

كيف ندرّس؟ إستراتيجيات ذات صلة

«الأطفال قادرون على حلّ المشكلات. وهم عبر فضولهم، يطرحون الأسئلة، ويثيرون المشكلات أيضاً. الأطفال يحاولون تدليل الصّعاب التي تعترض طريقهم، ويبحثون عن تحديات جديدة. إنهم متأبرون؛ لأنّ النجاح والفهم محفّزان لهم.»

برانسفورد، براون، وكوكينغ⁽¹⁾

(Brandsford, Brown & Cocking, 2000)

obeikandi.com

خامساً

علم من أجل التعلُّم

«الشيء المنطقي أن نتعلم من الذين يستطيعون التدريس.»

- سوفوكليس Sophocles (1)

نحن نُدرِّس؛ لنغيِّر الطالب، ولا نكون قد درَّسنا ما لم يكن التعلُّم قد حدث. وما لم نبدأ بتوقعات تتعلق مباشرة بالطالب، بدلاً من المعلم، فإننا نخدع أنفسنا في غرفة الصف. قد يخرج المعلم بعد إلقاء محاضرة أو خبرة أخرى في قاعة الصف قائلاً: واو، لقد كنتُ عظيماً اليوم! لقد انسابت الكلمات بسهولة من فمي، وكان تجاوب الطلاب مشجعاً جداً. لقد درَّست اليوم فعلاً. ولكن يا للأسف، لو أجري اختبار قصير أو مناقشة قد يكشفان أنَّ الطلاب لم يفهموا أو يتعلموا على الإطلاق.

يمكن للتدريس أن يحدث دون تعلُّم - إنها حقيقة تجريبية يشارك فيها شخصان، لكنَّ من كلاً المعلم والطالب يقومان عادة بشيء مختلف. يقول ليمنسون (1999) Leamnson: التدريس يقوم به شخص ما، وليس لشخص ما (ص. 53). ولذلك، يجب أن يكون التعليم أكثر من تقديم سردي، ولاسيما إذا أريد له أن يكون تحويلياً. ثمة فرق بين دلالات الألفاظ. المعلمون يعرفون بحكم الخبرة أن ليس بالضرورة أن تكون هناك علاقة بين يعلم وما علم.

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

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

بار وتاج (1995) Barr&Tagg يميزان بين النموذجين الفكريين؛ التدريسي والتعليمي. مثلاً، النموذج الفكري التدريسي ينظر إلى المعرفة بأنها موجودة (هناك) في حين أن النموذج الفكري التعليمي ينظر إلى المعرفة بأنها الكيفية التي تكوّنت بخبرتنا الفردية. فإذا كان محور تفكيرنا التدريسي، فإننا نضع موضوع الدراسة أولاً في ترتيب أولويات غرفة الصف، ومن ثمّ نهتم بالنتائج المقننة. وإذا وضعنا الطالب في مركز أسلوبنا التدريسي، فإننا لن نهتم بالنتائج فحسب، بل بنمو الفرد بمختلف جوانبه. وحين يشدّد المعلمون على نموذج تعلّمي، فإنهم يستخدمون الصلة بين المحتوى وخبرات الطالب لجعل التعليم ذا معنى وشخصياً. 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 ثمّ تدريسه. ونحن نرى أنّ هذا الاعتقاد مضلل، وأنه يجب النظر إلى المعايير بأنها أدلة، 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)؛ إنهم الطلاب.

إنَّ ربط التدریس بالتعلُّم هو امتداد لعلاقة المعلم بالطالب، فالتدریس يمكن أن يحدث دون تعلم. وهذا ما يحدث غالباً! لكن التدریس 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 التدریس، وذلك أن يكونوا مستعدين لعرض المفاهيم وشرحها بطرائق مختلفة في مسعى للوصول إلى كلِّ طالب. ولا ريب في أنَّ أسلوب التدریس المتنوع يعدُّ جزءاً من التدریس الفاعل، وأنَّ على المدرسين أيضاً الاعتماد على الثقة في غرفة الصف؛ لأنَّ 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 تمديد مؤلم لعضلات ملتتهبة. ومع ذلك، على الطلاب أن يكونوا مستعدين لمثل هذا الإزعاج المعرفي، مدعومين بتشجيع معلمهم الذين يثقون بهم.

