٢١

بناء الجسور من أجل ارتباط الطالب: مفتاح لتعزيز إنتاجية التعلم

شارل شرورد Charles Shroeder

إن تزويد الطلاب بتجربة تعليمية أكثر تماسكاً نجاعة وأقل تجزؤاً يعزز إنتاجية التعلم ويدعم مستويات أعلى لنجاح الطالب. ويقترح المؤلف طرقاً لإيجاد أشكال جديدة من التعاون والمشاركة يمكنها أن توحد الأساتذة والطلاب والإداريين في رسالة مشتركة تحول مناخات الجامعة إلى شبكة تعلم مستمرة داخل الصف وخارجه.

كان يطلب إلى الجامعات والمعاهد بإلحاح ابتداء من تقارير الإصلاح المفرطة الغزيرة Boyer Commission on Educating Undergradutes in the Research University 1998, Kellogg Commission on the Future State and Land (Grant Universities, 2000, Wingspread Group on Higher Education 1993) إلى مقالات متملقة في المطابع الشعبية بأن تزود الطلاب بتجربة تعليمية أكثر تماسكاً ونجوعاً وأقل تجزؤاً ـ تجربة تعزز إنتاجية التعلم وتدعم مستويات أعلى لنجاح الطالب. وأفضل الطرق لإنجاز هذه الأغراض وفقاً للراحل ارنست ل. بوير Ernest L. Boyer هو أن تبتكر أشكال جديدة للتعاون والمشاركة يمكنها أن توحد الأساتذة والطلاب والإداريين في رسالة مشتركة لتحول مناخات الجامعة إلى شبكة تعلم لا ندوب فيها داخل الصف وخارجه، (1990, The Cane- Boyer 1987) gie Foundarion for Advancement of Teaching 1997 أيد بوير التجارب

التعليمية التي لم تكن متصورة على زمان أو مكان أومنهاج بل كانت متصلة بشكل متكامل متماسك تماماً. ومن وجهة نظر بوير ان العناصر الأكاديمية وغير الأكاديمية المنهاجية وغير المنهاجية في تجربة الكليات ينبغي أن تبني الجسور وتطور ترتيبات متعاونة لتعزيز تعلّم الطالب.

إن إنجاز رؤية بوير معتمد على افتراض أن الحد الأمثل لتعلم الطالب لا يمكن أن يحدث إذا كانت عناصر المؤسسة المتضمنة في هذا التعلم منفصلاً بعضها عن بعض بالبنية أو الالتزام أو بكليهما معاً (carella). Kuh 1996, Terenzini, Pas and Bulimling 1996 وقد ألح مؤلفو الكتاب: الشراكة القوية: متقاسمة للتعلم ful Partnerships: A shared Responsability for Learning Power مسؤولية وهم: (American Association for Higher Education, Ameri-can Collage Personnel Association and National Association of student Personnel Administrators 1998). على ضرورة صنع شراكة تعليمية قوية لتعزيز إنتاجية التعلم حين قالوا:

«حين يشارك كل شخص في الجامعة ـ وخاصة هيئة الشؤون الأكاديمية وهيئة شؤون الطلاب ـ في مسؤولية تعلم الطالب حينئذٍ فقط يكون بوسعنا أن نصنع تقدماً ذا شأن في تحسين هذا التعلم... ذلك يتم فقط حين نتصرف بتعاون في سياق الأهداف المشتركة... هذا ماتجمع لدينا من فهم للتعلم نضعه في أفضل تناول (ص١)».

