

نماذج التدريس

د. عبد الله قلبي

(المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر)

مدخل:

يتناول هذا المقال مفهوم نماذج التدريس باعتباره من المفاهيم الحديثة نسبيا التي بدأت تفرض نفسها في الأدبيات التربوية، بعد أن تم الانتقال من المفهوم التقليدي الذي كان سائدا من قبل لفترات طويلة والذي يعرف بطرائق التدريس.

وقد تم البدء بمقاربة تاريخية لمفهوم التدريس بصفة خاصة من خلال أعمال الكثير من الفلاسفة والمفكرين والمربين الذين تناولوا التدريس بالبحث والدراسة وتم الانتقال بعد ذلك إلى ضبط مفهوم النموذج ونموذج التدريس والتمييز بينه وبين المفاهيم المرتبطة به كنظريات التدريس ونظريات التعليم للوصول إلى تصنيف نماذج التدريس حسب الافتراضات التي تقوم عليها. وتوضيح مدى اختلافها باختلاف الأسس النظرية التي تستند إليها والإجراءات التي تتبعها والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، ومدى صعوبة وضع حدود فاصلة بين فئات النماذج التدريسية نظرا لما تتسم به النماذج من قواسم مشتركة.

الكلمات المفتاحية:

نموذج التدريس، نظرية التدريس، نظرية التعليم، طرائق التدريس.

I-مقاربة تاريخية:

إذا كانت نماذج التدريس من المفاهيم الحديثة نسبيا، فإن التدريس كعملية يضرب بجذوره في أعماق التاريخ، ذلك أن التعليم من أقدم المهن التي عرفت البشرية. وعلى الرغم من تعدد متغيراته وتنوع مصطلحاته والدلالات التي اكتسبها، إلا أننا نحاول أن نتبع التطور التاريخي لحركة التدريس من خلال أهم الأعلام الذين أثروا هذه الحركة منذ فلاسفة اليونان حتى الظهور الحديث لنماذج التدريس.

اهتم سقراط Socrate (480-399 ق م) بالتدريس من خلال سلسلة محاوراته اللفظية المبنية على نسق من الأسئلة الذكية، واعتبر التعلم عملية يقوم بها الطالب عن طريق الاستيضاح والتساؤل والاختبار وإعادة تنظيم الأفكار وحل المشكلات وتفحص ما كان يعرفه مسبقاً (علي الفنيش. 1982، ص 69) فأقام بذلك تصوراً جديداً عن فعل التعليم/التعلم ينبني على منطلقات مغايرة تماماً لما كان سائداً في عصره. حيث جعل من فعل التعليم مجتاً مشتركاً بين المدرس والمتعلم عن المعرفة وليس مجرد تلقين وتحصيل، ويمكن القول أن ما يعرف اليوم بطريقة الحوارية في التدريس التي ظهرت على يد سقراط وطورها بعده أفلاطون وتلميذه أرسطو ومن جاء بعدهم.

واهتم القديس أوغسطين Augustine (354-430 م) بالتدريس من خلال تناوله لما يعرف اليوم بالطريقة الإستبصارية التي تقوم على أن المعرفة تخيل واستبصار، وأن كلمات المدرس تحت المتعلم على البحث عن الحقائق التي لم تكن معروفة لديه عن طريق الإيجاء والتخيل الذاتي (C. Bernard, 1989, p100).

كما اهتم ابن خلدون (1332-1406) بالتدريس حيث أشار إلى ضرورة البدء بالأمثلة الحسية لدى المتعلم لأن المبتدئ ضعيف الفهم، ثم يحدث التدرج شيئاً فشيئاً بأن يلقي المعلم على المتعلم مسائل في كل فن، مراعيًا قوة عقله واستعداداته حتى تحصل له ملكة في ذلك العلم. وأكد على تجنب الموسوعية وحذر من الشدة والعقاب، واعتقد أن التهذيب الفعال يعتمد على القدوة والمحاكاة التي هي أكثر تأثيراً على نفس الطفل من النصيح والإرشاد. ويمكن القول أن ابن خلدون ساهم في صياغة الكثير من مبادئ التدريس التي لا يزال بعضها قائماً حتى اليوم. وعني فرنسيس بيكون F. Bacon (1561-1626 م) بالتدريس وكسب المعرفة باستخدامه أسلوب الاستقراء الذي لم يكن شائعاً من قبل وساهم في تأسيس ما يعرف اليوم بالطريقة الاستقرائية في التدريس. (صالح عبد العزيز وعبد المجيد عبد العزيز. 1982، ص 37).

كما عني جون أموس كومينيوس J. A. Comenius (1592-1670) بالتدريس حيث اقترح في كتابه المرشد العظيم أو الديداكتيكا الكبرى (Didactica Magna) ما أسماه بالفن العام للتدريس، أي فن تدريس جميع الناس كل المواد واعتبر بذلك المؤسس الفعلي لما يعرف اليوم بالتعليمية وتعليمية المواد (Develay, 1922, p68).

كما اهتم جون لوك J. Locke (1632-1704) هو الآخر بالتدريس من خلال الطريقة الانطباعية التي تقوم على أن العقل أداة لغزلة الانطباعات الخارجية التي يستقبلها وتخزينها، وأن جميع معارف الإنسان وأفكاره تكتسب عن طريق الخبرة أو التجربة فأعطى بذلك أهمية للعادة في التعلم والتدريس. (صالح عبد العزيز وعبد المجيد عبد العزيز. 1982، ص 38).

و تناول الفيلسوف الألماني إيمانويل كانط I. Kant (1724-1772) التدريس من خلال ما عرف بالطريقة القاعدية التي ترى أن التدريس لا يعني مجرد نقل المعلومات والتبصر، ولكن غرس الأحكام القائمة على المبادئ والسلوك وبالتالي بناء الإنسان الذي يتحرك ذاتيا وعقليا وتكمن فيه مفاهيم العلم والأخلاق والمنفعة.

كما تناول جان جاك روسو J. J. Rousse (1712-1788) التدريس من خلال نظريته الطبيعية التي تدعو إلى أخذ الطفل بما يوافق ميوله وطبائعه وتشجيع غرائزه وإفساح المجال لنموها، والعمل على تقوية صلة الشيء بالطبيعة، وقد أحدثت أفكاره المتصلة بطرائق التدريس ثورة في الفكر التربوي والنفسي لا تزال آثارها قائمة حتى اليوم.

و تناول بستالوزي Pestalozzi (1746-1827) التدريس منتقدا الطرائق السائدة في عصره واعتبرها بعيدة عن مناحي الطبيعة ومخالفة لقوانين النفس، ونادى بضرورة (سكلجة) التربية واقترح مجموعة من المبادئ التدريسية تقوم على الحدس وإضفاء المعنى على الكلمات، والبدء بالمدرجات الحسية والانتقال من البسيط إلى المركب ومن العام إلى الخاص ومن المعلوم إلى المجهول وغيرها من المبادئ التي لا يزال معترفا بها حتى اليوم (ساطع الحصري، 1985، ص 159).

