

## المنهاج المعلن والمنهاج الخفي، بين الصراع والتكامل وتحدياتهما في بناء شخصية المتعلم الجزائري.

د. معوش عبد الحميد<sup>1</sup>، أ. مخلوفي علي<sup>2</sup>

جامعة محمد البشير الإبراهيمي، برج بوعريريج، جامعة أبو القاسم سعد الله، الجزائر 2.  
تاريخ الاستلام: 2018/9/25 تاريخ القبول: 2019/9/5 تاريخ النشر: 2019/12/27

### الملخص:

تسعى هذه الدراسة إلى معرفة دور وأهمية المنهاج المعلن والمنهاج الخفي في بناء شخصية المتعلم الجزائري، والتي نجدها مسطرة في كتب خاصة بالتعليم النظامي، والتي تترجم في شكل أهداف وخطط واتجاهات وميولات وإكساب المهارات والقدرات والمعارف ... إلخ؛ فقد تبين أن هذه المناهج تساهم في بناء الشخصية السوية والمتوازنة. وتساعد على التطوير ونقل الثقافة والتراث والحفاظ على الهوية. وفي المقابل يمكن أن تعمل هذه المناهج لا شعوريا على تدمير نواحي القوة في التلميذ.

**الكلمات المفتاحية:** المنهاج المعلن، المنهاج الخفي، الصراع والتكامل، شخصية المتعلم الجزائري.

### Abstract:

This study aimed to explore the role and the importance of the declared and the hidden curriculum improving the personality of the Algerian learner, in which we find it organized in formal books specialized in education which are translated into the form of goals, plans, trends, tendencies, and the acquisition of skills, abilities, knowledge ... etc; it has been shown that these curriculum contribute in creating the right balanced personality. It helps in developing and transferring culture and heritage and preserving identity. On the other

1 \* Corresponding author, e-mail: abdelhamid68@gmail.com

hand, these curriculums can subconsciously destroy the student's strengths.

**key words:** the declared curriculum, the hidden curriculum, the Conflict and the complementarity, personality of the Algerian.

## 1. مقدمة:

التربية مهمة أساسية من مهام المجتمع، وواجب هام من واجباته، فكان المجتمع، واستقراره، وتقدمه يتأثر بما يبذله لتربية أفراده. وتعتبر المدرسة من أبرز مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي أنشأتها المجتمعات لتربية أفرادها وأجيالها التربية الصحيحة، وتهدف إلى تكوينه تكويناً شاملاً متكاملًا عن طريق تنمية طاقاته وقدراته الجسمية والعقلية والإدراكية والروحية، وكذلك تعمل في ذات الوقت على المحافظة على تراث المجتمع ومثله وتقاليده وحل مشكلاته وتحقيق طموحاته ويشكل المنهج الترجمة العلمية لأهداف التربية المدرسية وخططها واتجاهاتها في كل مجتمع.

وحتى يتمكن التعليم من تلبية احتياجات التنمية الشاملة، فإنه يواجه الكثير من التحديات، لتخريج نوعية جديدة من المتعلمين القادرين على معرفة أنفسهم وفهم الآخرين، وعلى مواجهة متطلبات العصر والمستقبل، دون أن ينفصلوا عن جذورهم، ودون أن يشعروا بالتمزق بين العولمة والبحث عن الجذور والانتماءات، وأن يتمكنوا من المساهمة في إقامة عالم يكون العيش فيه أيسر وأكثر عدالة، لهذا فإن الأنظمة التعليمية مدعوة لتنمية الشخصية المتكاملة لجميع الأفراد دون استثناء، وإكسابهم المهارات التي تمكنهم من تحقيق تعلمهم الذاتي مدى الحياة، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال بناء مناهج حديثة تتماشى وعصر العولمة والانفجار التكنولوجي والمعرفي المتسارع.

فالمناهج هو الركيزة الأساسية في المنظومة التربوية والوسيلة الأساسية التي بواسطتها يمكن ترجمة الأهداف والخطط والاتجاهات والميولات وإكساب المهارات والقدرات والمعارف وبناء الشخصية عموماً.

ولذلك فهو يرسم الطريق لتكوين جيل يتصف بالصفات التي نرجوها أو بمعنى آخر نضع أسسا لمجتمع نطمح فيه، وعليه فإن دراسة المنهج ركن أساس من أركان العملية التعليمية التعلمية.

وقد ذكر جلاتهورن (Glatthorn) في كتابه قيادة المنهج (Curriculum Leadership) أن المناهج أنواع وهي: المنهج الموصى به، والمنهج المكتوب، والمنهج المدعم، والمنهج المختبر، والمنهج المدرس، والمنهج المعلم، وأخيراً المنهج الخفي (العزاوي، 2006، 48).

## 2. الإشكالية:

والمدرسة باعتبارها إحدى مؤسسات التنشئة الاجتماعية والتعليمية والتربوية والتنقيفية والترفيهية الأكثر استقطاباً وتأثيراً في الأفراد بعد الأسرة اتخذت لها وسيلة تعمل من خلالها على تحقيق أهدافها ووظائفها التربوية، وهذه الوسيلة هي المنهج الدراسي الذي يعمل على نقل ثقافته وتراثه وزاد الاهتمام بالمنهج الدراسي نتيجة التطورات العلمية والتكنولوجية المتسارعة وذلك لأن نهضة الأمة محكومة بنوعية المناهج التي تشكل أبنائها وتعددهم للمستقبل الذي يعتمد على المعرفة العلمية المتقدمة.

والمنهج التربوي الدراسي يحتلم وقعا استراتيجيا في العملية التعليمية لأنه الترجمة العملية لأهداف التربية وخطتها واتجاهاتها في كل مجتمع، وهو نظام جزئي من النظام الأكبر وهو النظام التربوي وهو يتكون من مكونات رئيسية متفاعلة تفاعلا تبادليا وهي: الأهداف التربوية، المحتوى، طرائق التدريس، الوسائل التعليمية، النشاط المدرسي أو الأنشطة المدرسية، وأخيرا التقويم. وهو الوسيلة التي يتخذها المجتمع لنقل ثقافته وتراثه ولقد زاد الاهتمام بالمنهج التربوي نتيجة التطورات العلمية والتكنولوجية لماله من أثر في تزويد الفرد بالمهارات والخبرات التي يتطلبه العصر الحالي. عصر الانفجار المعرفي والتكنولوجي كما أن له دورا مهما في التنمية المستدامة.

ومن جهة أخرى فرضت تداعيات العولمة، والعلوم والمعلوماتية، وتقنيات العصر، والصراع الحضاري تحديات كبيرة على الأمم دفعتها إلى إحداث تغيرات سريعة ومتتابعة في أنظمتها التربوية، وأملت عليها إعادة النظر في مناهجها التربوية والتعليمية، ولمجابهة هذه التحديات تضاعفت الحاجة إلى تطوير بنية التعليم بتحديث طرائقه وأساليبه ومناهجه كي يستفيد منها المتعلم الذي تحيط به أهوال وتيارات قوية من كل جانب ويتعرض لشتى أنواع المعلومات في كل حين وفي كل مكان. ويستدعي هذا التحديث الاعتماد على مقومات الأمة، وكذا الانفتاح على كل ما هو إيجابي عالميا، للحفاظ على كيان الأمة من جهة ومواكبة قطار التقدم والتنمية السريع الذي امتطه دول كثيرة جدا. ودون الاستثمار الجدي والفعال لهذه المهارات ستعجز المدارس والمناهج الدراسية عن إعداد جيل ممسك بمعطيات المعرفة العلمية.

ونظرا لموجة تغيير المناهج التربوية في ظل المرحلة الراهنة وما صاحبها من ضجة مجتمعية حيث احتلت قضية تغيير أو تطوير المناهج التربوية إعلاميا الحيز الأكبر في الساحة الفكرية والسياسية خاصة منذ تبني الجزائر فلسفة وبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ابتداءً من سنة 2003، فقد تم إصدار منشورات رسمية تتعلق بالتحضير التربوي للإصلاح التدريجي للمنظومة التربوية المعتمدة، والمتضمنة إجراءات وترتيبات تربوية وتنظيمية متعلقة أساسا بالمناهج الجدي.

والحديث عن هذا الموضوع لم يقتصر على المختصين أو فئة معينة بل مس وفي وقت متزامن كافة شرائح المجتمع. حيث برز جدل حاد حول دوافع التغيير في أذهان البعض أو التطوير عند البعض الآخر، فهناك من يرى أنه نتاج لضغوط خارجية بسبب تداعيات أحداث الحادي عشر من سبتمبر 1991 في حين أن الحكومة تنفي أي دور للخارج، وتقول أن الإصلاح لم يحدث بسبب ضغط شعبي في الداخل أو من الخارج.

وحتى يتمكن التعليم من تلبية احتياجات التنمية الشاملة، فإنه يواجه الكثير من التحديات، لتخريج نوعية جديدة من المتعلمين القادرين على معرفة أنفسهم وفهم الآخرين، وعلى مواجهة متطلبات العصر والمستقبل ولذا فإن المنهج الدراسي يأخذ حيزاً كبيراً من اهتمام المرين لأثره العلاجي والوقائي فيضعون له أهدافاً وأساساً وعناصر وهي مستمدة من حاجات الفرد والمجتمع وتراعي خصوصية الأمة وهويتها الثقافية وهم يقومون بعمليات التطوير والتنقيح لهذا المنهج ومعالجة نواحي القصور فيه حسب ما يستجد من تغيرات وتطورات بغية الحصول على منهج سليم.

