- 4 -

البحث، والتدريس، وجودة التعليم

يعتقـد معظـم الأكاديميين أن البحث يولّد تدريسًا جيـدًا وأن التدريس الجيد يولّد جودة التعليم. يتناول هذا الفصل كلا الافتراضين. سوف نرى أن البحث يدعم جودة التعليم، ولكن هـذا ممكن من أجل الحصول على كثير من الأشياء الجيـدة. هذه المسألة مهمة بوجه خاص للكليـات حيث الإعانات العرضية المتبادلة تنصّـب لمصلحة البحث. سوف نبدأ أيضًا بالتمييز بين التدريس الجيد والمجال الأوسع من الأنشطة المطلوبة لمنافسة جوهرية في مجال التعليم.

انتهـى الفصـلان الثاني والثالـث بمناقشات عـن الكفاية. وقد رأينـا أن هذا المفهوم ينطبق على الكليات والجامعات بما لا يقل عن شركات الأعمال التجارية، ولكن هناك بعض العوائق التي تحدّ من تأثيره في الجامعات. يكوّن عدم التوازن ما بين التعليم والبحث مشكلة أخرى. لا تنبع المشكلة من مقدار الموارد والمعلومات وكميتها أو من الرغبة في التنفيذ، ولكن من الأهداف التي تقود المشروع. يتناول هذا الفصل وجهة نظر هيئة التدريس في الإنتاجية. ثـم يراجع التوازن بـين التدريس والبحث وبنيـة الحوافز والمكافآت. إنـه يقترب من بعض الأفكار عن كيفية توسيع تعريف الإنتاجية لتشمل ما هو أكثر مما هو مهم للتعليم.

الإنتاجية كما تراها الهيئة التدريسية

«الإنتاجيـة» تعني «امتلاك القدرة على إنتاج: الجهد المبتكر، والمنتج والوافر»[1]. وبالنسبة إلـى الاقتصاديـين فإن الإنتاجية تضيف بعدًا آخر وهو الكفاية - كمية ونوعية الناتج لكل وحدة يجـري إنفاقهـا مـن الموارد. وعلـى الرغم مـن أن كلمتي «مُبتكـر» و «منتِج» تصفـان بالتأكيد الجامعـة، فإن الثقافـة الأكاديمية تعبر عن ازدواجه بشأن فكـرة الإنتاجية. الأسئلة الحقيقية هـي: إنتاج مـاذا؟ وكيف يمكن أن يدخل الثمن في المعادلة؟ فكيف تنظـر الهيئة التدريسية إلى هذه الأسئلة؟

للإجابة على هذه الأسئلة وعلى أسئلة أخرى وثيقة الصلة بهذا الكتاب قام فريق البحث عندي في المركز الوطني لتعليم مرحلة ما بعد الثانوي (Ncpi) بإجراء مقابلات مع 378 عضوًا من أعضاء الهيئات التدريسية في ثماني جامعات بحثية، وثلاث جامعات مخوّلة بمنح الدكتوراه، وأربع جامعات شاملة، وأربع كليات للآداب والفنون[2]. وقد جرى سؤال معظم الذين أجريت معهم المقابلة عن آرائهم بشأن الإنتاجية.

وفي حين أن تعريف «الإنتاجية» لم يكن أمرًا تلقائيًا بالنسبة إلى هؤلاء المستجوبين فإن المفهوم لم يكن غريبًا عنهم أيضًا. وافق معظمهم على أن التزامهم كان منتجًا، ولكنهم لم يوافقوا دومًا على معنى الإنتاجية.

- هل تعني كلمة «إنتاجية» أي شيء لك؟

- نعم، بالطبع. ولكن ثمة مجالات كثيرة للإنتاج. ولأن التعليم هو المعني، أنا لا أحب كلمة إنتاجية؛ لأنها تبدو كأنها مصنع أو شيء ما. التميُّز في التعليم هو الكلمة الأفضل ... ولكنني أعتقد أننا نستطيع بالتأكيد أن نتكلم عن الإنتاجية بمعنى بحث الفرد، كم عدد الطلاب الذين ينتجون وما أشبه ذلك (أستاذ فيزياء، جامعة بحث).

- أعتقد أن مقياس الإنتاجية سيتمثل في نجاح المرء في إنتاج البحوث العلمية المنشورة. وفي هذا الموقع (في الكلية) يمكن للمرء أن يضمن نجاحه بمساعٍ تعليمية، ولكن سنفكر في الوقت نفسه في الإنتاج البحثي (أستاذ مساعد، بيولوجي، كلية آداب).

- لدي تفكير نخبوي جدًا تجاه الإنتاجية في التعليم العالي... إذا وجدنا شخصًا واحدًا في السنة يستطيع أن يقوم ببحث جيد أكثر من المعتاد فهذه مساهمة مهمة جدًا جدًا للمجتمع - فقط ذلك الجزء البسيط، ذلك الرقم الصغير جدًا (أستاذ لمادة الفيزياء، جامعة مانحة لشهادات الدكتوراه).

- تميل (الإنتاجية) إلى الإشارة إلى كتابة أحدهم. ذلك هو المعنى الإضافي للكلمة. وهكذا عندما نقول إن أحدهم مثقف منتج أو زميل منتج في هذه الكلية يعني أنه يكتب شيئًا ما (أستاذ، اللغة الإنكليزية، جامعة بحثية).

يعتقد معظم الأساتذة أن «الإنتاجيةProdn Ceivity» مرادفة لـ «نتائج Results»، بحسب تعريف القاموس. قلة يعرّفونها كما يفعل الاقتصاديون: كنتائج لوحدة تزويدية. عندما يُسألون عن تحسين الإنتاجية يفكرون في جمع مزيد من الدولارات كي يحققوا نتائج أكثر، أو على الأقل الإبقاء على صرف الدولارات نفسها وإنتاج المزيد. ولكن فكرة الإبقاء على النتائج ذاتها أو نتائج أكثر بدولارات أقل نادرًا ما تظهر تلقائيًا.

عندما يُسأل الأساتذة أي أنواع من النتائج مهمة، غالبًا ما يأتي البحث إلى الذهن. والحق أن أعداد البحوث وجودتها تمثل الصفة المميزة المحددة للسلوك الإنتاجي بالنسبة إلى كثير من الأساتذة. إن أعداد الطلاب الذين جرى تعليمهم تظهر بوجه عرضي، برغم أن ذلك يجري عادة في سياق بيانات نقدية عن مساوئ أسلوب اعتماد التعداد. أما التميز في التعليم فيظهر أكثر، بالرغم من أن بعض الذين خضعوا للاستبانة تساءلوا عن كيفية قياس التميز على نحو جيد. أحيانًا، كما في المثال السابق آنفًا، تحدَّد الإنتاجية بتقديم خريج بارز أو بتغيير حياة طالب.

منطقيًا، يجب أن تهيمن رسالة المؤسسة على تعريف الهيئة التدريسية للسلوك الإنتاجي. وقد يرى أحدهم أن التعريف يجب أن يتضمن توازنًا بين البحث والتعليم في جامعات البحث، وأن يركز في كليات الآداب والجامعات الشاملة على التدريس. وفي حين أن هذا صحيح إلى حد ما فإن دراسة مركز Ncpi قد وجدت مقدارًا كبيرًا من الخصائص العامة في الأنماط المؤسساتية. وبوجه خاص، الذين أجابوا على السؤال في جميع نماذج الكليات قد حددوا الإنتاجية بصورة مشابهة لآراء أساتذة الجامعات البحثية.

- ماذا تعني الإنتاجية لك؟

- إنها تعني عدد البحوث التي تنشر في السنة. وفي ضوء ما جرى تعييني من أجله، فإن الإنتاجية هي عدد البحوث الجيدة التي نشرتها في سنة (أستاذ مساعد، مادة الاقتصاد، جامعة بحثية).

- كل عضو هيئة تدريس يجب أن يكون منتجًا. لا مكان لأولئك الذين لا يجلبون منح كبيرة حتى لو كانوا قلة (أستاذ كيمياء، جامعة بحثية).

حتـى الذين عرّفوا الإنتاجية جزئيًا بمعنى التعليم غالبًا ما كانوا يربطون بينها وبين البحث. على سبيل المثال:

حسنًا، أساتذتنا يحصلون على تقديرات عالية من الطلبة. ولدينا سجل جيد مـن الطلاب الذين يتوجهـون نحو برامج دراسات عليا جيـدة... أما بالنسبة إلى إنتاجية البحث فلدينا سجل جيد جدًا في البحث التطبيقي والبحث الأساسي: لقد أنتـج العاملون في مجال الإدارة العامة عددًا من الكتيّبات والتقارير التي تستخدم مـن قبل الوكالات الحكومية، ونشر العاملون في المنطقة الأساسية للبحث أعمالهم في أفضـل المجلات في عـالم المعرفة. وبوصفنا كلية قمنا بإصـدار عدد من الكتب نشـرت من قبل ناشرين ذوي شهـرة، وكان تأثيرها جيدًا في التقويمات الخارجية للكلية. (أستاذ، كلية العلوم السياسية، الجامعة الشاملة)

يلاحـظ أيضًا أن تعريف إنتاجية التعليم يشير إلى تقديرات الطالب وسجل الطلاب الذاهبين إلى الدراسات العليا. وكلاهما في الواقع لا يخاطب المتطلبات الحديثة المذكورة في الفصول القادمة عن الكفاية الأساسية في التعليم.

إن الذيـن يدفعون رسـوم التعليم والوكالات الحكومية التي تقـدم التمويل الأساسي للتعليـم ينظرون عـادة إلى جودة التعليم على أنها أولويتهـم الأعلى، ولكن ثلاثة أضعاف الشواهـد الموجـودة في قاعـدة بيانات مركـز Ncpi التي تحدثت عن مركزيـة البحث قد تحدثت عن أهمية التعليم. وقد لاحظنا توترًا جوهريًا بين فلسفة الكلية والأهداف المعلنة لجمهـور التعليـم العالي، علـى سبيل المثال، في هـذا النقاش من أجل نظـام القيم لهيئة التدريس الكلاسيكية:

أعتقـد أنـه يجب على الولايـات أن تدعم الجامعة كمركـزٍ للنشاط الفكري. يجب ألا تركز فقط على عدد المقررات التي يدّرسها أستاذ ما. يجب أن تركز على طبيعة النشاط الفكري الكامل الذي يسود في المنطقة. أعتقد أن جامعتنا تقوم بما هـو أكـثر بكثير في المجتمع من تثقيف الشباب. إنها تلعب دورًا في المجتمع أكبر من التعليم (أستاذ فيزياء، جامعة بحثية).

معظم ذوي العلاقة الخارجين يوافقون على هذه الآراء ضمن شروطها الواسعة، ولكنهم يريدون جعل الجامعات مسؤولة عن الإنتاجية في التعليم وكذلك في البحث والخدمة العامة أيضًا.

لماذا يُعرّف معظم الأساتذة الإنتاجية بمعنى البحث؟ لأن في هذا المجال تكمن المكافآت. فالحوافز الداخلية والمكافآت الجامعية تجتمع لدفع الأساتذة إلى ذلك الاستغراق في البحث. فالبحث يرضي الباحث داخليًا، والأكثر من ذلك يقود البحث إلى النشر، والمنشورات تقدم مكافآت ضمن الكلية وخارجها. وهذه المكافآت مثل تثبيت الأستاذ، وزيادات في الراتب، والشهرة المرتبطة بمتعة الاكتشاف في توجيه تعريف «السلوك المنتج»، ذلك التعريف القائم على البحث.

