الجزء الرابع

الخلاصة والتوصيات

من الصعب علينا – حتى في كتاب مسهب – أن ننصف التشكيلة المتنوعة من السياسات والممارسات المتكاملة التي تتبناها مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" العشرون، أو تقديرها حق قدرها، خصوصا فيما يتعلق بالوسائل المعقدة المستخدمة لحبك ودمج هذه الجوانب معا لصنع نسيج ثقافة مستدامة داخل الجامعة تعزز وترعى نجاح الطلاب. وما يعادل ذلك في الأهمية أن هذه المؤسسات لا تتوقف عن العمل والتجريب والاختبار. أما ما عرفناه خلال الأشهر الثمانية عشر التي قضيناها في جمع المعطيات والبيانات والمعلومات، لذكرها هنا، فليس سوى لقطة فوتوغرافية خاطفة تصور تلك المرحلة. فمن المؤكد تقريبا أن كليات وجامعات "الممارسة التعليمية الفاعلة" كافة أصبحت الآن مختلفة بطريقة ما عما كانت عليه عام 2002 حين بدأنا هذا المشروع. لكن نظرا لنزوعها الجماعي نحو تحسين الأداء، نتوقع أن تكون قد أدخلت مزيدا من التحسينات التطويرية، رغم أن العديد من المتغيرات الفاعلة تجعل مثل هذا التوقع تنبؤا فيه شيء من المجازفة، لأن بعضها غير خاضع تماما – أو غير خاضع على الإطلاق – لتحكم وسيطرة المؤسسة المعنية.

مثلما ذكرنا في مستهل هذا الكتاب، فإن العديد من السياسات والبرامج والممارسات التي وجدناها في كليات وجامعات "الممارسة التعليمية الفاعلة" ربما تبدو – للوهلة الأولى – مألوفة وشائعة. وفي الحقيقة، تتبنى مئات المؤسسات التعليمية العديد من المبادرات الراسخة والمشابهة لتلك التي وجدناها في مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة"، مثل برامج توجيه والإرشاد والتعريف، وحلقات السنة الأولى،

OBEIKAN.COM

وجماعات التعلم المشترك، وتدريس الطلاب لزملائهم، والأبحاث المشتركة بين الأساتذة والطلاب، وخدمات الدعم للطلاب، ومشاريع التخرج وسواها. ونحن نكرر الإشارة إلى ذلك لسببين اثنين. أولا، إن مجرد تنظيم وتقديم برامج وخدمات متنوعة لا يعزز أو يشجع نجاح الطلاب. إذ يجب تهيئة وتكييف البرامج والممارسات لتناسب حاجات الطلاب الذين تقصدهم وتتوجه إليهم، وأن تكون جيدة النوعية إلى حد معقول، وتمس فعليا أعدادا كبيرة من الطلاب بـ"وسائل هادفة وذات مغزى". ثانيا، نحن لا نشجع أبدا استخدام المقاربة المعتمدة على لوائح البنود التي يجب تطبيقها لتحديد ما إذا كانت المؤسسة التعليمية تفعل ما بوسعها لتشجيع نجاح الطلاب. أي أن من المطلوب فعل أكثر من مجرد تبني العديد من البرامج المختلفة والراسخة من أجل إيجاد ثقافة تشجع إنجازات ونجاح الطلاب. ولسوف نتناول هذه النقطة بمزيد من البحث والدراسة في الفصل الأخير.

انطلاقا من كل ذلك، يناقش الفصل الثالث عشر المبادئ الرئيسة التي يمكن لجامعات وكليات السنوات الدراسية الأربع استخدامها لتنظيم مواردها البشرية، والمالية، والمادية، للتركيز على نجاح الطلاب. والمبادئ تعتمد على ستة من الشروط والخصائص الرئيسة التي قدمنا وصفا لها في الفصول 2 – 7، إضافة إلى العديد من الأمثلة النموذجية للممارسات التعليمية الفاعلة المقدمة في الفصول 8 – 12. ونركز الانتباه أيضا على التحديات المتواترة التي تواجه هذه المؤسسات المتميزة بأدائها الفاعل والمؤثر. وفي الفصل الأخير، نعرض التوصيات المقترحة للكليات والجامعات المستعدة لتحويل النجاح إلى حقيقة واقعة بالنسبة لمعظم طلابها.

13

مبادئ تشجيع نجاح الطلاب

نستخلص في هذا الفصل المبادئ التوجيهية الهادية لتشجيع نجاح الطلاب اعتمادا على ما تعلمناه من كليات وجامعات "الممارسة التعليمية الفاعلة". وقمنا بتنظيم هذه المبادئ ضمن ثلاث فئات:

1. المبادئ التي ثبتت فائدتها وقيمتها بالاختبار والتجربة: وهي عبارة عن سياسات وممارسات وظروف وشروط مؤسسية معروفة تأكدت بالاختبار العملي التجريبي في العديد من الدراسات. كما وردت غالبيتها في التقارير المقدمة على المستوى الوطني بوصفها "جيدة" أو "واعدة" أو "الأفضل". ولذلك يعتقد بأنها تستحق أن تحتذى وتحاكى من قبل عدد كبير من الكليات والجامعات.

2. المبادئ النظرية الكامنة: وهي سياسات أو ممارسات ذكرت في الدراسات والأبحاث، وتتمتع بأساس مفهومي أو نظري متين ومقنع، لكن لم تثبت التجربة العملية فائدتها تماما لكي تستخدم على نطاق واسع. ومن الأمثلة على هذه الفئة فكرة تطوير "ثقافة الدليل والبينة" التي تشدد عليها مؤسسات وهيئات الاعتماد، وهذا جانب من ملمح "القلق الإيجابي" الذي وجدناه في مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة".

3. الأفكار "الجديدة": وهي مبادرات خلاقة ومقاربات مبتكرة لم يكتب أو يقال حولها الكثير (أو لم يتطرق إليها أحد على الإطلاق) حتى الآن. وتبدو لنا هذه الجهود تقدمية وريادية عموما، حيث طورت المؤسسات استجابات للتحديات المعاصرة الناتجة عن التغير الذي طرأ على صفات وسمات وخصائص الطلاب وتوقعات مؤسسات التعليم العالي.

OBEIKAN.COM

يختلف المختصون، حتى المعتدلون منهم، في تحديد عناصر ومبادئ كل فئة. فضمن الفئة الأولى مثلا، يمكن لأحد الشروط المؤسسية الموثقة بشكل جيد، أو لإحدى الممارسات الواعدة في مؤسسة ما، أن تكون أمرا جديدا ومفاجئا بالنسبة لأخرى. بل إن الإجماع في هذا السياق غاب أحيانا عن فريق البحث الذي أجرى هذه الدراسة. ونحن نثير هذه النقطة لكي نمنع المنازعات حول التصنيفات. أما الممارسة المثمرة الأكثر نفعا فهي التفكير بكل مبدأ تبعا لفائدته وقابليته للتطبيق ضمن سياق المؤسسة المعنية. وفي الحقيقة، نحن ننظر إلى هذه الأفكار كافة باعتبارها مقومات ثمينة لتوثيق الممارسة التعليمية الفاعلة تستحق أن تحتذى وتحاكى، بشرط أن تُكَيَّف وتُعدَّل بالشكل المناسب لتكمل الرسالة المؤسسية وغايات العملية التعليمية والتربوية.

المبادئ التي ثبتت فائدتها وقيمتها بالاختبار والتجربة

إن بعض الأفكار ضمن هذه الفئة معروفة منذ أمد بعيد بحيث نالت القبول على أوسع نطاق لتتحول إلى معتقدات راسخة. إن أحد الأمثلة على ذلك قوة الرسالة المؤسسية الواضحة والمتجانسة[1]. كما أن من المرجح (كمثال آخر) أن يستفيد الطالب من الجامعة بالوسائل المرغوبة إذا شارك بصورة فاعلة في الأنشطة الهادفة تعليميا وتربويا، داخل وخارج قاعة الدروس[2].

يرجى مقاومة الباعث المحفز على تجاهل المبادئ التي أثبتت التجربة فائدتها وقيمتها لمجرد أنها خضعت للنقاش سابقا أو بدت مألوفة. وحقيقة الأمر أن العديد من الجامعات لا تستخدم هذه المبادئ بشكل متوائم أو تطبق سياساتها وممارساتها بالفاعلية التي تقدر عليها. ومما يستحق أن نفكر فيه هو ما تمثله هذه المبادئ،

1 - Keeton, 1971. Chickering, 1969. Kuh, Schuh, Whitt, & Associates, 1991.
2 - Astin, 1993. . Chickering & Gamson, 1987. Pascarella & Terenzini, 1991, 2005.

OBEIKAN.COM

وماهية المقاربات المتنوعة التي تستخدمها مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" لحبكها في نسيج ثقافاتها السائدة.

يبدأ نجاح الطالب من رسالة المؤسسة التي تقدر أهمية تنمية المواهب ثم تطبق هذه الرؤية.

في بعض الأحيان، تستطيع العبارات البالية والجمل المستهلكة اقتناص الحقائق البدهية. وتنطبق هذه الحالة على رعاية "رؤية مشتركة" لما هو مرغوب وممكن فيما يتعلق بتطوير أداء الطلاب، وزيادة معدل متابعة الدراسة، ورفع مستوى القبول والرضى بينهم. ومثلما ذكرنا في الفصل الثاني، لكل مؤسسة تعليمية رسالة – بغض النظر عما إذا تم إدراكها بوضوح وفهمها على نطاق واسع أم لا. لكن "الرسالة الحية" قد تنطبق، أو لا تنطبق، على ما تقوله أو تكتبه المؤسسة عن نفسها. ولا تتجسد فعلا إلا حين تحدد المؤسسة المنهاج الدراسي، وتنظم المواهب البشرية، وتخصص الموارد بطريقة تمكنها من تحقيق تطلعاتها وطموحاتها. علاوة على استخدام مختلف الجماعات داخل الجامعة لغة متشابهة لوصف ما تمثله المؤسسة وتحاول تحقيقه عبر برامجها الموجهة للطلاب. كما أن الرسالة الحية لا تفوض ولا تشترع، فهي تمثل ما يفعله الأفراد يوميا.

والرسالة الحية – الواضحة، المركزة، المُقنعة – رسالة عملية إلى أقصى حد. وكل من يتواجد في مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" يبذل قصارى جهده لتحمل مسؤولياته والعمل بدأب ومثابرة لا تعرف الكلل مثله مثل زملائه في المؤسسات الأخرى (بل قد يفوقهم في هذا المجال). تزداد الحياة المعاصرة تعقيدا وإثارة للقلق. وفي هذا العالم الصاخب المشوش، فإن الرسالة الحية لمؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" تجعل من السهل نسبيا على كل من يتواجد فيها أن يقرر ما ينبغي عليه فعله. وبالمقارنة مع العديد من الكليات والجامعات الأخرى،

يتفوق أعضاء الهيئة التدريسية والموظفون والطلاب في مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" في "الالتزام بالمسار" حسب تعبير بيترز ووترمان (1982)، حيث يجري التركيز على تعليم ونجاح الطلاب باعتبارهما يحتلان قمة الأولويات.

ما يعادل كل ذلك في الأهمية أن مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" تعبر عن رسالاتها بلغة مفعمة بالحيوية والنشاط تحفز الإدارة المؤسسية على تشجيع ودعم الطلاب من أجل تطوير وتنمية مواهبهم. ومن بين أفضل الأمثلة النموذجية في هذا السياق جامعات كاليفورنيا، وفيتفيل، وتكساس وونستون – سالم، وكلية وباش. علاوة على أن جميع الأفراد المعنيين في كل واحدة من هذه المؤسسات يؤمنون برسالتها. وفي الحقيقة، تختار هذه المؤسسات أساتذتها وموظفيها بسبب استعدادهم المسبق (إضافة إلى باقي مؤهلاتهم) لفهم الرسالة وتعمل على تهيئتهم وإعدادهم لتقدير قيمتها. ولذلك، فإن الرسالة الحية، بالنسبة لهذه المؤسسات العشرين، هي أكثر من مجرد شعار دعائي أو خطاب منمق. فهي قوة براغماتية دافعة، مسعى للتعبئة والحشد والتوجيه، معيار تقاس تبعا له المبادرات الجديدة المقترحة، وتتحول الممارسات المفضلة على هديه إلى أولويات.

لنتذكر أيضا، مثلما ناقشنا في الفصل الثاني، أن الرسالات الحية ليس منحوتة من صخر أصم. بل هي عرضة باستمرار للتعديل والتنقيح، لأن مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" – على الأغلب – تسعى بشكل متواصل لتطبيق ما تقوله عبر تقليص الهوة الفاصلة بين رسالتها النظرية والعملية. ومثلما أكدنا في الفصل السادس، لم تقدم مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" الإجابة النهائية والكاملة عن أسئلة مثل: "لماذا نحن هنا؟"، و"إلى أين الوجهة". فهذه وغيرها من الجوانب والمقومات الجوهرية للحياة في داخل الجامعة تخضع مرارا وتكرارا للتعديل والتنقيح، وتتعرض بين الفينة والأخرى للنقض والدحض، وتلك نتيجة متوقعة للقلق الإيجابي الذي يميز هذه المؤسسات.

يتعزز نجاح الطلاب حين توفر المؤسسة التعليمية العديد من السياسات المتكاملة والممارسات المتناغمة لدعم الطلاب أكاديميا واجتماعيا.

تتميز مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" عن غيرها بسبب التشكيلة المتنوعة من البرامج والممارسات الجيدة التي توفرها لطلابها. كما تتفوق بشكل خاص في التركيز على فوائد الموارد المؤثرة والمتعددة التي توفرها لطلابها في وقت مبكر لمساعدتهم على معرفة وتعلم ما هو ضروري للنجاح، وترسيخ قدراتهم كمتعلمين مستقلين ثم كمتعلمين يتبادلون الدعم والمساندة. ومثلما ناقشنا في الفصل الخامس، يجري تهيئة وتكييف هذه الجهود لتوائم حاجات الطلاب، وهي تبدأ قبل وبعد وقت طويل منذ وصولهم إلى الجامعة.

وفي الحقيقة، توفر مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" معالم إرشادية هادية تشير بكل وضوح إلى المفاصل الانتقالية خلال سنوات الدراسة الجامعية، تساعد في توجيه جهود الطلاب نحو الأنشطة الصحيحة والمفيدة في الوقت المناسب. وفي بعض الأحيان، يأخذ ذلك شكل "المشورة الاقتحامية" – حيث يُبَلَّغ الطلاب بصورة مباشرة ما هم بحاجة لفعله وفي أي وقت، وأحيانا "يفرض" عليهم ذلك – لتحقيق أهدافهم التعليمية. أنظمة الإنذار المبكر وشبكات الأمان والحماية (غير المرئية كثيرا) على أتم الاستعداد لـ"الإمساك" بالطلاب "الذين يتأرجحون على الحافة". أما الأساتذة والموظفون، بكل ما يتمتعون به من كفاءة وأهلية وما يظهرونه من رعاية وعناية، فيبدو أنهم متواجدون دوما في كل مكان، خصوصا حين يحتاجهم الطلاب. ومن المؤكد أن مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" تجسد المثال الواقعي للمعنى الذي أشار إليه باساريلا وتيرنزيني[1]: "بدلا من استخدام رافعة وحيدة وضخمة لإحداث التغيير على أوسع نطاق، فإن من الأفضل والأقوى تأثيرا استخدام عدد من الروافع الصغيرة مرات عديدة لهذا الغرض".

1 - Pascarella & terenzini, 1991 (p.655)

توفير البرامج والموارد أمر ضروري لكن ليس كافيا لتشجيع نجاح الطلاب. ويتوجب على الجامعات حث أعداد كبيرة من الطلاب على استخدامها.

لا يتم نجاح الطلاب عبر عملية (غير واعية) من التمثل أو الهضم أو الامتصاص. فمجرد الانضمام إلى ناد للصحة البدنية لا يجعل المرء صحيح الجسم مفتول العضلات. إذ ينبغي "استخدام" موارد المكان للحصول على الفوائد. إن معظم الجامعات والكليات تعين مشرفا / مستشارا للطلاب، وتنظم شكلا من أشكال حلقات السنة الأولى، وتتيح الفرص للعمل مع أعضاء الهيئة التدريسية على الأبحاث العلمية، أو التدريب العملي، أو الخدمة الاجتماعية. لكن جميع هذه المبادرات لا يمكن أن تحدث التأثير المطلوب إذا حصلت قلة قليلة من الطلاب على فوائدها الكاملة. فالمؤسسات تسهم في نجاح الطلاب عبر التأكد من أن البرامج والتجارب والخبرات ذات نوعية جيدة وتشارك فيها أعداد كبيرة من الطلاب. أما المجموعة المتتامة والمتكاملة من العروض والبرامج والمبادرات التي تمس شرائح واسعة من الطلاب فتحظى بأهمية جوهرية، مع تأكيد خاص على تدريس أولئك الطلاب الأقل استعدادا وتهيئوا للنجاح لا سيما عند حاجتهم إليها. ولهذا السبب، لا يمكننا المبالغة في التأكيد على أهمية وجود شبكة كثيفة من المبادرات التي توجه الطلاب إلى سبيل النجاح، مع وفرة من أنظمة الإنذار المبكر وشبكات الحماية، مثل نظام التنبيه المبكر في جامعة فيتفيل، ونظام التحذير الأكاديمي في كلية اورسينوس (انظر الفصلين الخامس والثاني عشر). ولربما يختلف مضمون وبنية هذه المبادرات التدخلية، اعتمادا على خصائص وسمات الطلاب والعوامل المؤسسية، لكن الثابت أنها جميعا ذات نوعية جيدة.

ويمكن للعديد من الطلاب – طبعا – العثور على طريقهم بمفردهم. ويسعف الحظ بعضهم حين ينخرطون في وقت مبكر في نشاط يتحول تدريجيا إلى طريق حيوية تؤدي إلى متابعة الدراسة، والتخرج، وجني ثمار التعلم. وسمعنا قصصا لا حصر لها عن طلاب تغيرت وجهة نظرهم حول مؤسستهم وإمكاناتهم – كمتعلمين – حالما ارتبطوا بالصحف الطلابية، أو وجدوا عملا داخل الجامعة، أو بدؤوا العمل مع أحد أعضاء الهيئة التدريسية في مشروع بحثي، أو ساعدوا في تدريس مقرر إحدى الدورات. الصحفيون، والمدرسون، والأطباء، والمحامون، والمتخصصون في علم المكتبات وسواهم من المهنيين المحترفين رووا لنا قصصا مشابهة عندما تطرقوا إلى نقاط الذروة في تجاربهم الجامعية.

يقولون إن الأشياء الجيدة تأتي متصاحبة، كما يقول المثل الشائع. فما إن يشارك الطلاب بطريقة هادفة في نشاط يملؤهم بالإثارة، حتى تنفتح الأبواب الموصلة إلى أنشطة تعليمية هادفة أخرى، ليكتشفوا أن الجامعة هي أفضل مكان لهم. ولسوف نعود إلى هذه النقطة المهمة في الفصل الرابع عشر حين نصف المقومات والملامح "الراسخة" للممارسات التعليمية الفاعلة التي تتبناها الجامعات والكليات.

يتلقى نجاح الطلاب التشجيع عبر تهيئة وإعداد الطلاب لتلبية المعايير التي تدفعهم للأداء على مستويات عالية، داخل وخارج قاعة الدروس.

إن رفع سقف التوقعات ثم دعم الطلاب واعتبارهم مسؤولين عن تحقيقها يجسد طريقة العمل في مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة". فالطلاب، والأساتذة، والموظفون يأخذون إنجازات الطلاب على محمل الجد، ويدركون بأنه لا توجد طرق مختصرة أو التفافية أو غير نظامية. ويضع أعضاء الهيئة التدريسية معايير مرتفعة لكن مناسبة للأداء ويوفرون المعلومات والتغذية الراجعة لدفع وتحفيز الطلاب نحو تحسينه. وعلى نحو مشابه، يوفر أعضاء الهيئة الإدارية المعلومات والتغذية الراجعة

تدفع الأساتذة والموظفين نحو الغايات نفسها. وليس من غير الشائع بالنسبة للطلاب أن يردوا بالمثل، ويعرضوا بكل حرية الاقتراحات على مدرسيهم ومدربيهم حول ما يمكن، وما يجب، تحسينه. إن هذه الشبكة التفاعلية من التوقعات الكبيرة، إضافة إلى عمل الطلاب، والمعلومات والتغذية الراجعة، تضمن جميعا أن يكون أداء الطلاب على أرفع المستويات، وأن يقدم الأساتذة والموظفون ما وعدوا بتقديمه.

إن الأداء أمر مهم بالنسبة للطلاب أيضا. ومعظم الذين تحدثنا معهم كانوا على استعداد لاستبدال قدر من مظاهر المتعة الاجتماعية بالجوهر الأكاديمي والتجارب التعليمية الهادفة. أما أكثر القصص إقناعا في هذا السياق فتأتي من الطلاب المهمشين (جزئيا) – الذين لا يشعرون بأنهم مندمجون أو ضمن التيار الرئيس مثل الآخرين في داخل الجامعة. ومع ذلك فقد واظبوا على دراستهم لادراكهم بأنهم يحصلون على معارف قيمة من تجربتهم.

يتحول نجاح الطلاب إلى أولوية مؤسسية حين يجعله المسؤولون المعنيون كذلك.

وتختار مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" كبار مسؤوليها بحكمة وعناية. فهم أنسب الأشخاص للتعامل مع المراحل والتحديات التي تواجه مؤسستهم في الوقت المناسب. ولربما يكون من المفارقة أن رؤساء الجامعات وكبار مسؤوليها وموظفيها الإداريين يركزون اهتمامهم أيضا على تكييف وتعديل عناصر ثقافة مؤسساتهم لدعم وتطوير "برنامج" نجاح الطلاب، بالرغم من أن كفاءاتهم "منسجمة تماما" مع هذه المؤسسات. أما مقارباتهم المنهجية للقيادة فتتباين وتتفاوت. بعض رؤساء الجامعات يشاركون بفاعلية في سياسة الجامعة وعملية صنع القرار اللتين تؤثران تأثيرا مباشرا في المنهاج الدراسي ودعم البرامج التعليمية؛ في حين أن بعضهم الآخر أقل مشاركة. لكنهم جميعا يقودون – شخصيا تقريبا وبأسلوب مقنع – الجهود

والمساعي الهادفة لتعزيز نجاح الطلاب وموازنة الأولويات المتعددة بصورة فاعلة ومؤثرة. ومن الجدير بالملاحظة أن رؤساء مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" العشرين كافة شغلوا مناصب أكاديمية قبل قيامهم بأدوارهم الحالية. ولسوف نعود إلى موضوع متصل بهذه النقطة في الفصل الأخير.

علاوة على ذلك، يتمتع كبار المسؤولين القياديين في مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" بالمخيلة الخصبة في معظم الأحيان، والملهمة أحيانا، والرؤيوية من حين لآخر. وما يعادل ذلك في الأهمية أن معظمهم يجسدون القيم والالتزامات المؤسسية. لكن المسؤولين القياديين الذين يمتلكون هذه التوليفة من الخصال والسجايا ليسوا بالكثرة التي يظنها أو يأمل بها المرء. وفي العديد من الجامعات والكليات، تقصر القيادة التنفيذية في التعبير عن / وصياغة فلسفة تنمية وتطوير المواهب بشكل مقنع بحيث تلهم الآخرين بالقيام بالمهمة. وهنالك العديد من الأسباب الكامنة وراء ذلك، ليس أقلها الافتقار إلى الفهم المتعلق بما تحتاجه المؤسسة من كبار أعضاء هيئتها الإدارية والتدريسية لتشجيع نجاح الطلاب، والأولويات المتنافسة، وأحيانا المتناقضة والمتعارضة، لأعضاء مجلس الإدارة الذين يختارون الرئيس.

مع الإقرار بأهمية كبار المسؤولين الإداريين للمؤسسة، إلا أن القيادة الفاعلة لنجاح الطلاب ليست متركزة حصرا في المناصب التنفيذية العليا. إن مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" محظوظة بوجود فريق من كبار و(صغار) أعضاء الهيئة التدريسية وكادر الموظفين الذين يجدون الوسائل المناسبة لحبك ودمج فلسفة تطوير المواهب التي يتبنونها في نسيج السياسات والممارسات اليومية لمؤسساتهم. في الحالة النمطية، يعرفون ما يفيد وما لا يفيد مؤسساتهم من خلال التفكير المتعمق بتجاربهم وخبراتهم، واقتناص الأفكار الجيدة من زملائهم في الجامعات والكليات الأخرى. وفي الحقيقة، فإن أكثر الابتكارات المبدعة التي تطرق إليها هذا الكتاب

OBEIKAN.COM

قوة وتأثيرا قدمها أعضاء الهيئة التدريسية في مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة". وهكذا، كان هناك العديد من الأشخاص الذين يدفعون/ يتجهون إلى الهدف نفسه حين أجرينا هذه الدراسة.

الدعم المالي والمعنوي للبرامج التعليمية ضروري ومهم للحفاظ على الممارسة التعليمية الفاعلة.

مع أننا نرغب بالقول إن المال لا يهم، إلا أن الحقيقة غير ذلك. لكن بطريقة مختلفة عما يظنه معظم الناس. مايكل لويس Michael Lewis سعى في كتابة "**كرة المال** Money ball" (2003) إلى الإجابة عن السؤال التالي: "ماذا عن النجاح في لعبة البيسبول الذي قاوم محاولات العديد من الأثرياء لشرائه؟" (ص: 7 – 8). ومثلما هي الحال مع الإنجاز المتفوق في دوري البيسبول للمحترفين، كذلك فإن ما يبدو مهما لتشجيع نجاح الطلاب في الجامعة ليس بالضرورة "حجم" الأموال التي تملكها المؤسسة، بل الحكمة في صرفها. بكلمات أخرى، لا يبدو أن مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" – في المعدل المتوسط – تتجاوز في الإنفاق المؤسسات الأخرى المشابهة في الصفات والسمات البنيوية والطلابية، ولا يختلف نمط تخصيصها للموارد[1]. ليس في ذلك أية مفاجأة، نظرا لأن المؤسسات المتميزة بالأداء الرفيع تجد على ما يبدو الطرائق الكفيلة بتلبية حاجات مواردها[2]. وفي الحقيقة، قطعت مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" شوطا بعيدا فيما يتعلق بتغطية الموارد الهزيلة التي يمكن استخدامها لأغراض الإنفاق الطوعي. وحتى تلك التي تعتبر "ميسورة" نسبيا في هذا السياق – مثل جامعات ميامي وميشيغان و"سيواني"، وكلية وباش – لا يمكنها تمويل جميع المبادرات والبرامج المثيرة حسبما تشتهي وترغب.

1 - Gansemer-TopF, Saunders, Schuh, & Shelly, 2004.National Center For Higher Education Management Systems, 2004.

2 - Fullan, 2001.

لكن ما زالت مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" التي تعاني من قلة الموارد تجد طريقة لدعم الجهود المفيدة والمساعي الواعدة التي تضيف قيمة لتجربة الطالب الجامعية. على سبيل المثال، جعلت كلية وفورد من تطوير جماعات التعليم المشترك أولوية بالنسبة لها، حيث تدعم أعضاء الهيئة التدريسية المشاركين عبر تخفيض عدد ساعات النصاب التدريسي، وتتيح لهم فرص اكتساب المهارات التدريسية لتطبيق الأفكار المبتكرة بصورة فاعلة. أما جامعة مين فقد خصصت مبلغ 86 ألف دولار من صندوق رئيس الجامعة للإنفاق الطوعي (الموضوع تحت تصرفه) من أجل إطلاق برنامج العمل داخل الجامعة. ونظرا للنجاح الكبير الذي حققه البرنامج، تضاعف المبلغ الآن، مما سمح لمزيد من الطلاب بالعمل داخل الجامعة، وزاد احتمال متابعتهم للدراسة والنجاح فيها.

إذن، يمكن للسؤال المتعلق بـ"لماذا وأين" تستثمر المؤسسة في نجاح الطلاب أن يشكل فارقا كبيرا ومميزا، وذلك في اتصاله بالمبادرات والبرامج التي تحصل على التمويل وبالرسائل التي توضح الأولويات والقيم المؤسسية. أما القرارات الخاصة بالموارد فتتبع من رسالة المؤسسة وتعتمد على المعلومات والبيانات والمعطيات، في حين أن السؤال البارز المهم هو: ما الذي سينتجه هذا الاستثمار في مجال تعلم ونجاح الطلاب؟

الثبات على المبدأ والمسار

لم تتفوق مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" في أدائها الرفيع بين عشية وضحاها. فبشكل أو بآخر، حظيت بميزة وجود أشخاص عملوا في واحدة أو أكثر من المبادرات مدة طويلة من أجل ترسيخها وإظهار كفاءتها وفاعليتها. بعض المسؤولين الذين قادوا عملية إدخال التحسينات على الأداء عملوا في المؤسسة منذ زمن طويل، مثل كبير الموظفين الإداريين في جامعة كنساس، ونائب رئيس جامعة ميامي لشؤون الطلاب. أما عميد الشؤون الأكاديمية في كلية ايفرغرين فقد تخرج

منها، وكان العامل الأساسي في المساعدة والحفاظ على الولاء والالتزام والتطابق بين رسالة الكلية وفلسفتها وسياساتها وممارساتها التعليمية والتربوية.

الأمر يتعلق بالثقافة في نهاية المطاف..

الرسالة الواضحة المركزة، والإرادة المؤسسية، والمال، والموهبة وغيرها عوامل ضرورية لكن ليست كافية لتعزيز وتدعيم نجاح الطلاب. وعاجلا أم آجلا، سوف تستنتج الدراسات التي تناولت المؤسسات التعليمية ذات المستوى الرفيع من الأداء أن المقومات والملامح المميزة لثقافة المؤسسة هي العوامل الرئيسة في كفاءتها وفاعليتها. وفي الحقيقة، وكما لاحظ ايويل Ewell (1997)، فإن مبادرات التغيير في الكليات والجامعات عموما ما هي إلا "قطارات مجبرة على السير على خطوطها"، أي أن تلك المبادرات لا تتصل بغيرها بطريقة هادفة تجعلها جزءا عضويا من الثقافة السائدة داخل الجامعة.

وتمثل الثقافة – في جزء منها – افتراضات ومعتقدات ضمنية تؤثر في المادة الجوهرية، والسياسات، والبرامج، والممارسات، إضافة إلى كيفية تطبيقها. وهي تمنح الأشخاص لغة مشتركة يمكنهم عبرها التواصل والاتصال، وفي الوقت ذاته، ليست الثقافة السائدة داخل الجامعة كتلة صلبة صماء. علاوة على أن للثقافات "جوانبها الظليلة" – ملامح وجوانب إشكالية في الحياة المؤسسية. كما أن مداليل لخصائص الثقافية وتفسيرات الأحداث والأفعال غامضة مبهمة في بعض الأحيان. فما يحظى بالتقدير والرضى والقبول يكون غالبا عرضة للدحض والتنفيذ ومحل خلاف ونزاع، خصوصا مع تزايد تنوع الشرائح الاجتماعية التي ينتمي إليها الطلاب والأساتذة والموظفون. كل ذلك يصدق على مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" لعشرين، مثلها مثل الكليات والجامعات الأخرى.

