- 11 -

أجندة عمل التعليم العالي

تقوم فرضية هذا الكتاب الأساسية على أن الكليات والجامعات لا تستطيع الاستمرار بالنمـط التقليدي؛ فالفرص الجديدة التي توجهها تقنية المعلومات والتأكيد الجديد على الأسـواق يتحدى أنماطها التقليدية في العمل. إن وجـوه المنافسة الجديدة، التي غالبًا ما تدعمهـا الوسائـل التقنية، تتحـدى احتكاراتها المحليـة وتأكل الهوامش المالية. والطرق الجديـدة للنظر إلى الجـودة والكلفة تفتح الطريق أمام التحسـين، ولكنها تتطلب إعادة صياغة القيـم الأكاديمية التقليدية. وسوف تجد مؤسسـات التعليم العالي التي تتعلم أن تواجـه هـذه التحديات فرصًا جديدة مثـيرة، أما تلك التي تفشـل في مواجهتها وفي بذل قصـارى جهدهـا لتكون أفضل ما يمكن، فإنها ستجد نفسها مـن بين المؤسسات المهمشة أكثر فأكثر.

لنفترض أنك مقتنـع أن التغيير مطلوب. افترض أكثر أنـك في وضع يمكنك من أن تؤثـر في سياسة المؤسسات وسلوكها، كأن تكون مسؤولًا أكاديميًا أو أستاذًا ذا تأثير كبير، أو شخصًا معنيًا بالإشراف على التعليم العالي. وبوصفك واعيًا بالقصور الذاتي الضخم للأكاديمية، سوف تتساءل عن الخطوات، إن وجدت، التي تستطيع أن تقدم تغييرًا. فكيف تستطيـع أنت وزملاؤك الذيـن يشابهونك في التفكير أن تحفّز إصلاحًـا دون تشويه قيم الأكاديميات الجوهرية؟ نحن نلتفت في هذا الفصل إلى أجندة هذا العمل. على أي حال، سوف نراجع أولًا مسألة التغيير.

ضرورة التغيير

وصفت في الفصل الأول التوجه الأكاديمي من البرج العاجي إلى الاتجاه الاقتصادي السائـد والضغوط المرتبطة بالحياة في الاتجاه السائد. أثارت الضغوط بعض التناقضات الخطـرة بين الحالة العامـة للتعليم العالي وما يحدث فعلًا ضمـن المؤسسات. وإن تأكيد

الأكاديميـات المستمر أن تحسين الجودة التعليمية يتطلب إنفاقًـا أكبر وألا شيء تستطيع الهيئة التدريسية أن تفعله لتحسين القيمة مقابل المال في التعليم، يمثل مثل هذا التناقض. وتمثـل ملاحقة السمعة والمكانـة على حساب جودة تعليم واضحة تناقضًاً آخر أيضًا. مثل هـذه التناقضات المترافقة مع ارتفاع مطرد في أقساط التعليم وتكاليفه قد أضعفت الثقة في الجامعات في الوقت نفسه الذي يتمتع فيه التعليم العالي بدعم شعبي قوي.

بدأنا اكتشاف هذه التناقضات بوساطة النظر إلى الجامعات كمؤسسات اقتصادية. وقـد وصف لنا الفصـل الثاني كيف توازن الشركات غير الربحيـة بين قيم السوق وقواه. إنهـا تنظر إلـى النجاح في السـوق كوسيلة لإنجاز المهمـة، لا كوسيلة لمضاعفـة الأرباح. ومـع هذا فإن حوافز مواجهة حاجـات «الزبون» ومضاعفة الإنتاجيـة ومضاعفة إنتاجية البرامج الفردية يجب أن تبقى قوية، كما هو شأنها بالنسبة إلى الأعمال التجارية. ويكمن الفـرق بين المؤسسات الربحيـة وغير الربحية في «قانون بوينـز»: الجامعات سوف تجمع كل الأمـوال التي تستطيع جمعها ولسـوف تنفق جميع الأموال التي تجمعها. أما الشركات فتسعـى إلى تحقيق العائد ولكنها سـوف تحاول تقليص النفقات. هذا الفرق يساعد على شـرح التقدم المتعـذر ظاهريًا للكلفة في التعليـم العالي، وتفسر قـدرة السوق كثيرًا مما تبقـى. إن قوة السوق تُمكن الجامعات من رفـع الأسعار وإنتاج هوامش مالية تستطيع مد يد العون لبرامج أخرى.

أظهر الفصل الثالث أن الإعانات المالية العرضية واسعة الانتشار في التعليم العالي. إنهـا تمثل السمة المحددة لعـدم الربحية مقابل المشروعات الربحيـة؛ لأنه عبر الإعانات العارضـة تَفرِضـ المشروعات غير الربحيـة قيمتها على تلك الموجـودة في السوق. وتُقَدِم المساعـدات العرضية المتبادلة حوافـز للعمل بكفاءة: الدولار الذي يجري توفيره في مكان مـا يمكن إعادة توظيفه لإنتاج قيمة في مكان آخر. إنها تمـول أيضًا الكماشة الأكاديمية: هوامشـ احتياطية مكتسبـة من برامج تعليمية عامـة يمكن أن تستخـدم لتمويل أبحاث الهيئة التدريسية، حتى لو لم تَظْهَر إعانات عرضية في نظام حسابات الجامعة.

يحجـب الغموضـ الـذي يغلـف الحسابات اتجاهـات مهمـة للكلفة ويجعـل تحديد العلامـات المميـزة في المؤسسـات صعبًا جـدًا. إنه يمنـع المؤسسات من فهـم بنية الكلفة

لديهـا وتولـد عدم ثقة بين المساهمين. وقد أيد الفصل الثالـث كشفًا للتكاليف والإعانات العرضية من جهة لأخرى بوجه أفضل، ولاسيما تلك الواقعة ما بين التعليم والبحث. مثل هـذا الكشف سوف يعزز الثقة القائمـة في مؤسسات التعليم العالي، ثم إنه سيحسن أداء الأسواق ويرفع جودة الحوار بين المؤسسات والمساهمين فيها.

تمثـل أبحـاث الهيئة التدريسية الممولـة مؤسساتيًا متلقىً مهمًّـا للإعانات العرضية المتبادلـة. ويعطي الأساتذة قيمة للبحـث؛ لأنه ممتع جوهريًا ولأنه يعـزز مهنتهم. وفيما يخصـ المؤسسات، يمنحها البحث مكانة وتمويلًا. ويؤمن كلاهما أن البحث يعزز التعليم ولكننا نرى في الفصل الرابع أن هذه الرؤية تمثل تبسيطًا مبالغًا فيه؛ ففي حين أن البحث يجعـل التعليم أكثر حيوية وتحديثًا، فإنه يسـرق الوقت من المهمات التعليمية. لقد وجدنا أنـه في حين يُكمل البحث التعليم إلى درجة معينة، فإنه يُضر بجودة التعليم إذا ما بالغت الكلية بالقيام به. ولا توقف أي آلية تنظيمية البحث عند نقطة تقليص العائدات الخاصة بالتعليـم، وعلـى العكس من ذلك يقود نظام الحوافز الأكاديمـي البحث بوجه حتمي إلى الأمام عبر عملية تدعى الكمّاشة الأكاديمية.

مثـل هذه المساعـدات العرضيـة المتبادلة لن تفرضـ أي مشكلـة إذا كان المشترون يستطيعـون أن يقـدروا جودة التعليم قبل إلزام أنفسهم بأي مؤسسة أو برنامج. ولكن لأن جـودة التعليم صعبة القياس جدًا فإنها تميل إلـى أن تكون متكافئة مع تحقيق المكانة وما يتعلـق بها. يفرز هذا دورة مَعيبة: اعتمـادات عرضية من التعليم إلى البحث تعزز المكانة للمؤسسـة ومن ثم سطوة في السوق، وهذا ما يسمـح بفرض أسعار أعلى يجري تقاضيها مقابل جودة التعليم ذاتها، الأمر الذي يؤدي إلى تقديم مساعدات عرضية أكبر. أي يدفع المشـترون قيمـة أكبر للجودة ذاتها، أو ربما يدفعون أكثر لمـا هو أقل؛ نظرًا إلى أن البحث يستنفد قدرًا متزايدًا من وقت الهيئة التدريسية.

كانـت تقنية المعلومات الموقف الأخـير في جولتنا لمشهد التعليم العـالي. تقنية اليوم تقدم فرصًا لا سابق لها لإعادة صياغة عمليات التعليم والتعلم، ولكن القيام بذلك يتطلب تفكيرًا غير عادي ورغبة هيئة التدريس في استثمار كبير لوقتهم وطاقاتهم. وتأكيد اليوم الشديـد علـى البحث يجعل مثل هـذا الاستثمار صعبًـا. لذا، كثير مما يحـدث من أجل

الابداع لا يمثل أكثر من تثبيت التقنية على الأساليب التعليمية القائمة. ويمكن أن يحسن هذا الجودة بشكل هامشي، ولكنه يفشل في الاستفادة من كامل إمكانيات التقنية.

ما الذي يحتاج إلى تصحيح؟

يمكن تلخيص الأجندة الإستراتيجية للتعليم العالي في جملة واحدة: تحتاج الكليات والجامعات إلى تحسين كفاءتها الجوهرية في التعليم. قد يبدو هذا غريبًا؛ نظرًا إلى أنها، أولًا وأخيرًا، مؤسسات تعليمية. ومع هذا فإن النظرة القريبة تكشف أن الكفاية الجوهرية للجامعة التقليدية تكمن في إيجاد ونشر المعرفة، وليس في التعليم. لقد أكدت في الفصل الأول أنه في حين يقوم الأساتذة بالأبحاث والدراسات ويجعلون المعرفة متوافرة للطلاب الذين يدرسون مقرراتهم، فإنهم ينفقون قليلًا من الوقت على عمليات التعليم والتعلّم. إنهم لا يركزون على خلفيات التعلم وحاجاته وأساليبه الخاصة بطلابهم. إنهم لا يفكرون بعمق فيما يتعلق بتقويم نتائج التعلّم، أو بضمان الجودة. إنهم لا يشغلون بالهم بما يكفي بموضوع التكاليف، ولا يستغلون الإمكانيات الكاملة للتقنية. إنني واثق من أن الفصول الباقية قد قدمت جدلًا مقنعًا في دعم هذا التأكيد.

تتطلب الكفاية الجوهرية في التعليم في عالم اليوم اهتمامًا أكبر بكل هذه الأمور. وتملك الجامعات التقليدية بعض عناصر الكفاية، ولكنها سرعان ما تبين قصورها في باقي العناصر. ربما لم تكن أوجه القصور مهمة في العقود الماضية، قبل مجيء التقنية واحتدام المنافسة، ولكنها مهمة الآن. ويناقش هذا الكتاب أن الكليات والجامعات يجب عليها أولًا تحسين عمليات جودة التعليم، وثانيًا تبني تقنية مغيرة للنموذج السائد، وثالثًا أن تكون أكثر وعيًا من حيث الكلفة، ورابعًا إعادة بناء كفايتها الجوهرية في التعليم. وأن خطوات العمل المذكورة لاحقًا في هذا الفصل مصممة لتحقيق هذه الأهداف.

جودة عمليات التعليم

عرّف الفصل السادس «جودة عمليات التعليم» بوصفها أنشطة منظمة مكرّسة لتحسين جودة التعليم وتأكيدها. ويجب ألا تختلط مثل هذه العمليات مع التعليم نفسه.

إنها أنشطة «عليا» تحدد التخطيط وتقدم التغذية الراجعة ونظام الضبط المطلوب لتوجيه التعليم والتعلم. وتمكن العمليات التي تتصف بالجودة الهيئة التدريسية من تنظيم عملها وتحسين المعطيات التي تستخدمها لاتخاذ القرارات. إنها ليست البديل لموارد بشرية ومالية مطلوبة، ولكنها تساعد الهيئة التدريسية على استخلاص الأكثر من أي موارد متوافرة. أولئك الذين يعملون لتحسين جودة البرامج الأكاديمية غالبًا ما يؤكدون هذه المقولة: «الأشخاص الجيدون الذين يعملون في عمليات قوية يعطون إنجازاً أكبر من الأشخاص الجيدين الذين يعملون في عمليات ضعيفة».

لسوء الحظ، إن امتياز العملية التي تتصف بالجودة لا يتأتى بوجه طبيعي لمعظم أفراد الهيئة التدريسية. وينظر معظم الأساتذة إلى التدريس على أنه مسعى فردي غير قابل للتحسن المنتظم. ويعتقد الكثيرون أن «الأستاذ الجيد يولد ولا يُصنع»، وفي حين أن معظم المدرسين يريدون القيام بعمل جيد في التعليم، فإن عددًا لا بأس به منهم مستعدون للتخلي عن هذه الالتزامات وتوجيه اهتمامهم إلى البحث. إن تحسين جودة عمليات التعليم سوف تتطلب جهدًا منظّمًا. وينبغي النظر إلى إسهامات الهيئة التدريسية في هذا الميدان عند وضع بنية الحوافز والمكافآت في المؤسسة. وأخيرًا، فإن معايير تقدير نضج جودة عملية التعليم يجب أن توضع في مكانها الصحيح بحيث يستطيع الأفراد والأقسام والعمداء وموظفو الجامعة دفع التقدم صعودًا على منحنى التعلّم.

التقنية المغيرة للنموذج

تنقل التقنية المغيّرة للنموذج التعليم من حقل الحرفة اليدوية حيث يعيد الأساتذة الكرّة مع كل مجموعة جديدة من الطلاب. وقد وصف الفصل الخامس كيف يمكن أن تتوسع خيارات العملية التعليمية مع التقنية، وكيف يمكن لاقتصاديات الوفرة والنطاق، وتطوير منحنيات التعلّم، وتحسين مسار الكلفة، أن تغيّر الحسابات الاقتصادية للتعليم. وسواء كانت التقنية سوف تضخم الكلفة أو تخفضها فإن هذه ليست المسألة. إن ذلك يعتمد على توافر التمويل - أي كيفية مقايضة ذوي العلاقة للكلفة بالجودة، ولكن ثمة

شـيء واحد أكيـد: إذا ما استخدمت التقنيـة بحكمة فإنها ستوفر فرصًـا لإنتاج الجودة الحالية بكلفة أقل، وكذلك الفرص لإنتاج جودة أفضل بكلفة أعلى.

يمكـن للابتـكار الناجح أيضًـا أن يقـود المؤسسة إلـى أسواق جديـدة وشراكات جديـدة. يقدم التعليم عـن بعد أمثلة جيدة كثيرة لدخول السوق، ويمكن أن يؤدي ذلك إلـى خدمـة القطاعات الجديـدة داخل الجامعة أيضًـا. ويمكن للشراكـة أن تنشأ بين المؤسسات المماثلة، على سبيل المثال، للتأثير في قسم العمالة عند تطبيق تقنية جديدة. وثمـة شراكات أخرى يمكن أن تتضمن مؤسسات أعلى أو أدنى من حيث الترتيب، كأن تعمـل إحدى المؤسسات كمنفذ محلي لمزود أكثر أهمية علـى سبيل المثال. وتظل هناك شـراكات أخرى تعمـل ككيانات تقليدية ومن أجل الربـح. إن المؤسسات تناور من أجل المركـز، وهـي تخشى أن تغفلها الأسـواق والشراكات الجيـدة إذا لم تعمل بكفاح الآن. وعلـى أي حال على جميع المدارس أن تغير مواقف الهيئـة التدريسية وتصنع هيكليات حوافز ومكافآت جديدة كي تكون ناجحة.

علـى الأساتـذة أن يتعلمـوا استغـلال التقنية إلى أكـبر حد ممكن؛ مـن أجل تغيير النمـوذج التعليمي، وليـس استخدامها فقط لتعزيز التعليم التقليـدي. عليهم أن يتعلموا انتقـاء أغراض المقرر التعليمـي وأدوات التقـويم كمسألـة اعتيادية، بدلًا مـن المحاولة التقليديـة لبنـاء أهدافهم وأدواتهم الخاصة. إنهم يحتاجون أيضًـا إلى تأكيدات على أن الوقت الذي ينفقونه في المقاربات الجديدة سيحظى بمساندة من زملائهم ومن المؤسسة. وعلى القسـم والمؤسسة أن يفعّلا الجهود الفردية للهيئة التدريسية، ويكافئا العمل الجيد بالترقية، والتثبيت، والتعويض.

