي أن يتعلمه التلاميذ اختياراً حكيماً، بحيث يحقق التكامل بين جوانب المعرفة المختلفة، ويراعى أيضاً عند اختيار موضوعات المنهج أن تعكس العمل الوظيفي وتمثله بجميع جوانبه، إذ أصبح الآن الفصل بين النظرية وتطبيقاتها بمثابة أمر مرفوض في ظل التقدم التقني في شتى المجالات والميادين، كذلك يجب أن يظهر تحديد محتوى المنهج الوقائع والظواهر والأحداث التي تحدث عبر حدود المواد الدراسية التي يدرسها التلميذ (ابراهيم،٢٠٠٧،ص٣٨٤). فأسس بناء المنهج التقليدي كانت تمثل التربية التقليدية التي كان التركيز فيها منصبا على المعرفة بهدف نقل التراث الإنساني من جيل لآخر لحفظ الحقائق الخالدة، والتي انصب الاهتمام فيها على المادة الدراسية كوسيلة لنقل التراث لم تعد مناسبة لهذا الانفجار المعرفي الهائل (جامل،٢٠٠٢،ص١٩). لهذا أصبحت خصائص نموذج بناء المنهج أو تطويره تتمثل بالانطلاق من نظرية واضحة، ورؤية متكاملة للمنهاج، والدراسة الدقيقة للسياق التعليمي، والتحديد الدقيق للخطوات المتبعة في بناء المنهج أو تطويره، بالإضافة للتغذية المرتدة والتحقق من صلاحيته (عبد الله وآخرون،٢٠٠٦،ص٩١). لذا فإن التحرك نحو الاقتصاد العالمي والعلاقات الدولية، فضلاً عن التغيرات السريعة في التكنولوجيا يعمل كل ذلك على دفع التعليم نحو التكامل والشمول، وستكون القدرة على إجراء الاتصالات، وحل المشكلات

من خلال أخذ وجهات نظر متعددة، وإدراج معلومات من مختلف المجالات عنصراً أساسياً لتحقيق النجاح في المستقبل. وهناك جدل دائم حول القدرة على تحقيق التكامل المستمر في المناهج لكونه يمثل وسيلة لتجنب اكتساب المعرفة مجزأة، والحصول على الحقائق غير ذات الصلة، ومعزولة عن بعضها بعضاً، وتحويل المعرفة إلى أدوات مفيدة شخصياً لاكتساب معلومات جديدة. .(Lipson, et al.1993, p.252) فبات تطوير المناهج أمراً ملحاً لمواكبة العصر واعتماد المعايير والمبادىء الحديثة في تنظيم المناهج، ولن يتأتى ذلك إلا إذا قامت المؤسسة التربوية بدور قيادي يؤدى إلى تطوير مناهجها، وبحيث يكون تطوير المناهج أساسا لكل تطوير، ونواة لكل تقدم وتغيير ولتطوير المناهج أساليب متعددة منها: التطوير بالحذف والإضافة والاستبدال، وتطوير المقررات المدرسية، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، وتطوير الامتحانات، وتعديل السلم التعليمي، والأخذ بنظام الساعات المعتمدة، أو بنظام المدرسة الشاملة أو إدخال بعض التجديدات على النظم التربوية، وأخيرًا الأخذ بأحدث التنظيمات المنهجية(الوكيل،١٩٩٩،ص٢٩). ويشير تنظيم المحتوى الدراسي إلى أنه الأسلوب المتبع في ترتيب الخبرات التعليمية التى يقدمها المنهاج، إلا أن عملية تنظيم المحتوى التعليمي يقصد بها الطريقة المتبعة في تجميع وتركيب أجزاء المحتوى التعليمي وفق نسق معين يؤدي إلى تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها في أقصر وقت وجهد ممكنين وبأقل تكلفة اقتصادية، وهناك من يرى في تنظيم المنهاج التعليمي أنه الأسلوب المتبع في ترتيب المواقف التعليمية أوتنسيقها بما فيها من أنماط معرفة وخبرات وألوان نشاط.. وغيرها بشكل يساعد على تحقيق أهداف المنهج بدرجة من الوضوح يمكن معها تقويم العائد التعليمي على المتعلمين في ضوء مدى تحقيق تلك الأهداف. والأساليب المتبعة في تنظيم المحتوى يمكن أن يتبعها المعلم في العملية التدريسية التي بوساطتها تعالج المعارف والمعلومات أو الخبرات التعليمية، بالشكل الذي يتيح للمتعلمين فرص التفاعل مع عناصر المواقف التعليمية لتحقيق الأهداف المرجوة (الفتلاوي،٢٠٠٦،ص٨٩). ولا يختلف نموذج بناء المنهج في المفهوم عن نموذج التطوير إلا أن بينهما تمايزاً في المضمون، ويأتي هذا الاختلاف من اختلاف العمليتين، فعملية بناء المنهج عملية تكوين للمنهج من عناصره الأساسية، وأما عملية تطوير المنهج فهي عملية تهدف إلى تعديله للوصول به إلي الصورة المرغوبة (عبد الله وآخرون، ٢٠٠٦،ص٩٠).

تنظيمات المحتوى التعليمي في المنهاج :

ينظم المحتوى التعليمي في ضوء اتجاهات عدة، منها:

- **الاتجاه الاول :**

يركز على أساس التتابع المنطقي الرأسي (logical organization) الذي يقوم على الأساس المتدرج من المعلومات العامة إلى الأقل عمومية، ثم الأقل عمومية حتى يصل

إلى الجزء المحسوس، أو قد يرتب وفق زمن الحدث من القريب إلى البعيد، أو بالعكس كما في تسلسل الأحداث التاريخية والمنجزات العلمية، أو يرتب بحسب عرض الصور الكلية، وصولاً إلى العناصر الجزئية وفق النظريات الجشطالتية، وهذه تمثل بالطريقة الاستنتاجية القياسية في العرض، إذ قد ترتب على درجة العمومية من العام إلى الخاص، أو من الكل إلى الجزء أو من المجرد إلى المحسوس وفق العلاقة التي تربط بين أجزاء المحتوى التعليمي والتي تسمى العلاقة الدنيا / العليا (الفتلاوي،٢٠٠٦،ص٨٩). وقد تُرتب مواد المنهاج في زمر ومجموعات مستقلة، مع مراعاة أن تكون موضوعات كل زمرة موزعة على سنوات الدارسة حسب درجة صعوبتها وتعقيدها، وحسب ما بين موضوعاتها من روابط منطقية، فمثلاً تكون دراسة الجبر بعد دراسة الحساب، ودراسة العلوم البيولوجية (الأحياء) بعد دراسة العلوم الفيزيائية والكيميائية. غير أن طريقة التنظيم المنطقي تعد طريقة قديمة، ولا تتفق دائماً مع حاجات الأطفال والمعلمين، بما حدا بـ (جان جاك روسو)، ومن جاء بعده إلى الدعوة لبناء المنهج على أساس جديد يتمثل في نشاط الطفل وميوله وحاجاته (حويج،٢٠٠٦،ص١٥٧). ولكل مادة قواعد منطقية يجري توزيع الحقائق العلمية على أساسها، لذا كان الاهتمام كبيراً بتنظيم المعارف العلمية لتسهيل دراستها وتدريسها، وقد تُرتب الحقائق في المنهاج دون النظر إلى قيمتها أو وظيفتها في حياة التلميذ، وفي تكوين شخصيته وتعديل سلوكه، وتسهيل فهمها واستيعابها(قلي،٢٠٠٨،ص١٥).

والاتجاه الحديث في التنظيم حسب مفهوم التتابع بشكل رأسي للمواقف التعليمية في المنهاج يرجع إلى المبادئ الحديثة المتمثلة باراء كل من جانبيه (Gagna) واريكسون (Erikson) وكولبرج (Kohlberg). وسواهم. إذ ينظر جانبيه إلى أن المعرفه ترتب بشكل هرمي ويهتم بتنظيم أنواع النشاطات في المنهاج من القدرات البسيطة، والأكثر تخصصا قبل الانتقال إلى النشاط المعقد أو الذي يتصف بالعمومية ، وفي ذلك يراعى تنظيم المحتوى التعليمي بذاكرة المتعلم من خلال ربط المعلومات القديمة والمخزنة بالمعلومات الجديدة ذات العلاقة المنطقية في التدرج، وقد أكد كثير من التربويين بنماذجهم التنظيمية على ذلك ومنهم (اوزبل) و(برونر) و(نورمان).

أما أفكار أريكسون في تنظيم المواقف التعليمية التي يتضمنها المنهاج، فتقوم على ضرورة مراعاة كل من رغبات المتعلمين من ناحية، ومطالب المجتمع من ناحية أخرى، ومن ثم تقديم أنشطة متنوعة تحظى باهتمام المتعلم، ويعمل على ممارستها مع أقرانه بشكل يساعده على اكتساب مهارات اجتماعية بأسلوب منطقي لإشباع حاجاته ومطالبه النفسية، أما كولبرج فيقترح نموذجاً في النمو الخلقي يستفاد من التنظيم المنطقي للمواقف التعليمية التي يتضمنها المنهاج، ويذهب كولبرج إلى ضرورة مراعاة اختيار المواقف التي تتلاءم

مع خصائص المرحلة العمرية التي يعيشها المتعلم بالفعل والمرحلة العمرية التي تليها، ويؤكد كولبرج أن التغيرات في النمو الخلقي تتم وفق مستويات متدرجة تبدا من مستوى ما قبل العرف والتقاليد، ثم ما بعد العرف والتقاليد.(الفتلاوي،٢٠٠٦،ص٩٠). ومن الجدير بالذكر أنه يمكن تحقيق تتابع دقيق للخبرات أو الأنشطة التعليمة دون الحاجة إلى تغير في محتوى المنهج، فمثلاً يمكن طرح مفهوم "الاعتماد المتبادل بين بني البشر" على تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا مع قيامهم بأنشطة تتناسب مع مستواهم وقدراتهم في حين يمكن لطلاب المرحلة الثانوية أن يتناولوا هذا المفهوم بمعنى أكثر عمقاً مع الزيادة في مشاركتهم الفاعلة بخبرات أو أنشطة تعليمية أكثر تعقيداً (سعادة،وابراهيم،٢٠٠٤،ص٣٠٤). واعتمد المنهجيون في تصديهم لقضية تتابع المحتوى على مبادئ تعليمية مقبولة، وقام كل من سمث وستانلى وشورز Smith, Stanley and Shores **باقتراح المبادئ الأربعة الآتية**:-

١. **التدرج: التعلم من البسيط إلى المعقد (Simple to complex learning)**: ويشير هذا المبدأ إلى تنظيم المحتوى تدريجياً وتتابعياً بحيث يبدأ من المكونات أو العناصر الثانوية البسيطة، ثم يرقي إلى المكونات المعقدة منظماً العلاقات المتداخلة بين المكونات، ومع الإشارة إلى أن التعلم الناجح يحدث أحياناً حينما يزود المتعلمون بمحتوى سهل، وغالباً ما يكون مادياً في البداية، ثم الارتقاء إلى محتوى صعب، وغالباً ما يكون مجرداً .

٢. **تعلم المتطلبات (Pre-requisite learning):** وهو شبيه بمبدأ التعلم من الجزء إلى الكل ، ويقوم على افتراض مؤداه أن يستوعب المتعلم جزئيات معينة من المادة التعليمية قبل أن يقوم لاحقاً بدراسة جزئيات أخرى قائمة عليها .

٣. **التعلم من الكل إلى الجزء (Whole to part learning):** وهذا المبدأ يدعمه علماء النفس ذوي الاتجاه المعرفي، وهم يرون ضرورة ترتيب المنهج بحيث يقدم المحتوى أو تقدم الخبرات أولاً بطريقة مبسطة وشاملة لتزويد الطلاب بفكرة عامة عن المعلومات أو الموقف التعليمي Overview-abstract.

٤. **التعلم وفقاً للتسلسل الزمني (Chronological learning):** وهو أحد المبادئ المنظمة لتتابع المحتوى ، وعادة ما تُرتب أحداث التاريخ والعلوم السياسية والأحداث العالمية وفقاً لهذه الطريقة والذي يطلق عليه المنهجيون World related–أي المتصلة بالعالم، وفيها يُرتب المحتوى تبعاً لزمن حدوثه في العالم (Ornstein, 1993.p: 239). (الوارد في الخياط،١٩٩٩،ص١٤٥) وتنظيم المنهاج وفقاً للتسلسل الزمني من التنظيمات التي يكثر استخدامها في تنظيم مادة المنهاج، ورغم استخدامه بسهولة في مواد متنوعة كالتاريخ والأدب والفن والمواد الاجتماعية، إلا أنه كثيراً ما يكون غير مقبول من

الناحية السيكولوجية، ولذلك، ينبغي تفحص هذا النوع من التنظيم قبل البدء به لمعرفة مدى مناسبته من الناحية السيكولوجية (حويج،٢٠٠٦،ص١٥٨). ولا يخفى خطورة هذا الترتيب، إذ إنه لا يتفق سيكولوجياً مع اهتمامات الصغار ومستوى نموهم وقدرتهم على إدراك العلاقات الزمنية. فكثيراً ما تكون دراسة حوادث معاصرة أسهل إدراكاً من حوادث بعيدة وأسهل منالاً (قلي،٢٠٠٨،ص ١٦).

- **الاتجاه الثاني**:

ركز على التنظيمات المنهجية على الأساس السيكلوجي أو النفسي (psychological Organization) في أسلوب تناول المواقف التعليمية التي تقدمها المناهج التعليمية، حيث تركز على المتعلم في حاجاته وقدراته وميوله وفق الترتيب الذي يراعي مراحل النمو أو جوانب النمو أو نتاجات التعليم أو الترتيب الاستقرائي أو الاستنتاجي (القياسي)، ويقصد به تدريس التلميذ معظم الموضوعات الدراسية منذ دخوله المدرسة الابتدائية، على أن يتعمق في دراسة هذه الموضوعات سنة بعد أخرى حسب نموه وتقدمه في الصفوف الدراسية، وحسب نضجه وقدرته على الفهم. ومن الواضح أن هذه الطريقة تعد من الطرق التي تقوم على نشاط التلميذ وفعاليته ،فهي ترتب المادة التي يدرسها التلميذ حسب قدرته على فهمها، وحسب نضجه العقلي ونوع اهتمامه، وليس حسب الروابط المنطقية القائمة بين موضوعات تلك المادة. (حويج،٢٠٠٦،ص١٥٨). ويظهر هذا الاتجاه جلياً في مناهج النشاط القائم على حاجات المتعلمين واهتماماتهم. والوحدات القائمة على الخبرة، والمنهج التكنولوجي القائم على استخدام تكنولوجية التعليم، والمنهج الإنساني القائم على ذاتية المتعلم(الفتلاوي،٢٠٠٦، ص٩١).

- **الاتجاه الثالث**:

ثمة تنظيم منهجي مغاير يراعي في تنظيم المواقف التعليمية الأساس المنطقي والسيكلولوجي، والتاكيد على ضرورة تحقيق التكامل في المنهج من منطق مؤداه أن الترابط والتكامل في المواد الدراسية يسهل عمليتي التعليم والتعلم كما أنها تبقى في ذاكرة المتعلم لمدة أطول من الزمن على عكس المعلومات غير الترابطية أو المجزأة ويتطلب تحقيق التكامل في المنهاج التعليمي اشتقاق المواقف التعليمية من الاهتمامات الشخصية الأساسية للمتعلمين، **ومن الاهتمامات الاجتماعية ويأخذ التكامل أشكالاً عدة في التنظيم منها**: (الفتلاوي،٢٠٠٦،ص٩١).

١. **الربط**: يقوم هذا المنهج على أساس الربط بين مادتين أو أكثر دون رفع الحواجز الفاصلة بين المواد، ولكن مفاهيم كل مادة ترتبط بمفاهيم أخرى من المواد ذات العلاقة،

وقد يكون الربط عرضياً دون تخطيط مسبق حينما يشعر المعلم بضرورة ذلك عندما تسمح له طبيعة الموضوعات في تلك المواد، كما في ربط مفاهيم مادتين أو أكثر مثل التاريخ والجغرافيا والفلسفة والمنطق وعلم النفس والتاريخ والأدب والكيمياء والأحياء، وقد يكون الربط منظماً أي يتم على وفق خطة توضع لتسير بموجبها عملية التدريس، وتتضمن هذه الخطة عدداً من الموضوعات المختارة التي توصف بالشمول.

٢. **الدمج**: يقوم هذا المنهج على أساس الدمج والربط بين مجموعة من المواد الدراسية بعضها ببعض في مجالات أوسع وأشمل مثل دمج التاريخ والجغرافيا والتربية السياسية والديمقراطية في منهج يدعى المواد الاجتماعية، في هذا النوع من التنظيم ترتب المعرفة ترتيباً وظيفياً يساعد على الأمام بخصائص المجال المعني كما يسمح بالتكامل الأفقي بين الموضوعات الدراسية مثل تنظيم المحتوى التعليمي، إما بتصميم حلزوني وفقا لنموذج (برونر) وإما بتصميم شبكي وفقا لنموذج (نورمان) وإما بالتصميم الموسع طبقا لنموذج (رايجلوت) وإما بتصميم المنهج المحوري.