تؤكد مقابلات Ncpi أن الأساتذة الجامعيين يحاولون استخدام وقتهم الخاص وموارد أخرى من الكلية بصورة منتجة قدر الإمكان. على سبيل المثال:

> كل واحد مهتم بالإنتاجية من حوله. نحن نحاول أن نساير هجوم البحث، والانقضاض الإلكتروني - جاعلين القسم أكثر إنتاجية، ومنفقين وقتًا أكثر على أمور إبداعية حقًا (أستاذ، قسم الفيزياء، جامعة أبحاث).

يرفع الأساتذة درجة الاستفادة من وقتهم بمساعدة طلاب الدراسات العليا لهم، والمساعدين الإداريين والفنيين، وفي بعض الحالات بمساعدة التقنية. والحق، أن بعض الضغوط على ميزانيات الكلية تأتي من سعي الهيئة التدريسية للحصول على الموارد لجعل وقتها أكثر فاعلية. وكما هو الحال مع تخصيصهم لوقتهم، فإن أعضاء الهيئة التدريسية ينفقون اعتمادات مفتوحة من القسم، التي يمكن أن تستخدم في أشياء مثل التجهيزات، والإمدادات، والسفريات بأكبر درجة فاعلية.

تأخذ جهود التوفير والاقتصاد أنماطًا مختلفة في التعليم والبحث. ولا يتردد أساتذة الجامعة في إعادة تصميم عمليات بحث عندما تظهر أفكار وتقنيات جديدة. فأجهزة الحاسوب والأدوات الإلكترونية المساعدة على الاتصال، مثلًا، قد جرى تطويعها بسرعة. إن الأساتذة سريعون في تكوين شراكات بحثية سواء في كلياتهم أو مع زملائهم

في المعاهد الأخرى من أجل توسيع أداء البحث. إنهم غالبًا يفعلون الأكثر من الأقل في البحث: يعززون الناتج من مهمات خاصة في حين يقتطعون في الوقت نفسه من نفقاتهم. إن معظم المستجيبين من كليتنا يؤمنون بالقيام بكل ما هو ضروري لمضاعفة إنتاجية البحث. وبكلمات حركة الجودة، يجهد الأساتذة من أجل تحسين أدائهم في مجال البحث باستمرار وإعادة هندسة مقاربتهم للبحث حيثما كان ذلك ضروريًا.

تعد إعادة الهندسة والتحسين المستمر أقل شيوعًا إلى حد بعيد في التعليم. ويفهم الأساتذة كيف يمكن أن يقوموا بالأكثر بما هو أكثر، على سبيل المثال، وإذا كان ثمة ضرورة يقومون بالأقل بما هو أقل. ولكنهم لا يتخيلون عادة القيام بالأكثر بما هو أقل. وبالمصادفة المطلقة، يصبح تحسين البحث الأداة الأساسية التي يحاول الأساتذة الجامعيون والمؤسسات التعليمية أن يرفعوا جودة التعليم بها.

الإنتاجية من المنظور التعليمي

على مستوى الفطرة السليمة لا بد أن تعكس الإنتاجية التعليمية كلًا من الأرقام والجودة. على سبيل المثال، تعليم طلاب أكثر بمستويات جودة أدنى بصورة درامية سوف ينقص الإنتاجية. ولكن كيف يستطيع المرء تعريف «الجودة»؟ هل تعني الخرّيجين الذين يظهرون مستويات أعلى من المعرفة والمهارات؟ ليس بالضرورة؛ نظرًا إلى أن هذه يمكن أن تعكس أداءً تعليميًا ضبابيًا يتبع قبولًا كبيرًا للطلاب من جامعة مختارة. يجب أن تعكس الجودة التعليمية مقدار ووثاقة الصلة للدراسة التي تحدث فعلًا في الكلية. يطلق الاقتصاديون على ذلك القيمة المضافة، وإيجاد قيمة مضافة يمثل جوهر الكفاية التعليمية.

يمكن للقيمة المضافة أن تفسّر بعنصرين. « قيمة» تتضمن منفعة للطالب، في حين أن «مضافة» تتضمن علاقة السبب والأثر ما بين الخبرة التعليمية والقيمة المحققة. تتطلب القيمة المضافة ما يسميه مرشدو الجودة «التناسب مع الهدف» أي أن التعليم يجب أن يُفصّل بحسب حاجات الطالب. ما الذي يجب أن يعرفه الطالب الذي يُكمل بنجاح المقرر أو البرنامج ويكون قادرًا على أدائه على سبيل المثال؟ كيف يستطيع المقرر التعليمي أو البرنامج أن يبني على معرفة الطالب السابقة وقدرته؟ كيف سيساهم في تحسين فرص

الطالب المستقبلية في العمل، وفي القدرة على القيام بإسهامات اجتماعية، وفي جودة حياته بوجه عام؟ كل هذا ينطبق على الطلاب الذين تعلموا فعلًا، وليس على ذلك الطالب المثالي الذي يحمل القيم والقدرات الفكرية ذاتها التي تحملها الهيئة التدريسية. وكما ذكرنا سابقًا، يجب أن تنتج القيمة في المؤسسة نفسها، لا أن تأتي عبر طلبات القبول المنتقاة. قد توسع الطلبات المختارة نطاق الخيارات المتوافرة لإنتاج قيمة، ولكنها لا تقدم مبررًا للتقاعس؛ لأن الخريجين سيبلون بلاءً حسنًا في أي حال.

تعني الإنتاجية التعليمية قيمة مضافة إلى جميع أو على الأقل معظم طلاب البرنامج. إن تقديم عالم أو أستاذ مستقبلي شيء حسن، ولكن هذا لا يجب أن يغطي على الحاجة إلى خدمة مجموعة الطلاب الأوسع. يجب على الأساتذة البحث عن احتياجات لطلابهم وترجمة المعرفة ضمن تصميم منهاجي جامعي. عليهم أن يدرسوا قدرات طلابهم على التعلّم وأساليبه، وتصميم عمليات تعليمية وفقًا لذلك. هذا أمر مهم بوجه خاص بالنسبة إلى الطلاب غير المتقدمين، فعبارة « لا تترك أحدًا متخلفًا» يجب أن تكون هدفًا أساسيًا للمنافسة التعليمية.

ولكن القيمة المضافة ليست كل شيء. تتضمن الإنتاجية التعليمية أيضًا بعدًا للكفاءة. وهذا يترجَم شكليًا إلى « قيمة مضافة للوحدة من إنفاق المورد». إن تعزيز القيمة المضافة دون صرف أكثر من شأنه أن يُحسّن الإنتاجية، على سبيل المثال، ثم إن المحافظة على القيمة المضافة في أثناء إنفاق الأقل يؤدي إلى الشيء نفسه (إنفاق أقل يسمح للموارد أن تنتشر في مكان آخر، ما يزيد القيمة المضافة عمومًا). وإضافة بعد الكفاية يعني أن الكلية تتحمل مسؤولية الكلفة مثل الجودة. كيف يمكن الإعفاء من هذه المسؤولية سوف نتناوله في الفصل 8.

هل يعزز البحث التعليم؟

يعتقد معظم الأساتذة أن البحث شرط ضروري لجودة التعليم، ويعتقد كثيرون أيضًا أنه شرط كاف أيضًا. لا تلقي مقابلات مركز Ncpi ولا خبرتي كأستاذ جامعي في ستانفورد ونائب المدير لشؤون البحث أي ظلال من الشك على اقتراح أن البحث يسهم في الجودة التعليمية. من الممكن أن نحصل على الكثير من الفائدة. في كثير من الكليات

نجد أن كفة التوازن بين البحث والتدريس قد مالت كثيرًا نحو البحث. ولكي نعرف السبب نحتاج إلى الإمعان في مساهمة البحث في التعليم وكيف يمكن أن يؤذي أو أن يساعد في الخبرة التعليمية لطلاب مرحلة الدراسة الجامعية.

يقدم معيار إنجاز الطلاب الذين حصلوا على الشهادة الجامعية نقطة جيدة للانطلاق. وطوّرت وكالة ضمان الجودة البريطانية للدراسات العليا أخيرًا «إطار التأهيل الوطني» استجابة منها لمطلب عالمي لتحديد معنى شهادات البكالوريوس والماجستير ودرجات الدكتوراه. ويتضمن الإطار البيانات الآتية:

> درجات البكالوريوس مع مرتبة الشرف (الدرجة العلمية الأكثر شيوعًا التي تمنح من قبل برامج مرحلة الدراسة الجامعية في بريطانيا) كوفئ بها طلاب أظهروا فهمًا منظّمًا للجوانب الأساسية من ميدان دراستهم، ومن ضمن ذلك حيازتهم على معرفة مفصلة مترابطة، بعضها على الأقل تقع على، أو اطلعوا عليها من طليعة جوانب معينة من التخصص.
>
> أما درجات «الماجستير» فقد كوفئ بها طلاب أظهروا... وعيًا منظّمًا بالمعرفة ووعيًا نقديًا بالمشكلات الجارية و/ أو استبصارات جديدة، معظمها عن، أو تعرفوا إليها من طليعة مجالهم الأكاديمي، أو من ميدان الدراسة، أو من مجال الممارسة المهنية[3].

تصور العبارات دور البحث في التعليم في مرحلة الدراسة الجامعية: مهم ولكن غير مهيمن. ويتطلب التناسب مع الغرض أن يختار المدرس المواد البحثية ويستخدمها وفقًا لحاجة الطالب، واستعداده، واهتمامه، وقدرته على التعلم. ومعرفة آخر المستجدات التقنية مهمة فقط في بعض الأوقات، ويمكن أن تكون معايير الانضباط التقليدية أقل أهمية من المعرفة المفصّلة عن الطلاب.

يصور الشكل 4-1، المأخوذ أيضًا من وكالة ضمان الجودة البريطانية، كيف تستطيع الكليات إنجاز ما تقدم آنفًا. فيستطيع المدرس في الاقتصاد على سبيل المثال أن يساعد الطلاب على تجريد سمات أساسية من أنظمة معقدة وكذلك تدريس المحتوى التقليدي للنظرية الاقتصادية. مثل هذه المهارات قد تكون أكثر أهمية بالنسبة إلى معظم الطلاب من الشكليات النظرية، وبرغم ذلك فإنها تبدو غالبًا كنتائج ثانوية يمكن للطلاب اكتشافها بأنفسهم بدلًا من أهداف تعليمية مركزية.

