الفصل 9

معالجة انتحال الطلاب في التعليم العابر الحدود

جود كارول Jude Carroll

جامعة أوكسفورد بروكس Oxford Brookes University

مقدمة

ثمة نقاش وجدال مستمران في الجامعات والإعلام الغربيين فيما يتعلق بمعالجة انتحال الطلاب، الذي يصل بعضه إلى الحدود القصوى. ويراجع ناغي Nagy ما كُتب في هذا الموضوع، فيقول: إن كثيرين يعدون أن «نسبته وبائية» (2006: 38).

ويؤكد صحفيون في بلدان عدة أنهم قد تناولوا موضوع انتحال الطلاب على الملأ، خصوصاً حين كانت تسمح لهم الفرصة بإرفاق مقالاتهم بأمثلة عن الخداع الواضح من قبل الطلاب، أو عن التناول غير الوافي لمثل هذه الحالات من الاحتيال. وغالباً ما تشدد عناوين القصص التي تتم روايتها عن الانتحال على ضرورة أخذ الحذر، وتدل ضمناً على تهديد الانتحال مصداقيةَ الشهادات الجامعية وفاعليتها.

لذلك، فإن أي نقاش عن انتحال الطلاب في التعليم المتعدد الجنسيات يكون متضمناً في هذا النقاش الأوسع، ويجب تكييفه وفقاً لحاجات هذا النوع من التعليم وظروفه الخاصة، مثل:

- الهيئة التدريسية والطلاب، مع الاختلاف الواسع في التجارب التعليمية والتعلّمية، التي خاضها كل من الطرفين قبل انخراطهما بالدراسة خارج الحدود، وفي أثناء مسيرتهما فيها.

- الافتراضات المختلفة عن جوانب التعليم والتعلم (كما تمت مناقشتها، غير مرة، في هذا الكتاب).
- صعوبات إجراء التقويم عن بعد.
- الفرص الأقل التي تتوافر للمدرسين لتطوير فهم مشترك للمعايير الجامعية ومقتضيات التقويم عبر تفاعل غير رسمي. إذ يصعب على المدرسين تحقيق إجماع على الرأي ما لم يتم لقاؤهم على نحو دوري، و/أو إذا ما كان عليهم التواصل عن بعد.

تغييرات خارجية في التعليم العالي

جميع الدراسات التي تتناول تزايد حالات الانتحال وخطورتها، سواء أكانت دراسات جامعية أم مقالات وتعليقات عامة، تربط قضية الانتحال، على نحو مباشر أو غير مباشر، بالتطورات العالمية الأخرى، والمتعلق أغلبها بتدبر الانتحال عبر الحدود. وقد استنتجت جميعها:

- نشوء فرص للاحتيال. جميع الموضوعات المتعلقة بالاحتيال المدروس كانت تتعلق، قبل عام 2000، بالاحتيال الذي نشأ عن فاعلية لم تظهر في الولايات المتحدة إلا في عام 2005. ثمة «خدمات كانت تظهر أسبوعياً: في العديد من البلدان، وهي تضمن الحصول على درجة جيد»، مثل شراء/ سمسرة المقالات، أو «إجراء التعديلات على المسودات». ففي المملكة المتحدة، يقال: إن عائدات العمل في تزويد المقالات تصل إلى 200 مليون جنيه إسترليني سنويًّا (تايلور Taylor وبات Butt 2006). ثم إن إيجاد مواقع مشابهة في أستراليا لا يقتضي أكثر من إجراء بحث أوليّ.
- تناقص الاعتماد على الاختبارات لنيل الدرجات. إن نسبة كبيرة من درجات الطلاب في العديد من الجامعات تحددها المقررات العملية؛ فبعض المواد لا تخضع للاختبارات مطلقاً. وغالباً ما يصل الطلاب إلى الجامعات حاملين مؤهلات حصلوا عليها عبر الطريقتين معاً. ومع ارتفاع نسبة المقررات العملية، يزداد الاهتمام لمعرفة هل الدرجات تُظهر جهوداً حقيقية أم أنها، وهذا هو الاحتمال الأصح، قص ولصق لمهارات أهلهم وتدخلهم؟

- تزايد التنوع بين الطلاب. منذ التسعينيات تزايد عدد الشواغر في الجامعات. وقد بدأ هذا، بحد ذاته، يعمل على تغيير المزيج «التقليدي» للطلاب، ليصبحوا من فئة الطلاب الناضجين الذين يداومون نصف دوام، وهم لا يتمتعون بأي مؤهلات للالتحاق، وقد باشروا المرحلة الثالثة من المسيرة الدراسية. وفي العديد من البلدان، خصوصاً في المملكة المتحدة وأستراليا ونيوزيلندا، توافدت أعداد غير مسبوقة من الطلاب الآتين من بلدان أخرى للالتحاق بالدراسات العليا، وقد تم تصنيفهم بصفتهم «طلاباً عالميين»، في حين بقي الآخرون في بلادهم والتحقوا في برامج التعليم العابر الحدودَ.