ومن بين الذين أثروا حركة التدريس والتعليم جان فريدريك هربارت J. F. Herbert (1776-1841) الذي اعتبر أن التعليم الصحيح يقوم على عمليتين أساسيتين هما: عملية امتصاص واستيعاب الأفكار المراد تعلمها، وعملية انعكاس وربط الأفكار التي تم استيعابها بالأفكار والمحتويات الأخرى الموجودة في العقل، وأن مهمة المدرس مساعدة التلميذ على القيام بهاتين العمليتين وحدد بذلك أربع خطوات للتدريس طورها تلاميذه إلى خمس خطوات وهي: التمهيد والعرض، والربط والتعميم والتطبيق ولا يزال التدريس يقوم عليها حتى اليوم (سليمان قورة، 1985، ص 296).

واهتم فروبل Frobel (1852-1782) بالتدريس ودعا إلى طريقة تقوم على تأكيد مبدأ الحرية الموجهة والاختيار بدلا من القسر والمحاكاة والتقليد لرغبات الكبار، ومبدأ التعلم عن طريق الخبرة والعمل والحياة النشطة، ومبدأ التطبيق العملي لكل معرفة يتحصل عليها الطفل، ومبدأ الإعتماد على الميول والدوافع الداخلية والإعلاء من شأن اللعب (G.Mialaret, p94,1981).

كما اهتم هربرت سبنسر Herbert Spencer (1820-1903) بالتدريس ونادى بضرورة قيادة الأطفال ليقوموا باستفساراتهم ويستخلصوا استنتاجاتهم وإمدادهم بأقل ما يمكن من المعلومات وتشجيعهم ليكتشفوا قدر ما يستطيعون باتباع الطريقة الاستقرائية التي تسير من استقصاء الحقائق الخاصة إلى استنتاج الحقائق العامة واستغلال النشاط الذاتي للمتعلم وإعطائه أكبر قدر من الحرية والتعلم عن طريق الخبرة. (صالح عبد العزيز وعبد المجيد عبد العزيز، 1982، ص38).

ومن جهتها اهتمت ماريا منتسوري Maria Montessori (1870-1952) بالتدريس ونادت بضرورة التلقائية والاستقلال في التعلم وأهمية الحرية والاختيار وإعطاء الفرصة للطفل ليعمل ويتحرك ويبحث عن أسرار البيئة التي يعيش فيها بنفسه وبمجهوده الفردي فالتربية يجب ألا تكون عملية نقل معلومات، بل يجب أن تأخذ طريقا آخر وهو السعي إلى إطلاق إمكانات الإنسان، فالتربية إذن عملية طبيعية يمارسها الإنسان بصورة تلقائية ولا يتم الحصول عليها بالاستماع للكلمات، بل بالخبرة الناتجة عن التعامل مع البيئة (G. Mialaret, p124,1981)، واقترح ديكرولي Decroly (1871-1932) طريقة للتدريس وتنظيم المنهج الدراسي تقوم أساسا حاجات التلاميذ واهتماماتهم ومحاولة إشباع هذه الحاجات ومواجهة تلك الاهتمامات عن طريق أنواع النشاطات التي يقومون بها، من خلال جمع المعلومات ومعاينتها والتفاعل المباشر معها ثم تنظيم هذه المعلومات وتنسيقها جماعيا تحت إشراف المدرس ورعايته (سليمان قورة، 1985، ص310).

وكان لجون ديوي J. Dewey (1859-1952) أثر واضح في حركة التدريس من خلال أفكاره ونظريته التربوية ومفهومه الجديد لطرائق التدريس التي صاغ بموجبها العديد من المبادئ الموجهة منها الإعلاء من شأن الخبرة المباشرة والربط بين الخبرات داخل المدرسة وخارجها، ومراعاة الفروق الفردية والميول والدوافع

والاستقلال والاعتماد على النفس والتفكير والمنطق وأهمية التعاون والخلق والإبداع والمعنى، وقد تجسدت كل تلك المبادئ في طرائق التدريس التي اقترحها خاصة طريقتي المشروع وحل المشكلات (جون ديوي . د . ت) .

ثم تطورت حركة التدريس في إطار التيارات الكبرى التي سيطرت على الفكر التربوي والنفسي في القرن العشرين نذكر منها: التيار السلوكي، والتيار الإنساني، والتيار الاجتماعي والتيار المعرفي، وفيما يلي توضيحاً لذلك:

I-I- التيار السلوكي: اعتمد في تناوله لموضوع التدريس على أعمال بافلوف وواطسون وثورنديك وسكندر وما تم التوصل إليه من دراسات وأبحاث السلوكيين في مجال التعلم، ويمكن تلخيص فكرتهم في التدريس بأنها تدبير يقوم فيه المعلم بتحديد مؤثرات المواقف واستجاباتها وأنماط التعزيزات التي ستلحق بهذه الاستجابات بهدف زيادة احتمالية ظهورها وضمان رغبة المتعلم وما يحقق أهدافه. ساهم هذا التيار في ظهور الكثير من النماذج التدريسية لعل أهمها التدريس المبرمج والتدريس بواسطة الأهداف.

I-2- التيار الإنساني: اعتمد في تناوله لموضوع التدريس على أهمية المبادئ الإنسانية في التعلم من حيث مراعاة جوانب شخصية المتعلم المتكاملة واحترام قيمه وإنسانيته وإمكاناته. مثل هذا التيار كل من ماسلو وجوردون وكارل روجرز وكومبس وباربرا كلارك. وقد تم الاعتماد على أعمالهم في اشتقاق بعض الافتراضات التي يقوم عليها التدريس، ويمكن تلخيص فكرتهم في التدريس بأنه المجال الذي يتم فيه تهيئة مواقف وخبرات ونشاطات تساعد المتعلم على استغلال طاقاته الإبداعية وقدراته وتتيح له فرصاً لإظهار مشاعره وانفعالاته بما يساعده على تطوير شخصيته وفهم دوره ضمن المجموعات التي يعمل فيها. وقد ساهم هذا التيار في ظهور العديد من النماذج التدريسية لعل أهمها نموذج كارل روجرز.

