

طرائق التدريس وأهميتها في نجاح العملية التعليمية التعلمية

د. نبيلة أيت علي *

جامعة عبد الرحمن ميرة بجاية (الجزائر)

Nabilabouafia188@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2021/05/30 تاريخ القبول: 2021/07/15 تاريخ النشر: 2021/07/15

الملخص:

تسعى الدراسة الموسومة بـ: "طرائق التدريس وأهميتها في نجاح العملية التعليمية التعلمية": إلى عرض وإبراز أهم الطرائق المعتمدة في التدريس، إضافة إلى شروط اختيارها، وذلك لنجاح الموقف التعليمي التعليمي، بحيث تعتبر طرق التدريس من الأدوات الفعالة في العملية التعليمية التعلمية، باعتبارها قطبا رئيسا من أقطابها، الذي يتمثل في تحقيق الأهداف المرجوة، من خلال إتباع طريقة تعليمية ملائمة للحصة الدراسية، إضافة إلى ذلك فقد اعتبرت طريقة التدريس عنصرا من عناصر المنهج - بما فيها الطرائق التقليدية والحديثة - وهي ذات علاقة وطيدة به، إذ ساهمت وعملت هذه الطرق على إكساب المتعلمين المفاهيم والقوانين التي يتضمنها المنهج، فلما كانت الطرائق القديمة تركز على جهد المعلم دون مشاركة المتعلم في الموقف التعليمي، أصبحت الطرق الحديثة تركز على جهد المتعلم الذي يعد عنصرا فعالا ومشاركا، على غرار ذلك، فإنها تساهم وتسعى إلى تحديد دور كل من المعلم والمتعلم من خلال إتباع أساليب ووسائل مساعدة على نجاح العملية التعليمية التعلمية.

الكلمات المفتاحية: طرق التدريس - العملية التعليمية التعلمية - المنهج - المعلم - المتعلم - الموقف التعليمي.

Abstract :

"learning process" aims at introducing and highlighting the most appropriate methods adopted in teaching. In addition, to the conditions of their selection, in order to guarantee the success of the teaching/learning situation. Given that the teaching methods are considered among the most effective tools in the teaching/learning process, as much as they represent one of its main pillars, intended for the achievement of the required objectives, by adopting a pedagogical method suitable for the teaching classroom. Moreover, the teaching method was considered a part of the curriculum - including both traditional and modern methods - and is closely related to it. As these methods contributed and enhanced learners' understanding of the concepts and rules included in the curriculum. While the old methods focused on the teacher's effort without the learner's participation in the learning situation, the modern methods focused on the learner's effort as an active and collaborative element. Similarly, it contributes and seeks to define the role of both teacher and learner by adopting methods and means to enhance the success of the teaching/learning process.

*المؤلف المرسل: د. نبيلة أيت علي: nabilabouafia188@gmail.com

Keywords:Teaching methods - Teaching/learning process - Curriculum - Teacher - Learner - Educational situation.

تقديم:

تشتمل العملية التعليمية التعلمية أبعاداً رئيسية حددها الدارسون ، إذ يتمثل البعد الأول في المحتوى ؛ أي محتوى المادة الدراسية ، والثاني في طريقة تدريس هذه المادة ، ويطلق على هذا المصطلح بالبعد السلوكي ، أي ما يقصد به مجموع أشكال الأداء والأساليب التي يتم عن طريقها تحقيق الأهداف التعليمية المقصودة ، كما تعد طريقة التدريس عنصراً هاماً من عناصر العملية التعليمية التعليمية ، إذ أنها تمثل مجموعة من التقنيات المجربة لإيصال المعرفة بأبسط السبل وفي أحسن حلة ، والسؤال الذي يطرح نفسه هو : ماذا نعني بطريقة التدريس ؟ وفيما تمثّل أهمها؟ وماهي الشروط الواجب توافرها لنجاح العملية التعليمية ؟

1. المفهوم الإجرائي لمصطلح الطريقة:

قبل عرض أهم طرق التدريس لا بد لنا من التطرق لمصطلح الطريقة من حيث معناها اللغوي والاصطلاحي نظراً لتعدد التعاريف والمفاهيم لمفهوم واحد. وسندرج أهمها كما أدرجها التربويون ، حتى يتوضح للمتعلم المفهوم الصحيح لها بدءاً بالتعريف اللغوي لها ثم الاصطلاحي.

أ- الطريقة لغة: (Méthodus-Méthode-Méthod).

يشير المعنى اللغوي لمصطلح الطريقة عند "ابن منظور" في معجمه لسان العرب أنّها «السيرة أو المذهب أي الخطّ في الشيء»⁽¹⁾ ، وفي التّنزيل العزيز في قصّة فرعون: «قالوا إنّ هذان لساحران يريدان أن يخرجاك من أرضك بسحرهما ، ويذهبا بطريقتكم المثلى»⁽²⁾ (طه 63) ، كما تعني «السيرة المختصة بالسالكين إلى الله تعالى من قطع المنازل والتّرقّي في المقامات ، والطريق هو ما يمكن التّوصل بصحيح النّظر عنه إلى المطلوب»⁽³⁾ ؛ ما يعني أنّ هذه التعاريف تشير إلى أنّ معنى الطريقة لغة هو الطريق الواضح والّبين.

ب- الطريقة اصطلاحاً:

إنّ المعنى اللغوي للطريقة حسب ما استنتجناه من التعاريف السابقة يشترك مع المعنى الاصطلاحي وهو ما يوضحه هذا التعريف بحيث تعني الطريقة في معجم مصطلحات المنطق وفلسفة العلوم أنّها «المنهج أي الطريق الواضح والمستقيم الذي يمكن التّوصل بصحيح النّظر فيه إلى غاية معيّنة»⁽⁴⁾ ؛ ومنه فإنّ هذا التعريف ينطبق على المعنى اللغوي الذي أوردته المعاجم اللغوية.

إنّ الطريقة بمعناها العام تعني «ترتيب الطّروف الخارجيّة للتّعلّم وتنظيمها ، واستخدام الأساليب التعليميّة الملائمة لهذا التّرتيب والتنظيم ، بحيث يؤدّي ذلك إلى الاتّصال الجيّد مع المتعلّمين لتمكينهم من التّعلّم»⁽⁵⁾ ؛ يعني هذا التعريف أنّ الطريقة تساهم في تنظيم المعلومات والخبرات التعليميّة لتحقيق الأهداف التعليميّة المرغوبة ، هذا عن الطريقة بصفة عامة ، أمّا طريقة التدريس فهي كما يرى التربويون «الأداة والوسيلة النّاقلة للعلم والمعرفة والمهارة وهي كلّما كانت ملائمة للموقف التّعليمي ومنسجمة مع عمر المتعلّم وذكاؤه وقابليته وميوله ، كانت الأهداف التعليميّة المتحقّقة بها أوسع عمقا وأكثر فائدة»⁽⁶⁾.

تعرف طريقة التدريس ، أو كما يسميها البعض أشكال العمل الديداكتيكي بأنّها: «مختلف الأنشطة التي يجب أن يزاوئها المدرّس بفضل مواد دراسيّة معيّنة ، قصد جعل التّلاميذ يحقّقون أهدافاً تربويّة محدّدة»⁽⁷⁾ ؛ تتجلى هذه التعاريف في مجملها

أن طريقة التدريس كلما ساهمت في تسلسل الخطوات وتنظيم المعلومات كان الهدف قد تحقق من الفعل التعليمي ، كما تقف على قدرة المعلم الذي يتحكم فيها.

أما "دانيال كوست وروبرت فالسون" (D.Coste, R. Galisson) فيتفقان على أن «مصطلح الطريقة في ميدان تعليم اللغات هي مجموعة من الإجراءات القائمة على عدد من المبادئ والافتراضات اللغوية النفسية ، التربوية التي تستجيب لهدف معين»⁽⁸⁾ ، ومنه فإن طريقة التدريس هي «فئة من الإجراءات والأفعال المرتبطة التي تظهر على هيئة أداءات يقوم بها المدرس أثناء العملية التعليمية بهدف تيسير حدوث تعلم التلاميذ لموضوع دراسي معين ؛ أي لمعلومة ما ، وساعيا من خلال ذلك إلى مساعدة التلميذ للوصول إلى هدف أو أكثر من الأهداف التربوية»⁽⁹⁾ ، ومنه فإن التعريف الصحيح والأشمل للطريقة في ميدان التعليمية بصفة خاصة وتعليمية اللغات بصفة عامة يكمن في أن: «طرق التدريس هي الأسلوب الذي يرتضيه كل من المعلم والتلميذ في معالجة موضوع الدرس من أجل تحقيق الأهداف المرجوة منه»⁽¹⁰⁾ ؛ نستشف من خلال التعاريف السابقة أن طريقة التدريس تساعد المتعلم بدرجة أولى من خلال تتبع أسس محدّدة وملائمة تظهر من خلال الأداء لأجل تحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة ، وذلك من خلال تنظيم المعلومات والخبرات التعليمية والتربوية.