وينتمي المنهاج الخفي إلى مثل هذه المفاهيم التي تروم الكشف عن الوجه الآخر للمشهد. فالمدرسة تعلم شيئاً آخر، يتجاوز ما تعلن عنه. وهنا نجد أنفسنا فوق صفيح ساخن: فما الذي يخفيه هذا المنهاج الخفي؟ ولماذا تظل بعض نتائج التمدرس غامضة بالنسبة للمعنيين بها؟ والملاحظ، أن مفهوم المنهاج الخفي، يمكن أن يتضمن كل التأويلات المكيافيلية للنظام التربوي، كجهاز أيديولوجي للدولة وكأداة للعنف الرمزي وكمصنع أو آلة لغسل الدماغ، أو ببساطة، كإطار للتنشئة الاجتماعية في خدمة النزعة المحافظة اجتماعياً. وبهذا المعنى، سيوجد المنهاج الخفي على مفترق طرق التحليل والتشهير والتقريب والتشكيك

ولكي نقوم بمعالجة هادئة للسؤال المتعلق بمعرفة طبيعة الوعي والإحاطة المتولدين عن التنظيم المدرسي وعوامل التعلم المرتبطة به، يتعين علينا الوقوف أولاً، على مفهومي المنهاج المعلن أو الصريح. وبعد وضع تحديد واضح لهذين المفهومين، سنعمل على مقارنة المنهاج الخفي بشكل إجرائي. ويبدو هذا الانعطاف أساسياً، لأنه يسمح بتحويل الاهتمام من الغرض التعليمي المعلن عنه في المقررات وبرامج الدراسة، إلى تجربة المتعلمين، أي إلى ما يصنع تعلمهم (بيرنو، 2010، ص 91).

وإن الأطفال والمراهقين يقضون اليوم عشرا إلى عشرين سنة من حياتهم داخل نظام مدرسي، وما بين ثلاثين إلى خمس وثلاثين ساعة أسبوعيا وحوالي أربعين أسبوعا في السنة. وهنا يتكون طبعا، جزء من شخصيتهم ومن رأسمالهم الثقافي ويحيون جزءا من تجاربهم التكوينية. ومن الممكن أن يظل جانب من هذه التجارب ومن نتائجها خفيا على التلاميذ وأبائهم، لمدة محددة على الأقل. فالكائن البشري عموما، عاجز عن التصريح بدقة، متى وكيف تعلم بعض الأشياء، على الرغم من كونها "أساسية" بالنسبة إليه، لأن التعلم تم بطريقة تدريجية وبشكل جزئي ورغم أنه، كما أن وعي الفرد به، جاء بعد فوات الأوان. فالتجربة التكوينية المعقدة تتألف من لحظات عديدة، قد تكون وجيزة ومقطعة، لكنها تتطلب مراحل طويلة، وبالتالي فهي عبارة عن واقع يصعب فصله عن تدفق الأحداث، حتى ولو تم الإقرار بوجود لحظات حاسمة ودرجات مهيكلة يسهل التعرف عليها. بالإضافة إلى ذلك، يمكن لكل لحظة حاسمة أن تنتج ديناميات على المدى البعيد. وعندما تحدث دومنيس (1990) عن الوجوه الخفية للتكوين، فإنه أراد إبراز جانب أساسي في المنهاج الخفي، يرتبط بكل ما يثيره التكوين، بغض النظر عن المكون أو المعلم وفيما وراء الزمان والمكان والإكراهات التي يتحكم فيها هذا الأخير. (بيرنو، 2010، ص 96 - 97).

### 3. مفهوم المناهج الدراسية:

#### 1.3. المنهاج لغة واصطلاحا:

النهج في اللغة: الطريق الواضح، كالمنهج والمنهاج، وأنهج: وضع وأوضح. نهج الطريق: سلكه، وأنهج فلان سبيل فلان: سلك مسلكه (الفيروز آبادي، 2004، ص 233).

نهج: طريق نهج: بين واضح، وهو النهج؛ قال أبو كبير:

فأجزته بأقل تحسب أثره نهجا، أبان بذئ فريغ

والجمع نهجات ونهج ونهوج؛ قال أبو ذؤيب:

به رجماً بينهن مخرامٌ نهوجٌ كلباتِ الهجائن، بيحُ  
 وطرقٌ نهجةً، سبيلٌ منهجٌ: كنهج. ومنهج الطريق: وصحه.  
 والمنهاج: كالمنهج. وفي القرآن الكريم قَالَ اللهُ تَعَالَى: ﴿لِكُلِّ جَعَلْنَا شِرْعَةً  
 وَمِنْهَا جَا﴾ [سورة المائدة، الآية: 48].

وأنهج الطريق: وضح واستبان وصار نهجا واضحا بيّنا؛ قال يزيد ابن الحدّاق العبدي:  
 ولقد أضاء لك الطريق، وأنهجت سبل المكارم، والهدى تعدي  
 أي تعين وتقوي.

وقال الراجز: مَنْ يَكُ فِي شَكِّ فَهَذَا فَلُجُ مَاءَ رِوَاءَ وَطَرِيقُ نَهْجُ  
 معنى الكلام:

لكل قوم منكم جعلنا طريقاً إلى الحق يؤمّه، وسبيلا واضحا يعمل به.  
 والمنهاج: الطريق الواضح. واستنهج الطريق: صار نهجا. وفي حديث العباس:  
 لم يمت رسول الله، حتى ترككم على طريق ناهجة أي واضحة بيّنة. ونهجت  
 الطريق: أبنته وأوضحته؛ يقال: اعمل على ما نهجته لك. ونهجت الطريق:  
 سلكته وفلان يستنهج سبيل فلان أي يسلك مسلكه. والنهج: الطريق المستقيم  
 (أبو الفضل، 2005، ص 365).

كلمة منهج في اللغة الفرنسية مشتقة من لفظ يوناني Méthodos:

Méta بمعنى: بعد

Hodos بمعنى: الطريق

والمعنى العام للمقطعين هو:

التزام الطريق أو السير في طريق محدد.

**Du latin methodus emprunté au grec ancien, méthodos (« poursuite ou recherche d'une voie »), formé à partir de , metá («après, au-delà, qui suit, avec») et de , hodós (« chemin, voie »).- méthode, nom feminine.**

**Sens1: démarche organisée rationnellement pour aboutir à un résultat .**

**Ex La méthode scientifique.Synonyme marche, Anglais method**

**Sens 2: Ouvrage qui contient les principes élémentaires d'une science, d'un art .Ex Une méthode de guitare. Anglais course.**

**méthode: 14 synonymes. Synonymes art, démarche, dispositif, façon, formule, logique, marche, moyen, procédé, procédure, recette, système, technique, voie.**

وأما كلمة المنهاج اصطلاحاً فتعني:

وحدد المنهج تحديداً دقيقاً، وجعلوه القسم الرابع من علم المنطق. وعرفوه بأنه: فن التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار العديدة، من أجل الكشف عن الحقيقة حين نكون جاهلين بها، أو من أجل البرهنة عليها للآخرين لما نكون عارفين بها. أصبح منهج الوسيلة المؤدية إلى الهدف المطلوب، والتي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة كشفاً عن الحقيقة بوساطة طائفة من القواعد العامة، تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة (اسماعيل، 1997، ص 37؛ عبد الرحمن، 1977، ص 4).

- المنهج عبارة عن برنامج من النشاطات مصمم بحيث يتوصل التلميذ عن طريقه بقدر الإمكان إلى غايات وأهداف تربوية.

- هو مجموعة الخبرات وأوجه النشاطات التي توفرها المدرسة لتلاميذها داخل جدرانها وخارجها لكي تحقق لهؤلاء التلاميذ أقصى نموهم وتحقق للمجتمع أقصى تطلعاته، وفائدة مستطاعة طالما أن هذه الخبرات خاصة بتوجيه التلاميذ.

وعليه نستطيع أن نميز ثلاثة مصطلحات أو مفاهيم وهي:

\_ منهج أو منهاج Méthode.

\_ منهاج بيداغوجي Méthode pédagogique.

\_ منهاج دراسي le curriculum.

أ. **المنهاج أو المنهج:** هي الطريق الواضح والتساؤل عن المنهج هو التساؤل عن السبيل المتبع. غير أن ما يهمنا هنا هو المنهاج البيداغوجي، ومدى علاقته بالتسرب الدراسي.

ب. **المنهاج البيداغوجي:** أو المناهج البيداغوجية وهو مجموع الوسائل المستخدمة لبلوغ أهداف تربوية معينة، وهذه الوسائل تختلف باختلاف الهدف



التربوي الذي تسعى إلى تحقيقه. كما تختلف هذه الوسائل أو الطرائق بحسب فئة الأطفال الذين تتوجه إليهم التربية وكذلك بحسب المادة التربوية.

ت. **المنهاج الدراسي:** يحدد لاندشير (Landsheere) المنهاج الدراسي بأنه: "جملة من الأفعال التي تخططها لاستشارة التعليم، فهي تشمل تحديد أهداف التعليم ومحتوياته وأساليب تقويم مواد الدراسة بما فيها الكتب المدرسية والوسائل التعليمية كما يشمل مفهوم المنهاج بهذا المعنى مختلف الاستعدادات العقلية بالتكوين الملائم للمدرسين" (بركان، 2006، ص 2 - 3).

