تقنيات التدريس لمرحلة التدرج والطرق المستخدمة في الجامعة الجزائرية
جامعتا منتوري والأمير عبد القادر (نموذجا)

أ. باديس لوغاني
جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية-قسنطينة

توطئة

فرضيات مواصفاتية للتدريس في الجامعة - محيط ومرامي البحث- الدراسات السابقة والنتائج المتوصل إليها- كشف نتائج البحث ودراستها -آراء واقتراحات.

ينبغي الإشارة في البدء إلى أن الانتساب للجامعة قصد مواصلة التعلم والاستزادة من العلم والمعرفة هو مطمح كل طالب ثانوي. لذا ينبغي مراعاة شروط التبليغ انطلاقا من مواصفات المتلقي الفكرية والنفسية والجمالية وكذا درجة المقدرة على بناء الفكرة والتصور إزاء المسائل المطروحة. وطريقة توصيلها ونمط الحوار المستخدم. إضافة - طبعا - إلى خصائص أخرى قد تكون أساسية. وقد تكون ثانوية. مثل فرضية الإنزياح بالفكرة أو الحوار إلى روافد أخرى لها علاقة معينة من زاوية واحدة. أو من عدة زوايا بمحور الحوار. والتي قد تكون انزلاقا مقصودا بتعمد الطالب قصد نقل الأستاذ إلى حوار آخر مشابه لكن مؤسس سلفا على معطيات سابقة. يريد في ضونها. ويحكم إطلاعه على المسألة المطروحة للنقاش إلى دفع الأستاذ إلى إنزياحات بعضها متعمد. يكون عادة وفي أغلب الأحوال موجها للأستاذ المبتدئ الذي يستشعر من خلال عدم إلمامه بالموضوع وافتقاده السيطرة على معارفه.

أو الأستاذ الذي يعرف بتعصبه لاتجاه فكري معين. يتخذ غالبا متكأ وأساسا لمنطلقاته الفكرية ومقاصده المعرفية. ففي هذا الحال يعمد الطالب إلى تفخيخ الحوار بجملة من التساؤلات والتي تبدو في ظاهرها علمية - وإن لتخلو من هم فكري يشغل ذهن الطالب- جر الأستاذ إلى الكشف عن اتجاهه من الجوانب التي يراها أيسر إلى تقريب الفهم لاستيعابها أو فهم أبعادها. حينها يزاح الدرس بعد أن تتعارض. أو تتصادم رؤية الطالب برؤية الأستاذ، فيأخذ الموضوع أو الدرس حينها منعرجا آخر يبتعد تدريجيا عن الهدفين التربوي والعلمي المنشودين كلما أنساق الأستاذ في نقاش عار من الموضوعية بسبب التعصب لرأي أو فكرة. أو وجهة نظر محددة.

لذا حري بالمدرس التنبه لكل هذه المحاولات. والتسلح بما يمكنه من تحويل إنزياحاتها المكسرة إلى فعل إيجابي يكتسي طابع الحوار الهادئ الرزين. الذي يزحف بالأشياء إلى التبصر وتعميق الوعي بالمسألة العلمية المطروحة للنقاش. لأن أهم وظيفة موكلة للأستاذ الجامعي هي التدريس الذي يهدف إلى خدمة البحث العلمي في ضوء

المناهج المتطورة، وترقية المجتمع في جميع مناحيه. لذا نرى أن هذه الوظيفة على قدر كبير من الأهمية لابد من تضافر جهود شتى لإنجاحها.

بعضها يتوقف على المدرس ومدى انسجامه مع وظيفته تربويا ومعرفيا وعلميا وبعضها مركون للمجتمع في توفيره الأجواء والظروف المناسبة للبحث العلمي وحرصه على وضع إستراتيجية أكيدة لترقيته ماديا ومعنويا.

فالمنطلق الأساسي لهاته الوظائف أو المهام المذكورة إذن هو التدريس. ومادام التدريس يحظى بهذه الأهمية. فحري بنا- إذن - الوقوف عند مظاهره قصد استجلاء أهم الطرق والأساليب الناجعة لإنجاحه.

لقد شاعت نتيجة ذهنية تشكلت وتمخضت عن الظواهر الظاهرية للعملية التدريسية في الجامعة خصوصا مفادها « أن البحث هو أهم وظائف الجامعة. وأن الحصول على الدرجة العلمية الأعلى يعني كفاءة عضو هيئة التدريس في أدائه. وأن التعليم الجامعي يجب أن لا يقيد بأساليب معينة. وأن الأستاذ الجامعي ليس في حاجة إلى الإلمام بطرائق التدريس والتدريب عليها »[1]. وقد تبلورت هذه الذهنية نتيجة الحرية التي يتمتع بها الأستاذ في أداء مهمته. فهو غير مقيد بمنهجية. أو أسلوب معين للتدريس. بمعنى قد يكون غير معني بتصميم خطة منهجية يؤسس في ضوئها الأهداف التي يصبو إلى تحقيقها مع الطلبة. غير مراقب من جهة معينة. والرقابة المقصودة هنا هي التوجيه وفق خطة إستراتيجية مدروسة. فتغدو العملية التعليمية عنده ضربا من الحشو المعرفي دون أدنى مراعاة للأهداف المتوخاة من العمليه. كأساليب التقويم القبلية، والآنية. والبعدية إضافة إلى الأهداف المتفرعة عنها كالوجدانية. والجمالية وغيرها.

ناهيك عن استلام المدرس لأفواج الطلبة مباشرة بعد الحصول على الدرجة العلمية المؤهلة للقيام بمهمة التدريس دون المرور بفترة تدريبية ولو مكثفة قصد امتلاك أساليب وتقنيات التدريس المختلفة تحت إشراف مدرسين برتبة أستاذ من ذوي التجربة العميقة. أحدهما في ميدان الاختصاص. والثاني في ميدان التربية وعلم النفس التعليمي. أو التربوي مثلا. قصد وضع المدرس في جو جديد يختلف عن الجو الذي ساد. أو تحكم في مناحي وجوانب عملية البحث والإعداد للرسالة العلمية. إذ الانتقال من مرحلة محددة الغاية إلى مرحلة أخرى هو في حد ذاته غاية على درجة كبيرة من الأهمية فالطالب الباحث كان موجها وفق خطة منهجية معينة. ومقيدا بأصول البحث لتحقيق الغاية المرجوة ممثلة في نتائج البحث. والإحراز على الدرجة العلمية. التي تؤهله لمزاولة التدريس. الذي ينتقل وفقه من موقع الموجه إلى موقع مقاطب يتحول فيه إلى موجه.