I-3- التيار الاجتماعي: ويعتمد في تناوله لموضوع التدريس من خلال التركيز على أهمية التنشئة الاجتماعية ونظريات التعلم الاجتماعي والتعلم بالملاحظة والنمذجة. يمثل هذا التيار باندورا وسالفين Salvin وولفولك Woolfolk ويمكن تلخيص فكرة هذا التيار في التدريس بأن جميع الظواهر التعليمية ناتجة عن

الخبرة المباشرة ويمكن أن تحدث من خلال ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجها على الشخص الملاحظ الذي يفتقر إلى ذلك السلوك، وأن التعلم يتم عن طريق الملاحظة والتمثل والنمذجة. ساهم هذا التيار بدوره في ظهور الكثير من النماذج التدريسية منها نموذج تمثيل الدور ونموذج التحري الاجتماعي لهربرت ثيلين.

I-4- التيار المعرفي: ويعتمد في تناوله لموضوع التدريس على النتائج التي تم التوصل إليها في علم النفس المعرفي ونظرية معالجة المعلومات، يستند عموماً إلى ما وصل إليه بياجيه وبرونر واوزوبل وجاردنر ومن جاءوا بعدهم (Gardner 1993). ويركز هذا التيار على أهمية الجوانب المعرفية والوجدانية ودراسة طرق التفكير واستراتيجياته وعملياته وتطور البنية المعرفية التي تزود المتعلم بركائز أساسية لفهم عملية التعلم بهدف تطوير خبرات تساهم في تطوير وإعادة بناء البنى المعرفية وتطوير استراتيجيات التفكير والعمليات المعرفية في المواقف الجديدة. وقد ساهم هذا التيار في ظهور العديد من النماذج التدريسية منها: نموذج برونر واوزوبل جانبيه وكلوز ماير.

ومن هنا نلاحظ أن الجهود السالفة الذكر مثلت بعض المحاولات التي بذلت عبر التاريخ لصياغة نظرية أو نظريات لتفسير عملية التعلم والتعليم وبمفهوم آخر عملية التدريس، حيث حاول البعض الانطلاق من تصور نظرية تعالج الطرق والأساليب التي يتعلم الفرد من خلالها، بينما حاول البعض الآخر الانطلاق من تصور نظرية للتعليم أو التدريس توضح الطريقة أو الطرق التي يستخدمها المعلم ليحدث التعلم لدى المتعلم. ويكشف هذا الاختلاف السالف الذكر عن طبيعة النقاش الذي ميز حركة التدريس والنظر إلى عمليتي التعلم والتعليم كطرفين متقابلين والفصل الميكانيكي بينهما وطغيان النظرة الأحادية بالتركيز على أحدهما دون الآخر. إلا أن البحوث والدراسات التي أجريت في النصف الثاني من القرن العشرين بينت خطأ هذين التصورين واعتبرت أن التعليم والتعلم كل متكامل ومن الصعوبة بمكان الفصل بينهما. وقد سمحت هذه النتائج بنقد نظريات التعلم العامة واتهامها بالفشل في تفسير كل أشكال التعلم وأنواعه. وقد أعزى كل من توك وعدس فشل وتقهقر نظريات التعلم في تقديم نظرية للتعلم الصفي بالمعنى الشمولي والدقيق للنظرية إلى تعقد موقف التعلم

الصفوي وكثرة العوامل المؤثرة فيه وعوامل أخرى كتنوير نظريات ضيقة ذات متانة علمية كبيرة بدل الإهتمام بتطوير النظريات العامة العريضة على الرغم مما لها من تطبيقات واسعة (توق وعدس، 1984، ص 11).

كما اعتبر غاج Gage (1975) أن مجال تطبيق نظريات التعلم لا تقدم حلولاً للمشكلات والقضايا التي يواجهها المعلم في غرفة الصف واقترح استبدال نظريات التعلم بنظريات التدريس. واعتبر أوزوبل Ausubel (1968) أن نظرية التدريس تعني تحويل نظريات التعلم من نظريات عامة تصطبغ بصبغة المختبر إلى نظريات خاصة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتعلم الصفوي، فعملية الوصول إلى أساليب تدريس فعالة ترتبط ارتباطاً كلياً بنظريات التعلم والكشف عن المبادئ التي تسهل عملية التدريس الصفوي، وإن نواحي التدريس التطبيقية التي تشق من هذه المبادئ تكون نظرية التدريس.

وأمام الفشل في التوصل إلى نظريات في التدريس تتصف بكل خصائص النظرية العلمية بدأ التفكير في الانتقال من نظريات التدريس إلى نماذج للتدريس ومن طرائق التعلم إلى استراتيجيات التعلم، وظهرت بذلك نماذج عديدة للتدريس تنوعت بتنوع المنطلقات والمناظير التي تستند إليها وهو ما نحاول أن نوضحه في ما يأتي.

2- مفهوم النموذج:

2-1- مفهوم النموذج لغة:

جاء في المصباح المنير في غريب الشرح الكبير لأحمد بن محمد بن علي المقرئ الفيومي (دت ص 625) **النموذج**: بضم الهمزة مما يدل على صفة الشيء وهو مُعرب في لغة (نموذج) بفتح النون والذال معجمة مفتوحة مطلقاً، قال الصغاني النموذج مثال الشيء الذي يُعمل عليه وهو تعريب (نموذج) وقال الصواب (النموذج) لأنه لا تغيير فيه بزيادة وجمعه نماذج ونموذجات.

2-2- مفهوم نموذج التدريس:

يعرف جويس وويل (Joyce & Weil 1972) نموذج التدريس على أنه دليل أو خطة يمكن استخدامها لتصميم منهاج دراسي أو اختيار الوسائل البيداغوجية وتوجيه عملية

التعليم في الوضعية التعليمية ويعرض التنظيم والترتيب الخاص للأنشطة والتدخلات التي تكون تصورا لنمط خاص من التعليم أو مجموعة من الأنشطة البيداغوجية المتداخلة التي تستند إلى تصور خاص للإنسان والتعلم والمجتمع. ويشير نموذج التدريس بهذا المعنى إلى جملة الإجراءات التي يمارسها المدرس في الوضعية التعليمية استنادا إلى خلفية نظرية محددة.

ويرى برونر (J. Bruner 1968) أن النماذج التدريسية تتسم بطابع توجيهي حيث تقترح مجموعة من القواعد على نحو مسبق تمكن من إنجاز تحصيلي أفضل في مجال بعض المعلومات أو المهارات وتوفر بعض التقنيات لقياس الأداء وتقويمه وتعتمد على الاستفادة من المبادئ التي تمخضت عنها نماذج التعلم المختلفة (عبد المجيد النشواتي، 1985، ص 548).

في حين يعرف قطامي وقطامي (1998 ص 13) نموذج التدريس على أنه مجموعة أجزاء الإستراتيجية من مثل طريقة محددة يتدرج وفقها المحتوى التعليمي وأفكاره واستخدام وجهات نظر، وملخصات، وأمثلة وممارسات واستخدام استراتيجيات مختلفة لإثارة دافعية الطلاب. و بذلك مجرد مجموعة من أجزاء موقف استراتيجي وهي طريقة تامة في أجزائها التي تم وضعها بالتفصيل.