التزام الطالب

في السنين الحديثة ركز العديد من الدراسات ليس على التعلم في الصف الدراسي فقط، ولكن على تأثير تجارب (تحدث) خارج الصف في إنتاجية التعلم ونجاح الطالب Kull 1996, 2001, Pas carella 2001, Pascarella and Terenzini 1991) .(Terenzini, Pascarella and Blimling 1996 Whitt 1999

ووفقاً لما جاء في هذا البحث فإن أهم أمرين محددين حاسمين في تعلم الطالب وتطويره هما مقدار الوقت والطاقة اللذان يكرسهما الطلاب لدراستهم

ولنشاطات أخرى ذات أهداف تعليمية، وكيف تنشر المؤسسة مواردها وتنظم منهاجاً وفرصاً تعليمية أخرى تستميل لها الطلاب لكي يشاركوا في النشاطات المتصلة بتعلم الطالب وبتجاحه (National Study of Student Engagement [NSSE] 2000) . وأحد التحديات الكبرى أمام الأساتذة والقائمين على شؤون الطلاب الملتزمين بتعزيز مستويات عليا لارتباط الطالب هو إيجاد ظروف «تحث وتلهم الطلاب أن يكرسوا الوقت والطاقة لنشاطات ذات أهداف تعليمية داخل الصف وخارجه على السواء» (Amercan College Personnel Association (1996 P.1

يجادل شيكرنغ وغامسون Chickering and Gamson (1987) بشكل مقنع بأن ثمة سبعة شروط مهمة بشكل خاص لكي تعزز ارتباط الطالب: اتصال الطالب بالأستاذ، التعاون بين الطلاب، التعلم الفعال، تغذية راجعة عاجلة، وقت للمهمة، توقعات عالية، طرق متنوعة للتعلم. وفي زمن أحدث من ذلك استعمل جورج كوه George Kuh (2001) وزملاؤه في جامعة انديانا الاستطلاع الوطني لارتباط الطالب من أجل توليد معلومات حاسمة حول الوجوه الرئيسة للتجربة التعليمية للطلاب في الدراسة الجامعية على نحو تستطيع به المؤسسات أن تستعمل هذه المعلومات لتحسين إنتاجية تعلم الطالب.

وقد جسد استطلاع NSSE خمس مجموعات رئيسة من النشاطات التي أظهرت دراسات البحث أنها مرتبطة بنتائج منشودة في المعهد وهي: مستوى التحدي الأكاديمي، التعلم الفعال المتعاون، تفاعل الأستاذ والطالب، إغناء التجارب التعليمية ودعم مناخات الجامعة.

بيئات تعلم بلا ندوب

تعزز مستويات عالية لتعهد الطالب أولاً ببيئات تعلم لا ندوب فيها - في أوضاع تدعم فيها التجارب داخل الصف وخارج الصف بالتبادل وحيث يكرس الطلاب وقتاً وطاقة أكثر للنشاطات ذات الأهداف التعليمية، وحيث توجه الموارد

المؤسساتية وتحصر باتجاه إنجاز مخرجات تعلم متكاملة، وحيث ينتهز الطلاب فرصة الاستفادة تماماً من جميع الموارد المؤسساتية من أجل التعلم (Kuh, 1996, 1997). يتطلب إيجاد بيئات تعلم بلا ندوب مشاركة متعاونة مشتبكة الوظائف بحيث أن الترتيبات التنظيمية والعمليات يمكنها أن تترابط ويتصل بعضها ببعض وتصطف بشكل مناسب (Bloland, Stamatakos and Rogers 1996).

إن مجتمعات التعلم هي أول الأمثلة على بيئات التعلم بلا ندوب، وهي تُشكَّل من خلال شراكة تعليمية ناجعة. في أثناء العقدين الأخيرين مدّت حركة مجتمع التعلم جذورها، في البداية داخل كليات المجتمع ثم في مؤسسات السنين الأربع حيث ازدهر عدد من النماذج. وتتضمن أمثلة من هذه النماذج جماعات مهتمة من الطلاب الجدد في الجامعة Freshman غير الداخليين، ومقررات مترابطة، ومقررات مترابطة في موضوعاتها ومجتمعات تعلم فدرالية (Love ad Tokuno 1999) وجميع هذه البرامج تعتمد على رؤية مجتمعات التعلم على أنها بنى منهاجية متصلة بعلوم مختلفة تتناول موضوعاً مشتركاً أو مسألة ما (Gabelnick, Mcc Gregor, Matthewis and Smith 1990).

