الجزء الثاني

كيف ندرّس؟ إستراتيجيات ذات صلة

«الأطفال قادرون على حلّ المشكلات. وهم عبر فضولهم، يطرحون الأسئلة، ويثيرون المشكلات أيضاً. الأطفال يحاولون تذليل الصِّعاب التي تعترض طريقهم، ويبحثون عن تحديات جديدة. إنّهم مثابرون؛ لأنّ النجاح والفهم محفّزان لهم.»

برانسفورد، براون، وكوكينغ [1]

(Brandsford, Brown & Cocking,2000)

1) مؤلفو كتاب (كيف يتعلم الناس: الدماغ، والعقل، والتجربة والمدرسة)

خامساً

علِّم من أجل التَّعلُّم

«الشيء المنطقي أن نتعلم من الذين يستطيعون التدريس.»

– سوفوكليس Sophocles [1]

نحـن نُدرِّس؛ لنغيّر الطالـب، ولا نكون قـد درّسنا ما لم يكـن التعلُّم قد حـدث. وما لم نبـدأ بتوقعات تتعلق مباشـرة بالطالب، بدلاً مـن المعلم، فإننا نخـدع أنفسنا في غرفة الصف. قد يخرج المعلـم بعد إلقاء محاضرة أو خبرة أخرى في قاعة الصف قائلاً: واو، لقد كنتُ عظيماً اليوم! لقد انسابتِ الكلمات بسهولـة من فمـي، وكان تجاوب الطلاب مشجعاً جدّاً. لقـد درّست اليوم فعلاً. ولكـن يا للأسف، لو أجري اختبار قصير أو مناقشة قد يكشفان أنّ الطلاب لم يفهموا أو يتعلموا على الإطلاق.

يمكـن للتدريس أن يحـدث دون تعلّم– إنها حقيقـة تجريبية يشارك فيها شخصـان، لكـنّ مـن كلاً المعلم والطالـب يقومان عادة بشـيء مختلف. يقول ليمنسون (1999) Leamnson: التدريس يقوم به شخص ما، وليس لشخص ما (صـ. 53) . ولذلـك، يجب أن يكون التعليم أكثر من تقديم سردي، ولاسيّما إذا أريد له أن يكون تحويلياً. ثمة فرق بين دلالات الألفاظ. المعلمون يعرفون بحكم الخبرة أن ليس بالضرورة أن تكون هناك علاقة بين يُعَلِّمُ وما عُلِّمَ.

---

(1) أديب يوناني، أحد أعظم كتّاب المأساة (التراجيديا) الإغريقية

ويكمن السر في حيوية الربط، وليس الفصل بينهما. الصلة بين التعليم والتعلُّم هي مفهوم تحولي، تدعمه الصلة الروحانية - الاجتماعية- الأكاديمية بين المعلمين والطلاب. إنّ الطريقة التي نفهم بها التفاعل بين المعلم والطالب مهمة جدّاً.

بار وتاج (1995) Barr&Tagg يميزان بين النموذجيْن الفكريَّيْن: التدريسي والتعليمي. مثلاً، النموذج الفكري التدريسي ينظر إلى المعرفة بأنها موجودة (هناك) في حين أنّ النموذج الفكري التعليمي ينظر إلى المعرفة بأنها الكيفية التي تكوّنت بخبرتنا الفردية. فإذا كان محورُ تفكيرنا التدريسَ، فإننا نضع موضوع الدراسة أولاً في ترتيب أولويات غرفة الصف، ومن ثَمَّ نهتم بالنتائج المقننة. وإذا وضعنا الطالب في مركز أسلوبنا التدريسي، فإننا لن نهتم بالنتائج فحسب، بل بنمو الفرد بمختلف جوانبه. وحين يشدِّد المعلمون على نموذج تعلّمي، فإنهم يستخدمون الصلة بين المحتوى وخبرات الطالب لجعل التعليم ذا معنى وشخصيّاً. ولأنّ التعليم الذي تخالطه مشاركة عاطفية أكثر رسوخاً في الذاكرة وأقوى من التعلّم المعرفي وحده، فإنّ النموذج الفكري التعليمي يقدم منحى أكثر شمولية من المنهجية التدريسية.