1. أنواع الطرائق التعليمية:

ترتكز أنواع الطرائق التعليمية على دور كل من المعلم والمتعلم ، وتختلف الطرائق باختلاف الاتجاهات ، إذ يميز المتخصصون في مجال التدريس بين نوعين من طرق التدريس وهما : «طرائق التعليم القديمة وطرائق التعليم الحديثة ، فطرائق التعليم القديمة تقوم على طريقة المحاضرة وطريقة المناقشة وطريقة الاستقراء ، بالأسئلة وطريقة العرض العملي ، أما طرائق التعليم الحديثة فتشمل على طريقة التعلم التعاوني ، وعلى طريقة التعلم المبرمج ، وعلى طريقة التعلم باستخدام الحاسوب ببرامجه المتنوعة»⁽¹¹⁾ ؛

لقد أثرنا التركيز على طرائق التدريس المعتمدة من قبل الأساتذة خاصة في الجامعة ؛ وهي متنوعة ومتعددة ، قديمة وحديثة ومن أبرزها الطرائق التالية:

2. 1. طريقة المحاضرة (الإلقاءية):

تعتبر طريقة المحاضرة أي الإلقاءية الشائعة لدى الأساتذة في جميع الجامعات والمعاهد العليا في الجزائر إذ « يصطلح عليها بالطريقة التلقينية أو إلقاء الدرس ، أو المعلومات ، أو طريقة تلقين المعلومات للمتعلمين ، كما يقال إلقاء المحاضرة ، أو طريقة المحاضرة مباشرة وترجم هذه الطريقة أو الأصح هذا المصطلح المعبر عن هذه الطريقة إلى اللغة الفرنسية على نحوين:

✓ La méthode magistrale يقابلها في اللغة العربية بطريقة المحاضرة

✓ La méthode expositive يقابلها في اللغة العربية بطريقة الإلقاء»⁽¹²⁾.

ونظرا لشبوع هذه الطريقة في التعليم وهو ما أكدّه المتخصصون في مجال التعليمية إذ « كانت هذه الطريقة من أقدم الطرق وأكثرها استخداما ، حيث مازال الكثير من المعلمين في المراحل المختلفة يستخدمها أثناء التدريس ، وبشكل مكثف ، وفي هذه الطريقة يقوم المعلم بنقل المعلومات والمعارف شفويا إلى المتعلمين ، وتستخدم هذه الطريقة بفعالية في المراحل العليا من التعليم (المرحلة الثانوية ، فما فوق)»⁽¹³⁾ كما أنه: «تمثل هذه الطريقة في عرض شفهي مستمر لطائفة من المعلومات والآراء ، مع مقدار قليل من اشتراك التلاميذ ، أو من دون اشتراكهم بالمرّة ، وجدوى هذه الطريقة يتوقف على نوعية الأهداف المعينة»⁽¹⁴⁾.

وتتميز هذه الطريقة من حيث طبيعتها وأهدافها بأن المعلم هو محورها ، وهي تتضمن تزويد الطلبة بالمعرفة والمعلومات بطريقة إلقاء المعلومات من دون مناقشة ، وتتوقف قوة شرح المدرس على تمكنه من إظهار التقاط الأساسية في المحاضرة ، والانتقال التدريجي مع مراعاة مستوى طلبته ، وكذلك للغة وتعبيره وأسلوبه الذي له أثر كبير أثر في فهم

محاضراته ، كما تتصف هذه الطريقة بالوصف ، أي هو مقدار علم المدرس بما يصفه للمتعلمين أثناء إلقاء المعلومات ، واستخدامه للغة استخداما صحيحا ، ومعرفته بمعلومات طلبته ، وقدرته على استغلال تلك المعلومات⁽¹⁵⁾.

نفهم أنّ هذه الطريقة تعتمد على دور المعلم بدرجة أكبر ، الذي يبذل جهدا أكبر من دون مشاركة المتعلم في الموقف التعليمي ، كما أنّ « طريقة المحاضرة تقوم على إعداد المعلم لدرسه وتقديمه إلى التلاميذ عن طريق التحدث والإلقاء ، ويقتصر دور المتعلم فيها على السماع دون أن يسمح له بالمناقشة ، وهذه الطريقة قديمة حديثة ؛ أي أنها كانت تستخدم منذ القديم عن طريق الإلقاء والحفظ ثمّ التسميع للموضوعات التي أُلقيت على التلاميذ ، أمّا كونها حديثة فهي ما تزال تستخدم في الندوات العامة والمحاضرات بعد أن أدخل عليها بعض التحسينات⁽¹⁶⁾. وإذا ما التمسنا والتفتنا إلى دور المعلم في هذه الطريقة أي بطريقة المحاضرة فإن «المعلم هو الذي يسيّر لوحده فعل التعليم والتعلم ، دون تدخل المتعلم الذي يكتفي فقط بتلقي المعرفة عن طريق السمع أو المشاهدة أو الكتابة ؛ أي أنّ هناك تواصل أحادي الاتجاه مدرّس تلميذ⁽¹⁷⁾ ؛ وبناء على ما تم ذكره نستشف أنّه ؛ في طريقة المحاضرة يعتبر فيها المدرس محور العملية التعليمية العلمية ، أمّا المتعلم فيقتصر على الاستماع فقط ثمّ نقل وتدوين المعلومات والمعارف وهذه الطريقة تساهم في إثراء معلومات المتعلمين وأفكارهم ، وهي اقتصادية في الوقت نفسه وفي ترتيب المادة وتنظيمها أثناء العرض ، لكنّها في الوقت ذاته لا تناسب المتعلمين باعتبارها لا تصلح كطريقة أساسية للتدريس.

2.1.1. المناسبات التي تستخدم فيها الطريقة الإلقاءية:

لقد كثرت الأساليب التي استخدمت فيها طريقة المحاضرة ، وقد عدّها الدارسون على النحو الآتي:⁽¹⁸⁾

- **المحاضرات:** إنّ المقصود بالتحاضر مجرد العرض الشفهي دون مناقشة أو اشتراك للمستمعين مع المدرّس ، إلّا في الاستماع والفهم وتدوين المذكرات دون أن يسمح بالسؤال أثناء الإلقاء وإنّما بعد انتهاء الحديث ، وهذا يناسب الكبار (فوق المرحلة الثانوية) ، ولا تناسب المرحلة الابتدائية والمتوسطة (الإعدادية) والثانوية ، إلّا إذا كان ذلك خارج الفصل في الجمعيات أو نواحي النشاط ، حيث يلقي الأساتذة المدرسون محاضرات تناسب مستوى التلاميذ الذين يلقي عليهم.
- **الشرح:** إنّ المقصود بالشرح توضيح وتفسير ما غمض على التلاميذ فهمه على ألا يكون الشرح مجرد كلام يسرد أو يلقي ، بل يهدف الشرح إلى إظهار النقاط الأساسية والانتقال التدريجي من نقطة إلى أخرى وفقا لقوة التلاميذ ومراعاة اختلافهم قوة وضعفا.
- **الوصف:** من المسلم به أنّ القصص من الأشياء التي يميل إليها الصغار والكبار والقصة في التدريس تساعد على جذب انتباه المتعلمين وتشوقهم إلى الدرس ، وتعمل على توصيل المعلومات والحقائق بطريقة شيقة لذيدة ، كما أنّها تربّي الأطفال تربية خلقية صحيحة بما تضعه أمامهم من مثل ، وتستثير ميلهم إلى التقليد ، وتحرك قابليتهم للاستهواء ؛ يتجلى هذا في كون أنّ طريقة المحاضرة هي عرض شفهي للمعلومات أثناء الشرح والوصف ، كما تتجسّد أيضا في القصص باعتبارها تجذب الانتباه من خلال توصيل المعلومات بطريقة مشوقة ؛ ومنه نستنتج أنّ هذه الطريقة لا تتخذ الطالب محورا للعملية التعليمية ، كما لا تهتم بتنمية وعيه وإدراكه ، فما عليه إلّا الاستماع وتدوين المعلومات ما يعني انعدام التفاعل بين المعلم والمتعلم ، لكنّها تبقى الطريقة الشائعة في التعليم بالجامعة.

2-2- طريقة المناقشة:

لقد تعدّدت تسميات هذه الطريقة ، إذ أنّ هناك من يصطلح عليها بالتسميع المشترك ، أو طريقة المناقشة الاجتماعية... وقد أرجع المتخصصون هذه الطريقة إلى كونها من الطرق القديمة بحيث يرون أنه إن قلنا التسميع فإنّها « ليست فكرة التسميع حدثا جديدا في طرق التدريس وأصوله ، بل هي فكرة قديمة ترجع بقدمها إلى قدم بدء التعليم النظامي (Systematic) والحقيقة أنّها الفكرة الوحيدة التي كان التعليم القديم يستند عليها ، إن لم يكن هذا التعليم سوى (تسميع

الدّرس الذّي يعلم) وقد كان هذا التّسميع يقع على عاتق الطّالب ، إذ يطلب منه استظهار قدر معيّن من مادة معيّنة بشكل يستطيع إعدادتها بصورة مضبوطة أمام المعلّم»⁽¹⁹⁾.

كما يرون أنّ التّعليم القديم الذي يستند إلى فكرة التّسميع يعتمد على استظهار المعلومات دون خطأ أو نقصان ، أي أنّ استظهار المعلومات ليس نتيجة لفهم أو تفكير ، وإنّما كان يستند إلى تلقين المعلومات —تلقينا بـغاوياً— ثمّ حفظها عن ظهر قلب ، وإعادة المعلومات حرفيّاً من دون خطأ أو نقصان ، وكان المبدأ الذي يعتمد عليه التّدرّس قديماً لقياس نتائج العملية التّعليميّة التّعلّميّة طرح أسئلة على الطّلبة للإجابة عليها إجابة صحيحة وواعيّة ، أما قياس نجاح وفشل الطلبة فإنّه يعود إلى كون أنهم إن أتقنوا الإجابة فقد كان مصيرهم النّجاح وإن فشلوا في الإجابة أي لم يتقنوا طريقة الإجابة واستظهار المعلومات الصّحيحة فإنّ نصيبهم الفشل⁽²⁰⁾.