تفاقمت خطورة هذه التغييرات في أعين بعض المعلقين بسبب تأثير رسوم التسجيل والأمن المالي المؤسسي (سواء أكان حقيقيًّا أم متوقعاً) المرتبط، على وجه الخصوص، برسوم الدراسة التي يدفعها الطلاب إلى المؤسسات.

كان على أعضاء هيئة التدريس ممن لم تكن لديهم رغبة في إحداث هذه التغييرات أن يتكيفوا معها في تعليمهم، لكن أغلبهم لم يكونوا راضين عن التحديات التي يوجِدها هذا الواقع. وتورد بريتاج (Bretag 2007) في دراسة أجرتها وجمعت فيها تجارب 14 أستاذاً أستراليًّا، أنهم يجمعون على القول: إن ضعف اللغة الإنكليزية وتدني مستوى العمل عند الطلاب، كانا يمثلان تهديداً لمستويات الجامعة. ثم إنهم لم يكونوا قادرين على استخدام السياسات والإجراءات المتبعة لإظهار الانتحال الذي يمارسه الطلاب ولا راغبين فيه. وهي تذيّل مقالتها بـ«ثياب الإمبراطور الجديدة»، في إشارة ضمنية، ربما، إلى وصف هذا الموضوع أنه غير قابل للنقاش. لكن الناس يناقشونه -وخصوصاً حين يتعلق الأمر بالاحتيال. أيكون الاحتيال نتيجة حتمية لضروب خاطئة من الطلاب يقومون بضروب خاطئة من التقويمات، ويُمنحون الدرجات من قبل أشخاص يستخدمون ضروباً خاطئة من المعايير (أي معايير مغايرة تلك المستخدمة مع من يدفعون رسوم الدراسة)؟ لقد غدت المسألة أكثر تعقيداً، ومن الواضح أن حلها أكثر قابلية للنقاش والحل.

الطلاب عابرو الحدود/ البرامج والاحتيال

في تحقيق لهما عن «ظهور الانتحال في صفوف الطلاب عابري الحدودَ والقدرة على فهمه» يلاحظ كل من بارتريدج Partridge وويست (West 2003)أن ثمة دليلاً يدعم الافتراض القائل: إن عبور الحدود والطلاب العالميين كانوا يمثلون خطراً كامناً على ممارسات الجامعة ومعاييرها؛ هذا لا يعني عدم وجود مشكلة. إذ تمت بعض الحالات الأسترالية العالية المستوى من انتحال الطلاب في السنوات الأخيرة بمشاركة طلاب عالميين أو عابري الحدود. وثمة فضائح أخرى لقيت أصداءً إعلامية واسعة، في أستراليا وفي بلدان أخرى، كانت تحكي عن ممارسات في الجامعات الشريكة أو في البرامج الحاصلة على الامتيازات. لكن القصص في العديد من الأمثلة كانت تؤكد، بطريقة متعمدة أو غير متعمدة، على الوضع القانوني العالمي للطلاب، حيث أشار الكتّاب إلى وجود صلة سببية تربطه بالانتحال ما لم يكن هذا الوضع القانوني محققاً. فقد أذاعت البي بي سي BBC، مثلاً، نبأ عن نشر تقرير موسع يتناول تدبر انتحال الطلاب، ولخصت الرسالة التي جاءت فيه، التي بلغ عدد كلماتها 10,000 كلمة، في جملة واحدة: «إن تزايد عدد الطلاب في المملكة المتحدة، وفيهم طلاب الدراسات الجامعية القادمون من أنحاء العالم، يعني تزايد حالات الانتحال» (أخبار البي بي سي، 11 أيلول 2005). وأنا أعرف، كما يعرف كاتب هذه المقالة، أن هذه ليست الرسالة الأهم الواردة فيها.

إن الاستجابة الأولى على هكذا تعليقات هي الإشارة إلى زيادة مجموع ما يكتب عن تعليم الطلاب العالميين، الذي تظهر فيه معارضة إنكار الاختلاف، وتأكيد، مع تزايد التنوع بين صفوف الطلاب، عدمِ فاعلية المضي في تعليم جميع الطلاب وكأنهم هم فعلاً من كنت ترغب في تعليمهم، لا بالنظر إليهم على أنهم الطلاب المسجلون واقعياً. ويجب لطريقة التعليم المناسبة الخاصة بالطلاب العالميين أن تتضمن دعماً واضحاً وتوجيهاً نحو المطلوب، مع تقديم معونة إضافية في أثناء الانتقال إلى بيئة تعلّمية جديدة، وفي ذلك دعم اللغة الإنكليزية والمساعدة في تطوير المهارات العلمية الضرورية.

إن التوافق مع الحقائق الجديدة الخاصة بالتعليم العالي يعني استخدام أساليب تعليمية تستحث مشاركة الجميع، واعتماد منهاج يقدر الأبعاد العالمية لتجربة التعلم،

والانتباه لمواطن محددة للصعوبة، مثل الكتابة الأكاديمية وانتحال الطلاب. (لمزيد من التوجيهات الخاصة عن هذا الموضوع، انظر كارول Caroll وريان Ryn 2005). إذا لم يتم إحداث هذه التغييرات، وتم، بدلاً من ذلك، قبول الطلاب الحاصلين، في كل من اللغتين، على درجات لا تؤهلهم لإحراز النجاح في جامعة ناطقة بالإنكليزية، وممن لديهم خبرة تعليمية مختلفة كل الاختلاف عن تلك التي يخوضونها، فإن النتائج ستكون سلبية إلى حد غير متوقع، ومتوافقة مع تلك التي تم ذكرها من قبل؛ والعكس صحيح أيضاً. فحين يتوافر الدعم والتعديل، فإن جميع الطلاب سينجحون.

