مجلة الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية ISSN : 2353-0464
المجلد1 ، العدد2، (جوان2013) EISSN : 2600-6421

مصطلح التّدريس[1]، وفقه أفهومه المساوق. ـ قراءة في الاتّساع الأفقي والرّأسيّ ـ

أ. رضا جوامع.
جامعة محمّد الشّريف مساعديّة سوق اهراس.

نبدأ بوعي الفجوات والتّصدّعات في الجهاز المصطلحيّ التّربويّ بعامّة، والمعرفة القرائيّة السّائدة لمصطلح التّدريس بخاصّة، جرّاء أمريْن: الأوّل، هو أنّنا في مجابهة ضرورة الكشف عن خاماتٍ إضافيّة ـ في حدود الأنْفَاس الكتابيّة التّربويّة المتعدّدة- لمصطلح التّدريس ومفهومه، طامحين إلى تجاوز حدود الحصريّة، أو المنطق العرفيّ للآراء، والوصول إلى مناطق أكثر انفتاحا، لئلاّ يكون جَهْدُنا التقاماً لطعام مَضَغَهُ الغيْرُ.

والثّانيّ، هو أنّ المصطلحَ مفتوحٌ – لفظا ومعنى-، كثيرُ المرادفات، غزيزُ المقابِلات[2]، وليس ذلك من باب الاعتباط، ولا من قبيل التّرف الذّهنيّ؛ وإنّما بسبب اختلاف المرجعيّات البيداغوجيّة، وتبايُن المقاربات العلميّة، التي تناولت ظاهرة التّدريس. غير أنّ هذا لا يُشَرْعِنُ في الحقيقة تراكم مصطلحات التّدريس، وتناسل دلالته، لتُفاض بمصطلحات: التّعليم، والتّدريس، والتّربيّة، والتّلقين...، و تُدمغ على بياض الكتب التّربويّة، والتّعليميّة، والسّيكولوجيّة، بمعنى واحد، دون فواصل فارقة، لأنّ المصطلح لا يشتمل على أيّ قاعدة تحدّد في كلّ حالة، فيما إذا كان يمكن استعماله. وعليه، يفتقد للحدود الواضحة، و الدّقيقة، التي تجعله علامة دالّة، محدّدة للتّدريس[3]. وبيان ذلك، هو اِلْتِبَاسُ مفهوميْ: التّدريس والتّعليم في نصّ "كوري" "Stephen Corey"، الذي يَجُمُّهُ الإبهام والعموم، حيث يرى أنّ التّدريس عمليّة لتشكيل بيئة الفرد، بصورة تمكّنه من أنْ يتعلّم القيام بسلوك محدّد، أو الاشتراك في سلوك معيّن، وذلك تحت شروط محدّدة، أو كاستجابة لظروف ما[4].

ولمّا كان التّعليم مصطلحا عامّا، ومُضَلِّلا ـ إنْ هو اقترن بمصطلح التّدريس ـ؛ تسنّى لنا القول: إنّ التّحديدات قد تشابهت على النّاصّ، لأنّ المقصود في شاهده، هو التّعليم لا التّدريس. إذ لا يمكننا الحديث عن التّدريس، ما لم ينتج عنه تعلّم، بينما لا يتوقّف حدوث التّعلم على التّدريس وحده. فالفرد يتعلّم في بيئات، و أزمنة مختلفة. وهذا ما ينطبق عليه النّصّ. إضافة إلى أنّه لا يُشترط في التّعليم القصديّة، من حيث هو عمليّة مقصودة، أوغير مقصودة، تتمّ داخل المدرسة أو خارجها، في

أيّ وقت. ويقوم بها المعلّم أو غير المعلّم(*). أمّا مصطلح التّدريس، فيعني العمليّة المقصودة، والمخطّطة، التي يؤديها المعلّم داخل المدرسة أو خارجها، تحت إشرافها، بقصد مساعدة التّلاميذ على تحقيق أهداف معيّنة[5]. ويتحدّد الفرق بين التّدريس والتّعليم في:

أ- السّلوك المُراد تعلّمه، وكيفيّة حدوثه.