٣. **التركيز**: ويتضمن تركيز المتعلم على مقررات دراسية عدة متقاربة ومتداخلة من بين مقررات عدة تهيئ الفرصة للاختيار للحصول على عمق الإعداد الأكاديمي المطلوب لمعرفة أو رؤية تفرعات المعرفة في كل مادة أو موضوع دراسي في المنهج التعليمي. (الفتلاوي،٢٠٠٦،ص٩٢)

٤. **التكامل**: وقد يكون التكامل عمودياً بربط موضوعات في مرحلة دراسية بالموضوعات نفسها في صفوف لاحقة أو سابقة، فمثلاً قد نستخدم مفاهينم العلوم العامة في مجال العلوم الطبيعية، أو العلوم الاجتماعية،وقد يكون التكامل أفقيا بربط التاريخ بالجغرافيا، أو العلوم بعلوم الحياة..وهكذا. وقد يكون التكامل باستخدام المهارات المتعلمة من مادة دراسية، كأدوات في مجال دراسي آخر، فمثلاً قد نستخدم المفاهيم الرياضية بموضوعات في العلوم الاجتماعية، أو العلوم التطبيقية اوالطبيعية. (الفتلاوي،٢٠٠٦،ص٩٢). ويشير معيار التكامل إلى تنظيم الخبرات التعليمية بشكل أفقي لضمان مساعدة التلاميذ في زيادة حصولهم على وجهة نظر موحدة، ودمج سلوكهم في عناصر الخبرات التي يتعاملون معها، فمثلاً لا بد عند تطوير مفاهيم اللغة العربية أو العلوم أن تربط هذه الأفكار بمواد دراسية أخرى تزداد بموجبها نظرة التلاميذ التكاملية في السنة الدراسية نفسها (سعادة،وابراهيم،٢٠٠٤،ص٣٠٤). وذلك ليتسنى للمتعلم الربط بين مفهومين أو أكثر وإجراء تعديل لتوليد مفهوم مستحدث يحمل معنى جديداً يوفق بين التعلم السابق واللاحق ويتميز عنهما، فينظر المتعلم إلى المفاهيم نظرة متكاملة عن طريق الربط بينهما سواء كانت عمومية أم أقل عمومية، وكذلك بين المفاهيم التي تقع في المستوى نفسه

بين التصنيف الهرمي، والتي تعود بدورها إلى فهم وإدراك أكثر قوة (القرارعة،٢٠٠٩،ص٤٢) فمن الضرورة بمكان أن يصمم المنهج في صورة مفاهيم، ومدركات أساسية وفرعية لكل صنف دراسي، ومع كل مفهوم ما يفسره من تعميمات، ويوضح هذا الأسلوب في تخطيط محتوى المنهج مدى النمو في المدركات من صف إلى الصف الذي يليه منعاً للتكرار وضماناً للتتابع والتكامل في محتوى المنهج (كوجك،٢٠٠٦،ص٢٥) فالتعلم في الأسلوب التكاملي يكون أفضل ويكسب الطالب معلومات أكثر خاصة في الدراسات الاجتماعية واللغة الانجليزية مما لو كان بشكل منفصل.(Oster, 1993, p:28). واعتبر (M. Markus, 1991, p:797). المنهج المتكامل بمثابة هدية عظيمة للمعلمين من ذوي الخبرة فهي مثل الحصول على زوج جديد من العدسات التي تجعل التدريس أكثر إثارة، وتساعد الطلاب على السيطرة على التعلم بشكل أفضل. فتنظيم هذه الخبرات ينبغي أن تتم بطريقة تساعد التلميذ على تحقيق نظرة موحدة منسقة، اذا يجب أن تراعي الطرق الممكن بوساطتها استخدام المهارات على نحو فعال وبكافة المواد الدراسية على حد سواء.اي أن تنمى على أنها مهارات ترتبط بالقراءات الكلية للتلميذ. ويلخص لبسون (Lipson, et al. 1993, p. 253) نتائج المناهج التكاملية وفوائدها بانها تساعد الطلاب على تطبيق المهارات، وتؤدي إلى سرعة استرجاع المعلومات من خلال وجود قاعدة معرفية متكاملة، وتؤدي إلى قاعدة معرفية أكثر تكاملاً من خلال وجود وجهات نظر متعددة، وتشجع على عمق التعلم واتساعه، وتعمل على تعزيز المنهج المتكامل من خلال المواقف الإيجابية لدى الطلاب، ويوفر المنهج المتكامل المزيد من الوقت لاستكشاف نوعية المناهج الدراسية، وهناك تباين في مستويات التكامل، كما يتضح ذلك من (Palmer,1991, p. 59) الذي يقترح عند تنظيم المناهج التكاملية تطوير الأهداف الفرعيه عبر المناهج ضمن دليل معين للمناهج الدراسية ، وتطويرحصص نموذجيه تشمل الأنشطة المشتركة بين المناهج الدراسية والتقويمات، وتطوير أنشطه اثرائية أو تعزيزية مع المناهج الدراسية والتركيز على اقتراحات عبر المناهج الدراسية، وبعد كل هدف، وتطوير أنشطة تقويم بوصفها تتداخل والمناهج الدراسية في طبيعتها، وأخيراً تضمين عينات للخطط في جميع أدلة المناهج الدراسية.

ولأسلوب التكامل أبعاد أساسية في تنظم محتواه، وإبراز خصائصه، بحيث يصبح قادراً على إتاحة الفرصة للتلميذ لتحقيق التكامل بطرق مختلفة، **ومن أهم هذه الأبعاد كما يحددها الخياط** (٢٠٠١، ص١١٢) :

أ. مجال التكامل Scope ويقصد به المواد الدراسية التي يتكون منها المنهج، ومن أهم مجالات التكامل:

- تكامل على مستوى المادة الدراسية الواحدة. (وهذا هو مجال الدراسة الحالية).

- تكامل على مستوى مادتين دراسيتين، ينتميان إلى مجال دراسي واحد، بحيث يحدث التكامل بين فرعين من فروع المادة الدراسية الواحدة، مثل التكامل بين التاريخ والجغرافيا.

- تكامل بين جميع المواد الدراسية التي تنتمي إلى مجال واحد، مثل: الفيزياء والكيمياء والأحياء، مجال العلوم العامة.

- تكامل بين جميع المجالات الدراسية المقررة على الصف الدراسي الواحد وهو من أقوى مستويات التكامل جميعها.

ب. شدة التكامل Power أي درجة الربط بين مكونات المنهج التي توضح شدته فمثلاً:

إذا كان هنالك منهجان يدرسان متعاقبين، ويستفاد من أحدهما عند تدريس الآخر، ولهما نفس الأهداف وطريقة التدريس، فيكون بين هذين المنهجين تناسق. أما إذا نظمت مجموعة من الموضوعات حول خط فكري واحد فتكون حينئذ مترابطة. وإذا تناولت المناهج عناصر متداخلة، حتى يتعذر إدراك الفواصل بين فروعها فإن ما بينهما يكون إدماج.

ت. عمق التكامل Depth يقصد بها الأبعاد التي تبين درجة عمقه مثل ارتباط المنهج بالمناهج الدراسية الأخرى وارتباطه بالبيئة المحلية، وباحتياجات التلاميذ والمجتمع الذي يعيشون فيه.

وأورد (Lake, 1997, p:12) شروطاً لا بد من مراعاتها عند تخطيط المنهج وبنائه بالأسلوب التكاملي هي: وجود مجموعة متداخلة من الموضوعات، والتأكيد على استخدام المشاريع. واستخدام مصادر التعلم التي تتخطى المقرر المدرسي، وإيجاد العلاقات بين المفاهيم، ووجود وحدات تدور حول المحور، ومرونة في التطبيق، ومرونة في تشكيل مجموعات الطلبة.

تنظيم المحتوي وفقاً لنظرية جانيية: ينظم المحتوى من البسيط إلى المركب بمعني أن تنظم موضوعات محتوي المادة الدراسية بحيث يبدأ بأكثر الموضوعات بساطة ثم يتبعها الموضوع الأقل تركيباً فالأكثر تركيباً فالمعقد. وأن تكون موضوعات المحتوي في كل مستوي من مستويات التركيب بمثابة متطلبات قبلية لتعلم الموضوعات ذات المستوي الأكثر تركيباً. بمعنى أن يرتبط كل موضوع بالموضوع الأكثر تركيباً منه، بشكل يساعد على حدوث الانتقال الرأسي للتعلم كما عرفه جانييه.

تنظيم المحتوي وفقاً لنظرية أوزوبل (Ausubel): ينظم المحتوى من العام إلى الخاص، بمعني أن ينظم المحتوي بحيث تقدم أكثر الأفكار والمفاهيم عمومية وشمولاً، ثم بعد ذلك تتميز باطراد في التفاصيل، والتخصص لتصل إلى المعلومات التفصيلية الدقيقة المتخصصة. –ينظم المحتوي بحيث تترابط موضوعاته بطريقة منظمة وغير عشوائية. بمعني أن يرتبط كل موضوع أو مبدأ أو مفهوم جديد– بالنسبة للمتعلم– في المادة الدراسية بالموضوع أو المبدأ أو المفهوم الذي سبق أن تعلمه.– ينظم محتوي المادة الدراسية الواحدة بحيث يتحقق التكامل بين أجزائه؛ بمعني أن يتكامل كل جزء من محتوى المادة الدراسية مع الأجزاء الأخرى من محتوى المادة ذاتها.

تنظيم المحتوى وفقاً لنظرية برونر: ينظم المحتوى بتقديم المفاهيم والمبادئ بالتمثيلات الملموسة العملية، فالتمثيل بالنماذج والصورالذهنية ثم بالتمثيلات المجردة الرمزية.وينظم أيضاً بحيث تترابط مفاهيمه ببعضها بعضاً، وكذلك مبادئه بشكل يسمح بإدراك الهيكل العام للمادة. وينظم بتقديم المفاهيم والمبادئ المرتبطة بهذه المفاهيم في صورة سلسلة متتالية من التعاريف والأمثلة والتصنيفات المتصاعدة التجريد والتعميم (السعيد،٢٠٠٥،ص٤٩٤–٤٩٥).

المدخل المنظومي لتنظيم المحتوي: ينظم المحتوى وفق هذا المدخل في صورة منظومية شاملة تبرز العلاقات المتشابكة والمتداخلة والمتكاملة بين المفاهيم والأفكارالمختلفة التي يتكون منها محتوى المنهج بصفة عامة، ويمكن أن تشتق من هذه المنظومة الشاملة مجموعة من المنظومات الفرعية، لبيان الأجزاء المختلفة لكل موضوع من موضوعات محتوى المنهج علي حدة، مع التأكيد علي توضيح العلاقات بين المنظومات الفرعية (فاروق فهمي، ومني عبدالصبور،٢٠٠١،ص١١٨–١١٩). ولا بد أن ينظم المحتوى بشكل يتحقق فيه هدفان، الاول: تماسك المادة وترابطها وتكاملها. والثاني: سهولة تعّلمها من قبل المتعّلم. (شاهين، ٢٠١٠، ص١٥).

وهذا يعني تحقيق نوع من التوازن بين التنظيمين المنطقي والسيكولوجي للمادة. وهنا لابد من التذكير بمعايير تنظيم المحتوى، كالاستمرار والتتابع والتكامل والمرونة. إن هذه المعايير الثلاثة: الاستمرار والتتابع والتكامل تعدّ معايير أساسية في وضع مخطط فعال لتنظيم خبرات التعلم (جويح،٢٠٠٦،ص١٥٠).

الدراسات السابقة:

في دراسة (**للسر**،٢٠٠٧) هدفت إلى معرفة متوسطات تقديرات المعلمين التقويمية لتنظيم محتوى مقررات الرياضيات للصفوف: السابع، والثامن، والتاسع فلسطين في ضوء

نظريات التعلم والتعليم المعرفية، وذلك من خلال تطبيق استبانة على عينة من (١٨٥) معلما ومعلمة، شملت معايير تنظيم المحتوى المشتقة من نظريات التعلم والتعليم المعرفية ، وقد اظهرت النتائج ضعف ارتباط المحتوى مع محتوى المواد الدراسية الأخرى، مما حدا بالباحث أن يوصي بتطوير مقررات الرياضيات بحبث يحقق محتواها معايير تنظيم المحتوى وفق نظريات التعلم والتعليم المعرفية ، وربط المحتوى بمحتوى المواد الدراسية الأخرى لتحقيق التكامل بينها.

وهدفت دراسة (**ربايعة**،٢٠٠٤) إلى تحليل وتقويم مقرري التربية الوطنية للصفين السادس والسابع في فلسطين، وذلك من خلال تحديد مدى التزام محتوى المقررين بعناصر التتابع، وكذلك من خلال تحديد اتجاهات وتقديرات معلمي ومشرفي التربية الوطنية، وأعضاء لجنة الآتيف نحو المقررين، والى التعرف إلى أثر مجموعة من المتغيرات المستقلة، في تحديد اتجاهات أفراد عينة البحث نحو مقرري التربية الوطنية للصفين السادس والسابع الأساسيين في فلسطين. استخدم الباحث ثلاث أدوات لتحقيق ذلك، إحداها قائمة معايير ووحدات لتحليل المحتوى. وأظهرت النتائج تفاوتاً في مراعاة المقررين لمبادئ التتابع في المحتوى، فقد روعيت الأنشطة الاستهلالية من البسيط إلى المعقد، ومن الكل إلى الجزء بشكل كبير في محتوى المقررين، ولم يُراع الانتقال من المألوف إلى المعقد في تنظيم مقررات المحتوى. وأوصى الباحث بضرورة مراعاة الخصائص العمرية، والصفات الشخصية للتلاميذ في تصميم، وبناء مناهج المواد الاجتماعية، والاعتماد على أسلوب التتابع والتدرج، حيث الانتقال من المحسوس إلى المجرد، ومن المعروف إلى المجهول، ومن الحاضر إلى الماضي، ومن الكل إلى الجزء، ومراعاة التسلسل الزمني، وإيجاد علاقة وثيقة، وواضحة في تصميم المنهج لتحديد الخصائص العمرية للتلاميذ، وبناء المنهج في ضوء مفهوم التتابع، وإيجاد صيغة محددة ينبغي الالتزام بها في تصميم مناهج المواد الاجتماعية تعتمد على نظريات التعليم ومبادئ تنظيم المحتوى، كالتتابع، والتكامل، والاستمرار، والتوازن.

وفي دراسة (**للخياط**، ١٩٩٩) هدفت إلى تقويم مدى التزام محتوى مقررات المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة بوزارة التربية في دولة الكويت بمبادئ التتابع كمعيار أساسي لتنظيم المنهج بغية وضع الأسس الثابتة لبناء منهج المواد الاجتماعية وتنظيمه، وتسهيل مهمة اتخاذ القرار لواضعي المنهج في هذا المجال. واستخدام أسلوب تحليل المحتوى أداة يمكن اعتبارها أساسية للوصف الكمي والنوعي لمحتوى المنهج. وتوصل إلى العديد من النتائج، واقتراح ما هو مناسب لتحقيق مبادىء التتابع في محتوى المناهج وإعادة تصميم منهج المواد الاجتماعية بما يتفق مع مبادىء تحليل المحتوى التتابعي

لمنهج المواد الاجتماعية المحددة في الدراسة، وبخاصة مبدأ تبسيط المادة العلمية بما يتناسب مع قدرات التلاميذ والتدرج في درجات الصعوبة والتجريد كلما تقدمنا في عرض المحتوى، وكذلك على أهمية مبدأ الانتقال من المعروف إلى المجهول في إثارة التفكير لدى التلاميذ وعلى استخدام مبدأ التتابع في وضع الخرائط البيانية واستخدامها وعلى أهمية الأنشطة الاستهلالية.