إن أي معالجة لانتحال الطلاب في التعليم العابر الحدودَ تفترض، أيضاً، معالجة العديد من سياسات التدخل الأخرى المتعلقة بصعوبات تعلم الطلاب بطرق جديدة وغير مألوفة. لدى الالتحاق بالجامعة، لا يكون الطلاب على أتم الجاهزية، وسيحتاجون إلى سلسلة من سياسات التدخل، ومنها تلك التي تضمن عدم تقديم عمل غيرهم على أنه عملهم الخاص.

الطلاب عابرو الحدود والانتحال غير المقصود

فيما تبدي الصحافة المشهورة، والأكاديميون أنفسهم، ارتياحاً لتسوية الوضع والانتحال العالميين (بالرغم من عدم وجود أي دليل يدعم مثل هذه الرؤية)، ثمة خطاب موازٍ يجد مكانه في الصحف العلمية وفي أعمال المؤتمرات وصفحات الإنترنت الخاصة بالتعليم والتعلم الجامعي، وهو يتناول انتحال الطلاب. فمنذ أواسط التسعينيات، عمل معظم المعلقين، لا كلهم، على دحض الفكرة القائلة إن كل حالات الانتحال هي خداع، أو إن بعض الطلاب، خصوصاً العالميين منهم، ميالون إلى الخداع أكثر من غيرهم (انظر على سبيل المثال، بينيكوك Pennycook 1996، كارول 2002، آنجليل ـ كارتر – Angelil Carter 2000، شي Shi 2004، شميت Schmitt 2005، إيست East 2005). وانطلاقاً من هذه الطريقة في التفكير في الانتحال، يمكن تفسير العدد الكبير من الطلاب العالميين الواردة أسماؤهم في إحصائيات العقوبات التي تجريها معظم المؤسسات، على أنه نتاج لأساليب الكشف عن هذه الحالات، لا دليلاً على عدم الأمانة. وقد وجد بل Bull وآخرون (2001) أن ثلاثة مصححين من أصل أربعة يستخدمون تغيير اللغة بوصفها وسيلة

أساسية لهم لكشف الانتحال. لذلك فإن مهمة كشف إستراتيجيات الكتابة التي تعتمد القص واللصق تكون أسهل مع كاتب تكون اللغة الإنكليزية لغة أجنبية لديه. وهذا يفسر أيضاً سبب سهولة كشف الطلاب غير الناطقين باللغة الإنكليزية الذين يشترون ما يوكل لهم من واجبات ومهمات.

ويشرح آخرون النسبة العالية للطلاب العالميين الذين يلجؤون إلى النسخ، مطلقين على هذا الأمر عبارة «كتابة الترقيع Patch Writing» (بيكوراري Pecorari 2003). يصف هذا المصطلح طريقة اعتماد الكتّاب غير الناطقين بالإنكليزية على كلمات غيرهم واستخدامهم إياها عند إطلاق «صوتهم» الخاص باللغة الإنكليزية. ويرى كثيرون أن سرقة كتابات الآخرين هي خطوة تطويرية مهمة. وتظهر الكتابة الترقيعية عند استخدام البرامج الإلكترونية الخاصة بربط النصوص لتحديد النسخ، بصفة أن الطلاب العالميين غالباً ما يوردون سلاسل طويلة نسبيًّا من الكلمات المقتطعة من الأصل، في حين تكون «السرقات» التي يرتكبها المتحدثون الأصليون للغة أقصر (شي Shi 2004). ولعل ذلك هو السبب الذي يجعل الطلاب العالميين «أغلبية واضحة، حيث تعمل البرامج الإلكترونية على كشفهم بوصفهم منتحلين» (زوبل Zobel وهاميلتون Hamilton (2002: 24)، في ناغي Nagy 2006).

وتشرح بعض الدراسات الانتحال المتعمد للطلاب على أنه استجابة لضغوطات التعلم في البيئة الجديدة، أو لأمور مطالبين بالقيام بها ويجدون صعوبة في فهمها أو تأديتها. ويشير (لاهور Lahur 2004) إلى «الصدمة الثقافية» التي يصاب بها الطلاب التي تحدث نتيجة الانتقال إلى بيئة تعلّمية جديدة، حتى إن لم يتطلب ذلك السفر خارج البلاد، ويربط ذلك بالإصرار على الانتحال. وقد تقصى كل من برينان Brennan وديوروفيك (Durovic 2005) هل سيلجأ الطلاب إلى الخداع إذا ما كان الهدف من وراء دراستهم هو نيل الشهادة الجامعية وحسب، لا اكتساب المهارات والمعرفة. ولا غرابة في أنهما وجدا أن أولئك الذين كانوا يدرسون للحصول على المؤهل الجامعي كانوا أكثر ميلاً إلى الخداع، وأن أكثر من نصف الطلاب في البرامج العابرة الحدودَ كانوا يقدمون هذا على أنه دافعهم الأساسي. ويربط ماكجوان (McGown 2005) النسب العالية للانتحال

