الفصل الخامس:

انتقاء المعايير المناسبة

إن جوابًا تقريبيًا لمسألةٍ صحيحة، وإن كان ضبابيًّا، خيرٌ ألفَ مرة من جوابٍ دقيقٍ لمسألةٍ خاطئة، وإن بدا لك سديدًا.

– جون توكي

تباينت آراء المختصِّين ممَّن كتبوا في موضوع تحليل البرامج الأكاديمية في عدد وطبيعة المعايير والضوابط التي يتعينَّ استعمالها[1]؛ فكان عددُ المعايير التي اقتُرحت في الماضي يقع ما بين ثلاثةٍ وسبعة معايير مختلفة. وبالطبع فإن نوعية تلك المعايير، لا كَمَّها، هي ما يعوَّل عليه في إدراك القيمة النسبية للبرامج. وقد أكسبتني تجربتي الشخصية في العمل الجامعي في طول البلاد وعرضها فهمًا عميقًا للأساليب الكثيرة والمعقَّدة التي تستطيع البرامجُ الأكاديميةُ سبرَها. ونحن في أوساط التعليم العالي نميل بالفطرة إلى قياس الأشياء الميسورة القياس، بل أيسرها قياسًا؛ فالتكاليف يمكن تقديرها بسهولة، ومكافِئات الدوام الكامل يمكن إحصاؤها كذلك. ولا ريب في أن المنشورات الجامعية تُستعمَل –في جزءٍ منها– لتقدير إمكان التثبيت الوظيفي أو الترقية الوظيفية، لأنهما قابلتان للتقدير الكمّي بسهولة. وفي الوقت نفسه كثيرًا ما يسمع المرءُ عن بعض المعايير (كالجودة وقدرات التعلُّم وغيرها) أنها عصيَّةٌ على القياس، ومن ثمَّ تكون محلاً للتجاهل والإهمال. وهذا في واقع الأمر قصر نظرٍ ينطوي على خطأٍ فادح، إذ يتمثَّل التحدِّي الحقيقي في التصدّي لسبر أعقد المعايير، ولاسيما إذا كانت ذات أهميةٍ في تيسير فهم البرامج فهمًا أوفى. فبدلاً من التسليم والرضا بالنتيجة القائلة بأن معيارًا معيَّنًا «ممتنعُ القياس»، انبثقت

(1) Shirley and Volkwein, 1978; Cope, 1981, 1991; Bergquist and Armstrong, 1986; Sholnik, 1989; Barak and Breier, 1990; Farmer and Napieralski, 1997.

روحٌ حقيقيةٌ من الإبداع والابتكار لدى ثلَّةٍ من روّاد الهيئة التدريسية لتطوير مستوياتٍ متقدِّمةٍ لتقدير القيمة النسبية للبرامج. وينبري هذا الفصل لاستخلاص ذلك الجانب الإبداعي بالذات.

ولكي يكون بالإمكان تأليف مشيراتٍ كمِّيةٍ ونوعيةٍ تسهِّل إجراء ترتيبٍ مُجدٍ للأولويات، أرى من المفيد الاستناد إلى عشرة معايير:

1- تاريخ البرنامج وتطوُّره واحتمالات نجاحه

2- الحاجة الخارجية للبرنامج

3- الحاجة الداخلية للبرنامج

4- نوعية مدخلات (دخل) البرنامج وعملياته

5- نوعية حصيلة البرنامج

6- حجم البرنامج ومجاله وإنتاجيته

7- العوائد المالية والموارد الأخرى المتولِّدة من البرنامج

8- التكاليف وسائر النفقات المترتبة على البرنامج

9- أثر البرنامج ومدى أهميته الإجمالية

10- تحليل الفرص التي يتيحها البرنامج

ويمكن تعزيز كلٍّ من هذه المعايير بمعطياتٍ من شأنها -إذا ما أُحسن توظيفها- أن تفضي إلى معلوماتٍ نفيسة. ويحسن، في سياق تطبيق معايير على تحليل برامج أكاديمية، التزام عددٍ من المبادئ الأساسية، أولها أن التحليل البرمجيَّ الذي يؤدي إلى تنظيم الأولويات لا بدَّ أن يُنجَز على أساسٍ جامعيٍّ مستقل؛ فالحقيبة الخاصة بالمنهاج الدراسي لمؤسسةٍ ما تمثِّل التوزيعَ الأكاديميَّ لِقيَمها، فهي إذن خاصةٌ بتلك المؤسسة دون غيرها. وليس ثمة أرقام دقيقة تدل على حجم النفقات أو النسب المئوية لعدد الأساتذة الحاملين لدرجة الدكتوراه، فما يصحُّ تطبيقه في مؤسسةٍ معيَّنة قد لا يصحّ بالضرورة على أخرى، بسبب اختلاف أغراضهما في المقام الأول. كذلك تتفرَّد كلُّ جامعةٍ أو مؤسسةٍ أكاديمية

بأسلوب تطوُّرها، وتكيُّفها النسبي مع التغيير، ومواطن قوَّتها وقصورها، وما إلى ذلك من الخصائص الأخرى، حتى وإن كانت متشابهةً أحيانًا من بعض الجوانب مع مؤسساتٍ أخرى هنا وهناك. ومع أن التعليم العالي مهيَّأ إلى حدٍّ بعيد وفقًا للحاجات الاجتماعية (بجعل مدة الحصة الدرسية خمسين دقيقة، واستعمال مفردات لغوية مشتركة مثلاً)، فثمة جوانب اختلافٍ واضحة فيما بين الجامعات.

ويجري توثيق أوجه الاختلاف الأساسية بين الثقافات المؤسساتية -وما يصاحبها من صعوباتٍ في مقارنة المؤسسات بعضِها ببعض- توثيقًا محكمًا[1]. ومن الضروري أن يكون المرء على علمٍ بالطرائق التي تتَّبعها المؤسساتُ في إدارة البرامج. بيدَ أن البرامج نفسَها نادرًا ما تكونُ قابلةً للمقارنة، وغالبًا ما تتكشف طريقةُ الإسناد المرجعي benchmarking [التي تقدَّم ذكرها في الفصل الأول] عن عدم دقة. على أن هذه الطريقة -على سبيل المثال مقارنة ممارساتنا مع أفضل ممارسات صنواننا من المؤسسات- مجدية جدًّا لأغراض تحسين البرامج؛ أما لأغراض ترتيب الأولويات، فإن عملنا يقتصر على مقارنة البرامج الداخلية أحدها بالآخر. ويتعينَّ أن تسعى عمليةُ ترتيب البرامج بحسب أولوياتها إلى تحقيق درجةٍ من القيمة النسبية لبرنامج في مقابل جميع البرامج الأخرى في المؤسسة الواحدة.

هذا ويجدر القول إن الجامعات ليست كلها مستعدةً لاعتماد المعايير العشرة برمَّتها، كما أن جميع البرامج ليست قادرةً على الإجابة عن جميع التساؤلات المتَّصلة بتلك المعايير. لكنَّ التقيُّدَ ما أمكن باتّباع أسلوبٍ أكثر شمولاً في تحليل البرامج الأكاديمية لمؤسسةٍ ما قد ينتهي في الغالب إلى قراراتٍ مبرَّرةٍ ومقبولةٍ أكاديميًّا. ويمكن أن ينشأ عن هذه العملية كمٌّ كبير من المعلومات يجدر بأرباب الإدارات الاستفادة منها لاحقًا.

الانطلاق

إن الغاية من العملية التي تستند إلى هذه المعايير هي التمكُّن من إجراء سبرٍ وافٍ للبرامج يتَّسم بالدقة والأمانة. لذلك كان من الضروري أن تتَّخذ المؤسسةُ عددًا من الإجراءات.

(1) Ewell, 1997a.

أَعلن المعايير مقدَّمًا:

إنني أنصح، بل أحضُّ على استعمال المعايير العشرة كلِّها جميعًا. ومن المهم جدًّا للجامعة والعاملين فيها ترتيب البرامج بحسب الأولويات، مع الاهتمام الخاص بالتثبُّت من أن المعلومات ذات الصلة ببرنامجٍ ما قد أُخذت بكاملها في الاعتبار عند اتّخاذ القرارات المؤسساتية. وبالنظر إلى تعدُّد وجوه البرامج، تتكشَّف للخبراء المختصِّين في الجامعة، لدى استعراضهم البرامج معيارًا معيارًا، معلوماتٍ جديدةً أو مستفيضةً عن البرنامج. ويقع تركيزُ التعليم العالي -إلى حدٍّ مفرط كما يقول البعض- على العمليات، غير أن التأنّي في الوصول إلى القراءات المعتمِدة على المعطيات، والمسيرَّة بالغاية المنشودة، من شأنه أن يرفع من احتمالات قبول النتائج النهائية.