غالبًا ما يرصد الأساتذة انغماس طلاب المرحلة الجامعية المباشر في البحث كفائدة مهمة لتدريسهم، ولكن في حين أن هذا الانغماس ثمين للطلاب الذين يعملون عن قرب مع الهيئة التدريسية، فإن الأرقام ضئيلة بوجه ثابت تقريبًا. أولًا، كثير من الطلاب لا يهتمون كثيرًا بالبحث ويفضلون غالبًا إنفاق وقتهم في الاستفادة من مصادر تعليمية أخرى. هذا لا يمثل كسلًا، بل يمثل بالأحرى نوعًا مختلفًا من الحافز، كالرغبة في التطوير بدلًا من تحقيق مهنة أكاديمية أو علمية. ثانيًا، إن الانغماس في البحث في مرحلة الدراسة الجامعية يستهلك وقت الأساتذة والطلاب معًا. أما طلاب الدراسات العليا فهم أكثر إنتاجية بكثير، لذا فإنهم يحصلون على حصة الأسد من اهتمام هيئة التدريس في الجامعات التي تمنح الدكتوراه. كثير من مضمون بحوث المرحلة الجامعية يتحول إلى أن يتضمن مهمات اعتيادية نسبيًا أو حتى مهمات وضيعة ذات قيمة تعليمية محدودة.

الشكل 4-1
مقتطفات من البيانات البريطانية عن الاقتصاد والفلسفة وعلم الأحياء وعبارات للمقارنة المرجعية

اقتصاد: يرى الطلاب من دراسة نماذج ومبادئ اقتصادية، كيف يستطيع أحدهم أن يجرّد الملامح الأساسية لأنظمة معقدة ويقدم إطارًا قابلًا للاستخدام من أجل تقديم تقويم وتقدير لتأثيرات سياسة ما أو أحداث خارجية المنشأ. يحصل الطالب النموذجي عبر هذا على الكفاية في كيفية التبسيط مع البقاء على صلة بالموضوع. هذه مقاربة يستطيع الطلاب فيما بعد أن يستخدموها في أي سياق آخر وبذا يستطيعون أن يصبحوا أكثر فاعلية في حل المسائل واتخاذ القرار.

فلسفة: سيحصل الطلاب على قدرة لتمييز أخطاء منهجية، وأدوات بلاغية، وحكمة تقليدية لم يجرِ اختبارها، وافتراضات وغموض وسطحية لم يجر لحظها من قبل.

علم الأحياء: يتعلم عالم الأحياء أن يفسر المعلومات من أنظمة حية فيها كثير من المتغيرات التي لا يمكن أن تثبت. هذه المهارة تكون قابلة للتطبيق على الفور لاتخاذ القرارات في بيئات العمل الديناميكية، حيث يوجد كثير من المتغيّرات التي تحدث في آن واحد.

المصدر: هيئة ضمان الجودة في التعليم العالي، المملكة المتحدة.

يفيد البحث أيضًا التعليم بطرق أخرى. انظر ماذا يحدث عندما يقحم أحدهم بنجاح بحثًا في قسم ما دون وجود براعة بحث سابقة أو براعة علمية على سبيل المثال. تتضمن الخطوة الأولى بالطبع توظيف حاملي شهادة دكتوراه: أناس دُرّبوا على البحث وما زالوا على اطّلاع بأحدث المستجدات في حقلهم.[4] ويكتب الأساتذة المساعدون الجدد أبحاثًا ثم يبدؤون بوضع الكلية أو القسم على خريطة البحث. ثم إنهم يعيدون إحياء برامج الكلية التعليمية عبر ضخ طاقة جديدة ومحتويات مقرر جديد. إنهم يحفّزون أعضاء الكلية الموجودين ويزودون الطلاب بنماذج جديدة من المدرسين يلعبون دورًا يصبح مثالًا يُحتذى به.

إن امتلاك مجموعة كبيرة من الباحثين المنشورة أعمالهم يجعل من الأسهل جذب هيئة تدريسية أفضل بصغيرها وكبيرها، وهكذا مع الوقت فإن متوسط جودة هيئة التدريس بمقياس الموهبة والأداء سيميل إلى الزيادة. ويتنافس الأساتذة الجامعيون الجدد بنجاح من أجل اكتساب منح وعقود تساعدهم على متابعة برنامج البحث وتسهم في تغطية التكاليف الثابتة للجامعة عبر العائد العام. إن هيئة تدريسية أفضل تعني، أبحاثًا أكثر، وتمويلًا أكثر سخاء للبحث من شأنه أن يبني مكانة للكلية، ومكانة تعزز الهبات والجودة وكمية طلبات الالتحاق بها. والمزيد من النقود والطلاب الأفضل يسمحون للأساتذة متابعة تعزيز برامج الجامعة التعليمية والمكانة. ولكن لسوء الحظ إن هذه الفوائد ليست دون ثمن؛ فهي في النهاية تأتي على حساب الوقت والجهد الذين من الواجب أن يكرسا لتعليم طلاب مرحلة الدراسة الجامعية.

الكماشة الأكاديمية Academic Ratchet

يمثل وقت الهيئة التدريسية رصيد الجامعة الأكثر أهمية، وتتصاعد ضغوط الوقت في حين يصبح البحث مركزيًا أكثر فأكثر إلى نظام القيمة في الكلية. رأينا كيف أن الزيادات الأولى للبحث والمعرفة يمكن أن تعيد تفعيل وقت الهيئة التدريسية الذي كان غير منتج سابقًا. على أي حال هناك عدد من الساعات فقط في اليوم، ولدى الأساتذة، حتى ذوي الدوافع الذاتية العالية، قدرًا محدودًا من الطاقة. لذا فإن أي زيادة في النشاط البحثي ستأتي، عاجلًا أم آجلًا، على حساب الوقت المكرس للمهمات التعليمية.

إن استبـدال الوقـت لا يقلص جـودة التدريس على الفور. فالبحث يمكّـن الأساتذة من «العمـل ببراعـة أكبر» لإنجاز الأكثر في الوقـت الذي ينفقونه في التدريـس. ويقدم الأساتذة كثـيرًا من الأمثلة عن كيفية تعزيز البحـث لمحتوى المنهاج الدراسي الجامعي، يوفر الأساتذة المهتمـون بالبحـث «حضـورًا» أكـبر في الصـف الدراسي. ومع هـذا فإن الوقـت المخصص للمهمـة يعد أمـرًا مهمًّا. فعلى سبيل المثال، يؤخذ في الحسبـان الوقت الذي ينفق على إعداد المحاضـرات، وتطويـر الصف، وتحضـير المادة الدراسيـة، ومنح العلامـات، وتقديم تغذية راجعة عن الاختبارات وأوراق العمل، ومقابلة طلاب ومراسلتهم لمناقشة عملهم. هذه أنشطة مستهلكـة للوقت، لاسيمـا عندما تنفذ بوجه حسن، وهي تتنافس مباشرة مع مطالب البحث. الشـيء نفسـه صحيح بالنسبة إلى أنشطة مثل الإرشـاد، والتدريس لمجموعات صغيرة. وكما قـال الباحثان ألبرت هود Albert Hood وكاثرين أرسينو Kathren Arceneaux: «إن خدمات الطـلاب التي تطورت بسبب انغماس الكلية في تطوير الطالب كليًا قد تراجعت في ظل تزايد التأكيـد على البحث وعلى ابتكار المعرفـة»[5]. إن «الظل الممتد»[6] من البحث الذي ألقى بظلاله على التعليم في مرحلة الدراسة الجامعية يشير إلى مثل ذلك الاستبدال.

يصـور الشـكل 4-2 ماذا يحدث حين يتطلـب البحث ضغط الوقـت المطلوب للمهمات التعليميـة[7]. تزيـد التحسينات في البحـث من جودة التعليم كما هو مبـين في المنحنى الذي يظهر في الشكل. ويمكن أن يقول الباحث الاقتصادي: إن البحث يكمل إنتاج التعليم (التكملة تـدل على تعـاون إيجابي) ولكن الزيادة في مقدار البحث تستقطـب وقت الهيئة التدريسية وتبعدهـم عن المهمات التعليميـة. من هنا يصبح المنحنى أقل ارتفاعًا ومن ثم يصبح أفقيًا أكـثر. خلف هـذه النقطة هناك الوقت الإضـافي الضائع الذي هو أكـثر أهمية من التعاون الزائـد، لذا فإن كثافة البحث الأكبر تنقص حقًا جودة التعليم. قد يقول الاقتصاديون: إن الزيادة في البحث هي بديل يعوّض عن جودة التعليم في هذا الجزء من الرسم البياني.

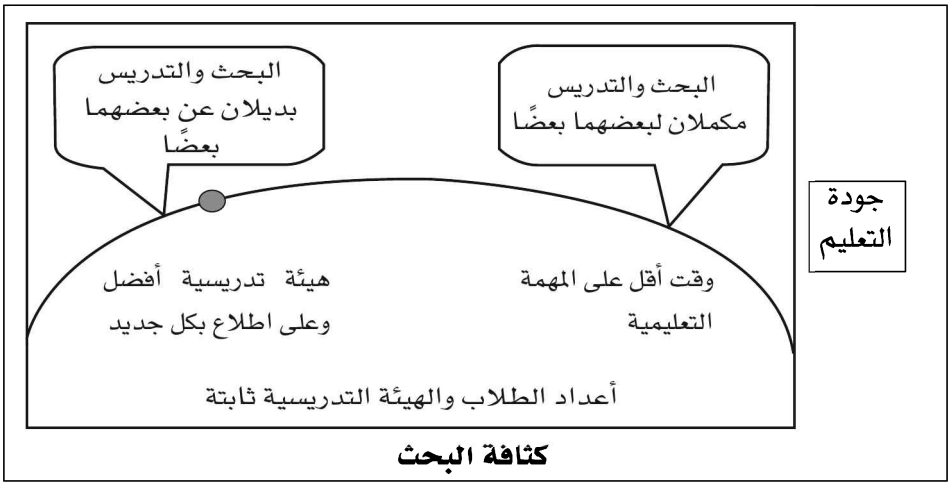
تصـور النقطـة الرمادية وضعًا حيث البحـث والتعليم متكامـلان بالمعدل، ولكنهما بديـلان في الهامش. إن جـودة التعليم أفضل مع القدر المبيّن مـن البحث مما لو لم يكن موجـودًا بالأصـل، ولكن الزيادة في البحث تنقص من الجـودة التعليمية. من الصعب أن نقرر موقف كلية ما على المنحنى، ولكن لا يوجد سبب للاعتقاد أن الجامعات تعمل دومًا، أو عادة، في المعدل الصاعد حيث البحث الأكثر يحسّن جودة التعليم. إن الكلية النموذجية

الموجهــة بالبحث هي في الواقع التي تعمل في مــكان ما قريب من النقطة الرمادية، أي في منطقــة الاستبــدال. ويبدو أن كليــات الآداب وبعض الجامعات الشاملــة تعمل في منطقة التكامل، ولكن هذا قد لا يستمر؛ نظرًا إلى الضغوط من أجل زيادة البحث.

وصفت أنا وزيمسكي كيف أن ما يسمى بالكماشة يدفع المؤسسة التعليمية إلى اليمين بوجه حتمي في الشكل 4-2.