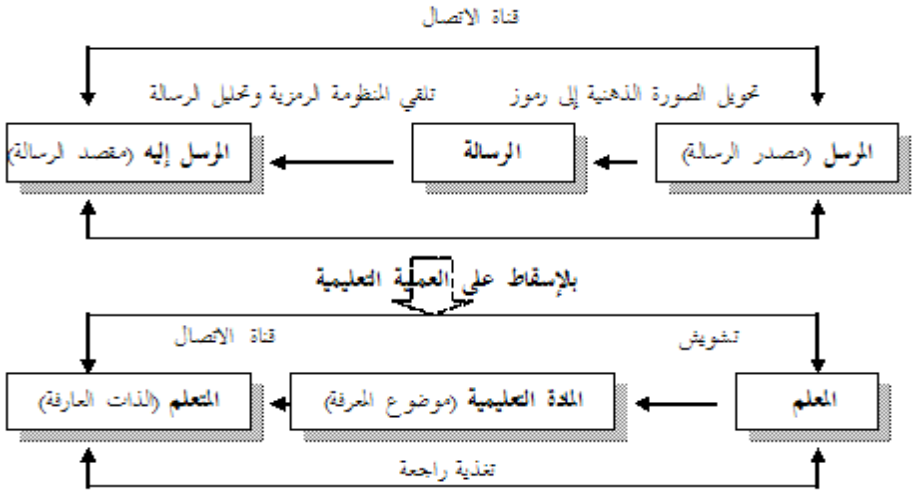
ب- درجة التّحكم في بيئة المتعلّم داخل المدرسة أو خارجها.

ج- القائم على التّعليم أو التّدريس.

واستنادا إلى درجة المحاكاة بين المفهوميْن، عدّ بعض الباحثين التّدريسَ نوعا خاصّا مِنْ طرُق التّعليم؛ أو بعبارة أدقّ، الجانب التّطبيقي له. ومثال ذلك قوله: "التّدريس هو عمليّة موازنة دقيقة بين أهداف المحتوى، و الاستراتيجيّة اللازمة لتحقيق تلك الأهداف، والخبرات التي يكتسبها المتعلّم في مواقف التعلّم. فهو مفهوم شامل يتضمّن جميع الحوادث التي لها تأثير مباشر في تعلّم الفرد. وبذلك اُعتبر التّدريس، الجانبَ التّطبيقيّ للتّعليم، أو أحدَ أشكاله، وأهمَّها"[6].

وفي ضوء هُلاميّة المصطلح، يتشابك التّدريس بمفهوم الاتّصال، لتشابه المَوْقفيْن: التّربويّ، والاتّصاليّ، بمختلف العناصر المكوّنة لهما. فعمليّة نقل المعلومات، أو إضافة خبرات جديدة، أو السّعي إلى تغيير السّلوكات، أوتعديلها، هي في حدّ ذاتها، عمليّة اتّصال داخل الغرفة الصّفيّة -مع اعتبار الفارق في الحدَّيْن: البشريّ والمؤسّساتيّ بين الفعليْن-، حيث المعلّم باثّ، والمتعلّم متلقّ، والمادة هي المُرسلة، والوسيلة هي اللغة اللفظيّة وغير اللفظيّة، والاستجابات هي الرَّجْعُ... وهو ما يوضّحه

الشّكل التّخطيطيّ التّاليّ[7]:



شكل1 الفعل الاتّصاليّ في الواقع الصّفيّ.

ويبدو البعد الإنسانيّ في تطابق الفعليْن مُشرِقاً، حيث يمثّل التّفاعل (الاتّصال) بين المعلّم والمتعلّم هذا البعد. فالمدرّس لا يمكن أن يُستبدَل بآلة، كما أنّ المعينات ليست بديلا له[8].

ومحواً لضلال لغموض، نستحضر في تداخل آخر الطّرحيْن الآتييْن: هل التّدريس علم، أم فنّ؟ وما هي تجليّات العلميّة والفنيّة في هذا الفعل؟

حَرِيٌّ بنا – قبل الردّ على الطّرحيْن السالفيْن – أنْ نبيّن ماهيّة العلم والفنّ، وخصائصها، ثم نُسقِط مشمولات كلّ منهما على التّدريس، فيتَيَسّر إدراجه (التّدريس) في خانة العلوم، أو الفنون. ولمّا كان المقام لا يتّسع لعرض مقولات الباحثين في العلم والفنّ، ولا للموازنة بينهما؛ سنكتفي بخَوادِم الموضوع من هذه المقولات.