فهم التدریس والتعلُّم

يحتاج طلاب هذه الأيام إلى قاعدة معرفية استثنائية، ومهارات عملية؛ للعثور على المعلومات ذات الصلة واستعمالها. وعليهم أيضاً تقويم تلك المعلومات بنظامٍ ينسجم مع الخدمات الاجتماعية والأخلاقية، حيث من المؤكد أنَّ التقانة ستواصل تغيير خبرات الإنسان، فليس في وسعنا الاعتماد على الماضي أو المستقبل بأنهما قاعدة معرفية لنا. لكننا نستطيع الاعتماد على حقيقة أنَّ التعلُّم شيء فريد لكلِّ شخص، وهذا ما سوف نؤكد في عملية التدریس.

لا يجادل كثيرون في تفوق الأساسيات والنتائج المرتبطة بها، أو فيما يتعلق بمرجعيتها الأصلية، أو في عدم الرضا من التدریس 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 بزمان.

يتعرض المعلمون للضغوط؛ ليسا يروا آخر المستجدات التي يؤكدها المنهج الدراسي، والتي قد تكون الذكاءات المتعددة، أو التدريس المباشر، أو آخر برنامج قراءة، أو التعليم المتميز. 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 محل أي شيء آخر، وأساليب التدريس أو المناهج الدراسية المجربة والحقيقية يجب أن تتوقف؛ ويجب أن يحل البرنامج الجديد مكانها. إن هذه النظرة المحدودة محبطة ومؤذية للطلاب والمعلمين. إن ما هو مجرب أو غير محدود بزمان غالباً ما يتم تجاهله، أو أن عليه إفساح الطريق للأحدث والأعظم. ونحن في هذه الحالة نؤكد تدريس المحتوى، لكننا نتجاهل المهارات العملية مثل التفكير الناقد. وندرس مهارات القراءة والرياضيات الأساسية في الوقت الذي ننزل فيه من رتبة الدراسات الاجتماعية والعلوم إلى مستوى (إذا توافر لدي وقت) في ترتيب أولويات التعليم. حصرياً، نؤكد الأهداف الأكاديمية مقابل التلاشي المتسارع للأهداف الاجتماعية والروحانية.

جولي ليندلي (2010)؛ معلمة في مدرسة ثانوية، تدرس من أجل التعلم. ولأنها معلمة كلية للطلاب المتكاملين، يبدو أن 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

المستمر بأولياء الأمور، وتحويل غرفة صفها إلى بيئة آمنة روحانية يشعر فيها الطلاب بالأمان. لقد جعلت جولي تعليم طلابها محور تفكيرها، استثمرت فيهم أكاديمياً، واجتماعياً، وروحياً بتكريس حياتها وروحها لهذه المهنة.

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

يرى المعلمون التحويليون أن دورهم هو العمل بصفتهم وكلاء أخلاقيين يواجهون مشكلات، ويرغبون في تحول طلابهم، ومجتمعهم، والعالم. وهم يرغبون في تحول فكري للتلاميذ المبتدئين ليصبحوا طلاباً أكثر خبرة. أما منظرُو التعليم (بروننج، شو، وروننج، 2004؛ وشونك، 2008) Bruning, Shaw (2008, Schunk, 2008, & Ronning, 2004، فيرون أن التمييز بين 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 جديدة، أو في أوضاع مألوفة بمحتوى مختلف (شونك، 2008، ص. 209). ويمكن أن تكون مجابهة نقل المعرفة، أكاديمية، واجتماعية، وروحانية 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 التحليلية أو الأخلاقية. ومن الضروري بالنسبة إلى التعليم التحويلي أن يجابه الطلاب أولاً المعلومات الجديدة بتوجيه من معلمهم، ثم تحليل وجهات نظرهم الجديدة، وتركيبها، وشرحها بلغتهم المخصصة.

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 عُلِّمَتْ. 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 معلوماتياً. ومما يؤسف عليه أنّ التعليم بصفته مفهوماً وعملية وقوة توجيه، أصبح ثانوياً 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 .

