نموذج مقترح لبرنامج قائم على المنحى التكاملي بين مقررات التربية الإسلامية للصّف الأول المتوسط في المدارس العربية الإسلامية بجمهورية مالي

A proposed model for a program based on an integrated approach between Islamic education courses for the first-grade students in the middle school in the Arab Islamic schools in the Republic of Mali

إعداد

إبراهيم عبد العزيز ميغا

Ibrahim Abdulaziz mega

طالب الدكتوراه بكلية التّربية - قسم المناهج وطرق التّدريس - جامعة الملك سعود - المملكة العربية السّعودية

أ.د/ خالد بن إبراهيم المطرودي

Dr. Khalid Ibrahim al-matroudi

أستاذ المناهج وطرق التّدريس بكلية التربية - قسم المناهج وطرق التّدريس - جامعة الملك سعود - المملكة العربية السّعودية

Doi: 10.21608/jasep.2023.285106

استلام البحث : ٧ / ٨ /٢٠٢٢

قبول النشر: ١٢ / ٩ / ٢٠٢٢

ميغا ، إبراهيم عبد العزيز و المطرودي، خالد بن إبراهيم (٢٠٢٣). نموذج مقترح لبرنامج قائم على المنحى التكاملي بين مقررات التربية الإسلامية للصّف الأول المتوسط في المدارس العربية الإسلامية بجمهورية مالي. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية،*** المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٧(٣٢) فبراير ، ١ – ٣٦.

http://jasep.journals.ekb.eg

نموذج مقترح لبرنامج قائم على المنحى التكاملي بين مقررات التربية الإسلامية للصّف الأول المتوسط في المدارس العربية الإسلامية بجمهورية مالي

المستخلص:

هدف البحث إلى تصميم نموذج مقترح لبرنامج قائم على المنحى التكاملي بين مقررات التربية الإسلامية للصف الأول المتوسط في المدارس العربية الإسلامية بجمهورية مالي. ولتحقيق هدف البحث استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وذلك بالرجوع إلى الأدبيات المتعلقة بالمنحى التكاملي بشكل عام، والمنحى التكاملي في التربية الإسلامية بشكل خاص، ومفردات (موضوعات) منهج التربية الإسلامية للصف الأول المتوسط في المدارس العربية الإسلامية بجمهورية مالي. وأسفر البحث عن النتائج التالية: أسس بناء البرنامج، وأهداف البرنامج، وأجزائه، وموضوعاته، ووحداته. ونموذج مقترح لتطبيق البرنامج، ونموذج مقترح للمعلم لتنفيذ دروس البرنامج. وأوصى الباحثان أن يوظف المنحى التكاملي في المدارس العربية الإسلامية لتوفير الوقت لمواجهة مشكلة تكدّس المقررات، وتنظيم مقرراتها في ضوء المنحى التّكاملي.

الكلمات المفتاحية: المنحى التكاملي. التربية الإسلامية. المدارس العربية الإسلامية. جمهورية مالي.

Abstract:

The aim of the research is to design a proposed model for a program based on an integrated approach between Islamic education courses for the first-grade students in the middle school in the Arab Islamic schools in the Republic of Mali. To achieve the aim of the research, the researchers used the analytical descriptive approach, by referring to the literature related to the integrative approach in general, and the integrative approach in Islamic education in particular, and the vocabulary (topics) of the Islamic education curriculum for the first intermediate grade in Arab Islamic schools in the Republic of Mali. The research yielded the following results: the foundations for building the program, the objectives of the program, its parts, topics, and units. And a suggested model for implementing the program, and a suggested model for the teacher to implement the lessons of the program. The researchers recommended that the integrative approach be employed in Arab Islamic schools to save time to face the problem

of overcrowding courses and organizing their courses in the light of the integrative approach.

Keywords: integrative approach. Islamic education. Arab Islamic schools. the Republic of Mali

مقدمة

اهتمت المجتمعات منذ القدم بالتّنمية والتّطوير والإصلاح في جميع المجالات التي تخدمها وترتقي بها، وفي العصر الحاضر ازداد هذا الاهتمام؛ للتّقدم الهائل في ميادين المعرفة والتّكنولوجيا الذي سهل الحصول على المعلومات والمعرفة من مصادر مختلفة، مما حوّل المجتمع العالمي إلى قرية صغيرة، وألزم على أي مجتمع مواكبة كافة المجتمعات بما لديها من تقدّم وثراء في الخبرات والبرامج التّعليمية، حتى لا يبقى أي مجتمع منعزلاً عن المجتمعات الأخرى.

وأغلب البرامج التّعليمية - خاصة في دول غرب افريقيا - قائمة على منهج المواد الدّراسية المنفصلة (كيتا، ٢٠١٧)، ويعتبر أقدم المناهج المدرسية وأكثرها شيوعاً، وفيه يقسم المحتوى التّعليمي إلى مواد دراسية منفصلة - مثل: القرآن، والتّفسير، والحديث، والفقه، والتّوحيد - ويسود طريقة الإلقاء أو التّلقين عند تطبيقه على الطرائق التّدريسيّة الأخرى، حيث يقوم المعلم بنقل ما عنده من معارف حول الموضوعات الدراسية التي يتضمنها الموقف التّدريسي، ويعتمد المعلم على ذلك لأنها أسهل الطّرق لنقل عدد كبير من المعلومات إلى المتعلمين في وقت الحصة الدّراسية (سعادة، وإبراهيم، ٢٠١١). وقد أكد مجموعة من الباحثين سلبيات هذا النّوع من التّنظيم في المناهج الدّراسية، حيث يرى الخليفة (٢٠١٧) أنه لا يهتم بحاجات المتعلمين ومشكلاتهم، ولا يراعي الفروق الفردية بينهم، ويضع المتعلم في موقف سلبي عند عملية التّعليمية التّعلمية. ويركز على الجانب المعرفي من جوانب نمو المتعلم دون الجوانب الأخرى، ولا يحقق النمو الشّامل للمتعلم، وتتكدس فيها المعلومات، وهذه المعلومات تقدّم مجزأة غير مترابطة (المفتي، ٢٠١١)، وكذلك ينافي ما تسعى وراءها التّوجهات المعاصرة في تنظيم المناهج الدّراسية، حيث تدعو التّوجهات المعاصرة في التّربية إلى تقديم المعارف والمعلومات والخبرات على أساس أنها كل متكامل (الخطيب، ٢٠١٤).

ويعد المنهج التكاملي من الاتجاهات المعاصرة في تنظيم محتوى المناهج الدّراسية بهدف ربط الخبرات في المجال الواحد مراعاةً لخصائص المتعلم وتحقيق جودة التّعليم، وظهر للإسهام في معالجة العديد من المشكلات التّربوية التي نجمت عن التّطبيقات الخاطئة للمناهج التّقليدية. ويعرفه الخليفة (٢٠١٧، ص ٢٢٩) بأنه: "المنهج الذي يتم فيه طرح المحتوى المراد تدريسه ومعالجته بطريقة تتكامل فيها المعرفة، من مواد أو حقول دراسية مختلفة".

وتكمن أهمية المنهج التّكاملي في تسهيل التّعلم من خلال مساعدة المتعلمين على رؤية المناهج الدّراسية بشكل متكامل، بالإضافة إلى روابطها الأساسية؛ وبالتّالي، لا يحفظون

المعلومات بأسلوب منفصل، ولكنهم يفهمونها بطريقة شاملة ومتكاملة (Vergel, & Montoya, 2017)، وكذلك يتيح للمتعلمين فرص تعلم جوانب المعرفة المختلفة على الشّكل المتكامل مما يتفق مع طبيعة الفهم والإدراك، ويتماشى مع توظيف الخبرة الإنسانية بحيث يعمل على توفير الجهد والوقت وإبعاد الملل من المتعلمين والمعلمين (الخطيب، ٢٠١٤). ويرى التّعامرة، والسبعة (٢٠١٧) بأن المنهج التكاملي أكثر واقعية وارتباطاً بظروف الحياة التي يواجهها المتعلمين في حياتهم اليومية، ويقلل من عملية التّكرار التي تلاحظ في مناهج المواد المنفصلة مما يوفر وقتاً وجهداً للمعلمين والمتعلمين.

وللتكامل أشكال أساسية تنظم محتواه وتبرز خصائصه، ومن أهم هذه الأشكال، مجال التّكامل: ويقصد به تكامل المواد الدّراسية التي يتكون منها المنهج المدرسي في صف دراسي معين ويتكوّن من مجالات مختلفة، وشدة التّكامل: ويقصد به التّكامل على أساس ترابط عدد من المعلومات والمعارف التي تنتمي إلى مواد دراسية مختلفة لدراسة موضوع معين أو لحل مشكلة ما، وعمق التّكامل: ويقصد به الأبعاد التي تبيّن درجة عمقه، كارتباط المنهج بالمناهج الدّراسية الأخرى والبيئة المحلية للمتعلمين وحاجات المتعلمين (الخليفة، ٢٠١٧).

والنموذج المقترح للتّكامل في البحث الحالي قائم على مدخل المفاهيم والتّعميمات والنّظريات، والمدخل التنظيمي، وسيكون النموذج مقسم إلى قسمين (التوحيد، والفقه) لصعوبة التّكامل بين التوحيد والفقه. وسيتم التّكامل بين التّوحيد والقرآن والتّفسير والحديث، والتّكامل بين الفقه والقرآن والتّفسير والحديث، وسيتكوّن كل قسم من القسمين من: الأهداف التّعليمية، والمقدمة، والمحتوى التّعليمي، والخبرات التّعليمية، ومصادر التّعلم، وطرق التّدريس، وأساليب التّقويم.

وعلى الرغم من الأهمية التي تقدمها المجتمعات المسلمة لمناهج التّربية الإسلامية بتطويرها بناءً على التّوجهات المعاصرة لبناء المناهج الدراسية، ودمج مهارات التّفكير المختلفة فيها لتنمية التّحصيل الدّراسي لدى أطفالها حتى يواكبوا ركب التّطور ولا يتخلفوا عما يجري في العالم المعاصر، ما زال بعض منها تحتاج لمجهود أكبر. فمناهج التّربية الإسلامية في جمهورية مالي تعاني من مشكلات عديدة، ومن أبرزها عدم تطوير مناهجها من وقت طويل، وعدم وجود كتاب مدرسي لمحتواها التّعليمي، وعدم الاهتمام بتنمية مهارات التّفكير المختلفة لدى المتعلمين، وما زالت قائمة على ضوء مناهج المواد الدّراسية المنفصلة (المعجل وميغا، ٢٠١٧).

مشكلة البحث:

في السنوات الأخيرة زادت اهتمام حكومة جمهورية مالي للمؤسسات التّعليمية العربية والإسلامية بأشكالها المختلفة بدرجات متمايزة، حيث بدأت تعترف بها مؤسسات تعليمية بمعنى الكلمة من عام ٢٠٠٣م، وقامت بتطوير واعتماد برامج منسقة للمدارس العربية الإسلامية، وفي نفس الوقت قامت بإطلاق عملية تنفيذ التّعليم العربي في المرحلة الثّانوية في المدارس الحكومية (Wassa, 2019). وكان لاعتماد البرامج المنسقة لدى المدارس العربية

الإسلامية في مناهجها الدّراسية دور كبير في تقليص السّاعات التّدريسية لمواد التربية الإسلامية فيها، حيث اعتمدت برامج لم تكن ضمن مناهجها الدّراسية، وبالتّالي أدى ذلك إلى التّقليل من السّاعات التّدريسية لمواد التّربية الإسلامية. وأثّر كل ذلك على تدريس مواد التّربية الإسلامية، من خلال زيادة الضّغوط على معلمي التّربية الإسلامية الذين ما زالوا يتعاملون مع مناهج قائمة على المواد المنفصلة، وانعكس كل ذلك سلباً على التّحصيل الدّراسي للمتعلمين في مواد التّربية الإسلامية، ولا يوجد مجال لتنمية مهاراتهم الفكرية (المعجل وميغا، ٢٠١٧). لمكانة التّربية الإسلامية في جمهورية مالي، من حيث شعبها المسلم، ومشكلات مناهج التّربية الإسلامية والقصور في تدريسها، ينبغي إيجاد حل لها وذلك بتطوير مناهجها وفق التّوجهات التّربوية المعاصرة.