ولابدّ من الإشارة إلى أنّ «هذا النوع من التّسميع لا يتألف وفلسفة التّعلّم ، لأنّ هذه الفلسفة —نقص بها فلسفة التّعليم— تعتبر المتعلّم كائنًا بشرياً له قدرات وتفكير خاص يميّز به عن غيره من خلال اختلاف شخصيّة كل فرد عن آخر وتفكيرهم ، وتحترم فلسفة التّعلّم كلّ ما في الفرد أو الكائن البشري من ميول ومقدّرات وتراعي ميوله وحاجياته التّعليميّة ، وتؤكّد على فسح المجال له وإعطائه حرّيّة التعبير ما يجول في مخيلته ليّتجه إلى ما يراه صالحاً لنفسه ولجموعته ، ومنه فإنّ فلسفة التّعليم تعتبر فكرة التّسميع عاملاً من عوامل الحظ من شخصيّة المتعلّم ، فهو ليس إلّا نتيجة اعتقاد المعلّمين بأنّ "العقل وعاء فارغ تصبّ فيه الحكمة ويملأ بالحقائق" ، وإن تمّ ذلك فقد وصلوا بالمتعلّمين إلى غاياتهم»⁽²¹⁾؛ من خلال ما تمّ طرحه بشأن فكرة التّسميع نتوصّل بالقول إلى أنّ التّسميع يقتضي من المتعلّم ادّخار وخزن المعلومات والحقائق التي لا تفيد الطّالب مستقبلاً باعتباره لا يدعو إلى التّفكير والاستدلال ، لأنّ حفظ المعلومات عن ظهر قلب ، واستظهارها ؛ أي التّذكر الآلي الذّي لا فائدة منه ، باعتباره لا يساعده على تنمية التفكير السليم والابتكار والتّعبير الإبداعي ، ومنه فإنّ هذه الفكرة —فكرة التّسميع— لم تعد سائدة في الأوساط التّعليميّة لدى الأمم الأخرى ، باعتبار أنّ فلسفة التّعليم تطوّرت ، ومنه فقد أخذت طرق التّدرّس تتغيّر على نحو تسمح بتحقيق الأهداف التّربويّة المنشودة من العملية التّعليميّة التّعلّميّة ، لهذا جاءت طريقة المناقشة الاجتماعيّة ، التي تعطي للطّالب فرصة للتّفكير والمناقشة والتّعليل والاستنتاج ، على عكس التّسميع الذي يركّز على تلقين المادة العلميّة وإعادتها عن ظهر قلب ؛ أي بصورة حرفيّة من قبل الطّالب المتعلّم.

وعلى هذا الأساس فإنّ طريقة المناقشة هي: «طريقة تعتمد في جوهرها على الحوار ، وفيما يركّز المعلّم على معارف الطّلبة ، وخبراتهم السّابقة ، ويوجّه نشاطهم بغية فهم القضية الجديدة ، مستخدماً الأمثلة المتنوّعة وإجابات الطّلبة لتحقيق أهداف درسه ، ففيها إشارة إلى المعارف السّابقة ، وتثبيت لمعارف جديدة والتّثبيت من هذا وذاك ، وفيها استثارة للنشاط العقلي الفعّال عند الطّلبة ، وتنمية انتباههم وتأكيد تفكيرهم المستقل... كما تعتبر طريقة المناقشة من الطّرائق التّدرّسيّة التي تتيح الحرّيّة للمتعلّم بوصفه محورياً للعمليّة التّعليميّة ، فهي تهتم بميول المتعلّمين وطموحاتهم واتّجاهاتهم ورغباتهم ، لذلك تثير حماس الطّلبة وتساعدهم على إبراز قابليّاتهم ونشاطاتهم ، وإنّها كذلك تساعد المعلّم على تكييف عمله مع الطّلبة بحسب فروقهم الفرديّة ، ومن خلالها يمكن معرفة شخصيّات الطّلبة ، وتركّز طريقة المناقشة في الأساس على مفهوم الفلسفة التّربويّة التي تؤكّد أنّ التّعلّم الحقيقي يحصل عن طريق عمليّة المشاركة والمساهمة الجّادة من المتعلّم ، يقول أحد الباحثين في هذا الصّدد: «إنّ قضاء ساعة واحدة في المناقشة أجدي للمتعلّم من قضاء شهر كامل في الحفظ والتّكرار»⁽²²⁾.

إنّ ما نلاحظه في الموقف التّعليمي التّعليمي ، هو التّفور من استخدام هذه الطّريقة من طرف بعض المدرّسين ، بالرّغم من أنّها تستخدم لتنمية المهارات المعرفيّة والاتّجاهات ، لكن نلاحظ إحجام كثير من المدرّسين عن استخدام إستراتيجيّة المناقشة ، نتيجة لخبراتهم السّابقة غير النّاجحة ، على أنّ الأسلوب الوحيد لتعلّم كيفيّة استخدام المناقشة في التّدرّس هو ممارستها ، ويختلف نوع المناقشة ويتحدّد نوع المشتركين فيها تبعاً للهدف المرجو منها ، ودرجة الضّبط المستهدفة وفق هذا الهدف أيضاً ، ومهما كان نوع المناقشة فيجب أن يكون في علم المدرّس أن هناك جانبين رئيسيين في آن واحد ، الجانب الأول هو أن يضع في الضّمّانات ما يكفل ارتباط كلّ ما يقال بمحتوى الموضوع ، محور المناقشة ، والجانب الثّاني هو تقويم عمليّة التّفكير والاتّجاهات التي يستخدمها المشاركون في مناقشة الموضوع المطروح⁽²³⁾.

نفهم أن طريقة المناقشة مفيدة لطرفي العملية التعليمية ، ألا وهما المعلم والمتعلم ، إذا كان على دراية بالموضوع المراد مناقشته من خلال معرفة الأهداف المراد تحقيقها من تلك المناقشة.

إن إعداد المعلم لأسئلته إعدادا متقنا ومعرفته بالموضوع المراد مناقشته ، كفيل بوصول طلبته إلى المشاركة في الدرس مشاركة فعالة من خلال التفكير والمشاركة وتنمية روح الاستقلال الذاتي لدى طلبته ويؤكد هذا الموقف المتخصصون الذين يرون أنه «لكي تنجح هذه الطريقة يجب أن تقوم في أحسن صورها على اجتماع عدد من العقول حول مشكلة من المشكلات ، أو قضية من القضايا ، ودراستها دراسة منظمة ، بقصد الوصول إلى حل للمشكلة أو الاهتمام إلى رأي في موضوع القضية ، وللمناقشة عادة رائد يعرض الموضوع ويوجه الجماعة إلى الخط الفكري والذي تسير فيه المناقشة ، حتى تنتهي إلى الحل المطلوب... كما أن طريقة المناقشة تصلح في جميع المراحل التعليمية ، وتأخذ في الصقوف العليا ، صورة الجدل وتبادل القضايا ، والاتفاق حول رأي موحد في أحد الموضوعات المطروحة للجدل ، والتي تستخدم أسئلة تتناول جوانب الموضوع المدروس ، ويعتمد نجاح المناقشة على تحديد موضوعها بدقة ووضوح ، بحيث تكشف للتلاميذ الخطوات المراد إنجازها»⁽²⁴⁾.

وتتم طريقة المناقشة عبر ثلاث خطوات نذكرها وفق الترتيب الآتي⁽²⁵⁾:

أ- ما قبل المناقشة: حيث يتم اختيار الموضوع ، وتحديد أهدافه بدقة ، وتنظيم جلسة النقاش وترتيبها وتحديد بيئة التواصل.

ب- في أثناء المناقشة: مثل اشتراك الطلبة في تقرير نوعية المشكلات التي ستطرح والتأكد من مشاركة الجميع ، وتحليل المشاركات وتقديم الشكر لمن ساهم في إثراء النقاش ، ثم تدخلات المعلم عند اللزوم ، في حالة وجود خطأ وعدم استقصاء بعض الجوانب بشكل كاف.

ت- ما بعد المناقشة: تكوين الملاحظات حول موضوع المناقشة وتوثيقها ، ثم إجراء عملية تقييم لما تم عمله في سبيل تحقيق الأهداف المنشودة.

هذا عن خطوات طريقة المناقشة التي يجب إتباعها ، أما فيما يخص أنواع المناقشة ، فإننا نجد ثلاثة أنواع ، يتمثل الأول في: المناقشة الحرة ، والثاني يقصد به المناقشة المضبوطة جزئياً أما الثالث فقد اصطلح عليه بالمناقشة المضبوطة ، ولزيم من التوضيح نتابع الأنواع الثلاثة على النحو التالي⁽²⁶⁾:

أ- المناقشة الحرة: وتحتاج هذه الطريقة إلى قليل من التوجيه فيما عدا التوجيه الأولي وهي تستخدم للانفتاح على موضوعات أو مجالات عديدة ، مثل الاستماع إلى مشكلات أو أفكار أو التذكير بما سبق ، أو تلمس ردود الأفعال بعد قراءة موضوع أو وصف حادثة ، وهنا يجب أن يسمح المعلم بالاستجابات ، ودوره هنا هو ممارسة الاستماع إلى الآخرين أكثر من التحدث إليهم.

ب- المناقشة المضبوطة جزئياً: يستخدم هذا النوع لتبادل المعلومات والأفكار ، والهدف الرئيسي منها هو إحداث نوع من التكامل بين ما سبق تعلمه ، وخاصة حينها يكون على كل فرد ، أو يعدّ تقريراً عن محتوى دراسته ، وحيث يشعر كل منهم بالحاجة إلى تبادل المعلومات للمقارنة والتعرف على أوجه الاتفاق والتناقض.