ومن جهة أخرى يرى ريجيلوث وميرل (Reigeluth & Merrill 1978)، أن نموذج التدريس ينبغي أن يتضمن كل أنواع النشاطات التي لها تأثيرات مهمة على نواتج التعلم وحددا بذلك الشروط والطرائق والنواتج التي ينبغي أن يتضمنها نموذج التدريس بحيث تشير الشروط إلى الظروف التي يتضمنها الموقف التدريسي وتتضمن التنظيم وإستراتيجية التعلم وإدارة التعلم وتتضمن نواتج التدريس الفاعلية والكفاءة واستقرار التدريس.

ومن جانب آخر ينبغي التمييز بين نموذج التدريس ونظرية التدريس حيث يستخدمهما البعض كمرادفين، إن نموذج التدريس كما سبق يكون محملا بحقائق مثبتة في نظرية ما، وقد يكون تخطيطا تبسيطيا لنظرية في طور التكوين، فالنظرية

أعم من النموذج لأنها تتناول على نحو شمولي الظاهرة الخاضعة للدراسة بينما يقتصر النموذج على دراسة الظاهرة من جوانب محددة، وبناء عليه فالنموذج ليس نظرية ولكنه قد يساعد على إنشاء النظرية (J.Gobert, p200, 1988)، إنه الأداة لبلوغ المستوى المطلوب في النظرية، إنه مشروع نظرية لم تنضج بعد .

كما ينبغي التمييز بين نظرية التدريس ونظرية التعلم حيث تركز الأولى على طرق التدريس والظروف وتحقيق النواتج المرغوب فيها والمخططة والمنظمة، بينما تركز الثانية على عملية التعلم، وتعنى نظرية التدريس بما يفعله المدرس بينما تعنى نظرية التعلم بما يحدث للمتعلم، في حين تقوم نماذج التدريس على نظريات التدريس ونظريات التعلم في آن واحد .

وفي هذا الصدد ميز جيج و بيرلينز (Gage & Berlins, 1988) بين نظريات التعلم ونماذج التدريس من حيث أن نظريات التعلم تناقش الطرق والأساليب التي يتعلم من خلالها الطلاب بينما تعالج نماذج التدريس الطريقة التي يستخدمها المدرس لإحداث التعلم لديهم وتعنى بوصف سلوكيات المدرس في المواقف الصعبة وأثره على سلوك الطلاب والأسس التي يستند إليها في تفاعله مع الموقف التدريسي .

كما ينبغي التمييز بين نماذج التدريس وإستراتيجيات التدريس حيث تشير إستراتيجية التدريس إلى الخطة الكلية المتكاملة التي يتبعها المدرس بغية تحقيق أهداف محددة وهي جملة الأساليب التي تحكم نشاط المدرس وتحدد له كيف يقوم بالتدريس بينما تعنى نماذج التدريس بالتصورات والافتراضات النظرية التي تفسر الموقف التدريسي وبذلك يمكن للنموذج أن يتضمن عددا من الاستراتيجيات وليس العكس، فنموذج التدريس أوسع من استراتيجيات التدريس إضافة إلى تضمنه لكل مكونات العملية التدريسية من تخطيط وتنفيذ وتقييم في حين تقتصر الإستراتيجية على البعد التدخل فـنموذج التدريس ينبغي أن يكون شاملا ما أمكن، وهذا يعني أن يتضمن كل أنواع النشاطات التي لها تأثيرات مهمة على نواتج التعلم وبذلك تتصف نماذج التدريس بالخصائص التالية :

- قدرة تحليل متطلبات التعلم ومعيقاتها .
- اتفاق أسس ومبادئ النموذج مع نظرية التعلم .

- قدرة استخراج القياسات التي تصف المعالجات وشروط التعلم.
- الربط الواضح والصريح بنظريات التعلم ونظريات التدريس (قطامي وقطامي، 1998، ص31).

كما ينبغي التمييز بين نموذج التدريس وطريقة التدريس حيث يخلط البعض بينهما، فإذا كانت طريقة التدريس تصف نمط الممارسات أو طريقة العمل في القسم فإن نموذج التدريس يكون له البناء النظري الذي يعطي معني أعمق للممارسات المختلفة (M. Bazan, p3, 1993) يمكن أن نخلص مما سبق أن نموذج التدريس هو جملة الاستراتيجيات التي يوظفها المدرس في الموقف التدريسي بهدف تحقيق نواتج تعليمية لدى الطلاب مستندا فيها إلى افتراضات يقوم عليها النموذج ويتحدد فيها دور المدرس والطلاب وأسلوب التقويم المناسب وفق منظور محدد.

3- محاولة لتعريف التدريس:

التدريس لغة مصدر الفعل (درس). جاء في لسان العرب تحت مادة (درس) درس الكتاب درسا ودراسة: عأثده حتى انقاد لحفظه. (ابن منظور، د ت، ص968)، كما ورد الفعل درس في القرآن الكريم في عدة آيات تفيد عموما فعل القراءة والتعلم الناتج عن المراجعة والتكرار (بن بريكة، 1994، ص33). أما من حيث الاصطلاح فإن التدريس مصطلح واسع يشير إلى أنشطة عديدة متباعدة بعضها واسع لدرجة أنه يشمل الشرطية والتوجيه العقائدي، في حين أن البعض الآخر صنف أنشطة التدريس على أساس الأنواع والمستويات والنماذج أو الطرق (علي الفنيش، 1982، ص104).

يستخدم البعض مصطلح التدريس بمعنى التعليم أو التوجيه أو التدريب ويميز البعض الآخر بينهما من حيث أن التدريس يفيد اكتساب المعرفة في غياب العلم أو حضوره، في حين أن التعليم يشترط وجوبا وجود معلم ومتعلم وأن التوجيه يتضمن التدريس وليس العكس. أي أن التوجيه أشمل وأوسع من التدريس. أما التدريب فيمثل جزءا من التدريس حيث يعمل على تشكيل السلوك ويتضمن التدريس كلا من تشكيل السلوك ونقل المعلومات. كما قد يفتقر التدريب للفهم بأن يكون أيا عبر التمرين والتكرار بينما يتطلب التدريس الفهم والإدراك الواعي. أما في اللغة الفرنسية فنجد مصطلح Enseignement ويعني التدريس والتعليم.

أما في الإنجليزية فنجد مصطلحي Teaching و Instruction يستخدمان بمعنى التدريس والتعليم ويحاول البعض التمييز بينهما .

