

الفصل التاسع

مؤشرات الأداء وتمويله

أنظمة المسؤولية

رُكّزنا في الفصول السابقة على «أدلة» الجودة في خلفيات الكلية والجامعة واستقصينا نقاط قوة وحدود أنظمة ضمان الجودة المصممة لتطوير وشرح الجودة. أما هذا الفصل فهو -بطريقة ما- فصل ردم للهوة. ذلك أنه يمكن النظر إلى بزوغ واستخدام أنظمة سياسة مؤشر الأداء كمنهجية أخرى لضمان الجودة. وعلى أي حال، إن مؤشرات الجودة هي أيضاً سمة محورية في أنظمة سياسة تمويل الأداء، التي تهدف إلى استخدام السياسة المالية كحافز، ومكافأة لتحسين الأداء في أن واحد معاً.

كانت سياسات الولاية المتعلقة بمؤشرات الأداء وتمويل الأداء في المؤسسات العامة تتطور بشكل فعال، وأثارت الجدل في العام الأخير وما تزال هكذا حتى الآن. وفي هذا الفصل، نحاول وصف بزوغ العناصر وتطبيق كل من مؤشر الأداء، وأنظمة سياسة تمويل الأداء، وفحص إسهامات ومسؤوليات مفهومي السياسة هذين.

مؤشرات الأداء: شكل من الذكاء التشغيلي

إن إحدى الطرق المفيدة لقياس ولادة وظهور مفهوم ما تزال حتى اليوم الأدبيات التي تحتوي على الحوار. فلو ركز عقد الثمانينيات بشكل مكثف على حركة التقويم في التعليم العالي، لكان بوسعنا اقتراح أن عقد التسعينيات كان المدة المهيمنة للحوار حول مؤشرات الأداء. وفي أوائل التسعينيات، مثلاً كان لينك في أستراليا يكتب عن تطور واستخدام مؤشرات الأداء في التعليم العالي الأسترالي¹، وفي أثناء الثمانينيات كانت بلدان أخرى خارج الولايات المتحدة تتبنى المفهوم أيضاً. وفي عدد آذار 1992 من صحيفة ناكوبو بنس أوفيسر في الولايات المتحدة، عثرنا على مقال حول «مؤشرات

النجاح الرئيسية» في جامعة ميامي². إن Nacubo (ناكوبو) اختصار للجمعية القومية لمسؤولي أعمال الجامعات والكليات.

وفي 1993، أصدر مجلس التعليم الإقليمي الجنوبي تقريراً أعده بوج، وكريتش وفولجر بعنوان تقويم الجودة في التعليم العالي: أفعال السياسة في ولايات مجلس التعليم الإقليمي الجنوبي³. فصل هذا التقرير قانون الولاية الذي يتطلب الإفادة عن المسؤولية والتقويم في شكل مؤشرات أداء. وظهرت دراستان مهمتان تركزان على موضوع صناعة مؤشرات الأداء في 1994: «استخدام مؤشرات الأداء لتوجيه صناعة القرار الإستراتيجية»، الذي حرره بوردين وبيانتا⁴ والقياس: وعود ومآزق مؤشرات الأداء في التعليم العالي الذي ألفه جيثر، نيدويك، ونيل⁵. وظهر أيضاً في عام 1994 تقرير رئيس يفصل تطوّر وتطبيق مؤشرات الأداء على مستوى الولاية. نشرت هذا التقرير لجنة التربية الخاصة بالولايات بعنوان تخطيط مسؤولية التعليم العالي: مرجع حول مؤشرات الأداء على مستوى الولاية⁶. وفي عام 1997 نشر عدد من تحديث التقويم مقالاً بعنوان «أنظمة مؤشر الأداء كأدوات للمسؤولية والتقويم»⁷.

يمكننا أن نستشفّ حالات فهم عدة من عناوين هذه المقالات فحسب. إحداها هي أن مؤشرات الأداء يمكن أن تخدم أهداف عدة: كدليل على الجودة، وكأدلة على اتخاذ القرار، وكأدوات للمسؤولية، ومعلومات استخباراتية لرصد تقدم واتجاهات صحّة عملية، ومؤشرات لإنجاز الهدف. ثانياً، من الواضح أن مؤشرات الأداء هي أداة سياسة تُستخدم على مستوى الجامعة ومستوى الولاية. ربما كان من الملائم - على أي حال - أن نحدد بالضبط ما هو مؤشر الأداء، وكيف يمكن أن يُعرّف. ثم سنقدّم أمثلة على أنظمة مؤشرات الأداء على مستوى الجامعة، والنظام، والولاية ونختتم بتحليل لنقاط قوة وحدود أنظمة المؤشر.

منهجية للتعريف. يقدم بيتر إيويل ودينيس جونز من المركز القومي لإدارة أنظمة التعليم العالي في الولايات المتحدة هذا التعريف: «معلومات دقيقة عن وضع أو نتيجة فعل سياسة تُنتج بشكل منتظم، يُعلن عنها، وتُستخدم منهجياً للتخطيط، والإشراف، أو تخصيص الموارد على مستوى الولاية أو النظام»⁸.

إن هذا التعريف بداية مفيدة لكنه يهمل تطبيق مؤشرات الأداء على مستويات البرنامج والمؤسسة. ويقدم كيف وهني وكوجان تعريفاً موجزاً كآلاتي: «إن مؤشر الأداء هو» قياس مرجعي يكون عادة في صيغة كمية⁹. ومن هذا التعريف السريع، نحصل على صفة جوهرية أخرى: إن المؤشرات هي «كمية». ثمة رقم للتعبير عن قيمة ما للمؤشر. ويقترح تيلور وميرسون وماسي أن مؤشرات الأداء هي «نسب، ونسب مئوية، أو قيم كمية أخرى تسمح لمؤسسة بمقارنة موقفها في مناطق إستراتيجية أساسية مع النظراء، والأداء السابق، والأهداف الموضوعية سابقاً»¹⁰.

ويتوسع بوردن وبوتريل في توضيح مفهوم مؤشر الأداء حين يقترحان أن مؤشر الأداء يتضمن جدارة، وقيمة، ونقطة مرجعية¹¹. ربما ستكون هذه لحظة جيدة للعودة إلى فكرة طرحها في فصلنا الأول، حيث استخدمنا تناظراً طيباً للتفكير بالجودة. اقترحنا أن المريض لا يذهب إلى الطبيب كي يتم وصله بـ«مقياس صحي» يقدم مؤشراً واحداً عن صحة المريض. ما يحدث هو أن الطبيب يطلب سلسلة من مؤشرات الصحة بحيث عندما تُقوّم بشكل جمعي متكامل، تمكن الطبيب من القيام بحكم ما على الحالة الصحية للمريض. فالمسألة المهمة - على أي حال - هي أن المؤشرات جميعها - سواء ضغط الدم أو كيمياء الدم، أو أشعة إكس، أو تصوير القلب - تمتلك مستوى مرجعياً يمهّد لحكم قائم على معرفة. إن درجة حرارة تصل إلى (98.6) فهرنهايت لا تُشرح دون نقطة مرجعية مفهومة جيداً. ذلك أنه يمكن العثور على نقاط المرجعية الخاصة بمؤشرات الأداء في التعليم العالي في مقاييس سابقة لأداء الولاية، والنظام، والمؤسسة أو البرنامج؛ في مقاييس تنافسية مكتسبة من مؤسسات متشابهة؛ بالمقارنة مع هدف ما معلن. هنا نجازف في التعريف: إن مؤشر الأداء هو مقياس كمي معلن أو دليل على الموارد التعليمية، والنشاط أو الإنجاز (1) يقدم معلومات عن أوضاع التشغيل الإستراتيجية، (2) يسهّل تقويم اتجاهات التشغيل، وإنجاز الهدف، والكفاءة، والفعالية في علاقة المقياس بالمعايير التاريخية والمقارنة أو معايير المقياس، و(3) يُطلع صنّاع القرار على تخصيص الموارد وتحسين البرنامج/ الخدمة. يمكن أن تُطوّر مؤشرات الأداء على المستوى الدولي والقومي والإقليمي، وعلى مستوى الولاية والمؤسسة والبرنامج.

ولنفكر بمثال بسيط ولكنه مفيد. إذا كان رئيس قسم برنامج أكاديمي للدراسات العليا يستطيع أن يخبر العميد، أو وكيل الشؤون الأكاديمية أن إنتاج ساعة معتمدة في الدراسات العليا في القسم هو نفسه في العام الحالي لدى (8) أعضاء هيئة تدريس تعمل وقتاً كاملاً، كما كان منذ عشر سنوات لدى (16) من أعضاء هيئة تدريس تعمل وقتاً كاملاً، عندئذ يكون لديها كلها مؤشر أداء أو قياس لفعالية البرنامج. لقد تضاعفت فعالية الإنتاج في عشر سنوات. يمكن أن يشكّل هذا لوحده نقطة محدودة من المعلومات عن البرنامج. وإذا كشفت تقارير النظراء والتقييم أن البرنامج بقي معترفاً به قومياً فيما يتعلق بالمنح، ويتمتع بتأييد قوي من الطلاب والمتخرجين، عندئذ يكون لرئيس القسم هذا مؤشر أداء مهم تحت تصرفه، وربما اثنان إذا رغب المرء بالتفكير بتقرير التقييم باعتباره شكلاً من أشكال مؤشرات الأداء النوعية.

وقد يكون من الملائم أن نتوسع أكثر في تعريف واستقصاء مسائل ما صُممت أنظمة مؤشر الأداء لإنجازها. في 1992، اقترح سايزر وسبي وبورمانز أن أنظمة مؤشر الأداء تخدم خمس وظائف: الإشراف، والتقييم، والحوار، والعقلنة، وتحصيص الموارد¹². إن معظم هذه الوظائف ستكون واضحة بشكل نسبي، ولكن ربما يجب علينا أن نوضح اثنتين بشكل موجز. ما يقترحه المؤلفون تحت وظيفة «حوار»، هو أن حضور التعريفات والقياسات المشتركة يسهّل المحادثة والتواصل بين أطراف سياسية عديدة. ويشير مصطلح «العقلانية» إلى عملية سياسية متماسكة تلعب فيها مؤشرات الأداء دور تخطيط مركزي. وكتبت ليندا دارلنغ-هاموند في 1992 مشيرة إلى أهداف أنظمة مؤشر الأداء التالية:

- الإشراف على الأوضاع العامة للتعليم وسياقاته.
- تحديد التقدم نحو أهداف محددة.
- توضيح المشكلات أو الإشارة إليها.
- تشخيص المصادر المحتملة للمشكلات المحددة¹³.

وفي دراستهما التي تحمل عنوان مؤشرات «الممارسة الجيدة» في تعليم طلاب المرحلة الجامعية الأولى، يشير المؤلفان إيوبل وجونز إلى أهداف أنظمة المؤشر التالية.

- المقارنة السريعة للأداء النسبي عبر الوحدات، والمؤسسات والخلفيات.
- الإشراف على ما يحدث داخل وحدة معيّنة، ومؤسسة، أو خلفية مع مرور الزمن.
- الفحص العلني لتأثيرات التدخل أو تغيير السياسة؛ إما عبر الخلفيات أو مع مرور الزمن¹⁴.