غير أن عددًا من الجامعات التي أسهمتُ معها شخصيًا في هذه العملية قد اختارت لنفسها سُبُلاً مختزَلةً عندما عمدت، لأسبابٍ ماليةٍ أو ضروراتٍ طارئة أو قصورٍ في المعطيات المتاحة، إلى تقييم البرامج بناءً على عددٍ قليلٍ من المعايير لا يزيد على ثلاثة (وهي غالبًا: الطلب، والكلفة، والنوعيّة). ومع أن هذا الأسلوب يفي ولا شك بالحاجات المباشرة للجامعات، فإن إجراء مراجعةٍ شاملةٍ كان من الممكن أن يوفِّر لها كمًّا أغنى من المعلومات، وربما قراراتٍ أكثر سدادًا. أما الجامعات التي اعتمدت منهجَ التحليل التفصيلي الوافي، فقد خرجت من العملية مقتنعةً بأنها اتَّخذت قراراتٍ رصينةً وأكثر انسجامًا مع استراتيجياتها القائمة. ومهما يَدُرِ الأمر، فإن المعايير المختارة، أيًّا كانت، يجب أن تحدَّد معالِمُها سلفًا وبوضوح، وأن تُتَداول باطّرادٍ طوال العملية.

أَشرِك أعضاء هيئة التدريس والبرامج في تصميم مصاغات معطياتٍ إضافية تتَّفق مع المعايير:

ثمة عدة طرائق لسبر معيارٍ واحد؛ ولعلَّ أعضاء الهيئة التدريسية الذين هم أقرب إلى تنفيذ البرنامج يستنبطون طرائق أخرى أيضًا. وكان من عادتي -وأعهد بذلك إلى غيري- عقد حلقات عمل للأساتذة في حرم الجامعة لمناقشة الوسائل الممكنة لرفع مستوى عملية تقويم المعايير، واستدراج اقتراحاتٍ إضافية لبُنى المعطيات أو المجالات المعلوماتية

التي قد تعبرٌ بوضوح عن العلاقة بين المعيار والبرنامج. وفي جميع الحالات ظهرت فِكَرٌ إبداعية كان لها الفضل في تحسين القدرة على إدراك العملية والنتائج التي ترتَّبت عليها. أما الأساتذة المشاركون في البرامج، فهم ليسوا مبدعين ومطَّلعين فحسب، بل مساهمين حقيقيِّين في عملية ترتيب أولويات تلك البرامج. ولا بد أن يكون واضحًا تمامًا أن خير وسيلةٍ لحفظ برنامجٍ أو تطويره إنما تتمثَّل في توفير معلوماتٍ عالية الجودة ترفد مكانته واستمراره، علمًا بأن هذا الأسلوب من التناول، الذي ينتقل من الجزئيّات إلى الكلّيات، يلقي بمسؤولية دعم البرنامج على قاعدةٍ أكثر عقلانية وأقل اعتمادًا على السياسة.

حدِّدْ جوانب الأهمية النسبية للمعايير:

ليست كلُّ المعايير في الأهمية سواء، ومن ثمَّ ينبغي ألا تُعامَل بدرجةٍ واحدةٍ من الأهمية. فالقيمة النسبية لـ«مدخلات الجودة» مقابل «مخرجات الجودة» مثلاً قد تذكي السِّجال القائم بين معظم الخبراء في مجال التعليم العالي وغيره، وقد تطغى مسألة «التكاليف» في بعض الجامعات على «التاريخ والتطوير». ويُفترض أن يكون لكل معيارٍ يُختار قيمةٌ معيَّنة في فهم البرنامج وصوغ تقييمٍ له، وبذلك يجب أن يحمل شيئًا من الوزن في إجراء عمليات التحليل والقرارات التي تترتب عليها. لكن الأمر متروك لكل جامعة لتقرِّر جوانب الأهمية النسبية الخاصة بها.

وكما هو الحال في جميع هذه الافتراضات، فإن المقصد هو توفير إطارٍ للتحليل يتحرّى تيسير تنظيم البرامج وفقًا لأولوياتها، بدلاً من تقييدها أو إعاقتها. وحتى تكون العمليةُ ذاتَ معنى يجب أن تُصاغ بحيث تلائم خصوصيةَ كلِّ مؤسسة. ومن الضروري في الوقت نفسه أن تفصح كلُّ مؤسسةٍ عن مسؤوليتها على نحوٍ واضحٍ ومقنعٍ لجمهورها.

هَيِّئ المعطيات لدعم المعايير:

إن إبرام الأمور التي تعتمد على المعلومات يتطلَّب قدرًا من المعطيات أكبر مما يتطلبه إبرام مسائل تعتمد على الاختصاص أو الصلاحية. ومع أن كثيرًا من المعايير المختارة تستلزم برامج وأقسامًا تقدِّم معلوماتٍ لا يملكها غيرها، فإن بالإمكان التخفيف من عبء

جمع المعطيات، وذلك عن طريق إتاحتها مركزيًّا. فالمؤسسات الأكاديمية الكبيرة توجد فيها إدارات بحوث مؤسساتية لها قواعد معطياتها المستقلة التي تستجيب لفيض التقارير المتوقَّعة منها. ومثل هذه الإدارات تستطيع تقديم معلوماتٍ مفيدةٍ لجميع البرامج. وفي المقابل، قد لا يوجد في المؤسسات الأكاديمية الصغيرة مرافق بحثٍ مؤسساتي قوية، فيتعينَّ عندئذٍ استخلاص المعلومات من قسم القبول وأمانة السجل وأمانة الصندوق، أو من أيٍّ موقعٍ آخر تتوفر فيه. فهناك مثلاً مصادر خارجية للمعلومات المقارَنة وبيانات المتطلَّبات الوطنية، إضافةً إلى الوجود المتعاظم لمصادر الإنترنت التي تتيح نفاذًا مباشرًا ورخيص الكلفة إلى المعلومات.

تذكَّرْ دومًا أن المعطيات ليست بديلاً من الرأي الرشيد:

تغالي بعضُ الجامعات في العناية بترتيب أولويات البرامج، إذ يمكن مثلاً المغالاة في عنصر المشروعية أو الدقة في عرض المعطيات وتحليلها. ويطمح خبراءُ الإحصاء في الجامعة أو في دائرة البحث المؤسساتي إلى تحقيق النزاهة عن طريق النمذجة الرياضياتية أو المحاكاة الحاسوبية للمعايير وجوانب الأهمية والاختبارات الإحصائية. وتتيح بعضُ البرامج المعلوماتِ بكميّاتٍ توحي بإدراكٍ خاطئ لمفهوم الأهمية؛ في حين تأسى برامج أخرى لعملية جمع المعطيات، فتصفها بأنها «شلل عن طريق التحليل».

ومع أن من الطبيعي البحث عن حالةٍ مثاليةٍ من القياس الكمّي، فليس من المنتظَر بلوغها على نطاق مؤسسةٍ بحجم كلّيةٍ أو جامعة، بل إن بيتر إيويل يُطلق على هذه الحالة اسم «النقاء المنهجي الصِّرف»[1]. فإذا ما تجاوزَ هذا الأسلوبُ حدودًا منطقية، أسفر من الناحية الإحصائية عن مؤسسة «نقية»، سوى أنها في غير موقعها الصحيح. والمطلوب هو الرأي الحصيف والحُكم الصائب؛ فما إن تتوفر المعطيات وترسل التوصيات، يتعينَّ على القادة المؤسساتيين -بحكم رؤيتهم المؤسساتية الواسعة ومسؤوليتهم الإدارية- اتّخاذ قراراتٍ بشأن تشكيل البرنامج. وليس ثمَّ، فيما أعلم، نموذجٌ حاسوبي أو قالبٌ أكاديمي يمكن أن يؤدي هذا العمل.

(1) Ewell, 1997b, p. 377.

تطبيق المعايير

ماذا عسانا أن نتعلَّم من كلِّ برنامجٍ بتطبيق هذه المعايير؟ فيما يلي نحوٌ من 150 مسألة مقترَحة ذات صلةٍ بالمعايير العشرة، وبالإمكان تحويلها إلى بُنى معطيات. وإذا استُعملت بعنايةٍ وتدبُّر، كانت المعلوماتُ المتحصَّلة عونًا لصنّاع القرار الجامعي في سعيهم إلى اتخاذ قراراتٍ سديدة.