عند بعض الطلاب بتفادي الأخطار، بوصف اللجوء إلى النسخ أنه الوسيلة الأضمن. لا شك أن الطلاب العالميين، وهم الذين ينفقون مبالغ طائلة في المقررات العابرة الحدودَ، سيخسرون كثيراً، سواء على الصعيد المالي، أو على صعيد احترامهم أنفسَهم، في حال فشلهم. وهذا ما يدفعهم، ربما، إلى تزييف عملهم، بدل القيام به بأنفسهم.

تعريف الانتحال

عادة ما يتم تزويد الطلاب بمعلومات عن الانتحال. وثمة العديد من الكتيبات التي تدرج أمثلة عن الممارسات غير المقبولة، التي تشرح سبب كون «القيام بعملك الخاص» قيمة أكاديمية مهمة. وتميل التعريفات إلى الإيجاز؛ «تقديم عمل شخص آخر على أنه عملك الخاص»، بحيث تظل الأسئلة قائمة. يحدث الانتحال حين يسلِّم الطالب عملاً ما (والفعل «يقدم» يفيد هذا المعنى)، ولكن أين تتعارض شروط «تقديم المرء عملَه الخاص» مع التعلم التعاوني؟ وهل يكون تقديم النصح للطلاب، أو معرفة كيفية إجابة الآخرين عن أسئلة مشابهة، مقبولاً (أو يجب تشجيعه)؟ يمكن أن تكون عبارة «عمل شخص آخر» واضحة لدى الأساتذة الخبراء. أما الطلاب المبتدئون فيتساءلون عن كيفية مناقشة الملكية، وفي أي المواضع يجب إظهارها. يلاحظ إيست (2005) أن من الطبيعي للمدعي أن يتخذ أسلوب «لدي حلم» في الكلام دون أن ينسبه إلى أحد. فالسياسيون، بل حتى نواب الرؤساء، نادراً ما يذكرون أسماء كتّاب الخطب التي يلقونها. ثم إن العديد من الفرضيات العلمية يشار إليها دون أن تُنسب إلى أحد. إن شرح الملكية فيما يتعلق بـ«المعرفة العامة» لا طائل منه، طالما أن الطلاب المنقولين إلى بلد جديد، أو إلى حقل معرفي جديد، ليسوا متوثقين مما «يعرفه الجميع». والطريقة الوحيدة التي يمكن أن يتخلص فيها الطلاب من الشك هي إغفال الاستشهادات لتفادي الاتهام بالانتحال، بدل استخدامها لإظهار مهاراتهم كباحثين، أو لاستعراض قراءتهم، أو قدرتهم على اختيار الدليل المعزز (بالرغم من أن أغلبية الطلاب يبالغون بالاستشهاد لدى تكوينهم الخبرةَ).

حين يمر الطلاب بكلمة «عمل» في تعريف الانتحال، يغفل كثيرون منهم أنها تشير إلى معنيين، الأول (كما ترد في عبارة «عمل فني»)، والثاني هو الفعل (أي وصف الجهد

المطلوب لإبداع المنتج الذي يتم تقويمه). ولتفادي الاتهام بالانتحال، يجب أن يكون العمل المقوّم والعملية التي أدت إليه، كلاهما، ملكاً للطالب. بالرغم من أن التعريف لم يأت إلا على جزء من العمل المطلوب لأداء المهمة. إذ يمكن أن يكون الطالب قادراً، مثلاً، أو غير قادر على الاستعانة بقارئ للنسخة المسودة من العمل، من أجل تحسين الواجب الذي ينجزه، فهذا يعتمد على: هل تتضمن معايير التقويم فقرة تقول: إن الدرجات تظهر قواعد صحيحة في اللغة الإنكليزية. من المؤكد أن الطالب لن يطلب من أمينة المكتبة أن تتابع بحثه الأدبي، لكن من الصعب تخيل الموقف إذا كان طلب المساعدة لمعرفة كيفية متابعة البحث ممنوعاً. يحتاج الطلاب، عادة، إلى بعض الوقت ليصبحوا ملمين بمثل هذه التفاصيل، بالرغم من أنهم يظهرون ثقة عالية بالنفس أمام المدرسين الخبراء.

لا غرابة، إذن، أن يحتاج الطلاب جميعهم إلى أكثر من كتيب و/أو محاضرة ليتبينوا تعقيدات الانتحال. إنهم بحاجة إلى الممارسة والملحوظات كثير من الأمثلة على العمل المقبول، وفقاً للتوصيات الواردة في نهاية هذا الفصل. لكن، قد يظل الانتحال هاجساً جامعيًّا وصفيًّا حتى إن أتقن الطلاب «اختيار المراجع». قد يتساءل الطالب العابر الحدودَ: ما الفكرة من إعادة كتابة نص صحيح قواعدياً بلغة إنكليزية غير صحيحة؟ لماذا لا يكون وضع مرجع في نهاية النص كافياً؟ ففي فيتنام هذا كاف تماماً، كما يؤكد ها (Ha 2006) في رده على المقالات الكثيرة المأخوذة عن الصحف والواردة في الأدبيات المتعلقة بطرائق التدريس عن الطلاب العالميين والانتحال.