فالعلم هو جملة الحقائق، والمفاهيم، والمبادئ، والقوانين، والتّصوّرات الذّهنيّة (المستوى السّكونيّ)، التي تقوم على الملاحظة، والتّجريب، والوصف النّوعيّ، والقياس (المستوى الدّينامِيّ)، لغرض تفسير الظّواهر الخاصّة بجانب من جوانب الواقع، وفهم مسبِّباتها، ومكوّناتها (الطّبيعة والمجتمع)، ثم التّنبؤ بحدوثها، والتّحكم فيها، والاستفادة منها[9]. ومثال ذلك، العلوم الفيزيائيّة والبيولوجيّة... وعليه، تُردُّ العلوم إلى العقل، بناء على أنّ مَلَكَةُ العالم العقل، والبرهان[10]. لذا لا يختلف النّاس فيها، لأنّ العقل واحد حِيال البديهيّات، أو الحقائق المقرّرة[11]، كتنفّس الكائن الحيّ، ودرجات غليان السّوائل أو تجمّدها، وتحلّل المواد العضويّة... بضدّ الفنون التي يَسِمُها الأداء الإبداعيّ القائم على المهارة المُفْضِيَة إلى المتعة والجمال، كالرّسم والرّقص، والنّحت... فالفنون بهذا، مرْبَطُ الاختلاف. فقد يكون الجميل في ذوقك، قبيحا في ذوق غيرك.

وتتجلّى علميّة التّدريس – قياسا على خصائص العلم – فيما يختصّ به من فهم، وتحسين لعمليّة التدريس، من خلال تطوير نظريّات، ونماذج تطبيقيّة، هدفها توصيف الطّرائق المُثلى، لإحداث التعلّم المرغوب فيه لدى الطّلاب المتعلمين بأقصى درجة من الفعاليّة[12]، فهو بهذا، يتّخذ لنفسه ـ كموضوع ـ إعداد وتجريب استراتيجيّات بيداغوجيّة، تضمن سلامة الممارسة والتّطبيق في غُرف الصّف.

من هنا، فإنّ المسار الصحيح لقضيّة العلميّة، يتّجه بنا إلى الحديث عن فكرة النّسق في التّدريس، باعتباره "نظاما، أو نسقا، يتكوّن من مجموعة الأنشطة التي يقوم بها المدرّس، بقصد مساعدة التلاميذ على تحقيق أهداف تربويّة"[13]. إنّ هذا النّسق، هو الذي يحكم الممارسة الصّفيّة، ويحدثها، ويُيَسِّرُها. وهو في الآن ذاته، منظومة من العلاقات، والتفاعلات الدّينامِيّة، الحاصلة بين عناصره (المعلّم، والمتعلّم، والمادة، والأهداف)- بحسب ما زايَلَ المفهوم –، والتي تُضْفي إلى صنع القرار.

لقد تناول هذا المفهومُ التّدريسَ من منظور الوظيفة والمكوّن، وأغْفَلَ زوايا أخرى كثيرة، لها سِعَتُها في ضبط المصطلح وتحديد مفهومه، الأمر الذي أحدث الاختلالات الهيكليّة التّالية:

أ- يستبعد المفهومُ الفنيّةَ في فعل التّدريس، حيث يعدّه سلوكا يمكن ملاحظته، وقياسه. وبالتالي، يمكن ضبطه، وتقويمه، وتحسينه. لذا يميل بعض التّربويّين إلى اعتبار التّدريس عِلْما، أكثر منه فنّا. ويؤكدون أنّ المدرّس الجيّد، يُصْنَعُ ولا يُولَد[14].

ب- يُبَرْمِجُ[**] المفهومُ المدرّسَ، ويجعله ينطوي داخل زوايا المنهاج، بعد أن يعطّل قدراته الفطريّة بأدوات النّسق، وآليّات النّظام، ويصادر حقّه في تغيير المعطيات، والمعايير التّربويّة، فيضحى سلبيّا أمام توصيّات الوثائق التّربويّة.