ت- المناقشة المضبوطة: وتستخدم حينما توجه العمليات المعرفية ، باستخدام سلسلة مخططة ومتعاقبة من الأسئلة ، والغرض من الضبط هنا هو التقيد بالخطوات المتتالية لتقديم المعلومات والأفكار ، وهنا يقدم الأفراد المعلومات والأفكار ، كما تقدم لهم ، ومن ثم فإن هذا النوع يساعد على تكوين المهارات المعرفية ، كما يساعد على التدرب على أسلوب حل المشكلات واتخاذ القرارات ويبدو هذا النوع من المناقشة صالحاً لتدريس المفاهيم بالمستوى الجامعي مثلاً تدريس المفاهيم النقدية.

نستنتج من خلال هذا الطرح أن: طريقة المناقشة من أحسن طرق التعليم ، خاصة في التعليم العالي ، باعتبارها تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعليمية ؛ أي مركز النشاط والفعالية ، بدل من المدرس ، كما تلبي لدى المتعلمين حب التعاون والعمل الجماعي واشتراكهم الفعال أثناء الدرس ، ومنه يتمكن المعلم من معرفة مستوى

المتعلمين بشكل جيد من خلال تدريبهم على المناقشة والتحليل والاستنتاج؛ وعليه فإن ضبط الحوار والنقاش أمر أساسي في نجاح أسلوب المناقشة.

3-2- طريقة الندوات (Panel Discussion):

تعتبر الندوة نوع من أنواع المناقشة، أو بالأحرى أسلوب في المناقشة، إذ تعد أكثر الطرق شيوعاً، بحيث أنه «تتم هذه الطريقة على نحو يشترك فيها جانبان الجانب الأول هو مجموعة من المختصين الذين يعرضون وجهات النظر المختلفة حول موضوع معين، والجانب الثاني هو مجموعة من المستمعين»⁽²⁷⁾، وتضم هذه الطريقة مجموعة صغيرة من الطلاب، كأن يكون مثلاً خمسة طلاب في مجموعة، لهم مشرف أو مقرر يشرف على إدارة تلك الندوة، وذلك من خلال جلوس مجموعة من الطلاب على شكل نصف دائرة، ثم يقوم المشرف بتوجيه الأسئلة لأعضاء الندوة، التي تمثل في قضايا مطروحة من خلال المناقشة، وغالباً ما يتولى المشرف أو الأستاذ قيادة الندوة، باعتبار أنها طريقة أو أسلوب ليست باليسيرة، لأن المشرف قد لا يجد في أحد أعضاء الندوة عضواً تتوفر فيه القدرة الكافية والقابلية على قيامه بمسؤولية إدارة الندوة، وفي ختام المناقشة أو الندوة يترك المجال ويفسح لأعضاء الندوة؛ أي الطلاب بطرح أسئلتهم وتوجيهها إلى المشرف، ويتولى هذا الأخير الإجابة عنها أو يسند أمر الإجابة إلى أعضاء الندوة، ومنه يتوصلون إلى خلاصة تتضمن الأفكار والآراء التي هي موضوع النقاش، وهذه الخلاصة تقودهم في الأخير ليتوصلوا إلى نتائج أخيرة⁽²⁸⁾.

نتوصل من خلال هذا النص إلى أن: طريقة الندوة طريقة هادفة بحيث يدعو إليها أعضاء الندوة من أساتذة ومتخصصون لمناقشة موضوع يشترك فيها الحاضرون أو الطلبة بالرأي، سواء أكان عددها شخصان أو أكثر من خمسة أشخاص أو أكثر، ويتولى إدارتها مشرف يتولى تسييرها بطرح الموضوع ومعالجته من زوايا متعددة، يقوم أعضائها بالمناقشة وتبادل الآراء التي تؤدي بدورها إلى خلاصة للموضوع المطروح والمناقش من خلال تلخيص تلك الآراء، وعلى هذا الأساس يرى المربون أنه «يمكن لطريقة الندوة أن تكون طريقة جيدة إذا ما قامت على أساس التحديد الواضح للمشكلات والتساؤلات في إطار من الإثارة والتشويق - إلا أنه كثيراً ما يلاحظ عزوف غالبية المستمعين عن الاشتراك في مناقشة المختصين، وخاصة إذا كانت لهم مكانة علمية أو ثقافية أو سياسية مرموقة، كما يلاحظ أن غالبية المستمعين لا يشتركون في المناقشة حينما يعرض المختصون القضايا والمشكلات ويتولون تحليلها ومناقشتها، والإجابة عما قد يبدو من تساؤلات حولها تباعاً، ومن ثم لا يجد المستمعون مجالاً حقيقياً للاشتراك في المناقشة فتنتفي القيمة التربوية من الندوة، ولا تسفر إلا عن أقل القليل من النتائج المتوقعة»⁽²⁹⁾.

لقد اقترح المربون والتربويون في هذا المجال الإجراءات الآتية أثناء استخدام الندوة في التعليم، والتي ندرجها على النحو الآتي:⁽³⁰⁾

- 1- تحديد أهداف الندوة: أي أن يحاول المشرفون الإجابة عن أسئلة مثل: لماذا تستخدم الندوة دون غيرها في هذا الموقف؟ ما هي أفضل طريقة في هذا الموقف؟ ماهي الأهداف المرغوب فيها؟ ما النتائج المتوقعة في النهاية؟ ويتضمن ذلك تجنب العمومية في الأهداف والالتزام بالصياغة السلوكية التي تفصح عن شكل ومضمون الأداء المتوقع من المتعلمين في النهاية.
- 2- تحديد نوعية المحتوى ومظاهر النشاط والوسائل التعليمية: التي يمكن أن تؤدي إلى تحقيق تلك الأهداف الأمر الذي يقتضي تحديد الصفات الواجب توافرها فيمن يشترك من المختصين في الندوة، مما يعد جانباً جوهرياً يحدد سير الندوة وعاملاً من عوامل نجاحها.
- 3- تحديد التوقعات والمستويات التعليمية: الذين يسمح لهم بحضور الندوة على أن تراعي تلك التوقعات والمستويات عند معالجة المختص لموضوع الندوة.
- 4- الاتفاق على أسلوب تتابع الندوة: بمعنى أن يجتمع المختصون مع رئيس الندوة ويجري اتفاق على مجال الندوة وإطارها العام وأسلوب إدارتها ومواضيع طلب الكلمة وتحديد الزمن المخصص لمعالجة كل جانب من الندوة.

5- تعريف المستمعين بالمختصين المشتركين: في الدوة ومجالها وخطتها وتلقي الاستفسارات من المستمعين وتسجيلها ومناقشتها وإتاحة الفرص للجميع للاشتراك فيها والتأكد من عدم إغفال أحد أو بعض الجوانب المتفق عليها مسبقاً.

6- تلخيص نتائج المناقشة: بحيث يتضح للمستمعين موقف المختصين من التساؤلات الرئيسية.

7- تقويم الدوة: بقصد التعرف على التواحي الإيجابية والسلبية بها والتعرف على ما تحقق من الأهداف المحددة في البداية ، وذلك عن طريق استطلاع آراء المستمعين والتعرف على مدى التغيير الذي طرأ على الأداء⁽³¹⁾.

ونجد من الأشكال المختلفة التي يتخذها أسلوب الدوة ، ثلاثة أشكال نبرزها على النحو التالي:⁽³²⁾

أ- الدوة الحرة غير المقيدة: في هذا الشكل يتحدث عدة أعضاء عن الموضوع متى شاءوا من غير إعداد مسبق ، ويفيد هذا الأسلوب في اشتراك الحضور في أنشطة تلي الدوة.

ب- الدوة المقيدة: وفيها يدلي كل عضو من أعضاء الدوة بالتتابع بعرض قصير للموضوع ، ويفيد هذا الأسلوب في نقل المعرفة إلى الحضور باختلاف وجهات النظر والخبرة للمتحدثين.

ت- المناظرة: إن هذا الشكل أو الأسلوب يفيد في إثارة النقاش ، واشتراك الحضور بعد المناظرة أو تنقل المعلومات في الوقت نفسه بشكل منظم ، وقد تتخذ الدوة شكل محاور ، فهناك ستة أو ثمانية أشخاص بعضهم يمثل الحاضرين والبعض الآخر يمثل الخبراء والمختصين لتبادل وجهات النظر. ومن خلال تتبع هذه الأساليب أو الأشكال التي تلي بعضها البعض ، فإن أسلوب أو طريقة الدوة يمكن أن يكون أسلوباً ناقداً وذلك من خلال تتبع أو مراعاة مجموعة من الآليات المتمثلة وفق الترتيب التالي:⁽³³⁾

1- جعل الأسلوب أبسط وضع ممكن ، إذ أن تعقد الأسلوب قد يحول انتباه الطلاب من المناقشة نفسها إلى الاهتمام بشكل الأسلوب وكيفية تسييره ، وبهذا تضع الفائدة المنتظرة.

2- يجب أن يكون الأسلوب المتبع موافقاً لحاجات الطلاب.

3- يجب أن يكون عدد الطلاب الذين يديرون دقة المناقشة قليلاً قدر الإمكان ويجب تبديلهم باستمرار.