وبناء على ما سبق رأى الباحثان أن يضعا نموذجاً مقترحاً لبرنامج قائم على المنحى التكاملي؛ لمعالجة مشكلة تقليص الساعات مواد التربية الإسلامية في المدارس العربية الإسلامية بجمهورية مالي. وتم اختيار المنهج التّكاملي؛ لأنه من التّوجهات المعاصرة في التّربية التي تركز على المتعلمين ومشكلات حياتهم اليومية، ويقلل من عملية التّكرار التي تحصل في مناهج المواد المنفصلة؛ مما يوفر الوقت والجهد للمعلمين والمتعلمين (التّعامرة، والسبعة، ٢٠١٧).

أسئلة البحث:

سيجيب البحث الحالي عن السؤال التالي:

ما النموذج المقترح لبرنامج قائم على المنحى التكاملي بين مقررات التربية الإسلامية للصف الأول المتوسط في المدارس العربية الإسلامية بجمهورية مالي؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

تعرف على النموذج المقترح لبرنامج قائم على المنحى التكاملي بين مقررات التربية الإسلامية للصف الأول المتوسط في المدارس العربية الإسلامية بجمهورية مالي.

أهمية البحث:

يستمد البحث الحالي أهميته من إمكانية إسهامه في الجوانب الآتية:

الأهمية النّظرية:

تصميم نموذج مقترح لبرنامج قائم على المنحى التّكاملي بين مقررات التّربية الإسلامية للصّف الأول المتوسط بجمهورية مالي.

الأهمية التّطبيقية:

١- تقديم نموذج مقترح لبرنامج قائم على المنحى التّكاملي بين فروع التّربية الإسلامية للصّف الأول المتوسط، قد يستفيد منه معلمي التّربية الإسلامية في التّدريس بجمهورية مالي.

٢- قد يفيد البحث الحالي المدارس العربية الإسلامية بجمهورية مالي في التّقليل من ازدحام الحصص والتّخفيف من الضّغوطات على معلمي التّربية الإسلامية ومساعدة المتعلمين على التّحصيل الدّراسي.

حدود البحث:

يتحدد البحث بالحدود الآتية:

الحد الموضوعي: قام الباحثان بتصميم نموذج مقترح لبرنامج قائم على المنحى التّكاملي بين مقررات التّربية الإسلامية للصّف الأول المتوسط. وقام التّكامل على مدخل المفاهيم، والمدخل التّنظيمي، وقُسم البرنامج إلى قسمين، وهما: (الفقه والتّوحيد)، حيث كان التّكامل بين الفقه والقرآن والتّفسير والحديث، والتّكامل بين التّوحيد والقرآن والتّفسير والحديث. وتم اختيار مفردات البرنامج بناء على مواضيع الفترة الثانية للعالم الدراسي في جمهورية مالي.

الحد المكاني: المدارس العربية الإسلامية بجمهورية مالي.

الحد البشري: طلاب الصّف الأول المتوسط في المدارس العربية الإسلامية.

مصطلحات البحث:

المنحى التّكاملي: يعرفه الخروصي (٢٠١٤، ص ٨٠) بأنه: "محاولة للرّبط بين الموضوعات الدّراسية المختلفة التي تقدم المعرفة للمتعلمين في شكل مترابط ومتكامل وتنظّمها تنظيماً دقيقاً يساهم في تخطي الحواجز بين المواد الدّراسية المختلفة، ويدرك المتعلمون من خلاله العلاقات المتبادلة بين هذه المواد". **ويعرفه الباحثان إجرائياً** بأنه تنظيم مفردات الفترة الثّانية لمقررات التّربية الإسلامية في الصّف الأول المتوسط بالمدارس العربية الإسلامية وفق المنحى التّكاملي قائم على شكل مدخل المفاهيم، والمدخل التنظيمي.

التّربية الإسلامية: يعرفها اشتيوة وأبو رزق وعودة (٢٠١١، ص ٢٢) بأنها: "عبارة عن عملية تهدف إلى بناء وإعداد الشّخصية المسلمة إعداداً كاملاً من جميع النّواحي في جميع مراحل نموها للحياة الدّنيا والآخرة في ضوء المبادئ والقيم والأحكام وطرق التّربية التي جاء بها الإسلام الحنيف". **ويعرفها الباحثان إجرائياً** بأنها: نظام تربوي متكامل وشامل يعدّ طالب الصّف الأول متوسط في المدارس العربية الإسلامية بجمهورية مالي دينياً ودنيوياً اعتماداً على مقررات التّربية الإسلامية: وهي (القرآن الكريم، والتّفسير، والحديث، والتّوحيد، والفقه).

المدارس العربية الإسلامية: هي مؤسسات خاصة تكون فيها اللّغة العربية وسيلة للتّعليم والتّخصص، وتدريس اللغة الفرنسية فيها إلزامي. وهي مؤسسات حديثة لها طرق تعليمية وبرامج وتقييمات رسمية. وتعد فئة من المؤسسات التعليمية الأهلية، والتّعليم الدّيني مسموح بها.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعريف المنحى التّكاملي: للمنحى التّكاملي تعريفات عديدة، حيث إن لكل فرد تعريف خاص، ويختلف معنى المنحى التّكاملي من مصدر إلى آخر، كما يقوم المتخصصون في المناهج،

والمعلمون في المدارس بتكامل المناهج الدّراسية بطرق مختلفة. وفي هذه الورقة تم التطرق لبعض منها كما يلي:

أشار برازي وكابيلوتي وناجيل (Brazee & Capelluti, 1995; Nagel, 1996) إلى أن مصطلح التّكامل يعني عدم وضوح الحدود بين الموضوعات، بهدف تنمية المعرفة للمتعلمين من خلال دمج دراسة التّخصصات المتعددة لحل مشكلة أو مشروع مشترك. وكتب برازي وكابيلوتي (Brazee and Capelluti, 1995) كذلك في مكان آخر بأن تكامل المناهج قائم على نظرة شاملة للتّعلم، وعلى حاجة المتعلمين إلى رؤية الأشياء بطريقة متكاملة بدلًا من تقسيمها إلى أجزاء منفصلة صغيرة.

ويعرف الخليفة (٢٠١٧، ص ٢٢٩) المنحى التّكاملي بأنه: "المنهج الذي يتم فيه طرح المحتوى المراد تدريسه ومعالجته بطريقة تتكامل فيها المعرفة، من مواد أو حقول دراسية مختلفة". ويعرفه الخروصي (٢٠١٤، ص ٨٠) بأنه: "محاولة للرّبط بين الموضوعات الدّراسية المختلفة التي تقدم المعرفة للمتعلمين في شكل مترابط ومتكامل وتنظمها تنظيمًا دقيقًا يساهم في تخطي الحواجز بين المواد الدّراسية المختلفة، ويدرك المتعلمون من خلاله العلاقات المتبادلة بين هذه المواد".

أسس المنحى التّكاملي: يشترك المنحى التّكاملي في أغلب أسسه مع المناهج التّعليمية الأخرى، ويقصد بأسس المناهج الدّراسية: "تلك المقومات أو الرّكائز الفلسفية والاجتماعية والنّفسية والمعرفية التي ينبغي مراعاتها في عملية تخطيط المنهج المدرسي أو بنائه أو تصميمه أو هندسته" (سعادة، وإبراهيم، ٢٠١٨، ص ٥٨). وهذه الأسس أربعة وهي: الأساس الفلسفي، والأساس الاجتماعي، والأساس النّفسي، والأساس المعرفي، وتمثل في مجموعها عقيدة المجتمع وفلسفته وثقافته السّائدة، وتمتد تلك الأسس لتشمل المتعلم نفسه من حيث طبيعته ومراحل نموه وميوله وحاجاته ومشكلاته، كما تشمل المعرفة من حيث طبيعتها ومصادرها وبنيتها وكيفية تنظيم تلك البنية حتى يسهل على المتعلم استيعابها وتطبيقها في حياته (الخليفة، ٢٠١٧).

وللمنحى التّكاملي أسسه كذلك التي يقوم عليها في بناء منهجه، وهذه الأسس تدعو إلى التّكامل في تنظيم محتوى المنهج الدّراسي، والاهتمام بشخصية المتعلم والبيئة المحيطة به المتمثل في المجتمع الذي يعيش فيه، وقد أشار الخطيب (٢٠١٤)، وهمام (٢٠١٤) إلى هذه الأسس، وهي كما يلي:

- **الأساس الفلسفي:** حيث ينظر بعض أصحاب الفكر التّربوي المعاصر إلى الخبرة بأنها كل متكامل، ولا يمكن فصل أجزائها عن بعضها بعض، والحياة الإنسانية تتكوّن من مجموع هذه الخبرات المتكاملة، ومن تلك النّظريات التي ركزت على الخبرة المتكاملة: نظرية الجشطالت (Gestlat Theory)، ونظرية المجال لكيرت ليفن (Lewin`s Theory)، ونظرية بياجيه (Piaget Theory)، ونظرية أوزبل (Ausubel Theory)، ونظرية معالجة المعلومات

(The Information Processing Theory). وهذا ما دفع بأصحاب التّوجهات المعاصرة إلى بناء المناهج بحيث تتصف بالوحدة والتّكامل، ليظهر في نسيج موحد متشابك مترابط الأطراف؛ لأن تحقيق التّكامل في الخبرة التّربوية يؤدي إلى تحقيق التّكامل في شخصية الطالب.

- **الأساس الاجتماعي:** طبيعة الحياة الإنسانية ومواقف الحياة لا تضع حدوداً فارقاً لعملية اكتساب الخبرات بل تحاولان معاً تجميع الخبرات في كل متكامل، ويعود ذلك إلى تكامل المجتمع، والذي يتطلب بالضّرورة الانسجام والوحدة والاتساق بين أجزائه المختلفة.
- **الأساس المعرفي:** تعد المعرفة الإنسانية محصلة التّفاعل المستمر بين الإنسان وبيئته، والذي ينتج عنه ظهور الحقائق والمعارف الجديدة؛ وذلك لأن الحقائق التي تكشف ويقال إنها جديدة، إنما هي بمنزلة الأساس المنطقي لحقائق أخرى سيتم اكتشافها لاحقاً، فالعلم تراكمي البناء، وعلى نحو مستمر، وهذا يعني أن الطّالب لا يكامل بين خبراته مرة واحدة فقط، وإنما يعيد هذه العملية بصفة دورية، فعندما يحتك بالمعرفة المكونة من حقائق ومفاهيم وتعميمات ومبادئ ونظريات وما يرتبط بها من مصطلحات ورموز ويقف على الأجزاء المكونة لها، فإنه يعمل على إعادة بنائها من جديد بصورة تكاملية. وهذا التّنظيم التكاملي في الأساس المعرفي الذي يقوم عليه المنحى التّكاملي في التّنظيم، كما تم الإشارة إليه في نظرية أوزبل (Ausubel Theory) حيث أشار رالمي (Rhalmi, 2011) أن التعلم ذو المعنى، يلزم الأفراد بأن يربطوا المعرفة الجديدة بالمفاهيم ذات الصّلة التي يعرفونها بالفعل، وأن تتفاعل المعرفة الجديدة مع بنية معرفة المتعلم.
- **الأساس النّفسي:** ويسميه همام (٢٠١٤) الأساس التّربوي، ويقصد به أن عملية الإدراك والفهم لدى البشر تتم على نحو كلي على مستوى العموم وليس الأجزاء المنفصلة، كما أشارت النّظرية الجشطالتية (Gestalt Theory) إلى ذلك بأن كل شيء أكبر من أجزائه، أي أن سمات الكل لا يمكن استنتاجها من تحليل الأجزاء المنعزلة بعضها عن بعض (Bauer, 2020)، وهكذا فإن الخبرات التّربوية التي هي عملية تنظيمية تحدث في عقل وتفكير المتعلم، وهذا النشاط التنظيمي للخبرة يعبر عن نفسه بشكل ذي معنى ويقود إلى التّكامل.

أبعاد (أشكال) المنحى التّكاملي: هي عبارة عن الأساليب والأشكال المختلفة لبناء برنامج تعليمي قائم على المنحى التكاملي. وهذه الأبعاد أشار إليها كل من: الخليفة، (٢٠١٧)، الخطيب، (٢٠١٤)، معايعة، (٢٠١٥)، النعانعة، (٢٠٠٨)، وهمام، (٢٠١٤) وهي: مجال التّكامل، وشدة التّكامل، وعمق التّكامل. ويندرج تحت كل بعد، أشكال فرعية كما يلي:

البعد الأول: مجال التّكامل: وهي تكامل المواد الدّراسية التي يتكوّن منها المنهج المدرسي في صف دراسي معيّن، ومن أهم أشكاله: التّكامل البسيط (همام، ٢٠١٤) وهو تكامل على مستوى المادة الدّراسية الواحدة، وثانيها: تكامل على مستوى مادتين دراسيتين

متقاربتين ينتميان إلى مجال دراسي واحد، وثالثها: تكامل بين جميع المواد الدّراسية التي تنتمي إلى مجال واحد، مثل: التّكامل بين مقررات التّربية الإسلامية، ورابعها: تكامل بين مادتين غير متقاربتين، مثل: التّكامل بين التّربية الإسلامية والتّاريخ (همام، ٢٠١٤)، وخامسها: تكامل بين جميع المواد الدّراسية المقررة على الصف الدّراسي الواحد، مثل: التّكامل بين اللّغة العربية والتّربية الإسلامية والعلوم العامة والتّربية الوطنية وغيرها، وهذا أقوى مستويات التّكامل في هذا البعد على الاطلاق.