وفي دراسة تحليلية لمظاهر التكامل بين مفاهيم منهج مادة الاجتماعيات ومحتوى مناهج مواد الصف الأول المتوسط في دولة الكويت لكل من (**الخياط، والهولي، ٢٠٠٣**). هدفت إلى تقويم الواقع الحالي لمحتوى منهج الاجتماعيات في المرحلة المتوسطة (الصف الأول)، والتعرف إلى مدى تحقيق التكامل الأفقي بينه وبين مناهج المواد الدراسية الأخرى، ولتحقيق هدف الدراسة تم القيام بدراسة تحليلية اعتمدت على قراءة محتوى مقرر مادة الاجتماعيات ومقررات المواد الأخرى بهدف الكشف عن مدى التكامل بينها. وأستخدم أسلوب تحليل المحتوى أداة لمعرفة مدى تحقيق التكامل، والكلمة كوحدة للعد وللتعبير عن المفاهيم الاجتماعية. وتم أولاً تحليل المفاهيم الأساسية لمحتوى مقرر الاجتماعيات للصف الأول المتوسط، وكشفت الدراسة عن وجود تكدس كبير للمفاهيم في مقررات المواد الدراسية، وعدم توازنها، مما يشكل عبئاً على المعلم والمتعلم. عن وجود مظاهر للتكامل بين المواد الدراسية المختلفة ومحتوى مقرر مادة الاجتماعيات. كما تبين من الدراسة أن أقرب المواد الدراسية تكاملاً مع محتوى مادة الاجتماعيات للصف الأول المتوسط هما منهجا التربية الإسلامية والعلوم، وأقلها تكاملا كان محتوى منهج الرياضيات واللغة العربية. وفي ضوء نتائج التحليل أوصت الدراسة بالتوسع والتعمق في استخدام الأسلوب التكاملي في بناء وتطوير المناهج وتأليف المقررات المدرسية، وبخاصة مراعاة التكامل بين فروع مادة الاجتماعيات والمواد الدراسية الأخرى.

ومن الدراسات السابقة الأجنبية دراسة **(Lindquist & Selwyn, 2000)** التي ركز فيها الباحث على دمج الأطفال والمحتوى والمواضيع الأدبية، وأشارت إلى ضرورة وضع مناهج مواد الاجتماعيات كمركز، ومحور لتقديم جميع المواد والمقررات الدراسية، وقد قدمت هذه الدراسة مجموعة وحدات دراسية كنماذج لتنظيم المنهاج حول محور مواد الدراسات الاجتماعيات ، وحددت استراتيجيات التدريس المقترحة لذلك. وأشارت دراسة (lake,1997) إلى بعض النتائج الإيجابية والمفيدة لاستخدام المنهج المتكامل (Inte-grated Curriculum) في دراسة حول المناهج التكاملية. والتي لخصها الباحث بمساعدة المنهج المتكامل الطلاب في اكتساب وتطبيق المهارات المختلفة، وفي تسهيل استرجاع المعلومات لدى الطلاب، ويساعد أيضاً في تأسيس قاعدة مشتركة للمرحلة التعليمية، كما ويساهم في تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب.

الفصل الثالث:

منهجية الدراسة:

أداة الدراسة:

يعدّ أسلوب تحليل المحتوى أداة يمكن اعتبارها أسلوباً أساسياً لاتخاذ أي قرار يهدف إلى الوصف أو التقدير الكمي أو النوعي لمحتوى منهج ما، والتي تعد من المسائل الأساسية التي يعتمد عليها من يتصدى لاتخاذ قرارات تتعلق ببناء المنهج أو تطويره أو تنظيمه أو تقويمه (طعيمة،١٩٨٧،ص٥٦). ولما كانت الدراسة الحالية تهدف إلى معرفة مدى التزام محتوى مقررات التاريخ في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين بمعايير التكامل، التتابع كمعايير أساسية لتنظيم المناهج وعناصر مهمة في عمليتي بناء المناهج وتصميمها، والذي قام الباحث بإبرازها في الجانب النظري لهذه الدراسة فقد تضمنت أداة البحث قائمة مصنفة لبنود عدة تصف العناصرالرئيسة لمعايير التكامل والتتابع، وذلك من خلال الإطار النظري لهذه الدراسة والإفادة من دراسات سابقة استخدمت الطريقة نفسها، كدراسة (الخياط، ١٩٩٩) ودراسة (ربايعة،٢٠٠٤)، ودراسة (السر،٢٠٠٧). وقد تكونت الأداة في صورتها النهائية – بعد عرضها على محكمين من جامعة القدس المفتوحة – إلى سبعة معايير شملت أهم معايير التكامل والتتابع.

قائمة تحليل المحتوى :

وتتضمن معاييرالتكامل والتتابع الرئيسة الآتية :

١. الموضوعات تدور حول المحور: ويشير هذا المبدأ إلى علاقة العناوين ومواضيع المقرر بالمحور الرئيس المتمثل بعنوان المقرر .

٢. تداخل الموضوعات وعلاقات بين المفاهيم: ويشير هذا المعيار إلى تداخل المفاهيم والأفكار الواردة في المقرر، والى وحود علاقات وروابط بين هذه المفاهيم.

٣. استخدام أسلوب المشاريع: يشير هذا المعيار إلى أنشطة في المقرر تقوم على العمل الجماعي بين الطلاب، سواء كان من خلال التطبيق العملي، أو استخدام أسلوب الحوار والنقاش، أو تشكيل مجموعات الطلبة، أو زيارات وجولات ميدانية.

٤. مصادر التعلم التي تتخطى المقرر: يقصد بهذا المعيار وجود قوائم لمصادر ومراجع تتخطى محتويات المقرر، لاقحام الطالب للبحث عنها، واستعمالها والإفادة منها، وبالآتي تكامل المعرفة لديه.

٥. التدرج من البسيط إلى المعقد ومن المحسوس إلى المجرد: ويشير هذا المعيار إلى تنظيم المحتوى تدريجياً وتتابعياً بحيث يبدأ بالمواد السهلة وبالحقائق البسيطة، ومن المحسوس إلى المجرد، والتي تتكون عادة من أجزاء قليلة تتدرج إلى الأكثر صعوبة حيث الأجزاء والمكونات والعناصر الأكثر تعقيداً. ومن المواضيع القريبة من بيئته، والمليئة بالظواهر والامثلة، والقريبة من فهمه إلى المواضيع البعيدة والأكثر اتساعا.

٦. التدرج من الكل إلى الجزء أو العكس Whole to Part & Part to Whole Learning Concepts

إن المتعلم ينبغي أن يحصل على فكرة عامة Overview عن الموضوع أولاً، ثم يدخل بعد ذلك في التفاصيل التي تندرج تحت هذه الفكرة العامة، ويؤيد هذا المبدأ ويدعمه علماء النفس ذوي الاتجاه المعرفي ، فهم يرون ضرورة ترتيب المنهج بحيث يقدم المحتوى بطريقة شاملة لتزويد الطلاب بفكرة عامة عن المعلومات أو الموقف التعليمي، مما يسهل فهم الأجزاء الصغيرة غير المفهومة. ونلاحظ أيضاً وجود مبدأ آخر يعتمد على أنه إذا عُرِفَت الأجزاء أولاً سَهلْتَ معرفة الكل الذي يتكون منها بعد ذلك، فالكل يتكون من أجزاء.

٧. التدرج وفقاً للتسلسل الزمني (مبدأ التتابع الزمني) Chronological Learning Concepts.

وهو أحد المبادئ المنظمة لتتابع المحتوى، ويقوم على دراسة الموضوعات حسب تسلسلها الزمني، حيث يساهم هذا المبدأ في فهم العلاقات السببية للأحداث. ويختلف تقديم هذا المبدأ في مجال المناهج والمقررات المدرسية، حيث يبدأ من الحاضر ثم نعود أدراجنا إلى الماضي بغية فهم الحاضر Present to Past Principle، ويتم في هذا المبدأ مراعاة أن التلميذ لا يستوعب الحوادث التاريخية لصعوبة فهم تسلسلها الزمني في الماضي حيث إن مفهوم الزمن يُقَدمّ ببطء تدريجي، ومن ناحية أخرى، فإن المبدأ الواسع الانتشار هو الذي يبدأ من الماضي ثم ينتقل إلى الحاضر Past to Present Principle حيث يأخذ الترتيب الزمني وتنظيمه بشيء منطقي ومقبول لدى القائمين على عملية وضع المناهج.

وحدات تحليل المحتوى :

حدد الباحث وحدات معينة لتحليل المحتوى، وقام بتوظيفها للقيام بعملية التحليل وهي:-

♦ **وحدات المقرر**: وتعدّ أكبر وأوضح وحدة لتحليل المحتوى حيث صُممِّ المقرر بطريقة مباشرة وصريحة لإبراز فكرة توالي المعلومات طبقاً لمعايير التكامل والتتابع، حيث تعطي فكرة عن تكامل عناوين الوحدات، وتتابعها حسب ملاءمتها لقائمة التحليل.

♦ **العناوين الرئيسة والفرعية**: ويُقصد بها العناوين الرئيسة لدروس الوحدات والعناوين الفرعية داخل الدروس، والتي تنبئ الطالب بتفاصيل الفكرة التي يحملها العنوان، لذا يمكن اعتبار دقة العنوان الرئيس أو الفرعي تعبيراً عن نوع النمط التنظيمي لمحتوى المنهاج.

♦ **الخرائط والصور والأشكال**: حيث تعطي فكرة عن الموضوع الرئيس، وتعمل على تقريب المفهوم إلى أذهان الطلاب، بشكل تدريجي، وتكاملي حول الخبرات التاريخية والجغرافية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية.

♦ **النشاط الاستهلالي**: حيث يمثل جانباً مهما لتكامل المعرفة وتتابعها، حيث تكون في بداية العناوين الرئيسة والفرعية، بحيث تعطي فكرة عامة عن الموضوع، بهدف اثارة اهتمام الطالب واثارة فضوله، وتقريب الموضوع إلى الطالب من خلال أنشطة بسيطة وملموسة تعتمد في تنفيذها على العمل الجماعي التشاركي بين الطلاب.

صدق الأداة :

للتحقق من صدق الأداة عُرِضْت هذه المعايير على عدد من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة القدس المفتوحة لمعرفة مناسبتها لقياس ما أعدت من أجله، وفي ضوء ملاحظاتهم ومقترحاتهم أعيدت صياغة بعض البنود، وبذلك اعتبرت الإجراءات المتقدمة كافية لتحقيق صدق المحتوى في قائمة مبادئ التنظيم التكاملي التتابعي للمنهج، حيث شملت أداة الدراسة عشرة معايير في صورتها الأولية، انتهت – بعد عرضها على المحكمين – إلى سبعة معايير في صورتها النهائية .

ثبات الأداة:

لقياس الثبات طرق مختلفة في دراسات تحليل المحتوى، والتي تختلف بأسلوبها عن دراسات البحوث الأخرى (الوصفية – التجريبية). ولتحقيق ثبات أداة تحليل المحتوى في هذه الدراسة، فقد قام الباحث بتحليل محتوى مقررات التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين في ضوء وحدات التحليل وهي: (وحدات المقرر، والعناوين الرئيسة والفرعية،والخرائط والصور والأشكال، والأنشطة الاستهلالية) مرتين بفارق زمني وهو ما يُعرف بالاتساق الزمني للتحليل (طعيمة،١٩٨٧،ص ١٧٠–١٧٥) وكانت نتائج إعادة التحليل مطابقة للتحليل الأول، كما حلّل المحتوى نفسه من قبل متخصصين للمواد الاجتماعية في وزارة التربية كي يتأكد الباحث من ثبات التحليل بإستخدام معامل هولستي (Holsti, 1969).

ر= ٢م ×١٠٠٪

ن١+ن٢

حيث ر = معامل الثبات، م = عدد الفئات التي يتفق عليها المحللون، ن١، ن٢ : يعنيان مجموع الفئات التي حللت (شحادة عبده ،١٩٩٩، ص٣٠٢).

حيث بلغت قيمة معادلة الثبات المحسوب بهذه المعادلة (٠,٨٦) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وتشير إلى موثوقية عالية لثبات التحليل، ومن ثم للنتائج التي توصل إليها الباحث بشأن وحدات التحليل الناتجة.

الفصل الرابع:

تحليل النتائج:

◄ **أولاً: تحليل النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.** والجدول (١) يبين تحليل محتوى وحدات مقرر التاريخ للصف الخامس الأساسي(تاريخ الحضارات القديمة) بناءً على معايير التكامل والتتابع، ووحدات التحليل.

الجدول (١)

قائمة تحليل المحتوى وحدات التحليل	التكرارات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١- وحدات المقرر	٦	***	***	***	****	***	من الكل إلى الجزء	من القديم إلى الحديث
٢- العناوين الرئيسة	١٧	***	***	**	----	***	من الكل إلى الجزء	من القديم إلى الحديث
والعناوين الفرعية	٥٩							
٣- الخرائط والصور والأشكال	٤٨	***	***	----	----	***	من الكل إلى الجزء	من القديم إلى الحديث
٤- الأنشطة الاستهلالية	٢٣	***	***	**	----	**	من الكل إلى الجزء	من القديم إلى الحديث

* متوافر بدرجة ضئيلة ** متوافر بدرجة متوسطة *** متوافر بدرجة عالية

- وحدات المقرر: اشتمل المقرر على(٦) وحدات، هي على التوالي:(التاريخ والحضارة، وحضارة شبه الجزيرة العربية، وحضارة بلاد الشام، وحضارة بلاد الرافدين (العراق) والحضارة المصرية، وحضارات وافدة إلى العالم العربي) ويلحظ من خلال عناوين هذه

الوحدات أنها تدور حول المحور الرئيس، وهو عنوان المقرر (تاريخ الحضارات القديمة) إلا أنه لم تخصص وحدات تتناول حضارات قديمة أخرى، كالحضارة الصينية، أو الحضارة المكسيكية والحضارة الهندية، وحضارة الهنود الحمر وغيرها، في حين ورد ذكر بعضها ذكراً، وذلك في الصفحات (١٠،١١،١٢) حبذا الإشارة على الأقل إلى وجود حضارات قديمة أخرى من خلال إفراد درس لها، خاصة أن اسم المقرر:تاريخ الحضارات القديمة، حيث تتكامل المعرفة بشكل أفضل. ويلحظ أيضاً أن هناك تداخلاً بين موضوعات المقرر والمفاهيم والأفكار الوارده فيه مما يحقق التكامل بين وحدات المقرر. أما استخدام مصادر التعلم التي تتخطى المقرر فقد توافرت في نهاية المقرر، وهذا نمط من الأنماط الدارجة في تثبيت المصادر والمراجع، إلا أن النمط الأكثر جدوى، وأكثر إثارة لفضول الطالب للبحث والاستزادة هو أن تدرج مراجع كل وحدة ومصادرها في نهاييتها، ثم إدراج جميع المصادر والمراجع في نهاية المقرر مجتمعة. أما ما يتعلق باستخدام أسلوب المشاريع في وحدات المقرر، فهذا يبدو جلياً من خلال الأنشطة الاستهلالية في بداية كل وحدة، حيث تمثلت بصور وأشكال عدة تدور حول المقرر، يتأملها الطالب ويأخذ منها فكرة عامة عن المحتوى. ويلحظ أن بداية هذه الوحدات جاءت سهلة ومحسوسة للطالب وقريبة من بيئته (شبه الجزيرة العربية، والرافدين، والحضارة المصرية)، ثم ما تلبث أن تبدأ بالاتساع والبعد حتى تصل إلى (الحضارات الوافدة إلى العالم العربي)، ويلحظ أيضاً أن وحدات المقرر قد بدأت من الكل إلى الجزء فهي تتحدث عن الحضارات بشكل عام ثم تنتقل إلى تجزئة هذا المفهوم وتناول بعض الحضارات القديمة الأخرى، وهذا ما يسمى بالانتقال من العام إلى الخاص وفقا لنظرية (Ausubel) حيث تقدم أكثر الأفكار عمومية وشمولاً، ثم تنتقل إلى التفاصيل الدقيقة. أما بالنسبة لمبدأ التسلل الزمني فقد بدأ المقرر من القديم إلى الحديث، بحيث تبدأ مع بداية الإنسان وتسير قدماً خلال الحقب التاريخية المتتالية حتى نصل إلى الحاضر. وهذا من أفضل تنظيمات المناهج التاريخية؛ لإنه يتمشى مع الأسس المنطقية لتنظيم المعرفة الإنسانية.

- العناوين الرئيسة والفرعية: اشتمل المقرر على (١٧) عنوانا رئيساً و(٥٩) عنواناً فرعياً. تناولت موضوعات ومفاهيم عن التاريخ والحضارة، كحضارة شبه الجزيرة العربية، وحضارة بلاد الشام والرافدين والحضارة العربية والحضارات الوافدة إلى العالم العربي، تمثلت هذه العناوين في التاريخ ومصادره والبيئة الطبيعية التي نشأت فيها الحضارات، والحضارات المختلفة كحضارة اليمن والأنباط وتدمر والكنعانيين، والسامريين والبابليين والحضارة اليونانية، وكذلك الرومانية، وهذا الاختيار لهذه العناوين يعدّ اختياراً مناسباً لتحقيق مبادئ وشروط التكامل في المنهاج حيث جاءت هذه العناوين والمفاهيم المتداخلة لتدعم المحور الرئيس، وتحقق التعليمم المتكامل في الطلاب، ويلحظ التركيز في هذا المنهاج على المفاهيم الفرعية التي تدعم العناوين الرئيسة، وجاء هذا الاختيار مناسباً

لإنه أقل عرضة للنسيان، وأكثر ارتباطاً بحياة التلميذ، وتم التعرض لهذه المفاهيم بشرح مقتضب دون التوسع خوفاً من تشتت الطالب، وجاءت هذه المفاهيم بأعداد قليلة حتى يتسنى للطالب فهمها واستيعابها وهذا ما ركزت عليه المناهج.