هدف المعايير

في حين تضع الدول معايير تدريسية (أكاديمية) مشتركة، يسود اعتقاد لدى كثيرين أنّ علينا تحديد موضوع الدراسة المرتبط بهذه المعايير، ومن ثم تدريسه. ونحن نرى أنّ هذا الاعتقاد مضلل، وأنه يجب النظر إلى المعايير بأنها أدلّة، أو بنى توفر للمدرسين منطلقاً للإبداع والتواصل مع الخبرة الفردية للتلاميذ في أثناء تدريس الموضوع. وإذا أخذنا في الحسبان الحالة الفريدة لكلّ تلميذ، فلن نستسلم للتفكير المضلل بتدريس شيء موجود (هناك) بدلاً من معرفة أننا في الواقع ندرّس شيئاً موجوداً (هناك)؛ إنّهم الطلّاب.

إنّ ربـط التدريس بالتعلُّم هو امتداد لعلاقـة المعلم بالطالب، فالتدريس يمكـن أن يحدث دون تعلم. وهذا ما يحدث غالباً! لكن التدريس من أجل التعلُّم يتطلب التزاماً من المعلم والطالب، حيث يلتزم المعلم بالجهد وبالثقة بقدرات الطالب؛ ويلتزم الطالب ببذل الجهد والانفتاح، والرغبة في النجاح.

على المعلمين ممارسة إستراتيجيات متنوعة في التدريس، وذلك أن يكونوا مستعديـن لعرض المفاهيم وشرحها بطرائق مختلفـة في مسعى للوصول إلى كلّ طالـب. ولا ريب فـي أنّ أسلوب التدريس المتنوع يعدُّ جـزءاً من التدريس الفاعل، وأنّ على المدرسين أيضاً الاعتماد على الثقة في غرفة الصف؛ لأنّ توجيه الطلاب من خلال العمليات الصعبة يتطلب ثقة. في حين أن على الطلاب الاستعداد لتقبل الشعور بعدم الراحة أحياناً في أثناء التعلُّم؛ فالتعليم التحويلي يعطي، أحياناً، شعوراً وكأنه تمدد مؤلم لعضلات ملتهبة. ومع ذلك، على الطلاب أن يكونوا مستعدين لمثل هذا الإزعاج المعرفي، مدعومين بتشجيع معلميهم الذين يثقون بهم.

فهم التدريس والتعلُّم

يحتاج طلاب هذه الأيام إلى قاعـدة معرفية استثنائية، ومهارات عملية؛ للعثـور علـى المعلومـات ذات الصلـة واستعمالها. وعليهـم أيضـاً تقويم تلك المعلومـات بنظـامٍ ينسجم مـع الخدمـات الاجتماعية والأخلاقيـة، حيث من المؤكـد أنّ التقانـة ستواصل تغيير خبرات الإنسـان، فليس في وسعنا الاعتماد علـى الماضي أو المستقبـل بأنهما قاعدة معرفية لنا. لكننـا نستطيع الاعتماد علـى حقيقة أنّ التعلُّم شيء فريد لـكلّ شخص، وهذا ما سوف نؤكده في عملية التدريس.

لا يجـادل كثيـرون في تفوق الأساسيـات والنتائج المرتبطـة بها، أو فيما يتعلـق بمرجعيتها الأصيلة، أو في عدم الرضا مـن التدريس المتساهل الذي لا

يخضع فيه الطلاب للمساءلة. لكننا بهذا نخلط الضروري بالكافي في التعليم، إذ يجب ألا يكون الهدف جوهرية المعلومات، بل التحويل التعليمي غير المحدود بزمن.