لمحة موجزة عن المؤشر في مستويات مختلفة من الأهمية. سنقوم باستقصاء تطبيق أنظمة مؤشر الأداء عبر فحص لمحات موجزة عن مؤشرات الأداء على مستويات مختلفة من الأهمية. إن أول المقالات الصحفية عن استخدام عملية إدارة الجامعة لمؤشرات الأداء، هو المقال الذي كتبه ساب وتيماريس عن «مؤشرات النجاح الرئيسية» في جامعة ميامي¹⁵. يجب أن نشير إلى أن المصطلحات/ العبارات «عوامل نجاح حاسمة»¹⁶، و«مؤشرات نجاح أساسية»، و«مؤشرات أداء أساسية»¹⁷ تشير عادة إلى المفهوم نفسه. يحتوي تقرير الإدارة الشهري في جامعة ميامي، بحسب ساب وتيماريس، على نقاط معطيات في أكثر من (100) مؤشر. إن القراء المهتمين بالاطلاع على قائمة كاملة سيجدونها في الفقرة (3) من المقال الأصلي.

يمكن العثور على لمحة موجزة مختصر للمؤشرات المستندة إلى الجامعة في مقال كتبه دولينس ونوريس¹⁸. (انظر الجدول رقم 9.1). وتشير النظرة الموجزة عن المؤشر الخاص بجامعة نورثرن كولورادو إلى القوة والمسؤولية في آن واحد معاً. إن مقاييس النشاط والإنتاجية الموجودة في هذه اللمحة الموجزة هي بالتأكيد مصادر معلومات مطلوبة على مستوى الجامعة. ما هو مفقود بشكل جلي هو معطيات إنجاز الطلاب. وفي هذا التقرير، لدينا مؤشرات أداء عن ميول الطلاب الداخليين؛ ولكن خارج نسب التخرج والاحتفاظ، يمكن أن يكون مؤشر النتيجة الوحيد «تعيين الخريجين». ليس هناك مقاييس في القيمة المضافة أو معرفة الطلاب ومهاراتهم، في كل من حقول التخصص أو التعليم العام، وليس هناك أي معطيات حول النسبة المئوية للبرامج المؤهلة التي حصلت على الاعتماد. ويمكن العثور على أمثلة موسعة عن اللمحات الموجزة لمؤشر الأداء لدى بوردين وبانتا¹⁹، في تقرير جمعية بيترسون لمجالس الحكم عن المؤشرات الإستراتيجية²⁰، وفي مؤشرات «الممارسة الجيدة» في تعليم طلاب المرحلة الجامعية الأولى لإيول وجونز²¹.

الجدول 9.1 مؤشرات الأداء لجامعة شمال كولورادو

| | | | | |
|--|--------|-------|-------|--|
| عدد الوحدات مقسماً على 15 | 10,000 | 9,250 | 8,271 | 1. تسجيل طلاب المرحلة الجامعية الأولى إف تي إي |
| عدد الوحدات مقسماً على 15 | 2,000 | 1,600 | 1,435 | 2. تسجيل الخريجين إف تي إي |
| عدد الوحدات مقسماً على 15 | 1,500 | 1,150 | 834,8 | 3. النقود التي من خارج الجامعة التي مولت التسجيل |
| مؤشر cche مازجاً امتحان قابلية الطالب للدراسة، اختبار الكلية الأمريكية و GPA | 103 | 100 | 97.7 | 4. الجودة الأكاديمية للطلاب المستجدين |
| نسبة الحاصلين على الشهادة الجامعية من بين الأقليات | %20 | %15 | %7,9 | 5. حصة الأقلية من خريجي جامعة كولورادو |
| نسبة الطلاب المقيمين في كولورادو | %60 | %85 | %89 | 6. الطلاب المقيمون في الولاية |
| النسبة المئوية لطلاب السنة الأولى الدائمين الذين يتخرجون في ست سنوات | %60 | %50 | %41,2 | 7. نسبة التخرج في ست سنوات |
| نسبة الطلاب الذين يسجلون الخريف الآتي | %85 | %80 | %77,2 | 8. نسبة الاحتفاظ بطلاب المرحلة الجامعية الأولى من خريف إلى آخر |
| عدد شهادات الدكتوراه الممنوحة سنوياً | 100 | 57 | 55 | 9. شهادات الدكتوراه الممنوحة |
| نسبة المتخرجين الذين يقومون جامعة كولورادو كجيدة أو سيئة | %85 | %85 | %85 | 10. تدقيق موقف الخريجين |
| خدها المجموعة المختصة بتقويم المدرسين | | | | 11. جودة المدرسين |
| النسبة المئوية لكورسات القسم الأدنى التي يدرسها مدرسون يعملون وقتاً كاملاً | TBD | TBD | %63 | 12. إسهام تدريس الهيئة التعليمية |
| النسبة المئوية لطلاب جامعة كولورادو المقترحين لاعتماد التعليم | %25 | %25 | %23.1 | 13. نسبة اعتماد المدرس |

| | | | | |
|---|-----------------|------------------|------------------------|--|
| 14. تعيين الخريجين | %93.8 | %93.8 | %93.8 | نسبة الخريجين الموظفين أو في دراسة متقدمة سنة واحدة بعد التخرج |
| 15. الكلفة التعليمية | TBD | TBD | 2,840 دولار | تمويل الولاية العام للتعليم وفق احتياجات كل طالب |
| 16. الأموال التي ولدت بحث الشركة | 15 مليون دولار | 10,3 مليون دولار | 6,4 مليون دولار | دولارات كلية ناجمة عن المنح السنوي |
| 17. الأموال التي ولدتها مؤسسة UNC | 2,7 مليون دولار | 1,8 مليون دولار | أموال ولدتها مؤسسة UNC | 4 مليون دولار |
| 18. المنحة الجامعية ومساعدة المنحة لكل إف تي إي | %30 | %25 | %22,5 | النسبة المئوية للمساعدة الجامعية من المساعدة الكلية |
| 19. كلف خدمات دعم الطالب في الجامعة | TBD | TBD | 683 دولار | إنفاقات على خدمات الطالب |
| 20. تلبية الترخيص المجاز للولاية | TBD | TBD | 30,7 دولار | دولارات مخصصة سنوياً من المصادر جميعاً |

إن ما يوضح منظوراً آخر حول قيمة مؤشرات الأداء على مستوى الجامعة هو تجربة أحد مؤلفي هذا الكتاب، الذي قبل تعيينه كرئيس جامعة مؤقت في جامعة ولاية لويزيانا وكلية الزراعة والميكانيك في عام 1989. خدم المؤلف بوج ثماني سنوات باعتباره رئيساً في إل إس أو شريفبورغ، وهي جامعة تتألف تقريباً من (5,000) طالب وتمنح شهادات جامعية وثلاث شهادات ماجستير، ثم دُعي كي يصبح الرئيس المؤقت في باتون روج، جامعة الأبحاث في الولاية التي فيها برامج دكتوراه بحثية موسعة ومكلفة ويصل عدد المسجلين فيها إلى (26,000). كانت هناك حاجة للحصول على إحساس سريع بتراث وتحدي هذه الجامعة، وبحجم وشكل المشروع، إذا جاز كلامنا. واتخذ جزء من جمع المعلومات شكل زيارات شخصية مبكرة إلى مكاتب المديرين الرئيسيين للكليات ومؤسسات البحث، وزيارات غير رسمية وغير معلنة في أوقات النهار والليل جميعها في أنحاء الجامعة، إلى بناء الموسيقى في الساعة صباحاً، وإلى مكتب الصحافة ظهراً، إلى قسم البيولوجيا في الرابعة بعد الظهر، وإلى مبنى التربية

البدنية في التاسعة مساءً. وكما نقول في ملاحظتنا الختامية عن قيمة مؤشرات الأداء، لا يمكن التعبير عن معنى مؤسسة معقدة كالكلية والجامعة في الأرقام فحسب.

ولفهم الجامعة بطريقة أخرى، طلب المؤلف من مكتب البحث الجامعي أن يحضر لمحات موجزة اتجاه لمدة عشر سنوات في مجالات كالتسجيل، وميول قبول الطلاب، وقيمة وفائدة التجهيزات، ولمحات موجزة عن عائدات وإنفاقات، ولمحات موجزة عن مرتبة المدرّس وتثييته وراتبه، ولمحات موجزة عن المكتبة والحواسيب، ولمحات موجزة عن الرياضة بين الكليات. كان للمحات الموجزة عن المؤشر هذه قيمة كبيرة في اكتساب منظور سريع حول تحديات التراث والقيادة.

بزغت أنظمة مؤشر الأداء خارج الجامعة على مستوى النظام ومستوى الولاية. يقدم ساندرز وليزيل وبوترايت مثلاً عن مؤشرات المسؤولية المستخدمة في نظام جامعة وسكنسون²². وبين مؤشرات المسؤولية المستخدمة من قبل نظام جامعة وسكنسون، بحسب تقرير 1996، كانت هذه (انظر الجدول 9.2).

وطور نظام جامعة نيويورك أيضاً نظام مؤشر أداء موضحاً في (الجدول 9.3)²³. نستطيع هنا البدء برؤية الأهمية في مجموعة شاملة من الأسئلة التي تعالج السياق المالي، ودخول طلاب المرحلة الجامعية الأولى، وجودة طلاب المرحلة الجامعية الأولى، وحاجات وأهداف الولاية، وتعليم المتخرجين وبحثهم، وفعالية الإدارة وكفاءتها. توضح هذه الجداول هدف أنظمة المؤشر التي يمكن أن تكون قد أهملت، أو لم يُشدد عليها بشكل كاف على الأقل في المحادثة السابقة، التي هي وظيفة المسؤولية.

إن مؤشرات الأداء هي وسائل واضحة وسريعة تقدّم للمستثمرين المدنيين والسياسيين وقادة التعليم معلومات عن مسألتين مهمتين: كيف طُبقت الموارد وبأي نتائج، وما التقدم الذي تم إنجازه في تحقيق الأهداف (الزيادات في تسجيل الأقلية، والاحتفاظ المحسّن، إلخ)؟ فضلاً عن ذلك، إن مسائل مصلحة أخرى يمكن أن تُفحص أيضاً: هل استخدم المدرسون الأعلى مقاماً في تدريس مقررات تعليمية للطلاب المرحلة الجامعية الأولى أم فقط مدرسون مساعدون من طلاب الدراسات العليا/ أم هيئة مدرّسين مُلحقة؟

ويمكن العثور على سياسات أهمية مشابهة في أنظمة الولاية الخاصة بمؤشرات الأداء. وفي تقرير مجلس تعليم الولايات الجنوبية لعام 1993 الذي ذُكر من قبل، يصف بوج وكريتش وفولجر ظهور أنظمة إبلاغ عن الأداء مفروضة من الولاية في الولايات الجنوبية. في ذلك الوقت، فقط 14 من ولايات مجلس تعليم الولايات الجنوبية لم تمتلك صيغة ما من إبلاغ المسؤولية المفروض. ويمكن العثور على لمحات موجزة عن مؤشر الأداء لكل من الولايات الاثني عشر في هذا التقرير. ويقدم الجدول 9.4 عينة من ولاية تينيسي²⁴. طالب القانون في تينيسي بتقرير مؤشر الأداء السنوي هذا، كما هو الأمر في كثير من الولايات الأخرى. والواقع أن التقرير الكامل لمؤشرات الأداء يُقدّم في نشرة سنوية بعنوان تحدي عام 2000، التي تحتوي على تقرير تيار واسع واتجاه عشر سنوات عن سلسلة من المؤشرات التي تصف التسجيل الحالي والأوضاع المالية، وكذلك معطيات حول تحقيق أهداف الولاية.

