الباب الخامس

تنفيذ المنهج

الفصـل الأول

طرق التدريس العامة

مقـدمـة:

طرق التدريس هي أول خطوة يوضع فيها المنهج المدرسي موضع التنفيذ. إذ يتم من خلالها اتصال التلميذ بمادة هذا المنهج بعد أن تختار وتنظم طبقاً لفلسفة معينة، وبناء على قواعد ومعايير معينة، وتحقيقاً لأهداف متوخاة في هذا التلميذ.

وطرق التدريس هي أول اختيار عملي كذلك لمدى مناسبة المنهج من حيث أهدافه ومحتواه للتلميذ الذي وضع من أجله. ومن هنا تأتي أهمية هذه الطرق وخطورتها وضرورة العناية بها. إنها بمثابة وضع البذرة في الأرض لتثمر بعد أن يتم اختيارها وإعدادها بعناية ودقة لهذا الغرض.

وطرق التدريس كثيرة من حيث عددها ومتنوعة من حيث طبيعتها ويرجع اختلاف طبيعتها إلى اختلاف النظريات الفلسفية والنفسية والتربوية التي تقوم عليها، كما جاء هذا الاختلاف منسجماً مع اختلاف مواقف التعلم وتنوعها، بحيث أصبح لكل موقف طريقة تناسبه ولكل طريقة موقف تعلم يناسبها ولا يناسبه غيرها. ولذلك فمن المهم أن نعرف طبيعة كل طريقة من طرق التدريس وما تقوم عليه من أسس، ومواقف التعلم التي تناسبها أكثر من غيرها، وما تتميز به عما سواها... وهذا ما يتكفل به هذا الفصل.

طرق التدريس العامة

ما هي طريقة التدريس؟

هي الأسلوب الذي يقدم به المدرس المعلومات والحقائق للتلاميذ، أو هي الأسلوب الذي ينظم به المعلم المواقف والخبرات التي يريد أن يضع تلاميذه فيها حتى تتحقق لديهم الأهداف المطلوبة[1].

فكأن هناك معلومات وحقائق ومواقف وخبرات من ناحية، وهناك أسلوب لتنظيمها وتقديمها للطلاب من ناحية أخرى. وطريقة التدريس تجمع بين الأمرين. فالمدرس لديه معلومات ومعارف، ويعرف مواقف وخبرات معينة، ولكنه مع ذلك لا يقدم ما لديه من تلك المعلومات والمعارف لتلاميذه كيفما اتفق ولا بأي شكل، وكذلك لا يضع تلاميذه في موقف تعلمي معين إلا إذا كان قد أعده وهيأه بشكل يساعده على تحقيق أغراض معينة في تلاميذه.

ويمكن تمثيل المعلم في هذا الصدد بمنسق الزهور التي تكون لديه أنواع عديدة مختلفة الأشكال والألوان والروائح من الزهور. ولكنه لا يجمعها بعضها إلى بعض بأي شكل. وإنما ينسق بينها من حيث الألوان والأشكال حتى تشكل باقة متناسقة تناسب الموقف وتحقق الغرض. فهو لهذا فنان. وكذلك يمكن تمثيل المعلم بالطاهي الماهر الذي تكون لديه اللحوم والأسماك والخضراوات والفواكه من كل صنف. ولكنه لا يقدمها للآكلين بأي شكل وبغير نظام. بل يطهيها ويضيف إليها ما يجعلها شهية ثم يرتبها عند تقديمها بنظام معين حتى تقبل شهية الآكلين عليها... وهكذا.

وعلى ذلك يمكن تعريف طريقة التدريس بأنها: الكيفية التي تنظم بها

---

(١) رونالد ت. هايمان «**طرق التدريس**» ترجمة إبراهيم الشافعي، مرجع سابق، ص ٣٥ ــ ٣٦.

المعلومات والمواقف والخبرات التربوية التي تقدم للمتعلم وتعرض عليه ويعيشها لتتحقق لديه الأهداف المنشودة.

ومثال المعلومات ما تتضمنه حقول الدراسة من حقائق ومعارف كحقل التاريخ والجغرافيا واللغة والعلوم والرياضيات... ففي كل حقل من هذه معلومات كثيرة يقوم المدرس بتقديم ما يريد تقديمه منها بشكل معين للمتعلم حتى يفيد منها. ومثال المواقف والخبرات التربوية الرحلات والزيارات وعرض مواد معينة على المتعلم حتى يدركها ويلاحظ ما فيها من خصائص ويتعلم من ذلك. وهذه المواقف والخبرات التربوية لا بد لها من تنظيم معين وإعداد مسبق قبل أن تعرض على التلميذ حتى يفيد منها كذلك.

اهمية طريقة التدريس:

لا تقل أهمية طريقة التدريس عن أهمية بناء المنهج ذاته إن لم تفقها. إذ يتوقف فهم المتعلم للمادة المعروضة عليه واستفادته منها على طريقة عرضها عليه. كما يتوقف استمتاع الناس بالزهور على طريقة تنسيقها وعرضها، وكما تتوقف شهية الناس للأكل على طريقة عرض الطعام وتقديمه. وفي بعض الأحيان يكون المرء جائعاً ولكنه لا يقبل على الأكل لسوء طريقة عرضه. وأحياناً لا يكون جائعاً ولكنه يقبل على الأكل لأن طريقة عرض الطعام وتقديمه تفتح شهيته. وكذلك الحال بالنسبة للغذاء العقلي. قد يصدك كتاب عن قراءته لأنه لا يشبع رغبتك أو لأنه لم يثر فيك اهتماماً. وقد يقع في يدك كتاب آخر وربما في نفس موضوع الكتاب الأول فتشرع في قراءته ولا تتركه إلا بعد أن تنتهي من قراءته. والفرق بين الاثنين يكمن في طريقة العرض.

والفرق بين العالم والمعلم أن الأول لديه مادة علمية غزيرة، وليس

من الضروري أن تكون لديه طريقة شيقة في عرض هذه المادة، فلا يقبل الناس على الاستماع إليه. وأما المعلم الماهر فلديه مادة علمية أيضاً، ولكن لديه كذلك مهارة في طريقة عرضها أو تدريسها تحمل المتعلمين على الإقبال عليه وعلى الاستفادة منه. وهذا هو الفرق بين المعلم التربوي وغير التربوي كذلك. فالأول عنده مادة وطريقة، والثاني عنده مادة فقط. ومن هنا كان الفرق الكبير في إفادة الطلاب من كل منهما. ولهذا تحرص وزارات التربية والمعارف في العالم كله على أن توظف معلمين تربويين وتفضلهم على غير التربويين لأهمية طريقة التدريس.

ولهذا أيضاً اعتبر التعليم من المهن الرفيعة، واعتبر المعلم فناناً بجانب أنه عالم.

وأهم جزء في تكوين المعلم وإعداده في كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين هو طريقة التدريس والتربية الميدانية. وكل ما عداهما من دراسات إنما يساعد في تجويد طريقة تدريسه[1].

ولأهمية طريقة التدريس لا يمكن الاستغناء بالكتاب المدرس عن المعلم، وخاصة في مراحل التعليم العام. لأن الكتاب ألفاظ وعبارات جامدة لا يتكيف للجو الذي يسود بين التلاميذ. أما المعلم فكائن حي وإنسان يدرك أحوال المتعلمين وما يعتمل في صدورهم ويعرف رغباتهم واحتياجاتهم واهتماماتهم، ويقوم ـ بناء على ذلك ـ بتكييف المادة العلمية والمواقف والخبرات التعليمية طبقاً لكل ذلك أو بعبارة أخرى، يختار طريقة التدريس المناسبة فيقدم منها ما يريد أن يقدم لتلاميذه، بحيث تشبع هذه الحاجات والرغبات وتتحقق لديهم الأهداف المنشودة.

ولأهمية طريقة التدريس كذلك، لا بد من إعداد المعلم وتربيته،

---

(١) **المرجع السابق**، ص ٣٨.

بل لا بد من تزويده بالخبرات المتجددة في طرق التدريس حتى بعد أن يتخرج من الكلية أو المعهد أي وهو على رأس العمل أي أن مهارات التدريس تكتسب ويدرب عليها الطالب ولا توجد في الإنسان بالفطرة.

طرق التدريس العامة والخاصة والتربية الميدانية:

هناك ثلاثة علوم في مجال إعداد المدرس، هي: طرق التدريس العامة، وطرق التدريس الخاصة، والتربية الميدانية. وهذه العلوم رغم اتصالها وارتباطها إلا أن لكل منها طبيعة مختلفة وأهدافاً تركز عليها دون الأخرى. ولهذا تقدم لطلاب كليات التربية في ثلاثة مقررات مختلفة.

والفرق بين طرق التدريس العامة وطرق التدريس الخاصة هو الفرق بين المبادئ والنظريات العامة وبين تطبيقاتها في مجالات محددة. فطرق التدريس العامة تصلح للتطبيق في كل مجالات الدراسة وحقول المعرفة في الغالب. وطرق التدريس الخاصة تطبيق لتلك طرق العامة في العلوم مثلًا أو التاريخ أو الرياضيات... الخ. وفي طرق التدريس العامة نتناول الطريقة العامة. من حيث ما تقوم عليه من فلسفة أو مبادئ تربوية ونفسية، ومن حيث ما تحققه من مزايا للطالب الذي يتعلم بها، ومن حيث الظروف المناسبة لها والشروط التي ينبغي أن تتوفر فيها لتؤتي ثمارها والمحاذير التي ينبغي تجنبها فيها... وهكذا أما في طرق التدريس الخاصة فيركز على تطبيق تلك الطريقة العامة في المادة الدراسية المعينة التي نكون بصددها. فإذا كانت المادة الدراسية هي العلوم أتينا بأمثلة من هذه المادة للطلاب ليروا كيف أنها تحقق أهدافها. فنظرية الاستقصاء مثلًا كطريقة تدريس عامة تدرس من الناحية التاريخية، ويركز على ما تقوم عليه من أسس ومبادئ نفسية وعلى ما تحققه من مزايا... الخ. أما في طرق تدريس العلوم فيؤتى بموضوع درس معين وتطبق هذه الطريقة على تدريسه. وتحدد الخطوة

الأولى منها والثانية والثالثة وتصاغ الأسئلة وتناقش لمعرفة مدى صلاحيتها وتوصيلها للهدف... الخ.