وفي الوقت نفسه، يمكن للثقافة المؤسسية القوية والنافذة أن توجد قدرا من الترابط والتماسك في الحياة الجامعية بحيث تساعد كل من يتواجد داخل الجامعة على استخلاص معنى دلالي من الأحداث والمناسبات. علاوة على أن نجاح الطلاب يتقدم ويتحسن حين تقدر الثقافة السائدة قيمة تطوير وتنمية المواهب والإنجاز الأكاديمي، وتحترم الفروقات بين البشر. يمكننا كتابة مؤلف آخر يركز على الخصائص والسمات الثقافية لكليات وجامعات "الممارسة التعليمية الفاعلة". ولقد ألمحنا إلى العديد من هذه العناصر بشكل تدريجي ومتفرق في معظم فصول هذا الكتاب – الدافع المحفز للامتياز والتفوق في جامعة ميشيغان، الجماعات المترابطة المتعددة التي تنضم إليها الطالبات في كلية سويت بريار للتعبير عن الأبعاد المختلفة لسماتهن الشخصية، باعث الميراث الشعبوي الذي يدفع طلاب وأساتذة وإداريي وموظفي جامعة كنساس – حتى اليوم – للعمل معا من أجل صالح الجامعة، دعوة "الملاك الحارس" لجامعة "سيواني" لجلب الحظ السعيد لطلبتها وأساتذتها (عبر لمس سقف السيارة عند مغادرة مقر الجامعة)، والدعوة للخدمة الاجتماعية كما تجسدها الأقواس في جامعة ونستون – سالم، والقائمة تطول في هذا السياق.. وتقدم هذه المظاهر المرئية للمعايير والقيم والمثل مفاتيح معرفة ما هو مهم وما هو ثانوي. كما تشكل سلوك كل من يتواجد في هذه المؤسسات. وهي النافذة التي تطل على القيم والمثل في صميم فلسفة التشغيل المؤسسية، وهو موضوع ناقشناه في الفصل الثاني.

مثلما هي الحال مع رسالات مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" فإن فلسفات التشغيل فيها تختلف بعضها عن البعض الآخر. وهذه الفلسفات – أو المبادئ التي تستخدمها لاتخاذ القرارات والقيام بالأعمال الأخرى داخل وخارج الجامعة – تكمل وتتمم رسالاتها، وسمات وصفات طلابها، وتطلعاتها المؤسسية، التي تتوالف معا للتأثير في السياسة وعملية صنع القرار. ولكن هناك قواسم مشتركة أيضا، فعلى

سبيل المثال، لكل مؤسسة من مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" نسختها الخاصة من برامج تنمية وتطوير المواهب وما يتصل بها من معتقدات حول التدريس والتعلم، وهي تعبر عن فلسفة تطوير وتنمية المواهب بأساليب مختلفة، لكنها جميعا – خصوصا جامعات فيتفيل وميشيغان وكاليفورنيا وميامي وونستون – سالم وكليتي ايفرغرين وويتون – تنقل رسائل متشابهة: "يمكن لأي طالب نقبله أن يتعلم ما نقدمه من علوم ومعارف".

وفي الوقت نفسه، يؤمن طلاب مؤسسات التعليم العالي العشرين هذه بان جامعاتهم وكلياتهم فريدة وغير عادية، وهي أمكنة "خاصة"، لا تشبه أي مكان آخر – متميز إن لم يكن فريدا. كما أن كل طالب تحدثنا معه قال شيئا مشابها: "هذا حقا مكان مدهش وخاص. لا أستطيع تخيل مكان آخر أفضل منه لي. إنه يناسبني تماما!". لماذا؟

ويجسد أحد التفسيرات "تأثير هوتورن" – يعتقد الطلاب بأن من المنتظر منهم قول أشياء كهذه حين يتحدثون مع أشخاص من خارج الجامعة، خصوصا أولئك الذين اختاروا زيارتها نتيجة "تفردها" لسبب أو لآخر. وبغض النظر عن هذا الاحتمال الحقيقي، لم يفهم الطلاب تماما لماذا اخترنا مؤسستهم لدراسة "الممارسة التعليمية الفاعلة": تم إضافة بعضهم إلى المجموعات المختارة في اللحظة الأخيرة وذلك بسبب تزاحم الاتصالات المؤسسية لملء جدول مواعيدنا، رغم أنهم جميعا وافقوا عن طيب خاطر على المشاركة في الدراسة. وهذا هو العالم الحقيقي للزيارات الميدانية.

إن التفسير الأرجح هو أن ثقافات هذه المؤسسات "خاصة" فعلا، رغم أنها ليست فريدة، على الأقل تبعا لمعتقدات الطلاب. إن التناقض الظاهري الفريد في النظرية المؤسسية يفسر – جزئيا – كيف يحدث هذا. إذ يظن الناس أن مؤسستهم (أو منظمتهم، أو معبدهم..) غير عادية أو متميزة، حتى إن تشابهت ملامحها مع المؤسسات أو المنظمات الأخرى. وروت جوان مارتن وزملاؤها (1983) قصصا تشير

OBEIKAN.COM

إلى اختلاف وتميز وفرادة المؤسسات من زوايا أخرى، مثل كيفية معاملة الأشخاص في المؤسسة أو ردة فعل "الرئيس" حين يتلقى خبرا سارا أو سيئا. كل هذا يصدق على مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" أيضا. وبالرغم من أن كلا منها يختلف عن الأخريات بأساليب معينة، إلا أن بعضها يشترك بعدد من الملامح الثقافية المحددة. وعلى سبيل المثال، تفضل كلية ايفرغرين وجامعة كاليفورنيا المساواتية، في حين تميل كلية وفورد وجامعتا "سيواني" وميامي لأن تكون أكثر اعتمادا على الجدارة والأهلية فيما يتعلق بآلية التشغيل. أما في جامعات تكساس وكاليفورنيا ومين وفيتفيل وونستون – سالم، فإن آليات الدعم أكثر وضوحا، بينما هي أقل وضوحا في جامعة ميشيغان وكلية وباش رغم توفر الموارد.

كل ذلك لا يقلل من حقيقة أن الطلاب في كل واحدة من مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" يعتقدون بأن جامعتهم متميزة على "نحو خاص". أما النقطة المهمة فهي: إذا استطاعت كل مؤسسة في هذه المجموعة المتنوعة من الكليات إيجاد إحساس صريح وملموس بالخصوصية حول نفسها، فإن العديد من المؤسسات الأخرى قادرة على ذلك. ولهذا السبب قمنا بهذا المشروع، لاكتشاف ما الذي تفعله بحيث تجعل طلابها يشعرون بهذا الإحساس. وبالتالي، سوف ننتقل لمناقشة بعض "المبادئ النظرية الكامنة": الجوانب والملامح الأقل شهرة التي جعلت مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" متميزة "على نحو خاص" فيما يتعلق بدعم وتعزيز ورعاية نجاح الطلاب.

المبادئ النظرية الكامنة

وصفت الدراسات والأبحاث العديد من السياسات والممارسات والظروف المؤسسية الواعدة بتشجيع نجاح الطلاب. لكن لا توجد سوى قلة قليلة من الأمثلة

التي تثبت أين وكيف طبقت هذه الظروف والشروط الرئيسة بصورة ناجحة. أما مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" فهي الاستثناء في هذا السياق.

تحويل المشكلات والتحديات إلى فرص.

بسبب الروح السائدة التي تركز على إدخال التحسينات في الأداء، والشعور العام بالثقة المؤسسية، وجدت كليات وجامعات "الممارسة التعليمية الفاعلة" – في الحالة النمطية – الوسائل المناسبة لتحويل التحديات إلى مبادرات تعزز قوى المؤسسة الراهنة والكامنة لتصبح مزايا تفيد الطلاب. ويخطر على الذهن استراتيجية تشافي CHafee (1989) لشرح كيف يرى كبار المسؤولين والموظفين الظروف التي تواجههم واستخلاص المعنى العميق الكامن وراءها بطرائق تدفع المؤسسة قدما إلى الأمام.

وعلى سبيل المثال، فقد غيرت جامعة تكساس رسالتها لتستفيد من التغير الجذري الذي أصاب التركيبة الديمغرافية في منطقتها. في حين أن فشل كلية وفورد في الحصول على منحة "مؤسسة العلوم الوطنية" لإصلاح منهاجها الدراسي (التي كانت على ثقة من الحصول عليها) استحثها على مراجعة ما كانت تقوم به، الأمر الذي أدى إلى التزام متجدد بتوجه نحو التخصصات المتعددة والمتداخلة للتعليم العام، مع اعتماد جماعات التعليم المشتركة كوسيلة أداتية. وفي بعض الحالات، أثارت الأحداث مشاعر الاهتمام والقلق حول الأوضاع في المؤسسة وغيرت اتجاهها السابق. وجامعة لونغوود، مثلا، استخدمت تفويض تقويم وضعها الراهن لتصميم نظام تقويم طلابي تستهدي به عملية صنع القرار وتخصيص الموارد، مع التركيز على تعلم ونجاح الطلاب. واستجابت كلية ويتون لانخفاض معدل الانتساب بها عما هو متوقع من خلال تغيير رسالتها وإعادة تنشيط وإنعاش منهاجها الدراسي بالفلسفة التعليمية المتوازنة من حيث النوع (على صعيد النوع الاجتماعي).

على العكس من ذلك، دفعت التحديات المتعلقة بالانتساب كلا من كليتي وباش وسويت بريار لمراجعة كفاءة رسالتها القائمة على التعليم غير المختلط. وبعد مناقشات وجدالات حامية الوطيس، وأحيانا مثيرة للخلاف والنزاع، أكدت الكليتان التزامهما بالتعليم غير المختلط مع التفكير بوسائل مناسبة لتحسين نوعية تجربة التعليم الجامعي.

واجهت جامعة غونزاغا نمطا مختلفا من التحدي لرسالتها وفلسفتها. إذ حفز نجاح فريق الرجال لكرة السلة على زيادة طلبات وعدد الطلاب المرشحين للقبول فيها. وشاركت الجامعة كلها في النقاشات الحامية (التي احتدمت في العام الدراسي 2002 – 2003) حول كيفية الاستجابة. وقال لنا أحد الإداريين: "بالرغم من حالة التوتر والانقسام، أظهر كل الفرقاء المعنيين اهتمامهم بالجامعة وبطلابنا، وكان ذلك بمثابة الرابطة التي جمعتنا معا". ونتيجة الخلاف والصراع حول هذه القضايا، أدركت الجامعة إحساسا أوضح برسالتها وأهدافها وغاياتها.

بالرغم من النزوع المسبق لدى مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" لإدخال التحسينات على الأداء (انظر الفصل السادس)، إلا أن المساعي والجهود التحسينية ليست منطلقة جميعا من دوافع بناءة. ففي بعض الحالات، يكون الحدث الذي يطلق العملية عبارة عن ردة فعل سلبية تجاه الظروف الراهنة. ومثلما أكد كيزار (2002)، يتطلب التغيير التنظيمي والهيكلي انفتاحا على المفاجآت، وتركيزا على الإبداع، وتقديرا للأحداث العارضة. أما ما يحول هذه المشكلات إلى فرص فهو نجاح شخص ما – من الهيئة الإدارية عادة، أو الهيئة التدريسية في كثير من الأحيان، أو الطلاب في بعض الأحيان – بتحديد المشكلة وحشد التأييد لمناقشتها في منتدى مفتوح. ودعا أحد الأساتذة في كلية ايفرغرين ذلك بـ"استشعار القلق السلبي". وأضاف مفصلا: "إن العمل على تحديد وحل المشكلات أمر حيوي.. علينا تعلم التعاون ومساعدة الأساتذة والموظفين والطلاب على الوثوق والإيمان بالعملية".

كما أن مهارات مثل "جس نبض الجماعة" و"بناء الوعي الجماعي" هما جزء من الروح السائدة في كلية ايفرغرين، ويتخذان أشكالا وصيغا مختلفة في مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" الأخرى.

أساليب التدريس التشاركية تمثل الممارسة السائدة لا المهمشة.

من المفاجآت التي أظهرتها نتائج السنوات القليلة الأولى من "عملية الاستطلاع الوطنية للمشاركة الطلابية" ارتفاع أعداد الطلاب المشاركين في مختلف أشكال الأنشطة التعلمية التعاونية والفاعلة[1]. إن أنشطة التعلم الجماعي والتعاوني داخل وخارج قاعات الدروس شائعة ومنتشرة في مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة". وفي الحقيقة، كان عدد منها من أوائل المؤسسات التي تبنت أساليب التدريس التشاركية، مثل كليتي الفيرنو وايفرغرين وجامعة كاليفورنيا. وإن مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" الأخرى ليست متخلفة كثيرا عن الركب. علاوة على أن هذا الانتقال من التدريس السلبي القائم على التلقين إلى الأنشطة الفاعلة التي تركز على المتعلم، لم يقتصر على حفنة من الأساتذة والأقسام. وفي الحقيقة، فوجئنا بانتشار استخدام المقاربات المنهجية التدريسية التي تؤكد على التطبيق العملي والتعلم المناسب (للسياق والوضع) في كليات وجامعات "الممارسة التعليمية الفاعلة". وكان لمثل هذه المقاربات تأثيرات إيجابية (ومرغوبة) على التعلم لأنها تنقل الطلاب إلى مستويات أعمق من الفهم والمعنى، وتشجعهم على تطبيق ما يتعلمونه في الحياة العملية الواقعية بصحبة الآخرين[2].

يبدو تكييف أصول التدريس التشاركية واضحا أيضا في برمجة الجامعة داخل كليات وجامعات "الممارسة التعليمية الفاعلة". فالمؤسسات الحضرية وغيرها

1 - Kuh, 2001b, 2003.
2 - Lave & Wenger, 1990. Tagg, 2003.

من التي تضم أعدادا كبيرة من الطلاب غير المقيمين (في السكن الجامعي) والطلاب كبار السن المسؤولين عن إعالة عائلاتهم، تواجه تحديات في إشراك هؤلاء في تجارب هادفة وذات مغزى خارج قاعات الدروس وضمن الجامعة ككل. وتضمن جامعتا جورج ماسون وتكساس تركيز الاهتمام والانتباه على هذا السياق عبر المقاربات المبتكرة الناجحة لإشراك الطلاب غير المقيمين في برمجة أنشطة الجامعة. أما التوجه السائد فيما يتعلق بتطوير وتنمية المواهب فيمثل أحد العوامل الرئيسة في الجامعتين. إذ يقر الأساتذة والموظفون بالموارد والمعارف الثمينة التي يجلبها الطلاب غير التقليديين إلى قاعات الدروس والجامعة ككل فيما يتصل بتجارب عملهم السابق والراهن، ويقومون بتصميم الواجبات الدراسية والمناسبات المؤسسية بحيث تعتمد على / وتشجع تطبيق معارفهم وخبراتهم.

البنية التنظيمية لا تؤثر (كثيرا) في نجاح الطلاب.

هذا المبدأ "كامن" بسبب ميل الموظفين الإداريين الجدد إلى البحث عن حل سريع لمواجهة تحديات الأداء التنظيمي من خلال إعادة هيكلة البنية الإدارية. لكنه كغيره من المبادئ في الفئة نفسها – لم يثبت بالتجربة والاختبار العملي. نحن لسنا ضد عمليات إعادة الهيكلية أو غيرها من المساعي الهادفة لتنشيط وتحسين الفاعلية والكفاءة المؤسسية. لكن في غياب الدليل المقنع الذي يثبت العكس، ليس من المرجح أن تعزز هذا العمليات – بحد ذاتها – نجاح الطلاب.

ولا توجد بنية تنظيمية مشتركة أو سائدة في مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" كافة. فالأقسام الأكاديمية يتم تجميعها وتنظيمها بطرق متنوعة: وفي بعض المؤسسات يقوم أعضاء الهيئة التدريسية بمهمة تقديم النصح والمشورة الأكاديمية؛ وفي بعضها الآخر يؤدي المهمة موظفون محترفون. وفي غيرها، يرفع موظفو شؤون الطلاب تقاريرهم الاستشارية إلى رئيس الجامعة مباشرة؛ أو إلى

كبير الموظفين الإداريين أو نائب الرئيس التنفيذي. إذن، ليس من المرجح أن يحدث تدعيم التسلسل الهرمي البيروقراطي لرفع التقارير تأثيرا كبيرا في أداء الطلاب. وفي نهاية المطاف، تعتبر فاعلية البرامج ونوعية علاقات العمل نتاجا لأداء الكوادر الكفؤة والمؤهلة، عبر توسط مجموعة من الخصائص والسمات الثقافية المتشابكة، لا نتيجة لزومية للنموذج التنظيمي.

استخدام البيانات والمعطيات لهداية وإرشاد التفكير والعمل المؤسسي.

جمع الأدلة والبينات للمسائلة والمحاسبة وإدخال التحسينات أمر مهم بالنسبة للممارسة التعليمية الفاعلة، والمؤسسات التي تبنتها استخدمت البيانات والمعطيات على نطاق واسع لتستهدي بها عملية صنع القرار. ويقوم أعضاء الهيئة التدريسية والموظفون الإداريون – مرارا وتكرارا – بجمع وموالفة الروايات والتجارب الشخصية مع المعلومات المجمعة بأسلوب منهجي حول الطلاب والأداء المؤسسي لاستخلاص النتائج المعتمدة على البيانات والمعطيات المتعلقة بكفاءة مبادراتهم. وعلاوة على ذلك أنهم يعلنون على الملأ كل ما يتصل بأدائهم. والأمثلة تشمل المراجعة الشاملة التي أجرتها جامعة تكساس لبرامج حلقات السنة الأولى، وعملية تقويم الثقافة السائدة في جامعة كاليفورنيا، وحلقات التغذية الراجعة المدمجة بشكل منهجي في المناهج الدراسية لكليتي ايفرغرين والفيرنو.

وفي العديد من مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة"، حددت دراسات الأبحاث المؤسسية المجالات التي تثير القلق في أداء المؤسسة والطلاب. ولم تقنع جامعتا فيتفيل وتكساس بمعدلات التخرج الهزيلة فيهما فبحث كل منهما عن حل ناجح للمشكلة. بينما أصيبت جامعة "سيواني" بخيبة آمل نتيجة مرتبتها المتدنية في مجال التعلم التعاوني الفاعل تبعا لمعايير "عملية الاستطلاع الوطنية للمشاركة الطلابية الفاعلة"، وقررت تعديل وتنقيح برنامج السنة الأولى لتشجيع مزيد من مثل

هذه الأنشطة. وفي أوائل التسعينات، نظمت كلية ماكالستر حملة للاحتفاظ بالطلاب استهدفت تفحص واستقصاء متابعة الدراسة فيما يخص طلاب السنة الأولى، حيث بلغت النسبة 80٪، أي أقل بكثير من نسبة الـ90٪ التي طمح إليها المسؤولون المعنيون في الجامعة. وارتأت الحملة أن جزءا من مشكلة عدم متابعة الدراسة يعود إلى بعض الإشكالات المتصلة ببرامج الإرشاد الأكاديمية، وإلى انخفاض مستوى التفاعل (المرغوب) بين الطلاب والأساتذة. وقررت فرض مقرر حلقة السنة الأولى، الناجح لكن الاختياري، على الطلاب كافة، وإضفاء الصفة الرسمية على مسؤوليات النصح والمشورة الأكاديمية التي يتحملها الأساتذة المشاركون في تدريس مقرر الحلقة. ومن أجل زيادة وتمتين الاتصال المبكر بين الطلاب والأساتذة، شجعت الكلية أعضاء الهيئة التدريسية المشاركين في تدريس مقرر حلقة السنة الأولى على مراسلة طلبتهم في فصل الصيف قبل الالتحاق بالكلية: وتلقى الطلاب بدورهم التشجيع على الاستجابة بتقديم المعلومات المتعلقة باهتماماتهم وأهدافهم الشخصية وسوى ذلك من المعلومات ذات الصلة والتي يمكن أن تساعد مدرسيهم على فهمهم بصورة أفضل.

وما يعادل كل ذلك في الأهمية أن مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" كانت مستعدة – بدرجات متفاوتة – لمواجهة "واقع الحقائق المؤلمة"، على حد تعبير كولينز (2001، ص70). فعلى سبيل المثال، تحولت التغذية الراجعة من الهيئات والوكالات الخارجية إلى دوافع محفزة للعمل في بعض مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة". فقد رُفِضَ الطلب الذي تقدمت به كلية ويتون للحصول على منحة في أواخر الثمانينات، لأن رسالة الكلية النظرية اعتبرت إقليمية محدودة التطلعات والطموحات. الأمر الذي دفع المؤسسة إلى إعادة التفكير بفلسفتها وأهدافها. أما جامعة تكساس فهي تمتلك الآن ما يكفي من الثقة لاستخدام التغذية الراجعة التي تتلقاها حول طلباتها – غير الناجحة – للحصول على المنح بصورة مثمرة ومنتجة لإعادة تنقيحها وتعديلها وتقديمها من جديد.

عملية التقويم تخدم العديد من الأهداف والأغراض المؤسسية الهامة، وقياس أداء الطلاب واحد منها فقط.

يعتبر برنامج "القدرات الثماني" في كلية الفيرنو، ونموذج "التعليم القائم على المخرجات" في جامعة كاليفورنيا، من الأدوات والوسائل المهمة لتنسيق وتعديل وتنقيح مقررات المناهج الدراسية، وتحسين الممارسات التعليمية، إضافة لكونها نماذج تحتذى في مجال المسؤولية والمحاسبة الأكاديمية. أما "مركز التدريس والتعلم والتقويم" في جامعة كاليفورنيا فيدمج تفويض تقويم المؤسسة في المبادرات التطويرية لأعضاء الهيئة التدريسية. ومن خلال ورشات العمل وسواها من الدورات والمناسبات، يكتسب الأساتذة الخبرات والمهارات اللازمة لتطوير معايير الإنجاز المشتركة، ويصبحون أكثر تواؤما في الحكم على نوعية عمل الطلاب، ويتعلمون نقل التوقعات المتعلقة بالأداء إلى الطلاب بمزيد من الوضوح. وهكذا، يتمكن أعضاء الهيئة التدريسية من إيجاد ظروف وشروط أفضل للتعلم ولتقويم العملية التعلمية للطلاب بوسائل مختلفة. أما الناتج الإيجابي (الفرعي) للانخراط في هذه المناقشات المتعلقة بأهداف المنهاج الدراسي فهو ازدياد تقدير التدريس والتعلم.

ما يعدل كل ذلك في الأهمية أن التقويم الصائب يسهم أيضا في تعزيز المناخ الداعم في الجامعة. ومن خلال جعل الطلاب يدركون نقاط القوة ومواطن الضعف لديهم، وتزويدهم بالمعلومات والتغذية الراجعة المتكررة والمحددة حول كيفية تحسين أدائهم، يعرفون ما هم بحاجة إليه لتحقيق النجاح، بشرط أن تبعث المؤسسة رسائل واضحة حول التزامها الصريح بتنمية وتطوير المواهب: "يمكنك أن تفعل ذلك!" و"نحن هنا لمساعدتك".

استخدام الطلاب شبه المتخصصين على نطاق واسع يعزز المناخ المناسب للتعليم.

OBEIKAN.COM

إن استخدام الطلاب الموهوبين في أدوار شبه احترافية قد تلقى التشجيع طيلة عقود من السنين، لكننا لم نجد مثل هذا الاستخدام الفاعل والواسع النطاق لهم كما وجدناه في مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة". ولا تقتصر فائدة الطلاب شبه المحترفين على توسيع ومضاعفة الموارد المؤسسية لتصل إلى مزيد من الطلاب فحسب، بل إنهم يستفيدون – في الحالة النموذجية – بطرق عديدة من تجربتهم. وعلى سبيل المثال، يعرف المعلمون قدرا مماثلا – أو أكبر – من المعلومات المتعلقة بالموضوع المعني مقارنة بالمتعلمين طبعا[1]. ومن الجدير بالملاحظة بشكل خاص في مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" هو التدريب المتطور المطلوب للقيام بمثل هذه الأدوار. إذ يطلب من المدرسين (من الطلاب وغيرهم) في جامعة تكساس مثلا إكمال فترة تدريب رسمية، والحفاظ على مستوى مرتفع من العلامات (تبعا للمعدل العام للدرجات GPA)، والعمل عددا محددا من الساعات للبقاء أهلا للتدريس. ويعمل "المعلمون" في كلية وفورد إلى جانب أعضاء الهيئة التدريسية لمدة ثمانية أسابيع في فصل الصيف، ويساعدون في تصميم وتشكيل جماعة للتعلم، ثم يكتسبون عددا من الساعات الأكاديمية المعتمدة مقابل حضورهم وتسهيلهم دورات جماعات التعلم المشترك.

يستفيد أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية أيضا من العمل مع الطلاب شبه المحترفين. إذ يتعلمون من "المعلمين" كيف يستجيب طلاب الجامعة اليوم للواجبات والأنشطة الدراسية، وكيف تعدل السياسات بطرق ترجح إفراز التأثيرات المطلوبة في مسلك الطلاب. والأهم من ذلك – ربما – أن الطلاب شبه المحترفين يقدمون أفكارا حول كيفية تحسين المقررات الدراسية. وفي الحقيقة، فإن أعضاء الهيئة التدريسية في العديد من المؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" أبلغونا بأن العمل مع المعلمين أو الطلاب الذين يدرسون زملاءهم ساعدهم على تجديد وتعميق حماسهم للتدريس.

1 - Pascarella & Terenzini, 1991, 2005.

OBEIKAN.COM

التفاعل الحقيقي، الهادف تعليميا، بين الطالب والأستاذ لا يحدث من تلقاء ذاته: فهو نشاط متوقع ومنتظر ومطلوب، يلقى الرعاية والدعم.

ببساطة، تسعى مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة"، إلى تجنيد وانتقاء وإعداد وتهيئة الأعضاء الجدد في الهيئة التدريسية ممن يظهرون اهتماما بالتدريس والعمل مع الطلاب. ومنذ الاتصالات والمقابلات الهاتفية والشخصية الأولية، يوضح أعضاء لجنة البحث والاختيار، والعمداء، وغيرهم للأساتذة المرشحين أن تعلّم الطلاب يحتل قمة الأولويات. إن ورشات العمل التي تقام للأساتذة الجدد، ومدرسي المنطقة التي يأتي منها الطلاب، وأنشطة التهيئة والإعداد المستمرة التي تشمل كبار أعضاء الهيئة التدريسية، تدعم وتعزز جميعا هذه الرسالة، تماما كما يفعل نظام المكافآت المؤسسية. وبعض المؤسسات توفر المسكن ووجبات الطعام، بأسعار مدعمة ومخفضة، حتى يتم الجمع بين الطلاب والأساتذة معا بعيدا عن الرسميات. وهناك البعض الآخر من المؤسسات التي توفر تمويلا للطلاب لمساعدتهم على القيام بالأبحاث العلمية مع أعضاء الهيئة التدريسية، ويستثمر/ ويدرب الأساتذة والموظفين على استخدام التقانة لتعزيز وتدعيم الاتصالات مع الطلاب. إن الخطوة الرئيسة تتمثل في تحديد الأساتذة والموظفين الذين يتمتعون بسمات سيكولوجية تجعل من السهل على الطلاب الوصول إليهم. أي أنه بالرغم من ساعات الدوام في المكاتب أو الاتصال مع الطلاب عبر البريد الإلكتروني، إلا أن العديد من الأساتذة لا يكشفون عن مكنوناتهم النفسية بطريقة حقيقية وصحيحة، وهي الركيزة الأساس للاتصال الهادف بين الأشخاص. أما أعضاء الهيئة التدريسية الذين يقيمون علاقات حقيقية وصحيحة مع الطلاب فهم قادرون في أغلب الأحيان على الاتصال والتواصل معهم على مستويات أعمق، وتحدي قدراتهم فيما يتعلق بمستويات الإنجاز والأداء الشخصي بدرجة لم يدركوها من قبل.

OBEIKAN.COM

يتلقى تعليم الطلاب الدعم والمساندة حين تكون فلسفة التشغيل في قسم شؤون الطلاب منسجمة مع رسالة المؤسسة الأكاديمية.

إن المدى الذي تبلغه برامج شؤون الطلاب في مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" يصل إلى الحد المألوف في العديد من الكليات والجامعات الأخرى. لكن يجري تنظيم شؤون الطلاب في مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" بطرق مختلفة مثلما هي الحال مع العناصر الأخرى للممارسة التعليمية الفاعلة، كما تتخذ إسهامات أقسامها أشكالا وصيغا متباينة. أما ما يميز سياسات وممارسات أقسام شؤون الطلاب في جامعات وكليات "الممارسة التعليمية الفاعلة" فهو الدرجة التي تصل إليها في مواءمة وتدعيم أهداف وغايات المؤسسة التعليمية والتربوية. واستمر التأكيد على هذه الحالة المرغوبة في وثائق المؤسسات والهيئات المعنية، مثل كتاب المجلس الأمريكي للتعليم: "وجهة نظر كوادر الموظفين في أقسام شؤون الطلاب" (1949)، وكتاب الجمعية الوطنية لكوادر الإداريين في أقسام شؤون الطلاب: "نظرة حول شؤون الطلاب" (1987)، وكتاب رابطة الموظفين في الجامعات الأمريكية: "واجبات تعلّم الطلاب" (1994)، والكتاب المشترك لرابطة الموظفين والجمعية الأمريكية للتعليم العالي والجمعية الوطنية: "شراكات قوية". وعلى سبيل المثال، يلعب قسم شؤون الطلاب دورا محوريا في تطوير مهارات القادة المواطنين في جامعة لونغوود عبر توفير برامج للأنشطة المكملة للمنهاج الدراسي تؤكد على التعليم التطبيقي وفرص القيادة، أي قنوات ممارسة المهارات والكفاءات التي يحتاجها القادة المواطنون للمساعدة في إغناء الحياة المدنية لمجتمعاتهم المحلية. أما النموذج التعاوني بين الشؤون الأكاديمية وشؤون الطلاب في جامعة ميامي فتعزى إليه على الأغلب مسؤولية تنوع الفرص التعليمية الغنية المتوفرة خارج قاعات الدروس. وعلى نحو مشابه، تبدو الجهود التعاونية التي يقوم بها الطلاب وموظفو الشؤون الأكاديمية في جامعة ميشيغان واضحة بشكل خاص في مختلف برامج التعليم –

العيش المشترك (تطرقنا إليها في الفصول السابقة)، مثل "كلية السكن الجامعي" و"برنامج علماء المجتمع المحلي في ميشيغان"، وبرنامج "المرأة في العلوم والهندسة" المصمم للأبحاث والسكن الجامعي.

التقانة الإلكترونية تكمل وتدعم الاتصال المقصود والمباشر بين الطالب والأستاذ.

