الفصل الأول

تمهيد

- بعض مبادئ التدريس الفعّال
- دراسة التدريس
- دورك كمدرّس
- بعض الملاحظات الختامية

نعرف أستاذاً جامعياً جاء استعداده الوحيد للتدريس في الجامعة خلال سنته الثالثة في كلية الدراسات العليا عندما استلم رسالة تحوي جملة واحدة تعيّنه لتدريس علم النفس التمهيدي في الفصل القادم. وكانت هناك أشياء مهمة قليلة متروكة في الرسالة ولم تذكر أي شيء عن: أ) الموضوعات الواجب إعطاؤها، ب) طريقة تشكيل المقرر، ج) طريقة اختيار كتاب المقرر، د) طريقة تحضير المحاضرات والأنشطة الصفيّة، هـ) كيفية تقييم أداء الطلاب، و) طريقة التعامل مع المشاكل المتعلقة بالطلاب مثل شكاوى التصحيح، والإزعاج داخل الفصل، وطلبات تعويض الامتحان، والإحالات إلى مركز الإرشاد. كان عليه أن يتعلّم الأشياء - وكل شيء آخر ينبغي لمدرسي علم النفس معرفته عن التدريس - من خلال المحاولة والخطأ في الفصل الدراسي. ولا عجب

أن مواجهة الفصل الأول كانت إحدى أكثر التجارب المخيفة في حياته (بيرنشتاين Bernstein، ١٩٨٣).

ليست هذه القصة غريبة ولا تبدو صورة استعداد المدرس في علم النفس مختلفة جداً. وتشير المسوح الحديثة بأنه، وعلى الرغم من الوعي المتزايد عن التحديات والضغوط التي يوجدها التدريس أمام المدرسين الجدد فقط، حوالي ٦٠٪ من أقسام علم النفس في الولايات المتحدة تقدم أي نوع من التدريب على التدريس إلى طلابها الخريجين (بسكيست وآخرون Buskist *et al.*، ٢٠٠٠؛ بريتو وميرز Prieto & Meyers، ٢٠٠٠). قد يبدو ذلك الرقم مهماً جداً، لكن مدى التدريب يختلف كثيراً. وغالباً ما تأخذ شكل حلقة نقاش دفعة واحدة أو جلسة توجيه يقدمها قسم علم النفس أو مكتب تطوير أعضاء هيئة التدريس في الحرم الجامعي. وفقط ٤٠٪ من أقسام علم النفس تقدم دورات تمتد لفصل أو فصلين دراسيين تقدم للطلاب الخريجين تدريباً عملياً تعليمياً في كل أوجه التدريس. وأغلبية هذه الدورات هي إما غير ملزمة (ولذلك لا يسجل فيها طلاب كثر) وإما ملزمة فقط للطلاب الذين يعملون كمعيدين.

باختصار يدخل معظم مدرسي علم النفس الجدد إلى أول فصولهم الدراسية في المرحلة الجامعية الأولى وقد أمضوا سنوات كمتدربين وصولاً إلى مرشدين خبراء في البحث والتعليم ولكن بدون إعداد رسمي؛ (ميرفيس Mervis، ٢٠٠١؛ كينيدي Kennedy، ١٩٩٧ب؛ غولد ودور Golde & Dore، ٢٠٠١). وهم مجبرون على الاعتماد على ذكائهم وحدسهم بالإضافة إلى النصيحة غير الرسمية والنماذج التي وضعها مدرسوهم وقراءاتهم عن كيفية النجاة في الفصل الدراسي (مثل بويس Boyce، ١٩٩٦؛

براون واتكينز Brown & Atkins، ١٩٨٨؛ كانون ونوبل Cannon & Newble، ٢٠٠٠؛ كورزان وداامور Cruzan & Damour، ٢٠٠٠؛ سيرس Cyrs، ١٩٩٤؛ ديفيس Davis، ١٩٩٣؛ فلود ومول Flood and Moll، ١٩٩٠؛ فوسيث Forsyth، ٢٠٠٣؛ جونسون Johnson، ١٩٩٥؛ لامبيرت وتايس وفيذرستون Lambert, Tice and Featherstone، ١٩٩٦؛ ماغنان Magnan، ١٩٩٠؛ ماركي Markie، ١٩٩٤؛ ماك كيشي McKeachie، ٢٠٠١؛ ميير وديفاين Meagher & Devine، ١٩٩٣؛ رويس Royce، ٢٠٠٠؛ سوير وبريتشارد وهوستيتللر Sawyer, Prichard and Hostetler، ٢٠٠١؛ فايمر Weimer، ١٩٩٦).

لقد تحدثنا إلى أعضاء هيئة تدريس مقرر علم النفس الخبراء ممن لا يرون هذا الموقف سيئاً برمته. ولأنهم تجاوزوا تجربتهم في التدريس بالنار فهم راضون للسماح بمبدأ داروين الأكاديمي بأن يأخذ مجراه. ولكن لسوء الحظ، عندما يتعلق الأمر بالتدريس ليس فقط الأنسب من ينجو. فاليوم العديد من المدرسين الأقل خبرة في فصول علم النفس وصلوا إلى تلك الطريقة بسبب معلوماتهم القليلة جداً عن عملية التدريس بدؤوا مسيرتهم ببداية سيئة وحظوا على تجارب سيئة وأصبحوا مهتمين أقل فأقل بالتدريس، ناهيك عن محاولتهم أن يدرسوا بشكل أفضل (بويس، ١٩٩٨ب). إن نتائج هذه العملية سيئة بالنسبة للتطور المهني لهؤلاء المدرسين وهي أسوأ أيضاً بالنسبة لطلابهم.