ث. **المفهوم التقليدي للمنهج الدراسي:** وقد عرف المنهج بمفهومه التقليدي بأنه عبارة عن مجموعة المواد أو المقررات الدراسية التي يدرسها الطالب في حجرة الدراسة ويدرسها له المدرس.

ج. **المفهوم الحديث للمنهج الدراسي:** هو مجموعة الخبرات التربوية التي تقدمها المدرسة إلى التلاميذ داخل المدرسة وخارجها لتحقيق النمو الشامل المتكامل في بناء البشر، وفق أهداف تربوية محددة وخطة علمية مرسومة جسميا وعقليا ونفسيا واجتماعيا ودينيا.

### 2.3. الدراسية أو المدرسية لغة واصطلاحا:

الأصل اللغوي لكلمة المدرسة -Schole- هو يوناني ويعنون به وقت الفراغ الذي يُملأ بالمطالعة وتنقيف الذهن، وتطوّر اللفظ ليصير مكانا لمتابعة أستاذ معين، ثم تطور ليصبح مؤسسة عمومية اجتماعية تقدم تربية فكرية وعلمية وأخلاقية للأطفال والتلاميذ. كما أن اشتقاق اللفظ العربي - مدرسة - يعود إلى أصل عبري إذ استعمل في التوراة بمعنى معهد تدرس فيه التوراة.

وفي التراث العربي الإسلامي، بدأت النواة الأولى للمدرسة منذ عهد الرسول صلى الله عليه وسلم حين كانت دار الأرقم معقل لقاء المسلمين لتدارس القرآن الكريم. يمكن إطلاق اسم - مدرسة - على جهازة التربية والبحوث التربوية العمالقة فهناك مدرسة دالتون (Dalton) ومدرسة منتسوري

(Montessori) ومدرسة هربرت (Herbart) ومدرسة فريني (Freinet) ومدرسة بستالوزي (Pestalozzi).... وغيرهم كثيرون (زروق، 2003، ص 52).

### 3.3. أسس بناء المنهج:

1.3.3. الأسس الفلسفية: وتعنى الأطر الفكرية التي تقوم عليها المناهج بما تعكس خصوصية مجتمع معين.

2.3.3. الأسس الاجتماعية: وتعنى الأسس التي تتعلق بحاجات المجتمع وأفراده وتطورها في المجالات الاقتصادية، والعلمية، وثقافة المجتمع، وقيمه الدينية والأخلاقية.

3.3.3. الأسس النفسية: وهي التي تتعلق بطبيعة المتعلم وخصائصه النفسية وقدراته وحاجاته ومشكلاته وربطها بالمنهج.

4.3.3. الأسس المعرفية: وهي التي تتعلق بالمادة الدراسية من حيث طبيعتها ومصادرها وتطبيقات التعلم والتعليم فيها والتوجهات المعاصرة في تعليم المادة. وفي تخطيط المناهج وبناءها وتنظيم عناصرها يفترض أن تراعى مفاهيم التصميم الآتية:

- التصميم الأفقي: الذي يتطلب مراعاة اتساع المنهج وعمقه والتكامل والترابط بين المجالات المعرفية والمهارية وترابط عناصر المنهج ببعضها (الأهداف، والمحتوى، والأساليب، والأنشطة، والتقييم).

- التصميم العمودي: والذي يتطلب تراكم الخبرات بما ينسجم مع سيكولوجية المتعلمين وأعمارهم ومراحل نموهم وطبيعة المادة فيكون التتابع من البسيط إلى المعقد، ومن الكل إلى الجزء.

- التوازن: ويكون بين منهج النشاط والخبرات والمهارات التي يركز على المتعلم وحاجاته وقدراته وبين منهج المادة الدراسية الذي يركز على طبيعة المعرفة.

### 4.3. مكونات المنهج:

وتسمى أحياناً عناصر المنهج، وعددها ستة هي: (الخليفة، 2014، ص 95).

- الأهداف.
- المحتوى الدراسي.
- طرائق التدريس.
- الأنشطة التعليمية.
- الوسائل التعليمية.
- التقويم.

### 5.3. مصادر اشتقاق المناهج الحديثة:

وتشتق المناهج الحديثة: أهدافها، ومحتواها، وتنظيماتها، من الفكر التربوي الاجتماعي، الذي يستمد من عقيدة المجتمع، وثقافته، وطموحاته، وتصوره العام للكون والإنسان والحياة. ومن هنا فقد أصبح تخطيط المنهج وتنفيذه يتطلب معرفة طبيعة المجتمع الذي سيوضع المنهج له وطبيعة الإنسان الذي سيقدم المنهج له وطبيعة المعرفة والأهداف العامة والخاصة لتدريس المادة التعليمية والمحتوى المناسب الذي يترجم تلك الأهداف إلى واقع في حياة الطالب والطرق التدريسية المناسبة التي تثير فعالية الطالب للتعلم والأنشطة والوسائل التي تسهل عملية التعلم والأساليب التي نستطيع بواسطتها أن نتعرف على مدى تحقيق تلك الأهداف.

ولقد تأثر مفهوم المنهج ومحتواه على مر العصور وفي مختلف المجتمعات بعدة عوامل من أهمها:

- الأفكار السائدة في المجتمع حول الإنسان والكون والحياة.
- التطورات الاجتماعية والاقتصادية؛ وما سيتتبعها من تغيرات حول دور الإنسان في الحياة وتمكينه من التكيف معها.
- التقدم العلمي والتكنولوجي، وما يحدثه من تغيرات في القيم والمفاهيم الاجتماعية.
- النظريات التربوية والنفسية المرتبطة بطبيعة الإنسان وكيفية تعلمه؛ وما تحدثه من تغيرات في مجال التربية والتعليم.

### 6.3. نماذج بناء المناهج:

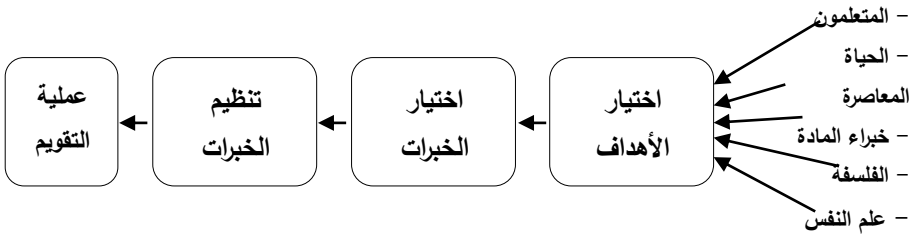
يعرف سامي محمود عبد الله وآخرون (2006) نموذج تصميم المنهج بأنه: "تصور مبسط يشرح أهم الخطوات التي يجب ان يشتمل عليها المنهج المراد بناؤه، ويصف بدقة أهم الخطوات التي يجب أن تتبع عند بناء المنهج وتنفيذه والإجراءات التي يجب ان تتبع للتأكد من فعاليته"، ومن أنواع النماذج: (شاهين، 2010، ص 20 - 38).

1.6.3. نموذج الأهداف لتايلور (Tyler): يحدد تايلور المنهج كأهداف وخبرات وأنشطة يقررها المتعلمون، والمجتمع وتختارها وتنظمها الفلسفة التربوية ومبادئ علم النفس.

فقد طرح تايلور أربعة أسئلة ينبغي الإجابة عنها عند تصميم وبناء المنهج وهي:

- ما الأهداف التي ينبغي أن تسعى المدرسة لتحقيقها؟
- ما الخبرات التعليمية التي يمكن توفيرها والتي يحتمل (يتوقع) أن تتحقق هذه الأهداف؟
- كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التعليمية بشكل فعال؟
- كيف نحكم ما إذا كانت هذه الأهداف قد تحققت أم لا؟

وقد عبر تايلور عن هذه الأسئلة الأربعة بالنموذج التالي:

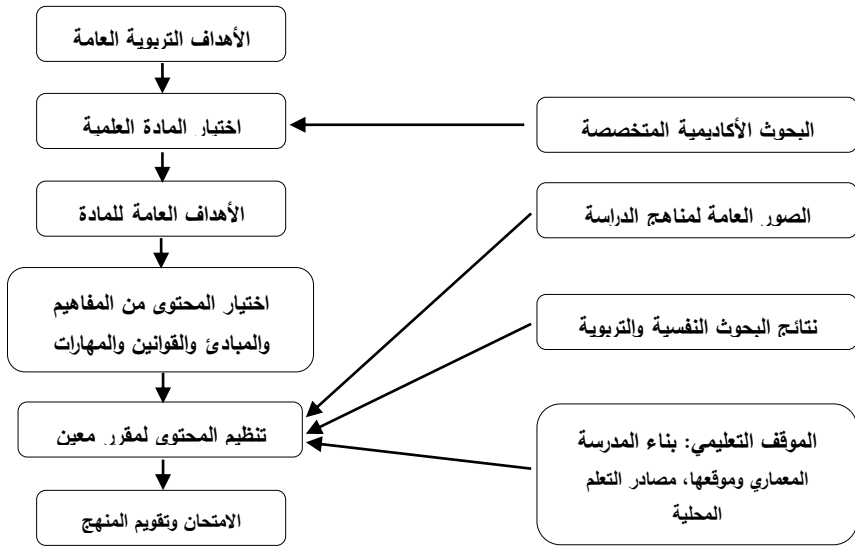


شكل رقم (01): نموذج تايلور لبناء المناهج الدراسية (شاهين، 2010، ص

2.6.3. نموذج جريفز (grave's model, 1970): يُعد نموذجاً على درجة كبيرة من الشمول والتكامل أوضح فيه العلاقات بين مختلف الأبعاد الرئيسية للمنهج، وقد أستند جريفز في هذا النموذج على اعتبارين:

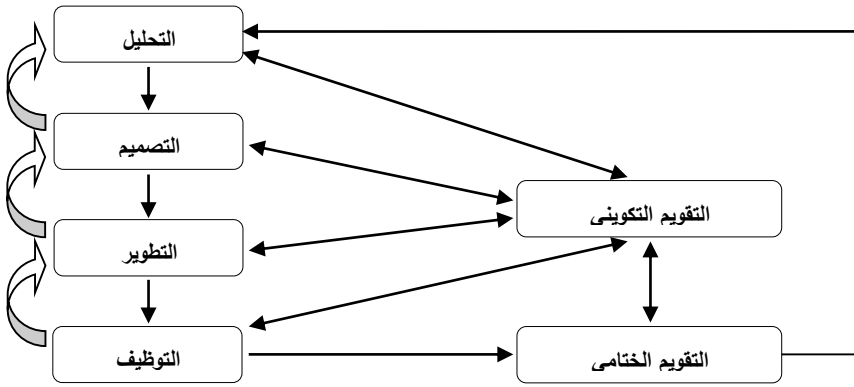
- يتمثل الأول في أن الغاية الأساسية من التعليم هي دفع المتعلم إلى إثارة الأسئلة والبحث عن العلاقات والخروج بأفكار جديدة.

- أما الثاني فيتمثل في أن المعلم يجب أن يكون واعياً بكل أبعاد العملية التعليمية، وليس مجرد الإلمام بالمادة العلمية. فعملية تخطيط المنهج يجب أن يقوم بها المختصون في هذا المجال ولا تترك كليةً للمعلم، وبذلك يحاول أن يحدد اختصاصات المعلم وخبراء المناهج حتى لا يكون المعلم عرضةً للتخبط والارتجال حين يخطط المنهج، ومن ثم فهو ينادي بأن يبدأ المعلم في تخطيط وحدات المنهج اعتماداً على ما يضعه الخبراء من الأسس العامة، ويوضح الشكل التالي نموذج جريفرز للمنهج وعناصره الأساسية:



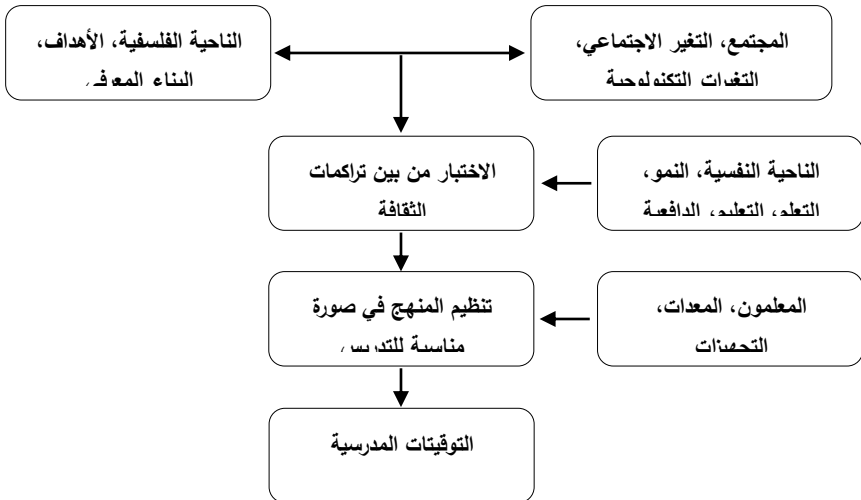
شكل رقم (02): نموذج جريفرز لبناء المناهج الدراسية (شاهين، 2010، ص 24).

3.6.3. نموذج أدل The ADDLE: يتكون نموذج ADDLE لتصميم التعليم من خمس مراحل وهي: التحليل (analysis)، والتصميم (design)، والتطوير (Development)، والتوظيف (Implementation)، وأخيراً التقويم (Evaluation)، ويشكل هذا التصميم بمراحله الخمس خريطة طريقة لمن يقوم بتصميم التعليم، حيث أنه يسير خطوة خطوة في عملية التصميم وفيما يلي يعرض تفصيلاً للمراحل الخمس المكونة لهذا النموذج.



شكل رقم (03): نموذج أدل لبناء المناهج الدراسية (شاهين، 2010، ص، 25).

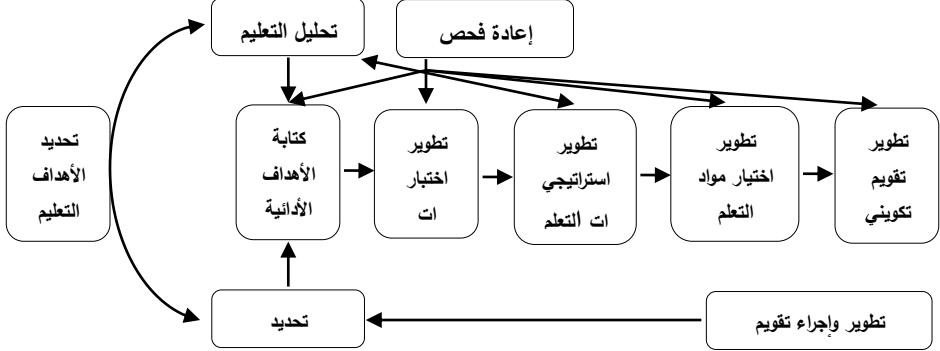
4.6.3. نموذج لوتون (Lawton's Modle, 1973): هو نموذج مبسط واضح الملامح، حاول فيه أن يعبر الفجوة بين النظرية في المناهج وتطبيقها في الميدان، أي أن هذا النموذج يصلح للإفادة منه والاسترشاد به في بناء المناهج، كما يمكن أن يفيد منه المعلم ويسترشد به في عملية تنفيذ المنهج، حيث يمكن من خلاله أن يدرك طبيعة أدواره في العملية التعليمية، والشكل التالي يوضح نموذج لوتون.



شكل رقم (04): نموذج لوتون لبناء المناهج الدراسية (شاهين، 2010، ص 29).

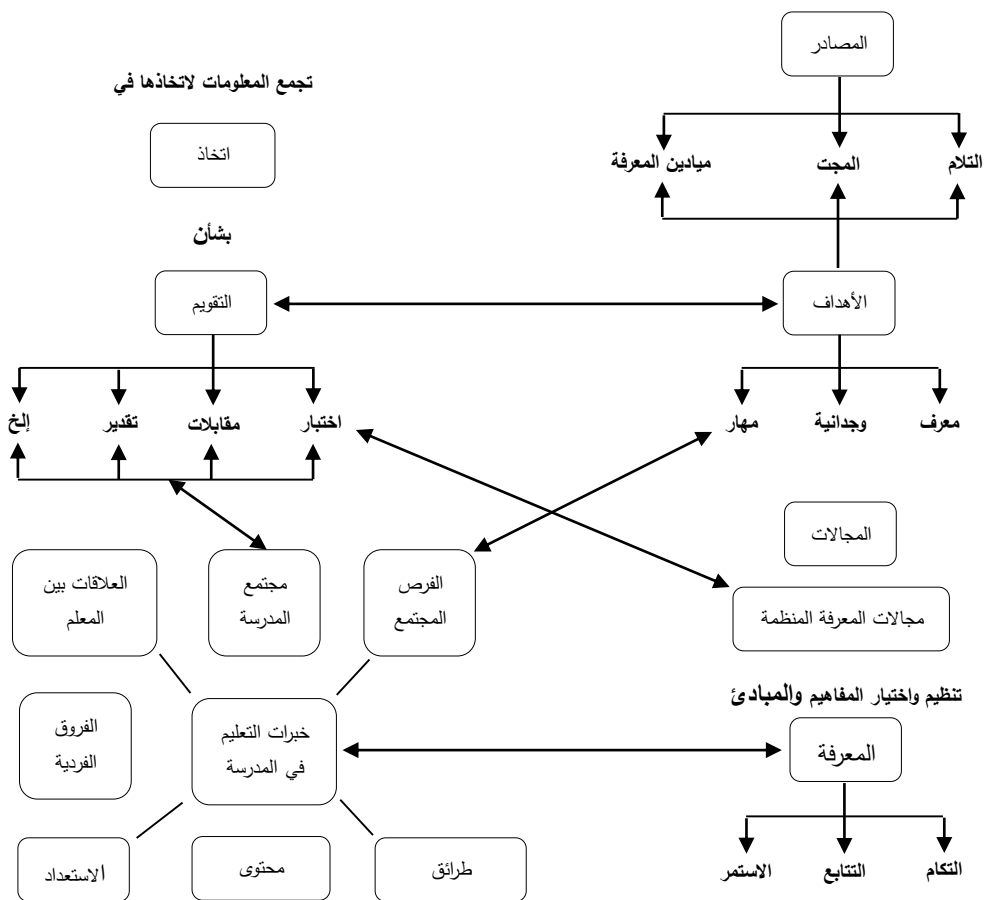
وبذلك حاول "لوتون" أن يبين أن مسألة اختيار المناهج ليست مسألة عفوية وإنما تعتمد علي النواحي الفلسفية الاجتماعية والنفسية وأن اختيار المحتوى ليس عملية نهائية وإنما يعقب ذلك تنظيم المحتوى وتقديمه في إطار متكامل مع الخبرة تمهيداً لتدريسه في نسق أو نظام معين، وقد أشار - أيضاً - إلى أن المعلمين والمعدات والتجهيزات المتاحة تعد عاملاً فعالاً في عملية تنظيم المنهج في صورة مناسبة للتدريس وفي النهاية عرض فكرة التوقيتات المدرسية والتي يتم من خلالها توزيع خبرات المنهج في صورة توقيتات مناسبة.