وليس معنى أن طرق التدريس العامة مبادئ ونظريات عامة وأن طرق التدريس الخاصة تطبيقات لها في حقل دراسي معين أنه يمكن الاستغناء بإحداهما عن الأخرى. فليس من الضروري لمن يعرف النظريات والمبادئ العامة أن يعرف كيف يطبقها في حقل معين. بل لا بد له من التدريب على هذا التطبيق في حد ذاته. فكل منهما علم مستقل إلى حد ما يحتاج إلى تدريب الطالب فيه.

والطلاب في مقرر طرق التدريس العامة يكونون من تخصصات مختلفة. فإذا صلح مثال تطبيقي لفئة منهم فإنه قد لا يصلح للفئة الأخرى. ولا يستطيع الأستاذ أن يأتي لكل طريقة عامة بأمثلة تطبيقية في كل مادة دراسية. فالطرق العامة كثيرة وحقول الدراسة وموضوعاتها أكثر. ولا يتسع وقت مقرر الطرق العامة لذلك. كما لا يتسع وقت طرق التدريس الخاصة للحديث عن الجوانب التاريخية والفلسفية والنفسية للطريقة ولتطبيقها في المادة الدراسية المعينة وفي موضوعات كثيرة منها.

ولهذا كان لا بد من فصل المادتين في إعداد المعلم زيادة في تدريبه وإعداده لهذه المهنة الهامة.

أما التربية الميدانية وإن كانت لها علاقة وثيقة بكل من طرق التدريس العامة وطرق التدريس الخاصة، إلا أنها تمثل الجانب التطبيقي الفعلي الذي يقوم به الطالب نفسه في حجرة الدراسة. وهذا أمر مختلف. ومرة أخرى نقول أنه ليس من الضروري للطالب الماهر في طرق التدريس العامة وطرق التدريس الخاصة أن يكون ماهراً في التدريس الفعلي أمام التلاميذ. بل أنه يحتاج لأن يكتسب مهارات التدريس الفعلية المتضمنة في

تلك الطرق وفي ظروف واقعية وفعلية. وذلك لأن الأمثلة التي في مقرر الطرق الخاصة يأتي بها الأستاذ، وكذلك الأسئلة والمناقشات يأتي بها الأستاذ لا الطالب. إذن فلا بد للطالب من أن يتدرب على إجراء الحوار وقيادة المناقشة وصياغة الأسئلة واستغلال الإجابات... الخ.

ومن هنا كانت هذه المقررات مستقلة رغم ما بينها من اتصال.

والمدرس في هذا شبيه بالطبيب والمهندس والمحامي، ففي إعداد كل منهم لا بد من ممارسة المهنة في ظروفها الفعلية الواقعية للتدريب والتمرين واكتساب المهارات التي لا تكتسب بمجرد معرفتها نظرياً. ونحن نعرف أن الطبيب له سنة امتياز يقضيها في مستشفى يشخص الأمراض ويصف لها العلاج. والمهندس لا بد وأن يقدم مشروعاً عملياً قبل تخرجه. والمحامي لا بد وأن يتبنى قضية واقعية يترافع فيها تحت إشراف أستاذه أو محام قديم. وقد قلنا إن المعلم مهني كما أن الطبيب والمهندس والمحامي كذلك. فلا بد في إعداده من الممارسة الفعلية للتدريس فيما يسمى بالتربية الميدانية أو العملية....

تقسيمات طرق التدريس العامة:

للمربين تقسيمات عدة لطرق التدريس العامة. وكل تقسيم له أساس انبني عليه ونكتفي من هذه التقسيمات بتقسيمها إلى ثلاث مجموعات هي[1]:

١ ـ مجموعة طرق التدريس الشفوية، أي التي تعتمد على اللفظ والكلمة من قبل المدرس وعلى الاستماع من قبل التلميذ. وتشمل هذه المجموعة طريقة الشرح والتوضيح، وطريقة المحاضرات، وطريقة الاستظهار والتسميع.

(١) الدمرداش سرحان وزميله، **«الطريقة في التربية»**، مطابع دار الكتاب العربي بمصر ص ١٩.

وطرق هذه المجموعة طرق تقليدية لا تحقق الأهداف التربوية على النحو المنشود. لأن موقف التلميذ المتعلم فيها موقف سلبي يقتصر على الاستماع والتلقي دون مشاركة فعلية في التوصل للحقائق والمعلومات وفي الاستنتاج والتقييم، وإن كانت تهتم بالمادة الدراسية اهتماماً ملحوظاً.

٢ ـ مجموعة طرق النشاط من قبل المتعلم. وتشمل طريقة المشروع، وطريقة «دالتن» وغيرهما.

وطرق هذه المجموعة تتميز بأنها تعتمد على إشباع ميول التلاميذ وحاجاتهم وعلى تنمية اهتماماتهم الخاصة، وعلى مشاركة التلاميذ في اكتساب المعرفة وممارسة الأنشطة المتضمنة في الموقف التعليمي. ولكن هذه الطرق تغفل المادة الدراسية والحقائق والمعلومات وتجعلها في مرتبة ثانية من الأهمية بالنسبة للنشاط نفسه. كما أنها لا تولي المجتمع وقضاياه ومشكلاته الاهتمام المناسب. ولم تراع كذلك مستقبل التلميذ، لأنها معنية بحاضره أكثر من أي شيء آخر.

٣ ـ مجموعة الوحدات الدراسية وما يشبهها. وتتميز طرق هذه المجموعة بأنها طرق متوازنة من حيث مراعاتها للتلميذ المتعلم في حاجاته واهتماماته الحاضرة، ومن حيث مراعاتها في الوقت نفسه للمادة الدراسية أو للحقائق والمعلومات ولمشكلات المجتمع وقضاياه.

وسوف نفصل هذا الكلام عند الحديث عن الطرق العامة فيما سيأتي.

عدد طرق التدريس العامة:

ليس هناك حصر نهائي لعدد طرق التدريس العامة. فهناك من يذكر

من تلك الطرق عدداً كبيراً يتجاوز العشرات. وهناك من يحصر عددها في أقل من عشر. وهذا الاختلاف راجع إلى الزاوية التي ينظر منها إلى تلك الطرق. فمن ينظر إليها من زاوية الفروق الدقيقة بينها يجد عددها كبيراً. ومن يركز على الفروق الجوهرية يجد أن هذه الطرق قد تجمعت في عدد قليل منها.

اختيار طريقة التدريس المناسبة:

نظراً لكثرة عدد طرق التدريس العامة، فإن السؤال الذي يرد إلى الذهن إزاء هذه الكثرة هو: كيف يختار المدرس الطريقة المناسبة من بين تلك الطرق؟ للإجابة عن هذا السؤال، هناك عوامل كثيرة تتدخل في عملية الاختيار هذه. فهناك المادة التعليمية أو الدرامية ذاتها، أو الموقف الذي اختير ليمر به التلاميذ. فبعض المواد الدراسية يناسبه طريقة معينة دون أخرى. فالعلوم ـ مثلًا ـ لا تناسبها طريقة المحاضرة. وإنما تناسبها طريقة إجراء التجارب والمشاهدة والاستنباط. وقد تكون مادة التاريخ على العكس من ذلك. وهناك التلاميذ أنفسهم من حيث أعمارهم ومستوياتهم العقلية، ودرجة نضجهم الاجتماعي والوجداني. فالتلاميذ الصغار في المرحلة الابتدائية لا تناسبهم طريقة المحاضرة التي تستلزم متابعة للأفكار التي يلقيها المحاضر شفوياً لفترة طويلة من الزمن، بينما تناسب هذه الطريقة طلاب الجامعة. وهناك طبيعة الجو الاجتماعي السائد بين الطلاب والجو المادي الذي يتكون من حجرة الدراسة وما يتوفر لدى المدرس من إمكانات[1].

ومعنى هذا أنه على المعلم أن يأخذ في اعتباره عند التفكير في اختيار طريقة التدريس المناسبة هذه العوامل المتعددة ويوازن بينها. ومعناه

---

(١) رونالد ت. هايمان، **«طرق التدريس»**، مرجع سابق ص ٤٨.

كذلك أنه يصعب أن نجد طريقة تدريس واحدة تصلح لكل المواد الدراسية ولكل التلاميذ ولكل المدرسين وتستخدم في كل الأحوال والظروف. ومعناه كذلك أن على المدرس أن ينوع من طرق التدريس التي يتبعها تبعاً لتنوع الظروف والأحوال المختلفة.

طريقة التدريس الجيدة:

ومهما يكن من أمر، فطريقة التدريس الجيدة هي التي تتميز بأنها:

١ ـ تثير اهتمام التلاميذ وتشبع حاجاتهم.

٢ ـ تدفعهم إلى المشاركة مع المدرس في العملية التعليمية وأن يسهموا فيها.

٣ ـ تراعي ما بين التلاميذ من فروق فردية في مستويات الفهم وغيره.

٤ ـ تشتمل على وسائل تعليمية تساعد التلاميذ على الفهم وتجدد فيهم النشاط.

٥ ـ تحقق أهداف التعليم الموضوعة لهذا الدرس أو المجموعة من الدروس،

٦ ـ تناسب المعلم ويكون في مقدوره أن ينفذها.

٧ ـ تشتمل على خطوات متنوعة ولا تستمر على وتيرة واحدة طول الحصة.

٨ ـ تتفق وطبيعة النشاط العقلي للتلاميذ.