هناك الكثير من الجدل عما يشكّل "التعليم الفعّال" تماماً وكيف ندرس أفضل تدريس، ولكن هناك أيضاً كم هائل من أبحاث التدريس وبعض المعلومات أيضاً مقبولة قبولاً حسناً نسبياً وهي مفيدة بالتأكيد. إن هدفنا في هذا الكتاب هو أن نوصل نتائجنا عن

تلك الأبحاث وتلك المعلومات حول كيفية تنظيم محاضرة وإلقائها وطرح أسئلة محفّزة وإدارة النقاشات والتعامل مع مشاكل إدارة الفصل الدراسي، وكتابة الامتحانات وما إلى ذلك. نأمل أن تذكّرَ مثل هذه المعلومات يساعدك في جعل رحلاتك الأولى في مياه بيضاء نقية لتدريس علم النفس أقل إجهاداً بكثير، ويساعدك في أن تصبح مدرساً أفضل بسرعة. ونبدأ بالتفكير ببعض مبادئ التعليم الفعال العامة التي ستقدم، مع براهين بحثية وخبرتنا الخاصة، أساساً للنصح والتوصيات التي سنقدمها فيما بعد.

بعض مبادئ التدريس الفعّال

إن المصدر الأول للمبادئ السبعة هو مقالة نُشرت عام ١٩٩٧ بعنوان مناسب جداً "المبادئ السبعة للممارسة الجيدة في تعليم المرحلة الجامعية الأولى" (تشيكرينغ وغامسون Chickering & Gamson، ١٩٨٦، ١٩٩١). ومع أن هذه المبادئ كانت تركز على تعليم المرحلة الجامعية الأولى إلا أنه يمكن تطبيقها بالتساوي على تدريس علم النفس في أي مستوى. إليك هذه المبادئ:

شجّع على تواصل الطالب مع أعضاء هيئة التدريس

إن التواصل المتكرر والمثمر بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس داخل الفصل الدراسي وخارجه مهم لتحفيز الطلاب وإشراكهم في عملية التعلّم. فعندما يعلم الطلاب أن معلمهم يهتم بتقدمهم الدراسي، فمن المحتمل أكثر أن يثابروا بمهمات التعليم، حتى عندما تكون هذه المهمات صعبة. إضافة إلى ذلك، يمكن لتجربة التعرف إلى بضع مدرسين على الأقل كأفراد أن تعزز التزام الطلاب الفكري والعاطفي بالتعليم.

شجّع على التعاون بين الطلاب

يتعزز التعليم عندما يحدث كجزء من جهد فريق. شأنه شأن العمل الفعال، فغالباً ما يأتي التعليم الفعال من خلال التعاون الاجتماعي بدلاً من الجهد الفردي في جو تنافسي. ويقدم التعلم التعاوني أيضاً فائدة مساعدة الطلاب في تطوير المسئولية الاجتماعية أثناء تفاعلهم مع الطلاب الآخرين الذين توسّع أفكارهم تفكيرنا وتعمق فهمهم أيضاً.

شجّع على التعلّم النشط

"إن التعلّم ليس رياضة متفرجين" (تشيكرينغ وغامسون، ١٩٩١، ص ٦٦). فالطلاب يتعلمون ويحفظون ويفهمون مادة أكثر من المقرر عندما ينخرطون فيها بشكل نشيط - بالحديث عنها والكتابة عنها وطرح الأسئلة عنها ومناقشتها وتطبيقها وربطها بما يعرفونه مسبقاً بدلاً من الجلوس بشكل سلبي، بينما تمر عليهم المعلومات في المحاضرات وعروض الفيديو ونماذج أخرى مجهزة مسبقاً.

أعط تغذية راجعة في الوقت المناسب

لكي يركز الطلاب جهودهم على التعلّم يحتاجون إلى تغذية راجعة عما يعرفون وما لا يعرفون. ينبغي لهذه التغذية الراجعة أن تكون متكررة بما يكفي لتوجيه جهود الطلاب؛ فقد تأخذ شكل اختبارات أولية في مادة المقرر وتساعد كل أنواع الاختبارات والامتحانات والأبحاث والمشاريع وواجبات أخرى تساعد الطلاب على التأمل في مدى التقدم الذي أحرزوه في تحقيق أهدافهم التعليمية ومدى ما عليهم المضي من أجل ذلك.

أكد على "الوقت في إنجاز المهمة"

تشير الدراسات المخبرية إلى أن بعض أشكال التعلّم يمكن أن تحصل بدون انتباه واع، ولكن في مقررات علم النفس لا يوجد بديل عن الانتباه وتكريس الوقت في مهمة التعلم. يمكن للمدرسين أن يمارسوا دوراً مهماً في تحسين الوقت المناسب للمهمة بتركيز تقريباً كل فصل دراسي على مادة التعليم، وليس على مناقشات تافهة أو غير وثيقة الصلة بالمادة. ويمكنهم أيضاً أن يساعدوا الطلاب على تعلّم استخدام وقتهم بحكمة من حيث مهارات الدراسة المتمكنة والفعالة وما يتعلق بإدارة الوقت بشكل عام. فيما إذا كانت هذه المساعدة تأتي من خلال النصح الشخصي أو الإحالة إلى مرافق الإرشاد في الحرم الجامعي فيمكنها أن تقدم مساعدة مهمة للتعليم من أجل أولئك الذين يحتاجونها أكثر من غيرهم.

عبّر عن توقّعات عالية

توقّع الكثير من طلابك ومن المحتمل جداً أن تحصل على ذلك. إذ يمكن لتوقعات المدرس العالية أن تزيد من أداء كل الطلاب – من أولئك الأذكياء والمتشجعين إلى أولئك الذين هم أقل استعداداً أو مبدئياً أقل توقاً إلى بذل قصارى جهدهم. وعندما يشعر الطلاب بأن توقعات المدرسين العالية حقيقية، وإن كانت صعبة، بالتالي ستميل توقعاتهم من أنفسهم للارتفاع (راجع ترازيمان Treisman، ١٩٨٥).