اما فيما يتعلق باستخدام أسلوب المشاريع والعمل الجماعي فقد توافر بشكل كبير في المنهاج، وذلك من خلال الأنشطة الواردة في الصفحات (٤،٤٦،٥٠،٥٣،٥٧،٦٢،٦٦،٩ ١٢،١٦،١٩،٢٤،٢٨،٣٢،٣٥،٢). حيث ركزت هذه الأنشطة على العمل الجماعي، والنقاش الجماعي والتقارير، والزيارات الميدانية والتعليمية، وهي تمثل المدخل التطبيقي من خلال التكامل بين جانبي المعرفة النظري والعملي، وتساعد الطلاب على السرعة في اكتساب الخبرات، خاصة أنه يربط هذه الخبرات ببيئة الطالب، إلا أن المقرر بحاجة إلى مزيد من الأنشطة الفاعلة والتركيز على الزيارات الميدانية، أو مشاهدة الأفلام القصيرة ذات العلاقة بالدرس ، يتلوها نقاش، أو حوار بين الطلاب. وجاءت العناوين الرئيسة والفرعية سهلة، وبعيدة عن التعقيد، فهي تبدأ بالمحسوسات(الحضارات العربية والبيئية والطبيعية) لكل وحدة، ثم الانتقال إلى العناوين الصعبة فالأصعب، والأكثر تجرداً، وبعداً عن بيئة الطالب(الحضارات اليونانية، والحضارة الرومانية)، حيث جاء تنظيم المنهاج هنا وفقا لنظرية جانبية من البسيط إلى المركب. أما معيار(التدرج من الكل إلى الجزء أو العكس) فقد جاءت العناوين الرئيسة والعناوين الفرعية متدرجة من الكل إلى الجزء، وتسلسلت زمنياً من القديم إلى الحديث.

- الخرائط والصور والأشكال: اشتمل منهاج التاريخ للصف الخامس على(٤٩) من الخرائط والرسوم والأشكال،(٢٠) خريطة تمثل الحضارات القديمة لشبه الجزيرة العربية، وبلاد الشام وحضارات الرافدين، والحضارة المصرية وكذلك الحضارات الوافدة و(٢٩) صورة وشكلاً تمثل: صوراً وأشكالاً لبعض مظاهر الحضارات محور البحث، كاليونانية والرومانية، اما بالنسبة لمراعاتها لمبادئ وشروط التكامل فقد جاءت ممثلة للحضارات سواء الخرائط منها أو الصور والأشكال، وجميعها تدور حول المحور الرئيس للمقرر، ثم إنها تشترك فيما بينها على اختلاف أنواعها لتشكل تكاملا مناسباً للمنهاج، وقد جاءت من البسيط إلى المعقد، وذلك من خلال إعادة تكرار معظمها سواء كانت طبيعية أم سياسية، ثم جاءت منوعة ومكررة، الأمر الذي يسهل فهمها على التلاميذ. ثم انها جاءت متدرجة من الكل إلى الجزء، حيث تبدا بصورة أو خارطة عامة في بداية الوحدة أو بداية الدرس، ثم يتلوها صور وأشكال فرعية تمثل موضوع الدرس. كذلك جاءت هذه الصور والخرائط متسلسلة زمنيا من القديم إلى الحديث، ذلك لأنها جاءت مرافقة للوحدات التي مثلت الحضارات حسب التسلسل من القديم إلى الحديث.

- الأنشطة الاستهلاكية: احتوى المنهاج على (٢٣) نشاطاً استهلالياً في بداية كل

وحدة، وبداية كل درس، تمثل بصور وأشكال وخرائط مختلفة، وتعكس المظاهر الحضارية لحضارات العالم القديم، يتامل في بعضها الطالب ويأخذ فكرة عامة عن الموضوع من خلالها، ويجري نقاشاً أو حواراً على بعضها الأخر، خاصة النشاط الاستهلالي الذي يتمثل بنص ما، يتلوه أسئلة أو نقاش عام. وجميعها تدور حول المحور الرئيس للمقرر، وتكمن فكرة هذه الأنشطة بإثارة فضول الطالب وشده باتجاه الموضوع، الأمر الذي يدفعنا إلى الحكم عليها أنها جاءت مراعية لمبادئ التكامل والتتابع بدرجة كبيرة، فهي تبدأ بالبسيط وتنتهي إلى المعقد، وتبدا بالمحسوس وتتدرج إلى المجرد، لأن هذه الأنشطة الاستهلالية تمثل بعض الحقائق عن المظاهر الحضارية، والطبيعية للحضارات، وتعطي فكرة عامة للطالب قبل الخوض في أجزاء الوحدة، فهي تبدأ بالكل ثم الجزء، باستثناء بعض الأنشطة التي وردت في الصفحات(١٧،٢١،٢٩،٣٣،٥١،٥٩) والتي افتقرت إلى عناصر التشويق والإثارة، ويلحظ أن مستواها أعلى من مستوى الطالب، حبذا لو رُكّز فيها على عرض أفلام قصيرة عن مواضيع الدروس التي تمثلها، أو أنشطة تقوم على العمل الجماعي في تنفيذها، أو صور تقترب من بيئة الطالب ليسهل عليه فهمها. كذلك بدأت من القديم إلى الحديث؛ لأنها تمثل هذه الحضارات المتدرجة في المنهاج من القديم إلى الحديث.

◄ **ثانيا : نتائج الإجابة على السؤال الثالث.** والجدول (٢) يبين تحليل محتوى مقرر التاريخ للصف السادس الأساسي (تاريخ العرب والمسلمين) بناءً على معايير التكامل والتتابع ووحدات التحليل.

الجدول (٢)

قائمة تحليل المحتوى وحدات التحليل	التكرارات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١- وحدات المقرر	٤	***	***	*	***	***	من الكل إلى الجزء	من القديم إلى الحديث
٢- العناوين الرئيسة	٢٢	***	***	**	---------	***	من الكل إلى الجزء	من القديم إلى الحديث
والعناوين الفرعية	٧٢							
٣- الخرائط والصور والأشكال	١٤	**	**	----------	---------	***	من الكل إلى الجزء	من القديم إلى الحديث
٤- الأنشطة الاستهلالية	٢٢	***	***	*	---------	*	من الكل إلى الجزء	من القديم إلى الحديث

* متوافر بدرجة ضئيلة ** متوافر بدرجة متوسطة *** متوافر بدرجة عالية

- وحدات المقرر : اشتمل المقرر على(٤) وحدات، هي على التوالي:(ظهور الإسلام، الخلافة الراشدة، الخلافة الأموية، والخلافة العباسية) ويلحظ من خلال عناوين هذه الوحدات انها تدور حول المحور الرئيس، وهو عنوان المقرر (تاريخ العرب والمسلمين). يلاحظ أن هناك تداخلاً بين وحدات المقرر،ووجود علاقات بين المفاهيم والأفكار الوارده بهذه الوحدات مما يحقق التكامل بين وحدات المقرر. إلا أن بداية الوحدات تخلو من الأنشطة التي تمثل أسلوب المشاريع، القائمة على العمل الجماعي، والتي تثير فضول الطلاب وتشوقهم لإجراء نقاش حولها، فقد بدأت وحدات المقرر برسوم تمثل حياة المسلمين عند ظهور الإسلام، وزمن الخلافة الراشدة ، وأخرى تمثل حياة الأمويين، ورابعة تمثل العباسيين، إلا أنها لا ترتقي إلى أسلوب المشاريع في تنفيذها. أما استخدام مصادر التعلم التي تتخطى المقرر فقد توافرت في نهاية المقرر. ويلحظ أن بداية هذه الوحدات جاءت سهلة ومحسوسة للطالب حيث بدأت (بوحدة ظهور الإسلام، وتدرجت نحو الخلافة الراشدة، مروراً بالخلافة الأموية، وانتهاء بالخلافة العباسية) فمعرفة الطالب لتاريخ بدء الدعوة الإسلامية والخلافة الراشدة أسهل من معرفته لتاريخ الخلافة الأموية فالخلافة العباسية، فهو بهذا انتقل من البسيط (ظهور الإسلام) إلى المعقد (الخلافة العباسية) ومن الأقل تركيباً إلى الأكثر تعقيداً، ويلحظ أيضاً أن وحدات المقرر قد بدأت من الكل إلى الجزء، فهي تتحدث بداية عن تاريخ الإسلام بشكل كلي، ثم تنتقل إلى الأجزاء (الخلافة الراشدة، فالأموية، فالعباسية)، وهذا ما يسمى بالانتقال من العام إلى الخاص وفقا لنظرية (Ausubel) حيث تقدم أكثر الأفكار عمومية وشمولاً ثم تنتقل إلى التفاصيل الدقيقة. أما بالنسبة لمبدأ التسلل الزمني فقد بدأت وحدات المقرر من القديم إلى الحديث.

- العناوين الرئيسة والفرعية: اشتمل المقرر على(٢٢) عنواناً رئيساً و(٧٢) عنواناً فرعياً. تناولت موضوعات ومفاهيم عن حياة العرب قبل الإسلام، وتنظيم الدعوة الإسلامية، والهجرة وتاسيس الدولة وغزوات الرسول، وحروب الردة والفتوحات الإسلامية والتنظيمات الإدارية والاقتصادية والحركة العمرانية زمن الراشدين، كذلك زمن الخلافة الأموية والخلافة العباسية. ويلحظ أن هذه العناوين تدور جميعها حول المحور الرئيس، وتتداخل مواضيعها ومفاهيمها وأفكارها لتعطي صورة تكاملية عن تاريخ هذه الحقب الزمنية. وهذا الاختيار لهذه العناوين يعدّ اختياراً مناسباً لتحقيق مبادئ وشروط التكامل في المنهاج وفقا لنظرية برونر. أما فيما يتعلق باستخدام أسلوب المشاريع والعمل الجماعي فقد توافر بشكل متوسط في المنهاج، وذلك من خلال الأنشطة الواردة في الصفحات (٦،٩ ،١٢،١٥،٢٢،٢٦،٢٩،٣٥،٣٩،٤٣،٤٦،٥١،٥٨،٦٢،٦٥،٦٩،٧٢،٨٠،٨٥،٨٩). حيث تركزت في معظمها على أنشطة للاطلاع والبحث في المصادر المختلفة المقررة، وتقديم تقارير أو

الإجابة عن بعض الأسئلة، أما الأنشطة الوارة في الصفحات (٢٢،٤٦،٥٨،٦٢،٦٥،٧٦،٨٥) فقد جاءت مناسبة لاستخدام أسلوب المشاريع والعمل الجماعي بشكل أفضل، حيث ركزت هذه الأنشطة على العمل الجماعي، والنقاش الجماعي، والزيارات الميدانية والتعليمية، وجمع صور ذات علاقة بالدروس وتصنيفها وتشكيل مجسمات من المعجون لأماكن تاريخية كالنشاط الوارد في الصفحة (٢٢) وهذه الأنشطة تكامل بين جانبي المعرفة النظري والعملي بشكل عام، وتساعد الطلاب على السرعة في اكتساب الخبرات، إلا أن معظمها بحاجة للتنويع في أشكالها، وآلية تنفيذها بحيث يتجسد فيها العمل الجماعي للطلاب، كالزيارات الميدانية، والتقسيم إلى مجموعات، والقيام بتقمص الأدوار، ومشاهدة الأفلام القصيرة ذات العلاقة. وجاءت هذه العناوين الرئيسة والفرعية سهلة وبعيدة عن التعقيد، فهي تبدأ بالبسيط وتتدرج إلى الأصعب فالأكثر صعوبة، حيث نظمت من العام إلى الخاص، ثم بدأت بالتفاصيل والأجزاء، فوحدة ظهور الإسلام بعناوينها الرئيسة والفرعية تعدّ من الأفكار والمفاهيم الأكثر عمومية، ما لبثت أن تدرجت نحو التفاصيل والأكثر اتساعا في المفاهيم والأفكار نحو الخلافة الأموية وانتهاء بالخلافة العباسية وتشعباتها الكثيرة، أما معيار(التدرج من الكل إلى الجزء أو العكس) فقد جاءت العناوين الرئسية والعناوين الفرعية متدرجة من الكل إلى الجزء، وتسلسلت زمنياً من القديم إلى الحديث.

- الخرائط والصور والأشكال : اشتمل منهاج التاريخ للصف السادس على (١٤) خريطة وصورة (٥) خرائط و(٩) صور، تمثل في معظمها بعض مظاهر الحياة السياسية والعمرانية والحضارية والعلمية في تاريخ العرب والمسلمين، يلاحظ من ذلك أن هذه الخرائط والصور والأشكال جاءت قليلة في وقت يعج به تاريخ العرب والمسلمين بالمظاهر المختلفة لجميع مناحي الحياة الاجتماعية والسياسية والعمرانية والاقتصادية..الخ. والتي ما زالت شاهدة على عظمة التاريخ الإسلامي حتى يومنا هذا. فتنظيم المحتوى المدعوم بالصور والنماذج يبسط المعرفة لدى الطالب، ويحولها من مفاهيم وأفكار صعبة ومجردة إلى مفاهيم وأفكار سهلة، كما أفاد برونر في نظريته. ثم أن هناك دروساً خلت من هذه الخرائط والصور والأشكال، وهذه الدروس هي (١،٢،٣،٤) من الوحدة الأولى، و (٦،٧،٩) من الوحدة الثانية، و(١٢،١٦) من الوحدة الثالثة، و (١٧،١٨،١٩) من الوحدة الرابعة. أما من حيث مراعاتها لمبادىء وشروط التكامل، فقد جاءت هذه الخرائط والصور والأشكال ممثلة للحضارات سواء الخرائط منها أو الصور والأشكال، وجميعها تدور حول المحور الرئيس للمقرر، ثم إنها تشترك فيما بينها على اختلاف أنواعها لتشكل تكاملاً للمعرفة مناسباً للمنهاج، وقد جاءت هذه الخرائط والصور والأشكال من البسيط إلى المعقد، وذلك من خلال تنوعها وتكرارها، الأمر الذي يسهل فهمها على التلاميذ. ثم إنها جاءت متدرجة من الكل

إلى الجزء، حيث تبدأ بصورة أو خارطة عامة في بداية الوحدة أو بداية الدرس، ثم يتلوها صور وأشكال فرعية تمثل موضوع الدرس. كذلك جاءت هذه الصور والخرائط متسلسلة زمنياً من القديم إلى الحديث.

- الأنشطة الاستهلالية : احتوى المنهاج على(٢٢) نشاطاً استهلالياً، تمثلت بنشاط في بداية كل درس، وجاءت في معظمها بشكل نصوص يتلوها أسئلة للطالب، وبعضها تمثل بصورة أو خريطة لمظهر حضاري، أو سياسي، يتبعه محموعة أسئلة ليجيب عنها الطالب، وجميعها تدور حول المحور الرئيس للمقرر وتتداخل مواضيعها ومفاهيمها لتشكل تكاملا في المعرفة رغم قلتها. ويلحظ على هذه الأنشطة أنها افتقرت في معظمها إلى استخدام أسلوب المشاريع في تنفيذها، وافتقرت إلى العمل الجماعي أيضاً، حبذا إعادة النظر فيها، والتركيز على أنشطة تجسد أسلوب المشاريع أثناء التنفيذ، ووتسمح للتلاميذ بالتعاون والتشارك. أما من حبث معيار التدرج من البسيط إلى المعقد ومن المحسوس إلى المجرد، يرى الباحث أنه لم يراع هذا المعييار بشكل جيد، فالأنشطة في معظمها تبدا بشكل نصوص ، بعيد عن بيئة الطالب، ولم يسمع بها الطالب من قبل، بدأت من الكل إلى الجزء، ومن القديم إلى الحديث.

◄ **ثالثا** : **نتائج الإجابة على السؤال الرابع**. والجدول (٣) يبين تحليل محتوى مقرر التاريخ للصف السابع الأساسي (تاريخ العصور الوسطى) بناءً على معايير التكامل والتتابع ووحدات التحليل.