الوعي بموضوع الكلفة

لا تعـرف الجامعـات كـم يكلف تعليـم الطلاب أو القيـام بالبحث وتقـديم المعرفة. إن عمليـة تجميـع تكاليف التعليم، والتطويـر التعليمي، وقيام الأقسـام بأبحاث، وتطوير المعـارف، تحرِم مديري الجامعـة والكليات من الحصول على المعلومـات الأساسية التي يحتاجونها لتدبير الأمور بفاعلية. وعملية التجميع هذه تجعل من المستحيل تحليل تسويات

الكلفــة وتمنع عقد المقارنــات بين المؤسســات والبرامج. ولا يستطيع المــرء دون مثل هذه المعلومات أن يوثق البرامــج المميزة أو يحدد الأشخاص المسؤولين عن الاستخدام الفاعل للموارد.

تدعي معظم الكليات والجامعات أنها واعية بموضوع الكلفة. وهكذا هم إذا كان هذا الأمــر محصورًا بضبط الكلفة تحديــدًا، أي وضع الميزانيات، وإلزام الناس بها، وتسجيل التكاليف كما هي بدقة. وسرعان ما تواجه الكليات المتاعب إذا فشلت في ممارسة ضبط الكلفة. مع ذلك، فإن منهجيات الكلفة التقليدية بالنسبة إلى الكفاية التعليمية الجوهرية تمثــل فقط جزءًا مما تعنيــه الكيانات الخارجة عن نطاق التعليم العــالي بالوعي المتعلق بالتكلفــة. وتتطلب الكفاية التعليمية اهتمامًا أكبر بموضوع الكلفة، وهذا يجب أن يتضمن الجانب الأكاديمي من المشروع.

يعني الوعي بالكلفة فهم العلاقات بين الكلفة، وقيد الطلبة، والجودة. إن النظر إلى الجــودة كأمر نسبي مع كلفــة الطالب، كما يبدو من أحجام الصفــوف، يعيق الابتكارات المغيرة للنموذج. هذا يديم تصاعد الكلفة ويضع أعباء لا ضرورة لها على الطلاب والآباء والنــاس. في عالم محدود المــوارد، فإن قصر النظر هذا يضيف المزيــد إلى أعباء الهيئة التدريسيــة ويستنــزف الحيويــة المؤسساتية. وتعمــل المؤسسات التي تملــك وعيًا بالكلفة باستمرار لجعل التعليم أكثر فاعلية. إنها تعرف أن التنافس والحيوية يعتمدان على إنفاق لا يزيد على ما هو ضروري لتحقيق الأهداف. إنها تعرف فعلًا أكثر من كونها تفترض أن الأعباء المالية القائمة على عناصرها المختلفة ضرورية حقًا.

كمسألــة عمليــة، إن الوعــي بالكلفــة الأكاديميــة يعني تحليــل الكلفة علــى مستوى النشاط. وتفرز الأنشطة نتائجَ وتستهلك الموارد، واستهلاك المورد يولد كلفة. حتى عندما يكــون التزام المورد ثابتًا علــى المدى القصير -كما هو الحال مــع الأساتذة المثبّتين- فإن استخــدام المورد مــن أجل غرض معين يعوّق استخدامه لغرضــ آخر. والنتيجة الحاصلة المتمثلــة بـ «ضياع الفرصة» يمكــن أن تستخدم في حسابات الكلفة التي تقوم على النشاط فقــط، تمامًا كما لو أن الالتزام نفسه متغيّر. حتى التزامــات الهيئة التدريسية المثبّتة قد

تتحول إلى كلفة متغيرة إذا ما أخذنا مدة تخطيط طويلة بوجه كاف بالحسبان.

وكما هو الحال في تحسين عملية الجودة وتوظيف التقنية، يجب أن يبدأ الوعي بالكلفة بوجه فردي على صعيد أعضاء الهيئة التدريسية، وأن يجري دمجه وتعزيزه على مستوى القسم. إن حساب الكلفة القائم على النشاط ليس بالشيء الذي يمكن أن يتركه الأساتذة للآخرين. ولأنهم يضبطون أنشطة التعليم والتعلّم يجب أن يتضمن وصف عملهم تصميم عمليات فاعلة اقتصادية من حيث الكلفة. وهناك حوافز داخلية للدرجة التي يعنيها الاستخدام الفاعل لوقت الأساتذة الخاص. وعلى أي حال، فإن تحليل الكلفة الجيد يمكن أن يقدم أيضًا التبرير لاستخدام أنواع أخرى من الموارد، ومن ذلك الموارد التقنية، لرفع درجة الاستفادة من وقت عضو الهيئة التدريسية. وعلى الأقسام أن تكون متقبلة لمثل هذه المبررات وأن تحافظ على مرونة كافية للميزانية لتمويل الاقتراحات ذات الشأن.

على العمداء، وكبار الإداريين، ورؤساء الجامعات وهيئاتها أيضًا أن يكونوا واعين إزاء موضوع الكلفة. أولًا، عليهم أن يؤكدوا اعتناق الهيئة التدريسية للكلفة القائمة على النشاط على المستوى الأساسي، وعلى أن الأساتذة الجامعيين لديهم الدعم لتطوير المهارات والدعم التقني الذي يحتاجونه للقيام بذلك جيدًا. ولكن هذا ليس كل شيء؛ يحتاج القادة الأكاديميون أيضًا إلى فهم الإعانات العرضية المتبادلة ضمن مؤسستهم وأن يكونوا مستعدين لتبريرها في ضوء المهمة والقيمة. هذا يعني عدم خلط التكاليف، وكذلك العائدات، المتعلقة بالتعليم والبحث. لا ليس من الضروري أن تكون المعلومات دقيقة، ولكنها يجب أن تعمم في نمط تقارير إلى المساهمين وفي نمط ملحوظات إلى بيانات المؤسسة المالية. هذه هي الطريقة الوحيدة لحل المجادلات الطويلة عن اتجاه ومستوى الإعانات العارضة المتبادلة، ولاسيما الإعانة المقدمة ما بين التعليم والبحث.

الكفاية الأساسية في التعليم

تتطلب إعادة بناء الكفاية الأساسية للمؤسسة في التعليم عمليات تعليمية ذات جودة

أفضـل، وتقنية تغيير النموذج التقليدي السائـد، ووعي بمسألة الكلفة. كنا قد نظرنا إلى كل واحدة من تلك النقاط كل على حدة، والآن حان الوقت لأن نحبكها في برنامج موحد. من أجل القيام بذلك سوف أوسع بنية «الحقول، والمبادئ، ومستوى النضج» المطروحة في الفصول 6، و7، و8 من أجل عمليات تتميّز بالجودة.

يقـدم الشكل 11-1 الحقول التي تحتاج إلى إعادة بناء الكفاية فيها. وقد جرى تغيير تسميـة المجموعـة فأصبحت تحـت اسم «حقول الكفايـة التعليميـة» لتمييزها عن حقول عمليات الجودة الواردة في الفصل 6. كما جرى تأسيس حقل جديد يهتم بصيانة الموارد ضمـن البنية الأساسية، وجرت إضافة مراجع واضحـة للتقنية إلى ذلك. وتركز «صيانة المـوارد» على تحليل الكلفة، مثل تقـويم تعليم الطالب إذا كان يقدم تغذية راجعة أساسية للتحسـين والجهود المستمرة لإنتاج جودة أفضـل بنفس الكلفة أو أقل. وتقدم التقنية زادًا أساسيًـا لتصميم عمليات التعليم والتعلم وعمليات التقويم. والأكثر من ذلك يجب انتقاء مـواد المناهـج مع الانتبـاه التام إلـى الاستفادة مـن الإمكانيات التقنيـة، وعلى الطلاب في جميـع التخصصـات فعليًـا أن يفهمـوا كيف أن التقنيـة تدخل بوجه وثيـق في صميم تخصصهم بوجه خاص وبالحياة بوجه عام.

الشكل 11 -1

حقول الكفاية التعليمية

1) **تحديد نتائج التعلّم المطلوبة:** ما الذي يجب على الطالب الذي يُكمل بنجاح المقرر التعليمـي أو التخصص أن يعرفـه ويكون قادرًا أن يفعله؟ كيـف يبنى المقرر التعليمي أو برنامـج التخصـص على معرفة الطالـب السابقة وقدراته؟ كيـف يسهم المقرر أو البرنامـج في فرص توظيـف الطالب في المستقبـل، وفي القدرة على إيجـاد إسهامات اجتماعية وفي جودة الحياة؟ هل يتضمن التقنية كعامل رئيس في عالم اليوم؟

2) **تصميم المناهج:** ما الذي يجب أن يُعلّم للطالب، في أي ترتيب، ومن أي منظور؟ وكيف يسهم المحتوى في معرفة الطالب الشاملة وتعليمه؟ وما هي مواد المقررات المستخدمة؟ وكيف تتصل المواد بالأقسام الأخرى من برنامج الطالب؟ وهل تستغل فوائد التقنية؟

3) **تصميم عمليات التعلم والتعليم:** كيف تُنظم أنشطة التعليم والتعلّم؟ وما هي الأساليب التي تستخدم لتعريف الطلاب على المادة أول مرة، وتحفيز انغماسهم في المادة المقدمة، وتفسير المادة والإجابة على الأسئلة، وتقديم تغذية راجعة عن عمل الطالب؟ وإلى أي مدى تسهل التقنية التعلّم الفاعل وترفع قيمة وقت الهيئة التدريسية ووقت الطالب؟

4) **تقييم تعلّم الطالب:** ما هي المقاييس والمؤشرات المستخدمة في تقييم تعلّم الطالب؟ وهل تقدم مقارنات للأداء بين بداية الفصل ونهايته، أم تدلّ ببساطة على النتيجة النهائية فقط؟ وهل تقيس نتائج خبرة الطلاب على المدى الطويل؟ وهل تتوافر معلومات عن خط الأساس والتّوجه العام؟ ومن هو المسؤول عن التقويم، وإلى أي مدى تستغل التطورات التقنية في عملية التقويم؟ وكيف تُستخدم نتائج التقويم؟

5) **صيانة الموارد:** هل تأخذ الكليات الكلفة بالحسبان عند وضع تصميماتها التعليمية؟ وهل تقوم بتحليل الكلفة بناءً على النشاط؟ وما هي المهمات التي يؤديها الأساتذة وما المهمات التي يعهدون بها إلى الآخرين؟ وهل تستخدم التقنية للمساعدة على احتواء التكاليف أو لمجرد الإضافة؟

6) **ضمان جودة التنفيذ:** كيف يؤكد الأساتذة لأنفسهم وللآخرين أن المحتوى يُقدم كما هو مقصود، وأن عمليات التعليم والتعلّم تنفذ بوجه مستمر وثابت، وأن أنواع التقويم تنفّذ كما هو مخطط لها وأن نتائجها تستخدم بكفاءة، وأن التكاليف متوازنة مع الجودة كما يجب.

إن توسيع نطاق مبادئ الجودة أمر في غاية السهولة. تدخل التقنية في المجموعة الموجودة بطرق واضحة. على سبيل المثال، إن حسابات عمليات التعليم والتعلّم يجب أن تتضمن الوسائل التقنية، واستخدامها يجب أن يتحسن باستمرار. ثمة مبدأ واحد جديد مطلوب: اعتماد الموارد ذات الكلفة الضئيلة بدلًا من الموارد عالية الكلفة كلما أمكن دون الإساءة إلى الجودة. هذا أمر أساسي للمحافظة على الموارد. وهو يمكن أن يعطي مكاسب كبيرة فيما يتعلق بفعالية الكلفة إذا ما جرت ممارسته بوجه ثابت ومعتمد، ولكن معظم المؤسسات لا تهتم كثيرًا بمثل هذه الاحتمالات. وفيما يأتي المجموعة الموسّعة من المبادئ:

- تحديد جودة التعليم عن طريق نتائج الطالب.
- التركيز على عملية التعليم والتعلّم وتقدير مستوى عمل الطالب.
- اعتماد موارد كلفة ضئيلة بدلًا من الموارد عالية الكلفة كلما أمكن دون الإساءة إلى الجودة.
- العمل من أجل تحقيق تماسك في المناهج والعملية التعليمية.
- العمل بتعاون من أجل تحقيق انخراط ودعم مشترك.
- بناء القرارات على الوقائع كلما أمكن ذلك.
- تحديد أفضل الممارسات والتعلم منها.
- جعل تحسين الجودة المستمر أولوية رئيسة.

يقدم ملحق هـذا الفصل أمثلة على كيفية تطبيق مبـادئ الكفاية التعليمية الثمانية علـى الميادين الستة. تعطي هذه الأسئلة نقطة الانطـلاق للمحادثات البناءة عن تحسين الكفاية الجوهرية في التعليم.

خطوات التنفيذ

افترض أن مديري مؤسسـة قرروا تحسين كفايتها التعليمية الجوهرية، ماذا عليهم أن يفعلوا لتنفيذ إستراتيجيتهم؟ وكيف يستطيعون أن يتجاوزوا الجمود التنظيمي ومقاومة التغيير؟ وهل عليهم أن ينتظروا خطرًا واضحًا وحاضرًا، أم أنهم يستطيعون تحقيق تغيير في حين أن المؤسسة ما يزال لديها موارد وقوة في السوق غير محدودتان؟

البرنامـج الآتي المؤلّـف من سبع خطوات، والقائم على خـبرة واسعة في الجامعات، يقدم خريطة طريق للعملاء الذين يؤمنون بالتغيير:

1) بناء الوعي والالتزام.

2) تكليف بمشروعات رائدة.

3) إيجاد مواقع للمناقشة والتطوير المستمرين.

4) تنظيم تطوير للمهارات والخدمات الاستشارية.

5) توسيع بيئة المكافآت، والاعتراف بالنجاح، والحوافز.

6) تبني توزيع حصص الموارد بناءً على الأداء.

7) تطوير القدرة الداخلية على المراقبة والمراجعة.

سوف أصف أشياء بلغة رؤساء ومديري الجامعات وعمداء الكليات. ولكن، فيما يخص الآخرين من رؤساء الأقسام والأمناء فيمكن أن يعدّلوا الأفكار التي سأوردها بما يتناسب مع استخدامهم الخاص. وكذلك تستطيع الإدارات العليا للنظام وهيئات مراقبة التعليم العالي. ويمكن لرؤساء الأقسام تبني أجزاء من البرنامج لمصلحتهم، دون أخذ موافقة من مصادر عليا. يستطيع المراقبون أن يقترحوا إستراتيجيات، وممارسة الإقناع، وطرح أسئلة عن التقدم وتحميل وكلائهم المسؤولية. وكما قلت مرارًا وتكرارًا في الكتاب يجب تحقيق التحسين في جو من المشاركة، ولكن الحاجة إلى التغيير قد أصبحت كبيرة جدًا بحيث إنه على الأشخاص المعنيين بالمراقبة ألا يترددوا في غرس الشعور بالضرورة الملّحة لذلك.

الخطوات السبع لا تَضْمَن النجاح، ولكن تخطّي أي واحدة منها سوف يُخفض بشدة إمكانيات تحقيقه. ستكون الرحلة نحو التحسين مستمرة، مع هذا، يجب على الأهداف والبرنامج ألا يتحدّوا القيم الأكاديمية الأساسية. القائد الناجح سوف يكمل بحذر، نظرًا إلى حساسيات الهيئة التدريسية. يجب أن يكون كل فرد مقنعًا، وصبورًا، وفوق كل شيء مثابرًا. وكما أخبرني ذات مرة وكيل تغيير رئاسي ناجح:

> تعلمت الهيئة التدريسية شيئين عن جهودي الإصلاحية: أولًا، أنا لا أستسلم؛ يستطيعون أن يرفضوا ما أطرحه، ولكنني سأعود مرة بعد أخرى. ثانيًا، سوف أصغي لمن حولي بطريقة جيدة، وأعمل بالمشاركة معهم، وأسارع إلى الابتعاد عن التغيير الذي لا ينتج. إذن ما وجه الخطر هنا؟ إنهم في معظم الأحيان يقررون أن يتخلوا عن المماحكة وينصرفوا إلى البرنامج ...