تغير التقانة بصورة افتراضية كل ملامح ومظاهر الحياة في الجامعة. وبالنسبة لهذا الجيل من الطلاب، يعتبر البريد الإلكتروني والرسائل الفورية أساليب جوهرية للاتصالات. مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" تدرك ذلك وتسعى للعثور على وسائل مبتكرة وهادفة تعليميا لاستخدام التقانة. وفي جامعة ونستون – سالم، يبقي الاستخدام الذكي للبريد الإلكتروني وبرنامج "ليست سيرف Listserv"* الطلاب والأساتذة والإداريين على إطلاع على المعلومات كافة، ويقلص كمية الورق التي تلصق على لوحات الإعلانات والنشرات وغيرها. تستضيف جامعة كاليفورنيا برنامجا ("ليست سيرف") يضم أسماء كل من هم في الجامعة كمنتدى (إلكتروني) لهم. تبعث الأشكال المتنوعة من تكنولوجيا المعلومات الحيوية والنشاط في التفاعل بين الزملاء، وذلك مع ازدياد وتيرة الاتصال بين الطلاب وتبادل وجهات النظر المتنوعة خارج قاعة الدروس. ما يعادل ذلك في الأهمية أن الاتصالات الافتراضية والمتزامنة لا تحل على ما يبدو محل الاتصالات المباشرة بين الأساتذة والطلاب أو بين الطلاب أنفسهم في مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة"، لكنها تعد بمثابة قنوات إضافية يستخدمها الطلاب بعضهم مع بعض ومع أساتذتهم ومدرسيهم[1]. ويتلقى الطلاب الأكثر هدوءا وسلبية التشجيع غالبا على الكلام والخروج من شرانقهم، أما

* "ليست سيرف" هو برنامج لإدارة قائمة البريد الإلكتروني. (المُراجع)

1 - Nelson Laird & Kuh, in Press.

أولئك "الانبساطيون" فيتعلمون كيفية "الإصغاء"، لأن التعليقات والملاحظات لا تعرض بشكل متزامن ولا تهيمن على النقاش.

إن أحد مصادر الحجج المقنعة في هذا السياق يأتي من "برنامج إعادة تصميم المقررات الدراسية" الذي يموله معهد بيو وتديره كارول تويغ في "مركز التحول الأكاديمي". واستنتجت تويغ "إمكانية تحقيق نجاح الطلاب داخل قاعة الدروس" باستخدام التقانة بطريقة فعالة "دونما حاجة لزيادة الاتصال المباشر بين الطلاب والأساتذة". ومن المفاتيح المهمة – كما ذكرنا سابقا – التأكيد والتشديد على طبيعة الاتصال، وتوفره عند الحاجة على قاعدة "حين تعترض الطالب مشكلة ما"، وهي المقاربة المنهجية المستخدمة لإعادة تصميم مناهج مقررات الرياضيات في جامعات فرجينيا التقنية والاباما وايداهو. ولكن لم يتم التوصل بعد إلى إجماع يثبت أن الفوائد النسبية للاتصالات الافتراضية (الإلكترونية) بين الطلاب وبينهم وبين مدرسيهم تفوق تلك الناتجة عن علاقاتهم التفاعلية المباشرة.

إن الإحساس القوي بالارتباط بالمكان يصل الطلاب بالمؤسسة وببعضهم بعضا.

"إذا لم تعرف أين أنت لن تعرف من أنت" (ويندل بيري). لقد وجدت مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" الوسائل المناسبة لتطوير روابط قوية بين الطلاب والجامعة، باعتبارها حيزا مكانيا فيزيائيا، بحيث يصبح جزءا من هويتهم. وقال لنا بعض الطلاب إنهم "شعروا بها" – هذه الصلة الهادفة والجامعة بالموضع المادي – حالما وطئت أقدامهم أرض الجامعة للمرة الأولى.

مثلما ذكرنا في الفصل الرابع، أوجدت مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" بيئات إنسانية جذابة داخل الجامعة ضمن سياق محيطها الطبيعي. وعلى سبيل

المثال، أشار طلاب جامعة "سيواني" مرارا إلى المهابة والعظمة المكانية لـ"المقاطعة". أما المباني المجددة والحديثة، مثل "مبنى ميليكين للعلوم" في كلية وفورد، و"مركز الطلاب" في كلية ماكالستر، و"مركز جونسون" في جامعة جورج ماسون، فتشمل مساحات محفزة اجتماعيا لتشجيع العلاقات التفاعلية التلقائية والعفوية (بعيدا عن الرسميات) والهادفة تعليميا بين الطلاب، وبينهم وبين الأساتذة والموظفين. بل يمكن للمساحات المكانية أن تلهم إنجازات الطلاب، ومن الأمثلة على ذلك "قاعة مارفن" في جامعة كنساس، التي يطلق عليها الطلاب اسم "منارة جامعة كنساس"، لأن المصابيح منارة دوما في "استوديو العمارة"، مما يشير إلى أن طلاب قسم هندسة العمارة يعملون على مدار الساعة لإكمال مشاريعهم التصميمية.

أفكار جديدة

إن معظم المبادئ التي ناقشناها حتى الآن وصفتها الدراسات والأبحاث بدرجات متفاوتة من التحديد. أما أنماط السياسات والممارسات التي تتدفق منها طبعا فيمكن العثور عليها في العديد من الجامعات والكليات في مختلف أرجاء البلاد. لكن مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" ليست نمطية من حيث إنها تمس بطرق هادفة أعدادا كبيرة من الطلاب من خلال برامج وممارسات على درجة رفيعة من الجودة. وفي الوقت ذاته، وجدنا أيضا في كليات وجامعات "الممارسة التعليمية الفاعلة" بعض الممارسات والظروف التي لم تجتذب ما يكفي من الاهتمام والانتباه.

الممارسات التعليمية الفاعلة تعاونية و"متكتلة".

تظهر دراسات وأبحاث "عملية الاستطلاع الوطنية للمشاركة الطلابية"، وتلك التي أجراها العديد من المتخصصين، أن المشاركة الطلابية في الممارسات التعليمية الفاعلة مرتبطة بالعديد من النتائج المرغوبة والمتوخاة. علاوة على أن الطلاب الذين

تعرفوا على شكل من أشكال الممارسة التعليمية الفاعلة، مثل التعلم التعاوني الفاعل، يرجح أن يشاركوا بصورة أكبر في الأنشطة المرغوبة الأخرى، مثل العمل الأكاديمي الذي يتحدى القدرات، وتجارب التنوع الثقافي، والاتصال مع أعضاء الهيئة التدريسية.. الخ. وما يعادل ذلك في الأهمية أن من المرجح أن ينالوا درجات أعلى، ويشعروا بمزيد من الرضا، ويواظبوا على دراستهم حتى التخرج. ومثلما قلنا سابقا، إن الأشياء الجيدة تأتي متصاحبة. إذ يميل طلاب مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" للانخراط في مثل هذه الممارسات بشكل جماعي ويتحمسون لها، لأن المدرسين يستخدمون أصول التدريس التعاونية والفاعلة ويضعون معايير مرتفعة لأدائهم. وتؤدي هذه الممارسات بدورها إلى مزيد من المعلومات والتغذية الراجعة المتواترة، وإلى مزيد من الاتصال الهادف – في الحالة النموذجية – بين الطلاب وأساتذتهم ومدربيهم والمشرفين عليهم ومستشاريهم.. الخ.

ويمكن العثور على نمط مشابه في النتائج المستخلصة من "عملية استطلاع المشاركة الطلابية" التي قام بها أعضاء الهيئة التدريسية[1]. فالذين وضعوا منهم – حسبما ذكروا – معايير مرتفعة واستخدموا تقنيات التعلم التعاوني الفاعل، يرجح أن يقدموا وجهات نظر متنوعة في قاعة الدروس، ويسارعوا إلى تزويد طلابهم بالمعومات والتغذية الراجعة.. الخ. ونتيجة لذلك، فإن طلاب هذه المؤسسات ينخرطون بفعالية أكبر في هذه الممارسات.

وعلى الرغم من أن مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" تستخدم مجموعات مختلفة من السياسات والبرامج والممارسات، إلا أن هناك تعاونا كبيرا وارتباطا وثيقا بين هذه الأنشطة. ولذلك، فإن حجم تأثيرها مجتمعة على أداء الطلاب أعظم من تأثير أية ممارسة بمفردها. وبهذا المعنى، تبدو الممارسات التعليمية الفاعلة

1 - Kuh, Nelson Laird, & Umbach, 2004.

"متكتلة معا"، باستعارة عبارة غلادويل في كتابه "نقطة التفوق" (2000). أي أن من المنطقي الافتراض بأن درجة تأثر الطالب إيجابيا بالممارسات التعليمية الفاعلة تتناسب طردا مع زيادة تعريفه بها من قبل المؤسسة.

ينشط أداء الطلاب حين تقدر المؤسسة قيمة تعلمهم السابق وتقر بأساليبهم التعلمية المفضلة.

ظل تكييف الأساليب التعلمية المتنوعة مدة طويلة يعتبر مبدأ للممارسة الناجحة في التعليم الجامعي[1]. لكن العديد من أعضاء الهيئة التدريسية والموظفين في مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" قطعوا شوطا أبعد في هذا السياق لتقويم ما يعرفه الطلاب بطريقة منهجية، ومن ثم تصميم الأنشطة التعليمية التي تعتمد على معارفهم ومهاراتهم. وتتدفق مثل هذه المقاربة من فلسفة تنمية وتطوير المهارات، كما توسعت بواسطة عمل دويك (2000) على نظريات الذات المتعلقة بالذكاء. وجد دويك أن الطلاب يميلون إلى تبني نظريتين اثنتين فيما يتعلق بقدراتهم. الأولى تشير إلى أن الذكاء ملكة ثابتة جوهريا، والثانية تؤكد أن الذكاء قدرة يمكن تعزيزها – تدريجيا – ومن خلال التجربة والتعلم المستمر. واكتشف أن من الممكن التأثير في نظرة الطلاب لقدراتهم عبر بناء تجارب وخبرات تعليمية مبكرة في موضوع جديد وذلك بالبدء بما يتفوقون فيه. ولهذه الطريقة مضامين قوية بالنسبة للعديد من الطلاب الذين حرموا – تاريخيا – من التعليم العالي، والذين يشككون بقدراتهم على الوصول إلى مستوى الأداء الجامعي، والذين يظنون، مثل مايك روز (1989) أستاذ جامعة كاليفورنيا في لوس انجلوس، بأن مصيرهم تقرر منذ ولادتهم. نحن نعرف الآن، مثلما يقول دويك (2000) إن "أولئك الذين دفعوا للاعتقاد بأن ذكاءهم من نوعية مرنة قد بدؤوا يؤدون مهمات تعليمية متحدية ويستفيدون من فرص تحسين

1 - Chickering & Gamson, 1987.

المهارات التي تتاح لهم" (ص26). إن التحدي الذي يواجه المؤسسات الراغبة بتحسين وتعزيز نجاح الطلاب يتمثل في إيجاد آلية لتعريف أعضاء الهيئة التدريسية بهذا التفكير بطرق تقنعهم باستخدامه في تصميم وتدريس المقررات الدراسية.

يرجح أن ينشط أداء الطلاب حين يأتي الدعم والمساندة من مصادر متعددة.

إن أحد الأسباب التي تجعل أداء مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" ناجحا إلى هذه الدرجة هو أنها فعلت ما أوصى به بعض المراقبين المتخصصين طيلة عقود عديدة مثل: تركيز الموارد المؤسسية على طلاب السنة الأولى لزيادة الفرص المتاحة لبداية جيدة في الجامعة على الصعيدين الأكاديمي والاجتماعي. ومثلما هو الحال في العديد من الكليات والجامعات الأخرى، تنظم مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" برامج صيفية (لتجسير الهوة بين المرحلتين الثانوية والجامعية)، ودورات صيفية للتوجيه والإرشاد والتعريف والتسجيل، وبرامج لطلاب السنة الأولى، وخدمات دعم طلابية، وغير ذلك. ويبدو أن مثل هذه الجهود والمساعي، حين تفهم جيدا وتطبق بكفاءة وفاعلية، تحدث تأثيرات مفيدة، رغم أن البينات والأدلة التجريبية ليست بالوفرة التي قد نرغبها[1].

وبالإضافة إلى المبادرات التي تسبق الالتحاق بالجامعة وتخدم عددا قليلا من الطلاب، تنظم مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" تشكيلة منوعة من البرامج القوية والمنسقة والمتكاملة للطلاب الجدد تبدأ بأنشطة التهيئة والإعداد التي تسبق وصول الطلاب إلى مقر الجامعة وتستمر معظم فترات السنة الجامعية الأولى. وقدمنا في الفصول السابقة وصفا لهذه الأنشطة والمبادرات، مثل تجربة القراء الصيفية المشتركة في كلية وفورد؛ وبرنامج التوجيه والإرشاد الصيفي في جامعة كنساس؛

1 - Patton, Morelon, Whitehead, & Hossler, 2004. Upcraft, Gardner, & Barefoot, 2005.

والتشديد الصريح والمعلن على العملية التعليمية كجزء من تجربة الإقامة في المدينة الجامعية في جامعتي ميامي ولونغوود وكلية اورسينوس؛ وتوفير الأقراص المدمجة التي تصف كيف يتشارك الطلاب مع أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة ميشيغان، والتجارب والدورات التمهيدية العديدة والموسعة للتوجيه والإرشاد والتعريف في العديد من مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة".

وكما ذكرنا سابقا، تتبنى مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" مقاربة منهجية مختلفة نوعا ما عن العديد من مثيلاتها التي فوضت مسؤولية وسلطة تنظيم برامج السنة الأولى وبرامج الفترة الانتقالية للطلاب الجدد إلى أقسام شؤون الطلاب. ومثلما هو الحال مع الجوانب والملامح الأخرى لبرامج الطلاب الجامعيين، نجحت مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" في توليف ومزج مساهمات ومواهب موظفي أقسام الشؤون الأكاديمية والطلابية لتشكيل شراكات فاعلة وقوية أدت إلى تجارب انتقالية جيدة النوعية للطلاب الجدد والمنقولين على حد سواء.

تحسين المناهج الدراسية التي تعزز تعلّم الطلاب مؤسس في الحالة النموذجية على المزج المؤقت للفنون الحرة والعملية.

في معظم مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" لا يكون ما دعي تقليديا بالفنون الحرة أو تعليم الفنون الحرة في حالة سكونية جامدة على الإطلاق. وفي القرن التاسع عشر، أكدت الفنون الحرة على أن عيش حياة مدروسة عبر جملة محددة من المعارف تكون متاحة فقط للطبقة الموسرة المتمتعة بالامتيازات. وبحلول منتصف القرن العشرين، انتقلت بؤرة التركيز إلى التفكير النقدي كما حدده الفكر العقلاني الغربي. أما اليوم، فإن المفهوم المعاصر لتعليم الفنون الحرة يقدر قيمة تجارب الحياة المختلفة ووجهات النظر المتباينة، ويمنح الامتياز للمهارات

والكفاءات والمدراك المطلوبة لفهم عالم موغل في الحداثة يتصف بالتنوع والتعقيد المطرد، والمشاركة فيه بعد معرفة مسالكه ودروبه بطرق هادفة ومسؤولة[1].

ومثلما هي الحال مع العديد من المؤسسات المذكورة في تقرير "رابطة الكليات والجامعات الأمريكية": "الآمال الكبيرة" (2002)، يبدو أن مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" تضطلع بدور ريادي في هذه المدة الانتقالية، من حيث إن تعديلاتها الناجحة على المناهج التدريسية قد خففت من حدة النقاشات والجدالات الخلافية حول قيمتها النسبية في مجال تعريف الطلاب بتقاليد الفنون الحرة "المحضة"، أو إعدادهم للحياة بعد التخرج. كما أن هذه المؤسسات طورت برامجها الخاصة بها والقائمة على دمج تخصصات الفنون الحرة، مع تعزيزها بجرعات من التفكير الفردي العميق والتطبيق العملي، من خلال أنشطة التعلم التعاوني الفاعل، والأنشطة داخل الصفوف الدراسية، ومشاريع التخرج، والتجارب التعلمية خارج قاعة الدروس، بما فيها برامج التدريب العملي، وتعلم الخدمة الاجتماعية، والدراسة في الخارج، والفرص المتصلة بها. إن جماعات التعلم المشترك في كلية وفورد وجامعتي تكساس وكاليفورنيا تجسد نماذج ممتازة في هذا السياق، تماما كبرنامج "التجربة الفكرية المشتركة" في كلية اورسينوس، والمنهاج المتوازن من حيث الجنس والنوع في كلية ويتون، و"منهاج القدرات الثماني" في كلية الفيرنو، و"تخطيط المنهاج الأساسي" في جامعة ميامي، ونموذج "برنامج" المنهاج في كلية ايفرغرين، و"المنهاج الأساسي" في جامعة غونزاغا، وتأكيد جامعة لونغوود على برنامج "القائد المواطن "الذي يشمل الجامعة برمتها.

تحديات دائمة

مثلما ذكرنا سابقا، صحيح أن هذه المؤسسات العشرين ممتازة ومتفوقة، لكنها لا تبلغ مرتبة الكمال. إلا أن هناك دروسا وعبرا يمكن استخلاصها من

1 - Kimball, 1986. Orrill, 1997.

لسعي إلى الكمال (دون بلوغه) ومن الأداء القوي المتفوق. لسوف نناقش في هذا لفصل عددا من القضايا الإشكالية والصعبة التي تتعامل معها مؤسسات "الممارسة لتعليمية الفاعلة" التي قمنا بزيارتها. ومن نافل القول إن الجامعات والكليات لأخرى تواجه هذه التحديات أيضا.

متى يتجاوز الحجم الكبير الحد المسموح؟

قبل خمس وثلاثين سنة، استنتج استن (1977) أن السماح بقبول عدد يتجاوز 15ألف طالب يعتبر خطأ مؤسفا يعيق إيجاد الظروف والشروط التي تعزز – بالشكل الأمثل – تطوير أداء الطلاب. وقدم تشيكرينغ وريسر (1993) شرحا للسبب: من الصعب على الكليات والجامعات التي يتعاظم حجمها أن تُوجِد بين أعضاء مجتمعها شعورا بالهدف الجمعي والفعالية الذاتية الفردية. وحين يزداد حجم المؤسسة يصبح من السهل تجاهل الطلاب ويصعب عليهم المشاركة بطرق هادفة في إدارة الجامعة وفي أنشطتها. ومع أن مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" كافحت بدرجات متفاوتة من النجاح من أجل تقليص نقائص الحجم الكبير، إلا أن عددا منها تلقى طلبات من سلطات الولايات المعنية بزيادة أعداد الطلاب الملتحقين دون زيادة موازية في الموارد، مثل جامعات تكساس وكاليفورنيا وفيتفيل وونستون – سالم وكلية ايفرغرين. بينما تضم الجامعات الأخرى، مثل ميشيغان وكنساس وجورج ماسون، أعدادا من الطلاب تتجاوز قدرة أية مؤسسة على الحفاظ على نوعية جيدة من التجربة الجامعية حسبما يعتقد بعض المراقبين. وبالرغم من أن المرافق والمبادرات الإنسانية، مثل جماعات التعلم المشترك، يمكن أن تساعد على تقليص الحجم – السيكولوجي – للجامعة، إلا أن الأنظمة الداعمة، مثل شبكات الحماية والأمان، وأنظمة الإنذار المبكر، وبرامج الدعم الخاصة، قد لا تتمكن في بعض الأحيان من تقليص الآثار الضارة للحجم الكبير دون تعرض أعضاء الهيئة التدريسية والموظفين للمؤثرات السلبية.

الموازنة بين التدريس والبحث العلمي

هنالك تحد دائم يواجه معظم الكليات والجامعات – حتى تلك التي تركز على العملية التعليمية (في المرحلة الجامعية) – يتمثل في إيجاد التوازن بين الرغبة بتوفير تجارب تعلمية جيدة النوعية داخل قاعة الدروس، والمعامل، ومختلف الأنشطة المتنوعة خارجها، وبين الاستقصاء العلمي لأعضاء الهيئة التدريسية. وتعتبر جامعتا كنساس وميشيغان – بالتعريف – من المؤسسات التي تركز على الأبحاث العلمية، الأمر الذي يجعل من الصعب عليهما الحفاظ على التزام مؤسسي بالعملية التعليمية ذات النوعية الجيدة (في المرحلة الجامعية)، نظرا لانشغال أعضاء الهيئة التدريسية وما يكرسونه للأبحاث العلمية من طاقة ووقت. كما تكافح غالبية مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" الأخرى من أجل العثور على حل لهذه المسألة. وفي الحقيقة، ذكر أعضاء الهيئة التدريسية في معظم مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" أن التوقعات الخاصة بالبحث العلمي مرتفعة كعهدها دوما، بل هي في ارتفاع مطرد.

وعلى سبيل المثال، يؤكد أعضاء الهيئة الإدارية الأكاديمية في جامعة ميامي (حيث يحتل التدريس قمة الأولويات منذ مدة طويلة) على أهمية البحث العلمي بشكل متزايد. وفي خطابه الذي ألقاه عام 2002 حول حالة الجامعة، علّق رئيسها جيمس غارلاند قائلا: "بالرغم من التزامنا المتنامي بالبحث العلمي، ما تزال أمامنا مسافة بعيدة قبل أن تصل أبحاثنا العلمية إلى مستوى تدريسنا.. أريد التأكيد على أن الالتزام بالتفوق في البحث العلمي لن يحرفنا عن الالتزام بالتفوق في التدريس. بل على العكس، ففي أفضل الجامعات يسير البحث العلمي والتدريس جنبا إلى جنب بشكل يتعذر الفصل بينهما".

في مقالة نشرت في صحيفة الجامعة، وصف أحد أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة ميامي هذا الانتقال بأنه "هجوم على القيم الجوهرية للجامعة والالتزام

OBEIKAN.COM

بالفنون الحرة". بينما راود القلق آخرين من التلاعب بالتوقعات من أجل مزيد من الأبحاث العلمية، مع الاستمرار في قضاء الوقت نفسه مع الطلاب كما هي الحال في الماضي. في حين عبر أستاذ آخر عن قلقه علنا حيث قال: "أداؤنا جيد الآن فيما نقوم به، وأكره أن أرى جامعتنا تنحدر إلى المرتبة الثانية بين الجامعات العشر الكبرى".

على نحو مشابه، تكافح حتى كليات الفنون الحرة الصغيرة، مثل ماكالستر واورسينوس، للحفاظ على السقف المرتفع من التوقعات المتعلقة بالتدريس والبحث العلمي. وتسعى كلية اورسينوس بدأب لتحقيق التوازن بين التزامها بتعليم الفنون الحرة وبين التوقعات المرتفعة للبحث العلمي الذي يقوم به أعضاء الهيئة التدريسية. وفي عام 1991، صوت أعضاء الهيئة التدريسية لصالح زيادة دور البحث العلمي في عمل الأساتذة، وهو قرار أدى إلى ظهور أبحاث على المستوى الوطني لأعضاء الهيئة التدريسية (بينما كان المستوى الإقليمي هو المعيار) وإلى تعديل معايير الترقية والاحتفاظ بالمناصب للتأكيد على البحث العلمي إضافة إلى جودة التدريس. وتستخدم الكلية الآن خبراء مستقلين – مثلها مثل الجامعات الأكبر حجما التي تركز على البحث العلمي – لمراجعة وتقويم إنتاجية أعضاء الهيئة التدريسية كجزء من مراجعة إجراءات الترقية والاحتفاظ بالمناصب. ومن أجل دعم البحث العلمي والعلماء، توافق الكلية على تفرغ الباحثين من الأساتذة الجدد على أسس تنافسية. أما تعيين الأساتذة من العلماء الناشطين فقد ساعد على رفع سقف التوقعات بالنسبة لأداء الطلاب أيضا.

بالرغم من تعاطف هذه المؤسسات مع توسيع آفاق البحث العلمي بالتساوق مع الإطار الذي وضعه بوير (1990) و"مؤسسة كارنيجي لتقدم التدريس" (منحة مبادرات التدريس) (شولمان، 2004)، إلا أن سقف التوقعات في مجال البحث العلمي يرتفع ببطء لكن بثبات. في الوقت ذاته، يطلب من أعضاء الهيئة التدريسية مضاعفة

OBEIKAN.COM

جهودهم (أو يرغبون هم أنفسهم ببذل المزيد من الجهد) في مجال تطوير وتحسين برامج المنهاج الدراسي، أو إغناء وتعزيز بعض برامج والأنشطة مثل جماعات التعليم المشترك، أو دمج أساليب التدريس التشاركية.

العبء الثقيل

ذكر العديد من أعضاء الهيئة التدريسية وكوادر الموظفين الذين تحدثنا معهم في مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" كافة أن الوتيرة التي يتعاظم بها حجم العمل الملقى على عاتقهم تكاد تخرج عن السيطرة. لم يكن ذلك بمثابة شكوى، بل تعبير عن هم مشروع ومقلق سوف يضعف – عاجلا أو آجلا – نوعية مساهماتهم في التعليم الجامعي (في المرحلة الجامعية). ولا شك أن العديد من الملامح والسمات المميزة لمؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" هي نتاج لحجم الوقت والجهد الذي يكرسه المتخصصون والأكفاء للطلاب والأنشطة الأخرى للحفاظ على / وتحسين البيئة التعليمية. إن بعض المؤسسات، مثل كلية اورسينوس، تدرس هذا الوضع في محاولة لإدارة الوقت والمتطلبات التي تفرضها بطريقة فاعلة، وهي متطلبات في ازدياد مطرد كما يتفق جميع المعنيين.

التعامل مع الجانب السلبي للقلق الإيجابي

من المفارقات الملازمة لقضية عبء العمل الثقيل التي تشكل سمة بارزة أخرى من سمات مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" أن نزوعها لإدخال التحسينات المستمرة يفاقم حدة التوترات المرتبطة بزيادة عبء العمل. أي أن القلق الإيجابي يفرض على أعضاء الهيئة التدريسية والموظفين التفكير بكيفية تحسين الأداء ورفع مستوياته – فرديا وجماعيا. وعلى سبيل المثال، لم تظهر أية مؤسسة من مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" الرضا الكامل عن تجارب طلابها المحرومين – تاريخيا

– من التعليم العالي. ومع الإقرار بأن البقاء على الوضع الراهن أمر غير مقبول، أطلقت مبادرات جديدة بشكل منتظم، شملت غرس وجهات النظر والآراء والأفكار المتعلقة بالتنوع في المنهاج الدراسي. العامل المركب الذي يفاقم الوضع يتمثل في أنه بسبب وجود جانب أو ملمح في الحياة أو العمل يمكن تحسينه على الدوام، فإن الأساتذة والموظفين في المؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" لا يحتفلون بما يكفي بإنجازاتهم الجمعية في الحالات كافة. وبالرغم من الجوائز والمكافآت التي تقدم/ والمناسبات الاحتفالية التي تقام للأساتذة والمدرسين والعلماء والمشرفين / المستشارين، إلا أن هؤلاء لا يجدون سوى أوقات محدودة للراحة والتقاط الأنفاس وتجديد الطاقة، فهنالك دوما واجبات ومهام تشغلهم.

الضغط باتجاه مزيد من الانتقائية في الاختيار

امتدحنا فضائل مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" لأنها واثقة بأدائها وناجحة في التعامل مع الطلاب الذين اجتذبتهم. لكن هناك ضغوطا – خارجية على الأغلب – تدفعها نحو تحسين الأداء عبر اجتذاب طلاب يتمتعون بمؤهلات "أفضل". فمن الصعب دحض الحجة لصالح هؤلاء – الأكثر استعدادا على الصعيد الأكاديمي لبلوغ المستوى الجامعي. إذ يفضل أعضاء مجالس الإدارة في الجامعات والكليات الطلاب المتفوقين الذين نالوا علامات جيدة في المدارس الثانوية، لأنها مؤشرات مألوفة. ومن هو الأستاذ الذي لا يرغب بالعمل مع طالب متفوق ومهيأ؟ حتى بالنسبة لأولئك الملتزمين شخصيا بالعمل مع الطلاب المحرومين – تاريخيا – من التعليم العالي وغير المؤهلين للارتقاء إلى المستوى الجامعي، وبمساعدتهم ودعمهم، هنالك ما يغري (وإن كان لا يقنع) في الحجة القائلة إن على المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية تحسين أدائها، وإنها سوف تضطر لذلك عند وضع معايير أشد صرامة للقبول في الجامعات. وتتبدى على السطح ذريعة أكثر ضررا تسوغ هذا

المنطق عند مراجعة سياسات القبول المؤسسية. فالمبالغة في الانتقائية يمكن أن تحسن الصورة الإجمالية الأكاديمية (والمالية) للطلاب الملتحقين، الأمر الذي يرفع مرتبة المؤسسة بين الجامعات والكليات. والطلاب الأكثر استعدادا على الصعيد الأكاديمي يرجح أن يتابعوا الدراسة حتى التخرج، وهذا يؤثر أيضا في مرتبة وعائدات المؤسسة. من المؤكد أن الرسالات المؤسسية تختلف وتتباين في هذا السياق. ويبدو أن بمقدورها، بل من الواجب عليها، قبول التغيير لتستجيب لظروف العصر، وفي الوقت ذاته تحافظ على، بل تحسن وتعزز، نوعية التعليم. ومع ذلك، يمكن لمؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" وسواها استثمار ما تقضيه من وقت وما تنفقه من موارد للتفكير في كيفية تعزيز وتحسين الصورة الأكاديمية للطلاب، عبر طرق وسبل أخرى لتشجيع نجاحهم.

التعامل مع التنوع لتحقيق الفوائد التعليمية

تؤكد كليات وجامعات "الممارسة التعليمية الفاعلة" كافة التزامها بتعريف طلابها بأفكار ووجهات نظر التنوع – الثقافي، ومختلف أشكال التنوع البشري – لأنها تفهم أن من الصعب إعداد وتهيئة الطلاب بصورة كافية لأدوارهم المستقبلية في مجتمع ديمقراطي متنوع في غياب شرائح متنوعة من الطلاب. وتشهد بعض هذه المؤسسات تنوعا واسع النطاق على صعيد عمر طلابها، وخلفياتهم الاجتماعية – الاقتصادية، وأصولهم العرقية. لكن غيرها ليست على هذا القدر من التنوع الحاشد، مثل جامعات مين وميامي و"سيواني" وكليتي وفورد وويتون. والملاحظ أن المؤسسات التعليمية التي لا تشهد تنوعا في شرائحها الطلابية (خصوصا على صعيد الخلفية العرقية) لا تقلل من أهمية فهم الحياة في عالم التعددية والتنوع. وفي الحقيقة، فإن كل المؤسسات الأقل تنوعا تأسف لتقصير جهودها الهادفة لاجتذاب شرائح من الطلاب والأساتذة تكون اكثر تنوعا على الصعيد العرقي. وفي الوقت

ذاته، عرف أعضاء الهيئة التدريسية والموظفون في عدد من مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" أن التفاعل المباشر مع الطلاب المنتمين إلى خلفيات متباينة يمثل الطريقة الوحيدة التي يستطيع عبرها هؤلاء اكتساب المعرفة المتعلقة بتقدير أهمية التنوع وتطويرها. في بعض الحالات، أدى هذا الفهم إلى مضاعفة الجهود الهادفة لدمج وجهات نظر وأفكار التنوع في المنهاج الدراسي. وأبرزت المناقشات داخل قاعات الدروس والواجبات الدراسية التنوع الاجتماعي – الاقتصادي، والعالمية، والوعي بالتنوع العالمي، وكيف يمكن أن تؤدي مختلف وجهات النظر إلى الفوارق النظرية والعملية في كيفية رؤية العالم وحل المشكلات.