الجدول 9.2 مؤشرات الأداء الخاصة بنظام جامعة وسكنسون

- جامعات مموله للبحث ومانحة للدكتوراه
- اختبارات كفاءة طلاب السنة الثانية.
- نسب تخرج أربع وست سنوات.
- تجربة ما بعد التخرج.
- تمويل الولاية لأنشطة متعلقة بالتعليم.
- نسب القبول والدخول.
- معطيات التوظيف، الاحتفاظ والتثبيت للموظفين والمدرّسين النساء وأبناء الأقليات.
- نسب تخرج وتسجيل طلاب الأقلية.
- معطيات الشكاوى من التحرش الجنسي.
- استبقاء المدرّسين وتطورهم.
- معطيات صيانة التجهيزات.
- أمن مكان العمل.
- رضی أرباب العمل من خريجي جامعة وسكنسون.
- استمرار تسجيلات التعليم وتوسّعها.

ويحلّل تقرير لجنة تعليم الولايات الذي صدر في 1994 مؤشرات الأداء في عشر ولايات في أنحاء الولايات المتحدة²⁵. ولا يقتصر استخدام مؤشرات الأداء إطلاقاً على الولايات المتحدة، كما أوضح تعليقنا الافتتاحي في هذا القسم. ويمكن الحصول على معلومات إضافية عن بلدان أخرى بسرعة من الدراستين اللتين ذكرناهما سابقاً، دراسة 1994 لجيثر، نيدويك ونيل ودراسة 1994 لبوردن وبانتا.

وقد ذكرنا نشر «كتب حقائق» جامعية كتجميع لمؤشرات الأداء على مستوى الجامعة، ونشرات مثل تحدي 2000 الخاصة بجامعة تينيسي كتصنيفات لمؤشرات الأداء على مستوى الولاية. أما على المستوى الإقليمي والقومي إن النشرتين هما كتاب (الحقيقة حول التعليم العالي)²⁶ لمجلس تعليم الأقاليم الجنوبية وكتاب (مكتب التعليم الأمريكي وضع التعليم).

الجدول (9.3) مؤشرات الأداء في جامعة نيويورك

السياق المالي

1. ست سنوات من التعليم كنسبة من عائدات جامعة نيويورك، بالمقارنة مع جامعات قومية عامة ونظراء جامعة نيويورك.
2. اتجاه لمدة خمس سنوات من النسب المئوية لدخل الجامعة من مصادر التعليم والولاية والمصدر الفيدرالي والمستشفيات، ومصادر أخرى لجامعات تشغلها الولاية (كليات المحلة المقصاة).
3. اتجاه خمس سنوات لنسب الدخل من الطلاب والولاية والراعي المحلي ومصادر أخرى لكلية المحلة في جامعة نيويورك.
4. اتجاه خمس سنوات في الكلف الكلية للطلاب لجامعات الأربع السنوات في جامعة نيويورك بالمقارنة مع تلك التي في الجامعات العامة في نيو إنجلاند والولايات الوسطى من أجل التنقل والإقامة.
5. اتجاه عشر سنوات من ازدياد رسوم التعليم في جامعة ولاية نيويورك بالمقارنة مع الاتجاه في الدخل المتوسط للعائلة في ولاية نيويورك.
6. اتجاه خمس سنوات في الإنفاق الثقافي والعام لكل طالب بالمقارنة مع الجمهور العام، النظراء في جامعة نيويورك، والجامعات الخاصة في نيويورك.

7. اتجاه أربع سنوات في تمويل النظام كنسبة حاجة منمذجة، مستندة إلى النظراء القوميين.
8. اتجاه سبع سنوات في مخصصات ولاية نيويورك للتعليم العالي.
9. اتجاه ست سنوات في مخصصات الولاية للتعليم العالي العام كنسبة من عائدات الولاية الضريبية.

قبول طلاب المرحلة الجامعية الأولى

1. التطبيقات ونسبة القبول للمرة الأولى ونقل الطلاب في الفروع التابعة لجامعة نيويورك التي تشغلها الولاية.
2. اتجاه ست سنوات في التسجيل أول مرة بالمقارنة مع اتجاهات خريجي التعليم العالي.
3. اتجاه عشر سنوات في التسجيل بحسب العمر والجنس.
4. اتجاه سبع عشرة سنة في التسجيلات العرقية والإثنية.
5. نسب تخرج لأربع سنوات ونتائج إيجابية بحسب السلالة، والجنس والإثنية، ومعدلات المدرسة الثانوية لجامعات العاميين.
6. نسب تخرج ست سنوات ونتائج إيجابية لجامعات البكالوريوس بالمقارنة مع نظيراتها القومية العامة بحسب السلالة والإثنية والجنس.

جودة طلاب المرحلة الجامعية الأولى

1. نسبة الجامعات ذات خطط التقويم المعتمدة لنتائج تعلم الطالب.
2. نسبة الجامعات التي فيها خطط تقويم لمهارات أساسية، وتعليم عام، وبرامج أكاديمية، ونمو الطلاب الشخصي والاجتماعي.
3. نسبة الجامعات ذات لجان التقويم الناشطة مع تمثيل الهيئة التعليمية والطلاب.
4. مسح رأي الطالب في اختبار الكلية الأمريكية بخصوص جودة التجارب التعليمية والخدمات في جامعة ولاية نيويورك ذات السنتين والأربع سنوات.
5. مسح جامعة كاليفورنيا لرأي الهيئة التعليمية لمؤسسة التعليم العالي بالأهداف التعليمية، والتفاعلات بين الطلاب والمعلمين، والاهتمام بالطلاب طلاب المرحلة الجامعية الأولى، وجاهزية الطلاب الأكاديمية.

احتياجات الولاية، وخاصة تطوّر قوة العمل

1. نسبة جامعة ولاية نيويورك الممثلة في تسجيل الكلية الكلي للولاية وأقاليمها الرئيسية.

2. النسبة المئوية لشهادات التخرج واللاتخرج في ولاية نيويورك التي تمنحها جامعة ولاية نيويورك و الكليات والجامعات المستقلة.
3. نسبة الشهادات التي تمنحها جامعة ولاية نيويورك في تخصصات مهمة: الزراعة والموارد الطبيعية، والعمل، والإدارة، والقانون؛ والتعليم، والهندسة، والتقنية؛ البيولوجيا والعلوم الصحية؛ والرياضيات؛ والعلوم الفيزيائية.
4. عدد المسابقات والتسجيلات التي بلا رصيد في مجالات تخصص حساسة.

الأبحاث والتعليم في مرحلة الدراسات العليا:

1. نسبة شهادات الدكتوراه للولاية ولكل من أقاليمها التي تمنحها جامعة ولاية نيويورك.
2. اتجاه ست سنوات لتمويل ولاية نيويورك للدراسات العليا والبحث في جامعة ولاية نيويورك.
3. اتجاه 11 سنة من الإنفاقات المتزايدة للبحث والبرامج الخاضعة للرعاية ومقارنة نسبة جامعة ولاية نيويورك مع نظيراتها القومية ومع جامعات ولاية نيويورك.
4. نسبة مكافآت البحث القومية في جامعة ولاية نيويورك للهيئة التعليمية والمتخرجين في ولاية نيويورك.
5. عدد ونسبة أوقات التدريب الطبية التي تتضمن الإقامة في جامعة ولاية نيويورك في حقول رعاية أساسية.

كفاءة الإدارة وفعاليتها

1. مقارنة لمدة خمس سنوات للتسجيل الفعلي مع خطط الميزانية.
2. مقارنة عدد المقررات التعليمية التي يدرّسها أعضاء الهيئة التعليمية في جامعة نيويورك مع المعدلات القومية.
3. مقارنة تخصيص الوقت الذي تخصصه الهيئة التعليمية في جامعة ولاية نيويورك للتعليم، والبحث، ومسؤوليات الخدمة مع المعدلات القومية.
4. فقدان المناصب لخمس سنوات في جامعة ولاية نيويورك مع التخفيضات في الميزانية، مع الإحصائيات الخاصة بالهيئة التعليمية، والدعم الأكاديمي، والدعم المؤسسي.
5. مقارنة التزويد بالأساتذة في جامعة ولاية نيويورك مع نسبة الطلاب إزاء الأساتذة، والمهنيين الذين لا يعلمون، وأساتذة الدعم ومع الجمهور العام ومعدلات نيويورك الخاصة.

6. مقارنات كلف جامعة ولاية نيويورك من أجل الصيانة وعمليات مباني التربية البدنية مع المعدلات الإقليمية والقومية.
7. النسب المئوية لأوضاع أبنية جامعة ولاية نيويورك المقيّمة من جيدة إلى ممتازة، وعادية، وسيئة.
8. اتجاهات خمس سنوات لتأمين التمويل الخاص في جامعة ولاية نيويورك.
9. اتجاهات ثماني سنوات في تأمين المدرّسين من النساء والأقليات في مناصب التدريس والمناصب المهنية ومناصب الدعم.
10. اتجاه ست سنوات في إعادة توزيع مناصب المدرّسين بين البرامج الأكاديمية مع تسجيلات متزايدة ومتناقصة.

الصحة والتقدم: تقويم موجز. ما فهمناه من هذه التأمّلات هو أن استخدام مؤشرات الأداء كأداة لضمان الجودة في الجامعات بدأ بالظهور في بعض البلدان الأخرى في الثمانينيات ولكنه تأصل بشكل كامل في الولايات المتحدة في التسعينيات. وقد لعب عدد متنوع من جماعات المصلحة في التعليم العالي دوراً مهماً في تطور مؤشرات جوهرية مقترحة تشمل مؤسسات سبق ذكرها، مثل المجلس القومي لأنظمة إدارة التعليم العالي، والجمعية القومية لمسؤولي أعمال الجامعات والكليات، ولجنة تعليم الولايات، ومجلس تعليم الأقاليم الجنوبية، وأيضاً الجمعية الأمريكية لكليات المحلّة، التي رعت قوة مهمة خاصة طورت مؤشرات جوهرية للفعالية في كليات العاميين²⁸. فضلاً عن ذلك، إن انتقال حكومة الولاية إلى مشهد مسؤولية التعليم العالي كان يتم توضيحه عبر أنظمة تبليغ عن المسؤولية مفروضة تتضمن مؤشرات أداء. أخيراً، طوّرت أنظمة التعليم العالي، والجامعات الفردية، والبرامج لمحات موجزة عن مؤشرات أداء.

إن استخدام مؤشرات الأداء لإيصال معلومات مفيدة عن عملية وصحة وإنجاز هدف التعليم العالي على أي مستوى لن يبدو معقولاً فحسب، وإنما جوهرى أيضاً لقادة التعليم الذين يريدون أن يعرفوا وضع المشروع. إذ إن أنظمة مؤشر الأداء يمكن أن تُبنى على أنظمة ضمان مسؤولية أخرى موصوفة في فصول سابقة، وتكملها مثل الاعتماد، والتغذية المرتجعة للطلاب والمتخرجين، ومعلومات تقويم النتائج. وستبدو

المعلومات عن الموارد والنتائج - التيارات والأوضاع الحالية - التي تعكس الإرث المميز للجامعة ومهمتها باعتبارها أداة قرار تعليمية وإدارية جوهرية مما يدفعنا إلى التساؤل: لماذا استغرق طويلاً ظهور نظام سياسة كهذا. وكي نكون عادلين مع باحثي التعليم العالي ومديره، كانت «كتب الحقائق» عن التعليم العالي متوافرة منذ بزوغ البحث المؤسساتي. فنقاط المعطيات التي عُثر عليها في كتب الحقائق الأولى هذه يمكن أن ينظر إليها على أنها بشائر لأنظمة مؤشرات الأداء اليوم.

