الأقسام الفاعلة

الأقسام الفاعلة

بناء ثقافات التميّز وتعزيزها في البرامج الأكاديمية

جون ف. وِرْغِن

نقله إلى العربية
د. ثائر ديب

راجعه
د. عبداللطيف يوسف جابر

مكتبات ونشر العبيكان
Obeikan
Publishers & Booksellers

Original Title:

Departments That Work

by:

Jon F. Wergin

Copyright © 2003 by Anker Publishing Company
ISBN 1-882982-57-6

All rights reserved. Authorized translation from English language edition
Published By: Anker Publishing Company, Inc, USA

حقوق الطبعة العربية محفوظة لمكتبة العبيكان بالتعاقد مع: شركة آنكر للنشر.

© مكتبة العبيكان 1427هـ 2006م

المملكة العربية السعودية، طريق الملك مع تقاطع العروبة، ص. ب: 62807 الرياض 11595
Obeikan Publishers, North King Fahd Road, P. O. Box 62807, Riyadh 11595, Saudi Arabia
الطبعة العربية الأولى 1427هـ 2006م

ISBN 3-883-40-9960

ح مكتبة العبيكان، 1427هـ
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر
ورغن، جون ف.
الأقسام الفاعلة – بناء ثقافات التميّز وتعزيزها في البرامج الأكاديمية. / جون ف. ورغن، ثائر ديب. الرياض، 1426هـ
210 ص؛ 16.5×24سم
1. التعليم العالي – تنظيم وإدارة
أ. ديب، ثائر (مترجم) ب. العنوان
ديوي 378.1 1426/7701
رقم الإيداع: 1426/7701
ردمك: 3 – 883 – 40 – 9960

هذا الكتاب من كتب مشروع الترجمة المشترك بين وزارة التعليم العالي وشركة مكتبة العبيكان

جميع الحقوق محفوظة، ولا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو نقله في أي شكل أو واسطة، سواء أكانت إلكترونية أو ميكانيكية، بما في ذلك التصوير بالنسخ (فوتوكوبي)، أو التسجيل، أو التخزين والاسترجاع، دون إذن خطي من الناشر.

All rights reserved, No parts of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without the prior permission of the publishers.

بسم الله الرحمن الرحيم

الإهداء

إلى والديّ، إِدْ ومراي ومِرْغِن، اللذين كانت لي بركة
وجودهما في حياتي لأكثر من خمسين عاماً.

تقديم معالي وزير التعليم العالي

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وبعد:

تحرص وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية على تشييد بنية متينة للتعليم العالي في المملكة تأخذ في الحسبان متطلبات مجتمعها وثقافته الإسلامية العريقة، وفي الوقت نفسه تحاكي أنظمة التعليم العالي العالمية. وكان الغرض الأساس للسعي وراء هذا الهدف هو تطوير العملية التعليمية، وكذلك تطوير النظام الإداري المصاحب خاصة في ضوء الطفرة المعلوماتية والعولمة والمنافسة الشديدة بين مؤسسات التعليم العالي على المستويات المحلية والإقليمية والدولية.

ونظراً لما حققه التعليم العالي في المملكة العربية السعودية من تطور كمّي ونوعي بدعم سخي من حكومتنا الرشيدة بقيادة خادم الحرمين الشريفين الملك عبدالله بن عبدالعزيز، وسمو ولي عهده الأمين، الأمير سلطان بن عبدالعزيز – يحفظهما الله – فقد ظهرت الحاجة بشكل أكبر لتوفير المصادر المختلفة لتعزيز توعية الأفراد العاملين في حقل التعليم العالي بما ينشر في هذا المجال باللغات الأجنبية. لذا، رأت وزارة التعليم العالي ترجمة عدد من الكتب ذات العلاقة بمجالات التطوير الأكاديمي وتقديمها باللغة العربية لتكون في متناول جميع العاملين في القطاع الأكاديمي. ونظرا لقلة مثل هذه الكتب في المكتبة العربية، فقد سعت الوزارة إلى توفيرها بشكل سريع وفاعل، وعليه كان مشروع الترجمة هذا. ولقد قامت الوزارة باختيار كتب تحوي دراسات حازت قبولا وانتشارا في الكثير من المؤسسات التعليمية ذات الشهرة العالمية وأنجزت بأيدي عدد من

الأكاديميين والإداريين المهتمين بالتطوير في التعليم العالي. وعالجت الدراسات في هذه الكتب قضايا متعلقة بكل من تطوير مهارات الأساتذة ورؤساء الوحدات الأكاديمية والإداريين في أكثر الجامعات العالمية تقدما. كما تناولت هذه الكتب قضايا مثل: التعليم الإلكتروني، والتعليم عن بعد، ومهارات التعليم والتعلم، وتقنيات التعليم الحديثة، والتخطيط الاستراتيجي الخاص بالتعليم، والاختبارات والتقويم. ومواءمة مخرجات التعليم العالي لسوق العمل، وتحقيق الجودة في مدخلات ومخرجات التعليم العالي وغير ذلك من الموضوعات ذات العلاقة.

ووقع اختيار الوزارة على مكتبة العبيكان للنشر للتعاون معها في نشر ترجمات هذه السلسلة من الكتب الأكاديمية المتخصصة وذلك لما لهذه المكتبة من خبرة وتميز في مجال النشر وفي ميداني التأليف والترجمة والكفاءة في الأداء. وقامت مكتبة العبيكان بمهمة الاتفاق مع الناشرين للكتب الأجنبية ومن ثم ترجمتها وتقديمها للقارئ بالشكل المناسب، وقد تم مراجعة هذه الكتب من قبل فرق أكاديمية متخصصة.

وتأمل الوزارة بأن تكون بهذا المشروع قد أسهمت بوضع دليل متكامل من الدراسات المهمة والمشروعات والأفكار ذات العلاقة بتطوير التعليم العالي بين أيدي جميع أعضاء الهيكل الأكاديمي و الإداري في الجامعات ابتداء من مديري الجامعات إلى أول الصاعدين على سلم التعليم والإدارة فيها.

وإذ تقدم هذه الكتب وأفكارها خلاصة تجارب المجتمعات الأكاديمية المتطورة في هذا المجال فإنها لا تقلّل من الخبرات ولا التجارب الميدانية المحلية لدينا، وتلك المستمدة من ديننا الحنيف وثقافتنا بل إنها ستعزز دور المجتمع الأكاديمي والإسهام في بناء وطننا الكريم، كما ستساعدنا على التخلص من الأخطاء التي مررنا بها أو وقعت لغيرنا فنتجنب تكرارها.

ولا يفوتني أن أشكر معالي الدكتور خالد بن صالح السلطان مدير جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وسعادة الدكتور سهل بن نشأت عبدالجواد، عميد التطوير الأكاديمي في الجامعة، وجميع من عمل معهم على جهودهم المباركة لإخراج هذا المشروع إلى أن أصبح واقعا ملموساً وجهداً متميزاً، والذي سيكون له – بإذن الله – مردود إيجابي على المجتمع.

وفي الختام يسرنا أن تنشر وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية بالتعاون مع مكتبة العبيكان للنشر هذه السلسلة من ترجمات الكتب الأكاديمية المتخصصة، ونأمل أن تكون دليلا معرفيا يسهم في التطوير والتنمية، وذلك بجانب ما توافر في السابق لننطلق للمستقبل بأحسن ما توافر لدينا من خبراتنا الخاصة وما نتعلمه من تجارب الآخرين في جوانب البحث العلمي والأكاديمي في العالم...

والله ولي التوفيق، ، ،

الدكتور

خالد بن محمد العنقري

وزير التعليم العالي

في المملكة العربية السعودية

المحتوى

تقديم معالي وزير التعليم العالي 9

المحتوى 13

عن المؤلّف 15

تصدير 17

مقدمة 21

1 مفهوم الجودة النوعية الأكاديمية 29

2 تحفيز العمل عالي الجودة النوعية 45

3 تقويم الجودة النوعية في البرامج الأكاديمية 63

4 بناء القسم المشارك 79

5 التفاوض على قِيَم القسم 113

6 إيجاد الأدلّة على الجودة النوعية وجودة نوعية الأدلّة 133

7 إضفاء المعنى على أدلّة الجودة النوعية 155

8 تعزيز الجودة النوعية للأقسام 175

ملحق: الأقسام الفاعلة: ما الذي تفعله 193

المصادر والمراجع 201

عن المؤلِّف

جون ف. وِرْغِنْ هو أستاذ الدراسات التربوية في جامعة الكومنولث في فيرجينيا وباحث كبير من بحّاثة "جمعية التعليم العالي الأميركية".

نال شهادة الدكتوراه في علم النفس التربوي عام 1973 من جامعة نبراسكا، في لنكولن، وعمل في جامعة الكومنولث في فيرجينيا منذ ذلك الحين، حيث تقلّد مناصب إدارية وتعليمية على حدٍّ سواء. وفي العام 1992 سمحت له الجامعة بأن يغدو المدير المؤسّس لـ "منتدى جمعية التعليم العالي الأميركية (AAUP) حول أدوار الهيئة التدريسية ومكافآتها" وظلّ منذ ذلك الحين مرتبطاً بهذه الجمعية ذلك الارتباط الفاعل، حيث تركّزت أبحاثه على تقويم الأقسام الأكاديمية وتغييرها. ويُعْتَبر مُصَنّفه القسم المتعاون (1994) أول منشورات "جمعية التعليم العالي الأميركية" التي تصدر برعاية من "المنتدى".

يدّرس وِرْغِن في جامعة الكومنولث في فيرجينيا مقرّرات في تعليم الراشدين والتعليم العالي كما ينسّق "برنامج تهيئة أعضاء الهيئة التدريسية المستقبلية لاختصاصاتهم" عبر كلية الدراسات العليا. وقد حاز، على نطاق الكلية، جائزتيّ التعليم (1996) والبحث (1998). وتشتمل كتبه ومصنفاته الأخرى على كلٍّ من تعليم الاختصاصيين (1993، مع لين كوري)، والذي نال جائزة أفضل بحث منشور من "القسم I في جمعية البحوث التربوية الأميركية"؛ وتحليل مهام الهيئة التدريسية (1994)، وتحليل البحث التربوي وتقويمه (1996، و2001، مع جيم مكميلان)؛ وتقويم الأقسام: كيف تقوّم بعض الجامعات عمل الهيئة التدريسية الجماعي تقويماً

فاعلاً (2000، مع ج.ن.سوينغِنْ)، وهو حصيلة نتائج مسحٍ وطني لممارسات تقويم الأقسام أُجْري بطلب من "اتحادات بيو الخيرية". كما نشر في الدوريات كثيراً من المقالات في موضوعات مثل التعليم التخصصي، والتقويم، وإعادة بناء عمل الهيئة التدريسية. وفي 2001 – 2002 أدار مشروعاً آخر أسسته "اتحادات بيو الخيرية"، حيث عَمِلَ على مكاملة الجهود التي قامت بها ثماني جمعيات إقليمية مُعتَمَدة في تقويمها تعلّم الطلاب.

عمل وِرْغِنْ نائب رئيس سابق لـ "لقسم I في جمعية البحث التربوي الأميركية" (قسم التعليم الاختصاصي)، كما عَمِلَ مقوِّماً رئيساً لمركزين وطنيين من مراكز بحوث التعليم العالي. وهو أستاذ زائر مميّز في "برنامج الدكتوراه الخاص بالقيادة والتغيير التنظيمي" في جامعة أنتيوك وعضو "الأكاديمية الوطنية لقيادة التعليم العالي". وهو مستشار لدى عشرات الجمعيات الوطنية، والهيئات المعتمدة، والكليات، والجامعات حول الموضوعات المتعلقة بتقويم التعليم العالي وتغييره.

يعيش وِرْغِن في ريشمون مع زوجته، باولا، وولديهما، وصندوق موسيقى من نوع ورلايزر يعود إلى العام 1940.

تصدير

طُلِبَ مني أن أقرأ كتاب وِرْغِنْ أثناء إجازة كنت أقضيها في المكسيك. وقد أخذت المسودة لأقرأها أثناء رحلة بالحافلة تستغرق أربع ساعات من مكسيكو سيتي إلى موريليا، وهي بلدة في الجزء الشمالي من المكسيك. وفي مثل هذا الوقت، ما كنتُ أتوقّع من القراءة عن رؤساء الأقسام والتفكير بهم أن تكون بتلك الطريقة المغرية لتمضية الوقت. لكن ما أدهشني وأسرّني هو أنَّ كتاب الأقسام الفاعلة: بناء ثقافات التميّز وتعزيزها في البرامج الأكاديمية كان من تلك الكتب التي تدفعك لأن تلتهم صفحاتها. فهو ليس مجرّد كتاب آخر عن القيادة القوية والجريئة والكارزمية. وذلك أمر حسن. فعلى الرغم من الإقرار بأهمية مثل هذه الخصال ورفعة قدرها، إلا أن الكتب التي تتناول مثل هذه القضايا الرفيعة المتعلّقة بالشخصية غالباً ما تخفق في تقديم تبصّرات في الكيفية التي يمكن بها لأفراد ذوي نوايا حسنة وبعيدين عن البطولة الخارقة أن يشكّلوا حافزاً لتحوّلٍ مستديم.

وكتاب الأقسام الفاعلة كتاب فاعلٌ وبنّاء. فرؤساء الأقسام هم الذين يتخذون القرارات المتعلّقة بتفاصيل التعليم الجامعي وما بعده؛ من حيث برمجة المقررات، وإعطائها، ومراجعة البرامج، وتوفير الهيئة التدريسية المساعدة وإنهاء عملها، وتقويم أداء الهيئة التدريسية، والتعامل مع شكاوي الطلاب، الخ. ويمكن النظر إلى هذه المسؤوليات على أنها مهام ينبغي القيام بها، مهما تكن مزعجة ومنغّصة. كما يمكن أن يُنظر إليها على أنها فرص لممارسة القيادة بحثاً عن التميّز. وعلى سبيل المثال، فإنَّ من الممكن لرئيس في قسم أن يتعامل مع المراجعة التي تُطلَب منه بعد تثبيته في منصبه على أنّها إحدى القواعد الإضافية المفروضة من الخارج والتي يجد

سبلاً للامتثال لها على نحوٍ ينأى بالواقع القائم عن أي خللٍ أو اضطراب. كما أنَّ من الممكن لرئيس القسم هذا أن يقرّر انتهاز هذه السياسة، مهما تكن غير مُوَفَّقَة، بوصفها فرصة لتناول قضايا أوسع تتعلّق بالتدريس والبحث العلمي. ورؤساء الأقسام الذين يستحوذ على تفكيرهم الامتثال والقيام بما هو متوقّع غالباً ما يلجؤون إلى استراتيجيات للقيادة مؤلمة ومولّدة للغمّ. وبالمقابل، فإنَّ كتاب وِرْغِنْ يتناول كيفية تطوير رؤساء الأقسام بحيث يغدون قيادات فاعلة وخلاّقة يمكن لهم إحداث فارق في الجودة النوعية لأقسامهم، على الرغم من قيود السلطة والقوة الرسمية الموروثة في مثل هذه الحالة.

تشكّل آراء وِرْغِنْ في دور رئيس القسم والقيادة بديلاً طيّباً لتلك التصورات المعهودة التي تنظر إلى رئيس القسم على أنه ضرب من التطوّع المدفوع بحسّ الزمالة والإيثار، وإن يكنْ من غير حماس زائد، لتولّي المرء دوره أو دورها في استلام هذا الكرسي. غير أنَّ القيادة السلبية المفتقرة إلى الخيال، وإن تكن مسالمة، قد تكون بالغة الهشاشة والضعف في بيئة يغدو فيها التعليم العالي أشدّ تنافساً، وأبعد عن اليقين، وأنأى عن احتمال التنبؤ بمساره. والتميّز ينمو ويزدهر في أوضاع ديناميكية متحركة، ثمرةً للجهد الجماعي؛ أمّا الاكتفاء بالمسالمة فيمكن أن يكون إقصائياً، مُضجِراً، ومولِّداً للكمد.

وكتاب الأقسام الفاعلة كتابٌ واقعيّ ومُلهِم. فعلى الرغم من إيمان وِرْغِنْ بقدرة القادة على إحداث التغيير، إلاّ أنَّ تصوّره للقيادة لا يقوم على صورٍ للجرأة، والشجاعة، والكاريزما مثالية لا تربطها سوى علاقة واهية بالوقائع السياسية التي تعمل في الأقسام الأكاديمية. وهو يقول لنا، في حقيقة الأمر، إنَّ محاولتنا تحويل قسمٍ أكاديمي إلى فريق– وهذا مصطلح شاع استخدامه– ليست سوى أطروحة واهية مهلهلة. فالأقسام الأكاديمية لا تعمل عملها كفرق على طريقة المنظمات

الرياضية، أو حتى على طريقة فرق العمل. وكتاب وِرْغِن يتحدث عن القيادة بصوت جديد ومن نواحٍ مهمّة. فبدلاً من أن يقول لرؤساء الأقسام كيف يمكنهم أن يكونوا مع التغيير والتحول، وأن يكتسبوا مزيداً من القدرة، ويتدبروا ثقافة ذلك القسم وإدارته، نجد أن ورغن يركّز دور رئيس القسم على كيفية خلق جودة نوعية أكاديمية وتعزيزها، وهذا عملُ كثيرٍ من المتعاملين، وليس عمل رئيس القسم وحده. وهو، إذ يفعل ذلك، إنما ينهل من قاعدة معرفية متنوعّة تتخيّر من كلِّ شيء أحسنه وتوفّر للكتاب أساساً فكرياً بالغ الصلابة.

وكتاب الأقسام الفاعلة هو تجربةُ تعلُّمٍ. والسبب الذي يجعل هذا الكتاب مختلفاً عن كتب القيادة التي تملأ رفوف المكتبات في المطارات إنما يتمثّل، إلى حدٍّ بعيد، في كونه يستند إلى النظريات الخاصة بتعلّم البالغين وليس إلى نظريات القيادة. وهذه مقاربة جديدة تتيح لنا أن نتصوّر القيادة بصورة أكثر إنسانية وسهولة بعيداً عن الروح الاستثنائية والأسطورية.

وإنَّ وُرْغِن لَمُحِقّ في قوله إنَّ "الجودة النوعية الأكاديمية الحقّة تنبع من مشاركة الهيئة التدريسية والطلاب تلك المشاركة الحقيقية والأصيلة في موضوع البحث ومع بعضهم بعضاً". غير أنَّ المشاركة ليست ذلك الشرط الذي تسهل إقامته. فهي، أولاً وقبل كل شيء، تحتاج إلى الوقت وتقتضي خلق فرصٍ مناسبة لقيامها. ورؤساء الأقسام هم أكاديميون في المقام الأول، وليسوا مهيئين لأن يأخذوا على عاتقهم مسؤولية خلق سياقات المشاركة بمعزل عن قاعاتهم ومخابرهم. والمفارقة، أنَّ هذه القدرة على إشراك الآخرين في السعي خلف التميّز قد تكون الوجه الأهم بين أوجه الدور الذي يلعبه رئيس قسم ما. وتتمثّل القيمة الفريدة التي يتميّز بها كتاب الأقسام الفاعلة في أنَّ وِرْغِنْ يقدّم لنا مناقشةً مكثّفةً تتناول ما يحفّز عضو الهيئة التدريسية، وذلك على نحوٍ يدفع النقاش بصورة طبيعية صوب فكرة المشاركة.

وقد يميل بعضهم إلى إهمال التوصيات التي يطرحها وِرْغِن بوصفها مفرطة في مثاليتها؛ ومثال على ذلك توصيته بجعل التفكير النقدي جزءاً من منظومة الثواب والمكافأة، وتوصيته بإفساح الوقت للمحادثة الجماعية النقدية، غير أنَّ مثل هذه الأمور هي ما يفضي إلى قيام ورشة نابضة بالحياة. ومثل هذه النشاطات هي أيضاً ما يمكن أن تكون معرفة رئيس القسم بتنسيقه وتمكينه معرفةً واهيةً إلى أبعد الحدود.

إنَّ الآمال الجديدة لدى المؤسسات وهيئات التدريس – تلك الآمال التي تنشأ من الاهتمام المتواصل بالمحاسبة، ونوعية التعليم، وقياس نتائج التعلّم وثماره، وما شابه – لا بدّ أن تخلق طلباً على رؤساء الأقسام الذين يتميزون، علاوةً على إدارتهم الحازمة للموارد، بأنهم يمتلكون المهارات، ويعلمون كيف تعزّز ثقافات الأقسام التي تحفّز التدريس الجيد وتكافئه، وتحرّض على الإبداع، وتحافظ على الوافدين الجدد، وتحتفي بالالتزام. وكتاب الأقسام الفاعلة يخاطب هذا الجيل الجديد من رؤساء الأقسام ويدافع عنهم. وهو يقوم بذلك بطريقة مثقّفة، وعملية، وبالغة الفصاحة. وقارئ هذا الكتاب لن يجد فيه توصيفاً لمهارات القيادة التي يتّسم بها أفراد استثنائيون ولا روايات تثير المشاعر عن أعمال القيادة الفذّة. إن ما سيجده القارئ، وما يجعل قراءة هذا الكتاب متعةً من المتع، هو الصوت الذي يحملك على سماعه لأكاديميٍ قريب من الواقع، وقد أشبع موضوعه، وهو ثقافات الأقسام، بحثاً وتنقيباً. إنَّ على كلّ رئيس في قسم أكاديمي أن يمتلك نسخته من كتاب وِرْغِن الأقسام الفاعلة: بناء ثقافات التميّز وتعزيزها في البرامج الأكاديمية.

استلا مار' بنسيمون
جامعة كاليفورنيا الجنوبية

مقدمة

ما الذي يسهم في تحقيق تميّز الأقسام الأكاديمية؟ إنَّ لدى معظم هيئات تدريسها ورؤساء أقسامها وعمدائها فكرة ما ولو ضمنية عمّا يعنيه "التميّز". غير أنَّ هنالك تنّوعاً في القناعات المتعلّقة بكيفية بناء هذا التميّز وتعزيزه. فتميّز القسم لا يقوم، عند بعضهم، على ما يتعدّى الإنجازات المتراكمة التي يحققها أعضاء الهيئة التدريسية الأفراد، وهذا ما يجعل الطريقة المثلى لبناء التميّز متمثّلةً في الاهتمام بالفرد وتعهدّه بالرعاية. وعليّ أن أقول صراحةً، أنّ الذين يتمسّكون بمثل هذا الرأي، لن يجدوا في هذا الكتاب ما يفيدهم.

غير أن بعضهم الآخر يرون أنَّ التميّز– أو الجودة النوعية للبرنامج، كما سأعرفه لاحقاً– يتوقّف على المدى الذي يصله القسم أو البرنامج في قيامه بوظائفه كجماعة تتشارك في عملها بالصورة التي تفيد أحسن الإفادة من مواهب أعضاء هذه الجماعة واهتماماتهم المتعددة. وما أحاول أن أبيّنه في هذا الكتاب هو أن الطريقة الأنجع في بناء ثقافة التميّز وتعزيزها هي تلك التي تتمثّل بخلق ثقافة التفكير النقدي والتحسين المتواصل.

وربما كان عليّ أن أعترف مباشرةً بأنني حين كنت أتأمل أول مرّة في العناوين الممكنة التي يمكن أن يتّخذها هذا الكتاب، كانت جميع هذه العناوين مشتملة على كلمة "الجودة النوعية" أو عبارة "التحسين المتواصل". غير أنّه لم يمض وقت طويل حتى أدركت كم غدت هذه الكلمات بارزة ومستهلكَة. ومع أنَّ الجودة النوعية والتحسين المتواصل في الأقسام والبرامج الأكاديمية يشكّلان الكثير مما يدور حوله هذا الكتاب في حقيقة الأمر، إلاّ أنني لا أودّ إخافة القراء برطانة بالية،

هي من بقايا موضة إدارية عابرة تمّ استيرادها إلى أوساط أكاديمية غير راغبة فيها على الأغلب. ولذلك، أجل، إنَّ هذا الكتاب هو عن الجودة النوعية والتحسين المتواصل، إلا أنني آمل أن أكون قد قدّمت أفكاره بطريقة تصحّ على الكيفية الحقيقية التي يعمل بها التعليم العالي بوجه عام، والأقسام الأكاديمية بوجه خاص.

كيف يمكن أن نبني ثقافة التفكير النقدي ونتعهّدها بالرعاية في البرامج الأكاديمية؟ من الأشياء بالغة الأهمية بالنسبة للتفكير النقدي تلك الكيفية التي يتعلّم بها برنامج من البرامج أموراً عنه هو ذاته؛ مثل كيفية توصّل الهيئة التدريسية إلى فهم مشترك لعملها الجماعي والكيفية التي تسهم بها أعمال أفراد هذه الهيئة في العمل الكلّي. ومثل هذه الضروب من الفهم تتوقف على المعطيات، خاصةً تلك التي تفضي إلى أحكام قيمة نافعة. والمشكلة أنّه في حين يمكن للمؤسسات أن تجمع قَدْراً كبيراً من المعلومات عن نجاعة البرنامج وفاعليته، إلا أنّ القليل من هذه المعلومات هو الذي يمكن أن يكون مفيداً في القسم ذاته. ففي أواخر العام 1998، قمت بدراسة وطنية لممارسات تقويم الأقسام لصالح "اتحادات بيو الخيرية". وقد جمعت في هذه الدراسة معطيات تتعلّق بوسائل تقويم الأقسام من 130 مؤسسة تمثّل جميع الأصناف التي ترعاها "كارنيجي"[1]، من الكليات العادية إلى الجامعات المتخصصة بالأبحاث. وفي حين وجدنا، زميلتي جودي سوينغن وأنا، أنَّ قدراً وافراً من التقويم يجري في هذه المؤسسات، من خلال نشاطات مثل مراجعة البرامج، وتقويم نتائج الطلاب، والاعتماد الخاص[2]، إلا أنَّ الوسائل غالباً ما كانت تعاني من مشكلات كثيرة توهن تلك النشاطات وتُضْعِفها.

---

(1) مؤسسة كارنيجي للتقدم التعليمي، مؤسسة قامت عام 1905 لتقديم معاشات للمدرسين الجامعيين ورعاية البحوث العلمية في مجال التعليم. (م)

(2) الاعتماد (للمؤسسات التعليمية) accrediation، هو تحديد المستوى الأكاديمي لمؤسسة تعليمية وإقراره أو الاعترٰف به من قِبَل هيئة خارجية محايدة تحظى باحترٰم كبير. (م)

أولاً، لم يتبين معظم الأقسام والهيئات التدريسية تلك الصلة التي تربط مثل هذه الممارسات بالعمل الخاص الذي تقوم به. وفي بعض الحالات، كانت الهيئة التدريسية شديدة الانشغال بأجندتها الخاصة، وفي حاجةٍ لأن تقدّم المعطيات لآخرين لكي يستخرجوا منها ما ينبغي استخراجه، بحيث ضاعت فكرة استخدام التقويم لمقاصد التحسين. وعلاوةً على ذلك، فإنَّ الهيئة التدريسية غالباً ما كانت تنظر إلى المقاييس المؤسساتية الخاصة بالجودة النوعية بوصفها مقاييس خاطئة، لا تنسجم مع ما يمكن أن تكون عليه تعريفاتها الخاصة للجودة النوعية. وأخيراً، فقد كان ثمّة تنوعات هائلة عبر الأقسام والهيئات التدريسية حتى في تلك المؤسسات ذات الأنظمة العملية والفعّالة في مراجعة البرامج. وفي النهاية فإنَّ معظم العمليات الخاصة بمراجعة البرامج وتقويم النتائج لم يكن لها سوى تأثير هامشي على ممارسات الأقسام. وتبقى الاستثناءات المؤسساتية لهذا النموذج ذات قيمة تثقيفية بنّاءة، ذلك أنها تنطوي على مجالات مشتركة: فجميعها حققت النجاح لأنَّ الهيئة التدريسية والأقسام كانت قد مارست تأثيراً قوياً على المقاصد، والعمليات، ووسائل التقويم، وعلى أسئلة التقويم التي طُرِحت. ولقد بدت السياسات الجامعية في بعض الأحيان كما لو أنها لا تنطوي على أيّ فارق ذي أهمية؛ فما كان مهمّاً هو وحدة القيادة الفاعلة، سواء على مستوى الكلية أو القسم.

كيف يمكن للبرامج الأكاديمية أن تجعل التقويم أكثر فائدة، وبذلك تفسح مجالاً أوسع أمام التفكير النقدي؟ ذلك هو السؤال المركزي في هذا الكتاب. وباختصار، فإني أرى أن السبيل الوحيد لجعل الجودة النوعية الأكيدة قابلة للتعزيز حقاً هو إزاحة الإلحاح عن المقاربة التي تتجه من الخارج إلى الداخل (أي المقاربة التي تمثّل استجابةً للقياس والتقويم الذي تجريه الدولة أو من تنتدبه من المؤسسات) والتحول إلى مقاربة تتجه من الداخل إلى الخارج، وهي مقاربة تصممها وحدة الهيئة التدريسية ذاتها وتدخلها حيّز التطبيق.

تنظيم الكتاب:

لقد وصفت في **الفصل الأول** كيف غدت كلمة "الجودة النوعية" في التعليم العالي تلك الكلمة التي تعني كثيراً من الأشياء المختلفة: أي كيف غدت مختلطة مع مفاهيم مثل الفعالية، والإنتاجية، وقابلية التسويق أو الرواج؛ وكيف ألقت الهيئة التدريسية عن كاهلها مسؤولية ضمان الجودة النوعية الأكاديمية وتركتها لضروب من التصنيف والتقدير كتلك التي تنشرها مجلات الأخبار. ولذلك فإنني أقترح تعريفاً جديداً للجودة الجودة النوعية، وهو تعريف يركّز على مشاركة القسم مع جمهوره.

ولقد قمت في **الفصل الثاني** بمراجعة ما نعرفه عن تحفيز الهيئة التدريسية، وذلك في محاولةٍ لحلّ التناقض الظاهري المتمثّل في أنَّ أناساً ذوي قدرة رفيعة على التفكير والتحليل يمكن لهم في كثير من الأحيان أن يتصرفوا بطرق أبعد ما تكون عن تلك القدرة. ولقد تفحّصت كلاً من المحفّزات الداخلية والخارجية التي تحفّز عمل الهيئة التدريسية، ومفهوم التحفيز التنظيمي، والعوامل التي تقف وراء الانسجام مع المؤسسة وتحفّز على تقديم المساهمات لها.

أما في **الفصل الثالث**، فقد وصفت الممارسات الحالية في تقويم الأقسام الأكاديمية، وهي أحجار البناء في معظم الكليات والجامعات. ولقد عرضت هنا بإيجاز تجارب 130 مؤسسة من حيث مراجعة البرامج، وقياس نتائج الطلاب، والاعتماد الخاص، ومشكلات مشتركة معزولة في كلّ جانب من هذه الجوانب. وبناءً على أفضل الممارسات المحدَّدة في هذه المؤسسات، عرضتُ لثلاثة عوامل حاسمة تميّز التقويم الفعّال للوحدات الأكاديمية: الوضع التنظيمي والثقافي، وسياسات التقويم وممارساته، ومعايير التقويم ومقاييسه.

وفي **الفصل الرابع**، تفحصّت الوضع التنظيمي والثقافي بمزيدٍ من التفصيل. ما الذي يلزم لخلق ثقافة المشاركة؟ كيف يمكن للقادة الأكاديميين أن يتعهدوا بالرعاية جوّاً من الاستقصاء النقدي؟ وأن يطوّروا فهماً مشتركاً لعمل الهيئة التدريسية؟ ويولّدوا إحساساً جمعياً بالمسؤولية؟ ويُبدوا احتراماً للاختلاف؟ ويتوصلّوا إلى فهم مشترك للكيفية التي يضفي بها القسم قيمة على المؤسسة؟

ولقد تناولت في **الفصل الخامس** موضوعاً قلّما يتمّ تناوله في الكتب المعنية بالبرامج الأكاديمية، ألا وهو الكيفية التي ينبغي بها تعريف القيم الأكاديمية ومناقشتها. فمع وجود ضروب متعددة من الجمهور، لا بدّ للأقسام الأكاديمية من أن تواجه الواقعة المتمثلّة في أنَّ الجودة النوعية تختلف باختلاف الناظر: أي أنَّ المتعاملين بمصالح مختلفة، فيما يفعله القسم، لا بدّ أن يقوّموا عمل هذا القسم باستخدام معايير للقيمة مختلفة. ويصف هذا الفصل كيف يمكن التفاوض على قيم مختلفة، بل متصارعة في أغلب الأحيان.

وفي **الفصل السادس**، تم اقتراح وسائل لطرح الأسئلة الصحيحة وجمع المعطيات الصحيحة. كيف تكشف الهيئة التدريسية ما هو مهمّ حقاً وتنبغي معرفته؟ ما نوع المعلومات المفيدة في تناول الأسئلة المتعلّقة بإنتاجية الهيئة التدريسية، وكفاءتها، ونوعية المنهاج والتعليم، وإنتاجية الطلاب، ونتائج التعلّم؟ الإنجاز العلمي؟ كفاية المصادر؟ المساهمة في رسالة المؤسسة وأولوياتها؟ كما تناولت أيضاً قضايا الصِّحة والموثوقية، وركّزت بوجه خاص على كيفية تقويم نوعية الأدلّة المستخدمة في الدفاع عن القسم.

أما في **الفصل السابع**، فقد تطرقت إلى موضوع غالباً ما يُهْمَل في النقاشات التي تدور حول الجودة النوعية، وأعني بذلك قضية تحديد المقاييس وإضفاء المعنى على معطيات التقويم. فغالباً ما يُزعم أنَّ المقاييس سوف تنبثق بصورة طبيعية،

ويجري التوافق الواسع عليها، في حين أنَّ مسألة وضع المقاييس هي عملية سياسية رفيعة في حقيقة الأمر. ولقد ناقشتُ مصادر متنوعة لمقاييس الجودة النوعية وما تتّسم به من قوىً وحدود، وبيّنت أن إضفاء المعنى ليس تلك العملية التي يمكن أن نتركها للمصادفة والحظّ.

أخيراً، وفي **الفصل الثامن**، عرضت بإيجاز مادة الفصول السابقة وقدّمت بعض التوصيات المحدَّدة للقادة الأكاديميين والهيئة التدريسية في القسم، حيث أشير إلى ما يمكن لكلّ مجموعة أن تقوم به لكي تطلق التفكير النقدي في وحداتها وتواظب عليه.

أما **الملحق**، وعنوانه الأقسام الفاعلة: ما ينبغي القيام به، فيلخّص بإيجاز شديد تلك الأفكار التي سبق تقديمها في كلّ فصل.

خاتمة:

عليَّ أن أعترف أيضاً بما لديّ من تحيّزات خاصة في كتابة هذا الكتاب. فعلى الرغم من أنني تبوأت عدداً من المناصب الإدارية خلال حياتي العملية في الأوساط الأكاديمية، إلا أنَّ ولائي الأول والحقيقي هو للهيئة التدريسية. وتهمّني إلى أبعد الحدود الجودة النوعية لحياة هذه الهيئة، وأريد لها أن تتفتح وتزدهر. ومع أنني أطلق من حين لآخر بعض الأشياء المزعجة عن الهيئة التدريسية كجماعة، إلا أنني لا أفعل ذلك انخراطاً في تلك الرياضة الشعبية المتمثّلة في تسفيه الهيئة التدريسية، بل لكي أشير إلى أنّ علينا أن نبذل مزيداً من التفكير في العمل الذي نقوم به، سواء على المستوى الفردي أم الجماعي. فذلك ليس في مصلحة جمهورنا وحسب، بل في مصلحتنا نحن أيضاً. وليس في مقدوري أن أتصوّر طريقة يمكن بها لمديرٍ ميكافيليّ أن يضعف الهيئة التدريسية أفضل من الطريقة المتمثّلة بتشجيعها على ثقافة يحكمها التشرذم، والتخصص، والصراع على المزايا التنافسية. أمّا بذل

الهيئة التدريسية المزيد من الاهتمام اليقظ والمتواصل بنوعية القسم والبرنامج فلا يقتصر على إبداء قابلية المحاسبة بل يتعدّى ذلك إلى تعزيز الاستقلال والحرية الأكاديمية الفردية. وما آمله هو أن يكفّ القارئ، مع نهاية هذا الكتاب، عن رؤية التناقض والمفارقة الساخرة في مثل هذا القول.

جون وِرْغِنْ

ريشموند، فيرجينيا

نيسان 2002

1 مفهوم الجودة النوعية الأكاديمية

«لا تتمثّل رحلة الاستكشاف الحقّة في السعي خلف مناظر جديدة، بل في امتلاك عينين جديدتين»

مارسيل بروست

مدخل:

إن مصطلح "الجودة النوعية" هو واحد من تلك المصطلحات التي يسهل استخدامها ويصعب تعريفها. فقد تمّ تقاذف هذا المصطلح وإطلاق الكلام عليه بشتى الطرق، خاصةً في ثمانينيات القرن العشرين وتسعينياته حين تفشّى مفهوم " الإدارة التي تتوخّى الجودة النوعية الكاملة" (أو "تحسين الجودة النوعية المتواصل"، كما يفضّل العاملون في التعليم العالي ممّن تخلّوا عن مصطلح الإدارة). ومفهوم الجودة النوعية هو ذلك المفهوم الذي يثير قلق الكثير من الأكاديميين؛ فمصطلح الجودة النوعية، بالنسبة لنا، هو واحد من تلك المصطلحات التي تفوق الوصف بحيث يغدو من الأفضل أن ندعها من غير شرح أو تفسير. ويبدو أننا نوافق روبرت بيرسِغْ، الذي قال في كتابه الكلاسيكي بوذية زِنْ وفن صيانة الدراجات النارية: "أنتم تعلمون، ولا تعلمون في الوقت ذاته، ما هي الجودة النوعية" (1974، ص225). ومعظم الأكاديميين على اقتناع بما دعاه غارفن (1988) بالنظرة المتعالية إلى الجودة النوعية، ومفادها أنّ خبرتنا تجعلنا نميّز الجودة النوعية ونتبيّنها ما إنْ تقع أنظارنا عليها، ولكن لا تتوقعوا منّا أن نخبركم ما الذي يجعلنا نتبيّنها أو كيف نتبيّنها.

وأفضل خدمة تُؤدَّى لمصالح المجتمع هي بإبراز مصالحنا وإعطائها مركز الصدارة. وقد يسهل على الآخرين أن يهملوا النظرة المتعالية إلى الجودة النوعية بوصفها نظرة متعجرفة لا تخدم سوى ذاتها، لكنّ هنالك أدلة جوهرية على مشروعية هذه النظرة وسريانها. فمنذ سنوات مضت كتب بولياني (1967) عن "المعرفة الضمنية"، وقوامها معرفة ما لا يمكن التعبير عنه أو صوغه بكلمات. وما من أحد إلا وسبق له أن خاض مثل هذه التجربة، حيث نحسّ أن بحثنا على وشك الوقوع على شيء ما؛ أو نشعر بأن طلابنا قد التقطوا ذلك الشيء الذي نحاول أن نعلّمهم إياه؛ أو نرتاب بأننا قد أخطأنا شيئاً ما وخلطنا بينه وبين الشيء الذي نحبه، على الرغم من عدم وجود أيّ أدلّة واضحة أو ملموسة تسند ذلك. وحقيقة الأمر أنّ امتلاك المختصّ معرفة ضمنية مصقولة جيداً بالحقل الذي يعمل فيه هو واحد من السمات الجودة النوعية التي يتصف بها المختصّ الحقيقي. وهذا ما يجعلنا، في مجال التعليم والتعلّم، أفضل من يحكم على الجودة النوعية ويقرّر ماهيتها، سواء كنا قادرين على التعبير عنها أم لا. وعلى الأقل، فإنَّ هذا ما يروق لنا أن نعتقده.

ولا يقتصر الأمر على تعالي نظرات الهيئة التدريسية إلى الجودة النوعية، بل يتعدّاه إلى كون هذه النظرات صامتة إلى حدٍّ بعيد. وقد وجد مسحٌ قام به ماسي (2001، اتصال شخصي) أنَّ أكثر من نصف المستجوبين من الهيئة التدريسية قد أشاروا إلى أنهم نادراً ما خاضوا نقاشات حول الجودة النوعية، إذا ما كانوا قد خاضوا مثل تلك النقاشات أصلاً؛ فهم يعتبرون الجودة النوعية مسألة متروكة لأعضاء الهيئة التدريسية الأفراد، الأمر الذي غالباً ما يتمّ بمجاراتهم التطورات الحاصلة في فروعهم وعدم تخلّفهم عن سواهم في هذه الفروع، وبذلك لا تحتاج الجودة النوعية إلى نقاش إلاّ حين تظهر أدلّة على وجود مشكلة ما.

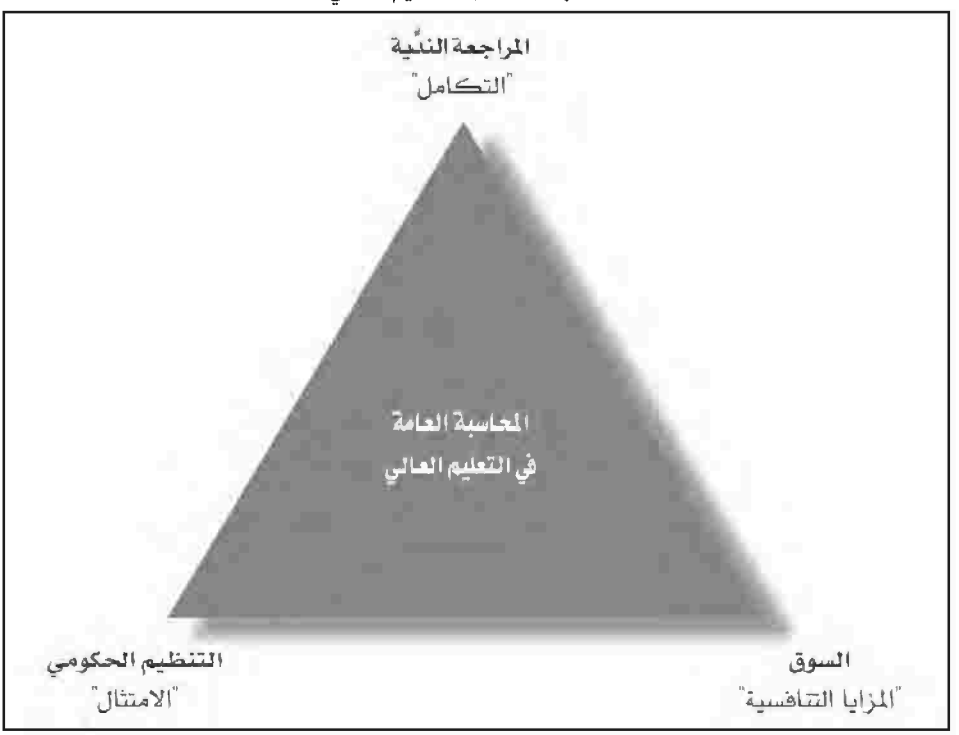
قوى المحاسبة العامة والمسؤولية

غير أنَّ النظرات المتعالية والضمنية إلى الجودة النوعية لم تعد تحظى بكثير من القبول لدى الجمهور بوجهٍ عام. وثمّة أسباب كثيرة لذلك ينبع معظمها ممّا دعاه روبرت زيمسكي (1993) "فقدان القداسة"، حيث لم يعد التعليم العالي في منعة من ضرورة إبداءه قابلية للمحاسبة العامة وتحمّله المسؤولية وتأكيده على أنّه ذو فائدة للمجتمع. فالدرجة العلمية في معظم الفروع لم تعد تلك البطاقة التي تتيح النجاح الاقتصادي؛ ولم يعد ذلك الشرط الكافي لتحقيق الهيبة الاجتماعية. غير أنها لا تزال شرطاً ضرورياً، وتبقى كذلك على نحوٍ مطّرد. فقد غدا الطلاب وذووهم متشددين في مطالبتهم بأن يفي التعليم العادي بوعوده، خاصةً إزاء الارتفاع الواضح في رسوم التعليم منذ تسعينيات القرن العشرين حتى القرن الواحد والعشرين. ويتطلّع الطلاب إلى مزايا منافسة، ومهارات قابلة للتسويق وذات رواج، ولا يكتفون بالتطلّع إلى خبرة الكليّة وحدها، حيث يصعب التوصّل إلى المزايا المنافسة حين تكون الكليّة مكرّسة لخدمة الكثيرين وليس لخدمة القلّة.

وهكذا، فإنَّ ذلك الموقف المريح والرَّضيّ الذي يتّخذه معظم الأكاديميين من الجودة النوعية لم يعد ذا نفعٍ بأيّ حال. فالقول "ثقوا بنا، إنَّ لدينا أفضل المعرفة" لم يعد صالحاً، ومخاطر التشبّث بمثل هذه التعويذة هي مخاطر جدّية. انظر الشكل (1 – 1).

الشكل (1 – 1)

المحاسبة العامة في التعليم العالي



هذا ويصون التعليم العالي مسئوليته العامة وقابليته للمحاسبة ويؤكّد على فائدته ونفعه للمجتمع بثلاث وسائل (وِرْغِنْ، 1998):

1) **التنظيم الحكومي**: لا يقتصر هذا التنظيم على الحكومة الفيدرالية أو حكومة الولاية، بل يتعدّى ذلك إلى هيئات التنسيق والتحكّم. ووجود هذه الزاوية من زوايا المثلث هو لضمان أن تتحمّل مؤسسات التعليم العالي مسؤولياتها أمام الخزينة والمجتمع، بحيث تكون على مستوى معايير الأمان والسلامة المناسبة، وتقدّم برامج تعليمية غير مستنسخة قدر الإمكان. والهدف من هذا التنظيم هو الامتثال.

2) **السوق:** يشتدّ التنافس على الطلاب بين المؤسسات التعليمية. خاصةً مع تطور التقنية وابتداع التعليم عن بعد. والمؤسسات التي تخفق في التلاؤم مع السوق المتغيّرة تخاطر بسلامتها وبقائها على قيد الحياة. وهدف زاوية السوق بين زوايا المثلث السابق هو المزايا المنافسة.

3) **مراجعة ذوي الاختصاص:** وثمّة سبب يدفعني لأن أضع هذه المراجعة في قمة المثلث. فمن بين أشكال المحاسبة العامة الثلاثة، تبقى هذه المراجعة هي الشكل الوحيد الذي يركّز على الجودة النوعية وتكامل العمل ذاته، كما أنها الشكل الوحيد الذي تمتلك المؤسسة وهيئتها التدريسية قَدْراً من السيطرة المباشرة عليه. فالهيئة التدريسية كجماعة هي التي تقع على عاتقها مسؤولية الحفاظ على نوعية البرامج، وما من أحد يرغب في أن يترك هذا الأمر للحكومة أو السوق.

وثمة مفارقة مزعجة هنا. فالمراجعة المدقّقة، أي ذلك الشكل من المحاسبة الذي تجد المؤسسة فيه، أو ينبغي أن تجد، مصلحة راسخة عظيمة، عادةً ما تكون أيضاً أضعف الأشكال. فهذا هو المجال الذي أخفقت فيه الهيئة التدريسية، نظراً لتمسُّكها بالتصوّرات المتعالية عن الجودة النوعية، فعجزت عن تطوير وسائل تمكّنها من دفع العموم إلى الاعتراف بوجود الجودة النوعية وإقرارها. وسوف أبيّن في الفصول اللاحقة أن معظم المؤسسات تنظر إلى وسائل مراجعة ذوي الاختصاص هذه، سواء على مستوى الاعتماد أو الاعتراف الرسمي أم على مستوى البرامج، على أنها مجرّد طقس شكلي؛ فهي تعتبرها عوائق بيروقراطية تنبغي إزالتها، وشروراً لا بدّ من تحمّلها لكي يمكن إنجاز العمل الأكاديمي الفعلي. وتبعاً لوليامز ماسي (2001)، فإنَّ التهمة الرئيسة ليست عدم اهتمام الهيئة التدريسية بالجودة النوعية، بل انشغالها بأولويات أخرى. وقد ورد في هذا المرجع (ص 46) ما يلي:

لا تنظر الهيئة التدريسية مليّاً– أو على الأقل لا تنظر بتلك الطريقة المنظّمة– إلى ما نحاول أن ننجزه: فلا تسجّله، أو تناقشه، أو تجادل فيه، أو تتحدث عنه، أو تفكّر بالإجراءات التي يمكن أن نستخدمها لكي نحدّد مدى جودة عملنا، ثمّ نعمل على وضع خطط أفضل لعملية التعليم والتعلّم... [إن هذه النشاطات] شائقة فكرياً وتمثّل نوعاً من التحدّي، لكن الكليات لا تكافئ الأساتذة على القيام بها. أمّا البحث العلمي فيُكافَأ، والهيئة التدريسية تصبّ جهودها حيث توجد المكافآت. (ص 45)

إنّ ذلك لمخجل، لأنّ ضمان الجودة النوعية من الداخل، وإقرار العموم بوجودها، ربما يكون أنجع سبيل يمكّن التعليم العالي من الحفاظ على مجموعة جوهرية من القيم التي تخدمنا جميعاً. ومن بين تلك القيم كلٌّ من الاستقلال، والحكم الذاتي، والسعي خلف المعرفة بوسائل متحررة من أسئلة الكفاءة أو الشهرة.