ولكي يفلح الطالب الباحث في عملية التدريس ينبغي أن يمتلك مهارات هذه العملية. وهي مهارات شتى منها مداني يتجلى في بعض التقنيات ووسائل التوصيل. وتحقيق الغايات. أما الشق الآخر فسلوكي يتجلى أيضا في جملة من الشروط نكتسب عن طريق الدربة والممارسة. فالذهنية التي كانت تتصور الأستاذ صهريجا للمعارف وخزان

للمعلومات وتلخيصا هائلا للكتب والمصادر والبحوث. لم تعد مجدية في عصر أتسم بالتجدد. ودوام التغيير المتواصل طلبا للأفضل والأنجع.

فهذه الذهنية أسهمت بقسط وافر – حسب تصوري – في طبع التدريس الجامعي بطابع الرقابة والجمود والتحجر. لأن شخصية الطالب أو المتلقي وهو محور التدريس غائبة ومغيبة.

غائبة بفعل كثافة المعلومات الوافدة عليه. حيث يتحول تحت هيمنتها إلى وعاء للامتلاء. والتشبع بما يمكن استمطاره دون تحليل ولاتفكيك.

ومغيبة بتأثير آلية الإلقاء. والتي قد تكون مشافهة عبر قناة الذاكرة أو مملاة من مكتوب معد سلفا. ومهما تكن طريقة التدريس وفق هذا المنوال. فإن الطالب لا يخرج من دائرة المفعول فيه. يتلقى ويذوب تحت هيمنة المعارف المستقطبة بكثافة وتداخل.

في حين أن الهدف الأسمى من التدريس هو تعليم « الطالب كيفية التفكير العلمي والمنطقي المستقل الناقد. المميز لشخصيته »[1]. إذ المراد أن يرقى إلى مستوى الفاعل في العملية « بوصفه مستقبلا ومساهما في اكتساب المعرفة »[2]. بل يحصل المعرفة لاستيعابها واختزالها ثم تحويلها إلى إنتاج فكري. ولن تأتي هذه النتائج مالم يتحصن الأستاذ بالحصانة التي تمكنه من أن يجعل من الطالب شخصية ناضجة كطرف أساسي في المعادلة التعليمية. فالاهتمام إذن بتكوين الأستاذ المبتدئ أصبح أمرا حتميا. لإنجاح العمل التعليمي الجامعي. وترقية مستوى هذا التعليم من جهة. والتأثير في خدمة المجتمع ورقيه من جهة أخرى.

ولهذا لابد من التفكير في هذا الأمر بجدية. ومباشرة العمل في هذا الاتجاه خصوصا ونحن نعلم أن المنظومة التربوية الجزائرية قد حققت تجربة ناجحة في هذا الميدان. سواء تعلق الأمر بالتكوين المغلق قبل الخدمة والمتمثل في المعاهد التكنولوجية للتربية وتكوين معلمي وأساتذة التعليم الأساسي. أو بالتكوين المستديم أثناء الخدمة ممثلا في البرامج المقترحة للأساتذة العاملين خلال أيام معينة في الأسبوع أو لأسبوع مغلق. إضافة إلى الندوات المبرمجة خلال العام الدراسي سنويا. وبصورة دائمة تحت إشراف الموجه. أو المفتش العام للمادة بمساعدة مساعدين ذوي خبرة عميقة. فإذا كان الأمر كذلك. فلم لا نفكر في طريقة عملية ميدانية لترقية المحتوى الأكاديمي للمادة العلمية المقدمة للطالب الجامعي. خصوصا وأن التجربة عرفت نجاحا كبيرا لدى الجامعات الأوروبية والأمريكية واليابانية[3]. وقطعت شوطا كبيرا في مجال تقنيات التدريس الحديثة إضافة إلى تجارب بعض البلدان العربية كالعراق الذي سعى إلى تأسيس مراكز لتطوير طرائق التدريس والتدريب الجامعي في الجامعة التكنولوجية. وجامعة بغداد والبصرة والموصل. وربط الترقية العلمية لأعضاء الهيئة التدريسية باجتياز الدورات التي تقيمها هذه المراكز.

أما عندنا في الجزائر فالتفكير في إعداد الأستاذ الجامعي إعدادا ملائما لمتطلبات تقنيات وطرائق التدريس، لم يرق إلى اهتمام بعض المسؤولين، بل أن فيهم من يرى أن الجامعة في حاجة إلى من لم يسبق له التدريس بحجة أن الأساتذة القادمين من التعليم الثانوي الحائزين على شهادة الماجستير غير مفيدين للجامعة والبحث العلمي زعما منهم أنهم استنفذوا قدراتهم العلمية فيما تقدم من تجربة، وهي تعلة في نظري فقيرة المحتوى، هشة التأسيس بعيدة كل البعد عن الإستراتيجية التكوينية والأهداف المرجوة من وراء التعليم الجامعي. فوظيفة الأستاذ لم تعد كما ـ أسلفت ـ مقتصرة على لم المادة المشتتة في الكتب وحصرها مكثفة في محاضرة يفتقر صاحبها لأقل الإمكانات التخاطبية والتوصيلية.

ولعل الأسلوب المعتمد لدى جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية المؤثر لاستقدام الأساتذة القادمين من التعليم الثانوي لتعزيز هيئة التدريس بالجامعة يهدف إلى مقصدين.

المقصد الأول هو الحرص على دعم هيئة التدريس بأساتذة مؤهلين منهجيا وبيداغوجيا، إضافة طبعا إلى التأهيل العلمي المكتسب أصلا.

والمقصد الثاني هو فتح الباب أمام الطاقات الطموحة ممن استطاعوا أن ينجزوا أعمالهم العلمية دون تفرغ، وتمكينهم من مواصلة الطريق نحو إنجاز بحوث علمية أخرى.

