

الباب الثالث

ممارسة التدريس

Practising Teaching

- الفصل العاشر: التدريس والتعلم
- الفصل الحادي عشر: التدريس في المرحلة الابتدائية
- الفصل الثاني عشر: التدريس في المرحلة الثانوية
- الفصل الثالث عشر: اللغة في الفصول الدراسية
- الفصل الرابع عشر: الدمج وتكافؤ الفرص التعليمية والتنوع
- الفصل الخامس عشر: إدارة السلوك داخل الفصل

obeikandi.com

إن التدريس الناجح هو خليط من المهارات والكفاءات والفنون وكثير من الأمور الأخرى. البعض يتم تعلمه بالتجربة والبعض بالإعداد والمقارنة. يتناول الجزء الثالث سلسلة من الأمور المهمة في التدريس العملي والتعلم اليومي. وهناك أساس عام للقضايا في دراسة التعليم والتعلم ، بغض النظر عن المجموعة العمرية التي يعمل معها الشخص ، وبغض النظر عن هدفهم من التعلم وقدراتهم. يبدأ الجزء الثالث بفصل جديد عن القضايا الأساسية في مهنة التعليم والتعلم الفعال ، وهذه ستؤدي إلى الفصول التالية عن التدريس في المرحلتين الابتدائية والثانوية. وإننا نصح بقوة أن يأخذ طلاب التربية العملية هذه الفصول الثلاثة معاً ، بدلاً من قراءة الفصل الذي ينطبق على المجموعة العمرية التي يستعدون حالياً للتدريس لها.

ويعتمد التدريس الفعال على الاتصال الفعال ، والفصل الخاص باللغة في الصفوف الدراسية قد تم تحديثه وتوسيعه ليشمل تطورات حديثة عن التوجيه المباشر والتدريس التفاعلي للمصف الدراسي بأكمله. علاوة على ذلك ، مع التركيز الحديث على التعريف والتخطيط للطلاب الموهوبين والمتميزين وأولئك الذين لديهم احتياجات خاصة ، يعتبرون جزءاً من سياسة المضمون في الحكومات الحديثة ، ونوضح القضايا التي يتم مواجهتها في التدريس وتعلم الطلاب الذين لديهم احتياجات واهتمامات متعددة. ويشمل ذلك على الموضوع الرئيس وهو زيادة إنجازات الطلاب في المدارس.

وما يشغل عقول الكثير من طلاب التربية العملية بشأن ممارسة التدريس هو اهتمامهم بالحفاظ على نظام فعال وعلاقات عمل إيجابية في الصفوف الدراسية. وهذا الاهتمام ليس قاصراً على المعلمين الجدد بالطبع ، ولكنه يشغل أيضاً عقول

المعلمين الأكثر نضوجاً. وحديثاً أصبح الاهتمام الموجه نحو تخفيف التخويف مشار
نقاش. كل هذه القضايا والأمور قد نوقشت في الفصل الخاص بإدارة السلوك في
الصفوف الدراسية ، بشكل موسع عن الطبعة الرابعة لتعكس التأثير المتنامي لهذا
الجانب من التدريس. ويهتم الفصل بتقديم نصائح عقلانية وعملية ومجربة عن
إدارة السلوك والعلاقات الفعّالة في الصفوف الدراسية.

التدريس والتعلم

Learning and Teaching

وجدت المدارس للنهوض بعملية التعلم ، والمعلمون هم الوسائط التي تحفز عملية التعلم. إلا أنه للنهوض بعملية التعلم ليست هناك خطوة واحدة لتحقيق فعالية التعلم رغم أن هناك الكثير من الخصائص التي تميز فعالية التعليم وفعالية التعلم. نورد في هذا الفصل بعض المبادئ الرئيسة للتدريس والتعلم. وهذا يقودنا من حيث الجوهر إلى الابتعاد عن التلقين والتزعة التلقينية والاقتراب من التزعة البنوية. ومن ثم فإن الكثير من القضايا التعليمية التي نتناولها في هذا الكتاب تقوم على أساس النظرية البنوية في التعلم. وسوف نبدأ هذا الفصل بالنظر في العديد من مبادئ النظرية البنوية ومن ثم نتقل للنظر في خصائص أخرى للتعليم والتعلم وسوف ننظم مناقشتنا للتعلم والتعليم الفعال في مجالين رئيسين.

سوف ننظر أولاً؛ إلى النقلات التي تمت لحوا اعتماد البنوية في التعلم وآثارها في عملية التعلم والتعليم. وهذه النقلات تشمل التفكير ذو المستوى العالي والتعلم القائم على أساس العقل والتعلم العميق والتعلم السطحي وما بعد المعرفة وأساليب التعلم والخوافز والتعلم التعاوني. وسوف نرى أن التعلم الفعال يستعمل أساساً التفكير ذا المستوى العالي والتعلم العميق وما بعد المعرفة والتي يتم تعلم جزء كبير منها اجتماعياً وتعاونياً. كما سنحتج بأن التعلم الفعال يجب أن يكون بدافع ذاتي وأنه يعتمد على عواطف المتعلمين وكذلك على الجوانب

المعرفية المحضة لتركيباتهم وتطور الدوافع الغريزية والعواطف تجاه التعلم، وهي أمور يمكن الوصول إليها عن طريق التفكير ذو المستوى العالي وعن طريق التعلم التعاوني. وهذه القضايا تستدعي النظر إلى أساليب المتعلمين الفردية وإستراتيجيات التعلم ومدى تضمينها في عملية التخطيط للتعلم. وبإيجاز، سنقدم الدليل على أن هذه الجوانب مرتبطة ببعضها بل وتوازرها بعضها بعضاً.

ثانياً: ستقوم بدراسة بعض القضايا في التعلم الفعال. وهذا أمر مقصود، ذلك أنه يشير إلى نقلة مهمة من التركيز على التعليم إلى التركيز على التعلم وهذا يعني أن الفصول الدراسية عبارة عن أماكن يتعلم فيها الطلاب وليست أماكن يعلم فيها المعلمون. أما المعلمون فهم مهملون للتعلم. وفي هذا القسم سندرس مهارات التعليم والخصائص المهنية ومناخ الفصل الدراسي. وهذه أمور تستدعي مناقشة أساليب التعليم وإستراتيجياته وسلوك المعلم غير الشفهي وعمل النماذج ومواقف الطلاب والمعلمين وتوقعاتهم والتأثير الذي يفرضونه على سلوك الفصل الدراسي وتنظيم التعلم.

ما البنيوية؟

البنيوية عبارة عن نظرية تعتبر التعلم عملية فعالة يقوم فيها المتعلمون ببناء واستيعاب المفاهيم والأفكار الجديدة والمعرفة التي تقوم على أساس معارفهم وخبراتهم الحاضرة والماضية. فالمعرفة يتم بناؤها وليس تلقياً. وهناك نوعان من البنيوية سنتناقشهما هنا وهما البنيوية المعرفية والبنيوية الاجتماعية على الرغم من اشتراكهما في خصائص معينة ذلك أن البعض يقول أن المعرفة يتم بناؤها عن طريق الاستنتاج التأملي وعن طريق التراكيب المعرفية للمتعلم والمعالجة وعن طريق التعلم النشط والتشاركي وعن طريق الكشف بأن التعلم ليست عملية ثابتة وخاملة ولكنها تتطور باستمرار. والتعلم يتعد عن مقولة المثير-رد الفعل /

السلوكية إلى التطور المتواصل للتركييب المفاهيمية بطرق توليدية وابداعية وفريدة في الغالب. يقوم المتعلم ببناء المعنى بشكل فعال وليس تقبل المعنى بشكل سلبي.

الجدول رقم (٤٤)، خصائص البنوية.

- يقوم الطلاب ببناء معرفتهم بالعالم.
- التعلم هو بحث عن المعنى وبحث عن الكليات والجزئيات كذلك.
- لكي يُعَلِّم بشكل جيد يضمن علينا فهم ما يفكر الطلاب فيه.
- المناهج الموحدة تناقض النظرية البنوية.
- التعلم عملية موجهة ذاتياً ونشطة.
- التعلم يكتسب من الخبرات.
- يتم بناء المعرفة داخلياً من قبل المتعلم وليس عن طريق نقلها من مصدر خارجي.
- التعلم يستغرق وقتاً.
- يشمل التعلم على اللغة.
- يشمل التعلم على التفكير ذا المستوى العالي.
- يقوم المتعلمون باستمرار بإعادة تنظيم الخبرات الجديدة وتركيبها وإعادة تركيبها لوضعها بشكل لائق في الخطط الجديدة والمعرفة والتركيب المفاهيمية من خلال تكييف الاستيعاب (استيعاب المعرفة وتضمينها في تركيب المعرفة القائمة) والاستيعاب (تغيير طرق التفكير نتيجة للتعلم والمعرفة الجديدة) بحيث تتفق مع وجهات النظر الجديدة للواقع وفي السعي للتوازن - التوازن بين الاستيعاب والتكيف.
- المعرفة غير يقينية بل تطويرية وعملية وتقريبية.
- يتم بناء المعرفة والفهم من قبل المتعلم ولا يتم نقلها إليه من قبل المعلم.
- المعرفة ذات روابط اجتماعية وثقافية.
- التعلم نشاط فردي واجتماعي.
- التعلم ينظم ذاتياً.
- التفكير الذكي يشمل على ما وراء المعرفة.
- التعلم عملية تنظيمية جزئياً لتشكيل معنى العالم.
- ما يعلمه الشخص لا يتم تلقاه بصورة سلبية ولكن يتم جمعه بصورة فعالة من قبل المتعلم.
- يتم تكييف المعرفة حسب الفهم الشخصي القائم للمتعلمين وتغيير أطر المرجعية لديهم عن طريق التكيف.
- التعلم يتأثر بقدرات المتعلم على الاستكشاف والتجريب.
- المعرفة عملية تعديلية ومتعددة الخواص.
- يولد الأشخاص نماذجهم الذهنية لتشكيل المعنى من تجربتهم.
- الخواص مهمة للتعلم الفعال.
- المعرفة ابداعية وفردية وشخصية.

تعود نظرية البنيوية المعرفية في أصلها إلى بياجيه وهي تتصل بالتفكير والتعلم. وقد أوضحنا الخصائص الرئيسة للبنائية المعرفية أننا الجدول رقم (٤٤). أما البنيوية الاجتماعية فتعود في كثير من أصولها إلى فيجوتسكي. وعلى الرغم من وجود الكثير من التداخلات بين بياجيه وفيجوتسكي فإن هذا الأخير يمتاز عن الأول بالرجوع إلى الأساس الاجتماعي للكثير من التعلم لاسيما المعرفة العالية. فحسب فيجوتسكي التعلم نشاط اجتماعي تعاوني وتفاعلي يصعب فيه "التعليم" بشكل محدد - ذلك أن المعلم يقرر حالة التعلم ويوفر الوسائل لحدوث التعلم مع التدخل من أجل تحفيز وتعزيز ذلك التعلم من خلال التدعيم. ويشير فيجوتسكي إلى أن المعلمين يتعين عليهم توفير التدعيم اللازم في تطوير وتسريع قدرة الطلاب على التفكير بأنفسهم وضبط تعلمهم وتحمل المسؤولية عنه. والتدعيم جزء ضروري من البناء ولكن المهم أنه حال اكتمال البناء فإن التدعيم يزال. وبالمعنى التربوي، يشير هذا إلى أن المعلم يساند التعلم ولكنه يشجع كذلك على تطور الطلاب كمتعلمين مستقلين قادرين على الاعتماد على أنفسهم والتفكير بأنفسهم.

يستطيع المعلمون توفير أشكال الدعم بطرق مختلفة من خلال طرح الأسئلة على سبيل المثال ومن خلال التحفيز والاستكشاف ومن خلال التذكير ومن خلال التعليم المتدرج الواضح الخطوات ومن خلال العروض العملية. كما يشير "جليزر" إلى أن التدعيم يتطلب توفير التغذية الراجعة الغنية للطلاب حول التعلم. ليس المعلم وحده الذي يوفر الدعم فحسب بل يمكن لمجموعات صغيرة من الأطفال توفير الدعم لبعضها البعض. وهذا يؤكد وجهة نظر "فيجوتسكي" بأن التعلم نشاط اجتماعي بقدر ما هو نشاط فردي. هذا الدعم الذي يوفره الأقران بعضهم لبعض يوفر الحوافز للطلاب ويفيدهم. كما أن التعلم التعاوني يعزز

التعلم أثناء قيام الطلاب بالتحدث حول القضايا التي تهمهم مع بعضهم البعض ومع المعلم كذلك.

تستعمل "منطقة التطور التقريبي" لإزالة الحدود من منطقة التعلم. وهو يُعرف على أنه المسافة بين التطور الفعلي للطفل ومستوى التطور الممكن حسب ما يقرر من توجيه الكبار أو بالتعاون المقدم من الأقران من ذوي القدرات الأكبر. ومن هنا يجب أن يوسع التعلم من قدرات الطلاب.

كما يلح "فيجوتسكي" إلى أنه إذا أراد المعلم توفير الدعم المناسب الذي يتفق مع منطقة التطور التقريبي للتعلم فإن هذا يتطلب التركيز على الأساس الاجتماعي للتعلم. ففي التعلم البنائي الاجتماعي يعتبر المجتمع (أي المتعلمون وأولياء الأمور والمعلمون والراشدون الآخرون في كل من المدرسة وخارج المدرسة) مهماً ويجعل الكثير من التعلم مفيداً — وهذا عنصر رئيس في النظرية. فالمدرسة تتخطى حواجزها إلى العالم الخارجي والعالم الخارجي يدخل إلى المدرسة.

لقد انتقل التعليم والتعلم من التلقينية إلى البنوية. والأسس اللازمة للبنائية

تتمثل في تطوير:

- التعلم الملائم.
- ما وراء المعرفة.
- مهارات التفكير العليا.
- البعد الاجتماعي للتعلم.
- البعد عن الأساليب التلقينية في التدريس.
- التركيز على عملية التعلم وليس على الناتج فقط.
- تخطي حدود الموضوع وتطوير التعلم القائم على المشروع والعالم الواقعي ("الصادق") والتقويم الحقيقي.
- التعلم المرتكز على الطالب.

• أهمية الحوافز الذاتية.