يتعرض المعلمون للضغوط؛ ليسايروا آخر المستجدات التي يؤكّدها المنهج الدراسي، والتي قد تكون الذكاءات المتعددة، أو التدريس المباشر، أو آخر برنامج قراءة، أو التعليم المتمايز. ومع أنه ليس ثمة خطأ في أفكار جديدة أو طرائق جديدة في التدريس، فإن موقف المقاطعة في الولايات المتحدة غالباً ما يكون حصرياً: البرنامج الجديد يجب أن يحل محلّ أيّ شيء آخر، وأسلوب التدريس أو المناهج الدراسية المجرّبة والحقيقية يجب أن تتوقف؛ ويجب أنّ يحلّ البرنامج الجديد مكانها. إنّ هذه النظرة المحدودة محبطة ومؤذية للطلاب والمعلمين. إنّ ما هو مجرّب أو غير محدود بزمن غالباً ما يتم تجاهله، أو أنّ عليه إفساح الطريق للأحدث والأعظم. ونحن في هذه الحالة نؤكد تدريس المحتوى، لكننا نتجاهل المهارات العملية مثل التفكير الناقد. وندرّس مهارات القراءة والرياضيات الأساسية في الوقت الذي ننزل فيه من رتبة الدراسات الاجتماعية والعلوم إلى مستوى (إذا توافر لديّ وقت) في ترتيب أولويات التعليم. حصرياً، نؤكد الأهداف الأكاديمية مقابل التلاشي المتسارع للأهداف الاجتماعية والروحانية.

جولي ليندلي (2010)؛ معلمة في مدرسة ثانوية، تدرّس من أجل التعلُّم . ولأنها معلمة كلية للطلاب المتكاملين، يبدو أنّ هذا طبيعة ثانية لها. لكن قضيتها هي: لماذا هناك جهد منظم ليدفعوا لها أكثر لتدريس الطلاب من أجل درجات أعلى في الاختبارات؟ نعم، هي تريد أن تحصل على أجر أكبر، ولكن على أن يكون مقابل التخطيط المكثف للدروس، والبقاء بعد انتهاء المدرسة لتصحيح الأوراق، ودفع نفقات تطورها المهني ومعدات التدريس، والاتصال

المستمـر بأولياء الأمور، وتحويل غرفة صفها إلى بيئة آمنة روحانية يشعر فيها الطـلاب بالأمان. لقـد جعلت جولي تعليـم طلابها محور تفكيرهـا، استثمرت فيهم أكاديميّاً، واجتماعيّاً، وروحيّاً بتكريس حياتها وروحها لهذه المهنة.

وعلى الرغم من أنّ الطالب يحتل محور النموذج، فإن التعليم التحويلي ينبئ عن سلوك المدرس ومعتقداته. وقد لاحظ ليمنسون (1999) أنّ شخصية المعلم فـي غرفة الصف مهمة؛ لأنها الكيان الذي يواجـه الطالب. والكيفية التي يشعر بهـا الطـلاب تجاه المعلم، سواء جيدة كانت أو سيئـة، لها تأثير قوي في طريقة إصغائهم، أكان العمل على محتوى المقرر التعليمي، أو الكم الذي يتعلمونه (ص.71)

يـرى المعلمون التحويليون أنّ دورهم هو العمل بصفتهم وكلاء أخلاقيين يواجهـون مشـكلات، ويرغبون في تحـول طلابهم، ومجتمعهـم، والعالم. وهم يرغبون في تحـول فكري للتلاميذ المبتدئين ليصبحـوا طلاباً أكثر خبرة. أما منظِّرو التعليم (برونـنج، شو، ورونـنج، 2004؛ وشونك، Bruning, Shaw (2008 & Ronning, 2004, Schunk, 2008، فيـرون أن التمييـز بيـن الطلاب الأكثر خبرة والطلاب المبتدئين يكمن في مجال حلّ المشكلة؛ فالخبراء لديهم مستوى عالٍ من الكفاية في حلّ المشكلات، أما المبتدئون فلديهم بعض المعارف، لكن إنجازهم ضعيف في مجال حلّ المشكلات .

التواصل ونقل المعرفة

بصورة عامة، تتطلب مواجهة مشكلة ما تحويل التعليم ونقل المعرفة بطرائق جديدة، في أوضاع جديـدة، أو في أوضاع مألوفة بمحتـوى مختلف (شونك، 2008، ص. 209) . ويمكن أن تكون مجابهة نقل المعرفة، أكاديميّة، واجتماعيّة، وروحانيّة في سياقها.