فرضيات مواصفاتية للتدريس في الجامعة :

إذا كان الهدف من العملية التعليمية عند طالب ما قبل الجامعة هو الانتقال به من منطق التعلم –والذي يفترض أنه قد اجتازه في مرحلة تمهيدية سابقة ـ إلى منطق التكوين بما فيه الذاتي بعد عمليات التلقي التي تمر عبر قنوات السماع والتسجيل ثم المحاورة الذاتية. فإن الهدف المتوخى في التعليم الجامعي هو الانتقال من منطق التكوين إلى منطق الإنتاج، إذ للطالب رأي قد يستقل به انطلاقا من معارفه السابقة وقد يعارض ما يتلقى بما يراه بديلا بقدر عات عقلية حقيقية تنهض على إمكانات ثقافية سابقة، ومعارف علمية مستوعبة ومختزلة ومهضومة مسبقا. لذا كان من الضروري التسلح بجملة من المواصفات المنهجية والمعرفية، والأخلاقية والجمالية يمكن مقاربتها فيما يأتي:

أولا: اعتماد التكامل بين الموضوعات، وإن كان هذا الأمر يتوقف على المنهاج والمفردات التي يشرف على اقتراحها وضبطها فريق من الأساتذة المختصين العاملين بالميدان. فإذا كان هناك مايدعوالى التعديل فلا بأس أن يتصرف الأستاذ حسب ما يراه مناسبا دون أن يخل التعديل بالمنهاج، والذي يفترض أنه درس وصودق عليه من قبل لجنة وزارية مختصة، لأن التجديد والتحسين والتطوير عمليات ضرورية في أي آلية من آليات التكوين. كما أن البرنامج المقترح أيضا محكوم بوسع زمني معين. فإذا وضعت مفردات لتغطية وسع زمني قدره عشرون عاما عرف

فيه المجتمع تطورات ملموسة في جميع المناحي والمجالات. فإذا التمسك بما جاء به من عشرين عاما. دون إعادة نظر. أو تعديل بحذف. أو زيادة إيجابية بعد صرف من التنسيب والتحجر في نظري. لذا صار من الطبيعي العودة إلى هذه المقررات قصد إثرائها مرة كل خمس سنوات على الأقل لأسباب عديدة منها ما هو داخل في طبيعة التكوين. ومنها ما يرتبط بإستراتيجيات التكوين وملاءمته الخ.

ثانيا: ينبغي حسب تصوري أن ترتبط التقنيات بالأهداف. فتكون هذه التقنيات وسيلة لخدمة الأهداف. وليس هدفا في ذاته. حتى تتحول إلى طرق آلية تعتمد حرفيا دون روح أو جوهر حيوي يمنحه الفعالية والحيوية.

ثالثا: محاولة التوفيق بين النمط الاستعراضي وهو الطريقة التي يعرض فيها الأستاذ معارفه بصورة تجعل الطالب متلقيا لاغير. يستقبل المعلومات وهو منبهر بحيويتها وجدتها. والشكل الحواري وهو الطريقة التي يعمد فيها الأستاذ من حين إلى حين محاورة الطلبة. سواء باقتراح أسئلة أو مساءلات قصد فتح باب النقاش في مسألة معينة. أو التشجيع عن طريق محفزات لاستقبال الأسئلة من لدن الطلبة أو التعليق حول الأسئلة نفسها قصد توسيع دائرة النقاش. لأن الطالب في العادة يتفادى النقاش المباشر خوفا من أن يفشل أولا يرقى إلى مستوى طموحه. فمثل هذا الجو يساعد هذا النوع من الطلبة في الدخول إلى حلبة النقاش إذا ما شعروا بأن تدخلهم يجعل من رأيهم طرف أساسيا في مجريات الدرس. إذن يستوجب التوفيق بين هذين الشكلين حتى لا تتحول الحصة إلى عرض معلومات دون مشاركة الطالب. كما لايجب أيضا أن تتحول الحصة إلى حلبة للحوار على حساب المعارف التي حضرها الأستاذ من قبل. فالتوسط بين هذين الشكلين يجعل من الحصة لقاء مثمرا. غير أن الحوار الذي نعنيه هنا ليس الحوار التقليدي الذي يقوم على السؤال والجواب. ولا هو الحوار التفرعي الذي ينتقل من الأصل إلى الفروع ثم إلى اللافرع. وهنا تزاح عملية الحوار عن وظيفتها العلمية الطبيعية إلى التداخل الفوضائي الفارغ. وإنما أعني به الحوار العلمي الهادئ " الديداكتيكي " المعتمد على استثمار المعارف السابقة. والتحكم في بلورتها بطريقة تجعل من السائل سائلا عارفا لجانب من الجوانب. قصد تنوير أو إضاءة جانب من جوانب ظلمة المسألة المطروحة للنقاش بالانطلاق دائما من الفرضية التي قد تتحول إلى حقيقة. أو تتلاشى بفعل ما يهدمها. لذا صار من الأهمية بمكان إعطاء السؤال أو ثقافة السؤال القيمة المنوطة بها في الجامعة. أما الشروط الأساسية التي تجعل من الأستاذ الجامعي أستاذا ناجحا في تقديري فيمكن ضبطها فيما يأتي:

أولا: التمتع بأفق ثقافي رحب ومتنوع يمس كل جوانب التماس مع المقاييس الممكن تدريسها بمستويات متفاوتة حسب طبيعة القرابة بين المقاييس المدرجة للتدريس.

فالمستذ الأدب العربي مثلا يمكن أن يدرس كل ما هو أدب قديمه وحديثه إضافة إلى نظرية الأدب، والأدب المقارن، والآداب الأجنبية، وموسيقى الشعر، وغير ذلك مما يدخل في دائرة الآداب مع الإلمام ولو جزئيا بعلم النسانيات، وعلم اللغة، وكل ما له علاقة باللغة والخطاب.

ثانيا: تحصيل معرفة كافية بآليات العمل التعليمي، والاتجاهات المرنة التي تدفع بالعملية التعليمية إلى العصرنة ومواكبة مقتضيات التطور والتجديد مع الإطلاع ــ طبعا ــ على أسسها النظرية في أبعادها النفسية والتربوية والعلمية.

ثالثا: التكوين النفسي المؤهل لمثل هذه المهمة العلمية وإتصافه بجملة من المواصفات كا:

- التحلي بالموضوعية في الطرح ومناقشة الآراء، وتقبل الآراء المناقضة بسعة صبر ورحابة صدر

- الالتزام بالهدوء والرزانة في مناقشة الآراء، وإبداء ملامح الانشراح والابتهاج في عملية تنظيم المناقشة، أو تعميق الحوار، أو الردود على بعض الأسئلة المشاكسة.

- خلق آليات التواصل المباشر، وتبسيط محور الحوار لحمل أكبر عدد ممكن من الطلبة للمشاركة، والإسهام في بلورة وإثراء خامة النقاش، حتى وإن اقتضى الأمر الدعوة إلى مواصلة النقاش خارج القاعة أي " خارج الحصة الرسمية "، ببرمجتها ضمن المسائل التي ترز من في جدول يعد سلفا، ويقترح بعض قضايا الطلبة في إطار الإشراف والتوجيه المتواصل فيما يصطلح عليه بالتأطير المستديم.