إننا نخاطر إذْ نتجاهل ما يقع على عاتقنا من مسؤولية الحفاظ على الجودة النوعية، وما من أحد في الحقل الأكاديمي يرغب في أن ينهار مثلث الجودة النوعية ويتحول إلى خط مستقيم حيث تقع الحكومة في واحد من طرفيه والسوق في الطرف الآخر، إلا أنّ ذلك بالضبط ما سيحصل إذا ما قررت الهيئة التدريسية ألاّ تزعج نفسها بمثل هذه الأمور. فثمة مصادر أخرى للمعلومات عن الجودة النوعية لابدّ أن تملأ الفراغ، مثل ضروب التصنيف والتقدير الرائجة الآن (أو سيئة الصيت كما يرى بعض الأكاديميين) التي ينشرها سنوياً U.S.News and World Report.

ما الوصف الذي لا يليق بالجودة النوعية؟

ما الذي تعنيه "الجودة النوعية"، إذاً؟ وهل ثمّة طريقة لجعل ما هو ضمني قابلاً للرصد والملاحظة، بل قابلاً للقياس؟ إنّ التقدّم صوب الجواب يقتضي أن نتناول أولاً الوصف السلبي للجودة النوعية.

قابلية التسويق أو الرواج:

سبق أن أشرت بصورة ضمنية إلى أنّ الجودة النوعية لا تتطابق مع قابلية التسويق أو الرواج. فالجودة النوعية ليست القيام بكلّ ما يمكن أن يدخل السرور على قلوب زبائننا. وإليكم هذه القصة الحقيقية: فقد تعرّضت كلية الموسيقى في جامعة كبيرة في إحدى المدن الكبرى لضغوط من جرّاء قلّة عدد المسجّلين فيها، فقررت أن تعطي مقرراً دراسياً في تذوّق الموسيقى الشعبية وتقويمها كدرس أو موضوع اختياري يرمي إلى تلبية حاجات الفروع الأخرى في العلوم الإنسانية. وقد درّس هذا المقرر مُعِدٌّ ومُقَدِّم محليّ لأحد البرامج الموسيقية حيث ألقى محاضراته في قاعة ضخمة كانت تغصُّ بمئات الطلبة المتشوِّقين. فهل حسّنت هذه المادة الرائجة من الجودة النوعية الأكاديمية؟ معظمنا سوف يجيب ب "لا" مدويّة. وتبعاً لبراسكامب (1997) فإنَّ ثمّة فارقاً بين الاستجابة والمسؤولية. وإنَّ قدراً كبيراً من الاستجابة يشكّل تهديداً للمسؤولية. وقد سبق لعالمة الاجتماع إيفريت هيوز أن علّقت على مسؤولية الأطباء وقابليتهم للمحاسبة بالقول: "إنّ الطبيب الذي يكثر من الاستجابة لمرضاه دجّال أو مشعوذ". فأن تكون مسؤولاً يعني أن تعمل من أجل الصالح العام، الأمر الذي يشتمل على الاهتمام بحاجات وأولويات أولئك الذين نخدمهم كما يشتمل على التعبير عن هذه الحاجات والأولويات والتمسّك بمبادئ الحرية الأكاديمية، وهي "البحث الحرّ عن الحقيقة وعرضها الحرّ" (AAUP، 1995)

الإنتاجية:

ولا تتطابق الجودة النوعية أيضاً مع الإنتاجية، التي يعرّفها الاقتصاديون بالنتائج المترتّبة على وحدة الدَّخْل (الذي عادة ما يكون المال). فالمزيد من الإنتاج – المزيد من الطلاب، والمزيد من المنشورات، والمزيد من أيّ شيء – ليس هو الأفضل بالضرورة. وفي المثال الذي أوردته آنفاً زادت الساعات الدراسية المعتمدة في قسم الموسيقى أضعافاً مضاعفة. ومع أنّه بمقدور المرء القول إنَّ هذا قد أتاح للقسم أن يلتفت إلى قضايا ملحة وأن يحسّن الجودة النوعية في مجالات أخرى، إلا أنّ الصلة بين الأمرين هي صلة غير مباشرة في أفضل الأحوال. وعلاوةً على ذلك، فإنّ التركيز على الإنتاجية يمكن أن يفضي إلى وسواس الحساب وتجاهل نوعية المُنْتَج الذي هو موضع حساب. وعضو الهيئة التدريسية الذي يحوز أَدْسَمَ سيرةٍ ذاتيةٍ قد لا يؤدّي العمل النوعي الأرفع؛ حيث إن هذا الأستاذ الذي يدرّس أكبر عدد من الطلاّب قد لا يشجّع على التعلّم النوعيّ الأرفع.

الكفاءة:

وفي المرتبة الثالثة يمكن القول: إن الجودة النوعية والكفاءة غير متطابقتين، فالكفاءة تقع بمنزلة القرابة للإنتاجية على اختلاف التكلفة المكرّسة لها. فتحقيق الكفاءة يعني تحقيق الإنتاجية المثلى بالحدّ الأدنى من التكلفة. أما أن يقوم المرء بالشيء الصحيح على نحوٍ كفؤ فتلك مسألة أخرى. والكفاءة الأعظم لا تُتَرْجَم بالضرورة وعلى الدوام إلى القيمة الأعظم، وهذا هو الدرس الذي تعلّمته صناعة السيارات منذ سنوات طويلة مع انهيار الجودة النوعية على طول خطوط التجميع في هذه الصناعة. كما أنَّ التركيز على كفاءة التدريس، ذلك التركيز الذي أفضى إلى زيادة مطردة في نسبة المقررات التي يدرّسها مساعدون بأجور زهيدة، هو السبب الرئيس فيما يشعر به الجمهور حيالنا من عدم السرور. بل إنَّ انفجار الاهتمام

الحالي بالتعلّم عن بعد كأداة توفّر أكبر قدر من كفاءة التعلّم هو ما دفع الكثيرين إلى التساؤل ما إذا كُنّا نقدّم لأنفسنا أو لطلابنا أيّ فَضْلٍ حقيقي. ويبقى التوصّل إلى مزيدٍ من الكفاءة هدفاً جديراً بالعناء إذا ما طُرحت الأسئلة الصحيحة (فيرين وسلافينغز 2000)، كالسؤال: "ما الميزانيات المالية التي ينبغي توظيفها في برامج مُصَمّمَة للحدّ من إنهاك طلاّب السنة الأولى؟" أو "ما هي العواقب المالية المترتبة على زيادة نجاح الطلاب في "المقررات المرهقة"؟

الفعالية:

رابعاً وأخيراً، لا تتطابق الجودة النوعية مع الفعالية. فالفعالية هي مدى إنجاز فعلٍ ما للهدف المرغوب فيه وتوصّله إلى النتيجة المُسْتَهْدَفة. وتتمثّل المشكلة في أنّ الأهداف قد لا تستهدف الجودة النوعية في جميع الأحوال، وحتى لو كانت كذلك، فإنّ الأفعال قد لا تكون جميعها مبرّرة بحدّ ذاتها. إنّ بتر إصبع هو من غير شكّ دواء فعّال في حال تموّته، غير أنّه قلما يكون ذلك الفعل الذي يرغب المرء أشدّ الرغبة في القيام به.

وإن عملية إعطاء اختبارات تقيس تذكّر المادة هي من غير شك استراتيجية فعّالة في تشجيع الطلاب على قراءة الكتب، لكنّها قلما تكون تلك الاستراتيجية المفيدة في التشجيع على التعلّم العميق وعلى حبّ المادة. والأمر الأساسي هو أنّ التمسّك الأعمى بفكرة القيام بما هو فعّال قد تحدّ من قدرتنا على النظر إلى خيارات أخرى أفضل.

خصائص القسم جيد النوعية:

قد يغري القارئ عند هذا الحدّ أن يفكّر: "حسنٌ، إذا كانت الجودة النوعية لا تتطابق مع أيّ من هذه الخصائص الأربع، فلعلّها تكون قائمة على هذه

الخصائص مجتمعةً". ولنأخذ، للحظة، برنامجاً أكاديمياً يتّسم بالرواج، والإنتاجية، والكفاءة، والفعالية. فهل هذا "برنامج جيد النوعية؟" ما الذي يفتقده هذا البرنامج، إذا ما كان يفتقد أيّ شيء؟ يمكن القول: إنه يفتقد إلى كثير من الاعتبارات، من بينها الاهتمام بالعوامل التالية:

- مؤهّلات الهيئة التدريسية
- الحاجات الاجتماعية
- نمو الطلاب والهيئة التدريسية
- تماسك البرنامج
- المساهمة في رسالة المؤسسة

وليست هذه سوى قائمة أولية؛ حيث يمكن أن نضيف إليها بنوداً أخرى. ذلك أنَّ على الجودة النوعية أن تتطرق أيضاً إلى قضايا التكامل الأكاديمي ومدى إضافة البرنامج قيمة إلى الوحدة التنظيمية الأوسع.

وهكذا، قد لا تتمثّل مشكلة تعريف "الجودة النوعية" في كونها تفوق الوصف ولا تُسبَر أغوارها، بل في كونها معقدة ومتعددة الأبعاد. ولقد سبق لي أن عَمِلتُ على المساعدة في إقامة ورشات عمل طرحتُ فيها على رؤساء الأقسام سؤالاً مباشراً: "ما هي خصائص القسم جيد النوعية؟". ويبيّن الشكل (1 – 2) تلك الإجابات الجماعية التي قدّمتها مجموعتان من رؤساء الأقسام.

الشكل (1 – 2)

خصائص القسم جيد النوعية

إجابات المجموعة 1: حوالي 60 كرسياً التحقت بهذه الورشة الوطنية

- الرسالة والرؤية المشتركتان
- اعتراف الخارج وتقديره
- المقاييس الأكاديمية الرفيعة
- التعليم المتميّز
- المنح التعليمية الفعَّالة
- التعاون والتأمّل الذاتي
- الابتكار؛ المرونة في التغيّر
- روح الكليّة
- الاتصال الفعّال
- التوازن في التركيز على الطلاب، والمجتمع، والمؤسسة، والهيئة التدريسية
- رئاسة القسم جيدة النوعية
- نجاح الطلاب
- التسهيلات الوافية ودعم الأساتذة القوي
- احترام تعدد الآراء؛ "التوتر الخلاّق"

إجابات المجموعة 2: حوالي **50** كرسياً، ومديراً، وقائداً تعليمياً من اتحاد كليات في الشمال الشرقي.

- الرسالة المركّزة
- الالتزام بتعليم الطلاب وتعلّمهم
- الهيئة التدريسية المتطورة أكاديمياً
- توفر الموارد اللازمة لتحقيق الأهداف
- انسجام الجماعة، وتعددها، وتوازنها السليم

- أفضل تناغم ممكن بين الطلاب والهيئة التدريسية من جهة أولى ورسالة المؤسسة من جهة أخرى
- نجاح الطلاب في دراساتهم العليا
- بحث الطلاب والهيئة التدريسية الفاعل
- ديناميكية المنهاج وطرق التعليم المتطوران والحديثان
- البرنامج الذي ينتفع به المجتمع فضلاً عن الطلاب
- التعبير الحرّ والعلني عن الأفكار
- الروابط القوية مع الخرّيجين والصناعة
- التقويم المتواصل للبرامج واستخدام معطيات القياس
- دعم العاملين ذوي القيمة والشأن وتقديرهم
- التزام أعضاء القسم بأهداف الكلية وقيمها، والمنظورات الشاملة
- القيادة الفعّالة ذات الرؤية من طرف الهيئة التدريسية ورئاسة القسم

ويلفت تشابه هاتين القائمتين الانتباه. وما يستوقف فيهما هو المدى الذي يصله وصف الجودة النوعية بما يجري عملياً في القسم: الهدف المشترك، والقيادة القوية، وتفاعل الهيئة التدريسية والطلاب، والمرونة في التغيّر، والإحساس بوجود الطاقة الدافعة والالتزام. ولعلّ بمقدورنا أن ندرج كلّ ذلك تحت مجال المشاركة الفاعلة. أما المجالات الأخرى، ككفاية الموارد، فهي مهمة ولكن على نحو أقل. وإنه لمن المفيد أن نقارن البنود الواردة في هاتين القائمتين بالكيفية التي درجت عليها أدبيات البحوث الخاصة بـ "الجودة النوعية الأكاديمية". ولقد سبق لهوارث وكونراد (1997) أَنْ صنّفا دراسات الجودة النوعية الأكاديمية ضمن منظورات أربعة: 1) منظور الهيئة التدريسية، 2) منظور الموارد، 3) منظور نوعية الطلاب والجهد الذي يبذلونه، 4) منظور متطلبات المنهاج ومقتضياته. وسوف أقدّم أدناه عيّنات من المعايير التي شاع استخدامها مستمدّة من كلٍّ هذه المنظورات:

المنظورات الأربعة في الجودة النوعية الأكاديمية

منظور الهيئة التدريسية: المعايير

- التدريب والمؤهلات التعليمية
- الإنتاجية العلمية والبحثية
- تمويل الأبحاث
- المكافآت، ودرجات الشرف، والجوائز

منظور الموارد: المعايير

- الغالبية الحاسمة من أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب
- الموارد المالية
- التسهيلات المادية

منظور نوعية الطلاب وجهدهم المبذول: المعايير

- مؤهلات تعليمية ومنجزات
- مشاركة الطلاب
- نوعية جهد الطلاب

منظور متطلبات المنهاج ومقتضياته: المعايير

- مقررات تقتضي عملاً جوهرياً ومتخصصاً
- مقتضيات الدوام
- خبرة متراكمة

جميع هذه المنظورات الأربعة حاضرة ومُمَثَّلة في قائمتي خصائص الجودة النوعية التي وضعتها رئاسات الأقسام وسواها في الشكل (1 – 2)، لكنَّ أياً منها لا يمارس سيطرته على النحو الذي يمارس في مجال "المشاركة" هذه السيطرة.

إذاً، ما الذي يدفع الهيئة التدريسية ورئاسات الأقسام لأن يكون لديها مثل هذا الإحساس بالجودة النوعية الذي يختلف عمّا لدى الباحثين (ومدراء الأكاديميات أيضاً)؟ حقيقة الأمر أنَّه لا وجود لمثل هذا الإحساس المغاير. ففي بعض الأحيان، وفي ورشات عمل تشتمل على كلّ من رئيس القسم ورئيس الإدارة الأكاديمية المركزية، كنت أفصل المجموعتين وأطلب من كلٍّ منهما أن تجيب عن الأسئلة التالية:

1) ما هي المعايير التي تُقَوَّم على أساسها البرامج الأكاديمية؟

2) ما هي المعايير التي ترغب في أن تُقَوَّم البرامج الأكاديمية على أساسها؟

والإجابة المعتادة التي يقدّمها رئيس القسم عن السؤال الأول هي: "لا نعلم في حقيقة الأمر"، أما إجابة المدراء فهي: "إن ذلك يتوقّف على..." (وهي إجابة غالباً ما تُطلق بشيء من الضحك العصبي وهم يرمقون بأعينهم الهيئة التدريسية). أما السؤال الثاني، من جهة أخرى، فعادةً ما يستثير إجابات متشابهة شديدة التداخل، حتى إن ذلك كان يثير دهشة المشاركين. وحين كنت أسأل بعد ذلك: "حسنٌ، إذا ما كان هنالك كلّ هذا القَدْر من الإجماع على ما يشكّل قوام الجودة النوعية الأكاديمية، فلماذا لا تُقَوَّم البرامج بهذه الطريقة؟"، كان الردّ يأتي مباشرةً: "لأنَّ معطيات الجودة النوعية الأخرى يصعب كثيراً قياسها". وهذا أشبه بتلك النكتة القديمة عن السكّير الذي راح يفتش عن مفاتيح سيارته تحت أعمدة النور في الشارع "نظراً لوجود الضوء هناك". فنحن نقوّم البرامج الأكاديمية تبعاً لمعايير مثل التسجيل، وساعات التدريس المعتمدة لأن ذلك هو المكان الذي تتوافر فيه المعطيات.

آن الأوان لإقامة نظرة جديدة إلى الجودة النوعية الأكاديمية

ربما كان بيرسِغْ مخطئاً فيما قاله من أننا نعلم ما هي الجودة النوعية، ونستطيع أن نميّزها حين نراها، لكننا نحسب أننا لا نستطيع قياسها، ولذلك لا نتحدّث عنها. بيد أننا نتذمّر حين يفعل الآخرون ذلك، مثل U.S.News and World report.

أعتقد أنَّ الأوان قد آن لإقامة نظرة مغايرة تماماً. وسو ف أستعرض نقاطاً ثلاثاً على هذا الصعيد مستنداً إلى أبحاثي الخاصة وأبحاث سواي.

1) **تنبع الجودة النوعية الأكاديمية الحقّة من المشاركة الأصيلة** التي تقيمها الهيئة التدريسية والطلاب مع مادة البحث ومع بعضهم بعضاً، فضلاً عن مشاركة القسم ككل مع جمهوره المتعدد والمتنوّع.

2) **الجودة النوعية ليست مصطلحاً أحادي البعد.** فالجودة النوعية تعني أشياء مختلفة باختلاف المساهمين، كالطلاب، والهيئة التدريسية، والأهل، وأعضاء المجالس، والمجتمع الواسع. ولذلك فإنَّ ما يشكّل قوام البرنامج الأكاديمي النوعي يتوقّف على تفاوض هذه المصالح و– بالعكس – فإنَّ البرامج الجودة النوعية تنجم عن قيمٍ تمّ التفاوض عليها. والهيئة التدريسية وسواها من أعضاء المجتمع الأكاديمي لهم حصة حاسمة في هذا التعريف التفاوضي، لكنها ليست الحصة الوحيدة.

3) **علائم الجودة النوعية، حتى لو كانت ضمنية، ومتعالية، ليست مرئية وحسب بل تقبل القياس أيضاً.**

وقبل أن ندخل في هذه النقاط بمزيد من التفصيل، لابدّ أولاً من أن نتناول الشروط التي ترغب في ظلها الهيئة التدريسية كأفراد والأقسام ككلّ في أن تنجز عملاً جيد النوعية، سواء ضُغِطَ عليها لتفعل ذلك أم لم يُضْغَط.

المراجع:

- American Association of University Professors. (1940,1995).AAUP policy documents and reports. Washington, DC; author.
- Braskamp, L.A. (1997). On being responsive and resposible. CHEA Chronicle no.6. Washington, DC: Council for Higher Education Accreditation.
- Ferren, A.S.,& Slavings, R. (2000). Investing in quality: Tools for improving curricular efficiency. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- Garvin, D.A. (1988). Managing quality: the strategic and competitive edge. New York, NY: Free press.
- Haworth, J.G.,& Conrad,C.F. (1997). Emblems of quality in higher education: Developing and sustaining high–quality programs. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Massy,W. F. (2001, July/August). Making quality work. University Business, 4,44–50.
- Pirsig, R. M. (1974). Zen and art of motorcycle maintenance: An inquiry into values. New York, NY: Bantam.
- Polyani, M. (1967). The tacit dimension. New York, NY: Doubleday.
- Wergin, J.F. (1998). Assessment of programs and units. Presentation at the 1998 AAHE Assessment Conferens. Reprinted in Architeecture for change: information as foundation. Washngton, DC: AAHE.
- Zemsky, R. (1993, May/June). On reversing the ratchet: restructucturing in colleges and universities. Chang, 25,56–62.

2 تحفيز العمل عالي النوعية

«إذا ما سعيت خلفه، فلن تراه»
من الأقوال المأثورة في بوذية زِنْ

مدخل:

حاول أن تفكر للحظةٍ فيما يحفزك على القيام بالأفضل في حياتك العملية. ما الذي يدفعك لأن تنهض وتمضي إلى عملك في الصباح؟ ما الذي يجعلك تواظب على ذلك؟ ماذا عن عملك، هل تجده ذا مردود كافٍ؟ فكّر بهذه الأسئلة لدقيقة أو اثنتين قبل أن تواصل القراءة.

إذا كنت مثل معظم الأكاديميين، فإنَّ قائمة حوافزك سوف تشتمل على بنود مثل: "المساهمة في تخصصك العلمي"، "والتأثير على حياة الطلاب"، "ومتعة التعلّم". ولقد طُلِبَ مني ذات مرة أن أتحدث عن الموضوع التالي: "لقد آن الأوان لتطوير مكافآت أعضاء الهيئة التدريسية التي تعمل كمحفّزات!". ولقد بدا العنوان معقولاً بما يكفي في ذلك الوقت؛ وفي النهاية، تمثّلت إحدى أبرز الشكاوى الشائعة بين أعضاء الهيئة التدريسية الذين يُشَجَّعون على محاولة القيام بأشياء جديدة في أن نظام المكافآت قديم وبالٍ. فالهيئة التدريسية قد تغدو أكثر مشاركةً، وأكثر تعاوناً، وأشدّ ابتكاراً على المستوى التكنولوجي، لكنَّ المؤسسة تواصل مكافأة التعليم، والخدمة، والبحث بالوسائل القديمة ذاتها. ولم يكن خلق مَنْ دعوني من غير أساس، ولذلك قبلت الدعوة على الفور. غير أنني كلما أفكر في ذلك أتبيّن

أننا حين نتكلم عن محفّزات ومكافآت الهيئة التدريسية نلحّ على استخدام صور تبقينا متمسكين بافتراضاتٍ ملتبسة ومحلّ شكّ. فالحلّ الذي تنطوي عليه عبارة "تطوير مكافآت الهيئة التدريسية التي تعمل كمحفّزات" يوحي بأنَّ حياة الهيئة التدريسية في الحرم الأكاديمي تشبه صندوق سكينر[1] عملاق، تمثّل فيه الهيئة التدريسية الجرذان بينما يمثّل المدراء من يجرون التجارب عليها، فيبتكرون برامج وجداول أعمال تزداد إحكاماً وقوة مع الوقت. وغالباً ما تترافق هذه المقاربة السلوكية لعمل الهيئة التدريسية باستعارات أخرى من عالم الحيوان، كالنكتة التي تقول إن قيادة الهيئة التدريسية أشبه بسَوْقِ القطط في قطيع، أو جرف الضفادع ووضعها في عربة.

بيد أن الجامعة ليست نموذجاً مصغّراً من عالم والدن الخيالي (Walden Two)[2] ولم تكن كذلك قطّ، وتتمثّل المفارقة في أن معرفتنا ينبغي أن تكون أفضل. وليس بمقدور المؤسسات أن تتلاعب بالمكافآت وتتوقّع من الهيئة التدريسية أن تمتثل للأوامر. ولقد تبيّن بعد ما يزيد على 40 عاماً من البحث أنَّ المحفّزات الخارجية مثل المرتبة والأجر هي شرط لازم لكنه غير كاف لإلهام عمل الهيئة التدريسية عالي النوعية وإطلاق شرارته (ماكيتشي، 1993). وإذا ما كان لنا أن نصدّق بحث إلفي كوهن (1993) وآخرون، فإنّ التركيز على المحفّزات الخارجية قد يؤدي في حقيقة الأمر إلى عكس المقصود. فأعضاء الهيئة التدريسية الجدد الذين يقومون بالبحث كسبيل إلى الترقية والتثبيت في الموقع لا ينظرون إلى هذا البحث كسبيل للإنجاز الداخلي الجوهري الذي ينطوي عليه. وظنّي أنّ القائمة التي سبق إيرادها في الفصل

(1) نسبةً إلى سكينر، عالم النفس السلوكي المعروف لدى المدرّسين بأعماله عن الاشتراط الاجرائي (الذي اختبر، على الجرذان والحمام، بوجه خاص)، وكذلك بنظريته السلوكية في التعلّم، وتأييده التعليم المبرمَج وآليات التدريس المبرمَجة. (م)

(2) عالم خيالي أو طوباوي بناه سكينر في كتاب عنوانه Walden Two. (م)

السابق لا تشتمل إلاّ على قلّة من المحفّزات الخارجية إذا ما كانت تشتمل على أيٍّ منها، فهي تتألف في معظمها من حوافز داخلية، أو دواعٍ للمشاركة في عملٍ مرتبطٍ بنوعية العمل ذاته (فرو ومينغز ووووكر، 1993). وسوف أراجع في هذا الفصل ما جرى من بحث في تحفيز الهيئة التدريسية وأشير إلى بعض ما ترتّب عليه من نتائج بالنسبة للمؤسسة وأقسامها.

مصادر تحفيز الهيئة التدريسية

يشير بالدوين وكروتسِنْغ (1995) في مراجعتهما لأبحاث تحفيز أعضاء الهيئة التدريسية إلى أنّ حيوية الهيئة التدريسية تمثّل بشيراً بعمل نوعي. فالأساتذة الذين يتّسمون بالحيوية "يبدون حماساً، وفضولاً، وقدرة على التجدّد. وهم يستمتعون بعملهم، ويبحثون عن تحديات جديدة، ولا يخشون المخاطرة بالفشل" (ص7). ولقد كشف البحث في تحفيز أعضاء الهيئة التدريسية مرّة بعد مرّة أن أولئك الذين يتمتعون بنشاط وحيوية في حياتهم الجامعية يكونون مدفوعين بعدد قليل نسبياً من الحوافز، كالاستقلال، وحسّ الجماعة، والتقدير، والقدرة على التأثير. ومع أنَّ بعض الدراسات تطلع علينا بقائمة أقصر، إلا أنَّ هذه الدراسات جميعاً لا تخلو من ذكر هذه الحوافز الأربعة.

الاستقلال

الاستقلال هو السبب الذي غالباً ما يُقَدَّم حين يُسأَل أعضاء الهيئة التدريسية عن داعي اختيارهم الحياة الأكاديمية (كلارك 1987). والاستقلال الأكاديمي يعني حرية التجريب، واتّباع المرء مبادراته الخاصة حيثما تقوده، والقيام بذلك دون خشية من العواقب. وفي حين يُقَوَّم الاستقلال عالياً في الاختصاصات جميعها تقريباً، فإنَّ من المحتمل أن يكون أعضاء الهيئة التدريسية هم الأشد فردانية من بين الاختصاصيين جميعاً. لكنّه حريّ بنا أن نلاحظ أنَّ هذه الحرية ليست مطلقة، بل

نسبية. ومما يقوله إعلان مبادئ الحرية الأكاديمية والتثبيت، الذي أصدرته AAUP في العام 1940، ولا يزال سارياً حتى اليوم: " تُدار مؤسسات التعليم العالي بحيث تخدم الصالح العام وليس مصلحة المدرّس الفرد أو المؤسسة ككلّ. ويتوقّف الصالح العام على البحث الحرّ عن الحقيقة وعلى إشهارها بحرية" (التشديد من عندي). فالحرية الأكاديمية لا تعني، إذاً، أن أعضاء الهيئة التدريسية أحرار في أن يفعلوا ما يحلو لهم، وأنهم ليسوا مسؤولين سوى عن أنفسهم. ولقد عرّف جون ديوي الحرية بأنها "القدرة على النمو"، وهذا ما يميّز الاستقلال من الفردانية المحضة. ومن المؤسف أن بعض الهيئات التعليمية لا تتبيّن الفارق بين الاثنين. فالاستقلال، بالنسبة لها، يشير إلى التميّز الشخصي، وليس إلى الالتزام الاجتماعي. لكنني سوف أوضح أنَّ الاستقلال بوصفه فردانية محضة لا يكفي. والتعبير المسؤول عن الاستقلال، وحرية المساهمة في الصالح العام، هو ما يضفي الصفة الاحترافية والاختصاصية على عمل الهيئة التدريسية.

المجتمع

السبب الثاني الذي كثيراً ما يُقَدَّم كداعٍ لاختيار الحياة الأكاديمية هو الرغبة في الانضمام إلى مجتمع العلماء والباحثين، وهي فكرة غريبةً ومؤدية للكآبة في النفس بالنسبة لأعضاء الهيئة التدريسية الجدد إذ تواجه ثقافة أكاديمية تتّسم بالعزلة والمزايا التنافسية. وتبيّن بعض الأبحاث المؤلمة التي أُجريت على مدى سنوات، من قِبَل مينغيز أولاً (2001) ثم مؤخّراً من قِبَل سورسينيللي (2001)، أنَّ الرغبة في الانضمام إلى جماعة العلماء هي واحدة من أولى الرغبات التي تُحبَط ما إن يدرك أعضاء الهيئة التدريسية الجدد ما ينبغي أن يقوموا به لكي يواصلوا مسيرتهم. وكما يلاحظ بينيت (1998)، فإن الاستقلال والجماعة يُنظَر إليهما على أنهما في حالةٍ من الصراع لا في حالةٍ من التكامل: "من الشائع أن يغدو التركيز

النمطي على البحث والاستقصاء أعمق وأضيق بمرور الزمن... فيسيطر الانفصال وليس الاتصال، ويتلو ذلك إحساس متعاظم بالاستقلال بل وبالاكتفاء الذاتي... وحين ننظر إلى الكلية أو الجامعة من خلال هذا النموذج، لا عجب أن يبدو الأساتذة كأفراد مستقلين يعملون في مجالات منفصلة" (ص 13). أمّا البحث الذي أجراه وليم ماسي وزملاؤه في ستانفورد (1994) على الأقسام الأكاديمية فقد كشف عن وجود ثقافة مسيطرة في الأقسام دعاها ماسي باسم "الزمالة الجوفاء": ثقافات فراغ، حيث يحافظ فيها زملاء القسم على تمدن وكياسة سطحيتين لكنهم يفعلون ذلك في المقام الأول كقشرة خارجية تحول بينهم وبين التطّرق إلى قضايا قد تفضي إلى الصراع، الذي قد يستغرق بدوره زمناً تتوقف فيه المشروعات الفردية لأعضاء الهيئة التدريسية. وكما يشير بينيت (1998)، فإنَّ الهيئة الأكاديمية التي تحتفي بالعقل المستقل وتعتبر التعاون دليلاً على الافتقار إلى العمق الحقيقي إنّما تعزّز الفردانية والزمالة الجوفاء. غير أنَّ رغبة المرء في الانتماء، وشعوره بأنه جزء من جماعة تحضنه وترعاه وتحتفظ له بذلك الدور المهمّ الذي ينبغي أن يلعبه، هما رغبة وشعور لا ينفدان قطّ. وكلُّ ما من شأنه أن يضع حدّاً لـ "ألم انقطاع الصلة"، كما يدعوها باركر بالمر (1998)، يكون محفّزاً قوياً وفاعلاً حقّاً. ومن بين المكتشفات اللافتة التي اكتشفتها الأبحاث الأخيرة في تطور البالغين تلك الظاهرة التي أُطلِقَ عليها اسم "تداخل الأدوار الجنسية" (بي، 2000)، حيث تتقارب أدوار البلوغ الباكر أو تتقاطع في منتصف العمر، فيغدو الرجال أقلّ تنافساً وأشدّ رعايةً، وتغدو النساء أقلّ رعاية وأشدّ استقلالاً. دعونا نتأمّل قليلاً في هذه الظاهرة: قد يشكّل تقدّم أعضاء الهيئة التدريسية الذكور في العمر مصدر معظم الطاقة التي تقف وراء الجماعة الأكاديمية في القسم.

التقدير

يرغب الأشخاص في كلِّ مكان في أن يشعروا بأنَّ لهم قيمة رفيعة، وفي أن يعرفوا أنَّ الآخرين يرون عملهم جديراً بالاهتمام. وهذا ما ينطبق على أعضاء الهيئة التدريسية أيضاً. فنحن بحاجة إلى أدلّة تشير إلى أننا نسترعي اهتمام أحد ما. وذلك هو السبب في أنَّ كثيراً من الجدالات التي تدور في التعليم العالي حول الأجر تبدو جدالات رمزية إلى حدٍّ بعيد؛ فالمال يرمز إلى التقدير، حتى في حال زيادته تلك الزيادات الطفيفة. ومنذ سنوات عدّة، كنت أقوم بدراسة ضربٍ من السياسة التجريبية على التعويضات التي يتلقاها أعضاء الهيئة التدريسية في إحدى الجامعات الشاملة في الغرب الأوسط. وكانت هذه الجامعة قد شرعت بتطبيق سياسة الاستحقاق والجدارة على مستوى الأقسام، حيث يُقَدَّم نصف جميع الاعتمادات المخصَّصة لمكافآت الجدارة بصورة مبالغ إجمالية للأقسام جميعاً، فتتفاضل تبعاً لجدارة عملها كوحدة متكاملة خلال العام الدراسي السابق. غير أنَّ الفروق في الأجر كانت طفيفة جداً على مستوى العضو الفرد في الهيئة التدريسية، حيث كانت بضع مئات من الدولارات في العام. أما إذا حكمنا على الأمر من جانب الحرارة التي كانت تتّسم بها النقاشات والنزاعات، فقد نظن أنّ ما كان موضع رهان هو شيء هائل. وحقيقة الأمر أنّه كان شيئاً هائلاً بمعنى ما، فالصراع لم يكن على المال، بل على ما يمثّله. ويبقى أنّ رموز التقدير الأخرى تتّسم بقوة مدهشة، على الرغم من بساطتها، مثل: سماع الإطراء من الطلاب والزملاء بلا استجداء، والاقتباس من دراسات المرء في أحد البحوث، وطلب المساعدة الميدانية في مجال الخبرة الاختصاصية. فالتقدير هو مصادقة عامّة وإعلان للشرعية، ويتّسم بقوة وفعالية فائقتين.

القدرة على التأثير

القدرة على التأثير، هذا المصطلح المستمدّ بالدرجة الأولى من عمل ألبرت باندورا (1977)، هي الإحساس بممارستنا تأثيراً ملموساً على بيئتنا. ونحن نشعر بأننا قادرون على التأثير حين نرى الطلاب وهم يتلقون منا مفهوماً يصعب التقاطه، أو نضيف تلك الإضافة اللافتة إلى الأساس المعرفيّ في مجالنا، أو نسهم تلك المساهمة الإيجابية في نوعية الحياة التي تعيشها مجتمعاتنا. والقدرة على التأثير هي ما يعطي عملنا معناه؛ فهي شعور بأنَّ ما نفعله ذو شأن. ولقد اعتدت أن أعمل في موقع إداري في جامعتي، وفي كثير من الأيام كنت أمضي إلى البيت وأنا أتساءل: "ما الذي أنجزته اليوم؟" ولم يكن ذلك شعوراً حسناً، حيث يمكن أن نقارنه بالحالات التي يعلم فيها المرء أنّ حياة أحد ما غدت مختلفةً وأفضل بسبب دوره فيها. تلك هي القدرة على التأثير. ولا يمكن لنا أن ننجو على الصعيد الانفعالي إن لم تكن حاضرة وموجودة.

وبالطبع، فإنَّ هذه المحفّزات جميعاً تتداخل ويعتمد بعضها على بعضها الآخر، فالاستقلال المهني الذي يتمتع به أعضاء المجتمع الأكاديمي هو جزء مما يجعل ذلك المجتمع قوياً؛ وقدرة التأثير التي توصلها قوة التقدير هي جزء من هذه القوة الأخيرة. ولذلك، فإنّه لا معنى لعملية التخطيط لبيئة أكاديمية تفضي إلى جودة النوعية في عمل الهيئة التدريسية ما لم نأخذ في الحسبان جميع هذه المحفّزات معاً. وسوف أقدّم فيما يلي قائمة بالاستراتيجيات التحفيزية التي أجد أنها تحقق مثل هذه الغاية.

الشروط التي ترتقي بعمل أعضاء الهيئة التدريسية عالي النوعية

توافق الرسالة المؤسسية، والأدوار، والمكافآت

لابد أنك لاحظت في السابق أنَّ المكافآت الخارجية وحدها لا تعزّز العمل عالي النوعية. غير أن ذلك لا يعني أن هذه المكافآت ليست مهمّة! فهي، في حقيقة الأمر، ضرورية ولازمة، وإنْ تكن ليست كافية. وحين يقوم التنافس بين المكافآت الخارجية والمكافآت الداخلية، فإنّ الأولى هي التي تخرج منتصرة على الدوام. فكم مرّة سمعتَ من أعضاء الهيئة التدريسية الذين في طريقهم إلى التثبيت أنهم يفضلون قضاء مزيد من الوقت في عملهم التدريسي لكنهم لا يريدون أن يعرضوا للخطر فرصهم للترقية؟ والمحبط أكثر، كم مرة نصح أعضاء الهيئة التدريسية الكبار زملاءهم الأصغر سناً بألاّ يبددوا الوقت في التدريس قبل أن يحصلوا على أمان التثبيت.

يشكّل نظام المكافآت حافزاً مهمّاً بين الحوافز التي تؤثّر على سلوك أعضاء الهيئة التدريسية. ولقد أوضحت دراسات كثيرة في العقد الماضي كم غدت أدوار الهيئة التدريسية ومكافآتها مضطربة ومختلّة. فقد بيّنت سلسلة من الدراسات قام بها بوب دياموند وزملاؤه في سيراقوسة (1993) أنَّ الهيئة التدريسية ينظرون إلى التدريس على أنّه نسبياً أكثر أهمية من البحث لكنهم يعتبرون أنَّ مؤسساتها قد قلبت الأولويات. أمّا دراسة جيم فايرويزر (1996) في ولاية ميشيغان، وهي الدراسة التي غدت الآن من الكلاسيكيات، فقد كشفت أنّه كلما زادت الأبحاث التي تقوم بها الهيئة التدريسية زاد دخلها، في حين أنَّ دخلها هذا يقلّ بازدياد تدريسها (الأمر الذي يصحّ بالمناسبة، على كليات الفنون الحرّة كما يصحّ على الجامعات البحثية). ومؤخّراً، بيّن مسح قامت به الكليات الأميركية الجديدة المتحدة (مكميلان وبيربيريت، 2002)، وهي عبارة عن اتحاد جامعات شاملة خاصة، أنّه في

حين يشعر أعضاء الهيئة التدريسية في هذه المؤسسات بوجود شيء من التوافق بين عملهم ورسالة مؤسساتهم، فإنهم يتصورون نوعاً من الانفصال بين عملهم والمكافآت التي تقدمها لهم هذه المؤسسات. ومن بين المعلومات العرضية اللافتة التي تقدمها هذه الدراسة الأخيرة أنّه في حين يشعر حوالي 70٪ من أعضاء الهيئة التدريسية أنهم على مستوى رسالة المؤسسة، فإنَّ 30٪ فقط هم الذين يشعرون أنَّ زملاءهم كذلك (لعلّ بمقدورنا أن نفسّر ذلك تفسيراً ساخراً فنقول إنَّ معظم أعضاء الهيئة التدريسية يشعرون بأنهم تلك الضفادع التي لا تزال في العربة؛ في حين يشعرون أنّ زملاءهم هم تلك الضفادع التي قفزت منها). ومن غير توافق وانحياز، لا بدَّ أن يضعف ارتباط الهيئة التدريسية بمؤسستها وتبدو استراتيجيات التحفيز الداخلي على أنها ماكرة ومخادعة، في أفضل الأحوال.

والتوفيق بين الأدوار والمكافآت ليس، بالمناسبة، مسؤولية تقع على عاتق الإدارة الأكاديمية بصورة حصرية. فلجان الترقية والتثبيت في معظم المؤسسات تتألّف من أعضاء الهيئة التدريسية الكبار وحدهم. وهؤلاء هم من يفسّرون سياسة المؤسسة، ويقررون ما إذا كان المرشّح يلبي المعايير الواردة في وثائق هذه السياسة أم لا. ومع أنَّ العمداء أو الرؤساء قد لا يأخذون بهذه التوصيات، إلا أنّ ذلك من غير الشائع. وأعضاء الهيئة التدريسية الذين يشتكون – بحقّ – من الرسائل المختلطة والمشوشة التي تضعها الإدارة الأكاديمية للمؤسسة، عليهم أن يمحّصوا الخيارات الخاصة بالقيمة التي يتّخذها زملاؤهم أيضاً.

مشاركة الهيئة التدريسية ذات المغزى

يروق للهيئة التدريسية ذلك العمل الذي لا يقتصر على كونه نابضاً بالحياة وشائقاً من الناحية الفكرية (فذلك، في النهاية، سبب وجودنا في هذا العمل)، بل يتعدّى ذلك إلى كونه يمضي بنا إلى مكانٍ ما. وليس بمقدوري أن أتصور نشاطاً

أقلّ تحفيزاً من النشاط الذي يَعْلَم الجميع أنه طقسي وروتيني محض، كتقارير اللجان التي لا تفضي إلى شيء، والدراسات الذاتية التي لا يقرؤها أحد، ونقاشات السياسات المفروضة مسبقاً كأمر واقع. وسوف أعرض في الفصل التالي بشيء من التفصيل للدراسة التي قمنا بها لممارسات المراجعة في الأقسام (وِرْغِن وسوينغن، 2000)، حيث أزحنا النقاب عن بعض المكّونات الأساسية التي تميّز العمل السليم على مستوى القسم. ومن هذه المكونات ما دعوناه "قيادةُ المشاركة"، وهي أسلوب في اتخاذ القرار يعتمد على حوار مفتوح حول الخيارات المطروحة والعواقب المحتملة التي يمكن أن تترتب على الخيار المُتَّخذ. واعتقادي أن بمقدورنا أن نردّ قَدْراً كبيراً مما يُعْتَبَرُ فتوراً وعدم مبالاة من طرف الهيئة التدريسية تجاه عملية التوجيه والتحكّم المشتركة إلى التصوّر الذي مفاده أنّ ما تقوله الهيئة التدريسية ليس مهماً في حقيقة الأمر. فنحن لا يروق لنا أن نشعر بأن زملاءنا هم الذين اختارونا وأنَّ أثرنا طارئ وعارض، إذاً، على حياة الحرم الجامعي. ومما يزيدنا طاقة وقدرة تلك المشكلات التي يكون فيها نصيب لنا وللمجتمع على حدٍّ سواء، حيث تكون أمامنا خيارات فعلية، وحيث يُقَدَّر صوتنا حقّ قَدْره، وحيث يمكن لنا أن نعمل ونحن نحسّ بقدرتنا على التأثير. ولست بالغافل أيضاً عن ذلك النفاق في بعض الثقافات الخاصة بالهيئة التدريسية، حيث تطالب هذه الهيئة بأن تُسْتَشار في جميع المسائل ذات الشأن لكنها لا تريد أن تتحمل أيّ قسط من المسؤولية عن العواقب. فما تعنيه "مشاركة الهيئة التدريسية ذات المغزى" هو أنَّ هذه المشاركة يجب أن تنطوي على إحساس بالمسؤولية الجماعية عن القرارات والأعمال المُتَّخَذة، وأنَّ على القيادة أيضاً أن تشجّع على التفكير الجماعي من ذلك النوع الذي يفضي إلى تعلّم منظَّم.

تحديد المعضلات المربكة وكشفها

سبق لجاك ميزيرو (1990)، وهو مفكّر بارز من مفكّري نظرية تعلّم البالغين، أن أشار إلى أنَّ البالغين لا يشاركون في التعلّم العميق (أي الذي يدفع إلى التغيّر) إلاّ حين يواجهون ما يدعوه باسم "المعضلة المربكة"، وهي وضع تكفُّ فيه منظوراتنا المعتادة عن العمل أو تفقد أهليتها وكفاءتها. وعندها فقط، كما يشير ميزيرو، يمكن أن نشعر بحافز على التعلّم والتغيّر. وعلى سبيل المثال، فإنَّ الاكتشافات التجريبية التي لا تتوافق مع النظريات المقبولة تحفزنا على النظر إلى المشكلة نظرة مختلفة؛ كما أنَّ شكاوى الطلاب من عدم التماسك في مادتهم التخصصية تحفزنا على إعادة تقويم متطلبات منهاجنا. أو أنها قد لا تحفزنا على ذلك؛ فمن المعروف أن منظورات البالغين المتعلقة بما هو واقعي أو صحيح يصعب تغييرها، الأمر الذي قد يدفع إلى مواجهة تعليقات الطلاب السلبية بالإنكار والإنحاء عليهم باللائمة. وهكذا، فإنَّ من غير الممكن للمعضلة أن تكون بالغة الإرباك، لأنها لن تفضي عندئذ إلا إلى استجابة هروبية.

نظرية الانسيابية: نظرية مهمّة طوّرها Csikszentmihalyi (1990)، ويؤيدها عدد كبير من الأبحاث التجريبية، وتساعد على وضع كلٍّ ما سبق في نوعٍ من السياق. فهذه النظرية ترى أنَّ قوة التحفيز الداخلي تتناسب طرداً مع مقدار تعزيز النشاط المعني لحالة الانسيابية: وهي شعور بالاستغراق الكلّي في المهمّة التي بين أيدينا بحيث نكفُّ عن الانتباه إلى أيّ شيء آخر. ومعظمنا (أكثر من 80٪، تبعاً لـ Cskszentmihalyi) سبق له أن اختبر نظرية الانسيابية في عمله، كأن تسير المحاضرة على أحسن حال، أو حين نستغرق تماماً في تحليل معطيات تجربةٍ ما. والسمة المميّزة للانسيابية هي تصوّر حالة من الانسجام التام، حيث يمثّل ما نفعله نوعاً من التحدّي الذي يكفي لأن نحسّ بأننا نحقق إنجازاً وتطوّراً. وفي مثل هذه الأوقات تصل لعبتنا إلى ذروتها، ويكفي ذلك

الشعور وحده لكي يسندنا ويدفعنا إلى المواصلة. أمّا التحدّي غير الكافي، من جهة أخرى، فيفضي إلى الملل وفقدان الطاقة؛ في حين يفضي التحدي البعيد عن المتناول إلى حالةٍ من القلق والإحباط. وتكمن البراعة، إذاً، في أن نَصِلَ بين التحدي والدعم. فإذا ما كان الهدف، مثلاً، أن نشجع مزيداً من أعضاء الهيئة التدريسية على استخدام التكنولوجيا التعليمية، وَجَب ألاّ تقتصر الاستراتيجية المناسبة على أن نظهر للهيئة التدريسية كيف يمكن للتكنولوجيا أن تغني تدريسهم، بل ينبغي أن تتعدّى ذلك إلى إتاحة الفرص لتجريب مثل هذه التكنولوجيا في بيئة قليلة الأخطار وشديدة الدعم. وإذا ما كان الهدف أن نشجع على مزيد من التعاون بين أعضاء الهيئة التدريسية لتنفيذ أهداف القسم ككل، وَجَب ألاّ تقتصر الاستراتيجية المناسبة على إجراء مزيد من اللقاءات التي تعيد تدوين ما سبقت كتابته عن رسالة القسم أو تقديم المواعظ التي تُظْهِر لأعضاء الهيئة التدريسية أنَّ عملهم يسهم في تلك الرسالة، بل ينبغي أن تتخطّى ذلك إلى الانطلاق من العمل الذي يقوم به أعضاء الهيئة، وربطه بالتوقعات الجمعيّة، ثمّ مساعدة أعضاء الهيئة على أن يروا كيف يمكن لهم أن يسهموا في العمل الجماعي على نحوٍ أكثر مغزى.

وباختصار، فإنّ مقاومة أعضاء الهيئة التدريسية للتغيّر لا تعني بالضرورة أنّ لا طاقة لديها على التغيّر. فالأمران مختلفان إلى حدٍّ بعيد.

مساعدة أعضاء الهيئة التدريسية على أن تكون محاريب

في ثمانينيات القرن العشرين، قمت وزملائي بدراسة عن الرضا المهني بين أعضاء الهيئات التعليمية الكبار في السن في خمس مؤسسات مختلفة، من بينها كلية حكومية، وجامعة خاصة صغيرة، وكلية/ جامعة للزنوج[1]، وكلية للفنون

(1) مؤسسة تعليمية أميركية قامت بشكل خاص في القرن التاسع عشر لمنفعة الطلاب الزنوج، مثل جامعة لنكولن وهواردشو. (م)

الحرّة[1]، وجامعة بحثية. وأردنا أن نعرف ما هي العوامل التي ولّدت أشدّ الرضا بين أعضاء الهيئات التعليمية أولئك. ولقد تبيّن لنا أنّ العامل الأهمّ الذي يفرّق بين الجماعة الأشد رضا والجماعة الأقلّ رضا في هذه المؤسسات جميعاً هو ما دعوناه الإحساس ب "المحراب"؛ أي تصوّر أعضاء الهيئة التدريسية بأن لديهم مكاناً في مجتمعهم الأكاديمي خاصاً بهم دون سواهم. وثمّة سمتان تميّزان المحراب هذا: الأولى: ارتباطه (أي كونه جزءاً من كلّ)، والثانية: تطوره المتواصل. والسؤال الآن ما هو الفارق بين المحراب والأخدود؟ توقّف أيها القارئ للحظة وضع في ذهنك قائمة بالمعاني الضمنية لكلّ من هاتين الكلمتين وسوف تتوصّل إلى جواب عن هذا السؤال. فالمحراب دافئ، مريح، ثلاثي الأبعاد، يكتنفه فضاء أوسع؛ أما الأخدود فهو مكان تعلق فيه وتُحاصَر. والمحراب يشجّع على التطور والتغير؛ أما الأخدود فلا يفعل ذلك. ويمكن للهيئة التدريسية أن تغيّر محاريبها على نحو يتماثل مع الصورة التي نزيّن بها منازلنا أو نضيف إليها الملحقات؛ فلكي تكون المنازل والمحاريب مريحةً، عليها أن تكون عرضةً للتغيّر، ويرتبط إحساس الهيئة التدريسية بالمحراب بتلك المحفّزات الأربعة الأساسية: فهو يعزّز الاستقلال، ويتطلّب سياقاً جماعيّاً، ويوفّر اعترافاً ضمنياً بالجدارة، كما أنه أمارة من أمارات القدرة على التأثير، لأن أعضاء الهيئة التدريسية هم المعماريون الذين يشيدونه.

