الفصل السادس

العلاقة بين الطالب والمعلم

- الاستعمال الأخلاقي لسلطة المعلم
- إدارة المناخ الصفي
- التعامل مع احتياجات الطلاب وأعذارهم وشكاواهم
- التعامل مع الطلاب المشاغبين
- التعامل مع خيانة الأمانة العلمية
- تعزيز دافعية الطلاب للتعلم
- تقديم المساعدة الأكاديمية
- حماية خصوصية الطلاب
- كتابة التوصيات الأكاديمية
- أخلاقيات العلاقة بين المعلم والطالب
- بعض الملاحظات الختامية

يبدأ معظم الطلاب بدراسة مقرراتك بتوقعات إيجابية مسبقة عنك وآمال كبيرة بالمتعة والأداء الجيد. حيث توفر هذه التوقعات الأساس اللازم لتجربة جيدة للتعلم والتدريس.

وينبغي أن تساعدك الاقتراحات التي قدمناها في الفصول السابقة لتبنى على هذا الأساس من خلال تقديم مقرر منظم تنظيماً جيداً بطريقة عادلة ومتسقة تنقل حرصك على التدريس الفعال. ونقدم في هذا الفصل اقتراحات إضافية تتركز بشكل خاص على إقامة علاقات مثمرة قائمة على الاحترام المتبادل مع طلابك.

الاستعمال الأخلاقي لسلطة المعلم

سينظر إليك طلابك على أنك مالك للقوة والسلطة حتى لو لم يسبق لك التدريس من قبل، حتى لو لم يكن هناك سبب وراء ذلك سوى أنك من سيضع درجاتهم. فعلى سبيل المثال، سيناديك الطلاب "أستاذ أو دكتور" (إلا إذا كنت قد طلبت منهم خلاف ذلك)، وسيتطلعون إلى أن تحدد لهم القواعد وأسلوب التفاعل الذي سيسود خلال المقرر. إن هذه السلطة التفاضلية، التي هي أمر متأصل وفطري في جميع جوانب العلاقة بين المعلم والطالب هي رصيد غاية في القيمة والأهمية، حيث إنها ستسمح لك بالتدريس وفق الشروط الخاصة بك وبناء على خططك ووفقاً لتفضيلاتك الخاصة. لا يتقبل معظم الطلاب هذه السلطة التفاضلية فحسب، بل ويقدرونها أيضاً. حيث إنهم قد أتوا للتعلم فقط، ولا يريدون تحمل مسؤولية تنظيم مقررهم أو طريقة تدريسه. وبناءً عليه، حتى لو اشتكى عدد قليل من الطلاب أو قدموا اقتراحات بديلة حول مواعيد الاختبار، أو صيغة الامتحان، أو واجبات القراءة، أو نظام وضع الدرجات؛ لا تتخلى عن سلطتك محاولاً جعل طلابك يحبونك.

وفي الوقت نفسه، لا تدع سلطتك تصيبك بالغرور. فوفقاً للمعايير الأخلاقية لجمعية علم النفس الأمريكية (APA)، تملي عليك المبادئ الأساسية للتدريس الفعال والحس السليم ألا تسيء أبداً استعمال السلطة الممنوحة لك كمعلم (APA, 2002) (باير وبراكستون Bayer & Braxton، ١٩٩٨؛ كيث-سبيغل وويتج وبيركنس وبالوف ووايتلي Keith-Spiegel, Wittig, Perkins, Balogh, & Whitley، ١٩٩٣). على سبيل المثال، من البديهي أنه لا ينبغي لك أن تتواعد للقاء مع أحد طلابك، على الرغم أن المعايير الأخلاقية لجمعية علم النفس الأمريكية ومدونة قواعد السلوك أكدت على هذه النقطة في معيار ٧ , ٠٧ (APA, 2002). حيث إن مثل هذه العلاقات حتى لو بدأت بنوايا حسنة من الجانبين، فهي تحتوي بطبيعتها على عناصر قسرية من الممكن أن تكون مؤذية من الناحية النفسية للطالب المعني بالعلاقة. علاوة على ذلك، عندما تصبح العلاقة شائعة وعلنية (كالمعتاد في نهاية كل علاقة)، فإنها أيضاً ستقوض علاقتك مع بقية طلاب الصف من خلال إثارة الشكوك حول شخصيتك ومدى عدالتك في توزيع الدرجات.

ومن المهم أيضاً أن تقدم المحاضرات، وتحدد القراءات التي توضح إلى حدٍّ ما أحدث ما توصل إليه العلم في موضوعات علم النفس المشمولة في مقرراتك (APA, 2002, Standard 7.03) وحتى لو لم تكن مهتماً ببعض النظريات أو وجهات النظر في علم نفس النمو أو علم النفس السريري، أو علم النفس المعرفي مثلاً، فسيقدر لك طلابك حرصك على توعيتهم بتلك الموضوعات ونتائج البحوث المتعلقة بها.

وفي نفس السياق، يجب أن تكون حذراً من فرض معتقداتك السياسية أو الأخلاقية أو الدينية على الطلاب سواء عن قصد أو دون قصد. فمن السهل جداً الوقوع في الخطأ في هذا الصدد؛ لأن الآراء التي تعبر عنها في محاضرة أو نقاش سواء عن علم النفس أو أي شيء آخر تأتي محملة بنفوذ السلطة، وحين تحث عليها أو تدافع عنها بقوة فسيشعر الطلاب بأنهم مجبرون على القبول بها، أو حتى تبنيها على الأقل في البحوث والاختبارات. كذلك تذكر أيضاً أن بعض التعليقات العرضية التي قد يستنتج منها تغاضيك عن الإفراط في شرب الكحول أو تعاطي المخدرات غير المشروعة وما شابه ذلك، يمكن أن يضفي الشرعية على هذه التصرفات في عقول الطلاب حتى لو كانت على سبيل المزاح أو للظهور بمظهر الملم والمطلع بالأمور.

إدارة المناخ الصفي

إن حفاظك على أعلى المستويات الأخلاقية في تدريسك هو مجرد جزء صغير من البيئة الاجتماعية والنفسية التي تخلقها في الصف. ولطبيعة هذه البيئة تأثير قوي على مستوى حضور طلابك للصف ومعدل تقدمهم العلمي في مقررك (إريكسون وسترومر، ١٩٩١؛ ليمنسون، ١٩٩٩). حيث يميل الطلاب إلى التمسك بالمقررات التي يشعرون فيها بالراحة وبقيمتهم كأفراد وتعلم المزيد منها (سلاي ورتزر Sleigh & Ritzer، ٢٠٠١؛ سلاي ورتزر وكيسي Sleigh, Ritzer, & Casey، ٢٠٠٢). إن لهذه الملاحظات أهمية كبيرة خصوصاً بين طلاب السنة الأولى، والذين غالباً ما يأتون للمحاضرات مع قدر كبير من الخوف والحاجة الماسة للدعم.

تأسيس العلاقة

يشعر الطلاب براحة أكبر عندما تغير من طريقتك من أجل بناء علاقة معهم. وعندما نتحدث عن التدريس، فالعلاقة هي عملية بناء ارتباط عاطفي بين المعلم والطالب (بسكست وسافيل Buskist & Saville، ٢٠٠١).

إن بناء العلاقة ليست عملية سحرية، حيث تشير التقارير المسحية للطلاب بأن العلاقة تبنى بالأساس من خلال تطبيق مبادئ الممارسة الجيدة للتدريس والتي لخصناها في الفصل الأول وشرحناها في فصول أخرى، حيث وصفت أحد التقارير المسحية سلوكيات المعلم التي تساهم بشكل أكبر في تطوير هذه العلاقة بأنها مرتبة حسب الأهمية: روح المرح، وإمكانية التواصل معه داخل الصف وخارجه، وتشجيع النقاش الصفي، وإبداء الاهتمام بالطلاب، ومعرفة أسمائهم ومشاركة الأفكار والتجارب الشخصية معهم، وربط مادة المقرر بالحياة اليومية، وأخيراً إدراك أن الطلاب أحياناً يواجهون مشاكل تعوق تقدمهم الدراسي في المقرر (بسكست وسافيل، ٢٠٠١).

ومما يعزز هذه العلاقة أيضاً استخدام المعلمين لمجموعة من السلوكيات غير اللفظية مثل: الاتصال البصري، والابتسامة، وأسلوب الحديث المعبر، ووجود تقارب بدني أثناء التفاعل، واستعمال حركات وإيماءات مناسبة، والظهور بقدر مناسب من الاسترخاء، وأخيراً قضاء بعض الوقت مع الطلاب (أندرسن، ١٩٨٦). يطلق عليها السلوكيات الفورية أو المباشرة لأنها تخلق انطباعاً بأن المعلم مرتبط نفسياً مع الطلاب والفصل، وليس مجرد إنسان بمعزل عنهم، لا يربطه بهم سوى التدريس فقط. ومن السلوكيات اللفظية التي تعزز الشعور بالسلوكيات الفورية: سؤال الطلاب عن

عملهم، والتماس آرائهم حول المسائل ذات الصلة بالمقرر، والثناء على أدائهم الجيد. وكما قد تتوقع، يميل الطلاب إلى حب المعلمين الذي يظهرون تلك السلوكيات الفورية وإلى العمل بجد في مقررات هؤلاء المعلمين (أندرسون Anderson، ١٩٩٩؛ ساندرس ووايزمان Sanders & Wiseman، ١٩٩٤). وباختصار، يمكنك أن تقطع شوطاً كبيراً في بناء هذه العلاقة ببساطة من خلال ودّك ولطفك.

ضمان الشمولية

ومع ذلك، الود وحده لا يكفي؛ لذا لكي تصنع مناخاً صفياً يشعر فيه الطلاب بالراحة والقيمة ينبغي أن تضع نفسك مكان الطلاب الذين يختلفون عنك أو عن غالبية زملائهم الطلاب من حيث العرق، والدين، والجنس، والعمر، والتوجه الجنسي، والقدرة الحسية أو الجسدية ونحو ذلك. لنأخذ مثالاً بسيطا، تخيل أنك واحد من اثنين فقط من الطلاب الأشاول في مقرر علم نفس، ويطلب منك المعلم مراراً أو من الطالب الأعسر الآخر أن تبين للصف ما يشعر أو يفكر به الأشخاص الأشاول في بعض الموضوعات، مثل وضع الأطفال في دار الرعاية النهارية، والقابلية لتعاطي المخدرات، وقيمة الدافعية للإنجاز، وغيرها من الموضوعات المرتبطة بالمقرر. إن تمييز الطلاب بهذه الطريقة يمكن أن يجعلهم يشعرون بعدم الارتياح بكل سهولة، ليس فقط لأنه من المستحيل عليهم تلخيص أراء الفئة التي يمثلونها، ولكن أيضاً لأن الطلب منهم القيام بذلك يشير إلى وجود الصورة النمطية التي تنطبق على الجميع في تلك الفئة. لا بأس أن تطلب من الطلاب التحدث عن أنفسهم، ولكن أن تكلفهم بالتحدث عن فئة كاملة من الناس مع تسليط الضوء على انتمائهم لهذه الفئة، فهذه

ليست بالطريقة المثلى لتشعرهم بالاحتواء، حيث إن القيام بذلك قد يؤدى إلى أثر معاكس في واقع الأمر. والنقطة التي نود التركيز عليها هنا هي أنه على الرغم من أن معظم المعلمين لا يتعمدون أبداً أن يتسببوا في جعل طلابهم يشعرون بعدم الارتياح إلا أنه من السهولة أن يتسببوا في ذلك دون قصد منهم. وفيما يلي إضافات أخرى حول ما يجب عمله وتجنبه لخلق جو من الراحة والشمولية في صفك.

استخدم إشارات وأمثلة متنوعة. استخدم في محاضراتك ونقاشاتك مراجع وأمثلة متنوعة بشكل كافٍ يضمن ألا يشعر طلابك بأنك تفترض كونهم جميعاً أمريكيين مثلاً، أو مثليي الجنس، أو مسيحيين، أو ذكوراً، أو بيضاً، أو سوداً، أو إناثاً، أو ممثلين لفئة معينة أخرى. ومن الطرق التي تبين مدى وعيك وتقبلك للفروق بين طلابك مزاوجتك للضمائر المذكرة والمؤنثة واستعمالك للضمائر التي ليست مرتبطة بجنس بعينه وغيرها من الطرق الأخرى. على سبيل المثال، إذا كنت تناقش بحثاً عن التدين والتعامل مع الضغوط فاحرص على أن تذكر الكنائس والمعابد والمساجد، وليس فقط الأماكن التي تعرفها جيداً أو مألوفة بالنسبة لك. كذلك إذا تحدثت في محاضرة عن الجاذبية الشخصية مثلاً، تذكر أن الجاذبية قد تكون لجنس آخر أو لنفس الجنس أو مزدوجة لكلا الجنسين. ففي أغلب الأماكن لا يعتبر الزواج خياراً لدى مثليي الجنس من الطلاب، حيث سيشعرون بالاحتواء أكثر حين تستخدم كلمات مثل الارتباط، والشراكة بدلاً من مجرد استخدام كلمة المتزوجين.

تجنب التعليقات والإشارات المكررة القائمة على افتراض أن كل واحد في الصف مشجع رياضي، أو صياد متعطش، أو متحمس لسلسلة مسلسلات "رحلة إلى

النجوم Star Trek" أو "بافي قاتلة مصاصي الدماء" أو لديه أي صفة أخرى تؤدي لربط محاضرتك بمغزى أو معنى خاص. وأخيراً، انتبه من التعليقات الساخرة والمزاح حول أي حالة أو فئة من الناس. حتى وإن قصدت منها إضحاك الجميع فربما لن تكون مسلية لكل إنسان. تخيل كيف سيكون شعورك مثلاً لو أن معلمك استخف بالسمنة أو الخرف أو بعض الاضطرابات العقلية أو الجسمية والتي كانت مشكلة بالنسبة لك أو لإنسان عزيز عليك. من السهل جداً تجنب الوقوع في مثل هذه الأخطاء حين تضع في اعتبارك أن كل مظهر من مظاهر السلوك أو اضطرابات السلوك قد يكون موجوداً لدى أحد طلابك أو إنسان يعرفونه.

انظر إلى كل طالب. اقترحنا عليك في الفصل الرابع أن تحافظ أثناء محاضرتك أو إدارتك لنقاش على التواصل البصري مع كل واحد في الصف، وليس فقط مع طلابك المفضلين أو الأكثر استجابة واهتماماً بمحاضرتك. إن القيام بذلك لا يساعدك فقط على رؤية الذين يرفعون أيديهم أو تظهر عليهم علامات الحيرة فحسب، بل يجعل جميع الطلاب يشعرون أنهم جزء من المحاضرة؛ لذا احرص على أن يشمل تواصلك البصري الطلاب في المقاعد الخلفية أو في الزوايا والذين غالباً لا يشاركون في النقاشات، وغيرهم ممن ترى وجود سبب آخر للتركيز عليهم.

كوّن مجموعات عمل متنوعة. عندما تحتاج لتكوين مجموعات للنقاش الصفي أو التعلم التعاوني، احرص على توزيع الطلاب على المجموعات بنفسك. إذا تركت للطلاب حرية تشكيل المجموعات بأنفسهم، فإن اختياراتهم ستؤدي إلى بقاء المجموعات الطلابية كما هي أو استثناء بعضهم بناء على الجنس أو العرق أو الخصائص الديموغرافية الأخرى.

إن تكوين مجموعات متنوعة يفيد جميع الطلاب من خلال ضمان تفاعلهم مع أقرانهم الذين يختلفون عنهم أو أقرانهم الذين لم يتبادلوا معهم الأفكار أو حتى لم يتعرفوا عليهم من قبل (هل يشكل التنوع فرقاً ما؟، ٢٠٠٠, Does Diversity Make a Difference?).

أكتب أسئلة شاملة. عند كتابة أسئلة الاختبارات القصيرة والطويلة، استخدم أسماء متنوعة عرقياً لأشخاص افتراضيين واحرص على أن تكون الأمثلة والمصطلحات مألوفة لجميع الطلاب. لنأخذ مثالاً بسيطاً: بعض الطلاب الدوليين خصوصاً غير اليهود ليس لديهم أدنى فكرة عن عبارة تحتوي كلمة مثل Seder (مصطلح يشير إلى احتفال عند اليهود). فكما تجهل الأسماك المياه التي تسبح بها قد نكون نحن غير واعين بمياه الثقافات التي تغمرنا؛ لذا احرص قدر الإمكان أن تطلب من زميل لك أو أكثر (يمثل الجنس الآخر والثقافة الأخرى) الاطلاع على أسئلة اختبارك وإعطائك التغذية الراجعة عن الفقرات التي قد تحتوى على شيء مرتبط بجنس أو ثقافة معينة.

التعامل مع الموضوعات الحساسة والمثيرة للجدل

يحتوي عدد من مقررات علم النفس على موضوعات حساسة ومثيرة للجدل والطلاب عادة لا يتناولون هذه الموضوعات التي يتبنون عنها آراء قوية تشحنها العاطفة؛ لذا قد يكون من الصعب المحافظة على مناخ صفي مريح عند مناقشة مثل هذه الموضوعات (سيورد Seward، ٢٠٠٢) نحن لا ندعي معرفتنا بالطريقة الأكمل للتعامل مع مثل هذه الحالات، لكننا نستطيع تقديم بعض الإرشادات العامة حول ذلك. تعتمد هذه الإرشادات على افتراض أنك قد أنشأت جواً من الانفتاح والاحترام المتبادل منذ وقت مبكر من بداية المقرر (أندرسون، ١٩٩٩).

من الأفضل في البداية أن تذكر الطلاب بالموضوعات الحساسة والمثيرة التي سيتم تناولها في الدرس القادم، حيث يشجع هذا التذكير الطلاب على القيام بالقراءة المتعلقة بالموضوع، ومن ثم قد يساعدهم على التفكير بما يعتقدون تجاه هذا الموضوع وما يريدون معرفته عنه.

وفي أثناء المحاضرة قدم تلك الموضوعات بطريقة ناضجة ومباشرة منتهجاً اتجاهاً أكاديمياً جاداً يستطيع طلابك محاكاته. عندما تتضمن محاضرتك ذكر عبارات مثل الاستمناء باليد أو الجنس عن طريق الفم، استخدم تلك العبارات نفسها وليس إشارات مبهمة. استخدم تلك الكلمات بصورة طبيعية، وإذا كنت متردداً في استخدام بعض الكلمات أو تناول موضوعات معينة في نقاشك فمن المحتمل أن يكون طلابك مترددين أيضاً عندما يأتي الوقت لطرح الأسئلة أو الدخول في نقاش. وإذا لم تكن مرتاحاً تماماً لوصف موضوع معين أو مناقشته في الصف، مارس إلقاء المحاضرة بمفردك حتى تتعود على التعامل مع الموضوع.

إذا بدا لك أن بعض الطلاب غير مرتاحين عندما يأتي الوقت لمناقشة أول موضوع حساس أو مثير للجدل - والذي قد يكون من هذه الموضوعات: النظريات التطورية للسلوك الاجتماعي، أو أصول التوجه الجنسي، أو الاختلافات العرقية في السلوك والعمليات العقلية، أو حالة استرجاع الذاكرة - فيجب أن نعترف بأن الناس قد يكون لديهم مشاعر قوية وآراء مختلفة عن الموضوع. وعندما تواجهك بعض الآراء المتطرفة أو المعتدلة عليك أن توضح أنه بالرغم من أن لكل إنسان الحق بالتمسك بآرائه وقناعاته الشخصية إلا أن النقاش الأكاديمي في الصف يجب أن يسوده الاحترام المتبادل

(ألين Allen، ٢٠٠٠؛ مارين Marin، ٢٠٠٠). قد تبدو هذه النقطة بديهية، ولكن تذكر أن لديك خبرة طويلة تعلمتها عن المبادئ التي تحكم الحوار والنقاش الأكاديمي، وبعض طلابك قد يكون أقل دراية بهذه المبادئ (كوندون Condon، ١٩٨٦). وضح لهؤلاء الطلاب منذ البداية أنه بالرغم من أن الاهتمام بلغة ملائمة لمشاعر الجميع يفترض ألا يعيق التعبير عن الرأي أو طرح الأسئلة إلا أنه يجب على كل إنسان أن يراعي حقوق الآخرين ومشاعرهم، ويتوقع من الآخرين فعل الشيء نفسه.

إذا استمرت التعليقات على نحو غير ملائم أو مؤذٍ فلا تتجاهلها، ولكن تعامل معها بعناية وحذر. وكما ذكرنا في الفصل الرابع فيما يتعلق بالنقاشات الصفية، ليس من المجدي تأنيب أو معاقبة الطلاب الذين يبدون تعليقات غير ملائمة؛ لأن القيام بذلك لن يغير من أراء هؤلاء الطلاب بل قد يزيدها صلابة. إن الرد بصورة قاسية ومفرطة قد يجعل هؤلاء الطلاب يمتنعون عن المشاركة في أي نقاشات أخرى في أي موضوع، والأسوأ من ذلك أنه سيوقف النقاش الحالي في مكانه. بدلاً من ذلك، وكما هو موضح أيضاً في الفصل الرابع، يمكنك استخدام هذه التعليقات لخلق "لحظات تدريسية" لا تساعد في تنوير المتحدث والصف فقط، بل أيضاً في المضي قدماً في النقاش. (أندرسون، ١٩٩٩).

أحد الطرق للتقليل من احتمالية ظهور بعض التعليقات غير الملائمة عن الموضوعات الحساسة والمثيرة للجدل هو أن تطلب من الطلاب كتابة أسئلتهم وتعليقاتهم (بدون كتابة أسمائهم) عن هذه الموضوعات وتسليمها في اليوم الذي يسبق مناقشة كل موضوع (بروكي Brooke، ١٩٩٩). يمكنك استخدام هذه الأسئلة

والتعليقات لتصميم وتشكيل المحاضرات والنقاشات الصفية لوصف وتناول آراء واسعة النطاق بطريقة غير مستفزة. الطريقة الأخرى لرفع مستوى النقاشات هي تحديد مجموعات من الطلاب لدراسة كل الآراء المختلفة والمتعددة عن موضوع حساس أو مثير للجدل؛ ومن ثم تلخيص تلك الآراء وعرضها على الصف. تسمح هذه الطريقة للطلاب بأن يأخذوا بعين الاعتبار الآراء المختلفة حول الموضوع والتي تستند على دراسة لمجموعة وليست قائمة على تعليقات فردية عرضية قد تنقصها الحكمة. وستكون النتيجة هنا نقاشاً معتدلاً متوازناً يتعلم منه الجميع. (الين ٢٠٠٠، هيوبرجر وجيربر وأندرسون Heuberger, Gerber, & Anderson، ١٩٩٩). وقد وصفت هذه الطريقة بأنها "الاختلاف بطريقة مقبولة" (دسروشرز Desrochers، ٢٠٠٠).

علاوة على ذلك، هناك طريقة أخرى للحد من فرص إثارة التعليقات الصفية غير المثمرة، خصوصاً عند تناول موضوعات تتعلق بالجنس أو الثقافة أو الانتماء العرقي، حيث ينبغي ألا تشير فقط في محاضراتك إلى مجموعات مثل النساء والأفارقة الأمريكيين والأمريكيين من أصل أسباني والأمريكيين من أصل آسيوي، ولكن اجعلها تشمل أيضاً اليهود والرجال والأمريكيين الأصليين والإيطاليين والأيرلنديين والعرب الأمريكيين وهكذا. إن القيام بذلك يجعل من السهل على الجميع أن يدركوا أنهم قد يكونون أيضاً جزءاً من جماعة قد تكون معرضة في وقت ما لأن تكون هدفاً لتعميم رأي شائع أو التعصّب أو العنصرية. (سيورد، ٢٠٠٢). سيساعد ذلك الإدراك الطلاب على النظر إلى الجنس والعرق كمتغيرات ثقافية واجتماعية واسعة، وسيعمل ذلك على تعديل سلوكهم وعملياتهم العقلية وليس فقط سلوك الآخرين وعملياتهم العقلية.