الخطوة 1- بِناء الوعي والالتزام

يعد بناء الوعي والالتزام، الخطوة الأولى على طريق التحسين، وإلى حد ما إنه الشيء الأكثر أهمية. وسيألف القراء ضرورة التزام الأشخاص الذين ينفذون برنامجًا إصلاحيًا، ولكن «تبني الالتزام» يبدو نسبيًا بحسب عمق التغيير المتمثل بأجندة التحسين. قدم المستشار التنظيمي الراحل جو إنغل Joe Engle النصيحة الجيدة الآتية فيما كان فريقي في ستانفورد يباشر مشروع إعادة هندسة كبير. قال: «أنت تسأل الناس أن يغيّروا حياتهم، إنهم يستحقون أن يعرفوا لماذا سيكون التغيير مهمًا وماذا يمكن أن يتوقعوا. إنهم سيحتاجون إلى مدة معقولة من الوقت لمعالجة المعلومات، واقتراح التغييرات، وتقدير ردود أفعالك، والوصول إلى قرار عن الالتزام».

تقدم مناقشات اجتماعات المائدة المستديرة أداة جيدة للشروع ببناء الوعي والالتزام. وقد نظم روبرت زيمسكي اجتماعات مشابهة في أكثر من مائة جامعة على مدى العقد الأخير كجزء من برنامج بيو للتعليم العالي وبرنامج نايت كولابوريتف (الفارس التعاوني) [1] Knight Collaborative، كان الموضوع العام هو بناء الوعي بشأن الأسواق والحاجة إلى التغيير في حين كان جدول أعمالهما يختلف من جامعة إلى أخرى، أي الموضوعات نفسها التي هي وراء برنامج التحسين المقترح هنا. كانت التجربة جيدة: فمعظم المشاركين خرجوا من تلك الاجتماعات بإدراك أفضل لمسألة كيفية تغيّر العالم، وما الذي يجب عليهم وعلى زملائهم أن يفعلوه للتجاوب مع التغيير. هنا تستحق العملية الوصف بشيء من التفصيل.

تتضمن المشاركة في اجتماع المائدة المستديرة دومًا قيادة المؤسسة، والهيئة التدريسية، وكبار الموظفين، والطلاب. وتعد مشاركة رؤساء ومديري الجامعات مهمة جدًا، ويشترك عادة واحد أو اثنان من العمداء والأمناء أيضًا. والجهة الأكثر أهمية هي أعضاء الهيئة التدريسية الذين يمثلون الكيان المستهدَف من المائدة المستديرة. كل هيئة تدريسية يكون لديها مجموعة من الأشخاص أصحاب «العقول الحكيمة» الذين يعدون من قبل زملائهم قادة الفكر، قد لا يكونون الرؤساء السياسيين للهيئة، ولا يكونون أعضاء في مجلس الأمناء وما شابه ذلك، ولكن معظم الأساتذة يعرفون من هم بالفعل. إن جمع جميع هذه الشخصيات البارزة في جلسة المائدة المستديرة يمثل شرطًا رئيسًا لانعقادها. ويسهم كبار الأعضاء من إداريين وأساتذة بوصفهم

مصـادر مرجعيـة ومشاركين عامين. كذلك يفعل الطـلاب الذين يقدمون أحيانًـا أفكارًا ورؤى أساسيـة يمكـن أن تُغفل أحيانًا. يجـب ألا يزيد حجم المائدة المستديرة عـن 25 شخصًا أو نحو ذلـك، لـذا فإن تشذيب قائمـة المشاركين يصبح عادة أمرًا أكثر صعوبة مـن وضع قائمة أسماء المشاركين الأصليين.

ويتألـف اجتمـاع المائدة المستديـرة من جلستين، بفـارق شهر أو نحـو ذلك بينهما. تبـدأ كل جلسة بلقـاء عشاء وتستمر طوال معظـم اليوم اللاحق. تتنـاول الجلسة الأولى أساسًا البيئة المتغيرة للتعليم العالي ومضامينها بالنسبة إلى المؤسسة. والثانية تعيد طرح هـذه الموضوعات وتنتقل إلـى أجندة العمل؛ كيف يستطيع المشاركـون أو زملاؤهم تقديم المساعـدة في مواجهة تحديات جديدة. نظريًا، تنتهي المناقشة بتشريع المبادرات المحددة في الاجتماع حتى تجري متابعتها من قبل قيادة المؤسسة.

هـذه الصيغة أثبتت فاعليتهـا لسببين: أولهما أن المشاركين بحاجة إلى وقت كاف كي يصبحوا متآلفين فيما بينهم ومع الأمور. إنهم بحاجة إلى تخطي مرحلة التحدث أو إلقاء الخطب، حيث يصف كل واحد منهم ملحوظاته وفلسفته، بحيث يستطيعون البدء بمعالجة القضايا بحرية وبطريقة منفتحة. على سبيل المثال، إن اجتماعات العشاء المفتوحة مصممة لتحقيـق تآلف بين المجموعة والتحضير لمناقشة أكثر كثافة في اليوم الآتي. وثانيًا، الحاجة إلـى وجود مدة تَصوّر وإمعان، أي الفصل بتلـك الأيام أو الشهر تقريبًا بين الجلستين. إن القضايـا المطروحة مهمة ومعقدة، وقد لا تكون انطباعات المـرء الأولية مقبولة. ولما كانت اجتماعات الموائد المستديرة مخصصة من أجل التوصل إلى تغيير مستمر، من المهم طرح الأفكار ثانية على الطاولة بحيث يمكن أن تعد جزءًا من العملية.

يمثـل التيسـير الماهر الشـرط الأساسي الثاني لنجـاح ذلك الاجتمـاع. تأتي عملية التيسير من قبل أشخاص من خارج المؤسسة من أجل تقديم هالة من الموضوعية، والأكثر أهميـة مـن ذلك، إنهم يعرفـون كيف يجرون المشاركـين إلى مناقشة جديـة وفي النهاية للتوصـل إلى نتيجـة عند اختتام الجلسـة، وإذا أمكن، تحقيق إجماع علـى تلك النتيجة. ويمكـن للمناقشـة أن تنحدر إلى مستـوى «ثرثرة» غير بناءة دون محـرّك ماهر. وبوجود هذا المحرّك يفترق المشاركون وهم يحملون شعورًا بإنجاز شيء مهم وبجدول أعمال لعمل مستقبلي.

ثمــة ثلاث قواعد راسخة تستحق الذكر: الأولى يُطلــب من المشاركين أن يوافقوا أنه حين تأخذ المناقشة طابعًا «رسميًا» تستهدف بوساطته صياغة سلوك مؤسساتي، يجب ألا تجري نسبة أي عمل أو فكرة إلى الأفراد؛ إذ يجب أن يكون كل شخص حرًا في استكشاف الأفــكار دون خوف من الاستشهــاد به خارج الاجتماع، أو أن يتعرض لتحديات فيما بعد بسبب أفكار ما تزال في مرحلتها التكوينية. ثانيًا، يُطلب من المشاركين أن يكرسوا وقتهم للاجتماع في أثناء انعقاد كل جلسة -أي لا يخرجوا منها لتلقي مكالمات هاتفية أو معالجة شؤون أخرى (وهذه الناحية مهمة بوجه خاص للأشخاص المهمين). أخيرًا، يسجل كاتب ملحوظــات في أثناء الاجتماعات ويضع تقريرًا يلخص المناقشــات، لاسيما قرار الإجماع الناجــم وبنود المتابعة. دون تقرير كهذا فإن إنجــازات المائدة المستديرة يمكن أن تضيع؛ لأن ما يدور في أثناء المناقشات يتلاشى في ذاكرات الأفراد.

تقــدم اجتماعات المائــدة المستديرة لبرنامجي بيــو ونايت نموذجًا يمكــن أن يُطبّق بالكامــل من قبل المؤسسات التي ترغب في تبنّي الإصلاحات التي يوصي بها هذا الكتاب. إن النموذج قائم على مناقشة حرة ومفتوحة - مقاربة المشاركة لحل المشكلات . وفي حين أن الأهــداف المحيطة بعمليــة للجودة تعالج النضج، والابتــكارات التقنية، والوعي الجيد بالكلفة، يمكن أن تمثل ضــرورات مؤسساتية، فإن كيفية التصرف لتحقيقها تظل موضع نقاش باستمرار. إن خبرتي في مناقشة مثل هذه الأهداف مــع الهيئات التدريسية تشير إلــى أن الغالبية ســوف تتقبل المناقشات إذا مــا أُعطيت الوقت الــكافي، بشرط أن تشعر أنهــا مفوضة بتقديم مقاربة وبالثقة بأنهــا سوف تتلقى الدعم لا العقاب إذا ما استثمرت الوقــت في المحاولة. إن التيسرات الماهرة وجو الانفتاح يعطيان أفضل فرصة لتحقيق هذه النتيجــة. وإذا لم يتحقــق الإجماع في المائدة المستديرة فإن على القائم على تيسير الأمور أن يترك المسائل مفتوحة بحيث يمكن العودة إليها فيما بعد في مواقع أو اجتماعات أخرى.

تكوّن الدقة والتخطيط درس المقاربة الثاني. يختار المشاركون بدقة ويُجري إخبارهم بغرض التمرين. وتقــدم الصيغة الصورة الصحيحة والوقت الــكافي للتعمق في المسائل. يجب القيام بتيسير الأمور بوجه متمرس وماهر وتكريس الموارد اللازمة لكتابة التقارير. والمهم هنا أن يقدم قادة المؤسسة مثالًا جيدًا لغيرهم بتكريس وقتهم للتمرين. وعليهم أن

يبدوا ثقتهم بالقائم على تيسير الأمور عن طريق المشاركة النشيطة دون محاولة الهيمنة على المناقشة.

عندما يُشرِّع اجتماع المائدة المستديرة أو ما شابهه أهداف البرنامج ومقاربته الواسعة، يكون على قادة المؤسسة أن يستخدموا المكبرات لنشر النتائج عبر المؤسسة. وهنا تكون الإعادة الحرفية أمرًا لازمًا؛ على الجميع ألا يفترضوا أبدًا أنه عندما يجري نشر الرسالة في خطبة أو مذكرة فإنه سيكون قد جرى استلامها واستيعابها من قبل المتلقين. على القادة أن يطوروا خطة عليا تشمل جميع وسائل الإعلام في داخل الجامعة وتستثمر كل الفرص المتاحة لإقامة حوار مباشر، مثل الاجتماعات الأكاديمية لمجلس الجامعة الأعلى، والمراجعات، وزيارات الأقسام وأمكنة إقامة الطلاب. ويمكن أن تتضمن الخطة أيضًا ورشات عمل لاستكشاف الجوانب الخاصة للبرامج والأنشطة التي تظهر على مسرح الأحداث الدائم وفق ما هو مذكور في الخطوة 3.

الخطوة 2- التكليف بمشروعات رائدة

القول مهم ولكن يكون صدى الفعل عادة أعلى من الكلمات. كلما بدأت الهيئة التدريسية بالعمل فعليًا على جودة عمليات التعليم واحتواء الكلفة بوقت أبكر، تَحقَّقت بوجه أسرع من أن ذلك الهدف جدير بالجهد المبذول من أجله وأن الحلول متجذرة في الفطرة السليمة. إن الحديث الذي لا ينتهي، وهو نزعة طبيعية للمؤسسة الأكاديمية، يمكن أن يثير القلق والحواجز جنبًا إلى جنب مع تمهيده الطريق للعمل. حتى عندما لا تظهر مثل هذه الحواجز، ثمة فجوة حقيقية بين معرفة ما يجب عمله وبين القيام به فعلًا.[2]

يجب التفويض ببدء المشروعات الرائدة بأسرع ما يمكن، فهي تقدم فائدتين نوعيتين: الأولى، تزيل بعض الغموض من أجندة التغيير؛ إن الشرَّ الذي نعرفه غالبًا ما يكون أقل ترويعًا من الشر الذي نتخيله. على سبيل المثال، يفيد الأساتذة الذين يعملون في العمليات التعليمية ذات الجودة أنها ليست صعبة ولا غير مرضية؛ إذ إنه سيتبيّن لنا أنها تتضمن مهمات أكاديمية تتصف بالحس العام بدلًا من القفز عبر حلقات بيروقراطية. وتتمثَّل الفائدة الثانية، في أن المشروعات الرائدة تقدم فرصًا للتعلم

وإزالـة الأفكار الخاطئة والعيوب. ويتجه الأفـراد صعودًا على منحنى التعلّم، ويحددون في أثناء العملية مناطق التحسن. وإذا كان المشروع ناجحًا يصبح المشاركون مناصرين له ومصدرًا مهمًا لمساعدة أولئك الذين سيأتون بعد ذلك.

إن ضمـان نجاح مشروع رائد أمر حاسم؛ نظرًا إلى أن الإخفاقات المبكرة قد يكون لها نتائج متباينة. وعلى المرء أن يختار المواقف التي تميل الظروف فيها لمصلحة النجاح، أي كمـا يقـول المثل: «قطف الثمرة الدانية». ويجب أن لا تكـون المهمات المطلوبة من تلك المشروعـات شديدة التعقيـد، وعلى الذين يقومون بتنفيذهـا أن يكونوا متحمسين بشأن النتائـج المأمولة. أما المهمات فلا يجب أن تكون بسيطـة لدرجة تقلّل من قيمة التجربة، ولكـن مع ذلك يجب ألا يسـير التطبيق خارج خط الاتجاه السائد لنشـاط المؤسسة. إنه لأمر جيد أن نبرهن على أن البرنامج الدراسي يمكن أن يعمل كبرنامج هامشي لا تتمتع هيئة مدرسيه بالاحترام الكافي من قبل الزملاء.

إن معظـم القـراء على معرفة باستخـدام التجربة في التطبيقـات التقنية. والمبادئ نفسهـا تنطبق على عمليات تطوير الجودة وتقدير الكلفـة. لنأخذ عمليات الجودة مثالًا. في جامعـة غوتبـورغ Göteborg University في السويد قرر قسم العلـوم السياسية تبنِّي جـودة العمل عن طريق مشروع تجريبي ذاتي المبادرة للجامعة.[3] إن قسم العلوم السياسة هو قسم جامعي عادي، وهو لا يتضمن مقررات عملية تحتاج مختبرات معقدة، أو خبرات اختصاصيـة خارجية ذات سلطة على المناهج. والأكثر أهميـة، أن رئيس القسم الأستاذ بينغت-أوف بوستروم Boström Bengt-Ove كان مدافعًا مهمًا عن تحسين جودة العمليات. لقـد حثّ زملاءه على هذا ونفذّ كثيرًا من المبـادئ المشروحة في الفصل السادس. وكانت تساعده في عمله وحدة الجودة المركزية في الجامعة، إضافة إلى الرعاية التي تولدت عن إجراءات تدقيق عمليات الجودة التي أعلنتها أخيرًا الوكالة الوطنية للتعليم العالي.

تقـدم جامعة نـورث ويست ميسوري مثـالًا آخر، هذه المرة في مجـال تحليل الكلفة. بالعمـل وفـق منحة مؤسسة سلـون Sloan Foundation، إذ طلبت الجامعة اقتراحات من أجـل مشروعات رائدة لدمج عمليات التعليـم ذات الجودة الخاصة بها مع حساب الكلفة

القائـم على النشاط.[4] وكانت المشاركة تطوعية، وكانت إمكانية تطبيق المقترحات تدرس بوجـه جيـد قبل أن تُقبـل. قدمت المنحة حافزًا ماليًـا متواضعًا للهيئـة التدريسية، ولكن الجامعة اعتمدت أساسًا على الحماسة الداخلية من أجل إنجاز العمل. ولقد تم الحصول على مدى واسع مـن تطوير المهارات والخدمات الاستشارية في أثناء مسار المشروع، التي انتهت إلى تقديم خبرة قيّمة وعدد من قصص النجاح.