نبدأ 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) Annual Yearly Progress (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 حلا محلّ التعليم والتعلُّم . كانت توافقة 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 أوزوبيل 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 كله في مبدأ واحد فقط، فسأقول الآتي: إنَّ أهم عامل وحيد يؤثر في التعليم هو المعلومات التي يعرفها الطالب مسبقاً. تحقق منها وعلمه بناءً عليها. (كما وردت في شولمان، 1999، Shulman، ص. 39). وقد كررت روبن جاكسون هذا المبدأ Robin Jackson (2009) بوصفه أحد مبادئها التعليمية: ابدأ من حيث وصل طلابك. فعندما تدمج نظرية التعلُّم والبحث مع هدف دعم القدرات العقلية والاجتماعية للطلاب، فإنَّ التدريس التحويلي يكتفٍ اهتمامه على التعلُّم.

إنَّ عملية التعليم تفقد فاعليتها حين تختلط أولوياتها، وعندما يساء فهمها. وتكون الأولويات في غير محلِّها حين تصبح المناهج الدراسية أو المعلم هو محور النموذج بدل الطالب. ويتحمل الطلاب اللوم عن مشكلات تعليمنا، ويوصمون بأنهم سيئون، كما يقول بوستمان ووينجارتتر (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 حدِّ ذاته كان جيداً. جيروم برونر Jerome Bruner (1996) يعرف 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 نقص في القدرات العقلية أو انخفاض نسبة ذكائها، حينها، تتخلص المؤسسة التعليمية من أيِّ لوم قد يوجَّه إليها (ص. 56).

يُكْمِنُ جِزءٌ مِنَ الخَبْرَةِ التَّحْوِيلِيَّةِ فِي أسَالِيْبِ التَّدْرِيسِ فِي تَحْقِيقِ انطِبَاعِ أَوَّلِي عَنِ الشَّخْصِ، وَالنَّظَرِ مِنْ خِلَالِ عِيُونِ الطُّلَابِ وَإِعَادَةِ بِنَاءِ وَجِهَاتِ نَظَرِهِمْ؛ أَيِ التَّعَاطُفِ القَائِمِ عَلَى المَعْرِفَةِ. وَلفْهَمِ التَّعْلِيمِ التَّحْوِيلِي، يَتَعَيَّنُ عَلَيْنَا فَهْمَ عَمَلِيَّةِ التَّعَلُّمِ، وَلَكِنْ عَلَيْنَا أَيْضاً فَهْمَ طُلَابِنَا. إِنَّ تَطَوُّرَنَا بِصِفَتِنَا مَعْلَمِينَ، يَتَطَلَّبُ التَّخْلَصَ مِنْ وَجِهَاتِ نَظَرِنَا الضِّيْقَةِ الَّتِي لَا تَنظُرُ إِلَى الطُّالِبِ إِلَّا مِنْ مَنْظُورِ تَدْرِيسِي (أَكَادِيمِي) يُوَكِّدُ طَرِيقَةً وَاحِدَةً فَقَطْ مِنَ التَّعْلِيمِ. لَكِنْ الحَقِيقَةُ هِيَ أَنَّ التَّدْرِيسَ فَرِيدَ وَمُمَيِّزَ وَمَسْتَقِلَّ، مِثْلَهُ مِثْلُ التَّعْلِيمِ وَالطُّلَابِ.