تشجيع الهيئة العلمية على التجريب، والتقويم، والتأمّل:

من المحتمل حصول التغيير، كما سأبين في الفصل التالي، حين تُشَجَّع الهيئة التدريسية على التجريب والمخاطرة. وبدلاً من أن تتحمّل الهيئة التدريسية المسؤولية

(1) في العصور الوسطى، كانت "الفنون الحرّة" (أو الدراسات التي تناسب الرجال المتحررين) هي ثالوث النحو والمنطق والبلاغة، وغدت بعد ذلك الحساب والهندسة والموسيقى وعلم الفلك، أمّا الآن فالفنون الحرّة هي أيّ مواد (بما فيها العلوم) التي تلائم المفاهيم الحديثة للتعليم الحرّ. (م)

عن نتائج بعينها، فإن عليها أن تتحمّل مسؤولية القيام بتقويم عملها، وشرح نتائجه، وإطلاق أحكام جوهرية عما يمكن عمله بطريقة أخرى. دعنا نتخيّل نبرة سياسة تقويمية تركّز على نماء الهيئة التدريسية وتطورها بدل أن تركّز حصراً على النتائج، كالمقالات المنشورة والدولارات المحقّقة. كم سيكون ذلك أسلم وأشدّ عافية وطاقة.

خاتمة: بناء التحفيز التنظيمي

سخرتُ، في بداية هذا الفصل، من مقاربة تحفيز الهيئة التدريسية تلك المقاربة المستمدّة من عالم Walden Two، والتي ترى أنَّ من الممكن التلاعب بسلوك الهيئة التدريسية من خلال تعديل البرامج وجداول الأعمال المفروضة. وإني لآمل أن أكون قد بيّنت أن من الأفضل بكثير أن نفكّر بالتحفيز على نحوٍ مختلف. فالمشكلة ليست كيف نبقي على نظام المكافآت، بل كيف نخلق بيئات تفضي إلى حياة تدريسية منتجة. والسبيل النافع للتفكير بهذا الأمر، والوصول بهذه الفصل إلى خاتمته، هو أن ننظر في تصوّر ستاو (1993) للتحفيز التنظيمي. فهو يشير إلى أنَّ سلوك الأفراد يُحَفَّز بوسائل تناسب مصالح منظماتهم حين يتوافر شرطان ذلك التوافر الأمثل: حين يتماهى أولئك الأفراد مع مؤسساتهم وحين يرون أدلة ملموسة على أنهم يسهمون في هذه المؤسسات على نحوٍ ذي مغزى. وبالعودة إلى قائمة المحفِّزات الأربعة (الاستقلال، الجماعة، التقدير، القدرة على التأثير)، فإننا نقترح ما يلي:

- ينسجم أعضاء الهيئة التدريسية مع مؤسساتهم حين يدركون أنهم جزء من جماعة أكاديمية تهتمّ بهم وتحترم كلاً من استقلالهم والوسائل الفريدة التي يسهمون من خلالها في الصالح العام. وبعبارة أخرى، فإنهم يتماهون حين يتكوّن لديهم حسّ المحراب.

- يختبر أعضاء الهيئة التدريسية القدرة على التأثير حين تُقَدَّر المساهمات التي يقدّمونها للتنظيم وحين يدركون ما تتركه هذه المساهمات من ضروب التأثير. وما يشر إليه كلّ ذلك هو أنّ السبيل إلى الارتقاء بتحفيز الهيئة التدريسية الجمعي في الأقسام الأكاديمية يتمثّل بخلق شروط تعزّز التماهي مع القسم ورعايتها، كما يتمثّل بضمان قيام عمل الهيئة على أساس مواهب أعضائها، ومصالحهم، وخبرتهم. وسوف أستكشف في الفصول التالية السبل الكفيلة بإنجاز كلٍّ من هاتين الغايتين.

ملاحظة

هذا الفصل هو طبعة موسّعة بعض الشيء من مقالتي "أبعد من الجزرة والعصا: ما الذي يحفّز الهيئة التدريسية حقّاً"، المنشورة في مجلّة Liberal Education، شتاء 2001. وقد استأذنت بإيرادها في هذا الكتاب.

المراجع:

- American Association of University Professors. (1940.1995). AAUP polciy documents and reports, Washington, DC: author.
- Baldwin, R. G.,& Krotseng, M. V. (1985). Incentives in the acacdemy: Issues and options. New Directions for Higher Education. No.51. San Francisco, CA: Jossey–Bass.
- Bandura, A. (1977). Social laerning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice–Hall.
- Bee, H.L. (2000). The journey of adulthood (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice–Hall.
- Bennett, J.B. (1998). Collegial professionalism: the academy, individualism, and the common good. Phoenix, AZ: Oryx.
- ClarK, B.R. (1987). The Academic life: Small worlds, different worlds. Princeton, NJ: Canegie Foundation for the Advacement of Teaching.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The psychology of optimal experience. New York, NY: Harper–collins.
- Diamond, R.M. (1993). Changing priorities and the faculty reward system. In R.M. Diamond & B.E. Adam (Eds.), Recognizing faculty work: reward system for the year 2000. New Directions Higher Education, No.81. San Francisco, CA: Jossey–Bass.
- Fairweather,J. (1996). Faculty work and the public trust: restoring the value of teaching and public service in American academic life. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Froh, R.C. Menges, R.J.,& Walker, C.J. (1993). Revitalizing faculty work through intrinsic rewards. In R. M. Diamond & B. E. Adam (Eds.), Recognizing faculty work: Reward systems for the year 2000 (pp.87–95). New Directions for Higher Education, No.81. San Francisco, CA: Jossey–Bass.
- Kohn, A. (1993), Punished by rewards: the trouble with gold stars, incentive plans, A´s, prais, and other bribes. New York, NY: Houghton Mifflin.
- Massy, W.F., Wilger, A.K., & Colbeck, C. (1994, July/August). Overcoming "hollowed" collegiality. Change, 26 (4), 10–20.

- McKeachie, W.J. (1993). What we know about faculty motivation. Presentation to first AAHE Forum on Faculty Roles and Rewards, San Antonio, TX (audiotape).
- McMillin, L.A.& Berberet, J. (Eds). (2002). A new academic compact: Revisioning the relationship between faculty and their institution. Bolton, MA: Anker.
- Menges R.,& Associates. (1999). Faculty in new jobs: A guide to settling in, becoming established, and building institutional support. San Francisco. CA: Jossey–Bass.
- Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. In J. Mezirow & Associates (Eds), Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning. San Francisco, CA: Jossey–Bass.
- Palmer, P.J. (1998). The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher s life. San Francisco, CA: Jossey–Bass.
- Senge, P.M. (2000). The acadmy as learning community: Contradiction in terms or realizable future? In A. F Lucas & Associates (Eds), Leading academic change: Essential roles for department chairs (pp. 275–300). San Francisco, CA: Jossey–Bass
- Staw, B.M. (1983). Motivation research versus the art of faculty management. In J.L. Bess (Ed.), College and university organization: Insights from the behavioral scienes. New York, NY: NYU Press.
- Trower, C., Austin, A & Sorcinelli, M. (2001,May). Paradise Lost: How the academy converts enthusiastic recruits into early–career doubters. AAHE Bulletin, 53 (9),3–6.
- Wergin, J.F.,& Swinigen,J.N. (2000). Departmental assessment: How som colleges are effectively evaluating the collective work of faculty. Washington, DC: AAHE.

3 تقويم الجودة النوعية في البرامج الأكاديمية

«من البساطة الساذجة نصل إلى بساطةٍ أكثر عمقاً»

ألبرت شفايتزر

مدخل:

انظر إلى السيناريو التالي وتأمل في إمكانيته أن يصف ما يحدث في قسمك. فلنفترض أنه كلّما مرت خمس أو سبع سنوات تدعو وحدتك إلى مراجعة رسمية للبرنامج. وهو حدث لا يثير كثيراً من الحماس بين أعضاء الهيئة التدريسية. فإعداد الدراسة الذاتية يحتاج كثيراً من العمل، وهناك الكثير من التذمّر من تبديد الوقت والممارسات البيروقراطية. وهدف الجميع هو أن يخرجوا من هذه العملية بأقلّ ما يمكن من الإثارة وحالة الشِّدّة. وما إن تنتهي هذه العملية، حتى يختفي التقرير النهائي في أدراج الإدارة فلا يتغيّر شيء، لكن أعضاء الهيئة التدريسية يكونون قد ارتاحوا لفترةٍ على الأقلّ من هذا العناء. ومثل هذا الاستعراض الأجوف يتكرر، بقْدِر طفيف من التنويع، في حالة الاعتماد الرسمي المحلّي والتخصصي، وتقويم نتائج الطلاب، وفي شتى مبادرات التخطيط الاستراتيجي التي تستهدف غرضاً محدّداً.

إذا ما كان ذلك كلّه يبدو لك مألوفاً إلى حدٍّ مؤلم، فلست وحدك في هذا المجال. فثمة اليوم قَدْرٌ من التقويم في التعليم العالي أكثر بكثير من ذي قبل، غير أنه أقلّ تأثيراً على نحوٍ لافت، كما تشير دراسات عدّة (المركز الوطني لتطوير ما

بعد الثانوي، 1999، بيترسون وإينارسون، 2001). ففي دراسة قام بها هذا المركز، كشف مسح لأكثر من 1000 موظّف أكاديمي رئيس أنّه بينما تقوم معظم المؤسسات على نحوٍ منتظم بجمع المعطيات المتعلّقة بمهارات الطلاب التي تؤهلهم لدخول الكلية ومقاصدهم الأكاديمية، فإنَّ المعطيات التي تُجْمع حول تجارب الطلاب وما تعلموه هي أقلّ من ذلك بكثير (الثلث أو أقلّ). والمُحْبط أكثر، أن معظم الذين تمّ استجوابهم لم يتمكّنوا من ربط مجموع معطيات التقويم بالقرارات المتعلّقة بالبرامج الأكاديمية أو الميزانية. وبدلاً من ذلك، فقد كان السبب الرئيس الذي تمّ إيراده كمبرّر للتقويم هو الغايات المرتبطة بالاعتماد.

المبررات المعتادة لعدم استخدام معطيات التقويم

يتساءل جوزيف بيرك (1999) فيما يدعوه "شذوذ التقويم": "إذا ما كان الجميع يقومون بذلك، فلماذا لا نجد مزيداً من النتائج؟". والحال، أنَّ هنالك نوعين من الشكوك المعتادة التي تُقَدَّم كمبرر لهذا الوضع المؤسف، وهما: صعوبة قياس نتائج تعلّم الطلاب، والمقاومة القديمة المتواصلة من قبل الهيئة التدريسية. وسوف أتناول كلاً من هذين الأمرين على حدة.

صعوبة قياس نتائج تعلّم الطلاب

يتم تقديم الحجج المتعلقة بهذا الأمر على النحو التالي: كان لاندفاع حركة التقويم أن تغير تركيزها المتعلق بالمدخلات، مثل الموارد والقدرات، وتوجهه إلى المخرجات ذات التأثير الفعال، أي التأثيرات على تعلّم الطلاب، وكلّ ذلك جيد وحسن، لكن المشكلة هي أننا لا نعرف كيف نقيس مدى تعلّم الطلاب ذلك القياس الدقيق، خاصةً حين نريد قياسه جملةً أو على وجه العموم، فإذا ما كان الهدف من تقويم نتائج الطلاب هو الكشف عما اكتسبه هؤلاء الطلاب كجماعة من تجربتهم في الكلية، والقيام بذلك على نحوٍ يفضي إلى بعض المفاضلة بين

البرامج والمؤسسات، عندئذ تغدو التحديات التي يطرحها التقويم رهيبة ومريعة. وعلاوةً على ذلك، كما يمضي هذا النقاش، فإنّ للتعلّم الفعلي خصائص معينة لا يمكن وصفها، وتتحدّى جميع محاولاتنا الهزيلة التي تستهدف قياسها.

مقاومة الهيئة التدريسية

تساق الحجج المتعلقة بمقاومة الهيئة التدريسية بوصفها عائقاً كبيراً أمام التقويم المفيد (أو أمام أيّ مبادرة أخرى) على النحو التالي: يتمسك أعضاء الهيئة التدريسية باستقلالهم، وهم غير مستعدين لأن يتخلّوا عنه لمجرد أنّ بعض المد راء يتحدثون عن الحاجة إلى مزيد من المحاسبة. ويرى أعضاء الهيئة التدريسية أنَّ التدريس هو ميدانهم الخاص أكثر من أي جانب آخر من جوانب عملهم، ويشعرون أن لديهم حقوقاً تخوّلهم امتلاك مناهجهم الدراسية بشكل حصري. وتعد درجات الطلاب دليلاً كافياً على التعلّم؛ والمطالبة بأيّ أدلة أخرى إنما يمثّل تهديداً خطيراً محتملاً للحرية الأكاديمية.

الأسباب الأساسية وراء العقم الذي يَسِمُ تقويم البرامج

إن كل عناصر العائقين الأساسين المذكورين أعلاه فعليّة وموجودة. وكما أن التبريرين اللذين يقفان خلفهما جديران بالاهتمام (انظر. دِلْ، ماسي، وليامز، وكوك 1996). غير أنهما ليسا العلّة الحقيقية، كما أرى. فالأسباب الأساسية وراء غياب التأثير الذي يسم تقويم البرامج هي في مكان آخر.

عقلية الامتثال

ثمة تصوّر مفاده أنّ الأسئلة التي تدفع كثيراً من مراجعي البرامج، وسواها من أشكال التقويم الذي تخضع له هذه البرامج، هي أسئلتهم وليست أسئلتنا. فالمراجعة موجودة على جدول أعمال جهة أخرى، كالإدارة العليا، والمجلس

الحكومي، واللجنة التي تمنح الاعتماد. ويعترف معظم أعضاء الهيئة التدريسية بضرورة مراجعة البرامج، لكنهم لا يرون ذلك بالضرورة على أنه عملية سوف تؤثّر على ممارستهم بصورة إيجابية. وإن المشكلة الثانية المرتبطة بهذه هي أنَّ معظم مراجعات الجودة النوعية تظلّ أموراً أحادية الجانب، فلا تكون جزءاً أساسياً من حياة المؤسسة متكاملاً معها. وعلاوةً على ذلك، فإنَّ اتسام المراجعة بكونها ارتجاعية (تتناول ما سبق وقوعه) وليست استباقية (تتناول ما هو محتمل الوقوع)، فإن الرغبة في إنجاز مثل هذا العمل فقط يؤدي إلى تبديد فرصة التأمّل النقدي، أي فرصة أن نضع قيمنا الأكاديمية الراسخة قيد الاستقصاء المنهجي وأن نمحص الافتراضات التي نستخدمها. هكذا تتكشّف العملية في أغلب الأحيان على نحوٍ يشجّع المساهمين في هذه العملية على أن ينجزوها دون أن يزعجوا أنفسهم إلا بالحدّ الأدنى. فالدراسة الذاتية يُعْهَد بها إلى هيئة منتقاة وإلى قلّة من أعضاء الهيئة التدريسية الذين يُعْطَون بعض الوقت، إذا ما كانوا محظوظين، كي ينجزوا هذه الدراسة ويكتبوا التقرير. وهكذا يغدو الأمر كلّه مضجراً، ومَضْيَعَة للوقت، ولا تترتب عليه سوى نتائج طفيفة هذا إذا ما ترتّبت شيء. كما يغدو طقسوياً رتيباً، وحدثاً خاصاً لا يشكّل جزءاً متمّماً لعمل الهيئة التدريسية. ويعبّر ماسي عن هذه الظاهرة بالقول إن "ثقافة الامتثال" تغدو "ثقافة الامتثال الواضح" (2001، اتصال شخصي).

الثقافة الفردانية

سبق أن أشرتُ في الفصل الأول إلى أنَّ ثقافة الهيئة التدريسية في معظم الأقسام والبرامج هي ثقافة فردانية مفرطة الخصوصية. والتقويم يؤول إلى الفرد وليس إلى الوحدة. وتكافأالهيئة التدريسية تبعاً للمساهمة التي تقدّمها للاختصاص أو الفرع، وليس للمؤسسة. ولقد بلغ الأمر بمعلّم مجهول الاسم حدّ القول إنَّ "الأقسام

الأكاديمية هي عشائر من الخبراء المتعجرفين الذين يسعون إلى تعزيز امتيازاتهم الفردية على حساب أهداف المؤسسة". فهل ثمّة إفراط في هذا القول؟ لا شكّ. غير أنني على ثقة بأنَّ المؤسسات لن تجد إفراطاً في وصف أقسامها بمثل هذا الوصف. وعلاوة على ذلك فقد أشار فايرويزر (1996) إلى أنّه عندما يجري تقويم الوحدات ككل، عادةً ما يُحكَم عليها على أساس محصلة أداء أعضاء الهيئة التدريسية الأفراد –كالإنتاجية البحثية، مثلاً– وليس بقياس المساهمات التي قدّمتها الوحدة ككل للصالح العام. فالإلحاح لا يزال على الجدارة الفردية، وليس على الجدارة الجمعية وما تقدّمه لرسالة المؤسسة. والنتيجة هي أننا لا نجد لدى الهيئة التدريسية سوى قَدْرٍ ضئيل من التوظيف أو الاستثمار في النشاطات التي تقتضي فعلاً جماعياً.

غياب المقاييس الصحيحة التي تترتّب عليها نتائج وآثار

يشير ميسيك (1994) إلى أننا نحتاج، فضلاً عن الأشكال التقليدية من الصحّة والموثوقية في مقاييس التقويم، إلى أن نأخذ في الحسبان أثر المقياس على السلوك. لنفترض، مثلاً، أنَّ قسم الشرطة في بلدتك قد قُوِّمَ على أساس معدّل الاعتقالات التي يقوم بها الشرطي الواحد. فهل سيزداد معدّل الاعتقال أم سينقص؟ أو لنأخذ مثالاً من ضمن الأكاديمية ونفترض أن الحكم على نوعية التدريس يتمّ على أساس معدّلات درجات الطلاب وحدها. عندئذ سوف تشعر الهيئة التدريسية بضغط كبير يدفعها إلى زيادة معدّلات درجات طلابها وتحسّ بإغراء يحثّها على القيام بكلّ ما من شأنه تحقيق هذه النتيجة. وسوف تنتهي الهيئة التدريسية إلى مطاردة المقاييس وتعقّبها، محولةً إياها إلى هدف بديل. ولقد بيّنت الأبحاث أنَّ معدلات درجات الطلاب يمكن التلاعب بها على الأقل (مكميلان، ورغن، فورسايث، وبراون، 1986) بوسائل قد لا يربطها أيّ رابط بنوعية التعليم. والأسوأ من ذلك، أنَّ التركيز على معدّلات الدرجات يمكن عملياً أن يكون عقبة تقف في وجه إنجاز العمل جيد النوعية، حين تشعر الهيئة

التدريسية بأنَّ إجراء تغييرات في مقرراتها الدراسية لا يستحقّ ما سينجم عنه من هبوط يكاد أن يكون مؤكّداً (وإن يكن مؤقتاً) في معدّلات درجات الطلاب. وتُعرَف هذه الظاهرة في أدبيات الإدارة باسم "انزياح الهدف" (بلاو وسكوت، 1962). والأمثلة المستمدة من الهيئة الأكاديمية على انزياح الأهداف وافرة وغزيرة. وما دامت المؤسسات تموَّل على أساس ساعات التدريس المعتمَدة فلن تشعر بحافز كبير يدفعها إلى مساعدة الطلاّب على النجاح، أو الحدّ من عدد المقررات الدراسية التي يعيدها الطالب، أو الحدّ من عدد المقررات الدراسية المطلوبة للتخرّج (فيرين وسلافينغز، 2000). ولقد أشرت في الفصل الأول إلى أنَّ عقلية السوق قد خلقت فورة في المؤسسات الراغبة في تحسين مرتبتها بالصورة التي حُدِّدت فيه المراتب من قِبَل U.S.News and World Report. وبذلك غدت المراتب هي الأهداف، حتى لو لم يكن للمعايير التي تُحدَّد على أساسها سوى علاقة طفيفة برسالة المؤسسة الحقيقية. وفي الوقت ذاته، فإنّه حين لا تؤخذ المقاييس على محمل الجدّ ولا تترتّب عليها أي نتائج على الإطلاق، لا بدّ أن يزول الحافز الذي يدفع إلى جمع المعطيات الصحيحة. ولقد كان لتجاهل النتائج غير المقصودة المترتبة على استخدام المقاييس البرامجية والمؤسسية آثارها بعيدة المدى، والمؤذية في معظم الأحيان.

الدراسة التي قامت بها بيو (pew)

كان ذلك كلّه في الذهن حين شرعنا، مساعدتي جودي سوينغن وأنا، بدعم كريم من اتحادات بيو الخيرية، باستقصاء حالة تقويم البرامج في الولايات المتحدة. حيث قمنا بمراجعة الأدبيات، ودعونا شبكات شخصية من المخبرين، وأرسلنا رسائل إلكترونية إلى جميع رؤساء الجامعات، ودعوناهم إلى مشاطرتنا أمثلةً على الممارسة التقويمية الفعّالة. وفي النهاية، قمنا بدراسة 130 مؤسسة من جميع الأصناف التي ترعاها كارنيجي، من الكليات العامة إلى الجامعات البحثية. وقد

اكتفينا من بعضها بأخذ معلومات مدوّنة على الورق، أما بعضها الآخر فأجرينا مقابلات هاتفية مع رجالاتها الأساسيين، وفي ثمان مؤسسات قمنا بكتابة دراسات مكثّفة للحالة بناءً على زيارات للحرم الجامعي دامت الواحدة منها يومين. ويمكن للقارئ أن يجد الوصف الكامل لهذه الدراسة البحثية في كتابنا تقويم الأقسام: كيف تقوّم بعض الكليات عمل الهيئة التدريسية الجماعي تقويماً فاعلاً (ورغن وسوينغن، 2000). وسوف أقدّم فيما يلي ملخصاً لهذه الدراسة، آخذاً بالحسبان أنّ مسافة سنتين باتت تفصلنا عنها.

في رأينا، أنّ التقويم الفعّال هو ذاك الذي يطلق أحكاماً على الجودة النوعية تفضي من ثمّ إلى تحسين قيام الأقسام بعملها. ولقد وجدنا، باستخدام هذا المعيار، أنّ حالة تقويم البرامج في التعليم العالي هي حالة مؤلمة حقاً. فعلى الرغم من وفرة التقويم الجاري، إلا أنَّ التململ حيال فائدته هو شعور سائد على نطاق واسع. ومن بين الأسباب الكثيرة لهذا الاستياء، ثمة سبب يلفت الانتباه أكثر من سواه، ألا وهو إخفاق معظم الأقسام والهيئات التدريسية في رؤية الصلة بين تقويم البرامج والعمل الذي يقومون به. ولقد ثبتت صحّة شكوكنا الأولية، إذْ تبيّن أنّ تقويم الأقسام كان إلى حدّ بعيد ذلك التقويم الطقسي الروتيني المبدّد للوقت، والذي يتمّ الإيعاز به من فوق، ولا تترتّب عليه أي نتائج مهمّة بالنسبة لحياة أعضاء الهيئة التدريسية.

تحليل عمليات التقويم الفعّالة المُجْراة على مستوى الوحدة

على الرغم من هذه الصورة الكئيبة، وجدنا بعض الاستثناءات اللافتة، حيث كان التقويم الذي أجري على مستوى الوحدة قد أطلق أحكاماً جديرةً بالاهتمام وحسّن قيام الأقسام بوظائفها، وهذا ما دفعنا إلى دراسة هذه الحالات عن كثب في محاولةٍ لأن نتبيّن ما يجعلها تغرّد خارج السرب. وقد وجدنا أنّ من المفيد أن يسير تحليلنا في مناحٍ ثلاثة:

1) تبيان الشروط الضرورية اللازمة لعمل التقويم الفعّال.

2) تحديد السياسات والممارسات المؤسساتية التي كانت أفضل العناصر المنبئة بالفعالية.

3) تحديد القضايا التي لا تزال إشكالية، حتى في المؤسسات التي يُضْرب بها المثل.

الشروط الضرورية: الأوضاع التنظيمية والثقافية

تبدو بعض الخصائص المؤسساتية أساسيةً على هذا الصعيد. فعلى الرغم من أنها لا تضمن وحدها قيام التقويم الفعّال، إلا أنها تبدو ضرورية من غير شكّ. فقد وجدنا جامعات لم يَمْضِ فيها التقويم إلى أيّ مكان، على الرغم من سياساتها التي يُضْرب بها المثل، وقد تتبّعنا العوائق وصولاً إلى الافتقار إلى القيادة الفعّالة إمّا في الإدارة الأكاديمية المركزية، أو في الأقسام الأكاديمية، أو في كليهما. أما الجامعات التي تميّزت بممارساتها الناجحة فقد عُنيت أولاً ببناء مناخ مؤسساتي يدعم تحسين الجودة النوعية ويؤازره. وعلى سبيل المثال، حين سألنا رئيس إحدى الجامعات البحثية الخاصة ذات التاريخ الناصع على صعيد مراجعة البرامج كيف يمكن أن يباشر تقويماً في مؤسسة أخرى غير مؤسسته، أجاب: "آخذ أولاً مقياس المؤسسة ورؤيتها للمستقبل. أي هل هناك طموح للتغيير؟ وأحاول أن أجد سبلاً للإفصاح عن أرفع درجات الطموح؛ فإذا لم تكن ثمّة شهية قوية تجاه ذلك، كان الفشل مصير مراجعة البرامج".

ولقد أشارت المؤسسات التي قمنا بدراستها إلى عناصر ستة يتميز بها المناخ المؤسساتي النوعي.

1) **القيادة القائمة على المشاركة:** حيث يكون القادة قادرين على تحديد القضايا ضمن إطار واضح، وعلى وضع الهيئة التدريسية أمام خيارات واضحة، والانفتاح في مناقشة ما سيملي القرارات المتّخذة. ومن بين عناصر المناخ التنظيمي جميعاً، كان هذا العنصر هو الأرفع شأناً والأشدّ أهمية.

2) **مشاركة الأقسام:** تطرح الأقسام على نفسها أسئلة جوهرية تماماً: "ما الذي نحاول أن نفعله؟ لماذا نحاول أن نفعله؟ لماذا نفعله على هذا النحو؟ كيف لنا أن نعلّم أنه يأتي أُكُله؟". وحقيقة الأمر، أنّ مثل هذه الأقسام قد خلقت جواً للتأمل والتفكير، وهذه فكرة سوف أتناولها بالتفصيل في الفصل السابع.

3) **ثقافة الأدلّة:** (وهذا مصطلح كان رالف وولف أولّ من استخدمه). فالمؤسسات الناجحة تتميّز بروح التأمل والتفكير والتحسّن المتواصل المستند إلى المعطيات وإلى القبول الذي يكاد أن يكون بديهياً بالحاجة إلى الأدلّة كأداة لاتّخاذ القرار. ولقد وجدنا أن ثقافة الأدلّة لا تربطها سوى علاقة واهية، إن كانت تربطها أيّ علاقة، بمقدار الأدلّة التي يتمّ جمعها؛ فالأساس يكمن فيما تفعله المؤسسة بالمعلومات التي تجمعها.

4) **ثقافة التعاون الندّي والمراجعة الندّية:** حيث تقوم معايير التقويم وأسسه على الفهم المشترك من قِبل أعضاء الهيئة التدريسية في القسم لعمل كلٍّ منهم. ولقد تميّزت الأقسام الناجحة بثقافة تعاونية حقاً، حيث لم يكن من الضروري أن يعملوا معاً بصورة جماعية، بل أن يكون لديهم إحساس واضح بما فعله زملاؤهم، وكيف يخلق مجموع الأعمال الفردية كلاً متماسكاً، وكيف يسهم عملهم الخاص في ذلك الكلّ (ويمكن

للقارئ أن يجد مناقشةً لافتةً حول هذين التصورين للتعاون لدى بنسيمون وأونيل، 1998).

5) **احترام الاختلاف:** تتفاوت أدوار أعضاء الهيئة التدريسية، ما يؤدي إلى انحراف التركيز من العمل الذي يُحْكَم عليه بمعايير خارجية بالنسبة للوحدة (الجدارة) إلى مساهمة عضو الهيئة في رسالة الوحدة (الاستحقاق). وهذا التمييز بين الجدارة والاستحقاق أساسي لفهم الفارق بين التخصص الجامح الذي ابتليت به الأقسام الأكاديمية في نصف القرن الماضي، وتفاوت الأدوار الحقيقي، الذي يأخذ بعين الاعتبار سياقات الأقسام. وسوف أقدم مزيداً من التفحّص لهذه الفكرة في فصل لاحق.

6) **التقويم الذي تترتّب عليه نتائج:** ينبغي أن يكون للتقويم أثره الواضح والملموس على القرارات المتعلقة بتخصيص الموارد. وهذا مبدأ على قَدْرٍ من الوضوح يكاد يبرر عدم ذكره. غير أنّه من المدهش، كما ذكرت من قبل، أنَّ شيئاً على هذه الدرجة من الوضوح غالباً ما يتمّ إهماله. ولقد اكتشفنا أيضاً أنَّ للنتائج حدودها: فمن غير الممكن أن تكون العملية كثيرة النتائج إلى الحدّ الذي يحوّلها إلى تمرين سياسي عالي المخاطر. وحين يحصل ذلك، فإنَّ حوافر التحسين تضيع في الاندفاع وراء الظهور بأحسن حال يمكن التوصّل إليه.

وسوف أتفحّص هذه السمات بمزيد من التفصيل في الفصل التالي وأقترح سبلاً يمكن للأقسام من خلالها أن تطور ذاتها وتحسّنها.

سياسات التقويم وممارساته

لقد سبق لكلٍّ منا أن خاض التجربة التالية: حيث ننهي دراسة، ونضعها جانباً لبعض الوقت، ثم نعود إليها ونجد تبصّرات جديدة. هذا ما كانت عليه الحال هنا.

فقد غرقنا في تفاصيل دراستنا لدرجة أننا أغفلنا واقعة لا تخطئها العين: ففي المؤسسات التي وفّرت الشروط الضرورية المذكورة آنفاً، كان ثمة عامل وحيد ميّز المؤسسات التي كان فيها التقويم فعّالاً من المؤسسات التي لم يكن فيها التقويم كذلك. وباختصار، فإنّ ما جعل التقويم فعّالاً في بعض الأماكن وغير فعّال في بعضها الآخر هو درجة المرونة واللامركزية التي اتّسمت بها سياسات التقويم. ففي مثل هذه المؤسسات، تمّت دعوة الوحدات لكي تحدّد لنفسها أسئلة التقويم النقدية، والمساهمين الأساسيين، ومصادر الأدلّة، وإجراءات التحليل والتفسير الأشدّ ملاءمة.

وأوضح مثال وجدناه على ذلك هو جامعة خاصة صغيرة كانت قد واظبت لسنوات على سياسة تقليدية في مراجعة البرامج، سياسة كانت توعز بإجراء الأقسام دراسات ذاتية شاملة توضع قيد التدقيق والتمحيص، وتُنْجَز تبعاً لمعايير توعز بها المؤسسة، ثم تتلو ذلك زيارة يقوم بها فريق مراجعة خارجي وتقرير واسع يوضع بين ملفّات الإدارة المركزية. ولم يكن أحد في هذه المؤسسة سعيداً بالنتائج التافهة المترتّبة على توظيف كلّ هذا القدر من الوقت والمال، بما في ذلك الإدارة، ولذلك فقد قرّروا أن يقوموا بشيء آخر وهو مراجعة للبرامج مركّزة، يكون فيها على الأقسام المعنية بالتقويم أن تقدّم في البداية اقتراحاً يحدّد القضايا الأساسية التي تواجهها كأقسام وخطّةً لدراسة هذه القضايا. ثمّ يُتّخذ هذا الاقتراح، بعد مناقشته مع عميد القسم، كأساس لدراسة القسم الذاتية. والمطلب الكبير الوحيد الذي قدّمته المؤسسة هو أن تضمّن الأقسام دراستها تحليلاً لكيفية مساهمتها في رسالة المؤسسة. وبعد تجربة هذه السياسة التجريبية على مدى سنتين، جاءت النتائج واضحة جليّة: فالأقسام التي تبنّت هذه المقاربة المركّزة أجرت تغييرات مهمة في عملها الجماعي، أما الأقسام التي تبنّت المقاربة التقليدية الشاملة فلم تجر مثل هذه التغييرات. ولقد بقي في هذه المؤسسة بعض المدراء المتشككين، الذين رأوا في

البداية أنَّ هذه الفروق لا يمكن أن تكون ناجمة إلا عن أثر هاوثورن (الذي يقضي بأنّ أي تغيير إيجابي هو نتيجة لإبداء الاهتمام بالمشكلة وليس لأيّ شيء آخر)، لكن هذه الأقسام الضعيفة لجأت لاحقاً إلى استخدام المقاربة المركّزة كطريقة لتفادي التمحيص في مشاكلها. وتبيّن أن العكس هو الصحيح: حيث كانت الأقسام القوية هي تلك الأقسام التي اختارت المقاربة المركّزة انطلاقاً من إدراكها الواضح للرسالة الجماعية ورأت في السياسة الجديدة فرصة لجمع المعلومات التي تساعدها على تحقيق مزيد من القوة.

والحال، أنَّ ثمّة درساً واضحاً تقدّمه لنا هذه القصة، مفاده أنّ على المؤسسات أن تحدّ من تركيزها على المحاسبة المتعلّقة بتحقيق نتائج معينة مسبقة التحديد وتزيد من تركيزها على الكيفية التي تجري بها الوحدات تقويماتها الذاتية إجراءً حسناً وتستخدم المعطيات المتولّدة عن هذه التقويمات، استخداماً حسناً. وعندئذ تأتي المكافآت إلى تلك الوحدات التي يمكن لها أن تبيّن كيف استخدمت التقويم في حلّ مشاكلها وحسم قضاياها.

ومثل هذا التصور قريب من إجراءات التدقيق الأكاديمية التي تُستخدَم الآن على نطاق واسع في أوروبا الغربية وهونغ كونغ، والتي حققت شعبية كبيرة في بلدنا أيضاً بين الهيئات التي تمنح الاعتماد أو الاعتراف التخصصي: فبدلاً من محاولة تقويم الجودة النوعية ذاتها، يتمّ التركيز على العمليات التي يُعتَقد أنها تؤدي إلى جودة عالية: "تمعن [عمليات التدقيق الأكاديمية] النظر عميقاً في قلب المشروع الأكاديمي. وتختبر ما إذا كانت المؤسسات وهيئاتها التعليمية على مستوى مسؤولياتها العامة في مراقبة المقاييس الأكاديمية والارتقاء بتعلّم الطلاب" (دِلّ، ماسي، وليامز، وكوك، 1996، ص 35).

معايير التقويم ومقاييسه

"المعايير" هي تلك الضروب من الأدلّة التي تُجْمَع كعلامات على الجودة النوعية؛ و"المقاييس" هي العلامات القياسية التي تُقارن الأدلة معها وتوضع إزاءها. ولقد وجدنا مشكلات كثيرة في استخدام الأدلّة، حتى في الحالات التي يُضْرَب بها المثل. ولم يكن الأمر أن المؤسسات تفتقر إلى المعلومات التي يمكن أن توجِّه الحكم على نوعية أقسامها، حيث تحتوي قاعدة المعطيات لدينا على أمثلة لأكثر من 100 مؤشّر من مؤشّرات الجودة النوعية، موزّعة بإنصاف ومساواة على معايير كل من المدخلات (مؤهّلات الهيئة التدريسية، مُعادِلات التفرّغ[1] FTEs)، والعمليات (نوعية المنهاج الدراسي، واجبات الطلاب)، والمخرجات (منشورات الهيئة التدريسية، تعلّم الطلاب). وتتمثّل المشكلة بالأحرى في أننا لم نجد ولو حالةً واحدة دعت فيها إجراءات المؤسسة إلى تفحّص الجودة النوعية للأدلّة ذاتها! ويبدو أنَّ الافتراض الأساسي وراء ذلك هو أنّه كلما زادت المعلومات التي يتمّ جمعها، كان ذلك أفضل، وأنّ يداً خفيّة سوف تقود إلى الاستنتاجات الصحيحة والحقيقية.

ولقد وجدنا، علاوةً على ذلك، غياباً شائعاً للوضوح والتوافق على ما ينبغي أن تكون عليه المقاييس. ومن ذلك مثلاً غياب التساؤل عن أنسب مقياس لإنتاجية القسم البحثية: هل هو مناقشة أهداف القسم مسبقاً مع العميد؟ أم أداء السنة الماضية؟ أم مدى تلاؤم البحث مع أولويات المؤسسة أو خطة الجامعة الاستراتيجية؟ أم موضع القسم بالمقارنة مع نظرائه من الأقسام في المؤسسات الأخرى؟ ولقد سبق

(1) معادِل التفرّغ، full-time equivalent مصطلح يُستخدَم للتعبير عن حجم الهيئة التدريسية (أو حجم الكتلة الطلابية) في مؤسسة تعليمية، آخذاً في الاعتبار أنّ بعض المدّرسين (أو الطلاب) قد يكونوا غير متفرّغين تماماً. وبقسمة إجمالي وقت التدريس للمدرسين غير المتفرغين على عدد ساعات التدريس التي نتوقع أن يعطيها المتفرّغون يمكن أن نحسب العدد المكافئ لهذه الساعات بالنسبة للمتفرغين.

أن أشرت في الفصل الأول إلى أنّ المقاييس التي تعتبرها جماعةٌ معينة من المساهمين مهمّةً وذات شأن قد لا تُعْتبَر كذلك لدى جماعة أخرى؛ ولذلك، فإنَّ الجودة النوعية للأقسام سوف تبقى بحسب نظرة المساهم في العملية. وكما أنه من الخطر أن نتجاهل قضايا جودة نوعية المعطيات، فإنَّ من الخطر أيضاً أن نفترض أنّ لدى جميع المعنيين تلك المقاييس الضمنية ذاتها.

وسوف أناقش في الفصلين الخامس والسادس مسائل المعايير والمقاييس بشيء من التفصيل وأقدّم بعض الأفكار المتعلّقة بجعل الأدلة أكثر نفعاً والقرارات أشدّ سلامة.

نتائج

سوف يُتَّخذ البحث المشار إليه في هذا الفصل كعمود فقري لبقية فصول الكتاب. والمنطق الذي يقف وراء ذلك يسير على النحو التالي: إذا ما كانت المؤسسات المائة والثلاثين التي درسناها تمثّل التعليم العالي الأميركي أيّما تمثيل، فإنَّ العوائق الجوهرية التي تعوق الجودة النوعية تكون مرتبطة بالكيفية التي نفكّر بها في موضوع التقويم. وما دمنا متمسّكين بتركيز يتجه من الخارج إلى الداخل، حيث لا يُجْرى التقويم والقياس إلا حين يوعز به من الخارج، وما دمنا متمسّكين بعقلية الامتثال، التي تشجّع مقاربةً للتقويم رتيبةً نتشوّق للانتهاء منها، فلن نتمكّن قط من أن نتأمّل فيما نفعله ذلك التأمل الصحيح، ولن نحقّق قطّ تلك الثقافة الأكاديمية التي يشكّل فيها الاهتمام بالجودة النوعية جزءً من نسيجها. ولذلك، سوف أعهد في الفصول المتبقية إلى تناول الموضوعات الأساسية التي طرحتها الدراسة التي قامت بها بيو وأشير إلى الكيفية التي يمكن بها للهيئة الأكاديمية بوجه عام، والأقسام الأكاديمية بوجه خاص، أن تُعْنى بهذه الموضوعات على نحوٍ يفضي إلى ثقافات الجودة النوعية ويقود إليها.

المراجع

- Bensimon, E.M.,& O'Neill, H. F., Jr. (1998). Collaborative effort to measure faculty work. Liberal Education, 84, (4).
- Blau, P. M., & Scott, W. R. (1962). Formal organizations: A comparative apparoch. San Frncisco, CA: Chndler.
- Burke, J.C. (1999, July/August). The assessment anomaly: If everyone 's doing it why isn t more getting done? Assessment Updat, 11,4.
- Dill, D. D., Massy, W. F., Williams, P. R., & Cook, C. M. (1996, September/October). Accreditation and academic quality assurance: Can we get there from here? Change, 28 (5), 17–24.
- Fairweather,J. (1996). Faculty work and the public trust: Restoring the value of teaching and public service in American academic life. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Ferren, A.S., & Slavings, R. (2000). Investing in quality: Tools for improving curricular efficiency. Washington, DC: Association of Amercan Colleges and Universities.
- McMillan, J. H., Wergin, J. F., Forsyth, D. R., & Brown, J.C (1986). Student ratings of instruction: A summary of literature. Instructional Evaluation, 9 (1),2–9.
- Messik,S. (1994). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. Research Report RR–94–45. Washington, DC: ERIC ED380496.
- National Center for Postsecondary Improvement (1999, September\October). Revolution or evolution? Gauging the impact of institutional student– assessment strategies. Change, 53–56.
- Peterson, M.W., & Einarson, M.k. (2001). What are colleges doing about student assessment? Does it make a difference? Journal of Higher Education, 72, 629–669.
- Wergin, J.F.,& Swingen, J.N. (2000). Departmental assessment: How some colleges are effectively evaluating the collective work of faculty. Washington, DC: AAHE.

4 بناء القسم المشارِك

«أجدر الأشخاص بالرثاء في هذه الدنيا ذلك الذي يمتلك البصر ولا يمتلك البصيرة»

هيلين كيلر

مدخل:

أشرتُ في الفصل الأول إلى أنَّ الجودة النوعية الأكاديمية تتبع من التزامات القسم الأصيلة بمكوّناته جميعاً؛ ورأيت في الفصل الثالث أنَّ مشاركة القسم هي واحد من العوامل الحاسمة التي تسهم في خلق المناخ المؤسّساتي عالي النوعية (ورغن وسوينغن، 2000). ودراستنا ليست سوى واحدة من بين دراسات كثيرة كشفت أهمية الالتزام. ومن بين هذه الدراسات دراسة بنسيمون ونيومان (1993)، وماسي وويلغر وكولبك (1994)، وبينيت (1998)، ووالفورد وآخرين (2000)، وخاصةً دراسة هاورث وكونراد (1997). ومن بين الأسباب التي تقف وراء إيلاء المشاركة كلّ هذا القدر من الاهتمام في السنوات الأخيرة يمكن ذكر غياب هذه المشاركة المطلق. وعالم الأساتذة حافلٌ بالمفارقات، ولاشكّ أنّ أكثرها مدعاةً للحيرة هي كيف يمكن لجماعة من الأشخاص بحياةٍ تقوم على المشاركة في عمليّة التعلّم أن تكون بعيدة كلّ هذا البعد عن مشاركة أعضائها بعضهم بعضاً، أو مشاركة القسم الذي ينتمون إليه. وإذا ما كانت المهنة الأكاديمية هي الأشدّ فردانية من بين الثقافات التنظيمية جميعاً (سِنْغ، 2000)، فما هو سبب هذه الحالة؟ ولماذا حين

تتكلّم على تعاون القسم يعامل الناس كلامك كما لو كان ضرباً من الإرداف حيث يتم جمع لفظتين متناقضتين؟ ولماذا لا يزال زملائي يمازحونني، على الرغم من مرور ما يقارب عشر سنوات على صدور كتابي القسم المتعاون (ورغن 1994)، فيقولون إنّه كتاب الخيالات المحضة الوحيد الذي نشرته جمعية التعليم العالي الأميركية (AAHE)؟ كيف سرنا في هذا السبيل؟ ثمّة ثلاثة من الأسباب على الأقلّ، أحدها شخصي، والآخران مرتبطان بالبيئة أو الوسط.

الأسباب التي تقف وراء ندرة التعاون على مستوى القسم

فردانيةُ أعضاء الهيئة التدريسية

أولاً، إنّ أعضاء الهيئة التدريسية انطوائيون إلى حدٍّ بعيد بطبيعتهم (كلارك، 1987). فنحن نستمتع بأننا وحدنا، متروكون لرغباتنا وإرادتنا. وليس الأمر أننا لا نستطيع أن نكون اجتماعيين، بل الأمر أننا نكتسب طاقةً من الأفكار أكثر مما نكتسب من البشر. وعلاوةً على ذلك، فإنَّ الحرية والمرونة التي نتمتّع بها تجذب أولئك الذين يقول عنهم بينيت إنّهم "مهيّئون مسبقاً لأن يكونوا فردانيين أشدّاء" (1998، ص 19)، وهو استعداد تعزّزه قواعد الدراسات العليا التي يمكن أن نذكر منها:

> ... دراسة الماضي الموروث بطريقة دقيقة وناقدة مع الأخذ بعين الاعتبار تحدي التراث ومراجعته، وتطوير المرء لوسائله المميّزة في تفسير المعطيات والظواهر القائمة في فرعه العلمي والدفاع عن هذه الوسائل، ومحاولته أن "يصنع لنفسه اسماً". غير أنّ الإلحاح الأشدّ دائماً هو الانضباط في الشخصية. أما الإلحاح الأضعف فيتم تركيزه على روح المؤسسة التي تعزز وضع الجامعة بوصفها جماعة فكرية وأخلاقية ملتزمة بمهمة مشتركة (ص 19).

الإلحاح على البحث

ثانياً، خلقت نهاية الحرب العالمية الثانية فورةً في الأبحاث غير مسبوقة لا تزال مستمرة إلى اليوم. وكان الدافع وراء ذلك تقرير وضعه فانيفار بوش (مكتب البحث والتطوير العلميين في الولايات المتحدة، 1945) أشار فيه إلى أنَّ السبيل المتاح أمام الولايات المتحدة للاحتفاظ بقوتها ونفوذها اللذين اكتسبتهما من الحرب هي التوظيف والاستثمار الكثيفين في البحث الأساسي، في العلوم والهندسة بوجه خاص، وأفضل مكان لهذا البحث هو الجامعة. ولم يمض وقت طويل حتى تدفقت ملايين الدولارات إلى هذه المؤسسات. أمّا ألبرت (1986)، فإنه على الرغم من كونه عالماً وباحثاً، فقد كتب مقالةً، كثيراً ما يُسْتَشْهد بها، يشجب فيها إغراء المنح الفيدرالية الذي أزاح المهمة المركزية للجامعة وهيئتها التعليمية من التدريس إلى البحث. والهيئة التدريسية، مثل بقية البشر، تتبع المال، وخلال الخمسين عاماً الأخيرة على الأقلّ كان أكثر المال متركّزاً في منح البحث الفيدرالية.

تغيير الرسالة

ثالثاً، لقد انكبّت المؤسسات الأكاديمية على ما دُعيَ ب"تغيير الرسالة" –تلك الرغبة النهمة في تحسين مكانة المؤسسة بالصعود على سلّم كارنيجي– وهو أمر يعود جزئياً إلى تلك الهيبة التي حققتها الجامعات ذات الأجندات البحثية الكبرى. فالكليات تريد أن تصبح جامعات؛ والجامعات التي تمنح شهادة الماجستير تريد أن تصبح جامعات تمنح شهادة الدكتوراه، والجامعات التي تمنح الدكتوراه تريد أن تصبح جامعات بحثيّة؛ والجامعات البحثية تريد أن تصبح بين الجامعات العشرة الكبار (أو بين الـ 25 أو الـ 50 الكبار، إذا ما كانت متواضعةً في طموحها) بحسب تصنيف "مجلس البحث القومي". أما السبيل إلى التميّز فواضح ويتمثل في نيل أكبر المنح الفيدرالية التي تتيح لك استخدام الأساتذة المتعاونين ومساعدي البحث

والتدريس لكي يتولّوا تدريس الطلاب في المرحلة الجامعية، واترك عمل الجامعة لأولئك الذين لم يعد بوسعهم أن يقدّموا أبحاثاً لامعة.

وعواقب ذلك واضحة وصريحة. ففي دراسة جرت مؤخراً وتناولت عيّنة واسعة من أعضاء الهيئة التدريسية تمثّل مختلف المؤسسات، طُلِبَ من المستجوَبين أن يُسَمّوا زميلاً رفيع الشأن في قسمهم ثم ينتقوا من قائمةٍ للصفات تلك السمات والخصائص التي تميّز هذا الشخص. ولقد كانت الصفات الثلاث الأكثر اختياراً هي "تكريس الوقت للعمل"، و"الطموح"، و"المنافسة"، حيث اختارها أكثر من 80٪ من المستجوَبين. وبالمقابل، فقد جاءت صفة "اللاعب ضمن فريق" في أسفل القائمة، فلم يخترها سوى 56٪. ولقد قام ماسي وويلغر وكولبيك (1994)، في محاولةٍ لتحديد بعض الخصائص التي تميّز القسم الفعّال، بمقابلة 300 من أعضاء الهيئات التعليمية في 20 مؤسسة ووجدوا أن السمة المميزة لثقافات الأقسام هي التشرذم والانعزال. فمعظم المستجوبين لم تكن لديهم رغبة المشاركة في تلك النقاشات البنّاءة التي تقتضيها مشاركتهم في تناول ما يواجههم من قضايا في عملهم الجماعي. وكانت النتيجة ما دعاه الباحثون باسم "الزمالة الجوفاء"، حيث نجد قناعاً خادعاً من الكياسة يغطي ضرباً عميقاً من عدم الرغبة في التعاون، خوفاً من تبديد الوقت والطاقة بعيداً عن الأولويات البحثية.