احترم تنوّع المواهب وطرق التعلّم

يختلف الطلاب بطرق عديدة بما في ذلك معرفتهم ومواهبهم وطرق التعليم التي يفضّلونها، شأنهم شأن باقي الناس. قد يكون الطالب الذي يجيد النقاش داخل

الفصل مرتبكاً في حصة المخبر. وقد يكون الطلاب المعتادون على التعامل مع قضايا عملية لوحدهم في مكان العمل أقل مهارة في الواجبات أو أقل صبراً عليها تلك التي تركز على نظريات مجردة أو حل المشاكل مع مجموعة. إن أمكن أعط الطلاب الفرصة لإظهار مواهبهم والتعلّم بطرق تنجح معهم، ولكن لا تتردد في تحديهم ليتعلموا بطرق جديدة لا تأتي بالسهل.

إن مصدر المبادئ الثلاثة التالية للتعليم الفعال من مركز تمييز التدريس، (سابقاً قسم التطوير التدريسي) في جامعة إلينويس، إيربانا-شامبين (مركز تمييز التدريس، ١٩٩٩).

كن منظماً ومستعداً

يساعد التنظيم والتخطيط اللذان يدخلان في مقرر علم النفس الذي تدرسه في تحديد ما سيتعلمه الطلاب وكيف سيتعلمونه بسهولة. إذ إن المقرر المنظّم والمخطط جيداً سينقل إلى الطلاب أنك تهتم بالتدريس وتهتم بهم. يرافق إدراك المدرس الذي يهتم في المقابل معدلات تقييم الطلاب أعلى لأداء المدرس.

عبّر عن الحماس

يميل المدرسون الفاعلون وذو التقييمات العالية إلى نقل حماس وحتى حب علم النفس، وحب مهنة التعليم. هناك طرق كثيرة لنقل هذه الرسالة إلى الطلاب. تنقل المحاضرات الحيوية والعروض المذهلة، وأنشطة الفصل المثيرة الأخرى حماس العملية التعليمية بالتأكيد، وكذلك تفعل العروض والواجبات النوعية والمختارة بعناية والامتحانات الصعبة وأنظمة التصحيح المدركة جيداً وغيرها. فعندما يشعر الطلاب بأن حماس المدرس تجاه المقرر أصلي يمكن أن ينتقل إليهم هذا الحماس.

كن عادلاً وخلوقاً

إن العدل والمعايير الأخلاقية العالية في تقديم المادة العلمية والتعامل مع الطلاب وتقييمهم أساسي جداً للتعليم الفعال والتعليم عالي الجودة. وهناك هدف مرتبط بذلك وهو التأكد بأن الطلاب يتعاملون مع بعضهم بعضاً بنزاهة في الفصل الدراسي. يتألق الطلاب في مواقف تعليمية، حيث تسود استقامة المدرس وثقتهم بتلك الاستقامة كل أوجه المقرر. ينبغي للمعايير الأخلاقية الرفيعة أن تكون واضحة في المحاضرات التي تجعل كل الطلاب يشعرون أنهم مرحب بهم من حيث توزيع الدرجات العادل، والاعتبارات النزيهة لطلبات الطلاب، وتجنب ظهور عدم الانسجام في العلاقات بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب. فلا مكان للتمييز والتعصّب أو إساءة استعمال السلطة الأنانية في التدريس (جمعية علم النفس الأمريكية، ٢٠٠٢).

دراسة التدريس

تعكس مبادئ التدريس الفعّال الأساسية جزءاً مما أسماه بوير Boyer (١٩٩٠) دراسة التدريس. ويشمل: أ) معرفة مقررات علم النفس، ب) فهم وتطبيق التقنيات التربوية القادرة على إيصال تلك المعرفة إلى الطلاب، ج) محاولة تحسين نوع التعليم الفعال الذي يشجع الطلاب على أن يكونوا مفكرين ناقدين ومبدعين سيستعملون ما تعلموه في الفصل لمصلحتهم بعد تخرجهم بفترة طويلة وسيرون قيمة الثقافة والتعلّم مدى الحياة. وبعبارة أخرى، لا يشمل التعليم الفعال فقط تحويل المعرفة وتوسيعها بل يدفع المدرسين باتجاهات إبداعية جديدة. (بوير، ١٩٩٠).

دراسة التعلّم

تنشأ دراسة التدريس نفسه من دراسة التدريس بشكل جزئي (كامبريدج Cambridge، ٢٠٠١) الذي يحاول تطبيق ما اكتشفه علماء علم النفس والعلوم الأخرى عن عملية التعلّم والطرق التي يستخدمها المعلمون لتسهيل هذه العملية. انبثقت تقنيات عديدة للتدريس التي سنشرحها في فصول لاحقة من هذه الدراسة للتعلّم.

يمكن ملاحظة اشتراك علماء النفس الطويلة في دراسة التعلّم ليس فقط في الأبحاث النفسية الكثيرة في هذا الموضوع بل في حقيقة أن أصحاب نظريات التعلّم، ابتداء من علماء السلوك الأولين إلى أصحاب النظريات المعرفية اليوم، كان لهم اهتمام بالغ في كيفية تطبيق أبحاثهم على التربية. في الحقيقة، لا يوجد مجال منخرط بدراسة التدريس والتعلّم أكثر من علم النفس (بينسون وتشو Benson & Chew، ٢٠٠٢؛ هابر وموريل Huber & Morreale، ٢٠٠٢):

> كان التعلّم المثالي أمل نظريات التعلّم الكبيرة التي هيمنت على سنوات علم النفس الأولى كتخصص وكان معظم منظري هذا التخصص البارزين ابتداء من ثورندايك Thorndike إلى سكينر Skinner مهتمين بتطبيق نظرياتهم على التربية ... بالإضافة إلى ذلك، بدأت "الثورة المعرفية" في ستينيات القرن العشرين البحث الذي أدى إلى فهم أفضل لطرق معالجة المعلومات. وركز نمط آخر من الأبحاث على التطور المعرفي لطلاب الجامعة، ويستمر كلا النمطين من الأبحاث في إسناد الأعمال البحثية عن التدريس والتعلم إلى علم النفس. (هابر وموريل، ٢٠٠٢، ص ١٣).