ج- تصنع فكرة النّسق قالِباً، يمكن أنْ نستنسخ بتوسّله نماذج، يُصطلح على تسميّتها بـ"المدرّسين" الذين يحتكمون إلى القواعد نفسها، فيترجمونها إلى نشاطات تعليميّة متشابهة في كلّ المواقف الصّفيّة.

د- أغفل المفهومُ العلومَ المتاخمة للتّدريس، آن أقرّ بعلميّته. وأغفل بالاستتباع العلاقات التّبادليّة بينها. ومثال ذلك، علم النّفس التّربويّ، وعلم الاجتماع التّربويّ، والتّعليميّة، والبيداغوجيا، واللسانيّات...

هـ- قدّم المفهومُ المعلّمَ إلى بؤرة المعنى، آن عتَّم رؤيتَنا المتعلّم في المفهوم، فقزّم دوره، وأغنى دور المعلّم، حيث أَوْعَزَ إليه المناشط، وتبليغها، وتحقيق الاستجابات تجاهها، وتعديلها، رَوْماً لنشد الأهداف التّربويّة. فجعله بهذا، محور العمليّة التّعليميّة. وهو ما يعكسه الاتّجاه التّقليديّ الذي كان سائدا وفقا للفلسفة التّربويّة، القاضي بتلقين المعارف، وإيعاء المتعلّمين، وشحن العقول، وتفريغها.

إنّ ذهنيّة الخاضع التي سيمتلكها المتعلمون وفق هذا المفهوم، ستجعلهم أشباه الأوعية التي تعبّأ بالمعارف؛ والظّرف عادة لا يتغيّر بتغير المظروف. فسواء حُمِّلَ بالماس أوالحصى، يظلّ الوعاء وعاء. وكذلك هي حال المتعلّم الذي يخضع للأسلوب نفسه في التّخزين، إذ لا جدوى من المعلومات التي يُحشى ذهنُه بها، ولا أثر أو فاعليّة تُنشد من وراءها، لأنّه لا يجاوز المخزّن. إنّنا بهذا الأسلوب، زدنا عدد الكتب نسخة، وكان خَرْجُناَ متعلمين أَلِفُوا الخنوع والاستكانة، في غياب الحوار والإبداع، وحضور الاجترار والتّكرار والإلقاء والاستظهار، وذوات عايشت الجُبْن والخوف، بسبب رعب الاختبار وإرهاب الرّسوب، فحلّت الأنانيّة، وطغت، لأنّ المُبتغى في العمليّة التّعليميّة هنا، أضحى مجرّد سباقٍ نحو الفوز ليس إلاّ.

وعلى ضوء الصّراع بين العلم والفنّ، عدّ بعض التربويّين ـ أمثال "بيديل" "Biddel"ـ التدريسَ فنًّا، يكفي أنْ يلمّ المعلّم به، لكي يقوم بموضوعات المادة التي سيدرّسها[15]. ولكأنّ التّدريس- اتّكاء على هذا التّصوّر – مَلَكَةً سليقيّة، يولد الإنسان وهو مزوّد بها؛ أو بعبارة أخرى، في داخل كلّ واحد منّا مدرّس يمكنه أنْ

يضطلع بمهمة التدريس. والحقيقة أنّ "بيديل" قد أرسى هذا المفهوم، وعمّقه، في قوله: "إننا لا يمكننا تعريف، أو تحديد، أو قياس، كفاءة المدرّس. و بناء على ذلك، نحن لا نستطيع أن نعلّم إنسانا أن يكون مدرّسا. فهو إمّا مدرّس بالفطرة أو لا..."[16].

و نتبيّن الفنيّة في التّدريس، من خلال ممارسة المدرّس وتصرّفه، في مختلف المواقف التّربويّة التي يتعرّض إليها. وهو تصرّف قوامه صفات لا تحكمها قواعد أو مبادئ محدّدة، كأنْ:

- يمتلك زمام فَصْلِه، بعد أنْ كان قد استقطب تلاميذه واستمالهم في حزم، متى استدعى الموقف التّربويّ الشّدة، وفي سهولة، إنْ اقتضى هذا الموقف اللين.
- يراعي الموضوعيّة في تقويم تلاميذه، والعدل في الحكم عليهم، دون تحيّز أو محاباة.
- يعرف متى يبدأ ؟ ومتى ينتهي؟ وما الخطوات التي يتّبعها ؟ سواء في تصميم الدرس، أو أثناء تقديمه، أو في التقويم.
- يُشرِك تلاميذه في المناقشة، و إثراء الدرس، فيحوّلهم إلى أقطاب فاعلة. لأن التعليم بالحوار للإبداع، لا بالتلقين للتخزين.
- يستمع بوعي لاستجابات التلاميذ و أسئلتهم وآرائهم، فينفذ إلى قلوبهم وعقولهم.
- يعرف بفطنته وحصافته وأسئلته مستويات تلاميذه، و سلوكاتهم، وميولهم، واستعداداتهم...
- ينوِّع أساليب التدريس، بحسب ما يميله الموقف التربوي، ويزوّد تلاميذه بطرائق شتى، يرضي بها دوافعهم، ويحقّق بواسطتها رغباتهم.
- يُحسِن التصرّف في المواقف التربويّة الطارئة. وهذا أمر لا يحتكم إلى المعيار، وإنّما إلى مهارة المدرّس وكياسته وموهبته وبديهته.

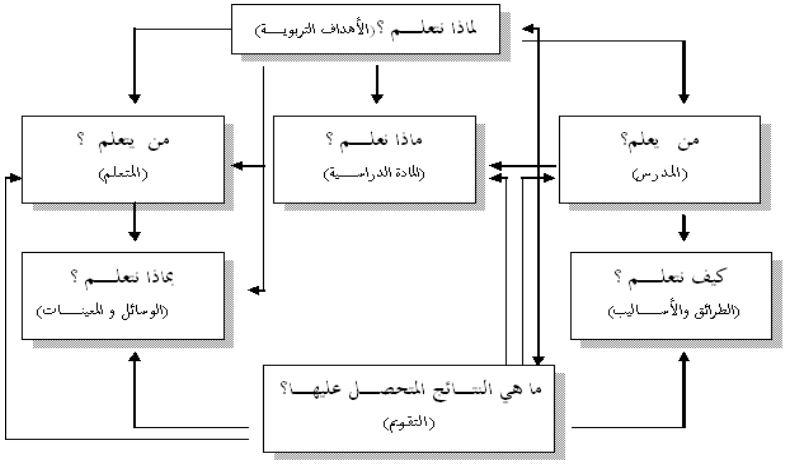
يعارض "بروان" "George Broun" هذا الرأي بقوله: "...إنّ قيادة الطّائرات، وإجراء العمليّات الجراحيّة، واستبدال القلوب والكلى، هي أيضا فنّ. ولا بدّ أنْ تتوفّر الموهبة لدى الفرد، لكي يقود الطائرة، أو يجري عمليّة جراحيّة... ولكن، هل يعني ذلك أن تسمح كُليّة الطّيران، أو طلبة الطِّب لطلابها، بممارسة مهنتهم قبل إعدادهم الإعداد الكافيّ، والتأكّد مِنْ اتقانهم المهارات الأساسيَة اللازمة لضمان نجاحهم ؟"[17].

من هنا، نتبيّن أنّ الموهبة وحدها لا تكفي[18]، إذ لا مندوحة من توفّر مجموعة مهارات قاعديّة، وجب أنْ تحدّد، وتعلَّم لمدرّسي المستقبل؛ أو بتحديد أدق، لزم أن تلتقي العلميّة والفنيّة في التدريس – مفهوما ومِراسا –، حتى تتحدّد ملامحه بوضوح. وعليه، نرى أنّ التدريس علمٌ وفنٌّ في الآن ذاته. فهو فنّ، من خلال ما يظهر من قدرات المعلّم الابتكاريّة والجماليّة، في التفكير، واللغة، والحركة، والتّعبير، وفي إدراك العلاقات، وإيجاد الحلول، واستنباط المبادئ والأسس والقواعد العامة أثناء الشّرح. وهو علم كبقيّة العلوم الأخرى، مِنْ خلال تعمّق