البعد الثاني: شدة التكامل: ويقصد به مدى ترابط مكونات المنهج بعضها ببعض، فبعض المناهج المتكاملة تحتوي على معلومات من مختلف المواد الدّراسية دون أن يكون بينها ترابط قوي، في حين يكون التّرابط في بعض آخر أقوى، وهذا ينتج عنه ثلاث درجات من شدة التّكامل وهي: التّناسق، وتمثل أدنى مراتب شدة التّكامل (الخليفة، ٢٠١٧)، ويحدث عندما يكون هناك منهجين دراسيين مختلفين يُدرسان الواحد بعد الأخر ويتأثران ببعضهما، كأن يكون لهما نفس الأهداف أو هيئة تخطيط واحدة، ويتفق معلمو هذين المنهجين على دراسة موضوع ما، بحيث يتناوله كل منهم بطريقة تبرز ما بين هذين المنهجين من روابط. ثانيها: التّرابط، ويحدث عندما يتم ربط مجموعة من المواد الدّراسية حول موضوع معيّن أو في حالة انتظام بعض الفصول من كتاب ما حول محور رئيس أو خط فكري معيّن. وثالثها: الإدماج، ويعتبر أعلى درجات شدة التّكامل (همام، ٢٠١٤)، وأكثرها تماسكا (الخليفة، ٢٠١٧)، ويحدث إذا تناول المنهج عدد من العناصر والحقائق والمعلومات التي تدور حول محور معيّن ينتمي إلى مواد دراسية مختلفة، فيتداخل محتوى المنهج مع بعضه بدرجة يصعب معها إدراك الفواصل بين المواد الدّراسية المختلفة التي رجع إليها التّلاميذ لدراسة موضوع المحور.

البعد الثالث: عمق التّكامل: ويقصد به مدى تكامل المنهج مع المناهج المدرسية الأخرى، ومع البيئة المحلية للمتعلمين، وحاجات المتعلمين، والمجتمع الذي يعيشون فيه. وهذا البعد الثّالث مرتبط بالمتعلمين بشكل كبير، حيث لا يمكن الارتباط القوي بين أي منهج دراسي وبقية المناهج الأخرى إلا إذا دارت الدّراسة حول محاور عامة واسعة، كأن تكون مشكلة أو موضوعاً يميل المتعلمين إلى دراسته، وكذلك مرتبط ببيئة المتعلمين، وهذا يحقق مزايا تربوية كبيرة من الأهمية مثل تبصير المتعلم بمشكلات بيئته، وخلق روح الوعي الاجتماعي بينه وبين أفراد المجتمع.

مداخل المنحى التّكاملي: يقصد بمداخل المنحى التّكاملي تلك المحاور التي تدور حول محتويات المناهج المختلفة من حقائق ومعلومات وخبرات بطريقة متكاملة، وبذلك يمكن الرّبط بين الخبرات غير المترابطة وبواسطة هذا الرّبط يمكن تكوين نسق موحّد يشعر به المتعلمين، فيساعدهم على تنظيم خبراتهم وتنسيقها (همام، ٢٠١٤). ولقد ظهرت مجموعة من المداخل التي يمكن اعتبارها أساساً عند تنظيم محتوى مواد المنحى التّكاملي، ومن أهمها ما يلي:

مدخل المفاهيم والنّظريات والتّعميمات: عند تنظيم المنحى التّكاملي بناءً على هذا المدخل يتم تنظيمه بناءً على المفاهيم الأساسية، والنّظريات والتّعميمات التي تشترك فيها المقررات الدّاخلة في المنحى التّكاملي (الخليفة، ٢٠١٧)؛ لأن النّظريات والمفاهيم أكثر ارتباطاً بحياة المتعلمين، وكذلك تعينهم على ممارسة عمليات التّفكير العلمي (همام، ٢٠١٤)، كما أن استخدام المفاهيم الأساسية يجنب من التّكرار الذي يحدث في المناهج الدّراسية المنفصلة (الخليفة، ٢٠١٧).

المدخل التّنظيمي: إن تنظيم محتوى المنهج بشكل جيد ومناسب يحقق تكامل المحتوى وترابطه بصورة ممتازة، ولذا يلزم على القائمين ببناء المنحى التّكاملي الذي يحتوي على العديد من المعارف والخبرات التّربوية والحقائق أن ينتبهوا له، لأن تقديم المنحى التّكاملي إلى المتعلمين بأسلوب غير منظم ومرتب يجعله قليل الجدوى وغير قادر على تحقيق الأهداف التّربوية. وعملية تنظيم المنهج يقوم على مبادئ معينة، وهي: التّنظيم من العام إلى الخاص، ومن الكل إلى الجزء، ومن المحسوس إلى المجرد (الخليفة، ٢٠١٧).

مدخل المشكلات المعاصرة: وهذا المدخل يؤكد على المشكلات الملحة القائمة في حياة المتعلم وبيئته، حيث تكون المشكلة محوراً تدور حوله الخبرات التّعليمية، ويلزم الإشارة إلى أنه عند اختيار المشكلة ينبغي مراعاة وقوعها في دائرة اهتمام المتعلم، وأن تكون معاصرة ومرتبطة بالشّخص والمجتمع المحيط به، وأن تكون من النّوع الذي يتطلب استخدام مدى واسع من المواد الدّراسية وطرق بحث مختلفة (همام، ٢٠١٤).

مدخل المشروع: يقوم هذا المدخل على أساس أن يختار المتعلمين مشروعاً معيناً، يميلون إلى دراسته، ويكون من النّوع الواسع الذي يحتاج معالجته إلى أنواع متعددة من الخبرات وميادين متنوعة من المعارف والمعلومات وأشكال مختلفة من النّشاط. ويتم اختيار المشروع من واقع حياة المتعلمين واهتماماتهم، ثم يقومون بوضع خطة لدراسته، ثم يتجهون إلى تنفيذها معتمدين على أنفسهم، ولكن بتوجيه المعلم (الخليفة، ٢٠١٧).

المدخل البيئي: ينظر إلى المدخل البيئي على أنه وسيلة مهمة لتنظيم محتوى المنهج المدرسي بطريقة متكاملة، تشمل المكونات المادية والاجتماعية والاقتصادية والدّينية للبيئة، حيث تتركز الدّراسة حول مجال أو أكثر من المجالات ذات الطّبيعة البيئية، مثل: استغلال الإنسان للموارد الطّبيعية للبيئة، وصيانتها، وتلوثها، وعلاقة الإنسان بها، والثروة المعدنية فيها...الخ (همام، ٢٠١٤)، والتي تقع أو تتوزع على مواد دراسية مختلفة مثل: الطّبيعة، والتّاريخ، والجغرافيا، والرّياضيات، والدّين وغيرها (الخليفة، ٢٠١٧).

مدخل التّطبيقات العملية: هذا المدخل يتحقق من خلال التّكامل بين جانبي المعرفة النّظري والعملي (الخليفة، ٢٠١٧)، حيث يهتم بالأنشطة العملية التي تمثل نتاج العلم وتطبيقاته، ويخرج المتعلمين في هذا المدخل إلى البيئة ليطبقوا ما يدرسونه بالمدرسة، وذلك من خلال زياراتهم الميدانية للحقول والمزارع، والمساجد، والمصانع، وغيرها، وذلك ليقفوا على ما في وطنهم ويساهموا في حل مشكلات البيئة والمجتمع والدّين (همام، ٢٠١٤).

خصائص المنحى التّكاملي: لكل شيء خاصيته، وهو ما يميزه عن غيره، ومما سبق من تعريف المنحى التّكاملي إلى مداخل بنائه مروراً بأبعاده، يتضح للقارئ بأن له خصائص تميزه عن غيره من المناهج، ومن هذه الخصائص ما يلي:

محتوى المنهج وخبراته منظمة بطريقة تكاملية: ويساعد ذلك المتعلمين على معالجة كاملة لموضوع الدّرس، ويقدم التّرابط والتّشابه الذي يجذب خيال المتعلمين ويسمح لهم بالعمل في مجالات الاهتمام وبالأساليب المفضلة (Grant & Paige, 2007)، ويطور مواقفهم ومهاراتهم ويساعدهم على إقامة روابط عبر المناهج الدّراسية، وينمي حب التّعلم لديهم (Vars, 2001)، ويحسن مشاركتهم وتركيز انتباههم على أهمية المحتوى (Mustafa, 2011). وهذه الخاصية مدعومة بنظرية الجشطالت (Gestalt Theory) التي تؤكد على أن كل شيء أكبر من أجزائه، وأن سمات الكل لا يمكن استنتاجها من تحليل الأجزاء المنعزلة بعضها عن بعض (Bauer, 2020).

يربط بين المعرفة والخبرات السّابقة: حيث يساعد اختيار الرّوابط الهادفة بين المجالات الدّراسية، ويساعد المتعلمين على بناء معارفهم وخبراتهم السابقة المتنوعة، ويدعم نظرتهم الشاملة للعالم ويضمن تعلماً أكثر فاعليةً (Atwa & Gouda, 2014). وهذه الخاصية قائمة على نظرية أوزبل (Ausubel Theory) التي ترى بأن للفرد تركيب عقلي من نوع الخبرات التّعليمية، وعندما يمر الفرد بخبرة جديدة فإن ذلك يساعد على دخول معلومات جديدة إلى التّرتيب السّابق (الخفاف، ٢٠١٦).

يتضمن اهتمامات الحياة الواقعية والحقيقية التي تعكس العالم الحقيقي: وتظهر هذه الخاصية عند بناء المنحى التّكاملي بمدخل المشكلات المعاصرة، حيث يؤكد على المشكلات الملحة القائمة في حياة المتعلم وبيئته (همام، ٢٠١٤)، ويوفر ذلك للمتعلمين قدراً كبيراً من المشاركة والمثابرة من خلال تمكينهم من التّركيز على القضايا المهمة بالنسبة لهم، وبالتالي جعل التعلم وثيق الصّلة بعالمهم، ويمكّنهم من التّعلم الحقيقي حيث يكون التّعلم مركّز على قضايا العالم الحقيقي (Jellyman, 2015). وعندما يتم تنظيم المناهج الدّراسية بأسلوب تكاملي؛ فإنها تعكس بشكل أفضل العالم الحقيقي والطريقة التي يتعلم بها الأطفال في المنزل وفي المجتمع (Alberta, 2007).

يساعد في تنمية مهارات استرجاع المعلومات بشكل أسرع: فتنظيم المفاهيم ذات الصّلة بأسلوب تكاملي يساعد المتعلمين على إدراك التّعلم ككل من خلال معرفة كيف يمكن ربط الأفكار والقضايا والمهارات المختلفة لإثراء العمق والاتساع في التّعلم، مما يساعد في النّهاية على تنمية مهارات استرجاع المعلومات بشكل أسرع (Pawilen, & al, 2010). وأشارت نظرية معالجة المعلومات بأن الشّكل التّكاملي في تقديم المعلومات للمتعلم ومراعاة حياته الواقعية وتجاربه الشّخصية يساعده على ترميز المعلومات التي تقدم له في الذّاكرة طويلة المدى (الطيطي، وأبو شريخ، ٢٠٠٧)، وترميز المعلومات في الذّاكرة طويلة المدى يساعد على استرجاعها بشكل أسرع.

يراعي الفروق الفردية: فكل شخص خاص بذاته، لا يوجد شخصان متماثلان على وجه الأرض في كل شيء (الطيطي، وأبو شريخ، ٢٠٠٧)، والمنحى التّكاملي يراعي فرص تعلم فردية أكثر من الطّرق التّقليدية المبنية على المناهج المنفصلة (Hartzler, 2000)، وأشار دريك وريد (Drake & Reid, 2010) كذلك بأن المنحى التّكاملي يراعي التفريق في التعلم بين المتعلمين حسب ميولهم وحاجاتهم أكثر من غيره. وكل ذلك يعني بأن المنحى التّكاملي يهتم بالمتعلم كفرد خاص في قدراته وميوله وحاجاته، ويتحقق مراعاة الفروق الفردية بتنوع الأنشطة التّعليمية والخبرات التّعليمية للمتعلمين، حيث إن كل واحد يتعلم حسب الأنشطة والخبرات التي تلائمه.