وهناك ملاحظتان أخريان يمكن أن نوردتهما في ختام هذا النقاش. إحداها هي أنه لا يوجد هناك مؤشر أداء لا يمكن التلاعب به من أجل هدف مزيف أو مضلل إذا كان متخذو القرار يفتقرون إلى الاستقامة، وإن هذا العيب في تقارير الإدارة العامة يمكن العثور عليه في المؤسسات جميعاً، سواء أكانت جامعية أم خاصة. بالنسبة للكليات والجامعات، رأينا دليلاً على هذا في الفصل الثالث المتعلق بتحديد المراتب وتعيين القيمة؛ ولا يوجد بالتأكيد افتقار لدليل مشابه في المؤسسات الصناعية الأمريكية المصنعة للتبغ، والحرير الصخري، ومؤسسات المدخرات والقروض. ثانياً، يجب ألا نصدق أنه يمكن التعبير عن الحقيقة الكاملة لكلياتنا وجامعاتنا بالأرقام. منذ سنوات، عبّر الباحث في التعليم العالي الأمريكي ورئيس الجامعة هارولد إنارسون عن جوهر هذه الفكرة: «حين نقيس الأمور التي لا يمكن أن تُحصى أو يُعبّر عنها بمصطلحات قابلة للقياس، نُقاد دون أن نكون واعين إلى وهم كبير، وهو أن القابل للقياس هو الذي يهمننا في الواقع»²⁹.

الجدول 9.4 مؤشرات أداء المسؤولية في ولاية تينيسي

- عدد البرامج المعتمدة والبرامج المؤهلة للاعتماد ونسبتها المئوية
- النسبة المئوية للطلاب المقبولين من بين المقدمين؛ النسبة المئوية للذين تتحقق فيهم معايير القبول؛ معدل علامات اختبار الكلية الأمريكية لدى الطلاب المقبولين
- عدد والنسبة المئوية للطلاب الذين يكملون برامج شهادتهم داخل حدود زمنية محددة
- عدد الشهادات التي يمنحها الفرع المعرفي

- النسبة المئوية لمقررات القسم الأدنى التي يعلمها أساتذة يداومون بشكل كامل، ومساعدون متخرجون
- عدد الطلاب في المقررات التعليمية العلاجية
- تسجيل الطلاب الأمريكيين من أصل أفريقي وإكمال المقرر
- نسب النجاح في امتحانات الترخيص المهني
- نسب التعيين في الوظائف للطلاب أصحاب المهن
- مؤشرات رضى المتخرجين
- معطيات نقل الطلاب

إن مؤشرات الأداء هي الأساس لنظام آخر للمسؤولية في التعليم العالي قيد الظهور، وهو تمويل الأداء، وسنقوم الآن بتسليط الضوء على نظام السياسة هذا.

الأنظمة السياسية لتمويل الأداء

أشرنا في بداية هذا الفصل إلى أن الأنظمة السياسية لتمويل الأداء ظهرت كأداة لربط ميزانيات المؤسسات وأدائها التعليمي، وخدمت كمحفز وكمكافأة لإنجاز وتحسين الأداء. وكما هو الأمر مع أنظمة سياسة مؤشرات الأداء، كان ظهور سياسة تمويل الأداء تطوراً للسياسة في التسعينيات، ولكن هناك استثناء رئيس واحد سنشير إليه فيما بعد في هذا النقاش.

قال بيرك وسيربان في دراستهما التي صدرت في 1998 بعنوان تمويل الأداء في تعليم الصحة العامة: موضة أم اتجاه؟³⁰ إن التشديد على مسؤولية التعليم العالي انتقل من التشديد على التقييم في الثمانينيات إلى الصلة بين التمويل والأداء في التسعينيات. وفي 1994 قال ربورت إن (44%) من رؤساء لجان التعليم العالي في حكومة الولاية أشاروا إلى أنه من المحتمل أن تربط ولاياتهم بين التمويل والأداء في الأعوام القادمة³¹. وفي المسح القومي لعام 1997، اكتشف بيرك أن عشر ولايات تبنت صيغة ما من سياسة تمويل الأداء وتفكر ثماني عشرة ولاية أخرى بهذا الأمر³².

بالرغم من هذه الملاحظات الوصفية، ثمة سياسة معتبرة «تطायرية»، المصطلح الذي يوظفه بيرك كي يلاحق الانتقال السريع في غالب الأحيان إلى تمويل الأداء وبعيداً عنه. ناقشت تكساس، مثلاً المفهوم لأكثر من عقد ولكنها لم تشغل السياسة حتى الآن. وانتقلت ولاية أركنسو إلى سياسة ثم انسحبت منها بسرعة. وفي أواخر التسعينيات، نقل قرار قانوني مفروض ساوث كارولاينا إلى سياسة تهدف إلى تخصيص 100% من التمويل لجامعات ساوث كارولاينا العامة على أساس الأداء. ولقد استنتجت الولاية منذ ذلك الوقت أن هذا لا يعمل. وكانت أول ولاية تبنت سياسة تمويل أداء، هي تينيسي بين 1979 و 1980 وما تزال هذه السياسة سارية المفعول.

سنناقش في هذا الفصل بإيجاز أنظمة سياسة تمويل الأداء في ولايات منتقاة، ثم نركز على سياسة تينيسي باعتباره مثلاً على السياسة الأولى والأطول لتمويل الأداء، ثم ننتهي بملاحظات موجزة عن تلك العوامل التي ترتبط بأنظمة سياسة مستقرة وفعالة. وباعتبارها ملاحظة سريعة، إن اثنين من المراجع القيمة عن أنظمة سياسة تمويل الأداء هما الدراسة التي سبق ذكرها التي قام بها بيرك وسيربان وكتاب صدر في 2002 بعنوان تمويل أداء التعليم العالي العام: من الموضة إلى الاتجاه، الذي حرره جوزيف بيرك ونشرته مطبعة جامعة نيويورك، الذي يوضح نتائج دراسات الحالات التي تمت في خمس ولايات³³.

صور الولاية عن تمويل الأداء. لنتبّع التسلسل الأبجدي في هذه المجازفة. لقد تبنت التعليم العالي في أركنسو سياسة تمويل أداء في 1994 وهجر السياسة في 1997. ولقد طوّرت السياسة مجلس إدارة التعليم العالي في الولاية ووزارة التعليم العالي في أركنسو وشمل هذا قيام المؤسسة بالتبليغ حول عشرين مؤشر أداء تضمنوا نقاط معطيات كاستمرارية الطلاب، ونسب التخرج، وأداء فحص الترخيص، وامتحان أداء طلاب الصف قبل الأخير المترفعين، ومسائل التنوع. ولقد هاجمت المؤشرات كلاً من جامعات العاميين والأربع أعوام؛ بسبب حالات نقص متنوعة ولم يتضمن الأمر سوى مبلغ متواضع من المخصصات الكلية للولاية (حوالي 5 مليون دولار في 1995 - 1997).

وفي كولورادو، تم تبني سياسة تمويل أداء من قبل المجلس التشريعي للولاية في 1993 ولكن تم تعليقها في 1996، بعد حياة سياسية قصيرة. وفي فلوريدا تم إدخال نظامين متنافسين من تمويل الأداء، ناصر أحدهما الحاكم لوتون تشايلز وناصر الآخر مجلس شيوخ الولاية. في العام المالي 1998، تم توفير حوالى (12) مليون دولار لكليات المحلة من أجل تمويل الأداء، ولكن فقط (3.3) مليون دولار للجامعات. وفي كينتيكي، طبق الحاكم بريمرتون جونز سياسة تمويل أداء في 1993، وألقى الحاكم بول باتون السياسة في 1997. كان سيُخصص حوالى (3) مليون دولار فقط لهذه السياسة في 1996 - 97، وكان هذا سيُعدّ «كثيراً من اللفظ حول لا شيء». وفي لويزيانا، سُنَّ قانون لفرض تمويل الأداء في جلسة للمجلس التشريعي في 1997، وما يزال نظام التعليم العالي في تلك الولاية يتصارع مع كيف يثبَّت النظام في مكانه. وفي مينيسوتا، سُنتَّ غارة سياسة أولية في (199) سرعان ما علّقت في 1998. إن أوهايو وساوث كارولينا هما ولايتان إضافيتان تعملان تحت أوامر قانونية تتعلق بتمويل الأداء.

إن لسياسة ساوث كارولينا أهمية خاصة؛ لأنها تطلّبت حصة بلغت نسبتها (100%) من مخصصات الولاية في عشرة عوامل نجاح و(37) مؤشراً. إن تطبيق قانون 1996 شمل لجنة كارولينا الجنوبية الخاصة بالتعليم العالي، التي ورثت كابوساً سياسياً من المرتبة الأولى. هل ستتبني سياسة تهمل تباينات في التسجيل على مستوى البرنامج والشهادة؟ هل ستضع أهداف أداء قابلة للإنجاز بسهولة وهكذا تضمن تلقي تمويل الأداء، أم هل ستضع أهداف أداء ستتحدى المؤسسة؟ كيف ستعترف مؤشرات الأداء لديك بالفروق في المهمة والسياق بين كليات المحلة وجامعات الأربع سنوات؟ لا شك أنه قد تمت محادثة حيوية بين رؤساء الجامعة ومسؤولي البحث الجامعيين لديهم عن هذه المجازفة. وقد صدر تقرير مجموعة قانونية من الخبراء في 2001 اقترح أن السياسة لم تحدث تأثير تحسين أداء تم توقعه في القانون الأصلي³⁴.

عشرون عاماً من تمويل الأداء في تينيسي. بدأ ممثلون من التعليم العالي وجماعة الحكومة في تينيسي باستقصاء الجدوى العملية لسياسة تمويل أداء في 1974، وكانت تينيسي أول ولاية طبّقت رسمياً سياسة تمويل أداء في 1979 - 80. ورُويت قصة

تطور سياسة تمويل الأداء في تينيسي بشكل أكثر كمالاً في دراسة مشروع قام بها بوج وتراوت³⁵. وفي مقال نُشر في مجلة هارفارد بزنس ريفيو ألفه بوج وبراون³⁶، وفي رحلة وصفية للسياسة استغرقت عشرين عاماً يمكن العثور عليها في فصل ألفه بوج ظهر في كتاب بيرك المذكور سابقاً³⁷. وفي تينيسي، تتضمن سياسة تمويل الأداء - بين حين وآخر - تخصيص جزء رزين من مخصصات الولاية للجامعات العامة على أساس عدد صغير من مؤشرات الأداء.

لقد كان هدف العمل التجريبي والتطويري في تمويل الأداء هو استقصاء إن كان من الملائم تخصيص قسم من تمويل الولاية في مقياس أداء. كان الهدف الآخر للسياسة التي توقعت ظهور الاهتمامات بالمسؤولية في التعليم العالي في كل أمريكا، وعلى المستوى الإعدادي والثانوي، وشرح مبادرة جماعة التعليم العالي في تينيسي في إدخال مسائل الأداء. كان هناك أمل بأن هذه المبادرة يمكن أن تحبط فرض مقاييس أداء وتقويمات من قبل السياسة، والأمر الذي حصل للتعليم الإعدادي والثانوي وللتعليم العالي في ولايات كثيرة في صيغة قانون يتطلب أشكالاً مختلفة من التقويم والمسؤولية. في هذا المعيار، يمكن أن تُعدّ سياسة تينيسي نجاحاً، بما أنه لا يوجد مناهج قانونية أو أوامر تقويم من أجل الكليات والجامعات العامة في تينيسي. إن الاستثناء الوحيد هو الذي ذُكر سابقاً في هذا الفصل. هناك قانون يتطلب تقريراً سنوياً في حقل منتقى من مؤشرات الأداء.