ولأن هذا التعريف يركز حصراً على بنى المنهاج وعلى تفاعل الأستاذ والطالب ضمن الصف الدراسي، فإن نماذج مجتمع التعلم باستعمالها هذا التعريف تقوم بمساع قليلة لدمج تجارب منهاجية مشاركة مع أغراض المنهاج لإيجاد بيئات تعلم لا ندوب فيها. توجه آستن (1985) Astin إلى هذا الموضوع بتعريف مجتمعات التعلم بأنها «جماعة فرعية صغيرة من الطلاب.. تتصف بحس مشترك بالهدف... مما يشجع الاستمرار ودمج مناهج مختلفة وتجارب منهاجية مشاركة». (ص ١٦١).

ومع أن مجتمعات التعلم تستطيع أن تأخذ أشكالاً متنوعة فمن الواضح من الأدبيات (Love 1999, Mac Gregor 1991 Shapiro and Levine 1999, Tin-

to 1997, Tinto and Goodsell 1993) انها تقوم بأعظم مشاركاتها لتعزيز ارتباط الطالب وذلك: بتزويد فرص لدمج الدروس، ومساعدة الطلاب على تشكيل شبكات اجتماعية مع أندادهم مما يزيد التزام الطالب، وتحسين أداء الطالب وبقائه في الكلية، وتزويد فرص لتطوير الأساتذة، والتركيز على مخرجات تعلم الطالب وتشجيع المربين كي يعيدوا التفكير في الطريقة التي يعلم فيها الطلاب.

مجتمعات التعلم في جامعات ميسوري ـ كولومبيا

كانت المعلومات السابقة حاسمة في مساعدة الإداريين الأكاديميين، والمربين في شؤون الطلاب، والأساتذة في جامعة ميسوري ـ كولومبيا (MU) في تشكيل شراكة تعليمية لتعزز جوهرياً ارتباط الطالب ضمن تصميم وتنفيذ مختلف مجتمعات التعلم. وبناء على تعريف استين (1985) Astin لمجتمعات التعلم وباستخدام نماذج مجموعات العناية بالنسة الأولى Freshman Interest Groups (FIG) التي طُورت أصلاً في جامعة اوريغون وواشنطون، أُنشئ فريق التقاطع الوظيفي المؤلف من إداريين أكاديميين وأساتذة ومربين في شؤون الطلاب ليصمموا مجموعات عناية بالسنة الأولى FIG للطلاب المقيمين من أجل إتمام الأغراض الخاصة الآتية: تعزيز الارتباط الأكاديمي جوهرياً؛ الإنجاز؛ الاحتفاظ بالطلاب؛ المكسب التعليمي لطلاب السنة الأولى، إيجاد «محيط جامعي صغير نفسياً»، وذلك بإيجاد جماعات مرجعية من الزملاء الأنداد، دمج بشكل مقصود لتجارب منهاجية وغير منهاجية. تشجيع الأساتذة على دمج الأفكار والكتابة والبحث عبر المنهاج (Schroeder, Minor and Tarkow 1999). وقد شرع بالبرنامج كلية الفنون والعلوم (College of Arts and Sciences) لأن الكلية ملتزمة بتعزيز نجاح الطالب في الدروس الجوهرية، ومتفتحة لاختبار نظام أداء تعليمي جديد وتقدم دعماً من أعضاء هيئة التدريس الكبار المحترمين. وقد تم إنشاء برنامج FIG في كلية الفنون والعلوم (College of Arts and Sciences)

لأن الكلية ملتزمة بتعزيز نجاح الطالب في المقررات الأساسية ومتفتحة لاختبار نظام أداء تعليمي جديد وتقدم دعماً من أعضاء هيئة التدريس الكبار المحترمين.