المعيار 1: تاريخ البرنامج وتطوُّره واحتمالات نجاحه

من الضروري الوقوف على تاريخ برنامجٍ ما، ومعرفة مراحل تطوُّره. لماذا اعتُمِد البرنامج؟ ما هو تاريخه الأكاديمي؟ كيف تطوَّر على مرِّ السنين؟ ما التوقُّعات الأصلية التي كانت تأملها المؤسسةُ منه؟ وكيف تغيرَّت تلك التوقُّعات؟ ما مصادر دعمه الأول؟ ما درجة التعديل التي طرأت عليه ليتكيَّف مع التحوُّل الحاصل؟

وعلى وجه الخصوص، ما درجة التعديل التي جرت على البرنامج تماشيًا مع المزايا الديموغرافية المتغيرِّة لطلبة المؤسسة؟ إن مثل هذه التغيرُّات، على الصعيد القومي، تكشف الحقائقَ التالية عن طلبة الجامعة:

- يرجَّح أنهم ينتسبون إلى الجامعة بدوامٍ جزئي، لا بدوامٍ كامل.
- يحمل الكثير منهم مسؤولياتٍ أُسَرِيَّةً ومهنية، قياسًا إلى الطلبة التقليديين.
- هم أقل استعدادًا لتحمُّل ضغوط التعليم العالي وتبعاته، وغالبًا ما يكونون بحاجةٍ إلى استدراك قصورٍ في واحدٍ أو أكثر من الموضوعات والبراعات الأكاديمية.
- هم أقل قابليةً للنجاح في الجامعة، وأدنى استجابةً لبواعث النجاح الشخصية، ومن ثم فهم أقل حظوظًا في الاستمرار.

وضمن الحدود التي تعبرِّ فيها هذه المزايا عن الطلبة الوافدين إلى الجامعة، ما الدَّور الذي أدّاه البرنامج لاستقطاب هؤلاء الطلبة؟

ما مستوى النُّضج الذي بلغه البرنامج؟ هل هو برنامجٌ غريرٌ ناهض حديث العهد على عتبة النجاح والبقاء؟ ما مدى التقدم الذي يحرزه؟ أم أنه حجر زاويةٍ وطيدٌ في

مجمل بنية المنهاج الدراسي، يلفت الانتباه إلى المؤسسة الأكاديمية؟ ما مدى الظهور الإجمالي للبرنامج؟

وأخيرًا، هل تغيرَّ المسار الذي كان يُتوقَّع للبرنامج أن يعمل عليه؟ هل يُرجى لهذا البرنامج مثلاً أن يحقِّق الآمال التي تعقدها المؤسسةُ عليه من بين البرامج المرشَّحة للاختيار؟

إن الإجابات عن هذه الأسئلة خليقةٌ بإطلاع المحلِّل على أمورٍ من مثل كفاية البرنامج ومدى فاعليته. ويمكن وضع نظام تقييم تُقَدَّر على أساسه ما يحرزه البرنامج من نقاط فيما يتَّصل باكتماله ونضجه، وقابليته للتكيُّف والتعديل، ومطابقته لآمال المؤسسة وتوقُّعاتها، مع العلم بأن البرنامج لا يُقارَن بنموذجٍ مثاليٍّ مجرد، بل بسائر البرامج الأخرى المعتمدة في الجامعة.

المعيار 2: الحاجة الخارجية للبرنامج

يتحرّى هذا المعيارُ تقديرَ مدى الحاجة إلى البرنامج وجانبَ الجاذبية فيه. وهو قائمٌ على المعطيات، وذلك باستعمال الإحصائيات الوطنية الميسورة التناول، والتي تعبرٌ على سبيل المثال عن اهتمام الطلبة الوافدين بالبرامج، على الأقل عند المستوى الجامعي الأول. فإذا صحَّ الافتراض بأن المعطيات الإحصائية السكانية (الديموغرافيات) هي ميزان المستقبل، كانت المعطيات حول مطلب الحاجة دليلاً على إمكان تطبيق البرامج الأكاديمية.

ولأسبابٍ عديدة ينبغي الأخذ بأسباب الحيطة في الاعتماد المفرط على معطيات المطالب الوطنية. إن عددًا كبيرًا من الطلبة يغيرِّون آراءهم في اختيار موضوع الدراسة الرئيسي بعد انقضاء فصلٍ دراسيٍّ أو فصلين في الكلّية، وبعد اطِّلاعهم على برامج وخياراتٍ أكاديمية لم يكونوا على علمٍ بوجودها أيام كانوا في مرحلة الدراسة الثانوية يستكملون عمليات المسح التي تقوم عليها المعطياتُ الوطنية. ثم إن هناك ظاهرةً مثيرةً للقلق تتمثَّل في اتِّباع البدعة السائدة في اختيار الموضوع الدراسي الرئيسي. والحقيقة أن المرء بقدر ما يركِّز في اختياره على الاتجاه السائد، يلاحظ مزيدًا من التعرُّجات

في منحنيات المطلب البيانية؛ آية ذلك ما مرَّت به تجربةُ إعداد المدرِّسين من تقلُّبات، وما لقيته الموضوعاتُ الرئيسيةُ المتعلقة بالهندسة والأعمال من قبولٍ ورفضٍ وأخذٍ وردٍّ على مرِّ السنين. ويُذكَر أن التغيرُّات في الاختيار الأكاديمي النسوي قد أحدثت تبدُّلاتٍ جذريةً في فروع المعرفة العلمية التي كانت حكرًا على الرجال. وقد أفضى الرواج الذي لقيه الفيلم All The President's Men إلى ظهور أعدادٍ كبيرةٍ من المتحمِّسين إلى امتهان الصحافة. وإذ تحتاج الجامعةُ إلى أن تتحلّى بالوعي والحكمة فيما يتَّصل بمعطيات المتطلبات، فمن الحكمة أيضًا مجاراة الاتجاهات السائدة أحيانًا.

وإلى جانب معطيات المتطلبات الوطنية في اختيار البرامج نتساءل: ما هو الاتجاه المحلّي السائد للمطلب؟ إن استعراض لوائح التسجيل في البرنامج على مدى السنوات الخمس الماضية قد يعطي فكرةً عن التوجُّه، وقد يثير على الأقل أسئلةً نافذةً عن الاختيارات التي يقع عليها الطلبة، من مثل: كيف يمكن تلبية مطلب مؤسساتٍ متنافِسةٍ تطرح البرنامجَ نفسه؟ ما الاحتمال المرجَّح للاختيارات المستقبلية؟ وهل هو احتمالٌ مثبَت قابل للتوثيق؟ هل ثمة مبالغة في توزيع موارد البرنامج أم قصور بالنظر إلى الاحتياجات المستقبلية؟ هل يتناسب مستوى البرنامج المقترح مع المطلب المنشود؟ وهل نحن بحاجةٍ مثلاً إلى برنامج بكالوريوس متكامل لتلبية المطلب، أم أن برنامجًا ثانويًا يفي بالمراد؟ هل تمسُّ الحاجةُ بحيث تستدعي استحداث (أو إلغاء) درجة الماجستير في موضوع البحث؟ ما مزايا الأفراد المعنيِّين بالبرنامج؟ وهل تنبئ أعدادُهم واهتماماتهم عن حاجةٍ مستمرةٍ إلى البرنامج؟ ما هي القوى الأخرى في الأوساط المحيطة التي من شأنها التأثير في البرنامج؟ هل توحي المتطلَّبات الخارجية بضرورة استمرار المؤسسة في توفير هذا البرنامج؟ ويُشار إلى أن ثمة ضغوطًا قانونيةً تُمارَس في بعض المؤسسات العامة بغية فرض برامج معيَّنة، ويتضمَّن ذلك بالتأكيد «حاجة أو مطلبًا» ربما تتجاهله المؤسسةُ على مسؤوليتها الخاصة، ومتحمِّلةً التبعات المحتملة لذلك. وفي بعض المدارس المرتبطة بالكنيسة، هناك احتمال وارد لإدخال برامج معيَّنةٍ للاستغناء عن مديري الكنائس وقادة جوقات الترتيل. وهذا أيضًا يمثِّل مطلبًا قد يَشترط دعمًا ماليًّا متواصلاً.

إن تحقيق هذا المعيار سهلٌ نسبيًا؛ فالمطلب الخارجي معروفٌ ومحسوب. كذلك فإن قياس مدى الحاجة إلى هذا البرنامج في مقابل البرامج الأخرى كلِّها -وفي مقابل البرامج التي قد يحسن بالمؤسسة تقديمها- من شأنه أن يوفِّر معلوماتٍ ذات قيمة لمشروع تنظيم الأولويات برمَّته.