عرض لأهم طرق التدريس العامة:

الطريقة الأولى:

المحاضرة:

وهي عبارة عن أن يعرض المدرس المعلومات والحقائق الخاصة

بالموضوع الذي هو بصدده عرضاً شفوياً ومستمراً في الغالب دون أن يتوقف لمناقشة أو تساؤل حتى ينتهي من إلقاء ما عنده.

وواضح من هذا التعريف أن عماد هذه الطريقة هو المعلم. فهو الذي لديه المعلومات وهو الذي يلقيها. أما الطلاب فدورهم التلقي والاستماع. وربما يقومون في نهاية المحاضرة بقليل من المناقشة.

وتقوم هذه الطريقة على أساس فلسفي مؤداه أن المعلم وحده هو الذي يعلم ولديه الحقائق والمعلومات، وأن ما يقوله غير قابل للنقاش لأنه مصدر ثقة. وأن الطلاب يجهلون هذه الحقائق والمعلومات وقد أتوا للمعلم لكي يعرفوا، ولا ينبغي أن يناقشوا إلا بعد أن يحصلوا على قدر من المعرفة يناقشون فيه.

وإذا كانت هذه الطريقة تناسب الكبار لقدرتهم على الاستماع فترة طويلة فإنها لا تناسب الصغار لقصر مدى انتباههم.

ومع أن طريقة المحاضرة ليست طريقة تعليم جيدة في الغالب، فإن مما يساعد على جودتها أن تتوفر فيها الصفات التالية[1]:

١ ـ أن يقسم موضوعها إلى عدة عناصر متميزة، ويعرف الطلاب هذه العناصر ويتم الحديث عن كل عنصر على حدة، ويسمح للطلاب أن يناقشوا ويستوضحوا بعد الانتهاء من كل عنصر وقبل الدخول في العنصر الذي يليه.

٢ ـ أن تكون مصحوبة باستعمال ما يمكن استعماله من وسائل الإيضاح.

٣ ـ أن يجعل الطلاب فيها في حالة توقع لسؤال يطلب منهم إجابته حتى يظلوا منتبهين.

---

(١) Bruce Joyce and Marsha weil «**Models of Teaching**» 2d. ed., 1972 Prentice-Hall, Inco. New Jersey PP.75-85.

٤ ـ أن يتخللها نوع من الفكاهة.

٥ ـ أن يقوم المحاضر من وقت لآخر بتسجيل بعض النقاط على السبورة مثلًا، تنويعاً للنشاط وجذباً لانتباه الطلاب.

مميزات طريقة المحاضرة:

وللمحاضرة ـ مع ذلك ـ عدة مميزات، ينبغي للمدرس ـ من أجلها ـ أن يستخدمها من وقت لآخر. ومن أهم تلك المميزات:

١ ـ أنها توفر الوقت، إذ يستطيع الأستاذ أن يلقي على طلابه كمية من المعلومات، والحقائق أكبر بكثير مما يمكنهم الوصول إليه بطريق المناقشة. ولو أن المعلومات التي يصلون إليها بالمناقشة تكون أثبت ويكونون أشد فهماً لها. ولذلك فإن المحاضرة تناسب المناهج الطويلة القائمة على الكثير من المعلومات والحقائق. يلجأ إليها المدرسون عندما يحسون بضيق الوقت بالنسبة لما بقي من المنهج.

٢ ـ أنها تناسب بعض المواد الدراسية كالتاريخ والقصص وتاريخ الأدب.

٣ ـ أنها تناسب المواقف التي لا يستطيع التلاميذ فيها المناقشة ولا الاستنتاج ويكون فيها على المدرس أن يلقي المعلومات إلقاء، كالمواقف التي يكثر فيها عدد الطلاب كثرة لا تسهل معها المناقشة أو الحوار.

٤ ـ أنها تساعد على الربط بين المعلومات السابقة واللاحقة.

عيوب المحاضرة:

ومن أهم عيوب طريقة المحاضرة قلة مشاركة الطلاب فيها، حيث يستأثر المدرس بالكلام والإلقاء. كما أن الطلاب في المحاضرة غالباً ما يشعرون بالملل والسأم لعدم مشاركتهم بأي شكل من أشكال المشاركة

فيما يقول المدرس. ومن هذه العيوب كذلك أن المحاضر غالباً ما يكون اهتمامه مركزاً حول المعلومات والأفكار ويغفل النواحي التربوية مثل تنمية مهارات الطلاب العقلية في المناقشة والاستنتاج والتعليق والنقد والتحليل... الخ.

وقد ينسى المدرس وهو في غمرة الإلقاء مستوى التلاميذ ويلقي عليهم من المعلومات ما هو أعلى من مستواهم. وفي المحاضرة كذلك لا يستطيع المحاضر أن يقف على مدى فهم التلاميذ لما يلقي عليهم، لأنه لا يوجه لهم سؤالًا ولا يتيح لهم الفرصة لتعليق يفهم منه مدى استيعابهم لما يقول.

ومع ذلك، فهذه العيوب يمكن التغلب عليها بما سبق أن قلنا عند الحديث عن الصفات التي تجعل المحاضرة طريقة جيدة.

والمحاضرة أسلوب من أساليب التدريس التي اتبعها المسلمون من زمن بعيد في التدريس بالمساجد والمدارس. بل كانت عندهم الأسلوب السائد، حيث كان يتحلق الطلاب حول الأستاذ في المسجد وهو يلقي عليهم درساً في العقيدة أو في التفسير أو الحديث أو الفقه أو النحو... الخ. وإذا كان الكثير من المشايخ كان يتولى الشرح والتوضيح وتوجيه الأسئلة لنفسه والإجابة عليها بنفسه، فإن بعضهم كان يناقش الطلاب ويشجعهم على أن يسألوه ويناقشوه. ولا زالت معظم الدروس التي تلقى بالمساجد اليوم تتبع أسلوب المحاضرة. بل إنها تسود في المعاهد والجامعات الدينية في العالم الإسلامي اليوم، استمراراً لما كان يتبعه أسلافنا من علماء المسلمين. أما في مدارس التعليم العام فالمحاضرة قليلة ونادرة، باستثناء مدرسي التربية الدينية الذين لا يزال أكثرهم يتبعها في دروسهم وخاصة أولئك الذين يكونون قد تخرجوا في كليات الشريعة وأصول الدين، وغني عن الذكر أن أسلوب المحاضرة هو أسلوب

الخطباء في المساجد إلى اليوم، حيث لم تجر العادة بمناقشة الخطيب ولا بتوجيه سؤال له فيما يقول، وإن كانت هناك بعض الآثار التي تدل على أن بعض من كانوا يستمعون لخطب عمر بن الخطاب رضي الله عنه كانوا يناقشونه وهو يخطب.

الطريقة الثانية:

«طريقة هربارت»:

وهي طريقة قديمة اكتسبت شهرة واسعة في أوساط المعلمين، ولا تزال تتمتع إلى اليوم بقدر كبير من الانتشار والذيوع. وذلك راجع إلى أنها طريقة واضحة ولها خطوات محددة. كما أنها تتفق مع طريقة المحاضرة في قيام العبء كله تقريباً على كاهل المدرس، دون مشاركة كبيرة من جانب التلميذ.

ولهذه الطريقة أساس نفسي وتربوي ملخصه الاعتقاد بأن العقل البشري يسير في إدراكه للمعلومات وفق خطوات معينة ومعروفة، وكذلك في تنظيم ما يصل إليه من تلك المعلومات. وهذه الخطوات هي أن المعلومات تصل إليه أجزاء ويقوم هو بالربط بينها على شكل كتل صلبة قوية. وكلما كان الشبه بين المعلومات الوافدة إلى العقل وبين المعلومات الموجودة فيه قوياً اشتد الربط بينهما وقوي. وعلى أساس هذا الاعتقاد بنى «هربارت» طريقته في التدريس من خمس خطوات وهي:

الأولى: التمهيد:

وفي هذه الخطوة يقوم المعلم بتذكير التلاميذ بالمعلومات السابقة وإثارتها في أذهانهم حتى تكون مستعدة لاستقبال المعلومات الجديدة وترتبط بها. ومن الواضح أنه لا يثير كل ما في عقول التلاميذ من معلومات وإنما ما له صلة بالمعلومات الجديدة فقط

حتى يتم الربط. وهذا ما يقوم به المدرسون إلى اليوم حيث يمهدون لدروسهم بقولهم ـ مثلًا ـ «درسنا في الدرس الماضي كذا وكذا... واليوم سنتحدث عن كذا وكذا..» ويكون لهذا الأخير صلة بما قيل في الدرس الماضي.

الثانية: العرض:

وفيها يعرض المدرس درسه الجديد ويقدم ما لديه من معلومات ذات صلة بالمعلومات القديمة التي أثارها في أذهان التلاميذ، ثم يربط بين هذه وتلك ليساعدهم في إيجاد هذا الربط في عقولهم.

الثالثة: المقارنة:

وفيها يقارن المدرس بين المعلومات القديمة والجديدة بهدف توضيح العلاقة بين الاثنين. وقد تكون هذه العلاقة السببية أو التضاد أو الجزئية والكلية. وأحياناً يقوم المعلم بعقد هذه المقارنات وأحياناً يتركها للتلاميذ تقوم بها عقولهم.

الرابعة: التعميم:

وفيها يقوم المدرس باستنتاج قاعدة أو قانون أو مبدأ من المعلومات السابقة ومن الأمثلة والأجزاء التي درست.

الخامسة: التطبيق:

وفيها يتم التطبيق للمبدأ أو القاعدة أو القانون على أمثلة جديدة[1].

وعلى الرغم من أن طريقة «هربارت» منتشرة ولا يزال كثير من المعلمين يتبعها، فإنها ليست طريقة تربوية جيدة، لسببين رئيسيين:

---

(١) رونالد ت. هايمان، **«طرق التدريس»**، مرجع سابق ص ٤١.