لم يكن في وسع كثيرين التنبؤ بأزمة الائتمان في خريف 2008، عندما انهارت مؤسسات مالية جديرة بالثقة، أو أنقذتها حكومة الولايات المتحدة. كانت جوانب المشكلة مذهلة من الناحية التحليليّة أو الأخلاقيّة. ومن الضروريّ بالنسبة إلى التعليم التحويلي أن يجابه الطلاب أولاً المعلومات الجديدة بتوجيه من معلميهم، ثم تحليل وجهات نظرهم الجديدة، وتركيبها، وشرحها بلغتهم المخصوصة.

قارن هذا الدور التحويلي بالتعليم المعلوماتي الأكثر تداولاً. تعرّف المعلومات بطرائق مختلفة، لكن غالباً ما تشير إلى نوع من المعارف المبعثرة، أو مجموعة من الحقائق والبيانات. ويمكننا أن نؤكد التعريف الأخير، ونفصل بين الاثنين بوضوح: فالمعلومات هي مجموعة من الحقائق أو البيانات المطروحة، أما المعرفة فهي معلومات عُلِّمتْ. وفي هذا السياق، فإن مقدمي المعلومات العظام ليسوا بالضرورة معلمين عظاماً.

يحرص التعليم المعلوماتي على نقل المعلومات؛ يأخذها من الكتب ويودعها في عقول الطلاب. يضع نموذج التدريس المعلوماتي المدرس في موضع حكيم على مسرح. وفي حين أنّ الاستماع إلى محاضرة عظيمة يحمل قيمة عالية على الدوام، فإنّ التعليم المدرسي يميل إلى التشديد على المعلم أو المعرفة التي يجري تعليمها.

يتناول نموذج أساليب التدريس للقرن العشرين (سوير، 2006) Sawyer نقل المعرفة إلى الطلاب، ثم اختبارهم في تلك المعرفة. وقد تسارع هذا المبدأ في هذا القرن ليصبح تعليماً معلوماتيّاً. ومما يؤسف عليه أنّ التعليم بصفته مفهوماً وعملية وقوة توجيه، أصبح ثانويّاً وتقهقر إلى الوراء. وحينها، أصبح التعليم عقيماً، بلا روح، ومربوطاً بمقاييس واختبارات تستثني الحماس

المحفز للطلاب، ويستثني احتياجاتهم، واهتماماتهم. وليس من المناسب أن يكون الهدف هو التدريس من أجل التعلُّم .

لنبدأ بطلابنا

مثلاً، لنأخذ مأزق إحدى المعلمات، وهي تحاول التدريس من أجل التعلُّم . عملت تاميكا في إحدى المدارس الكبيرة في مقاطعة مدنية، حيث فشلت مدارس عدة في تحقيق أهداف مقياس (التقدم السنوي الكافي) AnnualYearlyProgress (AYP) الذي يحدد مدى تقدم المدارس في الولايات المتحدة على وفق الاختبارات المقننة. وفي محاولتها تهيئة تدريس يتناغم مع احتياجات الطلاب الذين يعانون عسر القراءة، اعتمدت المقاطعة برامج قراءة تفرض على الطلاب الجلوس أمام الحاسوب ساعات عدّة في كلّ يوم. شعرت تاميكا مثل كثيرين من زملائها، بأن التدريس والقياس قد حلاّ محلّ التعليم والتعلُّم . كانت توّاقة للتواصل من شخص إلى آخر، وضمن مجموعات صغيرة يمكن لطلابها أن يتفاعلوا فيها. وكانت ترى أنّ مثل هذا الاهتمام الشخصي يمكن أن يتيح لها وضع قياس بنائيّ لتقدم طلابها في القراءة لاحقاً، في حين أنّ البرمجة التي اعتمدتها المقاطعة قد تكون حسنة النية، ولكن يبدو أنّ الأولويات حرصت على التدريس بدل التعليم.