تقدم الأمثلة عدة تقديرات إضافية في التكليف بتنفيذ مشروعات تجريبية. مثل هـذه المشروعات يمكن أن تظهر عفويًا، وعند ذلك يجب أن تكون مدعومة بصدق ما لم توجد أسباب قاهرة لعكس ذلك (البرامج الرائدة ليست تجارب بالمعنى التقليدي، والحصـول على نموذج تمثيلي ليـس مهمًا، ما يهم هو الحماسـة وقابلية التطبيق). على كل حال لا حاجة إلى الانتظار إلى أن تظهر المشروعات تلقائيًا. ويستطيع القادة التأسيسيـون أن يلتمسوا اقتراحات مشروعـات لتمويلها بهبة أو منحة كما في جامعة نـورث ويسـت، أو من مـوارد الجامعة. وقد يتضمـن تخطيط البرنامـج رفع التمويل وقـد يكون المانحون مهتمين بأنواع التحسينات التـي نوقشت في هذا الكتاب. على أي حـال إن موضوع تحسين البرنامج كبير الأهمية بحيث يترتـب على المؤسسة أن تضع ميزانيـة تمويلاتها الخاصة للمشروعـات الرائدة إذا لم يظهر الدعم الخارجي. وفي نهاية الأمر فإن انطلاق المشروعات الناجحة واستمراريتها يجب أن تجري تغطيتهما باعتمادات المؤسسة طبعًا.

إضافة إلى التمويل، يحتاج الأمر إلى تأمين تطوير المهارة والخدمات الاستشارية مـن أجل نجـاح البرامج الإرشادية الرائـدة. وعلى المؤسسـات أن تتحضر لهذا قبل أن تصـدر تكليفًا بتنفيذ مثل هـذه المشروعات، وأن تكون مستعـدة لزيادة مستويات الدعـم بسرعـة إذا تبيّن لهـا أن العمل يتداعى. وسوف أعود إلـى مسألة الدعم عند مناقشة الخطوة الرابعة. أما الآن، يكفي القول إن الدعم ليس أكثر أهمية في أي وقت مـن الأوقات أبدًا كما هو الحال مع مرحلـة المشروع الرائد وأن الإخفاق في تلبية هذه الحاجة يمكن بسهولة أن يكون كارثيًا.

الخطوة 3 - إيجاد مواقع للنقاش والتطوير المستمرين

قد يفرز العمل الجيد ثماره الخاصة، ولكن من المفيد أن تكون قادرًا على إخبار المسؤولين عنه بذلك. هذا سبب واحد لأهمية وجود مواقع للمناقشة والتطوير المستمرين، والأسباب الأخرى هي للمحافظة على التركيز ونشر الأفكار اللازمة من أجل التحسين.

عندما كنت نائب رئيس جامعة ستانفورد لشؤون العمل والتمويل، شرعت ببرنامج يدعى «الجودة، والخدمة، والإنتاجية» (اختصارًا QSC). وكان هذا البرنامج يتضمن مجموعة من المجالس QSC: مجلس لكل قسم يرأسه رئيس القسم، ومجلس على مستوى الفرع أرأسه أنا. كان كل مجلس يتضمن مجموعة مختلفة من الأشخاص يراوحون بين أعضاء عاديين وكبار الموظفين. تضع المجالس جدول الأعمال لبرامج الوحدة المتميزة بالجودة وتقدم أماكن لفرق الجودة، أو لمجالس الأقسام في حالة المجلس الخاص بالفرع، لتقديم تقرير عن خبراتها. وحيث تقتضي الحاجه، سوف تسعى المجالس بفاعلية إلى تحديد المشكلات واقتراح الحلول، ولكنها في الغالب تقدم بيئة ودية ومعرفية لتبادل المعلومات. وكانت تقوم أيضًا بالمهمات الدقيقة للتعريف بالأمثلة الناجحة واقتراح المكافآت.

كانت الفرق لا المجالس هي التي تقوم بمعظم عمل QSC. وأحيانًا يعيّن المجلس فريقًا لغرض خاص مثل فريق مكتب المراقب المالي الذي طور ما يُدعى صندوق الأدوات Rri (هذا الصندوق خُصص للمكافآت، والتعريف بالنجاح، والحوافز). ثمة فرق أخرى تكوّنت من قبل المسؤولين أو في بعض الحالات من العاملين أنفسهم في أثناء المسار المعتاد لمهامهم. إن الالتزام بمبادئ Qsc والرغبة في التحسين مثلتا الخيط المشترك، وفي الوقت نفسه فإن المجالس قدمت مسرحًا جيدًا وسلسًا للمشاركة بالمعلومات ورفدها وتعزيزها.

يستطيع القياديون على المستويات كافة أن يكوِّنوا مثل هذه المجالس دون تعطيل أنظمة العمل أو شؤون تفويض المسؤوليات. يتمتع رؤساء الأقسام في ستانفورد على سبيل المثال بالمسؤولية بشأن التخطيط والإشراف والأداء. لقد حسّن برنامج QSC الوعي بشأن الجودة، والخدمة، والإنتاجية، ومكّن الأفراد من العمل بفاعلية أكثر، ولكنه لم يضعف

من دور المسؤولية الفردية أو السلطة الأساسية. واستمر وضع القرارات الأساسية من قبل الموظفين المعنيين، ولكن لما كان هؤلاء أعضاء في مجالس QSC كانت قراراتهم متوافقة مع أهداف البرنامج وإستراتيجيته. وكان برنامج QSC يشبه تمامًا عمليات الجودة التعليمية. لقد كان يهدف إلى جعل عمل الفرقاء المسؤولين أسهل وأكثر فاعلية وليس إلى إضعافهم.

يجب أن توجد مجالس لجودة عمليات التعليم على مستوى العمداء وعلى مستوى المؤسسة. معظم فرق العمل تعمل على مستوى القسم أو البرنامج، لذا فإن المجالس على مستوى العمداء مكان جيد لهم للمشاركة في النتائج. ويقدم المجلس القائم على مستوى المؤسسة، الذي يرأسه عادة مدير الجامعة، مسرحًا لدعم مجالس العمداء، برغم أنه أحيانًا قد يدعو فرق القسم أو البرنامج للمشاركة في اجتماعاته. وعلى جميع المجالس أن تلتقي بوجه متكرر للمحافظة على الزخم وتأكيد أهمية البرنامج. إن الاجتماع ساعتين مرة في الشهر، على الأقل، يبدو ضروريًا في أثناء المرحلة التشكيلية للبرنامج، ثم إن الاجتماعات نصف الشهرية قد تكون كافية عندما يجري البدء بالبرنامج.

يمكن للتقنية المغيرة للنموذج Paradigm-Changing أن تكون الموضوع الأفضل الذي يبنى عليه جدول أعمال الأول للمجلس. إن التركيبة التي تتضمنها التقنية والتي تضم الاهتمام الداخلي الذاتي والربح الملموس تقدم سببًا واضحًا للمناقشات، وعندما ينكسر الجليد، لن يكون هناك نقص في الأفكار المشوقة والمثيرة للاهتمام. زيادة على ذلك، إن الابتكار القائم على التقنية يقود بوجه طبيعي إلى أخذ جودة عمليات التعليم والكلفة بالحسبان. أما جودة العمليات فلأن التغييرات موجهة نحو العملية وتتطلب تقديرًا من أجل قياس النتائج، وأما الكلفة فلأن مجموعة واسعة من الموارد يجب أن يجري توظيفها. والبرنامج الناتج سوف يعزز الروابط بين التقنية، والكلفة، والجودة، ويحفظ وقت القيادة والهيئة التدريسية النادر والثمين، ويقدم حافزًا مستمرًا للتغيير.

الخطوة 4 - تنظيم ورشات عمل، وشبكات، وخدمات استشارية

تعد تطوير المهارة، وتقديم الاستشارات، والشبكات، شروط أولية من أجل ابتكار تقني فاعل. إذ يجب أن تدرب هيئة التدريس على التقنيات وتدعم بخبرة عميقة عندما

تحـاول أن تقـوم بشيء ما خـارج المألوف. إنها تحتـاج إلى شبكات نظـيرة بحيث تتحول إليها للحصول على الإرشاد والدعم. ولقد لاحظت مبكرًا أن المشروعات الرائدة يجب أن تتضمـن تطوير المهارة، ووضع الشبكة، والاستشارة، وأن الحاجة إلى هذه الأمور يجب ألا تختفـي إذا ما جرى تجاوز مرحلة المشروع الرائد. لقد وجدت الجامعات أن هذه المهمات يجب أن تكون حسنة التنظيم، والإدارة، وممولة على أساس أمد بعيد.

الشيء نفسه يصّح على عمليات جودة التعليم وتحليل الكلفة. فتتطلب تطوير الجودة والوعـي بالكلفـة من الأساتذة إلى أن يقدموا مهمات غـير مألوفة. عمليات جودة التعليم لم تتغلغل بعد في مناهج الدكتوراه والأمثلة على التنفيذ الفاعل ما تزال قليلة جدًا لدرجة تجعلها غير معروفة على نطاق واسع بين أفراد الهيئة التدريسية. والتطبيقات الأكاديمية لتقديـر الكلفـة على أساس المهمات ما تزال أحدث، والحق أن قلة من الأساتذة قد فكرت جديًـا بكلفة عمليات التعليم والتعلم. حتى عندمـا تعتنق الهيئة التدريسية هذه المفاهيم، فـإن لدى معظـم أفرادها فكرة غير واضحـة مطلقًا بشأن ما يجب عملـه. إن البرنامج سيمحى في بدايته دون وجود تطوير للمهارة وخدمات استشارة حاضرة، ومن غير المتوقع أن يستمر التقدم دون إعداد شبكة منظمة.

وأصبحـت وحدات التطوير التعليمي جـزءًا مألوفًا من صـورة الكليات والجامعات. حيـث تستطيع أن تقدم نواة جيدة يجري عليها بناء دعم لعمليات الجودة وتحليل الكلفة، ولكن هناك بعض الأخطار التي يجب تجنبها. أولًا، مثل هذه الوحدات تحمل أحيانًا صبغة معينـة؛ إذ يمكن عدّها كخدمة لمساعدي التدريس وأفـراد الهيئة التدريسية الذين يُنظر إليهـم علـى أنهم مدرسون من بعض الإشكاليات. وهذه ليست قاعـدة جيدة نبني عليها برنامجًا يتطلع إلى الأمام وقد يشارك به جميع أعضاء الهيئة التدريسية.

ثانيًـا، معظم وحـدات التنمية التعليميـة تفتقر إلى الخبرة في تطويـر عمليات الجودة وحسـاب الكلفة بحسـب النشاط. ويستطيع العاملون في هذه الوحـدات مساعدة الأشخاص فيهـا علـى أن يصبحوا أساتـذة أفضل، على سبيل المثـال، بوساطة تقديم أفـكار مفيدة أو أشرطـة فيديـو أو عرض نقدي، ولكنهم لا يملكون خـبرة في التعامل مع الكلفـة أو تصميم

العمليات التعليمية وأساليب التقويم. وتستطيع وحدة ذات تمويل جيد ومؤهلة بأناس أذكياء ويملكون الدافع والحماسة أن تصعد على منحنى التعليم بسرعة، ولكن قيادة المؤسسة يجب ألا تحدد ببساطة الواجبات الجديدة كمسألة ملائمة. قد يثبت في بعض الحالات أنه من الأفضل إيجاد وحدة جديدة بدلًا من تطعيم منظمة تطوير تعليمي قائمة بمهمات جديدة.

ولأنه لا يوجد أحد يملك أي خبرة في هذه المسألة، فإن دمج تطوير عملية الجودة وتحليل الكلفة في الوحدة ذاتها يحضرني كفكرة جيدة. يمثل تصميم العملية جانبًا مهمًا في جودة العمل، والتصميم الجيد يتطلب حساب التكاليف وحساب النتائج. ويتطلّب التقدير أيضًا التكاليف، التي يجب أخذها بالحسبان في مرحلة التصميم. أخيرًا، إن تطبيق ضمان الجودة يناسب بوجه طبيعي تحليل المهمات. وغالبًا ما ينجم تقصير الأداء عن إخفاق في ملاحظة أنواع المهمات، كما يحدث عندما يهمل الأساتذة وقت التحضير أو ساعات المكتب. وتستطيع وحدات الدعم أن تساعد الهيئة التدريسية على تجنب هذه المشكلات أو تقدم لها حلولًا تخفف من تلك المشكلات في حال حدوثها.

يجب أن لا يوكل دعم الهيئة التدريسية في تقدير الكلفة بحسب المهمة إلى قسم الشؤون المالية والحسابات في الجامعة. إذ تفكر الجماعات المسؤولة عن الشؤون المالية بوجه تقليدي في مخصصات الكلفة لا المهمات. إنها تطمح عادة إلى درجة من الدقة أكبر مما هو ملائم للوعي بالكلفة الأكاديمية، ومطالبها من أجل تحقيق تلك الدقة من المحتمل أن تعزل الهيئة التدريسية. ويجب على الذين يدعمون الهيئة التدريسية أن يعملوا عن قرب مع زملائهم المسؤولين الماليين، ولكن الفصل بين عمل الجهتين يجب أن يكون مفهومًا جيدًا. يقرر المسؤولون الماليون كلفة الوحدة من الموارد، في حين تعمل جهة الدعم مع الهيئة التدريسية لتحديد المهمات ووضع نماذج عن استخدام المورد.

وحدة الدعم المذكورة آنفًا يمكن أن تساعد أيضًا في نشر التقنية المغيّرة للنموذج. ويجب أن تعمل جنبًا إلى جنب مع نظيراتها في دائرة تقنية المعلومات في الجامعة، ولكن دور المجموعتين مختلف بعض الشيء. إن مجموعة تقنية المعلومات على دراية بما يلزم في الشؤون التقنية ولكن في أي نظام متمرِّس يكون المسؤولون عن الجودة وعن الكلفة هم من يفهمون العمليات التعليمية وعمل الهيئة التدريسية. وسوف يُفعِّل التعاون الناجح الوقت

الثمين من حيث الزمن والكلفة لمتخصصي تقنية المعلومات (It) مع تجنب النزوع إلى جعل التقنية تقود التطبيق الأكاديمي.

سوف ألخص هذا الفصل بملحوظة عن تطوير المهارة. يصر الأساتذة الكبار عمومًا على فكرة أن تكون «متمرنًا»؛ ربما ينظرون إلى أنفسهم على أنهم أفضل من المتدربين، وفي أي حال فإن «التدريب» يكون مؤثرًا في مجال الأعمال أكثر منه في المهنة النبيلة للأكاديمية. ومع هذا فإن الأساتذة يحتاجون إلى تلقي تدريب وتوجيه في مبادئ وأساليب جودة العمل وتحليل الكلفة. وفي رأيي، إن المقاربة الأفضل هي التي تدور حول المشروعات الرائدة. ويجب أن يعمل المشاركون من الهيئة التدريسية عن قرب مع الأشخاص الذين يقدمون الدعم لتحقيق نتيجة مقبولة، وفي أثناء سير العمل سوف يتعلمون الأشياء المطلوبة للنجاح. هذا يعني أن المهارات يجب أن تتطور «في الوقت المناسب» بدلًا من أن تتطور في أثناء «التدريب» من أجل استيعاب التوقعات المستقبلية. ويمكن أن تكون ورشات العمل التي تعمل على المشكلات التي تواجهها الهيئة التدريسية في الوقت الحاضر فاعلة بوجه خاص.

عندما تثبت المشروعات الرائدة نجاحها سيكون من السهل عندئذ توسيع برنامجها ليشمل برامج أخرى. وبالنتيجة يمكن للمرء أن يأمل أن المهارات المتطورة في عمليات الممارسة المثلى ذات الجودة وأساليب تحليل الكلفة تخسر صبغتها المتميزة وتصبح جزءًا من ذخيرة مسؤوليات الهيئة التدريسية المعتادة، مثل مواكبة محتويات مواد حقل التخصص.