يطابق طريقة تفكير المتعلمين: فتدريس الأفكار بأسلوب تكاملي، يعكس بشكل أفضل كيفية معالجة أدمغة المتعلمين للمعلومات، وتدعم أبحاث الدّماغ ذلك، حيث ترى بأن المتعلمين الأصغر سناً يأخذون أشياء كثيرة ويعالجونها في وقت واحد (Alberta, 2007).

يساعد في تنمية مهارات التّفكير لدى المتعلمين: وتعتبر تنمية مهارات التّفكير من الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها جميع المناهج التّعليمية (الطيطي، وأبو شريخ، ٢٠٠٧)، واستخدام المنحى التّكاملي مع المتعلمين ينمي مهارات التّفكير النّاقد لديهم (Costley, 2015; Vars, 2001)، ويشجع الذّكاءات المتعددة، ويسمح بدمج مهارات القراءة والكتابة والتّفكير في العملية التّعليمية التّعلمية (Hartzler, 2000)، وينمي مهارات التّفكير العلمي (الحدابي، والجاجي، ٢٠٠٩)، ويحسن مهارات التّفكير المنظومي (أبو حسين، ٢٠١٦)، ويطور القدرة على التّفكير النّاقد والتّفكير الإبداعي (Jellyman, 2015).

يشجع المنحى التّكاملي العمل الجماعي ويهتم به: حيث يرى المربون بأن عمل المتعلم مع المجموعات يشعره بالأمن والطّمأنينة لكونه عضواً في جماعة، ويشعره بالثّقة والاستقرار النّفسي، ويكتسب ثقة الجماعة وتقديرها عن طريق العمل الذي يقوم به، وفي المنحى التّكاملي يعمل المتعلمون بروح الفريق (الطيطي، أبو شريخ، ٢٠٠٧)، وأشار فارس (Vars, 2001) إلى أن المنحى التّكاملي يزيد الثّقة بالنّفس لدى المتعلمين، ويحقق لهم الالتزام بعملية المجموعة الحرة والدّيمقراطية.

وهكذا يتضح للقارئ فيما سبق بأن المنحى التّكاملي يختص بخصائص عديدة، وهي تنظيم محتوى وخبرات المنهج بطريقة متكاملة، والرّبط بين المعرفة والخبرات السّابقة، والاهتمام بالحياة الواقعية والحقيقية، وتنمية مهارات استرجاع المعلومات بشكل أسرع، ومراعاة الفروق الفردية، ومطابقته لطريقة تفكير المتعلمين، وتنمية مهارات التّفكير، وتشجيع العمل الجماعي والاهتمام به.

مبررات ودواعي المنحى التّكاملي: لا يخفى ما للمنحى التّكاملي من أهمية في العملية التّعليمية التّعلمية حيث إنه يختص بخصائص تتوافق مع الاتجاهات التّربوية المعاصرة، ويناسب العصر الرّاهن الذي انفجرت فيه المعرفة، وكثرت فيه المعلومات وتراكمت، حيث إنه يربط المعرفة والخبرات بعضها ببعض، وهذا الرّبط يساعد الاعتماد على ما هو ذو

مغزى من المعلومات، وبالتّالي يوفر ذلك وقتاً لأنشطة أخرى. وينمي المنحى التّكاملي مهارات التّفكير المختلفة التي تتوافق مع المهارات الحياتية للقرن الحادي والعشرين. فكل ذلك يدعو التّربويين ومتخصصي المناهج الدراسية الاهتمام بالمنحى التّكاملي عند بناء المناهج في العصر الحاضر. وقد جاءت في الأدبيات التّربوية المتعلقة بالمناهج الدراسية مجموعة من مبررات ودواعي استخدام المنحى التّكاملي، وهي كما يلي:

- تحسين تعليم المتعلمين وتنمية تحصيلهم؛ لأن المنحى التّكاملي يضع أفضل ما هو معروف عن التّعلم، ويلبي بشكل أفضل احتياجات المتعلمين وميولهم، يعني لا يُختار المنحى التّكاملي لأنه أسهل أسلوب أو أقل تكلفة - لأنه في الغالب أكثر صعوبة وتعقيداً ، بل يختار لمناسبته للمتعلمين من حيث تحسين تعليمهم وتنمية تحصيلهم (Nesin & Lounsbury, 2019). وأثبتت الدّراسات المعاصرة بأن استخدام المنحى التّكاملي يرفع مستوى التّحصيل الدّراسي لدى المتعلمين، ويقلل من معدّل نسيانهم للمعلومات، كما يساعد على نمو اتجاهاتهم نحو المواد التي يدرسونها (همام، ٢٠١٤).
- والعالم يتسم بالتّغيرات المتسارعة، والتّقدم التّكنولوجي، وانفجار المعرفة، وتغيّر الحقائق الاقتصادية والاجتماعية، فهذا كله من المبررات التي تدعو إلى تطوير المناهج بناءً على المنحى التّكاملي، حيث إنه يراعي هذه التّغيرات المتسارعة، والتّقدم التّكنولوجي، وانفجار المعرفة في محتواه وبشكل اقتصادي (Adamu, 2003).
- وكون المنحى التّكاملي يربط مجالات الموضوعات بطرق تعكس العالم الحقيقي، فإنه يساعد المتعلمين على رؤية أهمية كبيرة في الحياة المدرسية، حيث إن المناهج التّقليدية المبنية على المواد المنفصلة لا تهتم بالعالم الحقيقي، وبالتّالي يفقد المتعلمون الرغبة في الحياة المدرسية، والمنحى التّكاملي يحل هذه المشكلة ويمنع المتعلمين من التّسرب من المدرسة (Arrowsmith & Wood, 2015). وتحتاج المشكلات التي يواجهها المتعلمون في حياتهم إلى تكامل أكثر من مادة لحل هذه المشكلات، ويعتبر المنحى التّكاملي الحل لها، حيث إنه أكثر واقعية وارتباطاً بالحياة (همام، ٢٠١٤).
- ويساعد المنحى التّكاملي على التّقليل من التّكرار الذي تتسم به المواد الدّراسية المنفصلة، ويوفر ذلك وقتاً للمعلمين والمتعلمين ويزيل مللهم، ويوفر كذلك الجهود والمال نتيجة توفير عدد المعلمين اللازمين (مصطفى، ٢٠١٣)، حيث يمكن لمعلم واحد أن يقوم بعمل أربعة معلمين، لأنه إذا تم التّكامل بين أربع مواد دراسية منفصلة مثلا: الفقه والقرآن، والتّفسير، والحديث، التي يدرّسها أربعة معلمين مختلفين، فسيكفي معلم واحد عند التّكامل.
- ويؤدي المنحى التّكاملي إلى إحداث نمو متكامل في جميع جوانب شخصية المتعلم العقلية والجسمية والاجتماعية، والانفعالية من خلال ما يكتسبه من معارف متكاملة ومهارات واتجاهات وغيرها (مصطفى، ٢٠١٣).

- وعديد من النّظريات التّعليمية والمعرفية تدعو إلى التّكامل في تقديم المعلومات إلى المتعلمين لمناسبته مع طبيعة ادراك المتعلم للأشياء، كنظرية الجشطالت (Gestlat Theory)، والاهتمام بحاجات المتعلمين وميولهم وبيئتهم المحيطة بهم، كنظرية معالجة المعلومات (The Information Processing Theory)، ونظرية أوزبل (Ausubel Theory) التي ترى بأنه لن يحدث التّعلم ذو المعنى ما لم يتم تقديم الأفكار الجديدة بطريقة واضحة تيسّر ارتباطها بأفكار أخرى. وحيث إن المنحى التّكاملي يحقق كل ما تطلبه هذه النّظريات التّعلمية والمعرفية، فذلك من دواعي تطوير المناهج بناءً عليه.

التّكامل في التّربية الإسلامية:

إن التّكامل يتفق مع العلوم الشّرعية، حيث إن أسس العلوم الشّرعية تمثل منظومة متكاملة، تربط بعضها ببعض، فالقرآن الكريم لا غنى عنه لمستدل في باب الاعتقاد والأحكام، والحديث يحتاجه كذلك كل مستدل في باب العقيدة والفقه (نور الدائم، ٢٠١٥). والشّريعة الإسلامية قد أنزلت من عند الله سبحانه وتعالى لتسع حياة الإنسان من كل أطرافها، وحياة المجتمع الإنساني بكل أبعادها، وأرادها الله سبحانه وتعالى كلاً متكاملاً (العرايضة، ٢٠٠٥)، قال تعالى: ﴿ ٱلۡيَوۡمَ أَكۡمَلۡتُ لَكُمۡ دِينَكُمۡ وَأَتۡمَمۡتُ عَلَيۡكُمۡ نِعۡمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ ٱلۡإِسۡلَٰمَ دِينٗا ﴾ [المائدة: ٣]. ويلاحظ كل من يقرأ القرآن الكريم بتدبّر وتفكّر بأن آياته تدعو إلى التّوازن والتّرابط والتّكامل بين الأشياء المخلوقة والعبادات المفروضة (الطيطي، وأبو شريخ، ٢٠٠٧)، واقرأ قوله تعالى: ﴿ إِنَّ فِي خَلۡقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ وَٱخۡتِلَٰفِ ٱلَّيۡلِ وَٱلنَّهَارِ وَٱلۡفُلۡكِ ٱلَّتِي تَجۡرِي فِي ٱلۡبَحۡرِ بِمَا يَنفَعُ ٱلنَّاسَ وَمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مِن مَّآءٖ فَأَحۡيَا بِهِ ٱلۡأَرۡضَ بَعۡدَ مَوۡتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِن كُلِّ دَآبَّةٖ وَتَصۡرِيفِ ٱلرِّيَٰحِ وَٱلسَّحَابِ ٱلۡمُسَخَّرِ بَيۡنَ ٱلسَّمَآءِ وَٱلۡأَرۡضِ لَأٓيَٰتٖ لِّقَوۡمٖ يَعۡقِلُونَ﴾ [البقرة: ١٦٤]، وبذلك بقي منهج القرآن الكريم في التّربية والتّعليم يضرب به المثل في قوة التّرابط والتّكامل.

والتّكامل خاصية من خصائص التّربية الإسلامية، حيث إنه يجعل الفرد قادراً على التّفكر والتّدبّر في نظام الكون وفي بديع صنعه وإدراك العلاقة بين الأشياء وخالقها، وبين الأشياء ووظيفتها (الخروصي، ٢٠٠٤)، والتّربية الإسلامية اهتمت بالتّكامل في كل شيء، من حيث العمل على التّوازن في النّفس والكون، بحيث لا تطغى متطلبات حاجات الفرد على مستلزمات الكون، أو الاهتمام ببعض حاجات الفرد دون غيرها، لأن الإنسان كل متكامل، والكون كل متكامل، ويعالج جميع جوانب حياة الإنسان الأخلاقية والاقتصادية والسّياسية،

ويكون ذلك كله بشكل متكامل بين النّصوص الشّرعية (موسى، ٢٠٠٤). وتعني خاصية التّكامل في التّربية الإسلامية بأن جوانب الدّين الإسلامي متكاملة تتبادل التّأثير، يتصل بعضها ببعض، حيث إن الجوانب العملية في الإسلام لا تكون ذات مغزى إلا بعد اعتقاد سليم ونية طيبة، ويعني ذلك لزوم الاتساق بين العقيدة والشّريعة، وضرورة التّكامل بين الجوانب المختلفة للشّخصية (النعانعة، ٢٠٠٨).