ولذلك، إذا فهمنا كيفية تعلّم الطلاب، فسوف نكون مجبرين على تسليح أنفسنا بطرائق تدريس فاعلة تقوم على أفضل البحوث في مجال التعليم والتنمية البشرية. لقد حدثت خلال العقد الأخير ثورة علمية في نظرية التعليم المعرفي، ما جعل فهمنا للطريقة التي يعمل بها العقل البشري أكثر كمالاً الآن من أيّ وقت مضى.

تفعيل المعرفة السابقة

يقول ديفيد أوزوبل David Ausubel، في كتابه المقرر الذي نشره عام 1968 بعنوان (علم النفس التربوي: وجهة نظر معرفية) :Educational Psychology A Cognitive View: إذا كان عليّ اختزال علم النفس التربوي كلّه في مبدأ واحد فقط، فسأقول الآتي: إنّ أهم عامل وحيد يؤثر في التعليم هو المعلومات التي يعرفها الطالب مُسبقاً. تحقق منها وعلّمه بناءً عليها. (كما وردت في شولمان، Shulman1999، ص. 39) . وقد كررت روبن جاكسون هذا المبدأ (2009) Robin Jackson بوصفه أحد مبادئها التعليمية: ابدأ من حيث وصل طلابك. فعندما تدمج نظرية التعلّم والبحث مع هدف دعم القدرات العقلية والاجتماعية للطلاب، فإنّ التدريس التحويلي يكثّف اهتمامه على التعلُّم .

إنّ عملية التعليم تفقد فاعليتها حين تختلط أولوياتها، وعندما يساء فهمها. وتكون الأولويات في غير محلّها حين تصبح المناهج الدراسية أو المعلم هو محور النموذج بدل الطالب. ويتحمل الطلاب اللوم عن مشكلات تعليمنا، ويوصمون بأنهم سيئون، كما يقول بوستمان ووينجارتنر (1969) Postman and Weingartner في مقارنة كلاسيكية مع أطباء أحد المستشفيات الذين يلومون مرضاهم لأنهم ماتوا في وقت غير ملائم؛ لأنهم (مرضى سيئون). هؤلاء الأطباء كانوا مقتنعين، بنوع من الكوميديا السوداء، أن دواءهم في حدّ ذاته كان جيداً. جيروم برونر (1996) Jerome Bruner يعرّف مثل هذا التحيز التعليمي حين قال:

> تنظر إحدى المعلمات إلى طفلة من مظهرها الخارجي، من منظور شخص ثالث، بدلاً من محاولة الدخول في أفكارها.... في مثل هذا النظام، إذا فشلت الطفلة في تقديم أداء مناسب، فإنه يمكن تفسير ضعفها بأنه نقصٌ في القدرات العقلية أو انخفاض نسبة ذكائها، حينها، تتخلص المؤسسة التعليمية من أيّ لوم قد يوجَّه إليها (ص. 56) .

يكمـن جزء من الخبرة التحويلية في أساليب التدريس في تحقيق انطباع أولـي عـن الشخص، والنظر من خـلال عيون الطـلاب وإعادة بنـاء وجهات نظرهم؛ أي التعاطف القائم على المعرفة. ولفهم التعليم التحويلي، يتعين علينا فهـم عملية التعلّم، ولكن علينا أيضـاً فهم طلابنا. إنّ تطورنا بصفتنا معلمين، يتطلـب التخلص من وجهات نظرنـا الضيقة التي لا تنظر إلـى الطالب إلّا من منظور تدريسي (أكاديمي) يؤكد طريقة واحدة فقط من التعليم. لكن الحقيقة هي أنّ التدريس فريد ومميز ومستقل، مثله مثل التعليم والطلاب.

معتقدات عن أساليب التدريس

لأنّ أساليب التدريس تؤكِّد التفاعل بين التخصصات الأكاديمية ومخلوقات اجتماعية لها احتياجات مختلفة، يمكننا فهم نشوء نوع من المعتقدات القديمة عـن التدريـس والتعليم على المستويـات كافة. وقد تحدث برونـر (1996) عن تلك المعتقدات، وعرّفها بأصول التدريس (بالبيداغوجيا) الشعبية. لقد لاحظ أنّ الأشخاص العاديين والمعلمين، غالبـاً، يستخدمون نظريـات يومية تقوم علـى الحدس عن الطريقة التي تعمل بها عقـول الآخرين، والطريقة التي يتعلم بهـا الناس، والطريقة التـي يجب أن يستخدمها المعلمون فـي التدريس. وهذه المعتقـداتُ خيالاتٌ مريحة، وهي أنصـاف حقائق تصبّ في مصلحة معتقدات المعلميـن في الأغلـب. انظر المعتقدات التي تدحضهـا الوقائع (الحقائق) في الشكل 1.5.

