الفصل الرابع

تطوير أسلوب تدريسك

- بعض سمات المدرسين الفاعلين
- المحاضرات الفعالة
- تطوير التعلّم الفعال
- القيام بعروض لا تنسى
- الإجابة عن الأسئلة وطرح الأسئلة
- التحريض على النقاش في الفصل
- تكليف الطلاب بتقديم عروض
- إيجاد فرص للتعلّم التعاوني
- استعمال أمثلة عن حالات معينة
- ترتيب تعلّم الخدمة
- التشجيع على التفكير الناقد
- أسلوب التدريس وحجم الفصل
- آخر يوم من الدراسة
- بعض الملاحظات الختامية

عندما وصف بروكفيلد Brookfield (١٩٩٠) التدريس بأنه "رديف تربوي للطواف على ماء أبيض" (ص ٢)، كان يشير إلى الصعوبة والسهولة التي يمرّ بها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة بشكل نموذجي. ويعرف معظم مدرسي علم النفس المخضرمين ما كان يرمي إليه. فكلنا مرّت عليه أيام كان الفصل فيها مفعماً بالحيوية وحماس التدريس الفعال والتعلّم التوّاق بالإضافة إلى أيام لا تنجح فيها العروض المخطط لها ولا الأنشطة، وأيام أخرى يكون فيها الطلاب محتارين حتى بأكثر المحاضرات مهارة، وأيام تصبح عملية تسليم الامتحانات بشعة. في الواقع سنأخذ كناية بروكفيلد أبعد بخطوة لأنه بالنسبة إلى أعضاء هيئة تدريس مادة علم النفس الجدد يعدّ التدريس مساوياً للطواف على ماء أبيض بدون مرشد أو دليل.كما ذكرنا في الفصل الأول، وخلافاً لزملائنا في التعليم الابتدائي والثانوي يدخل أعضاء هيئة تدريس مادة علم النفس إلى الفصل بتدريب قليل أو بدون تدريب على نظرية التدريس وممارسته. يبدو أننا ندرّس بالإهمال، ونبذل قصارى جهدنا وغالباً ما نتّبع الأمثلة (الجيدة والسيئة) التي وضعها لنا مدرسونا. ويمكن أن تكون النتائج مختلطة في أفضل حالاتها. وكما قال أحد المراقبين بفظاظة: "الكثير من أعضاء هيئة التدريس غير فاعلين في الفصل الدراسي؛ لأنهم لا يعرفون ما الذي يفعلونه أو لماذا يفعلونه" (فايمر، ١٩٨٨: ص ٤٩).

لا ينبغي لهذا الشرط أن يكون دائماً وليس بعض أعضاء هيئة التدريس محتّماً عليهم أن يدوروا في المنحدرات إلى الأبد. فقد يجد أعضاء هيئة تدريس مادة علم النفس الذين تضم شخصياتهم صحوة الضمير والغيرية والانفتاح أنه من السهل بشكل خاص

أن يفلحوا في الفصول الدراسية ولكن مع تخطيط كاف وممارسة وجهد يمكن لأي شخص يريد أن يصبح مدرساً فعّالاً أو مدرساً أكثر فاعلية أن يفعل ذلك من الناحية الافتراضية. وسنقوم في هذا الفصل بوصف بعض السمات البارزة للمدرسين الفاعلين باختصار؛ ومن ثم ندرس بعض طرق التدريس المحددة والسلوكيات التي تساهم في فاعليتهم - وتساهم في فاعليتك أيضاً.

بعض سمات المدرسين الفاعلين

في عام ١٩٩٧ أجرى موراي بحثاً تحليلياً يقارن نتائج التجارب على العلاقة بين أنشطة المدرسين التدريسية (عملية التدريس) والتغيرات التربوية التي تظهر على الطلاب (نتائج / مخرجات التدريس). ووجد ثلاثة جوانب لسلوك المدرس على علاقة إيجابية مع تعلّم الطلاب وهي الحماس والوضوح والقدرة على التواصل الجيد مع الطلاب (موراي، ١٩٩٧). لقد حدد باحثون آخرون سمات مشابهة للتدريس الفعّال (فيلدمان Feldman، ١٩٩٨؛ جان Junn، ١٩٩٤؛ لومان Lowman، ١٩٩٨؛ مارش وروش Mrash & Roche، ١٩٩٧؛ ماك كيشي، ٢٠٠١؛ تيفين Teven وماك كروسكي، ١٩٩٦).

على سبيل المثال بعد مراجعة البحوث المتعلقة بتقييمات طلاب المرحلة الجامعية الأولى للمدرسين اقترح لومان (١٩٩٨) بعدين رئيسيين للتدريس الفعّال. يشمل الأول، والذي يدعى الإثارة المعرفية، وضوح التواصل والتأثير الانفعالي الإيجابي على الطلاب. يتم وصف المدرسين المتمكنين من هذا البعد على أنهم ليسوا فقط "ملمين

بالمادة" فحسب بل قادرون أيضاً على ملاحظتها من وجهات نظر عديدة وتنظيمها وتقديمها من وجهة نظر متعلّم مبتدئ يشرح المادة بطرق يمكن لجميع الطلاب فهمها. يستخدم هؤلاء المدرسون أيضاً نبرات صوت وإشارات وحركات لنقل التدريس إلى نوع من الفن التمثيلي الذي يستقطب انفعالات إيجابية من طلابهم. ويشمل بعد لومان الثاني، الذي يدعى التواصل الشخصي، القدرة على اكتساب احترام الطلاب دون التسبب بالقلق أو الغضب أو الامتعاض. وأشار لومان إلى أن السلوكيات المرتبطة ببعد التواصل الشخصي تظهر في الفصل وخارج الفصل بينما تظهر السلوكيات المصاحبة لبعد الإثارة المعرفية في الفصل بشكل رئيسي.

حدد فيلدمان (١٩٩٨) عددا من السلوكيات التي يعدها كل من المدرسين والطلاب على حد سواء مهمة في فاعلية فصل المدرس: أ) الإحساس بالطلاب والاهتمام بهم؛ ب) تحضير المقرر وتنظيمه؛ ج) معرفة المحتوى؛ د) الحماس تجاه المادة وتجاه التدريس نفسه. لخص سيلدين Seldin (١٩٩٩أ) ميزات المدرسين الفاعلين كما يلي:

> معاملة الطلاب باحترام وتقديم معلومات وثيقة الصلة ليتعلمها الطلاب، واستخدام تدريس يستند إلى الطلاب وتنويع وسائل التدريس، وتقديم ملاحظات مستمرة إلى الطلاب بخصوص أداؤهم وتقديم أمثلة عملية من الواقع، واستخلاص استنتاجات من النماذج، واستخدام القياسات والمقارنات، وتقديم توقعات واضحة من الواجبات، وإيجاد بيئة في الفصل يرتاح فيها الطلاب، والتواصل على مستوى طلابهم، وتقديم أنفسهم في الفصل على أنهم أناس حقيقيون، واستعمال التغذية الراجعة من الطلاب وغيرهم في تقييم تدريسهم وتحسينه، والتمعّن في أداء فصولهم كي يحسّنوه. (ص ٣).

إن المدرسين الذين يظهرون هذه الميزات قد طوروا أسلوب تدريس مريحاً لهم ومريحاً لطلابهم تطوراً واضحاً، ويساعد على تحسين مبادئ عديدة من مبادئ الممارسة الجيدة للتدريس التي وصفناها في الفصل الأول. ولكن، إذا ما راقبت التدريس الفعال أثناء تنفيذه ستجد أنه يوجد تغييرات كثيرة من الأسلوب الأساسي. بعبارة أخرى، لا يتّبع المدرسون الفعالون نصاً مسبق التأسيس فقد وجدوا طريقتهم الفريدة في تحصيل مبادئ التدريس الفعال ضمن إطار شخصياتهم.

هل تتأثر فاعلية التدريس بجنس المدرّس؟ بوجه عام، لا تتأثر إذ إن تقييمات الطلاب لفاعلية التدريس هي تقريباً نفسها للمدرسين والمدرسات (سينترا وغوباتز Centra & Gaubatz، ٢٠٠٠؛ كاشين Cashin، ١٩٩٥). ومع أن ميزات المدرسين الفعالين تنطبق على كلا الجنسين إلا أنه قد يتوجب عليهم أن يجدوا طرقاً مختلفة قليلاً لنقل تلك الميزات إلى طلابهم. فعلى سبيل المثال، قد يعتقد الطلاب أن المدرسات أكثر وصولاً وأقل تهديداً من المدرسين؛ الأمر الذي قد يجعل من السهل على الطالبات نقل اهتمامهن (سنترا وغوباتز، ٢٠٠٠؛ جوس Goss، ١٩٨٣). وبالتالي؛ قد يتوجب على المدرسين أن يخرجوا عن المألوف لتذكير الطلاب بوجودهم من خلال الساعات المكتبية أو البريد الإلكتروني. وفي نفس الوقت قد تجد المدرّسات أنه عليهن القيام بعمل أكثر بقليل من المدرسين، خاصة في بداية الفصل الدراسي الجديد؛ ليؤسسن أنفسهن كأفراد سلطة مطلعين. وجدتْ على سبيل المثال إحدى الدراسات بأن طلاب الجامعة كانوا يعتقدون أن المدرسات هن "مدرسات" بينما أطلقوا اسم "بروفسور" على المدرسين الذكور. (ميللر وتشامبرلن Miller & Chamberlin، ٢٠٠٠). ولقلب عملية التحاملات المعرفية المحتملة هذه يحرص العديد من أعضاء هيئة تدريس مقرر علم

النفس على استعمال لقبهن الجامعي (مثل دكتور أو بروفسور) أو صيغة المخاطبة المفضلة (سيدة أو آنسة) في المنهاج وموقعهم الإلكتروني والمنشورات والاختبارات، أو أي مادة يوزعنها على الطلاب. وقد يرتدين ملابس أكثر رسمية من نظائرهن الذكور عند قدموهن إلى الفصل ويجدن طرقاً مبكرة لذكر خلفياتهن التربوية وطبيعة عملهن البحثي.

إذن بشكل عام، ليس بالضرورة أن تنسجم مع فكرة أي شخص آخر عن "المدرس الجيّد" كي تكون مدرساً فعّالاً. لا تشعر بأنك مضطر لأن تقلد مدرساً مفضلاً لديك وأنت تبدأ بتطوير أسلوب تدريسك الخاص – إلا إذا كان أسلوب ذلك الشخص وأسلوبك متماثلين. من الأفضل أن تكون ببساطة كما أنت على المدى البعيد. إذا كان لديك ميزة ظريفة ومضحكة فلا تحاول قمعها في الفصل. ولكن إذا كنت عادة لا تقوم بتعليقات عشوائية وتنخرط في محادثة طريفة فلا تحاول أن تكون مهرجاً في الفصل. وفي الحقيقة، يميل الطلاب إلى محبة واحترام المدرسين الذين يظهرون أسلوباً شخصياً طالما أن هذا الأسلوب أصلياً وطالما أنه من الواضح أن المدرس يكترث بهم وبتدريس المقرر. وبنفس الطريقة يميل الطلاب إلى كره الأسلوب الأكثر غروراً أو هزلاً أو علماً إذا رأوا أنه مزيف.

إن الأصالة هي جزء أساسي من تطوير أسلوب تدريسك، ولكنه غير كاف بحد ذاته كي يضمن النجاح في تدريس علم النفس. وفي المقابل، ومع أنه من الضروري أن تكترث بتدريسك وطلابك إلا أنه ما يزال عليك أن تجد طرقاً مناسبة لإيصال ذلك الاكتراث والاهتمام. إن ترجمة حماسك ونواياك الطيبة إلى ممارسة فعلية هي عامل مهم جداً في التدريس الفعال. ويعني ذلك تعلّم أو إتقان عدد كبير من المهارات الأكثر

تحديداً التي من شأنها أن تساعدك في أن تصبح مدرساً فعّالاً (جان، ١٩٩٤؛ لومان، ١٩٩٨؛ ماك كيشي، ٢٠٠١). في الصفحات القادمة نقدم نصحاً في كيفية: أ) إيجاد محاضرات ممتعة، ب) تطوير تعليم فعّال، ج) إجراء عروض مذهلة، د) طرح أسئلة والإجابة عنها بطريقة فعالة، هـ) تنشيط نقاشات في الفصل، و) ضم عروض الطلاب، ز) توفير فرص للتعلّم التعاوني، ح) استخدام أمثلة توضيحية عن حالات معينة، ط) ترتيب تجارب تعلم الخدمات، ي) تشجيع الطلاب على التفكير بعلم النفس والحياة بشكل عام بطريقة ناقدة.

المحاضرات الفعّالة

إذا كنت مثل معظم مدرسي علم النفس وبالتأكيد مثل معظم المدرسين الجدد فستقضي كثيراً من وقت الفصل وأنت تعطي محاضرات. ولأننا كنا طلاباً في السابق فإننا نعلم أن المحاضرات قد تكون مملة، ولكن معظمنا يعلم أيضاً عندما تكون المحاضرات منظمة ومقدّمة بشكل مناسب فقد تكون وسيلة تدريس فعالة، بل وملهمة أيضاً. يمكن للمحاضر الجيد أن يعطي عرضاً أخاذاً لا ينسى عن كل شيء من التشريح العصبي أو رؤية الألوان إلى الاختلاف المعرفي أو اتخاذ القرار (أشكروفت وفورمان-بيك Ashcroft & Foreman-Peck، ١٩٩٤). يبدو أن بعض المدرسين قد ولدوا كي يحاضروا ويبلوا بلاء حسناً تقريباً منذ البداية. أما بالنسبة لنا نحن البقية فيلزمنا كثير من التخطيط وكثير من الممارسة والاستعداد للتعلم والتغيير على أساس الانتقاد والخبرة كي نصبح محاضرين فعالين. ليس لدينا وصفة بسيطة ستضمن نجاحك كمحاضر ولكن يمكننا أن نقدم لك بعض النصائح والمبادئ العامة لتحضير المحاضرات الفعالة وتقديمها.

تخطيط محاضراتك

أولاً قرر المحتوى الذي تريد أن تعطيه في محاضرة معينة؛ ومن ثم حصر مجموعة من الملاحظات حول تلك المادة.

كتابة ملاحظات المحاضرة. يحب بعض المدرسين أن يكتبوا ملاحظاتهم في جمل كاملة. إليك مثالاً عن محاضرة عن بنية الدماغ:

> يسيطر الدماغ الأمامي على جوانب السلوك والحياة الفكرية الأكثر تعقيداً. ينطوي على بعضه إلى الخلف ويغطي بقية الدماغ. يسمى السطح الخارجي للدماغ الأمامي قشرة الدماغ. تساعد بنيتا الدماغ الأمامي تحت السرير البصري والمهاد البصري على تشغيل الحركات الأساسية والعواطف والإحساس. يعمل المهاد البصري كمحطة تتابع للألم ومؤشرات أعضاء الحواس (باستثناء حاسة الشمّ) من الجسم إلى المستويات العلوية للدماغ. تقوم أيضاً المهاد البصري بمعالجة هذه الإشارات وتفسيرها. تقع البنية تحت السرير البصري تحت المهاد البصري (كلمة "hypo" تعني "تحت") وتساعد في تنظيم الجوع والعطش والجنس. ترتبط البنية تحت السرير البصري بالنظام العصبي الذاتي وبأجزاء أخرى من الدماغ. يضايق ضرر أجزاء تحت السرير البصري الشهية العادية والعطش والسلوك الجنسي.

قد تكون الملاحظات الروائية مثل هذه منقذاً لحياتك في بداية مهنتك في التدريس، خاصة إن كنت تشعر بالحاجة إلى مساعدة كبيرة في تذكر تفاصيل محتوى المقرر. ولكن لسوء الحظ، قد توجد الملاحظات الروائية رغبة في قراءتها بصوت مرتفع؛ وبالتالي إن لم تكن ممثلاً دراماتياً مخضرماً فقد تبدو النتيجة متكلّفة ورتيبة، وقد تشكل تجربة مملة وغير مريحة لك ولطلابك على حد سواء. وكبديل عن كتابة محاضرة كاملة فكر بتنظيم

ملاحظاتك كمخطط يحوي معلومات كافية تذكرك بما تريد قوله وبحيث لا يكون مقيد كقصة كاملة. وكما هو واضح في الشكل (١ , ٤) يمكن لهذا المخطط أن يضم ملاحظات هامشية وأمثلة وحالات قد تريد ذكرها. لقد استخدمنا مثل هذه المخططات لعقود من الزمن في تقديم محاضراتنا ووجدنا أنها ليست مفيدة فحسب بل ومرنة أيضاً. فعلى سبيل المثال، عندما نجد أمثلة جديدة ودراسات بحثية أو حالات وثيقة الصلة بمحاضرة خاصة نقوم ببساطة بتدوين ملاحظة عنها في هامش المخطط ونضمها في عرضنا في المرة القادمة التي نقدم فيها المحاضرة. إذا كانت الإضافات جيدة ومفيدة نقوم عندها بتعديل ملف الكمبيوتر ونقوم بطبع المخطط مع المادة الجديدة في مكانها المناسب.

نتيجة لذلك؛ فقد أصبحت مخططات محاضراتنا أكثر إسهاباً على مر السنين، ولكن يمكنك أن تقرر أيضاً تقليل مستوى التفاصيل في مخططك عندما تصبح أكثر خبرة وثقة. نعرف مدرسي علم نفس أصبحوا ملمين إلماماً استثنائياً بمحتوى المقرر، بحيث إنهم يعتمدون كلياً على قائمة مختصرة من الموضوعات لتذكيرهم بتسلسل محاضراتهم المخطط لها وكل التفاصيل والحالات والأمثلة مثبتة في ذاكرتهم، وتتطلب فقط أقل تلميحات ممكنة لاستعادتها. وهكذا تبدو ملاحظات محاضراتهم كما يلي:

الجهاز العصبي المركزي

النخاع الشوكي

الدماغ الخلفي

الدماغ الأوسط

الدماغ الأمامي

١ – البنيات الأساسية للدماغ

أ) يتألف الدماغ من الدماغ الخلفي والدماغ الأوسط والدماغ الأمامي.