تم تنظيم برنامج FIG بحيث أن جماعات من ١٥ـ٢٢ من طلاب السنة الأولى سُجّلوا في أقسام فيها الدروس الثلاثة نفسها في التعليم العام، وعاشوا في نفس الطابق من مكان الإقامة، وسجلوا في نفس الفصل، وفي دروس قبل الحلقة الدراسية التي تسعى إلى دمج دروس التعليم العام الثلاثة وتسهل المناقشات في الموضوعات المغطاة عادة في تجربة (السنة الجامعية الأولى أو مقررات (الجامعة ١٠١). لقد طُرح برنامج FIG عام ١٩٩٥ بعدد ٢٢ من مجتمعات التعلم انتظموا حول موضوعات أكاديمية عامة (مثل الشعوب القديمة والثقافات، المجتمع والعلم، تنوع أمريكا) وكل برنامج كان له زميل مرشد يعيش مع الطلاب ويشارك في تيسير الدروس الأسبوعية، قبل الحلقة الدراسية مع الأساتذة أو الموظفين. وهذا المرشد ينظم أيضاً نشاطات مختلفة متصلة مباشرة بموضوعات أكاديمية لبرنامج FIG تتضمن نشاطات تعلم الخدمة، جماعات دراسة، رحلات ميدانية، استضافة محاضرين يتحدثون عن موضوعات تتعلق ببرنامج FIG.

لقد تشكل برنامج FIG مع اعتقاد عام بأن ارتباط الطالب والنجاح يمكن أن يعززا بتسهيل اندماج الطالب في حياة الجامعة والثقافة وبتشجيع الانخراط في نشاطات ذات أهداف تعليمية داخل الصف وخارجه، وتعزيز التفاعل النشيط مع الأساتذة والزملاء الأنداد، ودعم الطلاب لدمج تجارب متنوعة أكاديمية وجامعية. وتبين نتائج التقديرات المنهجية أن هذه الغايات تم إنجازها (Pike, 1996, Pike, Schroeder, and Berry 1997). جرت بحوث طولانية Longitudinal إضافية قام بها مكتب دراسات حياة الطالب Student Life Studies في MU جامعة مينيسوتا وأشارت إلى أن الطلاب المشاركين في برنامج FIG يحصّلون درجات أعلى، ولهم مدة بقاء أطول ومعدلات تخرج أفضل وهم أكثر رضا في مسكنهم

الجامعي وفي تجاربهم الجامعية ويظهرون مكاسب أكبر في نتائج التعليم العام. وعلى سبيل المثال مع ضبط الفوارق في مستويات القدرة على الالتحاق يكون معدل طلاب برنامج FIG (GPA = 2.89) بالقياس إلى معدل (GPA = 2.66) لدى الطلاب الآخرين. كان طلاب برنامج FIG يحتفظون بأعلى معدل (٨٧٪ بالمقارنة مع ٨١٪) ويتخرجون بأعداد أعلى (بالإجمال ٨٪ زيادة). ونتيجة للنجاح في برنامج FIG أصبحت جامعة مينسوتا MU مسؤولة عن ١٢٥ من مجتمعات التعلم (٣,٦٠٠ طالب داخلي مقيم ـ ٧٠٪ من الطلاب الذين يعيشون في الجامعة) (Schroeder 2000) بالإضافة إلى ذلك هناك دليل واضح على استعادة عالية نسبياً للنقود في الاستثمار لأن متوسط كلفة الطالب هي ٢٤٠ دولار وهي أكثر من تعويض رسوم التعليم التي تنتج عن زيادة الاحتفاظ بالطلاب.

إن المؤسسات عبر البلاد تجني فوائد مشابهة من مجتمعات التعلم التي ترعاها. فمثلاً يذكر ٢٩٪ من طلاب السنة الأولى و٢٢٪ من المتقدمين الذين أتموا برنامج NSSE انهم شاركوا في بعض نماذج مجتمعات التعلم. بالإضافة إلى ذلك كانت مجتمعات التعلم تتعلق إيجابياً بالمعايير الخمسة لبرنامجNSSE كما تتعلق بنتائج مهمة أخرى مثل المكاسب في التعليم العام والرضا عموماً عن تجربة كلية الدراسة الجامعية (NSSE, 2002). وقد انعكس العديد من هذه النتائج الوطنية في نتائج التقدير لمجتمعات التعلم في جامعة مينسوتا. ومع أن درجات جامعة مينسوتا على برنامج NSSE كانت أدنى بكثير من المعدلات لجمهور جمعية الجامعات الامريكية Association of Anerican Universities AAU فإن درجات المعايير لطلاب مجتمعات التعلم في جامعة مينسوتا من جهة أخرى كانت فوق معدلات جماعة الزملاء الأنداد في AAU. وكانت الزيادة إحصائياً ذات شأن على مقياسين، التفاعل مع الأساتذة وبيئة الجامعة الداعمة، وبذلك يظهر بوضوح منافع القيمة المضافة والمشتقة غالباً من تلك البنى التعليمية الفريدة.