الكثير من هذه القضايا مبنية على أو ترتبط بأبحاث فيجوتسكي.

يشير كل من هوكانسون وهوير إلى حدوث تغير في التعليم :

- من النظرية التلقينية إلى النظرية البنوي.
- من التعليم المرتكز على المعلم إلى التعليم المرتكز على المتعلم.
- من المداخل السلوكية إلى المداخل المعرفية.
- من استظهار المعرفة إلى إنتاج المعرفة.
- ومن المنطق الخطي إلى المنطق الشبكي أو غير الخطي.

تقف وراء النقلة من التلقين والتمثيل إلى توليد المعرفة وتنميتها نظريات مختلفة تتصل بالتعلم (هانغ). على سبيل المثال، هناك نقلة من النظريات السلوكية المرتبطة بالثير - رد الفعل غير المعرفي مع تركيزها على معالجة المعلومات ونقلها إلى البنوية. يعرض هانغ هذه النظريات على النحو التالي، الجدول رقم (٤٥).

دلالات هذه الأمور مهمة لأنها تشير إلى حاجة المعلمين للتأكد من تركيز التعلم على حل المشاكل والتواصل والقدرة على تقويم المعلومات وتطبيقها بعيداً عن مقولة التلاوة السائدة في التعلم التقليدي والتركيز على ردود الفعل "الصحيحة". من هنا يتعين على المدارس الابتعاد عن التركيز الزائد على المنطق الخطي والتلقين والتعلم المبرمجين والسعي نحو التعلم غير الخطي الشبكي الفرعي الذي يتم فيه الربط بين المعارف وتطويرها.

في هذه الحالة يقول كل من هوكانسون وهوير بنشوء مفاهيم جديدة للذكاء :

الجدول رقم (٤٥). نظريات التعلم.

البيئية الاجتماعية	البيئية	المعرفية	السلوكية	التعلم
نقل وجهات النظر المختلفة من خلال اللغة	الاكتشاف والتجريب الذاتي	نقل ومعالجة المعرفة والإستراتيجيات	إثارة واستجابة	التعلم
التعلم وحل المشاكل تعاونياً	حل المشاكل في حالات حقيقية واستقصائية	الاستظهار وتطبيق القواعد	الاستظهار والإجابة	نوع التعلم
تقديم الدعم في عملية التعلم	تقديم التعليم إلى التعلم النشط والمنظم ذاتياً	خطة لإستراتيجيات التعلم المعرفي	تقديم المواد للممارسة والتغذية الراجعة	إستراتيجيات التلقين
اكتشاف وجهات النظر المختلفة والمعاني المشتركة	الاكتشاف الذاتي بصورة عامة من المبادئ الأولى	الاستنساخ والتوضيح	التعزيز	المفاهيم الرئيسة

الحقائق تفسح المجال أمام القدرات ذلك لأن القدرة على كشف المعرفة الناشئة والتعامل معها تغطي على القدرة على استنساخ المعرفة، واستظهار الحقائق يأتي في المرتبة الثانية بعد معرفة مكان تخزين المعلومات وكيفية استعمالها وفهم ما تعنيه. وبينما تركز طرق التدريس التقليدية على التذكر قدر الإمكان فإن الأشكال الأحدث من التعليم تركز على معرفة ما يجب معرفته وكيفية استعماله. ومن هنا فالمعرفة تخضع للتطور وليست ثابتة أو ساكنة.

لقد بين "ساندهولتز وزملاؤه" الفروقات بين التلقين والبناء بكل وضوح
الجدول رقم (٤٦).

أما "دوهرتي" فيشير إلى أن المعلمين يلعبون دوراً مهماً في تركيب التعلم الذي يسيطر فيه المتعلمون على العملية ومن ثم على العمليات المعرفية. يساعد المعلمون في تصميم البيئة الخاصة بالتعلم ويتأكدون من أنها تشمل المتعلم والتعاون مع المتعلمين الآخرين والموارد والخبراء اللازمين لتركيب المعرفة. ويزعم "دوهرتي" أن سيطرة المتعلم على تجاربه الخاصة وعلى عمق الدراسات ومداها

ومضمونها ووسائل توصيل المعرفة تمكنه من تصميم تجربة التعلم بحيث تفي باحتياجاته واهتماماته المحددة. هذه جوانب أساسية في التعلم الفعال ليس أقلها الكفاية الذاتية التي يعززها المعلمون لدى الطلاب ومن ثم أثرها على التحفيز والإنجاز.

أما من حيث الآثار بالنسبة للتعليم والتعلم فإن البيئية توصي بأشكال مختلفة جذريا من التعليم عن تلك التي تتم في الفصول الدراسية التقليدية. وهناك العديد من المبادئ التي تم تحديدها منها على سبيل المثال :

- شجع الطلاب على المبادرة واقبل مبادراتهم واستقلالهم الذاتي.
- تتبع ردود أفعال الطلاب على عملية التعلم - كن مستعدا للتغيير للوفاء باحتياجات الطلاب.
- تأكد من فهم الطلاب للمفاهيم.
- أدخل في حوار مع الطلاب حول تعلمهم.
- اطرح أسئلة مثيرة ومفتوحة وذات مستوى عال.
- أطلب من الطلاب شرح ردود أفعالهم المبدئية.
- تحدى تفكير الطلاب وأفكارهم وافتراساتهم.
- عزز حب الاستطلاع والاستفسار لدى الطلاب.
- أشغل الطلاب بعمليات حل المشاكل المفيدة.
- ابحث عن قيم ومفاهيم الطلاب.
- استعمل التقويم التشخيصي والتشكيلي لتوجيه التعلم.
- قلل من الاختبارات الخاصة بقياس الدرجات والاختبارات القياسية.

الجدول رقم (٤٦). الفروق بين التلقين والبناء.

المهمة	التلقين	البناء
نشاط فصلي	محكوم من قبل المعلم - تلقيني	يتركز على المعلم وتفاعلي
دور المعلم	ناقل للحقائق وخبير	متعاون، متعلم
دور الطالب	مستمع، وهو دائما المتعلم	متعاون وأحيانا خبير
التركيز التعليمي	الحقائق، الاستظهار	العلاقات والاستفسار والابتكار
مفهوم المعرفة	تراكم الحقائق	تحويل الحقائق
البيان العملي للنجاح	كمي	نوعي وفهم
التقويم	يرجع إلى الأعراف وينسود متعددة الخيارات	يرجع إلى المعايير ويشمل ملفات وأداء
استعمال التقنية	تقارين وتدرجات	اتصال وتعاون والوصول إلى المعلومات واسترجاعها والتعبير عنها.

يقارن جونز وزملاؤه بين المدارس التقليدية والمدارس المعدلة كما في الجدول رقم (٤٧).

ويرون أنه يحل الاستكشاف والاستكشاف الموجه والتعلم المفيد محل التعليم الاستقبالي والإرسالي ويركز التعلم المفيد على العالم الحقيقي في جوهره. كما يصبح التعليم "تعلما لتحقيق القدرات وليس تعلما للتكرار".

من المتعذر الحديث عن التعلم وقاعدته البنيوية دون ذكر المعرفة، أي التفكير والتعلم والفهم وكيفية إدراك الأشياء والتعلم منها. كما يشير كل من "جريب وجريب" إلى أن التعلم الموجه حسب المبادئ البنيوية والمحدد الموقع يحمل علامات فارقة عديدة. كما يشير إلى وجوب إنشاء المعنى من التجربة والمعلومات وأن أهداف التعلم مقصود منها تكوين التمثيلات المفيدة والمتعاسكة من المعرفة وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة القائمة لدى المتعلم. كما أن مهمة المعلم هي تطوير مجموعة من مهارات وإستراتيجيات التفكير.

إن التأكيد على تلك الإستراتيجيات يتمثل في تطوير ما وراء المعرفة - أي

التفكير باستعمال التفكير الشخصي للمتعلم ومعرفة الإستراتيجيات المعرفية للمتعلم وكيف يتعلم المتعلم والقدرة على ضبط أو تنظيم هذه العملية والتي يتم من خلال تطويرها تحسين عملية التعلم لدى الطلاب وتحسين إنجازهم. وبالفعل فإن "سكارداماليا وبيرتر" قد وجدا الاستدكار والفكر المتقدم المحسن لدى الطلاب يزداد عند تركيز الاهتمام على ما وراء المعرفة حيث يتبنى الطلاب رؤى متعددة ويبدون التفكير المستقل لديهم بشكل عملي.

ويشير "جريب وجريب" إلى أن ما وراء المعرفة هي قدرة الفرد على تقويم تعلمه وخصائص هذا التعلم وتخطيطها وتنظيمها وضبطها. ومن الواضح أنها شريك في التعلم الموجه ذاتيا والمركّز على الطالب والذي يقرر فيه الطلاب جزئيا المتطلبات ويحددون أهدافهم ويقررون أفضل الإستراتيجيات لتحقيقها. ويؤكد الباحثون أن تطور ما وراء المعرفة يمكن أن تحول التعلم السلبي إلى تعلم نشط وتعلم أكثر كفاءة. أما في عملية التخطيط لتطوير ما وراء المعرفة يتحمل المعلم مهمة ضمان أن التعلم يشتمل على كل من الاستكشاف والتذكر.

الجدول (٤٧). أوضاع التعلم التقليدي والتعلم البنائي.

الأوضاع التقليدية	الأوضاع البنائية	
يكون المعرفة الشخصية من خلال التصرف حيال المضمون المقدم من المعلمين والوسائط والخبرات الشخصية.	يتعلم الحقائق والمهارات من خلال استيعاب المضمون المقدم من المعلمين والوسائط	دور الطالب
أفكار متعددة التخصصات وتكامل المعرفة وتطبيقها والتركيز على مهارات التفكير والتطبيق والتركيز على عمق الفهم.	المعرفة المجزأة والفصل بين التخصصات. يتم تشجيع المعرفة الأساسية المقررة قبل الاستفسار العالي المستوى والتركيز على عرض المعرفة.	خصائص المنهج
يقوم المعلم بدور المسهل والمتعلم ويعمل الطلاب بالتعاون فيما بينهم ويتخذون بعض القرارات.	بيئة التعلم محكومة من قبل المعلم مع قيام الطلاب بالعمل بصورة مستقلة مع بعض التنافس.	الخصائص الاجتماعية

تابع الجدول رقم (٤٧).

التقويم	قياس معرفة الحقائق والمهارات الخاصة. الاختبارات التقليدية	تقويم تطبيق المعرفة وأداء المهام لبيان الفهم عملياً.
دور المعلم	تقديم المعلومات وإدارة الفصل الدراسي.	توجيه استفسارات الطلاب والتعلم التموذجي الفعال
إمكانية استعمال الانترنت	مصدر معلومات للاستيعاب	مصدر معلومات للتفسير وتكوين المعرفة ومنفذ للعمل الأصيل.

مهارات التفكير العليا

أحد الجوانب الرئيسة للتعلم الفعال تتمثل في تطوير التفكير العالي المستوى. وهذا التفكير عالي المستوى ليس مفهوماً جديداً بل عبر عنه بلموم في كتابه ثلاثية الأهداف التربوية عام ١٩٥٦. وهو كذلك يتصل بالتكوين والتقويم والتفسير ووضع الفرضيات والتنبؤ والاستنتاج والتفكير النقدي والحكم. إذا فهو مركب ويشتمل على الاستدكار والتنظيم الذاتي واختبار الأفكار وحل المشاكل.

أعلى شكل من "الانشغال المعرفي" يكمن في قيام المعلمين بتخطيط وإدارة التعلم ويمارسون قدراً كبيراً من الاستقلال الذاتي مع التأمل حول تجربة التعلم وتضمن المعرفة الجديدة في المعرفة الموجودة. ومن ثم فإن التخطيط والعيش مع الشك والتنبؤ وصنع المعاني وتبني الرؤى المتعددة حول قضية من القضايا كلها خصائص للتفكير عالي المستوى. كما يشتمل التفكير النقدي على إيجاد المعلومات المناسبة لغرض محدد وتحليل وتقويم الحجج والمعلومات والمصادر وفصل الحقيقة عن الرأي وكشف الافتراضات غير الثابتة ووزن الأدلة وتقويم منطق الحجة والنتائج.

وهذا يناقض بشكل صارخ العديد من نماذج التعلم التقليدية حيث يتم تبني أسلوب محدود (يقوم كل فرد بالشروع بالتعلم بصورة موحدة بنفس المعدل وبنفس التسلسل) وغالباً ما يتم هذا بمهارات ذات مستوى أقل تسبق مهارات المستوى الأعلى. هذا الأسلوب يكرر النماذج القديمة والبالية من تعليم الأطفال

القراءة وبغض النظر عن نقطة مهمة وهي أنه لا يمكن فقط تعليم مهارات المستوى العالي والتعلم بصورة متزامنة مع مهارات المستوى المتدني ولكن هذا يفيد بالفعل في تعلم المهارات الدنيا. ومن ثم فإن التعلم والتطبيق والتقويم وحل المشاكل عمليات متزامنة.

التفكير ذو المستوى العالي مناسب لجميع الأعمال والقدرات ومستويات الطلاب وهو ليس شيئاً تتم معالجته بعد تعلم المهارات الدنيا ولكنه متزامن معها. إن تعلم المهارات الدنيا والمعرفة يتحقق بكل فعالية عندما يكون في سياق تعلم واستعمال المهارات العليا. يستعمل المعلمون النشطون إستراتيجيات التعليم القوية مثل تلك التي يمكن تفصيلها بشكل مرن ومناسب حسب احتياجات المتعلمين وهذا يشجع الطالب على الحديث والمحاورة ويشجع على التفكير المتنوع الذي لا يوجد فيه جواب أو حل واحد صحيح فقط، أي التفكير عالي المستوى.