المعيار 3: الحاجة الداخلية للبرنامج

تلاحَظ أهميةُ كثيرٍ من البرامج الأكاديمية بواقع كونها ضروريةً لرفد البرامج الأخرى. وتترابط الفروعُ المعرفيةُ الأكاديمية بدرجةٍ عاليةٍ من التآثر المتبادل، وبخاصةٍ لأن البرامج معدَّة لتصنع خرِّيجين ذوي ثقافةٍ متكاملة. وتؤدي بعض الفروع المعرفية خدمةً استثنائيةً تتجاوز الاهتمام بموضوعات اختصاصاتها الرئيسية والثانوية، ولذلك يُفتَرض أن يسجَّل عملها هذا في مصلحتها. وهذا المطلب الداخلي بالذات هو محلُّ تركيز هذا المعيار.

ومعطيات الحاجة الداخلية سهلة المرام ميسورة التناول. ما عدد المنتسبين إلى دوراتٍ لا بدَّ منها لبرامج أخرى؟ ما هي نسب الطلبة المسجّلين في موضوع الاختصاص الرئيسي أو الفرعي أو الدراسات العامة أو الأغراض الخدمية؟ ما هي البرامج التي قد تتعثَّر، أو ربما تخفق، من غير وجود دوراتٍ خدميةٍ رافدة يقدِّمها برنامجٌ آخر؟ وفي حين أن لبعض البرامج حضورها الهام في البرنامج التعليمي العام للكلّية -والفلسفة هي أول ما يقفز إلى الذهن- فإنها قد لا تكون جذّابةً للطلبة كموضوعٍ أساسيٍّ لهم. ومن قِصَر النظر فعلاً تقييم الفلسفة -أو أي برنامجٍ آخر- بالاعتماد فقط على عدد المرشحين المسجلين لنيل درجةٍ فيها. ومع ذلك فإن الأقسام الأخرى قد لا تفي بالغرض في معظم المعايير، غير أنها تستحق الاستمرار انطلاقًا من الحاجة الداخلية التي تحدثها. وقد اكتشفتْ إحدى الجامعات الخاصة مثل هذه المثالب الجسيمة في نوعية برنامجها العلمي، بحيث دفعها ذلك إلى اختزال البرنامج اختزالاً شديدًا. لكن النظر في الحاجة الداخلية لدورات العلوم التي أوجدتها البرامجُ الصّحية المتقاربة المحتوى جَعَلَ المسؤولين من أصحاب القرار يتَّخذون قرارًا مختلفًا يتمثَّل في رفد العلوم وتعزيزها لكي تحقِّق مطامح أبعد أثرًا.

هل ثمة مطالبة داخلية أخرى تتعلق بموارد البرنامج يتعينَّ إظهارها؟ وهل يقدِّم البرنامجُ خدماتٍ تحتاج إليها أقسامٌ أخرى في الجامعة؟ وبالنظر إلى المستقبل، هل هناك احتمال لحاجةٍ داخلية نابعة من كون هذا البرنامج رائدًا في تقديم أساليب جديدةٍ في التعلُّم الجماعي أو استعمال تقاناتٍ جديدة يرجَّح أن تضاهيها البرامجُ الأخرى؟

وبالإمكان تحقيق معيار الحاجة الداخلية عن طريق تقدير اعتماد الجامعة النسبي على هذا البرنامج.

المعيار 4 : نوعية دخل البرنامج وعملياته

درجت العادة في أوساط التعليم العالي على قياس النوعية بتقييم المدخلات inputs: كمستوى أعضاء الهيئة التدريسية، والطلبة، وجودة المرافق والتجهيزات، وغير ذلك من الموارد اللازمة لإنشاء برنامج. ذلك هو العُرف القائم على المبدأ الكفائي meritocracy، الذي تُوَسَّد فيه المهامُّ والمناصبُ إلى أصحاب الأهليات والكفاءات. ومع أن ثمة تحوُّلاً واضحًا باتجاه تقويم المنجزات الفعلية للجامعة باستعمال هذه الموارد (المعيار 5 الآتي)، فلا شك في أن مدخلات النوعية تُحدِث تغييرًا مهمًا في المحافظة على المستوى، إذ يسعى هذا المعيار إلى تناول نوعية مدخلات برنامجٍ معينَّ، وتقييم العمليات التي قد تكون في محلِّها للاستفادة من تلك الموارد.

وأصناف المدخلات معروفة ومقرَّرة.

أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية. يضمُّ هذا الصنفُ معلوماتٍ عن أعضاء هيئة التدريس والإدارة الحالية، ونُبَذًا عن سيرتهم وأعدادهم، ويتعرَّض أيضًا إلى نطاق وعُمق رواج البرنامج وقواعده المعرفية، إضافةً إلى نسبة الأساتذة الذين يحملون شهادات تتناسب مع الاختصاص الميداني، وسنوات الخبرة فيه وفي الاختصاصات الأخرى ذات الصلة به، والإسهامات الأكاديمية والابتكارية المقدَّمة فيه. وباختصار، يرتبط البرنامجُ ارتباطًا وثيقًا بالأفراد الذين يقدِّمونه ويجعلونه متاحًا. وفيما يتَّصل بالشهادات والبراعات والقدرات، يمكن طرح تساؤلاتٍ من قبيل: ما مدى ملاءمتها وجدواها؟ وما مدى رواجها الفكري؟ ما مدى توفُّر أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية

المؤهَّلين في هذا الميدان؟ وإذا كان لنا أن نتوسَّع في هذا البرنامج، ما هي إمكانات الموارد من الأُطُر البشرية في هذا الاختصاص؟ وما هي أحوال السوق وتوجُّهاته السائدة؟ هل بالإمكان اجتذاب واستبقاء الأفراد اللازمين لإنجاح البرنامج؟ كيف يمكن مقارنة أعضاء هيئتنا التدريسية والإدارية مع صنوانهم في المؤسسات الأخرى؟

النسبة المئوية للتدريس الذي يؤديه أساتذةٌ متفرِّغون. إن الانحدار الشديد في مدخلات النوعية في التعليم العالي على مدى السنوات الخمس والعشرين الماضية يُعزى إلى الاعتماد المفرط على الأساتذة غير المتفرِّغين، أي من ذوي الدوام الجزئي. وتشهد التقاريرُ الوطنية أن نحوًا من نصف مهمة التعليم يقوم بها اليوم أساتذةٌ غير متفرغين. ومع أن الكثير من هؤلاء الأساتذة، إن لم نقل معظمهم، مؤهَّلون وأَكْفَاء، فإنهم غير قادرين على الاستمرار والمتابعة الحثيثة اللازمة للمشاركة الكاملة والفاعلة في التخطيط الأكاديمي والبرمجة والاستشارة والبحوث الأكاديمية والخدمات، التي لا بدَّ منها للمحافظة على مستوًى من التميُّز في البرنامج الأكاديمي[1]. على أن هذا لا يعني بحال صلاحَ جميع أساتذة الدوام الكامل وفساد جميع أساتذة الدوام الجزئي؛ يدلُّ على ذلك ما يعرضه غاپا وليزلي[2] من حججٍ تشيد بما يقدِّمه أعضاءُ الهيئة التدريسية والإدارية من ذوي الدوام الجزئي من خدماتٍ أكاديميةٍ جليلة. على أن الانقسام الناجم في المؤسسة الأكاديمية أمرٌ لا يُستهان به؛ إذ يجب أن تحافظ المؤسسةُ على نوعٍ من التوازن بين الاستقرار الذي تمثِّله الهيئةُ ذات الدوام الكامل من جهة، والمرونة الواجب ممارستها بتعيين هيئةٍ جزئية الدوام من جهةٍ أخرى. لكن عددًا من المؤسسات الأكاديمية -وعلى الأخص المعاهد الإعدادية الخاصة- غدت تعاني من خللٍ في التوازن؛ فتحقيق عامل المرونة -إضافةً إلى انخفاض أجور العاملين على حساب مستوى الجودة- يرجِّح الميزانَ بالاتجاه الخاطئ. وصحيحٌ ما يشتكي منه الطلبةُ من أنهم يتلقَّون تعليمهم على أيدي أساتذةٍ «مستأجَرين». ومن هنا تنظر المؤسساتُ المعنيَّة بإجازة الأساتذة في هذا الأمر، وهي محقَّةٌ في ذلك. إن مستوى جودة البرنامج -باعتباره معيارًا- قد يتناقص مع تزايد اعتمادنا على موارد بشريةٍ غير كاملة الدوام.

(1) Finnegan, 1997.