وللتّكامل أهمية كبيرة في التّربية الإسلامية؛ لأن من أبرز قوانين الإسلام الذي انتصر به المسلمون هو وحدة تعاليمه وتكاملها، بحيث لا يصلح تفصيلها أو اعتبار فرع منها دون الآخر، فكل جزء مؤثر في الآخر ويؤثر به، ولذا يلاحظ المشقة في تطبيق جزئية واحدة من جزئيات مناهج التّربية الإسلامية معزولة عن الجزئيات الأخرى (العرايضة، ٢٠٠٥). وطبيعة التّربية الإسلامية متكاملة بذاتها، حيث لا يمكن تعليمها بشكل صحيح إلا متكاملة، فلا يمكن تعليم مقرر الفقه مثلاً إلا بالاستدلال بالقرآن الكريم والحديث النّبوي، ولا يمكن تدريس التّوحيد كذلك إلا بالاستدلال بالقرآن الكريم والحديث النّبوي، ولا فائدة من عمل أو حكم في الدّين إلا بعد الإيمان بالله عز وجل، يعني ذلك أن الفقه والتّوحيد متلازمان كذلك حيث لا اعتبار لأحدهما دون الآخر. وسواءً تم التّكامل بين مقررات التّربية الإسلامية في مقرر واحد أو لم يتم فلا يستقيم تعليمها إلا متكاملة. فالتّكامل في التّربية الإسلامية عملية طبيعية، وينبغي بناء مناهجها متكاملة، ولا ينبغي بناؤها بشكل مفكك ومنفصل كما هو حال مناهج التّربية الإسلامية بجمهورية مالي.

وغاية التّربية الإسلامية تلزم بناء مناهجها متكاملة ومتلازمة، حيث إن غايتها تنمية شخصية الإنسان كله – جسمه وعقله وعاطفته تنميةً شاملةً متكاملةً – ولا يمكن تحقيق هذه الغاية إلا من خلال محتوى للمنهج يتم اختياره بعناية ودقة لهذا الغرض، ويتم تنظيمه على أساس التّكامل في شخصية الإنسان، حيث إن الإنسان بروحه وجسمه وعقله كل لا ينفصل، ووظيفته هي عبادة الله سبحانه وتعالى بامتثال أوامره واجتناب نواهيه، والمعرفة المتكاملة هي الوسيلة المناسبة للقيام بوظيفته (العرايضة، ٢٠٠٥).

الدّراسات السّابقة:

دراسة التويجري وجميل (٢٠١٨) التي هدفت إلى التّحقق من فاعلية استخدام المثل القرآني في تدريس وحدة تدريسية قائمة على التّكامل بين التّربية الإسلامية والدّراسات الاجتماعية في تنمية الذّكاء الأخلاقي والتّحصيل الدّراسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمنطقة القصيم في السعودية. واستخدمت الدّراسة المنهج الوصفي وشبه التّجريبي لتحقيق أهداف الدّراسة، وتكوّنت العينة من (٤٠) طالباً من طلاب الصّف الثّاني المتوسط، ووزعت إلى مجموعتين، المجموعة التّجريبية، والمجموعة الضّابطة. وأسفرت النّتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في القياس القبلي والبعدي لصالح المجموعة التّجريبية في الاختبار البعدي، وتوجد علاقة ارتباطية موجبة بين الذّكاء الأخلاقي والتّحصيل

الدّراسي. وأوصت الدّراسة بضرورة إعداد المعلمين وتدريبهم على استخدام أساليب تدريسية جديدة في عملية التّعليم والتّعلم.

ودراسة كيتا (٢٠١٧) والتي هدفت إلى اقتراح رؤية تربوية للإسهام في تطوير منهج التّربية الإسلامية للمدارس العربية بغرب إفريقيا في ضوء المنحى التّكاملي، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي التّحليلي، معتمداً على البحوث والدّراسات العلمية التي تمحورت حول استخدام المنحى التّكاملي في تدريس التّربية الإسلامية؛ للاستفادة منها في اقتراح الرّؤية التّربوية، وكانت النّتائج كما يلي: تحديد أهداف عامة لمهمات تعليم التّربية الإسلامية في التّعليم العام نحو سد حاجات المتعلمين، ومتطلبات مجتمعاتهم باختيار موضوعات التّربية الإسلامية وتوزيعها بناءً عليها، وإلغاء تفريع منهج التّربية الإسلامية إلى فروع كثيرة باعتماد فرعين اثنين فقط (الفقه، والتّوحيد). وأوصى البحث بضرورة بناء منهج التّربية الإسلامية للمدارس العربية في غرب إفريقيا في ضوء المنحى التّكاملي، وإلغاء فكرة تفريع منهج التّربية الإسلامية إلى فروع كثيرة، وفكرة تعدد كتبها إلى فرعين، وكتابين فقط يكون الفرع الأول فرع الفقه الإسلامي والفرع الثاني فرع التّوحيد.

ودراسة إبراهيم، وعمرو (٢٠١٥) التي هدفت إلى التّعرف على فعالية استخدام المنحى التّكاملي بين العلوم الحياتية والأحاديث النّبوية في تنمية القدرة على حل المشكلات، واكتساب المفاهيم العلمية لدى طلبة كلية العلوم التّربوية الجامعية في الأردن، وتكونت عينة الدّراسة من (٦٠) طالباً وطالبة، موزعين على مجموعتين، المجموعة التّجريبية التي درست باستخدام المنحى التّكاملي، والمجموعة الضّابطة التي درست بالطّريقة التّقليدية المعتادة، وأظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المجموعتين التّجريبية والضّابطة في كل من القدرة على حل المشكلات واكتساب المفاهيم العلمية تعزى إلى التّدريس باستخدام المنحى التّكاملي ولصالح المجموعة التّجريبية. وأوصى الباحثان بالاهتمام من جانب المعنيين في التّعليم العالي باستخدام المنحى التّكاملي في تدريس العلوم الحياتية.

كما هدفت دراسة أبو شريخ (٢٠١١) إلى التّعرف على واقع تطوير مناهج التّربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في الأردن في ضوء المنحى التّكاملي من وجهة نظر مشرفي ومعلمي التّربية الإسلامية بالأردن. وتم استخدام المنهج المسحي التّطوري، وتكوّنت عينة الدّراسة من (٢٢٤) مشرفاً ومعلماً، وتم استخدام استبانة كأداة لتحقيق أهداف الدّراسة، وأظهرت الدّراسة النّتائج التّالية: تقديم نموذج مقترح من أربعة مراحل (النّتاجات، المحتوى، الأنشطة التّعليمية، التّقويم). وأوصت الدّراسة بضرورة تطوير وبناء منهاج التّربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في ضوء المنحى التّكاملي.

وأجرى إبراهيم والنداف (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى استقصاء فعالية استخدام المنحى التّكاملي بين العلوم الطّبيعية والنصوص القرآنية في تنمية القدرة على حل المشكلات، وفهم المفاهيم العلمية لدى طلبة كلية العلوم التّربوية الجامعية في الأردن، واستخدم الباحثان المنهج شبه التّجريبي لتحقيق أهداف الدّراسة، وتكوّنت العينة من (٦٠) طالباً وطالبةً موزعين على

مجموعتين، الضّابطة التي درست بالطّريقة التّقليدية والتّجريبية التي درست باستخدام المنحى التّكاملي. وقد أظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المجموعتين التّجريبية والضّابطة في كل من القدرة على حل المشكلات وفهم المفاهيم العلمية تعزى إلى التّدريس باستخدام المنحى التّكاملي ولصالح المجموعة التّجريبية. وأوصت الدّراسة بالاهتمام من جانب المعنيين في التّعليم العالي باستخدام المنحى التّكاملي في تدريس العلوم الطّبية.

أما دراسة النعانعة (٢٠٠٨) فهدفت إلى تطوير أنموذج مقترح لتطوير كتب التّربية الإسلامية في ضوء المنحى التّكاملي وقياس أثره في التّحصيل الدّراسي وتنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية بالأردن. وتم استخدام المنهج شبه التّجريبي بتصميم مجموعتين (تجريبية وضابطة)، وتكوّنت عينة الدّراسة من (١٧٣) طالباً، وتم استخدام أداة تحليل قائمة معايير المنحى التّكاملي، واختبارين تحصيليين، ومقياس المهارات الاجتماعية كأدوات لتحقيق أهداف الدّراسة. وتوصلت الدّراسة إلى النّتائج التّالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين في التّحصيل الدّراسي والمهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التّجريبية. وأوصت الدّراسة بتنظيم المادة التّعليمية في الكتب المدرسية للتّربية الإسلامية في وحدات وفق الأنموذج التّكاملي الذي استند محتواه إلى فروع التّربية الإسلامية، وإعداد معلمي التّربية الإسلامية إعداداً مهنياً خاصاً يمكّنهم من فهم طبيعة التّربية الإسلامية، وإجراء عمليات الرّبط والتّكامل بين فروعها المنبثقة عن التّربية الإسلامية.

وهدفت دراسة الخروصي (٢٠٠٤) إلى الكشف عن مدى توافر أسس التّكامل في منهج التّربية الإسلامية في الحلقة الأولى من التّعليم الأساسي بسلطنة عمان، ولتحقيق أهداف الدّراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التّحليلي، ولذلك قام بإعداد معايير أسس المنحى التّكاملي الواجب توافرها في منهج التّربية الإسلامية للحلقة الأولى من التّعليم الأساسي أداةً لتحقيق أهداف الدراسة. وأسفرت الدّراسة عن نتائج منها: التّوصل إلى قائمة معايير أسس التّكامل الواجب توافرها في منهج التّربية الإسلامية بالحلقة الأولى من التّعليم الأساسي، وجاءت درجة توافر المعايير بدرجة كبيرة، وكانت المعايير موزعة على الأسس: تكامل المعرفة، وتكامل الخبرة، وتكامل الشّخصية، والاهتمام بطرق النّشاط المختلفة، مراعاة الفروق الفردية بين التّلاميذ، والاهتمام بميول التّلاميذ وحاجاتهم للتّعاون والعمل الجماعي. وأوصى الباحث إلى إعادة بناء محتوى منهاج التّربية الإسلامية في شكل وحدات متكاملة.

التعليق على الدراسات السابقة:

يلاحظ من الدراسات السابقة أن كلها متعلقة بالتربية الإسلامية وبالمنحى التكاملي كما هو الحال مع البحث الحالي. ويختلف البحث الحالي في المنهج المستخدم مع دراسة أبو شريخ (٢٠١١). ويتفق مع دراسة (الخروصي، ٢٠٠٤؛ وكيتا، ٢٠١٧)، في المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي/التحليلي. وتختلف دراسة (إبراهيم وعمرو، ٢٠١٥؛ وإبراهيم والنداف، ٢٠٠٩؛ والتويجري وجميل، ٢٠١٨؛ والنعانعة، ٢٠٠٨) مع البحث الحالي في المنهج شبه التّجريبي. ويختلف البحث الحالي كذلك مع دراسة (إبراهيم وعمرو،

٢٠١٥؛ وإبراهيم والنداف، ٢٠٠٩؛ والتويجري وجميل، ٢٠١٨) في استخدامها التّكامل بين مقرر من مقررات التّربية الإسلامية ومقرر علمي، والتّكامل بين التّربية الإسلامية والدّراسات الاجتماعية، حيث إن البحث الحالي استخدم التّكامل فيما بين مقررات التّربية الإسلامية فقط. كما يختلف البحث الحالي عنها جميعاً في البيئة. وقد استفاد الباحثان في بناء النموذج المقترح على جميع الدراسات السابقة ككل.

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي التّحليلي، وذلك لتحليل الدّراسات السّابقة التي اهتمت بالمنحى التّكاملي بشكل عام والمنحى التّكاملي في التّربية الإسلامية لتصميم النموذج المقترح للبرنامج القائم على المنحى التّكاملي بين مقررات التربية الإسلامية في البحث الحالي.

نتائج البحث وتوصياته ومقترحاته:

للإجابة عن السؤال: ما النموذج المقترح لبرنامج قائم على المنحى التكاملي بين مقررات التربية الإسلامية للصف الأول المتوسط في المدارس العربية الإسلامية بجمهورية مالي؟ قام الباحثان بالرجوع إلى الأدبيات المتعلقة بالمنحى التكاملي، ومفردات مقررات التربية الإسلامية للصف الأول المتوسط بجمهورية مالي – حيث لا يوجد كتاب مدرسي للطّلاب في المدارس العربية الإسلامية-، وبناء عليها قاما ببناء البرنامج التالي:

برنامج تعليمي قائم على المنحى التّكاملي بين مقررات التّربية الإسلامية لطلاب الصّف الأول المتوسط بجمهورية مالي.