يتضمـن مفهـوم برونـر مجموعة مـن الافتراضـات عن الأطفـال: إنهم عنيـدون وفي حاجة إلى إصلاح؛ وهم أبريـاء وفي حاجة إلى حماية من مجتمع فظّ؛ وهم يفتقرون إلى المهارات وفي حاجة إلى الممارسة؛ وإنهم أوعية فارغة، وفـي حاجة إلى ملْئهـا بالمعرفة التي يزودهم بها البالغـون؛ وهم أنانيون، وفي حاجـة إلى تنشئة اجتماعية. ويصر برونر على أنّ علم النفس المعرفي الموجّه

ثقافيّـاً يجب ألاّ يرفض استخدام البيداغوجيا الشعبية أسطـورةً؛ لأنه حتى لو كانت الافتراضات غير صحيحة، فما زال لديها تأثير هائل في التعليم، بانتظار أن تتوافر للمعلمين نظرية جيدة وبحوث لتوجيه ممارستهم.

تتطلـب أساليب التدريـس التحويلي أن يكون التعلّمُ هـدفَ التدريس؛ لأنّ الغاية السامية المنشودة هي تحويل الطالب.

الحقيقة مقابل الخيال

خيال	حقيقة
النظـرات الزائغـة، والعيـون الجاحظة مثل عيـون البقـر، على وجـوه الطلاب أمر حتمي، ولا يمكن تجنبه؛ فالمعلمون يتوقعون رؤيتها.	الفضول البشري هبـة طبيعية. الفضول شيء يمكن إثارته من جديد وتغذيته؛ لأنّ الطلاب عناصر قادرة ونشطة، وفي حاجة إلى دعم المعلمين والطلاب الآخرين.
المحاضرات، حتى التي جرى التخطيط لها جيداً، تطفئ الحماس للتعليم.	الطلاب يفتقرون إلى المعرفة، ويمكنهم الاستفادة مـن المعلميـن الذين ترتبط محاضراتهم بالخبرات الفردية للطلاب.
يحدث التعليم الفاعل بتناسب مباشر مع الوقت المخصص للمهمة.	جودةُ الوقت المبذول على المحتوى التعلّمي أو المهارات متغيرٌ لا يمكن الاعتماد عليه في حدّ ذاته. وفي حين أنّ الوقت يمكن أن يكون عنصراً مهمّاً في التعليم، فإنّ المفتاح الفاعل فيه عـادة هو جـودة الوقت (مثـلاً، كيفية مشاركة الطالب في موضوع الدراسة) .
إنّ تعليـم شخص شيئاً مـا، يُضاف إلى مخزونه المعرفيّ.	التعليم أكثر من مجرد إخبار شخص ما بشيء جديـد. التعليم يحـدث حين يتم التعلُّـم، وتظهـر نتائجه حيـن يستخدم الطلاب المعلومات الجديدة في سياقات مهمة لهم وذات معنى.