الأول: أن الأساس النفسي الذي تقوم عليه قد انهار. فقد اتضح أن العقل البشري في إدراكه للمعلومات وضمها بعضها للبعض الآخر لا يضم أجزاء إلى أخرى، وإنما يسير في ذلك بطريق آخر هو أن يدرك الموضوع ككل وبصفة كلية، ثم يدرك تفاصيله وأجزاءه بعد ذلك.

الثاني: أنها طريقة يقوم فيها المعلم بالعبء الأكبر في التدريس. فهو الذي يستدعي المعلومات القديمة بالتمهيد الذي يقوم به، وهو الذي يقدم المعلومات الجديدة وهو الذي يقارن ويربط... وهكذا. وليس من المفضل تربوياً أن يقوم المعلم بذلك. بل المفضل أن يبذل التلميذ جهداً في عملية التعلم ويشارك فيها ما أمكن.

الطريقة الثالثة:

المناقشة:

وهي الطريقة التي يناقش فيها المدرس تلاميذه في الظاهرة التي بين أيديهم أو في الموضوع الذي هم بصدد دراسته عن طريق الأسئلة بحيث يصلون بأنفسهم إلى ما يريد أن يوصلهم إليه، دون أن يلقي عليهم شيئاً.

ومثال ذلك في دراسة النصوص الأدبية أن المدرس يعرض عليهم النص، ثم يقومون بقراءته، ثم يوجه إليهم فيه أسئلة كل سؤال يهدف إلى الوصول بهم إلى شيء معين. كأن يسألهم، بعد أن يقرأ لهم جزءاً من هذا النص ما معنى هذه الجملة؟ هل يقصد الكاتب أو الشاعر منها كذا؟ أيهما أفضل عبارته هو أو هذه العبارة التي تؤدي معناه (ويعطيهم عبارة من عنده للمقارنة) لماذا كانت عبارة النص أفضل؟ لو رفعنا هذه الكلمة من الجملة ووضعنا كلمة أخرى بدلها مثل (ويعطيهم كلمة) فهل يظل المعنى كما هو؟.. وهكذا حتى يصل بهم إلى خصائص هذا النص الذي ينوي وصولهم إليها.

وهي طريقة صالحة لدراسة كل المواد حتى التاريخ، ولكنها تكون جيدة في دراسة العلوم والقواعد والرياضيات...

وهي طريقة لها أمثلة كثيرة في القرآن الكريم والسنة النبوية حيث نجد نقاشاً وحواراً. وقد اتبعها أجدادنا في تدريسهم للعلوم المختلفة لأنها تستخدم العقل الذي أمرنا الله باستخدامه في النظر إلى مظاهر الكون ودراسة الآراء والأقوال.

ومن ذلك يتضح أنها على العكس من طريقة المحاضرة وأمثالها. فهي تقوم على أساس أن التلميذ قادر على الفهم والمقارنة والاستنتاج وعلى الوصول إلى كثير من الحقائق بنفسه إذا ما وجه التوجيه الصحيح. وفي هذه الطريقة لا يلقي المدرس المعلومات إلى التلاميذ إلقاء وإنما يعرض عليهم الموضوع ثم يأخذ معهم في تقليب جوانبه المختلفة حتى يعرفوا بأنفسهم ما يريد لهم أن يعرفوا.

ومن الواضح أن الأسئلة التي توجه إلى التلاميذ ينبغي أن تكون محددة ودقيقة وموصلة للهدف الذي يراد منها، وأن تكون متدرجة بحيث تسلم إجابة كل سؤال إلى السؤال الذي يليه، وبحيث تكون الإجابات كلها عبارة عن المعلومات والأفكار المراد التوصل إليها. والمدرس وإن كان يبذل جهداً كبيراً ـ وخاصة في البداية ـ في إعداد الأسئلة وإلقائها وتدريجها، إلا أن التلاميذ هم الذين يصلون بأنفسهم إلى النتائج.

ومن مميزات هذه الطريقة أن التلاميذ يحسون فيها بالمتعة، لأنهم يشعرون أنهم هم الذين توصلوا إلى الأفكار والمعلومات، كما أنهم يكتسبون الثقة بأنفسهم وبأنهم قادرون على الفهم والمقارنة والاستنتاج. ولذلك فهي طريقة تربوية ممتازة لمشاركة التلاميذ فيها مشاركة إيجابية.

ولكن يعيبها أنها تستنفد وقتاً طويلًا. وربما لا تساعد كثيراً على الانتهاء من المنهج المقرر في الوقت المحدد. ولكن هذا العيب يمكن

تلافيه عندما يتدرب التلاميذ والمدرس عليها ويحسنونها، ويصبح المدرس قادراً على توجيه الأسئلة المطلوبة التي توصل للهدف، ويصبح التلاميذ قادرين على الإجابة السريعة بعد فهمهما. ومع ذلك فالمهم في التعليم هو النوع وليس الكم. والمقصود بالنوع تنمية قدرات الطلاب وإمكاناتهم العقلية من خلال تلك المناقشات حتى يصبحوا في نهاية الأمر قادرين على التعلم الذاتي وعلى الاستقلال بالدراسة. وليس المقصود من التعليم حفظ المعلومات والأفكار دون القدرة على فهمها ومن أين جاءت وكيف جاءت. وتعليم جيد بقدر قليل من المعلومات والأفكار خير من تعليم رديء ولو كثرت فيه المعلومات والأفكار. أو بعبارة أخرى: التلميذ الذي يعرف قدراً محدوداً من المعلومات والأفكار ولكنه قادر على مناقشتها وتحليلها والمقارنة بينها وبين غيرها والاستنتاج من هذه المقارنة خير بكثير من تلميذ يحفظ أضعاف هذا القدر من المعلومات ولكنه لا يدري كيف يتعامل معها ولا يفيد منها.

الطريقة الرابعة:

الطريقة السقراطية:

وهي الطريقة التي كان يستخدمها «سقراط» الفيلسوف اليوناني القديم، ولذلك نسبت إليه ـ في مناقشة مواطنيه في القضايا والأفكار التي كانت محل جدل ونقاش في زمنه وكانت له آراء معينة في تلك القضايا تختلف عن آراء مواطنيه. وكان يعتقد أنه على حق فيها، وأنهم على خطأ. ولكنه لم يشأ أن يواجههم بخطئهم حتى لا ينفروا منه ولا يتحقق المطلوب من وصولهم للحقيقة. وإنما آثر أن يجادلهم في معتقداتهم حتى يتبينوا بأنفسهم أنهم على خطأ وعند ذلك يقودهم إلى الصواب الذي هو رأيه.

وكانت طريقته في النقاش والحوار هي الأسئلة التي يوجهها إليهم

ويجيبون عليها، ثم يظهر لهم إجابتهم متناقضة أو تتعارض وفكرة سابقة سلموا بها وهكذا حتى يتنازلوا عن معتقداتهم ويسلموا له.

ومعنى هذا أن الطريقة السقراطية طريقة حوارية تعني النقاش وطرح الأسئلة والإجابة عنها ومناقشة الإجابات عن طريق الأسئلة أيضاً. ومحاورات أفلاطون التي جمع فيها أمثلة لمحاورات أستاذه «سقراط» موجودة ويمكن الإطلاع عليها[1].

وكان «سقراط» يعتقد أن الإنسان يعرف كل شيء، أو أن كل الحقائق والمعلومات موجودة في عقله، ولكنه يحتاج فقط إلى تذكرها. وكانت مهمة سقراط في محاوراته تذكير من يناقشهم فقط وليس تعليمهم شيئاً جديداً عليهم.

وبصرف النظر عن صحة هذا المعتقد فالذي يهمنا أن طريقة سقراط هي في جوهرها طريقة مناقشة تقوم على الأسئلة والأجوبة.

ولكنها تختلف عن طريقة المناقشة في أن أسئلة «سقراط» كانت تمر بثلاث مراحل: أسئلة يقصد منها أن يكتشف الشخص بنفسه أنه على باطل وليس محقاً في اعتقاده وأسئلة يقصد منها أن يكتشف الشخص بنفسه أنه جاهل لا يعرف الحقيقة، ولذلك فهو في حاجة إلى سقراط ليرشده إليها. وأخيراً أسئلة يقصد بها أن يتوصل هذا الشخص المخطئ والجاهل إلى الحق والصواب بنفسه.

أما أسئلة طريقة المناقشة السابقة فإنها من النوع الثالث فقط أي التي تساعد المتعلم في أن يصل بنفسه إلى الإجابة الصحيحة أو إلى الحل المطلوب في المسألة المطروحة للنقاش. ولا ينبغي ـ بحال من الأحوال ـ في طريقة المناقشة أن نقول للتلميذ بشكل ما ـ إنه جاهل ولا أن نسيء إليه أو نمتهن كرامته بالشكل الذي كان يفعله «سقراط» بمن يحاورهم.

---

(١) المرجع السابق، ص ٨٢.

ومن هنا كانت الطريقة السقراطية غير تربوية في مرحلتيها الأولى والثانية. أما في مرحلتها الثالثة فهي تربوية وتشبه طريقة المناقشة.

وهناك فرق ثان أشرنا إليه هو أن سقراط كان يعتقد أن التعلم تذكر، بمعنى أن كل شخص عارف ولكنه يحتاج إلى من يذكره فقط. أما طريقة المناقشة فتقوم على الاعتقاد بأن المتعلم لا يعلم ولكنه قادر على أن يعلم إذا ما قدمت له المساعدة في ذلك، أي أنه قادر على الفهم وعلى الاستنتاج من الظواهر والحالات والأمثلة التي توضع بين يديه ويناقش فيها.

ونستطيع أن نلخص الطريقة السقراطية في أنها طريقة يتضح فيها الهدف ويحدد له الأسلوب المناسب، وأنها تبعث على الحيرة التي تعتبر بمثابة الدافع لطالب المعرفة والوصول إلى الحق، وأنه من الممكن الوصول إلى الحق باختيار الأفكار وفحصها ومقابلتها بعضها بالبعض الآخر.