إن الإجابات الوافية عن هذه الأسئلة وغيرها تكمن في الافتراضات التي ينطوي عليها التعلم، التي من الممكن أن تكون طريقة تختلف اختلافاً تاماً في تكوين المفاهيم حوله، عن تلك التي كان يعرفها الطلاب العابرون الحدودَ في دراساتهم قبل الجامعة، أو تلك التي يعرفها أصدقاؤهم، بفرض أنهم يدرسون في برامج محلية وغير مربوطة بمؤسسة ما.

النشأة الغربية والانتحال

في معظم الجامعات الغربية، يتم تعزيز الآراء عن الانتحال بالفكرة القائلة: إن التعلم المجدي يتم حين يبني الطلاب فهمهم بأنفسهم، بدل أن يتذكروا ما بناه الآخرون أو يعيدوا إنتاجه، مع الإشارة إلى هذا النمط الأخير من التعلم على أنه «التعلم بالاستظهار»، أو

نقده بأنه «إطعام بالملعقة وتقيؤ»؛ وذلك للتقليل من شأنه. يشار، في الجامعات الغربية، إلى الفهم أنه تمكُّن الطلاب من التعامل مع حقيقة ما في محيط جديد، أو تحليل نظرية ما إلى أجزاء صغيرة، أو شرح أمر ما «باستخدام تعابيرهم الخاصة». لا تجمع الأنظمة الجامعية كلها على الافتراض القائل إن حدوث التحويل اللغوي يبرهن، بالضرورة، على الفهم، ولا تساوي بين التذكر وعدم الفهم، طالما أن بإمكان إستراتيجيات التعلم التي تعتمد على الاستظهار أن تقود، بدورها، إلى تكوين فهم عميق (واتكينز Watkins وبيغز Biggs 1996). حتى في التعليم الجامعي الاستنتاجي، حقيقي أيضاً أن يلجأ المدرسون إلى مهام أو مشكلات لها إجابة واحدة (مثال: «عدد وظائف الطحال»)، أو عندما تكون الإجابة «الصحيحة» معروفة ومقبولة بوجه عام (مثال: «اشرح الطريقة الأمثل لاستخدام قوة عاملة متعددة المظاهر»). حين يتم وضع مثل هذا النموذج من المهام بوصفه مقرراً عمليًّا في الجامعات الغربية، غالباً ما يجهد الطلاب للربط بين شرط «أدِّ واجبك بنفسك» وبين النظرة البراغماتية التي تقول: إن نسخ إجابة شخص آخر أو تقديمها، تبدو الطريقة الأكثر فاعلية لإنجاز الواجب. وتؤكد التوصيات في نهاية هذا الفصل ضرورة تجنب فرض مثل هذه الواجبات على الطلاب.

في العديد من الثقافات الجامعية، يعد النسخ أو تقديم إجابات الآخرين هي الطريقة المعترف بها التي تلقى التقدير لإظهار تعلّم الطالب. لذلك، فالطلاب يلمّحون إلى مصدر الأفكار، لكنهم يفعلون ذلك بطريقة غير مباشرة بدل إيراد القول المستشهد به. وبحسب ها (Ha 2006: 77):

> في فيتنام، من الطبيعي اقتباس الأقوال المشهورة لهو تشي مينه Ho Chi Minh، مثل: «لا شيء أغلى من الاستقلال»، وعادة ما نقول قبل استشهادنا بأقواله: «يقول العم هو». من الممكن أن لا نذكر عناوين المقالات، أو العام الذي نشرت فيه واسم الناشرين، لكن هذا يعد مقبولاً؛ لأن أقواله المشهورة تُعدّ معروفة على النطاق العام».

في العديد من السياقات التعليمية، غالباً (وليس دائماً) ما يكون على الطلاب أن يربطوا الأسئلة المرجعية بأجوبة المدرس، أو الأجوبة المقتبسة من نص الكتاب، ما يقتضي من الطلاب أن يستظهروا الحقائق والأمثلة والنظريات التي سيحتاجون استذكارها

بسرعة ودقة للإجابة عن أسئلة الامتحانات. هذه العملية تتم عادة في جمهورية الصين الشعبية (انظر، على سبيل المثال، ريان Ryan ولوي Louie 2005)، وتحدث في سياقات أخرى كما في الهند (هاندا Handa وباور Power 2005). ينطوي تطوير المهارات، التي تساعد على اجتياز الامتحانات، على الفائدة لدى الدراسة في الجامعات الغربية، لكنه ليس كافياً لضمان النجاح.