أمثلة إضافية لبيئات تعلم بلاندوب

ليست مجتمعات التعلم إلا مثلاً واحداً على تعزيز ارتباط الطالب من خلال التعاون الأكاديمي وغير الأكاديمي ومن خلال تصميم وتنفيذ بيئات تعلم لاندوب فيها. وفيما يلي أمثلة إضافية عن المشاركة المعتمدة على الجامعة والتي تعزز مستويات أعلى لارتباط الطالب ونجاحه.

● لقد اكتشفت جامعة انديانا بالاعتماد على نتائج التقديرات المنهجية وعلى الأساتذة وشؤون الطلاب وموظفي التكنولوجيا أن اكثر من ٤٠٪ من ٤,٠٠٠ طالب التحقوا سنوياً في M118 (Finite Math) حصلوا على D- أو F أو انسحبوا من الصف. ولتحسين الأداء في هذا المقرر «ذي الخطورة العالية» طور فريق بتقاطع وظيفي ملحقاً لتلفزيون متفاعل فيه عرض يدعى (The Finite Show) يقدم إلى طلاب الدارسة الجامعية بإعلام موجه والعديد منهم لديهم عادة الدراسة ليلاً. وكان المشهد الذي يبث في الأمسيات من الاثنين إلى الخميس على نظام الكابل في الجامعة يستضيف أستاذاً بارعاً لمقرر (M118) ومحاضرين ضيوف، يستخدمون خليطاً من حل المشكلة ومكالمات حية من الطلاب، وهو متاح في جميع غرف المساكن الطلابية. هذه الطريقة التكنولوجية لتعزيز ارتباط الطالب جوهرياً تحسن أداء طلاب السنة الأولى الذين كانوا ينالون D و F وهبطت معدلات الانسحاب من مقرر M118 إلى ٢٤٪ (Smith 2003) Hoss;er, Kuh and Olsen, 2001,.

● في جامعة وينونا الحكومية Winona State University استخدمت التكنولوجيا لكي يلتزم الطلاب بعملية التفكير والاندماج في تجاربهم التعليمية وفي النتائج من خلال استخدام الملف الإلكتروني يضمّن الطلاب فيها مواد من المقررات الأكاديمية والنشاطات المنهاجية المساعدة ويقومون بتجارب موثقين إنجازهم وتعلمهم (Pack 1998). وهناك مبادرة مشابهة في كلية كلامازو Kalamazoo College كانت تهدف إلى مساعدة الطلاب على إيضاح المنافع

والروابط بين أعمال دراستهم وتجارب أخرى تعليمية داخل الصف وخارجه (La Plante and Springfield 1997).

- عززت فرق التقاطع الوظيفي المؤلفة من أساتذة ومن معلمي شؤون الطلاب في جامعة ميامي في أوهايو تفاعلاً عظيماً بين جماعات الطلاب المتنوعين المتزايدين وأغرت الطلاب بالالتزام في حوارات ذات معنى حول العرق من خلال تصميم لڤيديو متفاعل يصل إليه الطلاب عن طريق جهاز الكومبيوتر لديهم (Baxter, Magolda 1997). وحين يتفاعل الطلاب واحدهم بالآخر في سيناريوهات متنوعة تحوي مضموناً يتعلق بالعرق، يستطيعون أن يروا وجهات النظر المتعددة التي تبرز. هذه الملاحظات تَقوى وتتعزز على نحو رسمي أكثر خلال الصفوف وبرامج مساكن الطلبة. ونتيجة لذلك يطور الطلاب فهماً وقبولاً واحتراماً أكثر للفوارق العرقية وقد غدت الجامعة مجتمعاً أكثر شمولية.