التعلم القائم على العقل

ينمو العقل ويزداد الذكاء يزداد من خلال استعماله. وتقوية العقل المتأصلة فيزيولوجيا في تحفيز وتعزيز أسس التفكير تقوي التعلم. العقل يحب أن يتعلم. كما أن العقل ليس مخزناً سلبياً للمعلومات بل يجهز بكل نشاط ويسعى بكل فعالية للحصول على المعلومات من البيئة من أجل أن يتعلم - أي أنه فعال ومبادر. هناك من الروابط العصبية من العقل إلى الأذن أكثر منها من الأذن إلى العقل وحوالي ١٠٪ من الألياف في العصب البصري تنجه "أعجاها خاطئاً". والعقل لا يتلقى المعلومات بصورة سلبية عن طريق أعضاء الإحساس بل يعتمد البحث عنها وتصيدها. كما يجاهد العقل للحصول على التغذية الراجعة، والتعلم يعتمد على التغذية الراجعة الفعالة والغنية. يقترح سبيرز وويلسون عدة مبادئ رئيسة من التعلم القائم على العقل منها على سبيل المثال:

- ١- بما أن العقل معالج متوازي فإنه يمكنه القيام بالعديد من النشاطات في نفس الوقت.
 - ٢- يدرك العقل الكليات والجزئيات بشكل متزامن.
 - ٣- يتم تخزين المعلومات في عدة مواقع في العقل ويتم استرجاعها عن طريق عدة مسارات عصبية.
 - ٤- التعلم يستعمل كامل الجسم، مثل حركة الطعام، فالكيماويات في الجسم جميعها تؤثر على عمل العقل.
 - ٥- العقل يحب أن يتعلم وأن يبحث عن المعاني.
 - ٦- يتم الوصول إلى المعنى عن طريق عمل النماذج.
 - ٧- العواطف مهمة لعمل النماذج وهي التي تدفع اهتمامنا وذاكرتنا وتعلمنا.
 - ٨- المعنى أكثر أهمية من مجرد المعلومات.
 - ٩- إننا نفهم بشكل أفضل عندما يتم غرس الحقائق في الذاكرة الدائمة
 - ١٠- العقل اجتماعي ويتطور في أفضل حالات التطور عن طريق التماس مع الأدمغة الأخرى.
 - ١١- التعلم المركب يتميزز بالتحدي ويشط بالتوتر.
 - ١٢- عقل كل فرد منظم بشكل مختلف وبشكل فريد.
- أما من حيث الآثار على التعلم فيشير سبيرز وويلسون إلى أن الانغماس المنظم في بيئات وتجارب التعلم الغنية داخل المدرسة وخارجها هو الأكثر ملائمة للعقل وأن الانتباه المسترخي (إزالة الخوف) أمر ضروري وأن التعلم الفعال المرتبط بالتعلم المسبق هو الأكثر فعالية. كما يحتاج أن التعلم الجماعي مهم من خلال مجموعة متنوعة من بيئات التعلم (بما في ذلك المناطق الهادئة والمساحة الشخصية) ومن خلال الموارد الموفرة. كما يشير أن الحاجة للمرونة في التعلم واستغلال اللحظة لتابعة خط مشير بشكل خاص من الاستفسار أو الموضوع.

وبالفعل فإن حل المشاكل الحقيقية يحفز الشبكات العصبية في العقل. وبهذا المعنى فإن المدرسة ما هي إلا تحضير للحياة بل الحياة نفسها.

ويزعم "جاردنر" أن البحث القائم على العقل قد أظهر عملياً الأهمية الكبيرة والدائمة للخوافز بالنسبة للتعليم وهي ميزة يقلل من أهميتها في المدرسة السلوكية وأن تلك الخوافز يجب أن تكون غريزية - التعلم من أجل التعلم. ويؤكد أن هذه الخوافز تستفيد من التمتع من التعلم وموافقة الكبار ومساندتهم والفرصة في استكشاف الأفكار والمفاهيم. كما أن العمل في المشاريع مفيد بشكل خاص هنا. تلعب العواطف الإيجابية دوراً حيوياً في التعلم الفعال. وبالفعل فإن العواطف تثير الاهتمام والاحتفاظ بالمعلومات وهذا بدوره يحفز التعلم. كما أن العقل مبرمج حيوياً للاهتمام بالمعلومات التي تحمل مضموناً عاطفياً قوياً ومن ثم فإن إضافة مؤثر عاطفي إستراتيجية مفيدة للتعلم. كما يشير "جاردنر" إلى أن البحث القائم على العقل يشير إلى قيمة المقولة "استعملها أو افقدها" - أي أن الأفكار والمفاهيم يجب أن لا تكون خاملة بل يجب أن تطبق وتطور بعيداً عن مجرد الاحتفاظ بالحقائق واستظهارها.

وفي دراسة أجراها موسا تبين أن العقل يعمل في "أوقات النشاط" وفي "أوقات الراحة": حيث أن أوقات النشاط تمثل التعلم بأقصى طاقة العقل وأوقات الاسترخاء تمثل أوقات الراحة التي يحتاجها العقل. ففي حصة من ٢٠ دقيقة شكل وقت النشاط ٩٠٪ (١٨ دقيقة) من الوقت بينما شكل وقت الراحة ١٠٪ (دقيقتان) من الوقت وهو الوقت الذي يتراجع فيه التركيز. وفي حصة من ٤٠ دقيقة ازدادت نسبة وقت الراحة حيث شكل وقت النشاط ٧٥٪ من زمن الحصة (٣٠ دقيقة) وشكل وقت الراحة ٢٥٪ من وقت الحصة (عشر دقائق). أما في حصة من ٨٠ دقيقة فزادت نسبة وقت الراحة أكثر حيث شكل وقت النشاط ٦٢٪ من الحصة (٥٠ دقيقة) وشكل وقت الراحة ٣٨٪ من الحصة (٣٠ دقيقة).

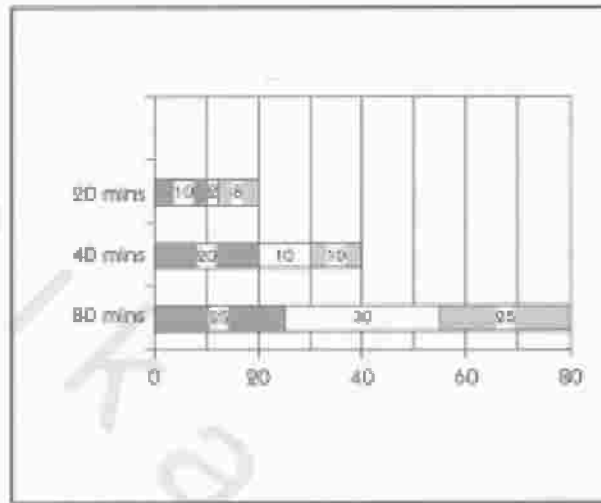
الرسالة واضحة جدا وهي أنه كلما كانت الحصة أطول كلما ابتعد العقل (والمتعلمون) عن المتابعة. ومن ثم يجب أن تكون الحصص قصيرة ومركزة، وإذا كانت الحصة طويلة فيجب تغيير النشاط أثناء الحصة بحيث يبدو وكأن الحصة تبدأ من جديد.

لا يشغل وقت النشاط ببساطة الدقائق القليلة الأولى من الحصة ومن ثم يتبعه التراخي في نشاط العقل حتى يضمحل في نهاية الحصة بل إن العقل يستثار في البداية، أي في الفترة الأولى من وقت النشاط ومن ثم يرتاح ولكنه بعد ذلك يبدأ النشاط من جديد (وقت النشاط الثاني). ومن ثم فإنه في الحصة التي تتألف من ٢٠ دقيقة تكون الدقائق العشرة الأولى وقت نشاط تتبعها الراحة لمدة دقيقتين ومن ثم ثمانية دقائق من وقت النشاط الثاني. أما في حصة من ٤٠ دقيقة فإن العشرين دقيقة الأولى هي وقت نشاط تتبعها عشر دقائق من الراحة وتبعها عشر دقائق من وقت النشاط الثاني. وفي حصة من ٨٠ دقيقة تكون الدقائق الخمس والعشرين الأولى وقت نشاط تتبعها ثلاثون دقائق من وقت الراحة ومن ثم خمس وعشرون دقيقة وقت نشاط ثاني. الرسالة واضحة مرة أخرى / يجب تقسيم الحصص الطويلة إلى مجموعات صغيرة من الوقت للحصول على المفعول الأقصى من خلال الاستعداد لتغيير النشاط. وهذا موضح في الجدولين ٤٨ و ٤٩.

الجدول رقم (٤٨). متوسط وقت النشاط وأوقات الراحة في حصص التعلم.

أوقات النشاط		أوقات الراحة		
النسبة من مجموع الوقت	مجموع عدد الدقائق	النسبة من مجموع الوقت	مجموع عدد الدقائق	وقت الحصة
٩٠	٢	١٠		٢٠ دقيقة
٧٥	١٠	٢٥		٤٠ دقيقة
٦٢	٣٠	٣٨		٨٠ دقيقة

الجدول رقم (٤٩). التمثيل البياني لأوقات النشاط والراحة.



على الرغم من وجود اختلافات بين الناس ورغم أن المخططات هنا لا تذكر الأعمار أو القدرات أو مجموعة العوامل التي قد تسبب الاختلافات في وقت النشاط ووقت الراحة فإن الرسالة واضحة في أثر البداية والنهاية ومن ثم فإن أفضل حالات التعلم الأولى تتم في البداية وتتم أفضل حالات التعلم الثانية في النهاية.

الجدول رقم (٥٠). أثر البداية والنهاية.



الجدول رقم (٥١)، هرم التعلم.

متوسط معدل الاحتفاظ بعد ٢٤ ساعة



وأقل قدر من التعلم يتم في الجزء الأوسط من الحصة (الجدول ٥٠). لا يجبرنا البحث القائم على العقل عن الحاجة للتعلم النشط وعن أوقات النشاط وأوقات الراحة وأفضل أقسام الحصة التي يتم فيها تعلم الأمور الأكثر أهمية فقط بل يشير كذلك إلى أكثر أنواع الإستراتيجيات ملائمة للتعلم من حيث معدلات الحفظ. وقد تم بيان هذه الإستراتيجيات في الجدول رقم (٥١).

هرم التعلم واضح جداً: التعلم السلبي والإرسال الأحادي الاتجاه كما هو الحال في المحاضرة هو أقل الإستراتيجيات نجاحاً. كما أن القراءة طريقة ضعيفة نسبياً من طرق التعلم. وهذا له آثار مهمة على الممارسات التي يتم استعمالها فيها هذه الإستراتيجيات - الإصغاء وقراءة نص من كتاب - على نطاق واسع. من المهم أن نشير إلى أن طريقة المحاضرة تشتمل بصورة أساسية على مدخل حسي واحد وهو الإصغاء. وبالمثل فإن القراءة تستعمل مدخلاً حسياً رئيساً واحداً وهو

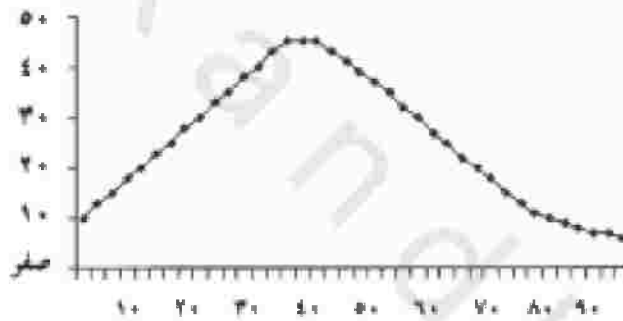
الرؤية. ما يمكننا ملاحظته هو أنه كلما كان عدد المداخل الحسية أكثر كان الحفظ اكبر. ومن ثم إذا أظهر الهرم التعلم السمعي - البصري (قناتي دخل حسيتين وهما الإصغاء والرؤية) فإن الحفظ يتحسن (إلى ٢٠٪، أي أكثر من مجرد ١٠٪ + ٥٪ ومن ثم فإن هناك قيمة مضافة). عندما يكون هناك عرض عملي نشط يعتمد على التواصل باتجاهين وكذلك عند وجود الرؤية والإصغاء يصعد معدل الحفظ إلى ٣٠٪. وعندما يصبح التعلم أقل توجيهها من المعلم وعندما يشتمل على مجموعة من المدخلات الحسية (الإصغاء والرؤية والكلام) يقفز معدل الحفظ بفرق قدره ٣٠٪ (إلى ٥٠٪) في حالة مجموعات المناقشة. وعندما يشتمل التعلم على التطبيق والعمل وليس مجرد التلقي فإن المعدل يقفز إلى الأعلى أكثر وصولاً إلى ٧٥٪. وعندما يشتمل التعلم على تعليم آخرين فإن معدل الحفظ يكون كبيراً جداً ولا يفقد من الحفظ إلا ما نسبته ١٠٪ فقط. أما آثار هرم التعلم فهي عديدة منها:

- التقليل من التعلم السلبي.
- التقليل من المحاضرات.
- التقليل من الاعتماد على القراءة.
- زيادة قنوات التواصل والتعلم.
- زيادة التعلم المتعدد الحواس.
- زيادة التعلم النشط.
- زيادة التعلم التعاوني والجماعي بين الأقران.
- الطلب من المتعلمين تعليم بعضهم البعض.
- زيادة النشاطات التي تقوم بتطبيق التعلم.
- زيادة الحديث والتفاعل من قبل الطالب.

كما يشير البحث القائم على العقل إلى وجود علاقة مهمة بين مستويات الاهتمام والتعلم (الجدول رقم ٥٢). ففي المراحل الأولى وكما هو الحال في التوتر

فإن المستوى المرتفع من الاهتمام يحسن من التعلم كما يحسن القليل من التوتر من تركيزنا. إلا أنه إذا زاد مستوى الاهتمام كثيراً جداً فإن التعلم يبدأ في التقلص. ومن ثم فإن العلاقة علاقة خطية. والرسالة هنا واضحة جداً: الكثير جداً من الضغط والكثير جداً من مستوى الاهتمام يناقضان الإنتاجية. في العديد من المدارس يشكك هذا بمجدية في قضية الاختبارات المتواصلة التي يتم إخضاع الطلاب هذه الأيام لها.

الجدول رقم (٥٢). العلاقة بين مستويات الاهتمام والتعلم.



كما يؤثر البحث القائم على العقل على إيقاعات النمو العمري للطلاب وهذا يشير إلى سبيل المثال إلى أن:

- الأطفال الصغار يستغرقون حوالي ساعة من لحظة الاستيقاظ حتى يصل العقل إلى مستوى التعلم الأمثل.
- يستغرق المراهقون حوالي ثلاث ساعات من لحظة الاستيقاظ حتى تصل أدمغتهم إلى المستوى الأمثل لها للتعلم.
- يهبط مستوى التعلم في منتصف النهار هبوطاً كبيراً.
- هبوط التعلم لدى الأطفال الصغار حوالي منتصف النهار أكثر سرعة منه لدى الأطفال الأكبر سناً.