الشكل 4-2

مقايضة التعليم بالبحث



الكماشة الأكاديمية وصف للتحول الثابت الذي لا رجوع عنه لولاء هيئة التدريــس بعيدًا عن أهداف مؤسسة بعينها نحو أخرى ذات تخصص أكاديمي. تدل الكماشة على تقدم روح مستقلة تجارية وسط عالم هيئة التدريس، تقود إلى تأكيد متزايد على البحث والنشر وعلى تعليم مادة التخصص لمصلحة مقررات تمهيدية عامــة، على حساب الترابط في المنهاج الدراســي الأكاديمي غالبًا. إن سعي المؤسسات لتعزيز مكانتها يمكن أن يسهم في زيادة تأثير الكماشة بتقليص مسؤوليــات أعضاء الهيئة التدريسية المرتبطة بالتعليم وتقديم المشورة لتمكنهم مــن متابعة أبحاثهم المستقلة منشوراتهــم دون إلهاء. ترفع الكماشة الأكاديمية

تكاليف المؤسسة، وتنتهي بأن يدفع طلاب الجامعة في مرحلة الدراسة الجامعية أكثر من أجل الالتحاق بكليات تقلص فيها اهتمام الهيئة التدريسية أكثر مما كان عليه الحال في العقود السابقة.[8]

تنوّه مقالة في «كرونيكل أوف هاير ايديوكيشن» بهذا الدليل المستمر بأن الكماشة تستمر في القرقعة.

تزداد العقبات أمام تثبيت الأساتذة في مناصبهم كأساتذة دائمين في الجامعات البحثية الكبيرة والمؤسسات التي تقوم على تقديم التعليم فقط على نحو مشابه. إن معظم الكليات تطالب بالمزيد من الأبحاث المنشورة - سواء مقالات أو كتب أو كلاهما- بل إن بعض المؤسسات تُسرّع الإجراء كله، مُصنفة سنوات المدرسين الشباب قبل وقت التثبيت وتريهم الباب إذا بدا عليهم أنهم لن يرتقوا إلى المستوى المطلوب في النهاية... يقول البعض إن التغيير الأكثر أهمية هو الضغط الساحق للنشر مبكرًا والنشر المتكرر. ويقول الأساتذة في بعض المعاهد إن هذا التغيير قد جاء على حساب التعليم والخدمة.[9]

تعتمد آلية الكماشة على قواعد إدارية خاصة بالقسم: أي على معتقدات قوية مشتركة عن علاقات الأساتذة بزملائهم وبالكلية.[10] تصبح المعايير مُجسّدة في تقاليد إدارية وغالبًا ما تعدّ مسلّمًا بها من قبل الأفراد المعنيين.[11] يخضع الانحراف عن القواعد لقواعد ملائمة بسيطة قائمة على خبرة سابقة ومقارنات مع سلوك مقبول في مؤسسات مشابهة،[12] على سبيل المثال يقبل الأساتذة مدى معينًا من أعباء التعليم، ولكن الأعباء الأكبر تتطلب تعويضًا مثل راتب صيفي أو وقت راحة في فصل لاحق. وهناك قواعد مشابهة تتعلق بمجالات تحضير الصف ووضع الدرجات، والنصح والتعليم الخاص، والعمل المنتظم على تحسين وضمان جودة التعليم. ولسوء الحظ إن القاعدة المتعلقة بالبند الأخير ضعيفة بعض الشيء.

تنبع الخاصية الديناميكية للكماشة من عدم تناسق في ردود أفعال الأساتذة تجاه الانحرافات عن القواعد.[13] يثير الانحراف نحو الاتجاه المعاكس المخاوف أو حتى

المعارضة القوية، لذا فإن الأساتذة ومديري البرنامج يقلصونه إلى الحد الممكن. أما الانحرافات المقبولة فتكون موضع ترحيب أينما تسمح الموارد. وهي تشعل فتيل الحسد والمنافسة إذا كان وجودها سيصبح واسعًا ومرئيًا، كأن يحصل شخص، على سبيل المثال، على مدة راحة من التدريس كي يقوم ببحث، فتسمع أصواتًا تقول: «ولكن ماذا عني؟» قد تصبح الانحرافات المقبولة أمرًا واقعًا كخصائص جديدة إذا كانت تحدث بوجه متكرر بدرجة كافية مثل «قاعدة التعليم لجميع الباحثين الآن مقرران في الفصل بدلًا من ثلاثة» أو «يستطيع الباحثون التعليم مقررًا واحدًا في كل فصل ضمن اختصاصاتهم». إن تشريع نموذج جديد يعني أن الكماشة قد نجحت في عملها. ثم تبدأ العملية ثانية من المستوى الجديد الأكثر تفضيلًا. والنتيجة هي تحول ثابت للقواعد في اتجاهات تبدو مرغوبة من هيئة التدريس، أي الاتجاهات التي تميل نحو بحث أوسع.

تعتمد سرعة الاتجاه على مقدار الطاقة في النظام. تعكس «الطاقة» رغبة هيئة التدريس بالقيام ببحث. تضيف الكليات طاقة عندما تعيّن هيئة ذات موهبة بحث قوية وتقدم جوائز كبيرة للنشر وتحصل على منح. إن سعي المؤسسات لتحقيق المكانة وحقيقة أن جميع برامج الدكتوراه تؤكد فعلًا على البحث قد عززا مستويات الطاقة كثيرًا في أثناء الأربعين سنة الأخيرة. ومزيد من الطاقة يعني مزيدًا من الضغط للتحرك باتجاه اليمين في الشكل 4-2.

ثم إن سرعة إحكام مسكة الكماشة يعتمد أيضًا على توافر موارد مرنة. مزيد من الموارد يسمح للمديرين أن يرضوا رغبات الأساتذة بوجه أكثر، هذا ما يعجّل التشريع بقواعد جديدة. على سبيل المثال، إن توسيع جدول الكلية يوزع مسؤوليات التعليم على عدد أكبر من الأساتذة وبذا ينقص من أعباء التعليم. ثم إن إضافة اختصاصيين في خدمات الطلاب يمكن أن يخفف أعباء الهيئة التدريسية المرتبطة ببعض الأعمال كتقديم النصح والمشورة والأمور الأخرى المتعلقة بحياة الطالب.[14] من الأسهل إضافة أعضاء آخرين إلى هيئة التدريس وفريق الدعم عندما تكون الموارد وافرة. وتكون قوة سوق التعليم العالي مع مرور الوقت قد ولّدت أموالًا جديدة لتقوية الكماشة.

تظهر مقابلات مركز Ncpi مع أعضاء الهيئات التدريسية أن الأساتذة يجدون عادة طرقًا لحماية وقت أبحاثهم، حتى على حساب تعليم طلاب مرحلة الدراسة الجامعية عندما تقل الموارد. على سبيل المثال:

نعم، قد زادت أحجام الصف الدراسي كثيرًا. لقد استبعدنا جميع حلقات البحث في مرحلة الدراسة الجامعية. لدينا حصتان عمليتان في المختبر، ولكننا تركناها لأنها صفوف صغيرة. وكان معدل حجم الصف لطلاب مرحلة الدراسة الجامعية 125 طالبًا في الخريف الماضي. ولقد كررت هذا الأمر ولم يتحدث عن الأعداد. [ماذا عن جودة التعليم] إنها مزرية. دعني أوضح كلامي، إنها ليست مزرية تمامًا. لدينا أساتذة رائعون ولكن ما الذي تستطيع أن تفعله مع حجم الصف هذا... عندما جئت إلى هنا أول مرة كان لدي عدد أكبر بكثير من الصفوف الذين يقدمون أوراق بحث وامتحانات تتطلب أسئلتها كتابة مقالات وكان الناس يلغون هذا ويلغون ذاك؛ لأنه كيف يمكنهم احتمال القيام بكل هذا. لذا نجد الآن صفوفًا أكثر مع اختبارات الاختيار من متعدد وقليل جدًا من الكتابة. (أستاذ، قسم علم النفس، جامعة بحث).

تزايدت أحجام الصفوف دراماتيكيًا. وتمكّنا في هذه الكلية من الإبقاء على أحجام الصف في المراحل الأعلى بسعة قابلة للتعامل معها بعض الشيء. لقد زادت بنسبة يمكنني أن أقول إنها نحو 25% إلى 30%، ولكن صفوف المراحل الأدنى، الصفوف التمهيدية، كانت تضم في بعض الحالات ضعف أو ثلاثة أضعاف ذلك الحجم. والآن لدينا صفوف تزيد على 100 طالبًا وحتى 200 طالبًا في بعض الحالات. وهذا شيء جديد علينا... حسنًا، من الصعب أن تناقش أن صفًا بسعة 150 أو 175 طالبًا هو مثل صف يضم 50 أو 75 طالبًا. لقد أصبحنا نعتمد أسلوب الخيارات المتعددة من الامتحانات بدرجة زائدة عما اعتدنا عليه. كما أصبح طلب كتابة بحث أو ورقة عمل كوظيفة أو من أجل اختبار أمرًا مستحيلًا في بعض الحالات. ولكننا حقًا لا نملك كثيرًا من الخيارات. الدولة لن تعطينا المال من أجل هيئة تدريسية إضافية. نحن في مأزق. (أستاذ فلسفة، جامعة مانحة لشهادة الدكتوراه).

نستخلص استنتاجين من هذين التعليقين: أولًا، الأساتذة لا يحبون غبن حق الجودة التعليمية بزيادة حجم الصف أو باختصار مقدار التغذية الراجعة المعطاة إلى الطلاب، ولكنهم سيفعلون ذلك إذا كان البديل أعباء تدريسية أثقل أو إنفاق وقت أكبر على التصحيح وإعطاء الدرجات. ويجب ألا تكون هذه الردود أو الاستجابات مدهشة؛ نظرًا إلى إحساس هيئة التدريس الحقيقي بالأولويات وبنية الحوافز والمكافآت الأكاديمية. ثانيًا، يبدو أن إداريي الجامعة غير واعين لهذا التراجع الذي تتعرض له الجودة. لم يذكر المستجيبون لدينا مناقشات محددة مع الأساتذة، والعمداء، ونواب رئيس الجامعات عن أحجام صفوف أكبر أو امتحانات متعددة الخيارات، وإخفاقات الأدبيات في الإشارة إلى مسؤولية داخلية أكبر لهذه الحوافز البدائية لجودة التعليم. فلا عجب أن المقومات الخارجية معنية بعمليات ضمان الجودة الأكاديمية.

إن البيانات الكمية عن نتائج الكماشة الأكاديمية نادرة، ولكن بعض المعلومات متوافرة. على سبيل المثال يفيد الباحثون جيفري ميليم Jeffrey Milem، وجوزيف بيرغر Joseph Berger، وإيريك دي Eric Dey بوجود «زيادة عامة ومهمة (إحصائيًا) في الوقت المستخدم للبحث في جميع مؤسسات السنوات الأربع» على مدى عامين حتى عام 1992. زيادة على ذلك:

> تفيد هيئات التدريس في الجامعات البحثية بتكريسها أكبر قدر من الوقت في البحث، تتبعها الهيئات التدريسية في الجامعات المانحة للدكتوراه، والجامعات الشاملة، وكليات الآداب، ومعاهد السنتين. وعلى الرغم من أن الهيئات التدريسية في الجامعات البحثية قد حافظت على «ميزة» الوقت التي تعلن أنها تخصصه للبحث، فإن الفجوة بينها وبين هيئات التدريس في جامعات منح درجات الدكتوراه تكاد تكون قد سدّت نوعًا ما. إن التغيير النسبي الكبير بين 1971 و1989 / 92 كان ظاهرًا في الجامعات الشاملة وجامعات الدكتوراه (بنسبة 20% و15% على التوالي)[15].