في كلية سويت بريار، مثلا، لا يكتفي الطلاب بمناقشة ما إذا كانت المؤسسة تبذل ما في وسعها لتحقيق طموحاتها الهادفة لضم شريحة متنوعة من الطلاب والأساتذة فقط، بل يناقشون معنى التنوع نفسه. فبعض الطلاب يشعرون بالرضا عن المدى الذي بلغته الكلية في التأكيد على / والاحتفاء بالتنوع، حيث يشيرون – مثلا – إلى المناسبات التي تقدم خلالها أصناف طعام متنوعة من مختلف دول العالم. ويفكر غيرهم بالتنوع ضمن سياق الاهتمامات والأهداف وخلفية العائلة، والمجتمعات المحلية التي ينتمي إليها الطلاب، مع تجاهل العرق، والتأكيد على أن الكلية "متنوعة بشكل لا يصدق". لكن يخشى العديد من الأساتذة والموظفين (وبعض الطلاب) أن يعيق تجانس الكلية العرقي إعداد وتهيئة الطلاب للأدوار المنتجة في مستقبل حياتهم المهنية ومجتمعاتهم المحلية.

يحتدم في كلية وفورد نقاش مماثل حول التحديات المرتبطة باجتذاب الطلاب "الملونين" إلى الجامعة. ويبدو أن هذا التحدي ذاتي المنشأ نظرا لأن الكلية لم تقبل الطلاب من الأمريكيين الأفارقة حتى عام 1964. علاوة على أنها تؤكد الآن على وجهات نظر وأفكار التنوع من خلال المنهاج الدراسي. وعلى سبيل المثال، برنامج

OBEIKAN.COM

"الحلقة الرئاسية"، "الدين في أمريكا"، يتخذ مقاربة تعددية إزاء الدين، ويشجع الطلاب على فهم / وتقدير أهمية الفوارق الدينية عبر حضور طقوس وشعائر الأديان الأخرى. أحد الطلاب وصف النقاش داخل قاعة الدروس بأنه "قوي إلى حد اهتزت معه الجدران". أما الجهود والمساعي الأخرى الهادفة لضمان تعرف الطلاب على مختلف أشكال التنوع البشري فتشمل واجبات خارج الجامعة (جلسات عمل مؤقتة) والدراسة في الخارج. ومع ذلك، يظل الافتقار النسبي إلى التنوع البنيوي مصدرا للقلق والاهتمام على أوسع نطاق.

في جامعة ميامي، ظلت الرغبة بتجاوز إطار التسامح مع التنوع للعمل على بناء مجتمع محلي تعددي موضوعا رئيسا للمناقشات المحتدمة في الجامعة طيلة أكثر من عقد من السنين. وتبعا للعديد من المعنيين، فإن تأثير المبادرات الخاصة بتشجيع التنوع، والالتزامات بزيادة تغاير خواص وعناصر المجتمع المحلي في الجامعة، وتعزيز الحوارات الصحية حول الفوارق والاختلافات، كان تأثيرا "دراماتيكيا". ومع ذلك، تظهر عمليات المسح التي استهدفت مؤخرا المناخ السائد في الجامعة أنه ما زال هنالك الكثير لعمله. وعلى سبيل المثال، من غير المرجح أن يصرح أعضاء مجموعات الأقليات (حسب التعبير المستخدم في جامعة ميامي) بشعورهم بالانتماء إلى جامعة ميامي كما يفعل أعضاء مجموعة الأغلبية. إضافة إلى أن العلاقات التفاعلية بين / وضمن أعضاء مختلف الأعراق لم تشهد نموا بمرور الوقت كما أمل الكثيرون. أما الخبر السار تبعا للمسؤولين المعنيين العاملين في ميامي منذ عقود، فهو أن نبرة الحوار مختلفة هذه الأيام: "الحوار الآن فاعل وعملي، يتعلق بالخطوات التي سنتخذها".

التعددية الثقافية والنظرة العالمية اثنتان من الركائز الأربع في رسالة كلية ماكالستر. ولربما لن يكون من المفاجئ أن يضع التفاعل بين الطلاب المنتمين إلى خلفيات متباينة كلية ماكالستر في مرتبة تتجاوز نسبة التسعين في المائة على لائحة

التنوع تبعا لـ"عملية الاستطلاع الوطنية للمشاركة الطلابية". الأمر الذي يعني أن طلاب الكلية يتجاوز المعدل الوسطي (على المستوى الوطني) في مجال التجارب مع التنوع. أما المفاجئ فهو أن طلاب الكلية يستحثون بشكل متواصل وملح المؤسسة لكي تصبح أكثر تنوعا.

والتزمت مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" بتعزيز ودعم الفوائد التعلمية للتنوع. وعلى الرغم من الافتقار إلى التنوع العرقي والاثني في بعضها، إلا أن معظمها يأخذ مسألة التنوع على محمل الجد. فهي تتعمد دمج خبرات وتجارب التنوع في العملية التعليمية (في المرحلة الجامعية). أما التعددية الثقافية فليست مجرد "إضافة" إلى المنهاج الدراسي، بل هي مدمجة في صلب الحياة الأكاديمية والطلابية على حد سواء.

الملتحقون بالركب، والمتخلفون عنه

أخيرا، تكافح مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" أيضا لصياغة طريقة إنسانية للتعامل مع أعضاء الهيئة التدريسية وكادر الموظفين الذين لا يملكون الرغبة أو القدرة على تغيير أسلوب تفكيرهم أو أدائهم، في سبيل تعزيز فاعلية المؤسسة التعليمية. وعلى حد تعبير جيم كولينز البليغ والمحكم (2001)، لا بد أن يشعر بعض الأشخاص بالحاجة إلى "النزول من الحافلة" عند تغيير الوجهة. وبالطبع فإن الأقوال أسهل من الأفعال في مؤسسات التعليم العالي، خصوصا كليات وجامعات السنوات الأربع، حيث لا يعتبر من غير الشائع أن يترك ثلث أعضاء الهيئة التدريسية وظائفهم. وحتى حين لا تمثل مدة شغل المنصب مشكلة، فإن الثقافة الجامعية التي تميز العديد من المؤسسات تجعل من الصعب مواجهة الآخرين بنوعية وجودة مساهماتهم. إن الفروقات التخصصية المشروعة في اكتشاف المعرفة واستخلاص معنى منها تُوجِد هيمنة الفكر والفعل الخاصة بها. وفي هذا السياق،

فإن احتمالات التجديد، على الصعيد الشخصي، تتحسن حين يواجه المرء "معضلات مربكة"، وهي حالات لا تتناسب فيها طرقه المفضلة في الفهم أو العمل مع ما يجربه ويختبره[1]. ومن المؤكد أن معظم أعضاء الهيئة التدريسية والموظفين يصبحون على استعداد للقيام بمهام مختلفة أو حتى أدائها بطرق مختلفة إذا توصلوا لهذا الإدراك بأنفسهم، وتلقوا بعض الدعم بسبب ركوب المخاطرة في محاولة اتباع سلوكيات جديدة.

الخلاصة

نجحت جميع مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" العشرين في تطبيق وتدعيم / والحفاظ على السياسات والممارسات التي ثبتت فائدتها بالتجربة والاختبار. كما ابتكرت بعض المقاربات المنهجية التي لم تلق حتى الآن اهتماما كبيرا. في الوقت ذاته، تتباين البواعث التي تدفعها وتحركها للتركيز على نجاح الطلاب نوعا ما (انظر الفصل السادس).

إن التوليفات التي تجمع المبادرات، والظروف، والعوامل الشخصية والكثير من العناصر الأخرى، متعددة ومعقدة. وبعد قضاء شهور عديدة في دراسة الأسباب التي تجعل مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" فاعلة تعليميا، والتفكير المتعمق بها، توصلنا إلى قناعة مفادها أننا نعرف الكثير من المعلومات في هذا السياق مقارنة بحالنا من قبل. وفي الوقت ذاته، من المؤكد أن هنالك طرق أخرى لرؤية نجاح الطلاب والفاعلية المؤسسية لم نتطرق إليها هنا. ولذلك فنحن نحذر من مغبة "تصليد وتجميد الفئات التصنيفية"، أو من النزوع نحو قبول ما أوردناه في هذا الكتاب باعتباره عقيدة صراطية لا تحتمل النقاش.

1 - Mezirow, 1990.

OBEIKAN.COM

OBEIKAN.COM

14

توصيات

بدأ هذا المشروع بالسؤال التالي: ما الذي تفعله الكليات والجامعات المتميزة بالأداء الرفيع لتشجيع نجاح الطلاب بمعناه العريض؟ إن زياراتنا إلى المؤسسات العشرين قدمت لنا بعض الأجوبة. وفي خاتمة المطاف رجعنا إلى سؤال لا بد منه: ما الذي يتوجب على الكليات والجامعات فعله إذا أرادت زيادة فرص تحسين أداء عدد أكبر من طلابها واحتمالات تخرجهم؟

قلنا في الفصل السابع إن مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" متميزة لأن مسؤولية تعليم ونجاح الطلاب تشترك في حملها مجموعات متنوعة من الأفراد. وفي حقبة أصبح فيها التخصص والتقسيم والتشرزم من الأمور الشائعة في الواقع، فإن العبرة المستخلصة من كليات وجامعات "الممارسة التعليمية الفاعلة" هي ضرورة أن يتحمل الجميع مسؤولية نجاح الطلاب وذلك من أجل إيجاد الظروف التي تدعمهم وتشجعهم على المشاركة في الأنشطة المنتجة والمثمرة تعليميا على مستويات مرتفعة ومعقولة.

يقدم هذا الفصل مجموعة من التوصيات العامة ذات المضامين المهمة – بطريقة أو بأخرى – لكل من لهم علاقة بإحدى الجامعات أو الكليات، بمن فيهم الطلاب. بعض التوصيات أكثر صلة بعدد معين من الأفراد، مثل رؤساء الجامعات / الكليات وكبار موظفيها الإداريين، ومجموعات محددة مثل موظفي شؤون الطلاب (المحترفين)، أو أعضاء الهيئة التدريسية، أو أمناء / وموظفي المكتبات. وبين الحين والآخر، سنوضح التطبيقات المحددة التي يمكن لهؤلاء الأفراد والمجموعات القيام بها. ونظرا للتباين الكبير في الأدوار، والمسؤوليات، والثقافات

OBEIKAN.COM

لمؤسسية، فإن هذه الأفكار ستكون عند تطبيقها بنجاح مختلفة لزوما، وذلك تبعا للظروف المحددة بسياقاتها.

تحمل مسؤولية نجاح الطلاب

- بالرغم من عدم مشاركة أعضاء مجلس الإدارة في العمليات اليومية، إلا أنهم يتحملون مسؤولية انسجام وتطابق مسار المؤسسة مع تطلعاتها وطموحاتها. فإذا اعتبر نجاح الطلاب أولوية بالنسبة لرئيس الجامعة وغيره، فلابد أن يمثل أولوية بالنسبة لأعضاء مجلس الإدارة أيضا.
- رئيس الجامعة / الكلية هو الذي يصرح برؤية المؤسسة ويبرز قيمها، كما يحدد الأولويات البراغماتية والمالية، ويقرر الهيكلية التنظيمية، ويقوم أداء كبار الموظفين. ومن خلال الأقوال والأفعال، يعرض ما هو متوقع ومنتظر فيما يتعلق بتشجيع نجاح الطلاب.
- لكبار المسؤولين الإداريين والأكاديميين التزام خاص بالتركيز على جودة التجربة الجامعية، رغم أن المؤسسة قد تبرز في رسالتها تركيزها على التعليم في مرحلة الدراسات العليا والأبحاث العلمية. وبالتالي، فإن من الأمور الجوهرية أن يحافظ كبار المسؤولين الأكاديميين على التزام عملي وثابت بالجهود المؤسسية الهادفة لتحسين نوعية وجودة التجربة الجامعية.
- لا يمكن تجاهل أو إغفال قيمة التجربة الطلابية خارج قاعة الدروس. ولابد لأية مؤسسة ترغب بأن تجعل من إنجازات الطلاب، ورضاهم، ومواظبتهم على الدراسة، وتعليمهم، أولوية لديها، من أن تضم

موظفين محترفين وأكفاء في قسم شؤون الطلاب، تكمل وتدعم مساهماتهم وجهودهم الرسالة الأكاديمية للمؤسسة بطرق تساعد الطالب والمؤسسة على تحقيق ما اختاره كل منهما من أهداف.

- الاتصال النظامي الوحيد بين العديد من الطلاب والمؤسسة يتم في قاعة الدروس. ولذلك يحتل الأساتذة موقعا رئيسا للتأثير في نجاح الطلاب، لا فيما يتعلق بما يعلمونه فقط، بل في قدرتهم على تحديد أولئك الذين يعانون من مشكلات أو لا يصل أداؤهم الإجمالي إلى مستوى ما لديهم من إمكانات. فهم، إلى جانب زملائهم في قسم شؤون الطلاب، يعرفون أكبر قدر من المعلومات عن الطلاب، رغم اختلافهم في وجهات النظر في – الحالة النمطية – وذلك تبعا لاختلاف الأوضاع التي يتعرفون فيها على الطلاب.
- كل العاملين في المؤسسة التعليمية يقدمون إسهامات مهمة في نجاح الطلاب، بمن فيهم كوادر الموظفين الذين يطبقون العديد من المبادرات الهادفة لدعم الطلاب على المستويات كافة. إضافة إلى أولئك الذين يرسلون إشارات صغيرة يومية تدعم وتساند الطلاب (الآنسة ريتا [انظر الفصل السابع] تمثل هؤلاء الموظفين الذين يبذلون قصارى جهدهم لجعل الطلاب يشعرون بـ"التميز"، ويعتبرون بمثابة كنوز مؤسسية ويستحقون أن يعاملوا باعتبارهم كذلك).

مثلما أكدنا في الفصل الثالث عشر، لا تستطيع أية واحدة من هذه التوصيات بذاتها إحداث اختلاف جوهري فيما يتعلق بتعليم الطلاب وغير ذلك من مؤشرات النجاح، بغض النظر عما إذا تمثلت في نتائج الاستبيانات وعمليات المسح (مثل "عملية الاستطلاع الوطنية للمشاركة الطلابية")، أو معدلات متابعة الدراسة

والتخرج، أو مختلف مقاييس ومعايير النتائج الأخرى. وفي الحقيقة، يبدو أن هناك اتفاقا عاما على ضرورة اتخاذ العديد من الإجراءات المختلفة بشكل "أفضل" و"بوتيرة" أكبر، بحيث تمس واحدة أو أكثر من المبادرات "أعدادا مهمة" من الطلاب بطرائق هادفة، بدلا من استثمار قدر كبير من الموارد والوقت والطاقة في مبادرة معقدة وضخمة ووحيدة، إذا أرادت المؤسسة إحداث تأثير ظاهر وملموس في طبيعة ونوعية العملية التعليمية[1].

التنظيم الضروري لنجاح الطلاب

بالرغم من أن مجموعة موحدة من الإجراءات لا تستطيع التعامل مع القضايا كافة التي يتوجب على المسؤولين المعنيين في الجامعة التصدي لها لتشجيع نجاح الطلاب، إلا أن هناك مبدأين شاملين يستحقان الذكر نظرا لأهميتهما الجوهرية بالنسبة لأية جامعة / كلية ترغب في تطبيق الاستراتيجيات المؤدية إلى هذه الغاية بشكل ناجح. وهذان هما: ***المواءمة والاستدامة.***

يتوجب "***مواءمة***" السياسات والبرامج والممارسات مع إعداد الطلاب وحاجاتهم الأكاديمية، إضافة إلى الموارد والكوادر المؤسسية، بطرق تكمل وتدعم رسالة المؤسسة وقيمها وثقافتها. وهذا لا يحدث بشكل طبيعي، بل يتطلب إشرافا ومراقبة من بعض الأشخاص أو الجماعات لفاعلية المبادرات الراهنة، ومراجعة للجهود والمساعي الجديدة المقترحة لتقرير وتحديد قدرتها التكميلية الداعمة وإمكاناتها في مجال تعزيز وتحسين نجاح الطلاب.

في الحالة النمطية، تواجه محاولات تحسين الفاعلية التعليمية العديد من الصعوبات والعقبات والاعتراضات[2]. كما ينتج عنها تدخلات فاشلة ومضطربة

1 - Collins, 2001. Kuh. 1996. Kuh, Schuh, Whitt & Associates, 1991. Pascarella & Terenzini, 2005. Rhatigan & Schuh, 2003. Weick, 1984.

2 - Engelkemeyer & Landry, 2001.

OBEIKAN.COM

ومترددة أيضا، نظرا لعدم التفكير بما يكفي بمصادر الموارد أو الطاقة من أجل استدامة الجهود المبذولة فيما وراء الحلقة الأولى أو الثانية. في الوقت ذاته، لا يمكن السماح لتحدي الاستدامة بتجميد جهود ومساعي التحسينات المؤسسية. أما العبرة المستخلصة من كليات وجامعات "الممارسة التعليمية الفاعلة" فهي ضرورة السير قدما إلى الأمام مع التيقظ والانتباه والاحتفاظ باستراتيجيات بديلة للتعامل مع عدد من السيناريوهات المحتملة. وهذا يتطلب على الدوام خيارات صعبة تتراوح بين الاستمرار في دعم الجهود والمبادرات المثمرة وإيقاف تلك الأقل فاعلية وتأثيرا، أو التي لم تعد قابلة للتطبيق، بحيث يمكن دراسة أفكار جديدة وتطبيقها بأسلوب مناسب.

إبراز نجاح الطلاب في الرسالة والأهداف العملية للمؤسسات

قبل أن تنتظر المؤسسة من أعضاء الهيئة التدريسية وكادر الموظفين استثمار الوقت والطاقة في تعزيز ودعم نجاح الطلاب، يتوجب عليها التأكيد على أهمية نجاحهم لتحقيق رسالتها.

❖ ***تبرز مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" نجاح الطلاب في رؤيتها لما تطمح إلى إنجازه عبر البرامج المخصصة لمرحلة ما قبل التخرج.***

توضح مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" بجلاء لا لبس فيه حجتها المقنعة التي تؤكد أهمية نجاح الطلاب من خلال التعبير عن الرؤية الذهنية أو المفضلة للمستقبل، التي تمكن الأساتذة والموظفين وغيرهم من معرفة كيف يسهم عملهم اليومي في تعزيز نجاح الطلاب. إن طرح أسئلة مثل: "ما الذي نفعله؟" و"لماذا نفعل ذلك بهذه الطريقة؟"، يساعد المعنيين على تحديد ما إذا كانت الممارسات الراسخة ما تزال وثيقة الصلة بالحاجات والاهتمامات المتغيرة للطلاب، والظروف المؤسسية المتطورة، ولماذا / وكيف تستطيع التدخلات المقترحة التعامل مع الاحتياجات

الطلابية والمؤسسية[1]. لنتذكر مثلا استخدام جامعة تكساس لـ"كرة المال" لدفع كل من يتواجد في الجامعة إلى التفكير بطريقة مختلفة من أجل تحديد العقبات المؤسسية التي تعيق متابعة الطلاب للدراسة. إن الاستمرار في التركيز على الأهداف المفتاحية يتطلب من الجميع التفكير المتعمق والمتواصل حول ما يحاولون تحقيقه[2]. وهذا واضح على وجه الخصوص في كليات الفيرنو واورسينوس وويتون وايفرغرين وجامعة كاليفورنيا، حيث من الشائع احتدام النقاشات حول الرسالة والقيم المؤسسية.

إن اللغة المشتركة أمر جوهري أيضا للحجة المقدمة لصالح أهمية نجاح الطلاب، بحيث يستطيع الأفراد من مختلف الذهنيات فهم كيفية إسهام أفعالهم وخطواتهم الفردية في "الصورة الكبيرة الجامعة" للفاعلية المؤسسية. وتسود كلية ايفرغرين مثلا لغة مؤسسية محددة (انظر الفصل الثالث) تصف مكونات منهاجها الدراسي المتميز ("البرنامج") وعملياتها الإجرائية ("التحلق"). أما في كلية الفيرنو فيخصص لكل عضو في الهيئة التدريسية قسم من أقسام "القدرات الثماني" (إضافة إلى قسمه الأكاديمي)، الأمر الذي يجمع الأساتذة من مختلف الأقسام الأكاديمية معا كل أسبوع لمناقشة مدى تقدم الطلاب والقضايا الأخرى ذات الصلة، مما يسهل الاتصال المتبادل بين التخصصات المختلفة. بينما يذكّر استخدام جامعة كاليفورنيا لتعبير "الطلاب من أصحاب الرؤية" أعضاء الهيئة التدريسية والموظفين بالتزام المؤسسة بخدمة الطلاب الذين حرمتهم تجاربهم الحياتية وظروفهم الاجتماعية – الاقتصادية، تاريخيا، من بلوغ مرحلة التعليم العالي.

• يجب توضيح وترجمة رسالة المؤسسة بلغة بسيطة ومفهومة للمعنيين كافة.

يجب على بيان رسالة المؤسسة أن يؤكد ويحدد ما يعنيه نجاح الطلاب في السياق

1 - Eckel, Hill, Green & Mallon, 1999.
2 - Eckel, Green, & Hill, 2001. Garvin, 1993. Kezar, 2001. Kezar & Eckel, 2002. Senge, 1999.

المحلي. لكن مجرد الكتابة عن نجاح الطلاب ليس كافيا لضمان وصولهم إلى الموارد التي يحتاجونها والاستخدام المفيد لها. ومع إشارة العديد من الأساتذة والموظفين والطلاب إلى عبء العمل المرهق، ينبغي ألا نفاجأ بحقيقة أن العديد منهم لا يعرفون ما تدعمه المؤسسة من مبادئ وما ترغب بتحقيقه من أهداف بواسطة برامجها التعليمية المرحلة الجامعية. فالجماعات المختلفة تستخدم مقاربات مختلفة ولغات متباينة لنقل المفاهيم والأفكار نفسها.

❖ ***ينبغي ضمان تطبيق الرسالة النظرية للمؤسسة.*** مثلما ذكرنا في الفصل الثاني، قد لا يتطابق ما تقوله المؤسسة عن نفسها ورسالتها مع ما تفعله في الواقع. ولذلك فإن عمليات المراجعة المنهجية والدورية لأنشطة المؤسسة، وأنظمة المكافآت والجوائز، وغيرها من الوظائف التشغيلية تحظى بأهمية جوهرية للحفاظ على الأمانة والصدق والتطابق بين مبادئ المؤسسة وما تحققه على أرض الواقع. أما النسق الذي نفكر فيه ونتصوره فيركز مباشرة على السياسات والممارسات المؤسسية التي تعزز وترعى نجاح الطلاب. وهو قريب الشبه – من بعض النواحي – بالدراسات الذاتية التي تسبق زيارات هيئات الاعتماد؛ بينما يختلف تماما في النواحي الأخرى[1].

❖ ***يتوجب على كبار المسؤولين في المؤسسة قيادة وتوجيه التعليم الجامعي بطريقة علنية ومتكررة.*** لرؤساء الجامعات والكليات وكبار مسؤوليها الأكاديميين العديد من الأولويات، أهمها الحفاظ على/ وتعزيز نوعية التجربة الجامعية. وفي الحقيقة، فإن رؤساء مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" ركزوا اهتمامهم على تذكير مرؤوسيهم كافة بتطلعات وطموحات مؤسساتهم وتوقعاتها الكبيرة من الطلاب. كما دافع كبار الموظفين الإداريين بنشاط حماسي عن برامج التعليم في المرحلة

1 - Kuh, Kinzie, Schuh, & Whitt, in press.

الجامعية. وفي المناسبات المتعددة – اجتماعات مجالس الإدارة، ولقاءات أعضاء الكلية، واجتماعات أعضاء الهيئة التدريسية، والمناسبات السنوية التي ترفع فيها التقارير المتعلقة بحالة الجامعة – شدد الرؤساء وكبار الموظفين الإداريين على التزام المؤسسة بمستوى التعليم الرفيع في المرحلة الجامعية ومحوريته بالنسبة لرسالتها. ومن الأساليب التكتيكية المتبعة للإبقاء على حيوية وحضور هذه الأولوية في جميع أرجاء الجامعة انتقاء موضوع سنوي للعام الدراسي الأكاديمي يمكن تنظيم المناسبات حوله. هنالك أسلوب آخر يتمثل في وضع جدول أعمال متعدد البنود يتطلب مساهمة العديد من الأشخاص (مثل مبادرة عمل الطلاب في جامعة مين).

❖ ***ينبغي السعي بدأب لإقامة التوازن بين رسالات المؤسسة المتعددة بالشكل الأنسب.*** يمكن لجامعات الأبحاث الكبرى على وجه الخصوص أن تنزلق بسهولة باتجاه تخصيص قدر كبير من الموارد للتعليم الجامعي والأبحاث العلمية على حساب التدريس في هذه المرحلة. وشرح كبار المسؤولين الأكاديميين في جامعات "الممارسة التعليمية الفاعلة"، مثل كنساس وميشيغان وجورج ماسون وكاليفورنيا، بشكل مقنع السبب الذي جعل إقامة توازن بين رسالة البحث العلمي ورسالة التدريس في المؤسسة على هذا القدر من الأهمية الحاسمة للحفاظ على البرامج الجيدة والخدمات الداعمة للمرحلة الجامعية، ووضحوا في الوقت ذاته كيف تغني رسالة البحث العملي تجربة الطلاب في المرحلة الجامعية. ومثلما هي الحال مع معظم الأمور الأخرى في الجامعة، يعتبر التوازن الدقيق بين التدريس والبحث العلمي تحديا دائما لا يمكن حل مشاكله كلها. فقد كرست مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" الكثير من الوقت والجهد والطاقة في مناقشة هذه القضية الهامة. الأمر الذي يفسر – جزئيا – نجاحاتها الجماعية: إذ تتصدى لهذا وغيره من التحديات المشابهة بدلا من تجاهلها أو الزعم بأنها غير موجودة.

تطوير المواهب يجب أن يمثل العقيدة المحورية في فلسفة المؤسسة التشغيلية

حافظت مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" على تركيز ثابت على الطلاب باعتبارهم قادرين على تعلم كل ما تدرسه.

❖ ***وضع سقف مرتفع للتوقعات – بالنسبة للجميع.*** لأفراد المجتمعات الأكاديمية داخل مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" توقعات كبيرة ينتظرونها من بعضهم بعضا. فأعضاء مجالس الإدارة يتوقعون من الرؤساء أن يكونوا قدوة يحتذى بهم وبقيادتهم. ويتوقع الرؤساء بدورهم من مرؤوسيهم، إضافة إلى أعضاء الهيئة التدريسية والموظفين أن يكون أداؤهم على أعلى مستويات الكفاءة والحرفية. بينما يتوقع أعضاء الهيئة التدريسية الكثير من أنفسهم، وزملائهم، وطلابهم. وتنشأ مثل هذه التوقعات وتعزز وترسخ من خلال عملية اصطفاء حكيمة للزملاء الذين يملكون ميولا وآراء مشابهة، وللأنشطة التي تجعل بعض جوانب ومظاهر وملامح الحياة في مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" تبدو "روتينية"، مثل مبدأ القلق الإيجابي الذي يشجع ويدعم إصلاح المنهاج بشكل دوري، وتجريب واختبار أساليب واعدة.

❖ ***يتوجب على الجامعة أن تعرف طلابها تماما.*** تعرف مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" الكثير من المعلومات عن طلابها – من أين أتوا، أساليب التدريس المفضلة لديهم، مواهبهم، متى وأين يحتاجون إلى المساعدة. الباحثون في المؤسسة والمسؤولون عن تقويم الأداء يتقصون بصورة متكررة حاجات واهتمامات الطلاب، ويتبادلون – في الحالة النمطية – النتائج على أوسع نطاق، خصوصا أولئك المعنيين الذين يستطيعون استخدام المعلومات لإحداث التغيير المطلوب. صحيح أن تقويم الحاجات لا يضمن كفاءة التعليم ونجاح الطلاب، لكن من الصعب إدخال التحسينات بدون جمع بيانات ومعلومات التقويم. في بعض مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة"، يكتسب أعضاء الهيئة التدريسية رؤى متعمقة تساعدهم على

فهم طلابهم ومعرفة حياتهم وذلك من خلال استبيانات قصيرة توزع عند بدء الدراسة يصف فيها الطلاب اهتماماتهم، وأهدافهم، وأنشطتهم المرغوبة خارج قاعة الدروس. ويستخدم أعضاء الهيئة التدريسية هذه المعلومات كأساس لتعديل وتكييف الواجبات الدراسية والأمثلة التي يستخدمونها خلال تدريس المقررات. علاوة على ذلك، تساعد المعلومات الشخصية التي يوفرها الطلاب أعضاء الهيئة التدريسية على فهم أفضل للالتزامات المتعددة التي يجب أن يشعر بها الطلاب إضافة إلى مقرراتهم المحددة. هنالك عدد لا باس به من الأساتذة يدعون الطلاب بشكل روتيني لزيارتهم خلال ساعات دوامهم في المكاتب؛ كما أن عددا منهم ينظمون لقاءين على الأقل مع طلابهم كل فصل. أما مواضيع النقاش فتتباين وتتفاوت طبعا، لكن معظمها يتصل عموما – بطريقة أو بأخرى – بأداء الطلاب، مثل تقديم مزيد من المعلومات والتغذية الراجعة، أو استطلاع آراء الطلاب حول مدى نجاح وتقدم البرامج التعليمية.

❖ ***ينبغي وضع معايير أداء للطلاب تكون مرتفعة لكن يمكن بلوغها، ومتسقة مع استعدادهم الأكاديمي.*** يتضاعف ما تتعلمه الأغلبية الساحقة من الطلاب حين تتطلب معايير الأداء مستوى من الجهود يتجاوز ما اعتادوا تحقيقه إذا استخدموا أساليبهم الخاصة. أما زيادة قدراتهم إلى الحد الأقصى بهذه الطريقة فتساعدهم على اكتساب وتعزيز عادات ذهنية وفكرية تغدو ركيزة للسعي للتفوق والامتياز في مجالات الحياة الأخرى. إن تحدي قدرات الطلاب على الأداء على أعلى المستويات عملية دقيقة ومعقدة. فزيادة عدد الكتب والواجبات المقررة لن تؤدي لزوما إلى مستويات تعلم أعلى. لأنها تعتمد – في جزء منها – على طبيعة وتعقيد ووضوح الواجبات المقررة. وتعتبر خلفية الطلاب الأكاديمية وحقول تخصصاتهم عناصر رئيسه في المعادلة. ولربما يتم استخدم كتاب مقرر واحد في أحد المقررات العلمية طيلة الفصل الدراسي. في حين يتم استخدام عدد لا حصر له في مقرر للعلوم

الإنسانية. كما أن عدد أوراق البحث يتباين بشكل كبير نتيجة متطلبات التعلم في مختلف الحقول التخصصية.