وما يبرز من خلال هذه الأبحاث جميعاً، ومن معظم التجارب الشخصية التي تُروى، هو صورة أعضاء الهيئة التدريسية في الكلية بوصفهم زمراً منعزلة من المقاولين الأكاديميين الذين يعملون على أجنداتهم الخاصة. ويتمثّل أحد الردود الممكنة على ذلك بالاكتفاء بإظهار عدم المبالاة: وما أهمية ذلك؟ فالثقافة الأكاديمية قامت بتشييد منظومة للتعليم العالي هي موضع حسد الدنيا برمّتها. فلماذا العبث بالنجاح؟ لماذا لا نستخدم أفضل الهيئات التعليمية التي يمكن

استخدامها (أي تلك الهيئات التي تتمتّع بتاريخ علمي هو الأشد هيبة) ونتركها حرة طليقة؟ أمّا التفكير على نحوٍ مختلف في الهيئة التدريسية كجماعة فيستوقف بعضهم بوصفه تفكيراً بيروقراطياً إنْ لم يكن تفكيراً اشتراكياً صريحاً، ليس سوى التفكير الأخير في ذلك الخيط الطويل الجدير بالرثاء من التخطيطات الإدارية الغرّة التي ترمي إلى زيادة نفوذ المدراء والحدّ من سلطة أعضاء الهيئة التدريسية واستقلالهم. وأودّ الآن أن أردّ على هذه الحجج، التي لا تنقصها الوجاهة وذلك بالنقاط الستّ التالية:

1) على الرغم من الأسطورة السائدة التي تشير إلى العكس، فإنَّ عمل الهيئة التدريسية ليس ذلك العمل القابل للنقل على وجهٍ خاص. ذلك أنَّ جزءاً وحسب من الهيئة التدريسية هو الذي يحوز وثائق ثبوتية تتيح له أن يتحرك تلك الحركة الصاعدة، أو حتى الجانبية، عبر المؤسسات. فالعمل الذي يقوم به أعضاء الهيئة التدريسية هو عمل يتم في سياق المؤسسة ويقترن بها، سواء راق ذلك الهيئة التدريسية أم لا.

2) ويصحّ الشيء ذاته على الأقسام. فعمل قسم علم النفس في الكلية (أ) يختلف عن عمل نظيره في الكلية (ب)، حتى حين يكون لهما الحجم ذاته والرسالة ذاتها. فالعمل الجماعي الذي تقوم به الهيئة التدريسية هو أيضاً عمل قريني.

3) إنّ نزعة المقاولة لدى الهيئة التدريسية بغياب المسؤولية الجماعية تهدّد تماسك المنهاج الدراسي. فواحد من أقوى الانتقادات في القرن العشرين الماضي هو أنَّ التعليم العالي الأميركي لا يولي اهتماماً كافياً رسالته الخاصة بالطلاب (رابطة الكليات والجامعات الأميركية، 1985): فالمؤسسات (وأقسامها) منشغلة أشد الانشغال بالتركيز على أجنداتها

البحثية وقد عهدت بمناهج طلابها الدراسية إلى مساعدي التدريس والقائمين بالأعمال حتى باتت هذه المناهج مفتقرة إلى التماسك وإلى أي نوع من أنواع السيطرة على الجودة النوعية. وما يثير حنق النقّاد أشد الإثارة هو أنَّ الطلاب في هذه الأقسام غالباً ما يُنظَر إليهم كبقرة حلوب تدعم خزينة الهيئة التدريسية الخاصة ببرامج الدراسات العليا التخصصية أشدّ الدعم. والحال، أنَّ ثمّة سبيلاً واحداً لكي يغدو المنهاج الدراسي أشدّ تماسكاً، وهو أن يضعف ذلك التملك الحصري من قبل أعضاء الهيئة التدريسية لمناهجهم الدراسية وأن تتم المناقشة بينهم حول ما يدرّسونه والكيفية التي تدرّس بها هذه المقررات.

4) لقد أشرت في الفصل الثاني إلى أنَّ الرغبة في الانتماء إلى الجماعة هي واحدة من أقوى المحفّزات لدى أعضاء الهيئة التدريسية. وحتى حين يرى أعضاء الهيئة التدريسية الشباب أحلامهم بالانتماء إلى جماعة العلماء تتبخّر، إذ يتكشّف لهم ما ينبغي أن يفعلوه لتحقيق المزايا المنافسة، فإنَّ الرغبة في هذه الصلة وهذا الانتماء لا تزول قطّ (شستر وويلر ومساعدوهما، 1990): بل تهجع وحسب. ومنذ سنوات عدّة، نشرت جين تومكنز مقالةً قُرِئَت على نطاق واسع وكتبت فيها بحدّة عن فردانية الوسط الأكاديمي وانعزاله، وعن توقها إلى الانتماء إلى جماعة أوسع تربط فيما بينها غاية مشتركة (تومكنز، 1992). والحال، إنَّ إمداد أعضاء الهيئة التدريسية بالوسائل اللازمة لإدراك رغبتهم الكامنة في الانتماء إلى الجماعة يمكن أن يشكّل قوة فعّالة وإيجابية من أجل التغيير.

5) من المهمّ ألا نخلط بين استقلال أعضاء الهيئة التدريسية والخصخصة. فالاستقلال أساسيّ للحرية الأكاديمية ولا يمكن اختزاله. والهيئة التدريسية تحتاج الحرية في متابعتها لعملها، دون أن يقيّدها ما يُعتَبَرُ شائعاً أو قابلاً للتسويق. ويحقق أعضاء الهيئة التدريسية استقلالهم بمشاركتهم في العمل الذي ينفع المجتمع. أما في ثقافة الخصخصة فلا يشعر أعضاء الهيئة التدريسية سوى بمسؤوليتهم عن أنفسهم وعمّا يفيد سيرتهم المهنية. وسوف أبين لاحقاً أنَّ وضع تعريف لعمل الهيئة التدريسية هو من ضمن مقاييس القسم، بحيث يسهم الجميع بوسائل تعتمد أشدّ الاعتماد على مصالحهم الفردية، ومواهبهم، وخبراتهم (إذ لا ينبغي أن نتوقّع من كلٍّ منهم أن يتفوق في كلّ شيء)، يمكن أن يفضي إلى توسيع نطاق الخيارات وليس إلى تضييقه. لقد كتب سارتر مرّة عن "طغيان الحرية"؛ ووَضْع عمل الهيئة التدريسية في سياق رسالة القسم يمكن أن يحبط هذا الطغيان ويجعل عمل الهيئة التدريسية أشدّ اتساماً بالحرية الشخصية.

6) أخيراً، إذا لم يكن أيّ من هذه الأسباب مقنعاً بما يكفي، فثمّة السبب التالي: إن الهيئة التدريسية التي تعمل من أجل الصالح العام بدلاً من الصالح الخاص تزيد من نفوذها السياسي. ومن الصعب أن نتصوّر ثقافةً أشدّ إضعافاً لسلطة الهيئة التدريسية، في مواجهة التهديدات والمخاطر الخارجية، من الثقافة القائمة الآن. وما دام أعضاء الهيئة التدريسية أولئك الفاعلون الأفراد غير المسؤولين سوى عن أنفسهم، فلن تكون لهم سوى سلطة واهية كجماعة. وهكذا، فإن إزاحة التركيز من "عملي إلى عملنا" (رايس، 1996)، ليس في صالح المؤسسة وحدها، بل في صالح الهيئة التدريسية أيضاً وإلى أبعد الحدود.

والتحدّي، إذاً، هو كيف نُشركُ القسم بوسائل تكفّ عن دعم جماعات اغتنام الفرص المناسبة السائدة حالياً وتساعد القسم على تطوير إحساس بالمسؤولية الجماعية (وِرْغِن، 1994). فكيف يبدو القسم المشارك، وما الذي يمكن أن يقوم به لكي يغدو أكثر مشاركة؟ سوف أتّخذ نقطة انطلاق عمل هاورث وكونراد (1997)، حيث يقترحان أنّ البرامج عالية الجودة النوعية تتّسم بخمس صفات:

1) تنوّع المساهمين ومشاركتهم.

2) ثقافات المساهمة.

3) التعلّم والتعليم القائمان على التفاعل.

4) المقتضيات البرامجية المترابطة.

5) الموارد الكافية" (ص 28). ويرى الكاتبان أنَّ الصفتين الأوليين هما صفتان حاسمتان:

> في البرامج عالية الجودة النوعية، عادةً ما يسعى أعضاء الهيئة التدريسية والمدراء إلى جذب ودعم أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب الذين يدخلون منظورات جديدة في تعليمهم وتعلّمهم كما في تعليم وتعلّم الآخرين ويبدون مشاركةً في هذا التعليم والتعلّم... فمدراء البرامج، والهيئة التدريسية، والطلاب... يطورون ويعزّزون ثقافات تشدّد على التوجّه البرامجي المشترك، وعلى جماعة المتعلّمين، وعلى البيئة التي تتحمّل المخاطر. (ص 28)

ويقيم هاورث وكونراد نظريتهما على تحليل سبع وأربعين برنامجاً لدرجة الماجستير، ويركّزان هذا التحليل على بيئات الأقسام التي تساعد أشدّ المساعدة على التعليم والتعلّم. وعلى الرغم من محدودية النموذج الذي يقدّمانه، إلا أنه يوفّر

إطاراً ممتازاً لتناول القسم ككلّ، بكلّ رسالاته المتعددة. ولنتذكر أننا في دراستنا للتقويم في الأقسام كنا قد وجدنا أنَّ الأقسام المشاركة كانت واحدة من الصفات الخمس الأساسية التي تميّز المناخ المؤسّساتي النوعي. ومكتشفاتنا تدعم مكتشفات هاورث وكونراد، وصولاً إلى أدقّ التفاصيل. أمّا الخصائص التي تميّز الأقسام المشاركة بوجهٍ عام فهي التالية فيمكن ذكرها فيما يلي:

خصائص الأقسام المشاركة

جوّ الاستقصاء النقدي

تشكّل هذه الخاصية أساساً لجميع الخصائص الأخرى. ويعرّف كريس أرجريس (1999)، المنظّر في مجال التنظيم، جوّ الاستقصاء النقدي على النحو التالي:

> يحتاج [الأشخاص] لأن يتأمّلوا نقدياً سلوكهم الخاص، ويحددوا الوسائل التي يسهمون من خلالها في خلق مشكلات للتنظيم دون أن يقصدوا ذلك، فيعملون من ثمّ على تغيير تصرفهم. ويكون عليهم، بصورة خاصة، أن يتعلّموا أنّ طريقتهم في تحديد المشكلات وحلّها يمكن أن تكون هي ذاتها مصدر هذه المشكلات.

ويُعد جاك ميزيرو من بين أبرز المفكرين المعاصرين في مجال تعلّم البالغين. وكان قد طوّر، في مجموعة من الكتب تعود بدايتها إلى أواخر سبعينيات القرن العشرين، نظريةً في تعلّم البالغين أطلق عليها اسم "التعلّم التغييري". (ويمكن للقارئ أن يجد آخر مستجدّات هذه النظرية في ميزيرو ومساعديه، 1990). وباختصار، فإنَّ نظرية التعلّم التغييري تقوم على متن ضخم من الأبحاث في المعرفة الإنسانية (انظر، مجلس البحث القومي، 2000)، يشير إلى أنَّ الأشخاص ليسوا تلك الصفحات

الفارغة، التي يقتصر أمرها على تلقي المعلومات وتخزينها من أجل استعادتها لاحقاً. فهم يتعلّمون، بخلاف ذلك من خلال بناء المعرفة، وتنظيمها في مخطط معرفيٍّ تُرْبَط به من ثمّ المعلومات الجديدة. ولأنَّ كلاً منا يستمد خبرته الحياتية بشكل خاص به تماماً، فإنَّ الطريقة التي نبني بها معرفتنا للعالم تكون فريدة أيضاً. فكلٌّ منا يعالج المعلومات الجديدة على نحوٍ مختلف. وفي بعض الأحيان لا يتم الاحتفاظ مطلقاً بتلك المعلومات الجديدة التي لا تُدْرَك صلتها بمخططنا القائم. وكلما تقدّمنا في العمر، زادت مقاومة هذه المخططات للتغيير. ولذلك يشير ميزيرو إلى أنَّ السبيل الوحيد أمام تعلّم البالغين العميق حقاً هو عبر تغيير هذه المخططات المعرفية.

المعضلة المربكة: يحصل تغيير المخططات المعرفية عبر ما يدعوه ميزيرو ب "المعضلة المربكة"، أو المشكلة التي لا تتلاءم مع مخططاتنا الراهنة فتدفعنا لأن نرى الأشياء بصورة مختلفة. وعندها فقط، ومن خلال مراجعة منظوراتنا المعرفية ذاتها، نتعلّم على نحوٍ يتخطّى التعلّم السطحي. إنه الفارق بين أن نتمكّن من سرد حبكة مسرحية شكسبير هاملت وأن نفهم هذه المسرحية بطريقة تساعدنا أيضاً على فهم تعقيدات الوضع الاجتماعي الباقي على مرّ الزمن. وهو الفارق بين أن نقدّر مساهمات الثقافات العالمية المختلفة وأن نستخدم تلك الثقافات كأدوات تعيننا على فهمٍ أفضل للافتراضات التي تشكّل أساس ثقافتنا. وهو الفارق أيضاً بين أن نطرح من أذهاننا شكاوى الطلاب من عدم أهمية المقرر الدراسي ونعتبرها عدم نضوج أو كسلاً وأن نستخدم تعليقات الطلاب كشرارة تدفعنا إلى تأمّل عملنا ذلك التأمّل النقدي.

المحادثة مع الآخرين: المفتاح الآخر بين مفتاحي التعلّم التغييريّ، بحسب ميزيرو، هو محادثة الآخرين. ففي حين يمكن للتعلّم العميق أن يحصل بالتأمّل الفردي، إلا أنّ حصوله يكون محتملاً أكثر، وبصورة أشدّ قوة، حين يبدأ الفرد

بفهم منظورات الآخرين وكيف يختبرون الواقع ذاته على نحو مختلف. فمثل هذه المحادثات قد تطلق هي ذاتها شرارة المعضلة المربكة لدى المشاركين فيها، مفضيةً إلى ضروب من الفهم مشتركة وعميقة. ويكمن مفتاح ذلك في تجنّب ذلك الضرب من الخطاب الاستقطابي الذي تكون فيه الحيرة شديدة ومثيرة للقلق إلى درجةٍ تدفع أولئك المشاركين للانسحاب إلى مواقعهم الأصلية، فلا يتعلموا أيّ شيء مطلقاً (سوى أن يتجنبوا مثل هذه الحالات في المستقبل!). وهكذا يتمثّل الهدف في أن نخلق أوضاعاً يولّد فيها الصراع طاقةً إيجابيةً ويكون ضرباً من الخلاف البنّاء.

ولأنّ ذلك كله يبقى في مجال نظريّ، فإنَّ من السهل أن نضرب أمثلة شائعة على الكيفية التي يعمل أو يخفق بها التعلّم التغييري. والسؤال هو، إلى أيّ مدى تصحّ هذه النظرية على ثقافة التعلم في الأقسام؟

عُد بذاكرتك للحظةٍ إلى مناسبات في قسمك أفضت إلى ذلك النوع من تجربة التعلّم المشترك الموصوفة أعلاه. وإذا ما كنت محظوظاً فسوف تخرج بأمثلة كثيرة. فما المشترك بين هذه الحالات؟ قلّب هذا السؤال في ذهنك قبل أن تواصل القراءة.

أحسبُ أنَّ جوابك يشتمل على بعضٍ مما يلي أو على كلّه:

- الكلام بحرية على العمل
- تقويم التعاون عالياً، مع الإيمان بأنَّ الكلّ يزيد على مجموع الأجزاء.
- احترام البوح، وتقويمه عالياً، والتشجيع عليه، بما في ذلك البوح بالمعضلات والشكوك الشخصية.
- أَخْذُ قادة القسم زمام المبادرة في ضرب المثال على التأمّل النقدي وتحديد نبرته وطابعه.

- تغلب الفهم الذي لا يدّعي امتلاك أيّ إجابات، أو منظورات، أو مقاربات صحيحة؛ حيث يسعى المشاركون به بدلاً من ذلك إلى التعلّم من بعضهم بعضاً في جوّ تُعَلَّقُ فيه التحيّزات.
- تفّهم أن الوقت الذي يستغرقه الخطاب هو أمر مهمّ وله الأولوية على المهام الأخرى في تلك اللحظة.
- عدم حيلولة المحادثة دون إطلاق المشاركين تعليقاتهم الحادّة على المجريات.

كيف يمكن لرئيس القسم أن يخلق مثل هذا المناخ؟ تنطوي العناصر السابقة على جزء من الجواب ويتمثل ذلك بضرب المثال الشخصي على السلوك التأمّلي النقدي وخلق أوضاع مريحة لمثل هذا التفكير. لكن بروكفيلد (1995) يشير إلى أنَّ خلق البيئة التأمّلية يحتاج إلى أكثر بكثير من السجال العقلاني أو الإقناع الأخلاقي، يحتاج إلى إجراء تغييرات في البنية الاجتماعية. وهو يورد القصة التالية التي رواها مايلز هورتن، المختص بتعليم البالغين والناشط الاجتماعي:

> إحدى أحبّ قصص مايلز...هي قصة مزارع جنوبي كان يدفع الآخرين إلى سلوك مناهض للتفرقة العنصرية ليس بقوة الحجّة أو إثارة الشفقة أو الدعوة إلى الأفكار الديمقراطية، بل يترك وعاءً واحداً للشرب في المكان الذي يعمل أو يلعب فيه البيض والسود. فإذا ما أراد العمال البيض أن يطفئوا ظمأ الصيف القائظ، كان عليهم أن يشربوا الماء من البرميل ذاته، وأن يستخدموا مغرفة الشراب ذاتها التي سبق أن مسّتها شفاه العمال السود. ويزعم مايلز أن ما نجم من تحوّل في الموقف حين شرب العمال البيض من المغرفة ذاتها التي شرب منها العمال السود كان أعمق

وأبعد مدى من أي قرار بالتغيّر يُتّخذ استجابةً لدعوات الأخلاق المسيحية أو العدالة الاجتماعية. (ص 251 – 252)

ويقترح بروكفيلد على القسم اثنين من التغييرات البنيوية:

1) جعلُ الالتزام الواضح بالتأمل النقدي جزءاً من نظام المكافآت. حيث يمكن لذلك أن يتّخذ شكل معايير لكل من توظيف أعضاء الهيئة التدريسية، وسؤال الطلاب في سياق ضروب التقويم عمّا إذا كانوا قد واجهوا تحدّياً أو دُعوا إلى تجريب منظورات أخرى، وبجعل السجلات الموثقة للأساتذة دليلاً قياسياً للتقويمات السنوية وكذلك للترقية والتثبيت.

2) إتاحة فرص متطورة أمام الهيئة التدريسية تتيح لها المشاركة في التأمل النقدي، وجَعْلُ ذلك جزءاً مما يُعتَبر ممارسة مهنية جيدة. وإتاحة الوقت للنقاشات النقدية الجماعية في فترة معينة خلال أسبوع عمل الهيئة التدريسية: "كلّ أسبوعين أو ثلاثة مثلاً، ومن الممكن ينبغي تكريس جزء من يوم الكلية لجلسة حلٍّ للمشاكل تجتمع فيها [الهيئة التدريسية] معاً لتناقش معضلات عملها وعثراته". (بروكفيلد، 1995، ص 253)

هاتان فكرتان مفيدتان كلتاهما. وردّي على أولئك الذين يقولون إنّ لا وقت لديهم، أو يتساءلون ما الذي يمكن أن يكون أقلّ أهمية من مشاركتهم كقسم في مزيد من التأمل النقدي، هو، أولاً، أنّ التأمل ينبغي أن يكون أساساً في عمل الهيئة التدريسية وليس فضلة أو زيادة، وثانياً، إنَّ إمعان النظر والنقاش المتأني كجماعة أكاديمية لا بدّ أن يجعلا العمل الجماعي ليس ذا نوعية رفيعة وحسب بل سريع الإنجاز. وهنا تمثّل سرعة الإنجاز أمراً حسناً.

وهكذا، فإنَّ القسم الذي يشارك في الاستقصاء النقدي على نحوٍ منتظم، يقوم بما يلي (بريسكل وتوريس، 1998):

يطرح أسئلة مفتوحة النهايات عنه هو ذاته: ففي دراستنا تقويم الأقسام (وِرغِن وسوينغن، 2000)، وجدنا أن الأقسام المشاركة تطرح على نفسها أسئلة بسيطة وخادعة مثل: "ما الذي نفعله؟" و"لماذا نفعله على هذا النحو؟" وعادة ما تُطرَح هذه الأسئلة في سياق الدراسة الذاتية (التي تُقَدَّم من أجل نيل الاعتماد أو عند مراجعة البرامج)، وهي دراسة عادةً ما تستخدمها الأقسام كفرصة لطرح بعض القضايا الأساسية المتعلّقة بالعمل الذي تقوم به. وطرح الأسئلة النقدية لا يمثّل مشكلة في العادة بالنسبة للهيئة التدريسية. فهذه الهيئة، بطبيعتها وموقعها الاجتماعي، ممتازة في مجال النقد: فنحن نحلل السجالات الأكاديمية ونقوّمها لأنّ ذلك جزء مما يدور حوله البحث العلمي. أمّا جَعْلُ هذه الأسئلة مفتوحة النهاية حقّاً والتعبير عنها بطريقة تدفعنا إلى تحدّي قيمنا، وقناعاتنا، وافتراضاتنا، فمسألة أخرى تماماً. فالنماذج الذهنية التي نستخدمها لتهدي سلوكنا هي نماذج قوية وفاعلة لأنها ضمنية؛ ونحن نأخذها كمسلّمات ونعتبرها من طبيعة الأمور. بيد أنَّ هزّ هذه المنظورات المعرفية ورجّها فنّ دقيق قائم بذاته.

يتأمل فيما يفعله: من المؤسف أنَّ الهيئة التدريسية غالباً ما تكون بارعةً في طرح الأسئلة النقدية، لكنها قلّما تكون كذلك في مجال التأمّل النقدي. والتأمّل هو جزء من التزامنا الأكاديمي: حيث ننظر إلى أيّ مدى توسّع أعمالنا وأعمال سوانا القاعدة المعرفية في حقلنا وتغنيها. غير أنَّ ذلك الضرب من التأمّل الذي وصفه جون ديوي أولاً (1993) ثم وصفه كتّاب مثل بروكفيلد (1995) وميزيرو (1990) هو أمر يختلف تماماً عن هذا. فالتأمل الحقيقي، عند ديوي ومريديه، يقوم على التعلّم من سلوكنا: بتفحّص منظوراتنا المعرفية في ضوء تجاربنا، بحيث يمكن أن نطوّر

فهماً أفضل للكيفية التي يعمل بها العالَم. ولذلك، فإننا نحتاج لأن نتعلّم كيف نتأمل لا فيما نعرفه وحسب بل في الكيفية التي نستخدم بها ما نعرفه في اتخاذ القرارات وتصويب السلوك. وبعبارة أخرى، فإننا نحتاج لأن نتأمل في عملية تعلّمنا فضلاً عن تأملنا في محتوى هذا التعلّم.

يقيم مشاركةً بين التأملات الفردية عبر الحوار: يرى ميزيرو (1990) أنَّ مشاركة البالغين في تعلّم عميق يعني أن يتأملوا بطريقة تتيح لهم أن يقارنوا بين منظوراتهم وسواها من المنظورات. وكما يشير بريسكل وتوريس (1998)، فإنَّ الحوار يقتضي انفتاحاً على وجهات نظر متنوعة والسعي على هذا النحو إلى إقامة أرضية جديدة عبر المعاني المشتركة، وفهم الكلّ، والكشف عن الافتراضات الأساسية. ولقد كشف ماسي وويلغر وكولبيك (1994) بوضوح أنَّ هذا النوع من الحوار نادراً ما يجري في الأقسام الأكاديمية، حيث يكون القصد– إذا ما جرت مناقشة القضايا أصلاً– هو الإملاء أو الإقناع، وليس التأمّل معاً. أمّا حين تكون غاية الحوار هي تعلّم الواحد من الآخر، فيغدو الخلاف وعدم التوافق مصدراً للطاقة على التعلّم.

يضفي معنى على المعطيات التي يجمعها: أشرت في الفصل الثالث إلى أنَّ المؤسسات أو وحداتها الأكاديمية نادراً ما تتخطّى تحليل المعطيات ذلك التحليل البسيط أو تفتح نقاشات حول ما تعنيه هذه المعطيات. ويبدو أن لدى معظم المعنيين ذلك الافتراض الذي مفاده أنّ المعطيات تتكلّم من تلقاء ذاتها وأنّ تفسير المعطيات ينبغي أن يكون مباشراً ومستقيماً ويفضي إلى استنتاج وحيد. ولقد جعلت التكنولوجيا المعلومات سهلة المنال بحيث يمكن للمؤسسات أن تغرق فيها. لكن الأقسام التي تتّسم بثقافة التحري والاستقصاء هي تلك التي تسأل نفسها: "ما القضايا التي نواجهها كقسم؟ ما نوع المعلومات التي تساعدنا في تحديد أنواع هذه

القضايا وتجعلنا أكثر علماً بمسارات الفعل البديل؟" و:"كيف نفسّر المعلومات ما إن تتوفّر لنا؟"

وإليكم هذا المثال: كان قسم البيولوجيا في إحدى المؤسسات التي قمنا بزيارتها في سياق دراستنا تقويم الأقسام (ورغن وسوينغن، 2000). مهتماً بما كان يقوم به من تهيئة طلابه الذين يتخصصون في المجالات الصحية. ومن بين المعطيات التي جمعها معدلات الانسحاب من عدد من كليات العلوم الصحية، حيث اكتشف القسم أنّ طلاب الدراسات العليا الذين دخلوا كليات التمريض أو العلاج الطبيعي يبدون معدلات أعلى بكثير من أولئك الذين التحقوا بكليات الطب البشري أو طب الأسنان. وأرادت الجامعة إجابة عن السؤال: "ما الذي نفعله بهذه المعلومة؟ هل يعني ذلك أننا لم ننجز العمل الواجب في تهيئة الطلاب للتمريض وسواه من الاختصاصات المرتبطة به؟" (ولقد كشف مزيد من الاستقصاء أن معدلات الانسحاب من هذه المؤسسات كانت تعكس انسحاب الطلاب بشكل عام، وليس الانسحاب من التخصصات السابقة).

يربط بين التأمل والفعل: لقد كان جون ديوي محقّاً في قوله إنَّ الأشخاص يتعلّمون بعمق أشدّ حين يتأملون عملهم ويقومون به على حدّ سواء. والأقسام التي تتّسم بثقافة الاستقصاء النقدي هي تلك التي تطرح على نفسها السؤال التالي: "ما الذي ينبغي أن نقوم به على نحوٍ مختلف، في ضوء ما نعلمه الآن؟" والتوصّل إلى جواب عن هذا السؤال يشتمل على ما دعته جوديت رامالي (1999، اتصال شخصي) باسم "إدارة المخاطر المعقولة": أي، دعم المبادرات التي تساعد على مضيّ الوحدة قُدُماً، من غير أن تُعَرَّض هذه المبادرات لتلك الدرجات الزائدة من المخاطرة التي تجعل الفشل كارثياً. وعادةً ما يتطلّب ذلك أن يأخذ القسم الأفكار النيّرة،

ويسوسها باحتراس، ويوفّر لها فرصة أن تعمل، ويكون متوافقاً مُقدَّماً على الأدلّة التي تساعد أشدّ المساعدة في تحصيل النجاح وإحداث التغيير.

الفهم المشترك لعمل الهيئة التدريسية

كما أشرت من قبل، فإنّ الهيئة التدريسية، في ثقافةٍ أكاديميةٍ تزداد خصخصتها باطراد، يتزايد احتياجها إلى الحد الذي يشعرها بأنها مرتبطة بجماعة فكرية. والارتباط – أبعد من تلك الارتباطات السطحية التي تنطوي عليها "الزمالة الجوفاء" (ماسي وويلغر وكولبيك، 1994) – يتطلّب أن يكون لدى أعضاء الهيئة التدريسية معرفة مشتركة بالعمل الذي يقومون به. غير أنّ الكليات والجامعات مُصَمَّمَة على نحو يكاد يضمن الحدّ من التفاعل بين أعضاء الهيئة التدريسية. ويعبّر بِلْ تيرني عن ذلك بقوله: "إن الهيئة التدريسية أسيرة بنى فرعية منعزلة تحدّ من القدرة على التواصل عبر الاختلاف بدل أن تحثّ عليه. والمفارقة في ذلك، أنّه في زمن تزايد التداخل بين الفروع، ... لا نزال نعمل في بنى ومجالات دراسية تحدّ من روابط الزمالة وضروب التفاهم" (1999، ص 11).

لا شكّ أنَّ كثيراً مما يفعله أعضاء الهيئة التدريسية يتم على نحوٍ منعزل، دون أن يكون ثمّة ما يشير إلى تغيير في ذلك. ولا أريد أن أصل من ذلك، كما يفعل بعضهم، إلى حدّ اقتراح أن تُعاد صياغة مساحات عمل الهيئة التدريسية بحيث ينجز أعضاؤها عملهم الفردي في البيت ويمضوا وقتهم الجامعيّ في التفاعل مع الطلاب والزملاء! ولست أرى أيضاً أنَّ الفهم المشترك لا يمكن أن يتحصّل سوى بصرف أعضاء الهيئة التدريسية مزيداً من الوقت في اللقاءات. فعلى الرغم من أن الحوار هو عنصر مهم، بل ضروري، من عناصر التأمل النقدي، إلا أن هنالك سبلاً أخرى للتوصل إلى الفهم المشترك.

عمل الهيئة التدريسية هو مِلْكُ الجماعة: يبدأ القسم، أولاً، بمقدمة مفادها أنّ عمل الهيئة التدريسية (التدريس والخدمات فضلاً عن البحث) هو ملك الجماعة (شولمان، 1995)، أي أن عمل الهيئة التدريسية يُعتَبَر جزءاً من عمل القسم، وبذلك يكون عرضةً للتعاون الندّي والمراجعة الندّية. ويبيّن كلٌ من بحثي (ورغن وسوينغن، 2000) و"مشروع عمل الهيئة التدريسية" الذي أطلقته الكليات الأميركية الجديدة المتحدة (مكميلان وبيربيرت، 2002) بكلّ وضوح أنّ أي محاولة لتحديد رسالة الوحدة الأكاديمية ومسؤوليتها الجماعية هي محاولة جوفاء إذا لم يكن هنالك مثل هذا الفهم. وما يعنيه ذلك هو أن الهيئة التدريسية ليست لها حقوق ملكية على المقررات أو البرامج، وأنَّ زيارة أعضاء الهيئة التدريسية صفوف واحدهم الآخر هو أمر مقبول، بل ينبغي أن يكون روتينياً؛ وأنَّ أعضاء الهيئة يتّخذون القرارات المتعلقة بالمنهاج الدراسي على أساس معرفةٍ بما يُدَرَّس وكيفية تدريسه؛ وأنَّ الخدمات تُقدَّم وتناقش بصورة جماعية، كجزء من العملية الرامية إلى فهم الكيفية التي يمكن بها خدمة مصالح القسم؛ وأنَّ خطط العمل الفردية في الهيئة التدريسية، بما فيها الغايات، ومعايير التقويم، أمور عامة بالنسبة للهيئة التدريسية في القسم ككل.

الإقرار بأنَّ الأولويات لا تكون واضحة على الدوام: ويأتي في الدرجة الثانية اعتراف القسم بأنَّ الهيئة التدريسية لا بدَّ أن تُدْفَع، في ظلّ البنية الحالية التي تتّسم بها معظم المؤسسات، في اتجاهات متعددة، دون أن يكون لديها ما يرشدها ويهديها. والأسوأ من ذلك بعد هو أن يكون لديها رسائل مختلطة فيما يتعلّق بتحديد الأولويات. ومثل هذا الحمل ثقيل على أعضاء الهيئة التدريسية الشباب، الذين غالباً ما يتملّكهم شعور بأنَّ عليهم القيام بكل هذا العمل وحدهم. وعلاوةً على هذا، فإنَّ الهيئة التدريسية قد لا تتبين في بعض الأحيان فرص التعاون، أو السبل التي يمكن أن تتيح لها أن تضاعف عملها أو تجعله متقاطعاً في غاياته مع عمل الآخرين. والرسالة التي نوصلها إلى القسم هي هذه: لقد مضى زمن "الذكاء بعيد المدى"

(لانغنبرغ، 1992)، إذا ما كان قد وُجِدَ في أيّ يوم من الأيام. والمطالب الزائدة والمتنوّعة المترتّبة على الهيئة التدريسية تقتضي مناقشة الأولويات على مستوى الوحدة الأكاديمية.

تمتلك الهيئة التدريسية الوسيلة اللازمة للتشارك في عملها: ثالثاً، تطور الهيئة التدريسية نوعاً من المنتدى للتشارك في عملها على نحوٍ يبني الثقة ويوفّر ضمانات مفادها أنَّه ما من صفقات تمييزية فردية تعقد مع رئاسة القسم. وثمّة وسائل عدة للقيام بذلك. ففي إحدى الجامعات أجرت الهيئة التدريسية جرداً بمهامها وواجباتها واستخدمت ما وجدته في تمثيلٍ بصريّ على هيئة مخطط لعملها استُخْدِمَ بدوره كدليل للأقسام الفردية في تحديد المواضع التي يتعثّر فيها العمل المفروض على أعضاء الهيئة التدريسية والمواضع التي ينبغي على كلٍّ منهم أن يركّز فيها جهوده (مكميلان وبيربيرت، 2002). وبهذه الطريقة تتمكّن الهيئة التدريسية من تحديد تلك الأماكن التي تتّسق فيها مساهماتها مع عمل القسم الأوسع. فضلاً عن تلك الأماكن التي يسهم فيها القسم في عمل المؤسسة. أما في جامعة أخرى، فقد التقيتُ المشاركين في مجموعات البرامج وطلبت من كلٍّ منهم أن يحدد عمله التعاوني، وكيف يرى أنّ عمل مجموعته قد أسهم في عمل القسم، وكيف يرى إلى مساهمة مجموعات البرامج الأخرى. وقد أفضى مثل هذا العمل إلى منظورات أفضل لأدوار الهيئة التدريسية وأزال تلك الضروب القديمة من سوء التفاهم. ولقد لفتني كيف خلق الانسجام القوي بين العمل العام وعمل أعضاء الهيئة الفردي كلاً من جوّ الثقة والإحساس الرفيع بالمسؤولية الفردية.

الإحساس المشترك بالرسالة والمسؤولية الجماعية (القائمة على الزمالة)

الأمر الأساسي هنا هو أنَّ فهم عمل الهيئة التدريسية الجماعي ينبغي أن يبدأ من الفرد ثم ينطلق باتجاه الخارج، وليس العكس. فالمناقشات التي يجريها القسم

بشأن رسالته كفيلة بأن تدفع أعضاء الهيئة التدريسية لأن يضعوا أعينهم في مؤخرة رأسهم، ولماذا لا؟ فمثل هذا النوع من النشاط يمكن أن يدفع الهيئة التدريسية إلى الجنون: فهو لا يفتقر إلى الدافع الفكري وحسب، بل يُرى على نطاق واسع – وبحقٍّ في العادة – على أنه عمل أجوف ليس فيه من النفع أكثر من إرضاء بعض الإداريين أو سواهم. وعلاوةً على ذلك، فإنَّ أعضاء الهيئة التدريسية بارعون في تفكيك النصوص بحيث تُقْطَع اللغة قطعاً وشرائح إلى الحدّ الذي تكفّ فيه الرسالة عن توصيل أيّ شيء فريد خاص بالقسم (سايمور، 1992).

بيد أنَّ هنالك طريقة أفضل، وهي العمل من الداخل إلى الخارج. والإحساس المشترك بالهوية ينبغي أن يبدأ بجرد للعمل الذي تقوم به الهيئة، كما أشرنا أعلاه، يتلوه تفحّص لما يضيفه هذا العمل إلى الكلّ الجمعيّ، ومقدار القيمة التي يضيفها هذا الكلّ الجمعيّ إلى المؤسسة. وكما تقول مكميلان وزملاؤها: "إن العمل الجماعي ليس العمل المتراكم. وعمل الوحدة الأكاديمية يزيد على مجموع ما يعمله أعضاء هيئتها التعليمية: فهو فهم قائم على التفاوض والنقاش لاتّساق عمل الوحدة ككلّ مع رسالة المؤسسة الأوسع" (مكميلان وبيربيريت، 2002، ص94). وإضافة إلى ذلك، تضيف مكميلان وزملاؤها، أنَّ الانسجام بين الهيئات التعليمية الفردية وأقسامها، وبين الأقسام ومؤسساتها، ينبغي أن يوصف من حيث القيمة المضافة، أو من حيث "تمكين عمل الآخرين أو المساهمة فيه" (ص95). وأصحاب هذه الدراسة، بوصفهم ناطقين باسم فرق من الهيئات التعليمية منخرطة في "مشروع عمل الهيئة التدريسية" الذي ترعاه الكليات الأميركية الجديدة المتحدة، يقترحون "دورة للقيمة" بسيطة لكنها إلزامية، ويصفونها على النحو التالي:

> يبني أعضاء الهيئة التدريسية بشكل فردي تجارب عملهم الخاص بمزاولتهم اهتماماتهم الخاصة، ومهاراتهم، ومواهبهم ليس بشكل مجرد

وإنّما في سياق تحديد الوسائل التي يضيف عملهم من خلالها قيمةً إلى عمل الوحدة الأكاديمية التي ينتمون إليها. وبالمثل، فإنَّ عمل الوحدة، بمجموعه، ينبغي أن يضيف قيمةً إلى عمل المؤسسة...وأخيراً، ولإتمام هذه الدورة، على المؤسسة أن تضيف قيمة إلى عمل الهيئة التدريسية... هكذا يغدو ملزماً لجميع أعضاء المؤسسة –الهيئة التدريسية، والكوادر، والمدراء– أن يضيفوا قيمة إلى الكلّ أو يسهموا فيه. (ص 95)

ويعترف هؤلاء الكتّاب بأنَّ الحلقة هذه الخاصة بالقيمة ليست منظومة مغلقة تتجاهل العلاقات القائمة خارجها (كتلك التي يمكن أن تقيمها الهيئة التدريسية مع جماعات أخرى تنتمي إلى فروعها العلمية)، أو المسؤوليات المشتركة التي يمكن أن تتقاسمها الوحدات الأكاديمية مع سواها. وهي، بذلك، تمثّل منظوراً مفيداً، ونقطة افتراق، وسبيلاً لتركيز مناقشات القسم.

كيف يمكن لنا، إذاً، أن ننقل التركيز من تصور عمل الهيئة التدريسية على مستوى القسم تصوراً تراكمياً إلى تصوره تصوراً جمعياً؟ كيف يمكن لهذا الضرب من التفاوض والنقاش أن يعمل، بعد أن يكون جَرْدُ أعمال الهيئة التدريسية الفردية قد تمّ؟ والأهم أيضاً، كيف يمكن للقسم أن يتعامل مع السؤال الصعب الذي يعتبر مثل هذه الأمور أقلّ الأمور أهمية؟

تحديد ما هو "جمعيّ": من المهمّ أولاً إيضاح معنى "الجمعيّ"، هذا المصطلح الذي يعني للبعض معاني سياسية سيئة الحظّ. غير أنني استخدم هذا المصطلح بالمعنى الذي يشير فيه جون بينيت إلى "الزمالة" الأكاديمية "السليمة"، حيث "يحقق الأفراد أقصى الحرية والرضا الشخصي...[بما في ذلك] الشعور بأنَّ الواحد جزء ممّا يتجاوز ذاته ويفوقها كبراً" (1998، ص 30)؛ أو بالمعنى التالي الذي يشير فيه جوزيف كاتز إلى تعريف "الجماعة" الأكاديمية:

ينبغي أن تكون جماعة من الأشخاص الذين يوحّدهم فهم جمعيّ، وأهداف مشتركة خاصة بهم، ورابطة إلزام متبادل، ودفق عاطفة يجعل الحفاظ على الجماعة موضوعاً للرغبة، وليس مجرد عبء أو واجب يُفْرَض فرضاً أو يُملَى إملاءً. فالجماعة تنطوي على شكل من الإلزام الاجتماعي تحكمه مبادئ تختلف عن تلك التي تفعل فعلها في السوق والدولة. (أورده تيرني، 1999، ص 11 – 12)

وهكذا، فإنني حين أستخدم مصطلح "المسؤولية الجمعية" أعني أنَّ الوحدة الأكاديمية ككلّ تقبل تحمّل مسؤولية ما تفعله وما يترتب عليه من مفاعيل، وتعمل بطريقةٍ تعزّز كلاً من المحاسبة الفردية والمتبادلة. ولذلك، تقتضي المسؤولية الجمعية تعاوناً ذا مغزى على مستوى الهيئة التدريسية: مشاركةُ أناسٍ ذوي مهارات متكاملة وملتزمين بغاية مشتركة ويشعرون بالمسؤولية عن الناتج الجمعي الذي يترتّب على عملهم. ويتطلب مثل هذا التصوّر للتعاون ما يزيد على ما نجده عادةً في جماعات العمل التي تقيمها الهيئات التعليمية، حيث يسهم هؤلاء في غاية مشتركة لكنهم لا يشعرون بالمسؤولية سوى عمّا أسهموا به بصورة فردية. غير أنَّ من الواجب أن نعلم أيضاً أنَّ "التعاون"، في الممارسات الأكاديمية، لا ينبغي أن يعني "عمل الفريق" على الدوام. وقد اقترحت بنسيمون وأونيل (1998) تمييزاً مفيداً بين نوعين من التعاون: فهناك"تعاون الجماعة – المنظمة"، وهو ما نعتبره في العادة تعاوناً، أي وجود مجموعة من الأشخاص يعملون معاً من أجل غاية مشتركة. لكن هاتين الكاتبتين تشيران أيضاً إلى تعاون الفرد – المنظمة"، حيث يعمل الأفراد على نحوٍ فردي متّجهين صوب هدف تمّ فهمه على نحوٍ متبادل، وهو تعاون قيّم بالمثل وأشدّ ملاءمة لثقافة الممارسات الأكاديمية من بعض النواحي.

تطوير أهداف القسم: ما إنْ يضع القسم جرداً بالأعمال الفردية للهيئة التدريسية ويتحقق من نقاط الاشتراك، حتى تكون الخطوة التالية وهي استخلاص مجموعة من الأهداف الخاصة بالقسم الضمنية من هذه الطموحات الفردية. وعلى القسم أن يطرح على نفسه بعض الأسئلة الأساسية: ما الذي أضفناه كوحدة؟ كيف نكون أكثر من مجرّدِ حاصلٍ لنشاطات الهيئة التدريسية الفردية؟ ما هي قوانا الجمعية، ومصالحنا، وتجربتنا التي تجعل جماعتنا فريدة، مختلفة عن الأقسام المماثلة في الجامعات الأخرى؟ كيف يمكن أن نقدّم أفضل المساهمة لما فيه خير طلابنا، ومؤسستنا، وفرعنا؟

وعلينا أن نحترس من افتراض أنَّ عمل كلّ واحد لا بدّ أن يأتي منسجماً تماماً وفي موضعه الملائم من صندوق المفاهيم. فالأقسام الأكاديمية (والمؤسسات الأوسع التي هي جزء منها) لها أهداف متعددة وهي تتنّوع كثيراً من حيث تبادل الاعتماد بين أعضائها؛ وعادةً ما تكون بلا مهام واضحة يتشاطرها جميع هؤلاء الأعضاء. ولذلك، فإنَّ محاولة تحويل الأقسام الأكاديمية إلى فرق هي اقتراح خاسر. في حين أنَّ رسالة القسم التي تتطور بالاكتساب من البراعات الفردية والتأمل الجمعيّ تشكّل مرساةً، وحجر زاوية، ونقطة اتصال لجميع أعضاء الهيئة التدريسية. وهي النقطة التي يمكن عندها لأعضاء الهيئة التدريسية أن يحددوا كيف يمكن أن يكون لهم أشدّ التأثير، فضلاً عن تحديدهم أيّ النشاطات هي التي يمكن أن يقللوا من الإلحاح عليها.

عمل الهيئة التدريسية المميز

هذه الخطوة حاسمة، بل وصعبةً على نحوٍ استثنائي. وهي حاسمة لأنه ليس بذي معنى كبير أن نتورط في مشكلة تحديد عمل القسم دون أن نقوم بالخطوة الإضافية التي تتمثّل بالملاءمة بين عمل القسم ومواهب الأفراد

ومصالحهم. وهي صعبة لأنَّ القواعد الثقافية في الأكاديمية لا تزال تسير في الاتجاه المعاكس:

- لا يزال النظام يكافئ أصحاب الإنجازات البارزة على نحوٍ متفاضل من حيث الإنجاز، والحراك، والهيبة، والأجر. وما كان هذا ليشكّل مشكلة لو كانت هنالك طرق متعددة مفتوحة أمام التميز الأكاديمي، لكننا جميعاً نعرف ما هو الحال. وقد أظهر فايرويزر (1996) أنه حتى فيما يُدعى بالمؤسسات التدريسية، مثل كليات الفنون الحرّة، إن ما يُؤخذ في الحسبان هو البحث وليس التدريس أو الخدمة.
- لا يمكن للأقسام أن تفعل ذلك وحدها. ولا يكون لديها سوى حافز ضعيف يدفعها إلى إجراء تغييرات جذرية في عملياتها حين يكون التصور السائد أنَّ بقية الجامعة – أو الفرع الخاص بذلك الأمر – تواصل الحفاظ على الوضع القائم. وثمّة أدلة وافرة على أنّه كلما توجه القسم أكثر صوب الأمور الهامشية، زاد قلق الهيئة التدريسية حيال العواقب السلبية التي يمكن أن تترتّب على ذلك (ورغن، 1994). فما الذي يدفع الهيئة التدريسية لأن تجري تغييرات في أدوارها إذا ما كانت المكافآت ستبقى على حالها؟
- مثل أي تغيير منهجيّ في الأكاديمية، فإنَّ وضع الأمور موضع التنفيذ هو أمر صعب، والوقت الذي يستغرقه ذلك طويل، والعوائد الإيجابية بطيئة القدوم.

وثمّة دراسة عميقة لحالة المفاضلة في عمل الهيئة التدريسية في جامعة كبرى تابعة للدولة (برويت، 2001) تقدّم مثالاً دراماتيكياً حول هذه النقطة الأخيرة. فقد درست برويت الكيفية التي تمّ بها عملياً تنفيذ سياسة الجامعة العامة في نشر

المفاضلة في عمل الهيئة التدريسية على مستوى القسم في أربعة أقسام للفنون والعلوم. ووجدت أنَّ واحداً من الأقسام قد نفّذ تلك السياسة تماماً: حيث راح أعضاء الهيئة التدريسية يتشاركون أعمالهم بحرية ويناقشون النسب المتفاضلة سنوياً؛ وأنَّ قسماً آخر نفّذ تلك السياسة على الورق، في حين واصلت الهيئة التدريسية ما كانت تقوم به من قبل؛ أما القسم الثالث فلم ينفّذ تلك السياسة إلا بالنسبة لهيئة تدريسية غير منتجة (اقرأ: لا تنشر) كطريقة تدفعها إلى القيام بمزيد من التدريس؛ والرابع لم ينفّذ السياسة مطلقاً، بل وأنشأ ملفّات صورية لكي يجعل الأمر يبدو كما لو أنّه نفّذ تلك السياسة!

خطط عمل الهيئة التدريسية ذات الطابع الفرديّ: يكمن مفتاح نجاح العمل المتفاضل في خطط العمل الفردية لدى أعضاء الهيئة التدريسية. ولخطط العمل هذه هدفان اثنان: 1) تقديم إطار لنشاط أعضاء الهيئة التدريسية الأفراد في سياق رسالة القسم وأهدافه؛ 2) وعلى المستوى الجمعي، تقديم فسيفساء عمل القسم بوصفه كلاً، وبحيث يمكن أن يكون قابلاً للمحاسبة بشكل فردي وبصورة متبادلة. وكما تشير مكميلان وزملاؤها، فإنَّ من الضروري إقامة توازن بين تحديد الحدود والحفاظ على المرونة:

> سيكون على المؤسسات أن تقرر إلى أيّ حدّ يمكن أن تكون خطط عملها متفاضلةً. حيث يمكن وضع بعض المتغيرات على مستوى الحرم الجامعي ككّل أو على أساس الوحدة، وهذا يعني تحديد النسبة المئوية الدنيا/القصوى للوزن الذي تلقي به الهيئة على كل من المواطنة، أو البحث، أو التدريس عند قيامها بعملية التقويم. كما يمكن وضع المتغيرات من خلال حالة التعاقد أو الاحتراف لدى أعضاء معينين من الهيئة التدريسية؛ فالهيئة التدريسية الموضوعة تحت الاختبار قد تحتاج

لأن تلتحق بالتدريس والبحث أكثر من المواطنة؛ أما الهيئة التدريسية التي تعمل على نحو جزئي أو بعقود أساتذة زائرين فيمكن أن يكون لديها عدد محدود من الطلاب الذين يستشيرونها وكذلك نسبة محدودة من التزامات الخدمة. غير أنَّه كلما زادت المرونة الممنوحة للهيئة التدريسية في وحدة معينة لكي تناقش خططها بصورة تعاونية، تولّد مزيد من الاحتمالات الخلاّقة... وبصورة إجمالية، فإننا نشجع المؤسسات على أن تقلل إلى أدنى حدٍّ من الحواجز وتزيد إلى أعلى حدّ من المرونة. ذلك أنَّ حجماً واحداً لا يمكن أن يناسب جميع الوحدات إلا بقدر ما يناسب جميع الهيئات التعليمية الفردية. (مكميلان وبيربيرت، 2002، ص 89 – 99).