تفيد حساباتي التقريبية القائمة على هذه المعلومات أن البحث يأخذ 30% من الوقت الذي أقرّت به الهيئات التدريسية في جامعات البحث العلمي، ونحو 19% في جامعات الدكتوراه، و14% في الجامعات الشاملة، و11% في كليات الآداب[16].

يأتي دليل إضافي على الكماشة الأكاديمية من النموذج الذي قدمته أنا وزيمسكي عن نظرة الهيئة التدريسية إلى الانحراف عن قواعد عبء التدريس وحجم الصف الدراسي.[17] لقد وثّقنَا بوجه كمي ما يمكن أن يعدّ استنتاجًا صائبًا: ينحاز الأساتذة في تخطيطهم بحيث يمكن أن تكون حجوم الصف وأعباء التدريس غالبًا أقل من المعتاد، عندما تصبح نسبة الالتحاق معروفة، وذلك بدرجة أكثر احتمالًا من أن تكون أكثر من المعتاد. لعل الأكثر إلحاحًا هنا هو ردود أفعال الخبراء على سلوك الهيئة التدريسية. فعلى سبيل المثال، عند السؤال إذا كان التحقق من ظاهرة الكماشة الأكاديمية يجب أن يكون الهدف الأول من استبانة NCPI مع أعضاء الهيئات التدريسية، نصحتنا لجنتنا الاستشارية بالإجماع ألا نمعن في المسألة تلك؛ لأن وجود الكماشة كان واضحًا[18] (لقد طرحنا أسئلة عن الكماشة على أي حال وحصلنا على تأكيد لصحة ما توقعناه).

قلة من المعلقين ذوي الاطلاع يسألون الآن عن الاقتراح بأن الضغط باتجاه اليمين وفق الشكل 2-4 يصبح تعزيزًا ذاتيًا عندما يصبح البحث أولوية مهمة. يحدث هذا في جميع نماذج الكليات. على سبيل المثال تكشف دراسة NCPI السلوك القائم على أساس الكماشة الأكاديمية في الجامعات الشاملة وكليات الآداب إضافة إلى جامعات البحث والجامعات المانحة لدرجة الدكتوراه. ويمكن للمرء أن يناقش أين تقع كلية ما في المنحنى وكم ابتعدت الكليات الأكثر تطرفًا في جامعات البحث المكثف عن القمة، ولكن ليس هناك أدنى شك بالضغط الشامل الحاصل لدعم البحث. دعوني أعيد ما قلته للتو، إن رسوخ الكماشة الثابتة، والتحول غير المعكوس لجهد الهيئة التدريسية نحو البحث والمعرفة يحدث في جميع نماذج مؤسسات الأربع سنوات، وليس فقط في جامعات الدراسات العليا والمانحة للدكتوراه. وهذا في أحسن الأحوال يمنع تحسين الكفاية التعليمية الجوهرية، وفي أسوأ الأحوال يمثل قوة هدامة.

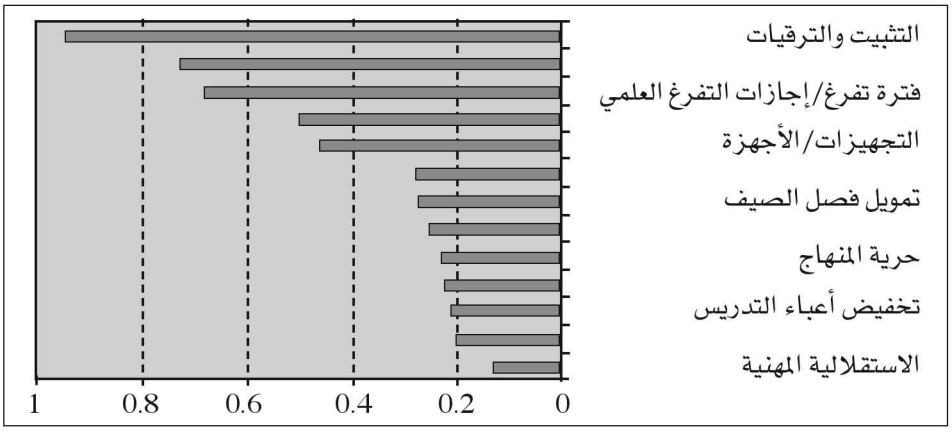
الحوافز والمكافآت

أكدت إجابات مركز NCPI بالإجماع تقريبًا على أهمية البحث فيما يخص أفراد الهيئات التدريسية من أجل التعيين، والتثبيت، والترقية، وتقرير الراتب. حتى في كليات الآداب التي لطالما أكدّت على التعليم الجيد لمرحلة الدراسة الجامعية، فإن الأساتذة ما يزالون ينظرون إلى البحث على أنه النشاط الذي تكافئه الكلية أكثر من غيره. كثير من الإجابات أقرت بأن مؤسساتهم تعرّف «البحث» غالبًا من منظور توفير التمويل الخارجي وعدد البحوث المنشورة فقط. لخّص أحدهم الوضع بهذه الطريقة: «لن أنتقد عضو هيئة التدريس الذي يأتي إلى هنا ويكرس وقته للبحث. ذلك أمر حساس، أن يقوم بالعمل الذي ندفع له ليقوم به».

التحليل الإحصائي لمسح NCPI يعطي النتائج المبيّنة في الشكل 4-3[19]. ليس من دواعي الدهشة أن أكثر من 90% من الذين خضعوا للاستبانة ذكروا أن التثبيت والترفيع هما على رأس قائمة أولوياتهم، تأتي بعدها زيادة الراتب والميّزات لاحقًا، يليها بوجه مباشر الحصول على فترة تفرغ/ إجازة التفرغ العلمي. نعرف أن التثبيت والترقية محكومان بالبحث في معظم المؤسسات، وأنه مهم بالتأكيد من أجل تحديد الراتب أيضًا. أما فترة التفرغ/ إجازة التفرغ العلمي هو بلا شك يفيد كل جوانب حياة أفراد الهيئات التدريسية، وأن استقطاب التمويلات من المحتمل أن يدفع عجلة البحث أكثر من التدريس. هذه هي الحوافز الثلاثة التي ذكرها مرارًا أفراد الهيئات التدريسية في جامعات البحث، والتي تعزز ارتباطهم بالبحث. وعلى أي حال، فإن الهيئات التدريسية في كليات الآداب ومؤسسات منح الدكتوراه والمؤسسات الشاملة قد ذكرت أيضًا تلك البنود أو الحوافز أكثر من أي بنود أو حوافز أخرى، إضافة إلى إشادتهم بالتجهيزات/الأجهزة، والسفر/ المؤتمرات، والتمويلات الصيفية والاعتمادات المالية أكثر من نظرائهم في جامعات البحث -ربما لأن الأخيرين يحصلون على هذه من منحهم بدلًا من مؤسساتهم. مرة أخرى ليس من دواعي الدهشة أن أفراد مؤسسة البحث يعملون مع الطلاب بمقدار سدس عمل نظرائهم في كليات الآداب وبمقدار ثلث عمل أفراد هيئة التدريس في الجامعات التي تمنح الدكتوراه والجامعات الشاملة فقط.

الشكل 4-3

النسبة المئوية لما تعده الهيئة التدريسية مهمًا فيما يتعلق بالمكافآت والحوافز



المصدر: معهد أبحاث التعليم العالي (2000)، المخطط البياني 1.

هذه الأرقام تؤكد الأهمية الكبيرة للبحث في نظام المكافآت والحوافز المهنية. وتقدم كليات الآداب الاستثناء الوحيد، وهو جزئي. فذكر قرابة 60% من الهيئات التي تدرس في كليات الآداب أن العمل مع الطلاب يعدّ مكافأة مهمة أو حافزًا، وهذا الأمر لا يعلو عليه بالنسبة إليهم إلا ميزات التثبيت/الترقية، وزيادة الراتب والمزايا، فترة التفرغ/إجازة التفرغ العلمي. نوهت الهيئات التدريسية في أنماط أخرى من المؤسسات بأن الحوافز والمكافآت المرتبطة بالبحث هي أكثر من تلك التي يحصل عليها الأساتذة لقاء العمل مع الطلاب. ليس من دواعي العجب إذن أن الكماشة الأكاديمية تقرع باستمرار.

في الوقت الذي أبدت فيه معظم المعاهد في نموذج Ncpi مبادرات لإعادة التأكيد على أهمية التعليم في مرحلة الدراسة الجامعية ظل الأساتذة متشككين. أظهر المستجيبون عدم وجود تغيرات حقيقية في نظام المكافآت كنتيجة لهذه المبادرات. وربط أحد المستجيبين الدرس القاسي الذي تعلمه عندما رفض التثبيت في مؤسسته الأولى - كلية مرتبطة ظاهريًا بالتعليم في مرحلة الدراسة الجامعية. فبسبب ذهاب جهوده في

التدريس فيها عبئًا دون أي مكافآت بالمقابل أصبح الآن يركز حصريًا على البحث في سعيه من أجل التثبيت. وأشار إلى أن مكافآت التعليم التي تتضمن علاوات أو زيادات بسيطة في الراتب هي مجرد «جوائز قليلة لأناس في القمة، ولا تقدم عمليًا أي حافز إلى معظم الناس كي يقوموا بما هو أفضل». كثير من اللامعين رددوا فكرة أن النجاح في التعليم لا يكافأ عادة. على سبيل المثال، أخبرنا عميد كلية سابق أن كل أفراد الهيئة التدريسية في قسمه، باستثناء واحد، من كسبوا جوائز تعليمية كبيرة كانوا دون نسبة الخمسين بالمائة من معدل الراتب في الكلية.

كل هذا يعكس ما أصبح مقولة شائعة في الأدب الأكاديمي: البحث لا التعليم، يحصل على حصة الأسد من الجوائز الممنوحة من قبل الجامعات والكليات، وأن هذه الحوافز والجوائز ليست بالضرورة متماشية مع رسالة المؤسسة[20].

هناك نوعان من المكافآت: داخلية وخارجية. تأتي المكافآت الداخلية من نظام القيم لدى الأستاذ – مكافأة نفسية قائمة على ما يفكر فيه أنه مهم أو يستمتع بالقيام به. والمكافآت الخارجية هي التي تقدّم من الآخرين. مثل هذه المكافآت قد تبدو مالية بطبيعتها كزيادة الراتب أو غير ملموسة كما في التقدير الخاص أو العام. والمكافآت الداخلية مهمة جدًا لأساتذة الجامعة[21]. كثير من الأساتذة يعد الأكاديمية «نداءً» أكثر منه طريقة للحصول على المال، وهذه حقيقة تنعكس في مستويات الرواتب الضئيلة نسبيًا الموجودة في كثير من الكليات والجامعات التي ليست من مؤسسات النخبة. يذهب بعض المفكرين بعيدًا إلى حد القول إن المكافآت الخارجية ولاسيما المادية منها يمكن أن «تقلِّل من قيمة» النشاط الذي هو سبب المكافأة وبذا تنسف فاعلية المكافآت الداخلية الجوهرية[22]. ويقول آخرون إن الجوائز الخارجية لا تنسف بالضرورة الدافع الداخلي، ولكن المخاوف من التلاعب ومقاومة إجراءات القياس المتداخلة والمزعجة التي ترافق عادة أنظمة المكافأة الخارجية يمكن أن تفعل ذلك[23]. مع هذا، تستجيب الهيئة التدريسية في معظم الأحوال لنوعي المكافأة كليهما.