ويرى علي الفنيش أن التدريس مصطلح غامض يفتقر إلى الحدود الواضحة الدقيقة إلا أن هذا لا يعني أنه ليس في الإمكان إدراك معناه، الشيء الوحيد هو أن تعريف التدريس كما لاحظ توماس جرين T. Green لا يشمل على أي قاعدة تحدد في كل حالة فيما إذا كان يمكن استعمال المصطلح لأنه مرتبط في أذهان الكثيرين بمجموعة من الأنشطة مثل التوجيه العقائدي والدعاية والنصح والتدريب والتوجيه الشرطي والتمرين وحتى غسل الدماغ بكل ما يشمل عليه من تضمينات ودلالات سلبية (علي الفنيش، 1982، ص105) وعموما يستخدم مصطلح التدريس بطرق مختلفة ومعان متباينة قد تشير إلى المتعلم مثل التعليم Doctrine أو العقيدة أو إلى وظيفة أو عمل الشخص الذي يدرس أو يربي، أو إلى طرق جعل الشيء معروفا للآخرين في الإطار المدرسي.

إلا أننا سنركز على مفهوم التدريس كنشاط وليس كعقيدة وفي هذا الصدد عرف زياد حمدان التدريس بأنه: عملية تربوية هادفة تأخذ في اعتبارها كافة العوامل المكونة للتعليم، يتعاون خلالها كل من المعلم والتلاميذ لتحقيق ما يسمى بالأهداف التربوية (زياد حمدان، 1984، ص23) .

ويكشف هذا التعريف عن مضمون التدريس والعوامل المكونة له من حيث أنه عملية تعاونية بين هذه المكونات لغرض محدد . وعرفه علي راشد بأنه نظام من الأعمال مخطط له يقصد به أن يؤدي إلى نمو وتعلم التلاميذ في جوانبهم المختلفة وهذا النظام يشمل على مجموعة من الأنشطة الهادفة يقوم بها كل من المعلم والمتعلم ويتضمن عناصر ثلاثة معلما ومتعلما ومنهجيا دراسيا . فهذه العناصر ذات خاصية دينامية كما أنه يتضمن نشاطا لغويا هو وسيلة اتصال أساسية بجانب وسائل الاتصال الصامتة والغاية من هذا النظام إكساب التلاميذ المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات والميول المناسبة (علي راشد، 1988، ص91) . ويكشف هذا التعريف عن الطابع النظامي والتخطيطي للتدريس من حيث إنه عملية منظمة تتضمن ثلاث مكونات هي المعلم والمتعلم والمادة . تتفاعل هذه

المكونات عبر مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها كل طرف لتحديد عبرها طبيعة العلاقة بين المكونات، أي علاقة معلم له شخصية ناضجة مكتملة بمتعلم له شخصية لم تكتمل بعد لنقل وإكساب المعارف والمهارات والاتجاهات. كما عرف إسحاق أحمد فرحان وآخرون التدريس بأنه عملية توفير الشروط المادية والنفسية التي تساعد المتعلم على التفاعل النشط مع عناصر البيئة التعليمية في الموقف التعليمي واكتساب الخبرات والمهارات والاتجاهات والقيم التي يحتاجها هذا المتعلم وتناسبه وذلك بأبسط الطرق الممكنة (إسحاق فرحان وآخرون، 1984، ص 247-248) يكشف هذا التعريف عن الشروط التي ينبغي أن تتضمنها عملية التدريس لتحقيق التفاعل الإيجابي للمتعلم مع المعلم والمادة في الموقف التدريسي. وقد حاول فينستريماشر Fenstermacher (1986) توضيح مفهوم التدريس حسب المعادلة القائلة أن القدرة على التدريس تتمحور حول التالي:

معلم يعرف شيئاً ما غير مفهوم لدى آخرين، يفترض أن يكونوا هم الطلبة، ويستطيع المعلم أن يحول الفهم ومهارات الأداء أو المواقف والقيم المنشودة إلى عمل تدريسي باستخدام طرق مختلفة للتعبير عن الأفكار أو تمثيلها حتى يصبح عدم معرفة الشيء معرفة به ويصبح أولئك الذين لا يفهمون الشيء المعني على علم به، ويصبح من تنقصه المهارة قد امتلك ناصيتها.

وهكذا فإن طبيعة الأشياء تقتضي أن يبدأ التدريس بفهم المدرس لما يراد تعلمه وكيفية تعليمه ويسير التعليم من خلال سلسلة من النشاطات يعطى الطلبة أثناءها تعليمات محددة وفرصاً للتعلم. وإن ظل التعلم في نهاية المطاف مسؤولية الطالب نفسه، وينتهي التعليم بفهم جديد لدى المدرس والطالب على حد سواء. تركز هذه المعادلة على أهمية الفهم في التدريس، فهم المدرس لما يراد تدريسه وتنمية الفهم لدى المتعلم لما يراد تعليمه. وعلى الرغم من أهمية الفهم في العمل التدريسي إلا أنه لا ينبغي أن يفهم اقتصار التدريس على تنمية الفهم، بل إنه أكثر من ذلك حيث إن هناك وظائف أخرى يعمل التدريس على تحقيقها وتنميتها سواء كعمليات معرفية أو وجدانية أو مهارات حركية. كما قدم هندرسون وليز

مفهوما واسعا للتدريس باعتباره عملية معالجة مدخلات التدريس (غرفة الدراسة والتجهيزات والوقت والمتعلمين والمادة المنهجية) بواسطة أسلوب تعليمي محدد لينتج في النهاية التغير السلوكي المطلوب لدى التلاميذ .

يحدد هذا التعريف ثلاثة مكونات لفعل التدريس وهي:

- المدخلات: وتضم خلفية المعلم وخصائصه وخلفية التلاميذ وخصائصهم والمنهج وأهدافه وخصائص المجتمع المدرسي والمجتمع المحلي والمدرسة وخصائصها ...

- المخرجات: وتضم التعلم وما يمثله من معرفة وشعور وقيم ومهارات سلوكية متنوعة

- العمليات التي تنجم عن تفاعل سلوك المدرس وأساليب تفاعله مع التلاميذ (عن زياد حمدان، 1984، ص56).

كما شهد مفهوم التدريس تحولا من المفهوم التقليدي الذي يعتبره مجرد نقل المعلومات والمعارف وتنظيم الموقف التعليمي إلى المفهوم الذي يعتبره نشاطا لإحداث تغير سلوكي لدى التلاميذ ثم إلى المفهوم الذي يعتبر التدريس نشاطا واعيا يقوم به المدرس لإحداث التغير في معرفة المتعلم أو بنائه المعرفي من حيث الكم والكيف والتنظيم والترابط والتكامل والتمايز والاتساق باستخدامه لعملياته المعرفية وفهم الميكانيزمات التي تتحكم فيها من ناحية . وفهم المحتوى المعرفي الذي تعالجه هذه العمليات من ناحية أخرى .