تسهم الاختبارات في العملية التعلمية؛ لأنها تظهر ما تعلمه الطلاب.	الاختبارات تضع الطلاب في موضع المساءلة، ويمكن أن تعطي تغذية راجعة تعزز التعلم. لكن التعلم الحقيقي لا يظهر إلا في قدرة الطلاب على تطبيق المعارف الجديدة على سياقات مختلفة.
أفضل المعلمين هم الذين يتصفون بالحزم والشدة.	الشدة جيدة حين تعني أكبر قدر من التعلم الجيد. لكنها سيئة إذا كانت تعني متطلبات زائدة وغير مهمة للطالب.
المعلمون الذين يشتهرون بجعل التعليم متعة، يضحون بالمعايير.	العاطفة مكون بشري أساسي مرتبط بالتعلم. أفضل المعلمين هم من يجدون طريقة لدمج البهجة بالتعليم.
أظهر التقدم التقني في القرن الحادي والعشرين مدى قلّة الحاجة إلى معلمين.	يحتاج الطلاب إلى مساعدة المعلمين في التعليم. وتتطلب عملية التعليم التنظيم، والتحديات المدروسة، والتجاوب، والدافعية التي يوفرها المعلم.
الدور التقليدي للمعلم، هو أنه من الضروري، والحيوي، شرح المحتوى الدراسيّ.	هناك مبالغة كبيرة في تقدير التعليم بالمعنى التقليدي. والطلاب غالباً ما يتعلمون على الرغم من التشديد غير الضروري على المحتوى الدراسيّ، واكتشاف أن مثل هذا النوع من التعليم غير مهم في الغالب.
معظم المراهقين لديهم قابلية للتفكير الرمزي ومهارات التفكير العليا	نصف طلاب السنة الأولى لم يصلوا إلى هذه المرحلة من التطور المعرفي. المعلمون الأكثر فاعلية يأخذون هذا البحث في الحسبان، أو يخططون للطلاب أصحاب التفكير المادي بتعزيز التفاعل بين الطلاب وبيئتهم المادية، وبين الطلاب والآخرين (وفي ذلك المعلمون والطلاب) .

الشكل 1.5

المصدر: (فضح هذه الأساطير العشر عن التعلم والتعليم) تأليف توماس روزبرو، (Debunk these 10 myths about teaching and learning، by T. Rosebrough) المنشورة في نشرة («Teaching Professor»). حقوق الطبع والنشر 2003 لمنشورات ماجنا. عدّل بإذن.

إنّ وَضْـعَ الطلاب في محور نموذجنا الفكـري التعليمي خطوةٌ مهمةٌ على طريـق معرفتهم؛ لأنّ احترام الطالب لا يولّد نوعـاً من الثقة المتبادلة فحسب، بل التزاماً مـن قبل المعلمين لفهم الطريقة التي يتعلم بها طلابهم أيضاً. لذا، فإنّ فهم أساطير (البيداغوجيا) يقرّبنا من هدف التدريس من أجل التعلم.

أفكار ختامية

فـي هذا الجـزء، بحثنا وضع الطـلاب واحتياجاتهم فـي مركز النموذج التعليمـي، فالتدريس يعني معرفـة مَنْ نُعلِّم. ولا شك في أنّ معرفة الطلاب أمر مهم؛ لأننا لا نكون قد درّسنا إلا إذا تعلّموا.

إنّ التدريـس عمـل أبعـد مـن مجـرد السَّـرد، وإن تغطيـة المنهـاج والمعاييـر الدراسيـة همـا أسهل جوانب التعليـم، مع أنّ ذلـك مستحيل ضمن الوقـت المتـاح للتدريـس فـي المدارس (مارزانـو وهايستيـد، 2008، صـ.7 Marzano&Haystead) . لقد عرضنـا السبب الذي يجعل معرفة كيفية تعليم الطـلاب أمـراً مهمّاً جـدّاً، فنحن حين نعـرف كيفية تعليم الطـلاب ونجعلهم ينهمكـون في تعلّمهم، فسـوف يبدؤون في تحمل بعض المسؤولية عن تعلّمهم. إنّ الطـلاب المشاركيـن فـي العمليـة التعليمية ينظمـون أنفسهـم، ويحددون أهدافهـم التعلمية، ويقوّمـون إنجازاتهم، وهم يستمـدون النشاط من تعلّمهم؛ وتمدهـم سعادتهم بالتعلُّم بقدرة علـى حلّ المشكلات طوال حياتهم عن طريق نقل معرفتهم إلى سياقات جديدة. ويصبح الطلاب المشاركون تعاونيِّين أيضاً، فهم يمتلكـون المهارات الضرورية للعمل مع الآخريـن ويقدّرونها. ويختتم هذا الفصل بتحدي الاعتقادات القديمة في التعليم بحقائق أساليب التدريس.