(2) Gappa and Leslie, 1993.

الطلبة. يمكن تقدير مستوى جودة البرامج بملاحظة نوعية الطلبة المنجذبين إليها. فالبرامج التي تمارس الأسلوب الانتقائي في قبولها للطلبة تميل إلى اجتذاب أولئك الذين يترجَّح بقاؤهم واستمرارهم، نظرًا إلى أنهم يتمتعون أصلاً بدرجةٍ عاليةٍ من الاستعداد والقابلية للنجاح، وبدواعث قويةٍ لتحقيقه. وتشير الإحصاءات الديموغرافية إلى أن قلَّةً قليلةً من الطلبة ذوي السيرة الأكاديمية المقبولة والبرامج الانتقائية والمؤسسات الانتقائية متعثرون. وتشتمل معايير القياس على درجات التحصيل في المدارس العليا، والرتبة التصنيفية في الصف المدرسي، ونقاط تعيين المستوى، ووثائق الانتقال، ونتائج اختبارات التحصيل المدرسي، والخبرات الخاصة التي ينقلها الطلبةُ إلى البرنامج، وغير ذلك من النتائج الأكاديمية. أما معايير القياس غير الأكاديمية المتَّصلة بالبواعث والدوافع والاستعداد للاستمرار فهي أصعب تناولاً، لكنها موجودة على كل حال. والسؤال الأساسي الذي يحتاج إلى جواب هنا هو: ما وجه التوافق بين الطلبة في البرنامج واحتمالات نجاحهم؟

المنهاج الدراسي. هل يتناسب منهاجُ البرنامج مع حجم الحقل المعرفي وعمقِه ومستواه؟ ما مدى تماسُك أجزاء المنهاج المؤلِّفة له؟ وهل هو مهيَّأ لتوفير التكامل، أم أن على الطالب أن يحقِّق ذلك في وقتٍ ما من السنة الأخيرة؟ إلى أيِّ مدًى يلبّي المنهاجُ حاجاتِ وأساليبَ التعلُّم الشخصي للطلبة؟ وما مدى ديناميكيته؟ متى حصل آخر إصلاحٍ أو تجديد لاستيعاب ظاهرة الانفجار المعرفي؟ إلى أي مدى جرى «تدويل» المنهاج؛ أي كيف يتمكن المنهاج من إعداد الطالب المتخرِّج للعيش والعمل في مجتمعٍ تحدق به العولمة أكثر فأكثر؟ وكيف يمكن إخضاع المنهاج لتحليلٍ مجدٍ ذي معنى؟ وهل يتَّسع أو يؤهِّل للاعتماد التخصُّصي؟ هل نجح البرنامج في تحويل خطاب المنهاج بحيث يفي بالاحتياجات الدائمة التغيرُّ للطلبة (دورات مكثَّفة، حصص مسائية أو في عطلة نهاية الأسبوع، إلخ)؟

قابلية التكيُّف مع التقانة. إلى أيِّ حدٍّ يستطيع هذا البرنامج أن يستفيد من التطوُّرات التقانية التي من شأنها تعزيز عملية التعلُّم، وتطوير المهارات الحاسوبية والمعرفة الحاسوبية الفردية ابتغاء إعداد الطلبة لخوض عالَم التقانة العالية، الذي سيعيشون فيه

ويعملون؟ ما مدى قدرة البرنامج على اجتذاب دعمٍ تقانيٍّ للمؤسسة الأكاديمية، وترسيخ روح البحث فيها، وتعزيز الخدمات العامة المتَّصلة بالبرنامج؟

التجهيزات والمرافق والموارد الأخرى. تتباين البرامجُ إلى حدٍّ بعيد في الموارد المادية اللازمة لإطلاقها؛ فيرى مارك هوبكينز أن كلَّ ما يلزم هو وجود رفادة يستند إليها المدرِّس من أحد طرفيها، والطالب من طرفها الآخر. لكن الأمر يصبح أكثر تعقيدًا في حالة برنامجٍ في اختصاص هندسة الطب الأحيائي. ويرمي هذا المعيار إلى تقييم البرنامج بناءً على قدراته الأساسية. ما مدى حداثة التجهيزات والمواد؟ ما درجة تطوُّر المختبرات والمرافق التخصُّصية اللازمة لإعداد الطلبة إعدادًا كافيًا؟ ما مدى أهمية محتويات البرنامج في مجال المكتبات وما شاكلها من مراكز التعلُّم؟ ما الحدود المتاحة للطالب والمدرِّس للنفاذ إلى المصادر الإلكترونية للمعلومات؟ وإلى أيِّ حدٍّ تسهم المرافق العلمية في اكتساب خبراتٍ تعلُّميةٍ نوعية؟

هذه المعايير القياسية من المدخلات تمثِّل في مجملها هذا المنحى من النوعية، وهي معايير تُتَّخذ في دراسات الاعتماد التقليدية والدراسات الذاتية للأقسام الأكاديمية والتصاميم المؤسساتية. على أن مَنْحًى إضافيًا ينبغي أخذه في الحسبان، باعتباره جزءًا من عملية ترتيب أولويات البرنامج: ما طبيعة الموارد اللازمة للنهوض بهذا البرنامج إلى مستوًى رفيعٍ من الجودة؟

المعيار 5: نوعية حصيلة البرنامج

على مدى السنوات الثلاثين الماضية تحوَّلَ التركيزُ في التعليم العالي عن المدخلات، واتجَّه نحو النتائج المتحصَّلة. وبدافعٍ من تقنيات التحليل المتطوِّرة في قياس النتائج، وبدعمٍ من هيئات الاعتماد الإقليمية ولاسيما الرابطة الجنوبية للكلّيات والمعاهد، فإن أسلوبَ تناوُل النتائج يعوِّل أولاً وبالذات على تقويم الأداء[1]. فما هي نماذج الأداء الصالحة التي يعرضها البرنامج؟ وما هي النتائجُ الامتحانية التي يحقِّقها الطلبة، من اختباراتٍ موحَّدة على النطاق الوطني، التي يمكن اعتمادها لتقويم التحصيل؟ ما

(1) Banta, et al., 1993; Banta, Lund, Black, and Oblander, 1996.

مدى النجاح الذي أحرزه الطلبةُ في اختباراتٍ من قبيل امتحان القيد للدراسات العليا (GRE) واختبار القبول في كلية الحقوق (LSAT) واختبار القبول في كلية الطب (MCAT) وغيرها؟ ما هي جوانب التطابق بين نتائج التعلُّم المرجوَّة والمتحقِّقة فعلاً في الوقت الحاضر؟ ما هي حدود الرضا والاقتناع لدى الطالب والخرّيج وصاحب العمل؟ وفي حالة البرامج التي تقوم على الأداء -كالموسيقا والمسرح والفنون- ما الدليل على إحداث أثرٍ لدى المتلقِّي؟ وهل تعطي سجلّاتُ الخرّيجين ومعطيات تحديد المستوى رؤيةً في نجاح البرنامج؟ ما مستوى سجل إنجازات الخرّيجين لدى جهات الترخيص المهني الحكومية واجتياز امتحانات الإجازة؟ وفيما يتَّصل بالبرامج التي أَمَدُها سنتان: هل أحسنَ الطلبةُ التكيُّف مع النجاح الذي تحقِّقه المؤسسات المستقبِلة لهم؟ ما مدى نجاح خرّيجي البرامج في مساعيهم للحصول على قبولٍ دراسيٍّ عالٍ أو قبولٍ مهني؟ وإذا كانت برامجنا معدَّةً للتطوير الفكري والاجتماعي، فهل أدركت غايتها في هذا المنحى؟ وباختصار، ما مدى فاعلية البرنامج في إعداد الطلبة للمستقبل؟

إن النتائج التي يصل إليها المدرِّسون هي التي تقدِّر حجمَ إنتاجية هذا المورد الهام. ما درجة أداء المدرِّسين للبرنامج من حيث فاعلية تدريسهم؟ (قامت إحدى المؤسسات الأكاديمية، ولأسبابٍ خاصةٍ بها، بتقدير مدى الغلواء في منح العلامات في إطار البرنامج، واستنادًا إلى ذلك قرَّرت تسجيل نقاطٍ سلبية على معيار جودة الخرج التعليمي.) ما مستوى سجلّ الإنجاز لمدرِّسي البرنامج في إخراج أبحاثٍ مقبولةٍ في المنشورات الرصينة أو المناهج الإلكترونية المحكَّمة؟ ما القيمة التي يضيفها المدرِّسون إلى البرنامج في مجال الخدمة العامة؟ ما هي النتائج التي يمكن توثيقها بشأن جودة البرنامج؟ وهل ثمة أيُّ إقرارٍ خارجيٍّ بجودته؟ ولا شك في أن البرنامج قد أضاف قيمةً للزبائن الذين يقدِّم إليهم الخدمة؛ فما الذي يدلُّ على وجود هذا البُعد الهام؟ إلى أيِّ حدٍّ تجسِّد النتائجُ أفضلَ ممارسات المؤسسات المماثلة؟ وأخيرًا، كيف استطاع البرنامجُ تحقيق اعترافٍ بالمؤسسة عادَ عليها بالفائدة؟