الخطوة 5 – توسيع بيئة المكافآت، والاعتراف، والحوافز

الوعي، والمشروعات الرائدة، ومسارح الأحداث، والدعم المالي كلها أمور لا تجدي إذا لم يكن لدى الأساتذة العاديين حافز للتغيير. لقد وصف الفصل الرابع كيف أن الحوافز الموجودة في التعليم العالي قد أخذت تنحرف باتجاه البحث. ويحاول الأساتذة أن يقوموا بالتدريس بعيدًا عن الإحساس بالفخر المهني وبواجبهم تجاه طلابهم، ولكن يبدو أن المكافآت الملموسة مثل الترقية والتثبيت والتعويض لا تتساوى مع مكافآت البحث. وتقدم التقنية المغيرة للنموذج المكافآت الجوهرية مقرونة بالإبداع، ولكن من الصعب

علينا توقع أن تنافس هذه المكافآت ما يقدمه البحث من مكآفات ملموسة. و يكون الوضع أسوأ لعمليات الجودة وتحليل الكلفة، التي يساويها بعض الأساتذة حاليًا بالإبداع.

سوف يتطلب إنجاز الأجندة الإستراتيجية تغييرًا مهمًا في بيئة المكافآت الأكاديمية، والتقدير والحوافز (RRI)*. يحتاج التركيز على التحسين إلى تطوير، ومناقشة واسعة، وأن تتبناه أخيرًا جميع الأطراف المعنية. ويجب أن يكون تقدير الأداء مرتبطًا بوجه دقيق مع بنية الـ RRI. على الرغم من رفضها من المستويات الأكاديمية العليا فإن التقويمات ذات الشأن التي تؤثر في الترقيات، وفي تثبيت المنصب، وتقدير الراتب سوف تقطع شوطًا طويلًا نحو إيجاد حوافز من أجل التغيير. ولا توجد صيغة يمكن أن تضمن النجاح، ولكن ما يمكن تقديمه هو بعض النصائح البسيطة فيما يخص هذا الأمر.

إن إدخال بيئة RRI في الأربع خطوات الأولى للبرنامج هو شرط أساسي. ويجب على اجتماعات الموائد المستديرة أن تبحث مسألة المكافآت والحوافز كمسألة رئيسة. وهناك أمل بأن يصل المشاركون إلى إجماع بضرورة فعل شيء ما، وفي جميع الأحوال على قيادة المؤسسة أن تؤكد على تلك الحاجة في كل فرصة. وعلى المشروعات الرائدة أن تضع أساليب ومعايير للتقويم، وكذلك العمل على عمليات الجودة، والتقنية، وتحليل الكلفة التي يجب أن تمثل تركيزها الأساسي. وعلى الهيئات المجتمعة أن تناقش أساليب التقويم والحوافز في كل اجتماع. ويجب أن تسهم عملية تطوير المهارة ومهمات الاستشارة في تقديم الخبرة والتقويم. وأخيرًا لا آخرًا يجب على أحد الأفراد الذين يعملون مع وكيل الجامعة أن يختار البرامج المميزة للمؤسسات الأخرى الخاصة بالـ RRI (المكافآت والاعتراف والحوافز).

على برامج RRI الأكاديمية في كل مؤسسة أن تفتح المجال لما يسمى بعقود الهيئة التدريسية السنوية. هذه الاتفاقيات تأخذ طابعًا وديًا أكثر من نمط العقود الرسمية، التي تجري بين رؤساء الأقسام والأساتذة تصف العمل الذي سيقوم به الأساتذة في أثناء السنة الآتية وكيف سيجري تقويمه. غالبًا ما تكون الاتفاقات الودية مفهومة ضمنًا، ولكن الممارسة الجيدة تتطلب مناقشة صريحة وتوثيقًا، لذا يجب أن تأخذ المفاوضات بالحسبان حاجات القسم والأفراد - وهي تقليديًا الالتزامات المتعلقة

* Rri: Rewards – Recognition - Incentives.

بالتعليم والخدمة وما يتوقع من الأستاذ إنجازه في مجال البحث والعلم. يجب ألاَّ يكون من الصعب إضافة عمل جديد إلى لائحة المهمات التي على عضو الهيئة التدريسية إنجازها فيما يخص عمليات جودة التعليم، وتطوير تقنية تغيير النموذج، وتحليل الكلفة. ليس المطلوب من الأستاذ المشاركة بجميع الأنشطة كل سنة، ولكن بطريقة ما لابد من تغطية القواعد الأساسية. ويجب أن يسهم معظم الأساتذة مع مرور الوقت في جميع المجالات على أساس دوري.

يمثل الوضوح الشرط الأساسي من أجل العقد السنوي. على رئيس القسم والأستاذ أن يغادرا اجتماع المائدة المستديرة بنظرة عامة إلى ما هو متوقع وإلى ما سوف يكوّن نجاحًا. وهذا الأمر يجب أن يُحفظ كتابة، وأن يوثق من كلا الجانبين. ثمة فن لتحديد مثل هذه الاتفاقيات، وعلى المرء أن يصف النتائج بصورة دقيقة قدر الإمكان.

المطلوب من رؤساء الأقسام أن يربطوا عملهم بإدارة القسم وعمليات التخطيط عند التفاوض في مثل هذه الاتفاقيات. على سبيل المثال، يمكن لفريق عمل الجودة أن يحدد الاستطلاع المذكور سابقًا الخاص بالعاملين كحاجة ماسة ويسأل رئيس القسم أن يجد شخصًا مناسبًا لتولي المهمة. من الأفضل أن يتطوع أحد أعضاء الفريق للعمل ويطلب من رئيس القسم أن يجعل ذلك العمل جزءًا من عقده السنوي. إن ذكر المشروع في العقد يسمح بمقايضات مقابل الأنشطة الأخرى. وفي الأنظمة الموضَّحة بشكل تام سوف يضع رئيس القسم (ربما بمساعدة لجنة تنفيذية) حاجات القسم وتوقعاته كافة بحسبانه قبل إنهاء العقود السنوية.

تمثل المتابعة عنصرًا أساسيًا للنظام التعاقدي، ومن دونه تصبح العقود إشارات فارغة لا يأخذها أحد بالحسبان. وفي المثال، قد يسأل رئيس القسم الزملاء عن تغذية راجعة لما قبل وبعد: هل كان الاستطلاع متينًا وشاملًا، وهل برهن الشخص المسؤول على حس قيادي عند حساباته لمضامين الاستطلاع؟ إذا لم يتحقق العمل أبدًا أو لم ينفذ جيدًا هل كانت هناك ظروف تستدعي ذلك؟ مثل هذه التقويمات لا تختلف من حيث المبدأ عن تلك التي تتصل بالبحث والمعرفة ويمكن توثيقها بسهولة. إنها أسهل من تلك التي تتعلق بجودة التدريس والنصح اللذين يجريان في الصف.

يمكـن للمتابعة التعاقدية أن تكوّن الأساس لتقويم الأداء السنوي للأستاذ، وبالتأكيد لقـد أصبـح هذا تقليدًا في بعض المؤسسات. والحق أن فك العقـود أو متابعتها من حيث القـرارات التي تتعلق بالراتب، والترقية، وتثبيت المدرس، هي أمور يجب النظر إليها على أنهـا قـد تسبب شرخًـا في الثقة. كيف يتصـرف البروفسور ورئيس القسـم اللذان اتفقا علـى مجموعة من المعايير إذا وجـدا لاحقًا أن القسم، أو الكلية، أو المؤسسة تؤدي معايير مختلفة؟ عمليًا، يربط رئيس القسم العميد بعقد سنوي، لذلك يجب تسوية أي خلاف في أقرب وقت.

إن المكآفات الملموسـة ليست المصدر الوحيد للحوافز الأكاديمية. إذ يستطيع رؤساء الأقسـام والعمداء ومدير الجامعة ورئيسها تمييز العمل الجيد في أجندة التحسين بطرق أخـرى مثل الاحتفال السنـوي الذي يُكرّم الأساتذة البارزيـن. وأن يُطلب منك ذكر عمل أحدهم في المجلس، أو ربما أمام هيئة الأمناء، يُمثل نوعًا آخر من أنواع التعريف بالتميّز. كذلك تفعل المكافآت المالية لقيادة ورشة عمل تضم نظراء صاحب العمل المتميّز أو لعرض إنجازاته على الجميع في مؤتمر وطني عام.

إن تطويـر صندوق أدوات RRI الـذي يتجاوز مجرد المكافـآت الملموسة يمكن أن يكـون اختبارًا مبكـرًا جيدًا لمجلـس المؤسسة أو مجلس العمـداء. هناك شيئان يجـب تذكرهمـا: أولهما، يجـب أن ترتبط الجائـزة أو التقدير بوضـوح بالسلوك المرغـوب وألا يتأخـرا كثـيرًا في القـدوم؛ إذ تُضعـف الروابط الغامضـة والتأخر الطويـل الفاعليـة. وثانيهمـا أن الجوائـز غـير الملموسة لا تستطيـع أن تحل محل الجوائـز «الثلاثة الكبيرة» الملموسة: الراتب، والترقية، والتثبيت. على سبيل المثال تظهـر مقابلات الهيئـة التدريسية في NCPI بوضوح أن تقديـر الأساتذة البارزين لا يـوازن الجاذبية التي يحظى بها البحـث. إن بناء حوافز للإصلاح يتطلب وجود قادة يتعاملون مع الحوافز الثلاثة الكبيرة وكذلك تقديم أنواع أخرى من المكافآت، والاعتراف بالنجاح، والحوافز.

الخطوة 6 - تبني تخصيص الموارد القائم على الأداء

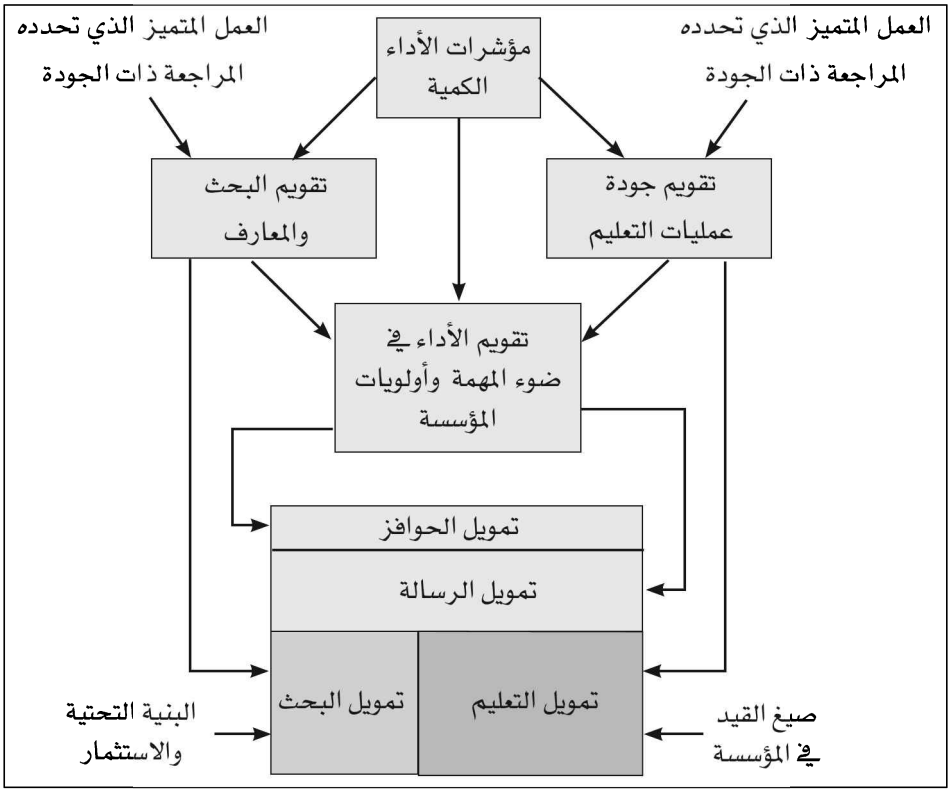
مـا يمثله برنامج Rri فيما يخصـ الأفراد، يمثله تخصيص الموارد بناءً على الأداء فيما يخص الوحدات التنظيمية. وصف الفصل العاشر تفاصيل المنهجية، لذا أنا هنا بحاجة فقط إلـى التركيز على الصورة كلها. فالمتطلبات الأساسية هي كالآتي: أولًا، على الكليات أن تكون واضحـة بشـأن ما هو متوقع منها. ثانيًا، يجب أن تقـوّم أداءها بانتظام باستخدام مزيج من المعايير الكمية والنوعية. ثالثًا، يجب أن يترتب على النتائج شيء من التبعات.

يُظهـر الشـكل 11-2 كيف يمكن لمؤسسة أن تنفذ توزيع المخصصات بنـاءً على الأداء على أساس شامل. يبدأ النظام بمؤشرات أداء كمية، كما هو مبين في الرسم البياني، المربع العلوي. تجمع المؤشرات جميـع المعلومات الممكنـة من قسمي المحاسبة والشؤون الإدارية. للكلية أو الوحدة ولقد رأينا، مع ذلك، أنـه حتى أفضل مجموعة من المؤشـرات الكمية تخفق في التقاط العناصـر الأساسية للأداء. يجب أن تُلحق المؤشرات بالتقويمات الكمية المبينة في الرسم في المربعات الثلاثة اللاحقة للمربع الأول. وتشمل المجموعات الأربع من المؤشرات «بطاقة السجل المتوازن» التي تحدثنا عنها في الفصل 10.

يتبع تقويم عمليات الجودة التعليمية والبحث والمعارف المنهجية الموصوفة في الفصل الثامـن، وأن يجري الإبلاغ عنها كلما كان ذلك ملائمًـا بوساطة مؤشرات الأداء الكمية. ويستطيـع مديـر الجامعة تقديـر نضج عمليات الجـودة في الجامعـة، ويستطيع العمداء تقديـر النضـج علـى مستوى القسم. ويمكـن لمؤشرات عمليـة الجـودة أن تشمل مستوى النضـج نفسه، ودرجة التقدم على منحنى النضج عن التقويم الأخير، والأداء فيما يتعلق ببعض الأهداف التطويرية الخاصة. ويمكن لتقويم أعمال البحث أن يشمل الناتج المعرفي على مستوى القسم مقابل غيره من الأقسام المشابهة في مؤسسات نظيره واختباره للتثبت من انسجامه مع المهمة والخطط الإستراتيجية.

الأداء الخاصـ بمهمـة المؤسسـة وأولوياتها يُكمـل بطاقة السجّل المتـوازن. واختبار التـوازن بين التعليـم والبحث يكمن تحت نطـاق المهمة. ثمة أمثلة أخـرى تتضمن تقدير الخدمـة العامة والتعاون مع الجامعات الأخرى ومع المجال الصناعي. والأداء الذي يعمل ضد بعض الأولويات المؤسساتية الخاصة يجب أن يجري ذكره هنا.

الشكل 11-2
تمويل قائم على الأداء على مستوى مؤسساتي



يبين باقي الشكل 11-2 كيف ترتبط أشكال التقويم بالتمويل. وفقًا للرسم، تبنى الميزانيات الأكاديمية وفق أربعة عناصر نظرية[5] (كما سنبيّن أدناه تستخدم هذه العناصر النظرية في تطوير الميزانية لا في ضبط الميزانية).

- العنصر التعليمي: يرتبط نظريًا بالتعليم وأنشطته الداعمة، ومن ذلك جودة العمل التعليمي. تعتمد الحصة على ساعة العمل الفعلية وعلى مؤشرات كمية أخرى للأداء.
- عنصر البحث: يرتبط نظريًا بأبحاث القسم وعلومه (أي أنه غير ممول من جهة راعية). تعتمد الحصة على مكافئ الدوام الكامل/Fte للهيئة التدريسية وعلى التقويم النوعي لأداء البحث.