رغم ما قلناه عن الاستعداد الهامشي لخريج علم النفس في الدراسات العليا النموذجي للتدريس فهناك تاريخ طويل بشكل مفاجئ من الاهتمام بين بعض علماء النفس في تحسين التميّز في تدريس علم النفس. فعلى سبيل المثال، ضم ميثاق الجمعية

الأمريكية عام ١٨٩٩ لعلم النفس جلسة لتدريس علم النفس وكان قسم الجمعية ذو الاهتمام الخاص الذي تشكل عام ١٩٤٥ قسماً لتدريس علم النفس (نامیدال وآخرون Nummedal *et al*، ٢٠٠٢). ويعرف الآن بجمعية تدريس علم النفس، وفي عام ١٩٩٠ أوجدت الجمعية الأمريكية لعلم النفس مديرية التربية الخاصة بها وهي مسئولة عن تشجيع البحث العلمي في تدريس علم النفس في كل المجالات الفرعية. وفي أواخر التسعينيات من القرن العشرين أسست قوة المهام لمجتمع تدريس علم النفس لتعريف الدراسة في علم النفس معايير تقيمية لدراسة التعليم. وضمت هذه المعايير مستوى عالياً من الخبرة في التخصص والإيداع وتقليد الآخرين، والتوثيق والتعرض لمراجعة الزملاء والمضمون الهام أو المؤثّر (نامیدال وآخرون، ٢٠٠٢).

دراسة التدريس والتعلّم

كانت نتيجة هذا النشاط في علم النفس والتربية والتخصصات المرتبطة به تطوير دراسة التدريس والتعلّم، ومشروع بحث تطبيقي بهدف رئيس هو تحسين نوعية التدريس والتعلّم في فصول الجامعة والأقسام ونشرها إلى ما وراء هذه البيئات. (دي أنجيليز DeAngelis، ٢٠٠٣؛ ماك كيني McKinney، ٢٠٠٣). من خلال بحث دراسة التدريس والتعلّم يتم تشجيع المدرسين على أن يكونوا ممتحنين أكثر انتقاداً لتدريسهم وأن يشاركوا نتائجهم مع مدرسين آخرين في تخصصاتهم والتخصصات الأخرى. ويتم تشجيعهم أيضاً على اعتبار نشاطات تدريسهم كمصادر دراسة قيمة.

> يمكن لهذه الدراسة أن تأخذ أشكالاً عديدة تتراوح من مراقبة ناقدة بسيطة لنماذج الفصول الدراسية إلى استخدام بيانات الفصول الدراسية لتجريب تدخلات فصلية جديدة للبحث الذي يقارن الطرق لرؤية أيها تقويّ التعلّم ... إن الفكرة الأساسية

هي أن التدريس والتعلّم في تخصص المرء أو مهنته هو نفسه نوع من المختبر الحي وهو بيئة تتطور فيها كل أنواع الأسئلة الصعبة والتي يمكن بحثها والخاصة بالتخصص أو المهنة. وبما أننا مشتركون في المؤسسات الجامعية بالتدريس وتقييم المقرر وتصميمه دائماً فتصبح هذه المؤسسات مكاناً طبيعياً وجذاباً جداً للقيام بمثل هذه الأبحاث (دي أنجيليز، ٢٠٠٣: ص ص ٥٤-٥٥).

وكمثال عن دراسة التدريس والتعلّم في علم النفس خذ بعين الاعتبار مشكلة يواجهها تقريباً كل مدرسي علم النفس بالتحديد الطلاب الذين يصلون وهم يملكون كماً من المفاهيم الخاطئة المنقولة ثقافياً عن السلوك والعمليات العقلية (ناميدال وآخرون، ٢٠٠٢). هل توجد هذه المفاهيم الخاطئة - والتي تشمل "حقائق" أن من مرضى انفصام الشخصية لديهم شخصيات منقسمة وأن التعزيز السلبي هو شكل من أشكال العقاب وأن الناس يستخدمون ١٠ ٪ من خلايا مخّهم - تثبيط إيجابي يتدخل مع تعلم الطلاب نتائج مدعومة تجريبياً عن علم النفس؟ اعتقد أحد مدرسي علم النفس أنها بالفعل توجد، ولكن بدلاً من الشكوى من هذه الإمكانية اختار هذا المدرس أن يساهم بدراسة التدريس والتعلّم بتوثيق الدرجة التي أثرت بها مفاهيم طلابه الخاطئة عن التدريس في تعلّمهم في الفصول الدراسية (سيربين Cerbin، ٢٠٠٠). وفيما بعد قام بإجراء بحث في آثار تدخل تعلّم مستند إلى المشكلة كان يهدف إلى تشجيع الطلاب على تقييم مفاهيمهم الخاطئة وتعديلها. لقد سمح له عمله في تقييم الشدة الفعلية للمشكلة التي أدركوها وقاده إلى اختبار طرق للتعامل مع المشكلة التي قد تكون قيمة بالنسبة لمدرسي علم النفس وساعده في توجيه تدريس فصله الدراسي.