ويُعَدُّ تقويمُ نتائج (مخرجات) الجودة على وجه العموم أكثرَ صعوبةً وأقلَّ دقَّةً من تقويم مدخلاتها. ومع توجُّه معايير الاعتماد نحو النتائج، فقد اكتسبت المؤسساتُ

مزيدًا من الخبرة وتداولتها فيما بينها. فالمؤسساتُ الرصينة هي أكثر استعدادًا ووثوقيةً لدعوة التحكيم الخارجي إلى إجراء شيءٍ من هذا التحليل، بما يشبه الاستعانة بخبرة اختصاصيِّين في المحتوى من خارج المؤسسة للمساعدة مثلاً في اتّخاذ قراراتٍ تتَّصل بمدى استحقاق أعضاء الهيئة التدريسية للتثبيت في وظائفهم. ويُذكر أن بعضَ البرامج، شأنَ معظم المعايير الأخرى، أكثرُ قدرةً من غيرها على إظهار نتائج قابلةٍ للقياس والتقويم لأنها -بحكم كونها معنيَّةً بإحداث أثرٍ واضح- تدأب على جمع المعلومات ذات الصلة بالموضوع على مدى سنوات.

المعيار 6: حجم البرنامج ومجاله وإنتاجيَّتُه

لمّا كان هذا المعيار قابلاً للقياس الكمّي بسهولة، فهو يتعامل مع أعدادٍ محدَّدة. كم عددُ الطلبة (أو الزبائن) المخدَّمين؟ كم عددُ أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية المعيَّنين؟ ما هي الموارد الأخرى الملتزمة؟ ما عدد ساعات الحضور المعتمَدة؟ والشهادات أو الدرجات العلمية الممنوحة؟ والخدمات المقدَّمة؟ والبحوث المنفَّذة؟ والأعمال الإبداعية المنجزَة؟ ما عدد الحضور عند الأداء العملي؟ ما مدى إنتاجية البرنامج؟

ما هو مجال البرنامج - مدى شموليَّته وعمقه؟ وهل يجسِّد المحتوى الأكاديميَّ بأمانةٍ من هذا الجانب؟ وقد درجت العادةُ في الجامعات الصغيرة على تكليف كلِّ عضوٍ في الهيئة التدريسية بالمهمة التي لا يُحسَد عليها، بل المستحيلة في نظر البعض، المتمثِّلةِ في استغراقه لمنهاجٍ معرفيٍّ كامل. ومع اتّساع النطاق المعرفي، يغدو هذا التكليف -وعلى نحوٍ متزايد- غير مقبول. أما في المؤسسات الأكاديمية الكبرى، فإن المنهاج قد يكيَّف وفقًا لاهتمامات المدرِّسين، ومن ثَمَّ يغدو محتواه قاصرًا عن توفير القدر الكافي من المعلومات للطلبة. خُذْ مثلاً قسمَ اللغة الإنكليزية، الذي ربما يُثقَل كاهلُه بأساتذةٍ مختصِّين بأدب القرن الثامن عشر، في وقتٍ يكون فيه العرضُ العام هو المطلبَ الأساسيَّ لمعظم التزاماته الخدمية تجاه سائر المؤسسة الأكاديمية. كذلك ربما يهمل قسمُ العلوم السياسية مبحثَ القانون العام والإدارة العامة، عن طريق التركيز على الدراسات الدولية المناطقية. وعلى وجه الإجمال، هل ثمة «كتلة حرجة» كافية؟ هل يتمتع البرنامجُ بحجمٍ ومجالٍ كافيَيْن لتوكيد القدرة على إدارته إدارةً فاعلة؟

وقد عاينتُ بنفسي بعضَ الحالات التي يسعى فيها شخصٌ واحدٌ أو اثنان إلى تأليفِ قسمٍ دراسيٍّ كامل يقدِّم موضوعاتِ اختيارٍ رئيسةً واختصاصاتٍ متعدِّدة، لكنه أضعف من أن يكون قادرًا على الاستمرار والتطوُّر. وينشأ عن ذلك بخسُ الطلبة حقَّهم في نيل ما يستحقّونه من معرفة، وتدنٍّ في مستوى الجودة. أليس من الأجدى اختزال هذه الفعالية إلى بضع دوراتٍ خِدميةٍ مفيدة، أو إلغاؤها نهائيًا، مع إعادة توزيع تلك الموارد على برامج أعلى مرتبةً في جدول الأولويات؟ ولعلَّ تحليل هذا الجانب يثير تساؤلاتٍ عن السياسة المتَّبعة، قد تكون ثانويةً، لكنها حاسمة: ما هو أدنى عددٍ من المدرِّسين والإداريين والطلبة يمكن وصفه بأنه يؤلِّف قسمًا دراسيًّا؟ وهل يوفِّر تحليلُ المعلومات فرصًا للدمج أو التوحيد أو إعادة هيكلة البُنى؟

المعيار 7: العوائد المالية والموارد الأخرى المتولِّدة من البرنامج

من المألوف أن يُنظَر إلى البرامج والأقسام الأكاديمية على أنها مراكز نفقات لا منابع عائدات. وواقع الأمر أن البرامج قد تكون مصدرًا لتوليد الموارد ولاستنضابها كذلك، ومن المهم إدراك التوازن والتساوق الخالص بين الأمرين. فالعوائد قد تكون موجَّهةً بالبرامج أو مقصورةً على برامج بعينها. وهذا التحليل هو مما يلزم المؤسسةَ الأكاديمية للوصول إلى إدراكٍ كاملٍ لأثر برنامجٍ ما على مجمل جوانبه المالية. ويمكن توليد الموارد من عددٍ من المصادر:

- عدد الطلبة المسجّلين: ما هي قيمة المعونة الداخلية الملائمة لعدد الطلبة الذين يجتذبهم البرنامج؟
- المعونات التقاطعية: ما قيمة المعونة التي يجب أن يتلقّاها البرنامج مقابل خدماتٍ يقدّمها لبرامج داخليةٍ أخرى؟ وهل البرنامجُ دافعٌ فقط أم متلقٍّ فقط؟
- المِنَح البحثية: ماذا حقَّق البرنامجُ لنفسه من فعالية المِنَح البحثية؟ وماذا حقَّق للمؤسسة نتيجة انتعاش النفقات العامة أو غير المباشرة؟ ما مدى اعتماد المؤسسة على هذا المصدر من التمويل لأغراضٍ أخرى سوى نفقات البرنامج المباشرة؟

- جمع التبرُّعات: هل المؤسسةُ الأكاديميةُ متلقِّيةٌ لتبرعات التنمية والتطوير وغيرها من الهِبات بسبب البرنامج؟ ما درجة أهمية الأموال المقتصرة على البرامج، وهل تُعَدُّ عاملاً لتقدير القيمة النسبية لهذا البرنامج؟

- الهِبات العتادية: هل اجتذبَ البرنامجُ تجهيزاتٍ ومعدّات إلى المؤسسة؟ ما مدى فائدة هذه التجهيزات للبرامج الأخرى؟ وهل هي جزء من النفقات التي كان بإمكان المؤسسة الاستغناء عنها، وعلى حساب ماذا؟

- مصادر أخرى: هل يحقِّق البرنامجُ إيراداتٍ من رسوم القبول، والرسوم الخاصة والمخبرية، وعوائد بطاقات الانتقال، والرسوم الأخرى من المستخدِمين، أو من موارد تسهم في تعويض بعض النفقات المرتبطة بالبرنامج أو كلِّها.