- عنصر الرسالة: توفير تمويل إضافي يعزز رسالة الجامعة بطرق مختلفة عن عناصر التعليم والبحث. تعتمد الحصة على قرارات إعانة مالية عارضة مثل تلك التي ناقشناها في الفصل 9 وعلى تخمين استطاعة الأداء المستقبلي المحتملة.
- عنصر الحفز: توفير تمويل إضافي يكافئ الأداء الجيد في أولويات خاصة للجامعة أو يعاقب الافتقار إلى التقدم. يعتمد توزيع الحصة المالية على التقويم النوعي للأداء في علاقته بهذه الأولويات. على سبيل المثال، الكليات والأقسام التي تحقق تقدمًا جيدًا في عمليات الجودة، والتقنية المغيرة للنموذج، وتحليل الكلفة سوف تتلقى مكافآت خاصة تحت هذا العنوان، وأولئك الذين فشلوا في تحقيق تقدم ملائم سوف تطبق عليهم عقوبات محددة.

يجب علينا ألا نخاطر بوضع مبالغ كبيرة من أجل أن نربح مكاسب التمويل التشجيعي. إن توزيع حتى نسبة ضئيلة من الميزانية على أساس الحافز برفع الأمور إلى النقطة التي تلفت انتباه الناس. واستخدام نسب ضئيلة يخفف المخاوف إزاء إتلاف البرامج التعليمية إذا ما تعرضت الوحدة للمعاقبة. وإن الأداء الأفضل المقنع على المدى البعيد، الذي تحفزّه الحوافز المالية سوف يحقق أكثر من مجرد توازن مع عواقب تطبيق عقوبات على المدى القصير.

يشير تخصيص الحصص النظري إلى كيفية ارتباط الميزانية بالأداء، وليس إلى القيود المفروضة على كيفية إنفاق المال. كما لاحظنا في الفصل الثالث لا تستطيع أنظمة الحسابات التابعة للمؤسسة التمييز بين نفقات التعليم والبحث في المؤسسة (إنها تستطيع، لا بل يجب عليها، أن تخمّن مقدار المال المنفق على أبحاث القسم، ولكن هذا يختلف عن محاولة إدراجه في نظام الحسابات). ثم إنها لا تستطيع تقصي نفقات الرسالة والعناصر التشجيعية من التمويل. يكفي أن يعرف العمداء ورؤساء الأقسام أن مخصصاتهم الإجمالية تعتمد على أربعة عناصر نظرية للتمويل. وما إن تتلقى الوحدات الأكاديمية الاعتمادات حتى تصبح حرة في إنفاقها كما تراه مناسبًا. على أي حال، عليها ألا تقوم بالتزامات طويلة الأجل من المبالغ التي تتلقاها تحت بند الحوافز؛ نظرًا إلى أن هذه المبالغ قد لا تكون متاحة في المستقبل.

يعمل وضع الميزانية بناءً على الأداء على مستوى الإدارة الواسعة النطاق وهيئات مراقبة التعليم العليا وكذلك أيضًا على مستوى كل جامعة بمفردها. بعض البلدان مثل بريطانيا، وأستراليا، وهونغ كونغ توزع اعتمادات لتمويل التعليم من تمويل البحث. يذهب 25% من التمويل الحكومي في هونغ كونغ على سبيل المثال نظريًا إلى البحث، ويذهب الباقي إلى التعليم. وقد وصف الفصل العاشر كيف أن بعض السلطات تخصص أموالًا من أجل الحوافز التشجيعية. ولا يوجد سبب لماذا لا يندرج أيضًا تمويل الرسالة ضمن الميزانية.

الخطوة 7 ـ تطوير القدرة على التقويم الداخلي

الحاجة إلى التقويم مغروسة في تخصيص الموارد القائم على الأداء و Rri (المكافآت والاعتراف بالنجاح والحوافز). على سبيل المثال، على رئيس الجامعة ومديرها والعمداء ورؤساء الأقسام أن يقبلوا تحمل مسؤولية مراقبة تطور العملية التعليمية، وتوظيف التقنية وقرارات مقايضة الكلفة. وهذا يجب أن يتضمن تقويم الأداء؛ إذ دون تقدير لمستوى الأداء لا يمكن أن تكون هناك مكافآت، أو تقدير، أو حوافز. والمعاهد التي حققت الخطوات من الخطوة رقم 1 حتى الخطوة رقم 6 على طريق الإصلاح سوف يكون لديها رؤية داخلية ومراجعة في خطها الإداري العام والعمليات الأكاديمية. على أي حال ستبين التجربة إذا كان هناك ثمة شيء يفتقر إليه.

تقدم المجالس المؤسساتية والعمادات المذكورة في الخطوة الثالثة فرصًا لتقويم مبطن. ستكتسب العضوية، التي تضم مجموعة القيادة العليا، رؤية مهمة في أثناء المجرى الطبيعي لعمل المجلس. كذلك تقدم وحدات الدعم، المذكورة في الخطوة 4، وضوحًا في الرؤية؛ لأنها تعمل بوجه وثيق مع الكليات والأساتذة. وعلى أي حال إن الاعتماد كثيرًا على المجالس أو وحدات الدعم من أجل التقويم سوف يفسد مهمتها الأساسية، ألا وهي العمل بوجه تشكيلي لتحسين جودة عمليات التعليم، واستخدام التقنية، والوعي بالكلفة.

تقدم مراجعة البرنامج قالبًا أفضل من أجل العنصر التقويمي. وإن الفكرة من وراء مثل هذه المراجعات أن التقويم الدوري يمكن أن يفيد حتى أعلى البرامج أو الأقسام

جـودة. قد يكون أفـراد الهيئة التدريسية المحلية، ورؤسـاء الأقسام، حتى العمداء ومدير الجامعـة قريبـين جدًا من العمـل لرؤية النواقص والفرص المتاحة من أجـل تحسينها. ووجـود جهـة ثالثة هنا مفيد؛ لأنها من الممكن أن تطـور استبصارات وتدعوها كما تراها دون أي ضغوط من سياسات وحساسيات محلية.

ارتقـت بعض المؤسسات بمسألـة مراجعة البرنامـج إلى درجة رفيعة مـن التطور. علـى سبيل المثال، يكوّن «مجلس جامعة يـال»، الذي عملت فيه مدة تزيد عن عقد، لجانًا للمراجعـة الخارجية من أجل الكليات والبرامج الأكاديمية على أساس منظم. ثم يناقش التقاريـر ويتخـذ توصيات تقـدم إلى رئيس الجامعـة ونائبه. وقد وضعـت «جامعة نورث ويست ميسوري» مهمة مراجعتها تحت تصرف نائب الرئيس الذي مهمته الرئيسة تنظيم أنواع التقويم الخارجي للوحدات الأكاديمية والإدارية معًا.

ويقـدم التدقيق الداخلي قالبًا آخـر. تقع مسؤولية الإدارة الجيـدة والعمليات المالية ضمـن نطاق العمل أو تنظيم خط الجامعة، الذي يصـارع لتقديم أفضل عمل ممكن على أساس مستمر. ومع هذا فإن معظم المنظمات ذات الحجم الكبير تعتمد على دائرة داخلية لشـؤون التدقيق. مثل هـذه الدوائر تختـبر الضوابط المالية وتتقصى وجـود أي ادعاءات بانتهاكها. ولكن هذا ليس كل شيء، إذ إنها تقوم بإجراء مراجعات إدارية مصممة لتحسين الفاعلية العملية بوساطة الآراء والملحوظات التي يقدمها طرف ثالث على أساس دوري.

المعاهـد الجادة حقًا تجاه عملياتها الخاصة بالجودة التعليمية، وانتشار التقنية، والوعي بالكلفة سوف تؤسس «وحدة للتدقيق الأكاديمي الداخلي». الاسم مشتق من التدقيق الأكاديمي الـذي تنفـذه وكالات الجودة الخارجية كمـا ورد في الفصل الثامن، وليـس من دائرة التدقيق الداخلي التقليدية (لعل إطلاق كلمة «تدقيق» سوف تجعل الفكرة أكثر استساغة).

اعتمـادًا على حجـم المؤسسة والأفضلية، يمكن للوحدة أن تطـور قدرة داخلية لأداء أعمـال تدقيـق أكاديمـي أو ترتيب إجـراء مراجعات مـن قبل جهات خارجيـة. وسيكون تركيـز الوحـدة الرئيس على العمـل في مستوى البرنامـج والقسم، ولكن مـن الممكن أن تلتفـت إلى عمليات المراجعة الخاصة بالكلية وبالمؤسسة عند اللزوم. نظمت جامعة سيتي

The City University في هونغ كونغ مثل هذه الوحدة للمساعدة في تنفيذ جدول عملية جودة التعليم، على سبيل المثال، وكانت النتائج جيدة[6].

يساعد التدقيق الأكاديمي الداخلي قيادتي المؤسسات على تأكيد عمليات الجودة التعليمية والأنشطة المتعلقة بها. ووفقًا للمناقشة الواردة في الفصل الثامن، يجب أن يكون العمل غير تطفلي، ويحمل طابعًا شكليًا - ما لم تظهر بالطبع مشكلات مهمة. يمكن القيام بمراجعة عمل الأقسام كل ثلاث أو خمس سنوات ما لم يطالب مجلس أو سلطة مطلعة بمراجعة بين أزمنة غير متباعدة. ولسوف تتضمن المراجعة عمل جهات خبيرة تقوم بإجراء مباحثات فيما يخص العمليات ذات الجودة التي تتبعها الأقسام والنتائج التي تحققها. وتظهر التجربة أن مثل هذه المحادثات والتقارير التي تصدر عنها يمكن أن تكون مفيدة لجميع المعنيين.

التدقيق الأكاديمي بوصفه أداةً للتغيير

يقدم برنامج الخطوات السبع تصورًا لظهور عمل خطي مستقيم، ينطلق بدءًا من الحاجة إلى التغيير وينتهي بتقويم التقدم. وقد تكون هذه حقًا المقاربة الأفضل. على أي حال، إن الإعلان عن التقويم مبكرًا في العملية يمكن أن يفرز أحيانًا تقدمًا أكبر وأسرع، وهذا هو الأسلوب الذي تختاره كثير من وكالات مراقبة الجودة، وهو يثبت نجاحه إذا ما طبق في المؤسسات أيضًا.

قرر ستيف ليهمكول Steve Lehmkuhle، نائب الرئيس للشؤون الأكاديمية، في جامعة ميسوري على سبيل المثال أن يقود بوجه ريادي اختبارًا لتدقيق جودة العمليات في إحدى الكليات في كل من مباني الجامعة الأربعة. نقل هذا عمليًا تقديم التدقيق من الخطوة 7 إلى الخطوة 2 من أجندة التغيير. وقد قدم إيجاد بديل لمراجعات برنامج الولاية الإلزامي الحافز الأولي. وفي حين كانت نتائج المراجعة مفيدة من بعض النواحي إلا تلك النتائج أصبحت متوَقعة وبدت العملية غير مثمرة بعض الشيء من ناحية قدرتها على تحسين جودة التعليم. وقد رأى ليهمكول التدقيق كطريقة لتعزيز جودة التعليم دون أن يضع

جانبًا التزامه بالاستمرار بتحمل المسؤولية. وقد وافقت «هيئة ميسوري للتنسيق في شؤون التعليم العالي» على ذلك الاختبار الذي انطلق في خريف 2001.

إن منطق البدء بالتدقيق بسيط: إنه يقدم نتيجة ملموسة يمكن لأي كلية في الجامعة أن تشير إليها عندما تبدأ محادثاتها في تحسين المنافسة التعليمية الأساسية. إن وضع التدقيق أولًا ينظم المحادثات فيما يخص حقول عمليات الجودة ومبادئها التي سيضعها زائرو الموقع بحسبانهم وتقدم فكرة نضج عملية الجودة. يبدأ الرئيس الأكاديمي المطلع المحادثات بعقد جلسات تمهيدية مع أعضاء الهيئة التدريسية المعنيين. ولما كانت عملية التدقيق غير مهيكلة نسبيًا، فإن هذه المحادثات يمكن أن تعزز التوجه نحو تحسين التمرين. على سبيل المثال يمكن للمرء أن يدل على مرونة في معالجة حقلي مبادئ الجودة ولغة النضج، مع الحرص على تغطية جميع الحقول. ويجب أن يدخل كل شيء آخر ضمن العملية في ما عدا ما يتعلق بالحقول، التي تمثل الجزء الأساسي للتدقيق. والمطلب الوحيد هو أن تحتوي الأنشطة اللاحقة على الهيكلية اللازمة لتحسين النتيجة.

ما إن يجري الاتفاق على شكل البنية التي سيجري العمل بوساطتها حتى تعد الكليات تقويمًا ذاتيًا وخطة من أجل التحسين. ويذهب هذا إلى فريق التدقيق الذي يستخدمه لتوجيه محادثاته في أثناء زيارة التدقيق. يجب أن تكون الجولة الأولى من التدقيقات تمرينًا شكليًا صرفًا؛ فليس من العدل اعتبار الأشخاص مسؤولين عن أنشطة لم تكن تعد مهمة أبدًا من قبل. من هنا يتحتم على تقارير التدقيق أن تعلن عن أفضل الممارسات وتحتفي بها وتقدم توصيات تجري الاستفادة منها على نطاق المؤسسة كلها. ويؤكد ممثلو الأقسام الرائدة في الفريق، إلى جانب القادة الأكاديميين وربما أشخاص من الهيئات التي تقدم التدريب والاستشارة، أن الجولة الأولى من أعمال التدقيق تمثل أدوات لتحفيز التحسين على العمل بدلًا من مجرد تقديم آلية للتقويم.

إن الانطلاق بالعمل هو الجزء الأصعب. ونقدم فيما يلي بعض النصائح، التي جرى طرحها أساسًا في الفصل الثامن، الممكنة للمدافعين عن جودة عمل الأقسام في أثناء المرحلة الدقيقة من صياغة الدراسة الذاتية وخطط التحسين. وسيجري تحديد

المدافعين في مرحلة مبكرة من الاختبار الرائد. وتتمثل الإستراتيجية في تعيينهم للعمل انطلاقًا من قصص النجاح الواسعة للكلية. فهذه القصص سواء كانت مؤثرة أو رديئة تستطيع أن توجد المحادثات المطلوبة.

من أجل كل ميدان من ميادين كفاية التعليم:

1) حدد إنجازًا واحدًا أو عددًا من الإنجازات النموذجية في الميدان. على سبيل المثال، تستطيع أن تفخر بالبيان المدروس جيدًا عن الهدف من المادة موضوع التخصص ومدى ارتباط منهاجك بذلك الهدف، واستخدامك المبتكر للتقنية أو التعلم القائم على حل المسائل، وتقويمك لمدى تعلّم الطالب وتطبيق النتائج لتحسين البرنامج، أو تطبيق عملية تحليل الكلفة.

يرغب فريق التدقيق بذكر أمثلة على الممارسة الجيدة في تقريره، وكذلك استخدامها كأدوات لفهم جودة عمليات القسم. وللتحقق من هذا قد يسأل الفريق الأسئلة الآتية فيما يتعلق بكل إنجاز:

أ - أي أنماط من الأدلة قادتك إلى الاستنتاج أن هذا الإنجاز هو في الواقع إنجاز نموذجي يقتدى به؟

ب- ما هي العوامل الأساسية التي ساعدتك على جعل هذا الإنجاز نموذجيًا: على سبيل المثال المبادئ السبعة للجودة المطروحة سابقًا، أو أي مبادئ مشابهة أخرى، أو مصادر معلومات مختلفة، أو أي سياسات جامعية أو مؤسساتية، أو أنشطة، أو خدمات دعم؟

ج- ما الذي يمكنه أن يجعل هذا الإنجاز أفضل: تطبيق مبادئ جودة إضافية أو استخدام أفضل لعمليات أو خدمات على مستوى المؤسسة أو الكلية؟ هل تخطط لمزيد من التحسين على هذه الشاكلة؟

2) حدد سياسات أو نواحي النشاط ضمن الميدان التي هي بحاجة أكبر إلى التحسين. على سبيل المثال قد تحدد تعديل منهاج دراستك مع الشروط المتغيرة، وتقديم الوسائل التقنية المغيرة للنموذج، وتحسين تقويم التعلّم كأهم الأولويات.