يمكن تحقيق هذا الهدف نفسه أيضاً من خلال تكليف الطلاب بقراءة مقالات تستعرض آراء مختلفة ومتنوعة عن الموضوع الذي سيتم مناقشته في الصف. (هيوبرجر وجيربر وأندرسون، ١٩٩٩). قبل مناقشة أثر المتغيرات الثقافية الاجتماعية على دافعية الإنجاز أو التعصّب مثلاً، يمكنك أن تجعل طلابك مدركين للآراء الأخرى بأن تطلب منهم قراءة مجلة أو نشرة تمت كتابتها لأعضاء جماعة عرقية معينة، أو جماعة دينية معينة، أو جنس معين. (سيورد ٢٠٠٢). ويمكنك أيضاً أن تطلب منهم كتابة صفحة يتأملون فيها كيف يمكن لسلوكهم وتفكيرهم ودافعيتهم ونظرتهم للحياة أن تكون مختلفة لو كان عرقهم أو جنسهم أو ميولهم الجنسي مختلفاً (سيورد ٢٠٠٢).

وباختصار، وكما هو الحال دائما، سيساعد بعض التخطيط على الرفع من قيمة النقاشات حول الموضوعات الحساسة أو المثيرة للجدل. (ألين، ٢٠٠٠؛ سيورد، ٢٠٠٢). ينطوي جزء من هذا التخطيط على أن تدرك وتتعرف على آرائك التي تتمسك بها بقوة حول هذه الموضوعات، وأن تعقد العزم - وفقاً للمعايير الأخلاقية - ألا تجعل هذه الآراء تؤثر على طريقة تدريسك فيشوبها شيء من الحث على الاقتناع بها أو حشد المؤيدين لها.

ناقشنا حتى الآن الإستراتيجيات والطرق لتعزيز علاقة مثمرة ومشجعة مع الطلاب بشكل عام، ولكن الصف يتكون من أفراد لديهم احتياجات ورغبات ومستويات دافعية متباينة، كما أنهم يأتون من خلفيات ثقافية ومواقف حياتية مختلفة مما يضفي متطلبات وضغوط إضافية على العلاقة بين المعلم والطالب. في الأجزاء الآتية نقدم بعض النصائح عن كيفية التعامل مع الطلاب كأفراد.

التعامل مع احتياجات الطلاب وأعذارهم وشكاواهم

في كل فصل دراسي، سيطلب منك طلابك أحياناً مساعدة أو إعانة تتعلق باحتياجاتهم الخاصة وطلباتهم وأعذارهم ومشاكلهم. إن مدى استجابتك لهذه الطلبات له أثر كبير في تشكيل نوع علاقتك معهم وكذلك مع بقية الطلاب. تذكر أولاً، أنه ليس عليك استيعاب كل طلب وقبول كل عذر من أجل المحافظة على علاقة جيدة مع طلابك. إذا لاحظ طلابك أنك تتخذ قراراتك بعناية وعدل ومنطقية، فإنه حتى القرار غير المرغوب به من قبلهم لن يؤثر بالضرر على العلاقة والألفة معهم. وفي الواقع، سيساهم التعامل مع الطلاب بطريقة حازمة وعادلة أيضاً في تعزيز فهم الطلاب لك ورؤيتهم لك كمعلم حريص عليهم ومهتم بهم.

التعامل مع طلبات ذوي الاحتياجات الخاصة

في معظم الجامعات، يتحمل الطلاب ذوو الاحتياجات الأكاديمية الخاصة بسبب وجود إعاقات جسدية أو عقلية لديهم مسؤولية إخبارك بحالاتهم وطلب تجهيزات خاصة في المقرر الذي تدرسه مثل السماح بتواجد مرافق لتدوين الملاحظات أو للترجمة بلغة الإشارة الأمريكية للمكفوفين والصم. وقد وجدنا من خلال خبرتنا أن من أكثر هذه الطلبات شيوعاً هو طلب وقت إضافي لإكمال الاختبار أو طلب أن يكون مكان الاختبار خاليًا من المشتتات وما يصرف الانتباه. ومن أقلها شيوعاً، طلب ذوي الإعاقة البصرية أن يكون الاختبار متاحاً بلغة برايل أو أن تقرأ عليهم فقرات الاختبار تحت الإشراف في مركز اختبار خاص.

افتح المجال لمثل هذه الطلبات منذ اليوم الأول في الصف من خلال دعوة ذوي الاحتياجات الخاصة للتواصل معك مباشرة. ضع هذه الدعوة في وصف المقرر الخاص بك. وننصحك بالقيام بهذه الخطوات حتى لو كانت مؤسستك التعليمية تطلب من ذوي الاحتياجات الخاصة تقديم طلباتهم للمعلم من خلال مكتب خاص بذلك. قد لا يكون طلاب السنة الأولى خاصة مدركين أو على علم بهذه الإجراءات؛ لذا حين يتواصلون معك مباشرة اشرح لهم ما يجب عليهم القيام به لاتباع الأنظمة الخاصة بذلك. وهناك سبب آخر لضرورة التواصل مع هؤلاء الطلاب منذ البداية وهو أنه في معظم المؤسسات التعليمية لا يمكن طلب هذه الاحتياجات بأثر رجعي. على سبيل المثال، سيعتبر سماحك لطالب أدى أداءً سيئاً في اختبار بإعادة الاختبار بمجرد ادعائه فجأة أنه من ذوي الاحتياجات الخاصة نوعاً من التقلب والظلم لبقية الطلاب (كورزان ودامور، ٢٠٠٠).

إذا شعرت بأن طلب أحد طلابك غير منطقي بين له أنك ستنظر في طلبه خلال يوم أو اثنين، ثم تواصل مع الإدارة الخاصة لمناقشة الخيارات المتاحة لهذا الطلب حسب سياسات المؤسسة التعليمية (قانون المعاقين الأمريكيين ADA والقوانين ذات الصلة). وتقوم سياستنا الخاصة على تلبية تلك الاحتياجات متى ما كان ذلك ممكناً ليس في ضوء ما تطلبه القوانين فحسب بل في ضوء توفير العدالة لجميع الطلاب. على سبيل المثال، بما أن الطلاب جميعاً سواء العاديون أومن لديهم صعوبات تعلم يؤدون أداءً أفضل في الاختبار حين يقل ضغط الوقت، نضع اختباراتنا بحيث يمكن إكمالها في أقل من الوقت المخصص لها. كذلك، على الرغم من اعتيادنا على توفير غرفة خاصة

هادئة لاختبار الطلاب الذين لديهم بعض صعوبات التعلم، فإنه يجب أن يتم الاختبار في نفس اليوم والوقت الذي يختبر فيه الطلاب الآخرون.

بعبارة أخرى، إن تقرير ما هو عادل ومنطقي من الاحتياجات سيأخذك حتماً إلى ما هو أبعد من الشروط الشكلية المذكورة في (قانون المعاقين الأمريكيين ADA). لنفترض مثلاً فيما يتعلق بالصعوبة المعرفية لو أن طالباً طلب أن يعطى اختباراً مقالياً بدلاً من اختبار الخيارات المتعددة والذي تعودت على كتابته. هل تلبية هذا الطلب ستعطيك معلومات التقييم نفسها التي تحصل عليها من الطلاب الآخرين؟ إن كان لا، هل ينبغي أن تستخدم الاختبار المقالي لجميع الطلاب وهل سيكون لديك الوقت الكافي لذلك؟ هل من العدل السماح للطلاب الدوليين باستعمال القاموس خلال اختبار الخيارات المتعددة للبحث عن معنى الكلمات غير المألوفة لهم؟ تتطلب منك مثل هذه الأسئلة أن تسأل نفسك عن الطلبات التي تستطيع أو لا تستطيع تقديمها في سياق المحافظة على النزاهة الأكاديمية في المقرر الذي تدرسه. من السهل الإجابة عن هذه الأسئلة بعد أن تفكر ملياً في أهداف مقررك وفي رؤيتك لطرق التدريس الضرورية لتحقيقها، ما هي النتائج المطلوبة من جميع الطلاب (ولماذا)؟ وما هي الطرق الضرورية لتقييم نتائج الطلاب (ولماذا)؟ وما هي مستويات أداء الطلاب المقبولة لديك في ضوء هذه القياسات للنتائج؟ (سكوت Scott، ١٩٩٧). لمصادر إضافية حول توفير الاحتياجات المنطقية لذوي الاحتياجات الخاصة، قم بزيارة: http://www.disabilityresources.org وهو موقع يسرد مصادر الإعاقة حسب الموضوع والولاية.

التعامل مع أعذار الطلاب

من التحديات المتكررة التي ستواجه جهودك للمحافظة على علاقة جيدة بين المعلم والطالب هي الحاجة للتعامل مع أعذار الطلاب عن الغياب أو تأجيل اختبار ما أو موعد نهائي لتسليم ورقة بحث أو واجب فصلي. وكما تعلم، تتراوح هذه الأعذار مابين المأساوية والمضحكة، وما بين ذلك (انظر الجدول ١, ٦). ويمكن لأي منها أن تكون حقيقية، ويمكن لأي منها أن تكون زائفة (كارون ووايتبورن وهالجين Caron, Whitbourne, & Halgin، ١٩٩٢)؛ لذلك ستكون مهمتك الصعبة هي التمييز بين ما هو حقيقي وزائف دون أن تكون كثير السخرية أو السذاجة. ولا تكمن أهمية هذه المهمة في أن الأعذار الوهمية ينبغي عدم التسامح معها بل أيضاً في أن الفشل في كشف هذه الأعذار الزائفة يمكن أن يعطي بعض الطلاب غير الصادقين أفضلية غير عادلة على حساب بقية الصف، من حيث الوقت الإضافي للدراسة والتحضير وربما معلومات حول محتوى الاختبار. هل تؤدي هذه الأفضلية إلى درجات أفضل؟ ليس بالضرورة. كشفت دراسة عن العلاقة بين تكرار تقديم الأعذار وجودة الدرجات عن علاقة ارتباطية سالبة (شوارتز Schwartz، ١٩٨٦).

تنقل طريقة تعاملك مع الأعذار إلى طلابك رسالة عن فلسفتك التعليمية، وبالتحديد حول ما إذا كنت تنظر إلى الطلاب كشركاء أم كخصوم، وإلى أي درجة تثق بهم، وإلى أي حد تهتم بهم. كما أن سياستك وإجراءاتك للتعامل مع الأعذار ستؤثر على عدد الأعذار التي ستصلك في المستقبل ونوعيتها. وحين تنشر تلك السياسات والإجراءات وتعممها، فإنها إما ستشجع على الأعذار التافهة أو تحد منها.

الجدول (١, ٦). تصنيف أعذار الطلاب.

١- موت إنسان عزيز

- "توفي جدي، توفيت جدتي، جدي يحتضر، جدتي تحتضر". (أحد الطلاب ذكر وفاة ٩ أجداد في ٤ سنوات).
- "انفجر قلب جدي، لكنه بخير الآن".

٢- مرض جسماني

- "أصبت بعدوى عسر القراءة من طالب آخر الفصل الماضي".
- "كسرت أنفي على المنبه".
- "التوى ظهري أثناء رفع جثة". (ربما يعمل هذا الطالب في مشرحة).
- (بعد فشله في اختبار شفهي): "جلطة في نصف المخّ؛ لذا الجزء الذي يعرف الإجابات لا يمكنه التواصل مع الجزء الذي يتحكم بتحدثي".

٣- حادث أو مرض لصديق أو قريب

- "أمي لديها عملية لقطع القناة المنوية".
- "زوج أختي ضربته صاعقة".
- "هزم والدي" (ذكرها ابن زعيم سياسي).

٤- مشاكل النقل

- "إطارات سيارتي قديمة جداً للقيادة".
- "ماسحات الزجاج لا تعمل".
- "صدمت مرحاضًا في الطريق".
- "الشرطة حجزت سيارتي وأوراق الواجب بداخلها".

٥- اضطرابات النوم

- "منبهي لم يعمل، واستغرقت في النوم".
- "سأنام كثيراً بعد أن أنهي في عيد ميلادي".

تابع الجدول (١, ٦).

٦- جريمة إيذاء

- "أحدهم سرق كل إطارات سيارتي".
- "احتجزني لص في قبو أحد المتاجر".
- "أريد أخذ الاختبار مبكراً؛ لأن زوج صديقتي يهدد بقتلي".
- "سيارتي سرقت وأوراق الواجب بداخلها".
- (رسالة تركت على جهاز الرد الآلي لبروفيسور): "لقد تم القبض علي لبيعي الكوكايين، لا أستطيع حضور اختبار منتصف الفصل، هذه المكالمة الوحيدة لي، هل تستطيع أن تستدعي لي محامياً؟"

٧- إيذاء الأرواح الشريرة

- "مجوهراتي الماسية اختفت".
- "كنت أستشير خبيراً باليوجا. ولكن اتصلت بالخطأ بشبح أخافني جداً لدرجة لم أستطع الخروج من المنزل".
- "لم أتمكن من إنهاء كتابة الواجب؛ لأن طالع برجي قال لي أن المشتري متعارض مع الزهرة؛ ولذا فإن أي كتابة أكتبها ستستخدم ضدي".

٨- حوادث الحيوانات الأليفة

- "ابتلعت أرنبتي إبرة".
- "انفقأت عين كلبي".
- "قطتي لديها صغار وأنا مربيها".
- "لا أستطيع البقاء؛ لأن أحدهم صبغ كلبي باللون الوردي".
- "تأخرت بالواجب؛ لأن ببغائي قضت حاجتها على حاسبي الآلي".
- "سنجاب مشتعل أحرق حديقتي".

تابع الجدول (١ , ٦).

- "قطيع الجاموس الخاص بي هرب".
- "أكل الكلب ساعة أذني المساعدة".

٩- متفرقات

- "أنا سعيد للغاية لتقديم عرضي يوم غد".
- "تخلفت عن الصف حتى لا تأتي بقع على سترتي الجلدية الجديدة".
- "لدي اضطراب شخصي متعدد، وقد كتب الجانب الجيد منها الواجب لكن الجانب السيئ ألقاه بعيداً".
- "كان الخيار إما ممارسة الجنس للمرة الأولى وإما أخذ الاختبار".
- (من طالب في السجن): "تعرضت لإطلاق نار وأنا أحاول تسلق الحائط".

ملاحظة: هذه أعذار لطلاب قدموها فعلاً لمعلميهم، وقد صنفناها تبعاً للفئات التي اقترحها شوارتز (١٩٨٦).

ونوصي باتخاذ اتجاه حازم وثابت وعقلاني ومهتم للتعامل مع الأعذار، والذي يشتمل على الثقة ولكن يحافظ على السياسة في الوقت نفسه. تعامل مع كل عذر وكأنه حقيقي، ولكن إنصافاً لبقية الصف اطلب أن يتم التحقق منه مرفقاً معه ما يدعمه من وثائق (انظر الشكل ١ , ٦). لقد وجدنا أن هذا الاتجاه الرسمي مقبول على نطاق واسع بين الطلاب، ويعطينا وقتاً كافياً للنظر (والتحقيق إن لزم الأمر) في صحة كل عذر بدلاً من اتخاذ القرارات المفاجئة والتغييرات المرتجلة في سياسة المقرر (بيرنشتاين، ١٩٩٣).

طلب اختبار بديل لمقرر علم النفس (١٠٠)

فصل الخريف، ٢٠٠٣

الدكتورة ساندرا لوكاش

بعد إكمال المعلومات المطلوبة أدناه والتوقيع، يرجى تسليم هذا النموذج لمعلمك أو إرساله على فاكس (XXX-XXX-XXXX). بمجرد أن تتأكد من صحة المعلومات التي ذكرتها، وأن السبب الذي ذكرته لطلب اختبار بديل مقبول سيتم تحديد التاريخ والوقت والمكان للاختبار البديل. جميع الاختبارات البديلة تقام بعد انتهاء الاختبارات العادية.

ملاحظة مهمة: إذا لم يكن سبب طلب الاختبار البديل مرض أو طارئ حدث في اللحظة الأخيرة، يجب تسليم هذا النموذج قبل سبعة أيام على الأقل من موعد الاختبار العادي المحدد. إن فاتك هذا الموعد فلن تكون مؤهلاً للحصول على اختبار بديل.

الرجاء إكمال المعلومات الآتية:

أنا ..... أقر أني غير قادر على حضور اختبار مقرر علم النفس (١٠٠) والمحدد في .....، ٢٠٠٤. لأني (يرجى أن تكون واضحاً ومحدداً في وصفك للأسباب وتأكد من وضع توقيعك):

.....

.....

اسمك: ..... توقيعك: .....

رقم بطاقتك: ..... رقم تليفونك: .....

عنوان بريدك الإلكتروني: .....

تم التحقق بواسطة (يرجى كتابة الاسم): .....

التوقيع: .....

الوظيفة أو العلاقة بالطالب: .....

رقم التليفون: .....

عنوان البريد الإلكتروني (إن كان متاحاً): .....

الشكل (٦,١). نموذج وثيقة عذر. استخدمنا هذا النموذج لمساعدة الطلاب في إثبات شرعية أعذارهم حين يفوتهم اختبار. يمكنك إنشاء نماذج مماثلة للتعامل مع الأعذار المتعلقة بأي حالة أكاديمية.

التعامل مع شكاوى الطلاب حول فقرات الاختبار والدرجات

من أعظم الأخطار التي تهدد نوعية العلاقة بين المعلم والطالب هي تلك النابعة من تصور الطلاب أن درجاتهم وضعت بطريقة غير عادلة، أو أن المعلم غير مهتم بمواجهة رغبات الطلاب بمراجعة وإعادة النظر في الدرجات.قد تكون هذه التصورات غير دقيقة، لكنها رغم ذلك تتشكل بسهولة إذا لم توضح النظام المستخدم في وضع الدرجات في وصف المقرر، أو لم تعرض طريقة واضحة ومقبولة يمكن للطلاب من خلالها مناقشة درجات كل الاختبارات بما فيها القصيرة.

الخطوة الأولى لوضع طريقة عادلة وواضحة لمراجعة الدرجات هي (كما ذكرنا في الفصل الرابع) تطوير خطّة فعالة للعودة للاختبارات العادية والقصيرة في الصف. فمن خلال هذه الخطة، سيكون هناك وقت كافٍ في الصف لمراجعة تصحيح بعض أو جميع فقرات الاختبار. ومن المهم أيضاً أن تكون هناك خطة للتعامل مع الشكاوى التي سيثيرها حتماً بعض الطلاب حول بعض فقرات الاختبار. فبدون خطة كهذه، سيثير الطلاب غير الراضين عن نتائجهم أسئلة حول الفقرات التي أخفقوا بها (على سبيل المثال: ما هو الجواب الصحيح لرقم ١١؟)، عندها سيشاركهم بقية الطلاب الذين لديهم نفس الحالة هذه التساؤلات. وحتى قبل أن تتمكن من الإجابة على ذلك قد يسأل طالب آخر: (وماذا عن رقم ٢٢؟). وبالمثل سيجذب هذا السؤال أصوات المجموعة التي لديها نفس الحالة. إذا سمحت لهذه العملية بالاستمرار وحاولت ببساطة التغلب على تلك المشكلات، سيسود الارتباك والفوضى مما سيؤدي إلى التوتر والأحقاد بينك وبين طلابك.

ونوصي لمنع نشوء مثل هذه الأجواء غير اللطيفة بأن تقوم بإعداد وشرح طريقة منظمة للعودة لمراجعة الاختبار قبل أن تعيد لهم أول واجب تم تصحيحه وتقييمه. ثم اتبع تلك الطريقة حرفياً عند إعادتك لأول اختبار وفي جميع المراحل بعد ذلك. سيفهم طلابك لاحقاً أنك وضعت هذه القواعد والإجراءات من أجل أن توفر لهم منبراً عادلاً لإبداء ملاحظاتهم وشكاواهم، وأن الهدف من مناقشة فقرات الاختبار في الصف هو التعلم من الأخطاء، وليس تصيد الدرجات.

وبالنسبة لنا نستخدم طريقة تعمل بصورة جيدة في الصفوف الكبيرة والصغيرة، وهي مفيدة خصوصاً لاختبارات الاختيار المتعدد، لكن يمكن تعديلها للاستعمال مع اختبارات الإجابات القصيرة، والاختبارات المقالية، وحتى أوراق البحث الفصلية (على افتراض أنك استخدمت قاعدة واضحة لوضع الدرجات - انظر الفصل الخامس). دعونا ننظر في اختبارات الاختيار المتعدد، أولاً، ننشئ بعد تقييم اختبار قصير أو عادي تصنيفاً تكرارياً يوزع جميع الفقرات من الأكثر إخفاقاً إلى الأقل إخفاقاً. بعد ذلك، وقبل توزيع نتائج الطلاب في الصف، نشرح لهم أن هدفنا هو مساعدة كل طالب على الفهم الأفضل لمواد المقرر المرتبطة بالفقرات التي أخفقوا بها. كما نشرح لهم أيضاً أنه من أجل إشباع فضول أكبر عدد من الطلاب في أسرع وقت ممكن، سنستعرض فقرات الاختبار مرتبة تصاعدياً حسب الصعوبة، بدءاً بالفقرة الأكثر إخفاقاً.

ومثلما يفعل العديد من معلمي علم النفس الآخرين، نعطي الطلاب نتائجهم، ولكن لا نعطيهم نسخة من الاختبار؛ لذا نضطر لأن ننعش ذاكراتهم عن كل فقرة تتم مناقشتها. ولتسهيل هذه المهمة، نصمم نسخاً مفردة بخط واضح وكبير لكل فقرة من

فقرات الاختبار على عروض ورق شفاف أو شرائح العرض المتعددة. ثم نعرض الفقرات واحدة تلو الأخرى، ونذكر الإجابات الصحيحة، ونشرح لماذا هي صحيحة، ولماذا اختيار الاختيارات الأخرى في كثير من الأحيان غير صحيح. إذا استخدمت هذه الطريقة لمراجعة الاختبارات القصيرة، يجب أن يكون لديك الوقت لتشمل جميع فقرات الاختبار. وفي حالات الاختبارات الطويلة، فإن مراجعة من ١٠ إلى ٢٠ فقرة من الفقرات الأكثر صعوبة – أو بقدر ما يسمح الوقت – سيرضي أسئلة الأغلبية العظمى من طلابك واهتماماتهم. وإذا لم تتمكن من مناقشة جميع الفقرات، احرص على تشجيع طلابك على مناقشة الفقرات المتبقية معك خلال الساعات المكتبية أو عبر البريد الإلكتروني.

أثناء مناقشة فقرات الاختبار في الصف، شجع الطلاب على طرح الأسئلة، ولكن دون الوقوع في مستنقع نقاشات طويلة. إذا أثار الطلاب أسئلة أو تفسيرات أدت لخلق بعض الشك لديك حول الطريقة التي كان ينبغي بها تقييم الفقرات، لا تجعل ذلك يجبرك على اتخاذ قرار فوري. فربما يقودك التفكير في وقت لاحق للندم على ذلك القرار؛ لذا نقترح بدلاً من ذلك أن تشجع الطلاب على ملء نموذج يمكنهم من خلاله تقديم مناقشتهم بصورة مكتوبة (انظر الشكل ٦,٢). وفي الأيام التي تناقش فيها نتائج الاختبارات، ضع هذه النماذج على طاولة بمكان مناسب بحيث يتمكن الطلاب من أخذها بسهولة عند مغادرتهم. حدد لهم مهلة قصيرة لتسليم هذه النماذج، ووضح لهم أنك ستراجعها بعناية قبل إعلان قراراتك النهائية في الصف أو عبر البريد الإلكتروني للمجموعة. ومن خلال خبرتنا، سيقوم الطلاب الذين لديهم شكاوى مدروسة بعناية

فقط بإكمال هذه النماذج. وإذا قررت أن الشكوى صحيحة فأخبرهم أنك ستعطي درجة إضافية لكل طالب تستحق إجابته ذلك. وفي حالة رفضك للشكوى، أخبرهم بذلك أيضاً، ودون ردود مختصرة على كل نماذج طلبات المراجعة قبل إعادتها للطلاب.