- عوائد محتملَة: هل ثمة هدايا محتملة، أو تركاتٌ إرثيَّة، أو هِباتٌ تتطلَّب الإبقاء على البرنامج؟ وقد عاينتُ شخصيًا مثالَيْن متخالفَيْن لهذا العامل في مجال التطبيق العملي. في المثال الأول قرَّرت إحدى الجامعات الإبقاءَ على برنامجٍ كانت تنوي الاستغناء عنه، وذلك بعدما علمتْ بوفاة محسِنٍ ترك للبرنامج مبلغ مليون دولار. وفي المثال الثاني استَبْقَتْ جامعةٌ خاصةٌ برنامجًا اعتقدت أن من غير الحكمة طرحه بسبب الإحساس بتمسُّك الطلبة به. وقد اتَّضح زيف هذا التمسُّك عندما قيلَ للطلبة الخرّيجين إن البرنامج مهدَّد بالاستبعاد ما لم يموَّل لإنقاذه، فكانت الاستجابةُ شحيحةً جدًّا. وأُخرج البرنامجُ فعلاً، وبذلك اقتصدت الجامعةُ مئاتِ آلاف الدولارات لاستثمارها في أغراضٍ أجدى في ترتيب الأولويات.

وغنيٌّ عن القول إن الموارد لا تعني المال فحسب، بل إن من الموارد الكبرى المحتملة لبرنامجٍ ما علاقاته. إلى أيِّ مدًى استطاع البرنامجُ تنمية العلاقات التي تعود بالفائدة على المؤسسة؟ من أمثلة ذلك ما يلي:

- المعاهد الإعدادية الخاصة أو الفنّية وعلاقات التدريب المقتصرة على برامج محدّدة.

- العلاقات الجامعية – المؤسساتية التي تفضي إلى التسجيل في الدراسات العليا، والترتيبات الاستشارية، وإبرام عقود البحوث، وأعمال البرِّ المؤسساتي.

- علاقات التنمية الاقتصادية مع جهاتٍ قادرةٍ على إيجاد فرص عمل، وتحقيق منافع أخرى متبادلة.
- مشروعات مشتركة بين البرنامج وجهاتٍ أخرى ذات فائدةٍ للجامعة.

وتتطلَّع البرامجُ الدينامية الفاعلة إلى طرائق تمكِّنها من الامتداد إلى العالَم الرحب، سعيًا إلى تحقيق مبدأ «التغذية المرتدّة» فيما يتصل بملاءمة المنهاج الدراسي، والتماسًا لكسب دعمٍ إضافي. أما البرامج الجامدة فلا تتطلَّع إلى مثل ذلك. إذن ما هي القيمة التي يجب ربطها بهذا البُعد الامتدادي؟

المعيار 8: التكاليف وسائر النفقات المترتبة على البرنامج

يتوخى هذا المعيار تقديرَ جميع التكاليف والنفقات، المباشرة وغير المباشرة، المتعلقة بإطلاق البرنامج. وقد أضحت نُظُمُ حساب التكاليف في التعليم العالي أكثرَ تطوُّرًا وتعقيدًا. وأيًّا كانت درجةُ تقدُّم نظام المحاسبة في المؤسسة، فإن الغاية ينبغي أن تتركز على توزيع جملة نفقات المؤسسة على مجموع برامجها. ومن المعايير الأساسية دراسة تكاليف البرنامج مقابل عوائده. وبديهيٌّ أن بعضَ البرامج أعلى كلفةً من بعضها الآخر، وأن بعضها أكثر إنتاجيةً. على أن القرارات التي تُتَّخذ بناءً على هذا المعيار فقط تسبِّب اختلالاً في توازن المؤسسة، في الوقت الذي تكون فيه بعضُ البرامج بالغة الكلفة قياسًا إلى الموارد المتاحة.

وثمة تساؤلان آخران بشأن الكلفة لا بدَّ من الإجابة عنهما لكل برنامج؛ أحدهما يتَّصل بوسائل الاقتصاد في المال: ما هي الوسائل المنطقية لاختزال النفقات، والمتعلِّقة بآلية إعمال البرنامج (أو التي يمكن إدخالها)، بما يعود بالفائدة على المؤسسة؟ فالبرامج التي تفوق غيرها في دفع وسائل الاقتصاد أو رفع مستوى الإنتاجية يجب أن تُمنَح ما تستحقه من الثقة.

والآخر يتَّصل بالاستثمارات المالية: ما هي الاستثمارات المطلوب توظيفها في الموارد الجديدة، والتي من شأنها أن تنهض بالبرنامج إلى مستوياتٍ عاليةٍ من الجودة؟ هذا التساؤل -الذي تقدَّم طرحُه في سياق المعيار- 4 يتكرَّر هنا بالنظر إلى أهميته في

التخطيط الفاعل. فإذا صحَّ أن معظم البرامج في الولايات المتحدة منقوصة التمويل، صحَّ أيضًا أن تكون الموارِدُ قاصرةً جدًّا عن الارتقاء بتلك البرامج إلى مستويات متميِّزةٍ تليق بمطامح مؤسساتها. وعندما تتوفَّر إجاباتٌ صحيحةٌ وأمينةٌ عن هذا السؤال، فلا شك في أن دراستها وتحليلها سيُظهِران العُمقَ الحقيقي لمشكلة اللاتوازن في الموارد. وفي حالاتٍ كثيرة يكون لهذه المسألة أثرٌ عميق أولَ مرة: إننا -بصريح العبارة- عاجزون عن تحمُّل نفقات ما صرنا إليه؛ إذ تتطلَّب الموارِدُ -من مدرِّسين وإداريِّين وتجهيزاتٍ وحيِّزٍ مكاني- أن ينطلق البرنامجُ بأكثر مما هو متاح للمؤسسة. أما القرارات الحاسمة، المتَّصلة بما ينبغي تركه كما هو وما ينبغي دعمه، فيمكن اتخاذها بمعطياتٍ منطقية.

وثمة وقائع لنجاحاتٍ أُحرِزت في هذا المساق. ففي إحدى الجامعات الخاصة مثلاً، حُكِمَ على برنامجٍ تجاريٍّ بأنه مطلوبٌ على نطاقٍ واسع، غير أنه من نوعيةٍ منخفضة. واستلزم الأمرُ قرابة خمسة ملايين دولار للارتقاء بالبرنامج إلى المستوى المقبول للمجلس الأمريكي للمعاهد العالية التجارية (AACSB، اختصارًا). وبدلاً من إيقاف البرنامج أو تركه ليتلاشى من تلقاء نفسه، قرَّر المديرُ إطلاقَ حملةٍ خاصةٍ لجمع التبرُّعات بغية رفع البرنامج إلى مستوى النوعية المقبولة لاعتماد المجلس AACSB. وفي المقابل، هناك أمثلة أخرى كانت فيها متطلَّباتُ البرنامج عصيَّة التحقيق، وكان من الخير إنهاءُ البرنامج بسبب تعذُّر توفير الموارد اللازمة له. وهكذا تستطيع المؤسساتُ، عن طريق هذا التحليل، أن تكتشف من جديد الحقيقةَ المقرَّرة القائلة بأن للنوعية ثمنًا باهظًا.

المعيار 9: أثر البرنامج ومدى أهميته الإجمالية

يُعَدُّ هذا المعيار، من بعض الجوانب، العاملَ الذي يفسِّر لماذا يستحق البرنامجُ أن يستمرَّ أو أن يلقى دعمًا من المؤسسة، ويصفه كثيرٌ من الجامعات بالمعيار الشامل - البابة التي تتَّسع لجميع العوامل الأخرى ذات الصلة بالبرنامج، التي لم تُدرَج سابقًا، وهنا تُثار عدة أسئلة: ما الأثر الذي خلَّفه البرنامج، أو الذي يُنتظَر أن يخلِّفه؟ ما الفوائد التي تجنيها المؤسسةُ من تقديم هذا البرنامج؟ ما العلاقة التي تربط هذا البرنامج بتحقيق أغراض المؤسسة وبأداء رسالتها؟ ما مدى أهمية هذا البرنامج للمؤسسة؟ وكيف يسهم في إنجاح برامج أخرى؟

وتشتمل الأمثلةُ العملية لاستعمال هذا المعيار عمومًا على برامج معزَّزة أو مصنَّفة على أنها أساسية بسببٍ من مركزيَّتها الأكاديمية؛ إذ من الصعب تصوُّر جامعةٍ ليس فيها وجودٌ قويٌّ للُّغة الإنكليزية أو الرياضيات مثلاً. وربما كانت البرامجُ مفتقرةً إلى الدعم، غير أنها تُعَدُّ مع ذلك أساسيةً في حدِّ ذاتها. وقد حدثَ مرةً أن رسمَ لي رئيسُ قسم الفلسفة في إحدى الجامعات -بصورةٍ بيانية- تصوُّرَه للفلسفة على أنها هي الفرعُ المعرفيُّ المركزيُّ الذي تَصْدُر عنه سائرُ الفروع الأخرى. ومثل هذه التصوُّرات المركزية قد يحملها عضوٌ ملتزمٌ يعمل في أيِّ فرعٍ أكاديميٍّ آخر تقريبًا. ومع ذلك، فمهما حاولت المؤسسةُ تحديد ما هو مركزي، لا بدَّ من أن يصبح بعضُ البرامج ثانويًا.