- ليس للأقسام الثانوية حدود واضحة.
- مرتبطة ببعضها بواسطة قنوات نسيجية.

ب) الدماغ الخلفي هو امتداد للنخاع الشوكي.

- يتعلق النخاع بوظائف الحياة الأساسية (مثل ضغط الدم ومعدل القلب والتنفس)

– التشكل الشبكي: شبكة من العصبونات تنتشر في الدماغ الخلفي وفي الدماغ الأوسط.

- الذي يساعد على تنبيه وإثارة مناطق أخرى في الدماغ. (ملاحظة: عندما تنفصل الأنسجة من الجهاز الشبكي عن بقية الدماغ تنتج الغيبوبة).
- المخيخ يسمح للعيون برصد هدف متحرك بدقة.
  - تنسق حركات دقيقة.
  - قد يخزن أيضاً شفرة الذاكرة للحركات المدرّب عليها جيداً.

ملاحظة: يؤخر السمع التغذية الراجعة قليلاً من كلام المرء عندما يتم دعوة الناس إلى لقاءات الكلام ويسمعون كلامهم الصادر من الراديو وتقاطع دور المخيخ في التسبب بالطلاقة. إن لم يحذف المتصلين التغذية الراجعة المتأخرة بخفض صوت المذياع فقد يبدؤون بالتلعثم.

ج) الدماغ الأوسط، وهو عبارة عن تركيب ينقل المعلومات من العيون والأذنين والجلد ويتحكم بأنواع معينة للسلوكيات الذاتية.

- المادة السوداء للدماغ الأوسط وارتباطاتها بخط الدماغ الأمامي وتسمح ببدء الحركة السلسة.

ملاحظة: تستعمل هذه الروابط المتضررة في مرض باركينسون مادة دوبامين كناقل عصبي.

د) الدماغ الأمامي هو أكبر جزء من الدماغ وينطوي على بعضه إلى الوراء ويغطي كلياً الأجزاء الأخرى. وفيه تركيبات عديدة.

- يقوم المهاد البصري بمعالجة التغذيات أو المردودات من أعضاء الحواس (بما في ذلك الألم) وتنقل المعلومات الحسية إلى مناطق الدماغ الأمامي المناسبة.

الشكل (١ , ٤). عينة عن ملاحظات محاضرة في شكل مخطط.

• يساعد التركيب تحت المهاد البصري في تنظيم الجوع والعطش والجنس.

– يؤثر على كل من الجهاز الذاتي والجهاز الأصم.

– يحوي على نواة التصالب الفوقي الذي يعد ساعة الدماغ التي تضبط النغمات الحيوية لوظيفة الجسد.

ملاحظة: قد يكون هذا الجزء من أجسامنا المسئول عن وقت ذروة تنبهنا أو الساعة البيولوجية – "ناس صباحيون" و"ناس ليليون".

• لوزة الحلق متعلقة بربط المثيرات من وحدات حسية وفي عواطف الخوف وعواطف أخرى.

– يتغير نشاطها في الناس الذين يعانون من اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة.

• قرن آمون في الدماغ حرج للقدرة على تشكيل ذكريات جديدة.

– لا يتم تخزين الذكريات في قرن آمون ولا يتم نقلها إلى أي مكان آخر.

ملاحظة: تذكر حالة إتش. إم: منعه ضرر قرن آمون في دماغه من تشكيل ذكريات طويلة الأمد.

تابع الشكل (١ , ٤).

على افتراض أنك مثلنا لم تتوصل إلى مستوى مهارة المحاضرة، فإننا نشير عليك أن تحضّر كثيراً كل مخطط محاضرة. ونعني بذلك أن تكتب المخطط بحيث يضم مادة أكثر مما يمكنك أن تنهيه في حصة واحدة. قد يبدو التحضير الزائد غير ضروري في الوقت الذي تقوم به ولكنه يمتاز بخصلتين. الأولى سيضمن أنك لن تحتاج إلى محتوى حتى وإن جعلتك العصبية تتكلم بسرعة أكبر من سرعتك العادية أو إذا قررت أن تتخطى بعض أجزاء المحاضرة التي تبدو الآن معقدة للغاية أو بسيطة للغاية أو أنه من غير المحتمل أن تنجح كما توقعتها في ضوء مجريات الفصل. الخصلة الثانية يعطيك التحضير الزائد انطلاقة جيدة في محاضرتك للحصة الدراسية المقبلة.

ومع ذلك تذكر بأن تحضيرك مادة علمية كثيرة للمحاضرة لا يجبرك على أن تشرحها كلها في أي حصة معينة (زاكراجيسك Zakrajesk، ١٩٩٨) أو حتى أن تشرحها على الإطلاق. سيكون هناك بالضرورة بعض الموضوعات ستضطر أن تحذفها من محاضراتك أو سيكون لديك وقت لذكرها فقط إذا كنت ستبقى قريباً قرباً معقولاً من جدول الموضوعات وواجبات القراءة والامتحانات والاختبارات المعلن عنها في منهاجك. لا تقلق كثيراً إزاء ترك أحد الموضوعات دون مناقشة كاملة؛ لأننا نؤمن أنه على الرغم من أن الطلاب يتعلمون كثيراً من المحاضرات إلا أنهم لا يتعلمون فقط من المحاضرات، فهم يتعلمون أيضاً من القراءة المسندة إليهم ومسئولون عنها ويتعلمون من التحدث إلى المدرسين وزملائهم الطلاب ومن معامل الحاسب الآلي والمشاريع الفصلية والبحوث والأنشطة الأخرى. لذلك لا تضغط محاضراتك محاولاً أن تشرح كل شيء ترغب في شرحه، فإن فعلت ذلك ستكون منهكاً، وسيكون طلابك متضايقين.

كي تجعل تخطيط محاضراتك في المستقبل أسهل احفظ أين توقفت في نهاية جلسة كل حصة، فهذا الإجراء البسيط ينشئ سجلاً عن سرعة تقدم المنهاج الفعلي الذي تنويه. ويمكنك فيما بعد أن تستعمل هذه المعلومات في تخطيط نفس المحاضرة في المرة المقبلة التي تدرس فيها المقرر أو عندما تعطيها في فقرة أخرى من المقرر. يمكنك أن تحفظ هذه السجلات بتدوين ملاحظات في هامش ملاحظات محاضراتك أو كما يفعل أحدنا بحفظ سجل مستمر ومفتوح للموضوعات التي نناقشها في كل محاضرة.

المحافظة على اهتمام الطلاب. تذكر وأنت تخطط محاضراتك بأنه يوجد حدود لفترة انتباه طلابك ومقدرتهم على معالجة المعلومات. وتشير الحكمة التقليدية وخبرتنا

الخاصة بأن اهتمام الطلاب على سبيل المثال هو في أوْجه خلال أول عشر دقائق من المحاضرة، وبعد هذه الفترة يبدأ بالانخفاض ما لم تقم بشيء ما لإعادة اجتذابه (ماك كيشي، ١٩٩٩). وفي الحقيقة، تشير بعض الأبحاث إلى أن الطالب العادي يمكنه أن يستوعب ثلاث إلى خمس نقاط في أي محاضرة (لومان، ١٩٩٥). وبالتالي؛ يخطط معظم المحاضرين الأكثر فاعلية محاضرات تركز على تلك النقاط الرئيسية القليلة (توزر Tozer، ١٩٩٢). وتعطي معلومات عن كل نقطة من هذه النقاط بطرق متعددة لزيادة الفرص بأن يفهم جميع الطلاب المادة. وقد يعني هذا على سبيل المثال تقديم أمثلة تطبيقية لثلاث نظريات رئيسية عن التعصّب بدلا من محاولة وصف كل نظرية في المقرر بالتفصيل.

علاوة على ذلك، قم بتنظيم محاضراتك تنظيماً يساعد الطلاب على تنشيط اهتمامهم وانتباههم تنشيطاً دورياً. وقد تكون أفضل طريقة لفعل ذلك هي تقسيم فترة كل فصل إلى أربعة أو خمسة أجزاء بحيث يكون زمن كل فترة من عشر إلى خمس عشرة دقيقة حسب طول زمن المحاضرة. ثم قم بتخطيط شيء ما لكل جزء على أن يكون ممتعاً أو مفاجئاً أو جذّاباً. وقد يشمل ذلك الشيء إحدى طرق التعليم الفعال الموصوفة بالتفصيل في الفصل اللاحق، أو قد تكون ببساطة طريقة غريبة لتقديم موضوع جديد أو موضوع ثانوي قد يكون عن طريق رواية قصة أو إثارة مسألة ما أو تشكيل معضلة أو وصف لغز ما أو طرح سؤال ما. فعلى سبيل المثال، تعد قراءة مقطع ما من حالة "إتش إم" أو إظهار رسم "السيد الذاكرة قصيرة المدى" من برنامج "ليلة السبت مباشر" طريقتي جذب انتباه تقديم جزء محاضرة عن تشكيل الذاكرات طويلة المدى.

عن طريقة تنظيم مخطط محاضرتك في أجزاء مرتبطة ولكنها منفصلة وقد تكون مستقلة ينبغي حينها أن يكون من الممكن تقديم كل جزء بطريقة ممتعة وإكمالها والانتقال إلى الجزء التالي في وقته لجذب انتباه طلابك من جديد إذا كان أخذ بالتراجع قليلاً.

وهناك فائدة أخرى لمخطط أجزاء المحاضرات، وهي أنه يسمح لك بتغيير تسلسل مناقشة موضوعاتك العديدة بسرعة (على افتراض أنه من المنطقي القيام بذلك) بالاستناد إلى الأسئلة التي يطرحها الطلاب وطريقة استجابتهم للمادة. على سبيل المثال، افترض أن ملخصك المنظّم جيداً للنماذج الحيوية والنفسية الحركية والمعرفية السلوكية والإنسانية لعلم نفس المرض لم يؤت ثماره، وكما حدث معنا جميعاً في وقت ما وأن وجوه طلابك قد فقدت كل أنواع التعبير. لا تصاب بالذعر. إذ يمكنك أن تقرر في الحال تشغيل المقابلة المسجلة لمريض عقلي ما الآن وليس لاحقاً والطلب إلى الطلاب أن يفكروا في الطريقة التي يفسر بها كل نموذج نظري حالة هذا المريض. وبواسطة إدخال محتوى ذي اهتمام عالٍ جداً بأسرع مما خططت له عندها ستقوم باستحواذ اهتمام الطلاب من جديد. يمكن أن يعطي وجود مثل هذه المرونة المدمجة في مخطط محاضرتك نتائج كبيرة من حيث مساعدتك على الحفاظ على انتباه الطلاب ومشاركتهم.

تقديم محاضرتك

تساعد المثيرات التي يدركها الطلاب بسهولة أيضاً في استقطاب انتباههم فعندما يحين وقت الدخول إلى الفصل وإلقاء محاضرتك المخطط لها تخطيطاً جيداً تذكر بأن أول خطوة لإبقاء الطلاب معك ذهنياً هي التواجد الواضح جسدياً.

رؤيتك وسماعك. تأكد أثناء محاضرتك من أن جميع الطلاب يرونك. وننصحك أن تعطي محاضرتك وأنت واقف، وتأكد من أن منصة الإلقاء أو أي مكان ستقضي فيه معظم وقت المحاضرة يمكن رؤيتها من كل مقعد دراسي. إذا كانت لديك إصابة أو إعاقة تتطلب منك إعطاء المحاضرة وأنت جالس حاول أن تضع نفسك على منصّة الفصل أو أي موقع آخر مرتفع خاصة في الفصول التي لا تكون فيها مقاعد الطلاب مرتّبة بطريقة مرتفعة. من المحتمل أن يفقد الطلاب الجالسون في الخلف في هذه الفصول المسطّحة تركيزهم إن أنت سمحت لنفسك أن تكون مجرد صوت غير مجسّد.

نقترح أيضاً أن تتحرك في الفصل قليلاً وأنت تلقي محاضرتك، وربما أن تمشي بين الطلاب إذا كنت تشعر بالراحة وأنت تقوم بذلك. خذ بعض الصفحات من ملاحظات المحاضرة معك بحيث إنك لن تلتصق بالمنصّة وتُجبر على العودة في غضون ثوان قليلة كلعبة "اليويو". إن من شأن التحرك المحدود الذي يرافقه حركات يد مميزة لك قد تستخدمها أثناء حديثك أن يوجد تنوعاً مرئياً يساعد على جذب انتباه الطلاب، ولكن لا تبالغ في القيام بذلك. فقد يجدها الطلاب مشتتة للانتباه، بل ومزعجة أيضاً عندما يمشي المدرسون بجنون أو يقومون بأعمال متكررة كإغلاق أو فتح الأقلام بشكل مستمر. (راجع الفصل الثامن للحصول على نصائح حول الحصول على تغذية راجعة تقييمية لأسلوب محاضرتك).

يمكنك زيادة انتباه الطلاب فيما إذا كنت متحركاً أو ببساطة واقفاً وراء المنصة بتمرير نظرك باستمرار على الفصل كله والنظر المباشر إلى كل طالب من وقت لآخر. سيبادلك بعض الطلاب النظر المباشر باهتمام أكثر من الآخرين؛ لذلك هناك ميول

طبيعي بأن تمضي وقتاً أطول وأنت تنظر إلى هؤلاء الطلاب الذين معك ويتابعونك. ولكن إن كنت تستطيع مقاومة ترك التعزيز الفعّال هذا أن يشكّل نمط نظرتك إلى الفصل فستجد أنه حتى الطلاب الأقل مشاركة سيبقون مهتمين على الأقل اهتماماً هامشياً عندما تستخدم عينيك لجعلهم يعرفون أنك تتحدث إليهم أيضاً.

تأكد أيضاً من أن كل طلابك يمكنهم سماع ما تقوله. فإن كنت تدرّس في فصل ضخم أو كان صوتك رقيقاً فقد يتوجب عليك استخدام مكبّر صوت. (كما هو موصوف في الفصل الثالث عليك أن تحدد هذه الحاجة وأنت تستكشف الفصل الدراسي ومرافقه قبل بداية الفصل الدراسي الجديد). عندما تتأكد أن صوتك مسموع استخدم صوتك لجذب الانتباه. إن الحديث بصوت رقيق أو بسرعة كبيرة أو الحديث بصوت رتيب هي طرق مضمونة لفقدان اهتمام الطلاب. بل وقد تدفع بعضهم إلى النوم. إذا كنت غير متأكد كيف تبدو في الفصل قم بتسجيل صوتك وأنت تقوم بإلقاء محاضرة تجريبية ثم استمع إليها وحاول أن تكون موضوعياً إزاء حجم الصوت ووضوحه ونوعيته (اطلب إلى صديق لك أو زميل أن يعلّق على الشريط أيضاً). إن لم تكن راضياً عما تسمع حسّن صوتك بأن ترفعه ليصبح أكثر وضوحاً وتنوعاً في حدّته للمحافظة على انتباه الطلاب واهتمامهم (ماك كيشي، ٢٠٠١).

أدخل مادة سمعية بصرية. تساعد المادة السمعية البصرية على استحواذ انتباه الطلاب أيضاً لذلك استعملها حيث أمكن. فإن كنت تصف نتائج تجارب "ميلغرام" (Milgram) أو بنية العين أو أنواع الذاكرة العديدة على سبيل المثال فلا تعتمد على كلماتك فقط لاستحواذ اهتمام الطلاب؛ قم بعرض مقطع فيديو من دراسة ميلغرام

الأصلية أو قدم صورة من قرص مضغوط لتشريح العين أو شفافة أو شريحة عرض "باوربوينت" تقدم مكونات الذاكرة التي تنوي مناقشتها. قد تريد أيضاً أن تقدم بعضاً من هذه المادة على شكل منشورات يمكن أن يدون عليها الطلاب ملاحظاتهم أثناء محاضرتك.

عرّف مصطلحاتك. تذكر أيضاً أنه من السهل أن يفقد طلابك اهتمامهم إن لم يفهموا المفردات التي تستخدمها. بالإضافة إلى حديثك بشكل مسموع وبوضوح وبطريقة منظّمة عليك أن تتأكد من أن تعرّف تهجئة كل مصطلح نفسي من المحتمل أن يكون غريباً على الطلاب وتعرضه. وهناك مصطلحات كثيرة من هذه المصطلحات الغريبة ربما أكثر مما تظن. وإن كنت مثل معظم مدرسي علم النفس فقد اتبعت مفردات خاصة يفهمها زملاؤك بسهولة، ولكنها قد تكون غامضة للطالب العادي بل وتربكه وتضلله خاصة الطلاب الذين يدرسون أول مقرر لهم في علم النفس. فيما يخص طلاب علم النفس الجدد ربما يتطلب معنى بعض المصطلحات الخاص بالمقرر مثل مصطلح التعزيز والارتباط وتصوير الرنين المغناطيسي الوظيفي والنسبة وحتى مصطلح "معرفة" بعض الإيضاح والشرح بالإضافة إلى مصطلحات أخرى مثل أثر الذاكرة الضمنية والتدخل الارتجاعي والإقحام بين الآخرين التي بالتأكيد تحتاج إلى شرح. وهناك مصطلحات سيواجهها الطلاب للمرة الأولى بلا شك حتى في السنوات المتقدمة من دراستهم أو في مقررات الدراسات العليا. وكلما استعملت هذه المصطلحات دون تعريفها أو عرضها أصبح من الصعب على الطلاب متابعة شرحك، وأصبح بالتالي من السهل عليهم أن يفقدوا اهتمامهم بالمحاضرة.