نموذج طلب مراجعة تقييم فقرة اختبار

الاسم: ..... رقم الطالب: .....

اسم المعلم: ..... رقم الشعبة: .....

رقم الفقرة: ..... نموذج الاختبار: .....

أنا أعتقد أن إجابة ..... ينبغي أيضاً اعتبارها صحيحة لأن:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

وجدت دليلاً يؤيد ذلك في صفحة ..... من كتاب المقرر.

الشكل (٢, ٦). نموذج مراجعة فقرة اختبار. إن السماح للطلاب بتقديم نماذج من هذا القبيل، لا تخفف فقط التوتر والضغوطات عن الطلاب (والمعلمين) في الصف ولكن تجعل الطلاب يعرفون أنك ستنظر بجدية في أسئلتهم وملاحظاتهم وتفسيراتهم البديلة بخصوص تقييم فقرة اختبار.

يمكن استعمال نسخة مختلفة من الطريقة نفسها للتعامل مع الشكاوى المتعلقة بالاختبارات المقالية وغيرها من الواجبات المكتوبة. ومن المهم هنا أيضاً أن تعطي طلابك وقتاً للتفكير في درجاتهم ومبرراتك عن تحديدها، قبل أن يثيروا اعتراضاتهم (شفينيكي، ١٩٩٨). وبناء عليه، نطلب من الطلاب أن يعيدوا قراءة أعمالهم بعناية، وملاحظاتنا عليها؛ ومن ثم أن يعيدوا تسليم العمل مع بيان مفصل يوضح سبب طلب إعادة النظر في قرارنا إن كانوا لا زالوا يشعرون أننا ظلمناهم أو أخطأنا. إن إلزام الطلاب بتقييم كتاباتهم وردودنا عليها بعناية يؤدي إلى الحد من الكثير من الشكاوى، حيث يصبح الطلاب مدركين للأخطاء التي أدت إلى الدرجة التي حصلوا عليها. وفي الوقت نفسه، تتيح لنا قراءة طلبات تبرير الدرجات التي سلمها الطلاب الفرصة لإعادة النظر بعناية في تقييمنا السابق وتصحيح أي خطأ قد نكون وقعنا فيه.

عندما يلبي الطلاب دعوتك لمناقشة نتائجهم خلال ساعاتك المكتبية، تذكر أن سلوكك خلال تلك اللقاءات يمكن أن يقوي علاقتهم بك أو يضعفها. ربما تحتل تلك اللقاءات مجرد جزء صغير من يومك، لكنها ستكون غاية في الأهمية بالنسبة لطلابك. قد يرغب الطلاب في فهم أشياء استعصت عليهم، أو يأملون أنك من الممكن أن ترفع درجاتهم بما يكفي أن يضمن لهم الاحتفاظ بمنحة دراسية أو تجنب عقوبة أكاديمية. وأياً كانت الحالة، فليس من المحتمل أن يكون الهدف من مجيئهم هو تحدي سلطتك (شفينيكي، ١٩٩٨؛ زلوكوفيتش Zlokovich، ٢٠٠١). يمكن أن يساعدك تذكر تلك الحقيقة على تجنب الوقوع في موضع الدفاع ورفض النقد أو تحويل اللقاء إلى حالة عداء وخصومة. كما أنها تساعدك على الاستماع بعناية أكثر لما يقوله أو يطلبه الطلاب.

وفي حالات عديدة، عندما يأتي الطلاب إلى مكتبك للشكوى حول نتيجة ما، فإنهم في الحقيقة لا يتوقعون منك تغييرها، ولكنهم ببساطة يرغبون بإخبارك عن شعورهم تجاه طريقة تقييمك أو تجاه المقرر. فإذا كنت حازماً بخصوص سياسات مقررك على نحو لا يقبل الاعتذار أو التبرير، ولكنك أيضاً متعاطف وعلى استعداد للاستماع، فإن هذه اللقاءات يمكن أن تصبح حلقات نقاش مثمرة لمتطلبات الحياة الجامعية، ولدافعية الطلاب وعاداتهم الدراسية، ولكيفية استعدادهم بصورة أفضل للاختبارات في المستقبل. كما نشير إلى أن عدداً قليلاً من الطلاب يريدون فقط التملق إليك لمنحهم نوعاً من المعاملة الخاصة. وقد تكون ردة فعلهم غير جيدة حينما توضح لهم أن تحقيق رغبتهم يعتبر انتهاكاً لقوانين التقييم؛ لذا حاول المحافظة على هدوءك في مثل هذه الحالات. فحين يذهب الطلاب وهم غاضبون ثم يشعرون في وقت لاحق بالندم والاعتذار أفضل كثيراً من أن تفقد هدوء أعصابك (وأنت تمثل دور السلطة في العلاقة)، وتشعر بالحاجة للاعتذار لطالبك لاحقاً.

التعامل مع الطلاب المشاغبين

الآن، وقد عرضنا صورة من التفاعلات غير السارة مع الطلاب، يجب أن ننظر فيها بتفصيل أكبر. ولحسن الحظ، فإن أسوأ هذه التفاعلات نادر جداً، ويشمل أقلية صغيرة جداً من طلابك. ورغم ذلك، من المهم أن تفهم ما يمكن أن يحدث، وأن تكون مستعداً للتعامل مع الأحداث المعيقة للتدريس في قاعة الصف وخارجها. تذكر هنا أيضاً أن الطريقة التي تتعامل بها مع طالب واحد قد تؤثر على علاقتك مع بقية الطلاب.

الطلاب المشاغبون

يعتبر معظم الطلاب لطفاء ومن الممتع تدريسهم، وقد حضروا للصف ليتعلموا. ومع ذلك، يتصرف بعضهم أحياناً بطرق تخلق المشاكل لمعلميهم. وتعرف أكثر مشاكل سلوك الطلاب شيوعاً بالسلوك غير الحضاري في الصف. وهذه تشمل أنواعاً كثيرة من الأخطاء، مثل الحضور إلى الصف دون تحضير، ورفض المشاركة في أنشطة الصف، وتعطيل أو تشتيت انتباه الصف بالحضور متأخراً، والانصراف مبكراً، والكلام أثناء المحاضرات، والجدال أو الانتقاد بشكل مفرط، والتعليقات غير الملائمة، وإصدار أصوات عند الاعتراض، والكثير من الاحتمالات الأخرى التي قد لا نستطيع التفكير بها، ولكنك قد تواجهها (بويس Boice، ١٩٩٨أ).

كما سنناقش لاحقاً، يتأثر عدد السلوكيات غير الحضارية وطبيعتها التي ستواجهها في الصف بأسلوب التدريس الخاص بك، ولكن حتى المعلم الأكثر تنظيماً وخبرة واهتماماً سيضطر للتعامل مع الطلاب المشاغبين من وقت لآخر. حاول ألا تعتبر تصرفاتهم غير الحضارية أو مشاكلهم السلوكية الأخرى إهانة شخصية. فإذا استطعت البقاء هادئاً وموضوعياً، فمن السهل التفكير بعقلانية عن سبب حدوث مثل هذا السلوك وما يجب فعله تجاهه.

معالجة السلوكيات غير الحضارية في الصف

حتى الآن، يأخذ أكثر أنواع السلوك غير الحضاري شيوعاً شكل الفوضى الصفية البسيطة، خصوصاً عندما يتكلم الطلاب مع بعضهم أثناء محاضراتك. وتتطلب هذه الفوضى انتباهك؛ لأنها يمكن أن تتداخل مع قدرة الطلاب الآخرين

على متابعة المحاضرة، ويمكن حتى إذا كان الطلاب يتكلمون بصوت عالٍ أن تخرج أفكارك عن السياق. ونؤكد مرة أخرى على ألا تأخذ هذا السلوك على محمل شخصي. فبرغم اعتقادنا أنه سلوك غير مهذب ويعطي رسالة بأن الطلاب الذين يتكلمون غير مهتمين بمحاضرتك لكن تذكر أن معظم الطلاب يحملون فكرة خاطئة بأنك لا تستطيع رؤيتهم، ناهيك عن سماعهم وخاصة في الصفوف الكبيرة. وباختصار، قد يكون سلوكهم مجرد محاولة لتسلية أنفسهم، وليس بقصد الإساءة لك.

نقترح عليك التعامل مع الكلام غير المرغوب فيه بمجرد كشفه، ولكن أن تبدأ بهدوء ورويّة. ولعل أبسط وسيلة هي أن تتجول ناحية مكان جلوس المتكلمين، وهذا عادة سيضع حداً لكلامهم. أما إذا استمرت المشكلة، فيمكنك أن تتوقف، وتنظر إلى الطلاب المزعجين وتسألهم إن كان لديهم سؤال عن المحاضرة. ولهذه الوسيلة فوائد عديدة. أولاً، أنها توقف الكلام. وثانياً، بافتراضك أن الطلاب يتكلمون عن المحاضرة، فأنت تتيح لهم فرصة لحفظ ماء الوجه من خلال طرحهم لسؤال ما. وثالثاً، تتيح هذه الوسيلة للطلاب أن يعرفوا أنك تستطيع رؤيتهم وسماعهم، وأن كلامهم سبب إزعاجاً (وترسل الرسالة نفسها إلى الطلاب الآخرين الذين ربما بدأوا كلامهم بطريقة أخرى). ورابعاً، تتيح للجميع أن يعرفوا مدى اهتمامك بطلابك بتأكدك من قدرتهم على سماعك. وخامساً، تؤكد حقك في السلطة والتحكم في الصف دون أن تكون قاسياً جداً.

كما نقترح أيضاً أن تستخدم حادثة الكلام الأولى لتذكير الطلاب بأهمية مراعاة الجميع لزملائهم. يمكنك أيضاً دعوة الطلاب لإخبارك سراً بالطلاب الذين يسبب

كلامهم إزعاجاً للبقية، ولكنه ليس عالياً بما فيه الكفاية ليجذب انتباهك. وسيقدر الطلاب الذين ليس لديهم الجرأة الكافية ليطلبوا من أقرانهم الهدوء هذه الدعوة.

وإذا تكلم أكثر من طالب في الوقت نفسه، توقف واطلب الهدوء، وإذا كان نفس الطلاب يتحدثون بشكل معتاد ومتكرر، اطلب رؤيتهم بمكتبك بعد المحاضرة لمناقشة المشكلة (تيبيريوس وفليك Tiberius & Flak، ١٩٩٩). من المهم أن يكون هذا النقاش على انفراد. ومهما كنت تعتقد أن الطلاب يستحقون الإحراج أمام الآخرين، فإن القيام بذلك اختيار خاطئ. فهو يولد مشاعر سلبية قوية لدى الطلاب المحرجين، ويمكن أن يجعلك تبدو تافهاً، ومؤذياً، وتخرج عن نطاق السيطرة أمام صفك. بدلاً من ذلك، اجلس مع الطلاب المذنبين وذكرهم أن سلوكهم غير ملائم، وأنه يشتت تركيز الطلاب الآخرين، ويتعارض مع عملك كمعلم. وأشر إلى أنه بما أنهم قد عرفوا أن كلامهم في الصف مشكلة، فإن خياراتهم المتبقية هي إما أن يوافقوا على ألا يجلسوا قرب بعضهم، وإما أن ينسحبوا من مقررك. (في العديد من الجامعات، يمكن أن يؤدي التعارض مع أنشطة الأستاذ التدريسية إلى إجراءات تأديبية رسمية، تصل إلى الطرد. تحقق من أنظمة جامعتك بخصوص انضباط الطلاب للتأكد من الأساس الذي تقف عليه قبل ذكر تلك العواقب المحتملة).

نقترح عليك اتباع الإستراتيجيات العامة نفسها فيما يتعلق بالأنواع الأخرى من السلوكيات غير الحضارية في الصف أيضاً. تذكر أنه سواء كان السلوك غير الحضاري في الصف يشمل تقبيل الطلاب لبعضهم بعضاً، أو إرسال الرسائل النصية على هاتف محمول أو استقبالها، أو استعمال اتصال إنترنت لاسلكي لتصفح الشبكة (وكلها

شاهدناها شخصياً في الصف)، فإن الطريقة التي تتعامل بها مع السلوك غير الحضاري لطالب واحدٍ يمكن أن يكون لها أثر مضاعف على تصورات الطلاب الآخرين عنك (كويونن Kounin، ١٩٧٠؛ كيوهلنشميدت ولين Kuhlenschmidt & Layne، ١٩٩٩). فإذا كانت استجابتك معقولة ومدروسة، فإنها ستقوي موقفك كصاحب سلطة يتمتع بالعدل أيضاً. أما إذا كانت الاستجابة مفرطة، ومتقلبة، ومؤذية، فإنك ستقترب من خطر معاداة الصف بأكمله. قد يحتاج الأمر لبعض الوقت وبعض الأخطاء قبل أن تتعلم كيف تسلك الطريقة الصحيحة في التعامل مع كل حالة من أول وهلة، ولكن مع الخبرة والاهتمام سوف تتمكن من تحقيق ذلك.

منع السلوكيات غير الحضارية في الصف

في نهاية المطاف، تكمن الطريقة المثلى للتعامل مع السلوكيات غير الحضارية في منعها. وكما وضحنا في الفصل الثالث، يمكنك أن تبدأ عملية المنع منذ اليوم الأول من خلال إيجاز كل ما ذكرته من قواعد السلوك الصفي التي لخصتها في توصيف مقررك. (بويس، ١٩٩٨أ؛ كاربوني Carbone، ١٩٩٩؛ جونزاليز ولوبيز Gonzalez & Lopez، ٢٠٠١). سيأتي طلابك من خلفيات متنوعة وبخبرات مختلفة عن آداب الصف؛ لذا لا تفترض أن جميع الطلاب سيعرفون مسبقاً ما ستعتبره سلوكاً صفياً مقبولاً وما ستعتبره سلوكاً غير مقبول (أستين، ١٩٩٣؛ ابلباي Appleby، ٢٠٠١). وضح وناقش المبررات لقواعدك فيما يتعلق بالحضور متأخراً، والانصراف مبكراً، والكلام أثناء المحاضرة، وما شابه ذلك. ويصل الأمر ببعض المعلمين ليطلبوا من طلابهم التوقيع على بيان يؤكد أنهم قرؤوا وفهموا قواعد الصف (كاربوني، ١٩٩٩). وفي كل

الأحوال، لا تبقي قواعدك طي الكتمان؛ ومن ثم تعاقب بقسوة في أول بادرة لسلوك غير حضاري في الصف.

بدلاً من ذلك، استغل الحادثة الأولى للسلوك غير الحضاري لتذكير الجميع بالقواعد وضرورة الالتزام بها. ولكن قبل كل شيء، لا تتجاهل الانتهاكات الأولى لآداب الصف، وإن فعلت ذلك، فمن المحتمل أن تزداد تلك الانتهاكات في العدد والخطورة (جونزاليز ولوبيز، ٢٠٠١). وفي الواقع، غالباً ما يخلق الفشل في التعامل مع سلوك الطلاب غير الحضاري انطباعاً عن عدم قدرتك على التحكم في الصف، مما يشعر الطلاب بعدم الارتياح، ويهدد الجودة في البيئة التعليمية.

وبعبارة أخرى، سواء ظلت مشاكل عدم انضباط الصف صغيرة كما تكون عادة أو ازداد حجمها فذلك يعتمد بالدرجة الأولى عليك، سواء على طريقة معالجتك لسلوكيات الطلاب غير المرغوب فيها أو على ما إذا كان أسلوب تدريسك يشجع على تلك السلوكيات أو يحد منها. حيث ترتفع حالات حدوث السلوك غير الحضاري من الطلاب لدى المعلمين المعتادين على إلقاء محاضراتهم بنبرة صوت مفردة ورتيبة أو من تكون ردة فعلهم تجاه أسئلة الطلاب ساخرة أو عدائية بصورة أكبر منها لدى المعلمين الذين تكون محاضراتهم ممتعة أكثر ويبدون اهتماماً واضحاً بتدريسهم وطلابهم. على سبيل المثال، أظهرت إحدى الدراسات أن المعلمين الذين يظهرون السلوكيات التي سبق وصفها بالسلوكيات الفورية في أولى محاضراتهم يواجهون سلوكيات غير حضارية بصورة أقل كثيراً وأكثر اعتدالاً مما يواجهه المعلمون الآخرون. وكانت أهم عناصر السلوكيات الفورية في هذه الدراسة هي:

أ) الحضور إلى الصف مبكراً بما يكفي لإتاحة الفرصة لحديث ودي مع الطلاب قبل البدء.

ب) التحرك والتنقل على نحو معقول في أنحاء الصف أثناء المحاضرة.

ج) المحافظة على التواصل البصري مع الطلاب.

د) وضع علامات للتذكير بالتوقف لطرح الأسئلة والتأكد من استيعاب الطلاب أثناء المحاضرة.

هـ) الاستماع لأسئلة الطلاب بصبر وحلم. (بويس، ١٩٩٨أ).

وكما ذكر أحد الباحثين، "ترتبط فرصة حدوث الفوضى في القاعات الجامعية بصورة مباشرة بتصور الطلاب عن الطريقة التي يتم معاملتهم بها من قبل المعلم والطلاب الآخرين، ومدى إحساسهم بالأمان، ومدى رؤيتهم للقاعة كمكان مريح، ونوعية العلاقات الشخصية الموجودة". (أندرسون، ١٩٩٩: ص ١٧). وتتجلى صحة هذه الحقيقة في حالة الصفوف الكبيرة، حيث إن الإحساس بعدم معرفة شخصية المعلم وعزلته عنهم يمكن أن تعزز أعلى معدلات السلوكيات غير الحضارية. (كاربوني، ١٩٩٩)؛ لذا لا عجب أن نجد أن خفض إحساس الطلاب بجهلهم وعزلتهم عن المعلم من خلال معرفة أسماء الطلاب واستعمال الكثير من أساليب التعلم الفعال يؤدي إلى خفض السلوكيات غير الحضارية في الصف. (بويس، ١٩٩٨أ؛ كاربوني، ١٩٩٩).

مواجهة مشاكل الطلاب المشاغبين

قد يتجاوز السلوك الذي يكسب الطلاب المشاغبين هذا المسمى ما هو أبعد من النطاق الضيق للسلوكيات الصفية غير الحضارية، حيث يمكن أن تثير تصرفات

هؤلاء الطلاب سلسلة من السلوكيات تتراوح بين ما هو مثير للشفقة، ومزعج، ومسبب للفوضى، وغير متزن. ويتصف بعض هؤلاء الطلاب بالذكاء، ويمتاز بعضهم بذكاء أقل. وبعضهم عالي الدافعية لكنه مشتت، وبعضهم لا يبدو مهتماً كثيراً بأي شيء. وبعضهم يسبب المشاكل في صفك فقط، وبعضهم الآخر يسبب المشاكل في المؤسسة التعليمية كلها. وقد تم تصنيف الطلاب المشاغبين لثمان فئات، تشمل: المطيعين، والقلقين والتابعين، والمثبطين، والمستقلين، والأبطال والقناصين، والباحثين عن جذب الانتباه، والصامتين. (مان وآخرون Mann *et al.*، ١٩٧٠). يميز معظم المعلمين هذه المجموعات الوصفية، ويستطيعون الربط ذهنياً بين اسم كل طالب وإحدى هذه المجموعات. ومع ذلك، عندما يتعلق الأمر بتقديم المشورة حول كيفية التعامل الفعلي مع مشاكل الطلاب المشاغبين، فإننا نفضل تصنيفنا الخاص الأقل شمولية. وتستند النصائح الواردة في الأقسام الآتية إلى حد ما على أبحاث إدارة الصف وإلى حد كبير على تجاربنا الخاصة (جوس، ١٩٩٥).

الطالب الذي دائماً يحدث له هذا. يبدي هؤلاء الطلاب أفضل النوايا، ولكن بعض العوامل الخارجية دائماً ما تعيق خططهم لتحقيق تطلعاتهم التعليمية. يأتون متأخرين ساعة عن الاختبار؛ لأن المنبه لم يعمل فغطّوا في النوم (حتى لو كان الاختبار في السابعة مساءً). لا يستطيعون تسليم واجبهم الفصلي في الوقت المحدد لأن الورق حشر في الطابعة بينما كانوا يطبعونه قبل بدء الدرس بربع ساعة. وبعبارة أخرى، إنهم طلاب ودودون يذهلهم سوء الحظ الذي يلازمهم دائماً ويعيق جهودهم في أداء أعمالهم في الوقت المناسب. إن التعامل مع هذا النوع من الطلاب سهل نسبياً. كن

متعاطفاً معهم لكن مع تطبيق قوانينك حتى لو أدى ذلك لمعاقبة طالب أو حتى وصل بك الأمر لمنحه صفر في اختبار ما أو واجب ما. وبالإضافة إلى ذلك، انصح الطلاب بالاستفادة من أي ورش عمل حول إدارة الوقت أو المهارات التنظيمية التي قد تقام في المؤسسة التعليمية. يتردد كثير من المعلمين في اتباع هذا الاتجاه "الحب القاسي" لأنهم يشعرون بالأسف تجاه الطالب. ومع ذلك، فإنهم بتساهلهم يقصرون عن إدراك ثلاثة أشياء. أولاً، قد يكون سوء حظ الطالب الجلي جزءاً من نمط دائم وقديم من عدم المسؤولية، وسوء التخطيط، والنشاط في آخر لحظة الذي صفح عنه ودعمه الأهل والأصدقاء ومعلمون آخرون في الماضي. ثانياً، تشير المبادئ الأساسية للتعلم أن إعطاء الطالب اعتباراً خاصاً من المرجح أن يديم هذا النمط من المشكلات. ثالثاً، يمكن أن يكون ارتجال القرارات وكسر القوانين من أجل طلاب معينين سيئي الحظ ظالماً للطلاب الآخرين، بل قد يفسر على أنه انتهاك لقانون التقييم والدرجات. باختصار، لا تشعر بالذنب حيال فرض قوانين المقرر التي وضعتها مسبقاً في وصف مقررك في بداية الفصل. يجب أن تكون مسؤولاً عن سلوكك كمعلم، ويمكن أن تسدي لطلابك خدمة بتعليمهم كيف يكونون مسؤولين عن سلوكهم كطلاب.

الطالب الذي يختلف مع كل ما تقوله. يرغب معظم المعلمين بتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلابهم، ومن ضمنها الميل نحو التساؤل عن كل ما يقال لهم من قبل من يفوقونهم علماً وسلطة؛ لذا ينبغي أن نكون سعداء ومشجعين حينما يعترض الطلاب على ما نقوله في الصف، خاصة عندما يطلبون مزيداً من الأدلة، أو يقدمون أدلة متعارضة مع ذلك. ومع ذلك، فقد تواجه أحياناً طلاباً يختلفون فعلياً مع كل ما تقوله

من باب الطعن في مصداقيتك، أو جذب الانتباه أو كليهما. تشير البحوث في إدارة الصف أن هؤلاء الطلاب يندرجون تحت نوعين فرعيين: الطلاب ذوي التحصيل المنخفض، وتأخذ اعتراضاتهم شكل الأحاديث الهامشية الطويلة أو النقاشات العاطفية ضد ما قدمته، والطلاب ذوي التحصيل المرتفع، وتكون اعتراضاتهم منطقية، ولكنها في الحقيقة، محاولات عبثية لتعطيل العرض الذي تقدمه والتشكيك فيه.