وأصبح ينظر إليه حديثا على أنه فعل يقوم على المنطق ويستمر كعملية عقلية منطقية تجسد في الأداء القائم على العطاء والاستنتاج والمشاركة التامة والإقناع وبأنه أيضا عملية تقوم على الاستيعاب والمنطق والتحول والتأمل وهي الجوانب التي تتجاهلها الأبحاث والممارسات التقليدية .

وفي هذا الصدد يقدم شولمان Schulman (1988) تعريفا لمفهوم التدريس حسب التصورات الحديثة فيقول بأنه: نشاط يشمل الأداء الذي يمكن ملاحظته لعدد من أشكال الفعل التعليمي، ويضم العديد من فعاليات التعليم باللغة الأهمية، كالتنظيم

وإدارة الفصل، عرض الشروح الواضحة والأوصاف الحية، تحديد العمل والتأكد من أدائه وكذلك التفاعل المفيد مع الطلبة من خلال الأسئلة وتحسس وجهات النظر والإجابات وردود الأفعال والثناء والنقد .

وهكذا فإن النشاط التدريسي يضم إدارة الفصل والشرح والمناقشة وكل الجوانب التي يمكن ملاحظتها من جوانب التدريس الفعال والمباشر والكاشف (شولمان، 1988، ص65) . من التعاريف السابقة يمكن القول أن التدريس هو نشاط يقوم به المدرس بهدف تغيير سلوك المتعلم وبنية المعرفة باستخدام طرائق وأساليب ومحتويات محددة وبالتالي فهو نشاط غرضي مقصود صمم ليقدّم تعلمًا .

وتشمل ظاهرة التدريس بذلك ثلاثة عناصر: المدرس، والطالب والمادة الدراسية، ولا بد لهذا الثلاثي من أن يتسم بسمة المرونة والحركة، كما أن العلاقة بين المدرس والطالب يجب أن تكون موضع اهتمام خاص عند اختيار طريقة التدريس بحيث يجب أن تضع في اعتبارها بالإضافة إلى المجال الإدراكي الفكري والمادة الدراسية الجانب الوجداني وما ينتج عنه من انعكاسات إنسانية، أي الإنسان ككل في تركيبة متكاملة (علي الفينيش، 1982، صIII) وعموماً يختلف مفهوم التدريس حسب المنظور الذي يتم تناوله منه .

وسنركز بدورنا على المنظور المعرفي للتدريس تماشياً مع الإطار العام لهذا البحث . من التحليل السابق وانطلاقاً من المنظور المعرفي يمكن الوصول لتصور مفهوم التدريس على النحو التالي:

إن التدريس مجموعة من الأنشطة والعمليات المتكاملة المتمثلة في الفهم والتشكيل والتمثيل والتكيف والتنفيذ والتقييم والتأمل وإعادة الفهم . ويمكن توضيح كل ذلك كما يلي:

الفهم: يتضمن التدريس الفهم أولاً . فلكي يعلم المدرس يجب أن يفهم بطريقة ناقدة المحتويات والأفكار التي سيقوم بتدريسها، وفهم أفكارها من وجوهها المختلفة وفهم العلاقات المتضمنة بينها ضمن نفس الموضوع، وكذلك علاقتها بأفكار موضوعات أخرى .

ولا يمكن للمدرس أن يدرس أمرا لا يفهمه، فالفهم يتجلى من خلال قدرة المدرس على تحويل المعرفة بالمحتوى إلى أشكال من التأثير التعليمي والقابلية للتكيف مع اختلاف قدرات الطلاب وخلفياتهم.

التشكيل: ويتمثل في قدرة المدرس على تحويل المحتويات والأفكار التي جرى فهمها وتشكيلها بصورة أو بأخرى أي تحويل المعرفة العلمية إلى معرفة قابلة للتدريس. يتطلب هذا الأمر إعداد المحتويات وتفسيرها تفسيراً ناقداً واختيار الطرق والأساليب الملائمة للتوصيل بمراعاة خصائص المتعلمين وحاجاتهم. فيتحرك المدرس من الفهم الشخصي إلى الإعداد لفهم الآخرين.

التمثيل: ويتمثل في تفكير المدرس في المحتويات الموضوعية للتدريس والتعرف على البدائل الخاصة وأنواع المقارنات والإيضاحات والمحاكاة وما شابه ذلك مما يمكن من بناء جسور بين فهم المدرس للمحتوى وبين الفهم الذي يرغب أن يصل إليه الطلبة واختيار أشكال التمثيل والعرض والتعلم المختلفة.

التكيف: ويقصد به مواءمة المادة المتمثلة وخصائص الطلبة التي ستؤثر على استجاباتهم لمختلف أشكال التمثيل والعرض وما هي المفاهيم والتوقعات والدوافع والإستراتيجيات التي قد تؤثر على الطرق التي يحاول الطلبة من خلالها الاقتراب أو تفسير أو فهم المادة التي يتعلمونها.

التنفيذ: ويضم النشاط الفعلي للتدريس من تنظيم وإدارة الفصل والشرح والتوضيح والمناقشة والتفاعل.

التقويم: ويتضمن قيام المدرس بالمراجعة الفورية للفهم أو سوء الفهم ويمثل أنواع التغذية الراجعة التي يمكن الحصول عليها في الموقف التدريسي أو بعده، كما يعني تقويم الطرق التي يستخدمها المدرس في تدريسه ومدى فعاليتها.

التأمل: ويتضمن العملية التي يقوم فيها المدرس باسترجاع التعليم والتعلم الذين حدثا وإعادة بناء وتمثيل ما تم، واسترجاع الأحداث والمشاعر والإنجازات، ويعبر التأمل عن نوع من المعرفة التحليلية لخبرات المدرس التي يستعين بها لتطوير تدريسه.

إعادة الفهم: ويتضمن الفهم الجديد الذي يتوصل إليه المدرس للأهداف التعليمية وفهما جديدا للطلبة والعمليات التعليمية على حد سواء. هذا الفهم الجديد لا يحدث تلقائياً حتى بعد التقويم والتأمل وإنما يحتاج الأمر إلى استراتيجيات خاصة تقوم على التشويق والتحليل والمناقشة.

- نظريات التدريس:

تندرج نظريات التدريس ضمن النظريات التطبيقية المعيارية لأن التدريس ميدان تطبيقي، لذلك فإن ما يطبع نظرياته هو المعيارية ما دامت تصف وتحدد المعايير التي توجه العملية التعليمية. فهي بالإضافة إلى ما تزود به من وصف وتفسير توضح السلوك الواجب اتباعه لتحقيق الأهداف المنشودة. وتوصف بأنها نظريات افتراضية لأنها تهدف بشكل أساسي إلى افتراض ما ينبغي القيام به لتحقيق أهداف مثلى، في هذا الصدد يفترض ريجيلوث (Reigeluth, p22, 1983) أن المبادئ الافتراضية والنظريات هي ذات توجه نحو الهدف، في حين أن المبادئ الوصفية والنظريات متحررة من الهدف، ففي الوقت الذي تهدف فيه المبادئ الافتراضية إلى تحقيق هدف تقتصر المبادئ الوصفية على وصف النواتج.