اطلب التغذية الراجعة. كيف لك أن تعرف إذا لا يفهم الطلاب المصطلحات التي تستخدمها في الحال؟ إذا كنت قد دعوت الطلاب إلى رفع أيديهم عندما لا يفهمون شيئاً ما في محاضرتك فقد يقوم بذلك ثلّة قليلة منهم ويطلبون تعريف كلمة ما أو تهجئتها إلا أن معظم الطلاب لن يفعل ذلك. وإذا كنت تتساءل فيما إذا فهم الطلاب مصطلحاً معيناً أو لا فكن على بر الأمان وخذ دقيقة لتعريفه وتهجئته. كن نشيطاً ذاتياً في إزالة سوء الفهم والإرباك من أشياء أخرى أيضاً. توقف بين الفينة والأخرى لتسأل عما إذا كان هناك أي شيء قلته إلى الآن غير واضح بما في ذلك المصطلحات الجديدة. يمكنك أن تقيس كم مرة تقوم بذلك جزئياً على أساس تعبيرات وجوه الطلاب وجلستهم. عندما ترى بعضهم يعبس ويقطب جبينه أو يرخي رأسه على راحته فقد يكون هناك بعض الطلاب المرتبكين أو الذين يفقدون انتباههم، وقد يكون هذا وقت مناسب للتوقف والسؤال عن تغذية راجعة أكثر وضوحاً. (نحن نقول "عندما" ترى هذه الإشارات لأنه حتى أكثر المدرسين فاعلية وخبرة يعانون من بعض الطلاب الذين قد يضجروا أو يناموا أو يغادروا الفصل باكراً؛ لذلك لا تقسوا على نفسك كثيراً عندما ترى هذه الأشياء في حصتك الدراسية – إلا إذا غادر الطلاب جميعاً!).

لا تقم فقط بطرح السؤال الروتيني: "هل هناك أي أسئلة؟" بل أظهر لطلابك أنك بالفعل تهتم بمجريات المحاضرة واطرح أسئلة مثل: "حسناً، ما هي المصطلحات التي استعملتها أنا ولم تفهموها؟" أو "ما هي الأسئلة التي تودون طرحها الآن؟" أو "هل كل هذا مفهوم لديكم؟" أو "هل أنا سريع جداً في الشرح أم بطيء جداً؟" فبدلاً من ذلك يمكنك أن تستعمل إحدى طرق التعلم الفعال التي سنقوم بوصفها لاحقاً لتقييم فهم طلابك للدقائق السابقة القليلة من المحاضرة.

قم بإعطاء أمثلة كثيرة. بالإضافة إلى تعريف المصطلحات والمفاهيم والمبادئ والظواهر الرئيسية وتهجئتها تأكد من توضيحها بمثال أو مقارنة على الأقل، ويفضل بعدة أمثلة أو مقارنات. على سبيل المثال، عندما تقدم مادة علمية عن حالة التوازن قم بإعطاء بعض الأمثلة عن عمليات التوازن مثل محاولات الجسم المحافظة على مستويات ثابتة من درجة الحرارة وسكر الدم. ولكي توضّح المفهوم أكثر يمكنك الإشارة إلى أن عملية التوازن مشابهة لعمل نظام الترموستات والفرن اللذين يحافظان على درجة حرارة ثابتة في المنزل. بضم أمثلة كثيرة ومقارنات واستعارات وتشبيهات فأنت لا تستحوذ على انتباه الطلاب فحسب، بل وتجعل المادة سهلة الفهم أيضاً. وهذا صحيح إذا كانت الأمثلة والمقارنات والاستعارات والتشبيهات حيّة غير مطروقة ومضحكة ومرتبطة بتجارب الطلاب الحياتية (مركز تميز التدريس، ١٩٩٩؛ توزر، ١٩٩٢؛ زاكراجيسك، ١٩٩٨). نعرف أحد المدرسين الذي أخبر طلابه عن خط من النمل الذي يمشي على طول أرض مطبخه واستخدم هذه الصورة كمثال رائع لا ينسى لمبدأ تعميم التنظيم المعرفي. عادة ما يقدم دليل مصادر المدرس الذي يرافق معظم كتب مقررات علم النفس أمثلة رائعة يمكنك أن تدخلها إلى محاضراتك لتوضيح أكثر المفاهيم صعوبة لتجعلها أكثر حيوية. أخبرنا العديد من الطلاب السابقين بأن "أمثلتنا الغريبة" هي التي علقت في عقولهم وساعدتهم على فهم المادة المهمة وتذكرها، واسترجاع المعلومات في الامتحانات.

أكد على الروابط. من السهل على الطلاب الانتباه إلى ما تقوله إذا كان من السهل عليهم كيف يرتبط كل جزء محاضرة ببقية المحاضرة وببقية المقرر. ساعدهم على رؤية

"الصورة الكبيرة" بإيجاد تعريف مختصر بمحاضرة يمكنك أن توضحه في بداية الحصة الدراسية. إذا وضعت هذا التعريف على السبورة أو جهاز إسقاط ثاني أو شاشة كمبيوتر أو على شكل منشور عندها يمكن للطلاب العودة إليه أثناء الحصة. يجب أن يكون التعريف أكثر من مجرد ملخص للمحاضرة يحوي فقط عناوين الموضوعات الرئيسية. راجع الفصل السادس للحصول على مناقشة عن كيفية استعمال هذه المنظّمات السابقة لمساعدة الطلاب على ربط المعلومات الجديدة بما تعلموه للتو.

قم بالتأكيد على هذه الروابط في محاضراتك أيضاً. وأشر إلى طريقة ترابط كل موضوع جديد بالموضوعات التي تم مناقشتها في محاضرات سابقة أو موضوعات سيتم مناقشتها لاحقاً. لنأخذ مثالاً واحداً. فمحاضرة عن كيمياء الدماغ من الممكن أن تكون ممتعة أكثر بكثير للطالب العادي إذا قمت بشرح دورها في إيجاد آثار العقاقير التي قد نستخدمها كل يوم (مثل الكحول والكافيين) والعقاقير التي لا يفترض بنا أن نستعملها مثل (الماريجوانا والكوكايين) وعقاقير تهدف إلى معالجة الاضطرابات العقلية التي تتراوح من النشاط الزائد إلى مرض الفصام. يساعد استعمال هذه الأنواع من الروابط في كل محاضرة الطلاب على اعتبار محاضرتك ومقررك كوحدة متماسكة وليست قائمة طويلة من موضوعات غير مترابطة.

الممارسة والممارسة والممارسة. نود جميعاً أن نقدّم محاضراتنا إلى طلابنا بسهولة كأنها قصص ساحرة وعفوية مليئة بالأمثلة التي لا تنسى تتمتع بتنقلات جميلة يعطيها أستاذ جامعي يستعمل الملاحظات للتذكر، وليس كنصّ مكتوب. إن الاقتراب من هذا المثل يستغرق سنوات من الخبرة، ولكن يمكن لعرض واحد تجريبي لكل محاضرة أن يحسّن

عرض المحاضرات بشكل ملحوظ. ويمكنك أن تستعمل كاميرا فيديو أو مسجل صوت أو صديقاً راغباً أو قريباً لك أو حتى حيواناً أليفاً متعاطفاً معك كجمهور. إذا سجلت المحاضرة فقم بمراجعة الشريط وركز على أية أساليب شخصية أو أنماط لفظية أو معيقات للطلاقة (مثل لفظ ممم أو آه) أو كلمات أو عبارات تكرارية (مثل هل تعلمون؟ أو "هل هذا جيد؟") قد تشتت انتباه المستمع أو تضايقه. ثم جرب المحاضرة مرة ثانية و انظر إذا كان بإمكانك تحسين الأشياء التي لم تحبها في المرة الأولى. قد لا تتمكن من منع نفسك من القول: "هل هذا جيد؟" ولكن لن تضيع الممارسة سدى: ستندهش من سهولة إعطاء محاضرة في الفصل عندما لا تكون هي المرة الأولى التي تجرّبها. (راجع الفصل الثامن للحصول على معلومات أكثر عن تقييم أسلوب تدريسك).

إنهاء محاضرتك

أثناء محاضرتك تذكر الوقت وانهِ محاضرتك في آخر خمس دقائق من وقت المحاضرة بطريقة منظمة من خلال تلخيص نقاطها الرئيسية أو الطلب إلى طلابك أن يقوموا بذلك. لا تتردد في توليد بعض الفضول عن محاضرتك التالية بتقديم "سؤال محيّر" عما ستحويه. عندما يسمع الطلاب بأنه "في المرة القادمة ستكتشفون كم واحداً منكم مصاباً بعمى الألوان"، أو "ستحظون بفرصة لاكتشاف أي أسلوب أبوي ترعرعتم عليه يوم الجمعة" وبذلك ستضمن وجود الكثير منهم في المحاضرة.

وبعبارة أخرى، قم بتنظيم نهاية المحاضرة بحذر كما تفعل مع بقية المحاضرة. وإلا ستكون في وسط تقديم مادة مهمة بينما تنتهي المحاضرة وفي هذه الأثناء فقط عدد قليل من الطلاب قد يكون منتبهاً. فهم يراقبون الوقت أيضاً، وقد يكون العديد منهم

بدأ بتوضيب أغراضه للمغادرة. ويمكنك تقليل هذه النزعة والضجة التي تسببها بإخمادها في مهدها. في أول وقت تواجه فيه بدايات سلوك الرحيل المتوقع قم باستحواذ انتباه الجميع واشرح أن سلوك الرحيل المتوقع يضايقك ويعيق الطلاب الآخرين. واشرح أيضاً بأنه لا حاجة لهذا السلوك لأنك تعد بعدم الاستمرار بالمحاضرة بعد انتهاء وقت المحاضرة. إن التذكير المهذب بهذه الخطة في الحصة القادمة أو في الحصتين القادمتين هو كل ما في الأمر لإزالة هذه المشكلة.

تطوير التعلّم الفعّال

يمتاز نمط التدريس التقليدي الذي يقوم فيه المدرس بإلقاء محاضرة بينما يدوّن الطلاب ملاحظاتهم بتاريخ طويل ومميز، ومن المحتمل أن يبقى معنا لوقت طويل في المستقبل. ولكن وكما يعلم معظمنا من أيام دراستنا، فقد يصبح الاستماع السلبي إلى المحاضرات حتى المنظمة جداً منها مملاً بعد فترة زمنية. لذلك وكما ذكرنا سابقاً نقترح عليك أن تزوّد محاضراتك بفرصٍ كثيرة للتعلّم الفعّال، وهذا يعني أن الطلاب: أ) يقومون بشيء ما بدلاً من المشاهدة والاستماع، ب) يقومون بتطوير مهاراتهم بدلاً من المحاولة في استيعاب المعلومات، ج) يُطلب إليهم أن يشتركوا بتفكير بمادة المقرر بترتيب أعلى (على سبيل المثال، "ما الذي تعنيه؟" بدلاً من "ماذا يفترض بي أن أتذكر؟")، د) أن يكون لديهم الفرصة لاكتشاف الطرق التي ترتبط فيها مادة المقرر بمواقفهم وقيمهم (بونويل وايسون، ١٩٩١). يمكنك التشجيع على التعلّم الفعّال بطرق لا عدّ لها ولا حصر. فعلى سبيل المثال، يمكنك تكليف

مجموعات صغيرة بمهام لحل المشاكل وتكوّن موضوعات حوارية في الفصل وتطلب إلى الطلاب أن يكتبوا مقالات لمدة دقيقة عن موضوع محدد ويناقشوها (على سبيل المثال، "في رأيك ماذا تقول دراسات المسايرة لميلغرام عن البشر؟")؛ دع الطلاب يستخدمون إشارة "الإبهام إلى الأعلى" أو "الإبهام إلى الأسفل" للإشارة إلى الموافقة على محتوى المحاضرة أو مخالفته وقم بإعطائهم سؤالاً متعدد الخيار يستند على النقطة الرئيسية للربع ساعة السابقة من المحاضرة. (هيوارد ، ١٩٩٧).

يميل الطلاب إلى الاستمتاع بتجارب التعلّم الفعّال وإظهار اهتمام خاص في المقررات التي تضم هذه التجارب (موران Moran، ٢٠٠٠: موراي Murray، ٢٠٠٠). تساعد طرق التعلّم الفعّال الطلاب على المضي إلى ما هو أبعد من حفظ الحقائق المنعزلة والتفكير بمادة المقرر بعمق والرابطة بين المادة العلمية الجديدة وما يعرفونه مسبقاً، وتطبيق ما قد تعلّموه على مواقف جديدة ومختلفة. إن من شأن هذا النوع من التفكير الأكثر إسهاباً عن مادة المقرر أن يسهّل أيضاً تذكر تلك المادة. ولقد وجدت الدراسات عن الطلاب في مدارس ابتدائية وثانوية وكليات مجتمع وجامعات أن طرق التعلّم الفعّال يتبعها أداء أفضل في الاختبارات ومشاركات أكثر في الفصل بالمقارنة مع تقنيات التعليم السلبي (بريلسفورد ، ١٩٩٣؛ تشو، ١٩٩٤؛ هيك Hake، ١٩٩٨؛ كيلوم وكار ودوزير Kellum, Carr & Dozier، ٢٠٠١؛ كير وباين Kerr & Payne، ١٩٩٤؛ ميرز وجونز Meyers & Jones، ١٩٩٣).

من السهل استعمال بعض تقنيات التعلّم الفعال فهي لا تستغرق وقتاً كثيراً من وقت الحصة مثل "المقالة بدقيقة واحدة". وهناك تقنيات أخرى تستهلك وقتاً أطول

من وقت المحاضرة مثل الحوارات في الفصل وأنشطة لعب الأدوار، وقد يكون من الصعب تنظيمها والقيام بها بنجاح. نصيحتنا هي أن تبدأ ببطء وتجرب طرقاً قصيرة وسهلة من التعلّم الفعّال في البداية؛ ومن ثم تنتقل إلى الطرق الأطول وأنت تكتسب الخبرة والثقة في استعمالها.

سنقدم بعض الأفكار عن طرق التعلم الفعال لاحقاً في هذا الفصل، ولكن هناك مصادر قيمة أخرى أيضاً تضم دليل مصادر المدرس الذي يرافق معظم كتب مقرر علم النفس وعدداً من كتيبات الأنشطة لمادة علم النفس (راجع الجدول ١ , ٤). وهناك عروض أخرى مفصلة أكثر عن التعلم الفعال ننصحك بالإطلاع عليها أيضاً (مثل بونويل وايسون ١٩٩١؛ ميرز وجزنز ١٩٩٣؛ سيلبرمان Silbermann، ١٩٩٦).

وتذكر بأنه ينبغي لتقنيات التعلم الفعال أن تحل محل طرق التدريس التقليدية أكثر، ولكن بدلا من ذلك وكما أشرنا سابقاً يمكنك أن تستعملها للتنويع وتغيير السرعة لك ولطلابك بحيث تظهر كل حصة أجزاءً يشارك بها الطلاب بحيث لا يكونون مجرّد متفرجين (شولمان Shulman، ٢٠٠٣). وحسب صيغة المحاضرة المقسمة التي ناقشناها سابقاً يقوم بعض المدرسين بتنظيم محاضراتهم في محاضرات "لمدة عشر دقائق" (جينكينز Jenkins، ١٩٩٢) تنفصل كل واحدة عن الأخرى بنوع من تجارب التعلم الفعال، مثل بضع دقائق للعمل الجماعي أو الفردي على مسألة ما أو مهمة ما. وأثناء عمل الطلاب يمشي المدرس داخل الفصل ويجيب على التساؤلات ويدلي ببعض التعليقات وإلى ما هنالك قبل إعادة جمع المجموعة كلها من أجل المحاضرة التالية.

الجدول (١ , ٤). بعض المصادر عن الأفكار التي تشجع على التعلم الفعال في الفصل

Benjamin, L, & Lowman, K. (Eds.). (1981). *Activities handbook for the teaching of psychology* (Vol. 1). Washington, DC: American Psychological Association.

Makosky, V, Whittemore, L., & Rogers, A. (1987). *Activities handbook for the* teaching of psychology (Vol. 2). Washington, DC: American Psychological Association.

Makosky, V, Sileo, C., Whittemore, L., Landry, C., & Skutley, M. (Eds.). (1990). Activities handbook for the teaching of *psychology* (Vol. 3). Washington, DC: American Psychological Association.

Benjamin, L., Nodine, B., Ernst, R., & Blair Broeker, C. (Eds.). (1999). Activities handbook for the teaching of psychology (Vol. 4). Washington, DC: American Psychological Association.

Ware, M., & Johnson, R. (Eds.). (2000). Handbook of demonstrations and activities in the teaching of psychology: *Vol. 1. Introductory, statistics, research methods, and history* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Ware, M., & Johnson, R. (Eds.). (2000). Handbook of demonstrations and activities in the teaching of psychology: *Vol. 2. Physiological-comparative, perception,* learning, cognitive, and developmental (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Ware, M., & Johnson, R. (Eds.). (2000). Handbook of demonstrations and activities in the teaching of psychology: Vol. 3. Personality, abnormal, clinical counseling, and social (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Teaching of Psychology, the official journal of Division 2 of the American Psychological Association, the Society for the Teaching of Psychology (Web site at http://www.ithaca.edu/beins/top/top.htm; the Society's Web site is at http://teachpsych.org).

Buffington, P. (1996). Cheap psychological tricks.- What to do when hard work, honesty, and *perseverance fail.* Atlanta, GA: Peachtree.

Slife, B. (2001). Taking sides: Clashing views on controversial psychological issues. Guilford, CT: Dushkin/McGraw-Hill.

"Teaching Tips" is a regular column featured in The Observer, the official newsletter of the American Psychological Society.

Psychwatch is a publication of Psych watch, Inc. (http://www.psychwatch.com).

القيام بعروض لا تنسى

كانت العروض التوضيحية في الفصول الدراسية مستخدمة كجزء من التدريس التقليدي داخل الفصول شأنها شأن المحاضرات نفسها. وتقدم العروض التوضيحية طريقة مفيدة بشكل خاص لإيضاح عدد كبير من المفاهيم والمبادئ والظواهر. فعلى سبيل المثال، يمكن لفيلم عن أطفال يخفقون في مهمة الثبات أن يعيد مبدأ الثبات إلى الحياة بالنسبة للطلاب تماماً مثل الاستماع إلى مقابلة مسجلة مع مريض تم إسعافه، إذ يمكن أن يعطي الصوت البشري اضطراباً متضارب المشاعر. بالرغم من أن العروض الإيضاحية قد تكون حيوية وواقعية إلا أنها لا تشجّع على التعلم الفعال بشكل آلي.