رابعا: استخدام لغة راقية تجمع بين قوة التأثير وجمالية التشكيل، ووقع التلقي، وسلطة الفكرة، وهيمنة الخطاب مع مراعاة مخارج الحروف، فمحاولة احترام مواضع الترقيق والتغليم والتفخيم والإمالة وغيرها، سلوكات منطقية من شأنها إعطاء قيمة تعبيرية في الخطاب تترتب عليها قيم جمالية في عمليات التلقي، وتتبع كبير من قبل الطلبة خصوصا إذا كانت هذه الأدوات التعبيرية والتوصيلية مرفوقة بإشارات بلاغية وتبليغية.

خامسا: العمل المستمر على تعميق المعرفة بالمادة المسندة، بالإطلاع على التجارب السابقة، واقتفاء كل ما هو جديد، والنظر فيه برؤية نقدية استيعابية، مع السعي الحثيث على ترقب الجديد، ومحاولة امتلاكه منهجيا وأسلوبيا، وتطبيقيا، وترويض هذه المعارف كلها بملمسة خاصة تمنح للمقياس، أو المادة مقروءة تدرسها سلطة التميز والإثارة.

سادسا: الإعداد المسبق والجديد للشواهد التي يمكن أن يتخذها الأستاذ وسائل إيضاح وتوصيل تشخيصي متمثل، لأن هذه الشواهد التحضيرية للفكرة المعالجة أو الموضوع المطروح ترسخ بصورة أبلغ في ذهن المتلقي، لأنها تستوعب وهي مختزلة في ذاتها جملة من الأفكار والمعارف مستهدفة، كما أنها إشارة إعتصارية للعديد من القضايا العلمية.

سابعا: قوة الشخصية التي نفرعها إلى الشخصية العلمية، الشخصية الأخلاقية، والشخصية الإنسانية والشخصية الأستاذية.

فالشخصية العلمية: إضافة إلى التخصص العلمي المسند للأستاذ كمادة أو مجموعة مواد للتدريس. يجب أن يكون ذا إطلاع مقبول بالمعارف القريبة من التخصص وأن يتمتع بالقدر الكافي بثقافة عامة مرنة قابلة للتجارب مع مختلف المواقف ومحاور النقاش التقاء واختلافا. مع امتلاك مهارة عالية في ترويض الأفكار وتحويلها إلى نتاج فكري منمع، والإطلاع المباشر على مصادر المعرفة الأولى، والإلمام بالفوارق المختفة بين المصادر وحيثيات المسائل العالقة الخ.

الشخصية الأخلاقية: وتتمظهر في علاقة الأستاذ بالطلبة من جهة وعلاقته بالمادة المسندة من جهة ثانية. كثنائية تكاملية للعملية العلمية والمهنية فالتنظيم واحترام الأسلوب المنهجي الواضح في علاقته بالطلبة والدرس. وتقدير أهمية الوقت. والوقوف عند أهم الصعوبات المواجهة للطلبة. ومحاولة تذليلها سلوكات تكسب الأستاذ سماتا أخلاقية خاصة. فالاتصاف بالمرونة وتقدير ظروف وإمكانات العمل ملامح تنقش شيئا من المصداقية يترتب عنها الرضى الكلي عما يصدر عن الأستاذ من حكم تقديري في تقويم وتقييم جهود الطلبة.

الشخصية الإنسانية: وتتجلى في كل ما من شأنه أن يقرب المسافة بين الأستاذ والطالب على مستوى الحكم والتسامح في بعض التجاوزات التي قد تصدر نتيجة طيش أو تسرع من قبل بعض الطلبة. إضافة إلى المعاملة الإنسانية في كل تجلياتها وأبعادها. وكذا التسامح الفكري والمقدرة على تنظيم المناقشة وفق معايير موضوعية.

الشخصية الأستاذية: فتختزل كل ما جاء فيما تقدم من أبعاد خلقية وإنسانية وعلمية يضاف إليها رصيد التجربة والخبرة البيداغوجية والمنهجية والمعرفية كإنتاج متحول ومصبوغ بسيمات الأستاذية الخاصة.

محيط ومرامي البحث

يقوم البحث على جملة من المعطيات المستسرة عبر أداة استبيانية تحدد ثلاثة أسئلة افتراضية مضمنة سياقيا في وضعية تسمح للدارس اختيار ما يناسبه من اقتراح متضمن في السؤال عبر خانات ثلاث كما هو موضح في الجدول رقم (1).

الأولى لاقتراح الطريقة التدريسية المستخدمة لدى عينة هيئة التدريس والثانية للوضعية المحبذة أثناء العملية التدريسية. والثالثة لتبيان مدى استخدام أو توظيف السبورة كوسيلة إيضاح هامة ومكملة للعملية. وقد شمل محيط البحث جامعتين وطنيتين هما جامعتا: منتوري والأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية بقسنطينة. فمن جملة 24 معهدا المشكلة لجامعة منتوري اخترن ثلاثة معاهد كعينة للبحث هي: معهد اللغة العربية وآدابها، معهد العلوم الاجتماعية ومعهد علوم الأرض. باعتبار أن هذه المعاهد الثلاثة توفر محتويات ما يدرس فيها على نسبة عالية من المعارف

النظرية. إضافة إلى المعارف التطبيقية الميدانية. حتى يتسنى لنا توسيع فرضية الطرائق التدريسية المقترحة في الاستبيان ملامسة وضبط ما يمكن استخدامه إحصائيا لأن اقتراح طرق محددة لا يتيح الفرصة للباحث معالجة النتائج بكيفية دقيقة موضوعية. وقد بلغ عدد العينة المعنية بالاستبيان ستة عشر أستاذا (16) موزعين إلى أستاذ واحد للتعليم العالي. وأربعة أساتذة برتبة أستاذ محاضر وأحد عشرة أستاذا مساعدا ومكلفا بالدروس.