يصف الشكل 4 - 4 كيف أن الصفات المميزة للبحث والتدريس تقود نظام الحوافز

والمكافـآت في الكليـات. فالبحث يقـدم مكافآت إيجابيـة داخلية، إلى جانـب خبرات تحمل التحدي ومتعة الاستكشاف (إضافة إلى علامات تشير إلى أن الأساتذة على أهبة الاستعداد لإنفاق وقت وجهد أكثر). إن غالبية المستجيبين من أعضاء الهيئات التدريسية قد نوهوا بمثل هـذه القيـم، إنهم يمثلون في الواقـع السبب الذي أدّى إلى حصول معظـم أساتذة اليوم على الدكتـوراه ودخول الحيـاة الأكاديمية بالدرجة الأولى. ثم إن البحـث يقدم أيضًا نتائج يمكن أن تجـري مراجعتها مـن قبل النظراء، والمراجعات الإيجابية تعنـي جوائز مالية وغير مالية تقدّرها هيئة التدريس عاليًا.

أن تكـون باحثًـا رئيسًا في منحة يتطلـب أيضًا مزايا مهمـة مثل الاستقلاليـة، وخفض أعباء التدريـس، ونقودًا لدفـع رواتب الصيف، ودعم طلاب الدراسات العليـا، والسفر، وشراء الأجهزة والمعـدات. يَستَخِف الأكاديميون فكرة المكافآت الماليـة، ولكن المنح الناجحة تمنح «زيادة» في حدود التُسُع إلى ثلاثة أتساع الراتب الأساسي لقضاء ما يريد المرء أن يفعله في أثناء الصيف.

دعونا نقارن هذه بمكافآت التدريس. كثير من المستجيبين نوهوا بمتعة العمل مع الطلاب ونشـوة صياغة العقول الشابـة، ومن الصعب إيجاد مكافآت قويـة دون ذلك. فالأساتذة لا يحبون التقييمات السلبية لتدريسهم، وهم سينفقون قدرًا كبيرًا من الجهد لتجنبها. وعلى أي حـال مسألة التقييمـات السلبية مسألة مقلقة فقط بالنسبة إلى أقلية، وهي على الأغلب تسقـط مـن حسابات الباقين. في حين أن أنظمة التقييم قـد أصبحت موجودة في كل مكان وباتـت الآن مقبولـة عمومًا من قبـل الأساتذة، فإنهـم لا يفعلون إلا القليـل لتحفيز السعي لتحقيـق التميز في التدريس. إن معظم الأساتـذة يدعمون فكرة مكافآت التدريس، ولكنهم متشككـون تجاه تأثيراتها على السلـوك. انتقد بعض المستجيبين مكافآت التدريس بوصفها «قبلة الموت» بالنسبة إلى الأساتذة المساعدين: إن الربط باكتساب التثبيت أمر سلبي، وهذا ربما بسبب أن الرابحين ينفقون كثيرًا جدًا من الوقت على التدريس.

الشكل 4-4
الحوافز والجوائز لهيئة التدريس

	دوافع داخلية	دوافع خارجية
للبحث	+ عمل يحمل تحديًا فكريًا + متعة الاستكشاف + السفر والعمل مع الزملاء	+ نتائج يمكن أن يجري الاطلاع عليها من قبل النظراء تقدم أساسًا لمكافآت داخلية وقيمة خارجية في السوق + نقود ومتطلبات تأتي مع المنح
للتدريس	+ العمل مع الطلاب وصياغة العقول الشابة - عمل غير ممتع فيه تكرار - مقاييس غير ملائمة للأداء التعليمي	+ تجنب تقييمات التدريس الضعيفة، ومشكلات طلابية وشكاوى + جائزة التدريس العابرة

نوّه الذين أجابوا على أسئلة المسح أيضًا ببعض الجوانب السلبية للتدريس. أحدها العمل الرتيب والمتكرر، مثل تحضير مادة سبق أن قدمها أحدهم عدة مرات من قبل، ووضع الدرجات، وساعات عمل مكتبي، ومراسلات بريد إلكتروني مع الطلاب. والآخر نقص المعايير الفاعلة حقًا للأداء التعليمي. يبين الأدب الذي يبحث في موضوع الحوافز أن الدافع يعتمد على قدرة الشخص على تكوين توقعات معقولة عن تأثيرات الجهد في الأداء[24]. يتطلب تكوين مثل هذه التوقعات تغذية راجعة، ولكن قلة من الأساتذة تستطيع أن تقيس ماذا يحدث للتعلّم عندما يلتزمون بتقديم جهد أكبر. إن هذا يقوّض المكافآت الداخلية المرتبطة بتلك الالتزامات ويعيق تطبيق الجوائز الخارجية أيضًا؛ لذا يباعد هذا البند بين عمودي الجدول في الشكل 4-4، وهذا يتناقض مع التأثيرات الواضحة لجهود البحث على الأداء.

توسيع نطاق تعريف «البحث»

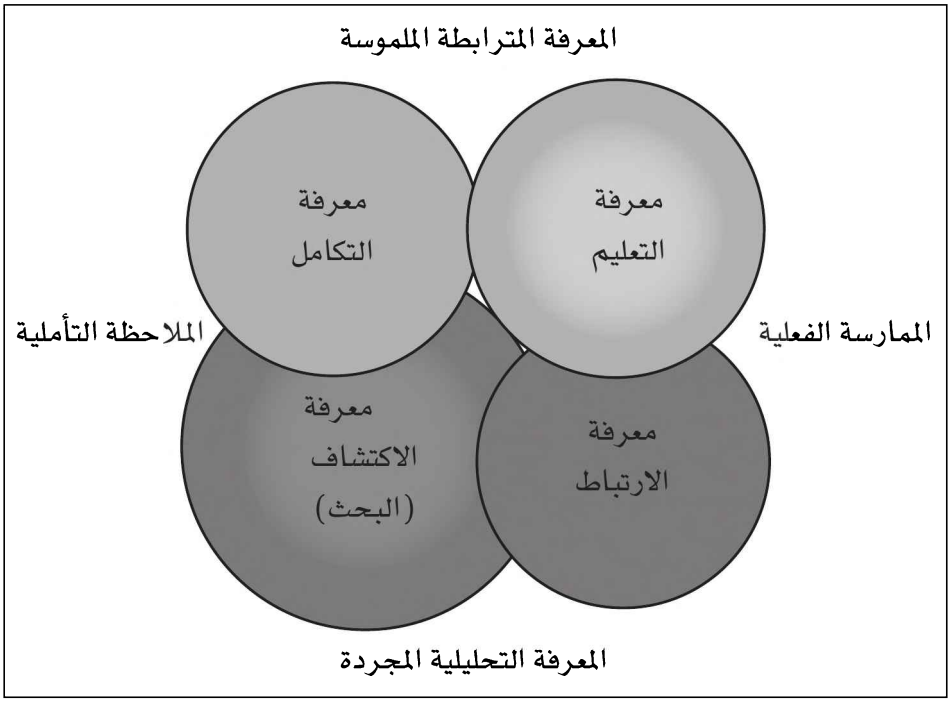
قد لا يهم التباين في المكافآت بين البحث والتدريس كثيرًا إذا حددت الجهات الأكاديمية المقصود من كلمة «البحث» بصورة أوسع. يحكم التعريف الأوسع الاتصال ما بين البحث والكفاية التعليمية. أن يحدد المنحنى في الشكل 4-2 وبذا يوسع نطاق التكامل ما بين التدريس والبحث.

اقترح إيرنست بوير Ernest Boyer مثل هذا التوسع في كتابه المؤثر «إعادة النظر في المعرفة Scholarship Reconsidered»[25]. حدد هذا الكتاب، والكتاب الذي تبعه «تقدير المعرفة Scholarship Assessed»[26] أربعة أنماط متميزة من المعرفة: معرفة الاكتشاف (البحث التقليدي)، ومعرفة التكامل، ومعرفة الارتباط (المعروفة أصلًا بمعرفة التطبيق) ومعرفة التدريس. يقول الكتابان إن أجندة البحث النموذجي ضيقة جدًا، وإن التركيز غير المتناسب على ثقافة الاستكشاف تكبح التقدم في المجالات الثلاثة الأخرى. تلك المجالات التي لا تعد مهمة فقط في ميدانها، إنها تقدم أيضًا وعدًا كبيرًا من أجل تحسين التعليم لمرحلة الدراسة الجامعية.

يبيّن الشكل 4-5 كيف أن الأنواع الأربعة من العلوم المعرفية تتفاعل لتقدم أنماطًا مختلفة من المعرفة[27]. تعمل معرفة الاستكشاف (البحث) على تطوير نظريات ووقائع جديدة، أي طرق جديدة لفهم العالم. مثل هذه النتائج غالبًا ما تأخذ صيغة «معرفة تحليلية مجردة» ومفاهيم قوية، ولكنها صعبة الإدراك على الطلاب وعلى غير الخبراء. تطبق معرفة الارتباط مكتشفات البحث على مشكلات العالم الحقيقية. وإضافة إلى تقديم نتائج عملية، فإن مثل تلك «الممارسة الفعلية» الإيجابية تجلب المعرفة التحليلية المجردة إلى أرض الواقع بحيث يتمكن جمهور أوسع من فهمها. وتقدم معرفة التكامل ملحوظات تأملية عن كل من الأبحاث الأساسية والتطبيقية معًا. إضافة إلى قيمتها الجوهرية، فإن مثل هذه الملحوظات يمكن أن تفسر التقارير البحثية المجردة، والتحليلية، والاختصاصية الرفيعة بلغة أكثر سهولة وتقدم السياق والمنظور المطلوبين من أجل فهم واسع وشامل.

الشكل 4-5

الأنواع الأربعة للمعرفة



إن معرفة التعليم، والتعليم نفسه، يجب أن يستفيدا وبقوة من الأنواع الثلاثة الأخرى من المعارف. ولأن معرفة الاكتشاف تبدو واسعة جدًا في الذهن الأكاديمي، فإن التعليم مع ذلك، قد ركز بوجه متفاوت على المعرفة التحليلية المجردة. والمعرفة الواسعة سوف تؤدي إلى ظهور ملحوظات أكبر إزاء أجندة التعليم؛ إنها ستضع تأكيدًا أكبر على الممارسة الفعلية، التي سترتبط بصورة مباشرة بعدة حقول ويمكن أن تقدم أمثلة قرينية للآخرين. تعكس الممارسة الفعلية «معرفة مترابطة ملموسة» التي تعني بالنسبة إلى عدد من الطلاب أكثر من المعرفة التحليلية المجردة للبحث التقليدي.