4- يجب أن يتخذ المدرس موقف المهيمن على ناصية الحال ، بوصفه مرشداً أو دليلاً وقد يتطلب الموقف أحياناً أن يسيطر فعلياً على الوضع ، فعند تقرير الخطة التي ستتبع وعند انتخاب الطلبة الذين سيدرون المناقشة يجب أن يكون للمدرس في ذلك رأيه ، على أنه يجب أن لا يفرض هذا الرأي بصورة إجبارية ظاهرة ، بل يستطيع حمل الطلبة على قبوله بالإقناع والرضى ، أما موقفه أثناء سير المناقشة ، فيجب أن يكون إيجابياً أي يتدخل في المواقع التي يرى فيها ضرورة للتدخل.

نستنتج من خلال هذا الطرح أنه ؛ على المشرف الذي يسيّر الدوة أن يكون متحكماً فيها قدر المستطاع ، فلا يُعقد من أسلوب تلك الدوة ، ويحاول تبسيطها ما أمكن حتى لا يضيع فهم الطلاب ، والفائدة المرجوة منها ، وذلك من خلال موافقة تلك الطريقة لميول وقدرات الطلبة ، كما لا يجب على المدرس أو المشرف أن يفرض على الطالب رأياً أو يجبره برأي قد لا يقدر عليه ، وإنما عليه أن يتمكن بطريقة ما حمل الطالب بقبول ذلك الرأي ، وتدخل الأستاذ في المواقف الضرورية والإيجابية حتى تنجح هذه الطريقة.

4-2- طريقة حل المشكلات (Problem solving):

يصطلح على هذه الطريقة أيضاً بطريقة المشروع ، أو تجارب العرض ، أو طريقة "ديوي" ، الذي كان صاحبها وهو عالم التربية الأمريكي الشهير ، وفي هذه الطريقة يكلف الطالب أو مجموعة من الطلبة بدراسة وتحليل مشكلة معينة تكون مقترحة من طرف الأستاذ عادة.

2-4-1- مفهوم طريقة حل المشاكل:

تعد طريقة حل المشاكل من أهم الطرق التي اعتمدها التربويون في التدريس بحيث «تعرف المشكلة بصفة عامة على أنها حالة شك وحيرة وتردد تتطلب القيام بعمل أو بحث يرمي إلى التخلص منها، وإلى إيجاد شعور بالارتياح، وعلى الرغم من ذلك، فلا بد من التنبيه إلى أنه لا يتحتم أن يشعر الطلبة في بعض الموضوعات بالشك والحيرة والتردد معا، بل يكفي أن تكون هناك حالة يشعر الطلبة فيها بعدم التأكد أو بجهل مع رغبة قوية في التخلص من ذلك بتنظيم المعلومات وربطها ببعض ونقدها، وباستكمال التأقص فيها وباستخلاص أحكام عامة منها»⁽³⁴⁾.

أما أسلوب حل المشكلات فيعرف بعدة تعريفات منها: «أن حل المشكلات هو سلوك ينظم المفاهيم والقواعد التي سبق تعلمها بطريقة تساعد على تطبيقها في الموقف المشكل الذي يواجه المتعلم، وبذلك يكون المتعلم قد تعلم شيئا جديدا هو سلوك حل المشكلة وهو مستوى أعلى من مستوى تعلم المبادئ والقواعد والحقائق... ويعرف أيضا على أنه النشاط والإجراءات التي يقوم بها المتعلم عند مواجهته لموقف مشكل للتغلب على الصعوبات التي تحول دون توصله إلى الحل»⁽³⁵⁾.

يعني ذلك أن؛ سلوك حل المشكلة يتطلب من المتعلم قيامه بنشاط ومجموعة من الإجراءات، إذ أن هذا السلوك يربط بين الخبرات السابقة التي تعلمها في مواقف متنوعة سابقة وبين تلك الخبرات الحالية؛ أي بين ما يواجهه من مشكلة حالية، ومن ثمة يجمع المعلومات ويفهم الحقائق والقواعد وصولا إلى التعميمات المختلفة؛ ويعني هذا أن سلوك حل المشكلات يقع بين الإدراك التام وعدم الإدراك التام؛ أي بين إدراكه لمعلومات سابقة وعدم الإدراك التام لموقف جديد معروض أمامه، فيمكن أن يستخدم فيه ما لديه من معلومات ومهارات، فينظم معلوماته السابقة، ليختار ما يطبقه في المواقف الجديدة التي يواجهها⁽³⁶⁾.

يقر الدارسون على أن طريقة المشروعات عبارة عن:⁽³⁷⁾

- نشاط تلقائي من جانب المتعلم، يتضمن مراعاة الأسس السيكلوجيا ومراحل النمو.
- يراعي فيها تحقيق القيم الخلقية، ويكون هذا إذا كان المشروع تلقائي وفي محيطه أو بيئة اجتماعية.

ومن الممكن أن تتضمن المواد الدراسية في طريقة المشروع، إذ أن النشاط في طريقة المشروع لا يقتصر على الناحية العلمية وحدها، وإنما يتضمن أيضا الناحية الفكرية، كما يتضمن التقدير الجمالي؛ نستنتج أن هذه الطريقة تتضمن كل النواحي؛ أي تتضمن الناحية الفكرية والعملية كما أن هذه التعاريف توحى إلى أسس هامة تقوم عليها هذه الطريقة، وهي كالآتي:⁽³⁸⁾

- ✓ الاهتمام بميول المتعلمين ورغباتهم وحاجتهم، فهي التي تقرر محتويات المنهج وأن النشاط الذي يقوم على هذا الأساس يجب أن يكون هدف المدرسة فتأخذ به وتنميه، وأن ترمي أوجه النشاط هذه إلى العمل الجمعي.
- ✓ هذه الطريقة التي تقوم على أغراض التلاميذ وميولهم وحاجاتهم تنظر إلى المادة الدراسية على أنها شيء ثانوي؛ بمعنى أنها وسيلة لتحقيق أغراض التلاميذ وحل مشاكلهم وأن المادة الدراسية لا تفرض عليهم، بل تأتي أثناء القيام بأوجه النشاط والشعور بالحاجة إليها.
- ✓ تسعى هذه الطريقة لبناء الخلق والسلوك السليم، إذ أن جوانب الخلق والسلوك لا يمكن أن تبنى إلا إذا مارس الفرد مواقف تؤدي به إلى اكتساب صفات وعادات ومهارات خلقية، وبذلك يستطيع أن يتكيف مع الجماعة المتطورة المتغيرة.
- ✓ المدرس يقوم هنا بدور المشرف والموجه، ولكنه لا يفرض غرضا أو ميلا، ولا يقوم بالتخطيط مقدما، إذ أن نقطة البداية في التخطيط هنا هي ميول التلاميذ واهتماماتهم، ولكن مع هذا فالمدرس يجب أن يتعاون مع المتعلمين حتى يكشف ميولهم ويوجههم في تقويم النتائج ويساعدهم على اختيار الوسائل، وأن يعرف إلى أين يتجه نشاط التلاميذ ونموهم وتطورهم والمواقف التي تدفع التلاميذ إلى النشاط.

✓ هذه الطريقة لا تعترف بالنشاط المدرسي العادي ، إذ أنها ترى الحياة المدرسية يجب ألا تفصل بين النشاط داخل الفصل وخارجه ، وألا تتقيّد بساعات محدّدة.

2. 4. 2. الشروط الواجب توافرها في المشروع التربوي وخطوات التنفيذ:

هناك شروط حدّدها التربويون والتي لا بدّ أن تتوفر في طريقة المشروع من خلال خطوات تتبع والتي سندرجها كما يلي (39):

- إثارة اهتمام التلاميذ بالمشروع: وهذا يكون إمّا بقراءة بعض الأخبار أو المعلومات المعيّنة أو القيام بالتّجوال في البيئة ، أو قد يأتي عن طريق مشكلة يصادفها التلاميذ أو غير ذلك.
- تحديد الأهداف أو الأغراض: وينبغي أن تكون واضحة في أذهان التلاميذ ممّا يحفزهم على العمل المتّصل أو النشاط في سبيل الوصول إلى هذه الأهداف.
- وضع الخطّة: وهذا يتضمّن البحث والدّراسة وجمع المعلومات اللازمة لحلّ المشكلات التي تثار في المشروع ، وهذا يتضمّن الاطّلاع في الكتب أو الاتّصال بالمختصّين أو زيارة المتاحف وعمل الرحلات.
- التنفيذ: وفي هذا يقوم التلاميذ بالتّعاون فيما بينهم ، وبالمساهمة في خبرة مشتركة ويسعى الكلّ في سبيل تحقيق أهداف واحدة ، ويقوم كلّ منهم بتحمّل نصيبه من المسؤوليّة ، كما يتّضح في هذه الخطوة مراعاة الفروق الفرديّة ، حيث أنّ كلّ فرد يقوم بالعمل الذي يهتم به أكثر من غيره.

■ تقدير قيمة المشروع: بعد انتهاء التلاميذ من المشروع لا بدّ من أن يقوم التلاميذ بنقد نواحي النشاط المختلفة التي قاموا بها أثناء المشروع ، فيتذكّروا نقاط الضّعف والقوّة والعيوب وطرق علاجها ، وكيف يمكن التغلب عليها في مواقف مشابهة ، كما يقومون تحت إشراف المدرّس بجمع وتنظيم المعلومات والخبرات المختلفة التي اكتسبوها أثناء العمل في المشروع وهذا قد يكون في صورة تقارير يكتبونها عن معلومات علميّة خاصة استخدموها في المشروع وليس المقصود بذلك أن مقالات في التّاريخ أو الجغرافيا أو العلوم ، وإنّما تكون في المشاكل الحيّة التي واجهوها ، فعالجوها أثناء السّير في المشروع ، مع الاستعانة بالمواد الدّراسيّة المختلفة.