مَعْتَقَدَاتٌ عَنِ أسَالِيْبِ التَّدْرِيسِ

لِأَنَّ أسَالِيْبِ التَّدْرِيسِ تُؤَكِّدُ التَّفَاعُلَ بَيْنَ التَّخْصِصَاتِ الأكَادِيمِيَّةِ وَمَخْلُوقَاتِ اجْتِمَاعِيَّةٍ لَهَا احْتِيَاجَاتٌ مُخْتَلِفَةٌ، يُمْكِنُنَا فَهْمَ نَشْوءِ نَوْعٍ مِنَ المَعْتَقَدَاتِ القَدِيمَةِ عَنِ التَّدْرِيسِ وَالتَّعْلِيمِ عَلَى المَسْتَوِيَّاتِ كَافَّةٍ. وَقَدْ تَحَدَّثَ بَرُونَرُ (1996) عَنِ تِلْكَ المَعْتَقَدَاتِ، وَعَرَّفَهَا بِأَسْوَاقِ التَّدْرِيسِ (بِالْبِيدَاغُوجِيَا) الشَّعْبِيَّةِ. لَقَدْ لَاحِظَ أَنَّ الأَشْخَاصَ العَادِيَّيْنَ وَالمَعْلَمِينَ، غَالِباً، يَسْتَعْمِدُونَ نَظَرِيَّاتٍ يَوْمِيَّةٍ تَقُومُ عَلَى الحَدْسِ عَنِ الطَّرِيقَةِ الَّتِي تَعْمَلُ بِهَا عَقُولُ الأَخْرِينِ، وَالتَّرِيقَةِ الَّتِي يَتَعَلَّمُ بِهَا النَّاسُ، وَالتَّرِيقَةِ الَّتِي يَجِبُ أَنْ يَسْتَعْمِدَهَا المَعْلَمُونَ فِي التَّدْرِيسِ. وَهَذِهِ المَعْتَقَدَاتُ خِيَالَاتٌ مَرِيحَةٌ، وَهِيَ أَنْصَافُ حَقَائِقَ تَصَبُّ فِي مَصْلَحَةِ مَعْتَقَدَاتِ المَعْلَمِينَ فِي الأَغْلَبِ. انظُرِ المَعْتَقَدَاتِ الَّتِي تَحْضُرُهَا الوَقَائِعُ (الحَقَائِقُ) فِي الشَّكْلِ 1.5.

يَتَضَمَّنُ مَفْهُومُ بَرُونَرِ مَجْمُوعَةً مِنَ الافتِرَاضَاتِ عَنِ الأَطْفَالِ: إِنَّهُمْ عَنِيدُونَ وَفِي حَاجَةٍ إِلَى إِصْلَاحٍ؛ وَهَمُ أَبْرِيَاءُ وَفِي حَاجَةٍ إِلَى حِمَايَةٍ مِنْ مَجْتَمَعِ فَطْرٍ؛ وَهَمُ يَفْتَقِرُونَ إِلَى المَهَارَاتِ وَفِي حَاجَةٍ إِلَى المَمَارَسَةِ؛ وَإِنَّهُمْ أَوْعِيَّةُ فَارِغَةٌ، وَفِي حَاجَةٍ إِلَى مَلْئِهَا بِالمَعْرِفَةِ الَّتِي يَزِيدُهُمْ بِهَا البَالِغُونَ؛ وَهَمُ أَنَانِيُونَ، وَفِي حَاجَةٍ إِلَى تَنْشِئَةِ اجْتِمَاعِيَّةٍ. وَيَصِرُ بَرُونَرُ عَلَى أَنَّ عِلْمَ النَفْسِ المَعْرِفِي المَوْجَّهَ

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

تتطلب أساليب التدريس التحويلي أن يكون التعلّم هدفَ التدريس؛ لأنّ الغاية السامية المنشودة هي تحويل الطالب.

الحقيقة مقابل الخيال

خيال	حقيقة
النظرات الزائفة، والعيون الجاحظة مثل عيون البقر، على وجوه الطلاب أمر حتمي، ولا يمكن تجنبه؛ فالمعلمون يتوقعون رؤيتها.	الفضول البشري هبة 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 يفترقون إلى المعرفة، ويمكنهم الاستفادة من المعلمين الذين ترتبط محاضراتهم بالخبرات الفردية للطلاب.
يحدث التعليم الفاعل بتناسب مباشر مع الوقت المخصص للمهمة.	جودة الوقت المبذول على المحتوى التعليمي أو المهارات متغير لا يمكن الاعتماد عليه في حد ذاته. وفي حين أنّ الوقت يمكن أن يكون عنصراً مهماً في التعليم، فإنّ المفتاح الفاعل فيه عادة هو جودة الوقت (مثلاً، كيفية مشاركة الطالب في موضوع الدراسة).
إنّ تعليم شخص شيئاً ما، يُضاف إلى مخزونه المعرفي.	التعليم أكثر من مجرد إخبار شخص ما بشيء جديد. التعليم يحدث حين يتم التعلم، وتظهر نتائجه حين يستخدم الطلاب المعلومات الجديدة في سياقات مهمة لهم وذات معنى.