أما جامعة الأمير عبد القادر باعتبار كون التخصصات المتوفرة فيها تؤثر المعارف النظرية على حساب المعارف التطبيقية مراعاة لطبيعة التخصص المفروض دون إهمال طبعا الجانب الميداني الذي يفرض حضوره في بعض الأقسام كقسم التاريخ والحضارة الإسلامية. فقد شمل الاستبيان معاهدها الثلاثة. وهذا نظرا لكونها تتشكل من معاهد ثلاثة فحسب هي:معهد الحضارة الإسلامية الذي يشمل قسمي:اللغة والدراسات القرآنية. والتاريخ والحضارة الإسلامية. ومعهد أصول الدين المكون أيضا من جملة من الأقسام هي:علوم القرآن والحديث. الدعوة والإعلام. العقيدة. ومقارنة الأديان. ومعهد الشريعة والقانون المكون من قسمين هما: قسم الشريعة والفقه وأصوله. وذلك أي شمول الاستبيان لمعاهدها الثلاثة ــ لاعتقادنا أن التخصصات المتوفرة في هذه المعاهد لا توجد إلا في بعض المعاهد الوطنية كمعهد أصول الدين ببانتة. والمعهد الوطني العالي لأصول الدين بالجزائر ومعهد الحضارة الإسلامية بوهران. في حين أن التخصصات الموجودة في جامعة منتوري متوفرة تقريبا في كل جامعات الوطن.

عينة هيئة التدريس بلغت أربعة وعشرين أستاذا موزعين إلى أستاذين للتعليم العالي. وأربعة أساتذة محاضرين. وثمانية عشر أستاذا مساعدا ومكلفا بالدروس.

الأساتذة المعنيون بالاستبيان هم أساتذة دائمون من حملة دكتوراه الدولة. والماجستير. وقد عرض الاستبيان على الهيئة التدريسية خلال العام الجامعي 98 – 99.

يهدف هذا البحث إلى مجموعة من المرامي نجيب عنها الأسئلة الآتية:

أولا: هل هناك طريقة موحدة. أو طرق متقاربة في مختلف أقسام الجامعة الجزائرية المتشابهة؟

ثانيا: هل يعطي الأستاذ الجزائري شيئا من الأهمية لوضعيته داخل القاعة أو المدرج أثناء مزاولة التدريس؟ أم أنه لا يعر اهتماما للجانب الحركي. ويقتصر على سرد المعلومات من موقع واحد ثابت وهو المكتب خلفه أو بجانبه؟

ثالثا: هل تلقى السبورة كوسيلة إيضاح هامة مكملة ومؤكدة للمعارف النظرية والأفكار المطروحة مكانتها في الجامعة على غرار أهميتها في مرحلة ما قبل الجامعي؟ وما مدى استثمار أو استخدام الأستاذ الجامعي لهذه الوسيلة إضافة إلى التحسيس بضرورة اعتماد طريقة معينة لتوصيل المعارف تتحكمها مجموعة من الآليات. والوسائل الشخصية الخاصة بعضها بيداغوجي تربوي. وبعضها الآخر ثقافي متنوع. وكذا معرفة نسبة استخدام هيئة التدريس للطرق المقترحة في وسيلة البحث (الاستبيان).

ملاحظة: وضع علامة (X) في الخانة المناسبة يدل على الإثبات وخلو الخانة منها يدل على النفي

جدول رقم (1)

الطرائق التدريسية	نعم	وضعية التدريس	نعم	استخدام السبورة	نعم
طريقة المحاضرة بالالقاءالاعتماد على الذاكرة		الإلقاء جالس		تقسم السبورة قبل استخدامها	
طريقة المحاضرة بالإملاء من الدفتر مع التعقيب		متحرك مستعين بالحركات والإشارات		تسجل الملاحظات فحسب	
طريقة المحاضرة بالإملاء من الدفتر دون التعليق		توزيع المناقشة والتحرك داخل القاعة		الاعتناء بالنظم	
طريقة المحاضرة بالمناقشة المفتوحة		غلق المناقشة والالتزام بالوقوف خلف المكتب		تسجيل الدرس وعنوان المحاضرة فقط	
طريقة المحاضرة بالأسئلة الاستجوابية		التركيز على مدة الموضوع		ـ الدرس ـ عنوان المحاضرة والعناوين الرئيسية والفرعية	
طريقة استخدام أشرطة التسجيل والتعقيب		التركيز على فعالية النقاش		تستخدم السبورة من حين إلى حين	
طريقة الرحلات الميدانية والزيارات العلمية		بتوجيه الأستاذ		لماذا تقيد السبورة؟ الشواهد	
طريقة استخدام التلفزيون التعليمي المتحكم فيه، أي التعليم المبرمج				الآراء والنظريات	
طريقة المحاضرة بواسطة الشاشة				المصطلحات الجديدة	
طريقة المشروع أو الخاطر الأسبوعي " ملخصات- عروض- استطلاعات- تحقيقات الخ				أسماء الشخصيات العلمية ـــــــــــ ـــــــــــ ـــــــــــ ـــــــــــ ـــــــــــ لاستخدامها	
طريقة الإشراف				تدوين الكتب فقط	
				تدوين الكتب مع ذكر الطبعة والشرح ودار النشر	

الدراسات السابقة والنتائج المتوصل إليها

قبل عرض ومناقشة النتائج المرشحة عن الاستبيان رقم (1) حري بنا أن نعرض بصفة مقتضبة النتائج التي توصلت إليها بعض الدراسات الميدانية السابقة والتي اعتمدت فيها وسيلة الاستبيان أداة رئيسية للبحث لكونها تتقاطع مع هذا البحث في محاولة ضبط أهم الطرق الشائعة الاستخدام في الجامعة العربية. وتتجاوزها هذه الدراسة الميدانية في الاهتمام بوضعية المدرس داخل قاعة الدرس. وكذا مدى استثماره للسبورة كوسيلة مثبتة المعارف.

أهم هذه الدراسات:

أولا: طرق التدريس السائدة في الجامعة المستنصرة / من إنجاز علاء الدين كامل العمر تركي ظافر البيرماني. وهاشم جاسم السمرائي.

بحث ميداني قدم في فعاليات ندوة طرائق التدريس في الجامعات العربية نظمت في الجامعة المستنصرية ببغداد 1988.

أفضى هذا البحث إلى النتائج الآتية بعد وضع استبيان لتحديد الطرق والأساليب المحببة في عملية التدريس إلى:

أن طريقة المحاضرة المجردة والموضحة هي الطريقة السائدة في البحث الجامعي تليها طرق المحاور والاستقصاء والمشروع.

أما طريقة الفريق. فقد جاءت في المرتبة الرابعة عشر في حين تأخرت طريقة التعليم المبرمج إلى ما بعد هذه الرتبة لتليها طريقة التدريس باستخدام الكمبيوتر. علما أن عينة هيئة التدريس بلغت تسعين عضوا من حملة الدكتوراه والماجستير موزعين عبر كليات: التربية. والآداب. والعلوم. والإدارة والاقتصاد.