2-4-3- خطوات طريقة حلّ المشكلات:

تتمثّل خطوات طريقة حلّ المشكلات في: أولاً الإحساس بوجود مشكلة ، ثمّ تحديدها ، من خلال طرح الحلول الممكنة بعد تحديد تلك المشكلة ، وأخيراً اختيار الحل المناسب ثمّ التّطبيق عليها ، وسيتمّ شرحها كما يلي:

(1) الإحساس بالمشكلة أو الشعور بأهميّتها: إنّ هذه الخطوة توجي إلى وجود مشكلة يثيرها المدرّس ، بحيث يشعر بها الطلبة والتي تعمل على إثارة انتباههم ، بغية تشويقهم للبحث عن حلول لتلك المشكلة وهو ما يؤكده الدارسون بقولهم: «إنّ هذه الخطوة تعتمد على المدرّس الذي يقوم عادة بطرح مشكلة على طلابه والعمل على إثارة انتباههم إليها ، وتشويقهم لها ، وقد تكون بعض هذه المشكلات علميّة متضمّنة في مفردات المنهج والمادة الدّراسيّة المقرّرة ، أو قد تكون موجودة في البيئة المحليّة ، ولها علاقة بالموضوعات التي يدرسها ، أو قد تكون نتيجة لتساؤلات الطّلبة حول مشكلات يتعرضون لها ، ويحاولون إيجاد الحلول لها ، بعدها يعمل المدرّس مع طلبته على توجيههم لاختيار موضوع المشكلة المراد تحقيقها أو حلّها ، وإنّ تحديد إطار وحدود المشكلة يعتبر دليلاً يهتدي به الطّلبة خلال بحث المشكلة ، ويوضح معالم الطّريق لهم» (40).

(2) جمع المعلومات والبيانات: تتمثّل هذه الخطوة في محاولة الأستاذ المدرّس أن يشوق طلبته إلى العمل للحصول على المعلومات اللازمة لمساعدته على الإجابة عن أسئلة لحلّ المشكلة المطروحة ، وتجمع هذه المعلومات من طرف الطّلبة من المراجع والكتب والمصادر الخارجيّة ومن البيئة المحليّة ؛ أي من الأهل والأقران من خلال إشراف المدرّس عليه ومواجهته ، وإنّ طبيعة تلك الأسئلة أو المشكلة تحتاج إلى تقسيم الطّلاب إلى مجموعات ، بحيث تختص كل جماعة بجمع معلومات معيّنة تتعلّق بالمشكلة المطروحة لغرض تسهيل حلّها ، وإنّ الخطوة أو الأسلوب يعتمد على طبيعة تلك المشكلة وصعوبتها ، وكذلك مدى توقّر المصادر والمراجع في المكتبة لتبويبها وتصنيفها (41).

(3) افتراض الحلول للمشكلة: تتضمن هذه الخطوة أي « نقصد بها الوصول إلى القرارات المهمة ، واستخلاص الأحكام العامة ، وتعتبر هذه الخطوة من الخطوات المهمة في التدريس على طريقة المشاكل ، لأن المعلومات التي حصل عليها الطلبة سواء انفرادياً أو جماعياً ينبغي أن تناقش وتُنتقد وتُحلل ، ومن ثم تلخّص وتنظّم على هيئة أحكام عامة ومنجزة»⁽⁴²⁾.

(4) تحقيق الفروض التي تمّ التوصل إليها: توجد علاقة وتداخل بين الخطوة السابقة المتمثلة في افتراض الحلول للمشكلة وبين هذه الخطوة التي تسعى إلى تحقيق الفروض التي تمّ التوصل إليها وهذا ما يؤكد هذا النص «إنّ هذه الخطوة متصلة ومتداخلة تداخلاً كبيراً بالخطوة السابقة ، لأنّ التّحقق من فهم الطلبة للحقائق والأحكام العامة التي تمّ التوصل إليها يكون عن طريق مناقشة المعلومات التي جمعت ، وإذا ظهر فهم المناقشة مع وجود ضعف في الفهم أو في الأحكام العامة ، فإنّه ينبغي أن تعاد (جمع المعلومات اللازمة)»⁽⁴³⁾.

(5) التطبيق: بعد الإحساس بالمشكلة وجمع المعلومات ، ثم افتراض الحلول للمشكلة المطروحة والتأكد من تحقيق الفروض التي تمّ التوصل إليها ، تأتي خطوة أخيرة ومهمة تمثلت في التطبيق «بحيث تعدّ هذه الخطوة من الخطوات الأخيرة والمهمة بحيث يتمّ فيها التّأكد من صحّة الحلّ وذلك بأنّ تختبره بالتّجربة ، فإنّ أيدته التّجربة قبلناه ، وإذا وجد أنّ الوقائع تخالفه رفضناه»⁽⁴⁴⁾.

كانت هذه إذن أهم الخطوات التي وجب إتباعها من طرف المدرس أثناء إتباع طريقة حلّ المشكلات ، وذلك للوصول في النهاية إلى حلّ للمشكلة من خلال التّأكد الصّحيح من النّاتج المتوصل إليها ؛ والملاحظ في هذه الطريقة أنّ دور المعلّم فيها ينحصر في اختياره للمشكلة أولاً ، ثمّ تقديمها للمتعلمين ، وبعد ذلك يقوم بتوجيههم ومساعدتهم في إلقاء الضّوء عليها ، ليتركهم بعد ذلك لقيامهم بجمع الكتب اللازمة ، ووضع افتراضات حولها ثمّ اختبار صحّة النّاتج المتوصل إليها في الأخير ؛ أي إعطاء مجال للمتعلمين لوضع افتراضات من أجل الوصول إلى صحة النّاتج المتوصل إليها.

2-5- طريقة إعداد التقارير:

إلى جانب تلك الطّرق نجد أنّ طريقة إعداد التقارير من أبرز الطّرق المستخدمة أو الأكثر شيوعاً في التّعليم العالي ، إذ يكلف الطّالب في هذه الطّريقة بالبحث والدراسة في المكتبات من أجل الحصول على المعلومات اللازمة والواقعية لشرح الموضوع المراد دراسته وتوضيحه.

من خلال ما أدرجناه حول الطرق التعليمية التي توظف للتدريس ، فإننا نلاحظ أنّ الطريقة الشائعة في التدريس عامة تكمن في طريقة المحاضرة.

3. شروط اختيار طريقة التدريس:

ولاختيار طريقة التدريس لا بدّ من مراعاة عددا من الشّروط ، التي ينصح بها التربويون لمراعاتها ، والمتمثلة في الآتي:⁽⁴⁵⁾

3.1. ملائمة الطّريقة للأهداف:

يتحدّد هذا الشّروط بضرورة اختيار المعلم للطريقة المناسبة لأهداف الدرس بحيث «يختار الطّريقة المناسبة في ضوء الأهداف التّعليميّة المحدّدة للدّرس ؛ فعلى سبيل المثال عندما يكون الهدف هو تعليم حقائق ومعارف قد يستخدم المعلّم طريقة الإلقاء المباشر لتحقيق هذا الهدف أمّا إذا كان الهدف هو تنمية مهارة حلّ المشكلات ، فقد يستخدم طريقة حلّ المشكلات أو الاكتشاف الموجه أو غيرها من الطّرق المناسبة لتحقيق الهدف ، فالطّريقة إذن تختلف باختلاف الأهداف المرغوب فيها ، فإذا استطاع المعلّم أن يحدّد أهداف درسه بنجاح ، فإنّ ذلك يجعله أقدر على اختيار الطّريقة المناسبة لتحقيقها»⁽⁴⁶⁾ ؛ يعني هذا أنّ المدرس يحدّد أهداف درسه قبل بدايته ، وبهذا فلا بدّ عليه أن يختار الطّريقة المناسبة لتحقيق تلك الأهداف المسطرة.

1. 2. مناسبة الطّريقة للمحتوى الدّراسي:

إذا كانت طريقة التدريس ترتبط بالأهداف المراد تحقيقها ، فإنّه يجب ربطها أيضاً بالمحتوى وبطبيعة المادة ، وهذا ما يؤكده المتخصصون في التّعليميّة أنه «ينبغي أن ترتبط بالمحتوى وبطبيعة المادة الدّراسيّة وأسلوب تنظيمها ؛ ذلك لأنّ لكلّ مادة دراسيّة طبيعة خاصّة تفرض على المعلّم اختيار طريقة أو طرق معيّنة لتدريسها ، فهناك مواد يغلب عليها الطّابع

النظري وأخرى يغلب العملي أو التجريبي ، كذلك يعتمد اختيار طريقة التدريس على أسلوب تنظيم المنهج ، فلو أنه جاء في صورة مواد دراسية منفصلة أو وحدات تعليمية أو غير ذلك فإن هذا يتطلب اختيار الطريقة المناسبة لتنفيذ المنهج»⁽⁴⁷⁾.

نفهم من هذا العنصر أنه ؛ لابد للطريقة أن ترتبط بالمحتوى كما ترتبط بالأهداف ، لذا يجب اختيار الطريقة المناسبة على أسلوب تنظيم المنهج ، لتنفيذه على أحسن وجه.