ويعيب الطريقة السقراطية أنها تؤدي إلى ملل من تحاوره وإزعاجه، وأنها طريقة بطيئة. وأنها قائمة على فكرة لا يؤمن بها كل الناس وهي أن الأفكار فطرية وموجودة لدى كل شخص، ولكنها لا تحتاج إلا إلى تذكير. ومع ذلك يمكن أن تستخدم طريقة «سقراط» في التدريس والاستفادة من إيجابياتها وعلى المدرس إذا استخدمها أن يحذر من أن يذل طلابه أو يدمر نفسياتهم أو يثبط هممهم بالأسئلة الصعبة التي يوجهها إليهم. وعليه أن يستخدم نوعاً من المزاح والفكاهة لتخفيف ما قد ينشأ من استخدام هذه الطريقة من توتر، وعليه ألا يستخدم هذه الطريقة باستمرار لما يترتب عليها من إرهاق لكل من المعلم والتلميذ.

الطريقة الخامسة:

طريقة الاستقصاء أو الاستكشاف:

وجوهر هذه الطريقة أن التلاميذ يقومون بأنفسهم بدراسة جملة من

الظواهر أو الحقائق والمعلومات لكي يصلوا من دراستهم لها إلى شيء جديد، والمهم أن يصلوا إليه بأنفسهم وإن كان بتوجيه المعلم[1].

ومثال ذلك أن يضع المدرس بين أيدي تلاميذه مجموعة من أوراق الأشجار مختلفة الشكل والحجم واللون مثلًا، ومن بيئات مختلفة. ثم يطلب منهم دراسة هذه الأوراق من حيث شكلها وسمكها وحجمها ولونها وعلاقة كل هذه الخواص بالبيئة التي تنبت فيها أشجار هذه الأوراق لمعرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين هذه الخصائص وبين البيئة التي توجد بها.

ويمكن أن يتعمق الإنطلاق في هذا المجال بالبحث عما إذا كان هناك تناسق بين الأشجار وبين أوراقها من ناحية وبين البيئة الطبيعية من ناحية أخرى، وبين البيئة الحيوانية وبين حياة الناس ككل من ناحية ثالثة ليصلوا في النهاية إلى التناسق العام في الكون كله بين مظاهره المادية والاجتماعية ويدركوا حكمة الله جلت قدرته في ذلك.

وهذه المعاني والنتائج التي يتوصل إليها التلاميذ ليست موجودة في مجموعة الأوراق التي عرضها المدرس على التلاميذ. وإنما البحث والاستقصاء هو الذي كشف عنها والتلاميذ هم الذين توصلوا إليها بتوجيه المدرس. والتلاميذ بهذا الأسلوب يشبهون العلماء في طريقة بحثهم ولا يختلفون عنهم إلا في أن المدرس يوجههم ويساعدهم ولكن الأسلوب واحد والطريقة واحدة. ومعنى هذا أن هذه الطريقة تعد التلاميذ ليكونوا باحثين وعلماء في مستقبل حياتهم.

وواضح أن هذه الطريقة تقوم على الاعتقاد بقدرة التلاميذ على الملاحظة والفهم والمقارنة والاستنتاج والوصول إلى الأحكام العامة من دراسة بعض الظواهر.

---

(١) الفنيش، أحمد علي «**التربية الاستقصائية**»، الدار العربية للكتاب ١٩٨٢ ص ٨٥ ــ ٩٨.

والفرق بين هذه الطريقة وبين طريقتي المناقشة والحوار أن التلميذ في الاستكشاف يوجه توجيهاً عاماً، أي إلى الجوانب التي ينبغي أن يدرسها، وقد يتخللها أسئلة، ولكن الأسئلة لا تكون من الكثرة والتفصيل كما تكون في المناقشة والحوار.

ومن هذا المثال التوضيحي والتعليق عليه يمكن القول بأن الاستقصاء هو الدراسة الفاحصة المتأنية التي تستهدف الوصول لشيء، وأن الاستكشاف هو محاولة الكشف عن فكرة جديدة أو معنى جديد من خلال دراسة جملة من الأفكار أو الظواهر أو الحالات تكون متوفرة وموجودة. وأن المدرس في هذه الطريقة يعرض على تلاميذه موقفاً معيناً ويتيح لهم الفرصة لفحصه وتأمله من جميع جوانبه التي يوجههم إليها حتى يصلوا بأنفسهم إلى ما يحمله الموقف من معان وقيم ومبادئ.

وهذه الطريقة من الطرق الحديثة في التدريس ومن أكثرها فعالية في تنمية تفكير التلاميذ ودفعهم إلى الدراسة. ودور التلميذ فيها دور نشط وفعال. فهو الذي يلاحظ الموقف أو الظاهرة وهو الذي يحلل ويستخلص. أما المدرس فمهمته الأساسية التوجيه وتهيئة المجال وقيادة التلاميذ.

ولا يعني هذا أن المدرس في هذه الطريقة لا عمل له أو عمله بسيط وسهل. إن مهمته في هذه الطريقة وفي غيرها من الطرق التي يقوم فيها التلاميذ بعمليات الفحص والتأمل والموازنة والمقارنة والاستنتاج مهمة أشق وأصعب من مهمته في الطرق التي يلقي فيها المعلم بالمعلومات إلى التلاميذ إلقاء. لأن عليه في النوع الأول من تلك الطرق أن يعرف أولًا الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها في تلاميذه. وعليه ثانياً أن يختار المواقف والظواهر التي يضعها بين يديهم ليقوموا بدراستها.

وعليه ثالثاً أن يحدد الاتجاهات التي ينبغي أن يسير فيها تفكيرهم وبحثهم. وعليه بعد ذلك أن يصوغ الأسئلة المحددة التي تكون إجابتها هي ما يرغب منهم أن يعرفوا، وعليه كذلك أن يرشد من يحيد منهم عن الطريق... وهكذا إنها مهمة أصعب بكثير جداً من مهمة الإلقاء لمعلومات جاهزة. ونظراً لأنها مهمة صعبة فثمرتها طيبة ونتائجها ممتازة، وهي أن التلاميذ يتعلمون تعلماً جيداً فيكتسبون ـ كما قلنا ـ مهارات وقدرات خاصة بالفهم والاستيعاب والمقارنة والموازنة والاستنتاج في الوقت الذي نستطيع أن نقول إنهم لا يتعلمون شيئاً بالطرق الإلقائية.

خصائص طريقة الاستكشاف او الاستقصاء:

يمكننا بعد ذلك أن نستخلص الخصائص التالية لطريقة الاستكشاف أو الاستقصاء:

١ ـ تجعل التلميذ مركز العملية التعليمية ومحورها، وليس المعلومات ذاتها.

٢ ـ تجعل المعلم موجهاً حقاً للتلميذ وهو يتعلم، لا ملقناً له.

٣ ـ تؤكد ممارسة التلميذ لمختلف العمليات العقلية المتضمنة في عملية التعلم من فهم وتحليل وترتيب ومقارنة واستنتاج وتطبيق... الخ. بينما تؤكد طرق التدريس الإلقائية عملية الحفظ والتذكير فقط وتعطل العمليات الأخرى الهامة.

٤ ـ تدرب التلاميذ على الاعتماد على النفس ومن ثم على الثقة بها، بينما الطرق الإلقائية تجعلهم عالة دائماً على المعلم أو الكتاب.

٥ ـ تهيئ التلاميذ لمسلك العلماء في المستقبل في إجراء البحوث والوصول إلى الجديد والابتكارات منها. بينما تحرمهم الطرق الأخرى ولا تمكنهم من ذلك.

شروط نجاح طريقة الاستكشاف أو الاستقصاء:

١ ـ أن يكون المدرس مدرباً عليها تدريباً كافياً، لأنها تحتاج إلى مهارات معينة في اختيار المواد والمواقف التعليمية وصياغة الأسئلة وغيرها.

٢ ـ أن يكون التلميذ راغباً في القيام بها والنهوض بأعبائها. وذلك أن كثيراً من التلاميذ تعود الكسل والجلوس أمام المعلم والإصغاء إلى ما يقوله، ولم يتعود المشاركة في الفهم والتعليق والاستنتاج والتطبيق. ومما يسهل خروج التلاميذ عن عادة الكسل هذه في عملية التعلم أنهم بمجرد أن يبدأوا في المشاركة فيها سيكتشفون أنها شيقة وممتعة فيختارونها ويمضون فيها دون تردد لأنها تكسبهم الثقة بأنفسهم وتمنحهم الإحساس بأنهم قادرون على العمل والفهم.

٣ ـ تزويد التلاميذ بالمعلومات الكافية أو الظواهر الكافية التي يمكنهم الاستنتاج فيها. ذلك أن بعض المدرسين يقدم لتلاميذه معلومات ناقصة لا تكفي لاستنتاج ما يطلبه منهم ومع ذلك يطالبهم بهذا الاستنتاج. فيعجزون عنه.

٤ ـ منح التلاميذ الحرية الكافية في أن يقولوا ما يبدو لهم، ومنحهم الفرصة للتفكير والاستنتاج. وحرمانهم من الحرية والفرصة الكافيين يمسخ الطريقة ويحولها إلى طريق إملائية. وينبغي أن نثق بمقدرة التلاميذ على الاستنتاج عندما تقدم لهم المعلومات الكافية. وحتى إذا قصر أحدهم في ملاحظته، أو خرج باستنتاج غير وجيه فينغي للمدرس أن يعتبر ذلك فرصة جيدة لتوجيهه هو وزملاؤه ممن هم على شاكلته. وفي ذلك توجيه للمدرس كذلك أن يراعي مستواهم في كل ما يقدم لهم من ظواهر للدراسة أو حقائق للفحص أو أسئلة للإجابة.