وجاءت مبادرة القيادة من أجل تطوير سياسة تمويل الأداء في تينيسي من جماعة التعليم العالي في تينيسي. كان للجنة التعليم العالي في تينيسي، وهي وكالة تنسيق التعليم العالي التابعة للولاية، والوكالة التي تتولى المسؤولية عن تطوير السياسات من أجل توزيع مساو للتمويل العام واستخدامه، كان لها قصب السبق في تصميم السياسة. على أي حال، إن مسؤولي الجامعة ومجالس الإدارة والهيئة التعليمية كانوا أيضاً منخرطين مبكراً في تصميم العمل التجريبي. وفي العامين الأولين من العمل التجريبي على السياسة (1974 - 76) تم تأمين (500,000) منحة تقريباً من صندوق تحسين التعليم ما بعد الثانوي، ومؤسسة دبليو. دبليو. كيلوج، ومؤسسة فورد، ومؤسسة

مغفلة الاسم في تينيسي. دعمت هذه الأموال خمس سنوات من العمل التجريبي والتطويري لسياسة تمويل الأداء في المدة الممتدة بين 1974-79. وشمل هذا التطور الذي استغرق خمس سنوات (1) إنشاء مشاريع بحث سياسة تجريبية في عشر جامعات، (2) نصيحة ومراجعة لجنة استشارية على مستوى الولاية مؤلفة من مدرّسين وموظّفين من الجامعة ومجالس إدارتها ومسؤولين حكوميين (مشرّعان ومفوض الولاية المالي)، و(3) نصيحة ومراجعة مجموعة المستشارين القوميين لباحثي التعليم العالي وخبراء في السياسة المالية.

إن سياسة تمويل الأداء في تينيسي، التي أُطلقت في صيغة تجريبية في عام الميزانية 1979 - 80، ما تزال قائمة منذ عشرين عاماً. وفي أثناء هذا التاريخ المؤلف من عشرين عاماً، كانت السياسة تُراجع كل خمس سنوات، وقد أنتجت هذه المراجعات تغييرات متنوعة في السياسة سنستقصيها فيما بعد. شملت تغييرات السياسة (1) تغييرات في طبيعة وعدد مؤشرات الأداء، (2) تغييرات في المقاييس المقبولة ومعايير التقويم لعدد من مؤشرات الأداء، و(3) تغيير في نسبة التخصيص المعلنة الممنوحة على أساس تمويل الأداء.

وفي السنوات الثلاثين الماضية، وظّفت تينيسي صيغة تمويل بوصفها أداة رئيسة لتوزيع الولاية المتساوي والموضوعي لمخصصاتها على كلياتها وجامعاتها. تستخدم معظم صيغ التمويل التسجيلات بحسب مستوى الشهادة، وبرنامج التخصص كعناصر أساسية في تطوير طلب مخصصات لجامعات عامة مختلفة في ولاية. ويسمح تمويل تنوعات السياسة، مثل صيغة التمويل المستندة إلى النظراء، وبالتفكير بمتطلبات رواتب الهيئة التعليمية كإحدى وظائف مهمة المؤسسة (كلية المجتمع بالمقارنة مع جامعة البحث، مثلاً). وفيما ترضي معايير السياسة العامة في المساواة والموضوعية، فإن صيغة التمويل المحفزة من التسجيل لا تتضمن أي تفكير بالأداء أو الجودة. بتعبير آخر، إن التشديد يتركز على السؤال الآتي: «كم من النقود» وليس «كم هو التعليم جيد».

لقد كان هدف مرحلة تطوير سياسة تمويل الأداء في تينيسي، هو التحقق من إذا كانت سمة «الأداء» أو «ضمان الجودة» يمكن أن تُبنى في سياسة الولاية في التمويل. وأدت نتيجة العمل التطويري لمدة خمس سنوات إلى سياسة بقيت هندستها مستقرة نسبياً في مدة عشرين عاماً. ويمكن أن تجعل الجامعات توصية مخصصاتها الرئيسة المدفوعة من قبل التسجيل مدعومة من سجلها في مؤشرات أداء عديدة. وفي التطبيق التجريبي في 1979 - 80 للسياسة، استطاعت الجامعة أن تكسب (5.54) نسبة مئوية إضافية. وكي تفهموا السياسة في حالة عمل انظروا: مثال الشكل (9.1).

إن السمة المهمة لسياسة تينيسي هي أن كمية الأداء ليست تقنياً «مُضاف قيمة». باختصار، إن سمة أداء السياسة متضمنة في التوصية بمخصصات مؤسسة، ولها تأثير أو «سيطرة» بغض النظر عن أي مستوى مخصصات منحه الولاية. بالنسبة للشكل 1، مثلاً إذا مؤلت الولاية صيغة طلب المخصصات على مستوى (100%)، عندئذ ستلقى كلية المرتبة الأولى (20.22) مليون دولار. إذا -على أي حال- سمح العائد وصورة الأولوية بتمويل طلبات مخصصات التعليم العالي بنسبة 90% فقط، عندئذ ستلقى كلية الدرجة الأولى (90%) من (20.22) مليون دولار أو (18.189) مليون دولار. ومن ثم إن سمة الأداء هي بالنتيجة فيما إذا كانت مخصصات الولاية تزداد، وتنقص، أو تبقى مستقرة.

إن السمة الثانية المهمة والمميزة للسياسة هي أنها لا تحرض جامعة ضد أخرى في تنافس من أجل التمويل يؤدي إلى خسارة الطرف الآخر. وتتنافس الجامعات، جوهرياً من ناحية سجلها، ولا تستفيد إحدى الجامعات من الأداء الضعيف لجامعة أخرى. وبينما بقيت هندسة السياسة الأساسية نفسها في تاريخها البالغ (25) سنة، فإن ما تغير هو طبيعة وعدد مؤشرات الأداء، التي نعود إليها الآن.

تطور مؤشرات الأداء في تينيسي. أشرنا في بداية هذا الفصل إلى أن مؤشرات الأداء تشكّل الأساس لمعظم أنظمة سياسة تمويل الأداء. إن تحليلاً موجزاً لطبيعة مؤشرات الأداء أو معاييرها في التاريخ البالغ (25) سنة في تينيسي يمكن أن يُوصف كما يلي:

- زاد عدد المؤشرات من خمسة مؤشرات أولية إلى عشرة.
 - انتقلت اللوحة الموجزة عن المؤشرات من مجموعة أولية من خمسة مؤشرات كانت شائعة في كل المؤسسات إلى مجموعة اعترفت بمهام وأهداف مختلفة للجامعة.
 - إن طبيعة التقييم أو بروتوكولات تحصيل العلامات عن مؤشرات الأداء، انتقلت من مجموعة موصوفة كانت فيها معايير الأداء محيلة إلى الذات بشكل كبير إلى توقعات سياسة، شجعت فيها معايير التقييم مقارنة الأداء مع مؤسسات متشابهة في المهمة، ولكن خارج تينيسي.
 - نمت النسبة المئوية لمخصصات التعليم العالي في الولاية المكرسة لتمويل الأداء من (2%) إلى (5.54%).
 - انتقلت مؤشرات الأداء أو المعايير من انشغال بمؤشرات مشتركة للجامعات جميعها إلى موقع سمح بالتنوع عبر المهمة (أربع سنوات وستان، مثلاً)، وإلى تقييم لإسهامات المؤسسة في أهدافها الإستراتيجية وأهداف الولاية الإستراتيجية.
- وعكست تغيرات السياسة ومعاييرها بشكل رئيس قيم ومصالح ممثلي التعليم العالي في الجامعات، وموظفي مجالس الإدارة، وموظفي لجنة التنسيق، ولم تبرز من ضغوط المصلحة السياسية. إن التبدل في اللوحة الموجزة عن مؤشرات الأداء من المؤشرات التجريبية الأولى إلى تلك السارية في 2000 - 2004 يمكن أن تُرى في الشكل (9.2).
- وفي عام 2000 تبنى التعليم العالي في تينيسي - كما هو واضح - نظاماً لتقييم أداء التعليم العالي كان موجوداً في 1980، ونظاماً واسعاً من معلومات الأداء وخطوط الاتجاه في سلسلة واسعة من المؤشرات كانت موجودة أيضاً في 1980. وفي 1979 لم تكن الجامعات تفعل أي شيء تقريباً في طريق تقييم الأداء. وفي 2001 كان التحدي هو الاختيار بين تنوع من التقييمات وتشجيع قرار تطبيق النتائج.

الشكل 9.1 التطبيق الأولي لتمويل الأداء

افتراض أن كلية من الدرجة الأولى -كلية عامة افتراضية في تينيسي- لديها توصية مخصص عام وتعليمي يبلغ (20) مليون دولار مشتق من سياسة صيغة تمويل محفزة من التسجيل، تعترف بالتسجيل حسب مستوى البرنامج ونمط البرنامج. في أثناء التطبيق التجريبي لسياسة تمويل الأداء في تينيسي، تم تحديد خمسة مؤشرات أداء ومعايير أداء لكل هذه المؤشرات الخمسة وتم تطويرها أيضاً. (بروتوكولات وضع العلامات للمؤشرات المختلفة ملخصة في القسم الآتي من هذا الفصل).

إن الحد الأعلى من كمية تمويل الأداء المتوافرة لكلية الدرجة الأولى سيكون (2%) من (20) مليون دولار، أو (400,000) دولار. بتعبير آخر، لو أن كلية الدرجة الأولى حصلت بشكل كامل على علامات تامة في كل من مؤشرات الأداء الخمسة، فإن توصية مخصصاتها الأخيرة إلى المجلس التشريعي لتينيسي ستكون 20.4 مليون دولار. فكروا الآن بلمحة موجزة عن العلامات هذا لكلية الدرجة الأولى في المؤشرات الخمسة:

| مؤشرات الأداء | نقاط الحد الأعلى | النقاط الممنوحة |
|---------------------|------------------|-----------------|
| الاعتماد | 20 | 10 |
| نتائج التعليم العام | 20 | 15 |
| نتائج حقل التخصص | 20 | 0 |
| تقويم النظراء | 20 | 10 |
| المتغيرات الاختياري | 20 | 5 |
| المحصلة | 100 | 55 |

ما يضاف إلى توصيات مخصصات الصيغة الأساسية لمبلغ العشرين مليون دولار لكلية الدرجة الأولى سيكون مبلغاً مساوياً لـ (55%) من (400,000) دولار أو (220,000)، مما يجعل المبلغ الكلي لتوصية مخصصات كلية الدرجة الأولى 20.22 مليون دولار.

سيكون من المهم أن نشير إلى أن تشديد السياسة الرئيسة في الطور التجريبي، هو استخدام قوة السياسة المالية لدعوة المؤسسات إلى جهود تقويم أداء أكثر قوة دون أن تحدد الولاية، أو تفرض أداة تقويم. إن تشديد السياسة هذا يمكن أن يُرى في معايير تقويم التعليم العام في المرحلة التجريبية المتجلية في الشكل 9.3. وفي غضون ثلاث سنوات من الطور التجريبي، انتقت المؤسسات الواحدة والعشرين جميعها في الولاية بشكل طوعي اختبار الكلية كمقياس لنتائج التعليم العام. لنتقل إلى الأمام على المؤشر الخاص بنتائج التعليم العام نفسها إلى دورة 2000 - 2004. إن عدد النقاط الممنوحة في هذه الدورة الأحدث في مؤشر التعليم العام هو الآن 15، بالمقارنة مع 20 في دورة السياسة منذ عشرين سنة، وما هو مهم أكثر هو أن هناك وصفا ما في القياسات المقبولة للتعليم العام: اختبار كاليفورنيا للتفكير النقدي والمهارات، اختبار المهارات الأساسية، وتقويم اللمحة الموجزة الأكاديمية.