المدرّس في تخصّصه، وإحاطته بالعلاقات التّبادليّة بين روافد المنهاج، ودرايته ببعض مشمولات العلوم المتاخمة، كعلم النّفس التّربويّ، وعلم التّقويم، وعلوم التّربية... وإدراكه لمدخلات العمليّة التّعليميّة ومخرجاتها، وتحكّمه في آليّات اشتغالها. و هذا ما دلّ عليه قول: "إنّ التّدريس علم تطبيقيّ متخصّص، وفنّ إنسانيّ هادف، يقوم خلاله المعلّم والتلاميذ بالتفاعل معا، لتحقيق أهداف تربويّة موضوعة. وبينما يمثّل المعلّم والتلاميذ عوامل بشريّة أساسيّة للتّدريس؛ فإنّ الإداريّين والمنهج والخدمات المساعدة والغرفة الدّراسيّة والمجتمع المحليّ، هي عوامل هامّة أخرى تتحكّم في التّدريس، وتؤثّر مباشرة عليه. ويتمّ التّدريس بنوعيْن من المراحل والعمليّات هما: مراحل وعمليّات التّحضير والتّنفيذ، التي تتأثر بدورها ـ إيجابا أو سلبا ـ بنوْعِ وتفاعلِ المدخلات التّعليميّة"[19].

ونجد من انطلق في صوْغ تصوّره لمفهوم التّدريس من مَعْلَمَيْ: الذّات، من خلال السّؤال عمّن يُعلّم؟ ومَنْ يتعلّم؟ و الموضوع، من خلال الطّرح: ماذا نعلّم؟ و الحقيقة أنّ هذيْن المَعْلَمَيْن يعكسان مكوّنات التّدريس (المعلّم، والمتعلّم، والمادة الدّراسيّة).

و يعدّ تصوّر التّدريس من "حيث هو نشاط مقصود، صُمّم ليقدِّم تعلّما. و تشمل ظاهرة التدريس ثلاثة عناصر: المدرّس، والطالب، والمادة الدّراسيّة، ولا بدّ لهذا الثّلاثيّ أن يتّسم بسمة المرونة والحركيّة"[20]. بسبب أنّ التّدريس لا ينبني على هذا الثّالوث فقط؛ وإنّما على معالم أخرى، كالأهداف التّربويّة من خلال السّؤال: لماذا نتعلّم؟ والطّرائق التّعليميّة من خلال الطّرح: كيف نتعلّم؟ والوسائل الإضافيّة من خلال السؤال: بماذا نتعلّم... ويشمل المخطّط التّوضيحيّ التّاليّ أهم الإشكالات المتعلّقة بالتّدريس[21].



شكل2: مخطّط المسائل العامّة للتّدريس .

محصول القول: إنّ التدريس عمليّة اجتماعيّة انتقائيّة، تشتبك فيها كلّ الأطراف المهتمّة بالعمليّة التّربويّة (إداريّين وعاملين ومعلّمين ومتعلّمين...) في حركة جدل وتفاعل، لغرض تحقيق نمو المتعلّمين، وتلبية رغباتهم، واختيار المعارف والمناشط المناسبة لنضجهم وميولهم وخصائصهم، والمواكبة في الوقت نفسه، لروح العصر ومتطلبات الحياة الاجتماعيّة[22].وتتجلّى انتقائيّة المعلّم ـ هنا ـ في اختياره لأصلح الطّرائق التّعليميّة، وأنسب المواد الدّراسيّة التي تضمن تحقيق الأهداف التّربويّة، وتنمية روح الابتكار لدى متعلّميه. كما تشرق كذلك، في القدرة على تكييف الأساليب، تبعا لمقتضيات المواقف التّربويّة.

ينضاف إلى الشّمول في المفهوم، الاستراتيجيّة و التّصميم، من حيث هو فعل مخطّط، لا يتوخّى العشوائيّة، وذلك ما يوحي به مصطلح الانتقائيّة. كما يراعي خصائص المتعلّم كَيْلا تُحارَب نوازعه الفطريّة أو تُصْدَم. لأنّ "القسر والإجبار، لا وجود لهما في العلاقات بين المعلّم وتلاميذه، إلا بحدود القانون الذي ينظّم هاته العلاقات"[23]. ولن يتأتّى له ذلك، مالم ينتقل من النطاق الكَمّي إلى النّطاق النّوعيّ، وتطبع الوظيفيّةُ والتّجديدُ التّدريسَ، من خلال مراعاة متطلّبات الحياة الاجتماعيّة، ومواكبة روح العصر.