- الأداء في المساء ليس أبدا بقوة الأداء في الصباح.
- الأداء في المساء ينخفض بمرور فترة المساء.
- تشير مبادئ التعلم القائم على العقل إلى العديد من الآثار على المعلمين :
- التركيز على التنوع لزيادة وقت النشاط.
- التقليل من التعلم السلبي.
- التقليل من وقت إلقاء المحاضرات.
- التقليل من الاعتماد على القراءة.
- زيادة قنوات التواصل والتعلم.
- استعمال التعلم المتعدد الحواس.
- استعمال التعلم النشط.
- توسيع استعمال التعلم التعاوني والجماعي بين الأقران.
- تشجيع المتعلمين في تعليم بعضهم البعض والتعلم من بعضهم البعض.
- استعمال النشاطات التي تطبق ما تعلموه.
- استعمال قدر كبير من الحديث والتفاعل بين الطلاب.

الجدول رقم (٥٣). تطوير ما بعد المعرفة.

- اطلب من الطلاب التفاعل مع ما تعلموه.
- اعمل من خلال المشاكل بصريا وتخيليا.
- قم بتطبيق الإنجازات من الطلاب.
- استعمل التعلم التعاوني والتغذية الراجعة من وإلى الطلاب.
- قدم دأني على الصراع المعرفي (خبرة الألفاز التي تناقض خبرات الآخرين) والاختلاف البنائي.
- اطلب من الطلاب أن يفكروا في :
- تفحص الأهداف والغايات والمرامي
- تفحص جميع جوانب القضية /الحجة.
- النقاط الإيجابية والسالية والمهمة في الحالة.
- تسلسلات وعواقب الحالة.

ما وراء المعرفة

لقد تقدمت فكرة ما وراء المعرفة إلى الواجهة في تحديد كيفية تحسين تعلم الطلاب. تعني فكرة ما وراء المعرفة أن الطلاب يفهمون تعلمهم وكيف يتعلمون وكيف يتعلمون بشكل أفضل وكيف يتعلمون بشكل أقل فعالية، أي عملية التقويم الذاتي لإستراتيجيات ونجاحات التعلم. التعلم العميق يعزز ما وراء المعرفة كما يفعل التفكير عالي المستوى والتعلم التعاوني. يمكن تطوير ما وراء المعرفة بشكل مقصود من خلال مجموعة متنوعة من الوسائل. انظر الجدول رقم (٥٣).

أساليب التعلم

هناك عدة طرق تم من خلالها مناقشة أساليب وإستراتيجيات التعلم. هناك مثال معروف مبني على أبحاث "كولب" :

المشتتون الذين يحتاجون للمشاركة شخصياً في المهمة ويدركون المعلومات بشكل ملموس ويتأملون فيها.

أما التجميعيون فهم الذين يفضلون الخطوات التفصيلية في التعلم والذين يدركون المعلومات بشكل مجرد ويتأملون فيها.

أما المستوعبون الذي يجتهدون في نشاطات حل المشاكل والذين يدركون ويعالجون المعلومات بشكل مجرد وبصورة نشطة.

المغامرون الذين يستمتعون في المخاطرة والذين يجتهدون بمرونة في نشاطات التعلم والذين يعالجون المعلومات بشكل نشط.

ويحتاج "كولب" أن التعلم يتبع عملية دورية من التجربة الملموسة (القيام بالعملية) بما يؤدي إلى الملاحظة التأملية (التأمل في التجربة) وبما يؤدي إلى وضع المفاهيم المجردة (استخلاص المعاني من التجربة) والتجريب الفعال (تخطيط ما يجب القيام به) ومن ثم يعودون لتكرار الدائرة. يمكن للمتعلم دخول الدائرة في أي نقطة. ضمن هذه العملية الدورية هناك أربعة أنواع من المتعلمين وهم:

المُتأمل والذي يسعى للوصول إلى بدائل لتكوين الخيارات وهو الذي يستعد لانتظار ومراقبة الآخرين حتى يحين الوقت للعمل والذي يحاول الاحتفاظ بحس الرؤية.

المنظر وهو الذي يحاول جمع جميع الحقائق وهو المنظم بشكل جيد والذي يراجع البدائل وبحسب الاحتمالات ويعمل بصورة حسنة بشكل مستقل ويتعلم من تجاربه السابقة.

العملي وهو الحريص على محاولة ابتكار أفكار وأساليب ونظريات جيدة والذي يقيم الخيارات ويحسن في الحصول على المعلومات والذي يحدد الأهداف ويتخذ إجراءات إيجابية للوفاء بها ويعمل بشكل جيد بصورة مستقبلية.

النشط وهو الذي يستعد لتحمل المخاطر والمشاركة مع الآخرين واكتساب أفكار ورؤى جديدة منهم وهو نشط ويعتمد على مشاعره الشخصية في القيام بأعماله.

ويحدد "باشلر" عشرة أنواع من المتعلمين وهم المركزون "الذين يركزون على جانب واحد من المشكلة كل مرة ويباشرون العمل خطوة خطوة" لحل المشكلة على النقيض من الشموليين الذين يقومون بمعالجة عدة جوانب من المشكلة في الوقت نفسه ويسمحون بتبلور الأفكار ببطء والمتسلسلون (وهم الطلاب الذين يعملون على مشروع واحد من الفرضيات على عكس الكليون وهم الذين يعملون على عدة فرضيات. كما أن هناك الاندفاعيون على نقيض المتأملين والمفرقون على عكس المجمعون والمتعلم المعتمدين على التعلم الميداني (حيث يكون الإحساس محكوماً بقوة بالتنظيم الكلي للميدان المحيط) على عكس المتعلمين المستقلين عن التعلم الميداني (حيث تجرب أجزاء من الميدان على أنها منفصلة عن الأرضية المنظمة). ويشير إليس وهارتلي وزملاؤهما إلى أن المتعلمين بصريا والمتعلمين سمعيا والمتعلمين بالحركة والمتعلمين باللمس وأولئك الذين

يتعلمون من الأشياء الملموسة والذين يتعلمون بالتحليل والذين يتعلمون بالتواصل والذين يتعلمون من المراجع.

إن المعلم الفعال هو الذي يحاول التحقق من أساليب التعلم لدى الطلاب وهو القادر على العمل معهم. ما يهم هنا هو ليس مقدار الوصف الذي يعطيه المرء لأسلوب التعلم بل ما يقوم به المرء عندما تواجهه مجموعة من الطلاب تفتقر أساليب التعلم لديهم وتفتقر رغباتهم ضمن فصل واحد. هذا يدعو بوضوح إلى تنوع في إستراتيجيات التعلم والتعليم الواجب اتباعها.

الدافعية

هناك العديد من وجهات النظر المختلفة حول الحوافز رغم أنها لا تتعارض بالضرورة مع بعضها الآخر بل تكمل بعضها الآخر لأنها غالباً ما تركز على أشياء مختلفة.

السلوكية

السلوكية والتي تعرف أحياناً بنظرية المثير والاستجابة تنطوي على عدة خصائص هي :

- مثير معين يثير رد فعل معين.
- تعلم السلوك المعزز إيجابياً.
- التكرار يؤدي إلى التعلم.
- التعلم يهدف بصورة كبيرة إلى تحقيق أهداف خارجة عن الذات.
- التعزيز السلبي يؤدي إلى النسيان.
- الافتقار إلى التكرار يؤدي إلى اضمحلال المعلومات.
- التعلم سلوك مكيف.
- التعلم يدل عليه السلوك الملاحظ.
- التعلم يمكن برمجته.

تركز السلوكية على المكافآت الخارجية كالدرجات والعمل لتضادي الطرد من الفصل والعمل لإرضاء المعلم/الوالدين. ومن ثم فالخوافز خارجية وائتهازية لبلوغ هدف خارج نطاق الرضا الذاتي. وهكذا فالنظرية عبارة عن مكافأة خارجية للتعلم وإبراز سلوكيات معينة مرغوبة. وبذلك، فقد يصبح التعلم آلياً وغير إنساني ومدفوعاً بالمكافآت ذلك أننا لا نتعلم إلا لنجتاز الامتحان ونكسب الدرجات. وهذا يؤدي إلى التكرار والسطحية وليس التعلم العميق.

نظرية التوقعات

تشير نظرية التوقعات إلى أن المتعلم تحفزه المكاسب/الفوائد المتوقعة واحتمال تحقيق المكاسب/الفوائد وأهمية المكاسب للتعلم. وبهذا المعنى فهي تشتمل على بعض الخوافز الداخلية وعلى بعض الخوافز الخارجية كذلك. فإذا كنا نستعمل نظرية التوقعات في تحفيز الطلاب فإن علينا حينئذ التعامل مع توقعاتهم والقيم التي يربطونها بالتعلم ألا وهي جعل عملية التعلم مجدية بشكل واضح في عين المتعلم. وحسب نظرية التوقعات تعتبر حوافز التعلم (ح) دالة على التوقعات واحتمال النجاح (ج) والقيمة التي يربطها المتعلم بغايات ونتائج التعلم (ق). ومن هنا فإن مقدار الجهد الذي يبذله الأشخاص في نشاط من الأنشطة هو دالة على درجة التوقع لديهم بأن نشاطاً معيناً سيؤدي إلى أداء أفضل وإلى مكافآت وإلى الوفاء بأهدافهم المرغوبة.

نظريات الاحتياجات

ترى نظريات الاحتياجات أن حوافز التعلم تعود جذورها إلى نظرية الفرد الإنسانية الشاملة للتعلم. ومن ثم فإن الحوافز داخلية وأن الاحتياجات المعرفية والانفعالية والبدنية كلها مترابطة في هذه النظرية.

التعلم نشاط إنساني يشمل جميع جوانب تركيبة الشخص والمتعلمون لديهم احتياجات يجب الوفاء بها هرمياً. يجب الوفاء بالاحتياجات المتدنية المستوى قبل إمكانية الوفاء بالاحتياجات العالية المستوى (لا يمكننا أن نتوقع من الناس التعلم بشكل جيد إذا كانوا جائعين ويشعرون بالبرد). ومن هنا فإن تقدير الذات والواقع الذاتي يأتيان في قمة الهرم والاحتياجات البدنية والأمنية والعاطفية تسبق الاحتياجات المعرفية. وحسب هرم الاحتياجات لدى "ماسلو" يقع الفهم والمعرفة في قمة الهرم وتتطلبان تقدير الذات والإحساس بالاستقلالية (الواقع الذاتي) إذا أريد لهما أن تتحققا. وهذا مهم إذا أعدنا النظر في النشاطات حيث أضرت الكثير من الممارسات التعليمية بتقدير الذات. ومن ثم فإننا نصعد الهرم من أسفله إلى أعلاه في عملية الوفاء بالاحتياجات.

الإحساس بالذات وتقدير الذات

إذا أريد للحوافز أن تنجح فلا بد لها أن تحيط بكامل الشخص وتطور من تقديره لذاته. من المهم أن نشير إلى أن تقدير الذات يرتبط بضبط التعلم. ففي الكثير من المدارس يقوم المعلمون بأمر الطلاب بما يفكرون ومتى يفكرون ويقدرون من خلال الاختبار درجة تفكيرهم بشكل صحيح وهذه وجهة نظر ضيقة بالنسبة للتعلم وهي كذلك تضر بتقدير الذات. بدلاً من ذلك تركز نظريات الاحتياجات التي عبر عنها ماسلو وقضايا تقدير الذات على أهمية ممارسة الطلاب للمراقبة على تعلمهم والنجاح ومعنى الإنجاز وإعطائهم تغذية راجعة غنية وإيجابية. يجب أن تكون حوافز التعلم داخلية وليست خارجية فقط. أما نظريات الحوافز التي تركز على إدراك الذات وتقدير الذات فتشير إلى أن التعلم سيكون فعالاً إذا كان تقدير الذات عالياً وأن تدني تقدير الذات على النقيض من ذلك حاجز رئيس أمام الحوافز والتعلم الفعال. كما تشير النظرية إلى وجوب

إعطاء المتعلمين تغذية راجعة غنية وإيجابية ويجب إظهار الاحترام لهم إذا أريد لتقدير الذات أن يبقى عالياً.

تقدير الذات عامل مهم في الانجاز التربوي والمدرسي. وقد عرف على أنه تفويم الفرد للفرق بين الصورة التي لديه عن ذاته وذاته المثالية. وهذا مقياس للقدر الذي يهتم به الفرد حول الفرق. وبما أن تقدير الذات العالي سيحسن الجو العاطفي في الفصل الدراسي فمن مصلحة المعلم الطالب أن يعزز ويتطور هذا العامل لدى الطلاب وهذا يتأتى بصورة رئيسة من خلال تقوية العلاقات المناسبة مع الطلاب ومن خلال توفير الفرص للنجاح.

السلبية

الكثير من الممارسات التعليمية في المدارس تقوي عملية السلبية ويمكن نسبة هذا الأمر جزئياً إلى المعلمين. وهذه مشكلة كبيرة لا يد من حلها إذا أردنا أن يتم التعلم بشكل قوي. الكثير من الطلاب يُعلمون الطاعة والالتزام والخضوع والسلبية وهذا ما يتم في الغالب من خلال الإستراتيجيات السلوكية المحفزة للسلبية. إنهم يعلمون عدم التحدي أو الاعتراض. ومن ثم فإن السلبية ترتبط بفقد السيطرة على التعلم الشخصي وهذا يحدث عندما نشعر بأنه ليست هناك استجابة لحالة تغيير مسار الأحداث حتى ولو بذلنا أقصى الجهود. غالباً ما تكون السلبية نتيجة للاعتماد على الغير والطاعة والتعلم السلبي والالتزام والخضوع والتلقين مع التركيز المفرط على الثواب والعقاب (السلوكية). كما أن السلبية عن علم، كمشكلة تتعلق بالخوافز، يمكن أن تنتج من تدريب الطلاب والمعلمين على الالتزام الصارم بنظام مقرر يرون أن لا حيلة لهم فيه.