ثمّة نقطة أخرى ينبغي أن نشير إليها بشأن خطط عمل الهيئة التدريسية: هي ألاّ يُسمَح لاستخدامها بأن يتحول إلى ضَربٍ آخر من ضروب العمل الإداري المضجر، لأن ذلك لا بدّ أن يودي بكامل غايتها. فمن الضروري أن تكون هذه الخطط وثائق حيّة، عرضة للنقاش دوماً بحسب ما تملي الظروف والفرص. وعلاوة على هذا، فإنّه من المحرج أن تميز خطط العمل ليس تنوّع المهارات والمصالح في هيئة القسم التدريسية وحسب، بل تنوّع المهارات والمصالح بحسب عمل عضو الهيئة الواحد. فتنميط زميل من الزملاء باعتباره ذلك الذي يدرّس مقدمة المقرَّر أو الذي يمسك بزمام السيطرة على الجامعة أو يتلقى المنح هو أمر غير منصف لكلّ من عضو الهيئة التدريسية والقسم. فالحيوية النابضة لا يمكن الحفاظ عليها ما لم يُشَجَّع الشخص على التطور ومحاولة أشياء جديدة.

ويحتوي كتاب مكميلان وبيربيرت (2002)، ميثاق أكاديمي جديد، أمثلةً شتى على تلك السبل التي أوجدتها الأقسام لتطوير وتنفيذ السياسات الخاصة

بتفاضل أعضاء الهيئة التدريسية، وهو ما أدعو القارئ إلى تفحّصه بإمعان واستخراج ما فيه من أفكار. وأشدّ ما يلفت الانتباه في هذه الأمثلة هو مدى اختلافها: فليس ثمّة طريقة واحدة هي المثلى للقيام بها. والمفتاح يكمن في إيجاد سبل للعمل معاً تضفي معنى على نوع القسم الذي لدينا.

الفهم المشترك للكيفية التي يضيف بها القسم قيمةً إلى المؤسسة

تضيف الأقسام قيمة—أي أنها تسهم في خير المؤسسة— بوسائل شتى. فالمعايير التي تضفي معنى على قسمٍ للبيولوجيا يتمتع بجدول أعمال بحثيّ مهم ومسارات خدميّة جوهرية لا تضفي مطلقاً أي معنى على قسمٍ للموسيقى يتّسم بعدد قليل من المنتسبين ولا يتلقى أيّ منح تدعمه. وهذان القسمان يسهمان بوسائل مختلفة تماماً في صالح المؤسسة العامة، وبذلك يحتاجان لأن يقوَّما على هذا الأساس. فمن الممكن لمقاييس القيمة التي يضيفها قسم البيولوجيا أن تشتمل على المقاييس التقليدية: ساعات التدريس المعتمدة، الدَّخل من المنح الخارجية، وما شابه. أما قسم الموسيقى، من جهة أخرى، بإلحاحه على تطوير المهارة الاحترافية والمساهمة في حياة المجتمع الثقافية، فالأرجح أن يعتمد على أشكال من الأدلة أكثر رهافة، مثل المواقع الوظيفية التي نالها الخريجون والمعطيات الخاصة بالشهرة والشهادات.

ويبقى الإغراء شديداً بان يُقاس ما يسهل قياسه، والخروج بمعايير كمية يمكن من خلالها المقارنة بين الأقسام. وأسوأ استراتيجية بالنسبة للقسم هي أن يكون سلبياً حيال هذا الأمر فيقبل أيّ معايير تُفرَض من الخارج. وحتى في حالة الصيغ المعقدة التي تساعد في تفسير الفروق بين الأقسام في حجم الصفّ الدراسي، أو الإلحاح على الاستديو أو المختبر، أو الاستثمار في التعلّم عن بعد، ما من معيار واحد أو مجموعة من المعايير يمكن أن تمتلك تلك القيمة التي

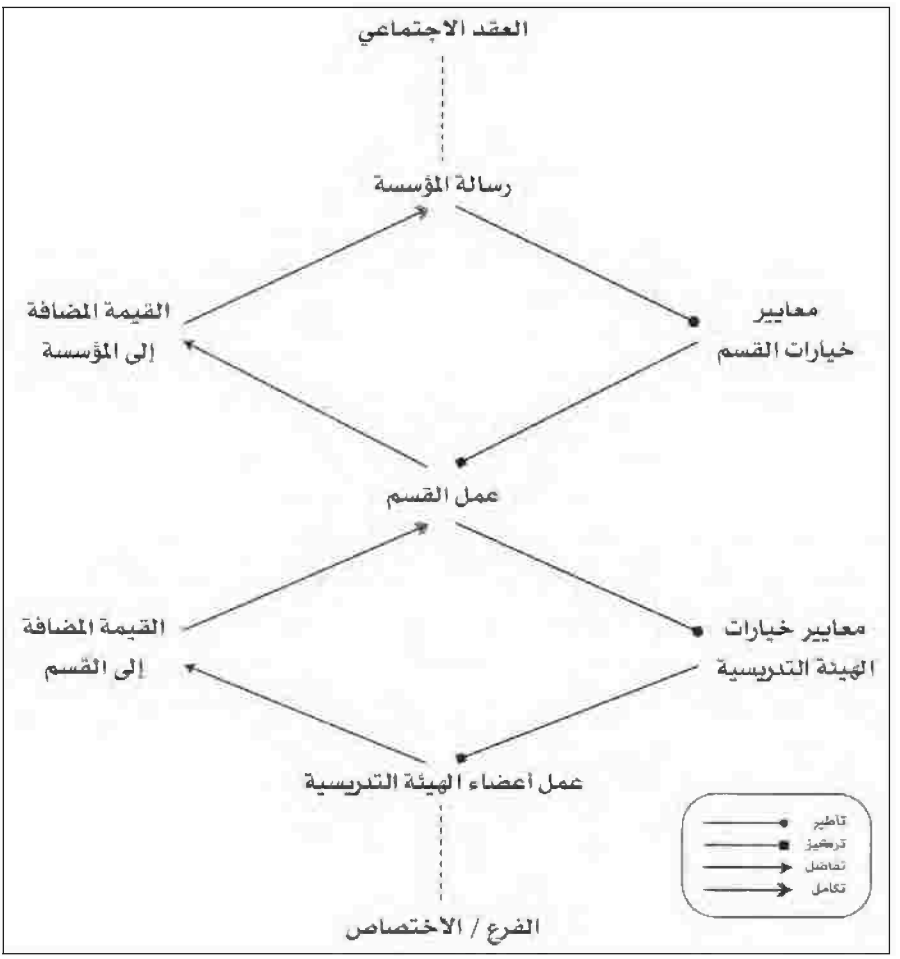
يضيفها القسم إلى المؤسسة، إذ من شأن الهيئة التدريسية في القسم، وبصورةٍ جمعيّة، أن تقترح كيف ترغب في أن تُقَوَّم. فأعضاء الهيئة التدريسية هم وحدهم القادرون على تحديد دقائق العمل الذي يعملونه وما يترتّب عليه من أثر. ولذلك، فإنَّ أسئلةً كالأسئلة التالية ينبغي أن تُطرَح أيضاً كجزء من التأمّل النقدي: "كيف لنا أن نعلم أننا ننجز مهمتنا بنجاح؟ ما الأدلّة التي يمكن أن تساعدنا في تحديد مدى إنجازنا الفعّال لأهدافنا التدريسية، الخدمية، البحثية؟ كيف يمكن أن نوضح السبل التي نضيف قيمة من خلالها إلى المؤسسة؟" إلى آخره. وتشير تجربتي في العمل على مثل هذه القضايا مع الأقسام، والعمداء، والإدارة المركزية إلى وجود إقرار واسع بقوة التنوع في القسم، ورغبة في مناقشة المعايير التي يقوَّم على أساسها عمل هذا القسم. والمفتاح هنا هو ما إذا كان القسم متحمساً حيال هذا الأمر، وراغباً في أن يخطو إلى الأمام ويقول: "هذه هي الطريقة التي نضيف بها قيمة إلى المؤسسة"...و "هذه هي الأدلّة على ذلك".

خاتمة: القسم المشارك

يلخص الشكل (4 – 1) المجالات الأساسية في السجال الذي قدّمته.

الشكل (4 – 1)

القسم المشارك



يمكن تعريف العمل الأكاديمي على ثلاثة مستويات:

1) عمل عضو الهيئة التدريسية الفردي.

2) عمل القسم.

3) عمل الكلية /المؤسسة.

ويقع القسم في مركز الشكل سداسي الأوجه المزدوج هذا. ويعرَّف عمل القسم بطريقتين: بالعمل الجمعي لأعضاء الهيئة التدريسية الأفراد، الذي يُعرَّف بمقدار القيمة التي تضيفها الهيئة التدريسية إلى القسم، وبالتفاوض مع المؤسسة، الذي يُعرَّف بمقدار القيمة التي تضيفها المؤسسة ذاتها. فأولويات المؤسسة تغدو معايير لخيارات القسم، وأولويات القسم تغدو معايير لخيارات الهيئة التدريسية. وما يجري عبر هذا كله هو أربع عمليات مختلفة، تنعكس في أربعة أسهم موجَّهة. فالسهمان اللذان يشيران إلى الجنوب الشرقي والجنوب الغربي يدلاّن، على التوالي، على عمليتيّ التأطير والتركيز: اللتين تحددان الخيارات والمعايير المتاحة، وتستخدمان هذه المعايير في اتّخاذ قرارات تتعلق بالمواضع التي تُصَبّ فيها الطاقة: والسهمان اللذان يشيران إلى الشمال الغربي والشمال الشرقي يدلاّن، على التوالي، على عمليتي التفاضل والتكامل: مدركة كيف يمكن لضروب المساهمة في الصالح العام أن تأخذ أشكالاً مختلفة، واستخدام هذه المساهمات المتفاضلة في تحديد عمل كلي أشدّ تماسكاً، وكذلك إدراك أنّ عمل الهيئة التدريسية الفردي يتأثّر بالفرع أو الاختصاص المعنيّ، وانّ عمل المؤسسة يتأثّر بالتزامها الاجتماعي.

وما أراه هو أنَّ القسم عالي النوعية يأخذ على محمل الجدّ هذه العمليات والتأثيرات جميعاً ويتأمّل ذاته نقدياً إذْ يطلق أحكام القيمة. أما السبيل الآخر للتفكير في هذا الأمر فهو القول بأن للقسم عالي النوعية جانبين: فهو لا يكتفي بتأطير الخيارات تبعاً لما يلائم المؤسسة وقواها الجمعية، بل يقوِّم ذاته بالطريقة

عينها. ولذلك، فإن القسم المشارك هو القسم الذي يسلك بوسائل تنسجم مع المبادئ التالية:

مبادئ القسم المشارك:

1) عمل المؤسسة، في ضوء التزامها الاجتماعي وعمل أقسامها الجمعيّ، يؤدي إلى تأطير خيارات عمل الأقسام.

2) يهتدي القسم بكلٍّ من محصلة أعمال أعضاء هيئته التدريسية، والكيفية التي تضيف بها هذه الأعمال ككلّ قيمة إلى المؤسسة.

3) عمل القسم يوفّر أساساً لتأطير عمل أعضاء الهيئة التدريسية الفردي.

4) يهتدي أعضاء الهيئة التدريسية في خياراتهم بكلّ من كيفية إضافتهم قيمة لفروعهم وكيفية إضافتهم قيمة إلى عمل أقسامهم.

5) الخيارات، سواء كانت لدى أعضاء الهيئة التدريسية الأفراد أم لدى الأقسام ككلّ، هي نتاج تفاوض مع المشاركين الأساسين.

وتتطلّب المقاربة الفعّالة لمسألة الجودة النوعية أن يتناول أعضاء القسم أمرين نادراً ما يتناولوهما: القيم المشتركة التي يقوم عليها عمل القسم، ونوع الأدلّة التي تساعدهم على إطلاق أنفع الأحكام المتعلّقة بالجودة النوعية. وسوف أتناول هاتين القضيتين في الفصلين التاليين.

المراجع

- Association of American Colleges and Universities. (1985). integrity in the college curriculum: A report to the academic community. Washington, DC: Author.
- American Association of University Professors.v (1940,1995). AAUP policy documents and reports. Washington, DC: auther.
- Alpert,D. (1986). Performance and paraysis: The organizational context of the American research university. Journal of Higher Education, 56 (3), 76–102.
- Bennett, J.B. (1998). Collegical professionalism: The academy, individualism, and the common good. Phoenix, AZ:Oryx.
- Bensimon, E.M., & Neumann, A. (1993). Redesigning collegiate leadership: Teams and teamwork in higher education. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Bensimon, E,M., & O, Neill,H.F.,Jr. (1998). Collaborative effort to measure faculty work. Liberal Education, 84 (4).
- Brookfield, S.D. (1995). Becoming a critically reflective teacher. San Francisco, CA: Jossey– Bass.
- Clark, B.R. (1987). The academic life: Small worlds, different worlds. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Dewey, J. (1933). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Lexington, MA: D.C. Heath.
- Fairweather, J. (1996). Faculty work and the public trust: Restoring the value of teaching and public servic in American academic life. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Haworth, J.G.,&Conrad, C.F. (1997). Emblems of quality in higher education: Developing and sustaining high–quality programs. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Langenburg, D.N. (1992, Septembere 2). Team scholarship could help strengthen scholraly traditions. The Chronicle of Higher Education, A64.
- Massy, W. F., Wilger, A. K., & Colbeck, C. (1994, July/August). Overcoming " hollowed" collegiality. Change, 26 (4), 10–20.

- McMillin, L.A.,&Berbert, J. (Eds). (2002) A new academic compact: Revisioning the relationship between faculty and their institutions. Bolton, MA: Anker.
- Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. In J. Mezirow & Associates (Eds.), Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning. San Fracisco, CA: Jossey–Bass.
- National Research Council. (2000). How people learn: Brain, mind, experience, and school (expanded ed.). Washington, DC: National Academy Press.
- Preskill, H., & Torres, R. T. (1998). Evaluative inquiry for learning in organizations. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pruett, E.S. (2001). Restructuring faculty workload: A qualitative study of the effects of faculty role differentiation on senior faculty members perception of the quality of their work lives. Doctoral dissertation, Virginia Commonwealth University.
- Rice, R. E. (1996). Making a place for the new American scholar. New Pathways: Faculty career and employment for the 21st century.
- Working Paper Series, inquiry No.1 Washington, DC: AAHE.
- Schuster, J. H., Wheeler, D. W.,& Associates (1990). Enhancing faculty careers: Strategies for development and renewal. San Francisco, CA: Jossy–Bass.
- Senge, P. M. (2000). The academy as learning community: Contradiction in terms or realizable future? In A.F. Lucas &Associates (Eds), Leading academic change: Essential roles for department chairs (pp.275–300). San Francisco, CA: Jossy–Bass.
- Seymour, D.T. (1992). On Q: Causing quality in higher education. Phoenix, AZ: Oryx.
- Shulman, L. (1995, January). Teaching as community property. Adress to AAHE Forum on Faculty Roles and Rewards, San Diego,CA.
- Tierey,W.G. (1999).Building the responeive campus: Creating high performance colleges and universities. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tompkins, J.P. (1992, November/December). The way we live now. Change, 24,12–19.

- United States office of Scientific Research and Development. (1945). Science, the endless frontier: A report to the president by Vannevar Bush. Washington,DC: Author.
- University of California at Los Angeles Higher Education Research institute. (1997). The American college teacher: National norms for the 1995–96 HERI faculty survey. Los Angeles,CA: author.
- Walvoord, B. E., Carey, A.K., Smith, H.L., Soled, S.W., Way, P. K., & Zorn, D. (2000). Academic departments: How they work, how they change. ASHE–ERIC Higher Education Report, 27 (8). San Francisco, CA: Jossy–Bass.
- Wergin, J. F. (1994). The collaborative department: How five campuses are inching toward cultures of collective responsibility. Washington, DC: AAHE.
- Wergin, J. F., Swingen, J.N. (2000). Departmental assessment: How some colleges are effecively evaaluating the collective work of faculty. Washington, DC: AAHE.

5 التفاوض على قيم القسم

«نحن لا نرى العالم على ما هو عليه، بل نراه على ما نحن عليه»
أناييس نن

مدخل:

يعني اتخاذ القرارات بشأن النوعية إطلاق الأحكام التي تتعلّق بالقيمة. وتتراوح أحكام القيمة في مدى يبدأ بتحديد أسئلة التقويم الجديرة بأن تُطرَح، يتبعها تحديد أنواع المصادر والأدلّة التي يمكن أن تكون مفيدة، ومن ثمَّ إضفاء معنى على المعطيات التي نجمعها وتقرير ما نفعله بها. وقبل أن أتناول موضوعات طرح الأسئلة وجمع الأدلّة وإضفاء المعنى، أريد أن أناقش كيف يمكن للقسم أن يحدد لنفسه على نحو فعّال تلك القيم الأساسية التي سترتكز إليها في النهاية مثل هذه القرارات. ولقد أشار دونالد كنيدي، رئيس ستانفورد السابق، إلى أنَّ "كون جميع القرارات المؤسسية تمثّل، في النهاية، قيم وطموحات أعضاء الهيئة التدريسية هو أمر يساعد في تبيّن السبب الذي يقف وراء تنظيم الجامعات وسلوكها على الشكل الذي نراه" (أورده والفوورد وآخرون، 2000، ص15). وسوف أبيّن في هذا الفصل أنَّ لدى القسم المتميز بجودته مجموعة من القيم الأساسية التي سبق التفاوض عليها مع ذوي العلاقة في هذا القسم.

فكم مرّة أسهمتَ في مناقشات نبعت من أقوال مثل الأقوال التالية؟

اتجاهات التسجيل للدراسة الاختصاصية تميل إلى الانخفاض، وعلينا أن نفعل شيئاً بهذا الخصوص.

الطلاب يشتكون من صعوبة حلقات بحث التخرّج. كيف يمكن أن نتعامل مع هذه الزمرة من الطلاب كثيري التذمر؟

كان عامنا الدراسي مثمراً، حيث سجّلنا رقماً مُعتبراً من حيث منشوراتنا الفردية في المجلات المحكّمة.

طلابنا المتخرجون يبدون قانعين بنيل وظائف أكاديمية في مؤسسات من الدرجة الثانية والثالثة. فأين مكمن الفشل؟

لاحظ ما يجري في كلّ قول من هذه الأقوال. فكلٌّ منها يشتمل على مجموعة من الافتراضات الضمنية المتعلّقة بمعنى المعطيات وما ينبغي القيام به. ففي القول الأول، يؤخذ انخفاض التسجيل كدليل على وجود مشكلة، وعلى أنَّ هذه المشكلة هي شيء يمكن للقسم أن يفعل حياله شيئاً ما، وأنّ من الواجب إيجاد سبيل لعكس اتجاه هذا الهبوط. وفي القول الثاني، تؤخذ شكاوى الطلاب كدليل على وجود خطأ ما لدى الطلاب أنفسهم، وليس في المنهاج أو التدريس، وعلى أنّ القسم بحاجة إلى طلاب أفضل، وأكثر اندفاعاً. وفي القول الثالث، تؤخذ منشورات القسم كدليل على الإنتاج العلمي، مع إشارة واضحة إلى أن الأكثر هو أفضل. وفي القول الرابع، يُؤخَذ إيجاد الطلاب مواقع أكاديمية في مؤسسات غير الجامعات البحثية كدليل على أن برنامج الدراسات العليا ضعيف. ولست أوحي هنا بأنَّ لا أهلية أو مزية لأيّ من هذه الأقوال، بل أشير إلى أنَّ كلاً منها يستند إلى استدلالات تقوم على حقائق مُفْتَرَضَة، كلٌ منها عرضة بدوره لتأويلات متعددة.

لنأخذ القول الأخير، على سبيل المثال. (فمن يقرؤون هذا القول من العاملين في جامعات ليست بحثية قد يجدون فيه ازدراءً أو حتى إهانة، أمّا العاملين في برامج

الدراسات العليا فيعلمون ما أتحدّث عنه). فأعضاء الهيئة التدريسية الذين يعملون في برامج الدراسات العليا لطالما استخدموا هيبة الجامعات التي تتّخذ طلاب الدكتوراه لديها علامةً على نجاحها كهيئة تدريسية مُشْرِفَة: فإذا ما عمل طلابها في مؤسسات مهيبة، كان ذلك عظيماً؛ أو إذا ذهبوا إلى مؤسسات مماثلة لمؤسستهم، كان ذلك حسناً؛ أما إذا أُلقيَ بهم في جامعة "أدنى"، فذلك ليس بالحسن؛ وإذا ما اختاروا التدريس في مؤسسة تمنح شهادة البكالوريوس من غير انتقائية أو في كلية مجتمع، فذلك ليس بالمقبول. (فكيف إذا اختار الخريج أن يعمل خارج الحياة الأكاديمية كليّاً!). ويظهر معنى هذا الخطّ من التفكير بكامل وضوحه حين نفكك منطقه ونفهم المقاييس الضمنية التي يستخدمها. ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي: إنه من الممكن تصنيف المؤسسات من حيث هيبتها تبعاً لمقاييسٍ للجودة أحادية البعد، وبما أن هذه التصنيفات مقبولة على نطاق واسع، فإن جودة نوعية المتخرّج يمكن قياسها من خلال جودة نوعية المؤسسة التي تختار ذلك الشخص كعضو في هيئتها التدريسية. وعلاوةً على ذلك، فإنَّ الطلاب يرغبون في السير على خطى مُشرفيهم التدريسي في جامعة بحثية، وكلما زادت شهرة الجامعة كان ذلك أفضل. وإذا لم يرغب الطلاب في ذلك، أو إذا كافحوا من أجل موقع في جامعة بحثية ولم يحظوا سوى بأقلّ من ذلك، فإنَّ في ذلك إشارة سلبية إلى برنامج الدراسات العليا، وإلى المشرف شخصياً. ومثل هذه الحقائق بالنسبة للهيئة التدريسية التي تدّرس طلاب الدراسات العليا فإنها تعد مقاييس تُقَارَن إزاءها التصورات والتجارب، وتُطلَق أحكام القيمة المتعلقة بنوعية البرامج.

غير أنَّ الآخرين، أولئك الذين لديهم رهان مختلف في القسم، يمكن أن يقدّموا تأويلات مختلفة تماماً عن هذا التأويل. فمقاييس القيمة مختلفة تماماً لدى طلاب الدراسات العليا. وقسم الدراسات العليا عالي الجودة هو، بالنسبة لكثير منهم، ذلك القسم الذي يعدّهم لسلسلة واسعة من الاختصاصات المحتملة، وبذلك

يكون التنوّع في الوظائف والتعيينات علامة إيجابية، وليست سلبية. وعلاوةً على ذلك، فإنَّ الطلاب يتطلّعون على نحو متزايد إلى مهن تختلف في نوعها عن مهنة مشرفيهم، مهن توفّر قدراً أكبر من إمكانية التكامل مع حيواتهم الشخصية (تروِر وأوستن وسورسينيللي، 2001). والتدريس في كلية مجتمع هو المهنة المختارة، بالنسبة لكثير من هؤلاء الطلاب، وليس ضرباً من خيبة الأمل. وأخيراً، فإنّ تلك المؤسسات التي توظف أعضاء هيئة تدريس حديثي التخرج في هيئاتها التدريسية من المرجّح أن ترضيها رؤية أقسام الدراسات العليا التي تتّخذ خطوات لتهيئة طلابها لسلسلةٍ أوسع من مسؤوليات الهيئة التدريسية، كما يظهر على نحوٍ مقنع في حالة "البرنامج الوطني لإعداد الهيئة التدريسية المستقبلي" (غراف، برويت لوغان، ويبل ومساعدوهم، 2000).

الجودة النوعية في نظر المشاهد

إنني أستخدم هذا المثال الواسع لأبيّن أنَّ الجودة النوعية، حين يكون المقصود بها نوعية القسم، تكون في حقيقة الأمر تبعاً لنظرة المشاهد. والإقرار بهذا الأمر وفهمه ضروريان بالمطلق إذا ما كان القسم يرغب في تحسين الجودة النوعية. ولست أعني هنا أنَّ كلَّ نقاش حول الجودة النوعية الأكاديمية مُقَدَّر له أن يغرق في النسبية، أو أنَّ الإجماع الكامل أمر ضروري تماماً. ففي المثال أعلاه، ثمّة مصالح مختلفة لدى كلّ من الهيئة التدريسية التي تدّرس طلاب الدراسات العليا، وطلاب الدراسات العليا، والمؤسسات التي تستخدم هؤلاء الطلاب في الوظائف الأكاديمية، ولذلك فإنَّ هذه الجماعات سوف تنظر إلى نوعية البرامج على هذا الأساس. فمصالح الهيئة التدريسية تتمثّل في إنتاج خريجين مماثلين لهم وإرسال هؤلاء إلى أماكن ذات شهرة، حيث يمكن لهؤلاء تقديم صورة إيجابية عن المؤسسة وعنهم هم أنفسهم. وتتمثل مصالح الطلاب في نيل وثائق مهنية ثبوتية يمكن تسويقها

بوسائل تلائم أهدافهم الحياتية. أمّا مصالح الهيئة التدريسية في المؤسسات التي تستخدم الخريجين فتتمثّل في جذب الطلاب من البرامج التي تعدّهم إعداداً حسناً للعمل الأكاديمي في أماكن مثل أماكنهم. وبهذا فإن مصالح مختلفة يتم تحقيقها، فهل من تعارض بين هذه المصالح؟ لا، ليس بالضرورة، ما لم تُستَخدم مجموعة من هذه المصالح لإقصاء سواها. ذلك أنَّ التمسّك بالقيم التي تمليها مجموعة واحدة من المتعاملين لابدّ أن تؤدي دائماً إلى خلق الإشكالات.

وعلى مدى سنين كثيرة، كانت برامج الدراسات العليا ذات النوعية الجيدة هي تلك التي تجلب للهيئة التدريسية صيتاً وطنياً أو دولياً واسعاً، وسجلاً مهماً من حيث المنح التي تُقدَّم للبحث، وقاعدة من الطلاب الملتحقين بها شديدة المنافسة. (بالمناسبة، "مجلس البحث الوطني" لا يزال يصنّف برامج الدراسات العليا على هذا الأساس). وهكذا، يكون المهمّ بالنسبة للهيئة التدريسية التي تدرّس طلاب الدراسات العليا أن تقيس نجاحها من خلال التعيين في الجامعات المشهورة؛ أما الطلاب فيودّون الذهاب إلى تلك الجامعات لأنها توفّر لهم فرصةً أفضل في نَيْلِ وظيفة تعليمية معتبرة؛ في حين أن مؤسسات الاستخدام تحكم على طاقة أعضاء هيئتها التدريسية تبعاً للمكان الذي تم الحصول منه على الدرجة العلمية. ولكن لننظر إلى ما جرى في ثمانينيات القرن العشرين، حيث انخفضت الأسعار كثيراً في سوق الوظائف الأكاديمية بالنسبة لمعظم الفروع، ما أدّى إلى سوقٍ في مصلحة المشترين في مؤسسات الاستخدام. كما شعرت هذه المؤسسات أيضاً بضغوط تدفعها لأن تكرّس مزيداً من الاهتمام بالتدريس ومشاركة المجتمع. وتمثّلت النتيجة في أنَّ لجان البحث راحت تتفحّص وثائق المتقدّمين بنظرة أشدّ نقدية: ليس من حيث سجلاتهم البحثية وحسب، بل أيضاً من حيث قدرتهم على المساهمة في مجموعة واسعة من الأهداف التي وضعتها المؤسسة لنفسها. وإذْ أدرك الطلاب أنهم لم يُعَدَّوا بما فيه الكفاية بالنسبة للأغلبية الساحقة من المواقع الأكاديمية المتاحة، راحوا

يشكّلون جماعات ضغط لتغيير هذا الواقع والسعي وراء برامج التخرّج التي يمكن أن تهيّئهم على نحوٍ أفضل لمثل هذه المهن في جامعات أصغر، وفي كليات الفنون الحرّة، وكليات المجتمع. وبدورها، فإنَّ كثيراً من مؤسسات الإمداد دأبت على تطوير برامج مستقبلية لإعداد الهيئة التدريسية وتسويقها بكثافة. حيث رأت هذه المؤسسات أن نوعية البرامج باتت ذات معنى مختلف كلياً.

ما الذي ينبغي أن نتعلّمه من هذا الأمر؟ إنه لا يقتصر على أنّ الجودة النوعية تتوقف على الإطار المرجعي الذي يتمسّك به أولئك الذين لديهم مصالح مختلفة غالباً ما تكون متعارضة، بل يتعدّاه إلى أنه من الممكن الاعتماد على هذه الضروب من الاختلاف ومناقشتها أو التفاوض عليها بطريقة تفضي إلى برنامج أفضل، برنامج يلبي مزيداً من التلبية حاجات كلّ من المتعاملين.

المقصود بالتفاوض

أودّ أن أكون واضحاً فيما أعنيه ب "التفاوض". فالمعنى الضمني المعتاد لهذا المصطلح هو التسوية، كما في حالة مشترٍ وبائعٍ يتساومان على شراء سيارة. غير أنَّ للتفاوض، عملياً، معنى أوسع بكثير: حيث يحصل التفاوض كلما انخرط أناس ذوو مصالح مختلفة في نقاش يروم التوصّل إلى اتفاق. وتمثل مصالح الأشخاص ما لديهم من رهانات على البرنامج. فطلاب الدراسات العليا لهم مصلحة في الحصول على الوظيفة الأكاديمية التي يريدونها؛ والمؤسسات التي تستخدمهم لها مصلحة في أن تجد مرشحين يقدّمون لها أفضل مزيج من الموهبة يلبي حاجاتها المؤسسية؛ أمّا الهيئة التدريسية التي تدرّس طلاب الدراسات العليا فلها مصلحة في أن تقدّم خرّيجين يحسّنون من شهرتها وشهرة أقسامها. وقد أشار سيرفيرو وولسون (1994) إلى أنَّ البرامج التعليمية ليست نشاطات حيادية، بل تعبّر عن مصالح تتعلّق بالكيفية التي ينبغي أن يكون عليها العالم. ولذلك فهما يلاحظان أن مسؤولية

المعلّمين الأساسية هي في أن يكونوا واضحين بشأن "نوع العالم الذي يودّون أن تشكّله ممارستهم" (ص5).

وإنني لأوافق على هذا كلّ الموافقة. فمن المسؤوليات الأساسية للأقسام الأكاديمية أن تكون، أولاً، واضحة في تحديد أصحاب المصالح والقيم التي هي موضع رهان والكيفية التي يمكن بها أن توضع على الطاولة، وثانياً أن تتفاوض على هذه المصالح بغية التوصّل إلى مجموعة من مقاييس الجودة النوعية التي يرغب القسم في أن يتحمّل مسؤوليتها بصورةٍ جمعيّة.

كيفية التفاوض على المصالح

ثمّة إرشادات ممتازة على هذا الصعيد، ففي كتابهما تقويم الجيل الرابع (1989)، يصف إيغون غوبا وإيفونا لنكولن عملية تقويم البرامج بأنها ليست علماً مجرّداً، أو حصولاً على الوقائع. فما تفترضه هذه النظرة هو وجود حقيقة موضوعية في مكانٍ ما، تتمثّل مهمتنا في إيجاد سبيل لتحديدها وقياسها. وبخلاف ذلك، يرى غوبا ولنكولن أنّ التقويم هو نتيجة لمحاولة المتعاملين أن يستخرجوا معنىً مما يلاحظونه ويرصدونه، أي أن يستخرجوا ضَرْبَاً من الواقع المتأثّر أشدّ التأثّر بالقيم الخاصة الموجودة لديهم. وعلى هذا الأساس، فإنَّ جماعات المتعاملين المختلفة تفسّر المجموعة ذاتها من الوقائع بوسائل مختلفة.

وإضافةً إلى نموذج غوبا ولنكولن، سوف أعتمد بكثرة على ثلاثة مصادر أخرى. أولها هو كتاب سيرفيرو وولسون بعنوان: تخطيط المسئولية في تعليم البالغين (1994)، وثانيها هو كتاب مكميلان وبيربيرت بعنوان: عقد أكاديمي جديد (2002)، وثالثهما مقالةً كتبتها منذ سنين خلت حول تقويم بناء السياسة التنظيمية (ورغن، 1967)، ولقد حصلت على منظوري هذا من المصادر الثلاثة حيث جمعتها

معاً بطريقةٍ تقوم على تجربتي الخاصة في العمل مع الأقسام الأكاديمية. وعليه فإن المقاربة التي أقترحها للتفاوض على مقاييس القسم تشتمل على ست خطوات.

تحديد المتعاملين في البرنامج أو القسم

كَثُرَ استخدام مصطلح "المتعامل" في هذه الأيام حتى بات في خطرٍ من أن يغدو نوعاً من الكليشيه المبتذلة مثل مصطلح "المستهلك". وببساطة، فإنَّ المتعامل هو كلّ من يكون عرضة للكسب أو الخسارة مما يفعله البرنامج، ما يعني أنّ له مصلحة أكيدة في هذا البرنامج. ويحدد غوبا ولنكولن (1989) ثلاثة أنواع من المتعاملين: "المتعاملون الفاعلون"، أولئك الأشخاص الذين يشاركون في إنتاج البرنامج، أو استخدامه، أو تطبيقه؛ "المتعاملون المنتفعون"، أولئك الأشخاص الذين يكسبون على نحوٍ ما من البرنامج؛ و"المتعاملون الضحايا"، أولئك الأشخاص الذين يتأثّرون سلباً بالبرنامج" (ص201 – 202). ولا ينبغي أن يكون صعباً تحديد المتعاملين الأساسيين في قسم أكاديمي ما. فالمتعاملون الفاعلون يشتملون على هيئة القسم التدريسية وكرسي القسم؛ والمتعاملون المنتفعون يشتملون على الطلاب، والخرّيجين، والأهل، والمستخدِمين، والفرع الأكاديمي، وإدارة الجامعة (نظرياً على الأقل!). ومع أنّ تحديد المتعاملين الضحايا لا يكون في العادة بمثل هذا الوضوح، إلا أنَّ هؤلاء يشتملون في السياق الأكاديمي على الأقسام الأكاديمية الأخرى التي هي عرضة لفقدان مواردها جرّاء نَيْلِ القسم المعني الحظوة بدلاً منها. ومع أنَّ بمقدورنا أن نتصوّر المجتمع كلّه كمنتفع بالبرنامج أو كضحية محتملة له، إلا أنه يكفي لأغراضنا هنا أن نتكلّم على أولئك الذين تكون رهاناتهم في البرنامج مرتفعة نسبياً.

انخراط كلّ مجموعة من المتعاملين في ضَرْبٍ من التركيز الحسّاس، بدءاً من المركز مع هيئة القسم التدريسية ثم العمل باتجاه الخارج

إن التركيز الحسّاس (غوبا ولنكولن، 1989) هو طريقة لتحديد ما سيدور حوله التفاوض على المقاييس، وهو يشير إلى ثلاثة أنواع من التأكيدات يتمسّك بها المتعاملون: المطالب، وهي تلك التأكيدات التي يحبّذها البرنامج؛ والاهتمامات، وهي تلك التأكيدات التي لا يحبّذها؛ والقضايا، وهي تأكيدات يمكن للأشخاص العاقلين أن يختلفوا عليها. ولأنّ جماعات المساهمين المختلفة تتمسّك بمجموعات مختلفة من المطالب والاهتمامات والقضايا، فإنَّ من المهمّ أولاً أن نحدّد هذه الأمور بوصفها نقاط افتراق ونضعها على الطاولة. وسوف أعرض في الحال إلى الطريقة التي يمكن أن يتمّ بها ذلك، حيث كنت قد أجريت مثل هذه المقاربة كمستشار للأقسام في عدد من الجامعات، ووجدت أنها مفيدة.

تحديد مصالح الهيئة التدريسية: بانخراط المساهمين الفاعلين في القسم، أعني هيئته التدريسية، في نقاش مركّز (عبر البريد الإلكتروني؛ أو، وهو الأفضل، عبر لقاء أو سلسلة لقاءات تعقدها الهيئة) بهدف تحديد مصالح الهيئة التدريسية عامة. وهنا ينبغي أن تُطْرح أسئلة عدّة على نحوٍ مباشر وصريح: "ما هي مواطن القوة التي يحوزها هذا القسم؟ ما هي الأمور الحسنة التي يقوم بها؟ كيف يضيف قيمة إلى الكليّة والمؤسسة!" (مكميلان وبيربيرت، 2002)؟ و"ما هي نقاط ضعفه؟ ما الذي يفعله وينبغي أن يتوقّف عن فعله؟ ما الذي لا يفعله وينبغي أن يفعله؟" وبذلك تجيب الهيئة التدريسية عن السؤال المتعلّق بأصناف التأكيدات الثلاثة المشار إليها – المطالب والاهتمامات والقضايا – وتُشْرِك أعضاءها في التعليق عليها.

- **المطالب:** تمثّل قيماً مشتركة لا تحتاج سوى القليل من التفاوض، وبذلك تشكّل أساساً مقاييس الجودة النوعية كما يراها أعضاء

هيئة التدريس بالقسم. ومن المطالب الممكنة أن "يوفّر القسم بيئة خصبة يزدهر فيها علم أعضاء هيئة التدريس"؛ وأن "يُعَدّ الطلاب أحسن الإعداد كلٌّ حسب مؤهله (تمريض، محاسبة، هندسة، الخ)"؛ وأن "يغدو لدى الطلاب أساس راسخ في مجال معرفي ما، بصرف النظر عن موضوع تخصصهم الدراسي". ولنلاحظ أنّه في حين يمكن لمثل هذه الأقوال أن تتشابه مع الأقوال التي تشير إلى أهداف المؤسسة أو رسالتها الرسمية، إلا أنَّ مصدرها ليس مجموعة من التجريدات البعيدة بل قيم يحملها أفراد. كما أنّها جميعاً ضروب من أحكام القيمة.

- **الاهتمامات** تُمثّل قيماً مشتركة أيضاً، لكنها قيم تشعر الهيئة التدريسية أنها لا تُخْدَم جيداً. وتشتمل الاهتمامات الممكنة على أقوال مثل: "لا تحترم بقية أقسام المؤسسة مساهماتنا كما ينبغي"؛ "ثمة حالة من عدم التوازن في نظام المكافآت الذي يحبّذ البحث أكثر من التدريس"؛ وجود فرقة وعزلة بين أعضاء هيئة التدريس، وهذا ما يضيف إلى جوهر مقاييس الجودة النوعية، ذلك أنَّ مناقشة الاهتمامات تحسّن نوعية القسم.

- **القضايا** أو الاختلافات الواضحة والمعقولة، والتي تشكّل أساس معظم التفاوض الشديد. ومن الأمثلة على هذه القضايا عدم الاتفاق على سياسات القبول، والترقية، ومعايير التثبيت بالخدمة، أو على السياسات المتعلّقة بحجم العمل المطلوب من الهيئة التدريسية.

وَضْع قائمة بالقيم المُجْمَع عليها: حيث توضع هذه القائمة استناداً إلى كلٍّ من المطالب والاهتمامات، مع التعبير عن الاهتمامات بصورة إيجابية بنّاءة. ومثال على

ذلك أن نستبدل بالقول" إنّ أعضاء الهيئة التدريسية متشرذمون ومعزولون واحدهم عن الآخر" القول " إن لأعضاء الهيئة التدريسية معرفةً جوهرية واحدهم بعمل الآخر، وغالباً ما يميلون إلى التعاون".

تفحّص القضايا: حيث تُحَدَّد أولاً تلك القضايا الجديرة بالاهتمام. كأن نسأل: "ما هي العواقب التي يمكن أن تترتّب على عدم قيامنا بأيّ شيء حيال هذه الحالة المحدّدة من الاختلاف؟" فإذا ما كان الجواب هو " عواقب قليلة أو لا شيء"، فإنَّ المسار المناسب هو ببساطة أن نتفق على أن نختلف. والهيئة التدريسية في القسم لا بدّ أن تختلف على كثير من الأشياء التي لا ترتبط إلا عَرَضاً بالقيم الأساسية، وتالياً بنوعية القسم. ومثال على ذلك أنَّ قضية من قضايا القسم يمكن أن تدور حول ما ينبغي أن تكون عليه أولويات القسم البحثية. وما دامت الهيئة التدريسية منتجةً على المستوى الفردي، وأولوياتها الشخصية ليست في حالة صراع، فإنَّ حلّ هذه القضية قد لا يكون أمراً حاسماً وضرورياً. أما إذا كانت القضية تنعكس على القيم الأساسية فلابدّ من التفاوض على هذا الاختلاف. ومن هذه القضايا الأخيرة أدوار الهيئة التدريسية ومسؤولياتها. فقد يرى بعض أعضاء الهيئة التدريسية أنّ القسم جيد النوعية يقتضي مشاركة جميع أعضاء الهيئة التدريسية وانخراطهم في البحث الفاعل؛ في حين يمكن لأعضاء آخرين أن يروا أن مساهمات الهيئة التدريسية يمكن أن تتّخذ أشكالاً كثيرة، وأنّه ما دام القسم ككلّ منكّباً على البحث الفاعل، فإنّه ينبغي أن يكون متوقّعاً من الأعضاء أن يسهموا بوسائل مختلفة، أي بالتركيز على التدريس أو الخدمة. ويمكن للتفاوض على هذه الاختلافات القيميّة أن يؤدّي ذلك إلى اتفاق مفاده أنّ "نوعية" القسم تتطلّب من كلّ عضو أن يشارك فرعه فكرياً تلك المشاركة النشطة التي تسهم في واحدٍ من أنواع البحث الأربعة التي حددها كتاب البحث: إعادة نظر (بوير، 1990)، غير أنه لا

يتوقّع من جميع أعضاء الهيئة التدريسية أن يكونوا على الدرجة ذاتها من الإنتاج في البحث، ما داموا قادرين على إضافة قيمة بوسائل أخرى.

التغذية الراجعة من الآخرين: حيث تُسْتَخْدَم قيم برنامج الهيئة التدريسية كمادة يُؤخَذ فيها رأي المنتفعين من القسم، بدءاً من الأقرب إليه، أعني الطلاب، والخرّيجين، والمستوى الثاني من الإدارة (العميد). فيقال: "هذا ما يمثّله قسمنا، والقيم التي نقترح أن يُحْكَم على نوعية عملنا من خلالها. فإلى أيّ حدّ تختلف مقاييسكم، إذا ما كانت تختلف؟" و: "كيف ترون أنّ القسم يمكن أن يضيف قيمة إلى الكليّة (المؤسسة)؟ وكيف ترون أنه ينبغي أن يضيف قيمة بوسائل ليست قائمة حتى الآن؟"

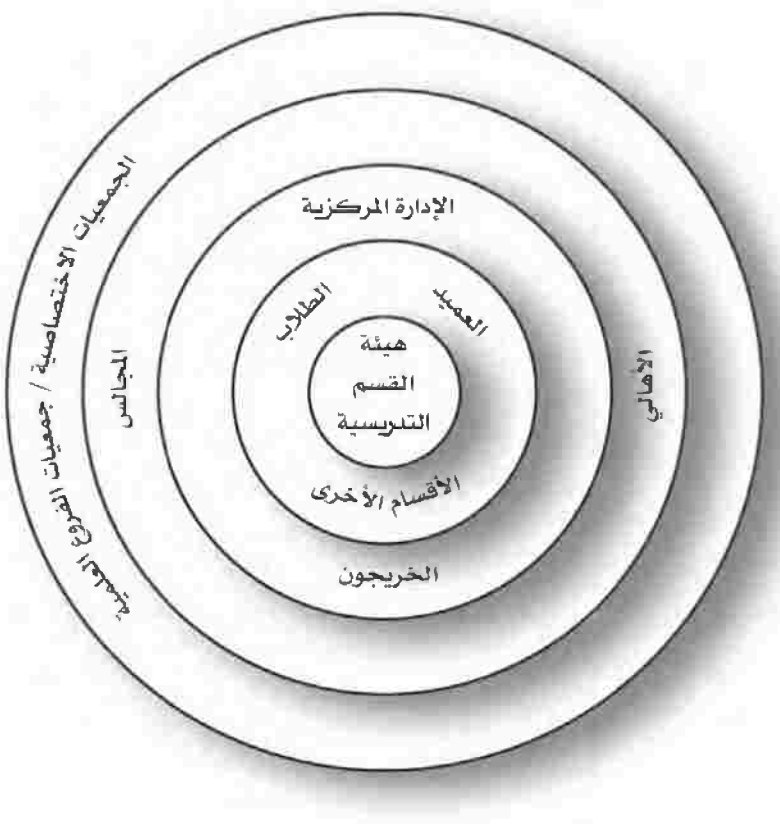
جمع مطالب جماعات المتعاملين واهتماماتهم وقضاياهم وتصنيفها بحسب الأولويات

والغاية هنا هي التصنيف من خلال القيم التي يحملها أولئك الذين هم خارج القسم ووضع بعض الخيارات الواضحة أمام الهيئة التدريسية بالقسم. ففي المجال الأكاديمي، شأن غيرها من المؤسسات الاختصاصية، تكون الأقسام الأكاديمية وحدات شبه مستقلة وتمسك بمعظم أوراق اللعبة. فالهيئة التدريسية هي التي تقرّر، ضمن حدود، كيف تقارب وظائفها وتصرف وقتها، والقسم ككل هو الذي يقرر، ضمن حدود، أين يضع موارده وكيف يستجيب للمبادرات والإرشادات المتعددة التي تقدّمها المؤسسة. ولذلك، فإنّه من غير الواقعي ولا المرغوب فيه أن ننخرط في عملية تفاوض على القيم ونحن نزعم أنّ لدى جميع الأطراف الموجودة على الطاولة قوة متساوية في التأثير على النتيجة. كما أنّه من الخطأ الفادح في الوقت ذاته أن نزعم أنّ القسم يتمتّع بالاستقلال التام، كما لو أنَّ لا أهمية لمصالح أيّ من المساهمين الآخرين. هكذا تكون قيم القسم هي الأساسية عملياً، مع

انعكاس قيم المساهمين الآخرين عليها ووجودها قبالتها. ويمكن أن ننظر إلى اللاعبين الأساسيين كما هو الحال في الشكل (5 – 1).

الشكل (5 – 1)

حلقات المساهمين



تحتل الهيئة التدريسية ورئاسة القسم مركز سلسلة من الحلقات متحدة المركز. وفي الحلقة الأولى من المتعاملين ثمّة الطلاب، والأقسام الأخرى في المؤسسة التي تربطها بالقسم المعني روابط منهاجية أو بحثية متينة، والعميد؛ وفي الحلقة

الثانية ثمّة الإدارة الأكاديمية المركزية للمؤسسة والخرّيجون؛ وفي الحلقة الثالثة ثمة الأهالي ومجلس المؤسسة؛ وفي الحلقة الرابعة الجمعية الاختصاصية أو الفرعية التي ينتمي إليها القسم. أمّا المتعاملون الأساسيون الآخرون وموقعهم فأمر متوقّف على رسالة القسم. وعلى سبيل المثال، فإنّ الأقسام التي تربطها روابط مجتمعية قوية عبر الخدمة– التعلّم وسواها من المشروعات المشتركة لا بدّ أن تضع هذه المصالح في واحدة من الحلقات الداخلية. وكلما زاد الاقتراب من المركز، زادت قوة المحاسبة، واشتدّت أهمية المصالح. وينبغي أن يتمّ التوليف بين مصالح واهتمامات كلّ جماعة من المساهمين في ضرب من القيم المشتركة، كما هو الحال بالنسبة لهيئة القسم التدريسية. ويمكن أن نضع قضايا المتعاملين الداخلية جانباً لوهلة، ولكن مع إخضاعها للمراقبة المحترسة.

المقارنة بين مقاييس الهيئة التدريسية ومقاييس المتعاملين الآخرين، بدءاً بأولئك الذين يحتلون موقعاً مركزياً بالنسبة للقسم، وتحديد التعارضات

تمثّل هذه الاختلافات تصورات مختلفة للنوعية. وهي ليست بالاختلافات الحسنة ولا السيئة، وليست بالاختلافات الخاطئة ولا المصيبة. غير أنّ من الواجب التفاوض عليها، بالأخصّ تلك القريبة من المركز. والكيفية التي يختار بها القسم أن يفعل ذلك هي ما يجعل العملية عملية سياسية واعية.

اختيار الموقع التفاوضي، استناداً إلى القوة الفعلية أو المحتملة لدى المتعامل أو مجموعة المتعاملين

يتوفر لدى القسم عدد من الخيارات المتاحة مثل: التنافس، المساومة، التعاون، التحالف (ورغن، 1976). وهذه الخيارات مرتبة من الأشدّ خطورة إلى الأقل خطورة، ومن الأقل فقداناً للاستقلال إلى الأشدّ فقداناً له.