الشكل 9.2 الدورة التجريبية لمعايير تمويل الأداء (1970 - 80).

| النقاط الممنوحة | معايير الأداء |
|-----------------|--|
| 20 نقطة | المعيار الأول. اعتماد البرنامج |
| 20 نقطة | المعيار الثاني - أداءات الخريجين في حقل التخصص |
| 20 نقطة | المعيار الثالث. أداء المتخرجين في التعليم العام |
| 20 نقطة | المعيار الرابع. تقويم البرامج المؤسساتية والخدمات من قبل الطلاب والمتخرجين |
| 20 نقطة | المعيار الخامس. تقويم النظراء للبرامج الأكاديمية |

دورة تمويل الأداء الخامسة 2000 - 2004

| جامعة | السنة الثانية | معايير الأداء |
|-------|---------------|---|
| 15 | 15 | المعيار الأول. الاختبار الأكاديمي ومراجعة البرنامج 1. اختبار المؤسسة لنتائج التعليم العالي |
| 5 | 5 | 2. تقويمات تجريبية لمقاييس نتائج تعليم عام أخرى 3. مسؤولية البرنامج |
| 10 | 5 | مراجعة البرنامج |
| 15 | 10 | اعتماد البرنامج |
| 15 | 15 | 4. اختبار التخصص |
| 10 | 10 | المعيار الثاني. دراسات الرضى 1. مسح الطلاب والمتخرجين وأرباب العمل |
| 5 | NA | 2. النقل والصقل المعيار الثالث. التخطيط والتعاون |
| 5 | 5 | 1. الأهداف المؤسساتية المميزة للمهمة |
| 5 | 5 | 2. أهداف التخطيط الإستراتيجي للولاية |
| | | المعيار الرابع. نتائج الطلاب والتطبيق |
| | | 1. بلوغ النتائج |
| 5 | 5 | الاحتفاظ الاستمرارية |
| NA | 15 | التعيين في الوظيفة |
| 10 | 10 | 2. تطبيق التقويم |
| 100 | 100 | النقاط الكلية |

وبالمقارنة مع التاريخ المبكر لتمويل الأداء، إن تقويم التعليم العام، القائم على اختبار الكلية، تلاشى من الوجود.

إن مؤشر الأداء الآخر الذي بقي مستقراً نسبياً في تاريخ السياسة البالغ عشرين عاماً هو مسوحات المتخرجين. هنا ثانية، نستطيع أن نشاهد تطوراً ممتعاً في قياس الأداء ومعيار التقويم لهذا المؤشر. وفي الدورة التجريبية لعام 1979، كان بوسع المؤسسة أن تكسب نقاطاً لو أنها اتخذت أي عدد من الخطوات إزاء مسح خريجها. وفي دورة 1992 - 97، استخدمت الولاية بأكملها أداة مسح مشتركة واقتضت السياسة مسوحات متعاقبة للمتخرجين والطلاب المسجلين حالياً.

لقد استند التقويم على المقارنة مع أعراف الولاية أو مع معطيات العام السابق. ثانية، بالنسبة لهذا المؤشر، نستطيع أن نتحقق من انتقال واضح من دعوة السياسة الأولى كي نبدأ التقويم إلى متطلب أكثر صرامة للاستعانة بالآلات وتقويم كمي. إن الإضافة المهمة إلى دورة سياسة 1997 - 2002 و 2000 - 2004 كانت الاعتراف بأداء الجامعة في تحقيق أهدافها التعليمية، وفي تحقيق أهداف الولاية الإستراتيجية. ربطت سمة السياسة هذه أداء الجامعة مع أهداف الولاية الإستراتيجية، وهذا تشديد على السياسة معقول وملائم، وسمحت أيضاً للجامعات ببعض المرونة في وضع أهدافها التطورية الخاصة. إن معيار 2000 - 2004 يوحد معيار اعتماد البرنامج مع الفقرة الشرطية لمراجعة البرنامج الأكاديمي، على أساس الحجة المعقولة بأن اعتماد البرنامج يمكن أن يُرى كشكل من أشكال مراجعة البرنامج. ويمكن أن يقول المرء على انفراد إن أحد النجاحات المرتبطة بسياسة تمويل الأداء في تينيسي، هي أنه بينما لم يُصدق في 1979 إلا ثلثي البرامج المؤهلة في مؤسسات عامة، فقد وصلت تلك النسبة المئوية تقريباً إلى (100%) لعدة سنوات.

إن السمة الأخرى التي عثرت على طريقها إلى المعايير الجديدة هي متطلب «تطبيق»، توقع «قرار منفعة» (انظر المعيار 4ب في الجدول 9.2). إن هذه السمة لا تسأل فقط ما الذي عثرت عليه مؤسسة من تقويماتها المتنوعة، وإنما أيضاً أي برنامج أو قرارات طالب تأثرت بالنتائج. إن هذا تغير في السياسة يستحق الإعجاب؛

لأنه يمكن أن يخفّض الاستجابات التجميلية والتكيفية إلى مؤشرات الأداء المتنوعة، ويشجّع التطبيق التعليمي لمعطيات مؤشرات الأداء. إن بعض المؤسسات ترضي متطلب معيار التعليم العام عبر إدارة أحد التقييمات المذكورة سابقاً، ولكن نتائج التقييم ليس لها سوى القليل أو لا شيء من التأثير في القرار في كل من برنامج التعليم العام أو تقدم الطالب وأدائه.

ويبين الجدول 9.5 لمحة موجزة مختصرة لعشرين سنة من النقاط المؤسساتية والدولارات التي كسبتها سياسة تينيسي. إن هذه اللمحات الموجزة هي لمحات موجزة عالمية عن الأداء المؤسساتي في أي دورة معطاة، ولكنها لا تقدم دليلاً مباشراً على الأداء التعليمي. إن المعالجة الأكثر شمولاً لاتجاهات الأداء التعليمي في المؤشرات المختلفة يمكن العثور عليها في الفصل الذي ألفه بوج³⁸. ما يوضحه هذا الجدول - على أي حال - هو أن ما يقارب (350) مليون دولار خُصص لتمويل الأداء في تاريخه البالغ عشرين عاماً، وهذا ليس استثماراً قليلاً.

ويمكن العثور على الأداءات العالية والمنخفضة بين تصنيفات كارنيجي، وهكذا فإن سياسة تينيسي لم تظهر كي تفضل، مثلاً جامعة البحث على كليات المحلة، وليس العكس. إن هذه السمة لسياسة تينيسي، والمساواة في التطبيق، كانت أحد المبادئ التي حاولت السياسة تشريفه منذ المراحل الأولى للتخطيط. بالنسبة لإحدى الدورات، حصلت جامعة تينيسي؛ جامعة الأبحاث العامة في الولاية، علامة مرتفعة، ولكن بالنسبة للدورات الأخرى، عُثر على العلامة المرتفعة في قطاع كلية المحلة.

الجدول 9.5 تاريخ عشرين عاماً من نقاط الأداء والذوات

| الذوات | 98 - 1997 | 97 - 1996 | 93 - 1992 | 92 - 1991 | 88 - 1987 | 87 - 1986 | 83 - 1982 | 82 - 1981 | 79 - 1987 | التعليقات |
|------------|-----------|-------------------|-----------|-------------------|-----------|-------------------|-----------|-----------------|-----------|----------------|
| 99 - 1998 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | |
| ذوات | ... | ذوات | ... | ذوات | ... | ذوات | ... | ذوات | ... | |
| 2,182,790 | 92.0 | 5,189,253 بوغز | 90.4 | 3,263,365 بوغز | 77.8 | 2,592,534 بوغز | 93.8 | 325,428 بوغز | 56.0 | APSU |
| 3,706,955 | 92.0 | 8,570,113 | 84.4 | 6,811,325 بوغز | 81.0 | 4,632,841 بوغز | 85.6 | 568,984 بوغز | 43.8 | ETSU |
| 5,599,720 | 91.0 | 12,788,952 | 90.2 | 8,181,453 | 76.4 | 5,948,048 بوغز | 90.0 | 878,976 بوغز | 60.5 | MTSU |
| 2,549,006 | 86.2 | 5,622,167 | 80.2 | 2,978,562 | 51.2 | 3,592,708 | 83.8 | 521,661 | 45.0 | TSU |
| 3,324,818 | 94.0 | 8,050,890 | 92.6 | 6,525,823 | 83.8 | 5,136,264 | 98.2 | 789,099 | 71.8 | TTU |
| 7,419,428 | 90.0 | 18,502,259 | 89.8 | 14,238,431 | 80.0 | 10,743,739 | 91.4 | 1,578,081 | 61.3 | UM |
| 24,692,771 | | 58,723,634 | | 41,998,959 | | 32,646,134 | | 4,689,229 | | الاجمعي الفرعي |
| 2,837,793 | 96.0 | 6,533,513 | 92.2 | 4,670,112 | 78.8 | 3,557,180 | 86.8 | 560,278 | 62.8 | UTC |
| 2,041,926 | 95.0 | 28,970,873 | 89.0 | 23,710,066 | 84.2 | 19,137,613 | 99.0 | 3,261,881 | 74.8 | UTK |
| 2,041,926 | 92.0 | 4,751,459 | 87.4 | 3,470,876 | 77.2 | 2,925,204 | 91.0 | 477,541 | 64.5 | UTM |
| 17,272,585 | | 40,255,845 | | 31,851,054 | | 25,619,997 | | 4,299,700 | | الاجمعي الفرعي |
| 1,652,619 | 95.0 | 3,694,427 | 87.0 | 2,685,522 | 84.4 | 1,627,585 | 91.2 | 193,008 | 50.0 | CSTCC |
| 701,611 | 92.0 | 1,674,507 | 88.2 | 1,129,126 | 72.8 | 1,013,639 | 90.0 | 161,2460 | 57.3 | CSCC |
| 857,492 | 97.0 | 1,922,715 | 96.4 | 1,424,127 | 84.8 | 813,639 | 93.4 | 125,458 | 62.0 | COOSC |
| 444,246 | 92.0 | 980,122 | 86.4 | 725,757 | 82.2 | 527,284 | 94.4 | 30,097 | 26.8 | DSCC |
| 646,410 | 82.0 | 1,614,382 | 85.6 | 1,131,219 | 76.2 | 891,125 | 97.2 | 146,442 | 69.0 | JSCC |
| 631,947 | 94.0 | 1,576,937 | 95.0 | 1,055,179 | 85.2 | 704,247 | 95.2 | 114,264 | 67.0 | MSCC |
| 869,291 | 91.0 | 1,584,319 | 90.2 | 948,277 | 84.2 | 637,644 | 88.4 | 14,700 | 12.0 | NSTCC |
| 700,892 | 91.0 | 1,910,020 | 85.4 | 1,633,040 | 82.2 | 1,455,401 | 100 | 191,770 | 58.0 | NSIT |
| 1,358,153 | 94.0 | 3,089,343 | 89.4 | 1,759,759 | 81.0 | 695,753 | 84.2 | 58,493 | 34.3 | PSGCC |
| 1,154,515 | 91.0 | 2,797,022 | 89.8 | 2,120,846 | 92.2 | 1,209,117 | 97.2 | 166,456 | 64.0 | RSCC |
| 1,101,673 | 76.0 | 3,219,541 | 87.4 | 2,056,157 | 81.6 | 1,726,959 | 96.4 | 286,733 | 60.3 | SSCC |
| 1,645,199 | 99.0 | 3,643,838 | 87.4 | 2,601,358 | 79.8 | 2,006,850 | 98.2 | 182,910 | 38.5 | STIM |
| 1,197,530 | 94.0 | 2,547,349 | 93.6 | 1,572,782 | 88.6 | 1,069,624 | 100 | 175,103 | 72.0 | VSCC |
| 1,218,347 | 95.0 | 2,644,351 | 91.2 | 1,920,956 | 92.4 | 1,198,726 | 94.4 | 136,710 | 47.5 | WSCC |
| 14,179,925 | | 32,898,873 | | 22,764,132 | | 15,577,543 | | 1,983,390 | | الاجمعي الفرعي |
| 29,439,495 | | 131,878,352 | | 96,614,145 | | 73,843,674 | | 10,972,319 | | الاجمعي الكلي |