الإحالات والهوامش:

(1)ـ جاء فعل المصدر في التّنزيل الحكيم بمعنى القراءة، في قوله تعالى: (أَمْ لَكُمْ كِتَابٌ فِيهِ تَدْرُسُونْ). القلم، الآية 37. وقوله أيضا: (وَمَا آتَيْنَاهُمْ مِنْ كُتُبٍ يَدْرُسُونَهَا وَمَا أَرْسَلْنَا إِلَيْهِمْ قَبْلَكَ مِنْ نَذِيرْ). سبأ، الآية 44. وهو المعنى نفسه الذي ثبّتته "لسان العرب" في مادة (د.ر.س): "دَرَسَ الْكِتَابَ يَدْرُسُهُ دَرْساً وَدِرَاسَةً. وَدَارَسْتُهُ. مِنْ ذَلِكَ كَأَنَّهُ عَانَدَهُ حتىّ انْقَادَ لِحِفْظِهِ. وَدَرَسْتُ الْكِتَابَ، أَدْرُسُهُ دَرْساً؛ أَيْ ذَلَّلْتُهُ بِكَثْرَةِ الْقِرَاءَةِ، حتىّ خَفَّ حِفْظُهُ عَلَيَّ".

(2)ـ قُوبِلَ فعل (درّس) في اللغة الإنجليزية بـ: ". to teach, instruct, school, educate, tutor "، وفي الفرنسية بـ: "enseigner, éduquer, professer étudier" راجع:

ـ إلياس أنطوان إلياس، وإدوارد إلياس، القاموس العصري، عربي_إنجليزي، المطبعة العصريّة، القاهرة، مصر، ط 9، 1969، ص 212.

ـ جبور عبد النور، معجم عبد النور، عربي_فرنسي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط 1، 1983، ص 474.

(3)ـ راجع: عبد الله قلي، أسلوب التدريس، ضمن قراءات في طرائق التدريس، (مؤلّف جماعي)، كتاب الرّواسي 3، جمعيّة الإصلاح الاجتماعيّ والتّربويّ، باتنة، الجزائر، ط 1، 1994، ص 124.

(4)ـ راجع: د/كوثر كوجك، اتّجاهات حديثة في المناهج وطرق التّدريس، ط2، عالم الكتب، القاهرة، 2001. ص 102.

(*)ـ وهذا ما يعكسه النّص أيضا.

(5)ـ راجع: د/ إمام مختار حميدة، وآخرون، مهارات التّدريس، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2006، ص 43 .

(6) ـ د/سعاد عبد الكريم الوائليّ، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين النّظريّة والتّطبيق، الورّاق للنّشر والتّوزيع، 2007، ص 40.

(7) ـ أوْرَدْتُ هذا المخطّط نقلا عن: د/صالح صُباح الفداغيّ، المعلومات والمفاهيم المعلوماتيّة، مطبوعات جامعة الكويت، ط 1، 1999، ص86 وقد أجريتُ عليه تغييرا، بما يمكّن مِنْ إجراء الإسقاط.
(8) ـ راجع: د/إمام مختار حميدة، وآخرون، مرجع سابق، ص 46.
(9) ـ راجع: د/سهيل رزق دياب، مناهج البحث العلميّ، على الرابط: www .pdffactory.com
(10) ـ عبد المنعم الحفني، المعجم الفلسفي، الدار الشرقيّة، القاهرة، مصر، 1990، ص 224.
(11) ـ راجع: عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفني لِمُدَرِّسِي اللغة العربيّة، دار المعارف، مصر، ط 13، 1961، ص 24.
(12) ـ راجع: د/حسن حسين زيتون، التّدريس. رؤية في طبيعة المفهوم، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط 1، دت ص 783.
(13) ـ محمد زياد حمدان، أدوات ملاحظة التدريس، دار المعارف، مصر، 1988، ص 62.
(14) ـ راجع: د/إمام مختار حميدة، مرجع سابق، ص 46.
(**) ـ يجعل منه مدرّسا مُبَرْمَجاً، حبيس البرنامج الذي قزّم تفكيره وإبداعه.
(15) ـ د/إمام مختار حميدة، وآخرون، مرجع سابق ، ص 45.
(16) ـ د/كوثر كوجك، مرجع سابق ، ص 101.
(17) ـ د/كوثر كوجك، المرجع نفسه، ص ن.
(18) ـ يقول "فؤاد أبو حطب"، و"أمال صادق" في هذا السّياق: "فالبستاني الذي يعتمد على ذوقه وعواطفه في زراعة الحديقة، عليه ألا يتجاهل الحقائق العلميّة عن كيمياء التُّربَة. وبالمثل، فإنّ المعلم يجب أن يتقبّل كلّ حقيقة علميّة عن السلوك الإنساني، عندما يتعامل مع تلاميذه في مواقف، تلعب فيها القيم والعواطف دورا كبيرا. وتزداد فائدة التدريس كفنٍّ، إذا استفاد من كلّ مصدر للمعرفة، وبخاصة تلك التي تأكّد صدقُها، وتحقّقت بالبحث العلمي".
ـ فؤاد أبو حطب، وأمال صادق، علم النفس التربوي، مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة، مصر، ط 2، 1988، ص 05.
(19) ـ د/محمد زياد حمدان، مرجع سابق ، ص ص 9-10.
(20)ـ أحمد علي الفنيش، التربية الاستقصائيّة، الدّار العربيّة للكتاب، ليبيا، (د.ت)، ص 111.
(21)ـ محمد شارف، سرير ومنور الدين الخالدي، الفعل التعليمي التعلّمي، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، 1988، ص 34.
(22) ـ راجع: د/محمد زياد حمدان، مرجع سابق ، ص 05.
(23) ـ د/صالح عبد العزيز، ود/عبد العزيز عبد المجيد، التربية و طرق التدريس، ط9، دار المعارف، مصر، ج2، 1968، ص 16.