إن مفتاح التعامل مع هذين النوعين من الطلاب يكون بمعرفة حقيقة ما يجري أولاً وعدم التعجل بالاستنتاجات. هل يصنع هؤلاء الطلاب المشاكل لأنهم يستمتعون بذلك أم لأنهم ببساطة غير ماهرين في قواعد النقاش الأكاديمي؟ يمكنك معرفة ذلك من خلال افتراض السبب الثاني خاصة خلال المحاضرات الأولى في الفصل، حيث بيئة الصف لم ترسخ بعد. تقبل تعليقات الطلاب الناقدة بقيمتها الظاهرية وأجب عليها بشكل موضوعي. الرد القاسي على تعليق مبكر لأحد الطلاب، حتى لو ظننت أنه مؤذٍ قليلاً، يمكن أن يثبط بقية الطلاب من طرح وإجابة الأسئلة فيما بعد. إذا بدت أسئلة الطلاب اللاحقة وتعليقاتهم ضئيلة أو معدومة الغرض والمحتوى الفكري، فإن النمط سيكون واضحاً بالنسبة لك وسيتأكد تشخيصك من خلال بقية الصف، حيث سيتفاعل ويرد طلابك بقوة متى ما رفع الطلاب المشاغبون أيديهم للسؤال أو بدأوا بالحديث، وذلك نظراً لغضبهم من محاولاتهم تخريب المحاضرة بتعليقاتهم الفوضوية وأسئلتهم المنتقاة. فإذا رأيت بقية الصف يقلبون أعينهم، ويغيرون من جلستهم، وينقرون بأقلامهم، وينظرون بعيداً، وسمعت تنهداتهم، وضحكاتهم، أو تعليقاتهم الهامسة، فقد حان الوقت للتحرك لحل المشكلة (فرتسشنر Fritschner، ٢٠٠٠).

نقترح أن يكون تدخلك الأول تأنيباً ليناً، يشمل التحدث مع الطالب على انفراد. أخبر الطالب المشاغب أن أسئلته وتعليقاته الصفية تسبب المشاكل لك ولبقية الصف. بين له تلك المشاكل واسأله إن كان مدركاً لها. فإذا كان الطالب غير مدرك حقاً أنه كان يسبب المشاكل، فالحل سهل نسبياً. دع الطالب يعرف أنك تسعد بمناقشة أي جزء من محتوى المقرر والاستماع لوجهات نظر الطلاب، ولكن من أجل مصلحة الوقت سيكون من الأفضل طرح الأسئلة المعقدة والتعليقات المخالفة خارج الصف، خلال الساعات المكتبية، أو عبر البريد الإلكتروني. عادة ما يكون التأنيب اللين كافياً لحل مشكلة الاختلاف المزمنة. وقد ساعد حديث أحدنا على انفراد مع أحد هؤلاء الطلاب، على الوصول لمشروع بحثي وتأليف مشترك لمقالة في مجلة دورية.

إذا لم يأت التأنيب اللين بنتيجة، فعليك اتخاذ مزيد من الخطوات. أولى هذه الخطوات هو تجنب اختيار الطالب المشاغب للمشاركة أو التقليل جداً من ذلك. دع الطالب يشعر بذلك وذكره أيضاً بقول شيء من قبيل، "أرى يدك يا "جاك"، لكن لنعطي الفرصة لشخص آخر للحديث". وهناك طريقة أخرى للتعامل مع الحالة اقترحها زميل يستخدم نظاماً على غرار الاختيار في مسابقات الإذاعة، حيث يخبر الطلاب بأنه لن يختار دائماً أول شخص يرفع يده، بل سيختار أحياناً الثالث أو الرابع، حيث تتيح له هذه الطريقة حرية اختيار الطالب المشاغب حسب رغبته، بل وتشجع الطلاب الآخرين للمشاركة بنشاط أكبر. وأياً كانت الطريقة التي تختارها، فسيحبك طلابك لذلك.

إذا تجاهل الطالب المشاغب مثل هذه الطرق، من خلال مقاطعتك بدون أن تسمح له، اجتمع به مرة أخرى وخيره بين التصرف بصورة لائقة أو الانسحاب من

مقررك. في مثل هذه الحالات، والتي قد لا تواجهها أبداً، ينبغي أن تناقش الحالة مع رئيس قسمك لتحديد الإجراءات اللازمة لانسحاب الطالب من المقرر.

الطالب سريع الغضب. يغني العنوان عن الشرح. فالطالب سريع الغضب حاد المزاج، ويمكن أن يثور بقوة بل ويسيء لفظياً بسبب نتيجة سيئة لاختبار، أو رفضك لتعديل درجة، أو تجاوبك السلبي مع طلبه إعطاءه مهلة لتقديم واجب مثلاً. ولحسن الحظ، هذا النوع من الطلاب قليل نسبياً وثورتهم أقل من ذلك أيضاً، بسبب تفاوت القوى القائم بين المعلم والطالب. ورغم ذلك، فيما يلي بعض النصائح لنزع فتيل مثل هذه الحالات المربكة جداً.

إذا عبر الطالب عن غضبه أثناء المحاضرة، وضح له أن هذا ليس المكان والوقت المناسبين لمثل ذلك. اعرض على الطالب إمكانية مناقشة الحالة بعد المحاضرة وعلى انفراد، قائلاً على سبيل المثال، "حسناً، يبدو أنك لست راضياً عن ذلك؛ لذا لنلتقي في مكتبي بعد المحاضرة مباشرة لمناقشة ذلك". بغض النظر عن مدى قلة احترام الطالب، حاول ألا تأخذ الأمر من جانب شخصي، ولا تدخل في مشادة كلامية أو تبادل انتقادات أمام الصف. سيحترمك طلابك أكثر متى ما كانت ردة فعلك حازمة وهادئة أمام حالات الغضب غير اللائقة. وفي الحقيقة، قد يتخذون من تعاملك الناضج وتحكمك في الحالة نموذجاً يسيرون عليه في التعامل مع مثل هذه الحالات في حياتهم الخاصة.

وإذا حدثت فورة الغضب على انفراد، امنح الطالب فرصة للتحدث بدون مقاطعة. ربما يكون ذلك صعباً للغاية خاصة إذا كان الطالب يقسم ويقل أدبه ويقول أشياء تعتقد أنها ليست صحيحة، ولكن مقاطعته لن تحقق شيئاً؛ لأن الطالب لن يكون

قادراً على استيعاب ما تقوله بعقلانية، وفي الواقع، مقاطعته قد تزيد من حدة ثورته. في هذه المرحلة، استمع فقط، وأومئ برأسك متفهماً، وحافظ على التواصل البصري معه مظهراً أقصى ما تستطيع من تعبيرات الوجه. وعندما يزول التوتر عن الطالب في آخر الأمر، سينخفض المستوى العاطفي للحالة. ويمكنك عادة أن تتأكد من أن الطالب انتهى من حديثه حينما يشوب غضبه شيء من الخجل من الذات. وربما يعتذر الطالب حتى عن شدة انزعاجه. عند هذه النقطة، ينبغي أن تعترف بغضب الطالب، وتلخص فهمك للمشكلة أو الشكوى، وترد بما تراه مناسباً بحيث يكون منطقياً وبعيداً عن العاطفة والتهديد. على سبيل المثال، يمكنك أن تقول، "انظر يا "جيل"، أنا أدرك مدى غضبك وخيبة أملك من نتيجة اختبارك؛ لأنه يتضح مما قلته أنك درست ساعات طويلة من أجله. ويتضح أيضاً مما قلته أنك تلقي باللوم علي لأني أعطيتكم اختباراً مستحيلاً. أتمنى لو أستطيع حل المشكلة بالنسبة لك، ولكن أعتقد أنك تعلم أن ذلك لن يكون مناسباً، وسيكون بالتأكيد غير عادلٍ بالنسبة لبقية الطلاب. وأعتقد أنك تعلم أيضاً أن الاختبار لم يكن مستحيلاً حقاً لأن البعض أدى فيه أداءً جيداً. دعني أعطيك اقتراحاً. تبقى لدينا ٨ أسابيع في هذا المقرر، لما لا نتحدث بالضبط عن كيفية استعدادك للاختبارات بشكل عام، وكيف ينبغي أن تستعد للاختبار القادم في مقرري. إذا تبين أنك تحتاج لبعض المساعدة في تعلم كيفية استغلال وقت دراستك بشكل فعال، هناك ورشة عمل حول ذلك ربما ترغب بالالتحاق بها".

الطالب غير المتوازن. في بعض الحالات، يعكس غضب الطالب، أو عدائيته، أو نقده، أو فوضويته، أو غير ذلك من السلوكيات الصفية، مشكلة نفسية قد تصل بها

الخطورة أحياناً لتوصف كنوع من الاضطراب العقلي. ومن المهم في تلك الحالات أن تتذكر أنه حتى لو كنت طبيباً أو استشارياً نفسياً، فمسؤوليتك كمعلم لا تمتد إلى حد تقديم المساعدة النفسية، حيث إن مسؤوليتك في الواقع هي معاملة الطلاب المشاغبين وذوي المشاكل تماماً مثل بقية الطلاب. يمكنك إحالتهم إلى مصادر ملائمة للمساعدة، أو التأكد من أنهم يتلقون بالفعل المساعدة اللازمة، لكن المحاولة لإقامة علاقة علاجية معهم سيكون غير أخلاقي (انظر إلى المعايير الأخلاقية لجمعية علم النفس الأمريكية ومدونة قواعد السلوك، معيار ٠٥ , ٣). يمكن أن تخلق هذه الأدوار المزدوجة الناتجة اهتمامات متعارضة يمكن أن تقود بسهولة إلى المحاباة والتقلب في التقييم (معيار ٠٦ , ٧).

إذا ساورك الشك أو أخبرك طلابك أن المشكلة أو الحالة التي تتعامل معها تنطوي على اضطراب سلوكي خطير، كن مستعداً لعمل الإحالة اللازمة إذا كان الطالب لا يتلقى مساعدة بهذا الخصوص. لن يكون هذا هو الوقت المناسب للبحث في أرقام الهواتف؛ لذلك قبل البدء في التدريس بمكان جديد، أعد قائمة بالأرقام الضرورية للقسم، وللخدمات الاستشارية، ولمراكز الرعاية النفسية العامة والخاصة، ووحدات التنويم في العيادات النفسية، ومراكز الحماية من العنف المنزلي، ومراكز خدمة الأزمات وما شابه ذلك. ومن المناسب أيضاً التعرف على هذه الخدمات، ونوعية المستهدفين، ومعايير القبول المرتبطة بكل جهة، حيث ستساعد طلابك بصورة أفضل لطلب المساعدة من الجهة الأنسب بتسلحك بهذه المعلومات. احتفظ بنسخة من قائمة الإحالة الخاصة بك في مكتبك ومنزلك وأحضرها معك للصف أيضاً، فقد تسأل عن معلومات عن الإحالة من حيث لا تتوقع.

في حالات نادرة، قد تكون مشكلة الطالب النفسية شديدة جداً أو محتملة الخطورة بحيث لا يكون أمامك خيار آخر سوى مناقشة الحالة مع رئيس قسمك أو المختصين النفسيين في الحرم الجامعي، حيث سينصحونك بالطريقة المثلى للتعامل مع مثل هذه الحالات، أو يرتبون لسحب الطالب من صفك، وربما من الحرم الجامعي أيضاً عند الضرورة.

الطالب غير الموجود. في الجانب الآخر من سلسلة الطلاب المشاغبين، يوجد الطالب الذي يتجنب لفت انتباهك، ولا يبادر أبداً بطرح أي سؤال أو إجابة في الصف، ولا يأتي أبداً لساعاتك المكتبية، ويتقبل بدون اعتراض أي درجة تمنحها له مهما كانت ضعيفة. لا يعتبر بعض المعلمين هؤلاء الطلاب مشكلة. وقد يكونون محقين بذلك حين يتعلق الأمر بالحالات التي تسبب المشاكل. وعموماً يملك الطلاب الحق في تشكيل خبراتهم الدراسية بطريقتهم الخاصة. فإذا كانوا يفضلون الاستماع بسلبية، والقيام بقراءاتهم، وأخذ اختباراتهم، والانتقال للمقرر التالي، فليكن ذلك. وفي الواقع، لا تعني المشاركة الصفية لكثير من الطلاب أكثر من إظهار الانتظام، والبقاء منتبهاً أثناء المحاضرات، واستكمال جميع الواجبات، والاستعداد للدرس. ربما تفسر هذه النظرة سبب القلة النسبية لعدد الطلاب الذين يشاركون بطريقة فعالة يتمناها كثير من المعلمين، خصوصاً في مقررات علم النفس التمهيدية. (فرتسشنر، ٢٠٠٠؛ ليمنسون، ١٩٩٩).

ومع ذلك، إذا كان سبب هدوء هؤلاء الطلاب هو الخجل أو الخوف أو التخويف أو ربما التحفظ المبني على اعتبارات ثقافية لجذب الانتباه، فقد لا يتمكنون من الحصول على أكبر قدر يستطيعونه في مقررك. ونعتقد أن الوصول إلى هؤلاء الطلاب وإفهامهم أن مشاركتهم الفعالة في الصف ليست مرغوبة فقط، بل مرحباً بها أيضاً هي جزء من وظيفة معلم مقرر علم النفس (بايلي، ٢٠٠٣).

وقد تكون أسهل طريقة للقيام بذلك، هي تحية الطلاب الهادئين بأسمائهم حين يأتون للصف، دون تمييزهم في كل محاضرة. وإذا لم ينزعجوا من هذه التحية، اسألهم عن أحوالهم، وكيف كانت عطلة أسبوعهم. وإذا كنت قد طلبت من كل طالب حضور ساعة مكتبية خلال هذا الفصل، (انظر الفصل الثاني) فاستغل هذه الفرصة للتعرف عليهم أكثر، ومساعدتهم على الشعور بالارتياح معك. وسيكون هذا وقتاً ملائماً أيضاً لتقييم توقعاتهم عن المقرر، وكيف يفضلون أن يتعلموا.

يمكنك أيضاً أن تبدأ حواراً مع الطلاب المتحفظين ببساطة من خلال كتابة تعليقات على أوراق اختباراتهم أو واجباتهم التي ستعيدها إليهم. يمكنك على سبيل المثال، أن تكتب أن الطالب أدى أداءً جيداً في الواجب، أو ارتفع مستوى أدائه في الاختبارات القصيرة الآن. تشعر هذه التعليقات الطالب باهتمامك، ويمكن أن تعزز ذلك من خلال أن تعرض عليه مناقشة بعض جوانب محتوى المقرر، أو إعارة الطالب كتاباً في نطاق اهتماماته. ذكر هؤلاء الطلاب أنهم يستطيعون التواصل والحديث معك شخصياً أو عبر البريد الإلكتروني. في بعض الأحيان، تساعد نقاشات المجموعات الصغيرة وأنشطة التعليم التعاوني الأخرى الطلاب المتحفظين ليصبحوا أعضاء أكثر فاعلية في الصف. قد لا تحول جهودك هؤلاء الطلاب إلى شعلة من النشاط، لكنك ربما تسهل على هؤلاء الطلاب التحدث إليك على انفراد، وبالتالي يحصلون على المساعدة والنصيحة التي قد يحتاجونها.

وكما أشرنا سابقاً، سيبدي الطلاب حتماً مشاكل خاصة لم يتم سردها هنا. ومع ذلك، نأمل أن توفر لك النصائح التي قدمناها (ولخصناها في قائمة المراجعة ١, ٦) طريقةً تساعدك على التعامل مع أي مشكلة سلوكية قد تواجهها.

قائمة المراجعة (١, ٦)

قائمة مراجعة للتعامل مع الطلاب المشاغبين

هنا، باختصار، بعض الأشياء المهمة التي ينبغي تذكرها عند التعامل مع أنواع مختلفة من الطلاب المشاغبين.

١- كن مستعداً. ضع قدر الإمكان خططك وقوانينك وإجراءاتك للتعامل مع الأنواع الأكثر شيوعاً من الطلاب المشاغبين قبل مواجهتهم.

٢- كن سباقاً. حاول منع مشاكل السلوك غير الحضاري من خلال تطوير مقررك وأسلوب تدريسك ليحتوي على أكبر قدر ممكن من المشاركة والاهتمام. بالإضافة إلى ذلك، تأكد أن مخطط مقررك يحتوي على قوانينك المتعلقة بالحضور، والسلوك في الصف، وفوات المواعيد النهائية، وغيرها من المصادر المحتملة لسوء الفهم والتعارض بين المعلم والطالب.

٣- كن حازماً وثابتاً. قل ما تعنيه واعن ما تقوله. طبق قوانينك وإجراءاتك بنفس الطريقة مع جميع الطلاب. لا تضع قوانين لا تستطيع أن (أو لن) تنفذها، ولا تتخذ استثناءات مرتجلة خلاف التي ذكرتها مسبقاً.

٤- ابق هادئاً وناضجاً. اظهر سلوكاً راشداً، ومهنياً في كل الأوقات. استمع لوجهات نظر الطلاب، حتى وهم غاضبون، وحاول ألا تعتبر سلوكياتهم المضطربة إهانة شخصية.

٥- اطلب المساعدة عند الضرورة. لا تتردد في إشراك زملائك أو إدارة القسم أو الجامعة حين لا تكون متأكداً من كيفية التعامل مع طالب مشاغب. يعتبر الزملاء من ذوي الخبرة في علم النفس وغيره من الأقسام الأخرى مصدراً جيداً للنصيحة والتوجيه حول الإستراتيجيات والأساليب التي عملت أو لم تعمل مع مثل هذه الحالات في الماضي، وكذلك حول القوانين المكتوبة وغير المكتوبة التي قد تطبق في التعامل مع الطلاب المشاغبين.

التعامل مع خيانة الأمانة العلمية

ربما لاحظت أننا لم نضف الطالب غير النزيه لتصنيفنا الخاص بالطلاب المشاغبين. وذلك ليس لأننا لا نرى الخيانة العلمية كمشكلة بل على العكس من ذلك، نعتقد أنها مشكلة دائمة ومنتشرة وضارة وتنميها الخلفية الثقافية، وتستحق قدراً أكبر من الاهتمام والتفصيل. وتتنوع معدلات تقدير انتشار الخيانة العلمية بشكل واسع بناءً على أساليب أخذ العينات، ونوع الخيانة العلمية التي تمت دراستها، وما إذا كانت البيانات مأخوذة عن طريق التجارب أو الدراسات المسحية.

تشير بعض الدراسات إلى أن حوالي ٩٪ من طلاب الكليات كانوا غير نزيهين ولو لمرة واحدة على الأقل في حياتهم الأكاديمية، وأخرى وجدت أن الرقم يصل إلى ٩٥٪ (ماراماركMaramark & Maline، ومالين ١٩٩٣). وتظهر أغلب الدراسات أرقاماً تقترب من الحد الأعلى من هذا النطاق. ففي إحدى الدراسات المسحية في عام ١٩٦٤م، على سبيل المثال، اعترف ٧٥٪ من ٥٠٠٠ طالب يدرسون في ٩٩ كلية وجامعة مختلفة بالغش في مقرراتهم ولو لمرة واحدة على الأقل (باورزBowers، ١٩٦٤). وبعد ذلك بحوالي ٣٠ سنة تقريباً، أظهرت دراسة مشابهة على ٦٠٠٠ طالب من ٣١ كلية أن الرقم يصل إلى ٦٧٪ (ماكيب وتريفينوMcCabe & Trevino، ١٩٩٣). وتشير دراسات أخرى إلى أنه ما بين ٤٠٪ إلى ٧٦٪ من طلاب الكليات ذكروا ارتكابهم لسلوكيات غير نزيهة في اختبار واحد على الأقل أو غيره من الواجبات الأخرى الخاضعة للتقييم (ديفيس وجروفر وبيكر وماكجريجورDavis, Grover, Becker, McGregor، ١٩٩٢؛ ديفيس ولدفيجسونDavis & Ludvigson، ١٩٩٥). وباختصار، حتى لو كان

الانتشار الحقيقي لظاهرة الخيانة العلمية يقع ما بين منتصف الدرجتين من ٩٪ إلى ٩٥٪، فستضطر للتعامل معها فعلياً في جميع مقرراتك.

وتعتبر هذه المشكلة دائمة من خلال تصور الطلاب أن "الكل يفعل ذلك"، وعدم احتمالية كشف الطلاب غير النزيهين، ناهيك عن معاقبتهم بشدة. (ديفيس وآخرون، ١٩٩٢؛ جندريك Jendrek، ١٩٩٢). تبدو هذه النظرة شائعة حتى في المعاهد الصغيرة والتي يزيد فيها معرفة الطلاب لبعضهم بعضاً، حيث ذكر حوالي ٨٩٪ من الطلاب في أحد المعاهد الصغيرة الخاصة أنهم مارسوا سلوكيات غير نزيهة ولو لمرة واحدة على الأقل. (جراهام ومانداي واوبرين Graham, Monday, & O'Brien، ١٩٩٤). ومن المفارقات هنا، أن أكثر من ٩٠٪ من طلاب الكليات يرون الخيانة العلمية سلوكاً خاطئاً، وأنه ينبغي على معلميهم ألا يتجاهلوا هذه المشكلة. ومع ذلك يتجاهلها كثير من المعلمين، وبالتالي قد يعمل هذا على التشجيع عليها (ديفيس ولدفيجسون، ١٩٩٥). تشير الدراسات المتعلقة بردة فعل المعلمين تجاه خيانة الأمانة العلمية إلى أن نسبة قليلة تصل إلى ٢٠٪ من المعلمين يحيلون الطلاب غير النزيهين إلى رؤساء أقسامهم أو المسؤولين الأكاديميين المختصين، والبعض لا يتحدث حتى مع الطالب المخالف، ربما لرغبتهم في تجنب المتاعب والمشاحنات الشخصية والإدارية التي ستترتب على ذلك (جندريك، ١٩٨٩؛ ماكيب، ١٩٩٣).

وفقاً لأحد التقارير:

> تخلى كثير من المعلمين عن محاولاتهم النشطة في التصدي للغش، لشعورهم بأن الإدارة لن تساندهم. وآخرون لا يبالون فحسب. ويجب على المؤسسات التعليمية

إظهار التزامها بتطبيق وتعزيز السياسات الرادعة لحالات خيانة الأمانة العلمية، وتوفير الموارد الضرورية لردع الغش على المستوى الصفي. (دايكوف وآخرون Diekhoff *et al.*، ١٩٩٦: ص ٥٠١).

وعندما يقرر بعض المعلمين مواجهة الطلاب غير النزيهين، يفعل كثير منهم ذلك في اجتماعات ثنائية خاصة وغير رسمية. وهذا التوجه يخلو من الحكمة لأسباب عديدة. أولاً، قد ينتهك القوانين والسياسات التي وضعها قسم علم النفس أو الجامعة للتعامل مع حالات خيانة الأمانة العلمية المشتبه بها. ثانياً، يخلق حالة يؤدي فيها المعلم دور القاضي والجلاد في الوقت نفسه. فبدون جلسة استماع محايدة تجرى وفقاً لقوانين الجامعة، قد يتمكن الطالب المتهم من إنكار الدعوى، وليس ذلك فحسب، بل قد يكون في وضع يمكنه من تقديم شكوى ضد المعلم، الذي كان يحاول فقط إظهار حسن نيته. وأخيراً، إذا أثبتت شكوكك حول طالب تورط في مخالفة للأمانة العلمية من خلال جلسة رسمية، فستدون هذه الملاحظة في ملف الطالب في مكتب السجلات، مما يساعد في تنبيه الآخرين لملاحظة من تتكرر لديهم مثل هذه المخالفات. وبعبارة أخرى، إذا لم توثق رسمياً مخالفات الطلاب، فقد يساعدهم غشهم في الحصول على درجة. (جندريك، ١٩٨٩). وعندما نأخذ كل ما سبق بعين الاعتبار، يجب أن نتبع دائماً إجراءات الجامعة المتعلقة بحالات خيانة الأمانة العلمية المشتبه بها، والتي تبدأ كلها برسالة موجهة للطالب. (انظر الشكل ٦,٣).

اسم الطالب:

العنوان:

التاريخ:

عزيزي ..... :

يؤسفني أن أبلغك باعتقادي أنك مذنب لمخالفتك قانون النزاهة العلمية. وبالتحديد، أعتقد أنك قد تبادلت الإجابات مع طالب آخر في اختبار مقرر علم النفس رقم xxx وذلك مساء يوم xx من أكتوبر ٢٠xx م. وبموجب المادة ٣٣، القسم الثالث (أ)، من قانون تطبيق السياسيات واللوائح على الطلاب، فأنا ملزم بإبلاغك باعتقادي هذا. لذا هذه الرسالة بمثابة الإبلاغ لك. وإذا كان لديك أي أسئلة حول الإجراءات المترتبة على ذلك يمكنك مناقشتها مع عميد شؤون الطلاب بكليتك، أو مع مدير شؤون طلاب البكالوريوس في قسم علم النفس.