الأسس التي يقوم عليها البرنامج:

البرنامج قائم على الأسس التالية:

- التّكامل بين مقررات التّربية الإسلامية في الصّف الأول المتوسط بجمهورية مالي.
- اختيار موضوعات البرنامج حسب مفردات التّربية الإسلامية للصّف الأول المتوسط بجمهورية مالي.
- التّكامل في تصميم البرنامج
- التّكامل في تقديم الخبرات للطّلاب.
- تكامل شخصية الطالب.
- مراعاة الخصائص العمرية والنّفسية للطّلاب.
- مراعاة حاجات الطّلاب وقدراتهم العقلية واللّغوية في الصّف الأول المتوسط.
- مراعاة ميول الطّلاب ورغباتهم في الصّف الأول المتوسط.
- مراعاة الفروق الفردية بين طلاب الصّف الأول المتوسط.
- التّعاون والعمل الجماعي
- مراعاة حقائق البيئة التي سيطبّق فيها البرنامج.

أهداف البرنامج:

الهدف العام للبرنامج هو: تصميم منهج قائم على المنحى التكاملي بين مقررات التربية الإسلامية للصف الأول المتوسط في المدارس العربية الإسلامية بجمهورية مالي؛ لمساعدة المدارس العربية الإسلامية لمواجهة مشكلة تقليص وتقليل ساعات مواد التربية الإسلامية.

ويتكون البرنامج من مجموعة من الأهداف الفرعية وهي: معرفة أسماء الله وصفاته. ومعرفة الأسماء والصّفات المثبتة لله والمنفية عنه. ومعرفة الصّلاة وصفتها وأحكامها وأوقاتها. ومعرفة الأذان والإقامة. ومعرفة الإمامة والصّفوف وسجود السّهو. ومعرفة صلاة الجماعة وصلاة الجمعة.

أجزاء البرنامج:

ينقسم البرنامج المقترح إلى جزأين، وهما: التّوحيد والفقه، وتم هذا التّقسيم لصعوبة التّكامل بين الفقه والتّوحيد، حيث إن الفقه مرتبط بالعبادات والمعاملات في حين أن التّوحيد مرتبط بالعقيدة، فمن الصّعب بناء وحدة تكاملية بينهما، ولذا تم تقسيم مواد التّربية الإسلامية إلى قسمين. ولا يمنع ذلك أن يفهم بأنهما متكاملان من حيث المعنى والهدف، حيث لا تصح أي معاملة أو عبادة إلا بعقيدة صحيحة، كما لا تصح العقيدة إلا بالعمل. ولكن لتسهيل العملية التّعليمية التّعلمية قُسم إلى جزأين، وكل جزء يتكامل مع القرآن الكريم، والتّفسير، والحديث النّبوي.

الجزء الأول: وهو مقرر التّوحيد، ويتكامل هذا الجزء مع القرآن الكريم والتّفسير والحديث النّبوي، حيث يُقدم موضوع من موضوعات التّوحيد ثم يستدل عليه بالقرآن الكريم وتفسر الآية التي استخدمت للاستدلال، ثم يستدل بحديث نبوي صحيح للموضوع، وبذلك تم التّكامل بين القرآن الكريم والتّفسير والحديث النّبوي والتّوحيد تحت مقرر مسمى بمقرر التّوحيد.

الجزء الثاني: وهو مقرر الفقه، ويتكامل هذا الجزء مع القرآن الكريم والتّفسير والحديث النّبوي، ويؤخذ موضوع من موضوعات الفقه المقررة على الصّف الأول المتوسط، ثم يستدل عليه بالقرآن الكريم بتفسير الآية المستخدمة للاستدلال، ثم يستدل بالحديث النّبوي كذلك إن وجد للموضوع، وبهذا الأسلوب تم التّكامل بين القرآن الكريم والتّفسير والحديث النّبوي الصّحيح والفقه، ويسمى هذا الجزء بمقرر الفقه.

موضوعات البرنامج: تم اختيار موضوعات البرنامج من مفردات مقررات التّربية الإسلامية المقررة على طلاب الصّف الأول المتوسط، وتم الاعتماد على مفردات الفترة الثّانية للعام الدراسي، وهي كما يلي:

المجموعة الأولى (التّوحيد): تعريف أسماء الله وصفاته. ومعرفة الأسماء والصّفات المثبتة لله. ومعرفة الأسماء والصّفات المنفية عن الله.

المجموعة الثّانية (الفقه): تعريف أوقات الصّلوات الخمسة المفروضة. وتعريف الأذان والإقامة. وصفة الصّلاة وأحكامها. ومعرفة سجود السّهو. وتعريف صلاة الجماعة وفضلها. ومعرفة حكم الصّفوف والإمامة. ومعرفة حكم صلاة الجمعة.

وحدات البرنامج: يتكوّن البرنامج من ثلاث وحدات، حيث إن مجموعة التّوحيد مكوّنة من وحدة واحدة، ومجموعة الفقه مكوّنة من وحدتين. والوحدات كما يلي:

الوحدة الأولى (التّوحيد): أسماء الله وصفاته: وتتكوّن هذه الوحدة من الدّروس التّالية: تعريف أسماء الله وصفاته. ومعرفة الأسماء والصّفات المثبتة لله. ومعرفة الأسماء والصّفات المنفية عن الله.

الوحدة الأولى (الفقه): الصّلوات الخمسة المفروضة: وتتكوّن هذه الوحدة من الدّروس التّالية: أوقات الصّلوات الخمسة المفروضة. والأذان والإقامة. وصفة الصّلاة. وأحكام الصّلاة. وتعريف سجود السّهو وحكمه. وأسباب سجود السّهو وصفته.

الوحدة الثّانية (الفقه): صلاة الجمعة وسجود السّهو: وتتكوّن هذه الوحدة من الدّروس التّالية: صلاة الجماعة وفضلها. وحكم الصّفوف وفضلها. وحكم صلاة الجمعة. وشروط صحة صلاة الجمعة وصفتها.

النموذج المقترح للبرنامج القائم على المنحى التكاملي بين مقررات التربية الإسلامية للصف الأول المتوسط بجمهورية مالي:

بناء على البرنامج السابق، سيتم عرض نموذجين بناء على قسمي البرنامج (قسم التوحيد، وقسم الفقه). والنموذجان عبارة عن درس من قسم التوحيد، ودرس آخر من قسم الفقه، وهما:

١- نموذج مقترح لقسم التوحيد

الدرس الأول: تعريف توحيد أسماء الله وصفاته

ما أنواع التوحيد؟

تعريف توحيد أسماء الله وصفاته

هو الإيمان بكل ما ورد في القرآن الكريم والسنة النبوية الصحيحة من أسماء الله وصفاته.

مثال على أسماء الله وصفاته

الأسماء	الرحمن، الرحيم، السميع، البصير، العزيز، الحكيم.... وغيرها
الصفات	اليدان، الوجه، العلم، القدرة، النزول، الاستواء..... وغيرها.

أسماء الله وصفاته في القرآن الكريم

قال تعالى: ﴿لَيْسَ كَمِثْلِهِۦ شَىْءٌ ۖ وَهُوَ ٱلسَّمِيعُ ٱلْبَصِيرُ﴾.

وقال تعالى: ﴿ ٱللَّهُ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ ۖ لَهُ ٱلْأَسْمَآءُ ٱلْحُسْنَىٰ ﴾

التفسير

الآية	التفسير
لَيۡسَ كَمِثۡلِهِۦ شَيۡءٞۖ وَهُوَ ٱلسَّمِيعُ ٱلۡبَصِيرُ	أي ليس يشبهه تعالى ولا يماثله شيء من مخلوقاته، لا في ذاته ولا في أسمائه ولا في صفاته ولا في أفعاله، لأن أسماءه كلها حسنى، وصفاته صفات كمال وعظمة، وأفعاله تعالى أوجد بها المخلوقات العظيمة من غير مشارك، وهو السميع البصير، لا يخفى عليه من أعمال خلقه وأقوالهم شيء، وسيجازيهم على ذلك.[٤]
ٱللَّهُ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَۖ لَهُ ٱلۡأَسۡمَآءُ ٱلۡحُسۡنَىٰ	أي لا معبود بحق، ولا مألوه بالحب والذل، والخوف والرجاء، والمحبة والإنابة والدعاء، إلا هو. له الأسماء الكثيرة الكاملة الحسنى، من حسنها أنها كلها أسماء دالة على المدح، فليس فيها اسم لا يدل على المدح والحمد، ومن حسنها أنها ليست أعلاما محضة، وإنما هي أسماء وأوصاف، ومن حسنها أنها دالة على الصفات الكاملة.[٥]

أسماء الله وصفاته في الحديث

عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ : **"إِنَّ لِلَّهِ تِسْعَةً وَتِسْعِينَ اسْمًا، مِائَةً إِلَّا وَاحِدًا، مَنْ أَحْصَاهَا دَخَلَ الْجَنَّةَ"**[٦].

عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ : **"يَضْحَكُ اللَّهُ إِلَى رَجُلَيْنِ يَقْتُلُ أَحَدُهُمَا الْآخَرَ، يَدْخُلَانِ الْجَنَّةَ، يُقَاتِلُ هَذَا فِي سَبِيلِ اللَّهِ فَيُقْتَلُ، ثُمَّ يَتُوبُ اللَّهُ عَلَى الْقَاتِلِ فَيُسْتَشْهَدُ"**[٧].

[٤] ارجع إلى التفسير السعدي.
[٥] ارجع إلى التفسير السعدي.
[٦] أخرجه البخاري، برقم (٢٧٣٦)
[٧] أخرجه البخاري، برقم (٢٨٢٦)

١٥٧

التعريف بالراوي

هو الصحابي الجليل عبدالرحمن بن صخر الدوسي، يكنى بأبي هريرة؛ لهرة كان يحملها. أسلم سنة سبع من الهجرة عام خيبر، ويعد أبو هريرة رضي الله عنه حافظ الأمة. قال أبو هريرة: قلت: يا رسول الله إني أسمع منك حديثا كثيرا أنساه، فقال رسول الله ﷺ: "أبسط رداءك" فبسطتُه، قال: فغرف بيديه، ثم قال: "ضُمّه". فضممته، فما نسيت شيئا بعده"[٨]. وهو أكثر الصحابة حديثا، وبلغت مروياته (٥٣٧٤) حديثا، ومن عبادته أنه كان هو وامرأته وخادمه يقسمون الليل ثلاثا يصلي هذا ثم يوقظ هذا، وكان يصوم الاثنين والخميس. توفي رضي الله عنه سنة (٥٧هـ) بالمدينة المنورة.[٩]

نشاط ١: استخرج صفة من صفات الله من الحديث القادم، قال ﷺ: (يضحك الله إلى رجلين يقتل أحدهما الآخر)

.....

نشاط ٢: لماذا سمي أبو هريرة بهذه الكنية؟

.....

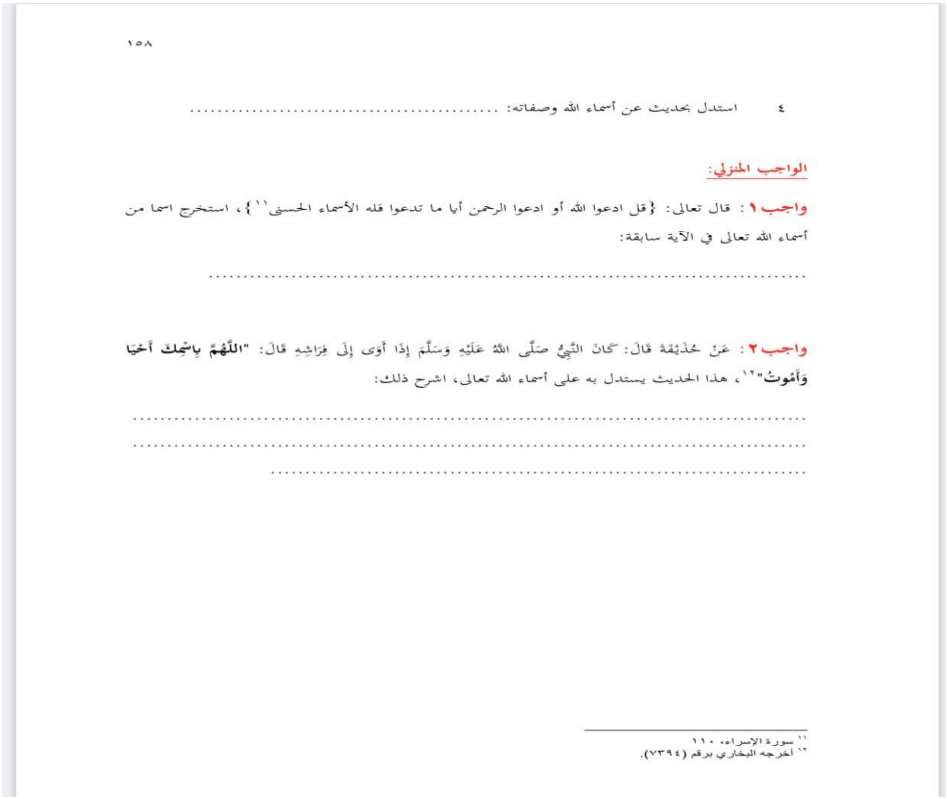
التقويم

١ عرّف أسماء الله وصفاته: .....