بيبليوغرافيا البحث:

- القرآن الكريم، برواية ورش عن نافع المدني، مجمع خادم الحرمين الشّريفين، الملك فهد لطباعة المصحف الشّريف، المدينة المنوّرة، 1412هـ.
- إبراهيم، عبد العليم ، الموجّه الفني لِمُدَرِّسِي اللغة العربيّة، دار المعارف، مصر، ط 13، 1961.
- إلياس، أنطوان إلياس، وإلياس، إدوارد ، القاموس العصري، عربي_إنجليزي، المطبعة العصريّة، القاهرة، مصر، ط 9، 1969.
- أبو حطب، فؤاد ، وصادق، أمال ، علم النفس التربوي، مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة، مصر، ط 2، 1988.

- أبو الفضل جمال الدّين، ابن منظور، لسان العرب، دار صبح، بيروت، لبنان، 2006.
- الحفني، عبد المنعم ، المعجم الفلسفي، الدار الشرقيّة، القاهرة، مصر، 1990.
- حمدان، محمد زياد ، أدوات ملاحظة التدريس، دار المعارف، مصر، 1988.
- حميدة، إمام مختار ، وآخرون، مهارات التدريس، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2006.
- زيتون، حسن حسين ، التدريس. رؤية في طبيعة المفهوم، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط 1، دت.
- شارف، محمد ، سرير ، والخالدي ، منور الدين ، الفعل التعليمي التعلّمي، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، 1988.
- عبد العزيز، صالح ، وعبد المجيد، عبد العزيز ، التربية و طرق التدريس، ط9، دار المعارف، مصر، ج2، 1968.
- عبد النور، جبور ، معجم عبد النور، عربي_فرنسي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط 1، 1983.
- الفداغي، صالح صباح ، المعلومات والمفاهيم المعلوماتية، مطبوعات جامعة الكويت، ط 1، 1999.
- الفنيش، أحمد عليّ ، التّربية الاستقصائيّة، الدّار العربيّة للكتاب، ليبيا، (د.ت).
- قلي، عبد الله ، أسلوب التّدريس، ضمن قراءات في طرائق التّدريس، (مؤلّف جماعيّ)، كتاب الرّواسي 3، جمعيّة الإصلاح الاجتماعيّ والتّربويّ، باتنة، الجزائر، ط 1، 1994.
- كوجك ، كوثر ، اتّجاهات حديثة في المناهج وطرق التّدريس، ط2، عالم الكتب، القاهرة، 2001.
- الوائليّ، سعاد عبد الكريم ، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين النّظريّة والتّطبيق، الورّاق للنّشر والتّوزيع، 2007.