عيب طريقة الاستقصاء:

لعل أكثر ما يؤخذ على هذه الطريقة أنها تستهلك الوقت. وهذا هو ما يتعلل به بعض المدرسين وينصرفون بسببه عن هذه الطريقة إلى طرق إملائية تقليدية. ولكن ينبغي أن ننظر إلى الحصيلة التربوية الناتجة عن هذه الطريقة. إنها تنمي قدرات هامة في التلاميذ وتكسبهم قيماً عالية ومهارات جيدة تفيدهم في حياتهم الدراسية وغير الدراسية. ولذلك ينبغي أن نضحي بالوقت في سبيل هذه الأهداف السامية على أن الوقت يمكن استغلاله بشكل أفضل كلما اعتدنا الطريقة واكتسبنا مرانا عليها.

الطريقة السادسة:

طريقة التعليم المبرمج:

التعليم المبرمج هو التعليم بالآلة، أو تعليم التلميذ بنفسه بالاستعانة بالآلة التي توضع فيها كمية من المعلومات بعد أن تبرمج. ومعنى برمجة المعلومات أن يقسم المنهج إلى عدة موضوعات مناسبة في حجمها أو إلى عدة وحدات أو إلى عدة أجزاء. ثم يتبع كل جزء بعدة أسئلة متدرجة ومتنوعة ومختلفة المستوى وشاملة للجزء الذي تقدم، وبحيث إذا أجاب التلميذ عن هذه الأسئلة كان ذلك دليلًا على أنه فهم هذا الجزء الذي أجاب عن أسئلته. وبعد إعداد الوحدة أو الجزء وإعداد الأسئلة الخاصة به على هذا النحو توضع في آلة التعليم. ويكون على التلميذ أن يقرأ المعلومات الخاصة بالموضوع أو بجزء منه في الآلة ويفهمه ويستوعبه ثم يبدأ في الإجابة عن الأسئلة الخاصة به. فيدير مفتاحاً خاصاً في الآلة فتظهر له على شاشة فيها السؤال الأول فيجيب عنه. فإن كانت إجابته صحيحة عرضت عليه الآلة السؤال التالي، وإن لم تكن إجابته صحيحة لم تعرض عليه الآلة السؤال الذي يليه. ويكون عليه في هذه الحالة أن يراجع

معلوماته حتى يجيب الإجابة الصحيحة وهكذا[1].

وهذا يعني أن الآلة تحل محل المعلم في عرض المعلومات وفي تقييم التلاميذ لها، وأن المعلم قد اقتصر دوره على إعداد البرنامج ووضعه في الآلة، وأن التعليم أصبح ذاتياً، أي أصبح التلميذ يعلم نفسه بنفسه.

مبررات التفكير في اختراع آلات التعليم هذه:

هناك عدة مبررات كانت ولا تزال وراء اختراع آلات التعليم وبرمجة المعلومات بالشكل الذي وصفناه. ومن أهم تلك المبررات الاعتقاد بأن للتعزيز أو المكافأة أو وقوف التلميذ على نتيجة عمله أولًا بأول أثراً إيجابياً في حفزه على التعلم. ثم إن كثرة الطلاب كثرة أعجزت المعلمين عن العمل الجيد معها مبرراً آخر. ومن ذلك كذلك ضعف مستوى إعداد المدرسين وعدم مراعاتهم ما بين التلاميذ من فروق فردية، والتدريس لهم بطريقة جمعية واحدة، والعمل على راحة المدرس بإعفائه من بعض واجباته في التدريس والتقييم، وقلة أعداد المدرسين وغير ذلك من الأسباب والمبررات.

خطوات إعداد البرنامج:

يمر إعداد البرنامج أو البرمجة في الخطوات التالية عادة:

١ ـ تحديد الأهداف التعليمية.

٢ ـ تحديد مستوى التلاميذ الدارسين للبرنامج.

٣ ـ تحديد المادة العلمية.

٤ ـ تحليل هذه المادة إلى وحدات صغيرة.

---

(١) Albert I. Oliver «**Curriculum Improvement**» Harper and Row, Publishers 1977 PP.177-178.

٥ ـ كتابة الإطارات. وتشتمل هذه الإطارات على المادة العلمية والمثير والاستجابة والرد الفوري، فأما المادة العلمية فهي الحقائق والمعلومات التي يراد للتلميذ أن يتعلمها. والمثير هو السؤال أو الأسئلة، والاستجابة هي إجابات التلاميذ. والرد الفوري هو رد الآلة على هذه الإجابة بأنها صحيحة أو غير صحيحة[١].

أنواع البرمجة:

هناك البرامج الخطية أو الطويلة، والبرامج المتشعبة أو الفرعية. ففي البرامج الخطية تقسم المادة العلمية إلى وحدات أولية بحيث يكون من السهل على التلميذ فهم كل وحدة ولا تستوقفه فيها صعوبة تذكر. ومن خصائص هذه البرامج الطولية أو الخطية قصر الخطوات وسهولتها.

أما في البرامج المتشعبة أو الفرعية فتقسم المادة إلى وحدات أساسية أكثر اتساعاً. وفي نهاية كل وحدة يطرح سؤال معين، وتطرح عدة إجابات، كل إجابة تناسب طريقة خاصة. فالطرق التي تؤدي إلى المعرفة يمكن أن تكون مختلفة من طالب لآخر، وتتوقف على طبيعة كل طالب. والبرنامج المتشعب لا يصلح كثيراً في دراسة الحقائق والتعريفات والمهارات. ويفيد أكثر في توضيح خطأ الإجابة وفي علاج الطالب الذي لم يفهم ما سبقت دراسته، وفي مساعدة الطالب الجيد في أن يكون أسرع في التعلم، وفي إعطاء الطالب فرصة التعمق في الدراسة إلى أبعد مدى يريد.

تقييم لطريقة التعليم المبرمج:

على الرغم من المكاسب التي حققها التعليم المبرمج والتي أشرنا إلى أهمها، إلا أن هذا النوع من التعليم لا يحقق الأهداف التربوية السليمة

---

(١) دونمولان، موريس **«التعليم المبرمج»** ط ٢ ترجمة ميشال أبي فاضل، بيروت، لبنان، منشورات عويدات، ١٩٧٧ م ص ٧٥ ــ ٩٠.

والتي يتوقف تحقيقها على وجود المدرس شخصياً واحتكاكه بالتلميذ. فالمدرس أقدر على فهم التلميذ وعلى تقييمه وعلى إعطائه التوجيه المناسب. أما الآلة فصماء عاجزة عن فهمه. والمدرس قادر على ملاحظة التلميذ في سلوكه. وأخيراً إذا صلحت الآلات في تعليم الحيوانات فإنها لا تصلح لتعليم الإنسان للفرق الواضح بينهما[1].

الطريقة السابعة:

طريقة الوحدات الدراسية:

تذكر الوحدات الدراسية أحياناً على أنها تنظيم من تنظيمات المنهج أو نوع من أنواعه. فيقال مثلًا: منهج المادة الدراسية، منهج النشاط، منهج الوحدات الدراسية. وتذكر أحياناً أخرى على أنها طريقة تدريس، فيقال أيضاً طريقة المحاضرة، طريقة المناقشة، طريقة الوحدات الدراسية، كما يقال هنا.

والسبب في ذلك أن للوحدة الدراسية جانبين: الجانب الأول خاص بطريقة اختيار موضوعاتها وما تشمل عليه دراسة تلك الموضوعات، وما تتميز به من شمولية وعمومية، ومن ضرورة أن تتضمن أنشطتها أنشطة نظرية وأخرى عملية، ومن ضرورة تخطي الحواجز في دراسة الوحدة الدراسية، تلك الحواجز الموجودة بين المواد الدراسية. وقد تعرضنا لهذا الجانب عند الحديث عن تنظيمات المنهج. وهو الجانب الذي اعتبر من أجله نوعاً من المناهج.

أما الجانب الثاني وهو الذي يهمنا هنا فهو اعتبار الوحدات الدراسية طريقة تدريس. وذلك لأن لدراسة موضوعات الوحدات الدراسية طريقة خاصة تتميز بها، وتتمثل في الخطوات التالية:

---

(١) بوكزتار، جرسي، «**التعليم المبرمج بين النظرية والتطبيق**» ط ٣ ترجمة فخر الدين القلا ومصباح الدين عيسى، الكويت، دار القلم، ١٩٧٧ م.

أولاً: الخطوة التمهيدية:

وفيها يتم معرفة ما لدى التلاميذ من خبرات ومعلومات حتى يتسنى الربط بين الوحدة الحاضرة التي هم بصدد دراستها، وبين الوحدة أو الوحدات السابقة التي درسوها.

ثانياً: العرض:

وفيها يعطي المدرس التلاميذ لمحة عن الوحدة الجديدة.

ثالثاً: الاستيعاب:

وفيها يستوعب التلاميذ المادة ويتقنون دراستها عن طريق البحث والتنقيب.

رابعاً: التنظيم:

وفيها يقوم التلاميذ ببحوث ودراسات أخرى يستكملون بها دراستهم للوحدة.

خامساً: التسميع:

وفيها يعرض التلاميذ ما قاموا به من بحوث وملخصات أمام زملائهم وبحضور المدرس ومناقشة ذلك.

سادساً: التقييم:

وفيها يتدارس التلاميذ نتائج دراسة الوحدة، وما إذا كانت هذه الدراسة قد حققت أهدافها، وإلى أي حد.

وعند التدريس بطريقة الوحدة ينبغي أن يراعى ما يلي:

١ ـ تقدير ما لدى التلاميذ من خبرات ومعلومات مناسبة للوحدة الجديدة.

٢ ـ إيقاظ ميل التلاميذ لدراسة الوحدة الجديدة.

٣ ـ توجيه التلاميذ كلما سنحت الفرصة، وعدم تركهم وشأنهم.