٢ اذكر مثالا عن أسماء الله وصفاته:.....

٣ فسر قوله تعالى: ﴿ٱللَّهُ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ ۖ لَهُ ٱلْأَسْمَآءُ ٱلْحُسْنَىٰ[١٠]﴾: .....

[٨] أخرجه البخاري برقم (١١٩).
[٩] ارجع إلى سير الأعلام النبلاء، ج٢، ص٥٧٨.
[١٠] سورة طه، ٨



١٥٨

٤ استدل بحديث عن أسماء الله وصفاته: .....

الواجب المنزلي:

واجب ١: قال تعالى: {قل ادعوا الله أو ادعوا الرحمن أيا ما تدعوا فله الأسماء الحسنى[١١]}، استخرج اسما من أسماء الله تعالى في الآية سابقة:

.....

واجب ٢: عَنْ حُذَيْفَةَ قَالَ: كَانَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ إِذَا أَوَى إِلَى فِرَاشِهِ قَالَ: **"اللَّهُمَّ بِاسْمِكَ أَحْيَا وَأَمُوتُ"**[١٢]، هذا الحديث يستدل به على أسماء الله تعالى، اشرح ذلك:

.....

.....

.....

[١١] سورة الإسراء، ١١٠

[١٢] أخرجه البخاري برقم (٧٣٩٤).

يتضح من النموذج (١) (الدرس الأول: تعريف توحيد أسماء الله وصفاته) بأن الدرس بدئ بتمهيد، ثم تم تعريف توحيد أسماء الله وصفاته، وبعد ذلك قُدم أمثلة أسماء الله وصفاته، وتم الاستدلال على ذلك بآيتين من القرآن الكريم، وتم تفسيرهما تفسيراً ميسراً، ثم استدل كذلك بحديثين صحيحين، وتم التعريف براوي الحديثين. ويمكن شرح معاني المفردات عند الحاجة. وبما سبق في النموذج تم التكامل بين مقرر التوحيد، والقرآن الكريم، والتفسير، والحديث.

ولتنشيط الطالب في القاعة وتنمية تحصيله، تم ادراج في آخر كل درس الأنشطة، والتقويم، وواجب منزلي.

٢- نموذج مقترح لقسم الفقه

١٧٢

الدرس الأول: أوقات الصلوات الخمسة المفروضة

التمهيد

متى تصلون صلاة الظهر؟

تعريف وقت الصلاة

هو الزمن المقدر شرعا لأدائها.

ومن أهم شروط الصلاة دخول الوقت، حيث لا يقبل الصلاة المفروضة إلا في وقتها المحدد من قبل الشرع، قال تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلصَّلَوٰةَ كَانَتۡ عَلَى ٱلۡمُؤۡمِنِينَ كِتَٰبٗا مَّوۡقُوتٗا[٢٧]﴾

التفسير

الآية

إِنَّ ٱلصَّلَوٰةَ كَانَتۡ عَلَى ٱلۡمُؤۡمِنِينَ كِتَٰبٗا مَّوۡقُوتٗا

التفسير

أي مفروضا في وقته، فدل ذلك على فرضيتها، وأن لها وقتا لا تصح إلا به، وهو هذه الأوقات التي قد تقررت عند المسلمين صغيرهم وكبيرهم، عالمهم وجاهلهم، وأخذوا ذلك عن نبيهم محمد ﷺ بقوله: " صَلُّوا كَمَا رَأَيْتُمُونِي أُصَلِّي" ودل قوله: (على المؤمنين) على أن الصلاة ميزان الإيمان وعلى حسب إيمان العبد تكون صلاته وتتم وتكتمل[٢٨].

[٢٧] سورة النساء، ١٠٣.
[٢٨] ارجع إلى التفسير السعدي

١٧٣

أوقات الصلوات الخمس المفروضة
وقت صلاة الفجر
تصلى بغلس
وقت صلاة الظهر
إذا زالت الشمس في كبد السماء وأخذ الظل في الزيادة.
وقت صلاة العصر
آخر وقت الظهر إلى أن يصير ظل كل شيء مثليه بعد ظل نصف النهار.
وقت صلاة المغرب
غروب الشمس إذا توارت بالحجاب (إذا غابت الشمس).
وقت صلاة العشاء
غيبوبة الشفق، فإذا لم يبق في المغرب صفرة ولا حمرة وجب الوقت.

١٧٤

أوقات الصلوات الخمسة المفروضة في القرآن

قال تعالى: ﴿أَقِمِ ٱلصَّلَوٰةَ لِدُلُوكِ ٱلشَّمۡسِ إِلَىٰ غَسَقِ ٱلَّيۡلِ وَقُرۡءَانَ ٱلۡفَجۡرِۖ إِنَّ قُرۡءَانَ ٱلۡفَجۡرِ كَانَ مَشۡهُودٗا[٢٩]﴾

التفسير

الآية

أَقِمِ ٱلصَّلَوٰةَ لِدُلُوكِ ٱلشَّمۡسِ إِلَىٰ غَسَقِ ٱلَّيۡلِ وَقُرۡءَانَ ٱلۡفَجۡرِۖ إِنَّ قُرۡءَانَ ٱلۡفَجۡرِ كَانَ مَشۡهُودٗا

التفسير

يأمر الله تعالى نبيه محمدًا ﷺ بإقامة الصلاة تامة، ظاهرا وباطنا، في أوقاتها. (لدلوك الشمس) أي: ميلانها إلى الأفق الغربي بعد الزوال، فيدخل في ذلك صلاة الظهر وصلاة العصر. (إلى غسق الليل) أي: ظلمته، فدخل في ذلك صلاة المغرب وصلاة العشاء. (وقرآن الفجر) أي: صلاة الفجر، وسميت قرآنا، لمشروعية إطالة القرآن فيها أطول من غيرها، ولفضل القراءة فيها حيث شهدها الله وملائكة الليل وملائكة الفجر. ففي هذه الآية، ذكر الأوقات الخمسة للصلوات المكتوبات[٣٠].

معاني المفردات

م	المفردة	المعنى
١	لدلوك الشمس	ميلان الشمس إلى الأفق الغربي بعد الزوال
٢	غسق الليل	ظلمة الليل
٣	قرآن الفجر	صلاة الفجر

[٢٩] سورة الإسراء، ٧٨.
[٣٠] ارجع إلى التفسير السعدي.

أوقات الصلوات الخمسة المفروضة في الحديث

قال جابر بن عبدالله: (كَانَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يُصَلِّي الظُّهْرَ بِالْهَاجِرَةِ، وَالْعَصْرَ وَالشَّمْسُ نَقِيَّةٌ، وَالْمَغْرِبَ إِذَا وَجَبَتْ، وَالْعِشَاءَ أَحْيَانًا وَأَحْيَانًا، إِذَا رَآهُمُ اجْتَمَعُوا عَجَّلَ، وَإِذَا رَآهُمْ أَبْطَؤُا أَخَّرَ، وَالصُّبْحَ كَانُوا أَوْ كَانَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يُصَلِّيهَا بِغَلَسٍ)[٣١].

معاني المفردات

م	المفردة	المعنى
١	بِالْهَاجِرَةِ	اشتداد الحر في نصف النهار
٢	نَقِيَّةٌ	صافية لم تدخلها صفرة ولا تغير
٣	إِذَا وَجَبَتْ	أي إذا غابت
٤	بِغَلَسٍ	بظلام

[٣١] أخرجه البخاري، برقم (٥٦٠).

التعريف بالراوي

هو الصحابي الجليل جابر بن عبدالله بن عمرو بن حرام السلمي، من أهل بيعة الرضوان، وشهد العقبة مع السبعين وكان أصغرهم، وكان آخر من شهد ليلة العقبة الثانية موتا. روى علمان كثيرا عن النبي صلى الله عله وسلم، وكان مفتي المدينة في زمانه. شهد بدرا، وأطاع أباه يوم أحد، وقعد لأجل أخواته وكن تسعا. ورحل في حديث القصاص إلى الشام ليسمعه من عبد الله بن أنيس، ورحل في آخر عمره إلى مكة في أحاديث سمعها، ثم انصرف إلى المدينة. وقال: قال لنا رسول الله ﷺ يوم الحديبية" "أنتم اليوم خير أهل الأرض"، وكنا ألفا وأربع مائة (١٤٠٠)"[٣٢]. وقال: "عادني رسول الله ﷺ وأنا لا أعقل، فتوضأ وصب علي من وضوئه فعقلت".[٣٣] (مسلم، حديث١٦١٦، مجلده، ص٦٠). ومات جابر سنة (٧٨هـ)، وهو ابن أربع وتسعين (٩٤) سنة، وكان قد ذهب بصره رضي الله عنه.[٣٤]

الأنشطة:

نشاط١: استخرج وقت صلاة العصر من الآية الآتية: ﴿ وَأَقِمِ ٱلصَّلَوٰةَ طَرَفَيِ ٱلنَّهَارِ وَزُلَفًا مِّنَ ٱلَّيۡلِۚ إِنَّ ٱلۡحَسَنَٰتِ يُذۡهِبۡنَ ٱلسَّيِّـَٔاتِۚ ذَٰلِكَ ذِكۡرَىٰ لِلذَّٰكِرِينَ [٣٥]﴾:

.....

نشاط٢: اشرح لزملائك معنى: (**كَانَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يُصَلِّي الظُّهْرَ بِالْهَاجِرَةِ**):

.....

.....

[٣٢] أخرجه البخاري برقم (٤١٥٤)
[٣٣] أخرجه مسلم برقم (١٦١٦).
[٣٤] ارجع إلى سير الأعلام النبلاء ج٣، ص١٨٩.
[٣٥] سورة هود، ١١٤

التقويم

١	عرّف وقت الصلاة	٣	اقرأ آية عن أوقات الصلوات الخمسة المفروضة
٢	صف أوقات الصلوات الخمسة المفروضة	٤	اذكر حديثا عن أوقات الصلوات الخمسة المفروضة

١.....

٢.....

٣.....

٤.....

الواجب المنزلي:

واجب١: قال تعالى: ﴿ فَٱصۡبِرۡ عَلَىٰ مَا يَقُولُونَ وَسَبِّحۡ بِحَمۡدِ رَبِّكَ قَبۡلَ طُلُوعِ ٱلشَّمۡسِ وَقَبۡلَ غُرُوبِهَاۖ وَمِنۡ ءَانَآيِٕ ٱلَّيۡلِ فَسَبِّحۡ وَأَطۡرَافَ ٱلنَّهَارِ لَعَلَّكَ تَرۡضَىٰ ﴾[٣٦]، ارجع إلى تفسير الآية واستخرج منها أوقات الصلوات الخمسة المفروضة:

١.....٢.....

٣.....٤.....

واجب٢: عن أنس بن مالك ﷺ قال: (**كَانَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ إِذَا اشْتَدَّ الْبَرْدُ بَكَّرَ بِالصَّلَاةِ، وَإِذَا اشْتَدَّ الْحَرُّ أَبْرَدَ بِالصَّلَاةِ**)[٣٧] ابحث عن وقت الصلاة المعني في الحديث:

.....

.....

[٣٦] سورة طه، ١٣٠.
[٣٧] أخرجه البخاري برقم (٩٠٦)

يظهر من النموذج (٢)، (الدرس الأول: أوقات الصلوات الخمسة المفروضة) بأن الدرس بدأ بتمهيد، ثم التعريف لوقت الصلاة، واستدل بآية من القرآن الكريم عن وقت الصلاة، وتم تفسير الآية تفسيراً ميسراً، وبعد ذلك ذكر آية من القرآن الكريم عن أوقات الصلوات الخمسة المفروضة، وتم تفسيرها، وشرح معاني المفردات الصعبة فيها. واستدل بحديث صحيح عن أوقات الصلوات الخمسة المفروضة، وشرح معاني المفردات الصعبة فيه، وتم التعريف براوي الحديث. وبذلك تم التكامل في النموذج بين مقرر الفقه، والقرآن الكريم، والتفسير، والحديث.

ولتنشيط الطالب في القاعة وتنمية تحصيله، تم ادراج في آخر كل درس الأنشطة، والتقويم، وواجب منزلي.