5.6.3. نموذج ديك وكاري (Dick & Carey Model): يصف هذا النموذج كل مراحل العملية التفاعلية النشطة في تصميم التعليم والتي تبدأ بتحديد أهداف التعلم وتنتهي بالتقويم التجميعي ويوضح الشكل التخطيطي التالي مراحل هذا النموذج.



شكل رقم (05): نموذج ديك وكاري لبناء المناهج الدراسية (شاهين، 2010، ص 30).

6.6.3. نموذج كير (Kerr's Model, 1968): اقترح كير عام 1968 نموذجا لبناء المنهج في ضوء تعريفه بأنه: "كل التعليم الذي يخطط له ويوجه بواسطة المدرسة" وتناول فيه عناصر المنهج وفسر العمليات التنظيمية التي تحقق بناءه وتنفيذه كما بالشكل التالي.



شكل رقم (06): نموذج كير لبناء المناهج الدراسية (شاهين)،

ويتضح من الشكل السابق أن "كير" اهتم بصياغة الأهداف الإجرائية، كما قام بتصنيفها إلى أهداف معرفية، ووجدانية، ونفسحركية، وقد اشتقت هذه الأهداف من ثلاثة مصادر هي: التلاميذ، والمجتمع، والنظم المعرفية.

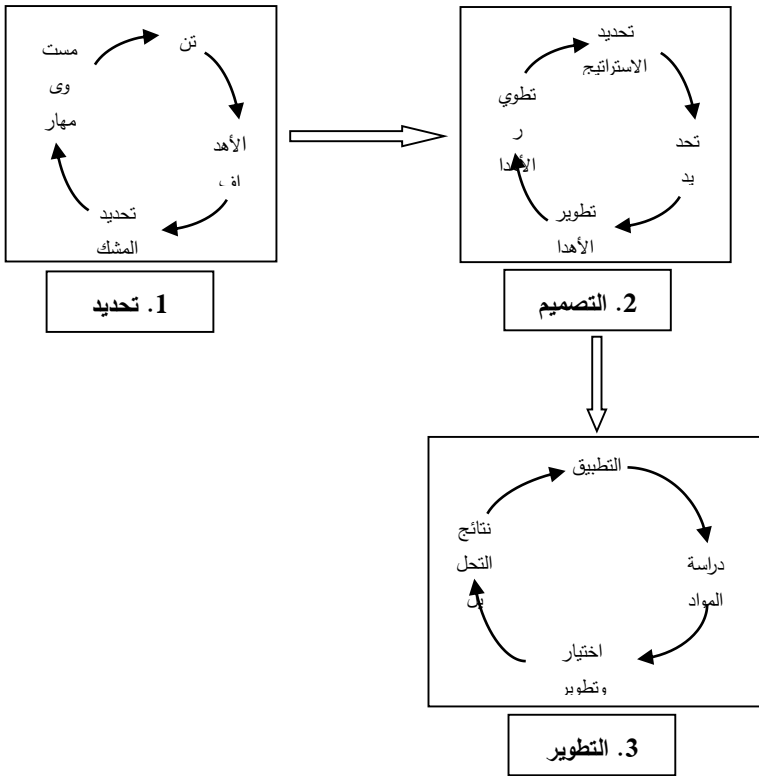
أما المعرفة وهي العنصر الثاني للمنهج فهي مستمدة من ميادين المعرفة المنظمة، وتتضمن اختياراً وتنظيماً للحقائق والمفاهيم والمبادئ، ويراعي في تنظيمها الاستمرار، والتكامل، والتتابع.

وقد قصد "كير" بمصطلح خبرات التعلم التفاعل بين المتعلم والعوامل الخارجية في البيئة التي يتعرض لها ويستطيع أن يستجيب لها.

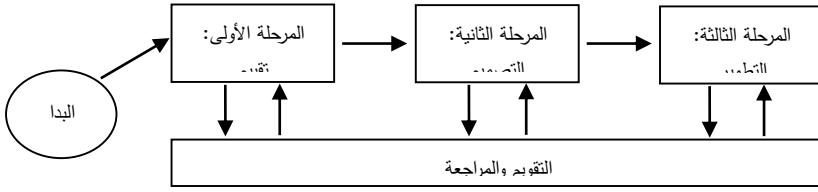


أما مكون التقييم وهو العنصر الرابع للمنهج فإنه يتطلب جمع معلومات لاستخدامها فيها اتخاذ قرارات بشأن المنهج، وتستخدم فيه أدوات متعددة من: الاختبارات، والمقابلات، والملاحظات، والتقديرات.

7.6.3. نموذج كنريك وجيستافسون (knirk & Gustafson): يتكون هذا النموذج من ثلاث مراحل وهي: تحديد المشكلة، والتصميم، والتطوير. ويوضح الشكل التخطيطي التالي هذا النموذج.



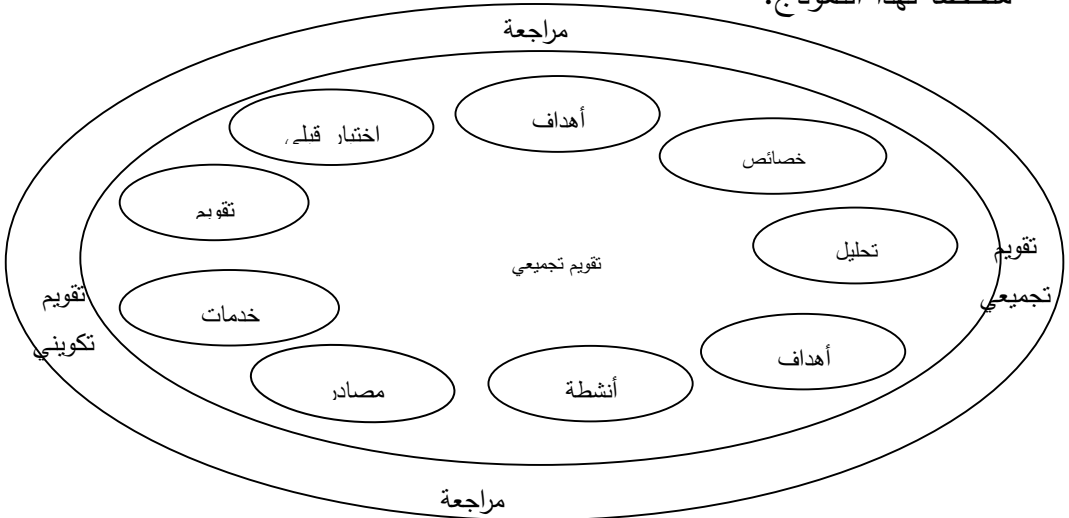
شكل رقم (07): نموذج كنريك وجيستافسون لبناء المناهج الدراسية (شاهين، 2010، ص 33).  
 8.6.3. نموذج هانفين بيك (Hannafin peek model): يتكون هذا النموذج أيضا من ثلاث مراحل، هي، تقييم الاحتياجات، والتصميم والتطوير/التطبيق لكل مرحلة تجري عملية تقييم ومراجعة. ويتضح الشكل التخطيطي التالي هذا النموذج.



شكل رقم (08): نموذج هانفين بيك لبناء المناهج الدراسية (شاهين، 2010، ص 35).

لا يوجد فرق كبير بين نموذج هانفن بيك ونموذج كنريك وجيساتفسون فكلاهما في نفس المراحل الثلاث التي يقوم بها المصمم إلا أن نموذج هانفين بيك يتميز بوجود التقويم والتغذية الراجعة المستمرة لكل مرحلة من مراحل الثلاث مما يوفر له مصداقية أكبر في النتائج التي سيصل إليها المصمم الذي يسير في تصميم التعليم وفق هذا النموذج .

9.6.3. نموذج كمب (Kemp Model): يعطي الشكل البيضاوي الذي يتخذه النموذج للمصمم الحس بأن عملية التصميم والتطوير دائرية ومستمرة تتطلب التخطيط والتصميم والتطوير والتقييم للوصول إلى التعليم الفعال والنموذج المنظومي وغير الخطي، ويبدو أنه يشجع المصمم علي العمل في كل المجالات وكلما كان ذلك النموذج مناسباً لها ويوضح الشكل التخطيطي التالي ملخصاً لهذا النموذج.



شكل رقم (09): نموذج كمب لبناء المناهج الدراسية (شاهين، 2010، ص 36).

ولوصف مبسط لنموذج كمب سيتم التحرك وفق اتجاه عقارب الساعة كالتالي:  
- تحديد واستكشاف المشكلات التعليمية، وتحديد أهداف التصميم والبرنامج التعليمي.

- فحص خصائص المتعلمين والتي يجب أن تظل في الانتباه خلال التخطيط.  
- تحديد محتوى المادة، وتحليل مكونات المهمة المرتبطة بالأهداف والغايات المحددة.

- وضع أهداف التعليم للمتعلم.

- تتابع المحتوى داخل كل وحدة تعليمية للتعلم المنطقي.

- تصميم الاستراتيجيات التعليمية حتى يتمكن كل متعلم من إتقان الأهداف.