بعض العروض الإيضاحية مذهلة كتلك التي سبق ذكرها، ولكن ولأنها تترك الطلاب في دور المشاهدين السلبيين فقد لا تكون بارزة كما ينبغي.

ومع ذلك، يمكن لأي عرض توضيحي أن يصبح فرصة للتعلم الفعال للطلاب ببعض التعديلات. في الواقع من بين كل أنشطة التعلم الفعال المتاح استعماله في فصل علم النفس نعتقد أن العروض الإيضاحية هي الأسهل والأمتع لكل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس على حد سواء. فكّر بتلك المقابلة المسجلة مع المريض العقلي. فبدلاً من إخبار الطلاب أنهم سيستمعون إلى شخص ما تم تشخيصه على أنه يعاني من شعور تناقض المشاعر يمكنك أن تشرح الشريط قبل عرضه بالطلب إلى الطلاب أن يحددوا التشخيص الذي يجب أن يتلقاه المريض بالاستناد إلى منشور الدليل التشخيصي والإحصائي – الفصل الرابع ولماذا. في نهاية الشريط يمكن أن يصوت الطلاب على التشخيص، وفي المناقشة التالية يمكن أن يصف الطلاب السلوك المحدد الذي أدى إلى قرارهم. وببساطة، يعد هذا الإجراء مضموناً افتراضياً في إنتاج معالجة معرفية أعمق لمحتوى المقابلة، واعتباراً أكثر تفصيلاً لما نقله بالمقارنة إلى تشغيل الشريط. وبطريقة مشابهة، فإن كنت تعطي محاضرة عن الإذعان يمكنك أن تظهر قوته بالطلب إلى أحد الطلاب أن يقوم بجعل وجهه مضحكاً أو بخلع حذائه. ولكن كم سيكون رائعاً أكثر لو تطلب إلى الفصل كله أن يقف أو يدور في دائرة أو يقفز إلى الأعلى والأسفل أو يشتركوا بنشاط لا جدوى منه. ليست طريقة العرض هذه لا تنسى فحسب، كونها أعطت كل طالب تجربة شخصية عن الإذعان، بل إنها تجعل من المستحيل لكل طالب أن يفكر "ما كنت لأفعل ذلك".

باختصار، نقترح عليك ألا تستغل كل فرصة فحسب لتنويع محاضراتك بالعروض الإيضاحية، بل عليك أن تختار العروض وتراجعها بحيث يصبح الطلاب مشتركين فاعلين بدلاً من مشاهدين سلبيين. هناك فرص أكثر بكثير لاستخدام عروض التعلم الفعال مما قد تظن. إن دليل مصادر المدرس ومواقع الإنترنت المرافقة للعديد من كتب مقررات علم النفس مليئة بأفكار وتعليمات مفصلة عن القيام بعروض التعلم الفعال. إن الكثير من البنود المبوبة على أنها مصادر التعلم الفعال في الجدول (١ , ٤) هي مصادر ممتازة أيضاً عن عروض الفصل الفعال. ويمكنك إيجاد نصائح أكثر عموماً لاستعمال عروض التعلم الفعال أيضاً في مجلات مثل: التدريس الجامعي، والمدرس الجامعي، وندوة التدريس، والتعلم الوطنية. أخيراً، لا تنس أن تطلب إلى زملائك الأكثر خبرة أن يخبروك عن عروض التعلم الفعال التي وجدوا أنها مفيدة.

إليك كلمة حرص وهي: دائماً تمرّن على كل عرض مخطط قبل أن تجربه في الفصل للمرة الأولى. يمكن للإجراءات التي تبدو على الورق بسيطة ولا يمكن خداعها أن تكون معقدة وصعبة في التطبيق، ويعد اكتشاف هذا أكثر توفيراً وأقل إحراجاً برفقة الأصدقاء والزملاء من إضاعة الوقت وإضاعة فرصة التدريس في الفصل. لقد كانت هذه النقطة مهمشة منذ بضع سنين عندما حاول أحد مدرسي علم النفس التمهيدي الذي نعرفه أن يقدم عرضاً حيوياً غريباً لتطبيق مبادئ الاشتراط الإجرائي خاصة ضبط المثير. وكانت الخطة تقتضي أن يحضر ضابط شرطة من وحدة الكلاب المحلية كلبه إلى الفصل ويختبره بما في ذلك إطاعة الأوامر "بالهجوم والتوقف". ولكن لسوء الحظ، لم يترك جدول عمل الضابط أي فرصة للتدريب على العرض،

وعندما وقف الضابط على أحد طرفي خشبة قاعة محاضرة زميلنا وأمر الكلب أن يهاجم أحد الطلاب "المشتبه بهم" الذي كان قد تطوع بالوقوف على الطرف الآخر من الخشبة مرتدياً واقياً لذراعه كانت هناك فرصة لمضاعفات لا يمكن التنبؤ بها إذا جاز التعبير. كانت الخطة تقتضي أن يعطي الضابط أمر "توقف" قبل أن يصل الكلب إلى المشتبه به وهو الطالب ومع أن الكلب حاول أن يتوقف إلا أنه انزلق على خشبة القاعة الملمّعة ووصل إلى الطالب المذعور وبدأ ينهش الذراع الواقي بعنف إلى أن طلب إليه أن يتوقف. لو كان هناك تجربة قبل هذا الأداء لكشف العرض أن الأرض زلقة كما كانت بالفعل، وكان العرض لا ينسى، ولكن ليس لأسباب وجيهة.

الإجابة عن الأسئلة وطرح الأسئلة

إحدى الطرق السهلة والواضحة للتشجيع على التعلم الفعال في الفصل هي طرح الأسئلة على الطلاب والتشجيع على طرح الأسئلة عليك. إلا أنه في الفصل الجامعي العادي وبغض النظر عن مستوى المقرر وحجم الفصل، فإن أقل من ٤٪ من الوقت مخصص للعملية المهمة من طرح أسئلة تتعلق بالمقرر والإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالمقرر (فايمر، ١٩٨٩). ويعزى هذا النمط على الأرجح إلى أنه كثيرا من المدرسين وبالتأكيد هم مدرسو علم النفس يركزون على الانتهاء من كمية محددة من مادة المقرر في كل حصة، وهذا يوجد ميولاً بعدم مقاطعة المحاضرات عن طريق توجيه أي أسئلة للطلاب. علاوة على ذلك، يميل سلوك هؤلاء المدرسين اللغوي وغير اللغوي إلى إرسال رسالة بأنهم لا يملكون الوقت كي يتوقفوا من أجل تلقي

الأسئلة من الطلاب أيضاً. حتى أولئك الذين يتوقفون لطرح الأسئلة والذين يدعون الطلاب لطرح الأسئلة قد لا يولدون هذا النوع الحيوي من تبادل الأسئلة الذي يسعون إليه. عادة ما تكمن المشكلة في كيفية طرح الأسئلة على طلابهم وكيفية الاستجابة عندما يطرح الطلاب الأسئلة. في هذه الفقرة سنقوم بتسليط الضوء على بعض الطرق التي يمكنك أن تعالج بها كلتا العمليتين بطرق تنعش جو الفصل، وتساعد الطلاب على التعلّم.

الإجابة عن أسئلة الطلاب

يمكن للطريقة التي تعالج بها أسئلة طلابك أن تقوي علاقتك بهم أو تضعفها. إذا كانت إجاباتك عليهم تتسم بعدم الصبر فسيفهم الطلاب أنك لا تكترث كثيراً بتعلّمهم وأنه لا ينبغي لهم أن يسألوك أي أسئلة أخرى. وإذا ما افترضنا أن هذا ليس ما تريد أن توصله إلى طلابك، فإننا نشير عليك أن تعلم طلابك في أول يوم من الدراسة وبشكل متكرر خلال الفصل بأنه يسعدك أن تجيب عن أسئلتهم. ثم عندما يرفع أحدهم يده ليطرح سؤالاً قم بتمييزه (بمناداته باسمه إن أمكن) واستمع جيداً إلى السؤال كاملاً للتأكد من فهمك له. لا تقاطعه بسؤال يفترض أنك تعرف ما يرمي إليه الطالب، فقد ينتهي بك المطاف وأنت تجيب عن السؤال الخاطئ!

قدم تعزيزاً لفظياً وتعزيزاً غير لفظي خلال السؤال. وقم بالنظر إلى الطالب مباشرة وحرّك رأسك مشيراً إلى أنك تفهم أثناء طرح السؤال وربما عليك أن تقترب إلى مكان جلوس الطالب أكثر بحيث تسمعه جيداً. لا تنظر إلى ملاحظاتك أو تعبث بالحاسب الآلي أو تحدق إلى النافذة وليعلم الطالب وبقية الطلاب بأن السؤال يستحوذ

على كل انتباهك (غودوين وشاب وكلوتير ودايموند ودالغارد Goodwin, Shap, Cloutier, Diamond and Dalgaard، ١٩٨١).

بعد ذلك قم بإعادة السؤال أو شرحه، فهذه الخطوة مهمة جداً ليس فقط لضمان أنك فهمت السؤال فحسب، بل لضمان أن يكون الجميع قد سمعه وفهمه أيضاً خاصة في الفصول الضخمة؛ لأن الطلاب سيفقدون اهتمامهم في مجريات الفصل إذا كنت تجيب عن الأسئلة أو ترد على التعليقات التي لم يسمعوها. يمكن أن تكون هذه التجربة محبطة ومزعجة شأنها شأن الاستماع إلى إحدى نهايات المحادثة الهاتفية.

وإذا كان السؤال ممتعاً أو مثيراً للتفكير أو عادياً قل ذلك ودع الطلاب يعلمون أنك مسرور لطرحه. وأخيراً، إذا كان بإمكانك الإجابة عن السؤال فافعل ذلك. وعندما تنتهي اسأل إذا كانت الإجابة واضحة، وأعط الطلاب الفرصة لمتابعة الأسئلة.

وكن مستعداً أيضا للأسئلة التي لا يمكنك أن تجيب عنها، فكل مدرسي علم النفس يواجهون مثل هذه الأسئلة، ويمكن للطريقة التي تجيب بها عندما تكون مرتبكاً مهمة جداً للعلاقة بينك وبين الطلاب تماماً كما لو أنه لديك جواب جاهز. وفوق كل اعتبار، قم بالاسترخاء؛ لأن طلابك لا يتوقعون منك أن تعطي جواباً كاملاً عن كل سؤال ممكن حول كل مجالات المعرفة النفسية خاصة إذا كنت في بداية مهمتك التدريسية. ابق هادئاً ولا تحتقر الطلاب لأنهم شتتوك، ولا تحاول أن تبتكر جواباً؛ لأنك لو فعلت ذلك، فإن الطلاب سيكتشفون ذلك، وتفقد بذلك احترامهم. (لدى أحدنا مدرس كان طلابه يتسلّون أحياناً في الفصل بطرح أسئلة عن نظريات نفسية لا وجود لها فقط كي يستمعون إلى الإجابات التي كان يبتكرها). لذلك نقترح عليك أن تتعامل مع الأسئلة الصعبة بأربع خطوات.

أولاً، اعترف بأنك لا تعرف الجواب (أو لا تملك الجواب كاملاً) وشجّع الطالب الذي طرحه فنحن عادة نقول "يا إلهي إنه سؤال عظيم! لا أعتقد أنني أعرف جوابه." ثانياً، اسأل إن كان هناك من لديه أي فكرة عن الجواب فهذه الخطوة تعبر عن احترمك للطلاب فهي تقترح أن أحد الطلاب في الفصل قد يكون لديه معلومات عن موضوع ما أكثر منك. (قد يكون هذا صحيح في بعض الحالات). ثالثاً، عد الطلاب بأنك ستبحث عن جواب السؤال، وستخبرهم في الحصة التالية عبر البريد الإلكتروني، أو ربما على موقع المقرر الإلكتروني. رابعاً، أوف بوعدك وقم بوضع نتائج بحثك على موقعك الإلكتروني، أو ابدأ الحصة التالية بملخص عما وجدت. سيقدّر طلابك جهودك أكثر مما يمكنك أن تتصوّر.

ربما تريد أيضاً أن تردّ على أسئلة صعبة جداً بالإشارة إلى أنه على جميع طلاب الفصل أن يبحثوا عن الإجابات أيضاً. ولكن لا ننصحك بجعل هذا الإجراء واجباً رسمياً؛ لأن الطلاب قد يفكرون أن هذه الواجبات هي عقاب لطرحهم الأسئلة. وستكون النتيجة هي تنمية عرف جماعي من خلاله يقوم عدد قليل من الطلاب بطرح الأسئلة، حيث يوبّخهم باقي الطلاب على طرحهم الأسئلة.

طرح الأسئلة

أشرنا عليك أن تطرح الأسئلة أثناء محاضراتك ابتداء من اليوم الأول كنوع من التنويع وتحسين التعلّم الفعال. ولكن ما الحل إذا لم يكن هناك من يستجيب أو يرد على الأسئلة؟ إذا كان هذا الاحتمال مصدر قلق لك فيمكنك تقليل المشكلة بصياغة أسئلتك بشكل واضح؛ ومن ثم منح طلابك الوقت الكافي ليأتوا بإجاباتهم؛ ومن ثم استحضار الشجاعة لرفع أيديهم. يبدو أن مدرسي علم النفس لا يسمحون إلا بثانية أو ثانيتين قبل

أن يجيبوا عن أسئلتهم بأنفسهم، شأنهم في ذلك شأن معظم المدرسين بشكل عام. يشكل الانتظار لوقت أطول من ذلك صمتاً محرجاً لهم. ولكن قد يأتي وقت الانتظار القصير هذا بنتائج مخالفة، فهو يخبر الطلاب ضمنياً بأنك بالفعل لا تتوقع منهم أن يجيبوا عن أسئلتك؛ وبالتالي قد لا يحاولون بالمرّة (أندرسون، ١٩٨٦). إذا أعطيت طلابك حوالي خمس ثوانٍ للتفكير بأسئلتك – أو ست أو سبع ثوانٍ بالنسبة للأسئلة العميقة والمعقدة – فمن غير المحتمل أن يروا أسئلتك على أنها أسئلة استنكارية، ومن المحتمل جداً أن يأتوا بالإجابات الجيدة (توبين Tobin، ١٩٨٧). قد يشارك بالإجابة حتى طلابك البطيئون ببساطة؛ لأنك منحتهم وقتاً كافياً للتفكير بالجواب.

وأنت تعدّ الثواني خلال وقت الانتظار بصمت دع طلابك يعلمون بأنك تريد أن تسمع الإجابة منهم. قم بتمشيط الفصل بعينيك بنظرة تشع أملاً تعلو وجهك، وقم بالنظر مباشرة إلى الطلاب من حولك. في حال لم يرفع أحد يده كن مستعداً لتطلب إلى الطلاب الذين يشير التعبير على وجوههم أنهم قد يودون الإجابة. (قل شيئاً ما مثل "مارغو، يبدو كما لو أنك تريد أن تجيب عن هذا السؤال"). وإذا لم تحصل على أحد المجيبين بعد سبع أو عشر ثوانٍ، فقد يكون حان الوقت لتعيد صياغة السؤال أو تبسّطه.

أحياناً تكون الطريقة التي نطرح بها السؤال هي التي تجعله صعباً. وتميل الأسئلة الواضحة والصريحة إلى استقطاب أسرع الإجابات وأكثرها متعة. لذلك قم بطرح السؤال التالي: "كيف يمكننا أن نطبق أفكار باندورا حول النمذجة (تمثيل السلوك) لتدريس الأولاد المعاقين المهارات الاجتماعية؟" بعبارة أخرى، قم بإعطاء طلابك تلميحاً ما عن النقطة الأساسية من سؤالك بدلاً من أن تطلب منهم أن يفهموا قصدك. فإذا سألت "ما هو أبلغ انتقاد للنظريات الثورية للسلوك الإنساني

الاجتماعي؟" سيتوجب على الطلاب أن يخمنوا ما هو ذاك الانتقاد. إذا أردت منهم أن يفكروا بهذه المسألة فقم بتوجيه السؤال التالي: "ما هي أكبر مشكلة في رأيكم من مشاكل استعمال النظرية الثورية لتفسير السلوك الإنساني الاجتماعي؟"

على العموم، كلما طرحت أسئلة أكثر في المحاضرة توجّب عليك أن تصوغها صياغة جيدة أكثر، وأن تكون صابراً أكثر في انتظار الإجابات (إلى درجة ما) ولربّما أصبح الطلاب أكثر استجابة. ولن يستغرق الأمر محاضرات كثيرة من تقنيات الأسئلة قبل أن يشعر طلابك بالراحة تجاه أسئلتك هذه وبالاستعداد للإجابة عنها.

التحريض على النقاش في الفصل

قد ترغب أحياناً بتقديم الفرصة لطلابك لمناقشة موضوعات متعلقة بالمقرر معك وبين زملائهم فيما لو كنت تخدم التعلّم الفعال أو فقط تبقي جلسات الفصل متنوعة وحيوية. يشعر كثير من الطلاب بأنهم مرتبطون بالمقرر عندما يمنحهم المدرسون هذه الفرص، وتساعد المناقشات الطلاب أيضاً على التفكير بآرائهم وتنظيمها والتعبير عنها تجاه مادة المقرر التي ربما ضاعت دون فحص (تيمبسون وبيندل-سيمسو، ١٩٩٦). يتطلب تعلم طريقة تشجيع وتنظيم النقاشات العفوية لمادة المقرر تمريناً وممارسة كما هي حال المهارات الفصلية الأخرى. عندما تريد أن تتأكد من حدوث نقاش ما خلال محاضرة ما عليك أيضاً إلا أن تخطط لها. إليك بعض التعليمات الخاصة بإقامة مناقشات فصلية ناجحة: وهناك نصائح إضافية أخرى في مصادر أخرى (بروكفيلد وبريسكيل Preskill، ١٩٩٩؛ ديفيس، ١٩٩٣؛ فورسيث، ٢٠٠٣؛ ماك كيشي، ٢٠٠١؛ نيف وفايمر Neff، ١٩٩٨).