إن الأمثلة البرامجية السابقة لها عدد من الملامح المشتركة. فأولاً إنها أُنشئت من خلال مشاركة فعالة مؤثرة. وثانياً بُنيت بشكل مقصود كي تساعد الطلاب على الاندماج، في مظاهر تجاربهم الأكاديمية والمنهاجية المتعاونة والتي لا ندوب فيها المتبادلة الدعم والمتماسكة. وأخيراً إنها تحث الطلاب وتوحي إليهم أن يكرسوا أكثر أوقاتهم وطاقاتهم لفرص تعليمية مهمة صممت لتعزيز تعلمهم ونجاحهم. ومن الواضح أن حث الطلاب بهذه الطرق يزيد الإنتاجية حين يدفع الطلاب إلى مزيد من التعهد والارتباط.

مضامين ووصايا

لقد زود فيض غامر من التقارير الرئيسة عن وضع التعليم في الدراسة الجامعية بفرص فريدة بل إنها في الواقع أوامر للأساتذة ولمعلمي شؤون الطلاب لمعارضة الانقسام الكبير ولصنع شراكة تعليمية تعزز المستويات العليا لتعهد الطالب وللتعلم وللنجاح. إن المؤسسات التي تسعى إلى تسهيل التعاون والحوار المتقاطع وظيفياً بين الأشخاص في الشؤون الأكاديمية وشؤون

الطلاب بدأت تستجيب بنجاح للتحدي الذي طرحه تيرنزيني وباسكاريللا (١٩٩٤) Teren zini and Pascarella حين قالا:

«لقد تاه رأينا فقدنا الرؤية في الغابة تنظيمياً وعملياً. وإذا كان للتعليم في الدراسة الجامعية أن يتعزز فينبغي على أعضاء هيئة التدريس بالاشتراك مع الأكاديميين وإداريي شؤون الطلاب أن يستنبطوا طرقاً جديدة لتقديم التعليم في الدراسة الجامعية وتكون هذه الطرق شاملة ومتكاملة كالطرق التي يتعلم بها الطلاب فعلياً. يحتاج الأمر إلى وضع فكر جديد بكليته للإفادة من العلاقات الداخلية للتأثيرات في داخل الصف وخارجه على تعلم الطالب والاتصالات الداخلية الوظيفية للأقسام الأكاديمية وأقسام شؤون الطلاب (ص ٣٢)».

توجد أقسام شؤون الطلاب والأقسام الأكاديمية مبدئياً لسبب واحد رئيسي. هو أن يستطيع الطالب التعلم. ومع أن أغراض التعلم قد تتفاوت لدى وكلاء المؤسسة المتنوعين وفيما بينهم، يظل التعلم هو جوهر الأمور. وبابتكار أنواع الترابط الموصوفة في هذا الفصل فإن المؤسسات تستطيع أن توسّع استخدام مواردها وبذلك تصبح منظمات أكثر إنتاجية. ولإنجاز هذه النتائج من الضرورة الملحة أن على الكتلتين التعليميتين الرئيستين في الجامعة وهما ـ شؤون الطلاب والشؤون الأكاديمية ـ أن تتكلما بصوت واحد وتشملا هدفاً مشتركاً وتحتفلا بالتزام مشترك لكي تجعلا تعلم الطالب مرماهما الأول. ينبغي أن يتم تحدي الادعاءات التي كشف عنها بأن الجهود ذات النوايا الحسنة ولو أنها مجزأة وغير متناسقة سوف تنتج أنواعاً من ارتباط الطلاب وإنتاجية التعلم التي ننشدها لحاجات طلابنا. فنحن الآن بحاجة أكثر من أي وقت مضى أن نحل المشكلة «بعضاً وكلاً» (Plater 1998) من خلال إنشاء شراكات متعاونة تتعهد بتصميم بيئات تعلم بلا ندوب فيصبح ماكان منفصلاً بشكل تقليدي ـ وهو المنهاج والمنهاج