وهكذا يظهر أن فروعًا معرفيةً معيَّنةً قد اتُّخِذت أمثلةً نموذجيةً في جامعةٍ إثر جامعة. ويلاحَظ انخفاضٌ عامٌّ في إتاحة برامج محدَّدة، كاللغات الأجنبية مثلاً، وكذلك في برامج تتناول علم الإنسان (الأنثروبولوجيا) والجغرافيا. ويُشار إلى أن وجود العلوم الطبيعية في مناهج جامعاتٍ كثيرة ربما يَستبعد علمَ الأرض (الجيولوجيا) كحقل اختصاص. أما البرامجُ المستحدَثة التي تُعنى بدراسة الأعراق والأجناس، أو تلك البرامج المتعدِّدة الاختصاصات، الساعية إلى ربط الموضوعات الدراسية بتوجُّهاتٍ مناطقيةٍ أو جغرافيةٍ أو موضوعية، فغالبًا ما تكون ضحيةَ تعريفٍ بالغ الصرامة لمبدأ الأهمية أو الضرورة essentiality. وعلى وجه العموم، كلما صَغُرَ حجمُ المؤسسة كانت الحاجةُ أدعى إلى التركيز على الناحية الأكاديمية. ومع ذلك فإن القرارات التي تتَّخذها بعضُ الجامعات بإغلاق بعض البرامج قد تفتح أبوابًا لإطلاق برامج أخرى. وفي حين يُلغى فرعٌ دراسيٌّ تدريجيًّا في إحدى الجامعات، قد يُعَزَّز وجودُه في جامعةٍ أخرى. من هنا كانت الإجابةُ عن تساؤلاتٍ تخصُّ الأهمية وشيجةَ الصلة بسياسة التخطيط الاستراتيجي للمؤسسة، ولذلك كان تقويمُ البرنامج هنا في محلِّه أيضًا لجهة استجابته لخصائص المؤسسة التي تعتمده. هل ينفرد هذا البرنامج بتقديم خدماتٍ إلى الناس لا يقدِّمها لهم أيُّ برنامجٍ آخر؟ وهل يستجيب لحاجةٍ مجتمعيةٍ فريدةٍ تقدِّرها المؤسسة؟ ما مدى إسهام البرنامج في جعل المؤسسة تتفرَّد عن صنوانها من الكلِّيات والجامعات الأخرى؟ وكيف يرتبط هذا البرنامجُ في المحصِّلة باستراتيجية المؤسسة إجمالاً؟

المعيار 10: تحليل الفرص التي يتيحها البرنامج

يسعى هذا المعيار الأخير إلى إفساح المجال للجهات المزوِّدة للبرنامج لاقتراح أساليب لاستغلال فرصٍ لم تتمكَّن المؤسسةُ من اغتنامها حتى الآن. ويتعينَّ على صنّاع القرار اللاحقين الاستفادة من أفضل الأفكار التي تظهر في هذا التحليل. وكما نَظَرَ المعيارُ الأولُ إلى الماضي في تقدير قيمة البرنامج، ينظر المعيارُ العاشرُ هذا إلى المستقبل. ومن المعلوم أن عملية ترتيب أولويات البرنامج ستفرض على صنّاع القرار ضغوطًا بشأن اختزال البرنامج أو إلغائه أو تثبيته، بل حتى إغنائه؛ فقد وجدتُ من تجربتي الشخصية أنه لما كان مزوِّدو البرنامج هم أكثر الناس معرفةً به وبما ينطوي عليه من احتمالاتٍ وإمكاناتٍ نسبية، وبالنظر إلى إدراكهم أن نوعًا من التغيير قد يحدث، فإنهم يخرجون في هذه المرحلة باقتراحاتٍ ابتكاريةٍ مجدِّدة. ولا شك في أن إدراج هذا المعيار حريٌّ بأن يفعِّل تلك الاقتراحات وينمّيها.

من التساؤلات الواردة: ما هي العوامل البيئية الخارجية التي تؤثِّر في المؤسسة تأثيرًا يفضي إلى نشوء فرصٍ ملائمة؟ وأيُّ هذه الفرص يجدر بهذا البرنامج اقتناصها؟ هل ثمة فرصٌ للبرنامج يجب أن تستمر، لكنْ في إطارٍ مختلف؟ هل هناك فرصٌ لمكاسب تتعلق بالإنتاجية من شأنها -إن استُغِلَّت- إنقاذ البرنامج؟ هل بالإمكان وضع تدابير لاحتواء التكاليف الناشئة عن إعادة الهيكلة أو التجديد التقاني؟ هل للبرنامج خطةٌ استراتيجية لتقانة المعلومات[1]؟ ماذا عن علاقات التعاون أو التشارك مع برامج ومؤسساتٍ أخرى؟ ما هي الطرائق الخلّاقة والمثيرة التي يستطيع أعضاءُ الهيئة التدريسية والإدارية اكتسابها من تقديم أفكارٍ جديدة عن البرنامج؟ ما هي فُرَص دمج مساقاتٍ أو أجزاء أو وحداتٍ من البرنامج؟ أين يمكن تجنُّب الازدواجية؟ ما إمكانية إعادة النظر في طريقة تقديم المنهاج الدراسي؟ ما صلة البرنامج بالتوجُّهات الحديثة للتعلُّم من بُعد distance learning؟ وبالتعلُّم اللامتزامن asynchronous learning؟ هل أُعِدَّ البرنامجُ ليتغيرَّ أو يتكيَّف وفقًا لطرائق جديدةٍ ومختلفة؟

(1) Fink, 1997; Graves, Henshaw, Oberlin, and Parker, 1997.

والأمثلة على تعديلاتٍ في الجامعات والمعاهد أكثر من أن تُحصى؛ فالجامعات التي تحتاج إلى دوراتٍ ترميميةٍ للطلبة الجدد تبرم عقودًا مع المعاهد الإعدادية الخاصة المحلّية لإتاحة تلك الدورات، في حين تندمج «الدوائر» السابقة -التي تفتقر جميعها إلى الموارد الكافية- في حقول اختصاصٍ مشابهة لتؤلِّف وحدةً إداريةً جديدة، كما تندمج القطاعات اللامركزية الخاصة بالمدوَّنات التقنية والتقارير العلمية بحيث يستغني برنامجُ التاريخ في الجامعة X مثلاً عن مؤرِّخه الفرنسي ليقتسم مع الجامعة Y المجاورة مدوَّنات مؤرِّخها الفكرية على سبيل المبادلة. ويتيح التعاونُ بين المؤسسات للطلبة تعلُّم اللغاتِ الأجنبية، بحيث تتيح إحداها تعليمَ اللغة الروسية مثلاً، مقابل لغة الماندرين من الأخرى. وثمة اختصاصاتٌ كانت تُقَدَّم في الماضي بالطريقة التقليدية، وتقدَّم اليومَ إلكترونيًا. وإذ كان التعليم عن طريق الحضور الشخصي إلى الجامعة، يتحوَّل اليومَ إلى تعليمٍ مستمرٍّ أو مفتوح أو من بُعد، وتحوَّلت تكاليفُ البرنامج إلى مصادر تمويلٍ بديلة. ويلاحَظ كذلك أن عدة برامج باتت تقتسم موارد شحيحة، وأن ظاهرة التشارك فيما بين الدوائر الأكاديمية أصبحت ظاهرةً محمودةً لا مذمومة.

إن من شأن هذا التحليل للفرص أن يطرح فِكَرًا جوهريةً ذات قيمة فيما يتَّصل بمستقبل المؤسسة الأكاديمية، ابتغاء تمكين أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية من تحقيق فكرةٍ أساسيةٍ واقعيةٍ تقول: إن ممارسات الماضي كانت ملائمةً للماضي ومتماشيةً مع متطلَّباته، غير أن العالَم قد تغيرَّ اليوم، وعلينا أن نُعِدَّ طَلَبَتَنا المتخرِّجين لمستقبلهم إعدادًا مناسبًا. ومع عِلْمنا أن التجديد لن يكون مقبولاً لمزوِّدي البرامج جميعهم، وأن بعضَهم سيظلُّ متمسِّكًا بالوضع الراهن كما هو، فإن بعضهم الآخر سيقبلون التحدّي الذي يفرضه هذا المعيار، ليصبحوا جزءًا من عملية إعادة صوغ برامجهم للمستقبل.