❖ ***ينبغي توفير قدر كبير من المعلومات والتغذية الراجعة المفيدة والبناءة.*** قد تصبح الواجبات الكتابية في غياب التغذية الراجعة مجرد تمرينات مسهبة متوسطة الجودة. ولذلك، لم تكتف مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" بتوفير قدر كبير من المعلومات والتغذية الراجعة الشفاهية والمكتوبة لطلابها، بل اهتمت على وجه العموم باستجابتهم لها. يتباين الطلاب في هذا السياق تبعا لتشكيلة متنوعة من العوامل. فبالإضافة إلى تحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين، يحدد أعضاء الهيئة التدريسية مواطن القوة في العمل كلما كان ذلك ممكنا من أجل تعزيز وتدعيم ثقة الطلاب بقدراتهم. إن بعض المؤسسات، مثل كلية الفيرنو، تستخدم خبراء مستقلين (من خارج الكلية) للمساعدة في تقويم جودة إنجازات الطلاب، أو مشاريعهم، أو أبحاثهم. الأمر الذي يدخل بعدا إضافيا لإجراءات التقويم، ويزود الطلاب بالمعلومات والتغذية الراجعة المتعلقة بصلة ومقارنة أدائهم "بالعالم الحقيقي".

❖ ***يتوجب إقامة التوازن بين التحدي الأكاديمي والدعم الكافي.*** توفر مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" لطلابها أنظمة إنذار مبكر، وشبكات حماية وأمان عديدة، وغيرها من أشكال المساعدة والدعم، بحيث يمكن لهم، عند مواجهة مشكلات ضمن التحديات الأكاديمية والاجتماعية، أن يتعلموا من تجربتهم ويحاولوا من جديد. ولدى الحديث عن رؤية وقيم ومثل المؤسسة، يذكر الرئيس، وكبار الموظفين الإداريين وأعضاء الهيئة التدريسية بحقيقة أن التفوق الأكاديمي لا يتبع خط الارتقاء الذي وضعته النظرية الداروينية. ولا يملون من تكرار الدفاع عن خدمات الدعم التي تتميز بسرعة الاستجابة والتركيز على المتعلم، مثل تدريس الطلاب لزملائهم، والمختبرات الخاصة بالكتابة والرياضيات، والمشورة الأكاديمية "الاقتحامية" حين تدعو الضرورة واعتمادا على ما يناسب الطلاب.

❖ *ينبغي استخدام المقاربات التدريسية المكملة والداعمة لأساليب تعليم الطلاب.*

مثلما لا يمكن لأعضاء الهيئة التدريسية كافة التفوق في كل المجالات والحقول، كذلك هو حال الطلاب. لكن الطلاب جميعا يملكون القدرة على تعلم كل ما تدرسه الجامعة تقريبا. قد يتفوق مزيد من الطلاب عبر استخدام توليفات مختلفة من المقاربات المنهجية التدريسية والظروف التعلمية. وعلى سبيل المثال، هنالك بعض البينات التي تثبت استفادة أولئك "المتعلمين الحقيقيين" من مقاربات التعلم التعاوني الفاعل أكثر من سواهم[1]. أما الطلاب الذين نالوا علامات متدنية في الاختبارات المعيارية فيبدو أنهم أكثر استفادة – فيما يتعلق بنتائج التعلم – من العلاقات الشخصية رفيعة المستوى، والبيئة الداعمة في الجامعة، والخبرات والتجارب مع التنوع (الثقافي)، في حين أن أولئك الذين نالوا درجات عالية في هذه الاختبارات ربما يكونون أقل استفادة من التعلم التعاوني الفاعل[2]. وبالرغم من الحاجة إلى مزيد من الدراسات والأبحاث لتحديد الشروط والظروف التدريسية التي توفر التعلم الأفضل لمختلف المجموعات والشرائح الطلابية، إلا أن من الحكمة الافتراض بأن استخدام المقاربة نفسها لن تفيد الطلاب كافة دون استثناء. وقدمت التجربة التي استخدمت النموذج الخاضع لهيمنة التلقين وإلقاء المحاضرات طيلة القرنين الماضيين أدلة وبينات وفيرة ودامغة في هذا السياق. ومن أجل تشجيع التعلم التعاوني الفاعل، جربت مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" مقاربات منهجية متنوعة، شملت تقليص حجم بعض الصفوف الدراسية من خلال زيادة حجم صفوف أخرى، وبالتالي ضاعفت البرهان على وجود صف دراسي واحد على الأقل في كل فصل يكون فيه عدد الطلاب قليلا بحيث يستطيعون المشاركة بشكل فعال. بالإضافة إلى أن الأساتذة الذين كلفوا بتدريس الصفوف الأكبر حجما تم اختيارهم على أساس قدرتهم على استخدام التقانة والأساليب التدريسية المبتكرة (علاوة على مؤهلاتهم الأخرى) لتوفير تجربة تعلمية تشاركية للطلاب.

1 - Schroeder, 1993. Tagg, 2003.
2 - Carini, Kuh, & Klein, 2003.

❖ ***ينبغي تشجيع أنماط العلاقات التفاعلية بين الطلاب والأساتذة التي تعود بالفائدة على تنمية وتطوير أداء ومهارات الطلاب.*** على وجه العموم، يعتبر أي شكل من أشكال التفاعل بين الطلاب والأساتذة متصلا بصورة إيجابية مع مؤشرات نجاحهم. وبالرغم من أن للاتصال بين الطلاب والأساتذة تأثيرات تلقى الترحيب والقبول والتشجيع، إلا أن قضاء وقت طويل مع بعضهم بعضا قد لا يمثل أفضل طريقة لاستثمار وقت الأساتذة والطلاب، إذا كانت العلاقات التفاعلية لا تتعلق بالشؤون الفكرية أو الأكاديمية. على سبيل المثال، قد يكون كافيا بالنسبة لبعض الأنشطة أن يتصل الطالب بالأستاذ "بين الحين والآخر". وتندرج أربع من قواعد السلوك الست في "عملية الاستطلاع الوطنية للمشاركة الطلابية" فيما يتعلق بالتفاعل بين الطلاب والأساتذة تحت هذا البند: مناقشة الدرجات والواجبات الدراسية، مناقشة خطط الحياة المهنية، العمل مع الأساتذة خارج قاعة الدروس ضمن لجنة من اللجان أو على مشروع من المشاريع، وإجراء الأبحاث العلمية مع الأساتذة. بالنسبة لمعظم الطلاب، فإن الاتصال بالأساتذة من خلال الأنشطة الثلاثة الأولى مرة أو مرتين كل فصل يعتبر كافيا على الأرجح. في حين تكفي مناقشة خطط الحياة المهنية مع الأستاذ المعني "بين الحين والآخر" للتعرف على صلة دراساتهم بالحياة المرضية والمكتفية ذاتيا بعد الخرج. أما العمل على مشروع بحثي مع أحد الأساتذة ولو لمرة واحدة خلال الدراسة الجامعية فيمكن أن يشكل تجربة تغير حياة الطالب بشكل جذري مثلما أشرنا سابقا. لكن فيما يتعلق بتوفير المعلومات والتغذية الراجعة بسرعة ومناقشة الأفكار والآراء المطروحة في الصف أو في كتب المطالعة فإن من المعقول القول إنه كلما زادت وتيرة اللقاءات بين الطرفين كانت النتائج أفضل[1].

1 - Kuh, 2003.

تنمية وتعزيز مبدأ القلق الإيجابي

من النادر أن تلجأ مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" إلى المبالغة في تمجيد وامتداح إنجازاتها (بغض النظر عما إذا كانت النتائج جيدة أو سيئة). والأهم من ذلك أن ما يميزها هو عدم الرضا الكامل عن أدائها. فهي في حالة مستمرة من البحث عن طرائق لتحسين تجربة الطلاب وتشجيع الأساتذة والموظفين على الابتكار والإبداع.

❖ ***ينبغي توجيه المؤسسة نحو إدخال التحسينات باستمرار.*** تبعا لفولان (2001، ص75)، تبين أن "المؤسسات الناجحة كافة التي تتبنى ثقافة التغيير تسعى – إلى حد ما – لتنويع موظفيها وأفكارها وتجاربها، بالتزامن مع ترسيخ آليات لفرز، ومواءمة، وتطبيق أنماط جديدة". ومن اللافت أن المعنيين كافة في مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" يذكّرون بعضهم بعضا على الدوام بمسعاهم نحو التفوق والامتياز من خلال المراجعة الدورية لأولويات الجامعة، وسياساتها، وممارساتها لضمان أن تكون نوعية ما يطبق منها مقبولة ومتسقة مع الأولويات والقيم النظرية للمؤسسة. وتكون مثل هذه الاستقصاءات رسمية / نظامية أحيانا، مثل مراجعات البرامج أو الدراسات الذاتية السابقة على زيارات هيئات الاعتماد. ومن الأمثلة على ذلك التقارير الستة الرئيسية حول جودة ونوعية تجربة التعليم الجامعي التي أصدرتها جامعة ميشيغان منذ أواسط الثمانينات. لكن العديد من عمليات المراجعة غير الرسمية التي يستحثها فضول أو قلق أعضاء الهيئة التدريسية تعبد الطريق للتغيرات التي تعزز وتدعم المشاركة الطلابية.

❖ ***ينبغي استخدام البيانات والمعطيات كحقائق معلوماتية تستهدي بها عملية صنع القرار.*** في الحالة النموذجية، تؤكد مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" على توليفة تجمع الشروط الخارجية والداخلية لجلب الانتباه إلى الحاجة للقيام بالمهمات والواجبات بأسلوب مختلف. إن جامعات فيتفيل وتكساس وونستون – سالم،

استجابت للتغيرات الديمغرافية وتفويض سلطات الولايات المعنية بتخريج مزيد من الطلاب. كما استجابت جامعة ميشيغان لنداءات التقارير التي صدرت في الثمانينات من القرن الماضي مطالبة بتحسين تعلم الطلاب في المرحلة الجامعية، في حين استخدمت كليتا اورسينوس ووفورد وجامعة كاليفورنيا زيارات هيئات الاعتماد القادمة باعتبارها مناسبات للحشد والتعبئة. ونظرا لأن مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" تدرس وتقيم أداءها باستمرار وتقارنه مع أداء مثيلاتها، فهي تعرف الكثير عن تأثير سياساتها وممارساتها وتستخدم هذه المعلومات في عملية صنع القرار. وكانت مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" من بين أوائل المؤسسات الرائدة التي تبنت "عملية الاستطلاع الوطنية للمشاركة الطلابية" و"عملية استطلاع المشاركة الطلابية بواسطة أعضاء الهيئة التدريسية"، واستخدمت هذه الأدوات والوسائل لتحديد سلوكيات الطلاب والأساتذة التي يمكن تنظيمها ورصفها معا. وبغض النظر عن الوسائل، حرص أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية على استخدام مصادر معلومات متعددة لتحديد تلك الأنشطة المفيدة التي تستحق الاستمرار في ممارستها، وتعديل وتحسين ما يقومون به.

❖ ***ينبغي إيقاف البرامج الأقل فاعلية من أجل تدعيم المبادرات التي تحتل قمة الأولويات.*** مثلما هي الحال مع الجامعات والكليات الأخرى، تكافح مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" للعثور على طرائق "لبقة" لإيقاف البرامج والأنشطة التي لم تعد تفيد على ما يبدو أعدادا وفيرة من الطلاب. وبرغم ذلك، ومثلما رأينا في الفصل الثالث عشر، فإن العديد من العاملين في هذه المؤسسات يرزحون تحت عبء العمل الثقيل معظم الوقت. في إحدى المؤسسات، وصف أعضاء الهيئة التدريسية عبء النصاب التدريسي بأنه "ساحق". وهكذا فإن أحد أهم الأسئلة الذي يستدعي الإجابة من أجل تشجيع نجاح الطلاب لا يتعلق بماهية الخطوة التالية، بل بما يجب أن نتوقف عن فعله الآن بحيث نجد ما يكفي من الوقت والطاقة للاستثمار في

المبادرات الجديدة والواعدة[1]. بعض مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" تتصدى لهذه المسألة، مثل كلية اورسينوس التي أدخلت برنامجها الجديد "الساعة غير العادية"، وكلية ايفرغرين ببرنامجها القائم "غداء الظهيرة".

❖ ***ينبغي تحميل المسؤولية لبعض الأشخاص.*** هنالك حكمة مأثورة تقول "لا يمكن محاسبة أحد إذا حمل الكل مسؤولية تصرف ما". إن الطلاب في مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" يتمتعون بالمزايا لأنها بمرور الوقت أوجدت ثقافة تؤكد على أن المعيار المتبع هو المسؤولية المشتركة بالنسبة لتعليم الطلاب، وإدارة الجامعة، إضافة إلى تشكيلة متنوعة من الإجراءات التكميلية. مثل هذه الثقافات لا ترتقي في غياب القيادة الواعية والراسخة. لهذا السبب، تعين مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" عادة شخصا أو مجموعة من الأشخاص لتحمل مسؤولية تنسيق ومراقبة الوضع القائم وتأثير مبادراتها في مجال نجاح الطلاب. في بعض الأحيان أوجد قادة التغيير شعورا بالتوقع يحتاجه ترسيخ زخم التغيير[2]. في أحيان أخرى، يعين أعضاء الهيئة التدريسية والموظفون الذين اشتهروا بقدرتهم على الإنجاز، أو يساعد القادمون الجدد في قيادة الركب، مثل عميد الشؤون الأكاديمية الجديد في جامعة "سيواني". أما كلية سويت بريار فقد كلفت نائب الرئيس الجديد لشؤون الطلاب وعميد الأنشطة المكملة للمنهاج بتقريب التجارب التي يمارسها الطلاب داخل قاعة الدروس وخارجها. في كلية اورسينوس، يقود نائب الرئيس للشؤون الأكاديمية عملية تنظيم تجارب التثقيف لأعضاء الهيئة التدريسية الجدد. في جامعة كنساس، يلعب موظفو "مركز التدريس والتعليم" وكبير الموظفين الإداريين الدور الرئيس في هذا المجال؛ بينما يشارك كبير الموظفين الإداريين وأعضاء الهيئة التدريسية في

1 -Collins, 2001. Kuh, 1996.
2 - Pritchett & Pound, 1993.

OBEIKAN.COM

"لجنة السياسة التعليمية" لتشجيع التفكير الإبداعي الخلاق فيما يتعلق بالمنهاج التدريسي الجديد.

لا ينتظر من الأطراف "المسؤولة" بالضرورة إحداث التغيير، بل مراقبة، وحث، ودعم المعنيين الآخرين الذين يعملون أيضا على القضايا نفسها. فجهود ومساعي جامعة ميامي الناجحة تلقت مساعدة غير محدودة من الشراكة بين الشؤون الأكاديمية وشؤون الطلاب، من خلال علاقة عمل مؤثرة جمعت كبير الموظفين الإداريين، وعمداء الشؤون الأكاديمية، ونائب الرئيس لشؤون الطلاب. بعض المؤسسات، مثل كلية ايفرغرين، أنشأت "قوة للتفكير"، أو غيرها من الجماعات الأخرى التي تضم إداريين، وكبار أعضاء الهيئة التدريسية، وطلابا، وأعضاء من مجالس الإدارة. ومن المؤكد أن مثل هذه الجماعات رفيعة المستوى تضفي الشرعية على المبادرات في هذا المجال، ويمكن أن تولد التزاما لدى الآخرين في المؤسسة بربط الأشخاص المعنيين والمبادرات ذات الصلة من أجل تضافر جهود الجميع ودعمهم لـ"أجندة" التغيير.

استثمار المال في المكان المناسب لزيادة المشاركة الطلابية

كثير ما قيل: أعرف أين تصرف المؤسسة أموالها لتكتشف القيم التي تقدرها.

❖ ***يجب على المؤسسة الاستثمار في الأنشطة التي تسهم في نجاح الطلاب.*** يضع رؤساء وكبار الموظفين الإداريين في مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" على قمة أولوياتها عموما تمويل المبادرات (بمبالغ صغيرة ورمزية في أغلب الأحيان) الواعدة بتعزيز وتحسين نوعية تجربة الطلاب في المرحلة الجامعية. وتأخذ مثل هذه الجهود أشكالا متنوعة، بدءا من الأموال المخصصة لإطلاق المشاريع وجماعات التعليم المشترك، وانتهاء بتخصيص الأموال اللازمة من الميزانية الأساسية لزيادة عدد فرص البحث العلمي الذي يجريه الطلاب (في المرحلة الجامعية) مع أعضاء الهيئة

OBEIKAN.COM

التدريسية. جامعة ميشيغان مثلا خصصت ملايين الدولارات خلال العقد المنصرم لتمويل مختلف الأنشطة واعتبار ذلك جزءا من الميزانية الأساسية. بينما خصصت جامعة ميامي موارد مهمة لتعزيز الحيوية الفكرية في الجامعة من خلال تمويل برامج زمالة الأبحاث العلمية الصيفية للطلاب، وإنشاء مركز لمنح الفرص لطلاب الأقليات. في المقابل، ليس بمقدور جامعة مين سوى إعادة توجيه مبالغ مالية صغيرة لتمويل معظم جهودها، رغم أنها قادرة على تأمين المال الكافي لدعم الأنشطة الواعدة التي تعطي فوائد فورية، مثل "مبادرة عمل الطلاب".

❖ ***ينبغي على المؤسسة الاستثمار في أعضاء الهيئة التدريسية الناجحين في عملهم.*** يبذل أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات والكليات جهودا مضنية لإنجاز عملهم. وخلال العام الدراسي يتراوح عدد ساعات عمل الأساتذة في مختلف الأنشطة بين 50 – 60 ساعة أسبوعيا في المعدل الوسطي، اعتمادا على الفرع التخصصي ("عملية الاستطلاع الوطنية للمشاركة الطلابية"، 2004). معظم هذا الوقت (59٪) مخصص لمهمات تتعلق بالتدريس والاتصال مع الطلاب. ولا يتردد كبار الموظفين الإداريين والعمداء في مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" في الإقرار بجهود أعضاء هيئاتهم التدريسية، وتعويض ومكافآة أولئك الذين يفهمون / ويلتزمون برسالة المؤسسة فيما يتعلق بنجاح الطلاب، ويبذلون أقصى ما لديهم لتوفير الموارد اللازمة والدعم المطلوب لإنجاز العديد من مهماتهم وواجباتهم.

❖ ***ينبغي على المؤسسة الاستثمار في مراكز التدريس والتعلم.*** ترمز هذه الوحدات إلى التزام مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" بالامتياز في التدريس. علاوة على أن العديد منها – التي تتمتع بقيادة واعية قوية وموارد مالية متوسطة – تعتبر بمثابة مهد للابتكارات التدريسية وتقديم مكافآت التدريس المتفوق، والمنح – الصغيرة – لتحسين التدريس والتعلم. الموظفون المكلفون بدعم التدريس يستشيرون أيضا أعضاء الهيئة التدريسية حول المقاربات البديلة لتقويم العملية التعليمية ويساعدون في

رفع معنويات الأساتذة، عبر تقديم الدعم – مثلا – لجماعات التعلم المشترك التي تضم أعضاء الهيئة التدريسية، كتلك الموجودة في جامعة ميامي.

❖ ***ينبغي الاستثمار في الفرص التي تتيح للطلاب تطبيق ما يتعلمونه بطرق تفيدهم أيضا.*** أدركت مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" أن التعلم يصبح أكثر عمقا وتأثيرا وقوة حين يطبق الطلاب المعلومات ويمارسون المهارات والكفاءات المكتسبة حديثا في مواضع وأماكن مختلفة خارج قاعة الدروس، داخل وخارج الجامعة. ومن بين أقوى القنوات لمثل هذه الخبرات والتجارب تعلم الخدمة، والأنشطة التي تمارس داخل المجتمع المحلي، والتدريب العملي، والتدريس، كما أن العمل المأجور يفيد الطلاب والمستهدفين من جهودهم على حد سواء.

❖ ***ينبغي التفكير بنموذج للميزانية يعطي الأولوية لعمليات وإجراءات ومخرجات تعلم الطلاب.*** مثلما يتوجب علينا مراجعة المنهاج الدراسي بانتظام وسوى ذلك من العمليات المؤسسية المهمة، ينبغي التفكير باختبار وتجريب إجراءات تخصص الموارد والمكافآت للوحدات التي تسهم بشكل واضح في تعلم الطلاب ومثابرتهم على الدراسة وتخرجهم. ولربما يحفز ذلك الكلية / الجامعة على مراجعة الميزانية سنويا لتحديد ما إذا كانت الموارد تستخدم بحكمة لتحقيق رسالة المؤسسة والأهداف التعليمية المتوخاة بطرائق متسقة ومنسجمة مع قيمها ومع حاجات الطلاب.

إبراز التنوع، داخل وخارج قاعة الدروس

تصبح المؤسسة أكثر تنوعا بطريقتين اثنتين. الأولى والأكثر شيوعا هي حدوث تغير ديمغرافي في المنطقة المحيطة. والثانية هي تحديد ما يعنيه التنوع في السياق المؤسسي وتعيين وتجنيد ودعم الطلاب والأساتذة والموظفين من الشرائح السكانية المهمشة تاريخيا من أجل تحقيق أهداف التنوع.

❖ ***ينبغي استخدام مقاربة تعددية وجسورة لتنويع الشريحة الطلابية والأساتذة والموظفين.*** بدلا من ترك إجراءات القبول والتوظيف تتم بشكل طبيعي، تنخرط مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" في أنشطة فاعلة تتحكم في الوضع القائم من أجل تنويع طلابها وأساتذتها والعاملين فيها. إن الغايات المستهدفة من تعيين وتجنيد العاملين معروفة وشائعة. هنالك سعي حثيث لضم المرشحين المؤهلين من المؤسسات المشهورة بعلمائها "الملونين". ويشارك أعضاء الهيئة التدريسية في مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" بشكل فاعل ونشط في هذه العملية، نظرا لإدراكهم بأن الحصول على الفوائد والمكاسب التعليمية للتنوع[1] يستدعي إلحاق وضم الطلاب والأساتذة من الشرائح الاجتماعية المهمشة تاريخيا والاحتفاظ بهم. في حين ينشط كبار الموظفين الإداريين على وجه الخصوص لضم وتعيين الأساتذة والموظفين الجدد المنتمين إلى الشريحة المهمشة نفسها من خلال العمل مع أعضاء الهيئة التدريسية على وضع أهداف توظيف سنوية والاتصال بالمؤسسات التعليمية الرئيسة التي تمنح درجات الدكتوراه.

❖ ***ينبغي ضمان تمثيل وجهات نظر التنوع في المنهاج الدراسي.*** تثبت مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" حقيقة أن التجارب والخبرات المؤثرة تنمويا وتطويريا مع التنوع تتجاوز النمط المؤسسي. علاوة على أن هناك دليلا يشير إلى أن التنوع البنيوي، أو نسبة الطلاب المنتمين إلى الشرائح المهمشة تاريخيا داخل كتلة الطلاب، قد لا يكونان على القدر نفسه من الأهمية فيما يتصل بالنتائج المرغوبة في المؤسسة مقارنة بتعريفهم بطرق التفكير المختلفة، في المنهاج الدراسي أو من خلال العلاقات التفاعلية مع زملائهم المنتمين إلى خلفيات متباينة[2]. في نهاية المطاف يبدو أن المهم فعلا هو أن يتعرف الطلاب من خلال دراستهم على وجهات نظر

1 - Hurtado, Dey,Gurin, & Gurin, 2003. Kuh & Umbach, 2005.
2 - Hurtado, Dey,Gurin, & Gurin, 2003. Umbach & Kuh, in press.

وأفكار تعكس سلسلة واسعة من التجارب الإنسانية، وتشجعهم على التفاعل مع الآخرين بطرائق تدفعهم للتفكير والاستجابة بأساليب جديدة وأكثر تعقيدا. وفي الحقيقة، إن الطلاب الذين يشيرون إلى تعرفهم على مزيد من الأفكار ووجهات النظر المتنوعة في دروسهم يرجح أن يتحدثوا عن مستويات أعلى من التحدي الأكاديمي لقدراتهم، وفرص سانحة أكبر للاستفادة من التعلم التعاوني الفاعل، وبيئة أكثر دعما تسود الجامعة[1].

اجتذاب، وتهيئة، ومكافآة الأكفاء

مثلما هي الحال مع الجوانب والملامح الأخرى للأداء المؤسسي، يتعلق إيجاد ثقافة سائدة في الجامعة تدعم نجاح الطلاب بمبدأ الرجل المناسب في المكان المناسب في نهاية المطاف.

❖ ***يتوجب تواءم وربط نظام المكافآت مع الرسالة والقيم والأولويات المؤسسية.*** هنالك طرق عديدة تتبعها المؤسسة لمكافأة المبرزين، بدءا من المراجعات السنوية للأداء وتعديل نظام الرواتب وانتهاء بالمناسبات والمراسم العلنية التي تقدر / وتعترف وتحتفي بالامتياز في التدريس والأبحاث العلمية والخدمات. ونظرا لأن التقدير والتكريم والمكافآت تعزز ما هو مهم في المؤسسة، ينبغي على نظام المكافآت أن يكون شفافا وعمليا ويشتغل بطريقة متسقة ومنسجمة مع ما تعتقد المؤسسة – من خلال قادتها – أنه مهم وقيّم.

❖ ***يتوجب انتقاء قادة المؤسسة ممن يملكون المؤهلات المناسبة للمرحلة الزمنية، وثقافة الجامعة، والمسار المؤسسي.*** يواجه العديد من المؤسسات صعوبات جمة في غياب إدارة تنفيذية قوية تمتلك الرؤية الصائبة. لكن مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" لا تعاني من هذه الحالة، لأن كبار المسؤولين فيها لا يتم انتقاؤهم بشكل

1 - Kuh & Umbach, 2005.

OBEIKAN.COM

عرضي أو اتفاقي. ومن الجدير بالملاحظة مرة أخرى أن رؤساء هذه المؤسسات كافة قد شغلوا مناصب أكاديمية قبل اختيارهم لترؤسها. والأهم من ذلك، أن ما يميز العديد منهم عن نظرائهم في الجامعات والكليات الأخرى هو منظورهم الواسع وفهمهم الشمولي لتطوير أداء الطلاب ومسؤوليات المؤسسة فيما يتعلق بنجاحهم. وهم يدركون بأن من المهم توفير بيئة تعليمية تجمع بين المستوى العالي من التحدي الأكاديمي وحجم الدعم المناسب. علاوة على أنهم يحيطون أنفسهم بزملاء موهوبين -- خصوصا كبار المسؤولين عن الشؤون الأكاديمية والطلابية الذين عملوا معا بكفاءة وفاعلية لتحقيق هدف نجاح الطلاب المتضمن في رسالة المؤسسة.

❖ ***ينبغي تجنيد وتعيين الأساتذة والموظفين الملتزمين بالعملية التعليمية.*** أولا، يجب التأكد من أن مجموعة العاملين تضم أفضل وأكفأ الأشخاص. لقد لعب كبار الموظفين الإداريين وعمداء الشؤون الأكاديمية في مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" دورا محوريا في هذه العملية، من حيث تشديدهم على أهمية التعليم الجيد في المرحلة الجامعية)، بالتزامن مع استقصاء مدى التزام أعضاء الهيئة التدريسية المحتملين بهذه القضية. وهم يتحملون – إلى جانب كبار الأساتذة – مسؤولية تأكيد القيم المؤسسية. بعض مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" تنظم زيارات مطولة للحرم الجامعي (تستمر ثلاثة أيام) بحيث يتعرف الأساتذة المرشحون للعمل على المؤسسة (وتتعرف هي عليهم) ضمن تشكيلة متنوعة من الأوضاع الاجتماعية والمهنية والحرفية.

❖ ***ينبغي تأكيد الأهمية المحورية للطلاب في دورات تعريف وإرشاد الأساتذة والموظفين الجدد.*** لاحظ شولمان (2004) أن المدرسين الجدد يتحولون إلى علماء عند تخرجهم من جامعاتهم وكلياتهم، حيث يجري إعدادهم وتهيئتهم للقيام بمهمات معينة دون غيرها وتقدير أهمية بعض الأفكار والآراء المحددة حول التدريس والتعلم دون سواها. وبالتالي، يحتاج الأساتذة الجدد إلى تعريفهم بما تهتم به المؤسسة

وتقدره. في بعض الحالات، يحتاجون إلى تهيئة مضادة. وتلك مهمة أفضل من يقوم بها أعضاء الهيئة التدريسية المتمرسون بدعم من المسؤولين الإداريين. لابد أن تكون هذه الجهود مستمرة ومتواصلة، ولا تتقلص مدتها إلى مجرد ساعة واحدة خلال دورة إرشاد وتوجيه المدرسين الجدد. على سبيل المثال (انظر الفصل السابع)، ينسق نائب رئيس كلية اورسينوس للشؤون الأكاديمية مقررات المنهاج الدراسي مع قلة مختارة من كبار الأساتذة لتعريف القادمين الجدد بمختلف جوانب وملامح الكلية وللتوكيد – بمرور الوقت – على تركيز المؤسسة على تعليم الطلاب والقيم الأخرى. أما الأساتذة الجدد في جامعة كنساس فيسمعون بكل وضوح من كبار أعضاء الهيئة التدريسية بأنه سيطلب منهم بين الحين والآخر وضع أولوياتهم الشخصية على الرف لصالح الجامعة، خصوصا حين تتم مراجعة وتنقيح متطلبات التعليم. ومثلما قال أن الأساتذة المتمرسين في جامعة كنساس: "نتخلى عن الجزء لنجعل الكل أفضل حالا".

❖ ***ينبغي فسح المجال أمام الاختلاف في الرأي.*** تُعَدُّ الهيمنة السلطوية شيئا بغيضا في التعليم العالي. ولهذا السبب وحده، يعتبر التنوع أمرا مرغوبا، رغم أن عملية تحقيقه واستيعابه تمثل تحديا للمؤسسة. لن يوافق كل من في الجامعة على كل ما يفعله رئيس الجامعة. فالمنشقون والمعارضون جزء لا يتجزأ من الحياة في الجامعة. لكن رؤساء مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" يرحبون بالتقويم النقدي لمؤسساتهم، ويأخذون وجهات النظر البديلة على محمل الجد. كتب وليام تيرني (1993) بأسلوب بليغ عن هذا التحدي، حيث قال: "نبحث عن القواسم المشتركة بالتزامن مع تشجيع الاختلاف (في الرأي). ونسعى للموافقة الجماعية من خلال النزاع والصراع. نحن نتصرف كقادة يمثلون القدوة ويصغون لصوت الآخرين، ونتعلم عن أنفسنا من خلال محاولة فهمهم، ونطور الأهداف عبر التركيز على العمليات والإجراءات المؤسسية. نلقن الأعضاء الجدد المعايير المتبعة بينما نشجعهم على تغييرها للأفضل" (ص 143).