لديك وقت كافٍ للرد على هذا الإدعاء بعد تلقيك هذا الإخطار. علماً أنه لا يمكنك الانسحاب من المقرر بعد تسلمك لهذه الرسالة. وفي حال وصلني ردك حيال ذلك أو في حال لم يصلني شيء منك بعد مضي ١٥ يوماً من تاريخ هذه الرسالة، فسأواصل تطبيق ما تقتضيه المادة ٣٣، القسم الثالث من إجراءات. قد تشمل تلك الإجراءات جلسة استماع في حال رغبتك بذلك. وإذا تيقنت بعد اكتمال تلك الإجراءات بأنك مذنب بمخالفة للنزاهة العلمية، فسأتخذ قراراً بشأن العقوبة المناسبة وسأبلغك بذلك القرار، وبحقك في استئنافه.

يمكنك الاتصال بي على (عنوان المكتب)

المخلص،

اسم أستاذ المقرر

نسخة:.....، رئيس قسم علم النفس

.....، مدير شؤون الطلاب لمرحلة البكالوريوس

.....، عميد شؤون الطلاب في الكلية

الشكل (٦,٣). نموذج لرسالة متابعة للشك في حالة مخالفة للأمانة العلمية. تثبت الرسالة الأولى هنا الادعاء بوجود حالة خيانة للأمانة للعملية. وتعرض الرسالة الثانية تقرير نتائج جلسة الاستماع حول ذلك الادعاء. يجب أن يكون مضمون هذه الرسائل محدداً وواضحاً ومتوافقاً تماماً مع قوانين ولوائح وإجراءات الجامعة المتعلقة بحالات خيانة الأمانة العلمية.

اسم الطالب:

العنوان:

التاريخ:

عزيزي .....:

كما أبلغتك مؤخراً في رسالتي السابقة، باعتقادي أنك مذنب لمخالفتك قانون الأمانة العلمية في اختبار مقرر علم النفس رقم xxx وذلك مساء يوم xx من أكتوبر ٢٠xx م. وكما ذكرت في تلك الرسالة، أني أعتقد أنك قد تبادلت الإجابات مع طالب آخر أثناء الاختبار. وقد أشرت في رسالتي أنه في حال رغبتك بالرد على هذا الادعاء فينبغي عليك القيام بذلك خلال وقت معقول حسب ما هو مبين في المادة ٣٣، القسم الثالث (أ)، من قانون تطبيق السياسات واللوائح على الطلاب في حرم أربانا-شامبين الجامعي. وبما أن الفرصة للرد على هذا الادعاء قد أتيحت لك خلال الاجتماع الذي تم بحضورك وحضور رئيس قسم علم النفس وحضوري شخصياً، والذي أشرت فيه إلى أنه لم تحدث مخالفة من هذا القبيل. ومع ذلك، بناء على ملاحظاتي وملاحظات مراقب الاختبار الذي لفت انتباهي لتصرفك، فقد توصلت إلى أن حالة الغش قد حدثت بالفعل. وبموجب المادة ٣٣، القسم الثالث (د)، فإنه يتحتم على اتخاذ قرار بشأن العقوبة وإبلاغك ورئيس القسم بقراري كتابياً. فقد قررت تطبيق العقوبة الثانية المندرجة تحت القسم الثاني (أ) من المادة ٣٣: تخفيض الدرجة. لذا فقد خفضت درجتك في الاختبار الأول لمقرر علم النفس xx من (د) إلى (هـ). وكما تشير إليه المادة ٣٣، القسم الثالث (د)، ينبغي أن تكون مدركاً لإجراءات المادة ٣٣ وأن لديك الحق في استئناف قراري. ويمكنك القيام بذلك من خلال الكتابة لرئيس القسم خلال ١٥ يوماً من تاريخ إبلاغك بالقرار. معلومات الاتصال الخاصة به هي: (أورد اسم وعنوان رئيس القسم). إذا كان لديك أي استفسارات حول هذه الإجراءات، يمكنك مناقشتها مع عميد شؤون الطلاب في كليتك أو رئيس قسم علم النفس لشؤون طلاب مرحلة البكالوريوس. يمكنك الاتصال بي على (عنوان المكتب)

المخلص،

اسم أستاذ المقرر

نسخة:.....، رئيس قسم علم النفس

.....، مدير شؤون الطلاب لمرحلة البكالوريوس

.....، عميد شؤون الطلاب في الكلية

تابع الشكل (٣, ٦).

يقل انتشار خيانة الأمانة العلمية في الجامعات التي لديها ميثاق شرف صارم، وكذلك عندما يأخذ المعلمون مسألة النزاهة العلمية بالجدية التي تكفي لتعريفها، وإعلان عواقب انتهاكها، ومن ثم المراقبة الفعالة والاستجابة القوية للمخالفات. (ديفيس ولدفيجسون، ١٩٩٥؛ جينيركس وماكليود Genereux & Mcleod، ١٩٩٥؛ ماي ولويد May & loyd، ١٩٩٣؛ ماكيب، ١٩٩٣؛ ماكيب وباورز، ١٩٩٤). كما يقل شيوع خيانة الأمانة العلمية أيضاً بين الطلاب الذين يعتقدون أن أقرانهم لا يوافقون عليها (دافيز وآخرون، ١٩٩٢؛ ماكيب وتريفينو، ١٩٩٧). وفي الحقيقة، يكمن مفتاح الحل للحد من خيانة الأمانة العلمية في مواجهة طلابنا منذ وقت مبكر بالقضايا الأخلاقية المترتبة عليها، فضلاً عن العقوبات المحتملة لمخالفة الضوابط الأكاديمية (جندريك، ١٩٩٢). "في التحليل النهائي للمسألة، فإن السؤال الأكثر أهمية بشأن خيانة الأمانة العلمية قد يكون: كيف يمكن للمؤسسة التعليمية أن تخلق بيئة تكون فيها خيانة الأمانة العلمية غير مقبولة اجتماعيا"؟ (ماكيب وتريفينو، ١٩٩٣: ص ٥٣٤).

فئات خيانة الأمانة العلمية

تحتوى مدونة قواعد سلوك الطلاب المنشورة من قبل الجامعة التي قضينا فيها معظم حياتنا التدريسية (جامعة إلينوي، ٢٠٠٣ - http://www2.uiuc.edu/admin_manual/code/rule_33.html) على قسم يعرف بطريقة رائعة أشكالاً متنوعة من خيانة الأمانة العلمية. ووفقاً لذلك، سنعتمد على البنية الواردة في تلك المدونة كإطار لتنظيم نقاشنا حول خيانة الأمانة العلمية وكيفية التعامل معها. حيث سنتناول خيانة الأمانة العلمية التي تأخذ أشكال الغش، والتلفيق، وتسهيل مخالفة النزاهة العلمية، والسرقة الأدبية،

والرشوة، والمحاباة، والتهديد، والتدخل الأكاديمي. قد لا تتطابق هذه الفئات وتعريفاتها تماماً مع تلك السائدة في مؤسستك التعليمية، لكننا نأمل أن تساعدك الأقسام الآتية على التعرف على: أ) نطاق السلوكيات غير النزيهة، ب) الحاجة لتثقيف نفسك وطلابك عما تشكله هذه السلوكيات، وكيف يتم التعامل معها في قسمك وجامعتك. وقد اقترحنا، في سياق نقاشنا بعض الطرق التي يمكن من خلالها مساعدة الطلاب على تجنب التصرفات غير المقصودة التي تؤدي إلى خيانة الأمانة العلمية، لكن أهم خطوة يمكنك اتخاذها هي إعطاء كل طالب نسخة من مدونة قوانين النزاهة العلمية في جامعتك، أو كتابة بعض الأجزاء ذات الصلة منها في وصف مقررك الدراسي، أو تحديدها كواجب للقراءة تلزمهم به. وقد يعتقد بعض الطلاب أنهم غير ملزمين بهذه القوانين؛ لذا لو قمت بجعلها مألوفة لهم مع شرح متطلباتها، فسيكون لهذه القوانين أثر توجيهي ورادع.

الغش. يعرف الغش بأنه "استخدام أو محاولة استخدام أي مادة علمية أو معلومات أو وسائل تعليمية أو بيانات إلكترونية غير مصرح للطالب باستخدامها. ويفترض أن يدرك الطالب أثناء الاختبارات أن المساعدة الخارجية (مثل: الكتب، والمذكرات، والآلات الحاسبة، والتحدث مع الآخرين) ممنوعة إلا بإذن صريح من المراقب".

إذا اشتبهت أثناء الاختبار أن أحد الطلاب ينظر إلى ورقة إجابة طالب آخر أو يساعد طلاباً آخرين بالقرب منه، فاسحب ورقته بهدوء وضع علامة على الفقرة التي اشتبهت بمحاولة غشه عندها، واسمح له بإكمال الاختبار. والشيء نفسه ينطبق على

اكتشاف "قصاصة للغش" أو غيرها من المواد الممنوعة والتي يجب مصادرتها قبل السماح للطالب بمواصلة الاختبار. وعندما ينتهي الاختبار، حدد موعداً لمقابلة الطالب في أقرب وقت ممكن، ويفضل في وقت لاحق من نفس اليوم. أما اقتراحنا بإتاحة الفرصة للطالب المشتبه به ليكمل اختباره، فهو كي لا تضطر لإعادة الاختبار أو إعداد اختبار جديد في حالة أبدى الطالب توضيحاً مقنعاً لغشه الواضح.

ومن الغش أيضاً اعتماد الطلاب على آخرين لمساعدتهم في إعداد بحث أو أي عمل دون الحصول على إذن مسبق منك. ويشمل هذا النوع من الغش الخدمات التجارية لشركات كتابة البحوث والأوراق الأكاديمية وما شابه ذلك. وبالإضافة إلى ذلك، قد لا يجوز تقديم أجزاء كبيرة من نفس العمل الأكاديمي للتقييم أكثر من مرة دون إذن. وكثيراً ما يساء فهم هذا النوع من الغش من قبل طلاب الجامعات، فكثير منهم يعتقد أنه بمجرد إعدادهم لعمل ما فإنه يحق لهم استخدامه على النحو الذي يرونه مناسباً. ويمكنك الحد من تكرار هذا النوع من الغش ببساطة من خلال الإشارة إليه حين تطلب منهم كتابة واجب ما. فعندما تطلب من الطلاب كتابة تقرير عن كتاب أو ورقة أكاديمية على سبيل المثال، بين لهم أنك تريد منهم قراءة كتاب لم يقرءوه من قبل أو تناول موضوع لم يكتبوا عنه في الماضي.

التلفيق. يعرف التلفيق بأنه "التزييف أو التلفيق غير المصرح به لأي معلومة أو استشهاد في عمل أكاديمي. لا ينبغي استخدام المعلومات المكتشفة في تجربة معملية أو عمل أكاديمي آخر دون الإشارة إليها والحصول على إذن من المعلم أو الممتحن، حيث يجب الاعتراف بالمصدر الحقيقي الذي تم الحصول على المعلومات المذكورة منه.

ويشمل التلفيق أيضاً تغيير الإجابات في امتحان بعد تصحيحه وتقييمه وتقديم وثائق مزورة لغرض الحصول على إعفاء من اختبار مقرر أو واجب أكاديمي آخر".

يسهل عادة كشف هذا الشكل من أشكال الخداع وعدم النزاهة من خلال فحص مصدر المادة المكتوبة المشتبه بها، ولكن كن حذراً عندما تسمح للطلاب بمراجعة أوراق إجاباتهم بعد تصحيحها خاصة إذا كانت الأسئلة على شكل الاختيارات المتعددة، حيث عدل أحد طلابنا إجابته خلال الوقت الذي أتحناه لمراجعة دقة التصحيح والتقييم، ثم زعم أن الماسح الضوئي أخطأ في تصحيح ورقته وطلب منا تغيير درجته. ونظراً لأن خطأ الماسح الضوئي يكاد يكون من المستحيل فعلياً على نموذج اختبار محدد بدقة، فقد واجهنا الطالب بشكوكنا واعترف بكذبته. ولمنع العبث بالدرجات بعد التصحيح في الواجبات المكتوبة، نقترح ألا تقبل أي أوراق أو واجبات مكتوبة إلا إذا كانت مطبوعة. وعند تصحيح الاختبارات المقالية أو الأسئلة ذات الإجابات القصيرة التي تمت كتابتها في الصف، فقد تحتاج لوضع علامات عند مواضع المحو الكبيرة بطريقة ذكية؛ وذلك حتى تستطيع تذكر هذه المواضع لاحقاً عند الضرورة.

يمكنك أيضاً منع التلفيق من خلال عدم السماح للطلاب بتبادل وتصحيح اختباراتهم القصيرة وواجباتهم. وفي الحقيقة، وكما سيوضح لاحقاً، فإن هذه الممارسة ممنوعة في الولايات المتحدة وفقاً لقانون الحقوق التعليمية العائلية والخصوصية (FERPA) لعام ١٩٧٤، والذي ينص على عدم قانونية منح الطلاب فرصة للاطلاع على معلومات حول درجات الطلاب الآخرين.

تسهيل مخالفات النزاهة العلمية. يمكن تعريف تسهيل مخالفات النزاهة العلمية بأنها "قيام أحد ما بمساعدة أو محاولة مساعدة آخر لارتكاب مخالفة للنزاهة العلمية، وهو يعلم أنه بتصرفه هذا أو تغافله سيسهل حدوث مثل هذه المخالفة". ويعتبر كل من الشخص الذي سهل المخالفة والآخر المستفيد منها مذنبين بخيانة الأمانة العلمية.

والمثال الأكثر شيوعاً لهذا النوع يحدث أثناء الاختبارات عندما يتيح الطلاب لطلاب آخرين رؤية إجاباتهم وكتابتها. وللحد من هذه المشكلة، نستخدم نموذجين لكل اختبار، وحين تكون المساحة كافية، نطلب من الطلاب ترك مقعد خالي على الأقل بينهم وبين الشخص التالي لهم. وقبل بدء الاختبار، نخبرهم أننا سننقل أي شخص نراه ينظر إلى أوراق الآخرين إلى مقعد مختلف، حيث لا يجعل هذا التحذير الطلاب ينظرون في أوراقهم فقط، بل ويقلل أيضاً من عدم ارتياح أي طالب نقرر نقله.

ومثال آخر على تسهيل مخالفات النزاهة العلمية هو انتحال شخصية طالب لأداء الاختبار بدلاً منه. وتزداد احتمالية حدوث هذه الخدعة في القاعات الكبيرة، حيث لا يعرف المعلم أو مراقب الاختبار جميع الطلاب من وجوههم. وأفضل تدبير وقائي في مثل هذه الحالات هو أن يطلب من كل طالب إظهار بطاقة تعريف عليها صورته الشخصية قبل دخول قاعة الاختبار.

السرقة الأدبية. تعرف السرقة الأدبية بأنها انتحال أفكار أو كلمات شخص آخر وكأنها خاصة بك في أي عمل أكاديمي. ويشمل ذلك نسخ أوراق طالب آخر أو العمل مع طالب آخر عندما يطلب منهما واجب متشابه، في حالة كون الواجب فردياً وليس جماعياً، دون الحصول على إذن. ويشمل أيضاً الاقتباس المباشر دون ذكر

المصدر، وإعادة الصياغة دون الاعتراف الفوري. وينبغي الاعتراف بأي معلومات يحصل عليها من أعمال الآخرين أو بحوثهم والتي لا تندرج تحت ما يسمى بالمعرفة الشائعة".

وبعيداً عن الغش، قد تكون السرقة الأدبية هي أكثر أنواع خيانة الأمانة العلمية التي ستواجهها. لذلك، تأكد من سياسات السرقة الأدبية في قسمك ومؤسستك التعليمية قبل أن تتعامل مع أول حالة مشتبه بها. وأيضاً كما في حالة الغش وغيرها من أشكال خيانة الأمانة العلمية، فإن ردع مشكلة السرقة الأدبية أسهل من التعامل مع تداعياتها؛ لذا صمم واجباتك الكتابية بحيث تكون محددة جداً وبحيث يكون من الصعب أو المستحيل العثور على نماذج موجودة مشابهة لها. فمثلاً ورقة بحث عن "تطبيق تكنولوجيا العوامل البشرية في تصميم أجهزة التحكم لأسرة المستشفيات" من المحتمل ألا تكون متوفرة على الشبكة العنكبوتية، ولكن هناك الكثير عن "تطبيق تكنولوجيا العوامل البشرية في تصميم المعدات". وإذا سمحت لطلابك باختيار موضوعاتهم بأنفسهم، فأصر على قراءة الخطوط العريضة لأوراقهم المقترحة مسبقاً واعتمادها. اطلب من الطلاب تسليم مسودة أولية أثناء قيامهم بكتابة أوراقهم، حيث إن ذلك لا يساعد على التأكد من أن الطلاب يقومون بالعمل بأنفسهم فحسب، بل يساعدهم على الحصول على درجة أفضل على المسودة النهائية.

ليس من الصعب جداً اكتشاف السرقة الأدبية في كثير من الأحيان، حيث يمكنك البحث عن الأوراق التي تبدو غير متصلة بالواجب، وتلك التي بأسلوب ونمط يختلف عن كتابات الطالب السابقة، وتحتوي على إحصائيات ومراجع لا يسهل

الوصول إليها من قبل الطالب، وعلى أخطاء نحوية قليلة بشكل غير متوقع، وبالتأكيد الأوراق التي تتشابه للغاية مع بعضها بعضاً (كورزان ودامور، ٢٠٠٠).

الرشاوى وعرض الخدمات والتهديدات. يمكن أن تشمل خيانة الأمانة العلمية أيضاً الرشاوى أو عرض الخدمات أو التهديدات. وكما هو واضح من مسمياتها، تعرف تلك المخالفات بأنها "محاولة تقديم رشوة أو عرض خدمة أو توجيه تهديدات ضد أي شخص بقصد التأثير على سجل درجة ما أو تقييم الأداء الأكاديمي". وعلى الرغم من أن سلوكيات الطلاب في هذه الفئة تحدث بصورة نادرة، وقد لا تحدث لك أبداً، إلا أنه ينبغي لك أن تدرك أنه من غير المقبول أن يقدم لك الطالب مالاً أو أي شيء آخر ذي قيمة (بما في ذلك على سبيل المثال، وجبات مجانية في مطعم أحد أقاربه، أو تخفيضات في محل لصديق له)، أو أن يعرض عليك غسل سيارتك أو طلاء منزلك وما شابه، مقابل إعطائه درجة أفضل أو غير ذلك من المزايا. كما أن تهديد صحتك أو سلامتك أيضاً طريقة غير مقبولة إطلاقاً مقابل تحسين درجة أحد ما. وفي الحالة الوحيدة المشابهة التي مرت بنا، قام طالب ضخم وغاضب بتهديد معلمه بالضرب إذا لم يحصل على الدرجات الإضافية التي يعتقد أنه يستحقها. عند ذلك، رفع المعلم هاتف مكتبه وهو محافظ على هدوئه (ولو ظاهرياً على الأقل)، واتصل بالأمن الجامعي لإثبات الحالة. حينها أدرك الطالب المندهش أنه ارتكب خطأ فادحاً، وكان يتأسف بصورة مذلة حين وصل الأمن الجامعي. قد تتعامل مع هذه الحالة بصورة مختلفة، لكننا ننصحك ألا تتجاهل أي سلوك تهديدي أبداً، فالعدد القليل جداً من الطلاب الذين قد يسلكون هذا الطريق يجب أن يدركوا حالاً أنه لن يقودهم إلى شيء.

التدخل الأكاديمي. يعرف التدخل الأكاديمي بأنه "العبث أو التغيير أو التحايل أو الإتلاف لأي مواد أو مصادر تعليمية بطريقة تحرم أي طالب من الاستخدام أو الوصول الأمثل لتلك المواد أو المصادر". وتحدث هذه المخالفات عندما يتعرض مصدر نادر، على سبيل المثال، مقال أو كتاب خصصه المعلم ليقرأه طلابه في المكتبة، للسرقة أو التلف من قبل طالب من الطلاب الذين من المفترض أن يتشاركوا في قراءته. ويمكنك تجنب هذه المشكلة من خلال وضع نسخ متعددة من المصدر المطلوب في قاعة الحجز بالمكتبة، أو الأفضل من ذلك وضعها على صفحة مقررك على الشبكة العنكبوتية. وكما هو الحال دائماً، تأكد من أن نشرك لتلك المصادر إلكترونياً لا يتعارض مع قوانين النشر والتأليف. وفي الحقيقة، عليك أن تدرك أن مجموعة متنوعة من المخالفات الأكاديمية ذات الصلة بالحاسوب والتي تحددها القوانين المعمول بها أو العقود أو سياسات الجامعة، مثل الاستخدام غير المشروع لتراخيص الحاسب الآلي، والمواد المحمية بموجب قوانين النشر والتأليف وحماية الملكية الفكرية، تنطبق عليك بنفس القدر الذي تنطبق فيه على طلابك.

التعامل مع الحالات المثبتة من خيانة الأمانة العلمية

كما اقترحنا في ملاحظات سابقة، فإن توصيف مقرراتنا التمهيدية لعلم النفس تشتمل على قسم حول تجنب خيانة الأمانة العلمية، حيث يحدد كل نوع من أنواع خيانة الأمانة العلمية ويعطي بعض الأمثلة التوضيحية، ويختم القسم بهذه الخاتمة:

> يعتبر قسم علم النفس ومعلمك جميع مخالفات النزاهة العلمية جرائم خطيرة. وإذا تقرر أنه حدثت مخالفة للنزاهة العلمية في اختبار أو ورقة بحث أو أي واجب، فإن

السياسة في هذا المقرر وهذا القسم هي اتخاذ الإجراءات التأديبية على النحو الآتي:
١- سيتم رصد درجة "هـ" راسب أو"صفر" في الاختبار أو ورقة البحث أو الواجب المتعلق بالقضية. ٢- سوف ترسل رسالة إلى رئيس قسم علم النفس توصي بتنفيذ الإجراءات اللازمة لإسقاط اسم الطالب المخالف من المقرر مع منحه درجة "هـ"، والتوصية بتعليق دراسته أو فصله من الجامعة.

تعزيز دافعية الطلاب للتعلم

في ثنايا نقاشنا الطويل عن الطلاب ذوي السلوك الأقل من المثالي، تأمّل هذه التقييمات لطلاب الجامعة بشكل عام:

المستوى العام للاهتمام الفكري بين طلاب مرحلة البكالوريوس منخفض.
فحياتهم الجماعية لا تتميز بالفضول الفكري والنقاش الذكي.
ومع عزل الدور الأساسي للجامعة ووظيفتها، فقد أصبحت للأسف كساحة للعب، وكالجنة للشباب.

ربما يبدو أنه تم التعبير عن هذه المشاعر في اجتماع لمعلمي علم النفس الأسبوع الماضي، لكنها في الحقيقة كتبت منذ أكثر من ٧٠ سنة (أنجل Angell، ١٩٢٨: ص ٢؛ جاوس Gauss، ١٩٣٠: ص ١٨). ومن الواضح أن الاهتمام والقلق بشأن النقص الواضح في دافعية الطلاب لتعلم ما نود تدريسه لهم له تاريخ طويل ومميز. وهو أيضاً موضوع للنقاش المثير والشكوى في جميع المؤتمرات العلمية التي حضرناها. حيث يشعر بعض المعلمين بالمسؤولية تجاه تعزيز دافعية طلابهم للنجاح في مقرراتهم وبذل الوقت والجهد اللازمين لذلك. ويدعي هؤلاء المعلمون أن الطالب المثالي هو الشخص الذي

تحركه دوافعه الذاتية، خصوصاً حب التعلم والرغبة في اكتساب المعرفة لذاتها (ماك كيني، ١٩٩٩). يشعر هؤلاء المعلمون بالخيبة عندما يدركون أنه حتى سلوك أفضل طلابهم مدفوع إلى حد كبير بعوامل خارجية، أبرزها الدرجات والمحاور التي تحدد تلك الدرجات. والحقيقة أن بعض الطلاب اليوم يبدو أنهم يهتمون فقط بالحصول على درجات عالية، وسيفعلون أي شيء على ما يبدو لتحقيق هذا الهدف كما بين ذلك أحد البحوث عن خيانة الأمانة العلمية. إن خيانة الأمانة العلمية أمر لا يغتفر في رأينا، ولكن التوجه الذي يكمن وراءها للحصول على الدرجات ينبغي ألا يكون مفاجئاً، حيث يعتبر الحصول على درجات جيدة بوابة رئيسية للنجاح الوظيفي والمالي وهذا ما يتعلمه الطلاب في الثقافات الغربية. والمفارقة أنه في الستينيات من القرن الماضي، كان العديد من الأساتذة يهزؤون بالطلاب الذين يحرصون فقط على المشاركة الفكرية، ومناقشة ما يتعلمونه، ويرفضون الأهداف المرتبطة بالدرجات والتوظيف وغيرها من الأهداف المشابهة التي وضعتها لهم المؤسسة. وعلى أي حال، يجد اليوم معظم المعلمين التدريس أكثر متعة عندما يهتم طلابهم بالمواد التي يتعلمونها تماماً كما يهتمون بالدرجات التي سيكسبونها مقابل تعلمها.