أولاً إذا قررت سلفاً أن المناقشة الفصلية لموضوع ما هي مفيدة أخبر طلابك بها في حصة سابقة وذكّرهم بالقراءات المطلوبة قبل النقاش وبالبحث على الإنترنت أو بالواجبات الأخرى التي ينبغي لهم إكمالها. (إذا كانت النقاشات المخطط لها ميزة رئيسية لمقررك فعليك أن تضع تواريخ كل واحدة منها في مقرراتك بالإضافة إلى تحضير مصاحب لها). إن إكمال مثل هذه الواجبات سيجعل المشاركة بالنقاش القادم والاستفادة منه أسهل بكثير على الطلاب. يمكنك أيضاً أن توزع قائمة من الأسئلة أو القضايا التي ستشكّل النقاش المخطط له في الحصة التالية. تسمح قراءة هذه القائمة للطلاب في أن يبدؤوا بالتفكير بآرائهم إزاء موضوع النقاش، وأن يروا علاقة السؤال بما يفعلونه من تحضير. يطلب بعض المدرسين من الطلاب أيضاً أن ينظموا أفكارهم في ورقة لمدة دقيقة أو واجب كتابة قصير في الفصل في الحال قبل بداية المناقشة. تم تسمية هذه الإستراتيجية بالكتابة للتعلّم (إريكسون وسترومر، ١٩٩١).

عندما يتعلق الأمر بالمناقشات المجدولة عليك أن تسبق طلابك بأشواط كثيرة، وهذا بالطبع أمر بديهي (كاشين وماك نايت، ١٩٩٨؛ ايون، ١٩٩٨). جهّز خطة لتحفيز النقاش. ففي علم النفس الشواذ على سبيل المثال، يمكنك أن تقدم جزءاً من حالة دراسة مسجلة بالصوت أو بالصوت والصورة يكون الطلاب قرؤوا عنها؛ ومن ثم تدعوهم إلى مناقشة العوامل المسببة ودقة التشخيص وخيارات العلاج المتعددة وتكهن المريض وغيرها. وكما سنصف فيما بعد يمكن لتحليل الحالة أيضاً أن يستعمل في مقررات علم نفس أخرى كثيرة بما في ذلك الإحساس والإدراك والنمو والشخصية وعلم النفس الاجتماعي وعلم النفس الجنائي والصناعي والتنظيمي وغيرها. وهناك

طريقة أخرى تشجّع على النقاش الحيوي، وهي الطلب من الطلاب أن يشتركوا بتمثيل أدوار لفترة قصيرة يوضحون فيها موضوعاً ما متعلقاً بالمقرر، مثل ميزة شخصية ما أو طريقة مقابلة أو أسلوب قيادة أو ممارسة أبوية أو غيرها. وهناك طريقة أخرى تبدأ بها نقاشاً فعالاً، وهي أن تسأل سؤالاً استفزازياً أو تصف موقفاً شديداً لموضوع متعلق بالمقرر (مثل "ماذا قد يحدث إذا حضرنا كل اختبارات القدرة العقلية للقبول الجامعي؟" أو" ماذا تقول للمحافظ الذي اقترح بأنه ينبغي على الناس أن يأخذوا دروساً في الأبوة ويحصلوا على رخصة قبل أن يصبح عندهم أطفالاً بصفة قانونية؟"). عادة ما يكون الطلاب متلهفين للإجابة عن مثل هذه الأسئلة الافتراضية (ديفيس، ١٩٩٣).

في الحقيقة، قد تكون بدايات هذه النقاشات ناجحة جداً لتصبح المشكلة الرئيسية هي ضمان لأن تبقى المناقشة مركزة ومفيدة. ولمنع المناقشة من الانحدار إلى نسخة أكاديمية عن عرض جيري سبرينغر Jerry Springer التلفزيوني، أطلع طلابك بالقوانين التي تنوي تطبيقها، مثل القانون الذي ينص على وجوب رفع الطلاب أيديهم وتنظيمك لهم قبل أن يتحدثوا. وإذا كان موضوع النقاش مشحوناً عاطفياً لدرجة كبيرة فعليك عندها تحذير الطلاب من أنه لا وجود للملاحظات العرقية أو الجنسية أو العشوائية أو العدائية تجاه الشاذين جنسياً في محاضراتك. عليك أن تكون مستعداً دائماً للتدخل لإيقاف أي ملاحظة من هذه الملاحظات، ولكن قم بذلك بطريقة بناءة. نقترح عليك ألا تعاقب الطالب المسيء إلا إذا كان من الصعب جداً تحمل ملاحظته. بدلاً من ذلك، حاول أن تستعمل تلك الحادثة لمتابعة النقاش. على سبيل المثال، يمكنك أن تقول للطلاب: "كما تعلمون لم يعي الطالب تلك الملاحظة إلا

أنها كانت مثالاً جيداً جداً عن كره الشاذين جنسياً الذي يجعل حياة الشاذين جنسياً من كلا الجنسين صعبة. فإذا كانت هذه الآراء معلومة لدينا ما رأيكم فيما تقوله هذه الملاحظة عن التوجه الجنسي كخيار مقابل الميول البيولوجي؟".

فيما إذا كانت المناقشة مخططاً لها أو نشأت رداً على شيء ما قلته أنت أو قاله أحد الطلاب في الفصل فقم بتشجيع كل الطلاب للمشاركة بمكافأة الذين يتكلمون أولاً. وأثناء حديثهم قم بالنظر المباشر إلى عيونهم وهزّ رأسك، وقم بإعادة صياغة ما قالوه بحيث يسمع كل الطلاب؛ ومن ثم اطلب من الفصل التفاعل مع ما قالوه. وقد ترغب بين الفينة والأخرى في تقديم ملخصات مؤقتة لما قد قيل إلى الآن كطريقة لتوليد تغذية راجعة وردود أخرى (كاشين وماك نايت، ١٩٨٩؛ إيون، ١٩٨٩). وبعد أن تبدأ الأمور لن تشعر بأنك مضطر للإجابة عن كل تعليق طالب أو على الأقل افسح وقت انتظار طويلاً قبل أن تقوم بذلك. إذا لم تسيطر على الوضع سيبدأ طلابك بالحديث إلى بعضهم بعضا مباشرة نتيجة لذلك. وإذا حاولت أن تملأ الصمت القصير بمحاضرة صغيرة سيأخذ طلابك رسالة بأن هذا كله عرضك فقط، وقد تجف المناقشة (بروكفيلد وبريسكيل، ١٩٩٩؛ كاشين وماكنايت، ١٩٨٩؛ ايون، ١٩٨٩).

وكما قال أحد المدرسين، فإن دورك المثالي في المناقشة هو أن:

> توظّف بلباقة أسئلة تمهيدية ورئيسية وتوضيحية وعميقة، وليس عبارات سلطوية أو أسئلة استنكارية لتتحكم بسير المناقشة باتجاه الأهداف المنشودة، وتعزيز قيمة الخبرة للأعضاء ... (وعليك أيضاً أن) تولّد بيئة بعيدة عن التقييم والتهديد تشجع على التبادل الحر والمنفتح للأفكار. (فيش Fisch، ٢٠٠١: ص ٦)

بعبارة أخرى، قم بتحدي طلابك خلال المناقشات، ولكن لا تجعلهم يشعرون بأنهم مهددون (كاشين وماكنايت، ١٩٨٩).

لقد تحدثنا عن تنظيم جلسات المناقشة للطلاب ككل، ولكن قد يكون أحياناً من السهل البدء بمجموعات أصغر (إريكسون وسترومر، ١٩٩١). على سبيل المثال، يمكنك أن تطلب من الطلاب أن يمضوا بعض الوقت في مناقشة موضوع ما، أو سؤال ما، أو حالة ما، أو قضية ما في مجموعات من ثلاثة إلى ستة طلاب؛ ومن ثم اطلب من ممثل كل مجموعة أن يلخص لكل الطلاب جواب تلك المجموعة أو موقفها أو نتائجها. ثم يمكنك أن تدعو المجموعات الأخرى إلى أن يدلوا بدلوهم عن طريق التعليقات الفردية أو تقارير ممثليهم التي قد تدعم ما قيل أو تعارضه.

وعندما يحين وقت إنهاء المناقشة قم بإنهائها قبل بضع دقائق من نهاية الحصة. سيمنحك هذا الوقت لتلخّص أهم النقاط التي تم إثارتها، وتوضيح أي أفكار مغلوطة كانت قد تولدت من قبل وتقترح عليهم بعض القراءات الإضافية أو القيام ببحث على الإنترنت يساعد الطلاب على متابعة ما تعلّموه.

تكليف الطلاب بتقديم عروض

يفترض العديد من مدرسي علم النفس بأنهم هم مصدر المعرفة الوحيد في الفصل، ولكن هناك طرق عديدة يمكن للطلاب أن يتعلموا لوحدهم من خلالها ويتعلموا من بعضهم بعضاً. سنصف بعضها فيما بعد في الفقرة الخاصة بالتعلّم التعاوني، ولكننا نؤكد هنا على قيمة العروض الفصلية التي يقوم بها الطلاب. فهذه العروض

لا تشكل فقط مصدراً بديلاً لمعلومات المقرر فحسب، بل تحرّض الطلاب على التعمّق أكثر في الموضوع مما يمكن أن يكونوا قد فعلوا من قبل. وبعد كل ذلك، فإن إحدى أفضل الطرق لمعرفة موضوع ما في علم النفس هي في تحضير محاضرة عن هذا الموضوع. ويتعلّم الطلاب مقدمو المحاضرات الممارسة ويطورون مهارات الخطابة العامة أمام الملأ في جو خال من التهديد نسبياً (أشكروفت وفورمان-بيك، ١٩٩٤).

إن الخطورة الرئيسية عند جدولة محاضرات الطلاب هي نفسها التي تهيمن على الزملاء الأعضاء وهم يجدولون محاضرات الضيوف، وهي بالتحديد احتمال أن تكون المحاضرات ذات تنظيم رديء أو مملة. ولكي تساعد طلابك على القيام بأفضل عمل ممكن، فقد ترغب في تقديم مجموعة معايير لوضع الدرجات مشابهة لجداول وضع الدرجات الورقية التي سنناقشها في الفصل الخامس. فإذا وزعت الجدول أثناء إعلان تكليف الطلاب بمحاضرات، فسيكون من المحتمل جداً أن تشكّل كل أنواع المحاضرات التي تنويها. هناك جدول ما أخبر الطلاب بأن محاضراتهم سيتم تقييمها على أربعة أبعاد: طولها، ومحتواها، وأسلوب تقديمها، ومشاركة الطلاب، واستعمال الوسائل السمعية والبصرية. قدم المنشور الذي يصف الجدول توضيحات محددة عن المحاضرات النموذجية المقبولة بحدها الأدنى وغير المقبولة. وعلى مستوى مشاركة الطلاب على سبيل المثال، تم تعريف الأداء غير المقبول على أنه "يدفع الطلاب إلى النوم" بينما تم تعريف الأداء المقبول على أنه "ربط الموضوع بحياة الطلاب واستعمال أمثلة محسوسة وقصص وحكم وأسئلة لإشراك الطلاب". (ويلسون Wilson، ١٩٩٩: ص ٣). وبوضع هذا الجدول في الحسبان أوجد الطلاب محاضرات منظمة جداً شمل

بعضها أجزاء تفاعل الطلاب والوسائل السمعية والبصرية التي حفزت الطلاب، وأبقتهم جميعاً مشتركين بالمحاضرات.

يمكنك أن تسمح للطلاب بحرية اختيار موضوعات المحاضرات أو يمكنك أن تشكل جدولاً أكاديمياً منظّماً في الفصل بالطلب إلى كل الطلاب بتلخيص وجهات نظرهم ونتائجهم حول فكرة معينة أو قضية ما ذات صلة بالمقرر، مثل إمكانية الذاكرات المعافاة أو قيمة التعليم ثنائي اللغة. ولأن بعض هذه المحاضرات سيضم بالضرورة وجهات نظر متضاربة فهي تعمل كمثيرات للنقاشات عن أي وجهة نظر يبدو أنها أفضل دليل داعم والمعلومات الإضافية الضرورية قبل التوصل إلى نتائج نهائية وغيرها. ويمكنك أيضاً تكليف الطلاب في الحصول على تلك المعلومات الإضافية وتقديمها في محاضرة لاحقة (جونسون، جونسون وسميث، ١٩٩٦، ٢٠٠٠). وتقدّم المناقشات الجدلية الأكاديمية المنظّمة فرصاً ممتازة لتطوير كل أنواع مهارات التفكير عن علم النفس التي نصفها في هذا الفصل.

هناك أيضاً طرق أقل تنظيماً بكثير يتم من خلالها ترتيب محاضرات الطلاب. هناك إحدى المدرسات التي تمضي أول خمس دقائق من كل محاضرة في فصل علم النفس التمهيدي الضخم في وصف ثلاثة مفاهيم قرأ عنها الطلاب في كتابهم المقرر (بليسك-ريشيك، ٢٠٠١). ثم تكلف ثلث الطلاب للحديث عن كل مفهوم بتشكيل مجموعات صغيرة وتخصيص خمس دقائق في إحضار موقف واقعي يوضح أو يظهر ذلك المفهوم. ثم يقدم كل فريق نتائجه إلى الطلاب، وتعطي هذه المدرّسة الفضل فقط لمشاركة الطلاب بدلاً من استعمال جدول رصد درجات معقد ولا تقوم بإعطاء هذه

المحاضرات أي درجات. وتقول إنها عملت بجهد في هذه المحاضرات التي أعطاها الطلاب وإن كثيراً منها ممتاز.

إيجاد فرص للتعلّم التعاوني

تعد أنشطة المجموعات الصغيرة التي تقود إلى محاضرات في الفصل مجرد مثال واحد فقط عن أنشطة التعلم المشترك والتعلّم التعاوني. إن عبارة التعلّم المشترك عامة تشير إلى تجارب تعلّم جماعي يمكن أن يتراوح من التعلّم من زملاء الفصل ومشاريع بحوث بين المدرسين والطلاب إلى عمل جماعي قصير الأمد في الفصل. ويعد التعلم التعاوني نوعاً ثانوياً من التعلم المشترك، ويشير إشارة خاصة إلى الأنشطة التي يعمل فيها من طالبين إلى خمسة عشر طالباً مع بعض لتحقيق هدف مشترك (كوبر وروبينسون وماك نايت Cooper, Robinson & McKnight، ١٩٩٤؛ هالبيرن Halpern، ٢٠٠٠).

ونركز هنا على إيجاد مجموعات تعلّم تعاوني، وهو صيغة التعلم المشترك الذي يستخدمه المدرسون على أوسع نطاق (ميليس وكوتيل، ١٩٩٨). يمكن أن تكون هذه المجموعات رسمية أو غير رسمية. تمضي مجموعات التعلم التعاوني الرسمية كل الفصل الدراسي أو جزءاً منه في القيام بتجربة أو استبيان أو بحوث أخرى أو مشاريع كتابية طويلة الأمد. تجتمع مجموعات التعلم التعاوني غير الرسمية لفترات أقصر، وأحياناً تجتمع لبضع دقائق للعمل سوية على إنجاز واجب بسيط نسبياً (جونسون، جونسون وسميث، ١٩٩٨).

ولكي تكون مجموعات التعلم التعاوني ناجحة جداً يجب أن تتحلى بميزتين؛ الأولى عليها أن تخلق استقلالاً إيجابياً بمعنى أنه يجب على الطلاب أن يعملوا سوية

للقيام بمهمتهم على أكمل وجه. وتساعد هذه الخاصيّة على تقديم جو خال من الحافز لتنافس أعضاء المجموعة مع بعضهم بعضاً. والميزة الثانية ينبغي للمجموعات أن تطور المحاسبة الفردية بمعنى أنه يجب قياس مساهمة كل عضو في المجموعة بجهد المجموعة. وتقلل الميزة الثانية من ظاهرة التسكّع الاجتماعي.

إن تشكيل المجموعات تشكيلاً يضمن ضم أعضاء من كلا الجنسين وأعضاء من عرقيات مختلفة بالإضافة إلى متغيرات ديموغرافية أخرى فكرة جيدة أيضاً (هالبيرن، ٢٠٠٠؛ جونسون، جونسون وسميث، ١٩٩١؛ ميليس وكوتيل، ١٩٩٨). إذا تم تشكيل مجموعات التعلم التعاوني تشكيلاً جيداً، فهي تعطي الطلاب الفرصة لمعالجة مادة المقرر بطريقة جديدة وممتعة في الوقت الذي تقدّم فيه خبرة قيمة للعمل مع الطلاب الآخرين لتحقيق النجاح. وتساعد هذه المجموعات الطلاب أيضا على تنمية مهارات القيادة والتواصل ومهارات اجتماعية أخرى ضرورية كي يعملوا بفاعلية ضمن الفريق الواحد. وفي هذا الصدد قم بتشجيع طلابك على النقاش فيما بينهم حول طريقة عمل المجموعة (أو عدم قيامها بالعمل) وطبيعة كل المشاكل التي قد يواجهونها، وطريقة التغلب على هذه المشاكل (براون، ٢٠٠٠؛ كوبر وآخرون، ١٩٩٤؛ هالبيرن، ٢٠٠٠٠؛ جونسون، جونسون وسميث، ١٩٩١، ١٩٩٨ أ، ١٩٩٨ ب؛ ميليس وكوتيل، ١٩٩٨؛ سميث وماك غريغر ، ١٩٩٨).