ما جاء آنفًا يمكن أن يحفّز الأسئلة الآتية في أثناء التدقيق:

أ- ما الذي يقودك إلى الاستنتاج أن هذه الناحية بحاجة إلى عمل؟

ب- كيف يمكنك أن تتابع العمل: أي مثلًا عبر تطبيق بعض مبادئ الجودة الخاصة، واستخدام خدمات على مستوى الكلية أو المؤسسة؟ وهل تخطط لجعل هذا أولوية؟

ج- ما هي النواحي التي تعدها بحاجة إلى التحسين ولكنها لم تدخل ضمن اللائحة؟

3) انظر هل كان وقت الهيئة التدريسية الكافي والمصادر الأخرى مطبقة على عمليات جودة التعليم في الميدان. ما هي الأفعال المطلوبة، ومن عليه القيام بها، لزيادة استثمارك في قسمك من حيث الجودة إذا كانت ثمة حاجة إلى ذلك؟ ماذا يمكن للقسم أن يفعل ليحل الكلفة المنخفضة محل الكلفة المرتفعة أو لتحفيز جهة ما على الالتزام بتقديم مورد مالي أساسي جديد؟

يمكن أن يجري تشجيع الأقسام كي تأخذ بالحسبان مسائل التحسين الذاتي المبينة في الملحق عند تناول النقطتين الأولى والثانية. يمكن أن تحضّر أسئلة مشابهة لمديرين آخرين يجري تحديدها في أثناء المرحلة الإعدادية للمشروع. وفي حين أن البدء بأمثلة يساعد على التفكير، فإن تطبيق كل سؤال على كل ميدان سوف يسبب تداعي أهمية التمرين. وتقدم النقطة الثالثة، عن الموارد، للمدافع فرصة لمواجهة مواقف الزملاء بشأن الاستثمار في عمليات الجودة وكذلك المسائل التي تقع خارج نطاق سلطة القسم. وهي تضع أيضًا فريق التدقيق والقسم في الجانب نفسه من المائدة عن مسألة الموارد الجديدة.

إن جعل التدقيق حافزًا للتحسين لا يضمن النتائج، ولكنه بالتأكيد يحسن فرص عامل التغيير. إنه يضع وتدًا في الأرض يستطيع المرء بفضله أن يحافظ على قيامه بالتحسينات. وإذا كانت المشاورات عن جوهر التعليم تجري بوجه متكرر بما يكفي ضمن أقسام الاختبار، وكذلك مع أعضاء فريق التدقيق، فلا بد وأن تظهر مبادرات مهمة. ويمكن رفع درجة التحسين بخطر ضئيل نسبيًا بسبب مرونة التدقيق. يمكن للاختبار بوجه مثالي أن يولد حماسة كافية بحيث يمكن أن يتوسع التدقيق وأجندة التغيير المرافقة له ليشمل أقسامًا ووحدات تنظيمية أخرى.

سوف يلاحظ القراء أنني وسعت مفهوم التدقيق الأكاديمي كي يغطي الأبعاد الثلاثة لكفاية التعليم الجوهرية. قد ترغب المؤسسات في أن تحد من فرض جودة عمليات التعليم أو تقاطع عمليات الجودة مع التقنية في أثناء مرحلة المشروع الرائد والانطلاق التدريجي المبكر. على كل حال، من أجل تحقيق الإمكانيات الكاملة من البرنامج لا بد من التوسع به في نهاية المطاف ليشمل الكلفة. وآمل أن تقوم وكالات مراقبة الجودة بالشيء نفسه.

أعمال إضافية

هناك أربعة أعمال إضافية مفيدة لتحسين الكفاية الجوهرية للتعليم: دمج هذه الموضوعات في أقسام الدراسات العليا والدكتوراه، ومساءلة رئيس الجامعة من قبل هيئات حكومية، واهتمام وسائل الإعلام والجمهور، والمراجعة الخارجية من قبل وكالات الاعتماد وهيئات مراقبة التعليم العالي.

سيكون تطوير التعليم الخاص بالدراسات العليا التطور الطبيعي لاهتمام الهيئة التدريسية بالمفاهيم والأساليب التي طرحناها في هذا الكتاب. أي معنى يكمن وراء التعليم الدقيق لمنهجية البحث وتجاهل المنهجيات المطلوبة لإعطاء قيمة مقابل الأموال المدفوعة في التعليم، الذي يقضي فيه معظم الأساتذة جلّ وقتهم؟ سيجد الأساتذة في أقسام الدراسات العليا ودراسات الدكتوراه أن تقديم مثل هذا التدريس يفيد بوجه فوري في توضيح تفكيرهم وتعزيز قدرة مساعدي التدريس لديهم على المساعدة فعلًا في أجندة المؤسسة الخاصة بالتحسين. وعلى المدى البعيد، بالطبع، سوف يعمم التعليم في الدراسات العليا الكفاية عبر قطاع التعليم العالي برمته.

إن تدريس طلاب الدراسات العليا يمكن أن يبدأ بمقررات خاصة عن جودة عمليات التعليم، والتقنية المغيرة للنموذج السائد، وتحليل الكلفة. هذه المقررات ستكون مفتوحة أمام جميع طلاب الجامعة، ونحن نأمل أن تضعها جميع الكليات والأقسام كمتطلب للتخرج. وعلى المدى البعيد، سيكون هناك مقررات خاصة تتعلق بالفوارق الطفيفة التنظيمية الضابطة لأجندة التحسين. إن أعضاء الهيئات التدريسية الذين سيتبنون دروس هذا الكتاب سوف يشجعون أيضًا الدراسات والأبحاث في هذه الموضوعات.

إن الاجراءات التي أقترحها على الأمناء وعلى القيّمين على شؤون الجامعة واضحة ومباشرة. عليك أن تتحقق فيما إذا كانت مؤسستك تتبنى العمل وتتابعه على أجندة التغيير، فإذا كان الأمر كذلك استفسر عن أنماط الخطوات التي تتخذها. أما إن لم يكن كذلك أو كانت الخطوات فاترة باشر بإجراء حوار مع القيادة. لايتطلب الجانب المتعلق بك من الحوار لا يتطلب معرفة أكاديمية وعليك ألا تذعن لمن يملكونها. وفي حين أنك لا تستطيع تصميم برنامج على المجلس الهيئة، ولا أن تدير تطبيقه، تستطيع أن تطرح الأسئلة وتستمر في طرحها حتى يتلقى الناس الرسالة. في رأيي إن المجالس التي تفشل في القيام بذلك هي مهملة في واجبها تجاه المؤسسة وتجاه ذوي العلاقة وتجاه الجمهور. وفي يوم من الأيام، ستبدو المجالس التي تفشل في طرح أسئلة صارمة عن جوهر كفاية مؤسساتها التعليمية وكأنها في حالة سبات أو عاطلة عن العمل.

النصيحة الآتية تذهب إلى وسائل الإعلام والأشخاص في الجهات العامة من المهتمين بالتعليم العالي. إذا كنت تؤمن بالتغييرات التي تحدثت عنها فإنك ملزم باتخاذ إجراء ما. يستطيع الحكام والمشرعون وأصحاب المراكز المشابهة أن يأخذوا المسلك الذي اقترحته على أعضاء الهيئة الحاكمة. اطرح أسئلة، وكن مصممًا على وضع كفاءة التعليم في جداول الأعمال العامة وجداول المؤسسات، وعليك أن تصرّ على أن تعمل المؤسسات، والمنسقون، وهيئات المراقبة ضمن حدودهم الخاصة لمتابعة جداول الأعمال.

تستطيع الجهات التي تعتمد على الشهادات والجهات المراقبة والضابطة أن يقوموا بما هو أكثر من وضع هذه التغييرات في جدول الأعمال؛ إنهم يستطيعون أن يحفزّوها بطريقة مباشرة. على سبيل المثال، يستطيع المدققون الأكاديميون أن يدفعوا مؤسسة ما لاستخدام ما هو أكثر من مواردها لصيانة التعليم وتحسينه قبل التخرج (في سنوات الجامعة الأربع). والمدارس التي تتمتع ببرامج جودة تعليمية ووعي من حيث الكلفة، ستكون قادرة على إبداء قيمة مقابل المال بصورة أكثر فاعلية من تلك التي لا تفعل ذلك، ويمكن للنشر الجيد للتقنية المغيرة للنموذج أن يقدم دليلًا أكبر على التحسن. ويستطيع المدققون أيضًا تحفيز تبني هذه الموضوعات في مناهج الدكتوراه والدراسات العليا.

يتلاءم إطار عمل التدقيق الأكاديمي بوجه مناسب مع المبادرات الناجمة عن عمليات الاعتماد الحديثة. ويستطيع المؤولون عن الاعتماد تطوير معايير لمنهجيات تقدير التعلم، وتقرير إذا كانت المؤسسات تلبي هذه المعايير. إن الإخفاق في وضع مؤشرات منطقية، أو اتخاذ إجراء ملائم في حالة الهبوط إلى مستويات أدنى من التوجه السائد أو المقارنة المرجعية ربما تقدم الأرضية المناسبة لوضع المؤسسة تحت المراقبة الصارمة أو حتى لسحب التفويض الممنوح إليها. ويستطيع مفوضو البرنامج المتخصصون تعزيز برامج إقليمية على مستوى المؤسسة بتأسيس معايير تقويم ذات قواعد خاصة بالمنهاج ومراجعة عمليات الجودة وتحليل الكلفة على مستوى القسم أو البرنامج.

تستطيع هيئات مراقبة التعليم العالي القيام بكل ذلك وأكثر. إضافة إلى تبني التدقيق الأكاديمي، يستطيع مسؤولو التعليم العالي التنفيذيون في الولاية (Sheeos) أن يعملوا على دمج عمليات الجودة التعليمية، وتحديث التقنية، وزيادة الوعي تجاه الكلفة مع عملية تخصيص الموارد القائمة على الأداء. ويستطيعون أيضًا تطوير بطاقة سجل متوازن تأسيسية تتضمن هذه الأنشطة كعناصر أساسية. إنهم بعمل ذلك سوف يستطيعون بناء حوار مع المؤسسات التي استطاعت، مع الوقت، إحداث تغيير بنّاء.

تقول أدبيات الجودة إن المرء لا يستطيع أن يُحسّن شيئًا لا يمكنه أن يقيسه. القياس شرط ضروري لإغلاق الفجوة بين المعرفة والعمل، وهو يقدم المعلومات التي تحتاجها الأسواق للعمل بفاعلية. وتعتمد معايير الجودة المحسّنة على عمليات جودة تعليم أفضل، ووعي كلفة أكبر ضمن المؤسسات. نظريًا، ستحصل هذه التحسينات تلقائيًا كنتيجة للمصلحة الذاتية للجامعة. ولكن إذا لم يكن التحسين وشيكًا، فإن هيئات المراقبة ووكالاتها سوف تضغط من أجل تحقيقه بمبادرة منها. هذا ممكن أن يتحقق دون إضعاف الجامعات أو الهيئات التدريسية، أو تقويض القيم الأساسية للأكاديميات.

كسب الثقة

بـدأت هذا الكتاب بافتراض أن الكليات والجامعات تستطيع أن تحسن بدرجة مهمة جـودة برامـج الدراسة الجامعيـة، وبرامج الدراسـات العليا والتعليم المهنـي دون زيادة النفقـات أو تعريـة مشروعات البحـث. إنها تستطيـع أن تفعل هذا بإعادة بنـاء كفايتها الأساسية في التعليم. والفشل من شأنه أن يفعل ما هو أكثر من تعريض المؤسسة للخطر. وكسـب الثقة التـي يضعها المجتمـع في الحقل الأكاديمـي يتطلب حلولًا لمشـكلات الكلفة والجودة التي طرحتها في هذا الكتاب.

سيحـاول المدافعـون عـن الوضـع الراهن القـول: إن جـودة التعليـم في الكليات والجامعـات الموجـودة ليـس سيئًا لهذه الدرجـة. أوافق على هذا التقـويم، وقد أشرت بالفعل في الفصل الأول بأنه يمكن أن يعرَّف بحصوله غالبًا على الدرجة (B) من حيث المستوى. ويدّعي الجدل الأكاديمي أنه يقدم عملًا بمستوى الدرجة (A) ولكن الاستنتاج الـذي توصل إليه هذا الكتاب وهو الدرجة (B) أكـثر دقة. والمشكلة تختفي وراء حقيقة ما يجري الإعلان عنه. المؤسسات وهيئاتها التدريسية لا تفعل كل ما هو ممكن لتقديم نتائج تعليمية على مستوى الدرجة (A).

هـل على الأكاديمية أن تكون راضيـة بالدرجة B؟ هل يجب على الطلاب وآبائهم أن يكونـوا مستعدين لدفـع أسعار عالية للحصول على نتائج بمستـوى الدرجة B ؟ هل يجب على الحكومات والمانحين أن يخصصوا موارد نادرة للعمل بالمستوى B ؟ إن ذوي العلاقة في التعليـم العـالي يستحقون بالتأكيد مـا هو أفضـل، وتقاليد الأكاديميـة ذاتها تطالب بالشـيء نفسه. بكلمات الجـودة: «لا مكان لقول جيد بما يكفي». إن الإخفاق في استخدام الجودة المتوافرة، والتقنية، وأدوات الكلفة من أجل تحقيق درجة التميز التعليمي سيكون، وسرعان ما سيتوضح أنه، خرق في الثقة يحتاج إلى تصحيح.

يمثل العمل على تحقيق تميُّز حقيقي في التعليم، ولاسيما التعليم في مرحلة الدراسة الجامعيـة، أجندة إستراتيجيـة أساسية للتعليم العالي. لقد أوضحـت كل ما يتعلق بتلك الأجنـدة، وحددت أنواع التغيير المطلوب، وقدمت خطة عمل للتنفيذ. آمل أن يساعد هذا

الكتـاب الكليـات والجامعات على أن تصبح أكثر استجابة مـع التغيرات والتطورات، وفي الوقت نفسه، أن تحمي القيم الأكاديمية الجوهرية.