كيف تجعل مقررك ممتعاً بذاته

نعتقد أنه يوجد العديد من الطرق التي تستطيع من خلالها مساعدة طلابك في الحصول على مزيج أكثر توازناً من الدافعية الذاتية والخارجية في مقرراتك (انظر بيرجن Bergin، ١٩٩٩). الطريقة الأولى، كما ذكرنا في الفصل الثالث، أن تتأكد في البداية أن طلابك فهموا بنية المقرر وأهدافه. إذا رأى الطلاب المقرر كوحدة كاملة

ومنظمة، فإنهم يميلون إلى أن يكونوا أكثر دافعية للنجاح فيه مما لو كانوا يرونه كعقبة تتكون من أجزاء غير مترابطة وتبدو بلا معنى (بيرد وسينيور Beard & Senior، ١٩٨٠). والطريقة الثانية، أن تفعل كل ما تستطيع لجعل محتوى مقررك وعروضك التقديمية متنوعة وممتعة قدر الإمكان. ويحتوي الفصل الرابع على اقتراحات عديدة للقيام بذلك، بما في ذلك الاستخدام العقلي للبراهين، وإستراتيجيات التعلم النشط، وتدريبات التفكير الناقد، وما شابه ذلك. إن تحدي طلابك للتفاعل في المادة بدلاً من مجرد القراءة عنها يمكن أن يزيد من رغبتهم في التعلم أكثر. ولا تنسى وصف وشرح أهمية كل موضوع جديد، ومدى ارتباطه بجوانب الحياة اليومية المهمة لطلابك (فورسيث وماكميلان Forsyth & McMillan، ١٩٩١). على سبيل المثال، إذا كانت محاضرتك عن رؤية الألوان، دع الطلاب يختبرون أنفسهم عن عمى الألوان، أو كانت عن الذاكرة، اذكر بعض البراهين حول كيفية تحسين أداء الطلاب في اختبار تجريبي من خلال استخدام فن الاستذكار وغيرها من وسائل تعزيز الذاكرة.

يكون الطلاب أيضاً أكثر دافعية للتعلم عندما يعطون قدراً من التحكم فيما يتعلمونه. (فورسيث وماكميلان، ١٩٩٩). فبدلاً من تكليف جميع الطلاب بالكتابة عن الموضوع نفسه، امنحهم فرصة للاختيار من موضوعات عدة، أو جوانب متعددة من الموضوع الأساسي.

وأخيراً، دع الطلاب يكتشفون حماسك لمحتوى المقرر وللتعلم ذاته. أخبرهم عن بعض كتب علم النفس التي تقرأها، أو معلومة اكتسبتها في مؤتمر ما، أو أخبار عن أحداث حديثة تتعلق بالمقرر (ماك كيني، ١٩٩٩). أعطت إحدانا طلابها قائمة اقتراحات

للقراءة الصيفية حول كل موضوع يشمله المقرر، ولزيادة دافعية الطلاب لقراءة هذه الأشياء، أعطت عرضاً مسبقاً لأكثر جوانبها متعة. وبعبارة أخرى، افترض أنه بمجرد أن يبدأ طلابك اكتشاف مواد المقرر، فسيصبحون متحمسين للمقرر بقدر حماسك له أو في الحقيقة بعضهم على الأقل سيكون كذلك (مستر وتاوبر Mester & Tauber، ٢٠٠٠).

أسلوب التدريس ودافعية الطلاب والحضور

عندما يفشل معلمو علم النفس في أن يظهروا الاهتمام والحماس والبداهة وغيرها من عناصر التدريس الفعال والتي ذكرناها في هذا الكتاب، فمن المحتمل أن ينظر الطلاب إلى الحضور على أنه شر لا بد منه أو عبء ممل (سلاي وآخرون، ٢٠٠٢). وجدت إحدى الدراسات المسحية أن أكثر من ثلثي الطلاب سيغيبون عن الصف بصورة أكبر، لو أمكنهم الحصول على نسخة من مذكرات محاضرات المعلم (سلاي ورتزر، ٢٠٠١). ووجدت دراسة أخرى أن أهم عامل يؤثر على حضور الطلاب هو كمية المادة العلمية للمحاضرة التي اعتقدوا أنها ستأتي في الامتحانات (سلاي وآخرون، ٢٠٠٢).

ومع ذلك، يقدم الطلاب الذين يحضرون إلى الصف بشكل منتظم أداءً أفضل في الامتحانات من الطلاب الذين يحضرون بشكل غير منتظم (مور Moore، ٢٠٠٣؛ شيموف وكتانيا Shimoff & Catania، ٢٠٠١). وإذا كنت تعتقد أنه من المهم للطلاب أن يحضروا محاضراتك، فهناك العديد من الوسائل التي تشجعهم على ذلك. أولاً، يمكنك أن تخبر الطلاب أنك ستختبرهم بالمادة العلمية التي تعرض في الصف فقط. وثمة بديل آخر وهو تسجيل الحضور يومياً. هذه الخطوة البسيطة يمكن أن تزيد الحضور بشكل كبير، حتى لو كان الحضور لا يؤثر على الدرجة النهائية (شيموف وكتانيا، ٢٠٠١).

فمجرد معرفة أنك ستنادي على أسمائهم في الصف، أو أنها لن تظهر على ورقة التوقيع اليومي، ستكون كافية لجلب عدد من الطلاب للصف. كما أن إعطاء اختبارات قصيرة أو اختبارات بدرجات إضافية في نهاية الدرس في أيام مختارة بطريقة عشوائية يمكن أيضاً أن يشجع الطلاب على الحضور بشكل أكثر انتظاماً. وأخيراً، يمكن جعل الحضور إلزاميا ومعاقبة الطلاب المتخلفين عن الحضور، حيث ذكرت إحدى المعلمات، التي كانت سياستها إعطاء درجة رسوب للطالب الذي يغيب عن ثلاث محاضرات، المنطق التالي في توصيف مفردات مقررها:

> يعتمد هذا المقرر على مفهوم أن العمل مع المتعلمين الآخرين وخلق مجال صحي لتبادل الأفكار المتضاربة ووجهات النظر المختلفة يشجع إعادة التفكير في وجهات النظر المقبولة. ولأن هذا النوع من التفاعل ينطوي على اتخاذ بعض المخاطر والاختيارات، فمن المهم أن يكون لدينا مناخ مشجع، وأن نستخدم الاستماع النشط. ويتوقع من الجميع أن يسهلوا ذلك من خلال الحضور والعطاء المتواصل (هيوبرجر وجيربر وأندرسون، ١٩٩٩: ص ١١١).

وبالنسبة لنا، فنحن لا نؤيد سياسة الحضور الإلزامي على الرغم من أن العديد من المعلمين يختلفون معنا في ذلك. فبالرغم من أن الطلاب الذين يحضرون محاضرات أكثر يؤدون بشكل أفضل في المقرر لكن هذه العلاقة لا تظهر إلا في الحالات التي يكون فيها الحضور اختيارياً. وقد يكون السبب وراء ذلك أيضاً مستوى الدافعية العالي لبعض الطلاب عموماً وليس بالضرورة فوائد الحضور المنتظم للصف. كما قال أحد الباحثين:

> إن الطلاب الذين لديهم الدافعية الكافية للحضور إلى الصف بشكل منتظم، لديهم على الأرجح الدافعية الكافية للدراسة خارج الصف، وقراءة كتاب المقرر ودراسته،

وتسليم الواجبات في أوقاتها، وحضور محاضرات التقوية. وتزيد هذه الأنشطة مع بعضها بعضاً مهارة الطالب في إنجاز المهمة في الوقت المحدد، ونتيجة لذلك، يزداد تعلمه وتتحسن درجاته. (مور، ٢٠٠٣: ص ٣٧٠).

وبعبارة أخرى، إجبار الطلاب على الحضور إلى الصف قد يزيد من تعرضهم للمادة العلمية للمقرر، ولكن قد لا يحسن أداءهم؛ لأن معظم الناس لا يحبون أن يجبروا على عمل الأشياء، وسياسة الحضور الإلزامي يمكن أن تخلق استياء وعداء وعدم مشاركة وتفاعل، حتى لدى الطلاب الذين كانوا سيأتون إلى الصف طواعية.

وعلى الرغم من أننا نتفق على أن الحضور ينبغي ألا يكون إلزامياً، إلا أننا منذ فترة طويلة ونحن متفقون على الاختلاف بشأن إلى أي مدى يتم التأكيد على الحضور. أحدنا لم يعبأ بالحضور أبداً، فهو يرى نفسه كعارض لسلعة أو خدمة لمستهلكين بالغين، لديهم اهتمام عادي على الأقل، ويترك لهم حرية الاختيار بأخذ الكمية التي يرغبون بها من هذا المنتج أو الخدمة. وفي الوقت نفسه، يرى أن وظيفته تكمن في جعل المنتج (علم النفس) والخدمة (تدريس علم النفس) مفيداً وممتعاً بقدر ما يستطيع. بالنسبة له، فإن أنماط الحضور الاختياري تعمل بمثابة مقياس يوضح له إلى أي مدى محاضراته ممتعة ومشوقة، ولو من حيث تحفيز الطلاب لحضورها على الأقل. فإذا كانت نسبة الحضور مرتفعة نسبياً بغض النظر عن موضوع الدرس أو وجود موعد لاختبار قصير، فإن ذلك يؤكد له تماماً أن أسلوب تدريسه ممتع بما يكفي لجعل الطلاب يريدون أن يستمعوا لما سيقوله (فرايدمان وروردريجوز وماكومب Friedman, Rodriguez,& McComb، ٢٠٠١). وإذا كان الحضور دائماً أقل من المعتاد لبعض موضوعات المقرر، فإنه يحاول إيجاد طرق

أخرى لجعل هذه الموضوعات أكثر متعة مع محافظته على معاييره الخاصة بجودة المقرر. (ربما باستطاعته ملء جميع المقاعد في كل درس من خلال أداء عرض كوميدي روتيني، أو عرض مقاطع فيديو مثيرة، ولكن هذا ليس الهدف الذي لدينا بالطبع).

وتعتقد المشاركة في تأليف هذا الكتاب أن الكثير من الطلاب، وخصوصاً طلاب السنة الأولى، لا يدركون القيمة الممكنة للحضور إلى الصف. فهي تعتقد بأن البيئة الصفية الجيدة لن تتحقق إلا بالحضور المنتظم لأغلب الطلاب. ووفقاً لذلك، فهي تؤكد على أهمية الحضور، وتقدم تذكيراً منتظماً بما سيتم مناقشته في المحاضرات القادمة، وتجعل طلابها يشعرون بأنها تأمل حضورهم لذلك. وفي وصف مقررها ذكرت أن "الحضور مهم جداً في هذا المقرر. وستفقد معلومات مهمة، وسيفقد الصف عطاءك في كل مرة تتخلف فيها عن الحضور. سأسجل الحضور يومياً، ليس لأجل معاقبتك في حيال غيابك، ولكن للربط بين الوجوه والأسماء. وإذا اضطررت للغياب، فاحرص على التواصل مع أحد زملائك الذين حضروا، للحصول على مذكرات المحاضرة والواجبات." يمكن لهذه المعلومات أن تكون مؤثرة خاصة في الصفوف الكبيرة والتي يعتقد فيها الطلاب أنهم لن يفقدوا أي شي عند غيابهم. (مور، ٢٠٠٣).

وأيّاً كانت سياسة الحضور التي اخترت العمل بها في مقرراتك، التزم بها، واجعلها واضحة في وصف مقرراتك، واشرح المنطق الخاص بها لهم شخصياً.

دور أهداف الطلاب والعمليات الشعورية

كما ذكرنا بإيجاز في الفصل الأول، يوضح بحث قام به "دويك" وزملاؤه أن الطلاب يختلفون في أهدافهم الأكاديمية واتجاهاتهم الواعية، والتي يمكن أن يؤثر

كلاهما بشدة على مدى استجابتهم لك، ولمتطلبات مقررك، وواجباتك، ونظام تقييمك ودرجاتك، وجهودك لتعزيز عادات دراسية جديّة. (دويك، ١٩٨٦؛ مولدن ودويك Molden & Dweck، ٢٠٠٠). ووفقاً لدويك، يأتي بعض الطلاب لمقررك بتوجه للإتقان، بينما يأتي آخرون بتوجه للأداء، حيث يهتم أولئك الذي يأتون بتوجه للإتقان باكتساب المهارات وتعلم محتوى المقرر أكثر من اهتمامهم بالكيفية التي سيتم من خلالها تقييم أدائهم. (شفينيكي، ١٩٩٨). ويتميز هؤلاء الطلاب، والذين يشار إليهم أيضاً بالموجهين للتعلم، بدافعية لزيادة كفاءتهم، والبحث عن التحديات التي تشجع تعلمهم، والإصرار في مواجهة الصعوبات التي تعترضهم (ماير وسوتون Mayer & Sutton، ١٩٩٦). وعندما يحتاج هذا النوع من الطلاب للمساعدة، فإنهم يطلبون تفسيرات وتلميحات وغيرها من أشكال المعلومات ذات الصلة بالموضوع، وليس مجرد إجابات سريعة وسهلة تزيل عنصر التحدي في هذا الموضوع. فهم يشعرون بالرضا من خلال التعلم لأجل التعلم فقط. علاوة على ذلك، ينظر الطلاب ذوي التوجه إلى الإتقان على أنه مرن وليس ثابتاً، وبالتالي، فهم لا يشعرون بالإحباط الكبير من جراء العقبات أو الفشل؛ لأنهم لا ينظرون إليها كمؤشرات تدل على نقص عام في القدرة. (دويك وليجيت Dweck & Leggett، ١٩٨٨؛ شفينيكي، ١٩٩٨).

وفي المقابل، يميل الطلاب الموجهون للأداء إلى الاهتمام بالظهور بمظهر الأذكياء أكثر من اهتمامهم بعملية التعلم نفسه وفوائده. ووصف "دويك" (١٩٨٦) هؤلاء الطلاب بأن لديهم دافعية لتحقيق نتائج إيجابية في تقييمهم وتجنب النتائج السلبية، مما يقودهم لتجنب التحديات قدر الإمكان، ويقل إصرارهم في المهمات

الصعبة قبل أن يطلبوا المساعدة. وهم يريدون عادة الإجابة الصحيحة فقط، وليس تلميحات عن كيفية العثور عليها بأنفسهم. ويميل الطلاب الموجهون نحو الأداء إلى النظر إلى نجاحهم كإنجاز شخصي يجعلهم أذكياء مقارنة مع الآخرين (شفينيكي، ١٩٩٨). وينظرون أيضاً إلى الذكاء باعتباره صفة ثابتة؛ لذا يميلون للشعور بالإحباط من جراء الفشل في مهمة علمية؛ لأن ذلك يدل على نقص عام في القدرة (دويك وليجيت، ١٩٨٨؛ شفينيكي، ١٩٩٨).

لاحظ أن الفرق الأساسي بين هذين النمطين من الدافعية يكمن في كيفية تفسير الطلاب للفشل:

> من منظور أهداف التعلم، تعتبر الأخطاء إشارة للمحاولة بصورة أكبر، أو لتغيير إستراتيجيتك. من منظور أهداف الأداء، تعتبر الأخطاء إشارة إلى افتقادك للقدرة وبالتالي التخلي عن المحاولة. عندما يواجه الطلاب مادة صعبة أو يحصلون على درجة ضعيفة في اختبار ما، هناك ميل للاستفادة من تجربة الإحساس بمشاعر العجز. وقد يميل الطلاب لتجنب التحديات التعليمية لأنهم يعتقدون أن الوقوع في الأخطاء أو بذل كثير من الجهد يدلان على قدرات منخفضة. (ابلر وهارجو Eppler & Harju، ١٩٩٧: ص ٥٧١).

تميل هذه التوجهات المتباينة إلى أن تكون ثابتة لدى أفراد معينين، لكنها يمكن أن تتغير إلى حد ما متأثرة بالاستجابة لعوامل متعلقة بالظروف أو التجارب. فالطالب المتميز في الرياضيات على سبيل المثال، قد يتبع توجه التعلم للإتقان في مقرر رياضيات جديد، لكن انعدام ثقته في قدراته الموسيقية قد يقود الطالب نفسه لتبني توجه التعلم للأداء في مقرر متعلق بالموسيقى (شفينيكي، ١٩٩٨)؛ لذا ضع ذلك في اعتبارك حينما

تقابل الطلاب لمناقشتهم في المشاكل التي يواجهونها في مقررك. وقد يكون من المفيد مساعدتهم في تحديد الدور الذي تلعبه أهدافهم ونزعاتهم المبررة في خلق تلك المشاكل. وتتضح صحة ذلك تحديداً عند التعامل مع الطلاب الذين يبحثون عن الدرجات، حيث يمكن أن يؤدي تركيزهم المطلق على الدرجات وجدالهم الدائم حول كل درجة في كل اختبار قصير أو عادي إلى تشتيت انتباه المعلمين وإلهائهم. ويمكنك أن تساعد هؤلاء الطلاب على إدراك أن انشغالهم بالدرجات بدلاً من تعلم محتوى المقرر يجعل من السهل أن تثبط عزيمتهم عند الحصول على درجة منخفضة، خصوصاً إذا كانوا ينظرون إلى الفشل كانتقاص لقدراتهم العقلية. أشر أيضاً إلى أنهم إذا سمحوا لتجربة الفشل أن تجعلهم يشعرون بالغباء، فإنهم قد يبدأون في تكريس وقت أقل لمقررك ووقتاً أكثر للمقررات التي تجعلهم يشعرون بالذكاء. وقد تكون المحصلة النهائية لذلك، الحصول على درجة ضعيفة في مقررك بلا داع لها؛ لذلك شجع هؤلاء الطلاب على النظر إلى الدرجات المنخفضة باعتبارها دعوة للاستيقاظ ولا تمثل تهديداً لإحساسهم بقيمة أنفسهم، واعمل معهم على وضع خطة محددة لبذل مزيد من الوقت لدراسة المادة استعداداً للاختبار القصير القادم.

تقديم المساعدة الأكاديمية

يفترض أن تكون مناقشتنا لأهداف الطلاب وأنماطهم المبررة بمثابة تذكير بأن الطلاب يأتون إلى صفك بكميات مختلفة من القدرات، والدافعية، والإعداد الأكاديمي. ويشير بعض الباحثين أيضاً أن الطلاب لديهم أساليب تعلم مختلفة تستجيب بشكل

أفضل لقنوات معينة من إدخال المعلومات. وسيكون من الرائع أن توفر بعض الوقت والطاقة للعمل مع الطلاب بشكل فردي من أجل تحسين عاداتهم الدراسية، وتنظيم جهودهم التعليمية، ولكن معظم معلمي علم النفس ليس لديهم الوقت الكافي لذلك. لكن لحسن الحظ، هناك أشياء أخرى كثيرة يمكنك القيام بها لمساعدة جميع طلابك على بذل أفضل ما لديهم في مقرراتك.

على سبيل المثال، يمكنك أن تدرج في توصيف مقررك جزءاً عن "كيف تؤدي بشكل أفضل في هذا المقرر"، والذي يوفر قائمة مفصلة عما يلزم لتحقيق النجاح في المقرر (باستورينوPastorino، ١٩٩٩). وفي وصفنا الخاص بمقرراتنا، نؤكد على أهمية الاستمرار في مواكبة القراءات المطلوبة، ونشجع الطلاب على الاستعداد للاختبارات من خلال التدريب على الاختبارات التجريبية الموجودة في دليل الطالب الدراسي، وقد قدمنا ملخصات إحصائية من الصفوف السابقة لتوضيح تحليلات للدرجات المعطاة بناء على الواجبات المكتملة، وذلك لتوضيح مدى ارتباط جهود الطلاب في إكمال الواجبات المختلفة بالدرجات النهائية التي حصلوا عليها.

والآن، دعنا ننظر إلى بعض المقترحات الإضافية التي تساعد طلابك على أن يكونوا منظمين على نحو أكثر فعالية، ويفكروا في المواد التي يتعلمونها، ويطوروا مهاراتهم الدراسية، ويواكبوا واجبات القراءات المكلفين بها.

تقديم المنظمات المسبقة

تعمل المنظمات المسبقة على مساعدة الطلاب في تلقي المعلومات الجديدة في المقرر وربطها وتبويبها في بنيتهم المعرفية السابقة (اوزوبيل، ١٩٦٨، ٢٠٠٠؛ اوزوبيل

ونوفاك وهانيشين Ausubel, Novak, & Hanesian، ١٩٧٨). تنبع هذه الفكرة من البحوث في علم النفس المعرفي والتي توضح أنه من السهل تذكر وتعلم معلومات جديدة إذا أمكن ربطها مع معلومات موجودة في الذاكرة مسبقاً (هيلتون Hilton، ١٩٨٦؛ باليميسانو وهيرمان Palmisano & Herrmann، ١٩٩١).

على سبيل المثال، نحن عادة نكتب باختصار مخططاً لمحاضرة كل يوم في زاوية السبورة. وإذا كانت استكمالاً لمحاضرة سابقة، فإننا نضيف إلى ذلك الموضوعات السابقة أيضاً. وبهذه الطريقة، يدرك الطلاب كيفية تنظيم محاضرة اليوم، وكيفية ارتباط العناصر مع بعضها بعضاً، وأيضاً كيفية ارتباط الموضوعات الجديدة بما سبق أن ناقشناه. ويمكنك أيضاً بناء منظمات مسبقة في محاضراتك. فإذا كنت قد قدمت معلومات عن نظريات التعلق في قسم النمو في مقرر علم النفس التمهيدي الخاص بك، يمكنك الرجوع إلى هذه المعلومات (قد تقضي خمس دقائق في مراجعتها للتذكير بها) عندما تناقش لاحقاً نظرية علاقة الأشياء بالشخصية وعلم النفس المرضي في المقرر. بإعادتك لتقديم نظرية التعلق، فإنك تمنح طلابك منظماً مسبقاً يمكن أن يجعل من السهل على طلابك أن يتعلموا ويتذكروا المعلومات عن نظرية علاقة الأشياء. ونعتقد أن المنظمات المسبقة مهمة خصوصاً في المقرر التمهيدي، حيث تكون وتيرة العرض سريعة، ومن السهولة أن يفقد الطلاب التركيز حول كيف تكون الموضوعات غير المترابطة ظاهرياً مرتبطة مع بعضها بعضاً في الواقع.

بالإضافة إلى ذلك، الفت انتباه طلابك إلى المنظمات المسبقة التي قد تكون موجودة في كتابهم الدراسي. تأتي هذه المنظمات المسبقة عادة على شكل ملخصات لفصول الكتاب، أو أسئلة معروضة مقدماً، أو خصائص تسلط الضوء على الروابط بين المعلومات الجديدة والمعلومات التي سبق دراستها في الفصول السابقة.