٤ ـ إعطاؤهم الفرصة والوقت الكافيين للبحث والدراسة اللازمين.

٥ ـ تمكينهم من مناقشة ما توصلوا إليه، لا في نهاية دراسة الوحدة فقط، بل وفي أثناء دراستها كذلك[١].

هذا، وقد سبق الحديث عن مرجع الوحدة وعن وظيفته بالنسبة للمدرس وعما ينبغي أن يحتوي، كما سبق الحديث عن شروط الوحدة الجيدة وأهمية اختيارها اختياراً مناسباً.

الطريقة الثامنة:

طريقة المشروعات:

المشروعات التي يقوم بها التلاميذ يتحدث عنها المربون أحياناً على أنها منهج وأحياناً على أنها طريقة تدريس. شأنها في ذلك شأن الوحدات الدراسية. والسبب الذي قلناه في الوحدات الدراسية يصلح هنا كذلك، وهو أن للمشروعات جانبين: جانب المحتوى، وهذا ما يتحدث عنه المربون في باب المناهج، وجانب طريقة القيام بالمشروع وتنفيذه، وهذا ما يتحدثون عنه في باب طرق التدريس. ومهما يكن من أمر، فهذا يدل على ارتباط المنهج بالطريقة، أي ارتباط المحتوى بطريقة تطبيقه أو تنفيذه. كما يدل على أن مفهوم المنهج الحديث يشمل الطريقة وغيرها بجانب المحتوى.

والذي يعنينا هنا هو المشروع باعتباره طريقة تدريس لها طابعها وخطواتها وإن كان ذلك يتطلب أحياناً التعرض له باعتباره محتوى، كما فعلنا ذلك عند الحديث عن تنظيمات المناهج.

---

(١) Hilda Taba, Op. Cit., PP.343-347.

(٢) الدمرداش سرحان وزميله «**الطريقة في التربية**» مرجع سابق، ص ١٩٩.

والمشروع عبارة عن عمل أو نشاط يقوم به التلاميذ داخل المدرسة أو خارجها بعد أن يقع اختيارهم عليه وبعد أن يخططوا لتنفيذه. ومن أمثلة ذلك:

- مشروع بناء حظيرة للدواجن (بالنسبة لصغار التلاميذ).
- مشروع بناء سور للمدرسة (بالنسبة لكبار الطلاب).
- مشروع ردم بركة قريبة من المدرسة (بالنسبة لكبار الطلاب).
- مشروع رصف طريق مؤد للمدرسة (بالنسبة لكبار الطلاب).

وربما يتبادر إلى الذهن سؤالاً مضمونه كيف يمكن للتلاميذ صغاراً كانوا أو كباراً أن يقوموا بمثل هذا العمل الذي تقوم به الشركات المتخصصة. والجواب أنه ليس من الضروري أن يقوم التلاميذ أو الطلاب بالمشروع كله. بل يمكن أن تسند الأعمال الفنية فيه إلى أجهزة متخصصة. ويكفي التلاميذ أنهم فكروا فيه وخططوا له ونفذوا ما يمكن تنفيذه منه واتفقوا مع الجهات المتخصصة لمساعدتهم فيما لا يستطيعون القيام به، وهم يشرفون على تلك الجهات.

وهناك سؤال ثان يتبادر إلى الذهن هو: هل يعتبر قيام التلاميذ بمثل هذه المشروعات تعليماً ودراسة؟ والجواب نعم. لأنهم يتعلمون من كل خطوة من خطوات المشروع ابتداء باختياره إلى تنفيذه وتقييمه. فهم يكتسبون معلومات ومهارات وقيماً واتجاهات وميولاً وأخلاقاً. يتعلمون كل ذلك وهم لا يحسون أنهم يتعلمون وهذا أفضل. بالإضافة إلى أن القيام بالمشروع يشبع كثيراً من ميولهم ويصل الدراسة بالمدرسة بالحياة... الخ.

خطوات تدريس المشروع أو تنفيذه:

يمر المشروع بأربع خطوات رئيسية متميزة، وهي:

الأولى: اختيار المشروع:

فالتلاميذ هو الذين يختارون العمل الذي يودون القيام به وإن كان بتوجيه المعلم. فيقترح عليهم عدة مشروعات مناسبة لقدراتهم وتتم مناقشتها واختيار واحد منها لملاءمته أكثر من غيره في الوقت الحاضر. وقد يقترحون هم عدة مشروعات يرون أنها مفيدة وهم في حاجة إليها، وتتم مناقشتها بطريقة ديمقراطية لاختيار واحد منها. وخلال المناقشة تتاح الفرصة للجميع أن يبدي رأيه في المشروع المطروح من حيث الإمكانات اللازمة لتنفيذه، والزمن الذي يحتاج إليه تنفيذه، والحاجة إليه، والفوائد التي سوف يحققها. وما لدى التلاميذ من إمكانات مادية ومهارات يدوية وعقلية، وما لدى المدرسة من مساعدات يمكن أن تقدمها... الخ. على أن تنتهي تلك المناقشات باختيار المشروع الأنسب.

الثانية: التخطيط للتنفيذ:

عندما يتم الاختيار يبدأ التلاميذ في التخطيط للتنفيذ فيحددون ما الذي يجب عمله أولًا ثم ثانياً... وكيف يبدأون. وقد يقسمون أنفسهم إلى مجموعات كل مجموعة تلتزم بالقيام بعمل من المشروع. فمجموعة تجمع المعلومات عن الوضع الراهن، ومجموعة تجري اتصالات بجهات معينة، ومجموعة تدرس أسعار المواد الأولية اللازمة للمشروع... المهم أنهم يصلون في النهاية إلى خطوات محددة يسير فيها تنفيذ المشروع أو مراحل تنفيذية له، كما تفعل الشركات أحياناً.

الثالثة: التنفيذ:

وهنا تقوم كل مجموعة بالعمل الذي كلفت به. ولها أن

تستعين بمن تشاء. وأثناء التنفيذ تتم لقاءات بين المجموعات كلها تتبادل فيها المعلومات وتتدارس ما تم إنجازه وما بقي في ضوء الوقت الذي مضى والوقت الذي بقي...

الرابعة: تقييم المشروع:

ولا ينتهي المشروع بانتهاء تنفيذه، بل لا بد من تقييم نتائجه ودراسة ما توصلوا إليه في ضوء أهداف المشروع التي وضعت له أثناء اختياره والتخطيط له. وفي هذه الخطوة يقيم التلاميذ كذلك إيجابيات المشروع وسلبياته، والدروس التي يخرجون بها منه والتي يمكن أن تفيدهم في اختيار المشروعات التالية وفي تنفيذها.

إيجابيات طريقة المشروع وسلبياتها:

من إيجابيات هذه الطريقة أنها:

١ ـ تجعل التلميذ أو الطالب محور العمل والنشاط والدراسة. فهو يشارك في كل مراحل المشروع، وهو الذي يجمع المعلومات التي يحتاج إليها المشروع وينظمها، وهو الذي يخطط له وينفذه ويقيم نتائجه.

٢ ـ تربط هذه الطريقة ـ كما أشرنا ـ بين المدرسة وبين الحياة خارجها. فالتلاميذ يخرجون من المدرسة ويتصلون بالمجتمع وهم ينفذون المشروع ويتصلون بالهيئات الاجتماعية والمؤسسات والشركات.. الخ.

٣ ـ تدريب التلاميذ على كثير من المهارات. بالإضافة إلى تحصيلهم للمعلومات ـ وبعض هذه المهارات عقلي كمهارات التخطيط والتنظيم وجمع المعلومات المطلوبة... وبعضها عملي كالكتابة

والقياس وتخطيط الأرض وبعضها اجتماعي كالاتصال بالآخرين، وإقناعهم بتقديم المساعدة....

٤ ـ تجعل تحصيل المعلومات ذا معنى وقيمة. لأن المعلومات التي تجمع توظف في تنفيذ المشروع، لا تحفظ وتذاكر كما هو الحال في بعض الطرق والمناهج.

٥ ـ تخلق الدافع للتعليم عند التلميذ. فنراه يندفع للعمل بشكل تلقائي لأنه الذي اختار المشروع لإحساسه بالحاجة إليه ورغبته في إنجازه.

٦ ـ تربي عند التلاميذ الثقة بالنفس وتعدهم إعداداً حقيقياً للحياة وهذه الإيجابيات ينبغي التأكيد عليها أثناء تبني هذه الطريقة.

ومع ذلك، فلهذه الطريقة بعض السلبيات ينبغي العمل على تلافيها، ومنها:

١ ـ أن جانب المعلومات غير مؤكد بل غير واضح في هذه الطريقة. لأن العمل هو الجانب الذي يطغى على ما سواه. أي أن المعلومات قليلة فيها.

٢ ـ أن التلاميذ يتخرجون من المدرسة ولم يتدربوا التدريب الكافي على كثير من المهارات اللغوية والرياضية. لأنه لا يخصص فيها ساعات محددة لمثل هذه التدريبات.

٣ ـ يخشى أن يتجه التلاميذ في اختيار مشروعاتهم إلى تلك التي تلبي حاجاتهم الشخصية، ولا يعيرون اهتماماً للمشروعات الاجتماعية.

٤ ـ يخشى أن يتجه اهتمام التلاميذ إلى تنفيذ المشروعات في حد ذاتها، ولا يهتمون بما وراء ذلك من اكتساب المهارات والقيم والأخلاق.

الطريقة التاسعة:

طريقة حل المشكلات:

هي الطريقة التي تتبع عندما يواجه الإنسان مشكلة ويرسم خطة

لحلها. والمشكلة عبارة عن موقف محير يريد حلًا. ومثال ذلك من تتوقف سيارته فجأة ولا يعلم في البداية ماذا يفعل، ومن يضع يده في جيبه ولا يجد حافظة نقوده مثلًا، أو من يفقد مفاتيح بيته... وفي مثل هذه الحالات يكون على من يواجهها أن يبحث عن الأسباب التي أدت إلى هذا الموقف المشكل وأن يحل الأشكال فيه، حتى تعود حياته إلى مسيرتها الطبيعية[1].