إن نظرة أوسع للمعرفة سوف تفيد أيضًا التعليم في مرحلة الدراسة الجامعية بطرق أخرى. على سبيل المثال، تتضمن المعرفة الخاصة بالتعليم بحث أساليب تعليم وتعلم جديدة وتطويرها وأدوات تقويم تستطيع أن تخبر عن هذا العمل. والمعرفة الخاصة

بالتكامل -على سبيل المثال كتابات تلخص المعرفة المتوافرة ومسائل حالية في ميدان معين وتفسرها- يمكن أن تخبر عن أي تطور في المنهاج وتعيّنه كقراءات على الطالب الاطلاع عليها. مثل هذه الكتابات توازن بين الاتجاه نحو التخصص وبين المشكلات التي يفرضها التخصص على طلاب مرحلة الدراسة الجامعية. تضع المعرفة الخاصة بالارتباط الهيئة التدريسية أمام مسؤولية حل مشكلات حقيقية. وتسهل برامج الجامعة لنشر التقنية معرفة الارتباط، كما تفعل مشروعات الكتابة عن بعض القضايا وأنماط كثيرة من مهمات الخدمة العامة. مثل هذه الخبرات تساعد الهيئة التدريسية على تصميم برامج تعليمية، وتربط تعليم الطلاب بالعالم الحقيقي.

أخيرًا لا آخرًا، من شأن المعرفة الواسعة أن تضع حوافز الهيئة التدريسية على نفس خط احتياجات تعليم طلاب مرحلة الدراسة الجامعية. وسيكون وقت الهيئة التدريسية المنصرف في ثلاث فئات جديدة من المعرفة على صلة مباشرة أكثر بالتعليم. ولكن إنفاق الكثير من الوقت على المعرفة سيظل أمرًا مزعجًا، ولكن نقطة العبور ستتحرك إلى الخارج.

في حين جذب التوسع في المعرفة كثيرًا من الاهتمام ما يزال البحث التقليدي في موضع قوة في معظم الجامعات. أولًا، التخصص المتمثل بمعرفة الاكتشاف يظل عميق الجذور في القواعد والأعراف المعرفية. ويطور كل تخصص مجموعة من المصطلحات - يمكن القول: رموز — تكون غامضة وصعبة الفهم خارج نطاق التخصص.[28] ومن الصعب العمل على أحدث مستوى من التقنية دون استخدام الرمز. الأكثر من ذلك أن مراجعة النظراء تعتمد على الرمز وتدعمه وتفرضه. من الخطر أن نُسقط الرمز ونكتب مقالات وكتبًا لغير الخبراء، مع هذا فإن جمهور القراء غير الخبير أكثر استعدادًا للمعارف الخاصة بالتكامل والارتباط والتعليم. في النتيجة، حتى أفضل المنشورات خارج ميدان البحث التقليدي تميل لأن تستبعد من حسابها أغراضًا معينة كالترقية والتثبيت وتقرير الراتب.

ستصبح معرفة التكامل فيما بعد غير مواتية؛ بسبب الرؤية الأكاديمية، الضيقة «للإبداع». وغالبًا ما تصبح الأعمال التكاملية النموذجية مستبعدة؛ لأنها لا تحتوي «على شيء جديد» لأن كل بند من المادة التي جرت تغطيتها قد نشر سابقًا في تقارير بحثية

تقليدية. ولا يميز المراجعون أن الأعمال المتكاملة يجب الحكم عليها بشكل شمولي يتناول الإبداع فيها كلها، وليس إن كانت الأجزاء الفردية تتسم بالحداثة. أما معرفة الارتباط فتعاني نفسَ التحيُّز؛ لأن تطبيق المعرفة على مشكلات عملية يعني عادة الاعتماد على بحث أساسي سبق له أن نشر. قد يحمل التطبيق تحديًا فكريًا ويمكن أن تكون النتائج مهمة جدًا، ولكن لأن الممارسين الذين يستطيعون أن يشهدوا على جدّتها وأهميتها نادرًا ما يكونون ضمن هيئات المراجعة، فإن المعايير التقليدية تتأرجح.

تعاني معرفة التعليم أيضًا من الرؤية الأكاديمية الضيقة للحداثة، ولكن الالتباس في هل كانت مثل هذه المعرفة متزامنة مع التدريس ومع تطوّر المواد التعليمية التي ثبت أنها أكثر صعوبة. وقد ناقش النقّاد أنه إذا كانت معرفة التعليم تساوي التدريس، عندئذٍ كل شيء يفعله الأساتذة تقريبًا يجب أن يعد معرفة، وفي هذه الحالة سيصبح تعريف المعرفة أضعف من كل وصف.

أوضح بات هاتشنغز Pat Hutchings ولي شولمان Lee Shulman الصورة أخيرًا.[29] وفقًا للتعريف الجديد يجب أن تواجه جميع المعارف مشكلة أو مسألة كبيرة ما وأن تقدّم نتائج مهمة يمكن أن تنشر على الملأ، وتراجع من مختصين. وبوجه خاص:

> إن معرفة التعليم سوف تستلزم تقدير الجمهور لبعض أو كل العمل التعليمي – الرؤية، والتصميم، والتشريع، والنتائج، والتحليل– بطريقة تكون عرضة لمراجعة نقدية من قبل نظراء محترفين للأساتذة وتكون قابلة للتكيّف مع الاستخدام المنتج في العمل المستقبلي من قبل أعضاء المجتمع العلمي نفسه.[30]

ويتابعان القول: إن العمل التعليمي ليس جماهريًا ولا معممًا، ولا يقود إلى تقدّم الميدان، ونادرًا ما تجري مراجعته من قبل النظراء. ويعتمد عمل التعليم على معرفة، ولكن ليس معرفة. وبكلماتهما فإن « معرفة التعليم تتطلب نوعًا من 'الذهاب إلى ما وراء الأمر'، حيث يصوغ الأساتذة بانتظام ويستقصون عن الأسئلة المتعلقة بتعلّم الطالب.»[31] إن القدرة على التعميم هي الشرط الأساسي لكل المعارف ومن ذلك معرفة التعليم.

تحفيز الكفاية التعليمية

على مدى 50 عامًا كانت الكماشة الأكاديمية تضغط مقدار الوقت الذي ينفقه الأساتذة على المهمات التعليمية والتخصص قد جعل البحث أقل ارتباطًا مع حاجات معظم طلاب مرحلة الدراسة الجامعية. إن توسيع المقصود بالبحث، يمكن أن يخفف المشكلة الأخيرة، ولكن ذلك لن يكبح الكماشة.

لسوء الحظ، أثبتت الجهود لتحسين الحوافز والجوائز المرتبطة بالتعليم الجيد عدم فاعليتها في تحقيق التوازن مع مكافآت البحث. فالفروق التي ناقشناها في فصول سابقة تجعلني متشائمًا بشأن إيجاد العلاج السحري الذي يجعل التعليم جذابًا مثل البحث. سوف يتطلب تحسين الكفاية التعليمية مقاربة جديدة. ويقدم برنامج العمل الذي طرحناه في الفصل الأول، وسنتوسع به في الفصل الحادي عشر، مقاربة كتلك. ويمكننا الآن قول مايكفي للدلالة على تأثير البرنامج على الحوافز، في حين لا يزال علينا تقديم الأسس لطرح البرنامج.

يدور البرنامج حول العمليات التي تحسّن وتضمن عبرها المؤسسات والهيئات التدريسية جودة التعليم - سوف نتناولها في الفصل السادس بعنوان «عمليات جودة التعليم». مثل هذه العمليات تطبق موهبة هيئة التدريس وخبرتها لبناء «رأس المال المحلي» لمؤسستها في التعليم. وهي تتضمن تقرير حاجات الطلاب وأساليب التعليم، وتصميم مناهج وعمليات تعليم أفضل، وتطوير مقاييس تقييم التعليم واستخدامها، والتأكيد على أن التعليم يأخذ حيزًا جيدًا من اهتمام الهيئة التدريسية على الرغم من الإلهاءات وأولويات المنافسة.

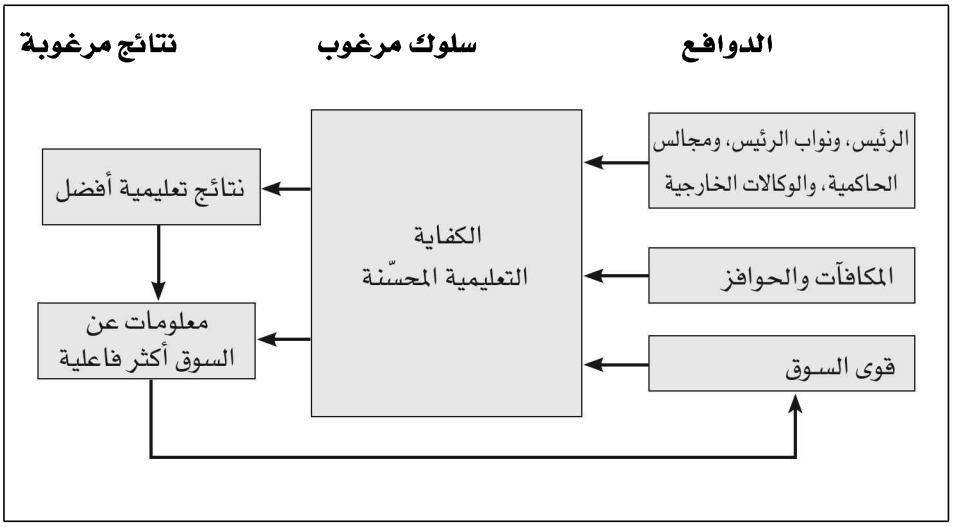
يقع عمل إجراءات الجودة ما بين معرفة التعليم والتعليم نفسه. إنها ترشد وتحفّز الوظيفة التعليمية، ولكنها ليست تعليمًا. عمليات الجودة ترسم، وفي بعض الحالات تسهم، في معرفة التعليم، ولكن النتائج قد لا تكون قابلة للتعميم بشكل كافٍ كي تؤهل كمعرفة. مثل هذه العمليات تهدف إلى بناء رأس مال ثقافي محلي وليس إلى بناء حقل أو تخصص معرفي. إن الحصول على نتائج قابلة للنشر يمثل إضافة ولكن ما يهم حقًا هو الفوائد التي تعود على القسم والجامعة. وعندما تجري على نحو جيد، فإن عمليات الجودة تجعل الجامعة منظمة للعلم والتعلّم بناءً على كفايتها التعليمية.

علـى كل حال، يشترك عمل إجراءات الجودة مع بعض الخصائص المميزة للمعرفة. وهـذا يتجلى في الوثائق، والتصاميـم، وأدوات القياس، وبرامـج الحاسوب، وأمور أخرى يمكـن أن تنتشـر وتجري مراجعتها مـن قبل نظراء العمـل. ويمكن أن يجـري القيام بها بالتعـاون مع الزملاء الذيـن سيكسبون بهذا رؤية عن عمل فـرد منهم (وعلى عكس عمل التدريـس الزائل الذي يجري عادة في عزلة عن الزمـلاء). تمكن منتجات العمل والرؤية التعاونية من وجود تغذية راجعة ملموسة، التي تعد مهمة جدًا من أجل الدافع الداخلي. ثم إنهـا تشير إلى أداء الأستاذ ويمكن أن تبرهن علـى أدائه، ويمكن أخذها بالحسبان بوجه مدروس عنـد تقرير الترقية/ التثبيت وعند توزيع المكافـآت والحوافز الأخرى الواردة في الشـكل 4-3. يستطيع المرء، برؤيـة الأمر بعين خارجية، أن يتخيل سوقًا مزدهرًا للأساتذة الذين يتمتعون بخبرة نوعية في عملية الجودة؛ لأن الأقسام تسعى جاهدة لتحسين كفايتهم التعليمية. هذا من شأنه تعزيز شرعية مثل هذا العمل وتقديم حوافز أقوى للأداء الجيد.