إن التشديد على ضرورة اكتساب الطلاب فهماً يعتمد على البناء لا على التقديم، هو ما يعيّن على الطلاب أن ينتجوا «عملاً مبتكراً» بالرغم من اعتقاد بعضهم أن مصطلح «مبتكر» قريب من مصطلح «جديد». ثم إن المدرسين يتطلعون، بدورهم، إلى شيء غير مسبوق (انظر، على سبيل المثال، ليفين Levin 2003). وحقيقة الأمر أن ابتكار الطلاب يتأتى عن الشرط الأساسي أن يتم عرض جهودهم أو عملهم، حتى إن كانت النتيجة إعادة ما قام به أشخاص آخرون. إنها مقارنة بين إظهار القدرة على الطبخ بتسخين الفطائر المجمدة بالمايكروويف من جهة، وبين أن يُتوقع من الطبق النهائي أن يظهر ما قام به الطلاب من تسوق وتقطيع ومزج وتسخين وتحريك (وإدخال ذلك «المقدار الضئيل من الشيء الفاخر» على المنتج النهائي، سعياً وراء الدرجة آ) من جهة أخرى. في حال كان الأمر سيّان، على الطلاب إظهار ذلك باستخدام إشارتي الاقتباس.

يفترض الانتحال ملكية الأفراد الأفكارَ، وهي فرضية يقال إنها تعود في تاريخها إلى عصر التنوير الأوربي، ما يجعلها محددة من الناحية الثقافية (انظر، على سبيل المثال، لاركهام Larkham ومانز Manns 2002، اللذين يربطان هذه الفكرة بالانتحال). عادة ما تتعارض الأفكار عن الأفراد، خصوصاً ملكية الأفكار، مع السياقات العلمية، التي تعطي المنافعَ التشاركية والجماعية والاجتماعية أهمية، التي لا تهدف الدراسة الجامعية فيها إلى تمييز الفرد، بل إلى إيجاد مواطنين صالحين (انظر سيليتو Sillitoe وآخرين 2005). هذه الآراء الثنائية هي آراء جدلية، فأي زائر إلى الجامعات الصينية سيرى نصوصاً ومقالات منشورة تتضمن مجموعة اقتباسات. ويمكنه، في بعض الجامعات على الأقل، التحدث إلى الطلاب الذين يعرفون جيداً المتطلبات التي يقتضيها الانتحال، والنزاعات القائمة حوله، سواء أكانوا في بيئتهم الدراسية الأم، أم في البيئة التي يسافرون إليها من أجل الدراسة.

إدارة الانتحال في التعليم العابر الحدود

تشهد السياقات العابرة الحدودَ نشوء ممارسات جيدة تحل، شيئاً فشيئاً، محل الممارسات التي أثبتت عدم نجاعتها، مثل تجاهل قضية الانتحال، أو التعامل معه على أنه مشكلة بسيطة ينطوي حلها على بعد واحد. ليس ثمة مثال يظهر نجاح التخلص من هذه المشكلة عن طريق دعم المرجع، أو إيجاد وسيلة لربط النص مثل برنامج تورنيتين Turnitin، ولا عن طريق منع الانتحال بتطبيق العقوبات، ولا بالعودة إلى الاختبارات. حتى الوسائل الأخرى، مثل تخفيض مختلف معايير التقويمات أو تطبيقها في الجامعات المحلية أو الموجودة في الخارج، فهي لا تؤتي ثمارها.

إن الوسيلة الوحيدة لإدارة الانتحال هي دمج سلسلة من التدابير، التي يكون من الأصعب تحقيقها عن بعد، وبوجود زملاء قد لا تربطك بهم علاقة وثيقة، ومن أجل أعمال يقدمها الطلاب، ربما دون وجود أي تفاعل شخصي معهم (وجهاً لوجه). لكن الذين حاولوا القيام بذلك، أوصوا بالخطوات الآتية كبدايات مفيدة:

- إيجاد فرص للنقاش والتفاعل. إذ يحتاج المدرسون والطلاب إلى بيئة آمنة يمكن فيها مناقشة مفهوم الانتحال، وتعقيداته، وكيفية وضع القواعد قيد الممارسة.
- معرفة تجارب الطلاب السابقة وطموحاتهم من الدراسة الحالية. والبحث عن أمثلة واقعية تجسد الطريقة التي تعلم الطلاب عبرها إنتاج أعمالهم قبل الالتحاق. والتحدث إلى الطلاب عن كيفية أدائهم الوظائفَ التي يتم تكليفهم بها في الدراسة، وأي الجوانب هي الأكثر صعوبة في نظرهم. والمحاولة الفعلية لتجنب تكوين الصور النمطية أو الاعتقاد أن سلوك الطلاب في السياق التعليمي الجديد مشابه لما سيكون عليه لو أنهم وُجِدوا في بيئة مألوفة لهم.
- تقديم توجيه واضح وجلي للمدرسين والطلاب على حد سواء. ويمكن أن يكون ذلك، لدى الطلاب، على شكل مقرر معد ومصمم لتطوير المهارات التي سيحتاجونها ليكونوا ناجحين، كأن يعرفوا كيفية تحديد المصادر الموثوقة لدعم نقاش ما، أو تنظيم عمل مكتوب وصياغته، أو تسجيل الملحوظات، أو القراءة على نحو منظم، أو تفادي استخدام المبني للمجهول، ومهارات أخرى.