<p>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.</p>	<p>تسهم الاختبارات في العملية التعليمية؛ لأنها تظهر ما تعلمه الطلاب.</p>
<p>الشدة جيدة حين تعني أكبر قدر من التعلم الجيد. لكنها سيئة إذا كانت تعني متطلبات زائدة وغير مهمة للطلاب.</p>	<p>أفضل المعلمين هم الذين يتصفون بالحمز والشدة.</p>
<p>العاطفة مكون بشري أساسي مرتبط بالتعلم. أفضل المعلمين هم من يجدون طريقة لدمج البهجة بالتعليم.</p>	<p>المعلمون الذين يشتهرون بجعل التعليم متعة، يضحون بالمعايير.</p>
<p>يحتاج الطلاب إلى مساعدة المعلمين في التعليم. وتتطلب عملية التعليم التنظيم، والتحديات المدروسة، والتجاوب، والدافعية التي يوفرها المعلم.</p>	<p>أظهر التقدم التقني في القرن الحادي والعشرين مدى قلة الحاجة إلى معلمين.</p>
<p>هناك مبالغة كبيرة في تقدير التعليم بالمعنى التقليدي. والطلاب غالباً ما يتعلمون على الرغم من التشديد غير الضروري على المحتوى الدراسي، واكتشاف أن مثل هذا النوع من التعليم غير مهم في الغالب.</p>	<p>الدور التقليدي للمعلم، هو أنه من الضروري، والحيوي، شرح المحتوى الدراسي.</p>
<p>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) .</p>	<p>معظم المراهقين لديهم قابلية للتفكير الرمزي ومهارات التفكير العليا</p>

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. عدل بإذن.

إنَّ وَضَعَ الطلاب في محور نموذجنا الفكري التعليمي خطوةً مهمةً على طريق معرفتهم؛ لأنَّ احترام الطالب لا يولّد نوعاً من الثقة المتبادلة فحسب، بل التزاماً من قبل المعلمين لفهم الطريقة التي يتعلم بها طلابهم أيضاً. لذا، فإنَّ فهم أساطير (البيداغوجيا) يقربنا من هدف التدريس من أجل التعلم.

أفكار ختامية

في هذا الجزء، بحثنا وضع الطلاب واحتياجاتهم في مركز النموذج التعليمي، فالتدريس يعني معرفة مَنْ نَعْلَمُ. ولا شك في أنَّ معرفة الطلاب أمر مهم؛ لأننا لا نكون قد درّسنا إلا إذا تعلّموا.

إنَّ التدريس عمل أبعد من مجرد السرد، وإن تغطية المنهاج والمعايير الدراسية هما أسهل جوانب التعليم، مع أنَّ ذلك مستحيل ضمن الوقت المتاح للتدريس في المدارس (مارزانو وهايستيد، 2008، ص.7 Marzano&Haystead). لقد عرضنا السبب الذي يجعل معرفة كيفية تعليم الطلاب أمراً مهماً جداً، فنحن حين نعرف كيفية تعليم الطلاب ونجعلهم ينهمكون في تعلّمهم، فسوف يبدؤون في تحمل بعض المسؤولية عن تعلّمهم. إنَّ الطلاب المشاركين في العملية التعليمية ينظمون أنفسهم، ويحددون أهدافهم التعليمية، ويقومون بإنجازاتهم، وهم يستمدون النشاط من تعلّمهم؛ وتمدهم سعادتهم بالتعلّم بقدرة على حلّ المشكلات طوال حياتهم عن طريق نقل معرفتهم إلى سياقات جديدة. ويصبح الطلاب المشاركون تعاونيين أيضاً، فهم يمتلكون المهارات الضرورية للعمل مع الآخرين ويقدرونها. ويختتم هذا الفصل بتحدي الاعتقادات القديمة في التعليم بحقائق أساليب التدريس.