تشجّع الآن جمعيات مثل مؤسسة كارنيجي (Carnegie) لتطوير التدريس والجمعية الأمريكية للتعليم العالي دراسة التدريس والتعلّم. يجمع برنامج باحثي كارنيجي أعضاء هيئة تدريس من مجالات أكاديمية مختلفة لتصميم البحوث وإجرائها حول قضايا التدريس والتعلّم في مجالاتهم. وتدعم مؤسسة كارنيجي الأكاديمية لدراسة التدريس والتعليم برنامج تدريس الحرم الجامعي الذي يعمل مع مؤسسات من مختلف الأنواع ترعى دراسة التدريس والتعلّم وتدعمها. ولقد وصلت مؤسسة كارنيجي الأكاديمية لدراسة التدريس والتعليم إلى المنظمات المهنية والبحثية بمنح صغيرة ومساعدة أخرى بهدف المساعدة على زيادة المعلومات المشتركة عن التدريس والتعليم.

لمزيد من المعلومات عن مؤسسة كارنيجي لتطوير التدريس وعن مؤسسة كارنيجي الأكاديمية لدراسة التدريس والتعليم تفضلوا بزيارة:

http:// www.carnegiefoundation.org/CASTL/highered/index.htm.

ولمزيد من المعلومات عن دراسة التدريس والتعلّم الرجاء زيارة موقع مجلة دراسة التدريس والتعلّم على الشبكة العنكبوتية: (http://www.iusb.edu/~josotl/) وهي عبارة عن منشور يقدم عدداً كبيراً من المقالات عن دراسة التدريس والتعلّم بالإضافة إلى وصف الطريقة التي أصبح فيها أعضاء هيئة التدريس في التخصصات المختلفة والمؤسسات مشتركين في مشاريع دراسة التدريس والتعلّم. ويتوفر وصف مشاريع دراسة التدريس والتعلّم في علم النفس (ناميدال وآخرون، ٢٠٠٢) بالإضافة إلى مسرد بالسيرة الذاتية المشروحة عن دراسة التدريس والتعلّم بشكل عام (هاتشينغز وبجورك وباب Hutchings, Bjork & Babb، ٢٠٠٢).

دورك كمدرّس

إن كنت مثل العديد من مدرسي علم النفس الجدد، فإن اهتمامك في علم النفس وليس آفاق تدربه هو من قادك إلى تحصيل درجة جامعية عليا ومهنة أكاديمية. في الحقيقة، قد يكون إدراكك من أن التدريس هو جزء أساسي من الحياة الأكاديمية اتضح إليك ببطء عبر سنين دراستك العليا وقد يكون أصبح مهماً لديك فقط بعد أن تأملت في منصب معيد في الجامعة أو ناقشت واجبات التدريس مع موظفين مستقبليين. ولكن لطالما كان التدريس جزءاً من أعمال أساتذة الجامعة وفي أمريكا الشمالية قبل حوالي عام ١٨٥٠، فقد كان التدريس عملهم الوحيد. أثناء هذا الوقت بدأ نموذج الجامعات الأوروبية بتأكيدها على البحث العلمي والتعليم العالي وبدأ تأثيره على التعليم العالي في الولايات المتحدة، وخاصة في الجامعات الرئيسية حيث كانت الترقية والمنصب مستندة إلى نشاط البحث العلمي أكثر من نوعية التعليم في المرحلة الجامعية الأولى أو الخدمة المقدمة إلى المجتمع (بوير، ١٩٩٠). وخلال الحرب العالمية الثانية أصبح البحث العلمي ضمن وصف عمل أساتذة الجامعة بشكل قوي؛ لأن الحكومة الفيدرالية كانت تمول البحث العلمي في تخصصات كثيرة بما في ذلك علم النفس؛ ليساعد في جهود الحرب. ولقد استمر ذلك التمويل بدرجات مختلفة منذ ذلك الحين شأنه شأن الأنشطة البحثية لأساتذة الكليات والجامعات. ومع ذلك، وجدت مسوح أعضاء هيئة التدريس في الكلية والجامعة بأن أكثر من ٦٠٪ من أعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي بما في ذلك ٢١٪ من أعضاء هيئة التدريس في مراكز البحوث في الجامعات العلمية يشعرون بأن فاعلية التدريس يجب أن تكون المعيار

الرئيسي للترقية والمنصب (بوير، ١٩٩٠). وتنعكس هذه النظرة في سياسات الترقية والمنصب في بعض المؤسسات، ويتم ضم فاعلية التدريس في كل تقييمات أداء الأستاذ الجامعي. حتى لو كانت اهتماماتك الأكاديمية مرتكزة على مهنة في البحث العلمي فهناك سبب وجيه لبذل الوقت والجهد لتحسين فاعلية تدريسك.

ما هي المهمة؟

تعتمد مهمة التدريس التي تواجهها كمدرس علم النفس بشكل رئيسي على مستوى القسم والمؤسسة التي تنتمي إليها ونوعها وتقاليدها وتوجهها. إذا كنت في جامعة بحثية فقد يطلب منك أن تدرس مقررين فقط في كل فصل، وقد يكون أحدهما في مرحلة التعليم الجامعي الأول. وقد تستلم في البداية فقط مقرراً واحداً (ربما حلقة بحث في الدراسات العليا) بحيث تقف على قدميك وتؤسس مخبرك أو عملك البحثي. وإن كنت في كلية مجتمع ضخمة فقد يكون تم توظيفك بشكل رئيسي أو حصري كمدرس. إن لم يكن يتوقع منك الاشتراك بالبحث العلمي، فقد تشمل مهمتك التدريسية قسمين أو أكثر من مقررين أو أكثر لمجموع من أربع إلى ست حصص دراسية في الفصل الواحد. ومن الواضح، كلما كانت مهمتك في التدريس أثقل زاد عدد المقررات التي عليك أن تحضرها، وقلت خبرتك في تدريسها، وقل الدعم لتقليل العبء، ومن المحتمل أكثر أن يصبح التدريس مثبّطاً للعزيمة ومجهداً أكثر.