ثانيا: أساليب التدريس في جامعة الإمارات العربية المتحدة ودورها في تحقيق أهداف التعليم العالي / بحث ميداني من إنجاز سمير عبد العال محمد قدم في الندوة نفسها أي طرائق التدريس في الجامعات العربية.

بلغت عينة هيئة التدريس المستبينة مئتين وسبع وستين مدرسا من حاملي الماجستير والدكتوراه موزعين على الكليات الآتية: الآداب. العلوم. التربية. العلوم الاقتصادية والإدارية. الشريعة والقانون والعلوم الزراعية والهندسة. وأفضت النتائج النهائية للبحث بعد عملية الإحصاء والتصنيف والترتيب إلى أن اتجاه التدريس السائد في جامعة الإمارات هو الاتجاه التقليدي الذي يعتمد أساسا على طريقة المحاضرة مع الاستعانة بما يناسب هذه الطريقة.

ثالثا: طرق التدريس الشائعة عند أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك وأثرها في بلوغ أهداف التعليم العالي(4)

تألفت عينة هيئة التدريس المستبينة من ست وثمانين عضوا موزعين عبر كليات أربع هي: كلية التربية، الآداب، العلوم، وكلية الاقتصاد. وقد توصلت الدراسة إلى أن طريقة المحاضرة هي أهم الطرق المحبة لدى هيئة التدريس تليها طريقة المناقشة والحوار، ثم طريقة التقارير والأبحاث، وبالنسبة لكلية العلوم طريقة التلفزيون التعليمي.

كشف نتائج البحث ودراستها

بعد الاستطلاع وتفريغ الجدول رقم (1) من المعلومات والآراء المستبصرة للعينة المختارة من هيئة التدريس في الجامعتين، والتي بلغ عدد أعضائها أربعين أستاذا ـ كما أشرت آنفا ـ من حاملي الماجستير والدكتوراه.

ثم ضبط الترتيب في الجدول الآتي رقم (2) حسب اختيار العينة لأفضل ما تراه من طرق مناسبة للاعتماد في التدريس، مع تسجيل النسبة المئوية المناظرة للاختيار وفقا لما يأتي:

الجدول رقم (2)

طرق التدريس المعتمدة	عدد المدرسين	النسبة المئوية	الرتبة
طريقة المحاضرة بالإلقاء	21	% 52.5	1
طريقة المحاضرة بالإملاء مع التعقيب	19	% 47.5	2
طريقة المحاضرة بالمناقشة المفتوحة	18	% 45	3
طريقة المحاضرة بالأسئلة الاستجوابية	17	% 42.5	4
طريقة الرحلات الميدانية والزيارات العلمية	12	% 30	5
طريقة مناقشة العروض والبحوث	09	% 22.5	6
طريقة الإشراف	08	% 20	7
طريقة المحاضرة بواسطة الشاشة	07	% 12.5	8
طريقة استخدام التلفزيون التعليمي (التعليم المبرمج)	04	% 10	9
طريقة المشروع والتأطر الأسبوعي (ملخصات ـ عروض ـ استطلاعات ـ تحقيقات)	03	% 7.5	10
طريقة الإملاء من الدفتر دون تعليق	01	%2.5	11

في ضوء النتائج المسفرة عن الجدول رقم (2)، وهو الجدول الذي يعنى بترتيب الطرق المستخدمة في التدريس، يتبين أن طريقة المحاضرة استحوذت على المراتب الأولى فطريقة المحاضرة بالإلقاء أحرزت المرتبة الأولى بـ 21 عضوا من الهيئة التدريسية البالغ عددها أربعين أستاذا بنسبة 52.5 % تليها طريقة المحاضرة بالإملاء مع التعقيب لصالح تسعة عشر أستاذا (19) بنسبة 47.5 % وتأتي في المرتبة الثالثة طريقة المحاضرة بالمناقشة المفتوحة رغبة ثمانية عشرا أستاذا بنسبة 45 %. أما المرتبة الرابعة فعادت لرغبة الأساتذة الذين يفضلون طريقة المحاضرة بالأسئلة الاستجوابية بنسبة 42.5 %.

هذه أهم المراتب التي تراوحت نسبها المئوية بين 52.5 % إلى 42.5 %. أما طريقة الرحلات الميدانية والزيارات العلمية فقد تدنت إلى اثني عشر أستاذا وبنسبة 30 %. وهكذا يتضح أن طريقة المحاضرة بجميع أشكالها مازالت تستقطب اهتمام هيئة تدريس الجامعة الجزائرية. وذلك نظرا لكون المحاضرة أسهل الطرق وأفيدها في توصيل المعارف. باعتبارها وعاء يجمع مختلف المعارف ويختزلها لتتحول إلى مادة مبسطة لكنها مكثفة تيسر على الطالب مشقة البحث في المظان والمصادر القديمة والحديثة. كما أنها تخضع إلى منهجية تأسيسية لعرض ومناقشة وتحليل واستنتاج النتائج.

كما أن طريقة الرحلات. أو الخرجات الميدانية المسجلة لنسبة 31%. طريقة لاتخلو منها جامعة جزائرية خاجة بعض التخصصات إليها. غير أن هذه التخصصات محدودة وهو السبب الذي جعلها تسجل هذه النسبة إضافة إلى ضخامة الإمكانات المادية التي ينبغي أن تتوفر لتمكين الطلبة من هذه الطريقة. والواقع أن هذه النتيجة تتقاطع مع نتائج أخرى أسفرت عنها دراسات وأبحاث في جامعات عربية كجامعة المنصرية في العراق. والتي أفضى فيها بحث كل من علاء كامل العمر وزميله البيرماني والسمراني إلى أن طريقة المحاضرة المجردة هي الطريقة السائدة تليها طريقة المحاورة والاستقصاء. وجامعة الإمارات العربية المتحدة من خلال إنجاز ميداني قام به سمير عبد العالي محمد. توصل فيه أو في ضوئه إلى أن الاتجاه التقليدي المعتمد على طريقة المحاضرة هو الاتجاه السائد في أوساط هيئة تدريس الجامعة الإماراتية. فطريقة المحاضرة إذن بكل مظاهرها مازالت صالحة لمواجهة الألفية القادمة والواقع أن المحاضرة المقصودة هي المحاضرة التي تخضع لمعايير جمالية وفنية وتقنية عديدة. كالأداء الصوتي في التعبير عن الأفكار والمدلولات وقوة التأسيس والتعليل التي تبني الفكرة وتمهد لها. والمهارة الكافية لتزويد النقاش والتحكم فيه. والمقدرة على تمرير الأفكار بصيغة تخلق الدهشة في المتلقي وتسرق انتباهه. وقد علل الباحث كليت إبل في كتاب له بعنوان دقة التعليم الأسلوب الطرائقي للمحاضرات في نظام التدريس في الجامعات بقوله: « لقد استمر إعطاء المحاضرات لأن المحاضرة أسهل من غيرها. فهي الشيء الأكثر قبولا وسلامة وأمنا. وقد يرجع السبب إلى عدم توفر المواد التعليمية اللازمة في بعض المواضيع الأكاديمية. وأنها مبعثرة أو مكتوبة بلغات أجنبية. فتصبح المحاضرة في هذه الحالة المصدر الرئيسي. وربما الوحيد للمعلومات »[1].