الشكل 9.3 معيار التعليم العام. الدورة التجريبية لعام 1979

1. قوّمت المؤسسة أداء عيّنة تمثيلية من المتخرجين لنيل شهادتها التخصصية - زميل مشارك أو بكالوريوس - على مقياس لنتائج التعليم العام على الأقل مرة في أثناء السنوات الأربع السابقة.
2. قوّمت المؤسسة في أثناء السنوات الأربع السابقة أداء التعليم العالي لعيّنة تمثيلية من خريجيها في حقل التخصص، وبدأت برنامجاً من التحليل المقارن بين المجالات العلمية والجامعية.
3. تمتلك المؤسسة برنامجاً مستمراً لتقويم أداء التعليم العام لخريجيها على مقياس لنتائج التعليم العام وتمتلك معطيات متوافرة، بشكل مفضل على المقياس نفسه، لعيّنات تمثيلية لصفين أو أكثر من الخريجين في أثناء السنوات الأربع السابقة.
4. تلبية المؤسسة متطلّب المعيار الثالث ويمكن أن تشرح لمعظم التقييمات الأخيرة أن تطور خريجيها - أي التغيير في الأداء من طالب السنة الأولى إلى التخرج - أو أكبر من تطور الطلاب في مؤسسة واحدة على الأقل يكون أو مساوٍ له أداء طلاب سنتها الأولى على مستوى قابل للمقارنة.

ملاحظة: تلبية نتائج كل معيار في منح المزيد من النقاط تعاقبياً. إن المؤسسة التي تلبية المعيار الأول تحصل على خمس نقاط، التي تلبية الثاني تحصل على عشر نقاط، التي تلبية الثالث تحصل على (15) نقطة التي تلبية الرابع تحصل على (20) نقطة.

المصالحة بين التحسين والمسؤولية عن الموارد: خلاصة

في تاريخها الذي يبلغ عشرين عاماً عكست سياسة تمويل الأداء في تينيسي ذلك التوتر المحتوم الذي يوجد في أي سياسة مسؤولية، التوتر بين الدعوة إلى تحسين تربوي والدعوة إلى المسؤولية عن التمويل، بين استخدام ممارسات ضمان الجودة لتحسين البرامج واستخدام ممارسات ضمان الجودة لشرح أن الأموال العامة استُخدمت بشكل فعال وبكفاءة. وفي المؤشرات التجريبية الأصلية أو معايير السياسة، كان التشديد على التحسين بشكل واضح. وفي الأعوام الأخيرة، أبرزت المعايير تقويمات مقارنة مستمدة من معايير قومية أو معايير النظراء. وفي التكرار الأخير للسياسة (2000 - 2004)، تبقى سمة المقارنة، ولكن ثمة إقرار بقرار الفائدة التعليمية، في تطبيق النتائج لتحسين التعليم.

إن أكثر المعالجات التقويمية الأكثر شمولاً في سياسة تينيسي يمكن العثور عليها في مقالات ألفها باننا³⁹، وبيرك⁴⁰، وبوج⁴¹. تسجل تقارير الأخيرين نتائج مسح واسع للمديرين في مستويات مختلفة في كليات وجامعات تينيسي ونتائج خمس دراسات حالة سبرتها بشكل أكثر عمقاً، وخصوصاً تأثير السياسة في ثلاث جامعات وكليتي محلة. ومن هذه الدراسات التقويمية، يمكن أن نشير أولاً إلى أن حضور نظام مسؤولية مهم ليس بالضرورة ضامناً لدعم مالي مقوٍ للتعليم العالي. وفي العقد الذي تم فيه تطوير السياسة في تينيسي (السبعينيات) وفي العقد الأول من عملية السياسة (الثمانينيات)، كان الدعم المالي للتعليم العالي قوياً بشكل معقول وعلى الأقل منافساً إقليمياً. وفي عقد التسعينيات - على أي حال - انزلق دعم تينيسي المالي لتعليمها العالي بشكل خطر، وانحدر الدعم المالي المخصص لكل طالب حوالى (1300) دولار، وكان هذا الانحدار الأخطر بين ولايات مجلس إدارة تعليم الأقاليم الجنوبية⁴².

ويمكن القول: إن استثمار أمريكا في أنظمتها التعليمية كان دوماً مبنياً على الإيمان بقدر ما هو مبني على الحقائق، وهكذا يمكن ألا نأجأ من هذا الغياب للجمع بين حضور أنظمة المسؤولية ومستوى الدعم المالي. فضلاً عن ذلك، هناك عوامل أخرى واضحة تشكل تأثيرات رئيسة على الدعم المالي للتعليم العالي. تشمل هذه العوامل الوضع الاقتصادي للولاية، وهندسة نظام عائداتها، والتزام حاكم ولاية بخصوص أولويات التعليم العالي، وقدرة حاكم ومجلس تشريعي للولاية على إنشاء شراكة سياسية. إذا سألنا، إذاً في تقويمنا للسياسة إن كان تطبيق تمويل الأداء أدى إلى دعم مالي قوي ومستمر للتعليم العالي في تينيسي، فإن الإجابة هي كلا.

وإذا - على أي حال - سبرنا معايير التقويم، فإن الإجابة هي أكثر تأكيداً. إن حقيقة أن هذه السياسة العامة كانت تعمل لعشرين عاماً ودخلت دورة أخرى من (25) عاماً هي إشارة، بالرغم من أنها ليست إشارة معصومة، إلى فائدتها، كما رأينا عبر كل من العدسات التعليمية والسياسية. ثانياً، في هذا التاريخ البالغ عشرين عاماً، كانت السياسة خاضعة للمراجعة والتقويم من قبل مجموعة من الخبراء من الجامعة، ومجلس إدارة الحكم، وممثلي لجنة التنسيق، التي يمكن أنها خدمت لتدعيم

احتياطي الأفكار والولاء المرتبط بالسياسة وأسهمت في حياتها السياسية. ثالثاً، إن نسبة ميزانية الولاية المخصصة للسياسة ارتفعت من (2%) إلى (5.45%).

فضلاً عن ذلك، تبنت ولاية تينيسي الآن برنامجاً موسعاً من مؤشرات الأداء وخطوط الاتجاه التي لم تكن موجودة في 1980، مقدمة للولاية وجماعة تعليمها العالي مصدراً مهماً من المعلومات العملية والمعلومات الإستراتيجية عن كل من الجامعة وأهداف الولاية. وبينما لا تكشف بعض تقويمات الأداء المباشرة، وتقويمات التعليم العام، كمثال: التحسينات في أداء الطلاب، فإنها تكشف الأداء الذي هو مفضل حين يُقارن بالمعايير القومية. وعلى مقياس آخر واحد على الأقل، يُعدّ محورياً كمؤشر على جودة المؤسسة والبرنامج، إن تصديق، وتحسين (100%) من البرامج المعتمدة في كل من كليات المحلة والجامعات، سمح للولاية بأن تفكر بتعديل وربما بالتخلي عن ذلك المؤشر لصالح مؤشرات أخرى يمكن أن توصل دفع الولاية إلى الأمام. بتعبير آخر، إليكم بهدف نوعي يمكن أن يُعدّ أنه مُنجز، ولقد حان الوقت الآن للبحث عن أهداف تحسين أخرى.

يمكن أن يُشار أيضاً إلى أنه بينما في 1979 - 80، السنة التجريبية للسياسة، كانت بضع جامعات تقوم بتقويم التعليم، كانت عملية تقويم فعّالة تتم في معظم الجامعات. كان هناك فقط ثلاث جامعات تقوّم نتائج التعليم العام في 1979 - 1980، ولكن الجامعات جميعها الآن تقوم ببعض التقويم للتعليم العام.

هناك مسؤوليات قانونية مهمة للسياسة - على أي حال - وتقترح هذه إمكانيات تحسين. ومن الواضح أن بعض التقويمات قد تمّت فقط لترضي السياسة وتملك علاقة قليلة أو لا تملك مع مستوى الطالب، أو البرنامج من زاوية استخدام تقويم المعطيات لقرارات تحسين البرنامج ولقرارات تتعلق بتعيين الطالب وتقدمه. ويجب أن يُحسب هذا واحداً من خيبات الأمل الأكثر أهمية في تأثير السياسة. هكذا - بالنسبة لمعظم الجامعات - إن الطاقة والانتباه إلى السياسة يتركّزان على المستويات الإدارية التنفيذية وقليل جداً في رئاسة القسم وعلى مستوى الهيئة التعليمية. كان تشديد الجامعة الأحدث على رفع النقاط والدولارات إلى الحد الأعلى، وليس على الانتفاع

من التقييمات من أجل تحسين التعليم. وقد اعترف بهذه المسؤولية القانونية - على أي حال - جزئياً على الأقل في مراجعة السياسة في 2000 - 2004، التي تقدم بعض الاعتراف لتطبيق نتائج التقييم. مفترضين السياق المالي لتمويل التعليم العالي في تينيسي في التسعينيات، لن نجد الأمر مفاجئاً كثيراً حين نرى أن مديري الجامعة التنفيذيين أكثر اهتماماً بزيادة الدولارات المكتسبة من اهتمامهم بالتشديد على تحسين التعليم.

وفي كتابه الذي يحمل عنوان قول الحقيقة للسلطة، قال ويلدافسكي⁴³: إن إحدى الطرق للتفكير بإسهام السياسة العامة، هي أن نسأل أي مشكلات تمت معالجتها بعد تطبيق السياسة بالمقارنة مع ما قبل تطبيق السياسة. إن المشكلات التي عالجتها من قبل جماعة التعليم العالي في تينيسي لا تتعلق بالتأكيد فيما إن كانت هناك أي تقييمات قائمة، أو أي معلومات عن الأداء متوافرة. وليس هناك مشكلة إن كان برنامج تينيسي للتعليم العالي يحمل الموافقة المعترف بها جيداً للتصديق. وتتركز المشكلات الآن على تعزيز فائدة قرار جهد تقييم مؤثر.

الحاجة إلى المعلومات وإلى الحافز: خلاصة

ربما يجب أن نناقش هذه الملاحظة فيما نقارب الختام. كما سنلاحظ في أكثر من مناسبة في هذا الكتاب، لا يوجد مؤشر واحد للجودة في التعليم العالي الأمريكي لا يمكن أن يُخطأ بسبب وجود نقص فلسفي أو تقني. وليس هناك - نظام لضمان الجودة - سواء الاعتماد أو إدارة الجودة الكلية، وإلى ما هنالك، لا يمكن أن يُنتقد على أساس فلسفي أو تقني ما. ولا يوجد سياسة من أي نوع - وخصوصاً سياسة ضمان جودة - لا تعتمد على قيم ومهارات أولئك المديرين والمدرّسين الذين يطبقون السياسة ولا يمكن أن يتم التلاعب بها من أجل أهداف نبيلة وخادمة للذات في آن واحد معاً. إن السياسات محدودة في قدرتها على تعويض غياب الحرص، والكفاءة، أو الشجاعة على أي مستوى في المؤسسة. وبين حين وآخر، أيضاً يمكن أن نسأل فيما إذا كانت الانتقادات الموجهة إلى السياسة يمكن أن تكون مداراة بشكل أكثر ملاءمة نحو قيم ومهارات، أولئك الذين يطبقون السياسة.