الجدول (٣)

قائمة تحليل المحتوى وحدات التحليل	التكرارات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١- وحدات المقرر	٤	***	***	*	***	**	من الكل إلى الجزء	من القديم إلى الحديث
٢- العناوين الرئيسة	٢١	***	***	*	----	**	من الكل إلى الجزء	من القديم إلى الحديث
والعناوين الفرعية	٥٣							
٣- الخرائط والصور ولاأشكال	٢٠	**	**	----	----	***	من الكل إلى الجزء	من القديم إلى الحديث
٤- الأنشطة الاستهلالية	٢٥	**	**	*	----	**	من الكل إلى الجزء	من القديم إلى الحديث

* متوافر بدرجة ضئيلة ** متوافر بدرجة متوسطة *** متوافر بدرجة عالية

- وحدات المقرر: اشتمل المقرر على(٤) وحدات كانت على التوالي: (اوروبا في العصور الوسطى، وغزو الفرنجة للمشرق العربي، وحركة الجهاد الإسلامي ضد الفرنجة والمماليك)، والناظر في عناوين هذه الوحدات يجد أنها تدور حول المحور الرئيس، وأن موضوعاته متداخلة بحيث تشكل مفاهيم وحقائق ضمن علاقات متداخلة، تدور جميعها حول عنوان المقرر الرئيس (تاريخ العصور الوسطى) محققة بذلك تكامل المعرفة في المقرر. أما ما يتعلق باستخدام أسلوب المشاريع فقد بدأت كل وحدة من الوحدات الأربعة بصورة تعكس طبيعة المحتوى في المنهج، فمثلاً جاء في بداية الوحدة الأولى صورة لقلعة الأمير في العصور الوسطى، وجدول يمثل الفترات الزمنية للعصور ومظاهرها الحضارية، وصوره أخرى في بداية الوحدة الثانية تمثل حصار الفرنجة للقدس الشريف، وصورة تمثل معركة حطين في بداية الوحدة الثالثة، وفي بداية الوحدة الرابعة كانت صورة لسبيل قايتباي في القدس الشريف. وهذه الصور جميعها خلت من اقحام الطالب أو إشراكه في أي نقاش، أو إجراء أي حوار حولها كمدخل يعتمد استراتيجية أسلوب المشاريع، الأسلوب الأمثل لتحقيق التكامل.

أما استخدام مصادر التعلم التي تتخطى المقرر فقد أدرجت في نهاية المقرر، وهذا نمط من الانماط الدارجة في تثبيت المصادر والمراجع، إلا أن النمط الأكثر جدوى- كما أسلفنا في الحديث عن المقررات السابقة- هو أن تدرج مراجع ومصادر كل وحدة في نهاياتها، ثم إدراج جميع المصادر والمراجع في نهاية المقرر مجتمعة.

أما ما يتعلق بمعايير التتابع (الانتقال من السهل إلى المعقد أو من المحسوس إلى المجرد، والانتقال من الجزء إلى الكل)، فقد روعيت هذه المعايير من خلال إثراءها بالصور والأشكال في بداية كل وحدة، الأمر الذي يسهل على الطالب فهمها، والانتقال بيسر إلى المفاهيم اللاحقة، ثم إنه عرض المفاهيم الأكثر عمومية (كاوروبا في العصور الوسطى)، ثم الأقل عمومية (غزو الفرنجة للمشرق العربي الإسلامي).. وهكذا إلى أن يصل إلى (المماليك). ثم إنه تدرج في عرض هذه المفاهيم من الكل إلى الجزء، ومن القديم إلى الحديث حسب التسلسل الزمني.

- العناوين الرئيسة والفرعية: اشتمل المقرر على(٢١) عنواناً رئيساً و(٥٣) عنواناً فرعياً تناولت مفاهيم وأفكاراً حول نظام الإقطاع والكنيسة النهضة الأوروبية وأوروبا والمشرق الإسلامي قبل الغزو الفرنجي، ومملكة القدس، ونتائج غزو الفرنجة والسلاجقة والزنكيين والأيوبيين وحطين والمماليك.. يلاحظ أن هذه المفاهيم والأفكار وغيرها مما احتوته صفحات المقرر، يدور في فلك المحور الرئيس، وأنها ترتبط بعلاقات بينها لتحقق التكامل المعرفي بين دفتي المقرر. ويلحظ أن أسلوب المشاريع جاء في نهاية كل درس

بشكل معلومات للاطلاع وزيادة المعرفة، ويطلب من الطلاب مقررة تقارير حول بعض القادة أو الموضوعات المختلفة، فالأنشطة لم تنح منحى العمل الجماعي في معظمها باستثناء بعض الأنشطة التي اتخذت العمل الجماعي، والتفاعلي في تنفيذها،كالأنشطة الواردة في الصفحات (٢٥،٣٤،٥١،٥٩) حيث ركزت على المناقشة، والرحلة التعليمية، ومشاهدة أفلام، ونقاش ومقارنة. حبذا كون جميع الأنشطة بهذا الأسلوب، واستخدام أسلوب مشاهدة الأفلام القصيرة، والزيارات الميدانية، وتقسيم الطلاب إلى مجموعات؛ فهذه الأساليب توجه سلوك الطالب وتكسبه كثيراً من الخبرات النفسية والاجتماعية والعلمية، وتساعده في تحقيق التكامل المعرفي. ويلحظ أيضاً أن هذه المفاهيم تدرجت من البسيط إلى المعقد، ومن المحسوس إلى المجرد، وذلك من خلال الانتقال بها من العام إلى الخاص. فالطالب يفهم العموميات الأقل تركيبا قبل أن يفهم الأجزاء الأكثر تركيباً وتعقيداً، ثم أن الصور والخرائط والأشكال عملت على تسهيل هذه المفاهيم وتبسيط ما صعب منها على التلاميذ، وكان الانتقال فيها من الكل إلى الجزء، ومن القديم إلى الحديث، التنظيم المنطقي في تنظيم مقررات التاريخ، حيث يبدأ مع بداية الإنسان، ويسير قدماً خلال الحقب التاريخية المتتالية حتى يصل إلى الحاضر.

- الخرائط والصور والأشكال: اشتمل مقرر التاريخ للصف السابع على(٢٠) شكلاً منها (١١) صورة تمثل الكنيسة، والامبراطور قسطنطين، وأرسطو وأفلاطون، والمدرج الروماني في سبسطية، والاسطرلاب، وريكادورس قلب الاسد، ومنبر صلاح الدين في الاقصى وعكا، وصورة لمدخل المدرسة الأشرفية في القدس و(٨) خرائط تمثل إمارات الفرنجة في بلاد الشام، والسلاجقة والدولة البيزنطية والدول الإسلامية، وخريطة لفتح الرها، ومصر، وأخرى لامتداد الدولة الأيوبية، وخريطة تمثل معركة حطين وخريطة لصلح الرملة وخريطة لدولة المماليك، وأخرى تمثل سير معركة عين جالوت، وشكل واحد (١) يمثل عناصر النظام الإقطاعي. الناظر في هذه الأشكال يجد أن جميعها يدور حول المحور، وأنها تشكل موضوعات ومفاهيم متداخلة لتشكل بالآتي فهماً متكاملاً للموضوع الرئيس (تاريخ العصور الوسطى) رغم قلتها في دروس المقرر المختلفة، واختفائها من بعض الدروس: (الدرس الاول والثاني والرابع والخامس من الوحدة الثانية، والدرس الرابع من الوحدة الرابعة). فإثراء المناهج بالصور واللوحات والخرائط والأشكال، ضرورة من ضرورات التكامل، وتبسيط المفاهيم على الطالب وتقريب البعيد من المفاهيم والأفكار إلى بيئة الطالب ومداركه، ويلحظ أنها تدرجت من البسيط إلى المعقد، ومن المحسوس إلى المجرد، ذلك من خلال تكرار بعضها وإدراج صورة عامة في بداية كل وحدة، ثم اثرائها بصور عدة وأشكال في صفحات الدروس اللاحقة، كذلك يلاحظ أن انتقال هذه الخرائط، أو الصور والأشكال كان من الكل إلى الجزء ومن القديم إلى الحديث.

- الأنشطة الاستهلالية: اشتمل المقرر على نشاط استهلالي في بداية كل وحدة، ونشاط استهلالي في بداية كل درس والبالغة (٢٥) نشاطاً، حيث جاء في بداية الوحدة الأولى صورة لقلعة الأمير في العصور الوسطى وفي بداية الوحدة الثانية صورة تمثل حصار الفرنجة للقدس، وفي مستهل الوحدة الثالثة صورة تمثل معركة حطين، وفي الرابعة صورة لسبيل قاتيباي في القدس الشريف. هذه الصور واللوحات تعطي الطالب فكرة عامة عن الوحدة، ويلحظ أنها تدور حول المحور الرئيس والعناوين الرئيسة، ثم إنها جاءت متداخلة بعلاقاتها رغم تنوعها، وأن هناك ترابطاً بين المفاهيم والأفكار التي تمثلها، لتسمح بإدراك الهيكل العام للموضوع، حسب نظرية برونر. ولكن كان يفضل أن تذيّل بعبارة تحث الطالب على التفكير أو إجراء نقاش، أو حوار يسمح بالعمل الجماعي التشاركي. أما الأنشطة الاستهلالية الخاصة بالدروس، فقد جاءت على شكل نص يمثل نشاطاً، يتلوه أسئلة موجهة للطالب، لكنه يفتقر إلى عبارة أو جملة تحث الطالب على النقاش الجماعي أو الحوار لهذه النصوص. كان يفضل أن تصاغ هذه الأنشطة بشكل يسمح للتلاميذ بالتعاون والتشارك في تنفيذها، وان تركز على أسلوب المشاريع. ثم إنها جاءت متدرجة من البسيط إلى المعقد، ومن المحسوس إلى المجرد بشكل متوسط، ذلك من خلال الصور والأشكال المتنوعة التي رافقت بعضها، حيث تعمل على تقريب مفاهيمها وأفكارها إلى بيئة الطالب، وتبسطها لهم. ثم إنها جاءت متدرجة من الكل إلى الجزء، ومن القديم إلى الحديث، حيث إنها مرافقة للوحدات والدروس المتسلسلة والمتتابعة طبقاً لهذه المعايير.

◄ **رابعا** : **نتائج الإجابة على السؤال الخامس**. والجدول (٤) يبين تحليل محتوى مقرر التاريخ للصف الثامن الأساسي (تاريخ الحضارة العربية الإسلامية) بناءً على معايير التكامل والتتابع ووحدات التحليل.

الجدول (٤)

قائمة تحليل المحتوى وحدات التحليل	التكرارات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١- وحدات المقرر	٤	***	***	----	***	*	من الكل إلى الجزء	----
٢- العناوين الرئيسة	٢١	***	***	*	----	*	من الكل إلى الجزء	----
والعناوين الفرعية	٥٣							
٣- الخرائط والصور والأشكال	٢٠	**	**	*	----	***	من الكل إلى الجزء	من القديم إلى الحديث
٤- الأنشطة الاستهلالية	٢٥	***	***	***	----	**	من الكل إلى الجزء	من القديم إلى الحديث

* متوافر بدرجة ضئيلة ** متوافر بدرجة متوسطة *** متوافر بدرجة عالية

- وحدات المقرر: اشتمل المقرر على (٥) وحدات هي كالآتي: (الحضارة العربية الإسلامية وميزاتها، النظام السياسي، النظام القضائي،الحياة الاقتصادية والاجتماعية، الحياة العلمية). يلاحظ أن عناوين هذه الوحدات تدور حول المحور الرئيس (تاريخ الحضارة العربية الإسلامية)، وأن هناك علاقات بين مفاهيم هذه الوحدات وأفكارها، وان هناك علاقات بين موضوعات هذه الوحدات لتصب بالتالي في العنوان الرئيس للمقرر محققه بذلك التكامل بين هذه الوحدات، كذلك فيما يتعلق بالمصادر التي تتخطى المقرر، فقد جاءت في نهاية المقرر النمط الأكثر استخداماً في المناهج التعليمية. ويلحظ أن الوحدات لم تكن بدايتها موفقة من حيث البدء من البسيط إلى المعقد أو من المحسوس إلى المجرد، حيث كانت البداية لوحدة الحضارة العربية الإسلامية ومميزاتها، ثم انتقل مباشرة إلى وحدة النظام السياسي فالنظام القضائي وهذه مفاهيم مجردة، وغير محسوسة لدى طالب الصف الثامن، وهي أكثر صعوبة من الوحدتين الآتيتين (الحياة الاقتصادية والاجتماعية ثم الحياة العلمية) الأكثر قرباً من بيئة الطالب والأكثر سهولة عنده.

أما من حيث معيار التتابع: التدرج من الكل إلى الجزء أو العكس، فقد بدأ بعرض الكل (المفاهيم العامة) (الحضارة العربية الإسلامية) ثم الانتقال إلى الأجزاء بغض النظر عن طريقة ترتيبها، فهي تمثل أجزاء من الحضارة العربية الإسلامية، فهي جاءت مطابقة لمبدأ التنظيم المنطقي الأكثر شيوعاً في تنظيم المعرفة الإنسانية من (الكل إلى الجزء) بناء على ما جاء في نظرية (Ausubel) التي نادت بتقديم أكثر الأفكار والمفاهيم عمومية وشمولاً، ثم الانتقال إلى التفاصيل والأجزاء في تنظيم المناهج المدرسية.

- العناوين الرئيسة والفرعية: اشتمل المنهاج على (٢٣) عنواناً رئيساً و(٨٨) عنواناً فرعياً تناولت في معظمها موضوعات ومفاهيم تتعلق بالحضارة العربية الإسلامية من مفاهيم الحضارة ومفاهيم النظام السياسي والقضائي ومفاهيم تمثل الحياة الاقتصادية والاجتماعية والعلمية، ويلحظ أن جميعها تدور حول المحور الرئيس (عنوان المقرر)، وأن هذه المفاهيم والحقائق تتداخل فيما بينها سواء كانت عناوين رئيسة أم فرعية لتحقق بالآتي أحد معابير التكامل المهمة، وتتيح منها معرفة أوسع للطالب من خلال معرفته بهذه الأجزاء المتكاملة للحضارة العربية الإسلامية. وفيما يتعلق باستخدام أسلوب المشاريع في الدروس التي تركز على العمل الجماعي، لم تكن بالمستوى المطلوب في معظمها، فكانت الأنشطة أقرب إلى الأسئلة منها إلى المشاريع، باستثناء الأنشطة الواردة في الصفحات (٥،٨،٦٢،٨٧) فقد اتخذت شكل الرحلة أو الجولة التعليمية كأداة لتحقيق هذه الأنشطة، وهذا يتيح للطالب اكتساب كثير من الخبرات وتنمية كثير من المهارات ويحقق التكامل بين الجانب المعرفي والنفس حركي والوجداني والمهاري، بينما افتقرت الأنشطة الواردة

في الصفحات (١١،٤٣،٤٠،٣٧،٣٢،٢٧،٢٢،١٩،١٦،٤٨، ٩٠،٨٣،٨٠،٧٥،٧٢،٥٩،٥٥،٥١) إلى العمل الجماعي في بعضها. كان أولى أن تركز على المشاركة الجماعية للطلاب، وذلك من خلال أنشطة تقوم على الحوار أو مشاهدة فلم قصير، ثم إجراء نقاش أو القيام برحلة أو استخدام التمثيليات التعليمية، وتقمص الأدوار من قبل الطلبة. أما الأنشطة الواردة في الصفحات (٦٢،٨،٥) فكانت مناسبة لأسلوب المشاريع أكثر من غيرها لأنها اعتمدت الجولة التعليمية أو الزيارة، وإجراء حوار بين الطلاب حول موضوع ما. وفيما يتعلق بمعيار التتابع في تنظيم المحتوى (من البسيط إلى المعقد، ومن المحسوس إلى المجرد) جاءت العناوين الفرعية تابعة للعناوين الرئيسة التي بدأت بالمفاهيم الصعبة والمجردة، كالمفاهيم السياسية والمفاهيم القضائية، وترك المفاهيم الأقرب إلى بيئة الطالب في نهاية المقرر كالمفاهيم الاقتصادية، والاجتماعية القريبة من بيئة الطالب، وجاءت الموضوعات مرتبة من الكل إلى الجزء، حيث يفهم الطالب الكل قبل أن يفهم الأجزاء، والتفصيلات، والعام قبل الخاص، وذلك حسب ما جاء في نظرية اوزبل.

- الخرائط والصور والأشكال : احتوى منهاج الصف الثامن على (٢١) من الخرائط والصور والأشكال،(٣) منها خرائط مثلت الفتوحات الإسلامية، وخريطة صماء للوطن العربي، وخارطة للعالم القديم تمثل الطرق التجارية و(١٨) صورة وشكلاً تمثل بعضا من فنون العمارة الإسلامية؛ كقصر الحمراء في الأندلس، والجامع الأزهر في القاهرة، وباب الأسباط في القدس، وقصر هشام وصور لنماذج وأشكال من الأسلحة، وصور تمثل القضاء والمحاكم والمحتسب، وقطع نقدية من المتحف الإسلامي ولوحة بالخط الكوفي. وتكمن فائدة هذه الصور والأشكال بشد انتباه الطالب وإثارة فضوله باتجاه قراءة الدرس وفهمه واستيعابه؛ إلا أن أكثر من نصف الدروس البالغة (٢٣) درساً خلت من الصور والأشكال والخرائط، ومجموع الدروس التي افتقرت للخرائط والصور بلغ (١٣) درساً، وهذا أخلَّ بتحقيق التكامل بين جميع الموضوعات والشروط الواجب مراعاتها عند تنظيم المنهاج. أما ما ورد من صور وأشكال فقد جاء ملائما للمحور الرئيس للمقرر، وتدور جميعها حول المحور، ثم إنها بدأت من الكل إلى الجزء، ومن القديم إلى الحديث حسب معيار التسلسل الزمني.