هناك الكثير من الأعراض للسلبية. فعلى سبيل المثال قد تمنى روح المبادرة بتقديم ردود طوعية من قبل الطلاب وقد تكون لديهم مجموعة معرفية سلبية

(توبيخ الذات والشعور بالذنب والحيل نحو التقليل من قدر فعاليتهم). وقد يبدون السلبية وفقدان الثقة بالنفس والشعور بالعجز. هؤلاء الطلاب قد يكونون ضعافا في حل المشاكل وقد يعانون من تشتت الانتباه ومن ضعف المهارات الاجتماعية. وهكذا فالأطفال الذين يعانون من السلبية يحفزون خارجياً وليس داخلياً بسبب حالات الفشل التي يتعرضون لها. كما أن الأطفال الذين يعانون من السلبية غالباً ما يستسلمون في نهاية الأمر. والحق أن الطريقة الوحيدة لشعورهم بأنهم محط الاهتمام أو الملاحظة تكمن في إظهار فشلهم.

النظريات الاجتماعية

تركز النظريات الاجتماعية للتعليم على بيئة التعلم الاجتماعية التي تعتبر مهمة لتعزيز التعلم ذلك أن الناس معلمون أقوياء لبعضهم البعض وكذلك متعلمون أقوياء من بعضهم البعض. وإذا ما عدنا بالذاكرة إلى التعليم القائم على العقل لرأينا أن التعلم التعاوني واحد من الطرق القوية في ضمان التعلم الفعال. فالمعرفة العالية المستوى محفزة ويتم تعلمها اجتماعياً ونقلها. بل إن فيجوتسكي يشير إلى أن المجموعات الاجتماعية هي الوحيدة التي يتم تعلم التفكير عالي المستوى ونقله فيها. كما أن العمل الجماعي والتعاوني على سبيل المثال ليس إستراتيجية تعليمية اعتباطية ربما يستعمل للترويح بل إستراتيجية تعليمية ضرورية. ولذا فإن الرسالة بسيطة وهي أنه يجب استعمال التعلم التعاوني والتعلم التفاعلي إذا أريد تطوير التعلم والتفكير عالي المستوى. وهكذا فإن العوامل المعرفية والسلوكية والبيئية تتفاعل باستمرار للنهوض بالحوافز والتعلم في النظريات الاجتماعية للتعليم لأن الطلاب يشكلون تعلمهم بملاحظة المتعلمين الآخرين.

التعلم التعاوني

العامل الآخر المهم في المساعدة على إقامة علاقات جيدة وهو العامل الذي

يقع ضمن سيطرة المدرس هو أسلوب التعليم والتعلم. وفي هذا السياق، لابد من التأكيد على أهمية التعلم التعاوني بأن يعمل الطلاب سوياً في مجموعات صغيرة لتحقيق الأهداف المشتركة. يشير "كولين وزملاؤه" إلى أن البنيوية تشمل الطرق التفاعلية والطرق التحدئية. ويوضح "كوتنيك" أن وضع الطلاب في مجموعات يمكنهم من التعلم بفعالية من خلال توفير التعزيز الجماعي أكثر مما يتوافر من خلال حالات الثواب الفردية والتنافسية وبهذا فإن الحالة الأولى توافر الثواب لجميع المشاركين. وهو يرى أن التعلم التعاوني يجب أن يصبح أسلوباً تعليمياً سائداً نظراً للتطورات الاجتماعية والعاطفية التي تترتب عليه. وقد أوردنا في الجدول رقم (٥٤) بعض فوائد التعلم التعاوني.

إضافة إلى ذلك، يأتي الطلاب لتعلم ما يمكنهم تحقيقه إذا اعتمدوا على بعضهم البعض. وهذا حسب ما يؤيد "سكموك وسكموك" درس مهم للغاية في عالم يزداد صغراً من خلال شبكة الاتصالات التي تربط بين أجزاءه. كما أن التعلم التعاوني يتطلب وضع هيكلية لاعتماد إيجابي متبادل تكون النتيجة الناجحة منه قابلة للتحقيق من خلال هذا الاعتماد المتبادل والتفاعل وجهاً لوجه مع المسؤولية الفردية والجماعية. من الواضح أن الكثير من الطلاب يحتاجون لتعلم العمل بصورة تعاونية ذلك لأن هذا المطلب لا يتأتى بصورة طبيعية لبعضهم ومن ثم فإن المهارات والسلوكيات التفاعلية يجب أن تعلم.

الجدول رقم (٥٤). بعض فوائد التعلم التعاوني.

- ١- التضح أن الصداقات المدرسية بين الأعراق تتطور ضمن مجموعات غير متجانسة. وهذه الصداقات تبادلية بصورة عامة وقد حسنت من الأداء الدراسي بين مجموعات الأقليات.
- ٢- مساعد التعلم التعاوني على التغلب على الحواجز التفاعلية في المجموعات بمن فيهم الأطفال القادرون والمعاقون بدنياً.
- ٣- تعزيز جانب تقدير الذات لدى الأطفال لدى غالبية الطلاب.
- ٤- زاد الطلاب بصورة عامة من الصداقات فيما بينهم داخل الفصل الدراسي مع حدوث زيادة مقابلة في مشاعرهم بالقبول والمشاركة الاجتماعية.

يمكن أن يتخذ التعلم التعاوني عدة أشكال من مثل عمل الفريق حيث يتم تقسيم العمل وحيث يجري التعلم من الأقران مما يساهم في تعلم كامل أفراد المجموعة وهذا بدوره يساهم في انجاز المشروع من كامل أفراد الفصل. يشير "سلافين" إلى أنه بغض النظر عن شكل التعلم التعاوني فإنه يتطلب وضع أهداف للمجموعات وتحديد المسؤولية الفردية وإتاحة فرص متساوية للنجاح والتنافس بين أفراد الفريق وتكليف المهام حسب احتياجات الأفراد. قد يود المرء التساؤل عن مدى الرغبة في المنافسة بين أفراد الفريق حيث يبدو أنها تسير على عكس أهداف التعاون. يقول "سلافين" بعد تلخيص تسع وتسعين دراسة حول التعلم التعاوني أن الثواب الجماعي بناء على التعلم الفردي لجميع أعضاء المجموعة مهم في الوصول إلى نتائج الإنجاز الايجابية. كما يشير إلى أن الطلاب يحتاجون لنوع من الهدف الجماعي القائم على تعلم أفراد المجموعة إذا أريد إعدادهم لقضاء فترات طويلة من الوقت في مساعدة بعضهم الآخر. ومن هنا فإن الثواب الجماعي والتعليم الجماعي أمران هامين لكي يكون التعلم التعاوني فعالاً.

ويقول "سلافين" أن أحد أكبر فوائد التعلم التعاوني تتمثل في رفع مستوى تقدير الذات. وببساطة، يتعلم الطلاب أن لهم قيمة وأنهم مهمون وبهذا يرتفع مستوى تقدير الذات لديهم بسبب شعورهم بقيمتهم لدى أقرانهم وبسبب شعورهم بأنهم يحققون انجازات بالمعنى الدراسي. وبالفعل، يقول "سلافين" أن الطلاب ينجزون بشكل أكبر في الفصول التعاونية مما ينجزون في الفصول التقليدية. وكما علمنا من الأبحاث القائمة على أساس العقل فإن النتائج المعرفية وغير المعرفية مرتبطة ببعضها بشكل وثيق. يؤدي التعلم التعاوني إلى نتائج ايجابية من حيث تقدير الذات والمساندة بين الأقران وحب الأقران لهم والسيطرة الداخلية على الفصل وحب الفصل ومن حيث قضاء الوقت في المهمة ومن حيث النزعة التعاونية ذاتها.

بالطبع ، يواجه التعلم التعاوني صعوبات منها :

- فشل العمل سويا بنجاح أو التوائهم سوياً.
 - السلوكيات السيئة من الطلاب.
 - الضجيج في الفصل الدراسي.
 - غياب الطلاب.
 - الاستعمال غير الفعال للوقت.
 - تفاوت مستويات الأداء ضمن المجموعة.
- قد تكون هذه الصعوبات عقبة مهمة ولكن يمكن التغلب عليها إذا ما تم الإعداد للمجموعة بشكل صحيح.

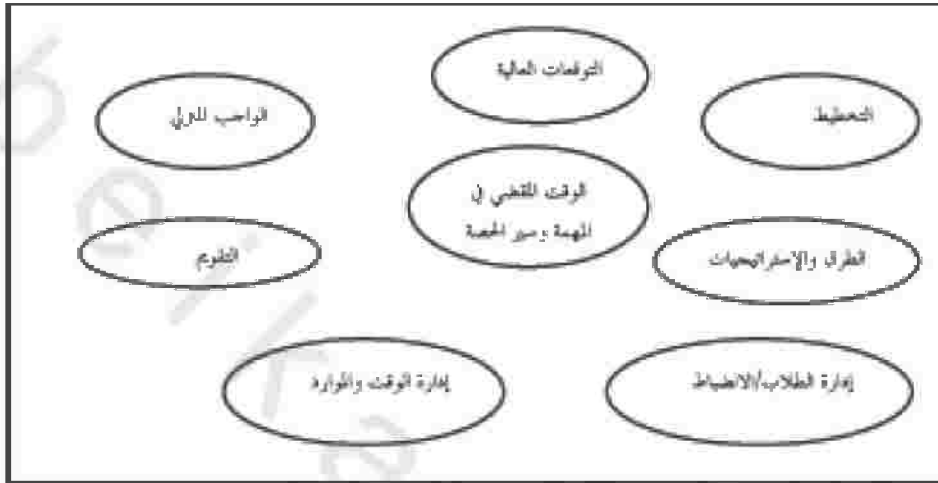
الخصائص الرئيسة للتعليم الفعال

ما الذي نتوقع أن يكون المعلمون ؟ كشفت دراسة حول فعالية المعلمين أجريت عام ٢٠٠٠ عن ثلاثة عوامل رئيسة ترتبط بسيطرة المعلم الذي يفرض تأثيراً مهماً على تعلم الطلاب وهذا يشكل نسبة ٣٠٪ من الفرق في تقدمهم وهذا ما ينعكس في الآتي :

- مهارات التعليم.
- الخصائص المهنية.
- مناخ الفصل.

تم تقسيم مهارات التعليم إلى سبع مجالات رئيسة تساهم في الوقت الذي يقضيه الطلاب في تنفيذ المهمة وسير الدروس. وقد طرح الباحثون لكل مجال من هذه المجالات أسئلة يمكن استعمالها لتقويم فعالية المعلم.

الجدول رقم (٥٥). الوقت المقتضى في المهمة وسر الحصة.



الأسئلة الرئيسة حول مهارات التعليم

التوقعات العالية

١- هل يشجع المعلم على تحقيق مستويات عالية من :

- الجهد.
- الدقة.
- العرض؟

٢- هل يستعمل المعلم التميز بصورة صحيحة لتحدي جميع الطلاب في

الفصل؟

٣- هل يغير المعلم إستراتيجيات الحوافز حسب اختلاف الطلاب؟

٤- هل يوفر المعلم الفرص للطلاب لتولي المسؤولية عن تعلمهم؟

٥- هل يستفيد المعلم من تجارب أو أفكار الطلاب المتصلة بالدرس؟

التخطيط

- ١- هل ينقل المعلم خطة وأهدافا واضحة للدرس في بداية الحصة؟
- ٢- هل لدى المعلم المواد والمصادر الضرورية الجاهزة للحصة؟
- ٣- هل يربط المعلم أهداف الدرس بالمتنـاج المقرر؟
- ٤- هل يراجع المعلم ما تعلمه الطلاب في نهاية الحصة؟

الطرق والإستراتيجيات

- ١- هل يشارك المعلم جميع الطلاب في الدرس؟
- ٢- هل يستعمل المعلم مجموعة متنوعة من نشاطات/ طرق التعلم؟
- ٣- هل يطبق المعلم طرق التعليم المناسبة للمتـاج المقرر؟
- ٤- هل يستعمل المعلم مجموعة متنوعة من أساليب طرح الأسئلة لسبر غور معرفة الطلاب وفهمهم؟

- ٥- هل يشجع المعلم الطلاب على استعمال مجموعة متنوعة من أساليب حل المشاكل؟

- ٦- هل يعطي المعلم تعليمات وتفسيرات واضحة؟
- ٧- هل للنشاط العملي هدف واضح في تحسين فهم الطلاب والتـاجزهم؟
- ٨- هل يصـفي المعلم ويستجيب للطلاب؟

إدارة الطلاب/ الانضباط

- ١- هل يـقي المعلم الطلاب منشغلين بالمهمة طيلة الحصة؟
- ٢- هل يصـح المعلم السلوكيات السيئة فوراً؟
- ٣- هل يتـدح المعلم التـاجز والجهد الجيدين؟
- ٤- هل يعامل المعلم مختلف الطلاب بشكل عادل؟
- ٥- هل يدير المعلم غير الطلاب (المعلمون المساندون/ الموظفون) بشكل

جيد؟

إدارة الوقت والموارد

- ١- هل يرتب المعلم الدرس بحيث يستعمل الوقت المتاح بشكل جيد؟
- ٢- هل يستمر الدرس طيلة الوقت المقرر؟
- ٣- هل تستعمل موارد التعلم المناسبة لتعزيز فرص الطلاب؟
- ٤- هل يستعمل المعلم المساحة المناسبة؟
- ٥- هل يوزع المعلم وقته بشكل عادل بين الطلاب؟

التقويم

- ١- هل يركز المعلم على :
 - الفهم والمعنى
 - الذاكرة الفعلية
 - التمكن من المهارات
 - التطبيقات في الحياة الواقعية
- ٢- هل يستعمل المعلم الاختبارات والمباريات وغيرها لتقويم الفهم؟
- ٣- هل يقر المعلم بالمفاهيم الخاطئة ويقوم بتصحيحها؟
- ٤- هل هناك دليل على أن العمل المكتوب من الطالب قد تم التأشير عليه أو تم تقويمه على نحو آخر من قبل المعلم؟
- ٥- هل يشجع المعلم الطلاب على العمل بشكل أفضل في المرة القادمة؟

الواجب المنزلي

- ١- هل الواجب المنزلي مصمم لتدعيم أو توسيع تغطية الدرس؟
- ٢- هل تتم متابعة الواجب المنزلي الذي سبق تصميمه في الدرس؟
- ٣- هل يوضح المعلم الأهداف التعليمية التي سيجققها الطلاب من الواجب