وغالباً ما يمر الإنسان في حل هذه المشكلات بالخطوات التالية: فهو أولًا يسعى إلى تحديد المشكلة بعد أن يكون قد أحس بها، وثانياً يقوم بجمع المعلومات الضرورية حول الموقف المشكل والتي من شأنها أن تساعد في الحل، وثالثاً يفترض عدة فروض يعتقد أنها تحل الأشكال، ورابعاً يجرب هذه الفروض حتى يصل إلى الفرض الحقيقي أو السبب في الأشكال، وخامساً يتوصل إلى نتيجة هي حل الأشكال وينتهي الموقف. وفيما يلي بعض التفصيل لهذه الخطوات.

أولًا: الإحساس بالمشكلة وتحديدها: فلو فرضنا أن التلاميذ أحسوا يوماً بروائح كريهة تزكم أنوفهم وهم في الفصل، فإن هذا يكون بداية الإحساس بالمشكلة. وهي وجود روائح كريهة. ويقومون بعد ذلك بتحديد مصدر تلك الروائح ويعرفون مثلًا أنها صادرة عن بركة مجاورة. فتكون المشكلة إذن هي وجود تلك البركة وضرورة التخلص منها.

ثانياً: جمع المعلومات: وفيها يقوم التلاميذ بجمع المعلومات عن تلك البركة هل هي كبيرة أو صغيرة، دائمة أم مؤقتة، هل الرائحة منها أو مما يلقى فيها... الخ.

---

(١) Hilda Taba, Op. Cit., PP.216-218.

ثالثاً: فرض الفروض: والمقصود بذلك إيجاد الحل الملائم للقضاء على تلك المشكلة فهل تردم البركة، أو يمنع إلقاء قاذورات فيها، أو تطهر بمواد كيميائية أو تنقل المدرسة بعيداً عنها... هذه كلها حلول تناقش بغرض الوصول إلى أنسبها في ضوء قدرات الطلاب وإمكانات المدرسة والوقت اللازم....

رابعاً: البدء في الحل: وعندما يصل التلاميذ إلى الحل الذي يرونه مناسباً يأخذون في تنفيذه للقضاء على المشكلة.

خامساً: التوصل إلى النتيجة المطلوبة: وإلى أي مدى تحقق المطلوب أو بعبارة أخرى، تقييم النتائج التي تم التوصل إليها.

هذه هي أهم خطوات السير في حل المشكلات. وتسمى هذه الطريقة كذلك بالطريقة العلمية. وهي التي يتبعها العلماء في مواجهة المشكلات العلمية. بل هي الطريقة التي يتبعها الرجل العادي إذا ما ابتعد عن الانفعالات عندما يواجه مشكلة في حياته. إنه في هذه الحالة يحدد حجم المشكلة وأبعادها، ويفكر في الحلول التي يتحملها الموقف، ويناقش كل حل على حدة، ثم يجرب هذه الحلول الواحد بعد الآخر، حتى يصل إلى الحل الحقيقي لمشكلته. ومعنى ذلك أن هذه الطريقة ليست خاصة بالعلماء، وإنما يمكن أن يتبعها كل شخص في مواجهة المواقف المشكلة، بل ينبغي عليه أن يفعل ذلك، لأنها طريقة منطقية وتكاد تكون طبيعية إذا ما طرحت الأهواء والعواطف بعيداً.

ومن باب أولى ينبغي أن يتبعها التلاميذ بقيادة المدرس في دراستهم. ومعنى ذلك أن تحول المواقف التعليمية إلى مواقف مشكلة وتطرح على التلاميذ الذين يتساءلون عن طبيعة هذا الموقف المشكل ويجمعون المعلومات ويقترحون الحلول ويجربونها حلًا حلًا حتى يصلوا إلى الحل المناسب.

وهذه الطريقة مناسبة جداً لدراسة العلوم التي يسهل جعل مناهجها عبارة عن مشكلات. ومع ذلك يمكن اتباعها في كثير من حقول الدراسة مثل الجغرافيا حيث يدرس التلاميذ الظواهر الطبيعية التي تمثل مشكلة بالنسبة لهم كظاهرة المد والجزر وظاهرتي الخسوف والكسوف، وحتى الليل والنهار وفصول السنة... فبدلًا من أن يخبر المدرس تلاميذه عن أسباب تلك الظواهر يترك لهم فرض فروض ثم يجربونها ولو على المستوى النظري والفكري وليس على المستوى الواقعي حيث لا يمكن ذلك طبعاً. وكذلك يمكن اتباعها في دراسة الظواهر الأدبية والأحداث التاريخية. وكذلك يمكن اتباعها في تدريس الرياضيات حيث تجري حلول كثيرة لحل المسائل أو المعادلات الرياضية حتى يستقر التلاميذ على حل معين يكون هو المناسب.

أي أن كل ما تتطلبه هذه الطريقة هو صياغة المناهج على شكل مشكلات أومواقف مشكلة تحتاج لحل. ويأخذ التلاميذ بتوجيه المدرس في حلها.

وواضح أنها تحتاج إلى وقت طويل للتجريب وللسير في طرق أو حلول قد لا تكون هي الصحيحة. ولكن ما يكتسبه التلاميذ خلال اتباع هذه الطريقة من مهارات وقدرات واتجاهات ينبغي أن يكون أغلى من الوقت.

الطريقة العاشرة:

طريقة تمثيل الدور:

طريقة تمثيل الدور عبارة عن أن يقوم التلميذ بدور شخصية أخرى، سواء أكانت هذه الشخصية تاريخية أو خيالية أو واقعية، ويعبر عن آراء هذه الشخصية وأفكارها في الموضوع أو القضية المطروحة[1].

---

(١) Bruce Joyce and Marsha Weil, Op. Cit., PP.243-256.

وهذا يعني أن لتمثيل الدور أشكالًا كثيرة منها:

الأول: تمثيل شخصية تاريخية، كشخصية صلاح الدين أو طارق بن زياد مثلًا ويحفظ الكلام الذي يفترض أن تقوله هذه الشخصية في التمثيلية أو المسرحية ويلقيه عند عرضها. ويقوم تلميذ آخر بدور شخصية أخرى وهكذا. أي أن الأدوار تكون محفوظة ومعروفة... ومع ذلك، فالتلاميذ الذين يقومون بالأدوار يتعلمون الكثير حين قيامهم بها. بالإضافة إلى ما يتعلمه زملاؤهم المستمعون أو المشاهدون من المعلومات والأفكار التي تأتيهم بطريقة جديدة وطريفة.

الثاني: أن تقوم التلاميذ بتمثيل أدوار أشخاص يكونون أطرافاً في قضية واقعية فعلية. كما إذا كثر غياب طالب وأراد مدير المدرسة ألا يتخذ قراراً بشأنه إلا بعد مناقشة الموضوع بطريقة تمثيل الأدوار. فيقوم طالب بتمثيل دور الأب، وثان بتمثيل دور مدير المدرسة، وثالث بدور الطالب الغائب، ورابع بدور مدرس هذا الطالب. وهنا لا تكون الأدوار محفوظة ولا ما يقال فيها معروف مسبقاً. وإنما تطرح القضية أمام هذه الشخصيات ويعبر كل منهم عن رأيه فيما ينبغي أن يتخذ بشأن هذا الطالب وأمثاله.

الثالث: أن يقوم التلاميذ بتمثيل أدوار لأشخاص حقيقيين في قضية خيالية قد لا يكون لها وجود بالفعل. ومثال ذلك أننا لو أردنا أن نعلم التلاميذ الكيفية الصحية لاتخاذ القرار في قضية لا وجود لها، فيمكن أن يقوم أحدهم بتمثيل دور الأب، والثاني بدور الأم، والثالث بدور الأخ، والثالث بدور الأخت، ويعبر كل منهم عن وجهة نظر الشخصية التي يمثلها... وهكذا.

وأياً كان نوع التمثيل، فإن طريقة تمثيل الدور طريقة تربوية جيدة، يتعلم عن طريقها الطلاب الكثير من المعلومات، ويكتسبون الكثير من المهارات. وكذلك المستمعون من الطلاب يتعلمون الكثير من الحقائق بهذه الطريقة التي تفوق طريقة إلقاء المدرس. وعلى المدرس أن يداول بين الطلاب في تمثيل الشخصيات المختلفة حتى تتاح الفرصة لأكبر عدد منهم أن يتعلم عن طريقها كما تعلم زملاؤه.

تلـخيـص

تم في هذا الفصل عرض عشر طرق من طرق التدريس وأساليبه. وقد تنوعت هذه الطرق بين ما هو قديم وما هو حديث، وما هو مناسب لمناهج مدرسية معينة، وما هو مناسب لمناهج أخرى، وما هو أكثر تحيقاً لأهداف تربوية معينة دون أخرى. وبذلك يتكون لدى لمدرس من هذه الطرق والأساليب رصيد جيد يختار منه ما يناسب الموقف التعليمي الذي يعايشه هو وتلاميذه، وما يراه أكثر تحقيقاً للأهداف التي ينشد تحقيقها لديهم، وذلك راجع لحسن تقديره لهذا الموقف وحسن اختياره للطريقة المناسبة.

وزيادة في تقديم العون للمدرس ومساعدته في ذلك تم في عرض كل طريقة توضيح ما تتميز به من حيث تحقيقها للأهداف التربوية المرجوة وما تقصر عن تحقيقه منها، والمواقف التي تصلح لها والتي لا تكون مناسبة لاستخدامها فيها. كما تم توضيح الأساليب التي يمكن بها معالجة ما عسى أن يكون هناك من قصور في بعض طرق التدريس إذا اضطر المدرس لاستخدامها، ولم يجد مندوحة لاستخدام غيرها.