لذلك يمكن القول أن النظرية الافتراضية هي مجموعة من النماذج أي مجموعة من الافتراضات التي يعمل فيها النموذج على الارتقاء بالنواتج التعليمية المرغوب فيها وفق شروط محددة، بينما تعد النظرية الوصفية مجموعة من الأوصاف التي تحدث وفقها النواتج التعليمية وفق شروط تعليمية محددة باستخدام نموذج تدريسي محدد (قطامي وقطامي 1988، ص 21) تشترك نظريات التدريس مع نظريات التعلم في الموضوع أي فعل التعلم، حيث تبحث نظريات التعلم في كيفية حدوث التعلم وطبيعته وتفسيره، بينما تبحث نظريات التدريس في الشروط التي تحدث التعلم، أي ما هي الإجراءات والخطوات التي ينبغي إتباعها لكي يحدث التعلم.

كما إن نظرية التعلم ينبغي أن تكون شاملة في معالجتها لأسباب حدوث التغيرات التعليمية وقد تكون ناقصة فيما يتصل بالمضامين العملية التي تهتم المربين، بينما ينبغي أن تكون نظريات التدريس شاملة فيما يتصل بالمبادئ العملية وقد تكون قاصرة أو غير تامة فيما يتصل بأسباب فاعلية مثل هذه الإجراءات أو عدم فاعليتها.

أما الفرق الرئيس بين نظريات التدريس ونظريات التعلم فيكمن في أن الأولى تركز على طرق التدريس والظروف وتحقيق النواتج المرغوب فيها المخططة والمنظمة وتعنى بما يفعله المدرس، بينما تركز الثانية على ما يحدث للمتعلم وكيف يحدث التعلم. كما أن نظرية التدريس ينبغي أن تتضمن متغيرات طريقة تدريس محددة.

4- نماذج التدريس

تستند فكرة النموذج التدريسي إلى افتراض أن تحقيق نواتج التعلم المختلفة يتطلب توفير مجموعة من الإجراءات والنشاطات يقوم المدرس بتخطيطها وفق شروط تعليمية محددة ومنظمة ويستخدم طريقة محددة تستند إلى أسس نفسية لتهيئة المواقف والظروف والخبرات لتساعد المتعلم على التعلم ويتحقق المدرس عادة من ملائمة ما ورد من خلال ما يحصل عليه من تغذية راجعية مرتدة على صورة ادعاءات يظهرها المتعلم في مواقف مختلفة. لذلك يعتبر النموذج بمثابة الإستراتيجية التي يوظفها المدرس في الموقف التدريسي بهدف تحقيق نواتج تعليمية لدى المتعلمين مستندا فيها إلى افتراضات يقوم عليها النموذج ويتحدد فيها دور كل من المدرس والمتعلم وأسلوب التقييم المناسب. وقد قام عدد من الباحثين بوضع العديد من النماذج التدريسية معتمدين على مصادر متنوعة، كـ نماذج التعليم وما انبثق عنها من المبادئ والتعميمات، أو التأملات والآراء النظرية، أو الخبرات التجريبية والعملية في التعليم (عبد الحميد النشواتي، 1985، ص 548). ورغم العدد الهائل من النماذج التدريسية المقترحة إلا أن الطرائق التقليدية في التعليم والعمل باقية، رغم ما يوجه إليها من نقد عنيف ورغم ما تصيبه عامة من إنكار (غي افانزيني، 1981، ص 573).

و من جانب آخر حظيت بعض النماذج التدريسية المقترحة باهتمام الكثير من البحوث والدراسات لاختبار فعاليتها بينما لم يحظ البعض الآخر بنفس هذا الاهتمام (جودة سعادة ويعقوب اليوسف، 1988، ص 445). وقد صنف جابر عبد الحميد (1998، ص 278) النماذج التدريسية في أربع مجموعات (اسر) على أساس أنماط التعلم التي تعمل على تحسينها. وعلى أساس توجهها نحو الناس، وكيف يتعلمون وأساس الاتجاه النظري الذي تستند إليه وفيما يلي توضيحا لذلك:

4-1-1- النماذج المعرفية أو نماذج معالجة المعلومات: وتضم النماذج التي تهدف إلى مساعدة التلاميذ على أن يتعلموا كيف يبنون المعرفة ويكثرونها، وتركز هذه النماذج على القدرة العقلية والفكرية على نحو مباشر، وهي تساعد التلاميذ على أن يتناولوا ويعالجوا المعلومات التي حصلوا عليها من الخبرة المباشرة ومن

المصادر الوسيطة، بحيث ينمون السيطرة المفاهيمية والتصورية على المجالات التي يدرسونها، يختلف كل نموذج من هذه النماذج في الجانب الذي يؤكد عليه، لأنه يهدف إلى تنمية وتحسين أنواع معينة من التفكير (جابر عبد الحميد، 1998، ص 284). ومن أمثلة النماذج المعرفية نذكر: نموذج التفكير الاستقرائي ل هيلدا تابا، ونموذج التصنيف ل بروس جويس، ونموذج اكتساب المفهوم ل جروم برونر، ونموذج البحث العلمي والاستقصاء ل جوزيف شواب وآخرون، ونموذج التدريب على البحث والاستقصاء ل هاورد جونز، ونموذج النمو المعرفي ل إيرفنج سيجل، وكونستانس كامبي وادموند سوليفان، ونموذج المنظمات التمهيدية ل اوزوبل، ونموذج معينات الذاكرة لميشيل بريسلي وجويل لفن وآخرون، ونماذج أخرى كثيرة.

4-1-2- النماذج الاجتماعية: وتضم النماذج التي تعمل على مساعدة التلاميذ على أن يتعلموا كيف يشحذوا تكويناتهم المعرفية من خلال التفاعل مع الآخرين، وكيف يعملون على نحو منتج مع أفراد يمثلون مدى عريضا من الشخصيات، وكيف يعملون كأعضاء في جماعة، وتساعدهم كذلك على استخدام منظورات الآخرين سواء كانت منظورات فردية أو جماعية وأن يستوضحوا تفكيرهم وينمونه وأن ينموا أيضا تصوراتهم ومفاهيمهم (جابر عبد الحميد، 1998، ص 306). ومن أمثلة النماذج الاجتماعية نماذج البحث الاجتماعي ل هربرت شيلين، وشلومو شاران. وراشيل هيرتز لازارد فيتز، ونموذج الاستقصاء ل جيمس شير ودونالد اولير، ونموذج طريقة المختبر لمساهمين كثيرين. ونموذج لعب الدور ل فاتي شافيتل، ونموذج الاعتماد المتبادل الموجب ل دافيد جونسون وروجرز جونسون واليزابت كوهن، ونموذج الاستقصاء الاجتماعي المنظم ل روبرت سلاين وزملائه.