المنزلي؟

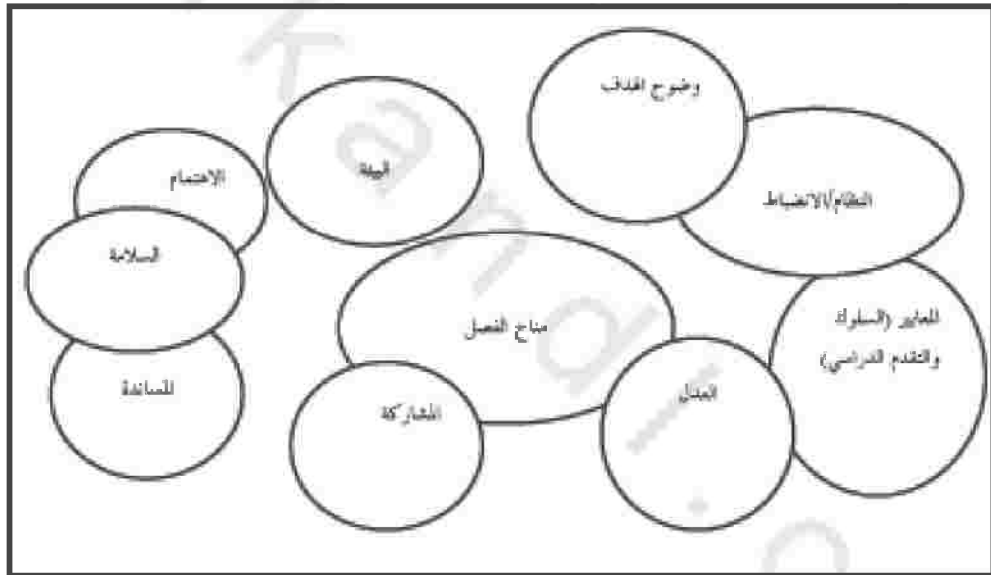
الوقت المقتضي في المهمة وسير الدرس

١- هل يستعمل المعلم ما يلي بشكل فعال :

- التعليم التفاعلي لكامل الفصل الدراسي.
 - المحاضرة لكامل الفصل.
 - العمل الفردي.
 - العمل الجماعي التعاوني.
 - إدارة الفصل.
 - الاختبار والتقييم؟
- تم تقسيم مناخ الفصل إلى تسعة مجالات رئيسة. انظر الجدول رقم (٥٦).
- وقد اشتملت الخصائص المهنية على ما يلي :
- التخطيط وتحديد التوقعات (بهدف التحسين ومبادرات الحصول على المعلومات).
 - الاحتراف (التحدي والمساندة والثقة وخلق الثقة واحترام الآخرين).
 - التفكير (التفكير التحليلي والمفاهيمي).
 - التواصل مع الآخرين (الأثر والتأثير والعمل الجماعي وفهم الآخرين).
 - القيادة (المرونة والمساءلة وإدارة الطلاب والرغبة في التعلم).
- ومن ثم فإن المعلمين الفعالين لديهم مجموعة من الكفاءات فهم :
- لديهم الكفاءة المهنية.
 - يخططون بشكل فعال.
 - لديهم معرفة أكيدة.
 - يعززون المناخ الإيجابي.
 - يراقبون ويقومون بشكل شامل.
 - يديرون الفصل.

- يديرون الوقت.
 - يصممون الواجب المنزلي المفيد.
- وفي اتصالاتهم الشفهية يقومون باستعمال مجموعة من المهارات اللغوية من مثل طرح الأسئلة والإصغاء والشرح والعرض العملي وإبراز التحديات والتعليم والإدارة والمديح والتقويم.

الجدول رقم (٥٦). مناخ الفصل الدراسي.



وفي عملية التخطيط يقوم المعلمون الفعالون بمعالجة عدة قضايا. انظر الجدول رقم (٥٧).

الجدول رقم (٥٧). خطة الدرس الفعال.

- تحتوي على أهداف تعليمية واضحة.
- تحتوي على نشاطات في أوقات محددة.
- تحتوي على نشاطات تتصل بأهداف التعلم.

تابع الجدول رقم (٥٧).

• تستعمل لغة محددة حسب الموضوع.
• تطابق بين الموارد واحتياجات الطلاب.
• تبين كيفية استعمال الموارد.
• تستعمل التقنيات السابقة لإفادة عملية التخطيط.
• تحدد توقعات عالية لقاء الجهود والانجاز والتقدم والسلوك.
• تستعمل الواجب المنزلي لترسيخ وتطبيق التعلم.

يقوم المعلمون الفعالون بإبراز المواقف والسلوكيات الإيجابية، فهم:

- يعملون بشكل آمن ومثان ومراع للمشاعر.
- يبرزون المشاركة والتطبيق والاستمتاع.
- يفخرون بإنجازاتهم.
- يحترمون وجهات نظر الآخرين.
- يعمل بصورة مستقلة وبصورة جماعية.
- يمكنهم حل المشاكل
- يتحملون المسؤولية عن تعلمهم
- يواصلون التركيز على مهامهم.

أساليب وإستراتيجيات التدريس

يستخدم المعلمون الفعالون مجموعة من أساليب وإستراتيجيات التدريس.

فيحدد بارنرز ثلاثة أساليب مختلفة بصورة كبيرة عن بعضها وهي :

- الأسلوب المغلق (أسلوب رسمي تلقيني بقدر قليل من التحوار بين المعلمين والطلاب أو بدون أي تحاور).
- المؤطر (حيث يحدد هيكل كلي للحصة من قبل المعلم ولكن هناك مجال لمساهمات الطلاب في هذا الهيكل).

• التحووري (حيث يتحاور المعلمون والطلاب بشكل كبير حول المحتوى والنشاطات).

يمكن للمرء أن يستفيد من بحث "جالتون وزملائه" حول التعليم الابتدائي تصنيفاً ثلاثياً بديلاً لأساليب التعليم. وهذه الأساليب هي:

الأسئلة الصفية (وتستهدف جميع الطلاب في الصف من خلال العمل الجماعي والعمل الفردي حيث يقوم المعلم بطرح أسئلة عالية المستوى).
المراقبة الفردية (يمتاز بميل المعلمين للعمل مع الأفراد بدلاً من الجماعات أو الفصل ككل وفرض طلبات ضاغطة على المعلم).

تدريس المجموعات (يمتاز حسب ما يوحى العنوان بالمعلمين الذين ينظمون الطلاب في مجموعات والعمل معهم بشكل جماعي).

يرى الباحثون أن هذا الأسلوب الثالث هو التنظيم الذي يزيد من انتباه الطلاب وهو ما يسمى إليه المعلمون في الفصل - فهم يفضلون نشأت انتباه مجموعة بدلاً من تشتت كامل الفصل بينما يوفر الأسلوب الأول وهو أسلوب إشراك كامل الفصل الذي يقي الفصل بكامله تحت المراقبة مسرحاً للمعلم الذي يسعى لجذب انتباه الطلاب مع إبقاء بقية الفصل في حالة استماع.

يقوم الطالب المعلم بالاستفادة من مجموعة من أساليب التعليم باستعمال معيار الملائمة للغرض. بعض النشاطات تتطلب من المعلم الطالب أن يكون رسمياً جداً وتلقينياً مع قدر قليل من التحوار مع الطلاب. في بعض النشاطات الأخرى قد يكون الأسلوب الجماعي أو الأسلوب الذي يقوده الطلاب مناسباً أكثر لاسيما إذا كان هناك انتشار واسع للقدرات في الفصل ومن ثم يمكن النظر إلى العمل الجماعي على أنه وسيلة قابلة للإدارة من تنظيم الفصول المختلطة القدرات التي توجه مسار الفصل بين العمل غير المتميز وغير المطابق للقدرات والعمل المتميز الذي يتعذر على المعلم إبقاء مطابقاً لقدرات كل فرد. وبهذا فإن

نهوض تقنية المعلومات يفتح إمكانيات جديدة لتخطيط وإدارة البرامج الدراسية الفردية في بعض وقت التعليم.

إننا نقترح أن يفتنم الطالب المعلم الفرصة عند ممارسة التعليم في تجريب عدة أساليب مختلفة بحيث يمكنه البدء بالمطابقة بين أساليب التدريس المناسبة ومجالات المناهج المختلفة وأنواع النشاطات المختلفة والطلاب المختلفين والموارد المختلفة. لقد وجد "فلاندرز" أن المعلمين الذين لم يفلحوا في الفصل الدراسي قد مالوا بشكل غريب إلى استعمال الكثير من نفس الإجراءات والطرق التعليمية سوى أنهم استعملوها بطريقة أكثر أو أقل صرامة. فقد أظهروا القليل من التغيير من فصل لآخر وبدأ أنهم يفتقرون للقدرة على توسيع أو تقييد حرية العمل للأطفال من خلال الرقابة الشفهية.

وفي المقابل أظهر المعلمون الناجحون أربعة عناصر من التعليم:

- قاموا بصورة تلقائية بالتغيير بين الدور المسيطر والدور المساند وتمكنوا من الحصول على التعاون والمبادرة من الطلاب حسب ما تتطلبه الحالة.
 - تمكنوا من الانتقال حسب ما يريدون من دور لآخر ولم يتبعوا بشكل أعمى أسلوباً واحداً دون استعمال الأساليب الأخرى.
 - تمكنوا من الانتقال بسهولة من تشخيص مشكلة الفصل إلى إجراءات المتابعة.
 - انتقدوا الطلاب في الفصل وفي نفس الوقت تلمسوا احتياجات الطلاب كبشر.
- وبإيجاز، تشير الدراسة أن المعلمين الناجحين مرنون في أساليب التدريس ويمكنهم التحول بسهولة وبصورة طبيعية من الأسلوب المباشر إلى الأسلوب غير المباشر ومن دور المراقبين الناقدين إلى دور المرشدين المتعاطفين حسب الحاجة.
- ويقول "فلاندرز" إنه عند إدخال أفكار الطلاب في النشاطات التعليمية يبدو أنهم يتعلمون أكثر ويطورون المزيد من المواقف الإيجابية تجاه المعلم وحالة التعلم

وأن المعلمين الذين يقومون بدور انتقادي في الفصل يحققون قدرا أقل من النجاح في معظم المواد.

ويقول "هاماشيك" أن المعلمين الفعّالين يتفوقون في الطرق التالية :

- رغبتهم في أن يكونوا مرنين.
- قدرتهم على إدراك العالم من وجهة نظر الطلاب.
- قدرتهم على تشخيص التعليم الذي يقدمونه.
- استعدادهم للتجريب.
- مهارتهم في طرح الأسئلة
- معرفتهم بالمادة.
- مهارتهم في وضع إجراءات محددة للامتحان.
- استعدادهم لتقديم المساعدة في الدراسة.
- قدرتهم على إبراز الموقف المقدر للآخرين
- طريقتهم التحويرية في التعليم.

أما الفروق بين المعلم الجيد والمعلم الضعيف التي بحثها "كومبس" فتشير إلى أن المعلمين الجيدين يمكن تمييزهم من المعلمين السيئين بالنسبة للمشاعر التالية تجاه الآخرين. فالمعلم الجيد :

- هو الذي يكون لديه مرجعية داخلية وليس خارجية. أي أنه يسعى لفهم كيف تبدو الأشياء للآخرين ومن ثم يستعمل ذلك كدليل لسلوكه.
- هو الذي يهتم بالناس وردود أفعالهم أكثر من اهتمامه بالأشياء والأحداث.
- هو الذي يهتم بالتجربة الذاتية للناس أكثر مما يهتم بالأحداث الموضوعية. ومن ثم فهو يهتم بكيف تبدو الأشياء للناس وليس بما يسمى أو ما يزعم أنه حقائق.

- هو الذي يسعى لفهم أسباب سلوكيات الناس من حيث التفكير والمشاعر والاعتقادات والفهم وليس من حيث القوى التي تفرض عليه الآن أو التي فرضت عليهم في الماضي.
 - هو الذي يثق عامة بالآخرين ويشعر بأنه لديهم القدرة على حل مشاكلهم.
 - هو الذي ينظر إلى الآخرين على أنهم أصدقاء ومساندون وليسوا أعداء أو مهددون.
 - هو الذي يميل إلى النظر إلى الناس الآخرين على أنهم جديرون بالاحترام وليس العكس. أي أنه ينظر إلى جميع الناس على أنهم يمتلكون قدراً من الكرامة والأخلاق.
 - هو الذي ينظر إلى الناس الآخرين إلى أنهم يتطورون من الداخل وليسوا نتاجاً للأحداث الخارجية. بمعنى آخر، ينظر إلى الناس على أنهم مبدعون وحركيون وليس سلبيين أو خاملين.
- هناك ميزة أخرى لا غنى عنها تساهم في خلق جو مريح في الفصل ألا وهي روح الدعابة. ففي الفصل الجيد التنظيم هناك الكثير من الفرص للدعابة. ومن الواضح أن للدعابة عدة وظائف فهي تخفف التوتر وتساعد على إقامة علاقات طبيعية وتسهل التعلم وهي ذات قيمة كبيرة كوسيلة لاستعادة الهدوء إلى الفصل بعد اجراء تأديبي. يحب الطلاب الدعابة ذلك أنه يمكن لها حلحلة الحالات التي تنطوي على تحد بصورة أكثر فعالية من الكلمات القاسية. أما نصائح "مارلاندا" بشأن الدعابة فتحمل خاتم التجربة :
- فالنكتة تقطع شوطاً طويلاً. حاول أن تكون خفيف الظل حالما تشعر بأنك مستعد لذلك. حاول مداعبة الطلاب بدلاً من تأنيبهم. كن مستعداً لإلقاء النكات على حسابك وأن تضحك على هزاتك. لا يلزم أن تكون النكات جيدة حتى تكون مقبولة لدى الطلاب.

ويضيف محذراً المعلمين الشباب الذين يحملون مثلاً علياً وفهماً نظرياً كبيراً من ممارسة الجدلية الصارمة مع الطلاب ذلك أن الصرامة قد تخلق الجفاء بينهم وبين الطلاب.