التدريس في المرحلة الجامعية الأولى والدراسات العليا

كما ذكرنا للتو، نعتقد أن مبادئ التدريس الفعال، ومعظم مهارات التدريس تنطبق بالتساوي على المرحلة الجامعية الأولى ومرحلة الدراسات العليا. وعليك أن

تدرك أن خصائص طلاب المرحلة الجامعية الأولى واحتياجاتهم، وخصائص طلاب الدراسات العليا واحتياجاتهم في علم النفس تختلف اختلافاً يفضي بالضرورة إلى منهاج مختلف قليلاً لكل مرحلة. وبشكل بارز أكثر مما سواه، يبدو أن طلاب المرحلة الجامعية الأولى وخاصة أولئك ممن هم في الفصل الأول في الكلية بحاجة إلى دعم أكثر ونشاط اجتماعي أكثر ليندمجوا بثقافة التعليم العالي مما يحتاجه طلاب الدراسات العليا (إريكسون وسترومر Erikson & Strommer، ١٩٩١).

يأتي كثير من طلاب المرحلة الجامعية الأولى إلى الكلية من ثقافة المدرسة الثانوية، حيث تكون القواعد والتوقعات مختلفة بشكل ملحوظ عن مثيلاتها في الثقافة التي هم على وشك الالتحاق بها. فعلى سبيل المثال، قد يكونون معتادين على صفوف أصغر كان يقوم بتدريسها مدرسون كانوا يعرفونهم شخصياً، وكانوا يستغرقون وقتاً في تذكيرهم بواجباتهم القادمة واختباراتهم وامتحاناتهم والحاجة إلى تحضيرها. علاوة على ذلك، بفضل كونهم أعضاء فصل خريج مرتبطين بالكلية يمكن أن يكونوا قد أصبحوا معتادين على كونهم بين أولاد "أذكياء" ويمتازون بأداء جيد فوق المعدل دون الحاجة إلى كل الجهود القادرين على بذلها. وأخيراً، قد يكونون قد اعتمدوا على آبائهم ليوقظوهم ويرسلوهم إلى المدارس في الوقت المحدد، ناهيك عن ضمان إطعامهم وإلباسهم ملابس نظيفة. تتغير معظم هذه الظروف المألوفة في الجامعة. فقد يحتفظ الطلاب الذين يعيشون في البيت على بعض مزايا الطفولة إلا أن مدرسيهم في الجامعة من غير المحتمل أن يتتبعوا تقدمهم أو أن يستفسروا عن حضورهم غير المنتظم أو أدائهم الضعيف. قد تواجههم للمرة الأولى أقسام محاضرات ضخمة، ويجدون أنفسهم خائفين جداً

ليطرحوا الأسئلة حتى بعد المحاضرة. وقد يكون لديهم بضعة أصدقاء في الحرم الجامعي، وقد يحبطهم فقدان نظام دعم اجتماعي مؤسس جيداً والمكانة الاجتماعية العالية نسبياً التي كانوا يتمتعون بها في منازلهم. وقد يتيهون في الحرم الجامعي من وقت لآخر. إذاً، سيبدؤون من جديد بطرق عديدة. إذا كنت ستدرّس طلاب السنة الأولى تذكر أنهم وسط مرحلة انتقالية من حياة ضاغطة، وسيكون الأمر منوطاً بك لتقرر كم عليك أن "تربّي" هؤلاء الطلاب، ولكن كن مدركاً فقد يريدون الدعم والمساعدة، وقد يحتاجونها أكثر من طلاب المرحلة الجامعية الأولى الذين سبقوهم في الجامعة.

وعندما يدخل طلابك برنامج الدراسات العليا في علم النفس سيكون لديهم مهارات أكاديمية متقنة جيداً، وسيكون نشاطهم الاجتماعي قد اكتمل في العادة. وإن كنت تدرّس في مرحلة الدراسات العليا سيكون دورك هو التوسّع ليشمل النصح والإرشاد بالإضافة إلى التدريس. علاوة على تدريسك محتوى المقرر، ستقوم بمساعدة الطلاب على فهم مشاريع الأبحاث وتطويرها وتصميمها وتحليل نتائج هذه المشاريع وإيصال نتائجها في مقالات وعروض بحثية. في الحقيقة، إن الجزء الأساسي من دورك كمدرس طلاب دراسات عليا في علم النفس هو أن تتصرف كقدوة للجيل القادم من الباحثين. ولأن الكثير من طلابك في الدراسات العليا سيصبحون أعضاء هيئة تدريس ستكون أنت أيضاً قدوة للجيل القادم من المدرسين.

باختصار، فيما لو كنت تدرّس في المرحلة الجامعة الأولى أو مرحلة الدراسات العليا أو كليهما سيكون تطوير طرق تدريس فعالة مهماً لمهنتك وحكمتك وإرثك الأكاديمي. تتعلق معظم الاقتراحات التي نقدمها في هذا الصدد بتدريس طلاب

المرحلة الجامعية الأولى، ولكن تذكر بأن تقريباً كل شيء نقترحه خاصة الحاجة إلى أن تكون مستعداً ومنظماً وملتزماً ينطبق على تدريس طلاب الدراسات العليا أيضاً.