التنافس: الاستراتيجية التنافسية هي ببساطة تجاهل الاختلاف، أو محاولة إعلام الآخر أو إقناعه بأنّ الصراع ينبغي أن يُحلّ في صالح مصلحةٍ مسيطرة. وعلى سبيل المثال، فإنّ من الممكن للقسم أن يتّخذ موقفاً تنافسياً ضدّ مصالح الطلاب الذين يودّون الحدّ من إلحاح المنهاج على التعلّم الحرّ لصالح توجّه أكثر تقنيةً، وذلك من خلال بذل القسم جهوداً في شرح أهمية التعليم الحرّ وتبريره.

المساومة: استراتيجية المساومة هي روحية التسوية المألوفة، حيث يليّن كلّ طرف موقفه حتى يتمّ التوصّل إلى اتفاق. فالقسم يمكن أن يساوم مع عميده، الذي يريد مزيداً من الإلحاح على المنح البحثية كمقياس للنوعية، وذلك عبر التوافق على رفع طموحات القسم مقابل حصة أكبر من النفقات العامة.

التعاون: استراتيجية التعاون تدعو أعضاء جماعات المساهمين الأخرى إلى عملية اتخاذ القرار الفعلية. ولطالما عمدت الكليات والجامعات إلى التعاون مع المجتمع من خلال المجالس المدنية التي تشرف على أعمالها. كما يمكن للقسم، على مستوى أصغر بكثير، أن يتعاون مع المستخدِمين أو الخرّيجين عبر إقامة لجنة استشارية وإعطائها بعض السلطة على الأقل (وليس المهمّ هنا تجميل الوضع أو زخرفة الواجهة).

التحالف: وأخيراً، تقوم استراتيجية التحالف عندما تضم جماعة من المساهمين قواها إلى قوى جماعة أخرى بقصد التوصّل إلى هدف مشترك. وتتّصف التحالفات، في التعليم العالي، بأنها حاسمة فيما يخصّ الطريقة التي تعمل بها الجامعة، وهذا ما كان بالدريدج قد أشار إليه منذ وقت طويل (1971). وعلاوةً على ذلك، فإنّ التحالفات تميل لأن تكون مؤقتة ومرتبطة بغرض محدّد. ولكن لنلاحظ أنّ التحالف الحقّ يعني التخلي عن الاستقلال إزاء جماعة المصالح الأخرى في قبولٍ لغاية مشتركة. حيث يمكن للقسم أن يسعى إلى تحالف مع أقسام أخرى في

مواجهة رغبة العميد في إطلاق خطة ترمي إلى تخفيض الاستخدام في القسم والحدّ من سلطة هذا الأخير.

والسؤال الآن، أيّ استراتيجية نختار من بين هذه الاستراتيجيات؟ تتمثّل الإجابة الميكافيلية عن هذا السؤال بعمل كلّ ما من شأنه أن يعود على القسم بأقصى ما يمكن ويكلّفه أقلّ ما يمكن، مع الأخذ بعين الاعتبار عواقب الإخفاق. وقد يبدو مثل هذا الموقف مستهجناً، وهو كذلك بالفعل من بعض النواحي، ولكن لنأخذ في الحسبان الأمرين التاليين: أولاً، إنّ ما سبق أن عرضناه آنفاً هو ما وصفه سيرفيرو وولسون (1994) بأنه "عملية ديمقراطية جوهرية"؛ أي أنها طريقة تدفع القسم لأن يولي مساهميه اهتماماً صريحاً دون أن يدفع الأمر كلّه صوب التردّي إلى ضرب من "النسبية الشّالة" (ص140). ثانياً، ينبغي أن نُبْقي في الذهن أنَّ واحداً من أحجار الزاوية بالنسبة للاختصاص الأكاديمي هو الاستقلال، أي السعي إلى المعرفة وخوض مخاطر الإخفاق دون أن تقيّد ذلك المصالح السياسية الخارجية. ومقابل استقلالهم، فإنّ الاختصاصيين الأكاديميين يعتبرون مهنتهم خدمةً للصالح العام. وإلا لما كانوا أكثر من مجموعة من المستشارين الذين تلقوا تعليماً حسناً. ولقد سبق أن أشرت في فصل سابق إلى أن الهيئة التدريسية الأكاديمية لا يُفْتَرَض بها أن تستجيب لكل نزوة يعبّر عنها أحد المتعاملين. غير أنّ المتوقّع منها أن تخدم الصالح العام بتلك الوسائل التي تمليها المصلحة العامة.

التفاوض على مقاييس نوعية القسم، انطلاقاً من المركز والعمل باتجاه الخارج

من الطبيعي أن يكون للمساهمين الذين يقعون في المركز أو بقربه أقوى الأصوات وأن يتمّ التفاوض على مصالحهم بحرص واحتراس. وكلما انتقل القسم خطوة ناجحة من الحلقات الداخلية إلى الحلقات الخارجية، يمكن أن يواجه "تشدّداً" أكبر، ومزيداً من الاستراتيجيات التنافسية (اقرأ المقنع والتعليمي) المختارة

حيث لا تُجرى التغييرات الجوهرية إلا حين تكون عواقب عدم إجرائها هي تلك العواقب الخطيرة. (ومن الأمثلة الواضحة هنا الامتثال لمقاييس الاعتماد أو الاعتراف المحلية أو التخصّصية).

وينبغي أن أشير إلى أنّ هذه الخطوات ليست خطّيّة. فعندما تُطَوّر مقاييس القسم، يجب أن توضع أمام الهيئة التدريسية لمراجعتها. فهي، في النهاية، مقاييس هذه الهيئة التدريسية، التي تبدي استعداداً لأن تتحمّل مسئوليتها المشتركة وتُحاسب عليها. ولذلك، فإنّ العملية دائرية، أو بصورة أدقّ حلزونية. فالمقاييس ليست جامدة قطّ، بل فضفاضة (مائعة) متطوّرة، تتغيّر بتغيّر مصالح المساهمين.

خاتمة

هل يعني هذا أن وضع المقاييس هو عملية لا تنتهي أبداً، وأنّ على الأقسام أن تنخرط في حلقة لا نهاية لها من تطوير مقاييس الجودة النوعية ومعرفة آراء المتعاونين الآخرين بها؟ يمكنني أن أتصوّر عيني القارئ وهما تدوران وهو يتفكر هذا الأمر ويتأمّله. كأنَّ الأقسام ورئاساتها ليس لديها في الأصل ذلك الكثير مما تفعله! وإنني لأتعاطف مع هذا، ولست أشير إلى أن ما اقترحته أعلاه ينبغي أن يُعْمَل كلّ عام، أو حتى كلّ خمسة أعوام. بل أشير، بدلاً من ذلك، إلى أن تُجْرى هذه العملية كاملة من البداية كلّ عشرة أعوام، على نحوٍ ربما يكون مبرمجاً زمنياً بحيث يتوافق مع الأمور ذات الرهان المرتفع مثل الاعتماد ومراجعة البرامج. وعندئذ يمكن للمقاييس المتفاوض عليها أن تستخدم كنقاط انطلاق لخطط العمل السنوية على مستوى القسم والهيئة التدريسية، وكدوافع للتفاوض مع الإدارة المركزية (على الموارد الاختيارية) وعندئذ يمكن أن تقوم الهيئة التدريسية بمراجعة مقاييس القسم وصقلها كل 3 – 5 أعوام، تبعاً لدرجة التغيّر في المؤسسة.

والنقطة الأخيرة هنا هي أنّ القيم التي تحملها هيئة القسم التدريسية لا ينبغي تحديدها وحسب، بل يجب تفحّصها أيضاً وربما تحدّيها. ولقد قامت والفوورد وزملاؤها (2000) بمراجعة الأدبيات البحثية حول القيم الأكاديمية ووجدوا أنّ القيم التالية هي القيم الأبرز: الزمالة، والاستقلال، والحرية الأكاديمية، والتخصص/الخبرة، والعقل، والمنهج العلمي. وقد أشاروا إلى أنَّ هذه القيم قد لا تقتصر على التصارع في أغلب الأحيان وحسب، بل يمكن أن تكون ناقصة أيضاً: "لعل الأدبيات تتجاهل بعض القيم الأساسية، خاصةً... قيمة الخدمة والمراقبة" (ص17). فالقيم التي من المرجح أن تتجاهلها الهيئة التدريسية أكثر من غيرها هي على وجه الدقة تلك التي من المرجح أن تبرز إلى السطح عند التفاوض مع المنتفعين من القسم.

وكيف يمكن للقسم أن يعلم إذا ما كانت قيمه تُخدَم كما ينبغي؟ إن ذلك يتمّ بتحديد أدلّة التقويم المناسب وجمعها، وهذا هو موضوع الفصل التالي.

المراجع

- Baldridge,J.V. (1971). Power and conflict the university: research in the sociology of complex organizations. New York, NY: Wiley.
- Boyer, E. (1990). Scholarship reconsidered: Priorties of the professoriate. princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Cervero, R.M.,& Welson, A. L. (1994). Planning responsibly for adult education: A guide to negotiating power and interests. San Francisco, CA:Jossy–Bass.
- Gaff, J.G., Pruitt–logan, A.S., Weibl, R.A., & Associates. (2000). Building the faculty we need: Colleges and universities working together. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S., (1989). Fourth generation evaluation. Newbury Park, CA: Sage.
- McMillin, L.A., & Berbert, J. (Eds). A new academic compact: Revisioning the relationship between faculty and their institutions. Bolton,MA: Anker.
- Trower, C., Austin, A., & Sorcinelli, M. (2001, May). Paradis lost: How the academy converts enthusiastic recruits into early–career doubters. AAHE Bulletin, 53 (9), 3–6.
- Walvoord, B. E., Carey, A. K., Smith, H. L., Soled S. W., Way, P. K., & Zorn, D. (2000). Academic departments: How they work, how they change. ASHE–ERIC Higher Education Report, 27 (8). San Francisco, CA: Jossey–Bass.
- Wergin, J. F. (1976). Evaluation of organizational policymaking: A political model. Review of Educational Research, 46 (1), 75–115.

6 إيجاد الأدلّة على الجودة النوعية وجودة الأدلّة النوعية

«فنّ الحكمة هو فنّ معرفة ما ينبغي أن يُهْمَل»

وليام جيمس

مدخل:

إليكم هذه القصة الحقيقية: إحدى الجامعات البارزة التي وهبتها الدولة أرضاً تنتفع بها، دفعها الاهتمام بأن تظهر جدّيتها حيال المحاسبة العامة لأن تضع قائمة شاملة بالمعايير الخاصة بمراجعة أقسامها. وقد اهتمت الصحافة كثيراً بهذه القائمة، حتى إنَّ مجلة The chronicle of Higher Education نشرت مقالة بارزة فيها الكثير من المديح والحماس لهذا العمل. أما المنطلق الذي انطلقت منه هذه القائمة فكان بسيطاً حيث تضمن عزل المؤشرات المشتركة بين الأقسام الأكاديمية ومثيلاتها في المؤسسات النظيرة، واستخدام ذلك في تحديد المواضع التي يمكن أن تُعْتَبَر فيها أقسام الجامعة مضاهيةً لنظرائها. وقد حصلتُ على نسخة من هذه القائمة وألقيتُ نظرةً على المعايير الجودة النوعية التي ينبغي استخدامها في الحكم على ما للنوعية من أبعاد متعددة. وقد لفتتني بوجهٍ خاص تلك المعايير التي ينبغي استخدامها للحكم على نوعية التعليم، حيث اشتملت القائمة على ثلاثة معايير:

1) عدد أعضاء الهيئة التدريسية الذين يعملون بدوام كامل (بالنسبة لطلاب الدراسات العليا وطلاب المرحلة الجامعية).

2) نسبة أعضاء الهيئة التدريسية الذين يعملون بدوام كامل إلى طلاب المرحلة الجامعية وطلاب الماجستير، وطلاب الدكتوراه

3) الدرجات العلمية (درجات البكالوريوس، والماجستير، والدكتوراه) التي منحتها الهيئة التدريسية.

وهكذا كان الأمر. فبما أنَّ الأدلة المباشرة أكثر من هذه الأدلة على نوعية التعليم لم تكن متاحة، على الأقلّ بذلك الشكل الذي تمكن مقارنته بين المؤسسات، فقد شعرتْ سلطات هذه الجامعة بأنَّ جمع بعض المعطيات كفيل بأن يظهر جهداً مخلصاً حسن النيّة، ويكون أفضل من عدم إظهار أيّ شيء على الإطلاق. ولكن دعونا نفترض أنَّ قسم علم النفس في هذه الجامعة قد صُنِّف الثامن من بين عشرة مؤسسات نظيرة من حيث فعالية التعليم. ما الذي ينبغي القيام به للتقدّم بهذه المرتبة نحو الأعلى؟ والجواب واضح: الضغط باتجاه زيادة عدد أعضاء الهيئة التدريسية الذين يعملون بدوام كامل، وتسجيل مزيد من الطلاب، والعمل بوسائل تستبقي هؤلاء الطلاب ضمن البرنامج لمدة أطول. ولو وضعنا جانباً وبصورة مؤقتة ما لهذه الاستراتيجيات من مزايا فردية، فإنَّ سؤالين واضحين يطرحان نفسيهما: ما علاقة هذه المعايير بإحساس أيّ شخص بما يشكّل التعليم الفعّال؟ وما هي العواقب بالنسبة للمؤسسة والطلاب الذين تخدمهم إذا ما فعل قسم أكاديمي معين ما يشعر أنّه ضروري لكي يغدو أكثر فعالية؟ وبعبارة أخرى، ما هي العواقب التي يمكن أن تترتّب على هذا النوع من انزياح الهدف؟

والمؤسف أنَّ هذه القصة ليست بالمثال المعزول، بل مجرد مثال بارز على نحوٍ خاص. ففي محاولة التعليم العالي الغربي أن يغدو أكثر قابلية للمحاسبة ويطيّب خاطر نقّاده، شرع في السير في مسار شديد الخطورة مطارداً مقاييس الجودة النوعية التي قد لا يكون لها سوى علاقة واهية بالجودة النوعية الحقّة. وقد سبق أن

لاحظت كيف انتهى ذلك إلى سعي المؤسسات من الصفّ الثاني والثالث، بحسب تصنيف U.S.News and World Report، لأن تحسّن مكانتها عبر صيرورتها أشدّ انتقائية وصقلها للوثائق البحثية لديها حتى لو اتجهت هذه الممارسات بعكس رسالة المؤسسة. ولنلاحظ، مثلاً، قلّة عدد الجامعات الشاملة وجامعات المدن التي ظهرت في الصف الأول بحسب U.S.News. هل ذلك لأنَّ هذه المؤسسات لا تقدّم للطلاب تعليماً يضاهي نوعية الجامعة البحثية أو كلية الفنون الحرّة الانتقائية؟ أم لأنها تقوم بما يُفترض أن تقوم به، ألا وهو التركيز على تطوير موهبة ذلك الجمع الغفير من الطلاب الذين لا يملكون وثائق أكاديمية لامعة لكنهم يملكون الطاقة والإمكانية؟ أم لأنّها تقدّم للطلاب البالغين غير التقليديين تلك الوسائل لتحسين أمورهم الحياتية بالذهاب إلى الكلية ومداومتهم هناك مداومة جزئية؟ ما الذي سيترتّب على سعي هذه المؤسسات إلى مضاهاة نظيراتها من الصفّ الأول ذات الهيبة التقليدية والإمداد الحسن؟ ألا يكون حالنا أفضل لو ركّزت الجامعات وبرامجها الأكاديمية بدلاً من ذلك على الكيفية التي تمكّنها من الإسهام في الصالح العام، معترفةً بأنَّ سُبُلَ القيام بذلك تختلف باختلاف المؤسسات؟ وإذا لم تكن البرامج الأكاديمية راغبة في أن تلقي على منظومة المد راء والمجلات الأسبوعية الأخبارية بمسؤوليتها عن تحديد الأدلة المناسبة التي تكشف عن مواطن الخلل والتقصير في الجودة النوعية الأكاديمية، فكيف يُفْتَرَض بها أن تقوم بذلك بنفسها؟

إنَّ واحداً من التناقضات الكثيرة في التعليم العالي هو ذلك التناقض الذي يرتبط باستخدامنا المعطيات. فنحن جماعة مكرَّسة لـ "البحث عن الحقيقة وعرضها بحرية" (جمعية المدرّسين الجامعيين الأميركية AAUP، 1940)؛ لكننا نبدو في معظم الأحيان وكأننا نستخدم المعطيات لمقاصد تتعلّق بأجندة سياسية نريد دفعها إلى الأمام وتعزيزها. وكما تقول "جمعية فرسان التعليم العالي":

نادراً ما تعمل المؤسسات على جعل المعطيات أدوات ذات أهمية استراتيجية بالمعنى الكامل للكلمة؛ أي أدوات لقياس قدرة المؤسسة على إنجاز التزامات راهنة أو السعي وراء فرص جديدة، أو لفهم الأسواق الخارجية والتنافس على برامج وخدمات جديدة أو موجودة من قبل، أو لتحليل فرص القيام بمغامرات جديدة عبر التعاون بين الأقسام والمركز، أو لاستكشاف آفاق تعاون أبعد مع كلياتٍ وجامعات أخرى. وفي حين يبدي التعليم العالي اهتماماً بالأرقام غير مسبوق، فإنَّ المؤسسات تجد نفسها مشدودة على نحو شاذ وغريب بين طرفي الطيف بواسطة [القولين المتناقضين] التاليين: "لقد أرجأنا كل قرار نظراً لحاجاتنا إلى المعطيات الكافية"، و"لقد اتخذنا قرارنا، اللعنة على المعطيات"، والنتيجة المنطوية على مفارقة ساخرة هي أن مؤسسة ما تستخدم المعطيات أحسن استخدام حين تعرض أحكامها العلمية لكنها غالباً ما تخفق في استخدامها على نحوٍ فاعل في تحسين عملياتها الخاصة، وسياقاتها، وآفاقها. (2000، ص 1 – 2)

وسوف أستكشف في هذا الفصل كيف يمكن للبرامج الأكاديمية أن تعمل على تحديد المعطيات وجمعها بوصفها "أدوات ذات أهمية استراتيجية"، كما تقول هذه الجمعية.

طرح الأسئلة الصحيحة

عند تقويم الجودة النوعية فإن السؤال يعد كل شيء. وغالباً ما يبدأ تقويم البرنامج بمناقشة الأدوات التي ينبغي استخدامها، أو ربما يبدأ بمناقشة أهداف البرنامج. وكلاهما ليسا بالمكانين اللذين يُحْسَن أن يكون البدء بهما. وإذا ما أُريد للتقويم أن يكون تقويماً ذا معنىً بالفعل بالنسبة لأولئك الذين يتأثّرون به، فإنَّ عليه

أن يبدأ بالأسئلة التي في ذهن هؤلاء الأشخاص. فلا تخطئوا على هذا الصعيد: إنَّ لدى أعضاء الهيئة التدريسية أسئلة كثيرة بشأن نوعية عملهم، سواء على المستوى الفردي أم الجماعي، وهي أسئلة تُحفِّز وتُثار على نحوٍ خاص حين يكون القسم في سياق مناقشة تقويمية كتلك التي اقترحناها في الفصل السابق. ومن التمارين البسيطة والمفيدة بهذا الصدد أن تُطْرَح على أعضاء القسم أسئلة محفِّزة كالأسئلة التالية: "ما الذي تريد أن تعرفه مما يساعد قسمنا على تحسين خياراته بشأن استخدام مواردنا؟ ما المعلومات التي يمكن أن تساعدنا على تحسين نوعية العمل الذي نقوم به؟" (فيرين وسلافنغز، 2000). والمفتاح هنا هو الاعتراف بضرورة طرح هذه الأسئلة، ومناقشتها بين أعضاء هيئة القسم التدريسية، وتأطيرها بوسائل تفضي إلى تحديد الأدلة المفيدة. ويقترح مايكل كوين باتون، وهو نصير عريق لما يُدعى "التقويم الذي يركّز على النفعيّة" (1997)، خمسة معايير لأسئلة التقويم الحسنة:

1) إمكانية جمع المعطيات التي تَمُتّ بصلة للسؤال؛ أي أن يكون سؤالاً تجريبياً حقّاً.

2) وجود أكثر من جواب واحد ممكن على السؤال؛ أي أن الجواب غير محدّد مسبقاً في صيغة السؤال.

3) أن يريد المُستَخدِمون المعنيون بالدرجة الأولى تلك المعلومات التي تعينهم في الإجابة عن السؤال. أي أن يهتموا للإجابة.

4) أن يريد المستخدِمون الإجابة عن السؤال من أجلهم هم أنفسهم وليس من أجل أحد آخر.

5) أن يكون بمقدور المستخدِمين المعنيين أن يشيروا إلى الكيفية التي سيستخدمون بها الإجابة عن السؤال؛ أي أن يكون بمقدورهم تحديد الصلة بين الإجابة عن السؤال والفعل المستقبلي. (الفصل الأول).

بعض أسئلة التقويم الرديئة

هنا بعض الأمثلة على أسئلة التقويم الرديئة، والسبل التي تمكّن من تحسينها:

كيف يمكن لنا أن نُقْنِعَ الإدارة بأنّ الهيئة التدريسية بحاجة إلى مزيد من التخصصات؟ فهذا ليس سؤالاً تجريبياً، بل سؤال سياسي.

هل نقوم بعمل جيد في تدريسنا طلاب الدراسات الجامعية؟ مع أنَّ هذا السؤال يمكن أن يُطْرَح بدايةً، إلا أنه سؤال واسع ومبهم إلى الحدّ الذي يكاد لا يمكن الإجابة عنه في شكله الحالي. والبداية الأفضل هي مما يتوقّع القسم لطلابه أن يتعلّموه، ثم تقويم نجاح القسم في تقديم مثل هذا التعلّم. فصياغة السؤال بهذه الطريقة تكاد تطرح على الدوام أسئلة أبعد وأعمق بشأن أهمية المنهاج، ورواجه، وتماسكه.

كيف يمكن لنا أن نوثّق نتائج التعلّم في دراستنا الذاتية التي نقدّمها للجان الاعتماد؟ هذا ليس سؤالاً تقويمياً، بل سؤال أداتيّ. سؤال عن كيفية جمع المعطيات التي يريدها شخص آخر.

ما الذي يمكن أن نفعله حيال أعضاء الهيئة التدريسية الكبار الذين باتوا يشكّلون عبئاً على القسم؟ مع أنَّ هذا السؤال يُطرَح كثيراً في الأحاديث الخاصة بين أعضاء الهيئة التدريسية (من بين الذين لم يتحولوا إلى عبء بالطبع)، إلا أنَّه مشحون بافتراضات مسبقة حول ما يجعل المرء عبئاً ثقيلاً. وعلاوةً على ذلك، فإنَّ ما تنطوي عليه هذه التسمية ذاتها يوحي بأنَّ هناك جواباً وحيداً هو الجواب الشافي،

وهو إيجاد سبيل لإخراج أعضاء الهيئة التدريسية الفاقدين للحيوية واستبدالهم بدماء جديدة. غير أنَّ النظر إلى هؤلاء الأعضاء بصورة مختلفة، يمكن أن يفضي إلى سؤال مختلف، كالسؤال: "ما هي الخيارات المتاحة لمساعدة أعضاء الهيئة التدريسية الكبار على استعادة حيويتهم؟".

كيف يمكن أن ندفع لجنة الترقية والتثبيت لأن تكافئ التدريس بالقدر الذي تكافئ فيه البحث؟ مرة أخرى، هذا سؤال سياسي وليس تجريبياً فهو يفترض أن السؤال التقويمي ("هل تكافئ لجنة الترقية والتثبيت عمل أعضاء الهيئة التدريسية بوسائل تتّسق مع التوجيهات؟") قد تمّت الإجابة عنه أصلاً.

لماذا لا يهتم الطلاب إلا بالحصول على وظائف جيدة؟ مرة أخرى، ثمّة تسليم للواقع هنا ينبغي تحدّيه. والسؤال التقويمي الأفضل هو: "ما هي التوقّعات الأساسية التي ينتظرها منا طلاّب الاختصاص، وكيف يمكن لنا أن نلبيها؟" فإذا ما تبيّن أن توقعات الطلاب لا تنسجم مع ما ترى الهيئة التدريسية أنَّ على الطلاب توقّعه، يغدو السؤال عن كيفية التفاوض على القيم، بالسبل المُقترَحة كما تم اقتراحه في الفصل الخامس.

بعض الأسئلة التقويمية الجيدة

هنا، من جهة أخرى، بعض الأسئلة التقويمية الجيدة، بمعنى أنها تلبّي المعايير: (1، 2، 3، 4، 5) المذكورة أعلاه. وما أقدّمه هو مجرد عيّنة من الأسئلة؛ فالقائمة ليست شاملة ولا كاملة. وعلى القسم ذاته أن يقرّر ما إذا كانت تلبّي المعيار (3)، أي ما إذا كانت مناسبة لكلّ قسم بعينه. وأكرر القول أنها مجرد عيّنة؛ وقد تعمّدتُ ألا تكون شاملة ولا كاملة.

تعلّم الطلاب: كيف يمكن لموضوعات المقرَّر أن تلبي غايات هذا المقرَّر؟ ما مدى اطّراد تعلّم الطلاب واتساقه عبر الأقسام المختلفة من المقرَّر ذاته؟ إلى أيّ مدى

يتمّ إدخال أهداف المنهاج الأساسية وتعزيزها على النحو الملائم من مقرَّر إلى آخر؟ هل تعكس نماذج تلقي الطلاب للمقرَّر وجود الاطّراد والتتابع الملائمين؟ هل تم إعداد الطلاب كما ينبغي للدراسات العليا أو لاختيار مهنتهم؟

نجاح الطلاب: ما العوامل التي تدفع الطلاب إلى الانتقال إلى تخصص آخر؟ ما العوامل المسؤولة عن نجاح أو فشل الطلاب الذين هم في وضع حرج؟ ماذا عن سجلّنا في جذب الطلاب الملونين والاحتفاظ بهم؟ ما مدى ثقة الطلاب بقدرتهم على المنافسة في السوق؟ ما مدى نجاح المتخرجين في تحقيق أهدافهم من حيث المهنة؟

كفاءة المنهاج: ما مدى مساهمة مقرراتنا الخدمية في الأهداف التعليمية العامة للمؤسسة؟ إلى أيّ مدى تقوم غايات المنهاج على أدلة موثّقة بشأن ما يحتاج الطلاب لأن يعرفوه ويعملوه؟ ما هو الاتجاه من حيث الساعات التدريسية المكرّسة للتخرج، وهل ثمة إفراط في هذا الرقم؟ ما هو عدد أقسام المقرّر المُدْرَجَة، وهل ثمّة إفراط في هذا الرقم؟ ما هو عدد المقررات الدراسية الاختيارية، وهل ثمة إفراط في هذا الرقم؟

الإنتاجية البحثية: ما هي المسارات البحثية لأعضاء الهيئة التدريسية بالقسم؟ هل تتقارب هذه المسارات بوسائل تنسجم مع أولويات القسم والمؤسسة البحثية؟ ما مدى نجاح القسم في توفير مدخل إلى المعلومات الخاصة بالمنح المتاحة لدعم البحث العلمي الخاص بأعضاء الهيئة التدريسية؟ ما هو حجم التوظيفات الخاصة بالبنية التحتية والتي يمكن أن تضع أعضاء الهيئة التدريسية على مستوى المنافسة في الحصول على المكافآت والجوائز؟ إلى أي مدى تجد الأبحاث العلمية التي تقوم بها الهيئة التدريسية منافذها المناسبة؟

إدارة الموارد: ما تأثير المقررات التي يدرّسها أعضاء الهيئة التدريسية الذين يعلّمون بصورة مؤقتة أو المساعدون والقائمون بالأعمال على تعلّم الطلاب وعلى

تماسك المنهاج؟ كيف يمكن الموازنة بين كل من حجم الصفّ ومشاركة الطلاب وبين عدد الأقسام التي تتعلّم عن بعد ومشاركة الطلاب؟ هل حقق القسم الفائدة المرجوة من الدَّخل غير المشروط (مثلاً، الزيادة الناجمة عن المنح البحثية)؟

مشاركة القسم: ما مدى اطلاع أعضاء هيئة القسم التدريسية على العمل الذي يقوم به زملاؤهم؟ ما هي الطرق الأنسب لكي تباشر الهيئة التدريسية جهودها التعاونية وتعمل على تعزيزها سواء على مستوى التدريس أو البحث؟ إلى أي مدى يتقاسم أعضاء الهيئة التدريسية إحساساً بعمل القسم الجماعي وإحساساً بالمسؤولية الجماعية عن عمل هذا القسم؟ إلى أي مدى تخضع قضايا القسم للنقاش المفتوح والبنّاء؟ كيف يضيف القسم قيمةً إلى الكلية أو المؤسسة، وإلى المجتمع؟

تحديد الأدلّة التي يمكن أن تكون مفيدة

ثمّة افتراض شائع، لكنه مغلوط، مفاده أنَّ الأدلة والمعطيات هما مصطلحان مترادفان. فهما ليسا كذلك. وقد أفضى الربط بينهما إلى ممارسة محلّ شكّ فيما يتعلّق بجمع ضروب المعلومات المختلفة التي يمكن أن تكون ذات صلة بالسؤال المطروح، وبتقديم هذه المعطيات جملةً، وتوقّع أنَّ يداً خفيةً ما سوف تساعد قارئها على الخوض فيها جميعاً وإيجاد الحقيقة. لننظر، مثلاً، إلى حجم المعطيات التي جُمِعَت من أجل الدراسات الذاتية التي تقوم بها المؤسسة، أو التي جُمِعَت كجزء من مبادرات التخطيط الاستراتيجي المختلفة. ولنفكّر إلى أي مدى تمّ تنظيم هذه المعلومات عمداً بحيث تدعم ادعاءً معيناً أو ترضي ادعاءات منافسة؟ وبعبارة أخرى، إلى أي مدى تُستَخدَم هذه المعلومات كأدلّة؟ لقد لاحظ بيتر إِيْوِل (2002) أنَّ للأدلة خمس سمات مميّزة:

الأدلّة قصدية وهادفة

تُستَخدَم الأدلة لتمتين حجّة. وكما هو الحال في المحكمة، فإنَّ الأدلة تُقدَّم لإثبات صحّة الادّعاء. وكتاب الوقائع الذي تقدّمه كليّة ما ليس، بحدّ ذاته، دليلاً، في حين أنَّ دراسة الطلاب المنتسبين إلى الكليّة أو المسجّلين فيها، والتي لا بدّ لها أن تُظْهِر تغيّر سمات الطلاب بمرور الوقت، هي دليل. والأدلّة سياقية على الدوام بالنسبة للحجج التي تُقَدَّم.

لا تغدو الأدلةُ أدلةً إلا نتيجة للتأويل والتفكير

كما يلاحظ إيْوِل، فإنَّ الأدلّة لا تتكلم من تلقاء ذاتها، بل تقتضي قيام محاولة لاستخراج معنى من المعطيات، وتبيان كيف تفضي الأدلّة إلى فهم أفضل لقضيةٍ أو ظاهرة معينة.

الأدلّة متكاملة وتشكّل كلاًّ واحداً

لا يكون لأجزاء المعطيات المفردة معنى إلا ضمن سياق القضية الأوسع. هكذا، يكون الكلام على مجموع الأدلّة، أو على وزنها مجتمعةً. وقد تتّخذ الأدلة المتعلّقة بالجودة النوعية في القسم الأكاديمي أشكالاً كثيرة، لكن هذه الأشكال جميعها تحتاج لأن تتساند وتتماسك لكي تدعم الادّعاء المطروح.

يمكن للأدلة أن تكون كمّية ونوعية على حدٍّ سواء

ليس لنمط من الأدلّة أن يكون متفوقاً بطبيعته على أيّ نمط آخر: فذلك كلّه يتوقّف على كيفية استخدام هذه الأدلّة. فالأرقام يمكن أن تكون مفيدة تماماً في قطع الطريق على التفكير الخادع والبلاغة الغامضة؛ ويمكن للنصّ أن يكون بالغ الإفادة في حكاية قصة برنامجٍ ما ومساعدة القراء على إقامة صِلاتٍ بينه وبين أوضاعهم الخاصة.

يمكن للأدلة أن تكون إمّا مباشرة أو غير مباشرة

في بعض الأحيان لا يكون من المعقول ولا من المرغوب فيه قياسُ الجودة النوعية على نحوٍ مباشر؛ وتكون القياسات البديلة أو الوكيلة أكثر فعالية. قد يحسب المرء، على سبيل المثال، أنَّ الفحص الشامل يشكّل المصدر المباشر للأدلّة على تعلّم الطلاب الذين يختصّون، غير أنَّ ضيق بؤرة هذا الفحص قد تخلق حاجة إلى القياسات غير المباشرة، مثل مجموعات الطلاب المركّزة ومعدلات القبول الجامعي، بغية استكمال الصورة.

وباختصار، إذاً، تتحول المعطيات إلى أدلّة عن طريق التأويل البشري. ولذلك، فإنَّ تحديد ما يشكّل دليلاً – أو، الأهمّ من ذلك، ما يمكن أن تكون المعطيات دليلاً عليه – هو عملية حكم من المستوى الرفيع. وذلك هو السبب في أنَّ المجموعة ذاتها من المعطيات كثيراً ما يمكن استخدامها لاستخراج حجج متناقضة. وعلى سبيل المثال، هل تشكل الدرجات المرتفعة التي ينالها خرّيجو الدراسات العليا في القسم دليلاً على نجاح هذا الأخير في تعليمه للاختصاصيين؟ أم أنها تنمّ على انحياز القسم إلى إعداد الطلاب في الدراسات العليا، على حساب بقية الأمور؟ وإذا ما كانت المؤسسة شديدة الانتقائية أصلاً، فهل تنمّ هذه الدرجات على أيّ شيء يتعدّى تلك التوقّعات الكبيرة التي تكون سائدةً ومسيطرةً منذ القبول بأن يبدي هؤلاء الطلاب قدرة أكاديمية مميّزة؟ والمسألة هي أنَّ الأدلّة لا تتكلم من تلقاء ذاتها، شأنها شأن المعطيات. وما تفعله الأدلّة الجيدة، أو ينبغي أن تفعله، هو أنها تُشْرِك أعضاء القسم وسواهم في حوار مفيد ومُطَّلع حول ما يجري. ويمكن للمرء أن يتوقّع في مثل هذه الحوارات بروز حقائق متعددة، فإذا ما أفضى ذلك بدوره إلى خلاف بنّاء، كان الأمر حسناً بالفعل.

ولقد كشفت دراسة تقويم الأقسام التي قامت بها بيو (وِرْغِن وسوينغن، 2000) عن عدد كبير من الأدلّة التي تُسْتَخْدَم في تقويم نوعية الأقسام، ووهذا ما يشير إليه الجدول (6 – 1).

الجدول (6 – 1): الأدلة المستخدمة في تقويم الأقسام

مـؤهّلات الهيئـة التدريسية	الأصول/أوراق الإثبات الأكاديمية
	الشهرة على المستوى الوطني
	مؤهّلات المساعدين
	القدرة على الاستجابة للحاجات/الفرص المستقبلية
	انسجام مؤهّلات الهيئة التدريسية مع حاجات/أهداف القسم
	فرص التطور لدى الهيئة
إنتاجيـة الهيئـة التدريسية	تمويل البحوث
	منشورات الهيئة
	جوائز البحوث
	مكانة القسم على المستوى الوطني
	العبء التدريسي
	ساعات التدريس المعتمدة
	توزيع معادل تفرّغ الهيئة
	الأطروحات التي يُقَدَّم لها النصح، أو يتمّ ترؤسها
	الطلاب تحت الإشراف
	المساهمات الخدمية
	الامتداد الأكاديمي
	التعاون مع وحدات أو برامج أخرى
الكفاءة	اتجاهات التكاليف والمصروفات على مستوى الوحدة
	معادل تفرّغ الهيئة/معادل تفرّغ الطلاّب
	ساعات التدريس المعتمدة/معادل تفرّغ الهيئة
	الإيرادات/ساعات التدريس المعتمدة
	الإيرادات/المصروفات

	الميزانية الجارية/معادل تفرّغ الهيئة
	الإنفاق على البحث/معادل تفرّغ الهيئة
	دعم الدولة/الميزانية الكلّية
نوعية المنهاج	عمليات التخطيط
	آليات التحكّم بالجودة النوعية
	أهداف التعلّم
	متطلبات الاختصاص أو الدراسات العليا
	انسجام المقررات مع أهداف المنهاج
	تنسيق المقررات
	النماذج اللازمة كشرط أساسي
	التوازن بين العمق والاتساع
	نسبة المقررات المشتملة على تعلّم فاعل
	انسجام الأقسام المتعددة في المقرر
	توفّر المواد الاختيارية
	إجراءات النُّصح والإرشاد
نوعية التعليم	عمليات تقويم التدريس والإرشاد
	المشاركة في التدريس التعاوني
	حجم الصّف
	الابتكار التعليمي
	خصائص خلاصات المقررات
	استراتيجيات الارتقاء بالتعليم الفاعل
	إجراءات وضع المقاييس الأكاديمية
	تبني التكنولوجيات المعلوماتية
نوعية الطلاب	اختبار SAT عند القبول، أو ACT، أو GRE

	استراتيجيات التسجيل والقبول
	معدّلات القبول
	الدعم المالي لطلاب الدراسات العليا
	التنوع الديمغرافي
إنتاجية الطلاب	نماذج التسجيل
	عدد الذين يختصّون
	عدد المنقولين إلى مستوى أعلى
	واجبات الطلاب
	جهد الطلاب
	الاحتفاظ/ درجات التخرّج
	الدرجات التي نالت مكافآت
	زمن الحصول على درجة
	مشاركة الطلاب في نشاطات القسم
نتائج التعلّم	عمليات تقويم التعلّم
	تطور الطلاب المعرفي
	رضا الطلاب
	تصنيف الدرجات أو الشهادات
	التمكّن من المهارات العامة
	إنجازات الطلاب
	إنجاز الأهداف المطلوبة في مجالات التخصص
	الأداء في مقررات الذروة
	تعيين الطلاب (في وظائف)
	رضا المستخدِم
	رضا الخريجين

	الأداء في امتحانات الإجازة/الشهادة، واختبارات المستوى
	نسبة الطلاب الذين يدخلون الدراسات العليا
كفاية الموارد	التسهيلات المخبرية/ الحاسوبية
	مكاتب أعضاء الهيئة التدريسية
	غرف الصف
	الهيئة الداعمة، عددها ومؤهّلاتها
	طاقة الاستيعاب
المساهمات في رسالة/ أولويات المؤسسة	رسالة/ رؤية القسم
	تميّز القسم
	أهميّته بالنسبة للمؤسسة
	توفّر البرنامج ذاته في أمكنة أخرى
	العلاقة مع البرامج الأخرى
	المساهمة في التطور الاقتصادي، وسواه من المنافع الاجتماعية
	الخدمة المقدَّمة لغير الطلاب الذين يختصّون، التعليم المستمر
	التلاؤم مع الخطة الاستراتيجية
	مطالب الطلاب
	مطالب المستخدِمين

(مُستَمدّ من ج. ف. ورغن وج. ن. سوينغن، تقويم الأقسام، 2000)

ثمة هنا أكثر من 100 معيار مستقل. وعلى النقيض من الحكمة التقليدية، يكفي التفحّص السريع لهذا الجدول كي نتبيّن ما فيه من توزّع متساوٍ وعادل بين معايير المدخلات (مؤهّلات الهيئة، المعادل التفرّغي)، والعملية (نوعية المنهاج، واجبات الطلاب)، والمخرجات (منشورات الهيئة التدريسية، تعلّم الطلاب). غير أنّنا حين نمعن النظر في معايير العملية، نجد أنّ قلّةً منها هي التي تتعلّق بالكيفية التي يمكن من خلالها للقسم أو البرنامج أن يرتقي بتعلّم الطلاب والهيئة التدريسية

وبنمائهم وتطورهم. ومع أنَّ التحسين المتواصل هو واحد من الأهداف القيّمة والمهمة، إلا أننا لا نكثر من تقويمه (ومكافأته، تالياً). ويبقى أنّ هذا الجدول يقدّم، على الأقلّ، قَدْرَاً كبيراً من المعطيات التي يمكن أن تكون مفيدة. وما من مؤسسة تجمع، أو ينبغي أن تجمع، كلّ هذه المعطيات، مع أننا وجدنا أنّ معظم المؤسسات قد توفّرت لها معظم مصادر الأدلّة هذه. وهكذا يغدو السؤال المطروح هو كيف نأخذ المعلومات الخام التي لم يسبق تأويلها ونحوّلها إلى أدلّة مفيدة؟

الحكم على نوعية الأدلة

على الرغم من الواقعة الفعلية التي مفادها أنَّ ما من سياسات خاصة بمراجعة البرامج المؤسساتية تشتمل على إرشادات يمكن استخدامها في الحكم على صحّة الأدلة، إلا أنّه تبقى هنالك إرشادات تتعلّق بالجودة النوعية. وكما سبق أن أشرت، فإنَّ الإجابة عن أيّ سؤال يتعلّق بصحّة الأدلّة يتوقّف على مدى تلاؤم الأدلة مع السياق: فتقويم نوعية الطلاب بحساب معدلات القبول يكون مناسباً للجامعة الوطنية الانتقائية أكثر من الجامعة المحلّية الشاملة بكثير. وإذْ نضع ذلك في الأذهان، فإنَّ المؤسسات وأقسامها ينبغي أن تكون قادرة على أن تتفحَّص باحتراس تلك الأدلّة التي تستخدمها في تقويم البرامج وإطلاق الأحكام عليها. وثمة إطار متوفّر أصلاً لذلك، هو مقاييس تقويم البرامج (الطبعة الثانية) (لجنة مشتركة، 1994). فعلى الرغم من أنّ هذه المقاييس كانت قد وُضِعَت لتغطي أشكال التقويم التعليمي جميعاً، إلا أنَّ معظمها مناسب لتقويم برامج التعليم العالي. وهي مقاييس مُصَنَّفة في أربعة أصناف، هي التالية بعد إعادة صياغتها:

1) **مقاييس النفعية:** والمقصود منها أن تضمن خدمة معطيات التقويم حاجات المساهمين في البرنامج

2) **مقاييس إمكانية التنفيذ:** والمقصود منها أن تضمن أن يكون التقويم واقعياً، متبصّراً بالعواقب، دبلوماسياً، ومقتصداً حسن التدبير.

3) **معايير اللياقة:** ويقصد بها أن تضمن أن يُجرى التقويم بصورة صحيحة، وأخلاقية، وباحترام واجب لأولئك الذين تؤثّر عليهم نتائجه.

4) **مقاييس الصواب:** ويُقْصَد منها أن تضمن أن التقويم بنقل معلومات صائبة تقنياً عن البرنامج.

ومقاييس الصواب هي تلك المقاييس التي تتناول الأسئلة المتعلقة بصحّة المعطيات. وأحد مقاييس الصواب هذه، مفاده أنَّ إجراءات جمع المعلومات ينبغي أن تُطَوَّر بوسائل تضمن أن تكون تأويلات المعطيات صحيحة بالنسبة للاستخدام المُرَاد. فالمعايير والأدلّة ليست بطبيعتها صحيحة أو غير صحيحة؛ والأحرى أنَّ الصحّة "تتوقّف بكلّ ما للكلمة من معنى على الأسئلة المطروحة، والإجراءات المُسْتَخْدَمة، وشروط جَمْع المعطيات، ... وخاصةً على تأويل النتائج" (1994، ص 146). ويطرح إيْوِل (2002) خمسة مبادئ للأدلّة الجيدة، مشابهة لتلك التي عممّتها "اللجنة المشتركة":

1) **الصلة:** فالأدلة "مرتبطة على نحوٍ واضح بالادّعاء المطروح... بما في ذلك ما يُفْتَرَض بأيّ معلومات تُقَدَّم أن تكون دليلاً عليه" (ص 8 – 9)

2) **إثبات الصحّة:** تَوَفُّرُ معلوماتٍ كافيةٍ تسمح لآخرين بالتعاون المستقل.

3) **التمثيل:** فالأدلة "نمطية بالنسبة لوضع أو شرط أساسي وليست أمراً معزولاً" (ص 11)

4) **التراكم:** فصدقية الأدلة تتحسّن باستخدام مصادر متعددة.

5) إمكانية اتّخاذها أساساً للفعل: فالأدلة توفّر "مرشداً نوعياً للفعل والارتقاء... والأدلة المُقدّمة [ينبغي أن] تُحلَّل تأمّلياً وتؤوّل للكشف عن تطبيقاتها الجودة النوعية" (ص 13)

إرشادات للحكم على نوعية الأدلّة

إذا جمعنا معاً هذين المصدرين من مصادرة الحكمة الخاصة بتقويم نوعية المعطيات من حيث كونها بيّنات واضحة، نجد أنّ الإرشادات التالية هي التي تتوفّر لنا:

1) ابحث عن الانسجام بين الأدلّة الممكنة وقيم البرنامج وأهدافه. واحصل على الأحكام التي يطلقها المساهمون في البرنامج (الهيئة التدريسية، المدراء، الطلاب) بخصوص صدقيّة الأدلّة.

2) حدّد أسباب اختيار المعطيات التي ستُستَخْدَم كأدلّة، وبيّن الصلة بين الأدلّة والأسئلة والقضايا المطروحة. تجنّب اختيار معلومات لمجرد أنها يمكن أن تُحَدَّد كمياً أو لمجرّد أنها متوفّرة أصلاً.

3) احترس بصورة خاصة حين تتبنّى أدوات جديدة أو أدوات سبق تطويرها لأغراض أخرى. لا تستبعدها، ولكن أَشِرْ إلى أنَّ هذه الأدوات هي أدوات للاستكشاف وينبغي تأويلها بحذر وضمن حدود سياقية محددة جيداً.

4) اجمع الأدلة باستخدام مصادر معطيات متعددة، ولكن قُمْ بذلك بطريقة مقتصدة وقويمة قدر الإمكان.

5) قم بتقويم شمولية الأدلة كمجموعة، بالارتباط مع المعلومات التي تحتاجها للإجابة عن مجموع أسئلة التقويم. اسأل: "هل ستفضي لنا هذه المعلومات بما نحتاج لأن نعرفه؟"

6) هيِّئ نفسك للإجابة عن سلسلة من الأسئلة التي تبدأ ب "ماذا لو": "ماذا سنفعل لو بيّنت الأدلة...؟"

مثال على الحكم على نوعية الأدلّة:

إليكم هذا المثال عن الكيفية التي يمكن بها للقسم أن يحدّد الأدلّة التي تناسب أسئلته التقويمية.

سبق لقسم الفرينولوجي (علم فراسة الدماغ)، وعلى مدى سنوات، أن حدّد الخدمة المدنية كواحدة من أولوياته العليا، انسجاماً مع دوره كقسم أساسي في جامعة مدينية شاملة. وقد اتخذ ذلك هيئةَ مقررات لتعلّم الخدمة، تشغل الآن 20٪ من المنهاج الدراسي، وموضوعات خدمة اختصاصية، وأبحاث مشتركة مع هيئات مجتمعية. ومع أنَّ هنالك كثير من الأدلة التي تُروى عن أنَّ استراتيجية المشاركة هذه تعمل عملها، فقد بقيت هنالك أسئلة عمّا إذا كان الأمر يستحق كلّ هذا الجهد. وكانت عناية أعضاء الهيئة التدريسية الشابّة مركّزة بشكل خاص على أن يعمل التزامهم بالمشاركة على التعجيل بترقيتهم وتثبيتهم، مع أنَّ سجلهم قد يكون فقيراً من حيث الأدلّة التقليدية على الجدارة (كالمنشورات المُحكَّمة). ولذلك، فقد كان السؤال التقويمي المركزي المطروح على القسم هو: "كيف يمكن لنا أن نعلم أننا فعالون في مشاركتنا المجتمعية؟" وقد أفضت الجلسة النقاشية الأولى إلى اتفاق على أنّ الضروب التالية من الأدلّة تدلّ على الفعالية (أو غيابها) (غيلمون، 1997):

- رضا الطلاب عن المشاركة.
- رضا المجتمع عن المشاركة.
- الصلات بين البحث المجتمعي والأجندات العلمية والمنشورات، والهدايا، والمنح الناجمة عن ذلك.
- التغيرات في السياسة أو في الممارسة الاختصاصية والتي يمكن ردّها إلى نشاطات هذه المشاركة.

وحين سُئلَ أعضاء الهيئة التدريسية: "هل تفضي لنا هذه المعلومات بما نحتاج لأن نعرفه؟"، تبيّن أنَّ من العسير تبيان الفعالية دون إضافة ما يلي إلى القائمة:

- نتائج تعلّم الطلاب انسجاماً مع أهداف المنهاج الدراسي.

وحين نظر أعضاء القسم فيما يمكن أن يفعلوه بالأدلّة التي جمعوها، أدركوا أن المعطيات الواردة أعلاه لن توفّر وحدها أكثر من بضع إرشادات تتعلّق بما ينبغي الحفاظ عليه، أو تحسينه، أو تغييره، ولذلك أُضيف إلى القائمة ما يلي:

- طبيعة المشاركة التي تمّ التفاوض عليها بين القسم وشركائه في المجتمع، بما في ذلك نماذج المشاركة، وأنواع النشاطات التي يتمّ القيام بها، ومصدر ووسائل المبادرة إلى الاتصال.