السلوك غير اللفظي للمعلم

هناك الكثير من العوامل التي تساهم في إيجاد علاقات فعالة بين المعلم والطالب مثل شخصية الطالب والتي تقع خارج نطاق سيطرة المعلم ومن ثم يجب أن تؤخذ "كما هي" عند حدوث التفاعلات. على الرغم من ذلك فإن العلاقات الفعالة "لا تحدث" هكذا. يجب على المعلمين التخطيط لعلاقات معينة وعدم تركها تحدث في "المنهاج الخفي للحياة اليومية للفصل الدراسي". أحد هذه العوامل في هذا السياق والذي يقع ضمن نطاق قدرة الطالب المعلم على استعماله هو الذي يصطلح عليه أندرسون وأندرسون بأنه "السلوكيات الحميمية غير اللفظية". وهذا السلوكيات تشير إلى أن البادئ وهو الطالب المعلم يمكن الوصول إليه ومستعد للتواصل. وبهذه الطريقة يمكن للمعلم نقل العلاقة الشخصية والدفع ويمكنه المساهمة بشكل إيجابي في العلاقات. وبالفعل فإن الأبحاث حول التراكيب الحميمية تشير إلى أنها يمكن أن تكون قوة إيجابية في الفصل لاسيما في تحقيق علاقة أفضل بين المعلم والطالب. كما يراجع أندرسون وأندرسون مجموعة من السلوكيات الحميمية غير اللفظية في سياق الفصل الدراسي وهذه المجموعة تشمل ما يلي:

جوانب التصارب أو استعمال المساحات والمسافات في العلاقات. يوجد جانبان في هذا الأمر - مسافة الجسم واتجاه الجسم. في حالة مسافة الجسم فإن الكثير من الطلاب المعلمين يفشلون في إقامة علاقة شخصية مع الفصل لأنهم يقعون بعيدين جسدياً بمعنى أنهم يقفون في مقدمة الفصل الدراسي أو يجلسون على المقعد. أما الطلاب المعلمون الفعالون فيستعملون كامل الغرفة ويتحركون

بين الطلاب. أما بالنسبة لاتجاه المتحدث فيتم نقل المزيد من القرب عندما يواجه الطالب المعلم الفصل. وكما يقول الباحثون :

الكثير من المعلمين لا يواجهون الفصل مواجهة كاملة عند القيام بالتعليم بل يختبئون خلف المقاعد والمنصات والطاولات وغالباً ما يكتبون باستمرار على السبورة وظهورهم إلى الفصل. هذا لا يقلل فقط من الحميمية بين المعلمين وفصولهم بل يزيل أي تواصل بصري بينهما.

الحركات ، أو التواصل بحركة الجسم. هنا تكمن أربعة جوانب وهي الابتسام وهز الرأس واسترخاء الجسم والسلوك التلمحي وهذه هي الجوانب التي قام كل من "نيل وكاسويل" بتقديم تحليل كامل لها.

أحد مفاتيح الحميمية الأكثر فعالية تتمثل في الابتسام. فالابتسام ينتج أثراً علاجية إيجابية جوهرية في العلاقات بما في ذلك زيادة القبول الشخصي. وكما يقول أندرسون وأندرسون المعلمون الذين يتسمون بين الحين والآخر يتواصلون بحميمية بأسهل الطرق وأكثرها قوة. فالطلاب في هذه المستويات حساسون للابتسامات كعلامة على العاطفة والدفء الإيجابي.

حركات الرأس وسيلة أخرى فعالة للدلالة على الحميمية لاسيما عند استعمالها من قبل المستمع استجابة للمتحدث. وعند استعمالها من قبل المعلم تجاه فصله فهي توافر التعزيز وتدل على أن المعلم يستمع ويفهم ما يقوله الطلاب. كما أن استرخاء الجسم يشيع جواً حميمياً ويدل على الابتعاد عن التوتر والقلق. لقد تبين أن المعلمين الأكثر حميمية أكثر استرخاءً بينما يشيع المعلمون المتوترون والقلقون مواقف سلبية أمام طلابهم والذين ينظرون إليهم على أنهم باردون ولا يمكن التواصل معهم.

الحركات التلمحية لاسيما حركات اليدين والذراعين تشيع الاهتمام والدفء والمشاركة. وفي هذا السياق تساهم الحركات بشكل إيجابي في كل من العلاقات

وفي التعليم كذلك.

رسائل العينين، أو دراسة الرسائل التي ترسلها العينان. فالتواصل بالعينين عبارة عن دعوة للتواصل ومفتاح قوي من مفاتيح العلاقة الحميمة. فالمعلمون الطلاب الذين يستعملون التواصل بالعينين يمكنهم مراقبة سلوك فصولهم بسهولة أكبر. كما يمكنهم إشاعة المزيد من الدفء والمشاركة تجاه الطلاب. ينصح الباحثون بأن يقف المعلمون الطلاب في مكان بحيث يمكنهم تحقيق التواصل بالعينين مع كل طالب في الفصل ويحذرون من أن الحميمة لا يمكن أن تتحقق من قبل المعلم الطالب في غياب التواصل بالعينين.

القدوة

أشار كل من "جود وبروفي" إلى أن الكثير من الأمور يمكن تعلمها في الفصل دون تعليم مباشر من قبل المعلم أو ممارسة مباشرة من قبل المتعلم وأن تلك الملاحظات تؤيدها الكثير من الأدلة التجريبية. يحتاج المتعلم فقط لرؤية سلوك معين يبرزه شخص آخر قبل محاكاته بنفسه وفي بعض الأحيان محاكاته بكامل الوعي وفي أحيان أخرى بدون وعي. فالشخص الذي يبرز السلوك يسمى القدوة ويسمى شكل التعلم الاقتداء.

يمكن أن تشكل عملية الاقتداء أداة مفيدة للغاية للطلاب المعلم. فيمكن على سبيل المثال تعلم الكثير من المهارات بسهولة أكبر عن طريق الملاحظة والمحاكاة بدلاً من محاولة الفهم والاستجابة للشرح والتعليم الشفهي. وهذا ينطبق بشكل خاص على الأطفال الصغار الذين تكون قدراتهم على متابعة التعليم الشفهي التفصيلي محدودة.

يمكن أن تحدث آثار القدوة في أي وقت من الأوقات. وبهذا الخصوص، إذا اكتشف الطلاب اختلافات بين ما يقوله المعلم الطالب وبين ما يقوم به فعلياً فإنهم سيتجاهلون ما يقوله ويتأثرون أكثر بكثير بما يفعله. كما أنه إذا رأوا اختلافات بين

ما يقوله وما يتوقعه وما يسمح به فإنهم يميلون للتأثر بما يسمح به. لهذا الجانب من القدوة عواقب مهمة بالنسبة للانضباط لاسيما بالنسبة للطلاب المعلم الذي حالما يؤسس مقياساً معيناً من السلوك فيجب عليه مواصلة هذا المقياس.

العوامل التي تؤثر في ما يتم تعلمه من ملاحظة القدوة

إن مقدار ونوع التعلم الذي ينتج عن ملاحظة الآخرين يعتمدان على عدد العوامل التي يعد من أهمها الحالة. من المرجح أن تحدث آثار القدوة في الحالات الجديدة حيث يكون السلوك المتوقع لكل من الطالب المعلم والمتعلم غير واضح. عند حدوث مثل هذه الحالات الغامضة في الفصل الدراسي فإن قدرات القدوة تكون كبيرة لاسيما في بداية السنة الدراسية الجديدة أو في حالة الطالب المعلم في بداية ممارسة التعليم. ونتيجة لهذه الاحتكاكات الأولية مع الطالب المعلم يقوم الطلاب بالاستنتاجات حوله ويقررون فيما إذا كان يحبونه ونوع شخصه وكيف يتعين عليهم الاستجابة له. كما أن السلوك الأولي للطلاب المعلم سوف يساهم في تأسيس المناخ العاطفي والفكري للفصل الدراسي.

ولذا فمن المهم للطلاب المعلمين أن يؤسسوا سلوكاً معيناً كقدوة من أول يوم في المدرسة. سوف تكون فرص التعليم من خلال اتباع القدوة أكبر في هذا الوقت ذلك لأن الكثير من الأشياء ستكون غائبة وغامضة. لاحقاً عندما يعتمد الطالب المعلم والفصل روتيناً يمكن توقعه سيكون من الصعب أكثر إحداث التغييرات.

العامل الثاني الذي يؤثر على ما يتم تعلمه من القدوة هو شخصية المعلم. فالمعلم الدافئ والمتحمس الذي يحبه الطلاب سيتم تقليده من قبلهم. وهناك احتمال أن بعض الطلاب سوف يتبنون أو يتأثرون بمواقفه ومعتقداته وربما يقلدون سلوكه. إلا أنه من غير المرجح أن يقلد الطلاب الطالب المعلم الذي لا يحبونه أو لا يحترمونه لاسيما بمعنى تبني أو اعتناق مثله.

اتجاهات وتوقعات الطلاب المعلمين وأثر ذلك على سلوكهم داخل الفصل إن المواقف والتوقعات التي يحملها الطالب المعلم فيما يخص الطلاب الذين يعملهم تؤثر بشكل كبير على سلوكه تجاههم. وهذا بدوره يؤثر على استجاباتهم بطرق مختلفة. تشير الدراسات التي أجريت في الولايات المتحدة على سبيل المثال أن الطلاب من ذوي المستويات المختلفة في الإنجاز قد تمت معاملتهم بشكل مختلف من قبل معلمهم وأن هناك اختلافات مهمة في كل من عدد وتنوعية الاحتكاكات بينهم. بعض النتائج تمثلت في أن الطلاب المتفوقين قد تلقوا فرصا أكثر في الإجابة من غير المتفوقين. كما أنهم يطرحون قدرا أكبر من الأسئلة. كما أن المعلمين انتظروا فترات أطول بكثير للطلاب المتفوقين حتى يجيبوا قبل إعطاء الجواب أو قبل الطلب من طالب آخر الإجابة.

كما كشفت النتائج عن أن المعلمين امتدحوا المتفوقين أكثر من غير المتفوقين بل سألوا إلى انتقاد غير المتفوقين على إجاباتهم الخاطئة. كما مال المعلمون إلى الاستسلام بسهولة أكبر مع الطلاب الذين لم يعرفوا الجواب أو أجابوا بشكل خاطئ وهذا يشير إلى أنهم يتوقعون ويطلبون أداء أعلى من المتفوقين.

قد تكون المواقف والتوقعات حلفاء للمعلم إذا تمت المحافظة عليها واستعمالها بشكل مناسب. ولكن كما أوضح لورنس أنه على الرغم من أن المعلم قد يثور على الطالب بحيث يتصرف بطرق يتوقعها المعلم فإن هذا لا يحدث إلا عندما تكون العلاقة بينهما وثيقة. ولذا فإن عامل التوقع لا يعمل في جميع الظروف. على الرغم من ذلك يحتاج الطلاب لمعرفة ما هو ممكن في هذا الجانب والتصرف بناء على ذلك.

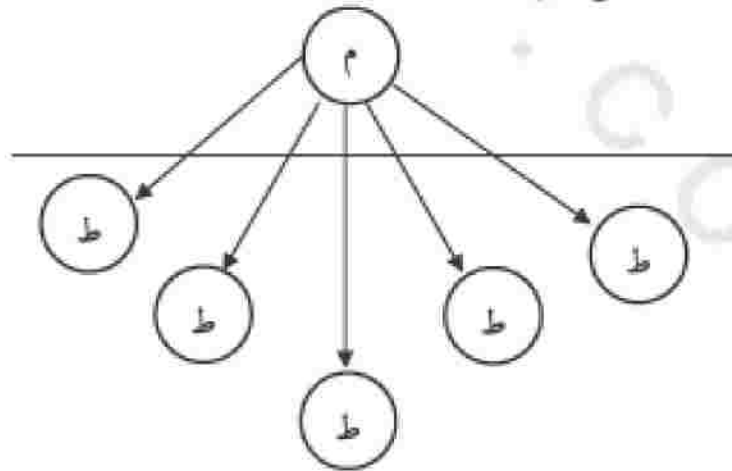
هناك نقطة أخرى مهمة يمكن إضافتها وهي تؤكد مرة أخرى على التبادلية في العلاقة بهذا الخصوص وهي أن الطالب يميل للوفاء بالتوقعات الإيجابية للمعلم الذي يحترمه. ولذا نرى لزاما على المعلم الطالب أن يسعى جاهدة لاكتساب الاحترام من البداية.

تنظيم التعلم

هناك العديد من الطرق لتنظيم الطلاب مثل تعلمهم كفصل كامل أو تقسيم الفصل إلى عدد من المجموعات. وهناك عدد من أشكال التفاعل بين المعلم والطلاب وبين الطلاب أنفسهم وهذا قد يوجد في حالات التعلم في المدرسة. الشكل الذي يفعل فعله في أي لحظة من اللحظات يعتمد على الهدف من الحصة وطبيعة المهمة التي يتم تناولها والفلسفة التربوية المتضمنة فيها. سوف ندرس الآن خصائص ست مواقف تعلم مميزة والتي تبين الأنماط الرئيسة للتفاعل سواء الرسمية أو غير الرسمية التي قد تكون موجودة في سياق المدرسة. وسوف يعتمد تحليلنا لهذه المواقف على دراسة (أوسير).

موقف (١): الدرس المرتكز على المعلم

إن مبدأ التفاعل الذي يكمن وراء الموقف المرتكز على المعلم يمكن أن يوضح في المثال الأول. على الرغم من تمثيل خمسة طلاب في المخطط البياني فإن هذا الشكل قد يتغير إذا كان عدد الطلاب ٣٠-٣٥ طالباً وهذا عدد يمثل هذا النوع من الحالة بشكل أكبر.