- علّم الطلاب المهارات المهمة بدل أن تخبرهم ما الذي يجب عليهم تفاديه؛ كأن تقول لهم: «التزموا بالمعايير المناسبة». فالتحذيرات السلبية (مثل: «لا تقتبس القول حرفيًّا») لا تنفع مع المبتدئين. أما الأمثلة على العمل الجيد فهي مفيدة (أعطهم كثيراً من الأمثلة المتنوعة، دع الطلاب يظنون أنها تحتوي على نموذج الإجابة)، ثم إنها تدل على المواضع التي يمكن لهم إيجاد معلومات أكثر منها. التزم بإبداء ملحوظاتك على الأمور المهمة، بدل أن تتحول عنها بتعليقك، مثلاً، على فوائد استخدام نظام هارفارد للمراجع.

- صمم نموذجاً تقويميًّا لا يشجع على النسخ. ثمة كثير من النصائح المتوافرة عن كيفية تصميم مثل هذه النماذج التقويمية. يقدم أحد المواقع الإلكترونية، ويسمى تنويهات، نصائح كثيرة، وفي ذلك تلك التي تتعلق بالتقويمات: http://calt.monash.edu.au/staffteaching/palgiarism/acknowledgement/module6/par/intro.html.

- تتضمن النصيحة العامة، عادة، اقتراحات حول تغيير المهام، وتفادي تلك التي تتطلب من الطلاب أن يناقشوا أو يصفوا (بدل قيامهم بأفعال من مستوى أعلى مثل «صنّف» و«اختر» و«علل» أو «قيّم»)، والطلب من الطلاب أن يظهروا كيف ينجزون واجبهم، وذلك بتقديم مسودات عملهم، وملحوظاتهم التحضيرية، إضافة إلى استخدام الاختبارات التي تثبت العمل، مثل الطلب من الطلاب أن يكتبوا شيئاً عن مخطط عملهم، ومراقبتهم في أثناء ذلك.

- راقب الانتحال وتقصَّ عنه علنيًّا. وهذا لا يحتاج إلى تبديد كثير من الوقت. يمكنك أن تطلب من الطلاب أن يقدموا دليلاً قبل تقديم أعمالهم يثبت أنهم كانوا فاعلين، أو أن تطلب دليلاً على سير العمل في أثناء تقديمهم إياه، مثل المسودات أو صور منسوخة عن مصادر مهمة. إن ما يسمى بالتقصي عبر البرامج الإلكترونية مثل تورنيتين Turnitin هو أسلوب مفيد، ويمكن استخدامه من قبل الطلاب قبل التقديم (تحت إشرافك)، للتوثق من المصادر الواردة. حتى البحث المقدم على محرك غوغل يفيد في الكشف عن المصدر، ما لم يكن الطالب قد عمد جاهداً إلى إخفائه. يجب أن يعرف الطلاب أنك تعمل، فعليًّا، على حماية الأنظمة

العلمية وقيمها، وأن يروا الدليل على ذلك. إذا ما اكتفيت بفعل هذا، حتى إن لم تلتزم بكل المعايير الأخرى المذكورة هنا، يمكن أن يشعر الطلاب بأنهم خاضعون للمراقبة ويتم التعامل معهم على أنهم مخادعون. يجب أن يعمل التقصي على تعزيز المعايير الأخرى.

- كن حذراً في استخدام العقوبات وإبداء الملحوظات. توثق من أنك تميز، لدى إبداء الملحوظة، أو تطبيق العقوبة، بين الانتحال الذي يتأتى عن سوء فهم الأعراف الجامعية وسوء تطبيقها، وذلك الذي يتأتى عن سوء الإدارة، والذي يكون غير مقبول بغض النظر عن مكان ظهوره وزمانه.

خاتمة

لا ضرورة إلى الإشارة إلى أن الانتحال في التعليم والتعلم العابر الحدودَ هو قضية على درجة كبيرة من الخطورة تقتضي معالجتها. يجب أن يعرف جميع الطلاب ما أهمية العبارة التي تقول: «أدِّ واجبك بنفسك»، وكيف يمكنهم اتباعها لدى تأديتهم واجباتهم، ويجب أن يتعلموا معرفة أمرين معاً: (ماهية الانتحال، وسبل تفاديه). إن جميع المدرسين يستخدمون عبارات مثل «استخدم مفرداتك الخاصة» أو «استخدم مرجع هارفارد». لكن العديد منهم يجدون أن الزملاء الذين يستخدمون العبارات ذاتها غالباً ما يقصدون منها معاني مختلفة تماماً. يمكن للمدرسين والطلاب، بالحوار فقط وبتفحص الأمثلة واستثمار الوقت والجهد، أن يتوصلوا إلى إجماع حول الانتحال. وهذا أمر يصعب تحقيقه في بيئات الجامعات الخارجية؛ فهو لا يحدث هناك، بالرغم من أن الممارسة الأفضل تؤيد هذا الأسلوب. إن التوصل إلى إجماع لتدبر الانتحال، أي التوصل إلى فهم مشترك وأسلوب شامل، يمكن أن يكون أكثر صعوبة وأهمية في التعليم العابر الحدودَ، الذي يتم عن بعد.