4-1-3- النماذج الشخصية: وتولي اهتماما كبيرا لمنظور الفرد، وتسعى لتشجيع الاستقلال المنتج، بحيث يصبح المتعلم وعلى نحو متزايد واع بذاته ومسؤول عن مصيره، وتنصرف إلى التأكيد على الطبيعة الفردية لكل إنسان وإلى الكفاح لينمو كشخصية متكاملة واثقة كفئة ومساعدة كل شخص بحيث يملك نموه ويحقق

إحساساً بالجدارة والتناغم الشخصي، وتسعى أيضاً إلى أن تنمي وتحقق التكامل ما بين الجوانب الانفعالية والجوانب العقلية للشخصية (جابر عبد الحميد، 1998، ص 318). ومن أمثلة النماذج الشخصية نذكر: نموذج التدريس غير الموجه لكارل روجرز، ونموذج تدريب الوعي لـ فرينتز برلز، ونموذج اللقاء والاجتماع الصفي لـ وليم جليزر، ونموذج تحقيق الذات لـ ابراهام ماسلو، ونموذج الانساق التصورية لـ دافيد هنت.

4-1-4- النماذج السلوكية: وتستمد أساسها النظري من النظريات السلوكية ونظرية التعلم الاجتماعي وتعديل السلوك والعلاج السلوكي والسيبرنطقي Cypernetic، وتعتمد على الدراسات المتعلقة بالتعليم المبرمج والمحاكاة والتدريب والطرق المشتقة على نحو مباشر من العلاج، كما تركز على السلوك القابل للملاحظة والمهام الواضحة التحديد وطرق توصيل المعرفة للتلميذ (جابر عبد الحميد، 1998، ص 328). ومن أمثلة النماذج السلوكية: نموذج التعلم الاجتماعي لـ ألبرت باندورا وكارل ثورسن، ونموذج التعلم للإتقان لـ بنيامين بلوم، ونموذج التعلم المبرمج لـ سكينر، ونموذج المحاكاة لـ كارل سميث، ماري سميث، ونموذج التدريس المباشر لـ توماس جود وجيرد بروفي، ونموذج إنقاص القلق لـ جوزيف ولبه وجون ماسترز. والجدير بالذكر أن هناك تصنيفات عديدة أخرى لنماذج التدريس وهي تختلف باختلاف الأسس النظرية التي تستند إليها والإجراءات التي تتبعها والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، كما أنه من الصعوبة وضع حدود فاصلة بين فئات هذه النماذج لاشتراكها في الكثير من القواسم المشتركة ويبقى التصنيف لأغراض البحث والدراسة فقط.

المراجع:

- 1- ابن منظور، (1956) لسان العرب، المجلد 12 دار صادر بيروت.
- 2- اسحاق محمد فرحان وآخرون (1984) المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة، ط 1 دار الفرقان ودار التبشير للنشر والتوزيع عمان الأردن.

- 3- بن بركة عبد الرحمان (1994) تصنيف طرائق التدريس قراءات في طرائق التدريس، كتاب الرواسي 3 جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي باتنة الجزائر.
- 4- جابر عبد الحميد جابر (1989) سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم، دار الكتاب الحديث.
- 5- ديوي جون(د. ت) المدرسة والمجتمع، ترجمة أحمد حسن الرحيم وآخرون، منشورات دار مكتبة الحياة بيروت.
- 6- حمدان محمد زياد (1984) أدوات ملاحظة التدريس مناهجها واستعمالاتها في تحسين التربية المدرسية سلسلة التربية الحديثة I3-الدار السعودية للنشر والتوزيع.
- 7- المقرري الفيومي أحمد بن محمد) د. ت (المصباح المنير في غريب الشرح الكبير الجزء الأول دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- 8- نشواتي عبد المجيد (1985) علم النفس التربوي ط 2 دار الفرقان ومؤسسة الرسالة الأردن
- 9- ساطع الحصري (1985) أحاديث في التربية والاجتماع، سلسلة التراث القومي، مركز دراسات الوحدة العربية لبنان.
- IO- سعادة جودت أحمد (1984) مناهج الدراسات الاجتماعية، دار العلم للملايين.
- II- الفنيش أحمد علي (1982) التربية الاستقصائية محاولة لتسليط أضواء جديدة على العملية التربوية، الدار العربية للكتاب ليبيا.
- I2- صالح عبد العزيز وعبد المجيد عبد العزيز (1982) التربية وطرق التدريس، الجزء الأول دار المعارف القاهرة.
- I3- قورة حسن سليمان (1985) الأصول التربوية في بناء المناهج دار المعارف مصر.
- I4- قطامي يوسف وقطامي نايفة (1998) نماذج التدريس الصفي، دار الشروق الأردن.
- I5- راشد علي (1988) الجامعة والتدريس الجامعي ط I دار الشروق جدة.
- I6- شولمان. لي. اس (1988) المعرفة والتعليم، أسس الإصلاح التربوي الجديد، ترجمة على حسين حجاج، مجلة الثقافة العالمية العدد 40 السنة السابعة ماي.
- I7- وق محي الدين وعدس عبد الرحمان (1984) اساسيات علم النفس التربوي الأردن.
- I8- غي أفانزيني (1981) الجمود والتجديد في التربية المدرسية، ترجمة عبد الله عبد الدائم دار العلم للملايين.

- 19- Barzan. M. (1993) Modèles pédagogiques et recherche en didactique. ASTER N° 16 INRP Paris.
- 20- Bernard ,C. (1998) psychologie cognitive in press édition France.
- 21- Bruner ,J. S. (1968) toward a theory of instruction. Cambridge. Mes the bellnopplers.
- 22- Develay ,M. (1992) de l'apprentissage à l'enseignement.. ESF Paris.
- 23- Gage ,N. L. (1964) the teaching of teaching ,in hand book of research on teaching. Chicago rand Mc Nally and co.
- 24- Gardner ,H. (1993) histoire de la révolution cognitive. La nouvelle science de l'esprit. traduit de l'américain par J. L. peytavin édition pay et paris.
- 25- Gobert. J. D. (2000) A typology of causal models for plate tectonics: inferential power and barriers to understanding , international journal of science education. ISSN. Vol 22 N° 9. Pp 937-977.