- الأنشطة الاستهلالية : احتوى المقرر على (٢٨) نشاطاً استهلالياً تمثلت بـ(٥) أنشطة على شكل صور في بداية كل وحده تعليمية، بمعدل نشاط واحد بداية كل وحدة اخذت شكل صورة في مستهل كل وحدة. و(٢٣) نشاطاً على شكل نص للقراءة في بداية كل درس، يتلوه أسئلة تستثير تفكير الطلبة، وتشوقهم للدروس. ولوحظ أن هذه الأنشطة جاءت ملبية لمعايير التكامل حيث إنها تدور حول المحور، وموضوعاتها متداخلة، ويتطلب

تنفيذها عملاً جماعياً ونقاشاً بينهم أو حواراً بإشراف وإدارة المعلم. ثم إنها جاءت لتلبي مبادئ التتابع بحيث إنها تبدأ بالبسيط والمحسوس، وتنتهي بالمعقد والمجرد، فهي بمثابة حقائق ثابته كونها صوراً ونصوصاً مكررة في معظم المراحل الدراسية، بحيث يسهل على الطالب فهمها، واخذ فكرة عامه قبل الخوض في أجزاء وتفصيلات أنشطة بقية الوحدات والدروس، ثم إنها بدأت بالكل وانتهت بالجزء، كذلك كان تنظيمها حسب معيار التسلسل الذمني من القديم إلى لحديث.

◄ **خامسا** : **نتائج الإجابة على السؤال السادس** . والجدول (٥) يبين تحليل محتوى مقرر التاريخ للصف التاسع الأساسي (تاريخ العربي الحديث والمعاصر) بناءً على معايير التكامل والتتابع ووحدات التحليل.

الجدول (٥)

قائمة تحليل المحتوى وحدات التحليل	التكرارات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١- وحدات المقرر	٤	***	***	----	***	**	من الكل إلى الجزء	من القديم إلى الحديث
٢- العناوين الرئيسة	١٥	***	***	**	----	***	من الكل إلى الجزء	من القديم إلى الحديث
والعناوين الفرعية	٣٨							
٣- الخرائط والصور ولاأشكال	١٨	***	***	*	----	***	من الكل إلى الجزء	من القديم إلى الحديث
٤- الأنشطة الاستهلالية	١٩	***	***	**	----	***	من الكل إلى الجزء	من القديم إلى الحديث

* متوافر بدرجة ضئيلة ** متوافر بدرجة متوسطة *** متوافر بدرجة عالية

- وحدات المقرر : اشتمل المقرر على(٤) وحدات، هي كما يأتي: (حالة المنطقة العربية في العهد العثماني، الحركات الانفصالية ومحاولات الإصلاح في الدولة العثمانية، والاستعمار في الوطن العربي، وأخيراً قضايا عربية معاصرة). ويلحظ من خلال عناوين هذه الوحدات أنها تدور حول المحور الرئيس وهو عنوان المقرر(التاريخ العربي الحديث والمعاصر) وتتشارك هذه الوحدات بموضوعاتها وإجزائها ومفاهيمها، بحيث تحقق التكامل في محتوى منهاج الصف التاسع. أما استخدام مصادر التعلم التي تتخطى المقرر فقد توافرت في نهاية المقرر. ويلحظ أن بداية هذه الوحدات سهلة ومحسوسة للطالب، وقريبة من بيئته، فالتاريخ العربي في العهد العثماني أقرب إلى بيئة الطالب، ويتفاعل

مع المفاهيم والأفكارالواردة فيها أكثر من المفاهيم التي تلي، كالمفاهيم والحقائق التي تناولت الحركات الانفصالية، والاصلاحات اللاحقة ، وكذلك مفاهيم وحدة (الاستعمار في الوطن العربي)، ثم مفاهيم وأفكار وحدة (قضايا عربية معاصرة). فقد بدأت هذه الوحدات من السهل إلى المعقد، ومن المحسوس إلى المجرد. كذلك كان تنظيم هذه الوحدات في المنهاج من القديم إلى الحديث، حسب معيار التسلسل الزمني.

- العناوين الرئيسة والفرعية: اشتمل مقرر التاريخ للصف التاسع على(١٥)عنواناً رئيساً و(٣٨) عنواناً فرعياً. يلاحظ من خلال هذه العناوين الرئيسة (نشأة الدولة العثمانية، والنظام السياسي، والإداري، والأحوال الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، وضعف الدولة العثمانية، والحركات الانفصالية، والإصلاحات العثمانية، واليقظة الفكرية، واتجاهاتها عند العرب، والاستعمار الاوروبي، والحركات الوطنية في آسيا وإفريقيا، والقضية الفلسطينية، وجامعة الدول العربية) وكذلك العناوين الفرعية، إنها تدور حول المحور، وتتداخل مفاهيمها، وترتبط بعلاقات، تشكل فيها تكاملا في محتوى المقرر، وتحقق تكاملاً في المعرفة والخبرات لدى الطلاب. وقد اشتملت الدروس أيضاً على أنشطة أخرى لكل درس، ركزت في معظمها على قراءة نص مدرج في نهاية الدرس يطلب من الطالب قراءته، ثم مقررة تقرير عن موضوع يكلف به؛ باستثناء بعض الأنشطة التي ركزت على العمل ضمن مجموعات أثناء تنفيذ النشاط ؛ كزيارة ميدانية لمعلم حضاري، أو علمي أو مشاهدة فلم، أو استضافة شخصية للمشاركة في ندوه ذات علاقة بالدرس، أو الاعتماد على المناقشة في تنفيذ النشاط، وذلك كالأنشطة الواردة في الصفحات:(٩،١٨،٥٢،٥٨،٦٢). تلك الأنشطة التي تستخدم أسلوب المشاريع في تنفيذها، وبالآتي تحقق التكامل المطلوب. ويلحظ من حيث مراعاة المقرر لمعايير التتابع أن المفاهيم، والأفكار، جاءت متدرجة من البسيط إلى المعقد، ومن المحسوس إلى المجرد، بشكل متوسط زادها قوة تلك الصور، والخرائط التي أدرجت في صفحات الدروس التي سهلت بعض المفاهيم الصعبة وذللتها للطالب، وجعلتها قريبة من بيئته، كذلك جاءت مفردات المنهج متسلسلة ومتدرجة، من الكل إلى الجزء، ومن القديم إلى الحديث. وذلك لتلائم المدخل المنطقي لتنظيم محتويات التاريخ والعلوم الإنسانية.

- الخرائط والصور والأشكال: اشتمل المقرر على (١٨) شكلاً. منها (١١) صورة تمثل معظمها شخصيات تاريخية وسياسية مثل: (محمد الفاتح، وفخر الدين المعني، وظاهر العمر، ومحمد علي باشا، وعبد القادر الجزائري، وأحمد عرابي، ومصطفى كامل، وسعد زغلول، وجمال عبد الناصر، وعمر المختار، وياسر عرفات) وصورة لمدينة القدس، و(٧) خرائط تمثل خارطة الدولة العثمانية، وأخرى لفتوحات ابراهيم باشا، وخارطة تمثل الاستعمار الأوروبي للوطن العربي، وأخرى للحملة الفرنسية على مصر وبلاد الشام، وخريطة اتفاقية سايكلس بيكو، وأخرى لسان ريمو. ويلحظ أن هذه الصور والخرائط جميعها تدور حول العنوان الرئيس للمقرر؛ وموضوعاتها ومفاهيمها متداخلة حيث تحقق بعضا من مبادئ

التكامل. أما من حيث مراعاتها لمعايير التتابع فقد تدرَّجت من البسيط إلى المعقد ومن المحسوس إلى المجرد، لأنها تبدأ بصورة عامة تمثل الوحدة الدراسية، وتتفرع لمجموعة من الصور والخرائط التي تدور في فلك الصورة العامة. والطالب يفهم الفكرة العامة أولاً، ثم يفهم الأجزاء الأكثر تفصيلاً وتركيباً، وتعقيداً، وذلك وفقاً لنظرية اوزبل.

- الأنشطة الاستهلالية: اشتمل المقرر في بداية كل وحدة على صورة عامة تعكس محتوى الوحدة. ففي الوحدة الأولى كانت صورة للسلطان عثمان مؤسس الدولة العثمانية، والوحدة الثانية صورة ظاهر العمر على حصانه، وفي الوحدة الثالثة صورتان لحادثة دنشواي في مصر، وساحة الشهداء في دمشق، وفي الوحدة الرابعة كانت صورة شعار جامعة الدول العربية، وفي بداية كل درس من دروس الوحدات الأربعة، جاء نشاط استهلالي على شكل نص للقراءة والتامل، يتلوه أسئلة للطلاب حول هذا النشاط ، حبذا لو كان مكان الأسئلة عبارة أو جملة تقحم الطالب في نقاش وحوار حول قضايا تتعلق بالنص، أو أن تستبدل بأنشطة يتطلب تنفيذها عملاً جماعياً وتشاركياً، لتجسيد أسلوب المشاريع، لما لذلك من أهمية في إثارة اهتمام الطلاب، وإثارة تفكيرهم، وتقريب الموضوع لأذهانهم، ليتحقق بذلك التكامل بين النظرية والتطبيق. ويلحظ أن هذه الأنشطة الاستهلالية جاءت مراعية لمعايير التكامل والتتابع حيث إنها تدور جميعها في فلك ومحور العنوان الدراسي، وهناك علاقات بين مفاهيمها وأفكارها، وتم التدرج فيها من الكل إلى الجزء، ومن القديم إلى الحديث.

◄ **سادساً** : **نتائج تفسير الإجابة على السؤال السابع**. والجدول (٦) يبين تحليل محتوى مقرر التاريخ للصف العاشر الأساسي (تاريخ العالم الحديث والمعاصر) بناءً على معايير التكامل والتتابع ووحدات التحليل.

الجدول (٦)

قائمة تحليل المحتوى وحدات التحليل	التكرارات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١- وحدات المقرر	٥	***	***	----	***	**	----	من القديم إلى الحديث
٢- العناوين الرئيسة	٢٠	***	***	**	----	**	من الكل إلى الجزء	من القديم إلى الحديث
والعناوين الفرعية	٥٥							
٣- الخرائط والصور والأشكال	٥١	***	***	**	----	***	من الكل إلى الجزء	من القديم إلى الحديث
٤- الأنشطة الاستهلالية	٢٥	***	***	**	----	**	من الكل إلى الجزء	من القديم إلى الحديث

* متوافر بدرجة ضئيلة ** متوافر بدرجة متوسطة *** متوافر بدرجة عالية

- وحدات المقرر: اشتمل المقرر على (٥) وحدات هي: (النهضة الاوروبية الحديثة، والثورات الحديثة، والحركات القومية، التقدم العلمي والثورة الصناعية، والاستعمار الحديث، والحروب العالمية، والهيئات والمنظمات الدولية). ويلحظ من خلال هذه الوحدات أنها ترتبط ببعضها بعضاً، وتدور حول المحور الرئيس للمقرر، مما يحقق التكامل بينها وبين العنوان الرئيس (تاريخ العالم الحديث والمعاصر)، إلا أن مصادر التعلم التي تتخطى المقرر المدرسي قد أدرجت في نهاية المقرر كنمط دارج في مؤسساتنا التعليمية، أما فيما يتعلق بمعايير التتابع، يلاحظ أنه لا يوجد مفاهيم، وأفكار قريبة من بيئة الطالب، فجمعيها مفاهيم جديدة على الطالب. إلا أن الأنشطة الاستهلالية، والصور والأشكال الواردة في بداية كل وحدة، تعمل على تقريب هذه المفاهيم، وتسهل فهمها للطالب رغم تجردها إلى حد ما، إلا أن الأنشطة والصور والأشكال، سهلت الانتقال فيها للطالب من السهل إلى الصعب، أو من المحسوس إلى المجرد، فتنظيم المحتوى بتقديم المفاهيم والأفكار المجردة بالتمثيلات الملموسة العملية، كالنماذج والأشكال، يسهل فهمها للطالب، ويسهل عملية الانتقال إلى المفاهيم الأخرى. أما معيار الانتقال من الكل إلى الجزء أو العكس، فلم يتم مراعاته بشكل دقيق، حيث تستقل عناوين، ومفاهيم هذا الوحدات في ذاتها، إذ لا تشكل فيما بينها، الكل إلى الجزء أو الجزء إلى الكل. أما معيار التسلسل الزمني، جاءت الوحدات من القديم إلى الحديث، التنظيم المنطقي السائد في مناهج التاريخ، لأن تعلم الحقائق الجديدة يجب أن يبني على تعلم حقائق سابقة لها.

- العناوين االرئيسة والفرعية: اشتمل المقرر على (٢٠) عنواناً رئيساً و(٥١) عنواناً فرعياً، تمثلت بمفاهيم (عصر النهضة الاوروبية، وحركة الإصلاح الديني، والكشوفات الجغرافية، وحقائق ومفاهيم الثورة الأمريكية، والفرنسية، والوحدة الإيطالية، والألمانية والتقدم العلمي، والثورة الصناعية، والرأسمالية، والاشتراكية، والاستعمار، والصهيونية، والحرب العالمية الأولى، والحرب العالمية الثانية، وحركات التحرر في العالم، وهيئة الامم المتحدة، ومنظمة الوحدة الإفريقية، ومنظمة المؤتمر الإسلامي.. وغيرها كثير من العناوين الفرعية).حيث جاءت هذه العناوين بمفاهيمها ملبية لشروط ومبادئ التكامل، فهي تدور جميعها حول المحور الرئيس، وتتداخل بعلاقات بينها لتحقق التكامل المعرفي لدى التلاميذ، إضافة للصور، والأشكال، والخرائط، التي دفعت باتجاه التكامل المعرفي. وقد اشتملت جميع الدروس على (٢٠) نشاطاً في اخر كل درس تمثلت في معظمها بتكليف الطالب العودة للمراجع، وكتابة تقريرعن موضوع ما، ومنها ما كان اقرب إلى الأسئلة منها إلى النشاط الجماعي، والعمل التشاركي، باستثناء بعض الأنشطة التي ركزت على اجراء نقاش، أو حوار، أو القيام بتجربة جماعية، أو استضافة شخصية متخصصة بموضوع

النشاط، كالأنشطة الواردة في الصفحات (٢٨،٣٧،٤١،٤٥،٥٩،٦٣) التي تمثلت بإجراء نقاش بين الطلبة، أو النشاط الأفضل المتمثل بتقسيم الطلبة إلى مجموعات وتكليف كل مجموعة بجزء من النشاط، ثم إجراء نقاش بعد ذلك، صفحة (٧٩). فالأنشطة التي تعكس أسلوب المشاريع يفضل أن تعتمد أسلوب تقسيم الطلبة إلى مجموعات، أو اجراء نقاش أو حوار أو مشاهدة فلم أو القيام برحلة.. إلخ. فمثل هذا الأسلوب يساعد الطالب على بناء نظرة أكثر توحداً، توجه سلوكه، وتعامله بفاعلية، مع الخبرات الجديدة، ومشكلات الحياة، وبالآتي تحقيق التكامل المطلوب. اما فيما يتعلق بمراعاة معيار التتابع (التدرج من البسيط إلى المعقد أو من المحسوس إلى المجرد) جاءت المفاهيم والأفكار مجردة بعيدة عن بيئة الطالب، الا أن الأنشطة، والصور، والخرائط، والأشكال المرافقة لصفحات المقرر، ذللت هذه المفاهيم للطالب، والانتقال منها إلى غيرها من المفاهيم بشكل سهل الأمر الذي يدفع الباحث للحكم أن المنهاج راعى الانتقال من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد بمستوى متوسط.