ثم نظر القسم بعد ذلك في الشكل الذي ينبغي أن تتخذه الأدلّة. فالمعطيات الخاصة بالنتائج البحثية كانت متوفرة مسبقاً ولا تحتاج إلا لجمعها معاً وإعطائها قواماً محدّداً. والمعطيات الخاصة برضا الطلاب وتعلّمهم كانت متاحة أيضاً، ولو بصورة جزئية، من خلال عمليات المسح في نهاية المقرَّرات ومشروعات المقرَّرات، على الرغم مما ظهر عند التأمّل السريع من أن هذه الأمور لا تكفي كأدلّة، ولذلك قرر القسم أن يطلب من الطلاب إعداد مقالات عن تجاربهم مع مناهج تعلّم الخدمة. أمّا أصل المشاركة ونماذجها، فضلاً عن درجة رضا الشركاء في المجتمع وتأثير عمل القسم عليهم، فكان من الضروري تحديدها من خلال مسح وجيز وبعض المقابلات المنتقاة (انظر بولامبا وبانتا، 1999) وتعزيز ذلك بمراجعة للوثائق.

وهكذا جمع القسم أدلته. فماذا بعد؟

سوف أناقش في الفصل التالي كيف نضفي معنى على ما تعلّمه هذا القسم.

المراجع:

- American Association of University Professors. (1940, 1995). AAUP policy document and report.Washington, DC: author.
- Ewell, p. (2002). Evidence guide: A guide to using evidence in the accreditation process. Alameda, CA: Western Association of Schools and Colleges.
- Ferren, A.S., & Slavings, R. (2000). Investing in quality: Tools for improving curricular efficiency. Washington DC: Association of American Colleges and Universities.
- Gelmon, S.B. (1997). Intentional improvement: The deliberate linkage of assessment and accreditation. Presentation to the 1997 AAHE Conference on Assessment and Quality. Washington, DC: American Association for Higher Education.
- Joint Committee on standards for Educational Evaluatiov, James R. Sanders, chair. (1994). The program evaluation standards: How to assess evaluations of educational programs. Thousand Oaks,CA: Sage.
- Palomba, C.A., & Banta, T.W. (1999). Assessment essential: planning, implementing, and improving assessment in higher education. San Francisco, CA: Jossey–Bass.
- Patton, M.Q. (1997). Utilization–focused evaluation: The new century text. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wergin, J.F.,& Swingen, J.N. (2000). Departmental assessment: How some colleges are effectively evaluating the collective work of faculty. Washington, DC: AAHE.

7 إضفاء المعنى على أدلّة الجودة النوعية

«إننا أكثر حكمةً مما نعلم»

رالف والدو إيمرسون

«أخطر شيء في الدنيا أن تحسب أنّك تفهم شيئاً»

من مأثورات بوذية زِنْ

مدخل:

كما أشرتُ في الفصول السابقة، فإنَّ البحث عن برامج عالية الجودة هو في النهاية فعل شخصيّ وتأويلي بشكل كبير. وإن الجودة النوعية لا تتحدّد قطّ بالأرقام والإحصائيات، أو بالقصص والشهادات. ويقوم فعل الحكم على مدى القيمة من خلال جمع الأشخاص للمعلومات، وإضفاء معنى عليها عبر تمريرها في مصفاة منظوراتهم المعرفية الخاصة ونظرتهم إلى معنى القيمة، ثمَّ إطلاق حكم، وهو حكم غالباً ما يكون ضمنياً بل وغير واعٍ.

وسوف أركّز في هذا الفصل على الكيفية التي يمكن بها للقسم أن يؤوّل ويستخدم المعلومات التي يجمعها عن ذاته والكيفية التي يمكن أن يفعل بها ذلك بطريقةٍ تفضي إلى ثقافة تأملية نقدية. وسوف أتناول بهذا الصدد كلاً من الأسئلة التالية: كيف نؤوّل الأسئلة التقويمية التي جمعناها، وكيف نفعل ذلك في سياق جمعيّ أكاديمي؟ وكيف نستخدم الأدلّة لتحدي الافتراضات التي نفترضها بشأن

ما نفعله وما نُحدِثه من تأثيرات على المستفيدين منها؟ وكيف نستخدم المعطيات في تحسين عملية اتخاذ القرار؟

يبدو أننا غالباً ما نفترض أنَّ أحكام الجودة النوعية تكون واضحة ما إنْ ننظر إلى الأدلّة، كما نفترض أنَّ المقاييس التي نستخدمها في إطلاق هذه الأحكام هي مقاييس مطلقة يقتنع بها الجميع. غير أنَّ أيّاً من هذين الافتراضين ليس صحيحاً. دعونا نعود إلى الأقوال الأربعة التي استخدمتها في بداية الفصل الخامس.

إن اتجاهات الالتحاق بالتخصصات الجامعية تميل إلى الانخفاض، وعلينا أن نفعل شيئاً ما بهذا الخصوص.

يشتكي الطلاب من صعوبة حلقات بحث التخرّج. فكيف يمكن أن نتعامل مع هذه الزمرة من الطلاب كثيري التبرم؟

كان عامنا الدراسي مثمراً، الأمر الذي يشير إليه عدد المنشورات الفردية في المجلات المحكّمة.

خرّيجونا يبدون قانعين بنيل وظائف أكاديمية في مؤسسات من الدرجة الثانية والثالثة. فأين أخفقنا إذاً؟

يلاحظ أنّ هنالك أحكاماً خاصة بالقيمة واضحة تُطْلَق في كلّ قول من هذه الأقوال، وتقوم على مقاييس للأداء ضمنية. ومن ثمَّ، فإنَّ هذه الأحكام تفضي إلى استنتاجات بشأن ما ينبغي أن يفعله القسم. وتعمل قيم القسم التي يتمّ التفاوض عليها بالطريقة التي اقترحناها في الفصل الخامس على جعل الافتراضات التي تقف خلف هذه الاستنتاجات أَجْلَى وأَوْضَح، لكنها لا تحسم الجدال بالضرورة. فقد يتناقش القسم ويقتنع بمدى القيمة في أن يكون عدد الملتحقين فيه كبيراً، وقد يتخيّل أن عدد الملتحقين ينبغي أن يصل الحدّ الأمثل؛ ولكن هل يعني ذلك أنَّ أي

انخفاض في عدد الملتحقين به هو علامة على وجود مشكلة؟ إلى أيّ حدّ يجب أن تصل شكاوى الطلاب في علّوها وضجيجها قبل أن نبرّر لأنفسنا القيام بفعل جماعيّ ما؟ هل يمكن لعام مثمر على صعيد المنح أن يشير إلى أمور أخرى؟ ما عدد المتخرجين الذين ينبغوا أن يعملوا في مؤسسات الدرجة الأولى لكي تشعر الهيئة التدريسية بأنها نجحت في الإشراف عليهم؟

المقصود بالمقاييس:

إنني أطرح في هذا الفصل استراتيجيةً في تحديد مقاييس الجودة النوعية سواء بالنسبة للبرنامج أم بالنسبة لإضفاء معنى على أدلّة الجودة النوعية التي تُقدَّم بخصوص هذا البرنامج. غير أنني أودّ، أولاً، أن أوضح مصطلح "المقياس" ذاته. ذلك أنَّ "المقياس"، مثل "الجودة النوعية"، هو مفهوم غامض، وفي حين يشير مصطلح "المعايير" إلى تلك الضروب من الأدلة المُسْتَخْدَمَة في التوصّل إلى أحكام القيمة، فإنَّ مصطلح "المقياس" هو نقطة مقارنة بالنسبة لمعيار معين، وبذلك يوفّر أساساً لإطلاق الحكم الخاص بالقيمة. وإذا ما كان لنا أن نتخيّل المعيار بوصفه مجازياً نوعاً من مسطرة الياردة، فإنَّ المقاييس هي العلامات الموجودة على تلك المسطرة. وعلى سبيل المثال، قد يكون معيار القسم هو " طلاب الاختصاص الذين يكملون مناهجهم الدراسية خلال ستة أعوام". فهذه المعلومة ليست ذات فائدة كبيرة بحدّ ذاتها. فما هو الأداء الذي يُعتَبر مقبولاً؟ 60٪؟ 70٪؟ 80٪؟ أعلى من العام الماضي؟ ضمن المراتب الخمسين الأولى بين مائة مؤسسة مماثلة؟ ولذلك، فإنَّ المقياس هو مستوى الأداء الذي يمكن قبالته المقارنة بين الأدلة التقويمية والتوصّل إلى أحكام تتعلّق بالقيمة. وثمّة وسائل عدّة لتأطير المقاييس نذكرها:

المقاييس بوصفها أهدافاً

نتمتع جميعاً بحسن اطلاع على الكيفية التي توضع بها الأهداف. وذلك لأننا نضع للأداء أهدافه، سنوياً أو لفترات زمنية مختلفة. وهي أهداف يتعاون أعضاء الهيئة التدريسية في وضعها مع رؤساء الأقسام، وتتشارك الأقسام في وضعها مع العمداء، وتتشارك الكليات في وضعها مع الإدارة المركزية، وتتشارك المؤسسات في وضعها مع مجالسها. ومن ثمَّ، فإنَّ الأداء الفعلي يُقارَن بالأداء المتوقع ومن ثم يتمّ التوصّل إلى حكم. ولكن يا ليت الدنيا بهذه البساطة! فالمحددات التي تتّسم بها الأهداف كمقاييس هي محددات جدّية. لننظر في هذه الحالة: "لقد أشارت خطة عملك السنوية يا سالي إلى أنك كنت ستنشرين في هذا العام ثلاث مقالات وفصلاً من كتاب. وأرى هنا أنّك لم تنشري سوى مقالتين، أمّا المقال الآخر فلا يزال قيد الطبع وفصل الكتاب لا يزال قيد المراجعة. سوف أعطيك تصنيف "أقلّ من المرضي" في البحث". هذا ويمكن القول إن أهداف الأداء، مهما تكن فائدتها كأدوات للتفكير المنظّم والتركيز على النتائج، إنما تطرح مشكلات جدّية فيما يتعلّق بإطلاق أحكام الخاصة بالقيمة.

فهي تفترض أداءً كاملاً وإمكانية تنبّؤ كلّية: فالكلام عن طموحاتنا، أو ما نحلم بوجوده، شيء – مع أنَّ سنغ (2000) يشير إلى أنَّ طموحات الجماعة هي أمور أساسية في التعلّم المهيكل – وتحويل هذه الطموحات والأحلام إلى أمور ملموسة يمكن أن نتحمّل مسئوليتها هو شيء آخر تماماً. فمن الممكن أن يبرز حشد من المشكلات أو الفرص غير المتوَّقعة، حتى في الحياة الأكاديمية ذات الإيقاع المستقر نسبياً، ومثل هذه الأمور قد تجعل الأهداف التي سبق أن أُمعِنَ فيها النظر أشد الإمعان أهدافاً قليلة الأهمية، أو بلا أهمية على الإطلاق. وعلاوةً على ذلك، ولأنَّ المستقبل شديد الغموض ولا يمكن التنبّؤ به، فإنَّ الأرقام غالباً ما تُعْرَض على الملأ

في محاولةٍ لإضفاء مزيد من الدِّقة على الأهداف. ولكن ما مدى إمكانية التوصل إلى معدّل احتفاظ يبلغ 80٪ خلال خمسة أعوام؟ لا أحد يعلم حقّاً.

وهي تطرح صراعات بين المصالح: يقول المقوِّم ما يكل كوين باتون (1997) إنه رأى على جدار أحد المكاتب ملصقاً يقول: "إن أعظم المخاطر لا يكمن في أن تكون أهدافنا رفيعة فلا نحققها، بل يجب أن يكون هدفنا بالغ التواضع ونحققه" (ص 154). وبعبارة أخرى، فإنَّ وضع توقّعات متواضعة هو أمر حسن إذا كنت تريد أن تبدو ناجحاً، لكنه رديء إذا كنت تريد أن تحقق جودة نوعية فعلية. وهذه معضلة تواجه واضعي الأهداف طوال الوقت.

والهوس بالأهداف التي يمكن قياسها يمكن أن يستغرق عمر البرنامج كلّه ويحرفه عن أغراضه الفعلية: لقد سبق أن تناولت هذه النقطة بوصفها ظاهرة "انحراف الهدف" (بلاو وسكوت، 1962). فالتفكير في المؤشّرات الكمية– كمعدّلات القبول والاحتفاظ، ودولارات المنح المُقَدَّمة، وما إلى ذلك– كأدلّة على نوعية البرنامج هو شيء، وتثبيت هذه المؤشرات كما لو كانت أهدافاً بحدّ ذاتها هو شيء آخر تماماً. وعلى سبيل المثال، إذا ما وضع قسمٌ لنفسه هدفاً أن يزيد عدد الملتحقين في الاختصاصات الجامعية الرئيسة فيه بنسبة 30٪ خلال السنوات الخمس التالية، فذلك أمر حسن، إذا ما كان ثمّة وضوح لدى الجميع بأنَّ مجرد تحقيق هذا الهدف لا يحسن بالضرورة نوعية البرنامج (أو، بالعكس، أنَّ الفشل في تحقيق هذا الهدف لا يشير بالضرورة إلى الإخفاق). وعلى أعضاء الهيئة التدريسية أن يسألوا أنفسهم هذا السؤال مرّة بعد مرّة: "ما عواقب تحقيق هذا الهدف؟ كيف يمكن لذلك أن يسهم في غاياتنا الأساسية؟"

ولست أعني هنا، مرّةً أخرى، أن وضع الأقسام أهدافاً جمعية هو فكرة رديئة. بل على العكس تماماً. فأهداف البرنامج تعكس، بطريقة التوجّه بحسب النتائج

والتطلُّع قدمُاً ما يمثّله القسم وما ينوي إنجازه. واتخاذ الأهداف كحدود للأداء هو أمر حسن. ولا تنشأ المشكلات إلا حين تنحرف الأهداف من استخدامها كأدوات لتركيز الطاقة والالتزام إلى استخدامها كمقاييس يتحمّل البرنامج المسئولية ويُحاسب على أساسها.

المقاييس بوصفها تاريخاً

يمكن للقسم أن يقارن أداءه مع نتائج السنوات السابقة أو مع نتائج مجموعات من السنوات السابقة. وكلما كانت الفترة أطول، كان ذلك أفضل، لأنَّ ذلك يساعد على تمييز الاتجاهات والنزعات الفعلية من الانحرافات المؤقتة والعابرة. ومن الأمور الواضحة التي ترسخ هذا النوع من التحليل يمكن ذكر معطيات التسجيل والاحتفاظ، والمقرّرات الدراسية ومعادِلات تفرّغ الهيئة التدريسية، ودولارات المِنَح الخارجية، وما إلى ذلك. أمّا النظر إلى الأداء الحالي كجزء من اتجاه طويل الأمد فيقدّم مزية إضافية تتمثّل بالاعتراف بوجود التغيّر التدريجي المتنامي، الأمر الذي قد لا يُلاحظ على المدى القصير. وعلى سبيل المثال، فقد سبق لزيمسكي وماسي (1993) أن كتبا عن ظاهرة الارتفاع التدريجي في الأسعار الأكاديمية، وهي ظاهرة أدّت إلى تخفيض في نفقات التدريس لصالح الهيئات التعليمية البحثية ذات السيرة الرفيعة، الأمر الذي غدا بعد ذلك مقياساً للجميع في إنفاقهم على التدريس. ويمكن للأقسام التي يعمل فيها الارتفاع التدريجي في الأسعار على ما يرام ألاّ تشعر بذلك، إلى أن تُرى الخطوط التي يسير فيها هذا الاتجاه على مدى طويل نسبياً. والمشكلة مع التاريخ بوصفه مقياساً هي، بالطبع، التاريخ ذاته. فالنظر إلى الوراء لا يساعد القسم دائماً على التطلع إلى الأمام.

المقاييس بوصفها أحكاماً ضمنية

تأتي هذه المقاربة للمقاييس من منظورات مختلفة تماماً. وهي تفترض أنَّ ضروب الجودة النوعية المعقّدة مثل نوعية البرامج التعليمية غير قابلة بسهولة للمقاربات التحليلية التي تفضي إلى نتائج محدّدة، أمّا مكوّنات الجودة في نوعية البرنامج وعناصرها فتفوق البرامج ذاتها في كونها تتعذّر على الوصف والتحليل. ولذلك، فإنَّ الأحكام الخاصة بالقيمة ينبغي أن تقوم على أساس تقويم كلّي يجريه أكاديميون متضلّعون تماماً من أغراض الأمور الأكاديمية وتقاليدها. ومثل هذه المنظور هو الذي يدفع إلى استخدام الزملاء ذوي السيرة الرفيعة في مؤسسات أخرى كمراجعين: ففي حين يُقَدَّم لهم قَدْر كبير من المعلومات عن أغراض البرنامج وأهدافه، فإنَّ اهتمامهم الأساسي يبقى متركِّزاً على النظر في البرنامج ككلّ ووضع تقويم له من موقعهم كخبراء. والحال، أنَّ ثمّة الكثير مما يمكن أن يُقال بشأن هذه المقاربة: فمعرفة رأيٍ خارجي في قيمة البرنامج، وتنقية هذا الرأي عبر عدسات خبير (آيزنر، 1991)، يمكن أن يكون أمراً رفيع القيمة كوسيلة لتحدي الافتراضات السائدة ودفع الأقسام وهيئاتها التدريسية إلى رؤية ذاتها على نحوٍ مختلف. ويشير آيزنر إلى أننا "بحاجة لأن نتعلّم رؤية ما تعلمناه، لا أن تفوتنا ملاحظته" (ص77). غير أنَّ هنالك بعض العوائق أيضاً. ومن أهمّها أنَّ المقاييس، بتعريفها، لا تكون ظاهرة قطّ. فهي تتوقّف تماماً على الخبير الذي يُطلق الحكم. وهكذا، يمكن أن تكون الأحكام الضمنية التي يطلقها الخبير الخارجي مفيدة وفاعلة كمصدر للأحكام المتعلقة بنوعية البرنامج، إلا أنّها لا تكون ذات معنى إلا حين نتعامل معها كتقنية مساعدة وحسب.

المقاييس بوصفها علامات هادية

مصطلح "العلامات الهادية" هو مصطلح آخر من المصطلحات التي تمّ استيرادها من الحركة المهتمّة بالجودة النوعية في عالم الأعمال فجاءت حاملةً معها متاعها المعتاد. ويشير هذا المصطلح بمعناه الواسع إلى عملية تحديد المؤسسات أو الأقسام المشابهة لمؤسسة المرء أو قسمه والتي لديها أفضل الممارسات، واستخدام هذه الممارسات كمقاييس للمقارنة. والحال، أنَّ نتائج المؤسسات الأخرى يمكن أن تكون مفيدة جداً كمصدر للطموح، خاصةً بالنسبة لأولئك الذين يمكن بغير ذلك أن يكونوا متشائمين وساخرين بشأن قدرة مؤسستهم. ومن الأمثلة على ذلك أنَّ الهيئة التدريسية في قسم الفنون والعلوم في جامعة بحثية كبيرة يمكن أن تفترض أنَّ جماعات التعلّم المؤلّفة من زمر قليلة من الطلاب الجيدين ليست ممكنة في مؤسسة مثل مؤسستهم إلى أن تسمع بما يحصل على هذا الصعيد في مؤسسة أخرى يروق للهيئة التدريسية أن تقارن نفسها بها. ففي مثل هذه الحالة يفعل فعله ذلك "الانتشار عن طريق الحسد"، وهي عبارة للي شومان. غير أنَّ للاتكّاء الزائد على المقاييس بوصفها علامات هادية نقاط ضعفه الواضحة. فالمؤسسات النظيرة، مهما بدت مشابهة، تظلّ مختلفة من نواحٍ مهمة لا تُحصى، بنيوياً، وثقافياً، ومالياً، وتاريخياً، بغضِّ النظر عن اختلاف الشخصيات وأساليب القيادة. والنتائج التي تلائم مؤسسة معينة قد تكون غير واقعية في مؤسسة أخرى، والعكس بالعكس.

تحديد المقاييس من خلال الفرع، أو الاختصاص، أو التوجيهات الخاصة بالاعتماد

البرامج التي تتجاهل المقاييس الوطنية التي تضعها هيئات خارجية تعرّض نفسها للخطر، وقلّة قليلة هي التي تفعل ذلك. غير أنّه من الصعب أن نتصوّر أيضاً أن يرضى أيّ قسم بمجرّد تلبية مقاييس الحدّ الأدنى التي تضعها هذه الهيئات.

والقسم ليس مضطراً، بالطبع، لأن يكون أسير واحدة وحسب من هذه المقارنات، ذلك أنَّ لكلٍّ منها مكامن قوتها ونقاط ضعفها الفريدة، فضلاً عن أنَّ الجمع بين المقارنات ليس ممكناً وحسب بل مرغوب فيه أيضاً. فالأدلّة المتعلّقة بالتسجيل من المحتمل كثيراً أن تكون مهمّة ومفيدة حين تُقارَن مع برامج مشابهة أو يُقْتدى بها؛ والأدلة المتعلّقة بأداء الطلاب قد تستخدم بصورة جيدة جميع الأدلّة آنفة الذّكر. فالمهمّ هو أن تكون الأمور واضحة بشأن نقاط المقارنة والحصول على موافقة أعضاء القسم.

وإذا ما كان القسم نمطياً من جميع النواحي، والمعطيات متوفّرة طوال الوقت، مثلاً: إحصائيات التسجيل والاحتفاظ، الجوانب الديمغرافية، ساعات التدريس المعتمدة، وما إلى ذلك. ويمكن أن يضاف إلى ذلك نتائج التخرّج، وعمليات المسح التي يقوم بها المُسْتَخْدِم، ومجموعات الطلاب التي تستخدم لتوضيح الرؤية لأمر ما، وعمليات المسح التي تقوم بها الأسواق، وسوى ذلك من الإجراءات الخاصة، وسوف يجد القسم أنَّ كلّ وجهة نظر يمكن أن تجد أحد المعطيات مفيداً في دعمها ومساندتها. وإذا لم يكن القسم كذلك، فإنَّ بمقدور المرء أن يرى أنَّ هذا القسم لا يتحصَّل على المعطيات الصحيحة أو أن معطياته تنطوي على خلل فادح. واسمحوا لي أن أذكر بهذا الصدد أنني أتابع على ال CNN في بعض ليالي السبت برنامج " The Capital Gang" ؛ وأنفر على الدوام من استخدام روبرت نوفاك، المعلّق المحافظ، لأيّ معطيات تتعلّق بالاقتصاد الوطني كي يبيّن أنها تدعم الحاجة إلى تخفيض الضرائب على رؤوس الأموال. (وهذا بالطبع، ما يفعله الفقهاء الليبراليون، إنما بطريقتهم الخاصة). ويبدو أنَّ الأشخاص لا يعيدون النظر بآرائهم إلا حين تكون الأدلة واضحة وقاطعة.

غير أنّه ليس من الضروري أن تكون الأمور على هذا النحو. فالسيناريوهات الأخرى ممكنة. والمطلوب هو طريقة أخرى في النظر إلى المعطيات، وطريقة أخرى في النظر إلى التعلّم الإنساني. ولنتذكّر هنا مناقشتنا للتعلّم بوصفه تحولاً وتغيّراً في الفصل الرابع. فالمفتاح لجَعْل الأدلة التقويمية مفيدة هو خلق مجموعة من الشروط التي يزداد فيها إلى أبعد حدّ احتمال أن تهتمّ بذلك الهيئة التدريسية، الأمر الذي يحصل حين تُقَدَّم الأدلة بطريقةٍ تخلق "معضلة مربكة"، بحسب مصطلح ميزيرو (1990): معضلةُ ما هو غير واضح ولا يسهل تفسيره، وما لا يعزّز القيم أو التحيزات القائمة. (وإذا ما كانت الأدلة قاطعة فعلاً، كاكتشاف أنَّ أعداداً كبيرة من الطلاب قد فشلت فجأة في امتحانات المجلس، قد يكون من الضروري أيضاً أن نُعنى بقلق الهيئة التدريسية قبل أن يغدو ممكناً قيام أي نقاش عقلاني).

لنتذكّر ما ورد في الفصل الرابع عن تلك الخصائص بالغة الخصوبة فيما يتعلّق بالتحرّي النقدي في القسم مثل: طرح أسئلة مفتوحة النهايات، التأمل فيما يفعله القسم، إقامة مشاركة بين التأملات الفردية، إضفاء معنى على المعطيات، والربط بين التأمل والفعل. وسوف أكرّس ما بقي من هذا الفصل لتناول هذين الأمرين الأخيرين.

تأويل معطيات التقويم

يتطلّب الاهتمام بالمناقشات المفيدة الخاصة بمعنى المعطيات استراتيجيةً لتركيز هذه المناقشات. ويقدم باتون، في كتابه التقويم المرتكز على الانتفاع (1997) بعض الأفكار المفيدة على هذا الصعيد، وسوف أقتبس من كتابه هذا بحرية. فتأويل الأدلة التقويمية المفيد له خطوات عدة نذكرها فيما يلي:

تهيئة المسرح لاستخدام الأدلّة

من المفيد أن نطرح بدايةً سلسلة من الأسئلة الخاصة بالمعطيات تبدأ بـ "ماذا لو". فقبل تسجيل الأدلّة وتقريرها، من الحسن أن ندعو أعضاء القسم للتأمل فيما يمكن أن تعنيه لهم مكتشفات عدّة، وأن نسألهم: "ما الذي تعنيه بالنسبة لكم الجودة النوعية المتدنية، والجودة النوعية المقبولة، والجودة النوعية المثلى؟" ثم نقدم لهم معطيات افتراضية ونسأل: "ما الذي يمكن أن تفعلوه بهذه المعطيات؟ ما الأفعال التي ينبغي أن نقوم بها إذا ما خرجنا بمثل هذه النتائج؟"

فمثل هذه الأسئلة لا تقتصر على تشجيع التأمل النقدي قبل أن تتصلّب المواقف وحسب، بل تتعدّى ذلك إلى مساعدة أعضاء القسم في تحديد ما يمكن أن يكون شديد الإفادة بالنسبة لهم، والأسئلة المهمة التي يمكن أن يكونوا قد أغفلوا طرحها. لنفترض، على سبيل المثال، أنَّ القسم عازم على مراجعة النتائج التي حققتها مؤخّراً مجموعة توضيح الرؤية. قد يقول أعضاء الهيئة التدريسية إنَّ الجودة النوعية المتدنية تكون قائمة إذا ما شعر أكثر من نصف الخرّيجين بأنّهم لم يُعَدُّوا بما فيه الكفاية فيما يتعلّق باثنين أو أكثر من أهداف المنهاج الدراسي، وأنَّ الجودة النوعية المثلى تكون قائمة إذا ما شعر 80٪ من الخرّيجين بأنهم قد أُعِدّوا إعداداً وافياً في جميع المجالات، وأن الجودة النوعية المقبولة هي التي تكون بين هذين الحدّين. وفي مثل هذه الحالة، فإنَّ طرح هذه الأسئلة التي تهيئ المسرح لا بدّ أن يضع القيم الجمعية لدى الهيئة التدريسية على الطاولة ويحبط ما يمكن أن يبرز لاحقاً من النزعات الدفاعية المُحْتَمَلة.

تقديم المعطيات ببساطة

ينطبق هنا مبدأ Ockam's Razor القاضي بأنَّ النظرية الأبسط من بين نظريتين متنافستين أو أكثر هي المفضّلة، فكلما بلغ التفسير حدّه الأقصى من حيث

البساطة زاد احتمال أن يكون هو التفسير الأصحّ. أمّا جداول المعطيات الضخمة بأعمدتها وأعمدة أرقامها فليس من المحتمل أن تفضي إلى الكثير من إضفاء المعنى. وكذا إجراءات التحليل التي لا تعلم بواطنها سوى قلّة قليلة إذا لم تقترن بعروض بسيطة. ومن جهة أخرى، فإنَّ دعوة أعضاء القسم إلى التنقيب في المعطيات وجذورها يمكن أن يفضي إلى تبصّرات مفيدة إذا ما كنّا نتوقّع أن يفضي ذلك التنقيب إلى عَرْضٍ أبسط. ويلاحظ باتون (1997) أنَّ من المهمّ أن نوازن بين تعقيدات الحياة الفعلية وبساطة تقديمها أو عرضها، علماً أنَّ جعل المعطيات مفهومةً لا يعني اختصار كلّ شيء إلى نسبٍ مئوية ومعدّلات وحسب. وفي بعض الأحيان تقتضي إقامة التوازن المناسب تقديم منظورات متعددة. وعلى سبيل المثال، لنفترض أنَّ القسم ينظر في اتجاهات تسجيل الأقليات الإثنية، إذْ تقرّر لديه أنَّ المزيد من تنوّع الطلاب يفضي إلى تجربةٍ تعليمية أغنى، ويفضي تالياً إلى منهاج دراسي ذي نوعية أرفع. ولنفترض أنَّ تلك الاتجاهات كانت على نحوِ ما نجد في الجدول (7 – 1).

الجدول (7 – 1)

اتجاهات التسجيل: الطلاب من الأقليات/الطلاب من غير الأقليات

	منذ خمس سنوات	اليوم	التغير المطلق	٪
الأقليات	20	25	5	25
غير الأقليات	100	120	20	20

هل غدا الطلاب اليوم أشدّ تنوعاً، أم لا؟ الجواب يتوقّف على ما إذا كان التركيز هو على التغيّر المطلق أم النسبي.

إنَّ واحداً من أسباب وجود مثل هذا الميل إلى استخدام المزيد من المعطيات الكمية في التقويم (دراسات الحالات، المقابلات، القصص، وما إلى ذلك) هو الدّقة الزائفة التي تعطيها الأرقام. لقد شهدنا جميعاً هلع رئيس القسم في قسمٍ ما وهو

يحسب متوسط معدّلات الطلاب ويجد أنها قد انخفضت إلى الفاصلة العشرية الثانية، ثم يستخدم هذه النتيجة في تصنيف أعضاء الهيئة التدريسية بحسب ارتفاع المعدّلات لديهم. والمشكلة هنا ليست في استخدام الأرقام، بل في أنَّ الأرقام لا تُفسَّر على النحو الصحيح. وتقديم المعطيات ببساطة لا يعني الاستسلام للمغالطات الاختزالية، حيث يمكن تلافي مثل هذه المشكلات بتأويل المعطيات بالوسائل المُقْتَرَحَة أدناه.

تحديد الدعاوى والاهتمامات التي تطرحها هذه المعطيات؛ والتفاوض على قضايا التأويل

مهما بدت الأدلّة قوية ومقنعة في الظاهر، ومهما كان إعداد القسم للأدلّة جيداً بتحديد مستويات الرغبة فيها، فإنَّ التأويلات والأحكام الخاصة بالقيمة لا بدّ أن تبقى موكولة إلى التفاعل بين المعطيات. فالأدلة التقويمية بحدّ ذاتها لا تجيب عن الأسئلة بل تجعلها أكثر حدّة وأغنى بالمعلومات. أما الإجابات فهي أحكام للقيمة وهي تالياً ذات صفة شخصية إلى حدّ بعيد.

إليكم مثال يساعد في إلقاء الضوء على هذه العملية. لنفترض أنَّ قسماً لتخطيط المدن كان يراجع نتائج تعلّم طلاب التخصص به كدليل على نوعية برنامجهم أثناء الدراسة الجامعية. وكان أعضاء القسم قد قرّروا مسبقاً أن ينظروا إلى مقررات الذروة الدراسية كمصدر أساسي للأدلّة، خاصةً مدى قدرة الطلاب المتقدمين على مكاملة المعرفة المستمدة من مصادر متعددة عند الاختصاص. دعونا نتصوّر محادثة كالمحادثة التالية بينما كانت الهيئة التدريسية تراجع مشروعات الطلاب:

> تروقني الطريقة التي طبّق بها الطلاب نظرية النُّظُم العامة على مشكلات المدينة. يبدو أنهم التقطوا الفكرة التي مفادها أنَّ العمل على مشكلة واحدة يمكن أن يؤثّر على سواها. (دعوى أو زعم)

ربما يكون الأمر كذلك، لكن لا يبدو أنهم قد فهموا جيداً أنَّ التغيّر ليس خطّياً. كنت أودّ أن أرى في مشروعاتهم مزيداً من المرونة والتجريب الذي يشكّل جزءاً من هذه المشروعات. (اهتمام)

لا بأس، أعتقد أنَّ هنالك مرونة كبيرة في هذه المخططات. فالطلاب، في النهاية، لم يتعلّموا بعد سوى قواعد اللعبة. والمرونة الحقّة سوف تأتي لاحقاً، حين يخرجون إلى العمل. (قضية)

والدعاوى أو المزاعم هي، في جوهرها، أحكام للقيمة تشير إلى أنَّ المقاييس قد تمّت تلبيتها، في حين أنَّ الاهتمامات هي أحكام بأنَّ هذه المقاييس لم تتمّ تلبيتها. وما إنْ يتمّ التوصّل إلى توافق على الدعاوى والاهتمامات، حتى ينبغي أن يتحول الانتباه إلى القضايا، أو النقاط التي تباعدت عندها التأويلات. ولنتذكّر ما ورد في الفصل الخامس بأنَّ السؤال الأول الذي ينبغي طرحه بشأن القضايا هو ما إذا كانت تستحق الاكتراث بها والقلق إزاءها. وبما أنَّ الإجابة بلا عن هذا السؤال تفوق الإجابة بنعم، فإنَّ المسار المناسب هنا هو الاتفاق ببساطة على عدم الاتفاق. أما إذا كانت الإجابة بنعم، ولم تكن القضية من النوع الذي يمكن حلّه بشكل تجريبي، فإنَّ القسم يكون قد كشف عن تصدّعات في القيم، وينبغي أن يتم التفاوض عليها بالسبل الموصوفة في الفصل الخامس.

الربط بين التأمّل والفعل

عادةً ما كان يُدعى ذلك إقفال الحلقة، قبل أن يتحوّل هذا المصطلح إلى كليشيه أخرى من كليشيهات التقويم. ومن جهتي، فإنَّ هذا المصطلح لم يرقني بأي حال من الأحوال، لأنه ينطوي على إغلاق العملية بطريقة بالغة النظافة والحذق. غير أنَّ التأمل النقدي الذي لا يفضي إلى نتائج عملية يبدو لي أشبه بتبديدٍ كبير

للوقت، بغضّ النظر عمّا يمكن أن يكون التعلّم العميق قد خلّفه في أعقابه. وللربط بين التأمل والفعل يمكن اقتراح الخطوات التالية:

الجرد والتقدير

يتطلّب القيام بما هو مفيد، وفي ضوء تبصّرات جديدة، أن يقوم القسم، أولاً، بجرد ما لديه وتقديره. ما الذي تشير إليه الأدلّة من حيث مكامن قوتنا ونقاط ضعفنا؟ وبعبارة أكثر فجاجة بعض الشيء، كيف يمكن لنا أن نرتقي بوضعنا إلى الحدّ الأقصى من المزية التنافسية؟ هل تشير الأدلّة إلى أنَّ رسالتنا قد تطورت، ولو بوسائل لا تكاد تُذكَر؟ ما الذي يبدو على أنه محرابنا، في الكلية، والمؤسسة، والفرع؟ ما مدى ارتياحنا لهذا المحراب؟ كيف يؤثّر ما تعلمناه عن أنفسنا على ما نحن عليه وما نطمح للوصول إليه؟

إعادة النظر في الدعاوى والاهتمامات

يمكن عندئذ للقسم أن يعيد النظر في دعاويه واهتماماته ويرى ما تم إضافته من قبلهما. هل تعكس الدعوى والاهتمامات قيم القسم الأساسية؟ إذا ما استمرت هذه الدعاوى، وتمّ تناول الاهتمامات بنجاح، هل سيغدو القسم ما يطمح أن يكون؟ وإذا لم يكن الأمر كذلك، فما هو الغائب أو المفقود، وكيف يمكن أن نعيد تحديد الثغرات بوصفها فُرَصاً؟

مخاطبة المنتفعين من البرنامج

يمكن من ثمّ استخدام النتائج المترتّبة على هذه المناقشات في مخاطبة المنتفعين من البرنامج. ومن المفيد في هذا الأمر أن نعود إلى الفكرة الخاصة بإضافة القيمة، ونفكّر بالكيفية التي يضيف بها البرنامج قيمة إلى طلابه، أو إلى الكليّة أو المؤسسة، وإلى الفرع أو الاختصاص (دعاوى)، والكيفية التي يمكن بها تحسين

هذه القيمة بتناول مشكلات أساسية (اهتمامات). ينبغي، إذاً، مخاطبة جماعات المنتفعين المحليين وتحسّس ما عندهم من آراء وأفكار.

إلى الطلاب: "إننا نلبّي حاجاتكم التعليمية عن طريق... ويهمنا أن نحسّن تعليمكم عن طريق... فإلى أيّ حدّ يلائم ذلك حاجاتكم التعليمية؟"

إلى الخرّيجين: "لقد اكتسب الطلاب من منهاجنا الدراسي ما يلي... ويهمّنا أن نحسّن تعليمهم من خلال تناول الاهتمامات التالية... إلى أي حدّ يتطابق ذلك مع إحساسكم بما ينبغي أن تكون عليه أولوياتنا؟"

إلى الإدارة المركزية: "إننا نضيف قيمةً إلى المؤسسة بالطرق التالية... وبغية تحسين القيمة التي نضيفها، نقترح تناول ما يلي... إلى أي مدى يتطابق ذلك مع إحساسكم بما ينبغي أن يكون عليه دور قسمنا؟"

تطوير خطة عملية

يمكن استخدام التغذية الراجعة التي يقدمها المنتفعون كمادة خام تُصاغ منها خطة للعمل. وتحسّس ما لدى المنتفعين من البرنامج من آراء وأفكار بشأن ما ينبغي على القسم أن يقدّمه لهم ومكامن التقصير لا يقتضي من القسم أن يغدو مطية لمصالح الآخرين. وعلى العكس من ذلك، فإنَّ موقف القسم ذاته يغدو أقوى، لأنه هو الذي أخذ المبادرة ووضع الأجندة. وكما لاحظت في الفصل الخامس، فإنَّ امتلاك إحساس واضح بقيمة القسم لدى المساهمين يمكّنه من أن يتصرف على نحوٍ فعّال عبر اختياره استراتيجيات التفاوض التي تتلاءم على أفضل وجه مع علاقات القوة، بدل أن يتصرف من غير هذه المعرفة، أو الأسوأ، بدل أن يتراجع ولا يفعل أي شيء إلى أن تقع الفأس في الرأس.

من الممكن أن يكون وضع عملية عقيمة على المدى الطويل، وهو ما أدركته مؤسسات لا تُعدّ ولا تُحصى من خلال أشكال شتّى من التخطيط الاستراتيجي. ولقد سبق لي في هذا الكتاب أن انتقدت تلك الممارسة التي تستخدم الأهداف كمقاييس للنوعية، ليس لأن امتلاك الأهداف أمر سيئ، بل لأن استخدام الأهداف كمقاييس يفترض وجود عالم عقلاني ويمكن التنبؤ به، في حين أنَّ الحوادث، والفرص، والمشكلات غير المنظورة يمكن أن تحوّل حتى الأهداف التي أُمعِن فيها النظر إلى أشياء تالفة لا أمل فيها.

وإذاً، لماذا الخطة؟ لماذا لا نكتفي بالمضيّ في سبيلنا "خبط عشواء"، كما تقول عبارة برايبروك ولينـدبلوم (1963) الكلاسيكية؟ أعتقد أنَّ الجواب لدى تييرني، في كتابه الأخّاذ بناء الحرم الجامعي سريع الاستجابة (1999). ففي حين يوافق على أنَّ الصور العسكرية للتخطيط الاستراتيجي (حشد القوات لحلّ مشكلات محددة) تؤدي إلى تخطيط أحادي الاتجاه، قصير البصر، وغير منتج، إلا أنه يرى أيضاً أنَّ الكلّيات والجامعات تعاني من أحد أشكال "نقص النظام المؤسساتي" (ص 75) بجنوحها من مبادرة للتغيير إلى أخرى. وهي تعاني، بعبارة أخرى، من افتقار إلى التفكير الاستراتيجي. ومع أنَّ تييرني يبدو كأنه يقدّم نصيحة متناقضة هنا، إلا أنَّ الأمر ليس كذلك في الحقيقة. فما يقترحه هو أن تطوّر المؤسسات (والأقسام، تالياً) رؤى، تتعلّق بما هي عليه وما ترغب في أن تغدو عليه، وتكون قائمة على التاريخ والثقافة والتجربة والمعرفة الشاملة بجمهورها. وعندئذٍ، فإنَّ المنظمة الحكيمة، بدلاً من أن تهاجم مثل هذه الرؤى، سوف تشجع التفكير الخلاّق عبر دعمها التجريب، والمحاولة والخطأ، وانتهاز الفرص. غير أنَّ ما تحتاجه مثل هذه الجهود هو التأمل النقدي: ما مدى تطابق ما نفعله مع رؤيتنا وإسناده لها؟ كيف يمكن أن نغدو أفضل، نحن ومؤسستنا وطلابنا؟ كيف يسهم ما نفعله في خلق جوّ داعم للتفكير الخلاّق وحلّ المشكلات؟ فمثل هذا النوع من

التفكير يفضي إلى ما دعاه رامالي في سياق آخر (1998 ، اتصال شخصي) بإدارة المخاطر المعقولة. كما يمكن أن نجد دعماً تجريبياً لأفكار تييرني في تقرير بعنوان مشروع مستقبلي (سميث 1998)، وهو دراسة شاملة للتغيّر في 18 كلية وجامعة في كاليفورنيا ، حيث طرأ أعظم التغيّر في المؤسسات التي تتّسم بثقافاتها التجريبية ، وليس في تلك التي تمتلك خططاً استراتيجية رفيعة.

المقصود بالقسم عالي الجودة النوعية

هكذا لا يمضي الربط بين التأمل والفعل في اتجاه واحد وحسب، ولا يقتصر على كونه إغلاقاً للحلقة. وأفضل أنواع الفعل هو ذاك الذي يؤدي إلى مزيد من التأمل. والأقسام والبرامج ذات الجودة النوعية تعرف ذلك. وهي تعمل على تلك المعرفة من خلال تطويرها رؤية جماعية ذات معنى، بالنظر إلى موارد القسم وسياقه المؤسساتي؛ ومن خلال إصغائها الدقيق لمصالح منتفعيها والاستجابة لهذه المصالح بطريقةٍ أصيلة دون أن تساوم على حريتها الأكاديمية واستقلالها؛ ومن خلال رعاية التجريب ودعمه على نحوٍ لا يخشى الفشل بل يشجع التعلّم؛ ومن خلال العمل على ما تعلّمته عن نفسها بطريقةٍ تجعل أعضاء الهيئة التدريسية أشدّ ارتباطاً بالمساهمين وببعضهم بعضاً. ولو كان عليّ أن أخرج بتعريف واحد لـ "جودة النوعية المؤسساتية"، لكان هذا التعريف.

المراجع

- Blau, P. M., & Scott, W.R. (1962). Formal organizations: A comparative approach. San Francisco, CA: Chandler.
- Braybrooke, D., & Lindblom, C.E. (1963). A strategy of decision. New York, NY: Free Press.
- Eisner, E.W. (1991). The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice. New York, NY: Macmillan.
- Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. In J.Mezirow & Associates (Ed.), Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning. San Francisco, CA: Jossey–Bass.
- Patton, M. Q. (1997). Utilization–focused evaluation: The new century text. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Senge, P. M. (2000). The academy as learning community: Contradiction in terms or realizable future? In A. F. Lucas & Associates (Eds.), Leading academic change: Essential roles for department chairs (pp.275–300). San Francisco, CA: Jossey–Bass.
- Shulman, L. S. (1995, Jaanuary). Teaching as community property. Address to AAHE Forum on Faculty Roles and Rewards. San Diego, CA.
- Smith, V. B. (1998). The futures project: A tow–year activity of 18 independent colleges and universities in California. Final report to James Irvine Foundation.
- Tierney, W. G. (1999). Building the responsive campus: Creating high performance colleges and universities. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zemsky, R., & Massy, W. F. (1993, May/June). On revesing the ratchet: Restructuring in colleges and universities. Chang, 25,56–62.

8 تعزيز الجودة النوعية للأقسام

«عقيم هو التفكير بلا أفعال؛ أمّا الفعل بلا تفكير فهو مميت»

جيمس كولفارد

«ما يُعْتَدّ به هو ما تتعلمه بعد معرفةٍ»

إيرل ويفر

مدخل:

أريد في هذا الفصل الأخير، أن أعيد النظر في السؤال الذي طرحته في بداية هذا الكتاب: ما الذي يميّز القسم أو البرنامج جيد النوعية؟ وأن أتناول سؤالين آخرين في محاولة لأن أوجز الموضوعات الأساسية في كتابي هذا: ما هي المفاتيح لإيجاد أقسام فاعلة؟ وما الذي يمكن لأعضاء هيئة القسم التدريسية ورئيسه أن يفعلوه في إحداث ثقافات التميّز هذه؟

خصائص القسم جيد النوعية

لنتذكر قائمتيّ الخصائص التي تميّز الأقسام جيدة النوعية في الفصل الأول: فهما قائمتان كانت قد وضعتهما مجموعات تتألّف في أكثرها من رئاسات الأقسام بعد أن طُلِبَ منها تحديد مواصفات الأقسام جيدة النوعية في مؤسساتها. وإليكم هذا التوليف بين القائمتين:

خصائص الأقسام جيدة النوعية: الهيئة التدريسية والإداريون

- رسالة ورؤية مشتركتان
- توازن في التركيز على الطلاب، والمجتمع، والمؤسسة، والهيئة التدريسية
- أفضل انسجام ممكن بين الطلاب ورسالة المؤسسة
- التزام بالتميّز في التدريس وتعلّم الطلاب
- قيمة رفيعة للاستقلال المهني
- مشاركة مهمة للطلاب مع الهيئة التدريسية ومع بعضهم بعضاً
- بحث فاعل سواء من قبل الطلاب أم من قبل الهيئة التدريسية
- تعاون وتأمّل ذاتي
- ابتكار؛ مرونة في التغيّر
- زمالة وإحساس قوي بالجماعة الأكاديمية
- احترام تعدد الآراء؛ توتّر خلاق
- تقويم مستمر للبرامج واستخدام معطيات التقويم
- روابط متينة مع الخرّيجين والصناعة
- قيادة ذات رؤيا، سواء من قِبَل الهيئة التدريسية أم من قِبَل رئاسة القسم

سمات النوعية الجيدة في الأقسام الأكاديمية

أريد الآن أن أضيف ثلاثة مصادر معرفية أخرى إلى سمات النوعية الجيدة في الأقسام الأكاديمية.

المصدر الأول

أستمد هذا المصدر من والفوورد وزملائها (2000) الذين قاموا بمراجعة مكثّفة للأدبيات التي تتناول فعالية الأقسام، وتوصّلوا إلى هذه القائمة من السمات التي تميّز الأقسام القوية:

معرفة الذات: يتضمن ذلك معرفة الأقسام ما لديها من ثقافات، وبيئات، وافتراضات، وقيم، ونماذج ذهنية، وما لدى الآخرين.

تفكير النظم: ويعني ذلك استكشاف وفهم كيف تتفاعل جميع عناصر المؤسسة وبيئتها.

التفاعل المفتوح والمنتج: الإعلاء من شأن التقارب، قضاء المزيد من الوقت معاً، المزيد من التفاعل المتآزر، وأساليب صحيّة لإدارة الصراع.

حرية واسعة للأفراد: التأكيد على حرية الأفراد الواسعة والإعلاء من شأن البراعة الشخصية.

تركيز خارجي على البيئة، والمتعاملين، والنتائج: تقويم آثار القرارات الجماعية بما يمكّن من حصول تعلّم الجماعة.

نزعة الالتزام: الإعلاء من شأن الحلول القائمة على المغامرة وإطلاق الخيال التي تتولّد من التفاعل والتزام الأعضاء بالجماعة.

تعزيز التزام الأفراد بصالح الجماعة ورفاهيتها.

الإلحاح على تعلّم الفرد والجماعة: تغيير السلوكات على أساس تفحّص قيم القسم ونتائج عمله.

جمع المعلومات عن ثقافة القسم وبيئته والعمل عليها.

القادة الأخيار: دعم القادة المنفتحين، المتعاونين، الذين يبذلون الجهد في التوصّل إلى قرارات جماعية، وهم أيضاً فاعلون في توجيه القسم (ص 6 – 7)

يلاحظ هنا مجالات المشاركة، والتأمّل النقدي، والزمالة الصادقة، وجميعها قد ألحّ عليه هذا الكتاب. ويلاحظ أيضاً التداخل مع القائمة التي وضعها رئيس القسم، مع أنَّ أحداً منهم لم يقرأ كتاب والفوورد.