❖ *ينبغي ضمان تقديم خدمات على مستوى رفيع من الدعم للطلاب.* إن تأمين تمويل خارجي مستمر لبرامج الدعم الخاصة عملية صعبة لكن تستحق بذل الجهود من أجلها، نظرا لأنها فعالة على نحو خاص – حين يديرها كادر من المؤهلين والمحترفين – في توفير الدعم لطلاب الجيل الأول المنتمين إلى شرائح اجتماعية محدودة الدخل أو لأولئك الذين يعانون من إعاقات. في مباني السكن الجامعي، يلعب الموظفون المسؤولون عن الحياة فيه دورا جوهريا في كفاءة نظام الإنذار المبكر. فهم يرون بشكل مباشر كيف يمضي الطلاب أوقاتهم وينقلون – مباشرة أيضا – المعلومات ذات الصلة إلى المشرفين / المستشارين الأكاديميين وأعضاء الهيئة التدريسية الذين يحتاجونها. على نحو مشابه، يجب إبلاغ المسؤولين عن مساعدة الطلاب المقيمين في السكن الجامعي، مثلما هي الحال في كلية اورسينوس، إذا كان الطلاب يواجهون مشكلات في مقررات الدورات الدراسية، بحيث يتدخلون لتقديم العون المطلوب. وبدورهم، يبلغ هؤلاء المشرفين / المستشارين الأكاديميين إذا علموا بأن الطلاب تعترضهم المشاكل خارج قاعة الدروس.

تشجيع التعاون عبر الخطوط الوظيفية وبين الجامعة والمجتمع المحلي

تنفرد المؤسسات المتميزة بارتفاع مستوى الأداء بوجود شراكات بين أقسامها، وعلاقات تعاونية عبر وظيفية، ووحدات سريعة الاستجابة – أو وما دعاه بعض الكتاب بالخصائص المؤسسية / التنظيمية "المقيدة – الطليقة"[1].

❖ *يجب تشجيع ومكافأة الأنشطة عبر الوظيفية التي تركز على نجاح الطلاب.* يعتبر تعاون أعضاء الهيئة التدريسية مكونا رئيسا في مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة"، خصوصا فيما يتعلق بمراجعة وتنقيح المنهاج الدراسي. في كليتي وفورد واورسينوس، مثلا، يتمحور التركيز على إيجاد تجارب فكرية مشتركة تنزع إلى

1 - Birnbaum, 1988. Peters & Waterman, 1982. Senge. Vaill, 1989.

تحييد واستقطاب آثار الولاء للفرع التخصصي من خلال دفع الأساتذة للعمل معا على مشروع تعم فائدته الكلية بأسرها، ويعزز النوعية العامة لتجربة الطلاب. وصف عميد كلية اورسينوس كيف "تنطلق [الأفكار] من أعضاء الهيئة التدريسية" بدلا من فرضها – من القمة – بواسطة كبار المسؤولين الإداريين. إن إدخال التحسينات المستمرة لا يكون في العادة عمل وحدة بعينها. بل تعبر هذه الابتكارات – في الحالة النمطية – الحدود التقليدية بين أقسام المؤسسة، مثل العلاقات التعاونية بين قسمي الشؤون الأكاديمية والطلابية في مجال جماعات التعلم المشترك بجامعة تكساس، وبرامج التحذير المبكر في جامعة فيتفيل، ومبادرات السنة الأولى في جامعة ميامي. علاوة على أنها تنتشر – أفقيا – نحو مجالات مختلفة، مما يزيد فرص تأثيرها في العديد من الطلاب. إن الوصول إلى هذا المدى من "الانتشار"، أي الدرجة التي يتم عندها تبني الأفكار الصائبة من قبل العناصر المختلفة في المؤسسة[1]، كان أمرا جوهريا لتطوير واستدامة المبادرات في مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة". على سبيل المثال، شملت الجهود الهادفة لتعزيز وتحسين التعلم في المرحلة الجامعية بجامعة ميشيغان، المسؤولين الإداريين في مكتبي الرئيس وكبير الموظفين الإداريين، وقادها مجلس الجامعة، وقسم شؤون الطلاب، وأعضاء الهيئة التدريسية، والطلاب. علاوة على أن الالتزام بتحسين برامج المرحلة الجامعية أصبح جزءا لا يتجزأ من أنشطة التخطيط الاستراتيجي، وبالتالي من القرارات المتعلقة بالسياسة.

❖ ***يجب توثيق الروابط الفلسفية والتشغيلية بين الشؤون الأكاديمية وشؤون الطلاب.*** المهمة الجوهرية لأقسام شؤون الطلاب في مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" هي دعم الرسالة الأكاديمية للمؤسسة. وخلافا للعديد من الكليات والجامعات الأخرى، ليس ثمة جدال أو تشوش حول ذلك. إذ إن فلسفة تطوير

1 - Coburn, 2003.

المواهب الشاملة، التي تشابه فلسفة تطوير أداء الطلاب بقيادة الموظفين المحترفين في أقسام شؤون الطلاب، تسود وتعم الجامعة. وفي الحقيقة، فإن موظفي شؤون الطلاب هم من الشركاء الفعليين في المشروع، وفي مساعدة الأساتذة في التدريس، والمشاركة في إدارة الجامعة، وتوفير الفرص التي تغني العملية التعليمية للطلاب، مثل تدريس الزملاء والإشراف عليهم، وحلقات السنة الأولى، وجماعات التعلم المشترك.

❖ ***يجب تدعيم خبرات ومعارف المصادر الأخرى للمعلومات.*** المختصون في التربية والتعليم يتواجدون في كل مكان في مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة". على سبيل المثال، يعرف العديد من أمناء وموظفي المكتبات الكثير من المعلومات عن الطلاب وكيف يقضون أوقاتهم، وبم يفكرون وعن ماذا يتحدثون، وما هي مشاعرهم، ومع ذلك يمثلون مصدرا تعليميا لم يستغل على الوجه الأمثل حتى الآن. في بعض مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة"، يسهم موظفو وأمناء المكتبات في حلقات السنة الأولى ودورات التعريف والإرشاد التمهيدية للدروس والمقررات التعليمية، والنصح والمشورة الأكاديمية، وأنشطة البحث العلمي التي يمارسها الطلاب والأساتذة معا، ومشاريع التخرج. على نحو مشابه، تشرك مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" الموظفين المتخصصين في تكنولوجيا المعلومات في تدريس ودعم الطلاب، والأساتذة، والموظفين عند استخدامهم لها لإغناء البيئة التعليمية. كما يتبادلون المشورة مع أعضاء الهيئة التدريسية فيما يتعلق بأفضل الطرائق المناسبة لدمج تكنولوجيا المعلومات في تصميم مقررات الدورات الدراسية وتطبيقها من أجل تعزيز وتحسين العملية التعليمية.

❖ ***يجب أن تكون إدارة الجامعة مسؤولية مشتركة.*** مثلما تُوجد مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" مناخا تكون فيه مسؤولية تعليم الطلاب مشتركة على أوسع نطاق، فهي تمارس أيضا الإدارة المشتركة بطرق حقيقية وعملية. إن معظم

OBEIKAN.COM

الكليات والجامعات الصغيرة الحجم تجسد أمثلة نموذجية في هذا السياق؛ بينما تعتبر جامعتا كنساس وميامي من النماذج الممتازة للمؤسسات الكبيرة الحجم. فالطلاب يشاركون في اللجان، والحملات، والمبادرات وغيرها من أشكال الإدارة المؤسسية، وكثيرا ما يمارسون أدوارا قيادية. ونتيجة لذلك، فإن لهم نفوذا قويا في الأولويات المؤسسية عبر التأثير في عملية صنع القرار وتطبيق السياسة المرسومة في آن معا.

❖ ***ينبغي إقامة شركة مع المجتمع المحلي.*** تتمتع مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" بصلات وثيقة مع مجتمعاتها المحلية. هنالك مجالس استشارية تهتدي بها عملية تطوير وتنمية فرص التدريب العملي، ومشاريع جمع التبرعات، وبرامج المكتبات المتبادلة، والخدمة الاجتماعية، والجهود التطوعية من قبل الطلاب والموظفين، وأحيانا الرؤساء وكبار المسؤولين الإداريين. ومن الشراكات النظامية التي تجذرت منذ أمد بعيد بين الجامعة والمجتمع المحلي "نادي القرن" في جامعة جورج ماسون، والمبادرات المشابهة في جامعة كنساس وكلية ماكالستر. ويمكن لموظفي الشؤون الخارجية المساعدة في تحديد وتنسيق مثل هذه الفرص، والإشارة إلى حاجات المجتمع المحلي التي يمكن لموارد الجامعة تلبيتها بطرق يتبادل فيها الطرفان الفائدة والنفع.

تحديد السبيل المؤدي إلى نجاح الطلاب

سيكون الطلاب أكثر استعدادا لمواجهة العديد من التحديات الجامعية بنجاح إذا كانت لديهم فكرة مسبقة عن التحديات المتوقعة، ومتى وكيف يمكنهم التعامل معها. وينصح المتخصصون بإبلاغ جزء من هذه المعلومات إلى الطلاب حتى قبل بدء الدراسة، ومن ثم تزويدهم بالمعلومات الإضافية، والنصح والمشورة، والهداية والإرشاد في فترات مفصلية بعد التحاقهم بالجامعة، خصوصا خلال الأسابيع والأشهر الأولى.

❖ *ينبغي رسم خارطة لنجاح الطلاب.* كيف يبدو الطالب الناجح في الجامعة؟ يبين العديد من مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" ما يجب أن يفكر به الطلاب ويفعلونه في مختلف مراحل حياتهم الجامعية. ومن بين الأمثلة النموذجية في هذا السياق "الاختيار هو المهم" في جامعة ميامي، ومنهاج "القدرات الثماني" في كلية الفيرنو، و"كلية الجامعة" في جامعة فيتفيل. أما جامعة ونستون – سالم فتخصص بعض الأقسام المعينة من دورات الخبرات والتجارب للطلاب الذين يدرسون تخصصات محددة على أيدي أساتذة يلعبون أيضا دور المشرفين /المستشارين للطلاب في عامهم الدراسي الأول. كما يشارك موظفو شؤون الطلاب في تدريس الطلاب الذين لم يقرروا بعد مجال تخصصهم. في جامعة كاليفورنيا، يقوم الطلاب بتصميم "خطة التعليم الفردية" في الدورة الانتقالية، وينتظر منهم تحديثها في مختلف مراحل دراستهم، ومراجعتها بشكل منتظم عند تخصصهم خلال السنة الثالثة. أما جامعة ميشيغان فتزود الطلاب المنتسبين بأقراص مدمجة تصف لهم كيفية الانخراط مع أعضاء الهيئة التدريسية في المشاريع البحثية، إضافة إلى غيرها من أشكال التفاعل التي تلقى التشجيع في الجامعة.

❖ *يجب تكريس الموارد منذ البداية لتسهيل تجاوز الفترة الانتقالية.* مثلما ذكرنا في الفصل الثالث عشر، تدرك مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" أن القادمين الجدد بحاجة إلى الكثير من الدعم البنيوي لترسيخ أنفسهم أكاديميا واجتماعيا وتعلم كيفية الاستفادة من موارد المؤسسة المخصصة للعملية التعليمية. لهذا السبب، يحتل النصح والمشورة الأكاديمية مرتبة متقدمة على سلم أولويات مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة". فالمعلمون، والطلاب الذين ينصحون ويرشدون زملاءهم، وبرامج تدريس الزملاء شائعة في هذه المؤسسات، مع قيام أقسام شؤون الطلاب عموما بتوفير الحيز المكاني والبنية التحتية لمثل هذه الخدمات، وتولي أعضاء الهيئة التدريسية مهمة اختيار المعلمين والمرشدين من الطلاب والإشراف

عليهم. في بعض الحالات، سوف يحتاج الطلاب، خصوصا أولئك الذين ينتمون إلى الشرائح المهمشة تاريخيا، مساعدة إضافية في الفترة الانتقالية إلى الحياة الجامعية تتجاوز ما يقدم إلى الطلاب الآخرين. والمؤسسات التي تقبل الطلاب الذين يفتقرون إلى الاستعداد الكافي لبلوغ أدائهم المستويات المرغوبة ملتزمة معنويا وأخلاقيا وتعليميا بتوفير الفرص المناسبة لهم لاكتساب المعارف والمهارات والكفاءات الضرورية.

❖ ***ينبغي أن تتواءم البيئة المادية مع الأولويات والأهداف المؤسسية في سبيل نجاح الطلاب.*** بدلا من وضع مراكز خدمات الطلاب في محيط الجامعة أو في أماكن لا يرتادها الطلاب كثيرا، تقع هذه المراكز في قلب الجامعة بحيث يسهل العثور عليها بالنسبة لطلاب مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" كافة. "مركز جونسون" بجامعة جورج ماسون مثال يجسد ذلك. كما أن عمليات تخطيط وتشييد المرافق الجديدة أو تجديد المباني القائمة، تخصص مساحات كافية للعلاقات التفاعلية "المحفزة اجتماعيا"، أماكن تتيح للطلاب والأساتذة الالتقاء معا بعيدا عن الرسميات، أو حيث يستطيع الطلاب العمل معا على مشاريعهم. علاوة على أنها تدمج القيم الثقافية في البنى الهيكلية إلى أقصى حد ممكن. أعضاء مجتمع كلية ايفرغرين يتذكرون ميراث الهنود الحمر (في المناطق الشمالية الغربية المطلة على المحيط الهادي) كلما شاهدوا "مركز لونغهاوس التعليمي الثقافي"، الذي يرمز إلى كرم ضيافة السكان الأصليين، والتزام المؤسسة بتشجيع دراسة وفهم التعددية الثقافية.

❖ ***ينبغي تعريف القادمين الجدد بالثقافة السائدة في الجامعة.*** تدرك مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" أن الطلاب الذين يبدؤون الحياة الجامعية بحاجة للاهتمام والتشجيع والدعم والمساعدة، إضافة إلى المعلومات المتعلقة بكيفية تحقيق النجاح. وهي تبذل جهودا دؤوبة خلال دورات التعريف والإرشاد التمهيدية (في فصل

الصيف)، وفترة التسجيل في الجامعة، وأسبوع الترحيب بالطلاب الجدد (في فصل الخريف)، والمناسبات التي تقام طيلة الأسابيع المبكرة من التحاقهم بالجامعة، وذلك لتعريفهم بتقاليد وطقوس الجامعة، وتزويدهم بالمعلومات الأخرى المتعلقة بـ"كيفية أداء المهمات والواجبات هنا والمدلول الحقيقي لما يجري". ومن الجوانب المفتاحية في هذا السياق الاطلاع على / والتآلف مع المفردات اللغوية المميزة للمؤسسة، أو ما يسمى بـ"التعابير المحببة"[1]، التي تضم أحيانا ألفاظا عامية، أو اختصارات، أو غيرها من الأشكال اللغوية المختزلة. في العديد من الجامعات والكليات، يجري إدخال هذه المعلومات وسواها من أنشطة التهيئة (الاجتماعية) خلال دورات الفترة الانتقالية المصممة لتوائم الحاجات الفريدة والمتميزة للطلاب في الجامعة.

❖ ***ينبغي إيجاد إحساس بالخصوصية لدى الطلاب.*** من الطرق المؤثرة المتبعة للترحيب بالطلاب والتأكيد عليهم كمتعلمين المراسم التي تدخلهم رسميا في المؤسسة، في دلالة على أنهم أصبحوا أعضاء كاملي العنصرية في مجتمع المتعلمين. علاوة على أن عددا من مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" طورت عقدا أو ميثاقا يضع المبادئ الهادية لما هو منتظر من أعضاء المجتمع الأكاديمي، مثل "مبدأ السيد المهذب" في كلية وباش، و"الركائز" الأربع للتعليم في كلية ماكالستر. أما شعار جامعة ونستون – سالم ("ادخل لتتعلم وغادر لتخدم") فيعتبر بمثابة تذكرة مستمرة لتوقعات الجامعة بأن يتمتع طلبتها بالمزايا العديدة التي تقدمها، وأن يردوا الدين إلى المجتمع بعد التخرج.

❖ ***ينبغي التفكير بفرض النشاط أو التجربة إذا تبين أهميتهما لنجاح الطلاب.*** تتميز مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" بالدرجة التي يصل إليها حجم المشاركة الطلابية في واحدة أو أكثر من التجارب والخبرات التعليمية الغنية. بعضها مرتبط

1 - Kuh, Schuh, Whitt, & Associates, 1991.

OBEIKAN.COM

بالمنهاج الدراسي، مثل الدراسة في الخارج، وتعلم الخدمة (الاجتماعية)، والتدريب العملي، ودمج خبرات التنوع (الثقافي). في حين أن عددا من المؤسسات التعليمية تدرك قيمة الأبحاث المشتركة بين الطلاب والأساتذة، ولذلك فهي تفرضها على الطرفين.

❖ *ينبغي تطوير التدخلات التي تستهدف المترددين في المشاركة.* من طرائق استخدام بيانات ومعطيات المشاركة الطلابية بصورة فعالة تحديد الطلاب الأقل مشاركة في الأنشطة والمبادرات. إذ إن التركيز على الطلاب المشاركين بحماس واندفاع – كأولئك الذين يحتلون مراتب متقدمة (أو الثلث الأعلى مثلا) على سلم توزيع المشاركة – سوف لن يؤدي إلا إلى فروقات هامشية في الأداء الكلي للمؤسسة. هذا لا يعني وجوب تجاهل مثل هؤلاء الطلاب، أو أنهم لن يكسبوا بعض الفوائد. ولكن مع محدودية الوقت المتاح والموارد المتوفرة، فإن من المنطقي للعديد من المؤسسات أن تستهدف في تدخلاتها الطلاب الأقل مشاركة (الثلث الأدنى من توزيع المشاركة)[1].

إعادة تثقيف المؤسسة لتركز على نجاح الطلاب

في كثير من الأحيان تتعثر الجهود الهادفة لتعزيز نجاح الطلاب بسبب عدم تركيز الانتباه الكافي على فهم خصائص ثقافة المؤسسة التي تدعم الوضع الراهن وتؤيد الأعمال والأفعال اليومية –"الطريقة التي نمارس بها العمل هنا"[2].

❖ *يجب تحديد الخصائص الثقافية التي تعرقل نجاح الطلاب.* من بين الذين كتبوا بأسلوب مقنع حول إحداث التغيير الثقافي[3]، الباحث مايكل فولان. إذ خلص من دراساته وأبحاثه حول أداء المؤسسات التعليمية إلى اعتبار الثقافة أهم عامل

1 - Kuh, 2003. National Survey Of Student Engagement, 2003.
2 - Kuh & Whitt, 1988.
3 - Lundberg, 1990. Schein, 1992. Senge, 1999. Tierney, 1999. Vaill, 1998.

OBEIKAN.COM

(مفرد) ينبغي تبديله وتعديله لتغيير ما تعتبره المؤسسة أو المنظمة قيّما وآلية العمل المتبعة: "تغيير الثقافة – تغيير "الطريقة التي نمارس بها العمل هنا" – هو النقطة الرئيسة. أدعو هذه العملية "إعادة التثقيف".. إنها نوع خاص من إعادة التثقيف التي نسعى إليها: نوع يفعّل ويعمق الهدف المعنوي / الأخلاقي من خلال العمل التعاوني. [نحن نسعى] للثقافات التي تحترم الفروقات والاختلافات وتبني تختبر باستمرار المعارف إزاء نتائج قابلة للقياس – ثقافة يدرك الفرد في ظلها أن فقد التوازن أحيانا هو لحظة تعليمية" (2001، 44).

❖ ***ينبغي زيادة عدد الممارسين لثقافة المؤسسة على أرض الجامعة.*** إن معظم الذين استطاعوا البقاء سنوات عديدة في إحدى الكليات أو الجامعات يصبحون عاجلا أو آجلا من "الأكفاء المؤهلين ثقافيا" على حد تعبير لوندبيرغ. أي أنهم يتعلمون كيف يتدبرون أمورهم، وماذا تعني الكلمات في مداليلها حين تستخدم في السياقات المختلفة، وما هو الثمين وما هو الغث، والسلوك المقبول الخ.. لكن قلة نسبية من الأشخاص يصبحون من ممارسي الثقافة الماهرين والحاذقين، ممن "يجعلون المبتذل مثيرا ومدهشا"[1] ، بمعنى أنهم يمتلكون القدرة على تحليل تأثير المعايير، والمعتقدات الضمنية، وغيرها من الخواص والسمات الثقافية للسلوك من أجل تحديد ما يحتاج الى التصدي له وتغييره. وفي سبيل دفع المؤسسة باتجاه تعزيز ورعاية مبدأ نجاح الطلاب، من المهم التعامل مع تلك الجوانب في ثقافتها التي تتعارض وتتناقض مع المهمات المطلوبة القادمة.

الخلاصة

القائمة المطولة من التوصيات والمقترحات في هذا الفصل تعتبر تحليلا تمثيليا، وليس شموليا، للظروف المؤسسية التي وجدناها في الكليات والجامعات المتنوعة

1 - Whitt, 1993.

العشرين التي تتبنى "الممارسة التعليمية الفاعلة". وبالرغم من أن هذه المؤسسات تؤدي العديد من المهمات التي يمكن للمؤسسات الأخرى التعلم منها، إلا أنها لم تبلغ مرتبة الكمال. وعلى شاكلة العديد من أنواع الأحجار الثمينة، فإن في كل منها نقائص تظهر عند التفحص الدقيق. وعلى سبيل المثال، وبالرغم من الأداء المتفوق لهذه المؤسسات، فإن في كل منها جماعة أو أكثر من الطلاب لا تصل درجة مشاركتهم في الأنشطة والمبادرات والبرامج إلى المستوى المطلوب والمرغوب. لكن عند معاينتها ضمن السياق، تبدو أولوياتها وسماتها وخصائصها منظمة بطريقة تجعلها مثيرة وجذابة على مستويات متنوعة. حتى في هذه الحالة، فإن أعضاء الهيئة التدريسية والموظفين في مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" هم أول من يعترف ويصرح بالرغبة في تحسين الأداء ورفعه إلى مستويات أعلى. وفي الحقيقة، فإن هذا الدافع لتحسين الأداء، وهذا الشعور "بالقلق الإيجابي"، يعتبران من السمات الأكثر تميزا والأشد استقطابا لمشاعر الود والإعجاب. إذن، على الرغم من تفوق مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" في العديد من النواحي تبعا لمؤشرات المشاركة ومعدلات التخرج التي تتجاوز التوقعات، إلا أن بإمكانها تحسين أدائها بشكل أفضل، مثلها مثل العديد من المؤسسات التعليمية الأخرى.

كل ذلك يجعل هذه المجموعة من الكليات والجامعات متفردة واستثنائية. وهي تعد باكتشاف المزيد من الأفكار الصائبة والاستراتيجيات الفاعلة في المستقبل لتشجيع نجاح الطلاب.

دعونا الآن نعود إلى العمل!

OBEIKAN.COM

OBEIKAN.COM

المراجع

Adelman, C. (2004). *Principal indicators of student academic histories in postsecondary education, 1972–2000.* Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences.

American Association for Higher Education, American College Personnel Association, & National Association of Srudent Personnel Administrators. (1998). *Powerful partnerships: A shared responsibility for learning.* Washington, DC: Authors.

American College Personnel Association [ACPA]. (1994). *The student learning imperative.* Washington, DC: Author.

American Council on Education. (1949). The student personnel point of view. In G. Saddlemire & A. Renrz (Eds.), *Student affairs: A profession's heritage* (pp. 122–136). Alexandria, VA: American College Personnel Association.

Association of American Colleges and Universities [AAC&U]. (2002). *Greater expectations: A new vision for learning as a nation goes to college.* Washington, DC: Author.

Astin, A. W. (1975). *The power of protest: A national study of student and faculty disruptions with implications for the future* (1st ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Asrin, A. W. (1977). *Four critical years.* San Francisco: Jossey-Bass.

Astin, A. W. (1984). Studenr involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel, 25,* 297–308.

Asrin, A. W. (1985). *Achieving educational excellence.* San Francisco: Jossey-Bass.

Astin, A. W. (1991). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education.* American Council on Education Series on Higher Education. Washington/New York: American Council on Education and Macmillan.

Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited.* San Francisco: Jossey-Bass.

Astin, A. W., & Sax, L. (1998). How undergraduates are affected by service participation. *Journal of College Student Development, 39,* 251–263.

Baxter Magolda, M. B. (1999). *Creating contexts for learning and self authorship: Constructive developmental pedagogy.* Nashville: Vanderbilt University Press.

Birnbaum, R. (1988). *How colleges work: The cybernetics of academic organization and leadership.* San Francisco: Jossey-Bass.

Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate.* Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Braxton, J. M. (2000). Introduction. In J. M. Braxton (Ed.), *Rethinking the departure puzzle: New theory and research on college student retention.* Nashville: Vanderbilt University Press.

Bruffee, K. A. (1993). *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge.* Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Bruning, R., Schraw, G., Norby, M., & Ronning, R. (2004). *Cognitive psychology and instruction.* Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Carey, K. (2004). *A matter of degrees: Improving graduation rates in four-year colleges and universities.* Washington, DC: Education Trust.

Carini, R. M., Kuh, G. D., & Klein, S. P. (2004). *Student engagement and student learning: Insights from a construct validation study.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

Chaffee, E. E. (1989). Strategy and effectiveness in systems of higher education. In J. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 5, pp. 1–30). New York: Agathon Press.

Chickering, A. W. (1969). *Education and identity.* San Francisco: Jossey-Bass.

Chickering, A. W. (1974). *Commuting versus residential students: Overcoming educational inequities of living off campus.* San Francisco: Jossey-Bass.

Chickering, A. W. (1981). *The modern American college: Responding to the new realities of diverse students and a changing society.* San Francisco: Jossey-Bass.

Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin, 39*(7), 3–7.

Chickering, A. W., & O'Connor, J. (1996). The university learning center: A driving force for collaboration. *About Campus, 1*(4), 16–21.

Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity.* San Francisco: Jossey-Bass.

Coburn, E. (2003). Rethinking scale: Moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educational Researcher, 32*(6), 3–12.

Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Collins, J. C. (2001). *Good to great.* New York: HarperCollins.

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice, 39*(3), 124–130.

Cross, K. P. (1998). Why learning communities? Why now? *About Campus* (July/August), 4–11.

Davis, T., & Murrell, P. (1993). *Turning teaching into learning: The role of student responsibility in the collegiate experience.* ASHE-ERIC Higher Education Report No. 8. Washington, DC: The George Washington University, School of Education and Human Development.

Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development.* Philadelphia: Psychology Press.

Eckel, P., Green, M., & Hill, B. (2001). *Riding the waves of change: Insights from transforming institutions.* Washington, DC: American Council on Education.

Eckel, P., Hill, B., Green, M., & Mallon, D. (1999). *Reports from the road: Insights on institutional change.* Washington, DC: American Council on Education.

Education Commission of the States. (1995). *Making quality count in undergraduate education.* Denver: Education Commission of the States.

Engelkemeyer, S. W., & Landry, E. (2001). Negotiating change on campus. *AAHE Bulletin* (February 2001), 7–10.

Ewell, P. T. (1997). Organizing for learning: A new imperative. *AAHE Bulletin, 50*(4), 3–6.

Eyler, J., & Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service learning?* San Francisco: Jossey-Bass.

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change.* San Francisco: Jossey-Bass.

Funk & Wagnalls Standard College Dictionary (Text Edition). (1963). New York: Harcourt, Brace & World.

Gabelnick, F., MacGregor, J., Matthews, R., & Smith, B. L. (1990). *Learning communities.* San Francisco: Jossey-Bass.

Gainen, J. (1995). Barriers to success in quantitative gatekeeper courses. *New Directions for Teaching and Learning, 61,* 5–14.

Gansemer–Topf, A., Saunders, K., Schuh, J., & Shelley, M. (2004). A study of resource expenditures and allocation at DEEP colleges and universities: Is spending related to student engagement? Available: http://www.indiana.edu/~nsse/pdf/DEEP_Expenditures_Schuh.pdf

Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review* (July–August), 78–91.

Gladwell, M. (2000). *The tipping point: How little things can make a big difference.* Boston: Little, Brown.

Goodsell, A. M., Maher, M., & Tinto, V. (Eds.). (1992). *Collaborative learning: A sourcebook for higher education.* University Park: National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment, The Pennsylvania State University.

Gruenwald, D. A. (2003). Foundations of place: A multidisciplinary framework for place-conscious education. *American Educational Research Journal, 40*(3), 619–654.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Hurtado, S., Dey, E. L., Gurin, P. Y., & Gurin, G. (2003). College environments, diversity, and student learning. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. XVIII, pp. 145–189). Dordrecht, Netherlands: Kluwer

Johnson, D. W., Johnson, R., & Smith, K. A. (1991). *Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity.* ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4. Washington, DC: The George Washington University, School of Education and Human Development.

Kazis, R., Vargas, J., & Hoffman, N. (2004). *Double the numbers: Increasing postsecondary credentials for underrepresented youth.* Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Keeton, M. T. (1971). *Models and mavericks.* New York: McGraw-Hill.

Keller, G. (2001). The new demographics of higher education. *The Review of Higher Education, 24*(3), 219–235.

Kezar, A. (2001). *Understanding and facilitating organizational change in the 21st century: Recent research and conceptualizations.* ASHE-ERIC Higher Education Report, Volume 28, No. 4. Washington, DC: The George Washington University, Graduate School of Education and Human Development.

Kezar, A. (2002). Overcoming the obstacles to change within urban institutions: The mobile framework and engaging institutional culture. *Metropolitan Universities: An International Forum, 13*(2), 95–103.

Kezar, A., & Eckel, P. (2002). Examining the institutional transformation process: The importance of sensemaking, inter-related strategies and balance. *Research in Higher Education, 43*(3), 295–328.

Kimball, B. (1986). *A history of the idea of liberal education.* New York: Teachers College Press.

King, P. M. (1999). Putting together the puzzle of student learning. *About Campus, 4*(3), 2–4.

Kuh, G. D. (1996). Guiding principles for creating seamless learning environments for undergraduates. *Journal of College Student Development, 37*, 135–148.

Kuh, G. D. (2001a). College students today: Why we can't leave serendipity to chance. In P. Altbach, P. Gumport, & B. Johnstone (Eds.), *In defense of the American university.* Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Kuh, G. D. (2001b). Assessing what really matters to student learning. *Change,* May/June, pp. 10–17, 66.

Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE. *Change, 35*(2), 24–32.

Kuh, G. D. (2004). Forging a new direction: How UTEP created its own brand of excellence. *About Campus, 9*(5), 9–15.

Kuh, G. D. (2005). Student engagement in the first year of college. In M. L. Upcraft, J. N. Gardner, & B. O. Barefoot (Eds.), *Challenging and supporting the first-year student. A handbook for improving the first year of college.* San Francisco: Jossey-Bass.