الجدول رقم (3)

وضعية التدريس المفضلة	عدد أعضاء هيئة التدريس	النسبة	الرتبة
متحرك ومستعين بالإشارات	31	%77.5	الأولى
التركيز على مدة الموضوع	16	% 40	الثانية

توزيع المناقشة والتحرك داخل القاعة	15	%ه 37.5	الثالثة
التركيز على فعالية النقاش	14	%ه 35	الرابعة
الالقاء جالسا	08	%ه 20	الخامسة
الطلبة يعرضون البحث دون مساعدة الأستاذ	06	% 15	السادسة
غلق المناقشة والالتزام بالوقوف خلف المكتب	02	%ه 05	السابعة

من خلال الجدول رقم (3) يتضح أن هيئة التدريس تولي عناية كبيرة لفعالية الدرس والنقاش، فوضعية المدرس الحديث لم تعد كما كان المدرس التقليدي يتقدم أو يتوسط طلبته مكتفيا بالسرد وطريقة الإلقاء. فالحركة، والإشارة، والتنقل بين الطلبة داخل الصف، أو قاعة الدرس صارت ديدن الأستاذ الجامعي. ولعل ذلك يعود لأسباب سنلمح لجانب منها لاحقا.

الرتبة الأولى في الجدول عادت لأنصار وضعية التحرك واستخدام الحركات والإشارات بنسبة مئوية قدرها 77.5 %. والمرتبة الثانية جاءت لصالح من اختاروا التركيز على مادة الموضوع بنسبة مئوية قدرها 40 % أما من انتقوا توزيع المناقشة والتحرك داخل القاعة فنسبة اختيارهم فكانت 37.5 % وأما المرتبة الرابعة فآلت لمن آثروا التركيز على فعالية النقاش بنسبة 35%.

إذن المراتب الأولى آلت للحركية والديناميكية إن على مستوى الأداء أو على مستوى التوزيع والتحكم في النقاش، مما يؤكد أن الأستاذ الحديث يتمتع بحيوية الشباب لتقارب السن بينه وبين الطلبة، واعتماده على الأساليب التوضيحية والتبليغية كالإشارة، والتعبير بالملامح، وهو الأسلوب الذي تنتج عنه علاقة التأثير. وملمح الإثارة في أوساط الطلبة الذين يشدهم الأستاذ وهو يشرح مستعينا بالأداء الحركي لخلق التكامل والانسجام بين اللفظة والفكرة والحركة.

في ضوء الجدول نفسه يتبين أن طالب الجامعة الآن لم يعد وعاء للاستقطاب والأخذ فحسب، بل صار عنصرا مشاركا في العملية بأسئلته، واستشاراته وتعقيباته، الأمر الذي يدفع الأستاذ إلى التحرك داخل القاعة، والرد على أسئلة الطلبة وتوزيع النقاش على أكبر عدد منهم. ولذلك نجد أن وضعية إلقاء المحاضرة جالسا سجل نسبة أقل من الربع وهي 20 % . الجدول رقم (4)

مدى استخدام السبورة	عدد المدرسين	النسبة	الرتبة
تستخدم السبورة من حين إلى حين	22	%ه 55	الأولى
يسجل التاريخ، عنوان المحاضرة، والعناوين الرئيسية والفرعية والمصطلحات الجديدة	19	% 47.5	الثانية
تقييد الشواهد فحسب	16	%ه 40	الثالثة
تسجيل اسماء الشخصيات العلمية فحسب	14	%ه 35	الرابعة
تقسيم السبورة قصد استخدامها	13	%ه 32.5	الخامسة

السادسة	% 27.5	11	استخدامها دائما للملاحظات وعناوين المراجع مع ذكر الطبعة، تاريخ ودار النشر
السابعة	% 25	10	الاعتناء بالتنظيم
الثامنة	% 10	08	تسجيل الآراء والنظريات
التاسعة	% 12.5	05	عناوين الكتب فقط
العاشرة	% 5	02	تسجيل التاريخ وعنوان المحاضرة فقط
لاشيء	٠	٠	لاستخدمها بتاتا

السبورة من خلال هذا الجدول لم تعد مقصورة على مراحل تدريس ما قبل الجامعة باعتبار نظرة بعض المدرسين الذين يرون أن استخدام السبورة وغيرها كوسائل تربوية ينقص من قيمة الأستاذ الجامعي. ويقلل من ثقل المعارف التي يستجمعها ويقدمها. بل أن بعضهم وهم قليلون جدا لا يتنازلون إلى توظيف السبورة اعتقادا منهم أن ما يملكونه من معارف جمة لا يحتاج إلى وسيلة إيضاح، بقدر ما هي في حاجة إلى التسجيل المباشر من قبل الطلبة.

البيانات المستخلصة من الجدول رقم (4) تسقط هذه المقولة. بل تعد السبورة أداة إيضاح أساسية وهامة للوظيفة التعليمية. فقد سجلنا إقرارا كاملا باستخدامها. لكن بنسب متفاوتة حسب حاجة الأساتذة الذين تتحكم في علاقتهم بالسبورة طبيعة المادة والتخصص.

فالعينة التي يستخدم أفرادها السبورة من حين إلى حين بلغت اثنين وعشرين عضو هيئة تدريس بنسبة 55 % من العينة الإجمالية. لتأتي في المرتبة الثانية وبنسبة 47.5 % العينة التي تستغل السبورة استغلالا كبيرا ابتداء من تقييد عنوان المحاضرة والعناوين الرئيسية والفرعية إلى المصطلحات الهامة والجديدة. ثم في المرتبة الثالثة وبنسبة 40 % العينة التي تفضل تقييد الشواهد فحسب والذين يؤكدون على تسجيل أسماء الشخصيات العلمية في المرتبة الرابعة بنسبة 35 % وهكذا تتنازل النسبة إلى أن تصل 5 % مع الذين يسجلون التاريخ وعنوان المحاضرة فقط ثم تتلاشى تماما مع فرضية عدم استخدام السبورة بتاتا.