من هم المستهدفون ؟

في الستينيات من القرن العشرين كان طالب الجامعة المثالي في الولايات المتحدة الأمريكية شاباً أبيض من الطبقة الوسطى مسجلا بنظام الدراسة بدوام كامل، وكان أبواه هم من يدفعون نفقاته بشكل رئيسي. لم يكن لديه عمل خلال السنة الأكاديمية ودخل الجامعة بمعدل "ب". وكان يتوقع أن يكون أداؤه متوسطاً، وربما كانت أهدافه الرئيسية هي تطوير فلسفة عن الحياة ذات معنى (أستين وباروت وكورن وساكس Astin, Parrot, Korn & Sax). تغير هذا المنظور جذرياً من ذلك الوقت (أستين، ١٩٩٠؛ أستين وآخرون، ١٩٩٧؛ دي وأستين وكورن، ١٩٩١؛ إريكسون وسترومر، ١٩٩١؛ هانسن Hansen، ١٩٩٨؛ معهد أبحاث التعليم العالي، ٢٠٠٢؛ مينغيس فايمر، ١٩٩١؛ المركز الوطني لإحصائيات التربية، ١٩٩٩، ٢٠٠١: ساكس وأستين وكورن وماهوني، ١٩٩٨، ١٩٩٩، ٢٠٠٠)

وهناك سبب واحد، وهو أنه يوجد طلاب أكثر من أي وقت مضى يأخذون مقررات على أساس دوام جزئي عادة؛ لأن الحاجة المادية تدفعهم لأن يحصلوا على عمل بدوام كامل أو جزئي (إركسون وسترومر، ١٩٩١). ويبدو أن طلاب الجامعات في الوقت الراهن أكبر سناً من طلاب الجامعات في الماضي. ففي عام ١٩٧٠ كان أقل من ٢٨٪ من طلاب المرحلة الجامعية الأولى فوق سن ٢٥، ولكن بحلول عام ١٩٩٩ زادت تلك النسبة لتصل إلى ٣٩٪ (المركز الوطني لإحصائيات التربية، ٢٠٠١). وابتداء من

عام ١٩٨٠ تفوق عدد طالبات الجامعة على عدد الطلاب الذكور، والآن يشكل عددهن ٥٨٪ من كل طلاب المرحلة الجامعية الأولى (المركز الوطني لإحصائيات التربية، ٢٠٠١). ولقد ازدادت نسبة طلاب الجامعة التي تمثل مجموعات الأقلية العرقية ازدياداً بطيئاً أيضاً. ففي عام ١٩٧١، كانت نسبة ٤ ,٩١٪ من طلاب المرحلة الجامعية الأولى الجدد أمريكان أوروبيين و٣ ,٦٪ أمريكان أفارقة و٥ ,٠٪ أمريكان أسيويين و٣ ,١٪ أمريكان إسبانيين. وبحلول عام ١٩٩٨ تناقص عدد الأمريكان الأوروبيين إلى ٥ ,٨٢٪ بينما زاد الآخرون إلى ٤ ,٩٪ للأمريكان الأفارقة و٠ ,٤٪ أمريكان أسيويين و٥ ,٤٪ أمريكان إسبانيين (أستين وآخرون، ١٩٩٧؛ ساكس وآخرون، ١٩٩٨). ويتوقع أن تستمر هذه الاتجاهات، بحيث يشكل طلاب الأقليات العرقية بشكل جماعي أغلبية طلاب الجامعات الأمريكية بحلول عام ٢٠٢٥.

يتخطى تنوع طلاب الجامعات العمر والجنس والعرق. فهناك طلاب أكثر من قبل يدخلون الجامعة، وهم غير مستعدين أكاديمياً ومن ذوي الاحتياجات الخاصة الناتجة عن الإعاقات. حتى الإعاقات هي متنوعة أكثر من قبل. ففي الماضي، كانت معظم الإعاقات تشمل العمى والصمم والشلل أو أي أمراض جسدية أخرى التي يمكن تكييفها عن طريق تغييرات ثانوية في طريقة إدارة الفصول الدراسة. يواجه مدرسو اليوم طلاباً وصعوبات معرفية قد يكون من الصعب تكييفها. نقلت إحدى الجامعات الرئيسية حديثاً أن ٦٥٪ من الطلاب المسجلين بقسم خدمات إعادة التأهيل تم تشخيصهم من ذوي الإعاقات المعرفية أو النفسية (Collins, 2003) (سنناقش أثر التنوع في طلاب الوقت الراهن في هذا الكتاب؛ لأنك ربما تواجهه في كل فصل تقوم بتدريسه).

في عام ١٩٦٧، اختار حوالي ٨٣٪ من الطلاب القادمين "تطوير فلسفة عن الحياة ذات معنى" كهدف رئيسي في الجامعة، واختار فقط ٨ , ٤٣٪ "أن يكونوا ميسورين مادياً جداً". وتناقص حجم المجموعة التي تختار "هدف فلسفة الحياة" تناقصاً ثابتاً إلى أكثر من ٣٩٪ في عام ١٩٨٧ وارتفع إلى فقط ٤٢٪ في عام ١٩٩٧ (أستين وآخرون، ١٩٩٧). واليوم، يعد هدف "أن يكون الطالب ميسوراً جداً" هدفاً رئيسياً لنسبة ١ , ٧٤٪ من الطلاب الذين يدخلون الجامعات (أستين وآخرون، ١٩٩٧).

وتسجل مسوح طلاب الجامعة أيضاً مستويات مرتفعة لعدم الاشتراك الأكاديمي (ساكس وآخرون، ١٩٩٨). ويشعر الطلاب بالملل في الفصل، ويتغيبون عن الحصص الدراسية بمعدل أعلى بكثير مما سجله الطلاب في الستينيات من القرن العشرين المنصرم. ويقولون إنهم يعملون بجد بالنسبة للمدرسين الذين يحبون، ولكنهم من المحتمل أكثر أن يتكاسلوا وحتى أن يغشوا في المقررات للمدرسين الذين لا يحبون (إريكسون وسترومر، ١٩٩١).