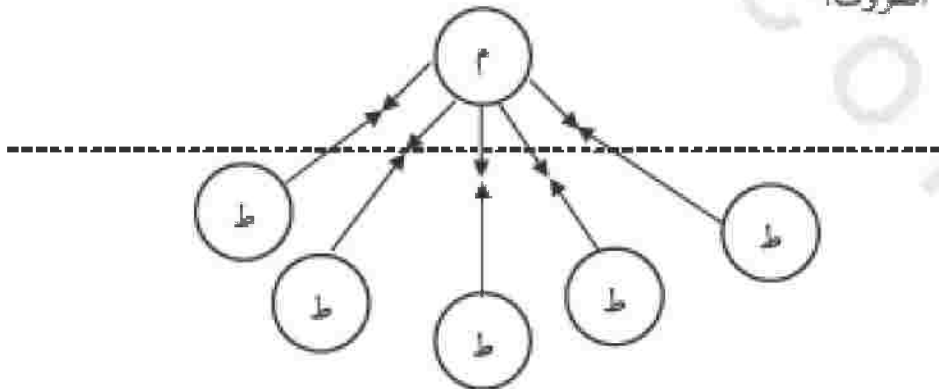


نمط التفاعل هنا هو الذي يتحدث فيه المعلم ويستمع الطالب. وهكذا فالعلاقة محصورة بالاستماع والفهم والاستيعاب وليس هناك تفاعل بين الطلاب أنفسهم.

الهيكل الاجتماعي لهذا النوع من الحالة موجود في الحديث أو المحاضرة حيث يكون هناك تمييز واضح بين المعلم والفصل (المصور في المخطط البياني بخط أفقي متواصل) والذي يكون دور المعلم فيه مسيطراً وموجهاً. هذا النوع من أسلوب التفاعل قد يشكل أيضاً جزءاً من الحصة كما هو مثلاً في بداية الحصة عندما يقدم الطالب أسلوباً جديداً في التعلم أو أثناء سير الحصة عندما يبرز مهارة أو في نهاية الحصة عندما يلخص ما تحدث به. كما أن التحضير للامتحان يمثل مناسبات عندما يكون الأسلوب المتركز على المعلم وسيلة فعالة للتعليم والتعلم. وهذا النموذج يقابل طريقة التعليم المباشر والتعليم التفاعلي لكامل الفصل.

الموقف (٢): المحاضرة - المناقشة

يمكن النظر إلى الموقف الثاني كشكل مختلف من الموقف الأول وهو الموقف الذي يكون نمط التفاعل فيها محكوماً من قبل المعلم. وقد تم تمثيل هذا الموقف في المخطط البياني في المثال الثاني. مرة أخرى يمكن أن يتفاوت عدد الطلاب حسب الظروف.



هذا النموذج يقابل طريقة التعليم التفاعلي لكامل الفصل.

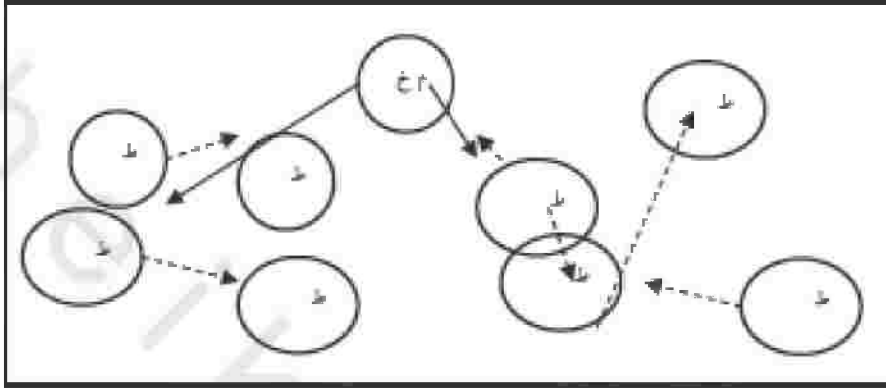
تتمثل ثلاثة من أهم أهداف المعلم في تحويل القيادة الكامنة للمجموعة باتجاه العملية التعليمية من أجل تشجيع التطور الفردي للقيادة وتشجيع السعي التعاوني باتجاه الأهداف المشتركة وتبسيط ممارسة القيادة التسلطية. أما الهياكل الاجتماعية التي تنشأ من الحالات الثانية والثالثة والرابعة والخامس فتقدم الإطار العملي لتحقيق هذه الأهداف.

تشير الأسهم في المخطط البياني إلى التفاعل الشفهي المستمر بين المعلم والطلاب. على الرغم من أن المعلم كقائد يطرح الأسئلة ويتلقى ويعطي الإجابات فإن ذلك لا يستلزم أن تكون المبادرة دائماً منه وقد تتطور المنافسة بين الطلاب. التمييز الواضح بين المعلم والمتعلم والذي يعتبر ميزة مهمة من مزايا الموقف الأول المتمثل في المثال الأول بواسطة خط أفقي متواصل أقل وضوحاً الآن ومن ثم وضعنا الخط الأفقي المتقطع في المثال الثاني.

هذا النوع من موقف التعلم وهو نمط التفاعل المصور في المثال الأول يمكن أن تتطور إلى النمط الموضح في المثال الثاني.

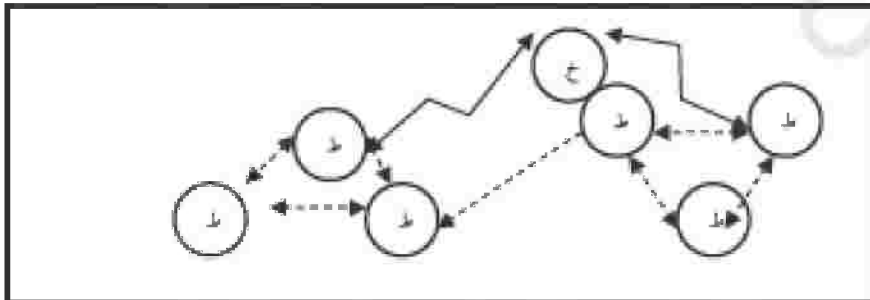
الموقف (٣): التعلم النشط

يصور المثال الثالث موقف اجتماعي يقوم فيه المعلم بتشجيع المناقشة والمساعدة المشتركة بين الطلاب. العمل العملي في حصة علمية سوف تكون مناسبة لهذا النوع من الحالة. تشير الأحرف "م خ" في المخطط البياني إلى أن المعلم يبدأ الآن تولي دوراً إضافياً ألا وهو دور الخبير. وكما يشير "أويسر": "إنه يحتفظ بأدواره الأخرى كذلك ولكن التركيز في عملية التعليم يتراوح بين الحاجات المقررة بالمهمة وحاجات أفراد الطلاب. لهذا السبب يمكن وصف الموقف على أنه مركّز على المهمة والطلاب وعلى أنه موقف بدأ يكتسب هيكلاً تعاونياً.



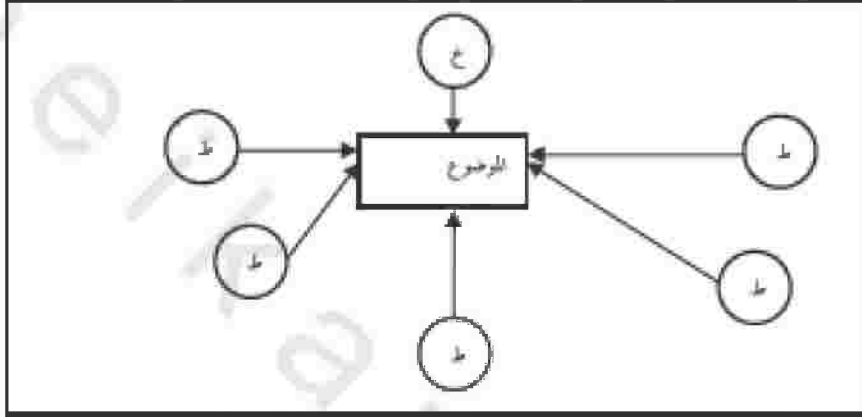
الموقف (٤): التعلم النشط، التخطيط المستقل

بالنظر إلى المثال الرابع يتضح لنا أن هذا الموقف الرابع يتطور بصورة منطقية من الموقف السابق. الطلاب الآن نشطون في مجموعات صغيرة ويتصرف المعلم بصفة خبير - استشاري (هذا ما يمثله الخط المتعرج في الرسم البياني). وكما يقول "أويسر": "تقوم المجموعات بتخطيط عملها وتنكيف مع سرعة أفرادها وتناقش الصعوبات وتتفق على الحلول. وهذا استكشاف مستقبل وتعلم نشط وتطور كبير للقيادة الموجهة نحو المهمة في كل مجموعة. المناخ الاجتماعي مناخ تعاوني ويمكن وصف الموقف على أنه مركّز على الطالب والمهمة.



الموقف (٥): التعلم المرتكز على المجموعة

هذه حالة تمتاز بمجموعة صغيرة من الأفراد المهتمين بموضوع معين أو مشروع أو مشكلة وهذا ما هو موضوع في المثال.



يمكن وجود نمط من هذا النوع في حلقة دراسية أو جلسة مناقشة. تشير الأسهم إلى أن المجموعة ككل مهتمة بالمهمة ويتوضحها وشرحها وحلها. الموقف كما هو واضح مرتكز على المهمة حيث إن هناك غياباً للهيكل الهرمي. ومن الناحية المثالية دور المعلم هنا هو مجرد عضو حكيم ومتمرس في المجموعة (المصور كخبير في المخطط البياني). الأدوار القهرية التي ترتبط تقليدياً بالمعلم ليست مناسبة في هذا النوع من الهيكل الاجتماعي. كما أن مواقف أعضاء المجموعة تجاه بعضها البعض سوف تميل إلى التعاون والتشاور.

الجدول رقم (٥٨). الاختيارات في تخطيط أوراق العمل.

- ١- ما هو بالضبط الهدف من الصفحة؟ هل المقصود منها توفير المعلومات أو طرح الأسئلة أو تحديد المهام أو تسجيل المعلومات أو تعزيز التعليم الجديد أو تعديل أو تطبيق المعرفة أو إبقاء الطلاب مشغولين أو جميع ما ذكر (وغيرها من الأمور)؟
- ٢- هل نحتاج فعلياً إلى ورقة عمل (مثلاً إذا كان ينبغي على كل فرد أن يكون لديه ورقة عمل ليس من

تابع الجدول رقم (٥٨).

- الممكن كتابة محتوياتها على اللوح؟
- ٣- يجب أن توضح ورقة العمل ما يجب على الطلاب فعله بالضبط وكيف يتعين عليهم التسجيل فيها.
 - ٤- يجب أن يكون مستوى اللغة مناسباً للطلاب من حيث المفردات والوضوح. هل سيفهم الطلاب اللغة.
 - ٥- كيف سيتم تنظيم وتقديم ومختلف أوراق العمل لمختلف الطلاب في حصة واحدة؟
 - ٦- هل ستصبح صفحة العمل أصعب شيئاً فشيئاً بحيث يصل الطلاب الأكثر تفوقاً إلى نهاية الورقة؟
 - ٧- يجب أن تكون ورقة العمل جذابة ومحفزة؟
 - ٨- هل ستكتب ورقة العمل بخط اليد أو تطبع؟ إذا كانت ستكتب بخط اليد فهل ستكتب حسب أسلوب الكتابة الشائع في المدرسة أو غير ذلك؟ أما إذا كانت ستطبع فبممكن طابعتها بخط جميل وأسلوب مشوق؟
 - ٩- هل سيعرف الطلاب كيفية الإجابة على الأسئلة المكتوبة على الورقة؟ أما إذا كانوا لا يعرفون فمماذا سيكون دور المعلم الطالب؟ كيف سيجد الطلاب الأجوبة على الأسئلة؟
 - ١٠- ما المواد والمعدات المطلوبة للمهام على الصفحات؟
 - ١١- ما المعرفة المسبقة المقترحة على الورقة؟
 - ١٢- كيف سيصل الطلاب إلى الكتب للإجابة على الأسئلة - هل من الضروري تحديد الكتب التي سيرجع الطلاب إليها؟
 - ١٣- ما عدد النشاطات على الورقة، هل هو قليل أو كثير؟
 - ١٤- هل ستكون هناك الكثير من النشاطات من نفس النوع على الورقة أو نشاطات من نوع مختلف على ورقة واحدة؟
 - ١٥- ما مدى جاذبية الورقة؟ هل تحتوي على الكثير أو القليل من الكلمات؟
 - ١٦- هل تتطلب بعض المهام من المعلم الطالب أن يكون موجوداً لأغراض السلامة مثل القطع أو التسخين أو تناول المعدات الخطرة؟
 - ١٧- كيف ستعزز الأوراق المناقشة كفصل كامل أو كمجموعة؟
 - ١٨- هل الأسئلة مزيج مناسب من الأسئلة العالية المستوى والمنخفضة المستوى؟
 - ١٩- هل تم تحديد القاييس الزمنية أو توقعها لإكمال الأوراق (بحيث يمكن للمعلم الطالب تخطيط أفضل استفادة من وقته)؟
 - ٢٠- كيف سيتم ربط أوراق العمل بالمواد المعروضة للوصول إلى المعلومات؟

الموقف (٦): العمل المستقل

هذا الموقف الأخير الموضح في المثال السادس ينشأ عندما يعمل الطلاب بشكل مستقل عن بعضهم وعندما لا يكون هناك أي تفاعل بينهم.



يحدث هذا الموقف عندما يعمل الطلاب في حل التمارين كل على حدة. من أجل التخطيط للتقليل من توجيهات المعلم ولزيادة عمل الفرد والمجموعة، أي الانتقال من المثال الأول إلى المثال السادس يطور الكثير من المعلمين صفحات العمل. ينظر إلى أوراق العمل على أنها واحدة من مصادر التعليم رغم أن بعضها محل وربما يشير عدم الانضباط في الفصل. وقد بينا بعض الاعتبارات في تخطيط واستعمال أوراق العمل في الجدول رقم (٥٨).

وبإيجاز، يشير "اويسر" إلى أن في المواقف من ١ - ٤ تتغيراً من الموقف المرتكز على المعلم إلى الموقف المرتكز على المهمة إلى الموقف المرتكز على الطالب ومن التعلم السلبي إلى التعلم الفعال ومن المشاركة في حدها الأدنى إلى المشاركة في حدها الأقصى مع التقليل في كل موقف من سيطرة المعلم. فالموقف الخامس يركز على المهمة ولكن وضع المعلم قد اختفى.

الموقف الستة الموضحة آنفاً سوف تساعد القارئ ليس فقط على فهم الحالات الاجتماعية والتعليمية القائمة على الفصل الدراسي بل كذلك أنماط التفاعل التي تحدث خارج الفصل الدراسي.