المصدر الثاني

إن المصدر الثاني هو مبادئ الجودة النوعية السبعة الأساسية التي وضعها وليم ماسي (2001)، والتي تقوم على تجربته الواسعة كباحث في التعليم العالي ومعلّم متضلّع في قضايا جودة النوعية. وعلى الرغم من استخدامه لمفردات واسعة في إدارة الجودة النوعية الكلّية هنا وهناك، إلا أنَّ تشابه مبادئه مع ما قدّمناه للتوّ هو لافت أيضاً:

- تحديد نوعية التعليم من حيث النتائج
- التركيز على عملية التدريس والتعلّم.
- السعي وراء التماسك في المنهاج والعملية.
- العمل بصورة تعاونية على تحقيق المشاركة والدعم المتبادلين
- إقامة القرارات على الواقع ما أمكن
- الحدّ من تقلّب جودة النوعية القابلة للضبط والتحكّم
- جَعْلُ تحسين الجودة النوعية المتواصل أولوية عليا (ص 50)

المصدر الثالث

سبق أن استشهدت كثيراً بهذا المصدر الثالث، وهو نظرية المشاركة في نوعية البرنامج التي قدّمها هاورث وكونراد (1997)، وتقوم على مقابلات مع 781 شخصاً في 47 من برامج التخرّج (الماجستير). وهذه النظرية معروضة في الشكل (8 – 1).

وتبعاً لهاورث وكونراد، فإنَّ البرامج عالية الجودة النوعية هي تلك التي "تقدّم تجربة تعلّم غنية تؤثّر بصورة إيجابية وبنّاءة على تقدم الطلاب وتطورهم" (1997، ص 27). وهو أمر يحصل حين توظّف الأقسام الوقت والطاقة الكافيين لخلق خمس مجموعات من الصفات وتعزيزها وهي:

مشاركون نشطون متنوعون: وذلك باستخدام ودعم هيئة تدريسية وطلاب يتميزون بتنّوع منظوراتهم ويوفّرون مجالاً مناسباً لخطاب بنّاء.

ثقافات المشاركة: وهي ثقافات تتميز بوجود غايات مشتركة، وجماعة داعمة، وحرية في خوض المخاطر المعقولة.

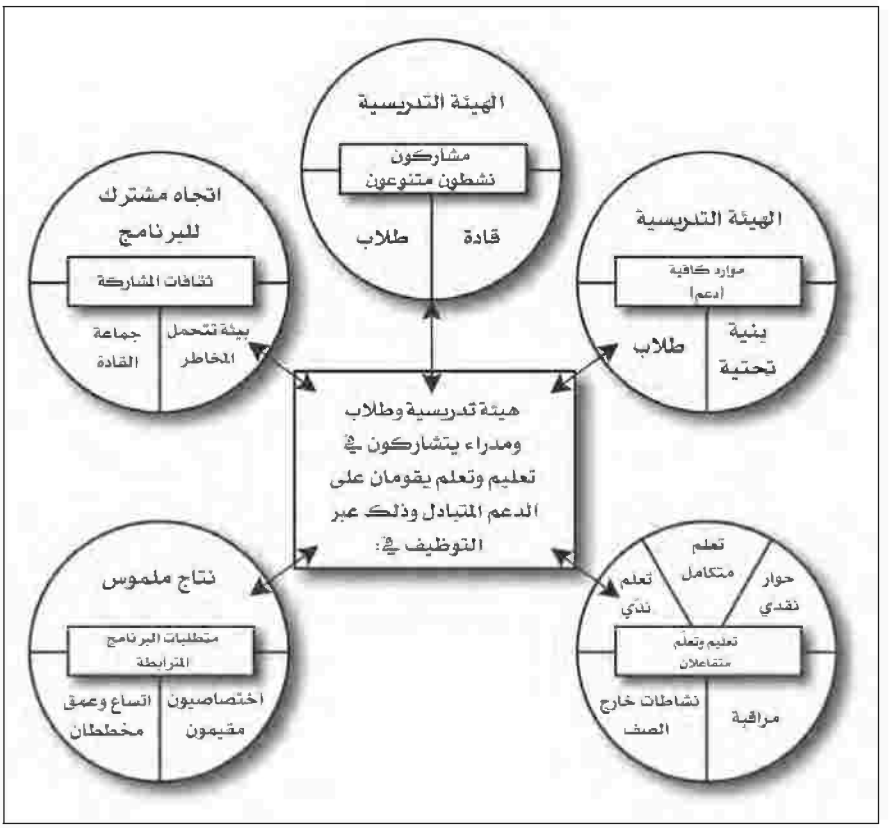
التعليم والتعلّم التفاعليان: ويتم ذلك عبر المشاركة الفاعلة والفعلية في موضوع البحث.

متطلبات البرنامج المترابطة: ويؤدي ذلك إلى الفهم المشترك والنتائج الملموسة على صعيد التعلّم.

الموارد الكافية للطلاب والهيئة التدريسية: ويتوفر ذلك على هيئة إمدادات، ومعدّات، وتسهيلات، وموارد مكتبية وحاسوبية.

الشكل (8 – 1)

نظرية المشاركة في نوعية البرنامج



على الرغم من أنَّ هاورث وكونراد يقصران نظريتهما على تطوير البرامج التعليمية عالية الجودة النوعية وتعزيزها، خاصةً برامج الدراسات العليا، إلا أنَّ الإطار الذي يقدّمانه يظلُّ مفيداً أيضاً في وصف خصائص البرامج الجودة النوعية ككلّ. ونلاحظ، مرّة أخرى، ذلك التداخل الجوهري مع القوائم الأخرى، خاصةً المجموعتين (1 و2). ويشير هاورث وكونراد إلى أنَّ أطروحة المشاركة التي يقدّمانها تضع المشاركين النشطين المتنوعين وثقافات المشاركة في المرتبة الأولى بين

متساوين من سمات جودة نوعية القسم. وهذا ما يمكن أن يوافق عليه كثير من رؤساء الكراسي، إذا ما حكمنا على ذلك من التداخل بين القوائم.

خصائص القسم الأكاديمي جيد النوعية:

التركيب

لو جمعنا معاً هذه المصادر الأربعة المختلفة—والتي تقوم على التجربة العملية، والبحث، ونظرية الإدارة، والنظرية الموثّقة أو المؤكّدة، على التوالي— يمكن أن نحصل على التركيب التالي:

جماعة أكاديمية متعددة وداعمة

- قيمة رفيعة للاستقلال المهني.
- هيئة تدريسية وطلاب من خلفيات ومنظورات مختلفة
- مجال مناسب للخطاب البنّاء: احترام تعدد الآراء؛ توتر خلاّق.
- دعم الابتكار، المغامرة، والمخاطرة المعقولة
- مرونة إزاء التغيّر.

ثقافة المسؤولية الجماعية

- رسالة ورؤية مشتركتان
- توازن في التركيز على الطلاب، المجتمع، المؤسسة، الفرع
- التزام فردي بصالح المجموع
- التزام جماعي بصالح المؤسسة والمجتمع
- مشاركة مهمّة للطلاب مع الهيئة التدريسية ومع بعضهم.

التزام بالتميّز في التعليم، وتعلّم الطلاب، والبحث

- أفضل انسجام للطلاب مع رسالة المؤسسة
- مشاركة فاعلة وفعلية للطلاب في موضوع البحث
- متطلبات البرنامج المترابطة والمنهاج الدراسي المتماسك
- البحث الفاعل من قِبَل الطلاب والهيئة التدريسية.

ثقافة التأمّل النقدي

- إلحاح على التأمل الذاتي الفردي والجماعي
- تقويم مستمر للبرامج واستخدام حذر لمعطيات التقويم
- إلحاح على كلٍّ من تعلم الفرد وتعلّم الجماعة

قيادة ذات رؤيا من طرف الهيئة التدريسية ورئيس القسم

- انفتاح، تعاون، وصناعة مشتركة للقرارات
- تفكير منظوماتي
- تفكير رؤيوي

موارد كافية للطلاب والهيئة التدريسية

- الإمدادات، والمعدّات، والتسهيلات المطلوبة
- الموارد المكتبية والحاسوبية

ينبغي أن نبقي في الذهن أنَّ للمنتفعين من غير الهيئة التدريسية والإدارة قوائم أخرى. وتخميني، الذي يقوم على أحاديث كثيرة مع هذه الجماعات الأخرى، أنَّ قوائم الجودة النوعية لا بدّ أن تتداخل إلى حدّ بعيد. فالطلاب والأهل سيكونون أكثر اهتماماً بقيمة البرنامج المؤثرة (أي بتهيئة الطلاب لمهنهم المُختارة)، في حين ستكون المجالس والأمناء أكثر اهتماماً بالاقتصاديات ومؤشرات الإنتاجية مثل

التسجيل وساعات التدريس المعتمدة. غير أن القسم الأكاديمي الذي يعكس معظم النوعيات الآنفة أو كلها من المرجّح أن يجد حظوة أبعد من هيئته التدريسية وإدارة المؤسسة المركزية.

إنشاء القسم النوعي

إن ابتداع ثقافة الجودة النوعية لا تكون مشروعاً فردياً. إن ذلك يتطلّب جهداً مشتركاً، ومزجاً لمواهب ومنظورات رئاسة القسم والهيئة التدريسية.

رؤساء الأقسام كعوامل لتأكيد الجودة النوعية

من الممكن القول أن الأقسام لا تقود نفسها بنفسها. وبذلك فإنها تشتمل على رئاسات لغرض ما. وقادتها أيضاً يُدْعَون باسم "رؤساء الأقسام" لغرض ما. وهؤلاء ليسوا زعماء أو عُرَفاء، وليسوا أيضاً مجرد زملاء بمكاتب كبيرة وعقود لاثني عشر شهراً. إنهم قادة، لكنهم قادة من نوع خاص تعرفه الهيئة الأكاديمية وحدها. وهم يتدبّرون تفاصيل القسم الإدارية، بالطبع، لكنهم مسؤولون أيضاً عن تحديد عمل القسم وصياغته، والموازنة بين مصالح الهيئة التدريسية الفردية ومصالح الكلّ الجماعية. وهذا – أكثر من أيّ شيء آخر – يجعل رئاسات الأقسام في الكليات والجامعات مختلفة عن مدراء الإدارات الوسطى في المؤسسات الأخرى. إنّهم مُيَسِّرون، مفاوضون، مُضْفون للمعنى، وبناؤون لجسور التواصل. وإليكم ما قالته "المائدة المستديرة حول التعليم العالي" التي عقدتها بيو عن الدور الخاص لرئاسات الأقسام: "إنَّ رئيس القسم، أكثر من أي شخص آخر في القسم، هو الذي ينبغي أن يدعو إلى اجتماعات الهيئة التدريسية التي تثير إجابات مهمّة تحدّد طبيعة عمل هذه الجماعة، وذلك لأنَّ هذه الاجتماعات تطرح أسئلة قوية" (1996، ص10). ولقد سبق أن وُضِعَت كتب كثيرة جيدة بقصد المساعدة على تطوير مهارات القيادة لدى رؤساء الأقسام: غميلش وميسكن (1993)؛ تَكِرْ (1993)؛ لوكاس (1994)؛

سيغرين وكريسولْ وويلر (1995)؛ ليمنغ (1998)؛ هيشت وهيغرسون وغميلش وتكر (1999)، بنسيمون ووارد وساندرز (2000)، ولوكاس ومساعدوه (2000). وأريد أن أُجمِل نصائحهم الجيدة وأعيد تكرارها. غير أني أريد أيضاً أن أثير بعض النقاط التي تركّز على مسؤولية كرسي القسم في تحسين نوعية قسمه.

من الصعب أن نتخيّل قسماً بنوعية جيدة دون رئيس جيد النوعية. ورئاسات الأقسام ذات الجودة النوعية هي التي تقوم بالأشياء التالية:

تفهم الديناميكيات الفريدة التي تميّز ثقافة أكاديمية ما: فهم لا يقعون فريسة الاعتقاد بأن قسمهم مجرد مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية ذوي المصالح الأكاديمية المتماثلة؛ ولا يستسلمون لتصوّر القسم على أنّه فريق، على الأقلّ بالمعنى التقليدي لهذا المصطلح. وهم يدركون أنَّ أعضاء الهيئة التدريسية ليسوا أعضاء في فريق إلا بمعنى محدود، ويقاومون وصفهم بهذا الوصف. ومع الاعتذار لزميلتي آن لوكاس، التي كتبت كثيراً عن الأقسام بوصفها فرقاً (1994، 2000)، لا أعتقد أنّ مصطلح "الفريق" يصف جيداً حالة الأقسام الأكاديمية، وهو على الأقلّ لا يصفها ذلك الوصف الكامل. ذلك أنَّ "الفريق"، تبعاً لكاتزنباخ وسميث (1993)، هو عدد ضئيل من الأشخاص ذوي المهارات المتكاملة يلتزمون بغاية مشتركة، ومجموعة من الأهداف الأدائية، وبمقاربةٍ يتحملون مسؤوليتها على نحوٍ مشترك" (ص 112).

وهناك الكثير من أشباه هذا التعريف تُطَبّق على الأقسام الأكاديمية: فكرة التكامل واحترام الاختلاف، والغاية المشتركة (رسالة المؤسسة)، وتحمّل المسؤولية الجماعية. غير أنَّ ما يتركه هذا التعريف هو تلك الصفات الحاسمة بالنسبة لثقافة الجودة النوعية الأكاديمية مثلاً: التعويل على الاستقلال وإبداع أعضاء الهيئة التدريسية الأفراد وليس على إنتاج الفريق؛ والمجال المتاح أمام الخلاف البنّاء، بل

الحاجة إلى هذا الخلاف؛ وإدراك أنَّ للمؤسسات رسائل متعددة، خاصةً في الأقسام الكبيرة، وهكذا فإنه لا تتوفر مهام واضحة يتشاطرها جميع الأعضاء.

ومن وجهة نظري، فإنَّ أفضل طريقة للنظر إلى الأقسام هي أنها جماعات مصالح: أي وحدات تنظيمية يتقاسم فيها الأعضاء مصالح وغايات أكاديمية مشتركة، ويدركون تنوّع أدوارهم ويثمنونه، ويتحملون مسؤولية جماعية عن العمل الذي يقومون به، دون أن يتجاهلوا استقلالهم الفردي والتزامهم الحرية الأكاديمية. كما أنَّ النظر إلى الأقسام كجماعات مصالح يشير أيضاً إلى أهمية العمليات السياسية كمحددات أساسية من محددات الجودة النوعية. وإذا ما نظرنا إلى الجودة النوعية للأقسام بوصفها تفاهماً ناجحاً بين مصالح متعددة، فإنَّ النتيجة التي تلي ذلك هي أنَّ لدى الهيئة التدريسية مصلحة مشتركة، أو رهاناً مشتركاً، في ذلك التفاهم.

التركيز على ابتداع أجواء العمل النوعي وعلى تحديد العوائق أمامه وإزالتها: لقد لاحظت في الفصل الثاني أنَّ الأبحاث المتوفّرة في حوافز الهيئة التدريسية تشير إلى أنه في حين ينبغي لأنظمة المكافأة أن تكون متّسقة مع السلوك المرغوب فيه، على رؤساء الأقسام وغيرهم من القادة الأكاديميين أن يؤكّدوا على أهمية الحوافز الداخلية بوصفها المصدر الأساسي للطاقة على العمل ذي الجودة النوعية. وهكذا لا تكون المشكلة كيف نحفّز الهيئة التدريسية – ذلك الشيء الذي يشعر معظم رؤساء الأقسام أنَّ القيام به لا يكفي – بل كيف نتعهّد بالرعاية بيئةً للعمل تتّسم بالاستقلال الرفيع، وفرص التقدير والاعتراف المهمة، والجماعة الأكاديمية القوية، والإمكانية الواسعة للفعالية الشخصية.

الإدراك بأنَّ خَلْقَ رؤية مشتركة وتعزيزها هو عمل مهمّ وحيوي، ما دامت هذه الرؤية طموحة، وطيّعة، ومرنة إزاء اختلافات التأويل: فرؤساء الأقسام الناجحون لا

يبددون وقت أقسامهم بتمارين ليست ذات معنى ترمي إلى ابتداع كلام عن الرسالة والرؤية. إلا أنهم يدركون أهمية تطوير هذه الغايات المشتركة على نحوٍ استقرائي: أي تأطير رسالة القسم عبر تجريدها أو استخلاصها من العمل الذي يقوم به أعضاء الهيئة التدريسية كأفراد، وبالتفاوض مع أولويات المؤسسة؛ وكذلك تأطير رؤية مشتركة بتجريدها واستخلاصها من قيم وطموحات أفراد أعضاء الهيئة التدريسية. وهي تدرك أيضاً أنَّ أفضل الرؤى هي تلك الجريئة بل المتهورة، لكنها تكون قابلة للتفاوض على الدوام على أساس المعلومات الجديدة والفرص الناشئة. وهي لا تترك نفسها رهينة قصر النظر والتفكير الخطّي في الخطط الاستراتيجية الشكلية، بل تعطي نفسها وأقسامها حرية الانخراط في التجريب، والابتكار، وخوض المخاطر المعقولة ضمن سياق رؤيتها المشتركة.

الخوض في "مناقشات صعبة" (لوكاس، 2000) حول القضايا التي تهمّ القسم: لا يخشى رؤساء الأقسام تناول القضايا تناولاً مباشراً ووضعها على الطاولة. وهم يدركون عقم "الزمالة الجوفاء" (ماسي وويلغر وكولبيك، 1994) وما تخلّفه من جمود، كما يدركون أن التطور والتغيّر غالباً ما ينجمان عن القلق والاضطراب. وهم يدركون أيضاً ذلك الحدّ الذي يغدو عنده الخلاف البنّاء أسلوباً أكاديمياً مريباً على هيئة تحليلٍ ونقد لا نهاية لهما.

الإصغاء الجيد واحترام حكمة الزملاء: فأعضاء الهيئة التدريسية هم لاعبون شبه مستقلين في وحدات شبه مستقلة. ففي الثقافات الأكاديمية، لا ينبغي التسامح مع المنظورات المتعددة وحسب، بل ينبغي احترامها أيضاً. كما تدرك رئاسات الأقسام الناجحة، في الوقت ذاته، نقاط التوافق المحتملة وتقدر على التقاطها والإفصاح عنها.

تأطّر القضايا على نحوٍ واضح، وتحديد الخيارات، وشرح عواقب القرار المُتَّخذ: فرئاسات الأقسام ذات الجودة النوعية تدرك أن التوافق التّام ليس ممكناً دائماً بل وليس مرغوباً فيه. وهي تعلم أنَّ دورها يقتضي اتّخاذ قرارات قاسية، بل ومؤلمة، لصالح الكلّ. غير أنها تدرك أيضاً أنَّ القرارات الصعبة تكون أكثر اطلاعاً وأشدّ قبولاً حين تُدعَى الهيئة التدريسية إلى عملية اتخاذ هذه القرارات وتشارك فيها.

خلق سبل أمام القسم للتعبير النقدي عن عمله كوحدة: وبدون ذلك، قد تكون الهيئة التدريسية مُرْضية ومُنْتِجة كأساتذة وباحثين أفراد، لكن القسم ككلّ لا يتمّ التركيز عليه، وعمله لا يكون متماسكاً، ومصالح المتعاملين فيه (خاصةً الطلاب) يمكن أن تتضرر. ورئاسات الأقسام ذات الجودة النوعية تقارب تقويم الجودة النوعية تلك المقاربة الفاعلة التي تتجه من الداخل إلى الخارج، ولا تنتظر من المد راء الأكاديميين أو القوى السياسية من خارج المؤسسة أن يملوا الشروط عليها. فهي تعمل مع القسم على تحديد الأسئلة الأساسية التي يحتاج القسم ككلّ لأن يتناولها، ومصادر الأدلّة التي تزيد اطلاع هذه الأسئلة على نحو بالغ الإفادة، وسُبُل إضفاء المعنى والقيام بالعمل المناسب.

أعضاء الهيئة التدريسية كعوامل في العمل ذي الجودة النوعية

أشرتُ في الفصل الثالث إلى الكيفية التي تعد فيها مقاومة الهيئة التدريسية كأحد المتهمين الذين يُحَمَّلون مسؤولية الحالة المؤسفة لكثير من مبادرات التغيير المؤسساتية. غير أنَّ السمعة ليست ذلك الشيء الخالي تماماً من الأهمية، سواء حَسُنَ ذلك أم ساء. وسدّ الطريق أمام التغيير ليس بالشيء الرديء على الدوام، الأمر الذي يشير إليه بوضوح مصير تلك المبادرات التي أُسيء توجيهها بعدم تخصيص الميزانيات المناسبة لها أو إدارتها بالأهداف. غير أنه كما يصعب أن نتصوّر قسماً بجودة نوعية دون رئاسة قسم جيد النوعية، ويصعب أيضاً أن نتصور قسماً بجودة نوعية دون هيئة

تدريسية تلتزم العمل جيد النوعية. وكما قلت في الفصل الرابع، فإنَّ عمل القسم جيد النوعية ليس مجرد محصّلة العمل الجيد الذي ينجزه الأفراد. فعلى القسم ككلّ أن يلتزم التأمل النقدي، والنماء، والتغيّر بوصفه وحدة. وأعضاء الهيئة التدريسية في مثل هذه الأقسام يعكسون سلوك رئاسات الأقسام الجيدة. كما أنهم يقومون بما يلي:

يودون أن تفهم رئاسات أقسامهم الديناميكية الفريدة: فهم يدركون ضرورة الموازنة بين الأجندات الفردية والأجندات الجماعية، وبين المغامرة الفردية وأولويات القسم. ويشعرون فردياً وجماعياً بالمسؤولية عن نجاح القسم، فيكرّسون طاقاتهم للأهداف المشتركة ولو كان ارتباط هذه الأهداف بعملهم الفردي غير مباشر وحسب. وهم يقاومون إغراء ادّعاء التملك الحصري لمقرراتهم الدراسية وسواها من الأعمال التي يَحسُن أن تُردّ إلى القسم وتنتمي إليه.

يعرفون أنفسهم جيداً ولديهم إحساس المحراب ضمن أقسامهم: فهم صادقون مع أنفسهم بشأن ما هم عليه، وما يحفّزهم، وما يمكن أن يسهموا به في الصالح العام.

يتعالون على التعاون المريح (والفوورد وآخرون، 2000) من خلال المساهمة بحرية وانفتاح في القضايا التي تهمّ القسم: فهم يدركون مخاطر الزمالة الجوفاء ويعلمون أنَّ الاهتمام بالقضايا المهمّة هو في مصلحتهم على المدى البعيد. وهم يحترمون واحدهم الآخر بما يتجاوز مجرد تحمّل الاختلاف، فيقدّمون النقد البنّاء طواعية ويقبلونه. وهم يتقاسمون عملهم علانية، بما فيه التدريس، كجزء من عمل المؤسسة.

يحلمون، ويطمحون، ويعلمون كيف تُتَرجم رؤاهم الشخصية إلى رؤى مشتركة.

يعترفون بأنّ حاجاتهم كزملاء هيئة تدريسية تتغيّر بمرورها عبر مساراتهم المهنية: فهم يشجعون أعضاء الهيئة الشباب بالنُّصح وإقامة العلاقات الشخصية معهم والإفادة من المنظورات الجديدة التي يحملها هؤلاء، كما يشجعون الأعضاء الكبار بالاعتماد على تجربتهم وتاريخهم المؤسساتي.

يساهمون مساهمة كاملة في توجيه القسم وحكمه: فهم لا يعاملون الإدارة الأكاديمية على أنّها شرّ لا بدّ منه أو على أنها مصير الزملاء غير المناسبين للقيام بالعمل الأكاديمي الحقيقي. وهم يفهمون صنع القرار الأكاديمي على أنه عملية لهم جميعاً حصتهم فيها. ويتحاشون إغراء المطالبة باستشارة كاملة في جميع القرارات إذا ما كانوا يتحاشون تحمّل مسؤولية تنفيذ هذه القرارات. وهم يجعلون شاغلهم فهم العمليات الخاصة بالموازنة، وإجراءات جمع الموارد، والاستخدامات البديلة للتمويل. وهم يدركون، أخيراً، أن مصالحهم لا تكون منسجمة على الدوام مع مصالح القسم أو المؤسسة.

يطبّقون نوعيات التحري النقدي – تلك النوعيات التي تعلّموها جيداً من خلال تطبيقها في البحث العلمي– على عملهم الخاص: فقد تعلمّوا أن العمل الجيد يتطلّب منهم أن يكرّسوا قسطاً من وقتهم للتأمل الدقيق، الذي يقوم على كلّ من المعطيات التقويمية وخبرتهم الخاصة، وعلى ما يقومون به، والسبب الذي يدفعهم إلى القيام به، وما إذا كانت الآثار المترتبة على ما يقومون به تأتي لمصلحة المنتفعين الأساسيين، أعني طلابهم.

وأهم ما يَسِمُ جودة نوعية المؤسسة هو جودة نوعية أقسامها وبرامجها الأكاديمية. فالأقسام ليست مجرد وحدات تنظيمية مسؤولة عن تحقيق أغراض المؤسسة، بل هي تنظيمات شبه مستقلة بحدّ ذاتها، وحيويتها هي التي تجعل المؤسسة تنبض. ومن غير برامج ذات نوعية جيدة، فإنَّ ما يجري في بقية المؤسسة لا

يُحْدِث فارقاً مهماً. ولذلك، أعتقد أنَّه من الخطأ الفادح أن نشطب الأقسام، كما يفعل بعضهم، بوصفها عنصراً من المفارقة التاريخية، التي تقف إلى الأبد في وجه التغيير المنشود. وبخلاف ذلك، فإنني أقف إلى جانب الرأي الذي عبّرت عنه والفوورد وزملاؤها (2000) بقولها:

> إن الأقسام ليست مجرد حجرات محكمة الإغلاق أو حواجز أو ديناصورات؛ فهي تشتمل على أعضاء تحاول أن تنجز مهام صعبة ومعقّدة في ظروف صعبة ومعقدة. وليس من الواضح ما إذا كان بمقدور الأقسام أن تتغيّر بما يكفي لأن تكون فعّالة في العالم سريع التغيّر الذي تواجهه. لكن الأمل الوحيد في التغيير يكمن في البناء على بنى الأقسام الخاصة، وثقافاتها، وما تتيحه من سبل ممكنة أمام التغيير (ص 2).

وبتعبير آخر: فإن تحقيق الجودة النوعية تتم من الداخل إلى الخارج. ومن خلال مشاركة أمينة ونقد شخصي فإن الأقسام تستطيع أن تغير رسالة النزعة إلى الشك.

المراجع

- Bensimon,E. M., Ward, K., & Sander, K. (2000). The department chair' s role in developing new faculty into teachers and scholars. Bolton, MA: Anker.
- Gmelch, W.H., & Miskin, V. D. (1993). Leadership skills for department chair. Bolton, MA: Anker.
- Haworth, J. G., & Conrad, C. F. (1997). Emblems of quality in higher education: Developing and sustaining high–quality programs.
- Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Hecht, I., Higgerson, M. L., Gmelch, W. H., & Tucker, A. (1999). The department chair as academic leader. Phoenix, AZ: Oryx.
- Katzenbach, J. R., & Smith, D. K. (1993, March/April). The discipline of teams. Harvard Business Review, 111–120.
- Knight Higher Education Collaborative. (1996, February). Double agent. Policy perspectives, 6 (3).
- Leaming, D. R. (1998). Academic leadership: A practical guide to chairing the department. Bolton, MA: Anker.
- Lucas, A. F. (1994). Stengthening departmental leadership: A teambuilding guide for chairs in colleges and universities. San Francisco, CA: Jossey–Bass.
- Lucas, A. F., & Associates. (2000). Leading academic change: Essential roles for department chair. San Francisco, CA: Jossey–Bass.
- Massy, W. F. (2001, July/August). Making quality work. Uuiversity Business, 4, 44–50.
- Massy, W. F., Wilger, A. K., & Cobeck, C. (1994, July/August). Overcoming " hollowed" collegiality. Change, 26 (4), 10–20.
- Seagren, A. T., Creswell, J.W., & Wheeler, D.W. (1995). The department chair: New roles, responsibilies, and challenges. ASHE–ERIC Higher Education report, No. 1. Washington, DC: George Washington University, Gaduate School of Education and Human Develoment. (ED 363 164).
- Tucker, A. (1993). Chairing the academic department (3rd ed.). Washington, DC: American Council on Education/Oryx.

- Walvoord, B.E., Carey, A.K., Smith, H. L., Soled, S.W., Way, P.K., & Zorn, D. (2000). Academic departments: How they work, how they change. ASHE–ERIC Higher Education Report, 27 (8). San Francisco, CA: Jossey–Bass.

ملحق

الأقسام الفاعلة: ماذا تفعل؟

لقد استخلصت في هذا الملحق وجمعتُ معاً بعض الخصائص الأساسية التي تميّز الأقسام الفاعلة

الفصل الأول: مفهوم الجودة النوعية الأكاديمية

الأقسام الفاعلة:

- تدرك أن الجودة النوعية لا يمكن ادّعاؤها أو التسليم بوجودها قطّ لمجرد "أننا في الأوساط الأكاديمية نعرف أكثر"
- تدرك قدرة المراجعة المدقّقة بوصفها الشكل الوحيد للمحاسبة العامة التي لا تتمتع الأوساط الأكاديمية وهيئتها التدريسية بأية سيطرة مباشرة عليها.
- تدرك أنَّ الجودة النوعية الأكاديمية الحقّة لا ترادف قابلية التسويق، ولا الإنتاجية، ولا الكفاءة، ولا الفعالية، بل هي مفهوم معقّد ومتعدد الأبعاد تحدّده المشاركة بين القسم ومكوّناته.

الفصل الثاني: تحفيز العمل عالي النوعية

الأقسام الفاعلة:

- تعلم أهمية – وكذلك حدود – المحفّزات الخارجية مثل الأجر، والترقية، والتثبيت، كقوى تدفع باتجاه العمل عالي النوعية.
- تدرك قوة التحفيز الداخلي، خاصةً ما يلي:
  - الاستقلال
  - الجماعة
  - الاعتراف
  - الكفاءة
- تستخدم استراتيجيات ترتقي بتحفيز الهيئة التدريسية إلى أبعد حدّ، مثل:
  - الربط بين الرسالة والأدوار والمكافآت
  - مشاركة الهيئة التدريسية على نحوٍ ذي مغزى
  - تحديد المعضلات المربكة والإفادة منها
  - مساعدة الهيئة التدريسية على تطوير محاريب
  - تشجيع الهيئة التدريسية على التجريب، والتقويم، والتأمّل
- تركّز على التحفيز التنظيمي بإيجاد سُبُل أمام الهيئة التدريسية للانسجام مع القسم والمؤسسة.
- تعلم أنّها تشكّل فارقاً

الفصل الثالث: تقويم الجودة النوعية في البرامج الأكاديمية

الأقسام الفاعلة:

- تخلّصت من عقلية الامتثال فيما يتعلّق بضمان الجودة النوعية، واعتنقت بدلاً من ذلك فكرة الجودة النوعية الأكاديمية بوصفها ذلك الشيء الذي يتحمّل الجميع مسؤوليته على نحوٍ مشترك.
- تعترف بالشروط التنظيمية التالية وتكافح لتحسينها:
  - قيادة تقوم على المشاركة
  - ثقافة الأدلّة
  - ثقافة التعاون الندّي والمراجعة الندّية
  - احترام الاختلاف
  - التقويم الذي تترتّب عليه نتائج
- تستخدم سياسات تقويمية مرنة وتشجّع الإدارة المركزية على فعل الشيء ذاته.
- تعامل معايير التقويم وأدلّته بروح الشكّ وتدرك أهمية الحكم الاختصاصي المدروس.

الفصل الرابع: بناء القسم المشارك

الأقسام الفاعلة:

- تعلم مخاطر ثقافة الهيئة التدريسية المحكومة بالاختصاص، والعزلة، والخصوصية
- تدرك، بالمقابل، قدرة الهيئة التدريسية كجماعة تتّسم بـ:

- العمل الذي يكون سياقياً بالنسبة لرسالة المؤسسة وطابعها الأساسي
- المحاسبة المشتركة، خاصةً فيما يتعلّق بالمنهاج الدراسي
- الموازنة بين الاستقلال الاختصاصي والمسؤولية الاجتماعية
- نفوذ سياسي واسع ضمن المؤسسة

- تتصرف بوسائل تنسجم مع المبادئ التالية:
- عمل المؤسسة، الذي يُعرَّف من حيث تأثيرها الاجتماعي وعمل وحدات أقسامها الجماعي، هو الذي يؤطّر خيارات عمل القسم.
- ما يوجّه القسم هو عمل أعضاء الهيئة التدريسية التراكمي، والكيفية التي يضيف بها هذا العمل ككلّ قيمةً إلى المؤسسة.
- يوفّر عمل القسم أساساً لتأطير العمل الذي يقوم به أعضاء الهيئة التدريسية الأفراد.
- ما يوجّه أعضاء الهيئة التدريسية في خياراتهم هو الكيفية التي يضيفون بها قيمة إلى كلٍّ من فرعهم وعمل أقسامهم.
- الخيارات، سواء اتّخذها أعضاء الهيئة التدريسية الأفراد أم القسم ككل، هي نتاج تفاوض مع المتعاملين الأساسيين.

الفصل الخامس: التفاوض على قيم القسم

الأقسام الفاعلة:

- تدرك أن الجودة النوعية للقسم تكون تبعاً لعين الناظر، وأنها تتوقّف إذاً على التفاوض بين مصالح متعددة.
- تعيد التفاوض دورياً على مقاييس الجودة النوعية، وتعمل خاصةً على:
- تحديد المساهمين في القسم

- الانخراط في تركيزٍ يقظ وحسّاس، يبدأ من هيئة القسم التدريسية ويتجه باتجاه الخارج، من الأعلى إلى الأقلّ رهاناً.
- تجمع الدعاوى، والاهتمامات، والقضايا من جماعات المتعاملين وتصنفها تبعاً لقوة المصلحة.
- تقارن مقاييس الهيئة التدريسية بمقاييس المتعاملين الآخرين، فتبدأ، مرة أخرى، من المتعاملين الأشدّ أهمية بالنسبة للقسم.
- تختار موقفاً تفاوضياً يعزّز مصلحة القسم بأقل الأثمان السياسية، وتتفاوض على مقاييس الجودة النوعية على هذا الأساس.

الفصل السادس: إيجاد الأدلّة على الجودة النوعية وجودة الأدلّة النوعية

الأقسام الفاعلة:

- تطرح الأسئلة الصحيحة، أي الأسئلة التي تتميّز بأنّها:
  - تجريبية
  - لها أكثر من جواب واحد ممكن
  - تهمّ القسم وسواه فعلاً
  - تفضي عند الإجابة عنها إلى فعل منتج
- تعلم كيف تحول المعطيات إلى أدلّة
- تتطلّع إلى الانسجام بين الأدلة الممكنة وقيم القسم وأهدافه
- تبيّن الصلة بين الأدلّة والأسئلة التي تخصّها.
- تدرك حدود جميع الأدوات المستخدمة في جمع المعطيات.
- تجمع الأدلة باستخدام مصادر معطيات متعددة.

- تقوِّم شمولية الأدلة ككلّ، بالعلاقة مع المعلومات التي تحتاجها.
- قادرة على الإجابة عن الأسئلة التي تبدأ ب"ماذا لو"، مثل "مثل "ماذا نفعل لو بيّنت الأدلة أنَّ...؟"

الفصل السابع: إضفاء المعنى على أدلّة الجودة النوعية

الأقسام الفاعلة:

- تعلّم أن ما من شيء سهل المنال، لكنها تبحث عن تمثيل سهل للمعطيات دون أن تتورط في تفكير اختزالي.
- تربط بين التأمل والفعل عن طريق:
  - جرد ما تشير إليه الأدلة
  - إعادة النظر في الدعاوى والاهتمامات في ضوء الأدلة
  - النظر في كيفية مخاطبة الأدلة لدعاوى مكوِّنات القسم واهتماماتها الأساسية
  - استخدام النقاش لوضع خطة للعمل، تكون قائمة على تفكير استراتيجي لكنها تدرك أيضاً قيمة التجريب وتنكبّ المخاطر.
- تدرك أن أفضل أنواع العمل هو ذاك الذي يفضي إلى مزيد من التأمل والتعلّم التنظيمي

الفصل الثامن: تعزيز الجودة النوعية للأقسام

الأقسام الفاعلة تتّسم بالخصائص التالية مجتمعةً:

- جماعة أكاديمية متعددة وداعمة
- ثقافة المسؤولية الجماعية.

- التزام بالتميّز في التدريس، وتعلّم الطلاب، والبحث
- ثقافة التأمّل النقدي
- قيادة ذات رؤيا لدى الهيئة التدريسية ورؤساء الأقسام.
- موارد كافية للطلاب والهيئة التدريسية.

تتمتّع الأقسام الفاعلة برؤساء يتميزون بأنهم:

- يفهمون الديناميكيات الفريدة التي تميّز الثقافة الأكاديمية
- تركّز على خلق أجواء العمل جيد النوعية وعلى تحديد معيقاته وإزالتها.
- تدرك أنَّ خلق أجواء الرؤيا المشتركة وتعزيزها هو عمل ذو أهمية حيوية، ما دامت الرؤية طموحة، وطيّعة، ومرنة إزاء اختلافات التأويل.
- تخوض نقاشات صعبة حول القضايا التي تهمّ القسم.
- تُحْسِنُ الإصغاء وتظلّ على احترامها الحكمة الجماعية للزملاء.
- تؤطّر القضايا بوضوح، وترسم حدود الخيارات، وتبيّن العواقب المحتملة التي يمكن أن تترتّب على الخيار المُتَّخذ.
- توفّر للقسم سُبُل التأمّل النقدي في عمله كوحدة

تتمتع الأقسام الفاعلة بأعضاء هيئة تدريسية يتميّزون بأنهم:

- يفهمون، مثل رؤسائهم، الديناميكيات الفريدة التي تميّز الثقافة الأكاديمية.
- يعرفون أنفسهم جيداً ولديهم إحساس المحراب الواضح ضمن أقسامهم.

- يتعالون على التعاون المريح عن طريق المساهمة الحرّة والعلنية في القضايا التي تهمّ القسم.
- يحلمون، ويطمحون، ويدركون كيف تُتَرْجَم رؤاهم الشخصية إلى رؤى مشتركة.
- يعترفون بأن حاجات زملاء الهيئة تتغيّر بتقدّم مساراتهم المهنية.
- يساهمون بحريّة في توجيه القسم وحكمه.
- يطبّقون خصائص التحري النقدي على عملهم الخاص.

المصادر والمراجع

Alpert, D. (1986). Performance and paralysis: The organizational context of the American research university. *Journal of Higher Education, 56* (3), 76-102.

Association of American Colleges and Universities. (1985). *Integrity in the college curriculum: A report to the academic community.* Washington, DC: Author.

American Association of University Professors. (1940, 1995). *AAUP policy documents and reports.* Washington, DC: author.

Association of American Colleges. (1985). *Integrity in the college curriculum: A report to the academic community.* Washington, DC: Author.

Austin, A. E., & Baldwin, R. G. (1992). *Faculty collaboration: Enhancing the quality of scholarship and teaching.* Washington, DC: ASHE/ERIC Higher Education Report.

Baldridge, J. V. (1971). *Power and conflict in the university: Research in the sociology of complex organizations.* New York, NY: Wiley.

Baldwin, R. G., & Krotseng, M. V. (1985). *Incentives in the academy: Issues and options.* New Directions for Higher Education, No. 51. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bee, H. L. (2000). *The journey of adulthood* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Bennett, J. B. (1998). *Collegial professionalism : The academy, individualism, and the common good.* Phoenix, AZ: Oryx.

Bensimon, E. M., & O'Neill, H. F., Jr. (1998). Collaborative effort to measure faculty work. *Liberal Education. 84* (4).

Bensimon, E. M., Ward, K., & Sanders, K. (2000). *The department*

chair's role in developing new faculty into teachers and scholars. Bolton, MA: Anker.

Blau, P. M., & Scott, W. R. (1962). *Formal organizations: A comparative approach.* San Francisco, CA: Chandler.

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

Braskamp, L. A. (1997). *On being responsive and responsible.* CHEA Chronicle No. 6. Washington, DC: Council for Higher Education Accreditation.

Braybrooke, D., & Lindblom, C. E. (1963). *A strategy of decision.* New York, NY: Free Press.

Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Burke, J. C. (1999, July/August). The assessment anomaly: If everyone's doing it why isn't more getting done? *Assessment Update, 11,* 4.

Cervero, R. M., & Wilson, A. L. (1994). *Planning responsibly for adult education: A guide to negotiating power and interests.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Clark, B. R. (1987). *The academic life: Small worlds, different worlds.* Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience.* New York, NY: Harper-Collins.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process.* Lexington, MA: D. C. Heath.

Diamond, R. M. (1993). Changing priorities and the faculty reward system. In R. M. Diamond & B. E. Adam (Eds.), *Recognizing faculty work: Reward systems for the year 2000.* New Directions for Higher Education, No. 81. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Dill, D. D. (1999). *Implementing academic audits: Lessons learned in Europe and Asia.* Unpublished manuscript. Chapel Hill, NC: University of North Carolina.

Dill, D. D., Massy, W. F., Williams, P. R., & Cook, C. M. (1996, September/October). Accreditation and academic quality assurance: Can we get there from here? *Change*, 28 (5),17-24.

Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice.* New York, NY: Macmillan.

Ewell, P. (2002). *Evidence guide: A guide to using evidence in the accreditation process.* Alameda, CA: Western Association of Schools and Colleges.

Fairweather, J. (1996). *Faculty work and the public trust: Restoring the value of teaching and public service in American academic life.* Boston, MA: Allyn & Bacon.

Ferren, A. S., & Slavings, R. (2000). *Investing in quality: Tools for improving curricular efficiency.* Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.

Froh, R. C., Menges, R. J., & Walker, C. J. (1993). Revitalizing faculty work through intrinsic rewards. In R. M. Diamond & B. E. Adam (Eds.), *Recognizing faculty work: Reward systems for the year 2000* (pp. 87-95). New Directions for Higher Education, No. 81. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Gaff, J. G., Pruitt-Logan, A. S., Weibl, R. A., & Associates. (2000). *Building the faculty we need: Colleges and universities working together.* Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.

Garvin, D. A. (1988). *Managing quality: The strategic and competitive edge.* New York: NY: Free Press.

Gelmon, S. B. (1997). *Intentional improvement: The deliberate linkage of assessment and accreditation.* Presentation to the 1997 AAHE

Conference on Assessment and Quality. Washington, DC: American Association for Higher Education.

Gmelch, W. H. (1995). Department chairs under siege: Resolving the web of conflict. In S. Holton (Ed.), *Conflict management in higher education.* New Directions for Higher Education, No. 92. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

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

Haworth, J. G., & Conrad, C. F. (1997). *Emblems of quality in higher education: Developing and sustaining high-quality programs.* Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Hecht, I., Higgerson, M. L., Gmelch, W. H., & Tucker, A. (1999). *The department chair as academic leader.* Phoenix, AZ: Oryx.

Holton, S. (Ed.). (1998). *Mending the cracks in the ivory tower: Strategies for conflict management in higher education.* Bolton, MA: Anker.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, James R. Sanders, chair. (1994). *The program evaluation standards: How to assess evaluations of educational programs.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Katzenbach, J. R., & Smith, D. K. (1993, March/April). The discipline of teams. *Harvard Business Review*, 111-120.

Kerr, S. (1975). On the folly of rewarding A, while hoping for B. *Academy of Management Journal, 18,* 769-783.

Knight Higher Education Collaborative. (1991, September). An end to sanctuary. *Policy Perspectives, 3* (4).

Knight Higher Eductation Collaborative. (1996, February). Double agent. *Policy Perspectives,* 6 (3).

Knight Higher Education Collaborative. (2000, March). The data made me do it. *Policy Perspectives,* 9 (2).

Kohn, A. (1993). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes.* Boston, MA: Houghton Mifflin.

Langenburg, D. N. (1992, September 2). Team scholarship could help strengthen scholarly traditions. *The Chronicle of Higher Education,* p. A64.

Lucas, A. F. (1994). *Strengthening departmental leadership: A team-building guide for chairs in colleges and universities.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Lucas, A. F., & Associates. (2000). *Leading academic change: Essential roles for department chairs.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Massy, W. F. (2001, July/August). Making quality work. *University Business, 4,* 44-50.

Massy, W. F., Wilger, A. K., & Colbeck, C. (1994, July/August). Overcoming "hollowed" collegiality. *Change, 26* (4), 10-20.

McKeachie, W. J. (1993). *What we know about faculty motivation.* Presentation to first AAHE Forum on Faculty Roles and Rewards, San Antonio, TX (audiotape).

McMillan, J. H., Wergin, J. F., Forsyth, D. R., & Brown, J. C. (1986). Student ratings of instruction: A summary of literature. *Instructional Evaluation, 9* (1), 2-9.

McMillin, L. A., & Berberet, J. (Eds.). (2002). *A new academic compact: Revisioning the relationship between faculty and their institutions.* Bolton, MA: Anker.

Menges R., & Associates. (1999). *Faculty in new jobs: A guide to settling in, becoming established, and building institutional support.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Messick, S. (1994). *Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning.* Research Report RR-94-45. ERIC Identifier: ED380496

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

National Center for Postsecondary Improvement. (1999, September/October). Revolution or evolution? Gauging the impact of institutional student-assessment strategies. *Change*, 53-56.

National Center for Postsecondary Improvement. (2000, March/April). Why is research the rule? The impact of incentive systems on faculty behavior. *Change*, 53-56.

National Research Council. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school* (expanded edition). Washington, DC: National Academy Press.

Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Palomba, C. A., & Banta, T. W. (1999). *Assessment essentials: Planning, implementing, and improving assessment in higher education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

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

Patton, M. Q. (1997). *Utilization-focused evaluation: The new century text*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Peterson, M. W., & Einarson, M. K. (2001). What are colleges doing about student assessment? Does it make a difference? *Journal of Higher Education*, 72, 629-669.

Pirsig, R. M. (1974). *Zen and the art of motorcycle maintenance: An inquiry into values*. New York, NY: Bantam.

Polyani, M. (1967). *The tacit dimension*. New York, NY: Doubleday.

Preskill, H., & Torres, R. T. (1998). *Evaluative inquiry for learning in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Pruett, E. S. (2001). *Restructuring faculty workload: A qualitative study of the effects of faculty role differentiation on senior faculty members' perception of the quality of their work lives.* Doctoral dissertation, Virginia Commonwealth University.

Rice, R. E. (1996). *Making a place for the new American scholar. New pathways: Faculty career and employment for the 21st Century.* Working Paper Series, Inquiry No. 1. Washington, DC: AAHE.

Schuster, J. H., Wheeler, D. W., & Associates. (1990). *Enhancing faculty careers: Strategies for development and renewal.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Seagren, A. T., Creswell, J. W., & Wheeler, D. W. (1995). *The department chair: New roles, responsibilities, and challenges.* ASHE-ERIC Higher Education Report, No. 1. Washington, DC: George Washington University, Graduate School of Education and Human Development. (ED 363 164)

Senge, P. M. (2000). The academy as learning community: Contradiction in terms or realizable future? In A. F. Lucas & Associates (Eds.), *Leading academic change: Essential roles for department chairs* (pp. 275-300). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Seymour, D. T. (1993). *On Q: Causing quality in higher education.* Phoenix, AZ: Oryx.

Shulman, L. S. (1993). Teaching as community property: Putting and end to pedagogical solitude. *Change*, 25 (6), 6-7.

Shulman, L. S. (1995, January). *Teaching as community property.* Address to AAHE Forum on Faculty Roles and Rewards. San Diego, CA.

Smith, V. B. (1998). *The futures project: A two-year activity of 18 independent colleges and universities in California.* Final report to James Irvine Foundation.

Staw, B. M. (1983). Motivation research versus the art of faculty management. In J. L. Bess (Ed.), *College and university organization:*

Insights from the behavioral sciences. New York: NYU Press.

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

Tompkins, J. P. (1992, November/December). The way we live now. *Change, 24,* 12-19.

Trower, C., Austin, A., & Sorcinelli, M. (2001, May). Paradise lost: How the academy converts enthusiastic recruits into early-career doubters. *AAHE Bulletin, 53* (9), 3-6.

Tucker, A. (1993). *Chairing the academic department* (3rd ed.). Washington, DC: American Council on Education/Oryx.

United States Office of Scientific Research and Development. (1945). *Science, the endless frontier: A report to the President by Vannevar Bush.* Washington, DC: Author.

University of California at Los Angeles Higher Education Research Institute. (1997). *The American college teacher: National norms for the 1995-96 HERI faculty survey.* Los Angeles, CA: Author.

Walvoord, B. E., Carey, A. K., Smith, H. L., Soled, S. W., Way, P. K., & Zorn, D. (2000). *Academic departments: How they work, how they change.* ASHE-ERIC Higher Education Report, 27 (8). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Wergin, J. F. (1976). Evaluation of organizational policymaking: A political model. *Review of Educational Research, 46* (1), 75-115.

Wergin, J. F. (1994). *The collaborative department: How five campuses are inching toward cultures of collective responsibility.* Washington, DC: AAHE.

Wergin, J. F. (1998). Assessment of programs and units. Presentation at the 1998 AAHE Assessment Conference. Reprinted in *Architecture for change: Information as foundation.* Washington, DC: AAHE.

Wergin, J. F., & Swingen, J. N. (2000). *Departmental assessment: How some colleges are effectively evaluating the collective work of faculty.*

Washington, DC: AAHE.

Zemsky, R., & Massy, W. F. (1993, May/June). On reversing the ratchet: Restructuring in colleges and universities. *Change*, 25, 56-62.