تعزيز مهارات دراسية فعالة

سيواجه الطلاب ذوو المهارات الدراسية المحدودة معركة عسيرة في عدد من مقررات علم النفس. وقد يدرك بعضهم أن في ذلك ميزة، ولكن حتى الطلاب الذين كانوا متميزين في الثانوية العامة قد يكتشفون فجأة أنهم يفتقدون المهارات الدراسية اللازمة لتحقيق النجاح في دراسة علم النفس. ولمساعدة طلابنا، خصوصاً من هم في سنتهم الجامعية الأولى، نوزع ونناقش قائمة أساسية عن "ما يجب عمله وتجنبه دراسياً" (انظر الجدول ٢, ٦). حيث قام أحد زملائنا بتوزيع نشرة مشابهة، ولكنها أطول فقط على الطلاب الذين رسبوا في اختباره (هندرسن Hendersen، ٢٠٠٢ب). وتحت عنوان "التصدي للفشل : دليل للبقاء"، تشجع النشرة هؤلاء الطلاب على لقاء معلمهم، وتقدم أيضاً معلومات مفصلة عن تطوير الإستراتجيات الفعالة للتعلّم، مشتملة على الأسئلة المفترض أن يسألها الطالب لنفسه أثناء قراءة كتاب دراسي، وكيفية الاستخدام الأمثل لمذكرات المحاضرات، وكيفية استخدام الكتاب الدراسي، وقيمة المجموعات الدراسية، ومخاطر التلقين والحفظ عن ظهر قلب، وأهمية البيئة الدراسية المناسبة، والحاجة إلى تخصيص وقت كاف للدراسة.

الجدول (٢, ٦). ورقة عما يجب فعله وتجنبه دراسياً.

اقتراحات دراسية عامة

هناك مفتاحان هامان للأداء الجيد في علم النفس ومعظم المجالات الأكاديمية الأخرى. أولاً، يجب أن تكون متعلماً نشطاً، وليس سلبياً. ثانياً، يجب أن تنظم جميع معلومات المقرر، وتفهم كيف تتلاءم مع بعضها بعضاً.

من أجل أن تتذكر المعلومات، يجب أن تقوم بمعالجتها بفعالية تتجاوز المستوى السطحي. تجد أدناه، قائمة بثلاثة أشياء يجب تجنبها دراسياً، من بعض الأساليب الدراسية التي تحرمك فرصة معالجة ما تتعلمه من معلومات في مستوى أعمق من المستوى السطحي.

١- لا تضع خطوطاً تحت بعض المعلومات في كتابك الدراسي. فمن السهل جداً رسم الخطوط تحت المعلومات دون التفكير العميق بها.

٢- لا تذاكر من خلال ترديد المعلومات مع نفسك. فمن السهل أن تخدع نفسك بالاعتقاد أنك تفهم المادة مع أنك في الحقيقة لم تفهمها بعد.

٣- لا تدرس بعجلة للاختبارات. الدراسة السريعة ليست الطريقة الفعالة للدراسة. فتعزيز ذاكرتك وإيجاد معينات ودلالات تساعد على حفظ المعلومات الجديدة في الذاكرة طويلة المدى يحتاج لبعض الوقت، لكنه فعال بشكل أفضل، حيث ثبت أن العديد من جلسات التدريب القصيرة نسبياً والموزعة على فترة من الزمن تساعد الذاكرة بشكل أفضل من جلسة تدريب واحدة طويلة قبل اختبار الذاكرة.

بدلاً من ذلك، نقترح عليك اتباع ما سيأتي عما يجب فعله دراسياً، حيث إنه من المرجح أن تساعدك على تعلم وتذكر معلومات المقرر.

١- دون الملاحظات خلال المحاضرات وأثناء قراءتك للكتاب الدراسي. وبعد إتمام كل فصل، خذ بعض الوقت لدمج ملاحظاتك من المحاضرات ومن الكتاب في ملخص شامل للمادة. راجع هذا المخلص بصفة دورية خلال الفصل الدراسي، واستخدمه كوسيلة مساعدة عند التحضير لاختبار قادم. فالمذاكرة من ملخص مألوف، يسهل عليك كثيراً الأداء الجيد في الاختبار.

تابع الجدول (٢, ٦).

٢- ذاكر مع الآخرين، إن أمكن. اسألوا بعضكم بعضاً عن المادة، وأعطوا بعضكم محاضرات مصغرة للتأكد من فهمكم لها. تفيدك دراستك مع الآخرين من ناحيتين. أولاً، إن سماع عرض المادة مرة أخرى من خلال زميل قد يسهل عليك فهمها. ثانياً، عند استعدادك لتدريس المادة لشخص آخر، ستقوم بمعالجة المعلومات بعمق أكبر مع نفسك، وستكتشف أي المعلومات فهمتها وأيها لم تفهمها بعد. وإذا كنت لا تستطيع المذاكرة مع شخص آخر، حاول طرح الأسئلة على نفسك؛ ومن ثم الإجابة عنها بصوت عالٍ دون استخدام المذكرة أو الكتاب.

اقتراحات أخرى للنجاح في مقرراتك

١- مواكبة القراءات. كثير من المقررات، تتطلب قراءات موسعة، يجب أن تقرأ المواد المكلف بها في الوقت المناسب، حتى تتمكن من طرح الأسئلة ومعرفة ما لم تفهمه خلال المحاضرة.

٢- المواظبة على الحضور. إن الحضور على نحو منتظم يتيح لك الاستفادة المثلى من المحاضرة والإعلانات الإدارية المتعلقة بالمقرر. فقد تفقد مادة أساسية حين تغيب عن محاضرة ما.

٣- تطبيق ما تتعلمه. يتطلب منك الكثير من الاختبارات تطبيق المفاهيم التي تعلمتها. إذا كنت قد حفظت التعريفات فقط دون إدراك لكيفية تلاءم المفاهيم مع بعضها وكيفية تطبيقها، فقد تواجه وقتاً عصيباً. لمساعدتك على التفكير بعمق أكثر في محتوى المقرر وكيف يمكن تطبيقه، نقدم لك الاقتراحات الآتية:

أ) إذا كان هناك دليل دراسي لمقررك، استخدمه لمراجعة ما قرأته، وللتأكد من فهمك لمادة المقرر.

ب) خذ اختباراً تجريبياً عند تقديمه من قبل أستاذ المقرر. وللاستفادة القصوى من الاختبار التجريبي، خذه في ظروف واقعية. بمعنى إيجاد مكان هادئ لتأديته (مثل المكتبة)، والالتزام بفترة وقت مشابهة لوقت الاختبار الحقيقي، وعدم البحث عن الإجابات حتى تنتهي. ستمنحك نتيجة الاختبار فكرة جيدة عن المفاهيم التي فهمتها والأخرى التي تتطلب مزيداً من الدراسة.

تابع الجدول (٢, ٦).

٤- كن مسؤولاً عن استكمال جميع متطلبات المقرر. استخدم تقويماً لمتابعة جميع الاختبارات القصيرة والعادية والواجبات والمتطلبات الأخرى، وتحديد المواعيد النهائية للتسليم حتى يكون لديك متسع من الوقت للاستعداد لها.

٥- اقصد معلمك حين يكون لديك أسئلة عن المادة، أو تحتاج للمساعدة في مهارات الدراسة. لدى جميع المعلمين ساعات مكتبية معلنة، ويوفر معظمهم المساعدة عن طريق البريد الإلكتروني.

يتطلب اتباع اقتراحاتنا استثماراً للوقت، ولكنه ليس وقتاً ضائعاً، وسيؤتي ثماره حين تؤدي اختباراتك. حظاً موفقاً!!

تدوين الملاحظات. يعتبر وجود مجموعة واضحة ومنظمة من الملاحظات عن المحاضرة مصدراً مهمًّا للدراسة الفعالة، ولكن بعض الطلاب ليسوا ماهرين كما ينبغي في تدوين الملاحظات. إذا أردت دليلاً على ذلك، جرب هذا: في نهاية المحاضرة، اطلب من بعض طلابك أن يعرضوا عليك ملاحظاتهم التي دونوها عن المحاضرة. وقد يكون لهذه العملية نتائج مشتتة نوعاً ما؛ لأنه بالرغم من أنك ربما قدمت محاضرة من الدرجة الأولى، ومليئة بمحتوى منظم تنظيماً جيداً، وأمثلة حية، وآلية ذكية لكيفية توضيح مدى ارتباط كل النقاط مع بعضها بعضاً، فقد تجد أن بعض المعلومات قد حرفت أو شوهت حين دونها الطلاب في ملاحظاتهم، وأن العناصر الأساسية للمحاضرة لم تجد طريقها إلى دفتر مذكرات الطلاب على الإطلاق. وجدت إحدى الدراسات عن تدوين الطلاب للملاحظات أنه عند نهاية محاضرة ما، كان نصف الطلاب تقريباً لم يدونوا أكثر من نصف صفحة من الملاحظات.

إن إحدى الطرق لمساعدة الطلاب في تحسين مهاراتهم في تدوين الملاحظات هي إطلاعهم على معلومات عن أهمية التدوين الجيد للملاحظات، وكيفية القيام بذلك على نحو أكثر فعالية. ونحن نوصي طلابنا أن يقرؤوا كتاب "كيفية الدراسة في الجامعة" (بوك Pauk، ٢٠٠١)، وقد أخبرنا من قرأه منهم أن القسم الخاص بتدوين الملاحظات كان قيماً جداً.

والطريقة الثانية لتحسين تدوين الملاحظات لدى الطلاب، هي الحرص أثناء المحاضرات على توضيح أن بعض المعلومات ذات أهمية خاصة. وبناء عليه، وعلى النحو الذي بينا في الفصل الرابع، تأكد من ظهور المصطلحات والمفاهيم الأساسية على السبورة، أو جهاز العرض، أو شاشة الحاسوب أثناء حديثك عنها، حيث يميل الطلاب لتدوين الملاحظات حول المعلومات التي تصلهم من خلال أكثر من قناة حسية واحدة، حيث وجدت إحدى الدراسات أن جميع الطلاب تقريباً دونوا ملاحظات عن جميع المعلومات التي قام المحاضر بعرضها شفهياً وكتابياً، ولكن فقط حوالي ٢٧٪ قاموا بتدوين الملاحظات عندما تم عرض المعلومات شفهياً فقط. بالإضافة إلى ذلك، استفاد الطلاب ذوو المستوى الأكاديمي المنخفض استفادة قصوى من استخدام المعلم للعروض البصرية (بيكر ولومباردي Baker & Lombardi، ١٩٨٥).

والطريقة الثالثة لتشجيع الطلاب على التدوين الجيد للملاحظات، هي تخطيط أنشطة تتطلب منهم استخدام تلك الملاحظات لأغراض أخرى غير المذاكرة لاختبار قصير أو عادي. فإذا اضطر الطلاب للاعتماد على ملاحظاتهم حتى يشاركوا بشكل جيد في المحاضرة القادمة، فمن المحتمل أن يقوموا بمراجعة وتوضيح وإعادة تنظيم

هذه الملاحظات بعد تدوينها بوقت قصير. وتساعد هذه العملية بحد ذاتها الطلاب على معالجة المعلومات بشكل أعمق وتذكرها لمدة أطول (أشكروفت وفورمان-بيك Ashcroft & Foreman-Peek، ١٩٩٤). على سبيل المثال، في اليوم التالي لمحاضرة عن الدماغ، نشرح أعراض الاضطرابات العصبية المختلفة، حالة واحدة كل مرة، ونطلب من طلابنا في مقرر علم النفس التمهيدي العمل في مجموعات لتحديد أي مناطق في الدماغ تكون تالفة في كل حالة. ولإرشادهم في هذا النشاط، يسمح للطلاب فقط باستخدام الملاحظات التي دونوها في المحاضرة السابقة (وأثناء قراءة فصل علم النفس الحيوي). تساعدهم هذه التجربة على إدراك مدى قيمة تدوين الملاحظات، خاصة عندما تكون كاملة ومنظمة جيداً، حيث تميل المجموعات التي تمتلك الملاحظات الأفضل إلى التوصل إلى الإجابات الصحيحة بسرعة. ويوضع الطلاب الذين يأتون للصف بدون مذكرة ملاحظات في مجموعة "لا ملاحظات" ويتوجب عليهم الحصول على الإجابات من خلال الكتاب الدراسي فقط. ولا يميل هؤلاء الطلاب إلى الأداء الجيد في هذا النشاط، وبالتالي يدركون سريعاً قيمة الملاحظات الجيدة وأنه لا بديل عنها.

لمزيد من التأكيد على هذه النقطة، يمكنك وضع اختبارات قصيرة أو عادية يمكن للطلاب أثناءها الرجوع للملاحظات التي دونوها أثناء المحاضرة أو قراءة الكتاب الدراسي. والبديل عن هذه الفكرة، أن تسمح للطلاب بإحضار ورقة واحدة من الملاحظات للاختبار القصير أو العادي (حدد الحجم الأدنى للخط)، حيث يضمن هذا الخيار أن الطلاب لن يذاكروا لأجل الاختبار فحسب، بل سيتعمقون في مادة المقرر بفعالية أكبر، ولو كان لغرض فقط تحديد أي المعلومات مهمة بما فيه الكفاية ليضيفوها لورقة ملاحظاتهم الثمينة.

يعتقد بعض معلمي علم النفس أن الطريقة الجوهرية للتأكد من أن الطلاب لديهم ملاحظات جيدة عن المحاضرة هي من خلال إعطائهم نسخة من الملاحظات التي يستخدمها المعلمون في إلقاء محاضراتهم، حيث أصبح مألوفاً هذه الأيام أن يضع المعلمون ملاحظاتهم على موقع الصفحة الإلكترونية للمقرر ويطلبوا من طلابهم تنزيلها وطباعتها قبل المجيء للصف. ويضمن هذا الخيار أن يكون لدى الطلاب معلومات المحاضرة بصيغة مكتوبة، ولكنه ينطوي على خطر أن هذه الملاحظات المطبوعة ستكون فقط مجرد مجموعة إضافية من المواد المكتوبة التي يتجاهلها كثير من الطلاب حتى يأتي الوقت للمذاكرة بسرعة لاختبار قصير أو عادي قادم. ونحن نفضل نسخة معدلة لهذه الخطة، حيث يقدم المعلم ورقة تحتوي على خطوط عريضة بسيطة في كل محاضرة، مع كثير من الفراغات بين الأقسام، والتي تمكن الطلاب من تدوين التفاصيل المهمة لكل موضوع (أشكروفت وفورمان-بيك، ١٩٩٤). ويعتمد تفضلينا هذا على فكرة أن تدوين محتوى المحاضرة بكلمات الطالب الخاصة ستساعده على استيعاب وتذكر المعلومات بشكل أفضل.

تشجيع الطلاب على القراءة

أكثر التجارب إحباطا في تدريس علم النفس هي عندما تلقي محاضرة على طلاب لم يحضّروا أو يقرؤوا المادة العلمية التي توفر لهم الأساس والخلفية للعرض المقدم. ولسوء الحظ، هذه التجربة شائعة أيضاً. وإذا لم تتخذ خطوات خاصة لتشجيع الطلاب على إكمال واجبات القراءة، فيمكنك أن تدرك بسهولة أن العديد منهم وربما أغلبهم لن يفعل ذلك. ويمكن أن يقوض هذا الإدراك العلاقة بين المعلم والطالب؛

لأنه من السهل الاستياء وعزوا سلوك الطالب إلى عدم وجود الدافعية أو عدم المسؤولية وغيرها من الصفات السلبية الأخرى. وهذا بدوره يجعل بعض المعلمين أنفسهم أقل اهتماماً ومسؤولية (فقد يقول أحدهم، "إذا لم يهتموا بالقيام بواجبات القراءة الخاصة بهم، فأنا لن أهتم بالحضور إلى ساعاتي المكتبية").

والحقيقة بالطبع هي أن بعض الطلاب لا يهتمون بك أو بمقررك، وقد لا تكون قادراً على القيام بشيء حيال ذلك؛ لذا حاول ألا تأخذ ذلك من جانب شخصي، ولا تجعل هذا العدد القليل من الطلاب يفسد الجو العام للصف أو علاقتك ببقية الطلاب. وحينما يتعلق الأمر بواجبات القراءة تذكر أن معظم الطلاب لديهم النية الكاملة في أن يكونوا على قدر من المسؤولية. وعندما يفشلون في مواكبة واجبات القراءة، فالمشكلة قد تكون بسبب سوء إدارة الوقت، ومطالب العمل والعائلة والمقررات الأخرى، أو حتى بعض أشكال الإعاقة المتعلقة بالقراءة. أثناء حديثك مع الطلاب الذين يعانون من هذه المشاكل، اقترح عليهم التغلب عليها من خلال اللجوء لأي برامج تقدمها الجامعة عن إدارة الوقت، أو مهارات الدراسة، أو إعادة التأهيل. وفي العديد من الحالات الأخرى، يتوقف الطلاب الذين كانوا مواكبين على القراءة منذ البداية عن ذلك؛ لأنهم رأوا عدم وجود علاقة واضحة بين ما يعرض في المحاضرة وما كلفوا بقراءته (ساترلي و لو Satterlee & Lau، ٢٠٠٣). فإذا رأى الطلاب قائمة القراءة الخاصة بك غير متعلقة أو مساعدة على فهم محاضراتك، فسيكرس بعضهم ذلك الوقت للقراءة في مقررات أخرى حتى يقترب موعد اختبارك.

لمنع حدوث مثل هذه الحالة، احرص على مكافئة طلابك أثناء المحاضرة على إتمامهم واجبات القراءة. ويمكن تحقيق ذلك من خلال الإشارة إلى تلك القراءات في أثناء المحاضرات متى ما كان ذلك مناسباً، والتوقف أحياناً لسؤال الطلاب عما ذكر في واجب القراءة المحدد لذلك اليوم حول معلومة ما قلتها. وهناك طريقة أخرى لمكافئة الطلاب على القراءة من خلال تكليفهم باختبارات منزلية قصيرة تتطلب منهم قراءة النص والتحليل الناقد للمادة (بويد، ٢٠٠٣). ومن الطرق أيضاً، إعطاء درجات لمن يجيب إجابات صحيحة عن سؤال أو أكثر من الأسئلة المتعلقة بالمادة التي كلفت الجميع بقراءتها. وأخيراً، يمكنك استخدام أساليب التقييم الصفي لتساعد في تعزيز فكرة توقعك قيام الطلاب بقراءة واجباتهم. على سبيل المثال، وزع بطاقات على الطلاب واطلب منهم (بدون أن يذكروا أسماءهم) أن يخبروك أي أجزاء واجب القراءة في ذلك اليوم كانت أكثر وضوحاً، وأيها أكثر إثارة لاهتمامهم، وأيها كان أكثر غموضاً (أنجيلووكروس، ١٩٩٣؛ ساترلي ولو، ٢٠٠٣).

وعلى أقل تقدير، وكما وضحنا في الفصل الثالث، اقض بعض الوقت في اليوم الأول في الحديث عن النصوص والمواد التي اخترتها ومدى ارتباطها بالخطوط العريضة لمقررك (البي، ١٩٨٨). وبعد ذلك ومع تقدم المقرر، ذكّر طلابك بواجبات القراءة لكل أسبوع مبيناً لهم أهميتها وكيف ستساعدهم على فهم المحاضرات (بويد، ٢٠٠٣). إن هذه المعلومات مهمة خصوصاً عند تدريسك لطلاب السنة الأولى. وإن كان ضيق الوقت سيمنعك من المحاضرة عن كل شيء مما كلفتهم بقراءته، فبين لهم ذلك منذ البداية. وبين لهم أيضاً ما إذا كنت ستختبرهم في كل ما قرؤوا عنه. ووضح لهم أهمية

القراءة والمذاكرة بصورة منتظمة مع تقدم المقرر وليس بصورة سريعة وعاجلة في نهاية المقرر. وإن كانت بعض القراءات ليس لها علاقة إطلاقاً بمحاضراتك فبين لهم ذلك أيضاً. وكما أشرنا في الفصل الثالث إلى إحدى الحالات الغريبة عندما شك أحد الطلاب بغبائه لأنه لم يستطع إيجاد صلة أو أهمية للقراءات المكلف بها، فذهب إلى معلمه لطلب المساعدة في هذه المشكلة. وذهل الطالب عندما كشف له المعلم أنه على الرغم من أن قوانين الكلية تقتضي تحديد كتاب دراسي للمقرر، إلا أنه ليس له أي دور في المقرر والطلاب غير ملزمين حتى بقراءته (ساترلي ولو، ٢٠٠٣). وقد كان من الأفضل كثيراً نقل هذه المعلومة إلى كل الطلاب في اليوم الأول!

وبالإضافة إلى شرح أهمية واجبات القراءة وصلتها بالمقرر، ساعد طلابك على فهم الخصائص التدريسية للكتاب واستخدامها (بويد، ٢٠٠٣)، حيث إن مناقشة المصطلحات البارزة والنصوص المهمة وتمارين التفكير الناقد، وملخصات وأسئلة الفصول وشرحها سيساعد الطلاب على تحقيق الاستفادة القصوى من القراءات المحددة لهم، حيث وجدنا أن الطلاب غالباً ما يتخطون بعض الميزات التدريسية مثل المقدمة أو بعض المعلومات المدونة بمعزل عن النص الأصلي، إلا إذا تم توضيح أهمية هذه المعلومات وقيمتها لهم.

إذا احتاج طلابك إلى مساعدة إضافية في القراءة، انظر في إمكانية تقديم منظم مسبق لهم على شكل قائمة بنقاط أساسية يبحثون عنها في كل واجب قراءة أسبوعي. ويعطي بعض المعلمين طلابهم قائمة بأسئلة متعلقة بالمحاضرة حتى يحاولوا الإجابة عنها أثناء قيامهم بالقراءة. كما يمكنك أيضاً تقديم بعض التوجيهات لطلابك عن

الطريقة المثلى لتنظيم قراءاتهم بشكل أفضل. على سبيل المثال، اقترح عليهم قبل بدء القراءة أن يلقوا نظرة سريعة على الخطوط والعناوين العريضة وملخص للفصل للحصول على فكرة عما يتحدث عنه الفصل وكيفية تنظيم موضوعاته وصلتها ببعضها بعضاً. أخبرهم أيضاً عن الأسلوب الذي وجدته مفيداً في قراءة الكتب والمقالات، حيث إن ذلك قد يشجعهم على استخدام الأسلوب نفسه عند ممارستهم لقراءاتهم الخاصة (ساترلي ولو، ٢٠٠٣).

إذا استمر طلابك في تجاهل واجبات القراءة المكلفين بها فليس هناك فائدة كبيرة في معاقبتهم، حيث إن ذلك لن يُجْنَى منه سوى خلق الأحقاد والعدائية في الصف، إلى جانب أن الطلاب الذين لم يقوموا بواجبات القراءة سينالون جزاءهم من خلال الاختبارات القصيرة والاعتيادية. وكبديل للعقوبة، حاول التعمق قليلاً في سبب المشكلة. على سبيل المثال، وزع عليهم بطاقات واطلب منهم أن يخبروك (بدون ذكر أسمائهم) عما إذا كانوا مواظبين على القراءة أم لا وبيان الأسباب في حال عدم المواظبة عليها (ساترلي ولو، ٢٠٠٣)، حيث يمكن أن توفر لك قراءة هذه البطاقات نقطة الانطلاق عما ينبغي عمله لاحقاً، سواء كان التشاور مع الزملاء، أو وضع (أو تغيير) أساليب تعزيز القراءة، أو ربما تغيير الكتب الدراسية.

ومع ذلك، تذكر أن هناك حدوداً لما يمكن وينبغي عليك القيام به لمساعدة طلابك. حيث يمكن أن تؤدي المحاولات غير المنتهية لمساعدتهم إلى نتائج عكسية خاصة في الحالات الفردية للطلاب الذين اختاروا عدم بذل الوقت أو الجهد اللازم لتحقيق النجاح (كوفمان Coffman، ٢٠٠٣). في مثل هذه الحالات، يمكن أن يكون

لعواقب اختيارات الطلاب الماضية تأثير أكبر في النهاية في صياغة الاختيارات المستقبلية من أي شيء يمكنك القيام به. وبعبارة أخرى، نحن نحثك على بذل كل ما تستطيعه لتقديم المساعدة والموارد اللازمة للطلاب الذين لديهم الدافعية للنجاح لكنهم يفتقرون إلى بعض المهارات والمعلومات المعينة. ومع ذلك، نحن لا نعتقد أنك ملزم بتحمل كامل المسؤولية لتعلم طلابك.