- الخرائط والرسوم والصور والأشكال: احتوى مقرر التاريخ للصف العاشر على(٥١) شكلاً منها(١٣)خريطة تمثل: خريطة الكشوفات الجغرافية البرتغالية، وخريطة الكشوفات الجغرافية الإسبانية، وخريطة المستعمرات البريطانية عند الاستقلال، وخريطة تمثل فرنسا في قارة اوروبا، وأخرى لإيطاليا قبل الوحدة، وسادسة لإيطاليا بعد الوحدة ، وخريطة المانيا بعد الوحدة، وخرائط تمثل التوسع الاستعماري في آسيا وإفريقيا، وخرائط للحربيين العالميتين الأولى والثانية، وخريطة تمثل موقع حركات التحرر في العالم..كذلك احتوى المقرر على(٣٢) صورة لشخصيات سياسية، وعلمية، ومخترعات، وبعض أنواع الأسلحة. و(٥) أشكال ونماذج تمثل أول نموذج طباعة، وشعارهيئة الأمم المتحدة، وشعار منظمة الوحدة الإفريقية، وآخر لمنظمة المؤتمر الإسلامي. ويلحظ أن هذه الصور، والخرائط جاءت موضوعاتها متداخلة، وبينها علاقات، وتدور جميعها حول المحور الرئيس للمقرر، ثم إنها تثير فضول الطالب لإجراء حوار مع زملائه حولها، فهي تمثل أسلوب المشاريع. أما مدى ملائمتها لمعايير التتابع، فقد تدرجت من البسيط إلى المعقد، ومن المحسوس إلى المجرد، من خلال إدراج صورة في بداية كل وحدة تمثل الكل، ثم إدراج صور أخرى في صفحات الوحدة تمل الأجزاء، وهذا يمثل التتابع الرأسي كان يأخذ فكرة عامة أولاً، ثم الانتقال للأجزاء، فالطالب يسهل عليه فهم الكل أو العام قبل أن يفهم الأجزاء المركبة، والأكثر تعقيداً وفقاً لنظرية (AUSUBEL). ففي بدية الوحدة الأولى مثلاً جاءت صورة لسفينة تعود للاكتشافات الجغرافية، ثم تلتها خرائط في متن الوحدة تمثل خط سير الاكتشافات الجغرافية ، وفي الوحدة الثانية مثلا، جاءت لوحة تمثل الهجوم على سجن الباستيل، وفي

الوحدة الثالثة أيضاً كانت بديتها للوحة القمر صناعي في مداره حول الأرض وصورة التلسكوب تلاها صور لعلماء ومخترعات تمثل وحدة التقدم العلمي والثورة الصناعية. وفي بداية الوحدة الرابعة (الاستعمار والحروب العالمية) جاءت صورة انفجار القنبلة الذرية في هيروشيما تلاها صور تمثل خرائط التوسع الاستعماري، وصور أسلحة متنوعة، وصور لبعض الشخصيات الديكتاتورية، وقادة سجلهم التاريخ. وفي الدرس السادس من الوحدة الرابعة، خريطة العالم تبين مواقع حركات التحرر في العالم، تلاها صور لبعض قادة حركات التحرر في العالم..وهكذا دواليك. مما يحدو الباحث إلى الحكم أن الصور، والخرائط، والأشكال بدأت من السهل إلى المعقد، ومن المحسوس إلى المجرد، ومن الكل إلى الجزء. وبما أنها تمثل الوحدات والدروس التي ظهرت فيها، فقد تسلسلت وتدرجت من القديم إلى الحديث.

- الأنشطة الاستهلالية: اشتمل المقرر على نشاط استهلالي في بداية كل وحدة تمثل بصورة للتامل واخذ فكرة عامة عن الوحدة، لكنها تفتقر إلى جملة أو عبارة ترشد الطالب إلى التفكر بهذه الصورة، أو حتى طرح سؤال حولها، ونشاطاً استهلاليا في بداية كل درس، والبالغ عددها جميعا(٢٥) نشاطاً، حيث جاء في بداية الوحدة الأولى صورة لسفينة تعود لفترة الاكتشافات الجغرافية، تلتها خرائط تبين خط سير الاكتشافات الجغرافية في الوحدة نفسها، وفي بداية الوحدة الثانية صورة للهجوم على سجن الباستيل، وفي الوحدة الثالثة صورة لقمر صناعي في مداره حول الأرض، وفي الوحدة الرابعة صورة للقنبلة الذرية على هيروشيما، وفي الخامسة صورة مبنى هيئة الأمم المتحدة. هذه الصور تعطي الطالب فكرة عامة عن الوحدة، يليها صور وخرائط فرعية في متن الوحدات، تمثل الأجزاء، فالطالب يأخذ فكرة عامة عن الوحدة من خلال الأنشطة الواردة في بدايتها لتسمح له بإدراك الهيكل العام للموضوع، ثم ينتقل إلى الأجزاء والتفصيلات في متن الوحدات. ويلحظ أن هذه الصور تدور حول المحور، ثم إنها جاءت متداخلة بعلاقاتها رغم تنوعها، وهناك ترابط وتداخل بينها. لكنها افتقرت إلى إرشادات أو عبارة تدفع الطالب إلى التفكر والتأمل، والعمل الجماعي، وكان يفضل أن تذيّل بعبارة تحث الطالب على التفكير أو إجراء نقاش، أو حوار يسمح بالعمل الجماعي التشاركي. أما الأنشطة الاستهلالية الخاصة بالدروس فقد جاءت على شكل نص يمثل نشاطاً في بداية كل درس، يتلوه سؤال موجه للطالب حول هذا النص، إلا أن هذه الأنشطة جاءت جامدة إلى حد ما، وتفتقر إلى العمل الجماعي عند التنفيذ. ويلحظ انها جاءت متدرجة من البسيط إلى المعقد، ومن المحسوس إلى المجرد بشكل متوسط ذلك من خلال الصور والأشكال المتنوعة التي رافقت بعضها، حيث تعمل على تقريب مفاهيمها وأفكارها إلى بيئة الطالب، وتبسطها لهم. وجاءت متدرجة من الكل إلى الجزء، ومن القديم إلى الحديث، فهي مرافقة للوحدات والدروس المتسلسلة والمتتابعة طبقا لهذه المعايير.

◄ **سابعاً: نتائج تفسير الإجابة عن السؤال الثامن.** والجدول رقم (٧) يبين تحليل محتوى مقررات التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين بناءً على معايير التكامل والتتابع ووحدات التحليل.

تتسم المقررات الستة بمراعاتها لمعايير التكامل والتتابع في تنظيم المناهج، وبوجود تسلسل وترتيب معين وهي متشابهة من حيث مراعاتها لهذه المعايير، حيث تدور مواضيعها ووحدات التحليل من عناوين الوحدات، والعناوين الرئيسة والفرعية، والخرائط والصور، والأنشطة الاستهلالية، تدور جميعها حول المحور الرئيس (عناوين المقررات الخاصة بها)، وإن المفاهيم والأفكار فيها تتداخل فيما بينها، وتحتوي جميعها على مصادر التعلم التي تتخطى المقرر، وانها ملئية بالأنشطة المختلفة، والتي تحتاج إلى العمل الجماعي التشاركي في تنفيذها، الأمر الذي يدفعنا إلى الحكم بانها جاءت مراعية لمعايير التكامل في تنظيم المناهج. تكاملا في الخبرات، وتكاملا في المعرفة لدى الطلاب. ثم أنها جاءت مراعية لمعايير التتابع والتدرج، الانتقال من البسيط إلى المعقد ومن الكل إلى الجزء، ومن القديم إلى الحديث حسب التسلسل الزمني، ثم إنها تبدأ بنشاط استهلالي يربط خبرات التلاميذ السابقة بالخبرات اللاحقة لموضوع الدراسة. فالتنظيم العام لمقررات التاريخ في المرحلة الأساسية العليا اتبع تسلسلاً منطقياً وسيكولوجيا مناسباً، وقد تعامل مع الحقائق والخبرات بأسلوب تكاملي، حيث تزول الحواجز بين فروع المادة الواحدة لتشكل وحدة متكاملة من المعرفة، وبشكل عام يلاحظ أن محتويات المقررات قد تفاوتت في تحقيق مبادىء التكامل والتتابع والتدرج. وفيما يأتي تفسير لنتائج تحليل محتوى مقررات التاريخ في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين حسب معايير التكامل والتتابع كما هي مبينة في الجدول.

الجدول (٧)

يبين تحليل محتوى مقررات التاريخ للصفوف الأساسية العليا من (٥ - ١٠) بناءً على معايير التكامل والتتابع

قائمة تحليل المحتوى الصف	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١- الخامس الأساسي	***	***	***	***	***	من الكل إلى الجزء	من القديم إلى الحديث
٢- السادس الأساسي	***	***	*	***	***	من الكل إلى الجزء	من القديم إلى الحديث
٣- السابع الأساسي	***	***	*	***	**	من الكل إلى الجزء	من القديم إلى الحديث
٤- الثامن الأساسي	***	***	*	***	**	من الكل إلى الجزء	من القديم إلى الحديث
٦- التاسع الأساسي	***	***	**	***	***	من الكل إلى الجزء	من القديم إلى الحديث
٧- العاشر الأساسي	***	***	**	***	**	من الكل إلى الجزء	من القديم إلى الحديث

* متوافر بدرجة ضئيلة ** متوافر بدرجة متوسطة *** متوافر بدرجة عالية

- أولاً : معيار: الموضوعات تدور حول المحور: يشير هذا المعيار إلى تنظيم المحتوى تكاملياً، بحيث تكون المواضيع والمفاهيم والأفكار على مختلف أنواعها داخل المقرر تدور حول المحور الرئيس، وهو عنوان المقرر، بحيث تتكامل فيها المعرفة، وهو الذي يبحث في العلاقة الأفقية المتبادلة بين خبرات المنهج أو أجزاء المحتوي لمساعدة المتعلم علي بناء نظرة أكثر توحداً، توجه سلوكه وتعامله بفاعلية مع مشكلات الحياة، وتساعده على الفهم القائم على ربط الخبرات بعضها ببعض.(فهمي،وعبد الصبور،٢٠٠١،ص ٦٠) ومن خلال تحليل محتوى مقررات التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين، وجد أن هذا المعيار قد روعي بمستوى كبير ودرجة عالية، حيث أن المواضيع المختلفة في جميع مقررات التاريخ تدور جميعها حول المحور الرئيس.

- ثانياً: معيار تداخل الموضوعات ووجود علاقات بين المفاهيم: يشير هذا المعيار إلى وجوب ارتباط المفاهيم والأفكار ببعضها ببعض، وهذا يعني أن أي تغيير في أحد مكونات المنهج يؤدي إلى تغيير مكوناته الأخري، وأن هناك علاقة إعتماد وتأثير بين هذه المكونات. الأهداف، والمحتوي وطرق التدريس، والأنشطة والوسائل، والتقويم المستمر والتقويم النهائي، ومكونات منظومة المنهج، نجد أن هذه المكونات تتبادل العلاقات بينها وتتشابك صاعدة هابطة، آخذة معطية، مؤثرة متأثرة؛ فالأهداف تحدد المحتوى، والمحتوي ينبئ بالأهداف ويتضمنها، ويعمل علي تحقيقهما. وينظم المحتوي وفق هذا المعيار، في صورة منظومية شاملة تبرز العلاقات المتشابكة، والمتداخلة والمتكاملة بين المفاهيم، والأفكار المختلفة التي يتكون منها محتوى المنهج بصفة عامة. (فهمي، وعبدالصبور،٢٠٠١، ص-١١٩).

ومن خلال تحليل محتوى مقررات التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين، وجد أن هذا المعيار، قد روعي بمستوى كبير ودرجة عالية، حيث إن المفاهيم والأفكار في مناهج التاريخ للصفوف الأساسية العليا تتداخل فيما بينها، وتتشابك علاقاتها بحيث تشكل تكاملاً مناسباً.

- ثالثا: معيار استخدام أسلوب المشاريع : ويشير هذا المعيار إلى تقديم المحتوى بوساطة مجموعة من الطرق، والأنشطة التي تناسب طبيعة هذا المحتوى لمساعدة التلاميذ علي تحقيق أهداف التعلم. (فهمي، وعبد الصبور،٢٠٠١،ص٥٥). فاستخدام أسلوب الأنشطة يوجه سلوك الطالب، ويكسبه كثيراً من الخبرات النفسية والاجتماعية والعلمية ويساعده في تحقيق تكامل المعرفة، ومراعياً تحقيق التكامل بين الجانب النظري والتطبيقي.

ومن خلال تحليل محتوى مقررات التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين، لوحظ أن هذا المعيار لم يُراع بشكل جيد وفي جميع الصفوف، حيث روعي في الصفوف: الخامس والتاسع والعاشر بمستوى متوسط، بينما في الصفوف السادس والسابع والثامن بمستوى متدن. الأمر الذي يستدعي الوقوف على هذه المناهج وإعادة النظر في هذا المعيار لما له من أهمية كبيرة للطالب، والعمل على تحقيقه. وهذا لا يعني أن مناهج التاريخ لهذه الصفوف تفتقر، أو تخلو من الأنشطة المرافقة لمفردات هذه المناهج، وإنما وردت بصورة لا تسمح بالتشارك والعمل الجماعي للطلاب في أثناء تنفيذ هذه الأنشطة، ليتحقق بذلك التكامل بين الجوانب المعرفية والعملية والنظرية والنفسية والاجتماعية.

- رابعاً: معيار استخدام المصادر التي تتخطى المقرر: يشير هذا المعيار إلى استخدام مصادر التعلم المختلفة التي تتخطى محتوى المنهاج المكرر، بحيث تدرج المصادر والمراجع المناسبة، والتي تمكّن الطالب من العودة إليها والاستزادة منها .

ومن خلال تحليل محتوى مقررات التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين، وجد أن هذا المعيار قد روعي بدرجة كبيرة وفي جميع مقررات التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين، إلا أن تثبيت هذه المراجع والمصادر جاء في نهاية المقرر، وهذا نمط من أنماط تثبيت المراجع والمصادر، وما زال الأكثر استخداماً في المناهج. إلا أن النمط الأفضل هو أن تثبت المصادر والمراجع في نهاية كل وحدة تعليمية، ثم تدرج مجتمعة في نهاية المقرر.

- خامساً: معيار التدرج من البسيط إلى المعقد ومن المحسوس إلى المجرد: يشير هذا المعيار إلى تنظيم المحتوى تتابعياً بحيث يبدأ بالمواد السهلة ثم يتدرج إلى الأكثر صعوبة، ومن الأشياء المحسوسة إلى الأشياء والمفاهيم المجردة، فتقديم الخبرات البسيطة على الخبرات المعقدة من شأنه أن يحقق التدرج الذي يؤدى إلى السهولة، ويقصد بالبسيط هنا ما يحتوى على عناصر قليلة. كما أن الهدف العام من عملية تنظيم المنهج هو تسهيل عملية التعليم بحيث يمكنها أن تساعد في تحقيق أهداف المقررات، وأن التنظيم الجيد يجب أن يلتزم بشروط عدة من أجل إضفاء صفة السهولة على عملية التنظيم، كقابليتها للتعلم وتزويدها بتقدم مرن ومستمر، والأخذ بعمل التلاميذ في المواد الأخرى بعين الاعتبار وإيجاد التوازن والمرونة، والتركيز على التكرار، والإعادة غير المملة، بل المتممة والقبول العام للمفاهيم والخبرات الأساسية ومراعاة رغبات التلاميذ وقدراتهم والتركيزعلى المتطلبات المسبقة. (الخياط، ١٩٩٩،ص١٧٢).

ومن خلال تحليل محتوى مقررات التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين، وُجد أن هذا المبدأ قد روعي في مقررات التاريخ للصفوف: الخامس والسادس والتاسع بدرجة كبيرة، بينما روعي في الصفوف: السابع والثامن والعاشر بدرجة متوسطة.

- سادساً: معيار التدرج من الكل إلى الجزء أو العكس: يشير هذا المبدأ إلى تنظيم المحتوى تتابعياً، وينبغي أن يحصل المتعلم على فكرة عامة عن الموضوع أولاً، ثم يدخل بعد ذلك في التفاصيل التي تندرج تحت هذه الفكرة العامة. ومن خلال تحليل مقررات التاريخ للصفوف الأساسية العليا في فلسطين، وجد أن تنظيم مناهج التاريخ في الصفوف الأساسية العيا جاء من الكل إلى الجزء بشكل كبير، وهذا يتمشى مع نظرية أوزبل التي ترى في تنظيم المناهج من الكل إلى الجزء أو من العام إلى الخاص، بحيث تنظم الموضوعات بتقديم الأفكار، والمفاهيم الأكثر عمومية وشمولاً، ثم بعد ذلك تقديم التفاصيل والأجزاء الدقيقة المتخصصة. (السعيد،٢٠٠٥،ص٤٩٤).

- سابعاً: معيار التدرج وفق التسلسل الزمني: يشير هذا المبدأ إلى تنظيم المحتوى تتابعياً، بحيث تُدْرج المواضيع حسب تسلسلها الزمني، من الماضي إلى الحاضر، أو العكس من الحاضر إلى الماضي. ومن خلال تحليل مقررات التاريخ للصفوف الأساسية العليا في فلسطين، وجد أن تنظيم المقررات محور البحث كانت جميعها من القديم إلى الحديث، وهذا يتوافق مع المدخل المنطقي لتنظيم المحتوى، وهو من أقدم المداخل وأكثرها شيوعا، لأنه يتماشى مع الأسس المنطقية لتنظيم المعرفة الإنسانية من وجهة نظرالعلماء، ولعل من أبلغ أمثلته: تنظيم مناهج التاريخ، بحيث تبدأ من بداية الإنسان، وتسير قدماً خلال الحقب التاريخية المتتالية حتى تصل إلى الحاضر(السعيد،٢٠٠٥،ص٤٩٢).