وبناء على النموذجين السابقين، يوصي الباحثان معلمي الصف الأول المتوسط في المدارس العربية الإسلامية بجمهورية مالي، باستخدام النموذج التالي في تنفيذ البرنامج القائم على المنحى التكاملي:

نموذج إجراءات تنفيذ الدروس

التمهيد

يوجد في بداية كل درس تمهيد مدوّن، فيحاول المعلم أن يمهد الدرس به، وإذا رأى أن يستخدم تمهيدا أكثر تنشيطا لأذهان الطلاب، غير تمهيد كتاب الطالب فلا مانع من استخدامه.

العرض

١- على المعلم تنظيم الطلاب حسب كيفية إجراء التدريس
٢- على المعلم أن يسجل الأفكار الرئيسة للدرس على السبورة.
٣- على المعلم أن يقرأ بصوت عالي ما دوّنه على السبورة
٤- قيام المعلم بشرح الدرس باستخدام أسلوب المناقشة (الحوار) والوسائل التعليمية المناسبة.
٥- الأداء العملي للدرس من قبل الطلاب.
٦- تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب عند المناقشة مع الطلاب أثناء شرح الدرس.

الأنشطة والتقويم

تنفيذ جميع الأنشطة بعد الدرس، ومحاول تطبيق مهارات التفكير عند تحليل الأنشطة، وينصح بحل أسئلة التقويم بعد كل درس.

توصيات البحث:

بناءً على النّتائج التي توصل إليها الباحثان يوصيان بما يلي:

١- تنظيم مقررات التّربية الإسلامية في المدارس العربية الإسلامية في المرحلة الأساسية والمتوسطة في ضوء المنحى التّكاملي.
٢- توظيف المنحى التّكاملي في المدارس العربية الإسلامية لتوفير الوقت لمواجهة تكدّس المقررات.

٣- توفير بيئة تعليمية مناسبة لتطبيق مقررات التّربية الإسلامية في ضوء المنحى التّكاملي في المؤسسات التّعليمية

توفير بيئة تعليمية مناسبة لتطبيق مقررات التّربية الإسلامية في ضوء المنحى التّكاملي في المؤسسات التّعليمية.

مقترحات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث يقترح الباحثان ما يلي:

١- تصميم نماذج مماثلة لجميع موضوعات (مفردات) منهج التربية الإسلامية للصف الأول المتوسط في المدارس العربية الإسلامية بجمهورية مالي.

٢- اختبار فاعلية النموذج في تنمية التحصيل ومهارات التفكير المختلفة.

٣- إجراء بحث لمعرفة وجهة نظر المعلمين عن تطبيق المنحى التكاملي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة.

المراجع:

المراجع العربية:

القرآن الكريم.

إبراهيم، بسام، والنداف، ماهر. (٢٠٠٩). *فعالية استخدام المنحى التكاملي بين العلوم الطبيعية والنصوص القرآنية في تنمية القدرة على حل المشكلات وفهم المفاهيم العلمية لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الأردن*. مجلة اتحاد الجامعات العربية: اتحاد الجامعات العربية - الأمانة العامة، (٥٢)، ٥-٤٣.

إبراهيم، بسام، وعمرو، أيمن. (٢٠١٥). أثر استخدام المنحى التكاملي بين العلوم الحياتية والأحاديث النبوية الشريفة في تنمية القدرة على حل المشكلات واكتساب المفاهيم العلمية لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية: الجامعة الإسلامية بغزة - شئون البحث العلمي والدراسات العليا، ٢٣(٤)، ١٥٥ - ١٧٢.

أبو شريخ، شاهر. (٢٠١١). تطوير مناهج التربية الاسلامية للمرحلة الاساسية في الاردن في ضوء المنحى التكاملي من وجهة نظر مشرفي ومعلمي التربية الاسلامية بالأردن. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، كلية التربية، ٢١(٤)، ٩٧-١٣٩.

اشتيوة، فوزي، وأبو رزق، ابتهال، وعودة، محمد. (٢٠١١). مناهج التربية الإسلامية وأساليب تدريسها. دار صفاء للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.

التعامرة، نسرين، والسبعة، ميناء. (٢٠١٧). أثر التكامل الأفقي في تحسين النشاط التعليمي لدى طلاب الصف السابع الأساسي في البادية الشمالية الغربية. رسالة المعلم: وزارة التربية والتعليم - إدارة التخطيط والبحث التربوي، ٥٤(٢-١)، ٨٢-٨٥.

التويجري، أحمد؛ وجميل، عبدالله. (٢٠١٨). وحدة تدريسية مقترحة قائمة على التكامل بين الدراسات الإسلامية والدراسات الاجتماعية لتنمية الذكاء الأخلاقي والتحصيل لدى طلاب المرحلة المتوسطة باستخدام المثل القرآني. مجلة كلية التربية: جامعة كفر الشيخ - كلية التربية، ٢(١٨)، ٣٨٧ – ٤٥٢.

الحدابي، داود، والجاجي، رجاء. (٢٠٠٩، يوليو). فعالية المنهج التكاملي في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي العلمي. المؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين - رعاية الموهوبين ضرورة حتميه لمستقبل عربي أفضل: المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين عمان: المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين وواجهة الأردن للتعلم والتبادل الثقافي، (١)، ١٠١ – ١٢٦.

الخروصي، عبد الله. (٢٠١٤). التكامل في التعليم المدرسي. ط١. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.

الخروصي، يوسف. (٢٠٠٤). تقويم منهج التربية الإسلامية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء أسس التكامل. رسالة ماجستير منشورة. جامعة السلطان قابوس، مسقط. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/964371

الخطيب، مها. (٢٠١٤). أثر برنامج تعليمي يستند إلى المنحى التكاملي في النضج الاجتماعي ومهارات التعلم الأساسية. مجلة التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية، ١٥٩(٣)، ٣٤٧ - ٣٨٠.

الخفاف، إيمان. (٢٠١٦). نظريات التعلم والتعليم. دار المناهج للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.

الخليفة، حسن. (٢٠١٧). المنهج المدرسي المعاصر. ط١٧. مكتبة الرشد، الرياض، السعودية.

سعادة، جودت، وإبراهيم، عبد الله. (٢٠١١). تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها. ط١. دار الشروق للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.

سعادة، جودت، وإبراهيم، عبد الله. (٢٠١٨). المنهج المدرسي المعاصر. ط٩. دار الفكر، عمان، الأردن.

الطيطي، محمد، وأبو شريخ، شاهر. (٢٠٠٧). المنهج التكاملي. دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

العرايضة، لميا. (٢٠٠٥). التكامل في التربية الإسلامية. رسالة ماجستير منشورة. جامعة اليرموك، إربد.

كيتا، جاكريجا. (٢٠١٧). رؤية تربوية مقترحة لتطوير منهج التربية الإسلامية للمدارس العربية بغرب أفريقيا في ضوء المنهج التكاملي. دراسات: جامعة عمار ثليجي بالأغواط، (٥٠)، ٥٠ – ٦٢.

مصطفى، محمد. (٢٠١٣). المناهج الدراسية النظرية والتطبيق. ط١. عالم الكتب، مصر- القاهرة.

موسى، علي. (٢٠٠٤). منهج وتدريس العلوم الشرعية. مكتبة الرشد ناشرون. الرياض، السعودية.

معايعة، سلام. (٢٠١٥). فاعلية برنامج قائم على المنحى التكاملي في تنمية المفاهيم المعرفية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. رسالة دكتوراه منشورة. الجامعة الاردنية، عمان.

المعجل، طلال، وميغا، إبراهيم. (٢٠١٧). مشكلات تدريس التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة بالمدارس العربية الإسلامية في مالي من وجهة نظر المعلمين. مجلة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٥(٢)، ٨٢-٩٩.

المفتي، محمد. (٢٠١١). تنظيمات حديثة للمنهج. دراسات في المناهج وطرق التدريس: جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (١٧٤)، ٤٧ – ٦٠.

النعانعة، إبراهيم. (٢٠٠٨). أنموذج مقترح لتطوير كتب التربية الإسلامية في ضوء المنحى التكاملي وقياس أثره في التحصيل وتنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية. رسالة دكتوراه منشورة. جامعة عمان العربية، عمان.

نور الدائم، طه. (٢٠١٥). مؤشرات تطوير مقررات التربية الإسلامية في كليات التربية. مجلة النيل الأبيض للدراسات والبحوث، جامعة النيل الأبيض للعلوم والتكنولوجيا، (٥)، ١٨١ – ٢٠٦.

همام، عبدالحفيظ. (٢٠١٤). المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة واستشراف المستقبل. ط١. دار عالم الكتب. القاهرة، مصر.

المراجع الأجنبية:

Adamu, A. (2003). *The Concept of Curriculum Integration: Its Meaning, Scope and Modalities.* Retrieved from: https://pdfslide.net/documents/the-concept-of-curriculum-integration-its-meaning-scope-the-concept-of.html?page=1. On 19-09-2022.

Alberta Education Guide. (2007). *Primary Programs Framework-Curriculum Integration: Making Connections. Alberta Education, Alberta, Canada*. Retrieved from: https//education.alberta.ca/media/563581/guidingprinc_curr2007.pdf. on 20-10-2020.

Arrowsmith, S., & Wood, B. E. (2015). *Curriculum integration in New Zealand secondary schools: Lessons learned from four 'early adopter' schools*. SET: Research information for teachers, 1, 58-66. doi:10.18296/set.0009.

Atwa, H., Gounda, E. (2014). *Curriculum Integration in Medical Education: A Theoretical Review*. Intel Prop Rights 2: 113. doi:10.4172/2375-4516.1000113.

Bauer, P. (2020). *Gestalt psychology*. Accessed at https://www.britannica.com/science/Gestalt-psychology. On 24-10-2020.

Brazee, E., & Capelluti, J. (1995). *Dissolving Boundaries: Toward an Integrative Curriculum.* National Middle School Association. Columbus OH.

Costley, K. (2015). *Research Supporting Integrated Curriculum: Evidence for Using This Method of Instruction in Public School Classrooms*. Accessed at: https://eric.ed.gov/?id=ED552916. On 15-10-2020.

Drake, S., & Reid, J. (2010). *Research Monograph #28: Integrated Curriculum Increasing Relevance While Maintaining Accountability*. The Literacy and Numeracy Secretariat, & The Ontario Association of Deans of Education. Accessed at: http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/WW_Integrated_Curriculum.pdf. On 15-10-2020.

Grant, P., & Paige, K. (2007). Curriculum Integration: A Trial. Australian Journal of Teacher Education, 32(4), 25-40. DOI: 10.14221/ajte.2007v32n4.3.

Hartzler, D. (2000). *A Meta-analysis of Studies Conducted on Integrated Curriculum Programs and Their Effects on Student Achievement*. Dissertation, in partial fulfillment of the requierements for Doctor of Education, School of Education, Indiana University.

Jellyman, P. (2015). *Models of Curriculum Integration in New Zealand Secondary Schools.* Sabatical report, Term 2, St Dominic`s Catholic College. Pdf.

Mustafa, J. (2011). *Proposing a model for integration of social issues in school curriculum*. International Journal of Academic Research, 3(1), 925-931.

Nagel, N. (1996). *Learning Through Real-world problem Solving: The Power of Integrative Teaching*. Thousand Oaks, CA, USA. Corwin Press Inc.

Nesin, G, & Lounsbury, J. (2019). *Curriculum Integration: Twenty Questions With Answers*, Becoming: Journal of Geaorgia Middle School Association, 30(3), DOI:

10.20429/becoming.2019.300103. Available at: https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/becoming_journal/vol30/iss1/3. On 19-10-2020.

Pawilen, G., ArreJaeson, P., & LindoEloida, F. (2010). *Designing and Integrated Curriculum for Preschool.* Journal Asia-Pacific journal of research in early childhood education, 4(2), 57-76.

Rhalmi, M. (2011). *Ausubel`s Learning Theory*. Accessed at: https://www.myenglishpages.com/blog/ausubels-learning-theory/. On 31-10-2020.

Vars, G. (2001). *Can curriculum integration survive in an era of high-stakes testing*? Middle School Journal, 33(2), 7-17.

Vergel, J., Stentoft, D., & Montoya, J. (2017). *Extending the theoretical framework for curriculum integration in pre-clinical medical education.* Perspectives on Medical Education, 6(4), 246–255.

Wassa, Allaye. (2019). *Forum national sur l`enseignement bilingue (Franco-Arabe). Ministere de l`education nationale.* Direction Nationale de l`enseignement Fondamentale. Bko: Mali.