حماية خصوصية الطلاب

من بين الالتزامات التي يفترض منك تحملها كمعلم لعلم النفس هو الميثاق القانوني والأخلاقي بحماية حقوق الطلاب في الخصوصية. وقد ذكر هذا الالتزام في المعايير الأخلاقية للجمعية الأمريكية لعلم النفس ومدونة قواعد السلوك في المعيار ٧,٠٤ (APA, 2002)، وكذلك في قانون الحقوق التعليمية العائلية والخصوصية (FERPA)، المذكورة سابقاً. فعلى النحو المبين في قوانين (FERPA)، تمتد حقوق الخصوصية للطلاب إلى كافة السجلات التربوية، شاملة الدرجات وإجراءات توزيعها، وإعادة الواجبات بعد التقييم.

على سبيل المثال، فوجئ العديد من المعلمين عندما علموا أنه من غير القانوني نشر درجات الاختبارات القصيرة أو النهائية للطلاب على باب المكتب أو أي لوحة إعلانية أو إلكترونية باستخدام آخر خمسة أرقام من رقم الضمان الاجتماعي للتعريف بالطلاب، حيث إن الطريقة الوحيدة المناسبة والقانونية لنشر درجات الطلاب في مكان عام هي من خلال استخدام رقم تعريف خاص غير رقم الضمان الاجتماعي.

ولتيسير هذه العملية، تنشئ العديد من المؤسسات التعليمية أرقاماً عشوائية لتحديد هويات الطلاب أو تصمم أنظمة درجات حاسوبية يستطيع من خلالها الطلاب الوصول إلى درجاتهم ونتائجهم والإطلاع على الإحصائيات المتعلقة بذلك مثل المتوسط والانحراف المعياري والتوزيع التكراري لدرجات الصف، ولكن لا يمكنهم رؤية درجة أو نتيجة أي طالب آخر.

وتمنع قوانين (FERPA) المعلمين أيضاً من إعادة الأوراق أو الواجبات أو الاختبارات بعد تصحيحها بطريقة قد تسمح للطلاب بمعرفة أي درجة أو نتيجة عدا الدرجة والنتيجة الخاصة بهم فقط. ووفقاً لذلك، من غير المقبول تمرير الأوراق المصححة على الصف ليطلع الطلاب على نتائجهم ويمررونها للآخرين. كما أنه ليس من القانوني وضع أكوام من المواد المصححة والسماح للطلاب بالفرز والبحث خلالها.

لمزيد من المعلومات حول (FERPA)، يمكنك زيارة الموقع الإلكتروني لجامعة إلينوي، أربانا-شامبين، مكتب القبول والسجلات، حيث ستجد تعليمات مفيدة، على الرابط: www.oar.uiuc.edu/ staff/systems/ferpa_trng.

كتابة التوصيات الأكاديمية

تظهر أحد أكثر الجوانب شيوعاً من جوانب العلاقة بين المعلم والطالب في شكل طلبات كتابة خطابات التوصية الأكاديمية؛ لدعم جهود الطلاب في الحصول على وظيفة أو إعانة مالية أو دراسة في الخارج أو قبول للدراسات العليا أو غيرها من الفرص. ويجد كثير من المعلمين في هذه الطلبات عبئاً ثقيلاً، ليس فقط لأنها قد تتطلب

وقتاً وجهداً كبيرين، خاصة عندما يكون الطالب غير معروفٍ أو عندما تكون مزايا الطالب معروفة جيداً، ولكن لأنها ليست جديرة بالثناء تحديداً.

ونصيحتنا هي أن نكون صادقين ومخلصين مع كل طالب يطلب خطاب توصية. فإذا كنت تعرف الطالب جيداً وتشعر بالراحة لكتابة خطاب توصية قوي فافعل ذلك، واسأل عن مزيد من المعلومات مثل سيرته الذاتية وسجل درجاته وملخصٍ عن الوظيفة أو المنحة أو البرنامج الذي ينوي الطالب التقدم إليه، حيث ستساعدك معرفة هذه المعلومات على كتابة خطاب شخصي وموجه توجيهاً مناسباً. وتأكد من اشتمال الخطاب على أكبر قدر ممكن من التفاصيل الصادقة عن الأداء الممتاز للطالب في صفك. يبحث أرباب العمل وكليات الدراسات العليا ولجان المنح الدراسية غالباً عن الشخصيات متعددة الجوانب؛ لذلك اذكر أنشطة الطالب غير المنهجية ومهارات اتصاله ومشاركاته وعروضه الصفية وأعماله المكتوبة وقدرته على التفاعل معك ومع زملائه. تعمق في التفاصيل قدر الإمكان، واصفاً، على سبيل المثال، طبيعة متطلبات المقرر، والعمل الجماعي الذي تم تطبيقه في صفك، ودور الطالب في ذلك. واختم خطابك بمقارنة الطالب مع الطلاب الآخرين الذين درستهم، مع إعادة مختصرة لنقاط قوة الطالب (كورزان ودامور، ٢٠٠٠).

إذا كنت تشعر أنك لا تستطيع أن تكتب توصية قوية بصدق فأخبر الطالب بذلك. وإذا كانت المشكلة ببساطة أنك لا تعرف الطالب جيداً بما فيه الكفاية (وهي حالة شائعة في الصفوف الكبيرة)، فانصحه بطلب التوصية من معلم آخر يعرفه جيداً. وإذا أخبرك هؤلاء الطلاب غير المألوفين لديك أنه لا أحد من معلميهم الآخرين

يعرفهم جيداً كذلك، أو أن لديهم توصيتين من معلمين آخرين، ولكنهم يحتاجون ثالثة لتلبية متطلبات التقديم، يمكنك عرض كتابة نموذج أساسي غير مفصل لخطاب التوصية. وتأكد من توضيح أن هذا الخطاب ستحتوي فقط على بيان أن الطالب كان من ضمن طلاب صفك وحصل على درجة معينة. واذكر أنك أيضاً قد تضيف ملاحظة عن توزيع الدرجات وانطباعك العام (إن وجد) عن دافعية الطالب وسلوكه في الصف. وإذا لم تستطع كتابة خطاب قوي؛ لأنه ليس لديك أشياء إيجابية تقولها عن الطالب بل على العكس لديك بعض الأشياء السلبية لتقولها، نقترح عليك أن توضح تلك الحقيقة للطالب. وفي مثل هذه الحالات نقول شيئاً من هذا القبيل: "انظر، بسبب .....و.....، فأنا في الحقيقة لست الشخص المناسب لكتابة رسالة لك. وفي الواقع، خطابي قد يضر بدلاً من أن يدعم فرصك". يذهب معظم الطلاب على الفور إلى أحد آخر عند سماع مثل هذا، ولكن يبقى في حالات قليلة من يلح من هؤلاء الطالب لكتابة الرسالة على أيّ حال. وفي مثل هذه الظروف، ليكن خطابك تقييماً صريحاً ومتجرداً لميزات الطالب وقدراته وجهده الكامن.

قد تكون كتابة خطابات التوصية الأولى هي الأكثر صعوبة واستغراقاً للوقت؛ لأنه ببساطة ليس لديك حتى الآن نموذج تتبعه. ولجعل هذه المهمة أسهل، اطلب من زملائك نماذج من الخطابات التي كتبوها (بعد إزالة المعلومات التعريفية منها)، واطلع على عينات من الخطابات من مصادر أخرى (مثل، كورزان ودامور، ٢٠٠٠)، ثم اطلب من بعض زملائك أن يقرؤوا ويعلقوا على المسودة الأولى (مرة أخرى، ينبغي إزالة المعلومات التعريفية). وقد قدمنا عينة من بعض الخطابات في الشكل (٤, ٦).

عزيزي .....:

طلب مني السيد تايرون ..... أن أكتب لدعم طلبه في الحصول على ..... وأنا سعيد للقيام بذلك. كان "تايرون" طالباً لدي في مقرر علم النفس التمهيدي في جامعة إلينوي، أربانا-شامبين خلال فصل الخريف لعام ٢٠٠٠م. في صف مكون من ١١٠ طالب، عرفت "تايرون" كطالب ممتاز، حيث حصل على واحدة من أعلى الدرجات في المقرر، وأظهر مجموعة متنوعة من المهارات الأكاديمية. وقد كان مسؤولاً للغاية ومنهمكاً في تعليمه. كانت محاضرتي تبدأ ٨:٣٠ صباحاً، وكان سجل حضوره مكتملاً. وكان أيضاً مشاركاً نشطاً في الصف، ويسلم الأعمال المكلف بها مكتملة في موعدها.

يتطلب مقرري كتابة مكثفة وأنواعاً مختلفة من الكتابة. وبالإضافة إلى الأسئلة ذات الإجابات القصيرة والمقالية في الاختبارات القصيرة والاعتيادية، كما أطلب ١٢ واجباً مصغراً (١-٢ صفحة) والذي يتطلب من الطالب إما تطبيق مفهوم تعلمه حديثاً أو أن يبدع في تطوير مواد جديدة. كما أطلب أيضاً واجباً رئيسياً (١٠- ١٥ صفحة) والذي يتطلب من الطلاب مشاهدة فيلم ذو محتوى نفسي ثم يحللوا نقدياً كيفية عرض الفيلم للمفهوم النفسي. كما يطلب من الطلاب أيضاً قراءة مقال متعلق بمحتوى الفيلم النفسي وربط ذلك المقال والمعلومات المقدمة في الصف وفي كتابهم الدرامي بتحليل نقدي حول تصوير الفيلم لتلك القضية النفسية. كما أطلب من الطلاب أن يختاروا شخصية كارتونية شعبية تتعلق ببعض الموضوعات في علم النفس وربطها بالمعلومات المقدمة في الكتاب الدرامي والصف. وقد حصل "تايرون" على الدرجات كاملة في كل هذه الواجبات الكتابية، وهو إنجاز رائع.

"تايرون" ليس من النوع الذي يتبع الآخرين، حيث كان واضحاً وعميق التفكير في النقاشات الصفية، وكان لا يخشى تقديم وجهة نظره المختلفة مع معظم طلاب الصف، وكان في غاية الانتباه أثناء المحاضرة، ويعلق بصورة مناسبة، ويسأل ويجيب الأسئلة، ويساعد الطلاب الآخرين في حل المشكلات في بعض تدريبات المجموعات الصغيرة التي أكلفهم بها.

وأخيراً، "تايرون" شخص لطيف حقاً. وهو متحمس للتعلم، ومنفتح للتجارب الجديدة، ومتفائل، ولديه علاقات جيدة مع الآخرين. وأنا استمتع كثيراً بوجوده في محاضرتي. وهو بالتأكيد في قائمة أفضل ١٠٪ من جميع طلاب البكالوريوس الذين تعاملت معهم خلال سنوات تدريسي الخمس والعشرين.

أرجوا عدم التردد في التواصل معي للإجابة عن أي أسئلة أخرى، أو تقديم مزيد من المعلومات الإضافية. رقم هاتف مكتبي ..... وعنوان بريدي الإلكتروني هو .....

المخلص،

الشكل (٤, ٦). عينات من خطابات التوصية. وهي أمثلة من ملفاتنا توضح خطاب توصية قوية من أجل "تايرون"، وهو طالب نعرفه جيداً، وخطاب أقل قوة منها من أجل "ناشا"، وهي طالبة لم تترك لدينا انطباعاً كبيراً، و"نموذج" رسالة لأجل "توم"، وهو طالب لم نعرفه جيداً على الإطلاق، ومع ذلك أردنا دعمه.

عزيزي .....:

طلبت مني الآنسة "تاشا" ..... أن أكتب لدعم طلبها للقبول في ..... كانت "تاشا" طالبة لدي في مقرر علم النفس التمهيدي في جامعة "جنوب فلوريدا" خلال فصل الخريف لعام ٢٠٠٠م.

وقد حصلت على درجة (ج) في المقرر، ولكني وجدت "تاشا" طالبة متحمسة جداً للتعلم، حيث يفوق اهتمامها بتعلم مواد المقرر اهتمامها بالدرجة التي ستحصل عليها في نهاية المقرر. وهي لا تظهر ذلك الاهتمام في النقاشات الصفية فقط، بل تتجاوز متطلبات المقرر المعتادة إلى مواصلة السعي وراء المعلومات النفسية الحديثة. وكانت "تاشا" أيضاً ملتزمة في حضورها وتسليم واجباتها في الموعد المحدد لذلك. وهي أيضاً من الطلاب القلة الذين يستغلون الفرصة لجعلي أقرأ المسودة الأولى لأوراقهم الفصلية.

باختصار، أعتقد أن "تاشا" إنسانة رائعة وطالبة تواقة. وحتى لو لم تكن ممتازة أكاديمياً في مقرري، كنت مسرورة لوجودها في الصف. آمل أن تعطوا طلبها الاهتمام الجاد. وإن كان باستطاعتي تقديم مساعدة أكبر، أرجو عدم التردد في التواصل معي.

المخلص،

عزيزي .....:

طلب مني السيد توم ..... أن أكتب لدعم طلبه للحصول على ..... كان "توم" واحداً من بين ٣٥٠ طالباً في مقرري علم النفس التمهيدي في جامعة إلينوي، أربانا-شامبين، خلال فصل الربيع للعام ٢٠٠٤م. في صف كبير مثل هذا، كان من الصعب إن لم يكن من المستحيل أن أتعرف على جميع طلابي؛ لذلك ملاحظاتي عن "توم" يجب أن تكون مختصرة ومحدودة. أتذكر أنه كان يحضر للصف بانتظام، وسجلاتي تبين أنه أكمل جميع متطلبات المقرر في الوقت المناسب وبامتياز. وقد حصل على درجة (A) في المقرر، وفي نقاشاتي الأخيرة معه، أثر في كطالب يرغب باهتمام جاد ممارسة مهنة في علم النفس.

آمل أن تكون هذه الملاحظات القليلة ذات فائدة لكم في عملية اتخاذ القرار.

المخلص،

تابع الشكل (٤, ٦).

وقد يعطيك بعض الطلاب نماذج لتوصيات مطبوعة لتكتب توصيتك عليها، أو لترفق رسالتك بها. ويحتوي الكثير من هذه النماذج على خيار يستطيع من خلاله الطالب التنازل عن حقه في رؤية الخطاب التي تكتبها. ولا يتنازل بعض الطلاب عن هذا الحق، لكننا نوصي بأن يفعلوا؛ لأنه سيكون للخطاب تأثير أكبر على المتلقي عندما يتضح له أن تعليقات كاتب الرسالة لم تتأثر بقلقه إزاء ردة فعل الطالب عنها. وهذه النصيحة برأينا مناسبة خاصة عندما تكون صادقاً مع الطلاب بشأن نوعية الخطاب التي يمكن أن تكتبها.

أخلاقيات العلاقة بين المعلم والطالب

لم تركّز المعايير الأخلاقية لجمعية علم النفس الأمريكية ومدونة قواعد السلوك (APA, 2000) كثيراً من الاهتمام للقضايا الأخلاقية المرتبطة بالتدريس، لكنها اشتملت على بعض المبادئ التوجيهية، والتي سبق ذكر بعضها. على سبيل المثال، نص المعيار ٧ , ٠٣ (الدقة في التدريس)، على أن "يتخذ علماء النفس خطوات معقولة للتأكد من أن توصيف المقرر الدراسي دقيق فيما يتعلق بالموضوعات التي يتناولها، وقواعد تقييم التقدم المحرز، وطبيعة تجارب المقرر. ولا يعيق هذا المعيار المعلم من تعديل محتوى المقرر أو متطلباته عندما يرى ذلك ضرورياً أو مرغوباً فيه من الناحية التربوية والتعليمية، ما دامت تتم توعية الطلاب عن هذه التعديلات بطريقة تمكنهم من تلبية متطلبات المقرر". وبعبارة أخرى، وكما وضحنا في الفصل الثاني، ينبغي أن تفكر بعمق في بناء مفردات منهجك الدراسي، وألا تحيد عنها بصورة تعسفية.

يتطلب المعيار نفسه من معلمي علم النفس أن "يقدموا المعلومات النفسية بدقة". وقد طبقنا هذا المعيار في وقت سابق عندما أوصينا أن تقدم تغطية عادلة ومتوازنة في مقرراتك، ولكننا نعتقد أيضاً أنه يشير إلى الالتزام بالمحافظة على جعل مواد مقرراتك حديثة ومتجددة بقدر الإمكان. فتقديم معلومات قديمة في مقرر علم النفس ليس مضللاً فحسب، بل غير أخلاقي أيضاً.

يتفق كثير من النصائح التي قدمناها في هذا الفصل حول إعادة الاختبارات والواجبات ومراجعتها بعد تقييمها في أقرب وقت ليس فقط مع مبادئ التدريس الفعال، بل مع معيار (APA) ٧,٠٦ والذي يطلب من معلم علم النفس تقديم ملاحظات محددة للطلاب في الوقت المناسب. وعلى نحو مماثل، نصيحتنا في الفصل الثاني والثالث حول الإعلان بوضوح عن نظام التقييم الخاص بك والالتزام الدقيق به، يتفق مع جانب آخر من معيار ٧,٠٦، ونعني به المتعلق بأن الطلاب يجب أن يعرفوا الطريقة التي سيتم تقييمهم من خلالها في المقرر، وأن التقييم سيعتمد على المعايير المعلنة وحدها.

بالطبع وكما سبق ذكره، يحذر معيار ٧,٠٧ معلمي علم النفس من الوقوع في علاقات جنسية مع الطلاب أو أي أحد آخر يملكون عليه سلطة تقييمية. وفي رأينا، ليست هناك استثناءات لهذه القاعدة، وأولئك الذي ينتهكونها من المحتمل أن يكونوا مذنبين بارتكاب التحرش الجنسي.

ونشير إلى أن المعالجة الأكثر شمولاً وتحديداً لكثير من القضايا الأخلاقية التي تظهر في التدريس، متاحة في كتاب "أخلاقيات التدريس": سجل حالات، تأليف

باتريشيا كيث-سبيغل وآخرون، بتمويل من (STP)، والكتاب يناقش أخلاقيات التدريس فيما يتعلق بالحالات التي ظهرت في أماكن عديدة مختلفة (كيث-سبيغل وآخرون، ١٩٩٣).

تركز أول مجموعة من الحالات على الصف، مشتملة على القضايا المتعلقة بسياسات الصف واللياقة وسلوك الطالب في الصف، وأسلوب إلقاء المعلمين للمحاضرات. وتثير المجموعة الأخرى من الحالات القضايا المتعلقة بالدروس والتقييم، وتشمل الأنشطة والواجبات، وتقييم تقدم الطلاب، وخطابات التوصية، والانحياز مع أو ضد طلاب معينين، وخيانة الأمانة العلمية. أما المجموعة الثالثة من الحالات فتركز على القضايا الأخلاقية المتعلقة بإمكانية الاستفادة من المعلم خارج الصف، وتشمل تفاعلهم مع الطلاب خارج نطاق الحرم الجامعي.

وتحت عنوان "العلاقات في الوسط الأكاديمي" يتعامل القسم التالي مع الحالات التي تنطوي على الأدوار المزدوجة، وتضارب المصالح، والعلاقات مع الزملاء، والقضايا الجنسية، واستغلال الطلاب، والإشراف والتعاون مع الطلاب. أما الحالات في قسم "مسؤوليات الطلاب والزملاء" فتتعلق بكفاءة المعلم، والسرية، والبيانات السياسية والعامة من قبل المعلمين، واستخدام المعلمين لموارد الحرم الجامعي. ويختتم سجل الحالات بالنظر في القضايا الفريدة من نوعها للمعلمين في أقسام علم النفس، وتشمل القضايا المتعلقة بالإشراف على الأبحاث، والعلاج، والتقييم النفسي.

ونوصيك بقراءة "أخلاقيات التدريس" وإبقائه في المتناول، بحيث يمكنك الرجوع إليه كلما ظهرت حالة أخلاقية غامضة في مجال تدريسك.

بعض الملاحظات الختامية

نعتقد أن أفضل جزء في تدريس علم النفس هو فرصة العمل مع الطلاب وبناء علاقات مثمرة معهم. كما نعتقد أن الجزء الأسوأ في تدريس علم النفس هو التعامل مع الطلاب الذين تنسينا سلوكياتهم ذلك الجزء الأفضل. ونأمل أن تساعدك المبادئ التوجيهية والاقتراحات التي قدمناها على تقليل عدد التفاعلات السلبية مع طلابك وتزيد الإيجابية منها (انظر قائمة المراجعة ٢, ٦).

قائمة المراجعة (٢, ٦)

قائمة مراجعة للبنود المتعلقة ببناء علاقات مثمرة بين المعلم والطالب والمحافظة عليها

١- استخدم سلطتك وقوتك كمعلم بطريقة أخلاقية.

٢- أنشئ علاقة مع طلابك من خلال كونك إيجابياً، محتفظاً بروح الدعابة، وتكون متاحاً للطلاب، وتبدي اهتماماً بهم.

٣- أظهر السلوكيات الفورية مثل الاسترخاء والابتسامة، والتواصل البصري مع الطلاب، واستخدام أسلوب حديث معبر، واستخدام الحركات والإيماءات المناسبة.

٤- حاول أن تشمل جميع الطلاب. استخدم أمثلة وإشارات متنوعة، وكون مجموعات طلاب مختلطة، وتواصل بصرياً مع جميع الطلاب، واكتب أسئلة شاملة لاختباراتك القصيرة والعادية.

٥- ادع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة للتواصل معك في بداية الفصل. وقم بتقييم طلبات هؤلاء الطلاب في ضوء ما يحفظ استقامة مقررك وتحقيق أهدافه.

٦- ضع مع بداية الفصل سياسات للتعامل مع الأوراق المتأخرة، والتغيب عن الاختبارات، والشكاوى حول فقرات الاختبار، والدرجات، وغيرها، ثم التزم بهذه السياسات مع جميع الطلاب.

٧- قلل من احتمالية السلوكيات غير الحضارية في الصف من خلال تطوير قواعد للسلوك في الصف، وتعريف الطلاب بهذه القواعد، ومن ثم تنفيذها.

٨- إذا اضطررت للتعامل مع طالب غاضب، حافظ على سلوك هادئ ومهني أثناء السماح للطالب بالتعبير عن مشاعره وآرائه دون مقاطعته. ثم ناقش المشكلة بطريقة منطقية لمساعدة الطالب على تعلم ومعرفة الخطوات المفيدة أو الموارد التي قد تكون متاحة.

٩- قبل التدريس في مكان جديد، أنشئ قائمة بمصادر الحرم الجامعي التي تساعد الطلاب المحبطين، أو المضطربين، أو خلاف ذلك ممن هم بحاجة لمساعدة تتجاوز نطاق دورك كمعلم.

١٠- تعود على سياسات وإجراءات الكلية والقسم فيما يتعلق بخيانة الأمانة العلمية. واتبع هذه الإرشادات عند التعامل مع الحالات المشتبه فيها في صفك.

١١- حاول جعل مقررك الدراسي ممتعاً بذاته من خلال ربط محتواه بحياة الطلاب، وتضمينه المواد الجديدة ذات الصلة، وعرضه بأفضل طريقة مقنعة قدر الإمكان.

١٢- اعمل على تطوير سياسة الحضور في ضوء أهداف مقررك، تأكد من معرفة وفهم طلابك لسياستك.

١٣- تعود على قوانين (FERPA) والمبادئ التوجيهية لمؤسستك المتعلقة بحقوق الخصوصية للطلاب. والتزم دائماً بهذه المبادئ في تخطيط وتدريس مقرراتك.

١٤- كن مدركاً ومتبعاً للمبادئ الأخلاقية لجمعية علم النفس الأمريكية (APA) المتعلقة بالتدريس.

obeikandl.com