تدعم مئات من الدراسات فاعلية التعلم التعاوني في قاعات علم النفس، وهي تشير إلى أن صيغة التدريس هذه تؤدي إلى إنجاز أكبر وعلاقات أكثر إيجابية وأكثر دعماً بين الطلاب من التعلم التنافسي أو الفردي (فوليلوف وترايسمان، ١٩٩٠؛ جونسون وآخرون، ١٩٩١، ١٩٩٨ أ). وتم اقتراح عدد من العوامل لشرح قيمة التعلم التعاوني

الواضحة. على سبيل المثال، يجد بعض الطلاب أن التعلم من خلال مناقشة مادة المقرر مع زملائهم أسهل من الاستماع إلى محاضرة المدرس. إذ يتكلّم زملاؤهم نفس لغة جيلهم، ويهددون بعضهم بعضاً على نحو أقل من حيث القوة والمكانة، وقد يكونون أكثر رغبة بالبوح بما لا يفهمونه لبعضهم بعضاً. ويقدم الجو الداعم لمجموعة الزملاء فرصة سليمة للطلاب كي يتحققوا من صحة ما يعتقدون أنهم يعرفوه، ويتعلّمون من أخطائهم التي يصوّبها زملاؤهم الطلاب الذين يمتازون بمعرفة أكبر.

لا تظهر هذه الفوائد بطريقة سحرية؛ لأنك ببساطة تطلب إلى الطلاب "أن يتحدثوا فيما بينهم" كما تفعل ليندا ريتشمان في "برنامجها ليلة السبت على الهواء" (هالبيرن ، ٢٠٠٠؛ جونسون وآخرون، ١٩٩١). ولكي تحصل على أفضل النتائج من أنشطة التعلم التعاوني عليك أن تأخذ دوراً فعالاً في تخطيطها والإشراف عليها. إليك بعض النصائح حول القيام بذلك (كوبر وآخرون، ١٩٩٤).

أولاً، إذا كنت حديث العهد بطرق التعلم التعاوني ابدأ ببطء. اجعل هذه الطرق كجزء صغير من الدرجة الكلية. على سبيل المثال، وكما وصفنا في الفصل الثالث، يقوم أحدنا بإنشاء مجموعات دراسة في اليوم الثاني من الدراسة؛ ومن ثم اطلب إلى هذه المجموعات أن يجتمعوا في ذلك اليوم للعمل على مسألة إحصائية بسيطة، ولكن لها نصيب من الدرجات. تجتمع هذه المجموعات مرة ثانية من وقت لآخر خلال الفصل للعمل على واجبات أخرى في الفصل لها نصيب من الدرجات. وتقوم كل مجموعة بتقديم محاضرة إلى الفصل يلخصون فيها دراسة عادية في علم النفس ويحللونها، ويحصل كل أعضاء المجموعة على درجة حسب جزءهم من المحاضرة.

ثانياً، وبغض النظر عما إذا كانت المهمة التي توكلها إلى المجموعات تأكد من تقديمها تقديماً واضحاً. غالباً ما يصف كل المدرسين واجبات التعلم التعاوني في الفصل ليتم تلقينها فيما بعد بطلبات لتوضيح الواجب. والأسوأ من ذلك هو أن بعض المجموعات لا تدرك بأنها لم تفهم الواجب فهماً جيداً وتعمل بجد لإكمال العمل الخاطئ. ولتقليل كلتا المشكلتين نقترح عليك أن تصف كل واجب من واجبات التعلم التعاوني في دليل بحيث يفهم كل الطلاب ما عليهم فعله بالضبط وطريقة فعله، وما الذي ينبغي للناتج أن يكون، ومتى سيتم تسليم العمل أو تقديمه. (جينكينز، ١٩٩٢ راجع الشكل ٢, ٤).

ثالثاً، مع أن بعض المدرسين يعتبرون أنشطة التعلم التعاوني خاصة تلك التي تحدث خلال جلسة محاضرة كفرصة ليأخذوا استراحة إلا أن الحقيقة هي أن أنشطة التعلم الفعال الناجحة تكشف التواصل بين المدرسين والطلاب. وأثناء انشغال طلابك في مهامهم عليك أن تقدم الدعم بالتجول في الفصل، والإجابة عن الأسئلة الإجرائية، ومراقبة التقدم، وإبقاء الجميع منشغلاً في المهمة (هالبيرن، ٢٠٠٠). تكثّف مشاركتك التجريبية العملية بمجموعات التعلم التعاوني وقت الطلاب الذي يقضونه في المهمة، وتزيد من حماسهم، وتعطيهم تغذية راجعة آنية، وتقدم نموذجاً عن طريقة التفكير بهادة المقرر (هالبيرن، ٢٠٠٠).

وتقدم المصادر الأخرى معلومات إضافية عن تشكيل أنشطة تعلم تعاوني فعالة ومعالجة المشاكل التي تنشأ منها (براون، ٢٠٠٠). إن إحدى أكبر هذه المشاكل هي مقاومة الطلاب لمشروع التعلم التعاوني وذلك لسبب واحد، وهو أن المشاركة

بالتعلم التعاوني تتطلب من الطلاب أن يغيروا دورهم في الفصل الدراسي من مشاهدين سلبيين إلى مشاركين فعّالين. والأمر نفسه فيما يتعلق بطرق التعلم الفعال الأخرى، إلا أن مجموعات التعلم التعاوني تتطلب أيضاً من الطلاب أن يجهزوا أنفسهم تجهيزاً كبيراً لفصول معينة، وتجعل حضور هذه الفصول خياراً شخصياً أقل منه حاجة اجتماعية. وعلاوة على ذلك، تجعل المشاركة في مجموعات التعلم التعاوني من الصعب أو من المستحيل أن يبقى بعض الطلاب في مؤخرة الفصل؛ لأن الخجل أو عدم الاهتمام قد يقودهم إلى القيام بذلك بشكل عادي.

تتطلب أنشطة التعلم التعاوني أيضاً من الطلاب أن يتخلوا عن فكرة أنهم في تنافس مع زملائهم وعوضاً عن ذلك يتوقع منهم أن يعملوا مع الآخرين من أجل الفائدة المتبادلة. يجد الطلاب المتنافسون جداً هذا الجانب من التعلم التعاوني مقيتاً بشكل خاص. مع أن بعض الطلاب تروق لهم فكرة التعلم والتعليم مع زملائهم إلا أن الطلاب الذين يمتازون بوجهات نظر تقليدية إزاء المعلم على أنه مصدر المعرفة الوحيد في مقرر ما قد يجدون من الصعب قبول صيغة التعلم التعاوني على أنها تنمي التعلّم الحقيقي (ماك غريغر، ١٩٩٠). مع أخذ كل هذا بالحسبان عليك أن تتأكد من وصف قيمة واجب التعلم التعاوني بشكل عام، ولماذا يطلب إلى الطلاب العمل في مجموعات لإنجاز هذا الواجب بالإضافة إلى الشرح الدقيق للطلاب عما عليهم أن يقوموا به في واجب التعلم التعاوني. أخبرهم بأنك تفهم أن هذا سيكون تجربة جديدة، ومن الممكن أن تكون مزعجة بالنسبة لبعضهم، ولكن اطلب منهم أن يتريثوا بالحكم إلى أن يكونوا قد حاولوا العمل في مجموعات لفترة زمنية ما.

واجب جماعي رقم ١٠: نظريات الشخصية

بعد إكمال هذا الواجب ينبغي أن تكون قادراً أكثر على التمييز بين أربع نظريات رئيسية للشخصية وفهم بعض الجوانب الإيجابية والسلبية لكل نظرية. عن إكمال هذا الواجب كمجموعة ستتعرّض إلى تحليل أكثر عمقاً لكل نظرية. إليك طريقة إكمال هذا الواجب:

١- أولاً، حدد شخصاً شهيراً أو شخصية كرتونية أو شخصاً بارزاً في الجامعة أو شخصاً آخر سيعرفه معظم الطلاب في الفصل (لدقيقتين).

٢- قرر مع مجموعتك أي نظرية شخصية ستستخدمون لتطوير وصف لشخصية الشخص المختار (نفسية حركية أم إنسانية أم ذات سمات أم معرفية اجتماعية). تأكد من مناقشة الإيجابيات والسلبيات لكل نظرية قبل اختيار النظرية التي ستستخدمونها. (لعشر دقائق).

٣- طور وصفاً لشخصية الشخص الذي تختاره، فعلى سبيل المثال، إذا قررت أن تكتب وصفاً لمادونا باستعمال نظرية الشخصية النفسية الحركية، فقد ترغب بوصف أدوار الأنا البدائية والأنا والأنا العليا في قيادة سلوكها. إذا اخترت أن تصفها باستعمال نظرية الميزة أو الصفة المميزة فقد تضم تعليقات، حيث تسقط هي في بعد الانغلاق والانفتاح أو الأبعاد الخمسة الكبرى للانفتاح واللاوعي وإلى ما هنالك. (لخمس دقائق).

٤- اختر شخصاً ما ليتكلم عن مجموعتك، ويفضل أن يكون شخصاً ما لم يمثّل المجموعة في واجبات سابقة للمجموعة.

٥- عند استدعاء مجموعتك في الفصل، قم بقراءة وصف الشخصية، واطلب من الطلاب أن يخمنوا الشخص الذي تصفه. وعند الاستماع إلى أوصاف المجموعة الأخرى اسأل نفسك أي نظرية شخصية طبقوها وعن دقة تطبيقهم لها.

الشكل (٢, ٤). عينة لإحدى المنشورات عن إحدى واجبات التعلم التعاوني. هذا مثال عن نوع المنشورات التي يمكنك أن توزعه في الفصل لمساعدة طلابك على فهم مشاريع التعلم التعاوني بشكل أفضل وإكمالها بفاعلية أكثر.

تركيب الصور

طوّر إيليوت أرونسون Elliot Aronson (١٩٧٨) نسخة خاصة عن التعلم التعاوني يسمى تركيب الصور وفيما بعد زينها آخرون (كاي. سميث K. Smith، ٢٠٠٠). وكان هدفها الأصلي التقليل من التعصّب العرقي لترتيب الطلاب البيض والسود في فصول دراسية في المرحلة المتوسطة الذين تم دمجهم حديثاً للعمل سويًّا والتعرف على بعضهم بعضاً كأفراد. وفي تمرين تركيب الصور يقوم كل عضو مجموعة عمل صغيرة بجمع معلومات تحتاجها المجموعة كلها لحل مشكلة ما أو إكمال مهمة أخرى. وبصفته خبير في مجال محدد يقضي كل عضو من المجموعة بعض الوقت في تقديم معلومات لباقي أفراد المجموعة بالإضافة إلى الاستماع إلى الأعضاء الآخرين وهم يقومون بتقديم محاضراتهم. تجعل هذه الطريقة كل أفراد المجموعة مهماً بدرجة متساوية؛ ولذلك لا يهيمن طالبان من المجموعة على عمل المجموعة. علاوة على ذلك، حتى الطلاب الصامتون أكثر من غيرهم يجب أن يشاركوا مشاركة فاعلة لكي تنجح المجموعة.

يمكن تطبيق تركيب الصور في مقررات علم النفس في الجامعة أيضاً. نعرف إحدى المدرسات ممن يستخدمن تقنية تجميع معدّلة فهي تكلف كل مجموعة من مجموعات الطلاب العديدة للبحث عن اضطراب نفسي مختلف. وهناك طالب واحد في كل مجموعة مسئول عن معرفة انتشار الاضطراب، ويقوم الآخر بجمع معلومات عن أعراضه، وآخرون يركزون على العوامل المسببة التي أشارت إليها نظريات علم نفس المرض العديدة، وهناك آخرون يراجعون طبيعة طرق العلاج العديدة ونتائجها. يلخص كل طالب المعلومات الناتجة للمجموعة، ويعمل الجميع سويًّا فيما بعد في كتابة بحث قصير عن الاضطراب الذي يتم تقديمه فيما بعد إلى الفصل كلّه. وفي

نسخة أخرى من تركيب الصور، يختار كل عضو من مجموعة القراءة مقالاً من مجلة مختلفة من قائمة دراسات قديمة في علم النفس. وبعد أن يصبح الجميع ملماً بتصميم الدراسة وعملية اختيار المشترِك والإجراءات والنتائج والخاتمة وترابطها تجتمع المجموعة لتقرر أي مقالة سيتم عرضها في محاضرة لكل الفصل. ثم تقرر المجموعة أي عضو منها سيكون مسئولاً عن تقديم جانب معين من الدراسة مثل: أ) المقدمة والملخص، ب) أخطاء التصميم الممكنة والمحددات والميثاق الأخلاقي، ج) كيف ترتبط الدراسة بالمادة التي تم دراستها في الفصل أو في الكتاب المقرر، د) أهميتها في فهم علم النفس، هـ) النقاط الرئيسية من الدراسة التي ينبغي للفصل أن يتذكرها. وبعد عمل الطلاب على الأجزاء المنفصلة للمحاضرة تجتمع المجموعة مجدداً لمناقشة ما يخطط كل طالب قوله ولتبادل النقد البناء لهذه الخطط ولاتخاذ قرارات نهائية حول كيفية تنظيم المحاضرة في الفصل. من أجل الحصول على معلومات أكثر عن استعمال تركيب الصور الرجاء زيارة الموقع الإلكتروني: www.jigsaw.org.

استعمال أمثلة عن حالات معينة

استعمل مدرسو العمل والقانون والطب والمهن الأخرى أمثلة عن حالات معينة منذ فترة طويلة كوسيلة رئيسية لمساعدة الطلاب على تعلم مضامين مادة المقرر وفهمها. إن قراءة الحالات وتحليلها ومناقشتها يوجد فرصاً أمام الطلاب للاشتراك في التعلم الفعال وفي التعلم التعاوني أيضاً إذا سمح لهم العمل في مجموعات. يستعمل المدرسون دراسات عن الحالات في علم النفس أيضاً خاصة لتوضيح المادة العلمية في مقرري علم نفس الشخصية وعلم النفس الشواذ، إلا أن الحالات تجد مكاناً لها الآن

في مقررات عديدة. نعرف مدرس علم النفس التمهيدي دمج دراسة الحالات كجزء لا يتجزأ من محاضراته عن موضوعات تتراوح من طرق البحث والعمليات الحيوية إلى التعلم والذاكرة وعلم النفس الاجتماعي (هيندرسن، ٢٠٠٢أ). بعض هذه الحالات هي أمثلة عن محاضرات عامة فقط قام بتوسعتها إلى "حالات صغيرة" أو "دراسات عن حالات مصغّرة". ولكن لأنهم يسمحون للطلاب بالمشاركة مشاركة فاعلة في المثال بدلاً من معرفته في المحاضرة فيمكن لهذه الدراسات عن الحالات أن تساعد على جعل فقرات المحاضرات الضخمة أكثر تفاعلاً (هيندرسن، ٢٠٠٣).

وبالفعل يستعمل معظم مدرسي علم النفس دراسة الحالات للتشجيع على مناقشة ما توضّحه حالة ما وما تعنيه، وكيف أنها تمثل حالات أخرى، والنتائج التي يمكن أن نستنتج منها. يقرأ بعض المدرسين الحالات في الفصل؛ ومن ثم يطلبون من الطلاب مناقشتها في جلسة عامة أو في مجموعات صغيرة. ويوزع مدرسون آخرون منشورات عن دراسة حالة ما في حصة دراسية واحدة، ويطلبون من الطلاب أن يكونوا مستعدين لمناقشتها في الحصة التالية. ويضع البعض الآخر أيضاً قائمة بأسئلة عن الدراسة لمساعدة الطلاب على التفكير بالحالة، وقد تتطلب أيضاً أن يسلّم الطلاب مذكرة تلخص تحليلهم للحالة (سيلفرمان وويلتي، ١٩٩٠). يمكن جمع المذكرات وتصحيحها، وهذا يشجع الطلاب على قضاء الوقت الضروري لقراءة كل حالة وتحليلها (ليونارد وميتشيل وميرز ولوف، ٢٠٠٢). وقد تجد أنه كلما طلبت من الطلاب القيام بذلك أكثر، ازداد احتمال أن يقولوا ما عندهم عند مناقشة الحالات في الفصل.

ولكي تجهز نفسك لهذه النقاشات عليك أن تفكر بالحالة، وتدرك أنه قد يتوجب عليك تلخيص تفسيراتها المختلفة وتركيبها. في الواقع، لأن آراء الطلاب حول حالة ما يمكن أن تكون مختلفة جداً، فإن مناقشة الحالات في الفصل تم وصفها "بجمع مجموعة مبعثرة من المضللين من كل الأماكن العشوائية التي نزلوا بها" (بويهرر ولينسكي، ١٩٩٠: ص ٥٢). وكما هو الحال مع أي نقاش في الفصل، عليك أن تتذكر أن تشجع كل طلابك على المشاركة. ويمكنك القيام بذلك فيما يتعلق بالحالات عن طريق طرح أسئلة تكون الإجابات عنها مفتوحة وأسئلة لا يكون لها إجابة واحدة فقط. مع أنه يمكنك أن تبدأ الحصة بطرح سؤال، مثل: كم موظف كان يعمل في المصنع الموصوف في دراسة الحالة؟ وإذا كان هدفك النهائي هو مساعدة الطلاب على فهم الفروق بين أساليب القيادة، فقد يكون من المثمر أكثر أن تطرح أسئلة مثل: "أي مشرف أحب موظفي الصيانة أكثر ولماذا؟" وبعبارة أخرى، ينبغي تصميم أسئلتك للتحريض على اكتشاف معنى الحالة، وليس فقط لعرض القدرة على تذكر الحقائق (سيلفرمان وويلتي، ١٩٩٠).

وعند تحديد فيما إذا كان عليك أن تستعمل نشاط دراسة الحالة في مرحلة ما من المقرر اسأل نفسك أولاً عن الهدف من هذا النشاط. هل الهدف هو تعريف الطلاب بمفهوم محدد أو مبدأ محدد أو ظاهرة محددة لاكتشاف أسباب ظاهرة ما أو ماذا؟ وعندما تحدد القدرات التي تريد أن تطوّرها في الطلاب سيصبح من الأسهل اختيار تركيب نشاط دراسة الحالة وتفاصيلها (ليونارد وآخرون، ٢٠٠٢). على سبيل المثال، إذا كان هدفك هو مساعدة الطلاب على التفكير بعمق أكثر بنظريات التعصّب فقد تطلب منهم أن يقرؤوا معلومات خلفية عن شخص تمت إدانته بجريمة كراهية،

وربما تكتب عن العوامل الحيوية والمعرفية والاجتماعية التي قد تكون قد ساهمت بمواقف هذا الشخص وسلوكياته. وإذا كان الهدف فقط تحديد الفروق في أسلوب الرعاية الأبوية فيمكنك قراءة نصوص المقابلات مع أولياء الأمور ومن ثم تطلب من الفصل أن يقولوا فيما إذا كان الآباء متساهلين أو سلطويين ولماذا.