هـذه الإسهامـات في رأس المـال المؤسساتي يجب بلا شك أن تنعكـس على تحديد الراتب. والإخفـاق في ذلـك يعطي إشارة قوية إلـى أن المؤسسة لا تعبأ بالكفايـة التعليمية. بعض الفئات التـي ذكـرت بدرجة أقل في الشـكل 4-3 -كالدعم الصيفي، مساعدي الدراسـات العليا، والمنح الداخلية، والسفر إلى مؤتمرات لتقديم نتائج- تمثل فرصًا أساسية للمكافآت والحوافز. ذكّرني فرانـك تورنـر Frank Turner عندما كان رئيس قسم في جامعة يـال Yale، كيف كانت دولارات قليلة كافية لتقديم حوافز في العلوم الإنسانية والمجالات الأخرى التي كانت تفتقر إلى دعم مادي للبحث، حتى في جامعة بحث غنية. إن مزيدًا من النقود سيكون مطلوبًا في الأنظمة الممولة جيدًا، ولكن حتى هنا بعض أعضاء الهيئة التدريسية يمكن أن يتحركوا بنقود مؤسساتية ضئيلة نسبيًا.

أثبتت أوضاع الشكل 4-6 كفاية تعليمية ضمن نظام أوسع يشجع السلوك الأكاديمي. يمثل العمل على إجراءات الجودة التعليمية السلوك المطلوب لموضوع هذه المناقشة، مع أن الوعـي الجيد بالكلفة والتمهيد لتقنية تغيير النموذج يمكن أن تكون ضمن تلك العمليات. يمكـن أن يضغط رؤساء الجامعات والعمـداء والهيئات الحاكمة والوكالات الخارجية من أجـل كفاءة محسّنة جزئيًا بليّ الذراع، وجزئيًا بتعديل بيئة المكافآت والحوافز. والجوائز الداخلية مهمة أيضًا وكذلك النجاح في السوق.

الشكل 4-6
دوافع تحسين الكفاية التعليمية



سوف تعزز الكفاية التعليمية المحسنة نتائج أفضل. سوف تجري خدمة الطلاب بصورة أكثر فاعلية والأهداف العامة للتعليم العالي ستكون متقدمة، ولكن ليس هذا كل شيء؛ لأن الكفاية التعليمية تتضمن قدرة على قياس تعلم الطالب، أي احتمال تطوّر قواعد بيانات تعليمية أكبر. وعندما يصبح معروفًا أن الكليات والجامعات تجمع بوجه اعتيادي معلومات عن القيمة التعليمية المضافة، سيجري إيجاد طرق للحصول على بعض هذه المعلومات على الأقل وتوفيرها. افترض أن دليل بيترسون Peterson's Guid، وأخبار الولايات المتحدة والتقرير العالمي U.S. News & World Report ووسائل الإعلام الأخرى قد بدأت تنشر هذا النوع من المعلومات على سبيل المثال. سوف تتعاون المؤسسات ذات السيرة الجيدة قريبًا، في حين ستكون المؤسسات المتقاعسة مضطرة في النهاية إلى اتّباعها. سوف تمكّن المعلومات الأفضل المتقدمين للالتحاق من التفكير في الأداء التعليمي إلى جانب السعر، والمكانة، وعوامل أخرى، وسوف يضغط أعضاء الهيئة الحاكمة على مؤسستهم كي تعمل على نحو أفضل، حتى لو كانت مكانتها تحمي نسبة اختيارها دون غيرها. وبلغة الفصل الثاني، سوف يصبح السوق أكثر فاعلية.

لسوء الحظ إن عمل الأسواق يقدم لنا مشكلة عويصة. لا تستطيع الأسواق أن تحفّز التحسين دون معلومات جيدة، وفوق ذلك إن الحصول على معلومات يعتمد على الحصول على تحسن في المقام الأول. وتعتمد الأنماط السلوكية التقليدية التي لا تتضمن الكثير من التأكيد على عمليات الجودة على شبكة من القيم الداخلية والخارجية والحوافز التي تعزز الوضع الراهن. تستطيع قوى السوق أن تساعد على تغيير الحوافز إذا ما اكتسبت عملية الجودة موطئ قدم، ولكنها أظهرت عدم كفايتها للشروع بهذه العملية؛ لهذا السبب يحتاج الرؤساء ونوابهم ومجالس الحاكمية والوكالات الخارجية إلى أن يكونوا فاعلين في تحفيز أجندة الكفاية التعليمية.

مثل هذه الجهود يجب أن توجه عمل الأساتذة الجامعيين، وأساتذة الكلية، والعمداء بوصفهم شركاء لا بوصفهم خصومًا. ويجب أن تتجسد عمليات تحسين الكفاية في رتابة متطورة غير مفروضة عبر مسؤولية متأرجحة. تظهر الخبرة أنه عندما تكون عمليات الجودة سليمة سوف تخطو أعداد مهمة من الأساتذة إلى الأمام لاعتناقها. سمعت أساتذة جامعيين يقولون «لا بد أن يهتم أحدهم في النهاية». إنهم يرغبون في استثمار الوقت لتحسين الكفاية حتى لو كان ذلك يعني استخلاص بعض الوقت من البحث. قد لا يكون هؤلاء نجوم البحث، ولكن هذا لا يهم ما دام أن هناك عددًا مهمًا من أفراد الهيئة التدريسية مستعد للاستثمار في هذا العمل، والمكافآت الضرورية وشيكة، فإن العمل سيتحقق.

*****

الهوامش

1. قاموس Random House Dictionary Of The English Langeage، طبعة ثانية غير مختصرة (نيويورك: راندوم هاوس، 1987): تعريف كلمة «إنتاج» التي اشتقت منها كلمة «إنتاجية».
2. شملت العينة مجموعة من أعضاء هيئات تدريسية في 19 جامعة، لدينا قدر لا بأس به من المعلومات عن مناهجها، وكذلك في جامعات مانحة للدكتوراه وجامعات شاملة اختيرت عشوائيًا من مفكرة عام 1988 للتعليم العالي. أما الأقسام فقد اختيرت من مجموعة الأقسام التي تكوّن نواة التعليم في مرحلة الدراسة الجامعية في الآداب، والعلوم، وإدارة الأعمال، والهندسة في كل جامعة. وقد طلبنا من رؤساء الأقسام تقديم مجموعة متوازنة على مستوى المساعدين، والمشاركين، والأساتذة، بغض النظر عن أدائهم وآرائهم. وقد أوردنا جميع المقاطع التي

استشهدنا بها والبيانات من «مقابلات مركز Ncpi مع أعضاء الهيئات التدريسية» في الكتاب الذي وضعناه عن تلك العينة. وجرى نشر معظم المادة المتوافرة عن الإنتاجية في ماسي وويلفر (1995)، الصفحات من 11-15.

3. راندال Randall (2001), ص54، مع إضافة تأكيد.

4. تعيّن الجامعة أحيانًا عضوًا أساسيًا في الهيئة التدريسية لبناء برنامج البحث لديها، ولكن زيادة إنتاج الدكاترة المزمن يجعل من السهل تعيين أشخاص أصغر من الباحثين الأساسيين. انظر في غولدمان وماسي (2001) لتوثيق الإنتاج الزائد للدكاترة في كليتي العلوم والهندسة. حتى إن الوضع يصبح أسوأ في كليات العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية.

5. هود وآرسينو Hood And Arceneaux (1990)، الصفحتان 17-18.

6. غلاسيك Glassick، وهابر Huber ، ومايروف Maeroff (1997)، ص8-.

7. نقلًا عن نيرلوف Nerlov (1972).

8. زيمسكي وماسي (1990).

9. معضلة التعليم العالي The Chronicle Of Higher Education، «عائق اكتساب التثبيت A Higher Bar For Earning Tenure» (5 كانون الثاني/ يناير، 2001، ص آ 12).

10. هذه القواعد أساسية بالنسبة إلى «نظرية الاعتماد على الموارد» (بفيفر وسالانسيك Pfeffer And Salancik 1978) و«النظرية المؤسساتية» (ميَر وروان Meyer And Rowan, 1977).

11. مارش March (1981).

12. ساينرونر Seinbruner (1974).

13. ماسي وويلفر (1992)، ص371-.

14. هود وآرسينو (1990)؛ وفينسك Fenske (1989)؛ وسميث Smith (1990).

15. مايلم ورفاقه Milem Et Al. (2000). الصفحتان 465-466. استخدما بيانات من إجراءات المسح الوطنية التي أجرتها لجنة التعليم الأمريكية عام 1971 ومعهد أبحاث التعليم العالي عامي 1989 و 1992. استخدم فيرويذر Fairweather أيضًا إجراءات مسح عن نشاط الهيئة التدريسية لتوثيق معنى البحث في كل نماذج المؤسسات الأكاديمية باستثناء الكليات الصغيرة.

16. تستخدم أعمال المسح خطة مؤلفة من رموز ذات تسع نقاط متباينة. قمت بتحويل تلك الرموز إلى الساعات التي يجري صرفها على مهمات البحث والتعليم بالاعتماد على نموذج قائم على التوزيع الطبيعي، ثم قمت بتحويل النتائج إلى نسب. أثمر النموذج عن تقديرات لأسبوع عمل في حدود 40-50 ساعة.

17. ماسي وزيمسكي (1994).

18. كانت تلك لجنة استشارية لدراسات مركز سياسة التعليم العالي، سلف مركز Ncpi نحو عام 1992.

19. انظر في معهد أبحاث التعليم العالي (2000) للنتائج كاملة. لقد جرى من بين الأمور الأخرى

تصنيف بيانات الشكل 4-3 بطريقة مؤسساتية: جامعات بحث، وجامعات مانحة لدرجة الدكتوراه، وجامعات شاملة، وكليات آداب.

20. انظر في دايموند Diamond (1999) على سبيل المثال.

21. ستو Staw (1983).

22. ديسي ورايان Deci And Rayan (1982)؛ وبِس Bess (1977)؛ وماكيتشي Mckeachie (1979)؛ وتشِكزنتميهالي Csikszentmihalyi (1982).

23. بيرمان وسكيف Berman And Skeff (1988)؛ وكوك Cook Et Al. (1990).

24. نيدهام Needham (1982). انظر أيضًا ما ورد في الفصل 3.

25. بوير Boyer (1991).

26. غلاسيك، وهابر، ومايروف (1997).

27. جرى نقلها بتصرف من طرح لجين رايس Gene Rice من الجمعية الأمريكية للتعليم العالي: الدورة التدريبية للجنة منح جامعة هونغ كونغ على تقويم البحث، أيلول/سبتمبر، 1999. تتفق هذه الآراء مع آراء لوريلارد Laurillard (1993).

28. مادة هذه الفقرة والفقرتين الآتيتين مستقاة من طرح جين رايس المذكور آنفًا.

29. هاتشنغز Hutchings وشولمان Shulman (1999). شولمان هو خلف بوير في رئاسة مؤسسة كارنيجي لتطوير التدريس Carnegie Foundation For The Advancement Of Teaching، التي توجد اليوم بالقرب من جامعة ستانفورد في مينلو بارك، كاليفورنيا.

30. هاتشنغز وشولمان (1999)، ص13.

31. المصدر والصفحة المذكوران آنفًا.