3.3. ملائمة الطريقة لمستوى التلاميذ:

إنَّ الشَّأن نفسه بالنسبة لمرعاة مستوى الطلبة / المتعلم ، إذ يتوجَّب على المدرس أن يخضع اختياره للطريقة المناسبة لمدى وعيه بتعليميه ، من حيث خبراتهم السابقة بموضوع الدرس ، كذلك اتجاهاتهم نحو المادة وحاجاتهم وتوقعاتهم من دراستها ، إضافة إلى ما بينهم من فروق فردية ، إذ يعتمد هذا الاختيار على مدى إلمام المعلم بالعمليات العقلية التي يقوم بها التلميذ أثناء التعلم ، وبالتالي يصبح وعيه بنظريات التعلم والتعلم ، وما تشتمل عليه من مبادئ ومفاهيم شيئاً مهماً في هذا المجال⁽⁴⁸⁾.

3.4. إيجابية المتعلم ومشاركته:

إذا كان التعليم التقليدي (التعلم بالأهداف) يركِّز دوره على المدرس فقط والمتعلم يعتبر متلقياً مستمعاً فقط ، فإنه قد أتى إصلاح جديد أو ما يسمى "بالمقاربة بالكفاءات" وأعطت هذه المقاربة دوراً مركزياً للمتعلم ، وأصبح مشاركا فعالاً في العملية التعليمية التعلمية ، ومنه فإنَّ هذا الشرط «يقصد به أن يكون المتعلم إيجابياً نشيطاً طوال الدرس ، عن طريق إشراكه في الموقف التعليمي بتوجيه الأسئلة إليه ، أو تلقي الإجابة عنه واستثارة تفكيره باستمرار ، والبعد عن الرتابة التي تؤدي إلى انصرافه من الدرس ، وخلق المواقف والمشكلات التي تتصل بحياته ، فيجد نفسه مدفوعاً من تلقائه إلى حلها والتفكير فيها ، غير أنَّ هذه المشاركة لا ينبغي أن تُقصر على تلميذ واحد ، وإنما على المعلم أن يختار طريقة التدريس التي تتيح فرصة المشاركة لأكبر عدد ممكن من التلاميذ»⁽⁴⁹⁾.

يتجلى هذا الشرط في أنه ؛ لا بدَّ على المتعلم أن يكون مشاركا فعالاً أثناء الدرس من خلال طرح أسئلة وإعطاء إجابات في الوقت نفسه ، وذلك حتَّى لا يكون الموقف التعليمي مهلاً ، كما يجعل المتعلم يثير تفكيره في مشكلات وطريقة حلها حتَّى تكون مشاركته فعالة بين أطراف العملية التعليمية التعلمية.

3.5. تنوع الطريقة:

إنَّ الموقف التعليمي يستدعي من المدرس أن ينوع طريقته ، حيث «ينبغي على المعلم ألا يظلَّ معتمداً على طريقة واحدة في تدريسه ، بل عليه أن ينوع في طريقته وفقاً للموقف التعليمي فقد يستدعيه موقف معين أو هدف ما يريد إنجازه أن يستخدم في درس واحد أكثر من طريقة كما أنَّ المتعلم نفسه في حاجة دائماً إلى إثارة مواقف أو مشكلات تجعله أكثر استعداداً لتركيز الانتباه ، فطريقة التدريس مهما كانت جذبت وجاذبيتها فإنَّ ذلك لا يسوغ استخدامها بشكل متكررة ؛ لأنَّ هذا يقلل من مستوى اهتمام التلاميذ ودافعيتهم ، ومن ثمَّ يجب التنوع في الطرق والأساليب حتى يضمن المعلم جذب انتباه تلاميذه طوال عملية التدريس»⁽⁵⁰⁾ ؛ نفهم أنه ؛ لابدَّ على المعلم أو المدرس أن ينوع في طريقة تدريسه ، لأن استخدام طريقة واحدة أحياناً لا تفيد في الموقف التعليمي ، فقد يمل المتعلمون من تكرارها ، لذا لاستثارة تفكير المتعلم لابد من تنوع الطريقة التعليمية.

3.6. ألفة المتعلم للطريقة:

إذا كانت العملية التعليمية تبنى على أطراف وعلى وجه الخصوص المدرس والمتعلم ، فإنه لا بدَّ أن توفر أو تبنى بين هذه الأطراف علاقة جيِّدة حتَّى ينجح الموقف التعليمي ؛ أي «أن يشعر المتعلم بنوع من الألفة والصداقة بينه وبين المعلم ، وبينه وبين الطريقة المستخدمة في التعليم ، إذ إنَّ توافر مثل هذه العلاقة بين الطرفين يجعل المتعلم أكثر استعداداً للإفصاح عن مشكلاته وحاجته وميوله ومعتقداته في التحصيل ، ومن ثمَّ يستطيع المعلم أن يقدم العلاج المناسب لمثل هذه المشكلات ؛ كأن ينوع في طريقة تدريسه أو يغيرها أو يبتكر طرائق أخرى تناسب تلاميذه ، ولا تكون غريبة عليهم»⁽⁵¹⁾.

3.7. الاقتصاد في الوقت والجهد:

إنّ هذا الشرط يتحقق من خلال تحقّق الشروط السابقة لأنّه «كلّما حققت طريقة التدريس أكثر من هدف من أهداف التعلّم في وقت قصير ، وبجهد معقول مع توافر عنصر الفعاليّة والإثارة كانت أولى بالاختيار والاستخدام»⁽⁵²⁾؛ من خلال ما تقدّم ذكره ، يمكن القول بأنّه لا بدّ من توافر هذه الشروط –التي سبق ذكرها- لنجاح الموقف التعليمي ، باعتبار أن طريقة التدريس التي يختارها المعلّم لموقف من المواقف التعليميّة ، ينبغي ويتوجّب أن تلائم الأهداف المنشودة من الدّرس ، وأن تناسب المحتوى الدّراسي ، وتراعي مستويات المتعلمين ، لكن لكي تتحقّق الأهداف لابدّ على المتعلم أن يمارس أدوارا معيّنة تجعله إيجابياً نشيطاً ، مع توافر عنصري الألفة والاقتصاد في الوقت والجهد.

4. أهميّة طريقة التدريس:

تعتبر طريقة التدريس محور العمليّة التعليميّة ، وأساس نجاح الموقف التعليمي التعلّمي ، إذ تجسّد أهميتها في «كيفية استغلال محتوى المادة بشكل يؤدي إلى تحقيق الأهداف التي ترمي إليها في دراسة مادة ما ، فإذا وجدت الطريقة وانعدمت المادة تعذر على المعلّم أن يصل إلى هدفه ، فإذا كانت المادة غزيرة والطريقة ضعيفة لم يتحقّق الهدف المنشود ، فحسن الطريقة لا يعوّض فقدان المادة ، وغزارة المادة تكون عديمة الجدوى إذا لم تصادف طريقة جيّدة بمعنى أنّه لا يمكن فصل الطريقة عن المادة»⁽⁵³⁾.

خاتمة:

مما سبق لنا ذكره ، فإنّه يمكن القول أنّ الطريقة النّاجحة هي التي توصل إلى الغاية المرجوة من الموقف التعليمي في أقلّ وقت ممكن ، وأيسر جهد من المعلم والمتعلم وهي التي توظف ميول المتعلمين وتثير فيهم نوع من الاهتمام ممّا يدفعهم إلى العمل والمشاركة في الدّرس ، وهي التي تشجّع التفكير ، فتكون أحيانا في صورة إلقاء ومناقشة ، أو حوار بين المعلم والمتعلم ، وأحيانا أخرى في صورة مشكلات تحتاج إلى التفكير لإيجاد الحلّ الأنسب لها ، وتارة في صورة أشياء أو أفكار معيّنة يطرحها المعلم بنفسه ويعالجها ، إلى جانب أنّها تعين المتعلم على التفكير وفهم الحقيقة ، سواء في صورة مناقشة أو مشكلات مطروحة أو البحث عن معلومات وإعدادها في صورة تقارير. ومنه فقد كانت هذه أبرز طرق التدريس الشائعة خاصة في التّعليم العالي ، لكن ينبغي على المعلم أن يعرف أنّ لكلّ طريقة من هذه الطّرق محاسنها وسلبيّاتها كما لا يمكن القول بأنّ هناك طريقة مثاليّة ؛ أي أنّ هناك طريقة واحدة تناسب الأهداف المراد تحقيقها كلّها ، إذ لا يمكن لأيّ معلم أن يتبع طريقة ويرفض أخرى ، فما عليه إلّا إتباع الطّريقة الملائمة للتدريس مع مراعاة الطّروف المحيطة بالمتعلم ، وعلى هذا الأساس فإنّ الشّيء الوحيد الذي يجعل من الطّريقة ناجحة وتخدم أغراض وميولات المتعلم ، هو شخصيّة المدرّس (المعلم) وخبرته وتجاربه ومعلوماته ، التي تجعل من الطّريقة ناجحة وخادمة للهدف الذي سطره منذ البداية.