- تخطيط الرسالة التعليمية.

- تطوير أدوات تقويم لتقييم الأهداف.

- اختيار المصادر لدعم أنشطة التعلم.

وتكوين المراجعة Revision مصاحبة للعناصر التسعة المكونة للنموذج ويوضح الإطارين الخارجيين التغذية المرتدة التي تسمح للمصمم بعمل تغييرات في المحتوى أو معالجة العناصر في أي وقت أثناء دورة التطوير، وذلك للتحقق من أن أهداف التعليم ستتحقق على مستوى مرضي.

10.6.3. نموذج محمد السيد علي (2003): قام "محمد السيد" سنة 2003 بدراسة النماذج سالفة الذكر والعديد من النماذج الأخرى وعمل علي وضع نموذج بناء على منظومة هندسة المنهج وتم عرض النموذج على أساتذة في المناهج وطرق التدريس للوقوف على مدى صدقه وشموله لمكوناته ومعاييره، ومكونات هذا النموذج هذا النموذج كالتالي:

أ- المدخلات: تشمل أربعة مدخلات مترابطة تبادليا ومتكاملة وظيفيا:

مدخلات فنية، مدخلات علمية، مدخلات اجتماعية، مدخلات مادية.

ب- العمليات: وتتضمن ثلاث عمليات فرعية هي: تخطيط المنهج، تنفيذ المنهج، تقييم المنهج.

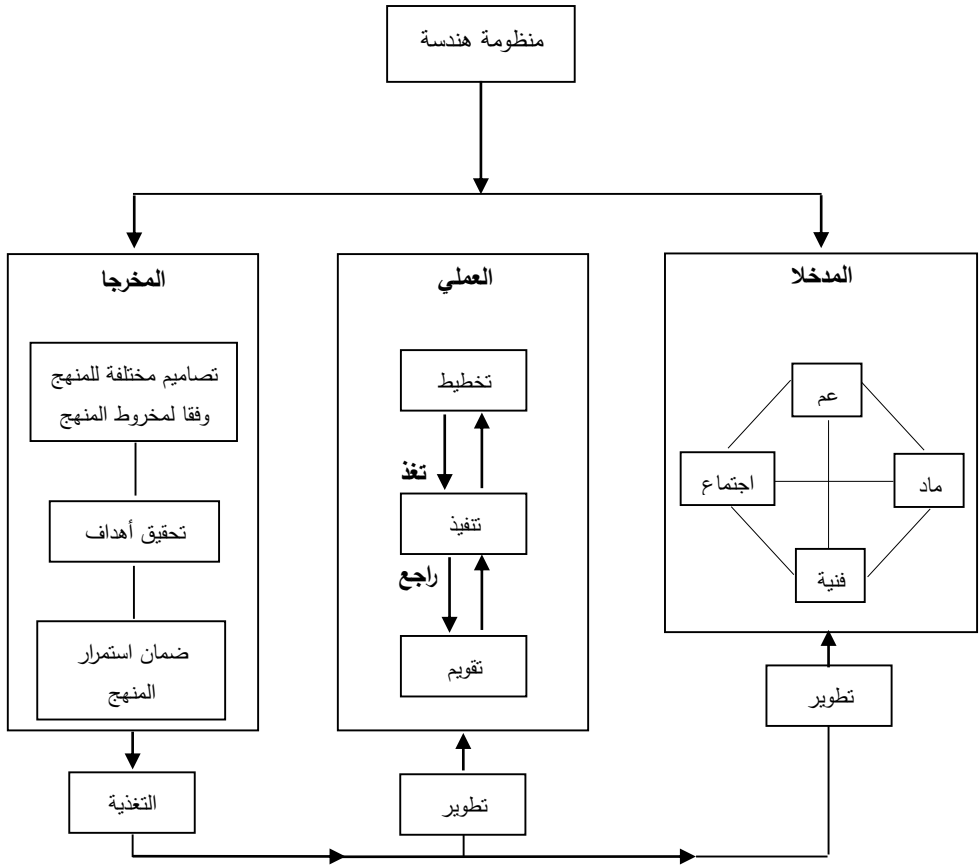
ت. المخرجات: وتتمثل في ثلاث مخرجات تقابل العمليات الثلاثة:

- المخرج الأول: مخرج عملية تخطيط المنهج وهو تصاميم مختلفة للمنهج وفقاً لمخروط المنهج.

- المخرج الثاني: مخرج تحقيق الأهداف للمنهج المخطط وهو مخرج عملية تنفيذ المنهج.

- المخرج الثالث: هو ضمان استمرارية المنهج كنظام في المنظومة التعليمية، وهو مخرج عملية تقييم المنهج.

د- التغذية الراجعة: وهي البيانات والمعلومات والنتائج التي نحصل عليها من خلال مقارنة أهداف المنظومة بمخرجاتها، والتي تدلنا على مواطن القوة والضعف، فإذا ما تطابقت الأهداف مع المخرجات، فإن هذا يدل على عدم تحقق أهداف المنظومة، وقد يعود هذا القصور إما إلى عمليات المنظومة، وهنا يكون التطوير جزئياً، وإما إلى مدخلات المنظومة وهنا يكون التطوير جذرياً. والرسم التخطيطي التالي يوضح هذا النموذج.



شكل رقم (10): نموذج محمد السيد علي لبناء المناهج الدراسية (شاهين، 2010، ص 38).

#### 4. تحديات المنهاج الدراسي:

**1.4. التحديات لغة:** كلمة التحديات جمع تحد، وكلمة التحدي مصدر لفعل تحدى، مضعف فعل حدا يقال حدا بالمكان لزمه فلم يبرحه، وحدا شيئا أي تعمد قصده والتحدى المنازعة والمبادرة ويقال: قد تحدى فلانا من الناس وكأنه قال له: إبرز لي وحدك.

**2.4. التحديات اصطلاحا:** التزام أمة أو مجتمع بمجموعة من الإجراءات ضد ظروف طارئة أو غريبة أوجدتها أمة أخرى. وهي أيضا مستجدات ومتغيرات فرضها النظام العالمي على أمة من الأمم في مختلف مجالات الحياة بوسائل

عديدة مما يستلزم معه القيام بإجراءات معينة من حيث الاستغلال الأمثل لهذه المستجدات أو المتغيرات بشكل يساهم في رقي المجتمع وتقدمه.

وتعنى كلمة منهاج تربوي الوسيلة التربوية التي تحقق الهدف المنشود

وذلك ضمن سياقات تربوية ثلاثة وهي:

• السياق الأول ويشتمل على أمرين:

- كونه خطة تربوية تتألف من مجموعة فرص تعليمية تقدم للتلاميذ.

- كونه يشكل مجموعة النتائج التعليمية المخرجة لنا.

• السياق الثاني:

- اعتبار المنهج جزءاً أساسياً من النظام التربوي والمدرسي الذي تخطط داخله القرارات المنهجية.

• السياق الثالث:

- اعتباره علم دراسي منظم ويشتمل على دراسة علمية للأمر والقضايا المتصلة بالمنهج، وتطوره عبر السنين مرتبطاً بالدراسات العلمية التربوية.

## 5. مفهوم المنهج الخفي:

تجدر الإشارة إلى أن مفهوم أو مصطلح المنهج الخفي هو الأكثر استخداماً وانتشاراً وقد حصرت جميع الأسماء الواردة لهذا النوع من المناهج وهذه بعض المسميات التي تتميز بشبه عدم اتفاق على الترجمة الحرفية التي تختلف من باحث لآخر. وعليه فإن أهم التسميات الموجودة في أدبيات البحث التربوي هي: (العزاوي، 2006، ص 51). المنهج غير المكتوب، المنهج الصامت أو الآخرين، المنهج المغطى، المنهج الكامن أو المستتر أو الدفين، المنهج غير المرئي، المنهج الضمني، المنهج غير المدرس، المنهج غير الرسمي، المنهج غير النظامي، المنهج غير المقصود، المنهج غير المتوقع، النتائج الجانبية للتعليم، النواتج غير الأكاديمية للمدرسة.

ويُعدُّ فيليب جاكسون (Philip Jackson, 1970) أول من ابتكر مصطلح المنهج الخفي في مؤلفه الذي ظهر عام 1968، حيث أشار أن المنهج الخفي هو المؤثرات غير المخططة المنهج، وتأثيره أكبر من تأثير المنهج الرسمي في بعض الأحيان، ومن شأنه تدعيم أو عدم تحقيق الأهداف المعلنة للمنهج الرسمي، ويطلق عليه أحياناً تعليم غير مقصود داخل المدرسة نتيجة لأساليب التفاعل الاجتماعي السائدة بين المعلم والتلاميذ أو بين المعلم وإدارة المدرسة واستخدامات السلطة ومبادئ السلوك والقوانين التي تعدل السلوك وتقومه، أو بين التلاميذ وبعضهم البعض، وأثناء التفاعل الاجتماعي بين هذه الفئات يكتسب التلاميذ القيم والاتجاهات والمعارف والخبرات الإيجابية وغير الإيجابية عن طريق السمع والملاحظة والقُدوة، والتي تعد من أهم طرق تعلم خبرات المنهج الخفي.