Kuh, G. D., Gonyea, R. M., & Williams, J. M. (2005). What students expect from college and what they get. In T. Miller, B. Bender, J. Schuh, & Associates, *Promoting*

reasonable expectations: Aligning student and institutional views of the college experience. San Francisco: Jossey-Bass/National Association of Student Personnel Administrators.

Kuh, G. D., Nelson Laird, T. F., & Umbach, P. D. (2004). Aligning faculty activities and student behavior: Realizing the promise of Greater Expectations. *Liberal Education,* pp. 24–31.

Kuh, G. D., Schuh, J. H., Whitt, E. J., & Associates. (1991). *Involving colleges: Successful approaches to fostering student learning and personal development outside the classroom.* San Francisco: Jossey-Bass.

Kuh, G. D., & Umbach, P. D. (2005). Experiencing diversity: What can we learn from liberal arts colleges? *Liberal Education.*

Kuh, G. D., & Whitt, E. J. (1988). *The invisible tapestry: Culture in American colleges and universities.* ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Washington, DC: Association for the Study of Higher Education.

Lave, J., & Wenger, E. (1990). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

LeCompte, M. D., & Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research.* San Diego: Academic Press.

Lewis, M. (2003). *Moneyball: The art of winning an unfair game.* New York: Norton.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Lindquist, J. (1978). *Strategies for change.* Washington, DC: Council for Independent Colleges.

Low, L. (2000). *Are college students satisfied? A national analysis of changing expectations.* Indianapolis: USA Group (now Lumina Foundation).

Lundberg, C. C. (1990). Surfacing organizational culture. *Journal of Managerial Psychology, 5*(4), 19–26.

Martin, J., Feldman, M., Hatch, M., & Sitkin, S. (1983). The uniqueness paradox in organizational stories. *Administrative Science Quarterly, 28,* 438–453.

McLeod, W. B. (2003). Linking retention and academic performance: The freshman year initiative. Retrieved November 16, 2004, from (http://www.uncfsu.edu/chanoff/FYI01.HTM)

McKeachie, W. J., Pintrich, P. R., Lin, Y., & Smith, D. (1986). *Teaching and learning in the college classroom: A review of the research.* Ann Arbor: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, University of Michigan.

Merriam, S. B. (Ed.). (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis.* San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning.* San Francisco: Jossey-Bass.

Mortenson, T. (1997, April). Actual versus predicted institutional graduation rates for 1100 colleges and universities. *Postsecondary Education Opportunity, 58.*

National Association of Student Personnel Administrators. (1987). *A perspective on student affairs.* Washington, DC: Author.

National Center for Higher Education Management Systems [NCHEMS]. (2004). Do DEEP institutions spend more or differently than their peers? Available: (http://www.indiana.edu/~nsse/pdf/DEEP_Expenditures_NCHEMS.pdf)

National Survey of Student Engagement [NSSE]. (2003). *Converting data into action: Expanding the boundaries of institutional improvement.* Bloomington: Indiana University Center for Postsecondary Research.

National Survey of Student Engagement [NSSE]. (2004). *Student engagement: Pathways to collegiate success.* Bloomington: Indiana University Center for Postsecondary Research.

Nelson Laird, T. F., & Kuh, G. D. (in press). Student experiences with information technology and their relationship to other aspects of student engagement. *Research in Higher Education.*

Noel-Levitz Inc. (2003). *2003 National student satisfaction report.* Available at: (http://www.noellevitz.com/pdfs/2003_SSI_Report.pdf)

Orrill, R. (Ed.). (1997). *Education and democracy: Re-imagining liberal learning in America.* New York: The College Examination Board.

Pace, C. R. (1979). *Measuring outcomes of college: Fifty years of findings and recommendations for the future.* San Francisco: Jossey-Bass.

Pace, C. R. (1980). Measuring the quality of student effort. *Current Issues in Higher Education, 2,* 10–16.

Pascarella, E. T. (2001). Identifying excellence in undergraduate education: Are we even close? *Change, 33*(3), 19–23.

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students.* San Francisco: Jossey-Bass.

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research* (Vol. 2). San Francisco: Jossey-Bass.

Patton, L., Morelon, C., Whitehead, D., & Hossler, D. (2004). *Campus-based retention initiatives: Does the emperor have clothes?* Paper presented at the Association of College Personnel Administrators, Philadelphia, PA.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Peters, T. J. (1987). *Thriving on chaos: Handbook for a management revolution.* New York: Harper & Row.

Peters, T. J., & Waterman Jr., R. H. (1982). *In search of excellence: Lessons from America's best run companies.* New York: Harper & Row.

Pike, G. R. (1993). The relationship between perceived learning and satisfaction with college: An alternative view. *Research in Higher Education, 34*(1), 23–40.

Pike, G. R. (1995). The relationship between self reports of college experiences and achievement test scores. *Research in Higher Education, 36,* 1–21.

Pike, G. R., & Killian, T. (2001). Reported gains in student learning: Do academic disciplines make a difference? *Research in Higher Education, 42,* 429–454.

Pike, G. R., Kuh, G. D., & Gonyea, R. M. (2003). The relationship between institutional mission and students' involvement and educational outcomes. *Research in Higher Education, 44,* 241–261.

President's Commission on the Undergraduate Experience. (2002). *The second chapter of change: Renewing undergraduate education at the University of Michigan.* Retrieved from (http://www.umich.edu/pres/undergrad/)

Pritchett, P., & Pound, R. (1993). *High-velocity culture change: A handbook for managers.* Dallas, TX: Pritchett.

Rhatigan, J. J., & Schuh, J. H. (2003). Small wins. *About Campus, 8*(1), 17–22.

Richards, L. (2002). *Using N6 in qualitative research.* Melbourne, Australia: QSR International.

Rose, M. (1989). *Lives on the boundary: The struggles and achievements of America's underprepared.* New York: Free Press.

Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Schroeder, C. C. (1993). New students: New learning styles. *Change, 25*(4), 21–26.

Senge, P. M. (1990). The leader's new work: Building learning organizations. *Sloan Management Review* (Fall), 7–23.

Senge, P. M. (1999). *The dance of change: The challenges of sustaining momentum in learning organizations.* New York: Currency/Doubleday.

Shapiro, N. S., & Levine, J. (Eds.). (1999). *Creating learning communities: A practical guide to winning support, organizing for change, and implementing programs.* San Francisco: Jossey-Bass.

Shulman, L. S. (2004). *Teaching as community property: Essays on higher education.* San Francisco: Jossey-Bass.

Smith, B. L., MacGregor, R., Matthews, R., & Gabelnick, F. (2004). *Learning communities: Reforming undergraduate education.* San Francisco: Jossey-Bass.

Sorcinelli, M. D. (1991). Research findings on the Seven Principles. In A. W. Chickering & Z. F. Gamson (Eds.), *Applying the Seven Principles for Good Practice in undergraduate education, New Directions for Teaching and Learning* (pp. 13–25). San Francisco: Jossey-Bass.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research.* Thousand Oaks: Sage.

Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Study Group on the Conditions of Excellence in American Higher Education. (1984). *Involvement in learning.* Washington, DC: US Department of Education.

Tagg, J. (2003). *The learning paradigm college.* Bolton, MA: Anker.

The Evergreen State College. (2001). *Evergreen advising handbook, 2001–2002.* Olympia, WA: Author.

Tierney, W. G. (1993). *Building communities of difference: Higher education in the twenty-first century.* Westport, CT: Bergin & Garvey.

Tierney, W. G. (1999). *Building the responsive campus: Creating high performance colleges and universities.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.

Upcraft, M. L., Gardner, J. N., & Barefoot, B. O. (Eds.). (2005). *Challenging and supporting the first-year student: A handbook for improving the first year of college.* San Francisco: Jossey-Bass.

Vaill, P. B. (1989). *Managing as a performing art: New ideas for a world of chaotic change.* San Francisco: Jossey-Bass.

Vaill, P. B. (1998). *Spirited leading and learning: Process wisdom for a new age.* San Francisco: Jossey-Bass.

Waldrop, M. M. (1992). *Complexity: The emerging science at the edge of order and chaos.* New York: Simon & Schuster.

Weick, K. E. (1984). Small wins: Redefining the scale of social problems. *American Psychologist, 39*(1), 40–49.

Whitt, E. J. (1993). Making the familiar strange: Discovering culture. In G. D. Kuh (Ed.), *Cultural perspectives in student affairs work* (pp. 81–94). Lanham, MD: American College Personnel Association: Distributed by University Press of America.

Whitt, E. J., & Kuh, G. D. (1991). Qualitative research in higher education: A team approach to multiple site investigation. *Review of Higher Education, 14,* 317–337.

OBEIKAN.COM

الملحق (أ)

مناهج البحث

يوجز هذا القسم مناهج البحث المستخدمة في مشروع "توثيق الممارسة التعليمية الفاعلة". وهو عبارة عن دراسة استمرت عامين اثنين تحت رعاية "معهد عملية الاستطلاع الوطنية للمشاركة الطلابية والممارسة التعليمية الفاعلة" في "مركز جامعة انديانا لأبحاث التعليم ما فوق الثانوي".

إن الكليات والجامعات منظمات معقدة تتسم بطبقات متعددة من الثقافة، والبنى الهيكلية المتنوعة، والترتيبات المختلفة للمناهج الدراسية. استهدف مشروع "توثيق الممارسة التعليمية الفاعلة" تطوير فهم شمولي لما تفعله المؤسسات التعليمية العشرون المتميزة بأدائها القوي لتشجيع مشاركة الطلاب ونجاحهم، بالمعنى الواسع والعريض. وفي سبيل هذا الغرض، جرى تأليف فريق بحثي واستخدمت عملية دراسة حالة* وصفية مصممة[1] لاكتشاف وتوثيق السياسات، والبرامج، والممارسات في هذه المؤسسات، إضافة إلى العوامل والعناصر والظروف ذات الصلة بنجاح الطلاب. منهج دراسة الحالة كان مناسبا بشكل خاص لاستقصاء وتفحص الظواهر المرتبطة بشروطها الزمانية/المكانية، مثل البرامج، والمناسبات، والأنشطة، والسلوكيات الفردية والجماعية ضمن سياق المؤسسات المختلفة. وحين تجرى دراسات الحالة

* Case Study: دراسة ميدانية شاملة وتفصيلية تحدد عوامل النجاح (أو الفشل) في مؤسسة أو شركة أو قسم. (المترجم)

1 - Merriam, 2002.

OBEIKAN.COM

الوصفية بالأسلوب الصحيح، يمكن أن تقود إلى توصيفات تفصيلية وعميقة لتوضيح ما تفعله هذه المؤسسات لتعزيز ورعاية ودعم نجاح الطلاب.

تجميع وتجهيز واعداد فريق البحث

يتطلب إجراء بحث بهذا الحجم العديد من الباحثين. فقد تم تأليف فريق البحث المشارك في مشروع "توثيق الممارسة التعليمية الفاعلة" من أربعة وعشرين عضوا من مختلف الاختصاصات (انظر الملحق ب). بعضهم كانوا من العلماء والمتخصصين أساسا؛ وبعضهم الآخر من المسؤولين الممارسين في أقسام الشؤون الأكاديمية والطلابية – حاليا أو سابقا. والعديد منهم جمعوا هذه وغيرها من الخبرات والتجارب. وتمتع أعضاء الفريق كافة – بمن فيهم الطلاب من الخريجين – بخبرة امتدت عدة سنوات نتيجة العمل في حقل التعليم العالي. إن هذا التنوع الحاشد في الخلفيات ووجهات النظر كان مقصودا بسبب طبيعة المهمة. والعدد الكبير لأفراد الفريق قصد منه أن يكون كافيا ليتمكن من إجراء زيارتين ميدانيتين (يمتد كل منهما عدة أيام) إلى كل مؤسسة (بلغ المجموع أربعين زيارة) بين خريف عام 2002 وشتاء عام 2004.

إن عملية التنسيق بين أربعة وعشرين محققا من مواقع ومجالات وتخصصات مختلفة في أرجاء البلاد كافة أدت لظهور بعض التحديات المعينة. لقد تمت إدارة المشروع وعملية تنسيق المهمات بواسطة موظفي "معهد عملية الاستطلاع الوطنية للمشاركة الطلابية" (NSSE)، بقيادة رئيس مشروع "توثيق الممارسة التعليمية الفاعلة" (DEEP) جورج كوه، ومديرته جيليان كينزي. وفي سبيل الفهم الكامل لأغراض المشروع والاطلاع على مناهج البحث وتآلف الأعضاء بعضهم مع بعض، التقى الفريق مدة ثلاثة أيام في أغسطس من عام 2002. وخلال هذه الفترة، قمنا بمراجعة إجراءات البحث ومنهج دراسة الحالة المفضل، ومناقشة الخطوات

الإجرائية واللوجستية للزيارات الميدانية، وتطوير بروتوكولات جمع المعطيات والبيانات. وما يعادل ذلك في الأهمية. أن هذا الاجتماع أتاح لأعضاء الفريق مزيدا من الاطلاع والتعرف على المشروع، ورسخ الثقة فيما بينهم، وأقام فهما مشتركا مكنهم من العمل معا بفاعلية وكفاءة خلال الزيارات الميدانية، وفيما بعد خلال مراحل تحليل البيانات وتفسيرها. وفي أعقاب اجتماع أغسطس 2002، توصل الفريق إلى صيغة نهائية لأنظمة جمع البيانات للزيارات الأولى والثانية.

بعد الزيارات المبكرة من الجولة الأولى في أوائل خريف عام 2002، اجتمع الفريق (عبر وسائل الاتصال من بعد) لمراجعة إجراءات الزيارات الميدانية وتدعيم أنظمة وخطط جمع البيانات والمعطيات. ثم التقى ثلاث مرات إضافية خلال مرحلة جمع البيانات: يوما واحدا في نوفمبر 2002، وثلاثة أيام في أغسطس 2003، ويوما آخر قرب اختتام الجولة الثانية من الزيارات الميدانية في نوفمبر 2003. كما ظلت فرق الزيارات الميدانية تتصل بعضها مع بعض بانتظام عن طريق البريد الإلكتروني ووسائل الاتصال عن بعد خلال وبعد الزيارات الميدانية لتبادل المعلومات ومناقشة إجراءات تحليل البيانات والتفسيرات التي تظهر تباعا. وكانت هذه الجلسات واللقاءات التدريبية مهمة لتعريف المحققين بالمشروع واتخاذ القرارات المتعلقة بمختلف جوانب العمل وتقدمه، بدءا بانتقاء المواقع، مرورا بابتكار خطة للمقابلات، وانتهاء بتحليل البيانات. وعلى سبيل المثال، جرى تعديل خطة الجولة الثانية من الزيارات الميدانية على نطاق واسع، اعتمادا على ما تعلمناه من زيارات الجولة الأولى.

اختيار المؤسسات

استخدمنا طريقة اختيار الحالة النموذجية / النمطية، حيث حاولنا العثور على المؤسسات التي تمثل "النماذج" أو الأمثلة المرغوبة للكليات والجامعات التي أظهرت

OBEIKAN.COM

سجلاتها تفوقا في ميدان تشجيع نجاح الطلاب[1] . وكانت كليات وجامعات السنوات الأربع المشاركة في "عملية الاستطلاع الوطنية للمشاركة الطلابية" بين عامي 2000 – 2002 وحدها المؤهلة للاختيار. ومن بين هذه المجموعة التي ضمت أكثر من سبعمائة مؤسسة، اخترنا تلك التي تتمتع بمعدلات تتجاوز التوقعات على صعيدي المشاركة الطلابية والتخرج (بخلال ست سنوات). أي كان من الممكن إقامة الحجة على أن هذه المؤسسات "تضيف قيمة" إلى تجربة الطلاب من حيث إن درجاتها على سلم المشاركة الطلابية تتجاوز ما هو متوقع تبعا للمجموعات الخمس من الممارسة التعليمية الفاعلة (انظر الفصل الأول)، وتتفوق في الأداء على ما هو متوقع منها فيما يتعلق بمعدلات تخرج الطلاب، مع الأخذ بالاعتبار السمات والخصائص المؤسسية والطلابية. أما نماذج الاختبار/التحليل التراجعي (regression models) فقد استخدمت لحساب درجات المشاركة الطلابية ومعدلات التخرج المتوقعة.

أما النموذج التراجعي لاختبار وتحليل "مجموعات المشاركة التعليمية الفاعلية التي تتجاوز المعدلات المتوقعة" تبعا لدرجات "عملية الاستطلاع الوطنية للمشاركة الطلابية"، فإنه أخذ في الاعتبار الخصائص والسمات المؤسسية والطلابية التالية *: 1) العام / الخاص (هل المؤسسة عامة أم خاصة)؛ انتقائية القبول**؛ 2) تصنيف كارنيجي؛ 3) الالتحاق بالتعليم الجامعي قبل مرحلة التخرج؛ 4) المنطقة: مدينة / ريف؛ 5) نسبة التفرغ؛ 6) نسبة الإناث؛ 7) نسبة الأعراق المختلفة؛ 8) نسبة الفروع التخصصية للطلاب؛ 9) الحد الأدنى لعمر الطلاب؛ 10) نسبة الطلاب المقيمين في السكن الجامعي. وأفرزت النتائج سلما من الدرجات دعته "عملية الاستطلاع

1 - LeCompte & Preissle, 1993.

* معطيات "نظام البيانات المتكامل للتعليم ما فوق الثانوي" (IPEDS) لخريف 1999 ـ 2000.

** Barron's, Profiles of American Colleges, 2001.

الوطنية للمشاركة الطلابية" بـ"مؤشر المشاركة المؤسسية". يقدم هذا المؤشر سنويا للمؤسسات المشاركة ويمثل الدرجة التي يرتفع أو ينخفض فيها حجم المشاركة الطلابية عما هو متوقع في خمسة من مجالات الممارسة التعليمية الفاعلة، بعد تعديله إحصائيا ليناسب أنماط الطلاب المنتسبين إلى المؤسسة وغير ذلك من السمات والخصائص المؤسسية.

وبالطريقة نفسها تم تقدير معدلات التخرج التي تتجاوز التوقعات بالنسبة لطلاب السنة الأولى والرابعة[1]، وشمل ذلك المتغيرات التالية: 1) العام / الخاص؛ 2) انتقائية القبول؛ 3) الالتحاق إلى المرحلة الجامعية؛ 4) المنطقة: مدينة/ ريف؛ 5) نسبة التفرغ؛ 6) نسبة مختلف الأعراق؛ 7) نسبة الطلاب المقيمين في السكن الجامعي. أما "مجموعة البيانات المشتركة" فقد استخدمت للتحقق من معدلات التخرج التي تتجاوز التوقعات في المؤسسات المتفوقة في الأداء.

ومثلما كان متوقعا، تجاوز عدد المؤسسات التي تستوفي هذين المعيارين العدد المستهدف (عشرين مؤسسة)، والذي يمثل الحد الأقصى لما يمكن أن تغطيه موارد المشروع (المالية، والبشرية، والوقت المحدد). عند هذه النقطة، قَلّص موظفو معهد "عملية الاستطلاع الوطنية للمشاركة الطلابية" قائمة المؤسسات المؤهلة من خلال الأخذ بالاعتبار معايير إضافية مثل الحجم، والنوع (مثلا، جامعات وكليات السنوات الأربع)، والتحكم (العام / الخاص) والموقع الجغرافي (المنطقة: حضرية / ريفية) للمؤسسة، مع استهداف ضم مجموعة متنوعة من المؤسسات إلى الدراسة. ونظرا للمستويات المحدودة من حرية الاختيار، أفرزت عملية انتقاء المواقع مجموعة من الكليات والجامعات التي خدمت طيفا واسعا من الطلاب، وكانت "جيدة بما يكفي" لنتعلم منها بعض الدروس والعبر الثمينة فيما يتعلق بتشجيع نجاح الطلاب.

1 - Morrtenson, 1997.

OBEIKAN.COM

بمعنى آخر، نحن لا نزعم أن هذه المؤسسات هي "الأفضل" في البلاد، أو أنها سجلت أعلى الدرجات على مقياس المشاركة الطلابية ومعدلات التخرج. ومع ذلك، فهي متفوقة فيما تفعله، مع الأخذ بالاعتبار تشكيلة متنوعة من السمات والخصائص المؤسسية والطلابية. إذن، هنالك شيء ما يحدث في هذه المؤسسات ويستحق أن نتعلمه.

جمع البيانات

عينت كل مؤسسة من المؤسسات العشرين شخصا ليكون بمثابة منسق للممارسة التعليمية الفاعلة فيها خلال زيارتنا الميدانية لها. وعمل هذا الشخص (ومساعدوه) على تسهيل عملنا بطرق عديدة، بما في ذلك جمع الوثائق ذات الصلة (للمراجعة) وتحديد مواعيد المقابلات وأعضاء المجموعات المركزية المختارة.

وفي الجولة الأولى من الزيارات الميدانية، قامت فرق مكونة من ثلاثة إلى خمسة باحثين بزيارة كل مؤسسة من المؤسسات العشرين. وفي سبيل الإعداد المسبق، قام فريق الزيارة الميدانية بمراجعة مئات الوثائق المكتوبة أو الموجودة على "الويب"، مثل تاريخ المؤسسة، والكتيبات الإرشادية، وشروط القبول، وبيانات السياسة الصادرة مؤخرا، وكتيبات الطلاب، والمخططات التنظيمية، والصحف الطلابية وغيرها من منشورات الجامعة أو أفلام الفيديو، وتقارير هيئات الاعتماد، والدراسات الذاتية التي أجرتها المؤسسات، وسوى ذلك من المعلومات ذات الصلة فيما يتعلق بالطلاب، والبرامج الأكاديمية، وبرامج دعم الطلاب، والموارد المؤسسية. وساعدت مراجعة مواقع الجامعات والكليات على "الشبكة الإلكترونية" في تنبيه الفرق الزائرة إلى القضايا الراهنة والمناسبات والأحداث التي سبقت وصولها إلى الجامعة. وعلاوة على قيام أعضاء فرق البحث بدراسة بيانات ومعطيات المؤسسة في "عملية الاستطلاع الوطنية للمشاركة الطلابية"، بما في

OBEIKAN.COM

ذلك وسائل وفترات التقارير، والنتائج القابلة للقياس، وصفات وسمات الأشخاص الذين استجابوا للاستطلاع. أشارت هذه البيانات والمعطيات إلى التوجهات الممكنة للاستقصاء والبحث والاستكشاف عند التحدث مع مختلف المجموعات في الجامعة. كما جمع أعضاء الفرق أيضا معلومات إضافية خلال الزيارات الميدانية للمؤسسات.

ما إن يصل فريق البحث إلى الموقع حتى يركز بؤرة اهتمامه على الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات من العديد من الأشخاص حول البرامج، والسياسات، والممارسات التي أسهمت في نجاح الطلاب. ومن خرائط المفاهيم التي استخدمناها لكي يستهدي بها استقصاؤنا المجموعات الخمس للممارسة التعليمية الفاعلة التي وردت في "عملية الاستطلاع الوطنية للمشاركة الطلابية" وهي: مستوى التحدي الأكاديمي، التعلم التعاوني الفاعل، العلاقات التفاعلية بين الطلاب والأساتذة، التجارب التعليمية الغنية والمفيدة، البيئة الداعمة داخل الجامعة (انظر الفصول 1، 8، 12). وسألنا بأسلوب منهجي الطلاب، وأعضاء الهيئة التدريسية، والموظفين وغيرهم عن هذه المجالات في أداء المؤسسة والطلاب. إضافة إلى أننا سعينا لاكتشاف البرامج والسياسات والممارسات التي لم يشملها بالضرورة إطار "عملية الاستطلاع الوطنية للمشاركة الطلابية" لكن أشار إليها المعنيون بالبحث باعتبارها متصلة بمشاركة ونجاح الطلاب في السياق الخاص للمؤسسة. وعلى سبيل المثال، برزت الخصائص والسمات الثقافية للمؤسسات من حيث صلتها الوثيقة بموضوعنا: تاريخها، تقاليدها، مبانيها ومعالمها المادية، علاوة على فلسفاتها التربوية / التعليمية والمقاربات القيادية لكبار مسؤوليها من أفراد ومجموعات.

وبحلول نهاية اليوم الثاني من الزيارة الميدانية، اختبر أعضاء فرق البحث الافتراضات التي توصلوا إليها مع الفرق الأخرى ومع المعنيون بالبحث. وفي الحقيقة، تلقى أعضاء الفرق التشجيع لتحدي بعضهم بعضا في نهاية عمل اليوم

OBEIKAN.COM

الميداني من أجل المشاركة في الأدلة والبينات التي تؤيد أو تعارض ما يظهر من موضوعات وتفسيرات.

اختُتِمت غالبية الزيارات الميدانية بلقاء لاستخلاص المعلومات، شمل – على الأقل – المنسقين للزيارات الميدانية إلى الجامعة، وطرح خلاله الحاضرون الأسئلة وقدموا الإجابات عنها، وتصدوا للمشكلات الثانوية التي لم تجد حلا. وكانت هذه اللقاءات فاتحة للجهود والمساعي العديدة الهادفة لتبادل نتائج البحث مع المسؤولين الرئيسيين من أجل الحصول على المعلومات والتغذية الراجعة وتوضيح الغايات والمقاصد.

و في الجولة الأولى من الزيارات الميدانية، وضعت الفرق الزائرة مسودة "تقرير مؤقت" لكل مؤسسة تراوح عدد صفحاته بين 40 – 50 صفحة، وكان الغرض منها وصف الكليات أو الجامعات وما يقترن بها، إضافة إلى إبراز السياسات والبرامج والممارسات وغيرها من العوامل والظروف المؤسسية ذات الصلة التي أشار إليها المعنيون بالبحث، ومصادر البيانات والمعطيات الأخرى باعتبارها مرتبطة بنجاح الطلاب. كما أوجزت التقارير الموضوعات التي تستدعي اهتماما إضافيا. وحددت الأسئلة التي لم تتم الإجابة عنها، والعناوين التي ينبغي استقصاؤها خلال الزيارة الثانية. وأرسل كل فريق التقرير المؤقت إلى منسق الزيارة الميدانية في الجامعة مع طلب توزيعه على أوسع نطاق إلى مختلف الجماعات هناك، مثل أعضاء الهيئة التدريسية، والطلاب، والإداريين، إضافة إلى المعنيين خارج الجامعة، مثل بعض الخريجين المختارين وأعضاء مجالس الإدارة. أما الغرض فكان الحصول على المعلومات والتغذية الراجعة للتفسيرات التي قدمناها وتصحيح الأخطاء. وفي الأساس كان الغرض هو معرفة: "هل حصلنا على المعلومات الصحيحة؟"[1]. بعض المؤسسات

1 - Stake, 1995.

وضعت تقاريرها على أحد مواقع الشبكة الإلكترونية الداخلية، أو أرسلت نسخة منها إلى جميع أعضاء المجتمع الأكاديمي عبر البريد الإلكتروني وطلبت منهم تقديم تعليقاتهم وملاحظاتهم واقتراحاتهم فيما يتعلق بالموضوعات والقضايا التي يحتاج الفريق الزائر لمعرفتها أكثر من سواها لفهم الممارسة التعليمية الفاعلة في ذلك السياق. إن معظم مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" جمعت المعلومات والتغذية الراجعة حول التقرير، وشاركت في هذه المعلومات أعضاء فرق البحث خلال الجولة الأولى والثانية من الزيارات الميدانية.

تألف كل فريق من الفرق التي قامت بالجولة الثانية من الزيارات الميدانية من اثنين أو ثلاثة أعضاء، وضم واحدا على الأقل ممن شاركوا في الزيارة الأولى وآخر لم يشارك. وضمنت هذه المقاربة الاستمرارية و"النظرة بعيون جديدة" في آن معا، الأمر الذي أتاح للفريق سبر وتقصي المجالات التي حددها التقرير بوصفها تفتقر إلى الوضوح أو التحديد، وإنتاج تفسيرات بديلة حول ما يجري. وفي الحالة النمطية، وخلال اليوم الأول من الزيارة الثانية، أجرى فريق البحث الزائر لقاءات لاستخلاص المعلومات من مختلف المجموعات، مثل أعضاء الهيئة التدريسية، والطلاب، والموظفين وغيرهم. أما الغرض من هذه الجلسة فهو مناقشة مادة التقرير المؤقت، وتصحيح أية أخطاء وردت فيه، وتحديد مجالات الممارسة التعليمية الفاعلة التي تحتاج إلى مزيد من الانتباه. ومن أجل تنويع العينة، سعى أعضاء الفرق للقاء بعض الأشخاص الذين علموا (من غيرهم في الجامعة) أنهم يتبنون آراء وأفكارا مختلفة أو يمكن أن تفيد البحث. وفي أعقاب الزيارة الثانية، أكمل أعضاء الفرق التقرير "النهائي" الذي أرسل لكل مؤسسة، مع طلب المزيد من المعلومات والتغذية الراجعة والتعليقات. وأصبحت هذه الوثيقة أيضا المصدر الرئيس لتحليل البيانات والمعطيات.

بالرغم من اشتراك تقارير الزيارات الميدانية العشرين كافة في المقدمة والمدخل وفي توظيف بعض البيانات باستخدام المجموعات الخمس للممارسة التعليمية الفاعلة

OBEIKAN.COM

كما وردت في "عملية الاستطلاع الوطنية للمشاركة الطلابية"، إلا أن كل فريق ابتكر الإطار التنظيمي الخاص به. اتبعت معظم التقارير توصيات لينكولن وغوبا (1985) فيما يتعلق بتقارير دراسة الحالة، من حيث دمج الوصف الشامل للسياق، والإجراءات الملاحظة في الموقع، وتفسير وتحليل العوامل المكتشفة بشكل متعمق. وعلاوة على ذلك، شملت تقارير الزيارات الميدانية المؤقتة والنهائية مادة وصفية وتفسيرية. وكانت التفسيرات جوهرية بحيث يمكن للقراء إيجاد صلات واضحة بين أهداف الدراسة، والنتائج التي توصلت إليها، والموضوعات التي برزت، وبالتالي تقليص احتمال سوء التفسير إلى الحد الأقصى[1].

وفي المحصلة النهائية، تحدثنا بشكل إفرادي أو جماعي مع 2700 شخص – منهم 1300 طالب، و750 عضوا في الهيئات التدريسية و650 شخصا "غيرهم" (مثل الإداريين، والموظفين المحترفين في أقسام شؤون الطلاب، وأمناء وموظفي المكتبات، وكوادر التقانة التدريسية). والتقينا مع عدد من هؤلاء أكثر من مرة. وبالإضافة إلى التجول داخل الجامعة (سيرا على الأقدام أو بواسطة الحافلات والسيارات)، وحضرنا حوالي ستين درسا، وأكثر من ثلاثين مناسبة، بما في ذلك لقاءات المجالس العليا للأساتذة، والمحاضرات، والاحتفالات التي تصاحبها مراسم إضاءة الشموع، والمنتديات التي تقام داخل الجامعة، واجتماعات الحكومة الطلابية، وتناولنا الغداء في حوالي عشرين موقعا داخل الجامعات والكليات، وزرنا المراكز الطلابية عشرين مرة على الأقل.