اختر حالات يبدو أنها مناسبة لتحقيق أهدافك. وستجد مثل هذه الحالات موجودة في دليل مصادر المدرس التي ترافق كتب مقررات علم النفس العديدة وفي مصادر أخرى أيضاً بما في ذلك المنشورات البحثية ومقالات الجرائد والأفلام والكتب والإنترنت أيضاً (راجع الجدول ٢, ٤). وفي حال عدم توفر دراسات عن الحالات يمكنك أن تفكر بتطوير حالاتك الخاصة. على سبيل المثال، ذكر المدرّس سابقاً بأنه أوجد دراسة الحالة بنفسه لاستخدامه في آخر يوم من أيام الدراسة ليساعده على اختتام مقرر علم النفس التمهيدي الذي يدرسه. ويقدم هذا المقرر وجهة نظر كاتب قصص الخيال العلمي عما ستكون عليه حال مقررات علم النفس بعد خمسين سنة قادمة. يستخدمه المدرس ليظهر للطلاب بأن علم النفس هو مجال دراسة ديناميكي يتغير باستمرار. ويستخدم أيضاً حالة نقطة الانطلاق في مناقشة فصلية عما إذا سيتواجد تخصص علم النفس الذي نعرفه اليوم بعد خمسين سنة، وإذا تواجد، فما هي الأسئلة التي سيكون تم الإجابة عنها؟ وما هي الأسئلة التي ستبقى أو تظهر؟. وأخيراً، يقرأ معلومات قديمة الآن عن السلوك الإنساني والعمليات العقلية، كما تم تقديمها في كتب مقررات علم النفس التمهيدي التي يبلغ عمرها خمسين سنة؛ ليوضح كيف يتغير علم النفس بسرعة (هيندرسن، ٢٠٠٠أ).

الجدول (٢ , ٤). عينة عن مصادر دراسات حالة مفيدة

مواقع إنترنت

The National Center for Case Study Teaching in Science Case Collection: Psychology (ublib.buffalo.edu/libraries/projects/cases/ubcase.htm#psychology)
The Social Science Information Gateway (SOSIG; http://www.rdn.ac.uk/casestudies/sosig)

كتب ومجلات

Dziegielewski, S. (2002). *DSM-IV-TR* in action. New York: Wiley.
Meyer, R. (2003). *Case studies in abnormal behavior* (6th ed.). Boston: Pearson Education.
Oltmanns, T., Neale, J., & Davison, G. (2004). *Case studies in abnormal psychology* (6th ed.). New York: Wiley.
Rosenthal, D. (2002). The case method—A joint venture in learning: A message from the editor. *Journal on Excellence in College Teaching, 13,* 1-141. (This entire issue is devoted to using the case method in college classrooms.)
Sacks, O. (1970). *The man who mistook his wife for a hat and other clinical tales.* New York: Harper & Row.
Sacks, O. (1996). An anthropologist on Mars: *Seven paradoxical tales.* New York: Vintage Books.
Schreiber, N., & Miller, J. M. (2004). *Developing critical* thinking through case studies. New York: Prentice Hall.

ملاحظة: إذا كنت مهتماً بمناقشة دراسة الحالات ومبادلتها مع روبرت هيدرسون يمكنك الاتصال به عبر بريده الإلكتروني: hendersr@gvsu.edu

يمكنك أن تشكل حالات خيالية من نسج خيالك أو من حالات حقيقية من هنا وهناك. (إذا ألّفت أي حالة أو غيرت تفاصيل حالات حقيقية تأكد من معرفة الطلاب بذلك. ليس بالضرورة أن تكون حالات الأمثلة حقيقية أو واقعية، أو تساعد الطلاب على فهم مادة المقرر وتوضّحها لهم، ولكن من المهم جداً أن يعرف الطلاب فيما إذا كانوا يقرؤون أمثلة حقيقية أو تركيبات مشكلة من أمثلة حقيقية أو وصفاً خيالياً يعد نموذجاً عن ظواهر حقيقية). وتأكد أيضاً من أن الحالات التي تختارها أو تؤلفها قصيرة ومركزة جيداً بحيث تسمح للطلاب بقراءتها وتحليلها في الوقت

المخصص من الفصل. وأخيراً، يجب كتابة الحالات بمستوى مناسب لطلابك بمعنى أن تكون صعبة، ولكن غير معقدة جداً (ليونارد وآخرون، ٢٠٠٢).

قد يتطلب إيجاد دراسات الحالة وتأليفها واستخدامها وقتاً طويلاً وجهداً كبيراً، ولكن قد تستحق النتائج هذا الجهد. لقد ذكر أعضاء هيئة التدريس الذين فعلوا ذلك فوائد كثيرة مثل مساعدة الطلاب على تحديد المشاكل، والتفكير بها، وتقييم الحلول الممكنة، وتقدير المبادئ العامة التي يمكن تطبيقها في مواقف أخرى. إن من شأن التعامل مع الحالات أن ينعش جو الفصل، ويزيد من إشراك الطلاب بمادة المقرر وببعضهم بعضاً، وكل ذلك قيم جداً في الفصول الضخمة (بويهرير ولينسكي، ١٩٩٠؛ هيندرسن، ٢٠٠٢أ؛ سيلفرمان وويلتي، ١٩٩٠).

ترتيب تعلّم الخدمة

يعد التعلم الخدمي منهجاً في التدريس، وهو يضم خدمة المجتمع بالدراسة الجامعية لإثراء التعلم ويعلم المسئولية المدنية، ويقوي المجتمعات (فيسك، ٢٠٠١؛ مؤسسة التعلم الخدمي الوطنية، ٢٠٠٣). من بين الفوائد المنسوبة إلى التعلم الخدمي هي أنه يسمح للطلاب بالتعلم عن طريق ضم النظرية بالخبرة والتفكير بالفعل، ورؤية الروابط بين مادة جامعية أكاديمية بالعالم الحقيقي، والقيام بعمل ضروري وهام أثناء زيادة المشاركة المدنية، ومواجهة سياق تعلّم أكثر إثراءً بما في ذلك التجارب الثقافية المختلفة والتحضير للمهن (كووبر، ٢٠٠٣). كما هو الحال في تخصصات أخرى، فإن التعلم الخدمي يصبح مكوناً أكثر شيوعاً من مقررات علم النفس بسبب

قيمته في مساعدة الطلاب على إدراك السياق الحقيقي الذي تظهر فيه المبادئ والظواهر النفسية (اينوس وتروب، ١٩٩٦). على سبيل المثال، في علم نفس مقرر الشيخوخة قام أحد المدرسين بترتيب زيارة للطلاب إلى كبار سن لا يبرحون بيوتهم، ووجد أن تجربة التعلم الخدمي أدت إلى مواقف أكثر إيجابية إزاء كبار السن، وتوجهاً واعياً أكثر تجاه عملية كبر الطلاب أنفسهم (مارشيز ، ١٩٩٧).

يمكن استخدام التعلم الخدمي كمكون صغير من مكونات مقررك، أو يمكن أن يكون أحد جوانبه الأساسية. ولكي تكون مكونات التعلم الخدمي فعّالة يجب ضمها مع بقية المقرر بطرق تساعد على تحسين أهداف مقررك. ويشمل هذا الدمج تأسيس معايير لرصد درجات أداء الطلاب في مكون التعلم الخدمي من مكونات المقرر.

إذا كنت تخطط لضم مكون التعلم الخدمي في مقررك فعليك أن تكون حذراً من وجود مشاكل منطقية تستهلك الوقت عليك معالجتها بما في ذلك جعل اتصالات المجتمع ضرورية لإنشاء أماكن التعلم الخدمي، وإيجاد الوقت للإشراف على الطلاب الذين يحتلون هذه الأماكن (هاردي وشاين، ٢٠٠٠). ينبغي القيام بالترتيبات أيضاً لنقل الطلاب من أماكنهم وإليها، وضمان سلامتهم وتأمينهم من إدعاءات المسئولية في حال حدوث حادث ما أو إصابة ما. باختصار، إن إيجاد فرص التعلم الخدمي يتطلب عملاً كثيراً، وإذا كنت جديداً في التدريس قد يكون من الحكمة أن تؤجل جهودك في ضم مكون التعلم الخدمي إلى مقرراتك. ولكن لا تنس بأن الخيار موجود أو أن أماكن التعلم الخدمي يمكن أن توجد بعد جوانب الخبرة المهمة لمقرر الطلاب. يمكنك أن تجد معلومات ومصادر ونصائح وروابط مفيدة أخرى تتعلق باستخدام

التعلم الخدمي في الكتب (مثال، برينغل ودافي، ١٩٩٨) أو في مواقع إنترنت، مثل موقع مؤسسة جامعة كاليفورنيا، لوس انجلوس للتعلم الخدمي على الرابط التالي:
(http://www.gseis.ucla.edu/slc)

مجلة ميشيغان لتعلم خدمة المجتمع على الرابط التالي:
(www.umich.edu/-mjesl)

التشجيع على التفكير الناقد

من الممكن دائماً استعمال المحاضرات والمناقشات الفصلية والعروض ودراسة الحالات ومحاضرات الطلاب وتجارب التعلم الخدمي لتشجيع طلابك على التفكير تفكيراً نقدياً بعلم النفس والحياة بشكل عام. عرّف وايد Wade (١٩٨٨) التفكير الناقد على أنه عملية تقييم الحجج، وإطلاق أحكام على أساس دليل مدعوم جيداً. ووصف هالبيرن (٢٠٠٢) التفكير الناقد وهو يسهب في التعريف السابق على أنه:

> استعمال تلك المهارات المعرفية أو الإستراتيجيات المعرفية التي تزيد من إمكانية نتيجة مرغوب بها. وهو مقصود ومفكّر ملياً وموجّه نحو هدف ما. إنه نوع من التفكير المتعلق بحل المشاكل والحصول على الاستنتاجات وحساب الاحتمالات واتخاذ القرارات. يستعمل المفكرون النقاد هذه المهارات استعمالاً مناسباً دون تلقين، وعادة بقصد واعية في بيئات مختلفة. أي أنهم يميلون للتفكير بطريقة ناقدة. عندما نفكر بطريقة ناقدة نقيم نتائج عمليات تفكيرنا - كم هو جيد قرار ما أو كيف تم حل المشكلة بطريقة جيدة. ويشمل التفكير الناقد تقييم عملية التفكير - التفكير الذي ذهب إلى النتيجة التي توصلنا إليها أو أنواع العوامل المأخوذة بعين الاعتبار في اتخاذ قرار ما. (ص ٩٣).

نقدّم إليكم قائمة بمهارات التفكير الناقد التي كان يفكر بها هالبيرن (٢٠٠٢) في الجدول (٣, ٤).

الجدول (٣, ٤). تصنيف هالبيرن (٢٠٠٢) لمهارات التفكير الناقد.

لا تساعد هذه المهارات الطلاب على فهم وتقييم وتطبيق ما تعلموه في مقررات علم النفس بشكل أفضل فحسب، بل تساعدهم أيضاً على اتخاذ قرارات أكثر استنارة ومنطقية كمستهلكين وموظفين ومواطنين.

١- *مهارات المنطق اللفظية*. وهذه هي المهارات اللازمة لفهم ومقاومة أساليب الإقناع التي هي جزء لا يتجزأ من اللغة اليومية. وتشمل على سبيل المثال، القدرة على إدراك أن أفكار الفرد تحدد اللغة التي يستخدمها للتعبير عنها.

٢- *مهارات تحليل الحجج*. وتشمل هذه القدرة على تحديد الاستنتاجات وإدراك الاختلافات في نوعية التعليل لدعم البرهان وتحديد مدى قدرة البرهان الإجمالية.

٣- *مهارات اختبار الفرضيات*. تشمل هذه القدرة على تجميع الملاحظات، وصياغة الفرضيات، وتقييم واستخدام الأدلة لتحديد ما إذا كانت تثبت أو تبطل هذه الفرضيات.

٤- *مهارات فهم الاحتمالية وعدم اليقين*. تشمل على سبيل المثال، فهم معنى الملخصات الإحصائية، وكيفية استخدام الإحصائيات لتمثيل الحقائق أو تشويهها. وتشمل أيضاً إدراك أهمية النسب الأساسية في تقييم الفرضيات، وفهم وتقدير تأثير الانحياز المعرفي للاحتمالات والكسب والخسارة، وما شابه ذلك على الأحكام وعمليات صنع القرار.

٥- *مهارات حل المشكلة وصنع القرار*. تشمل هذه المهارات القدرة على التعريف والتمثيل السليم للحالات الإشكالية، وتحديد الأهداف المحتملة، وتوليد وتحديد وتجربة الحلول البديلة، واختيار البديل الأفضل الذي يحقق غرض مهمة صنع القرار أو حل المشكلة المعنية.

قد يكون طلابك على إطلاع بمفهوم التفكير الناقد وقد يميزون أيضاً أهمية استخدام مهارات التفكير النقدي. ولكن كما أشار هالبيرن (٢٠٠٢) لمجرد أن الناس يعرفون كيف يفكرون بطريقة ناقدة، فهذا لا يعني أنهم سيفعلون ذلك. يستغرق استخدام مهارات التفكير الناقد يومياً وقتاً طويلاً وممارسة والحافز لبذل الجهد الإضافي المطلوب. إن مقررات علم النفس هي مجالات مناسبة لمساعدة الطلاب على صقل مهاراتهم في التفكير الناقد وممارستها؛ لأنها تركز على جوانب عديدة للسلوك والعمليات العقلية التي تحكم كل العلاقات الإنسانية. يمكنك كمدرس لمادة علم النفس أن تكون عاملاً فاعلاً في تشجيعهم على القيام بذلك. هناك طرق كثيرة يمكنك أن تشجع من خلالها على التفكير الناقد وتكافئ عليه أثناء تدريسك، ولكن كما هي حال جوانب التدريس الفعال الأخرى ستستغرق بعض التفكير والتخطيط.

فكر بالعروض الفصلية. لقد أشرنا للتو إلى أهمية إجراء العروض لإيجاد فرص التعلم الفعال، ولكن يمكنك أيضاً أن تحول العديد منها إلى تمارين على التفكير الناقد أيضاً. لنأخذ مثالاً واحداً؛ لنقترح أنه في مقرر عن الإحساس والإدراك أو علم النفس التمهيدي كنت تخطط على عرض العمليات المنافسة المتعلقة بالجهاز البصري. إن الطريقة النموذجية للقيام بذلك هو أن تدوّر نموذجاً حلزونياً لتوليد صور بصرية ناتجة توجد الإحساس بالحركة في الاتجاه المعاكس (هولاند Holland، ١٩٦٥). (إذا دورت النموذج الحلزوني لإيجاد ظهور الحركة الداخلية فإن الصورة البصرية الناتجة ستشكل انطباعاً بأن المواد في المجال البصري تتحرك إلى الخارج أو أنها تمتد). وهذه تجربة تعلّم فعالة بالتعريف، ولكن هناك طرق كثيرة يمكنك من خلالها أن تجعلها فرصة للتفكير الناقد أيضاً إذ يمكنك الطلب إلى الطلاب أن يتنبئوا بالتجربة التي

سيختبرونها وسببها عندما ينظرون إلى وجهك بعد رؤية العرض الدوّار على أساس المحاضرات والقراءات. سيتوجب على الطلاب أن يتذكروا ما تعلموه عن كاشفات المزايا في القحف البصري؛ ومن ثم يطبقون هذه المعرفة على موقف جديد للقيام بتنبؤات صحيحة. ويتطلب خيار آخر مساعدة أحد المساعدين ونابضين حلزوني الشكل يتوضع كل منهما في زوايا الفصل المتقابلة. اطلب إلى نصفي عدد الطلاب أن ينظروا إلى النابض المختلف وأن يدوراه في اتجاهات متعاكسة بحيث يشكّل أحدهما انطباعاً بوجود حركة داخلية، ويظهر الآخر حركة خارجية واضحة. بعد ذلك وعندما ينظر كل الطلاب إلى وجهك سيرى نصفهم بأنه يبدو أنه يتمدد ويراه النصف الآخر بأنه يبدو أنه يتقلّص. والآن اطلب إلى الجميع أن يصفوا تجربتهم المختلفة، وأن يكتشفوا فيما بعد ما الذي كان عليه أن يحدث ولماذا.