ويعرف المنهج الخفي: "بأنه كافة الخبرات أو الأنشطة التي يمر بها التلاميذ خارج المنهج الرسمي، دون إشراف المعلم أو علمه في كثير من الأحيان". أو هو: "كل ما يكتسبه ويمارسه المتعلم من المعارف والخبرات والاتجاهات والقيم والمهارات خارج المنهج الرسمي طواعية ودون إشراف المعلم، ومن خلال التعلم بالقُدوة والملاحظة من أقرانه ومعلميه ومجتمعهم المحلي"، ومعنى ذلك أن هذا المنهج من شأنه تحقيق الغايات التي لا يتم تأكيدها أو الاعتراف بها علانية، فضلاً عن أنه يعزز القوانين واللوائح الأساسية للبيئة المحيطة.

وللمنهج الخفي مزايا وعيوب، فمن مزاياه: أنه يسهل عمل المدرسة، ويساعد في إرساء النظام، وتنمي من خلاله معظم المواقف والقيم السليمة التي ينادي بها المجتمع، ويسهم في تحقيق التربية الخلقية للمتعلمين عن طريق التأسي الصالح لمجتمع الرفاق أو الكبار، حيث إن القُدوة والملاحظة غير المقصودة من أهم طرق تعلم المنهج الخفي، ومن هنا تبرز أهمية دور المعلم

كقدوة حسنة لطلابه في جميع جوانب شخصيته، وليس فقط في المادة التي يعملها، وأما أبرز عيوب المنهج الخفي: فتتمثل في كونه يعلم مواقف وقيم الطبقة المتوسطة، ولا يأخذ بعين الاعتبار فئة الطلاب المحرومين، الذين لا يستطيعون منافسة زملائهم الأغنياء في الحصول على أزياء وملابس وأدوات معينة، كما أن المنهج الخفي قد يعيق دور المنهج الرسمي ويعمل على إفشال توجيهاته إذا لم يحسن توجيهه وضبطه قدر المستطاع.

وإذا ما أدرك المعلم أثر البيئة المحيطة حوله على نظام المدرسة، وما ينشأ من قيم اجتماعية معينة فإنه يستطيع تدعيم الهدف التي لا تشكل جزء من الأهداف المعلنة فضلاً عن بناء علاقات موضوعية وطيبة مع التلاميذ، ومن ثم يستطيع فحص القيم التي يتأثر بها التلاميذ من الشخصيات العامة أو التلفزيونية أو الفنية ... وهذا لا يعني أن المنهج يجب أن يدعم ما هو قائم الآن بالفعل، ولكنه يعني إمكانية القيام بمحاولة إضعاف الآثار السلبية لبعض القيم السائدة، وهذا يعني أن على مخططي المناهج أن يكونوا على اتصال وثيق بالخبرات خارج نطاق المدرسة حتى يركزوا على المواقف التي يواجهها التلاميذ، وعندئذ يكون بوسعهم تقديم المضمون المفيد لهم.

### 1.5. مكونات المنهج الخفي:

لقد أشارت مجلة المسلم (1960) نقلاً عن ميغان (Meighnan) إلى أن مكونات المنهج الخفي تتمثل في ستة عناصر وهي: (الغزاوي، 2006، ص ص 58 - 60).

- ترتيب الفصل ووضع الأثاث.

- المنافع المدرسية.

- الجدول الدراسي.

- ثقافة المتعلم وعلاقتها بالثقافة السائدة.

- خلفيات المدرسين.



- انحياز الكتاب المدرسي.

## 2.5. الفرق بين المنهج الرسمي والمنهج الخفي:

إن المفهوم الحديث للمنهج ينبغي مراعاته تناوله عند التخطيط والتنفيذ للمنهج المدرسي ولكن هناك عدد من العوامل التي تؤثر في تنفيذ المنهج، وينعكس أثرها في شكل قيم واتجاهات وهو ما يطلق عليه المنهج الخفي أو المستتر. ولعل من باب الفائدة تقديم مقارنة بين المنهج الرسمي والمنهج الخفي في الجوانب التالية:

### جدول رقم (01): يوضح الفرق بين المنهج الرسمي والمنهج الخفي.

المنهج الرسمي	المنهج الخفي
محدد بأهداف.	لا حدود لأهدافه، وإن كانت لا تخرج عن أهداف المجتمع.
مصادره تكاد تكون معلومة.	لا حدود لمصادره، حيث أنها المجتمع بكافة مؤسساته.
معبر عن المجتمع بشكل ظاهر ومكتوب.	معبر عن المجتمع بشكل مستمر وغير مكتوب وإن كان يدخل -ضمنًا- في إطار المجتمع وما يسوده من ثقافات.
يمكن تقويمه بوسائل وأساليب متنوعة.	لا نستطيع تقويمه.
وعي التلميذ بتأثيره.	يفقد هذا الوعي في إطاره.
مجال تأثيره في المتعلم أضيق دائرة منهجية.	تأثيره في المتعلم أوسع دائرة منهجية.
يتم إعداده مسبقاً من قبل المعنيين بوزارات التربية والتعليم.	يمكن إعداده مسبقاً، ويمكن أن يكون وقتياً وفقاً لطبيعة المواقف التعليمية التي يصادفها المتعلم.
نواتجه دائماً إيجابية.	يمكن أن تكون نواتجه إيجابية أو سلبية أو حيادية.
أهدافه إلزامية التحقيق من قبل القائمين على العملية التعليمية والتربوية في المدرسة.	أهدافه غير إلزامية التحقيق بل اختيارية، لكن يجب عليهم تعزيز أهدافه الإيجابية وتلافي السلبية.
يتميز بأنه منهج ثابت لا يتغير بتغير المواقف التعليمية.	منهج يتغير بتغير المواقف التعليمية.
يدرك نواتجه المتعلمون.	قد لا يدرك نواتجه المتعلمين.

### المصدر: (ريان، 2016)

ومن هنا ينبغي على المدرسة أن تأخذ هذه النتيجة بعين الاعتبار، فتبني لنفسها منظومة خاصة من القيم، تعمل على إكسابها لطلابها. ويبين لنا من كل ما سبق أن تعديل السلوك - عن طريق عملية التعلم - هو محصلة لتأثيرات المنهجين الرسمي والخفي، ولذلك فإن التكامل بين المنهجين والتأكد على التربية الصحيحة من خلال التربية الموازية أو غير المدرسية، يعد شرطاً أساسياً لحدوث التعلم الفعال، لأنه كلما زاد تكيف التلاميذ مع المنهج والمدرسة والحياة، كلما زادت فعالية تعلم الطلاب.

### 3.5. المصادر الأساسية للمنهج الخفي:

هناك مصدران أساسيان للمنهج الخفي:

1. مصادر مدرسية: وتتمثل في:
  - أ. المعلم من خلال خصائصه الشخصية والعلمية والمهنية وما تتركه من آثار إيجابية أو سلبية على المتعلمين.
  - ب. المنهج المدرسي (الرسمي): من حيث مدى مناسبة محتواه وتلبيته لاحتياجات الطلاب المختلفة، ومن حيث مناسبته لقدراتهم وميولهم.
  - ج. طرائق التدريس: من حيث تنوعها وحدثتها ومناسبتها للطلاب.
  - د. وسائل وتقنيات التعليم: من حيث تعددها وشمولها ومناسبتها لمستويات الطلاب وللمواقف التعليمية والتعلمية.
  - هـ. التقويم: من حيث تنوعه وشموله.
  - و. المناخ المدرسي: من حيث مدى توفيره للظروف الاجتماعية والنفسية التي تمكن الطلاب من التكيف مع مكونات الموقف التعليمي.
2. مصادر غير مدرسية (مجتمعية): وتتمثل في العوامل الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية ودور المدرسة في بث تلك القيم في نفوس الناشئة.

وخير مثال على ذلك كتاب «التعليم الرسمي في أمريكا الرأسمالية» Schooling Capitalist America لمؤلفيه بولز وهيربرت الذي ناقشا فيه، دور المدرسة في خلق الصراع الطبقي في المجتمع الأمريكي، عن طريق غرس مبدأ عدم المساواة في توزيع الأدوار الاجتماعية بين أفراد المجتمع (كالأطباء، والمهندسين، والسياسيين .. الخ). على أساس العرق أو اللون وليس على أساس الجدارة العلمية والقدرات الشخصية.

## 6. المناهج التعليمية وتحديات المستقبل:

من خلال الإيقاع السريع للعصر الحالي، في كل مجالات الحياة فرض تحديات جديدة، يجب على المناهج التعليمية أن تستجيب لها، ومن أهم تلك التحديات ما يلي: (برو، دليلة، 2015، ص ص 174 - 179).

1.6. تحدي النمو السريع للمعرفة: الكل يعلم أن العصر الحالي شهد ويشهد تقدماً رهيباً في المعرفة التي تضاعفت لأول مرة بعد 1750 سنة وتضاعفت في المرة الثانية بعد 150 سنة أي عام 1900، ثم للمرة الثالثة بعد 50 سنة أي عام 1950، ثم بعد عشر سنوات في المرة الرابعة أي عام 1960، وأخذت تقل المدة الزمنية في التضاعفات القادمة للمعرفة بعد ذلك ولا سيما بعد ظهور الأنترنت والقنوات الفضائية الكثيرة جداً والمتنوعة، ونتيجة للتجدد والتطور في هياكل المعرفة والنمو الذي يطرأ عليها يوماً بعد آخر، لم تعد المعارف التي تزودت بها أجيالنا في المؤسسات التعليمية قابلة للاستخدام والتطبيق لفترة طويلة في المستقبل فمثل هذا التحدي يفرض إعادة تخطيط المناهج التعليمية وتنظيمها منها دورياً.