المراجع:

Acknowledgments. Online. Available at: http://calt.monash.edu.au/staffteaching/plagiarismlacknowledgement/module6/par/intro .html (accessed 30 May 2007).

Angélil-Carter, S. (2000) Stolen language? Plagiarism in Writing. Harlow, England: Longman.

Brennan, L. and Durovic, J. (2005) «Plagiarism» and the Confucian Heritage Culture (CHC) Student.' In C. Eckersley, D. Both, H. Cluff, and M. Stenbeck (eds) Educational Integrity: Values for Teaching, Learning and Research, 2nd Asia-Pacific Educational Integrity Conference, University of Newcastle, 2—3 December 2005: 26—33.

Bretag, T. (2007) 'The Emperor's New Clothes: Yes, There is a Link between English Language Competence and Academic Standards', People and Place, 15 (1): 13—21.

Bull, J., Collins, C., Coughlin, E., and Sharpe, D. (2001) 'Technical Review of Plagiarism Detection Software Report». Online. Available at: http://www.turnitin.com/static/pdf/luton.pdf (accessed 18 October 2007).

Carroll, J. (2002) A Handbook for Deterring Plagiarism in Higher Education. Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development. Carroll, J. and Ryan, J. (2005) Teaching International Students: Improving Learning for All. London: Routledge

East, J. (2005) 'Proper Acknowledgment?' Journal of University Teaching and Learning Practice, 2 (2): 1—11.

Ha, P L (2006) 'Plagiarism and Overseas Students: Stereotypes Again?' ELT Journal 60 (1): 76—78.

Handa, N. and Power, C. (2005) 'Land and Discover! A Case Study Investigating the Cultural Context of Plagiarism'. Journal of University Teaching and Learning Practice, 2 (3b): 64—84.

Lahur, A. (2004) 'Plagiarism among Asian Students at an Australian University Off-shore Campus: Is it a Cultural Issue?' In F. Sheehy and B. Stauble

(eds) Transforming Knowledge into Wisdom: Holistic Approaches to Teaching and Learning. Proceedings of the 2004 Annual International Conference of the Higher Education Research and Development Society of Australasia (HERDSA), 4—7 July, Miri, Sarawak. Milperra NSW: Higher Education Research and Development Society of Australasia.

Larkham, P. J., and Manns, S. (2002) 'Plagiarism and its Treatment in Higher Education'. Journal of Further and Higher Education 26: 339—349.

Levin, P. (2003) 'Beat the Witch-Hunt! Peter Levin's Guide to Avoiding and Rebutting Accusations of Plagiarism, for Conscientious Students.' Online. Available at: http://www. student-friendly-guides .com/plagiarism/index. hrm (accessed 18 October 2007).

McGowan, U. (2005) 'Does Educational Integrity Mean Teaching Students NOT to 'Use Their Own 'Words'?' International Journal for Educational Integrity 1: 1.

Nagy, J. (2006) 'Adapting to Market Changes: Issues of Plagiarism, Cheating and Strategies for Cohort Customization'. Studies in Learning, EvaluatiOn, Innovation and Development 3 (2): 3 7—47.

Partridge, L. and West, J. (2003) 'Plagiarism: Perceptions and Occurrence Amongst Transnational Postgraduate Students in the Graduate School of Education'. In H. Marsden, M. Hicks, and A. Bundy (eds) Educational Integrity: Plagiarism and Other Perplexities, Proceedings of the 1st

Australiasian Educational Integrity Conference, University of South Australia, 21- 22 November: 149 - 154.

Pecorari, D. (2003) 'Good and Original: Plagiarism and Patch-writing in

Academic Second-Language Writing'. Journal of Second Language Writing 12: 317 - 345.

Pennycook, A. (1996) 'Borrowing 'Others' Words: Text, Ownership, Memory and Plagiarism'. TESOL Quarterly 30: 201 - 230.

Ryan, J. and Louie, K. (2005) 'Dichotomy or Complexity: Problematizing Concepts of Scholarship and Learning.' In M. Mason (ed) The Proceedings of the 34th Annual PESA Conference, 401 - 411.

Hong Kong: Philosophy of Education Society of Australasia. Schmitt, D. (2005)'Writing in the International Classroom». In J. Carroll and J. Ryan (eds) Teaching International Students: Improving Learning for All, 63 - 75. London: Routledge

Shi, L. (2004) 'Textual Borrowing in Second-Language Writing'. Written Communication 21: 171- 20 0.

Sillitoe, J., Webb, J. and Ming Zhang, C. (2005) 'Postgraduate Research: The Benefits For Institutions, Supervisors and Students of Working Across and Between Cultures'. In J. Carroll and J. Ryan (eds) Teaching International Students: Improving Learning for All, 13 0 - 136, London: Routledge.

Taylor, M. and Butt, R. (2006) 'Q: How Do You Make £1.6m a Year and Drive a Ferrari? A: Sell Essays for £400». The Guardian, 29 July 2006.

Watkins, J. and Biggs, J. (1996) The Chinese Learner. Hong Kong: Comparative Education Research Centre. Zobel, J., and Hamilton, M. (2002) 'Managing Student Plagiarism in Large Academic Departments'. Australian Universities Review, 45 (2): 23 - 30.