فمن خلال هذا الترتيب وهذه النسب (الجدول رقم 4) يمكن استخلاص النتائج الآتية:

أولا: السبورة وسيلة ضرورية للعملية التعليمية في الجامعة. وبدونها يغدو التدريس ضربا من السرديات لا تعمر طويلا.

ثانيا: توظف السبورة وقت الحاجة للعمل على تثبيت المعلومات المراد إبرازها أو التركيز عليها.

ثالثا :طبيعة العصر وظروف المرحلة تقتضي الاستعانة بالتلقي البصري فالأذن لم تعد قادرة على احتلال الدور الوظيفي ريادية لعملية التحصيل ما لم تدعم بما من شأنه تثبيت الفكرة انتقالا من مستوى (السماع) التلقي إلى مستوى (الإبصار) التمعن.

رابعا: استخدام السبورة يضفي على الحصة نكهة خاصة تتجلى في إحساس الأستاذ بالأستاذية والتمتع العفوي شعوريا بالتفوق العلمي والسيطرة

المعرفية، أما الطالب فيشعر بدوره بمدى حاجته للأستاذ إذ يرى فيه المذلل للصعاب والميسر لاستقطاب الأفكار والمعارف الجديدة مما يشيع في القاعة أو المدرج أجواء الانسجام وتبادل الاحترام المرقي لسلوك التحصيل العلمي في كل أبعاده

آراء واقتراحات

مادام التعليم الجامعي حلقة أخيرة من حلقات التمدرس المباشر تكلل جهود الطالب المتفوق في مراحل ما قبل الجامعة، فإنه لا يعالج من حيث الاستراتيجية بمعزل عن المرحلة السابقة. فالمنظومة الجامعية في تصوري هي امتداد طبيعي للمنظومة التربوية، وإن كانا عمليا منفصلين هيكليا وإداريا. فإنهما وبحكم حتمية السياسة التكوينية الواجب اعتمادها في بلدنا تفرض هذا التكامل. لذا حري بنا قبل الشروع في إصلاح المنظومة التربوية حسب تصوري إصلاح المنظومة الجامعية أولا، لأن الطالب المتخرج هو الأستاذ المرشح لممارسة التعليم في إحدى مراحله الثلاث. ويكون ذلك تحت شعار موحد هو المنظومة التكوينية ومن ثم. ومن خلال التوطئة التي مهدت بها لهذا المبحث، وفي ضوء النتائج المستخلصة من دراسة الجداول الاستبيانية السابقة اقترح هذه التوصيات :

أولا: ضرورة انتقاء الأساتذة المكونين من ذوي الخبرة المكتسبة ميدانيا. والتحصيل العلمي المؤهل. فالحصول على درجة الماجستير وحده لا يكفي، ما لم يزود الأستاذ المترشح بتجربة تؤهله لمباشرة مهامه بارتياح. إما باستقبال أساتذة من التعليم الثانوي متحصلين على الماجستير، أو بإجراء مسابقة انتقائية لحملة الماجستير الذين لم يسبق لهم التدريس من قبل لاكمعيدين. أو متعاقدين في الجامعة. ولا كأساتذة في مختلف مراحل ما قبل الجامعة تحت رعاية أستاذين للتعليم العالي يعرفان بالخبرة الميدانية والدراسات والبحوث المرقية للبحث التربوي. أحدهما في الاختصاص، والآخر في التربية وطرق التدريس. ولابأس من إضافة ثالث ورابع أو أكثر في ميدان الدراسات السلوكية والاجتماعية وغيرها في فترة تربصية مغلقة ومفتوحة تتراوح بين ستة أشهر وسنة ما بين النظري والتطبيقي في أحد أقسام الجامعة المناسب.

ثانيا: ضرورة التفكير في إعادة الاعتبار لمدارس التكوين العليا في مختلف التخصصات التي تحتاجها التنمية الوطنية، وكذا مختلف القطاعات الأخرى كالاقتصاد والاجتماع والمحاسبة والتسيير وما تتطلبه التكنولوجيا الحديثة. تشغل أو توظر من قبل أساتذة لهم باع كبير في ميدان التدريس وإسهامات متواصلة في مختلف مناحي العلوم، مع

استقبال الطلبة الحاصلين على البكالوريا قصد توزيعهم حسب الرغبة والمقدرة كل والمرحلة التدريسية المعدة لمزاولة مهام التدريس بفترات زمنية متفاوتة تتراوح بين ثلاث وخمس سنوات.

ثالثا: التدريس بالتعليم الجامعي أو في مدارس التكوين العليا (المعاهد العليا للأساتذة) أو (المدارس الوطنية للمكونين). تتطلب الاهتمام باستخدام السبورة، واعتماد الأساليب العملية التطبيقية انطلاقا من الميدان وما توصلت إليه البحوث التربوية والعلمية الحديثة.

رابعا: اعتماد طرق التدريس المناسبة للتخصص والتركيز على التقنيات والمهارات التي تعمق المعرفة، وتملك المقدرة على التشريح والتفكيك والتركيب لتيسير الاستيعاب للطلبة الذين يكونون قد إنتقلوا إلى مرحلة التفكير والإنتاج.

خامسا: الاهتمام بالفروقات الفردية، والوقوف عند حاجات، وانشغالات الطلبة بما يتيح لهم المشاركة الفعلية بعيدا عن آلية تسجيل المحاضرات وحفظها وإعادتها في الامتحانات الجزئية أو الشاملة. وهذا يتطلب حركية كبيرة من قبل الأستاذ تحركها حيوية تضبط مجريات الدرس. وتغطي فجوات الخصة وفراغات التحصيل العلمي والمعرفي.

الهوامش

1- فاضل خليل ابراهيم: طرائق التدريس المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في الأقسام المتناظرة لبعض كليات جامعة الموصل. مجلة مركز البحوث التربوية العدد 11. السنة 6 جانفي 1977 ص 48

2- عدنان رؤف الشيخلي: ملاحظات حول المناهج الدراسية وطرق التدريس في الجامعة. جامعة الموصل نموذجا

3- فاضل خليل ابراهيم طرائق التدريس ..... مرجع سابق ص 50

4- نشر البحث: في مجلة بحوث جامعة حلب سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية ع 16 سنة 1989.

5- كيث ايل: حرفة التعليم. ت. عمران أبو حجلة. الأردن 1986 ص. 53