2.6. تحدي القيم والتقاليد المجتمعية: الكل يعلم أن لكل مجتمع إنساني قيمه إنسانية وجمالية وهي تدور في مجملها دينية وأخلاقية وممارسات، منها ما يتعلق بالدين، ومنها ما يتعلق بالآخرة، ومنها ما يتعلق بهما معاً، وأن أفراد المجتمع ذلك غالباً ما ينقسمون إلى تيارين، تيار مؤيد لها، وتيار معادي لها،

وهذا الأخير يسعى بكل قواه إلى تحطيم مجموعة تلك القيم والتقاليد التي تحدد معالم شخصية ذلك المجتمع أو تلك الأمة، ويمنحها طابعا متميزا لها سماتها الخاصة، وهو بذلك يستهدف توسيع الفجوة بين الأجيال بشكل ينجم عنه صراع يقوض جوانب التماسك الاجتماعي، وينمي الفردية ويضعف الولاء الاجتماعي، يجب أن تستجيب المناهج التعليمية وتهتم له.

3.6. تحدي الإنتاج والإنتاجية: إن تحقيق تقدم المجتمع، ومحاولة اللحاق بركب الحضارة العالمية لا يتأتى إلا بالتركيز على عملية الإنتاج والإنتاجية ذاتها والعمل على رفع معدلات مصادر الثروة والطاقة الموجودة في البيئة وتوفير العمالة المدربة اللازمة لشتى مؤسسات الإنتاج. إذ لا أحد ينكر أهمية العامل البشري في تلك القضية لأنه المخطط والمنفذ لها، والتعليم وفقا لهذا المنظور يعد استثمارا بشريا، بمعنى أن ينفق على أفراد من أجل تعليمهم بشكل يعود عليهم وعلى مجتمعهم بأكثر مما انفق من أموال. لذا ينبغي أن تستجيب المناهج التعليمية لتلك القضية.

4.6. تحدي التفكير العلمي: يتسم هذا العصر بالعلم والتكنولوجيا ولا مكان لمجتمع يعيش فيه دون أن يأخذ التفكير العلمي أسلوبا لحياته، وهذا النوع من التفكير، يفرض تحديا على النظام التعليمي بشكل عام والمناهج التعليمية على وجه الخصوص. لذا فإنه يجب إعادة النظر في كيفية تقديم المادة العلمية للمتعلمين بحيث تكون بشكل يستثير تفكيرهم من خلال التركيز على مشكلات ملحة تتطلب إعمال الفكر فيها، كما يجب على المعلمين أثناء معالجتهم للمواد الدراسية الابتعاد عن أسلوب التلقين وأن يفسحوا المجال للأساليب الأخرى.

ومن جانب آخر يمكن تلخيصها في عدد من التحديات التي تقع عليها والتي يمكن التعبير عنها فيما يلي:

- التأكيد على مفهوم التعليم الشامل بما يتضمنه من تزاوج في التخصصات.

- الاستفادة من التقنية الحديثة في العملية التعليمية والتفكير في النتائج الفكرية الذي تطرحه.

- إقامة مراكز للتميز، ويقصد بها إقامة وحدات بحثية على مستوى عال قادرة على متابعة التطور واستيعاب نتائجه.

## 7. خلاصة:

في الأخير يجب التركيز على طبيعة المعرفة، ومراعاة خصائص نمو المتعلم وميوله وقضايا المجتمع ومشكلاته ومتطلبات سوق العمل أيضا بالطبع إنه لأمر صعب لكنه ليس بالمستحيل خاصة وأنه يتطلب متخصصين في مجال المناهج وإمكانيات مادية عالية، وتغيير في نظم التعليم والإدارة التعليمية، ويمكن القول أنه لا يجوز أن نغفل مسألة المناهج التربوية على اعتبار أنها إحدى مفردات السيادة الوطنية التي لا يجب التفريط بها، وفي نفس الوقت لا بد أن نطور مناهجنا ونحسنها من زاوية إعطاء الحد الأدنى من المعلومات وتجديدها مع ظاهرة تفجر المعرفة ومجتمع المعرفة، مع الاهتمام خاصة بطريقة التفكير وترسيخ منهجية التفكير العلمي والموضوعي. لهذا يجب التفكير مليا وبطريقة منهجية وعلمية وبعيدا عن الذاتية والأفكار المسبقة في كيفية تطوير مناهجنا التربوية وأنظمتنا التربوية وأن نستفيد من تجارب الشعوب التي سبقتنا إلى ذلك، فإذا أردنا أن نستمر في الوجود فعلينا أن نعيد النظر في منظومته التربوية ومناهجنا التعليمية بما يتناسب مع ما هو مطروح في الساحة الدولية، وأن نستفيد من التجارب الدولية المختلفة فيما يتعلق بالمناهج والمحتوى المعرفي. إننا نعيش في زمن العولمة وهذا ما يحتم علينا أن نساير هذه التغيرات التي تفرضها علينا، فإما أن نغير أنفسنا ومنظومتنا التربوية، وإما أن نتغير بالقوة وما لذلك من آثار سلبية تهدد وجودنا ومستقبل الأجيال القادمة. ومن أبرز استنتاجات وتوصيات هذا البحث:

- يقصد بالمنهاج المعلن هو مجموع الخبرات التي تهيئها المدرسة للمتعلمين داخل حدودها وخارجها لتحقيق النمو الشامل لهم في جميع النواحي من شخصيتهم.
- يقصد بالمنهاج الخفي كل النواتج الثانوية للعملية التربوية، أو كل النواتج الناجمة عن المنهج الصريح.
- للمنهج الخفي آثار إيجابية وسلبية في نفس الوقت على المتعلم وخاصة في المراحل الأولى من التعلم.
- أن هناك الصراع بين ما يتضمنه المنهج الرسمي وما يتعلمه الطالب في الحياة اليومية مؤدياً إلى تذبذب شخصية الطالب وتشتتة ذهنياً بين العمل الذي يتعلمه والمفروض أن يتعلمه.
- التأكيد على حتمية التكامل بين المنهاج المعلن أو الرسمي والمنهاج الخفي أو المستتر، ووجوب تحقيقها والموازنة بينهما.
- ضرورة إعداد المعلمين وتكوينهم على موضوع المنهج الخفي والإشارة إليه من حين إلى آخر.
- نشر الثقافة العالية بين المعلمين لتجنب الوقوع في مخاطر المنهج الخفي لأن المتعلمين يكتسبون ويتعلمون منه قيماً وسلوكات لم يخطط لها، وإجراء دراسات حوله.

## 8. المراجع:

- القرآن الكريم.
- 01- أبو الفضل، جمال الدين محمد بن مكرم (ابن منظور الإفريقي المصري). (2005).  
لسان العرب. المجلد 14. ط 4. لبنان: دار صادر.
- 02- اسماعيل، فاطمة. (1997). **منهج البحث عند الكندي**. سلسلة الرسائل الجامعية (23). الولايات المتحدة الأمريكية: مؤسسة انترناشيونال جرافيكس.
- 03- باهام، إيمان سعيد أحمد. (2009). **دور المنهج الدراسي في النظام التربوي الإسلامي في مواجهة تحديات العصر**. رسالة ماجستير غير منشورة. المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى. كلية التربية بمكة المكرمة. قسم التربية الإسلامية والمقارنة.
- 04- بركان، محند أرزقي. (2006). **التسرب الدراسي. عوامله. نتائجه وطرق علاجه**. محاضرة منشورة. الجزائر: جامعة محمد بوضياف بالمسيلة.
- 05- بيرنو، فيليب. (2010). **المنهج الشكلي والواقعي والخفي**. (ترجمة عز الدين الخطابي). **مجلة رؤى تربوية**، (33)، 91 - 100.
- 06- الخليفة، حسن جعفر. (2014). **المنهج المدرسي المعاصر**. ط 14. المملكة العربية السعودية: مكتبة الرشد.
- 07- زروق، لخضر. (2003). **دليل المصطلح التربوي الوظيفي**. الجزائر: دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع.
- 08- شاهين، عبد الحميد حسن عبد الحميد. (2010). **تصميم المناهج**. مصر: جامعة الإسكندرية. كلية التربية بدمنهور. قسم المناهج وطرق التدريس.
- 09- عبد الرحمن، بدوي. (1977). **مناهج البحث العلمي**. ط 3. الكويت: وكالة المطبوعات.

- 10- عبد العالي، دبله؛ ودليله، خينش؛ ونزيهه، خليل. (2005). المناهج التربوية العربية بين متطلبات التطوير ومطالبات التغيير. ورقة وقدمه في أعمال الملتقى الدولي حول: العولمة والنظام التربوي في الجزائر وباقي الدول العربية. 105-120.
- 11- العزاوي، فائزة محمد فخري. (2006). المنهج الخفي فلسفته وتطبيقاته التربوية. مجلة البحوث النفسية والتربوية، (09 و 10)، 48 - 69.
- 12- الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب. (2004). القاموس المحيط. ط1. لبنان: دار الكتب العلمية.
- 13- محمد، برو؛ ودليله، رحموني. (2015). المناهج التعليمية بين التطورات وتحديات المستقبل. مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري بتيزي وزو. الجزائر. (31)، 151 - 185.
- 14- ريان، القداوي. (30/03/2016). المنهج الخفي. تم الاطلاع عليه بتاريخ: 2017/10/01، على الرابط [http://edutechmans.blogspot.com/2016/03/blog-post\\_30.html](http://edutechmans.blogspot.com/2016/03/blog-post_30.html).