الخلاصة والتوصيات:

لما كانت الدراسة الحالية تهدف لمعرفة مدى مراعاة مقررات التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين لمعايير التتابع والتكامل، فقد قام الباحث بتصميم أداة للدراسة، وهي عبارة: عن قائمة مكونة من سبعة معايير من معايير التكامل والتتابع،هي كما يأتي: (الموضوعات تدور حول المحور، وتداخل الموضوعات ووجود علاقات بين المفاهيم، واستخدام أسلوب المشاريع، واستخدام المصادر التي تتخطى المقرر، والتدرج من البسيط إلى المعقد ومن المحسوس إلى المجرد، والتدرج من الكل إلى الجزء أو العكس أو من العام إلى الخاص، والتدرج وفق التسلسل الزمني)، وذلك من خلال اختبار وحدات تحليل المحتوى لمقررات التاريخ في المرحلة الأساسية العليا وهي:

(وحدات المقرر، والعناوين الرئيسة والفرعية، والخرائط والصور والأشكال، والأنشطة الاستهلالية) وقد تحقَّق الباحث من صدق والأداة وثباتها بعرضها على المحكمين، وتحليل محتوى مقررات التاريخ الستة في المرحلة الأساسية العليا وهي:-مقرر الصف الخامس (تاريخ الحضارات القديمة). ومقرر الصف السادس (تاريخ العرب والمسلمين). ومقرر الصف السابع (تاريخ العصور الوسطى). ومقرر الصف الثامن (تاريخ الحضارة العربية

والإسلامية). ومقرر الصف التاسع (التاريخ العربي الحديث والمعاصر). ومقرر الصف العاشر (تاريخ العالم الحديث والمعاصر).

وقد توصل الباحث لنتائج عدة كان من أهمها:

١. أن مقررات التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين قد راعت بدرجة كبيرة معايير، وشروط التكامل الآتية في تنظيمها: الموضوعات تدور حول المحور، وتداخل الموضوعات ووجود علاقات بين المفاهيم، استخدام المصادر التي تتخطى المقرر، بينما مراعاة المقررات الستة لمعيار استخدام أسلوب المشاريع لم يكن بالمستوى المطلوب، وكان هناك تفاوت بين مقررات التاريخ في مراعاته، فمقرر الصف الخامس الأساسي قد راعى هذا المعيار بدرجة كبيرة، بينما مقررات الصفين التاسع والعاشر راعيا معيار استخدام أسلوب المشاريع بدرجة متوسطة، إلا أن مقررات الصفوف: السادس والسابع والثامن، كانت درجة مراعاتها لهذا المعيار ضعيفة. في الوقت الذي لم يخل درس واحد من دروس المقررات الستة من نشاط استهلالي، أو نشاط في نهاية الدروس، إلا أن الخلل في ذلك أن هذه الأنشطة لم تعتمد أسلوب المشاريع القائمة على التعاون والتشارك في تنفيذها.

٢. أن التنظيم العام لمقررات التاريخ في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين اتبع تسلسلاً منطقياً جيداً في تدرجه في تنظيم مفردات هذه المناهج. إلا أنه كان هناك تفاوت في تحقيق مبادىء مفهوم التتابع والتدرج من البسيط إلى المعقد، أو من المحسوس إلى المجرد، أو من الكل إلى الجزء أو العكس، أو حسب معيارالتسلسل الزمني.

فقد راعي كل من مقررالتاريخ للصفوف الخامس والسادس والتاسع لمعيارالتدرج من البسيط إلى المعقد، ومن المحسوس إلى المجرد بشكل كبير، بينما كانت درجة مراعاة الصفوف: السابع والثامن والعاشر لهذا المعيار، بدرجة متوسطة. ثم أن مقررات التاريخ للصفوف الستة السالفة الذكر قد نظمت مفرداتها من الكل إلى الجزء أو من العام إلى الخاص، وكذلك جاء تنظيمها حسب معيار التسلسل الزمني من القديم إلى الحديث. وذلك حسب التسلسل المنطقي الأكثر شيوعاً خاصة في مناهج التاريخ، حسب نظرية أوزبل.

خلاصة القول أن مناهج التاريخ للصفوف الأساسية العليا في فلسطين قد راعت معايير التكامل والتتابع بشكل كبير في معظمها، وقد يرجع ذلك لما أشار إليه الدكتور محمد أمين المفتى في دراسته حول تقويم تنظيم المحتوى، إلى أن توصيف المحتوى، الحالي سواء الرأسي أم الأفقي قد لا يرجع إلى معرفة المسؤول عن علم نظريات التعليم، أو مبادىء تنظيم المحتوى، بقدر ما يرجع إلى من لديهم من خبرة في ترتيب موضوعات الدراسة ترتيباً منطقياً وتكامليا بعيداً عن أي منظور، أو انعكاس لمبادئ علمية محددة تحكم عملية بناء محتوى المناهج (الخياط،١٩٩٩،ص١٧٧).

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، فإن الباحث يوصى القائمين على مقررات التاريخ في وزارة التربية والتعليم العالي، وكذلك الباحثين في الجامعات والكليات الجامعية المختلفة بما يأتي:

١. ضرورة الأخذ بالملاحظات الواردة في النتائج عند إعادة إصدار نسخ جديدة لمناهج التاريخ في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين بما يتوافق ومعايير التكامل الأفقي، والتتابع الرأسي، بشكل أكثر دقة، لما لهذه المعايير من أهمية في تنظيم مفردات المناهج.

٢. ضرورة إعادة النظر بالأنشطة المتنوعة داخل دفتي المقررات الستة، مع صياغتها بما يتلاءم وأسلوب المشاريع الذي يعتمد على العمل الجماعي والتشاركي بين الطلاب في تنفيذ هذه الأنشطة.

٣. ضرورة الاهتمام بالتطبيق العملي للمعرفة أثناء تنفيذ الأنشطة والخبرات، وإكساب الطلاب مهارات علمية مثل: التفكير العلمي، والتخطيط، والتعلم الذاتي، واحترام العمل، والعمل الجماعي، وذلك ليتاح للطالب الفرصة للنمو الشامل المتكامل في جميع الجوانب.

٤. ضرورة عقد دورات تدريبية لمؤلفي المناهج المدرسية، أو لجان تأليف المقررات المدرسية يدربون فيها على كيفية تنظيم المادة العلمية وفق معايير تنظيم المحتوى التتابعي والتكاملي، ونظريات التعلم.

٥. التأكيد على أهمية عقد دورات تاهيلية للمعلمين ليصبحوا قادرين على التعامل مع المناهج التكاملية.

٦. ضرورة توفيرالإمكانات المادية والتجهيزات اللازمة لتنفيذ المناهج التكاملية في مدارسنا.

٧. التأكيد على أهمية الأنشطة الاستهلالية في بداية كل وحدة دراسية، أو درس من الدروس، وذلك عند تصميم المقررات المدرسية أو تطويرها.

٨. اجراء دراسات مماثلة على مناهج دراسية أخرى تأخذ بعين الاعتبار مجالات التكامل، التي استثنيت في هذه الدراسة، كالتكامل على مستوى مادتين دراسيتين، ينتميان إلى مجال دراسي واحد، أو التكامل بين جميع المواد الدراسية التي تنتمي إلى مجال واحد، مثل الفيزياء والكيمياء والأحياء، مجال العلوم العامة. أو التكامل بين جميع المجالات الدراسية المقررة على الصف الدراسي الواحد، وهو من أقوى مستويات التكامل جميعها.

المصادر والمراجع

أولاً ـ المراجع العربية:

١. إبراهيم ، مجدي عزيز (٢٠٠٧) منظومة التربية في الوطن العربي ، الواقع الحالي والمستقبل المامول، ط١، عالم المقررات : القاهرة.

٢. الجهوري، زوينة بنت سليم بن عيسى (٢٠٠٢).فاعلية الطريقة التكاملية في تحقيق الأهداف المرجوة في تدريس المطالعة والنصوص لدى طالبات الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان ،رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس.

٣. الخياط ، عبد الكريم (١٩٩٩) دراسة تحليلية لمحتوى مناهج المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة بوزارة التربية والتعليم في دولة الكويت ، في ضوء مفهوم التتابع ، مجلة كلية التربية، س١٤ ، ع١٦ ، ص١٤١–١٨٤ – جامعة الامارات – الامارات.

٤. الخياط،عبد الكريم عبدالله (٢٠٠١).آراء معلمي وموجهي المواد الاجتماعية حول استخدام الأسلوب التكاملي في بناء وتدريس منهج المواد الاجتماعية للصفين الأول والثاني في المرحلة الثانوية بدولة الكويت،المجلة التربوية، العدد٦١ ،ص ٩٨–ص١٣٤ .

٥. الخياط، عبدالكريم؛ والهولي،علي (٢٠٠٣) دراسة تحليلية لمظاهر التكامل بين مفاهيم منهج مادة الاجتماعيات ومحتوى منهاج مواد الصف الاول المتوسط في دولة الكويت،مجلة كلية التربية، جامعة الامارات العربية المتحدة، السنة الثانية عشر،العدد ٢٠ .

٦. السر، خالد خميس (٢٠٠٨) تقويم تنظيم محتوى مقررات الرياضيات للصفوف: السابع، والثامن، والتاسع الأساسية في فلسطين ، في ضوء نظريات التعلم والتعليم المعرفية. مجلة الجامعة الإسلامية ،سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد السادس عشر، العدد الأول، ص ص ٤١١ – ٤٤٤ .

٧. السعيد، رضا مسعد، (٢٠٠٥) أنموذج منظومى ثلاثى البعد لتنظيم محتوى المناهج الدراسية. المؤتمر العربي الخامس حول " المدخل المنظومي في التدريس والتعلم « ص ص ٤٩١ – ٥٠٣.

٨. السويدي، خليفة والخليلي، خليل.(١٩٩٧). المنهاج مفهومه وتصميمه وتنفيذه وصيانته. دبي: دار القلم.

٩. الشربيني ،فوزي ،والطناوي،عفت (٢٠٠١).مداخل تربوية في تطوير المناهج التعليمية، القاهرة: ممقرراتة الأنجلو المصرية .

١٠. الفتلاوي ، سهيلة (٢٠٠٦) المنهاج التعليمي والتدريس الفعال، ط١ ، دار الشروق للنشر والتعوزيع ، عمان : الاردن.

١١. القرارعة، احمد (٢٠٠٩) تصميم التدريس : رؤية تطبيقية ، دار الشرق للنشر والتوزيع ، ط١ ، رام الله.

١٢. المعيقل ، عبدالله بن سعود(٢٠٠١).المنهج التكاملي ،مستقبل التربية العربية ،القاهرة ، العدد٢٢ ،ص ٤٣–ص٧٩ .

١٣. الملا، بدرية (١٩٩٤): أثر برنامج متكامل بين القراءة الوظيفية والقراءة على الأداء اللغوي لتلميذات الصفوف الثلاثة الأخيرة في المرحلة الابتدائية»، رسالة دكتوراه غير منشورة، القاهرة: كلية التربية – جامعة عين شمس.

١٤. الوكيل، حلمي أحمد (١٩٩٩ (تطوير المناهج: أسسه، أساليبه، خطواته، معوقاته. القاهرة: دار الفكر العربي.

١٥. جامل، عبد الرحمن (٢٠٠٢) أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها ، ط٢ ، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان : الاردن.

١٦. حسن عبد الرحمن الحسن (١٩٩٩) ، دراسات في المناهج وتاصيلها ، الخرطوم ، دار جامعة امدرمان الإسلامية للطباعة والنشر، السودان .

١٧. حويج، مروان (٢٠٠٦) المناهج التربوية المعاصرة ، مفاهيمها . عناصرها. أسسها وعملياتها، ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان : الاردن.

١٨. ربايعة ، محمد (٢٠٠٤) تحليل وتقويم مقررات التربية الوطنية للصفين السادس والسابع في فلسطين ، رسالة دكتوراة غير منشورة،كلية الدراسات العليا، جامعة النيلين .

١٩. سعادة، جودت أحمد. (١٩٨٤). مناهج الدراسات الاجتماعية. بيروت: دار العلم للملايين.

٢٠. سعادة، احمد ؛ ابراهيم عبدالله (٢٠٠٤) المنهج المدرسي المعاصر ، ط٤، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان : الاردن.

٢١. سعيد، محمود ومحمود عمار.(١٩٩٦) معايير تحليل المقررات المدرسية في إطار منهج البحث التربوي، الرياض، دار المعراج الدولية للنشر.

٢٢. شاهين ، عبد الحميد جسن(٢٠١٠) تطوير المنهج ، كلية التربية ، جامعة الاسكندرية .

٢٣. طعيمة، رشدي طعيمة. (١٩٨٧). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مفهومه، أسسه، استخداماته. القاهرة: دار الفكر العربي.حسين.

٢٤. عبدالله ، سامي محمود ، وخالد فاروق الهواري ، خلف الديب عثمان ،عطية السيد عطية، سعد فتحي شاور (٢٠٠٦) المناهج الدراسية أسس بنائها وتطويرها ، كلية التربية ، جامعة الأزهر .

٢٥. علي احمد مدكور ١٩٩٧ –نظريات المناهج التربوية – دار الفكر العربي– القاهرة.

٢٦. عمر عساف (٢٠٠٢). المناهج التعليمية الفلسطينية. مجلة حوار، تربوية ثقافية مستقلة ، عدد ١ السنة الثانية .

٢٧. فهمي، فاروق، وعبد الصبور، منى (٢٠٠١). المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية. دار المعارف، القاهرة–مصر.

٢٨. قلي ، عبدالله (٢٠٠٨) وحدة المناهج التعليمية و التقويم التربوي (موجهة لطلاب السنة الرابعة لجميع الشعب) جامعة التمكين المتواصل ، الجزائر.

٢٩. كوجك،كوثر (٢٠٠٦) اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس ، التطبيقات في مجال التربية الاسرية (الاقتصاد المنزلي) ، ط٣، عالم المقررات للنشر والتوزيع والطباعة ، القاهرة.

٣٠. مركز المناهج الفلسطينينة. (١٩٩٨). خطة المنهاج الفلسطيني الأول. فلسطين.

٣١. وزارة التربية والتعليم العالي .(٢٠٠٩) . تاريخ الحضارات القديمة للصف الخامس الأساسي ، طبعة تجريبية منقحة ، مركز المناهج – رام الله : فلسطين.

٣٢. وزارة التربية والتعليم العالي .(٢٠١٠) . تاريخ الحضارة العربية الإسلامية للصف الثامن الأساسي ، طبعة تجريبية منقحة ، مركز المناهج – رام الله : فلسطين.

٣٣. وزارة التربية والتعليم العالي .(٢٠٠٩) . تاريخ العرب والمسلمين للصف السادس الأساسي ، طبعة تجريبية منقحة ، مركز المناهج – رام الله : فلسطين.

٣٤. وزارة التربية والتعليم العالي .(٢٠١٠) . التاريخ العربي الحديث والمعاصر للصف التاسع الأساسي ، طبعة تجريبية منقحة ، مركز المناهج – رام الله : فلسطين.

٣٥. وزارة التربية والتعليم العالي .(٢٠٠٩) . تاريخ العالم الحديث والمعاصر للصف العاشر الأساسي ، طبعة تجريبية منقحة ، مركز المناهج – رام الله : فلسطين.

٣٦. وزارة التربية والتعليم العالي .(٢٠٠٩) . تاريخ العصور الوسطى للصف السابع الأساسي ، طبعة تجريبية منقحة ، مركز المناهج – رام الله : فلسطين.

ثانيا ـ المراجع الأجنبية:

1. *Alleman, J. & Brophy, J.(1993). Is curriculum integration a boom or a threat to social studies? Elementary education. Social Education, 57 (6), p: 287-291.*
2. *Holsti O. (1969). Content analysis for the social sciences and humanities. Canada: Addison-wesley publishing co.*
3. *Lake, K. (1997). Integrated curriculum northeast regional educational laboratory. School improvement research series (SIRS). Retrieval September 24, 2000 from the: http:// navel. org/sepal/sirs/8/016.htm.*
4. *Lindquist, T. & Selwyn, D. (2000). Social studies at the center: Integrating kids, content, and literary. Westport, CT: Heinemann*
5. *Lipson, M.; Valencia, S.; Wixson, K.; and Peters, C. (1993) "Integration and Thematic Teaching: Integration to Improve Teaching and Learning." Language Arts 70/4, p: 252-264.*
6. *Markus, M. (1991), media specialist. Quoted in Shoemaker, B. "Education 2000*
7. *Integrated Curriculum." Phi Delta Kappan 72/10 P: 797.*
8. *Ornstein, Allan G., Hunkins, Francis. (1993). Curriculum Foundations, Principles, and Theory, Allyn and Bacon: Boston .*
9. *Oster, L. (1993) "Sub-Saharan Africa: An Interdisciplinary Curriculum Unit." English Journal 82/4,p: 24-28.*
10. *Palmer, J. (1991) "Planning Wheels Turn Curriculum Around." Educational Leadership 49/2, p: 57-60.*
11. *Shoemaker, B. (1989). "Integrative Education: A Curriculum for the Twenty-First Century." Oregon School Study Council 33/2.*
12. *Willgos , CE ,(1984) The Curriculum in physical Education prentic llallm Englewool cliffs.*