الهوامش والإحالات:

- ¹ - ابن منظور ، لسان العرب ، دار صادر بيروت ، ط 1 ، 1990م ، ص: 115.
- ² - القرآن الكريم ، طه (الآية 63) ، ص: 270.
- ³ - الشريف علي بن محمد علي الجرجاني الحنفي ، كتاب التعريفات ، ضبط وتعليق: محمد علي أبو العباس ، مكتبة القرآن القاهرة ، ص 141 ، 142.
- ⁴ - محمد فتحي عبد الله ، معجم مصطلحات المنطق وفلسفة العلوم للألفاظ العربية والانجليزية والفرنسية والألمانية ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الإسكندرية ، ط 1 ، 2003م ، ص: 138.
- ⁵ - طه علي حسين الديهي ، سعاد عبد الكريم الوائلي ، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية ، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان ، الأردن ، ط 1 ، الإصدار الأول ، 2003م ، ص: 21.
- ⁶ - المرجع نفسه ، ص: 21.
- ⁷ - محمد الدريج ، تحليل العملية التعليمية ، مدخل إلى علم التدريس ، دار الكتاب الجامعي ، العين الإمارات العربية المتحدة ، ط 1 ، 1423هـ / 2003م ، ص: 90.
- ⁸ - Robert Galisson, Daniel Coste, Dictionnaire de didactique des langues, édition Hachette, 1976, p341
- ⁹ - أحمد الوكيل وغيره ، المناهج ، المفهوم ، العناصر ، الأسس ، التنظيمات ، التطوير ، مكتبة الأنجلو مصرية ، القاهرة ، (دط) 1999م ، ص: 140.
- ¹⁰ - أحمد الوكيل وغيره ، المناهج ، المفهوم ، العناصر ، الأسس ، التنظيمات ، التطوير ، مكتبة الأنجلو مصرية ، القاهرة ، (دط) 1999م ، ص: 140.
- ¹¹ - زكريا إبراهيم ، طرق تدريس اللغة العربية ، دار المعرفة الجامعية - الأزبطة ، (دط) ، 1999م ، ص: 134.
- ¹² - أنطوان صباح ، تعليمية اللغة العربية ، ج 2 ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، ط 1 ، 1427هـ / 2006م ، ص: 29.
- ¹³ - عبد المنعم سيد عبد العال ، طرق تدريس اللغة العربية ، مكتبة غريب ، ط 1 ، د س ، ص: 250.
- ¹⁴ - عامر عبد الله سليم الشهراني ، سعيد محمد محمد السعيد ، تدريس العلوم في التعليم العام ، الرياض ، مطابع جامعة الملك سعود ، (دط) ، 1418هـ ، ص: 176.
- ¹⁵ - جنا غالب ، مواد وطرائق التعليم في التربية المتجددة ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، ط 2 ، 1970م ، ص: 366.
- ¹⁶ - ينظر: طه علي حسين الديهي ، سعاد عبد الكريم الوائلي ، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية ، ص: 24 ، 25.
- ¹⁷ - إبراهيم عبد الله ناصر عاطف عمر بن طريف ، مدخل إلى التربية ، ص: 294 ، 295.
- ¹⁸ - محمد شرف سرير ، نور الدين خالدي ، الفعل التعليمي التعلمي ، ص: 63.
- ¹⁹ - عبد المنعم سيد عبد العال ، طرق تدريس اللغة العربية ، ص: 31 ، 32.
- ²⁰ - شاكر الأمين ، الشامل في تدريس المواد الاجتماعية ، دار أسامة للنشر والتوزيع ، الأردن - عمان ، 2005 ، ص: 103.
- ²¹ - ينظر: المرجع نفسه ، ص: ن.
- ²² - المرجع نفسه ، ص: ن.
- ²³ - طه علي حسين ، سعاد عبد الكريم الوائلي ، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية ، ص: 27.
- ²⁴ - ينظر: أحمد حسين اللقائي ، المناهج بين النظرية والتطبيق ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط 4 ، 1415هـ / 1995م ، ص: 241 ، 242.
- ²⁵ - حسن شحاتة ، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، الناشر: الدار المصرية اللبنانية ، د ط ، د ت ، ص: 31.
- ²⁶ - إبراهيم عبد الله ناصر ، عاطف عمر بن طريف ، مدخل إلى التربية ، ص: 297.
- ²⁷ - أحمد حسين اللقائي ، المناهج بين النظرية والتطبيق ، ص: 242.
- ²⁸ - المرجع نفسه ، ص: 243.
- ²⁹ - ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي ، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق ، ص: 63 ، 64.
- ³⁰ - أحمد حسين اللقائي ، المناهج بين النظرية والتطبيق ، ص: 244.
- ³¹ - المرجع نفسه ، ص: 244 ، 245.
- ³² - سعاد عبد الكريم الوائلي ، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير ، ص: 64.
- ³³ - المرجع نفسه ، ص: 65.
- ³⁴ - شاكر الأمين ، الشامل في تدريس المواد الاجتماعية ، ص: 129.
- ³⁵ - حسن شحاتة ، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، الدار المصرية اللبنانية ، د ط ، د س ، ص: 63.
- ³⁶ - ينظر: المرجع نفسه ، ص: ن.
- ³⁷ - رشدي لبيب ، جابر عبد الحميد جابر ، الأسس العامة للتدريس ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت ، ط 1 ، 1983م ، ص: 69.
- ³⁸ - المرجع نفسه ، ص: 69 ، 70.
- ³⁹ - المرجع نفسه ، ص: 71 ، 72.
- ⁴⁰ - شاكر الأمين ، الشامل في تدريس المواد الاجتماعية ، ص: 131.
- ⁴¹ - ينظر: المرجع نفسه ، ص: 131.
- ⁴² - المرجع نفسه ، ص: 132.
- ⁴³ - المرجع نفسه ، ص: ن.

- 44 - المرجع نفسه ، ص: ن .
 - 45 - جاسم محمود الحسون ، حسن جعفر الخليفة ، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام ، منشورات جامعة عمر المختار البيضاء ، ط1 ، 1996م ، ص: 48.
 - 46 - المرجع نفسه ، ص: ن .
 - 47 - جاسم محمود الحسون ، حسن جعفر الخليفة ، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام ، ص: 48 ، 49.
 - 48 - ينظر: المرجع نفسه ، ص: 49.
 - 49 - المرجع نفسه ، ص: 49.
 - 50 - المرجع نفسه ، ص: 50
 - 51 - المرجع نفسه ، ص: 50.
 - 52 - المرجع نفسه ، ص: 50.
 - 53 - عمر حسن مساد ، الإدارة التعليمية ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، ط1 ، 1425هـ / 2005م ، ص: 185.
- مصادر ومراجع:**
1. - زكريا إبراهيم ، طرق تدريس اللغة العربية ، دار المعرفة الجامعية - الأزريطة ، (دط) ، 1999م.
 2. Robert Galisson, Daniel Coste, Dictionnaire de didactique des langues, édition Hachette, 1976,
 3. إبراهيم عبد الله ناصر عاطف عمر بن طريف ، مدخل إلى التربية ، دار الفكر ناشرون وموزعون ، المملكة الأردنية الهاشمية ، عمان ، الأردن ، ط1 ، 1430 هـ . 2009م.
 4. ابن منظور ، جمال الدين أبي الفضل محمد بن مكرم ابن منظور الأنصاري الإفريقي المصري ، لسان العرب ، دار صادر بيروت ، ط1 ، 1990م.
 5. أحمد الوكيل وغيره ، المناهج ، المفهوم ، العناصر ، الأسس ، التنظيمات ، التطوير ، مكتبة الأنجلو مصرية ، القاهرة ، (دط) 1999م .
 6. أحمد حسين اللقائي ، المناهج بين النظرية والتطبيق ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط4 ، 1415هـ / 1995م.
 7. أنطوان صياح ، تعليمية اللغة العربية ، ج2 ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 1427هـ / 2006م.
 8. جاسم محمود الحسون ، حسن جعفر الخليفة ، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام ، منشورات جامعة عمر المختار البيضاء ، ط1 ، 1996م.
 9. جنا غالب ، مواد وطرائق التعليم في التربية المتجددة ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، ط2 ، 1970م.
 10. حسن شحاتة ، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، الدار المصرية اللبنانية ، (د ط) ، (د س).
 11. رشدي لبیب ، جابر عبد الحميد جابر ، الأسس العامة للتدريس. النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت ، ط1 ، 1983م.
 12. رشدي لبیب ، جابر عبد الحميد جابر ، الأسس العامة للتدريس ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت ، ط1 ، 1983م.
 13. شاكر الأمين ، الشامل في تدريس المواد الاجتماعية ، دار أسامة للنشر والتوزيع ، الأردن — عمان ، 2005.
 14. الشريف علي بن محمد علي الجرجاني الحنفي ، كتاب التعريفات ، ضبط وتعليق: محمد علي أبو العباس ، مكتبة القرآن القاهرة. (د س) ، (د ت).
 15. طه علي حسين الديهي ، سعاد عبد الكريم الوائلي ، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية ، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان ، الأردن ، ط1 ، الإصدار الأول ، 2003م.
 16. عامر عبد الله سليم الشهراني ، سعيد محمد محمد السعيد ، تدريس العلوم في التعليم العام ، الرياض ، مطابع جامعة الملك سعود ، (دط) ، 1418هـ.
 17. عبد المنعم سيد عبد العال ، طرق تدريس اللغة العربية ، مكتبة غريب ، ط1 ، د س.
 18. عمر حسن مساد ، الإدارة التعليمية ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، ط1 ، 1425هـ / 2005م ،
 19. القرآن الكريم ، طه (الآية 63).
 20. محمد الدريج ، تحليل العملية التعليمية ، مدخل إلى علم التدريس ، دار الكتاب الجامعي ، العين الإمارات العربية المتحدة ، ط1 ، 1423هـ / 2003م.
 21. محمد شارف سرير ، نور الدين خالدي ، الفعل التعليمي التعلمي. مطبعة الأمير (د ط) ، (د ت).
 22. محمد فتحي عبد الله ، معجم مصطلحات المنطق وفلسفة العلوم للألفاظ العربية والانجليزية والفرنسية واللاتينية ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الإسكندرية ، ط1 ، 2003م.