يمكنك دمج عناصر التفكير الناقد مع كل جانب من جوانب مقررك تقريباً. وكما سبق وذكرنا بخصوص "تشخيصات" الطلاب للمرضى النفسيين، فلا يمكن لدراسة الحالات أن توضح الظواهر فحسب، ولكن يمكنها أيضاً تحريض الطلاب إلى التفكير بها تفكيراً نقدياً أيضاً. ويمكنك استخدام وصف للناس الذين يعانون من التلف العصبي أو الاضطراب العصبي. بعد أن يطلع الطلاب على كل حالة يمكن تكليفهم بتخمين أي مناطق الدماغ مصابة، وفيما إذا كانت المشكلة قد سببها إصابة في الدماغ أو الأدوية، وفي حال كانت الأدوية هي السبب ما هي الأدوية التي أدت إليها؟

ويمكنك أيضاً أن تستخدم كتاب المقرر كوسيلة للتفكير الناقد. نعرف مدرساً يطلب إلى طلابه أن يختار صفحة من النص مهمة نوعاً ما، وأن يقرأ أحد المراجع البحثية أو أكثر المقتبسة في تلك الصفحة. ثم يقرر الطلاب إذا كان الدليل في تلك

المراجع يضمن الحجج في الكتاب وفي حال لا يضمن ذلك فعلى الطلاب أن يعيدوا كتابة الصفحة بالطريقة التي يعتقدون أنه يجب أن تظهر بها مع الأخذ بعين الاعتبار الدليل المتاح. من غير المرجّح أن يتوقع الكثير من مؤلفي كتب مقررات علم النفس أن يتم استخدام كتبهم بهذه الطريقة، ولكن يدمج الكثير من الكتب خاصة المتعلقة بالمقرر التمهيدي عدداً من الميزات الأخرى المصممة للتشجيع على التفكير الناقد. وفي الكتاب الذي نعرفه جيداً يضم كل قسم منه ميزة عن "التفكير الناقد" تدعو الطلاب إلى سؤال أنفسهم خمس أسئلة عن موضوع أو قضية متعلقة بالقسم: ماذا يطلب مني أن أصدّق أو أقبل؟ ما هو الدليل المتاح لدعم الحجّة؟ هل هناك طرق بديلة لتفسير الدليل؟ أي دليل إضافي يساعد على تقييم البدائل؟ ما هي النتائج الأكثر عقلانية؟ (بينشتاين وآخرون، ٢٠٠٣؛ بينشتاين وناش، ٢٠٠٥). تقدم كتب أخرى ميزات أخرى مشابهة يمكن استخدامها جميعاً في تعزيز رسالتك عن أهمية التفكير النقدي. وهناك أيضا كتب ممتازة تركز على تحفيز التفكير الناقد بشكل خاص في كل جانب من جوانب تدريسك (مثال، هالبيرن، ٢٠٠٢، ٢٠٠٣).

أسلوب التدريس وحجم الفصل

يمكن لطرق التدريس التي تتعلمها ولأسلوب التدريس الذي تطوره أن يفيداك كثيراً في أي محاضرة لعلم النفس، ولكن قد يتوجب عليك أن تعدّلها لتناسب جميع أحجام الفصول. (كرامر، ١٩٩٩؛ غيبز، ١٩٩٢؛ سميث وماك غريغر، ١٩٩٨). قد لا تستحوذ نبرة صوتك الحوارية والشفافيات ذات الخط الصغير (أو حتى الصور المسلمة باليد) المناسبة لاثني عشر طالب في آخر سنة دراسية يختص بعلم النفس جلسوا

إلى طاولة اهتمام ٣٠٠ طالب في علم النفس التمهيدي تخاطبهم من خشبة المسرح. وهناك ستحتاج إلى منصة ومؤشّر ليزري وميكروفون لاسلكي وطباشير بحجم ضخم وشرائح جهاز إسقاط أو عروض باوربوينت ذات خط عريض.

قد يغريك مشهد تدريس فصل ضخم لتغيير تركيب مقررك، وقد تمضي وقتاً أطول في الإلقاء ووقتاً أقل في عروض فصلية وأنشطة أخرى. وهذا مفهوم. يشعر كثير من المدرسين خاصة الجدد منهم بعدم التواصل مع طلابهم في الفصول الضخمة. ومن الصعوبة أكثر (وربما من المستحيل) تعلّم أسماء الطلاب وتذكّرها، أو متابعة أداء كل واحد منهم. ترهق مطالب تدريس الفصول الضخمة كثيراً من مدرسي علم النفس، ولا يشعرون بالراحة في الدور الذي يجعلهم يشعرون كما لو كانوا ممثلين، وليسوا مدرسين (وارد وجينكينز ١٩٩٢). يمكن لوجود الفصول الضخمة التي يبدوا أنها أكثر ضجيجاً وازدحاماً وحدّة، وأقل تشجيعاً على الحديث بين الطلاب والمدرسين يمكن لها أن تزيد من شعور المدرس (والطلاب) بالعزلة عن العملية التربوية. فلا عجب تحت هذه الظروف أن كثيراً من المدرسين يصلون في الدقيقة الأخيرة ويلقون المحاضرة ويسمحون (ويشجعون) الطلاب على الاستماع بسلبية.

ومع ذلك، فمن الممكن - حتى في الفصول الضخمة - التعليم تعليماً فعالاً وتحفيز التعلّم الفعّال والتفكير الناقد باستعمال أنواع محددة من المحاضرات والعروض والمناقشات وطرق أخرى قمنا بوصفها في هذا الفصل. ولمواجهة التحديات والتعويض عن الظروف غير المثالية التي تقدمها الفصول الضخمة إلا أن التخطيط والتنظيم هما دائماً مفاتيح للنجاح.

على سبيل المثال، تأكد من أن نظام الصوت في الغرفة يعمل بشكل مناسب، وكن مستعداً لإلقاء نظرة سريعة على وجوه طلابك بحثاً عن إشارات الفهم أو التشتت. إذا أخفقت في ضم كل زوايا الفصل (ومن المحتمل الشرفة) فمن المحتمل أكثر أن يفقد الطلاب في المناطق "المنسية" الاهتمام. وتذكر أنه في الفصل الضخم والمكتظ قد يكون الطلاب أكثر تردداً من المعتاد على رفع أيديهم، لذلك عندما تتوقف في محاضرتك لطرح أسئلة فقد يكون عليك أن تضم وقت انتظار أكثر بقليل، أو أن تخرج الطلاب عن صمتهم بطرق أخرى. نقوم بذلك بقول شيء ما، مثل "حسناً، أعلم أن لديكم بعض الأسئلة عما تحدثت عنه، ما هي هذه الأسئلة؟" أو "من لديه سؤال لكنه يخاف أن يسأل في غرفة كبيرة كهذه؟" عندما يطرح الطلاب الأسئلة، قم بالتخطيط لطرق تضخّم من خلالها المكافآت لطرح الأسئلة. فعلى سبيل المثال، اترك المنصة واقترب من الطالب بحيث يصبح التفاعل شخصياً وودياً أكثر. تجول في الفصل أثناء طرح أسئلة أخرى أو أثناء تطوّر نقاش ما. لا حاجة للقول بأنه من المهم جداً أن تعيد سؤال كل طالب وجوابه وتعليقه بحيث يتمكن الفصل كله من سماعه ومتابعة مجريات ما يحدث. إذا اتبعت هذه الخطوات البسيطة فلن يعاني طلابك الذين يختبرون برامج حديث مشاركة المشاهدين للمرة الأولى على التلفاز من أي مشاكل في قبول فكرة أن مدرسهم يتجول بينهم ومعه مكبر صوت. في الواقع، تشير خبرتنا إلى عدم وجود أي سبب لعدم كون تفاعل الطلاب والمدرسين سهلاً وحيوياً في الفصول الكبيرة كما هو في الفصول الصغيرة.

يمكن أن يحدث التفاعل بين الطلاب أيضاً في الفصول الكبيرة، حتى وإن كانت كراسي القاعة التي تشبه كراسي المسرح مثبتة إلى الأرض يمكنك أن تطلب إلى الطلاب أن يتوجهوا إلى بعضهم بعضاً، ويناقشوا محتوى المقرر في مجموعات صغيرة. ويمكنك أيضاً أن تستخدم تقنية "التفكير الثنائي والمشاركة" حيث تتوقف بعد إكمال جزء من المحاضرة، وتستخدم جهاز العرض أو شاشة الحاسوب لتطرح مشكلة تتعلق بالمحاضرة أو سؤال ذي خيارات متعددة. ثم اطلب إلى طلابك أن يختاروا الجواب الذي يعتقدون أنه صحيح، وأن يقارنوا جوابهم وسبب الجواب مع جواب الطالب الجالس إلى جانبهم. إن من شأن عملية التشاور هذه أن تساعد الطلاب على فهم سبب صحة الجواب الصحيح عندما تكشف عنه. تساعد طريقة التفكير الثنائي والمشاركة الطلاب أيضاً في قاعة محاضرات كبيرة على إبقائهم منتبهين أكثر، وقد تحسّن أيضاً أداؤهم في الاختبارات القادمة (روهل وهيوز وسكلوس Ruhl, Hughs & Schloss، ١٩٨٧).

هناك تعديلات أخرى للفصول الضخمة تدور حول المشاكل الإدارية وليست المشاكل التربوية. على سبيل المثال، عليك أن تنتظر لفترة طويلة نوعاً ما وأنت توزّع منشوراً ما في الفصل لتتأكد أن الجميع حصل على نسخة وحينها فقط يمكنك أن تبدأ بالإشارة إلى المنشور في محاضرتك. ولكي تقلل التأخير قم بتطوير إستراتيجية موحدة لتوزيع المادة كوضع طاولة بالقرب من المدخل حيث يمكن للطلاب أن يأخذوا منشورات اليوم أثناء وصولهم. إذا لم يكن لديك معيدون فقم بتجنيد طلاب متطوعين لمساعدتك بتوصيل المادة إلى كل الطلاب بسرعة.

سيتوجب عليك أن تفكر بطريقة تجمع فيها الاختبارات والامتحانات بعد أن ينتهي منها طلابك وبطريقة استرجاع طلابك لأعمالهم المصححة في الأيام التي تعيدها إليهم من أجل عملية التغذية الراجعة والمناقشة الأساسية. هل سيكون هناك صندوق حيث يودع الطلاب نماذج امتحاناتهم وكرّاسات الاختبارات وأوراق الإجابة؟ وهل ستكون قد صححت الامتحانات بالترتيب الهجائي كي يجمعها الطلاب وأنت تنادي أول حرف من أسماء عائلاتهم؟ هذه هي الأنظمة التي وجدناها مفيدة في فصول وصلت حتى ٧٥٠ طالباً، ولكن يجب وضعها بحرص شديد لمنع الطلاب من رؤية نتائج زملائهم (راجع الفصل السادس حيث نناقش هذه القضية وقضايا أخرى قانونية وأخلاقية في التدريس). يؤيد أحد الزملاء وضع المعيدين في أجزاء مختلفة من الفصل، حيث يقومون بتسليم الامتحانات إلى الطلاب الذين تكون أسماء عائلاتهم في أجزاء معينة من الترتيب الهجائي (لومان، ١٩٨٧). بغض النظر عن الاختيار الذي تقوم به، فإن لم تكن درست فصلاً ضخماً من قبل فعليك أن تسعى للحصول على نصائح بخصوص نظام جمع أوراق الامتحانات وإعادتها من زميل لك متمرس أكثر قبل اتخاذ قراراتك الأخيرة. وتذكر أنه بصرف النظر عن تخطيطك الجيد وتنظيمك الجيد لنظام إعادة الامتحانات والاختبارات، فقد يكون المشهد أكثر عشوائية، وقد يستغرق من ١٠ إلى ٢٠ دقيقة في أول مرة تقوم بتنفيذه. وعندما يعرف الطلاب النظام ستصبح العملية روتينية، وستستغرق وقتاً أقل. وهذا صحيح خاصة عندما يتعلم الطلاب أن يحضروا إلى الفصل في الوقت المحدد أثناء إعادة الواجبات المصححة.

وهناك نصائح أخرى متوفرة عن كيفية تعديل أسلوب تدريسك وإجراءات تدريسك لاستيعاب الفصول الضخمة ننصحك بها (على سبيل المثال، ديفيس، ١٩٩٣: غيب زوجينكينز، ١٩٩٢؛ ماك غريغر، ٢٠٠٠؛ فيمر، ١٩٨٧).

آخر يوم من الدراسة

بعد كل تخطيطك وجهدك وبعد أسابيع كثيرة من تجارب التدريس في الفصل غير الجيدة ستجد نفسك بالضرورة تدرس آخر حصة في الفصل الدراسي. عندما تصل إلى تلك المرحلة قد تجد هذه التجربة مرة وحلوة في نفس الوقت. وستكون أنت وطلابك حزينين وأنتم ترون المقرر ينتهي خاصة إذا كان المقرر قد سار على ما يرام، ولكنكم ستكونون سعداء لأنكم أنهيتم فصلاً دراسياً آخر، وأصبحتم مستعدين للراحة. بالنسبة لكثير من أعضاء هيئة تدريس مادة علم النفس يأتي اليوم الأخير من الدراسة ويذهب بدون احتفال، ومع ذلك فهو يقدم فرصة لإنهاء التجربة بين الطلاب والمدرس بطريقة يقدّرها الطلاب، ويستمتعون بها (ايغلستون وسميث، ٢٠٠١؛ ماير وبانيتز، ١٩٩٦).

على سبيل المثال، يمكنك أن تمضي بعض الوقت في آخر يوم من الدراسة بتلخيص محتوى المقرر، ومراجعة توصيف المقرر، ومناقشة الأهداف التي تم تحقيقها والتي لم يتم تحقيقها. وقد تطلب إلى الطلاب أيضاً أن ينشئوا خرائط مفاهيم توضح الجوانب الرئيسة لمحتوى المقرر وتظهر طريقة ترابطها ببعض. إن اليوم الأخير هو أيضاً وقت مفيد للطلاب كي يسلموا حقائب مقرراتهم التي قد جمعوها خلال الفصل، وتأملوا بها (ماير وبانيتز، ١٩٩٦). فكّر أيضاً باحتمال تقديم تذكارات عن المقرر

(ايغلستون وسميث، ٢٠٠١). وفي فصل صغير، قد تكون هذه عبارة عن شهادات لإنجازات الطلاب تضم ملاحظة شخصية لكل طالب أو اعتراف بجانب من جوانب إنجازاتهم في المقرر. أما في فصل كبير فيمكن لهذه التذكارات أن تكون "أحداثاً" تحوي شيئاً ما قد حدث في الفصل. أو يمكنك فقط أن تضع بضع كلمات حكيمة على السبورة أو جهاز العرض أو شاشة الكمبيوتر كي يقرؤها الطلاب كلهم.

يطلب بعض مدرسي علم النفس إلى الطلاب أن يمضوا بعض الوقت في اليوم الأخير من الدراسة في كتابة رسالة تصف بعضاً مما تعلموه من المقرر. ولكي تساعد الطلاب على تنظيم أفكارهم يمكنك أن تطلب إليهم أن يطرحوا سؤالاً مثل "ما هو علم النفس؟" أو ما هي الدراسات أو الأفكار التي تعتقد كانت أكثر أهمية في تشكيل تطور .....(على سبيل المثال، علم النفس البيولوجي أو المعرفي أو الاجتماعي أو السريري)؟". وكما ذكرنا سابقاً في هذا الفصل، ينهي أحد المدرسين مقرره بالطلب إلى الطلاب أن يعطوا رأيهم في علم النفس بعد خمسين سنة (هيندرسن، ٢٠٠٢أ). إذا كنت قد أجريت اختباراً أولياً في بداية المقرر لتقييم رأي الطلاب بعلم النفس أو أحد مجالاته الثانوية، فقد تمضي قسماً من آخر جلسة في مراجعة إجاباتهم على الاختبار ومناقشة كيف أن أفكارهم تغيرت منذ أول يوم من الدراسة (ايغلستون وسميث، ٢٠٠١). يمكنك أيضاً أن تدعو طلابك الحاليين إلى نقل أفكارهم عن المقرر وتجاربهم فيه بكتابة رسالة إلى الطلاب الذين سيدرسون هذا المقرر في الفصل القادم. ويمكنك قراءة هذه الرسائل كجزء من جهودك لتحسين تدريسك، أو ربما تقوم بختمها وتسليمها إلى طلابك الجدد (ماير وبانيتز، ١٩٩٦).

يستخدم أحدنا نسخة أكثر عمومةً من هذه الفكرة في فقرة الشرف الصغيرة لعلم النفس التمهيدي التي ندرسها في كل فصل خريف للطلاب الجدد القادمين من المرحلة الثانوية. وفي نهاية فصل الربيع القادم تقوم بإرسال رسالة بريد إلكتروني إلى هؤلاء الطلاب تطلب إليهم أن يخبروها بما يتمنون لو أنهم تعلموه عن الالتحاق بالجامعة، ولكن لم يخبرهم به أحد. وبنقل تلك المعلومات إلى طلاب السنة الأولى تساعد بتأسيس علاقة قوية معهم، ولكن هناك فائدة جانبية لهذا التمرين وهي أنه يعمل على الحفاظ على هذه العلاقة مع طلابها القدامى أيضاً. وتذكر أن تأخذ الوقت الكافي في آخر يوم من الدراسة لتدعو طلابك للبقاء على اتصال معك خلال سنوات دراستهم في الكلية وما بعد ذلك، أو اطلب إليهم أن يكتبوا لك رسالة في نهاية الفصل القادم ليحددوا الشيء الوحيد الذي تعلموه في مقررك، وقد وجدوه مفيداً منذ نهاية المقرر. إن الاستماع إلى الطلاب على أساس مستمر ليس فقط ممتعاً فحسب، بل يمكنه أيضاً أن ينوّرك في قراراتك عما ستؤكد عليه في محاضراتك، ويذكّرك باستمرار بأن الأشياء التي تقوم بها في هذه المحاضرات تستمر الآن في التأثير على طلابك على المدى الطويل.

بعض الملاحظات الختامية

بغض النظر عن التزامك الحثيث بنصائحنا ونصائح الآخرين في تطوير أسلوب تدريسك وتخطيط طرق تدريسك فمما لا شك فيه هو أن بعض المحاضرات ستكون أفضل من غيرها وسيتم تذكيرك مراراً ومراراً باستعارة الرحلة في المياه البيضاء التي افتتحنا بها فصلنا هذا. وكما قال أحد المراقبين: "عليك أن تقبل بهدوء بأن الفشل هو جزء

من العملية" (والك Walck، ١٩٩٧: ص ٤٧٦). ومع ذلك، فإننا نأمل أن تساعدك نصائحنا في هذا الفصل على زيادة أيام تدريسك الجيدة وتقليل الأيام غير الجيدة.

يعتمد إعدادنا لمحاضرة جيدة أو رديئة اعتماداً كبيراً على ردود فعل الطلاب تجاهنا وتجاه جهودنا في التدريس التي تضم الاختبارات والامتحانات والبحوث والمهام الأخرى المصححة التي نستخدمها في تقييم أدائهم في مقرراتنا. إن اختيار إحدى هذه المهام وكيفية إنشائها هو موضوع الفصل القادم.