ولقد تغيرت أيضاً توقعات الطلاب تغيراً جذرياً في العقدين الماضيين؛ إذ يتوقع أولئك الطلاب الذين يأتون إلى الجامعة بعدما اختبروا "تضخم الدرجات" في المدرسة الثانوية (أستين وآخرون، ١٩٩٧) استمراراً لدرجاتهم العالية. في الحقيقة، يبدو أن معظم طلاب هذا العصر يقيمون أنفسهم "فوق المعدل" في المعايير الأكاديمية والعلاقات الشخصية، ولا يتوقع أكثرهم أن يتابعوا تحصيلهم في الدراسات العليا (أستين وآخرون، ١٩٩٧) شأنهم شأن أقرانهم في بحيرة وبيغون الخرافية Wobegon Lake. يبدو أن هؤلاء الطلاب مندهشين ومستاءين عندما يدركون أن مستوى الجهد الذي قادهم ذات مرة إلى

الحصول على "أ" و"ب" يجعلهم يحصلون الآن على "ج" أو"د". وتعتمد ردود أفعال الطلاب تجاه الدرجات اعتماداً جزئياً على توجههم العام إزاء التعلم (دويك Dweck، ١٩٨٦؛ غولتني وكان Gaultney & Cann، ٢٠٠١؛ غرانت وديوك Grant & Dweck، ٢٠٠٣؛ شفينيكي Svinicki، ١٩٩٨). يبدو أن أولئك الطلاب الذين يمتازون بنزعة الإتقان مهتمون بشكل رئيسي بتطوير المهارات ومحتوى مقرر التعليم. فهم يهتمون بالدرجات الجيدة بالطبع لكنهم يركزون بشكل رئيسي على زيادة كفاءتهم. فهم يسعون إلى التحديات التي تعزز التعليم ويثابرون في وجه الصعاب ولا يعزون الأخطاء أو الفشل إلى نقص عام في القدرة (دويك وليغيت Dweck & Legget، ١٩٨٨؛ شفينيكي، ١٩٩٨). ويبدو أن الطلاب الذين يمتازون بتوجه نحو الأداء أكثر اهتماماً باكتساب المهارات وإتقان محتوى المقرر. وبالتالي، يبدو أنهم أقل مثابرة من أقرانهم ذوي التوجه نحو الإتقان في وجه التحديات والصعوبات. في الحقيقة، بالرغم من أن هؤلاء الطلاب يريدون أن يحصلوا على درجات جيدة في اختبارات مقيّمة إلا أن خوفهم من الفشل والتقييم السلبي شديد بحيث يميلون إلى الهروب من مواجهة التحديات (دويك، ١٩٨٦). وعندما يبلون بلاء حسنا في إحدى المهام، فإن فخرهم ينشأ بشكل رئيسي من أنهم كانوا أفضل من غيرهم وليس لأنهم أنجزوا شيئاً ما من أجله فقط (شفينيكي، ١٩٩٨). وعندما لا يبلون بلاء حسناً يبدو أنهم يعزون فشلهم إلى النقص العام في القدرة (دويك وليغيت، ١٩٨٨: شفينيكي، ١٩٩٨). وكما سيتم وصفه في الفصل السادس يمكن لهذه التوجهات المختلفة إزاء التعلّم أن يكون لها معانٍ مهمة لجهود المدرسين في تشجيع الطلاب وتقييمهم.

في الستينيات من القرن العشرين المنصرم كانت الدرجات من بين مصادر قلق الطلاب الرئيسية. أما اليوم، فالطلاب قلقون من أشياء كثيرة أخرى أيضاً بما في ذلك كيفية دفع أقساط التعليم في الجامعة (أستين وآخرون، ١٩٩٧). ويتوقع أكثر من ٤٠٪ أن يعملوا بدوام جزئي أثناء حضورهم في الجامعة (إريكسون وسترومر، ١٩٩١) ويواجهون مصادر ضغوط أخرى أيضاً. ولقد زادت نسبة الطلاب الذين سجلوا "كوني محاطاً بكل شيء علي أن أقوم به" و "أشعر بالإحباط باستمرار" بثبات من عام ١٩٨٧ حتى عام ١٩٩٧ وخاصة بين الطالبات (أستين وآخرون، ١٩٩٧: ساكس وآخرون، ١٩٩٨). وبشكل مشابه، فقد وجدت دراسة طولية للطلاب الذين يدخلون الجامعة مستويات منخفضة للصحة العاطفية خلال السنة الأولى من الدراسة في الجامعة (ساكس وبراينت وغيلمارتن Sax, Bryant & Gilmartin، ٢٠٠٣). ويستغرق طلاب هذا العصر وقتاً أطول لإكمال الإجازة الجامعية ربما نتيجة لهذه العوامل المجهدة بما في ذلك الحاجة إلى الدراسة بدوام جزئي (أبكرافت Upcraft، ١٩٩٦).

بعض الملاحظات الختامية

وختاماً، ستواجه طلاباً يمثلون خلفيات عرقية وقدرات وإعاقات واهتمامات وحوافز وتوقعات متنوعة عندما تدرّس مقررات في المرحلة الجامعية الأولى. سيكون بعض الطلاب خجولاً وخائفاً وبعضهم الآخر سيكون واثقاً من نفسه جداً ومتفائلاً على نحو غير واقعي. فيما إذا كانوا طلاباً بدوام كامل أو بدوام جزئي فسيحاول العديد منهم أن يؤدي واجباتهم الأكاديمية بينما يتعاملون مع عملهم والضغوطات

المادية والمسئوليات العائلية ومشاكل العلاقات ومصادر ضغوط أخرى. إن التحضير للتعامل مع تنوع طلاب الوقت الحالي هو أحد أبعاد المهمة التي ستواجهها كأستاذ جامعي لمادة علم النفس. وسنقوم بمعالجة أبعاد أخرى عديدة في بقية الكتاب ابتداءً مما قد يكون أول سؤال لك وهو: كيف أبدأ؟

obeikandl.com