ملحـق:

نموذج لمسائل التحسين الذاتي

الحقل 1- تحديد نتائج التعلّم المرغوبة

ما هي أهداف المقرر أو البرنامج وما هي علاقتها بحاجات الطالب؟

1-1 تحـدد جودة التعليم في ضوء نتائج الطالب. هل فكرت بإمعان فيما يحتاجه الطلاب حتى يكونوا ناجحين في الحقل المختار ويكتسبوا قيمًا معتبرة ومهارات اجتماعية؟

2-1 التركيـز على العمليـة الفعلية للتعليـم، والتعلّم، والتقويم. هـل تستفيد أهدافك من خيـارات العمليـة المتوافرة؟ علـى سبيل المثال، هـل وضعت تطور المهـارات المطلوبة وعادات العمل من بين أهداف النتائج الواضحة؟

3-1 إبدال المصادر المرتفعة الكلفة بالمصادر المنخفضة الكلفة حيثما أمكن دون الإضرار بالجودة. هل سألت إذا كانت كليتك أو مؤسستك هي المكان الأفضل للطلاب لاكتساب مستويـات معينة من المعرفة والمهـارات، أي مثل هل كان بعضها يمكن الحصول عليه من بيئة العمل لاحقًا؟

4-1 السعي لتحقيق ترابط بين منهاج القسم والعمليات التعليمية. هل تعزز أهداف نتائج الطـلاب بعضها بعضًا؟ هل تبدو مترابطة للطـلاب والمستخدمين، أو هل تظهر غير مترابطة ومنفصلة؟

5-1 العمـل بوجه جماعي لتحقيق انخراط المشتركـين ودعمهم. هل تتشارك مع الآخرين بفاعلية في تقرير مخرجات أهداف الطالب؟

6-1 وضـع القرارات بناء على الحقائق كلمـا أمكن. هل تنظر إلى ما وراء معايير نظامك للبحث عـن الآراء والملاحظات على الأهداف؟ على سبيل المثال، هل تستخدم أعمال مسح أو مراجعات لمجموعات تركيز مع المستخدمين أو الطلاب السابقين؟ هل النتائج موثقة بحيث يمكنك التعلّم من تجربتها؟

7-1 تحديـد أفضل ممارسة والتعلم منها. هل تقوّم مخرجات أهداف الطالب في الكليات أو الأقسام المشابهة في مؤسسات أخرى؟

8-1 جعـل التحسين على رأس الأولويات. هل تعيد حساب أهدافك فيما يخص مخرجات أهداف الطالب على أساس منتظم؟

الحقل 2- تصميم محتويات مقرر ومنهاج قسم

مـا الذي يجـب أن يتعلمه الطالب، وبـأي طريقة، ومن أي منظـور؟ ما هي المصادر وموادهـا التي ستستخدم كأدوات للمحتويات؟ كيف يتصـل التصميم بالمقررات الأخرى التي سيأخذها الطالب كجزء من برنامجه؟

1-2 تحديـد جودة التعليم من حيث مخرجات أهداف الطالب. إلى أي درجة من الفعالية يعكس المنهاج مخرجات أهداف طالبك؟

2-2 التركيـز على العمليـة الفعلية للتعليـم والتعلّم والتقويم. هل يستغـل المنهاج خيارات العملية المتوافرة؟ على سبيل المثال. هل تسهل مواد معينة تعلمًا فاعلًا ، أو هل تتضمن بالدرجة الأولى القراءة والإصغاء؟

3-2 اعتمـاد موارد منخفضة الكلفة بدلًا من موارد مرتفعة الكلفة كلما أمكن دون إنقاص الجودة. هل تأخذ الكلفة بالحسبان عند اختيار مواد المقرر التعليمي؟ هل تذهب إلى مـا وراء الكلفة الموضوعة علـى الطالب وتضيف إليها تكاليـف تأسيسية وإدارية مثل كلفة وقت الهيئة التدريسية واستخدام البنية التحتية؟

2-4 السعي لتحقيق ترابط بين منهاج القسم والعمليات التعليمية. هل تدعم الأقسام المختلفة للمنهاج بعضها بعضًا؟ هل يبدو المنهاج مترابطًا فيما يخص الطلاب، أم أنه يبدو لهم كأطباق المائدة المفتوحة أو كقائمة الطعام الصيني؟

2-5 العمل بالتعاون لتحقيق تضامن ودعم مشتركين. هل تتعاون بوجه فاعل في تصميم المنهاج الدراسي؟ هل أنت قادر على الوصول إلى اتفاق على العناصر الأساسية للتصميم، أو هل يمثل التصميم تسوية لتحقيق ما هو ملائم؟

2-6 اتخاذ قرارات مبنية على الحقائق قدر الإمكان. هل تنظر وراء معايير نظامك كي تسعى إلى تقديم الملاحظات على المنهاج؟ على سبيل المثال هل تتشاور بانتظام مع زملائك في المؤسسات الأخرى؟ وهل النتائج موثقة بحيث تستطيع أن تتعلم من التجربة؟

2-7 تحديد أفضل ممارسة والتعلم منها. هل تقوّم مناهج كليات مشابهة في مؤسسات أخرى؟

2-8 جعل التحسين على رأس الأولويات. هل تعيد اتخاذ قراراتك المتعلقة بالمنهاج على أساس منتظم؟

الحقل 3- تصميم عمليات تعليم وتعلّم

كيف يجري تنظيم التعليم والتعلّم؟ وما هي الأساليب التي تستخدم للعرض أول للمواد، للإجابة على أسئلة الطلاب وتقديم التفسير المطلوب، ولاستثارة تفاعل الطالب مع المادة، ولتقديم تغذية راجعة عن عمل الطالب؟ ما هي الأدوار والمسؤوليات التي يفترض على مختلف أعضاء الهيئة التدريسية الاضطلاع بها؟ وما هي المصادر الأخرى المطلوبة؟

3-1 تحديد جودة التعليم عن طريق مخرجات الطالب. إلى أي مدى تقوم بتقويم خيارات العمل في ضوء تأثيراتها على تعلّم الطالب وقيمه وكذلك على عبء عملك وراحتك؟ هل تحلل نتائج التعلم وتستخدم النتائج لتعديل العمليات التعليمية؟

3-2 التركيز على العملية الفعلية للتعليم، والتعلم، والتقويم. هل تحلل خيارات عمليات التعليم والتعلّم على أساس منتظم، مثلًا بتطوير مخططات بيانية لسير العمل وفتح

مناقشات تعتمد على خيارات «ماذا لو؟». هل تؤكد على أهمية التعلّم الفاعل؟ هل تسأل إذا كان الشخص المناسب يقوم بالعمل المناسب ويعمل على تحقيق نوع من المقايضة بين استخدام المورد والنتائج؟ هل تعمل بسرعة على تنفيذ الأفكار الجيدة.

3-3 استبدال الموارد ضئيلة الكلفة لقاء موارد مرتفعة الكلفة كلما أمكن دون الإساءة إلى الجودة. هل تختبر تصاميم العمليات المقترحة لترى هل كان من الممكن تفويض مساعدي التدريس، أو فريق الدعم، أو التقنية، أو من الطلاب أنفسهم، بدلًا من الهيئة التدريسية عالية الكلفة للقيام ببعض المهمات؟ هل تتثبت من أن تطبيق التقنيات الجديدة تستحق كلفتها؟

4-3 السعي من أجل تحقيق ترابط بين منهاج القسم والعمليات التعليمية. هل خطوات العملية المختلفة تعزز بعضها بعضًا؟ هل عمليات التعلّم والتعليم تبدو مترابطة فيما يخص الطلاب؟

5-3 العمل بوجه تعاوني لتحقيق تضامن ودعم مشتركين. هل تتعاون بوجه فاعل في عملية التصميم؟ هل تصل بسرعة إلى اتفاق على العناصر الأساسية للتصميم أم هل يمثل التصميم تسوية مقابل تحقيق ما هو ملائم بالنسبة إليك؟ هل يحقق القسم مزيدًا من التعلم التنظيمي من خبرة أعضائه، أم أن نشاط تحسين العمل لديه نشاط منعزل (كما الذئب المنعزل)؟

6-3 بناء القرارات على الحقائق كلما أمكن. هل تبحث في أدبيات خيارات العمل ونتائجه في منهاجك والمجالات المرتبطة به؟ هل تطلب بوجه إيجابي معلومات من الطلاب عن خبرتهم بمختلف العمليات؟ هل تجري اختبارات أو تجارب لاختبار خيارات العمل ثم تُوثِّق النتائج؟

7-3 تحديد أفضل ممارسة والتعلم منها. هل تتجاوز الأساليب المألوفة لمنهاجك من أجل اختبار عمليات نموذجية داخل مؤسستك وخارجها؟

8-3 جعل التحسين الأولوية العليا. هل تعيد حسابات عمليات التعليم والتعلّم لديك على أساس منتظم؟

الحقل 4- تطوير أساليب تقويم الطالب واستخدامها:

ما هي المقاييس والمؤشرات المستخدمة لتقويم تعلّم الطالب. هل تقوّم القيمة الإضافية، أم مجرد الأداء في نهاية البرنامج؟ كيف تقرر النتائج بعيدة المدى للخبرة التعليمية المعتمدة؟ هل القاعدة الرئيسة ومعلومات التوجه العام متوافرة؟ من المسؤول عن التقدير؟

4-1 تحديد جودة التعليم في ضوء نتاجات الطالب. هل حددت «مؤشرات أساسية للجودة» قائمة على أهدافك الخاصة بمخرجات أهداف الطالب؟ هل تقدم مقاييس التقدير التي تستخدمها المعلومات المطلوبة لرصد المؤشرات؟ هل تقيس التعلّم الذي يأخذ مجراه تحت ناظريك، مقابل قياس جودة الطالب واستعداده؟

4-2 التركيز على العملية الفعلية للتعليم والتعلّم والتقويم. هل سبق لك أن ركزت على عملية التقويم؟ هل تعمل أساليب التقويم لديك بسلاسة وترتبط بوجه حسن بعمليات التعلّم والتعليم؟

4-3 استخدام موارد منخفضة الكلفة بدلًا من موارد عالية الكلفة كلما أمكن دون الإساءة إلى الجودة. هل تختبر تصاميم التقدير المقترحة لترى هل كان من الممكن عزل المهمات أو إنجازها من قبل مساعدي التدريس أو هيئة الدعم أو بوساطة الوسائل التقنية أو من الطلاب أنفسهم بدلًا من الهيئة التدريسية العالية الكلفة؟ هل تتثبت أن استخدام الوسائل التقنية تستحق كلفتها؟

4-4 السعي لتحقيق ترابط بين منهاج القسم والعمليات التعليمية؟ هل معايير التقدير المختلفة والمؤشرات تعزز بعضها بعضًا؟ هل التقويم يبدو مترابطًا فيما يخص الطلاب؟

4-5 العمل بوجه تعاوني من أجل تحقيق تضامن ودعم مشتركين. هل تتعاون بفاعلية فيما يخص تصميم عمليات التقويم ومقاييسه؟ هل تعمل مع الآخرين على تفسير النتائج على نطاق البرنامج بكامله وتتخذ إجراءات مناسبة بناءً على التقويم؟

4-6 اتخاذ قرارات تقوم على الحقائق كلما أمكن. هل عمليات التقويم لديك تستند إلى أدبيات عملك قدر الإمكان؟ هل تستطيع الدفاع عن اختيارك لمقاييس التقدير بإعدادات ملائمة من النظريات والخبرات والتجارب؟

4-7 تحديد الممارسة الأفضل والتعلم منها. هل تقوّم ممارسات التقويم التي تنتهجها كليات مشابهة لكليتك في جامعات أخرى؟

4-8 جعل التحسين أولوية عليا. هل تعيد حسابات عمليات تقدير طلابك بوجه منظّم، وعلى أساس دوري؟

الحقل 5- صيانة الموارد

هل تضع الكلفة بحسبانك عند وضع تصاميم التعليم؟ هل تقدم تحليل كلفة قائم على المهمات؟ ما هي المهمات التي تقدمها وما الذي تفوضه للآخرين للقيام به؟ هل تستخدم التقنية للمساعدة في احتواء التكاليف أو كمجرد إضافة؟

5-1 تحديد جودة التعليم على ضوء مخرجات الطالب. لا تنطبق.

5-2 التركيز على العملية الفعلية للتعليم، والتعلّم، والتقدير. هل تقوم بتحليل للكلفة بناءً على المهمة فيما يتعلق بالتصميمات التعليمية المقترحة؟

5-3 إبدال موارد الكلفة العالية بموارد كلفة منخفضة كلما أمكن دون الإساءة إلى الجودة. هل تستخدم التحليل لتحدد بدائل توفير الكلفة؟

5-4 السعي من أجل تحقيق ترابط بين منهاج القسم والعمليات التعليمية. غير قابلة للتنفيذ.

5-5 العمل بالتعاون مع الآخرين من أجل تحقيق انخراط ودعم مشتركين. هل تعمل بالتعاون في تحليل الكلفة وجوانب أخرى لصون الموارد؟ وهل تتوقع كليتك هذا النوع من النشاط، وهل تكافئه بوجه مناسب؟

5-6 اتخاذ قرارات مبنية على الحقائق كلما أمكن. هل تعلن نتائج تحليلك للكلفة ببيانات دقيقة؟ على سبيل المثال هل تجمع بيانات عن الاستفادة من الوقت وتتشاور مع دائرة الشؤون المالية في جامعتك بشأن تكاليف الوحدة؟

5-7 تحديد أفضل ممارسة والتعلم منها. هل تقوّم ممارسات تحليل الكلفة لدى الأقسام الأخرى داخل جامعتك وخارجها؟ هل تحدد الموارد البديلة التي تتخذها الأقسام الأخرى وتأخذها بالحسبان؟

5-8 جعل التحسين أولوية عليا. هل تأخذ بالحسبان بوجه إيجابي الموارد البديلة بوجه منتظم؟

الحقل 6- تنفيذ تعليم يتمتع بالجودة

كيف نظمت أمر تطبيق التصاميم بوجه فاعل يومًا بعد يوم، بغض النظر عن مختلف المشتتات؟ كيف تستطيع أن تؤكد لنفسك وللآخرين أن المحتوى قد جرى إعطاؤه حسب المطلوب، وأن عمليات التعليم والتعلم تنفذ بوجه ثابت ومستمر، وأن إجراءات التقويم تنفذ كما هو مخطط وأن نتائجها تُستخدم بفاعلية؟

6-1 تحديد جودة التعليم بمقياس مخرجات الطالب. هل تأكيد الجودة يتضمن تركيزًا على مخرجات الطالب التي تقررها أنماط التقدير وكذلك التغذية الراجعة المباشرة من الطلبة؟

6-2 التركيز على عملية فعلية للتعليم والتعلّم والتقويم. هل ركزت الهيئة التدريسية على تأكيد الجودة؟ هل يتصل توكيد جودة العمليات بوجه خفي بعمليات التعليم، والتعلّم، والتقويم؟

6-3 إحلال مصادر منخفضة الكلفة محل مصادر عالية الكلفة كلما أمكن دون الإضرار بالجودة. هل تختبر مبادرات ضمان جودة مقترحة لمعرفة هل كان يمكن للمهمات أن تلغى أو تنجز بوساطة مساعدي التدريس، أو موظفي هيئة الدعم، أو التقنية، أو الطلاب أنفسهم، بدلًا من أن تنجزها الهيئة التدريسية الأكثر كلفة؟ هل تتثبت من كون تطبيقات الأساليب التقنية تستحق كلفتها؟

6-4 السعي من أجل تحقيق ترابط بين منهاج القسم وعمليات التعليم. هل تعزز أساليب ضمان الجودة المختلفة بعضها بعضًا؟ إلى أي مدى تظهر أساليب ضمان الجودة المختلفة ملائمة ومترابطة فيما يخص الطلاب والهيئة التدريسية؟

5-6 العمل بـروح التعاون لتحقيق اندماج ودعم مشتركين. هل تتعاون بفاعلية في تصميم أساليـب ضمـان الجـودة؟ هل تعمـل مع الزمـلاء من أجـل تفسير النتائـج واتخاذ إجراءات ملائمة قائمة على نتائج ضمان الجودة؟

6-6 وضـع القـرارات بناء على الحقائق كلما أمكن. هل تستخـدم أساليب ضمان الجودة موارد فعلية ـ مثل تقويم التدريس من قبل النظير، وتقويم مقررات الطلاب، واللجان الاستشاريـة التـي تضم طلابًا وأفرادًا مـن فريق العمل؟ هل تستطيـع أن تدافع عن خيارك بشأن أساليب ضمان الجودة بالاعتماد على مجموعة من التأكيدات النظرية، والخبرة، والتجريب؟

7-6 تحديـد الممارسـة الأفضل والتعلم منها. هل تقوّم ممارسـات ضمان الجودة للكليات المقارنة في مؤسسات أخرى؟

8-6 جعل تحسين الجودة قمة الأولويات. هل تأخذ بالحسبان عمليات ضمان الجودة بوجه نظامي، وعلى أساس منتظم؟

*****

الهوامش

1- معهد أبحاث التعليم العالي، جامعة بنسلفانيا. رعى صندوق بيو الخيري البرنامج بدءًا من 1988، ورعته أيضًا منظمة نايت الخيرية منذ منتصف التسعينيات. وقد قمت أنا بتيسير عقد اجتماعات المائدة المستديرة في عدد من الجامعات.

2- انظـر في بفيفـر وساتـون Pfeffer And Sutton (2000) للاطلاع على مناقشـة غنية عن الفجوة بين المعرفة والعمل.

3- ماسي Massy (2000).

4- قدمنا وصفًا للمشروع في الفصل 9.

5- ماسـي (1996)، الفصـل 12، يقسـم الميزانية الأكاديمية إلـى عنصرين: الأول تحركـه الصيغ، والثاني

تحركه الأحكام والقرارات. نجد في النموذج الحالي أن عنصري التعليم والبحث يتحركان بوجه أساسي وفق صيغة ما (تعدل الصيغ لتأخذ بحسبانها أنماط التقويم النوعي)، في حين نجد أن عنصري المهمة والحافز يتحركان كليًا بفعل الأحكام.

6- مبادرة City University قد أطلقتها هيئة مراجعة جودة عمل التعليم والتعلّم الأولى في هونغ كونغ، وهي مشروحة في الفصل 7.