تحليل البيانات

ينبغي أن يكون تحليل البيانات والمعطيات النوعية المأخوذة من مواقع متعددة عملية متكررة[2]. ومثلما ذكرنا آنفا، بدأنا التفكير بما كنا نتعلمه منذ المقابلات

1 - Merriam, 2002.
2 - Coffey & Atkinson, 1996.

الأولى داخل الجامعة. وبالتالي، تعاظمت منهجيتنا في التحليل مع جمع كل فريق زائر مزيد من البيانات والمعلومات ومقارنة الملاحظات الميدانية من المقابلات وموجز المشاهدات والوثائق المؤسسية في نهاية كل زيارة ميدانية. وبعد انتهاء نصف الزيارات الميدانية في الجولة الأولى تقريبا، التقت مجموعة فرعية من فريق البحث لاستخلاص المعلومات من الزيارات التي قام بها، وأوصت بإدخال تعديلات على بروتوكول جمع البيانات والمعلومات، وتحديد أسئلة إضافية يمكن أن تكون مفيدة للبحث، ومصادر أخرى للمعلومات، ومناقشة الموضوعات التي برزت خلال الزيارات الميدانية. كما التقت فرق البحث – بعد أن أعيد ترتيب أعضائها – طيلة مرحلة جمع المعطيات كلما سمحت الظروف لصقل الإجراءات المستخدمة في هذا السياق. لقد أتاحت لنا هذه الخطة الطارئة المتكررة تحسين حجم ونوعية المعلومات التي كنا نجمعها باستمرار.

أخذ موظفو معهد "عملية الاستطلاع الوطنية للمشاركة الطلابية" زمام القيادة في تصميم أنظمة التشفير وإدارة المعلومات، ووجهوا الدعوة لأعضاء فريق البحث الآخرين لاقتراح ما يرونه من إضافات وتعديلات على هذه المقاربات. وأدخل أعضاء الفريق وجهات نظر تحليلية مختلفة في مهمات تحليل البيانات، وحاولنا الاستفادة مما تمتعوا به من اهتمام وقوة إبداعية إلى أقصى حد[1]. وعلى سبيل المثال، ركز بعض الباحثين على عمليات الوصف الأساسية، بينما سارع البعض الآخر إلى تنظيم البيانات وترتيبها ضمن فئات تنسجم مع إطار الممارسات الفاعلة في "عملية الاستطلاع الوطنية للمشاركة الطلابية"، في حين جرب آخرون أطرا تفسيرية بديلة. ومن خلال هذه العملية التأويلية والجدلية[2]، أمكن تبادل، وفهم، واعتبار، ونقد، والتصرف تبعا لتفسيرات ودعاوى واهتمامات ومسائل مختلفة (بما في ذلك الأفكار

1 - Strauss, 1987.
2 - Cuba & Lincoln, 1989.

OBEIKAN.COM

الموضوعية والوظيفية). وكان الهدف استنباط وإظهار الانطباعات التفسيرية المستمرة لدى أعضاء فريق البحث والمعنيين بالبحث في المؤسسة — وكان ذلك احتراما، وفي الوقت نفسه اختبار تأويلاتهم وتفسيراتهم للدعاوى المؤقتة المناقضة للبينات والأدلة التي تم جمعها.

تحليل الموقع من الداخل

شكلت اجتماعات الفرق التي قامت بالزيارات الميدانية أسس تحليل الموقع من الداخل. ومن هذه النقطة، انطلق التحليل باتجاهات متنوعة. وتبادل معظم المحققين الملاحظات الميدانية، مما أتاح للفرق تنظيم وترتيب البيانات والمعطيات تبعا لفئات تصنيفية متنوعة — مثل مجموعات الممارسة التعليمية الفاعلة في "عملية الاستطلاع الوطنية للمشاركة الطلابية". في الحالة النمطية، خصص كل فريق لأحد أعضائه واحدة أو أكثر من مجموعات الممارسة التعليمية الفاعلة في "عملية الاستطلاع" لاستخدامها كعدسة يتم من خلالها تنظيم وتفسير البيانات والمعطيات، والبدء بتطوير فهم للسياسات والممارسات المؤسسية الأكثر صلة بالموضوع، إضافة إلى غيرها من الشروط والظروف المؤسسية المرتبطة بنجاح الطلاب. وجمع أعضاء الفرق أمثلة من البيانات والمعطيات التي تنسجم مع هذه المجموعات وعملوا على دمجها مع عمل الفرق الأخرى. وما يعادل ذلك في الأهمية سعي الفرق لتحسين فهم آلية ظهور هذه الممارسات، بما فيها السياقات الثقافية التي انبعثت ضمنها، ودور القيادة والتخطيط الاستراتيجي، وغيرها من الشروط والظروف المحفزة لاستخدام الممارسات التعليمية الفاعلة وتشجيع نجاح الطلاب. وقامت الفرق الميدانية — كلما دعت الحاجة — بابتكار فئات تصنيفية جديدة للنتائج التي توصلت إليها من أجل تفسير البيانات والمعطيات الإضافية، ثم تحليلها لتمييز وإدراك المواضيع الشاملة التي تسم المؤسسة المعنية. وبعد ذلك قامت فرق زيارات الموقع بجمع الوصف المفصل

OBEIKAN.COM

لتحليلاتها وتفسيراتها لكل مؤسسة من مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" وتبادلت هذه التقارير فيما بينها.

التحليل "عبر الموقع"

إن مقاربة التحليل "عبر الموقع" التي تبنتها فرق البحث كانت عبارة عن دمج وجهات النظر المتسقة مع أفضل الممارسات في التحليل النوعي للبيانات والمعطيات. أما التقارير المؤقتة والنهائية للزيارات الميدانية فكانت بمثابة تسجيلات للوضع الميداني من أجل التحليل "عبر الموقع"، من حيث إنها احتوت ونظمت الكثير من المعلومات الرئيسة في الاستمارات المشتركة لكتابة التقارير[1]. وبمعنى معين، تُعتبر التقارير النهائية للزيارات الميدانية بمثابة صيغة للملاحظات الميدانية التي أفادت تحليل "عبر الموقع" بوصفها تفسيرات مسبقة.

واستخدمت مقاربة "الفريق برمته" لإجراء التحليل. وبدأ أعضاء فريق العمل بتجميع عناصر البيانات الرئيسة من التقارير[2] سعيا وراء أصغر الوحدات – عبارات، جمل، فقرات – التي يمكن أن تكشف بمفردها أية معلومة ذات مغزى. ومن أجل إدارة الوثائق والقيام بمهمات التحليل النوعي المشتركة، مثل البحث في النصوص، واسترداد الحالات، أو الفقرات، أو المقاطع المشفرة التي تستخدم تعابير أبحاث النصوص المعقدة، لجأنا إلى برنامج "NUD*IST/INVivo"[3]. وبالإضافة إلى تنظيم البيانات، تطلب البرنامج قراءة البيانات سطرا سطرا، والتفكير بمعنى كل كلمة وجملة وفكرة[4]. وشارك نصف أعضاء فريق البحث تقريبا في هذه المرحلة من تحليل البيانات واطلعوا بشكل وثيق على أصغر وحداتها. وفي حين تطلب تشفير البيانات

1 - Patton, 1990.
2 - Lincoln & Guba, 1985.
3 - Richards, 2002.
4 - Creswell, 1998 .

OBEIKAN.COM

للبرنامج وقتا طويلا، فإن السهولة النسبية في استرداد البيانات عوضت عن الوقت والجهد المبذول في إدخالها.

وأجرينا تهيئة للتحليل "عبر الموقع" بعد انقضاء نصف الجولة الثانية من الزيارات الميدانية تقريبا. وعند هذا الاجتماع، أنتج الفريق وناقش موضوعات العمل، وحدد المجالات التي تحتاج إلى معلومات وتفسيرات إضافية. وكانت تلك خطوة رئيسة في التقسيم الثلاثي لعناصر البيانات وتأسيس دعم تجريبي للموضوعات التي ظهرت، علاوة على الإقرار بوجود وجهات نظر وتفسيرات بديلة.

ترسيخ الثقة بجدارة المعلومات

من أجل ترسيخ الثقة بصحة وجدارة المعلومات، استخدمنا التقسيم الثلاثي، واستخلاص المعلومات من الزملاء، وعمليات التحقق التي أجراها الأعضاء، والبحث عن الأدلة النقيضة، لترسيخ المصداقية[1]. وقمنا باختبار الفرضيات الأولية وتحدي الافتراضات والتفسيرات مع استخلاص المعلومات من الزملاء الأعضاء خلال الزيارات الميدانية، وبعد ذلك عن طريق البريد الإلكتروني وقاعات الاجتماع عن بعد. علاوة على ذلك، قام موظفو معهد "عملية الاستطلاع الوطنية" بمراجعة كل تقرير مؤقت للتدقيق في البيانات والتفسيرات الأولية. في نهاية المطاف، وزع هؤلاء التقارير المؤقتة والنهائية – عندما توفرت – على أعضاء فريق البحث كافة لمساعدتهم على زيادة معلوماتهم وتحديث عملية جمع البيانات في الزيارات الميدانية القادمة. كما تبادلنا التقارير المؤقتة والنهائية مع المعنيين بالبحث بحيث يمكنهم تأكيد أو دحض دقة ومصداقية المعلومات.

وركزنا اهتماما خاصا طيلة مراحل المشروع على وصل وربط ما كنا نعرفه من أحد المواقع مع النتائج التي توصلنا إليها في المؤسسات الأخرى[2]. وضمت تقارير

1 - Creswell & Miller, 2000. Lincoln & Guba, 1985.
2 - Lincoln & Guba, 1985.

الزيارات الميدانية وصف غني ومكثف للمؤسسات وسياساتها وبرامجها وممارساتها. وعند كتابة التقارير المتعلقة بالنتائج المستخلصة، قمنا بضم أشمل وأوسع قدر ممكن من المعلومات ضمن حدود السرية المعقولة. ومن أجل توفير الأدلة الدامغة التي تثبت أن قراراتنا الاستقصائية كانت معقولة ويمكن الدفاع عنها بالحجة والبينة، عملنا على ترسيخ نظام للتدقيق واقتفاء أثر المعلومات[1]، بما في ذلك البيانات الخام مثل شرائط التسجيل، والملاحظات المدونة خلال المقابلات، والوثائق؛ ومنتجات لتقليص حجم البيانات والتحليل، مثل الملاحظات الميدانية، ومختصرات الوثائق والمقابلات، واستمارات تحليل الحالة؛ ومنتجات لتركيب وتجميع البيانات، مثل المسودات المتعددة لتقارير الزيارات الميدانية؛ وأدلة على التحقق الجماعي من خلال المعلومات والتغذية الراجعة المكتوبة من المؤسسات؛ ومواد متصلة بأهداف ومرامي فريق البحث، مثل ملاحظات المعلومات المستخلصة، ومحاضر اجتماعات الموظفين، والمراسلات.

1 - Lincoln & Guba, 1985. Whitt & Kuh, 1991.

OBEIKAN.COM

OBEIKAN.COM

الملحق (ب)

أعضاء فريق الأبحاث الذي قام بمشروع "توثيق الممارسة التعليمية الفاعلة"

روبرت و. آرون

مساعد في قسم المشاريع في معهد "عملية الاستطلاع الوطنية للمشاركة الطلابية" (NSSE) لتقصي "الممارسة التعليمية الفاعلة"، وهو يحضر لنيل شهادة الدكتوراه في إدارة التعليم العالي في جامعة انديانا (في بلومنغتون). شغل قبل ذلك منصب مدير خدمات طلاب السنة الأولى في جامعة كومونويلث فرجينيا. حصل على درجة الماجستير في التعليم العالي وشؤون الطلاب من جامعة اوهايو، وإجازة في الموسيقى من جامعة روشستر، حيث درس البيانو في كلية ايستمان للموسيقى.

تشارلز بليك

مدير قسم الاستقصاء في "مركز الاستقصاء في الفنون الحرة" بكلية وباش. نال شهادة الدكتوراه في علم النفس من جامعة كنيكتيكوت. انضم إلى كلية وباش في خريف عام 1991 ودرّس في قسم علم النفس مدة عشر سنين. بالإضافة إلى تدريس علم النفس في كلية وباش، عمل أستاذا مساعدا في دورة التعليم متعدد التخصصات بكلية وباش ("الثقافات والتقاليد") مدة سنتين. نال بليك جائزة الامتياز في التدريس من الكلية، وحصل على منحتين من "مؤسسة العلوم الوطنية". كما نال عدة جوائز من جامعتي كنيكتيكوت والينوي.

OBEIKAN.COM

آن بوست

بعد أن نالت درجة البكالوريوس في علم الأحياء من كلية رودس (في ممفيس بولاية تينيسي)، انتقلت آن بوست إلى ناشفيل حيث حصلت على الدكتوراه في علم الأحياء المجهرية والمناعة من جامعة فاندربيلت. ثم انضمت إلى فريق أبحاث الأمراض الوبائية في شركة "ايلي ليلي & كومباني" في انديانابوليس، حيث عملت مدة سنتين. وهي تعمل الآن كزميلة باحثة في "مركز الاستقصاء في الفنون الحرة" بكلية وباش. وهنا، شملت اهتماماتها تحديد مختلف طرق بناء العلاقات التعاونية في الأبحاث بين الطلاب والأساتذة ضمن كليات الفنون الحرة، حيث تتصل هذه البنى بمختلف المكاسب والفوائد التي يجنيها الطلاب، وفهم أنماط العلاقات التفاعلية خارج قاعة الدروس مع أعضاء الهيئة التدريسية التي تكون أكثر فاعلية بالنسبة للطلاب على تنوع سماتهم الشخصية وخصائصهم الفردية.

لاري آ. برسكامب

حصل على درجة البكالوريوس من سنترال كوليج، والدكتوراه من جامعة ايوا. يعمل الآن أستاذا للتعليم العالي في جامعة لويولا (شيكاغو)، حيث شغل منصب نائب الرئيس للشؤون الأكاديمية. شغل أيضا مناصب إدارية في جامعات نبراسكا – لينكولن، واليوي (في اروبانا – شامبين)، واليوي (في شيكاغو). كما شغل منصب المدير التنفيذي الأول لمجلس اعتماد التعليم العالي. شارك في تأليف وتحرير ستة كتب، منها: "تقييم العمل الجامعي"، و"العامل المحفز: نظرية في الاستثمار الشخصي". كما نشر العديد من المقالات.

ادوارد ك. تشان

مدير "برنامج تجربة السنة الثانية"، وأستاذ مساعد للأدب الإنكليزي في قسم الدراسات الجامعية بجامعة كينيسو. نال درجة الدكتوراه في الأدب الإنكليزي من

جامعة روشستر. وبالإضافة إلى تدريس مقررات حلقات السنة الأولى، دَرّس أيضا مهارات الكتابة، والأدب، والسينما في جامعة روشستر، ومعهد روشستر للتكنولوجيا، وكلية وباش، وجامعة كينيسو. وتشمل اهتماماته البحثية برامج طلاب السنة الثانية، الأدب والثقافة الأمريكية في القرن العشرين، قصص الخيال العلمي الوهمية، دراسات الأعراق والأجناس، النظرية الثقافية، السينما.

ارثر و. تشيكرينغ

يعمل مساعدا خاصا لرئيس كلية غودارد. ألف العديد من الأعمال الهامة، منها "التعليم والهوية"، "الجامعة الأمريكية الحديثة: الاستجابة للوقائع الجديدة لتنوع الشريحة الطلابية والمجتمع المتغير"، "الحصول على أفضل ما في الجامعة" (مع نانسي شلوسبرغ). حصل على جائزة "ي. ف. ليندكويست" من "جمعية الأبحاث التعليمية الأمريكية"، وجائزة "الإسهام البارز في التعليم العالي" من "الجمعية الوطنية للإداريين في أقسام شؤون الطلاب"، وجائزة "الإسهام المتميز في المعرفة" من "جمعية كوادر العاملين في الجامعات الأمريكية"، وجائزة "الخدمة المتميزة" من "مجلس الكليات المستقلة"، وجائزة "هوارد. ر. براون للعمل المهني المتميز" من "جمعية دراسات التعليم العالي".

جيسون دي سوسا

يعمل مساعدا لرئيس جامعة مورغان للشؤون الأكاديمية، ومديرا لـ"معهد القيادة الطلابية وتطوير الشخصية"، ورئيسا لـ"اللجنة الاستشارية للاحتفاظ بالطلاب" في الجامعة، وأستاذا مساعدا في قسم الدراسات المتقدمة، والقيادة، والسياسة". شغل منصب نائب رئيس جامعة سافاناه لشؤون الطلاب، ومدير "مركز القيادة وتطوير الشخصية". كما عمل مساعدا لنائب رئيس جامعة الاباما لشؤون الطلاب، ومديرا لـ"مركز تطوير العمل المهني"، في جامعة توسكيغي. نال درجة

الإجازة في العلوم من جامعة مورغان، والماجستير من جامعة بولينغ غرين، والدكتوراه في التربية من جامعة انديانا.

الين الخواص

أستاذة سياسة التربية والتعليم في جامعة جورج واشنطن. عملت سابقا أستاذة للتعليم العالي في "برنامج الأبحاث المؤسسية التعاونية"، وشغلت منصب نائب الرئيس لتحليل السياسة والبحوث في "المجلس الأمريكي للتعليم"، ورئيس "جمعية دراسات التعليم العالي"، وعضو مجالس تحرير عدة مجلات عالمية متخصصة في التعليم العالي، ومجلس أمناء كلية ايمانويل. حصلت على شهادتي الماجستير والدكتوراه في علم الاجتماع من جامعة شيكاغو.

سارا ي. هينكل

عملت سابقا مساعدة في قسم المشاريع في معهد "عملية الاستطلاع الوطنية للمشاركة الطلابية" لتقصي "الممارسة التعليمية الفاعلة" في جامعة انديانا (في بلومنفتون). وتشغل حاليا منصب معاون مدير شؤون التوجيه والإرشاد والفترة الانتقالية في جامعة نيويورك. حصلت على إجازة في علم النفس من كلية غيتيزبرغ، وشهادة الماجستير في المحاماة من جامعة جورجيا، والدكتوراه في التعليم العالي من جامعة انديانا (في بلومنفتون). عملت أيضا في أقسام شؤون الطلاب في جامعات انديانا، واوغلثورب، وبرينو، وكينيسو، وجورجيا، إضافة إلى برنامج "فصل دراسي في البحر".

ماري هوارد – هاملتون

أستاذة التعليم العالي في قسم "القيادة التعليمية، وشؤون الطلاب، وبرنامج التعليم العالي" في جامعة انديانا. عملت سابقا معاونة عميد كلية التربية لشؤون

OBEIKAN.COM

دراسات التخرج في بجامعة انديانا، وأستاذة للتعليم العالي، وأستاذة مساعدة ومنسقة لبرنامج "كوادر شؤون الطلاب في التعليم العالي" بجامعة فلوريدا، وانتسبت إلى أعضاء الهيئة التدريسية في "مركز دراسات المرأة وأبحاث التخرج". حصلت على الدكتوراه في التربية من جامعة نورث كارولينا، والماجستير والإجازة من جامعة ايوا.

بروس آ. جيكوبز

نائب الرئيس للخدمات والبرامج المساعدة في جامعة انديانا (في بلومنغتون). شغل مناصب هامة في جامعة نيويورك (في بروكبورت)، وكلية دوتشس المتوسطة (نيويورك)، وجامعة روتجرز، وجامعة انديانا. كما كان مسؤولا عن مباني السكن الجامعي، والأنشطة الطلابية، والمناسبات الخاصة، والشؤون العدلية، والاتحادات الطلابية، ودورات التوجيه والإرشاد. يعمل أيضا أستاذا مساعدا في برنامج "التعليم العالي وشؤون الطلاب" في جامعة انديانا، إضافة إلى عمله كمنسق لبرنامج الدبلوم في "التعليم العالي وشؤون الطلاب". حصل على البكالوريوس في العلوم والماجستير من جامعة نيويورك (في بروكبورت)، والدكتوراه في التعليم العالي وشؤون الطلاب من جامعة انديانا.

ادريانا كيزار

أستاذة مساعدة في جامعة جنوب كاليفورنيا. تشمل اهتماماتها البحثية مهارات القيادة، والتغيير الهيكلي/التنظيمي، والإدارة، والتنوع (الثقافي). ألفت مؤخرا عدة كتب أهمها: "فهم وتسهيل عملية التغيير التنظيمي في القرن الحادي والعشرين: الأبحاث والمفاهيم الحديثة" (مع جوسي – باس)، و"استلام الزمام: التغيير المؤسسي في التعليم العالي" (ACE – ORYX Press). نالت كيزار الدكتوراه والماجستير من جامعة ميشيغان، البكالوريوس من جامعة كاليفورنيا (في لوس أنجلوس).

جيليان كينزي

معاونة مدير معهد "عملية الاستطلاع الوطنية للمشاركة الطلابية والممارسة التعليمية الفاعلة"، ومديرة مشروع مبادرة "توثيق الممارسة التعليمية الفاعلة". نالت شهادة الدكتوراه في التعليم العالي من جامعة انديانا (في بلومنغتون). شغلت قبل ذلك منصب أستاذة زائرة في قسم "التعليم العالي وشؤون الطلاب" بجامعة انديانا، كما شغلت منصب عميد مساعد لبرنامج التعليم متعدد التخصصات في المدينة الجامعية، وكانت مسؤولة إدارية في قسم شؤون الطلاب. في عام 2001، منحت "جائزة اختيار الطالب لأعضاء الهيئة التدريسية المبرزين" في جامعة انديانا. شاركت في تأليف رسالة علمية حول نظريات التدريس والتعليم، وأجرت دراسة بحثية حول المرأة في الفروع الجامعية العلمية في المرحلة الجامعية.

جورج د. كوه

أستاذ التعليم العالي في جامعة انديانا (في بلومنغتون). كما يدير "مركز أبحاث التعليم ما بعد الثانوي"، الذي يعد مقرا لـ"عملية الاستطلاع الوطنية للمشاركة الطلابية" وعمليات الاستطلاع المشابهة لأعضاء الهيئات التدريسية وطلاب كليات الحقوق، مثل معهد "عملية الاستطلاع الوطنية للمشاركة الطلابية والممارسة التعليمية الفاعلة"، و"برنامج أبحاث استبيان التجارب الطلابية الجامعية". شغل سابقا منصب رئيس "جمعية دراسات التعليم العالي"، وكتب العديد من الأبحاث حول المشاركة الطلابية، وإجراءات التقويم، وإدخال التحسينات المؤسسية، والثقافات السائدة في الكليات والجامعات، وقدم استشاراته لأكثر من مائة وخمسين مؤسسة وهيئة تعليمية في الولايات المتحدة وخارجها.

ريتشارد موثياب

مدير "مركز التعليم الأكاديمي" في كلية جورج فوكس (في نيوبرغ بولاية اوريغون). عمل سابقا مساعدا في قسم المشاريع في معهد "عملية الاستطلاع الوطنية للمشاركة الطلابية"، وفي "استبيانة التجارب الطلابية الجامعية". كما عمل في "مركز الخدمة والتعليم" في جامعتي انديانا واندياناابوليس، وشغل عدة مناصب في قسم شؤون الطلاب بجامعة تيلور. حصل على البكالوريوس في علم النفس/تحليل النظم من جامعة تيلور (في ابلاند بولاية انديانا)، والماجستير في المحاماة من جامعة بول، والدكتوراه في التعليم العالي من جامعة انديانا (في بلومنغتون).

تشارلز س. شرودر

حصل على درجتي البكالوريوس والماجستير من كلية اوستين، وشهادة الدكتوراه من جامعة اوريغون. عمل مديرا لشؤون الطلاب في جامعة ميرسير، وجامعة سنت لويس، ومعهد جورجيا للتكنولوجيا، وجامعة ميسوري – كولومبيا. في عام 2001، أصبح أستاذا للتعليم العالي في قسم تحليل القيادة والسياسة التعليمية بجامعة ميسوري – كولومبيا. كما عمل رئيسا لـ"لرابطة موظفي الجامعات الأمريكية" عام 1986، وفي تحرير كتاب "حول الجامعة: إغناء التجربة التعليمية للطلاب" (1993). كتب أكثر من ستين مقالة ونشر كتابا عام 1994 (مع فيليس مابل) بعنوان "إدراك الإمكانات التعليمية للمدن الجامعية". في يناير 2004 انضم إلى مؤسسة "نويل – ليفيتز"، وهي مؤسسة متخصصة في استشارات التعليم العالي على المستوى الوطني، كمدير تنفيذي متخصص بأنظمة إدارة برامج الاحتفاظ بالطلاب.

جون هـ. شوه

أستاذ بارز للقيادة التعليمية في جامعة ايوا. شغل سابقا مناصب إدارية وتدريسية في جامعات ويتشيتا، واندیانا (في بلومنغتون)، واريزونا. نال البكالوريوس في التاريخ من جامعة ويسكونسين – اوشكوش، والماجستير في المحاماة والدكتوراه في التعليم العالي من جامعة اريزونا. ألف، وشارك في تأليف، وحرر أكثر من مائتين من الكتب والمقالات، وهو كبير محرري سلسلة المراجع الأولية "توجهات جديدة لخدمات الطلاب"، كما يشارك في تحرير "مجلة تطوير قدرات طلاب الجامعة".

ماري بيث سنيدر

نائبة رئيس جامعة اوكلاهوما لشؤون الطلاب، بما في ذلك شؤون الانتساب. كما تشارك في تدريس برنامج الدكتوراه للقيادة التعليمية. حصلت على درجة البكالوريوس من جامعة ويسترن ميشيغان، والماجستير من جامعة اوهايو، حيث عملت مدة سبع سنين في قسم شؤون الطلاب. ثم حصلت على شهادة الدكتوراه في التعليم العالي من جامعة كاليفورنيا (في لوس أنجلوس)، قبل أن تنضم إلى مكتب رئيس جامعة كاليفورنيا وتعمل فيه مدة ست سنين كمديرة تحليل السياسة المتعلقة بجميع القضايا المؤثرة في حياة الطلاب عبر الأنظمة التسعة في الجامعة. بعد ذلك، عملت عدة سنوات عميدة لشؤون الطلاب في جامعة ايوا حيث تدرس أيضا في برنامج التعليم العالي.

اليزابيث ج. ويت

أستاذة في كلية التربية بجامعة ايوا، ومنسقة برامج التخرج في إدارة شؤون الطلاب. حصلت على البكالوريوس من جامعة دريك، والماجستير من جامعة ميشيغان، والدكتوراه في إدارة التعليم العالي وعلم الاجتماع من جامعة اندیانا.

OBEIKAN.COM

انضمت إلى أعضاء الهيئات التدريسية في جامعات اوكلاهوما، وايوا، والينوي (في شيكاغو). كما عملت في إدارات شؤون الطلاب في جامعتي ميشيغان، ونبراسكا – لينكولن، وكلية دون (في نبراسكا). وهي تشارك في تحرير سلسلة المراجع العلمية "اتجاهات جديدة لخدمات الطلاب". في عام 2002، ضمتها "رابطة موظفي الجامعات الأمريكية" إلى مجموعة كبار العلماء الباحثين تقديرا لإسهاماتها في مجال أبحاث وممارسات شؤون الطلاب.

OBEIKAN.COM

OBEIKAN.COM

الملحق (ج)

عملية الاستطلاع الوطنية للمشاركة الطلابية

تزود "عملية الاستطلاع الوطنية للمشاركة الطلابية" (NSSE) الكليات والجامعات بمعلومات قيمة عن أراء الطلاب حول نوعية التجربة الجامعية، وذلك عبر إدارة عملية الاستطلاع سنوية مصممة على نحو خاص بعنوان "تقرير طلاب الجامعة". انطلق مشروع "عملية الاستطلاع الوطنية للمشاركة الطلابية" اعتمادا على منحة سخية من "اتحادات بيو للأعمال الخيرية"، وبرعاية كريمة من "مؤسسة كارنيجي لتقدم التدريس" و"منتدى بيو حول التعليم الجامعي في المرحلة الجامعية". أما اليوم فإن الدعم الكامل لعملية الاستطلاع يأتي من رسوم المشاركة المؤسسية. كما وفرت "مؤسسة لومينيا للتعليم" و"مركز الاستقصاء في الفنون الحرة" بكلية وباش، دعما إضافيا للأبحاث والجهود التطويرية ذات الصلة.

إن "تقرير طلاب الجامعة"، أداة "عملية الاستطلاع الوطنية للمشاركة الطلابية"، عبارة عن وسيلة متعددة الجوانب، تعتمد على البحث العلمي لجمع المعلومات التي تركز الحوارات والمناقشات – على الصعيدين المحلي والوطني – على المؤشرات التعليمية لنوعية التعليم الجامعي في المرحلة الجامعية. يُعتبر "التقرير" مفيدا في عدة ميادين وهي:

- التحسينات المؤسسية: باعتباره أداة تشخيصية لتحديد المجالات التي يمكن فيها للمؤسسة تعزيز تجارب الطلاب التعليمية والعملية التعليمية.

OBEIKAN.COM

- المعايير: كأداة معيارية لترسيخ المعايير الإقليمية والوطنية للممارسات التعليمية والأداء في كل قطاع.
- المسؤولية/المحاسبة العامة: لتوثيق وتحسين الفاعلية المؤسسية بمرور الوقت.

"تقرير طلاب الجامعة"، الذي صممه عدد من الخبراء والمتخصصين، يطرح على طلاب الجامعة (في المرحلة الجامعية) أسئلة تتعلق بتجاربهم الجامعية – كيف يمضون أوقاتهم، وماذا يستفيدون من دروسهم برأيهم، وما هو تقييمهم لنوعية العلاقات التفاعلية التي تجمعهم مع أعضاء الهيئة التدريسية والأصدقاء، وغير ذلك من المؤشرات الهامة. وتؤكد الأبحاث والدراسات المستفيضة أن الممارسات التعليمية الجيدة داخل قاعة الدروس، والتفاعلات مع الآخرين – مثل الأساتذة والزملاء – ترتبط ارتباطا مباشرا بالنتائج المثمرة والإيجابية للطلاب. ولذلك يركز "التقرير" على هذه الممارسات.

يتناول "التقرير" (في ربيع كل عام دراسي) عينات عشوائية من طلاب السنة الأولى والأخيرة من كليات وجامعات السنوات الأربع (التابعة للقطاعين العام والخاص). وخلال الأعوام الخمسة الأولى من مشروع "عملية الاستطلاع الوطنية للمشاركة الطلابية" (2000 – 2004)، شملت عملية المسح أكثر من 620 ألف طالب في 850 من جامعات وكليات السنوات الدراسية الأربع، إما عن طريق الاستبانات التقليدية أو الإنترنت (يمكن الحصول على نسخة من "التقرير" في موقع: http://www.iub.edu/~nsse).

إن منهج العينة العشوائية يضمن أن تكون النتائج قابلة للمقارنة، وهادفة وذات مغزى، وتتمتع بالمصداقية، ويمكن استخدامها في الدراسات الذاتية المؤسسية، والجهود والمساعي الهادفة لإدخال التحسينات على الأداء، إضافة إلى المقارنات

OBEIKAN.COM