ومن منظور موجز، تقدم أنظمة سياسة مؤشر الأداء منهجية مفيدة لاكتساب وتقديم المعلومات التي تعكس النشاط والإنجاز على مستوى الجامعة، والنظام، والولاية، وعلى المستويات الإقليمية والقومية. وكما نوهنا في البداية، إن أنظمة سياسة مؤشر الأداء يمكن أن توصل معلومات مفيدة عن عملية، ووضع، وإنجاز التعليم العالي على المستويات جميعها. فالحصول على معلومات أداء كهذه لن يبدو معقولاً فحسب وإنما جوهرى لقادة التعليم. لذا فإن اكتساب المعلومات وتطبيقها على الموارد والنتائج، وعلى الشروط والاتجاهات التي تعكس ميراث ومهمة جامعة يمكن أن يعد أداة قرار وإدارة جوهرية.

وهناك بعض التحذيرات الجائزة. إن نظام سياسة مؤشر أداء يحتوي على مؤشرات كثيرة تميل إلى الفوضى، وتقلل من وزنها الخاص لن يكون مساعداً. ثانياً، إن القادة في التعليم العالي يقومون بعمل جيد كي يفهموا طبيعة وتعقيد المشروع، وكي يذكروا أنفسهم أنه لا يمكن العثور على كل الحقيقة الجميلة للمشروع في الأرقام. ثالثاً، ليس هناك نظام مؤشرات جودة لا يمكن أن يتم التلاعب به من قبل عديمي الضمير، بحيث إن كل شيء «يبدو جيداً». رابعاً، إن نظام مؤشر أداء واسع دون قرار استخدام لا يمتلك إلا قيمة قليلة أو لا قيمة له.

وبالنسبة لأنظمة سياسة تمويل الأداء، المتصورة والمصممة بشكل ملائم، يمكن أن تقدم أنظمة سياسة تمويل الأداء صلة مفيدة بين التمويل والأداء وحافزاً للتركيز على مسائل الأداء. وكما نوهنا في فصلنا الافتتاحي، سيبدو من المعقول حتى في المؤسسات الجامعية أن نبقى أمامنا مسائل الهدف (كم قمنا بالعمل بشكل جيد وكيف نعرف ذلك). على أي حال، إن أنظمة تمويل الأداء يمكن أن تبرهن أيضاً أنها مضللة ومدمّرة لهدف التعليم العالي، إذا تم تصورها بشكل سيء في التصميم أو العملية.

وسيكون هناك، مثلاً ميل إلى صياغة الأرقام كي تنتج دولارات. وسيكون هناك ميل لانتقاء أهداف أداء سهلة التحصيل ولكن غير مهمة. سيكون هناك ميل لحصول «لغط كثير على لا شيء» على المستوى التنفيذي والإداري، ومعالجة قليلة لمسائل الأداء على مستوى المدرّسين والبرنامج. إن دقة صغيرة - على أي حال - تستطيع أن تسيّر

سفينة كبيرة. إذا انخرط كل من المسؤولين الأكاديميين والمسؤولين السياسيين المدنيين في وضع سياسة السفينة ودفعتها، فمن المرجح أكثر أن نوّلد مؤشر أداء فعالاً وأنظمة سياسة تمويل أداء فعالة.

هوامش

1. لينك، ر.د. (1990). «أستراليا»، في تطوير مؤشرات الأداء للتعليم العالي: لأئحة لأحد عشر بلداً، تحرير. إتش. ر. كيلز: تنظيم التعاون الاقتصادي والتطوير. إي دي 331 355، إم إف 01.
2. ساب، م.م.، وتيماريس، م.ل. (1992) «تدقيق شهري: مؤشرات نجاح رئيسة تسبر صحة جامعة ميامي». مسؤول الأعمال في ناكويو، 25 (9) آذار، 24-31.
3. بوج، ج.، كريتش، جي.، وفولجر، جي إي. (1993). تقويم الجودة في التعليم العالي: أفعال السياسة في مجلس إدارة ولايات الإقليم الجنوبي. أطلنطا، جي. إي: مجلس إدارة التعليم الإقليمي الجنوبي.
4. بوردن، في. إم. إتش، وبانتا، تي. ديليو. (تحرير) (1994). استخدام مؤشرات الأداء لتوجيه صناعة القرار الإستراتيجي «عدد خاص». اتجاهات جديدة للبحث المؤسساتي، العدد 82، الصيف.
5. جيثر، د.، نيدويك، ب. بي، ونيل، جي. إي. (1994). القياس: وعود ومازق مؤشرات الأداء في التعليم العالي. آش - إيريك / تقرير التعليم العالي رقم 5، واشنطن، العاصمة، كلية الدراسات العليا للتعليم والتنمية البشرية.
6. روبرت، س.س. (تحرير). (1994). وضع خريطة لمسؤولية التعليم العالي: مرجع عن مؤشرات الأداء على مستوى الولاية. دنفر، سي أو: لجنة تعليم الولايات.
7. جيثر، جي. (1997). «أنظمة مؤشر الأداء كأدوات للمسؤولية والتقويم». أسيسمنت أبيت، 9 (1) كانون الثاني - شباط.
8. جونز، دي. بي.، وإيويل، بي. تي. (1994). «الإشارة إلى الطريق: المؤشرات كأدوات سياسة في التعليم العالي. في وضع خريطة مسؤولية التعليم: مصدر عن مؤشرات الأداء على مستوى الولاية، تحرير، س. روبرت. دنفر، سي أو: لجنة تعليم الولايات.

9. كيف، م. هاني، س.، وكوجان، م. (1991). استخدام مؤشرات الأداء في التعليم العالي: تحليل نقدي لممارسة التطوير (ط 2). لندن: جيسكا كينكسلي، 24.
10. تيلور، بي. إي. مييرسون، جي. دبليو، وماسي، دبليو. (1993). مؤشرات إستراتيجية للتعليم العالي: تحسين الأداء. برنستون، نيوجيرسي: أدلة بيترسون، إكس.
11. بوردن، في. إم. إتش.، وبانتا، تي. دبليو. (1994). «مؤشرات الأداء: تاريخها، تطورها وطرقها». في بوردن، في. إم. إتش. (تحرير). استخدام مؤشرات الأداء لتوجيه صناعة القرار الإستراتيجية «عدد خاص». اتجاهات جديدة للبحث المؤسساتي، العدد 82، صيف، 11.
12. سايزر، جي، سبي، إي.، وبورمانز، ر. (1992). «دور مؤشرات الأداء في التعليم العالي»، التعليم العالي، 24 (2)، 133 - 156.
13. هاموند، إل. (1992). «مؤشرات الأداء والسياسة المتنوّرة». سياسة الأداء، 6 (3)، أيلول، 237.
14. إيويل، بي.، وجونز، دي. (1996). مؤشرات «الممارسة الجيدة» في تعليم طلاب المرحلة الجامعية الأولى: دليل التطوير والتطبيق، سي أو: المركز القومي لأنظمة إدارة التعليم العالي، 10.
15. ساب وتيماريس، «تدقيق شهري: مؤشرات نجاح أساسية تسبر صحة جامعة ميامي».
16. روتشارت، جي. (1979). «عوامل النجاح الحاسمة». هارفارد بزنس ريفيو، 57 (2)، آذار - نيسان، 81 - 93.
17. دولنس، إم. (1989). «مؤشرات نجاح أساسية». التخطيط للتعليم العالي، 18 (1)، 1 - 13.
18. دولنس، م.، ونوريس، د. (1994). «استخدام مؤشرات الأداء الأساسية لبحث صناعة القرار الإستراتيجية». في بوردن، في. إم. إتش.، وبانتا، تي. دبليو. (تحرير). استخدام مؤشرات الأداء لتوجيه صناعة القرار الإستراتيجية «عدد خاص». اتجاهات جديدة للبحث المؤسساتي، عدد 82، صيف، 75.
19. بوردن وبانتو، «استخدام مؤشرات الأداء لتوجيه صناعة القرار الإستراتيجية».
20. جمعية مجالس الإدارة ومتحد بيترسون. (1992). مسح المؤشرات الإستراتيجية. برنستون، نيوجيرسي: بيترسون، أي إن سي.

21. إيويل وجونز، مؤشرات «الممارسة الجيدة في تعليم طلاب المرحلة الجامعية الأولى.
22. ساندرز، كي، ليزل، دي، وبوترايت كي. (1996). «استخدام نظام جامعة وسكنسون لمؤشرات الأداء كأدوات للمسؤولية». في مؤشرات الأداء في التعليم العالي: ما يعمل، ما لا يعمل، وما الآتي. محاضر من ندوة ما قبل المؤتمر، تحرير، ج. جيثر، 8-9 حزيران. برايان: تكساس إي أند إم نظام الجامعة، 22.
23. بيرك، ج. (1996). «مؤشرات الأداء في جامعة ولاية نيويورك: بداية ناقصة، مستقبل غير مؤكد». في مؤشرات الأداء في التعليم العالي: ماذا يعمل، ما الذي لا يعمل، ما الآتي؟ محاضر من ندوة ما قبل المؤتمر، تحرير جي، جيثر، 8-9 حزيران. بريان: نظام جامعة تكساس إي أند إم، 28 - 30.
24. بوج، كريتش، وفولجر، تقويم الجودة في التعليم العالي، 9.
25. روبرت، وضع خريطة المسؤولية في التعليم العالي.
26. كتاب الحقيقة الخاص بمجلس إدارة تعليم الأقاليم الجنوبية حول التعليم العالي، 2000 - 2001. أطلنطا، جي إي: مجلس إدارة تعليم الإقليم الجنوبي.
27. وضع التعليم، 2000. (2000). واشنطن، العاصمة: مكتب التعليم في الولايات المتحدة.
28. الجمعية الأمريكية لكليات المحلة. (1994). كليات المحلة: مؤشرات جوهرية على الفعالية. تقرير الطاولة المستديرة لكلية المحلة. التقارير الخاصة للجمعية الأمريكية لكليات المحلة، العدد 4، واشنطن العاصمة.
29. إنارسون، إتش. (1973). «الجامعة أو معمل المعرفة». كرونكيل أوف هاير إديوكيشن، 18 و16 حزيران.
30. بيرك، جي.، وسيربان، إي. (تحرير). (1998). تمويل الأداء في التعليم العالي: موضة أم اتجاه؟ «عدد خاص». اتجاهات جديدة للبحث المؤسساتي، العدد 97. الربيع.
31. روبرت، وضع خريطة المسؤولية في التعليم العالي.
32. بيرك، جي.، وسيربان، إي. (تحرير). تمويل الأداء: الوضع الحالي وآفاق المستقبل. في بيرك، جي. وسيربان، إي. (تحرير). تمويل الأداء للتعليم العالي: موضة أم اتجاه؟ «عدد خاص». اتجاهات جديدة للبحث المؤسساتي، ع79، ربيع، 5-13.
33. بيرك، جي.، وزملاؤه. (2002). تمويل الكليات العامة والجامعات من أجل الأداء. ألباني: مطبعة مؤسسة روكفيلر.

34. شميت، بي. (2001). «المساعدة القائمة على الأداء كان له تأثير قليل في كليات ساوث كارولينا، يقول التقرير». كرونكل أوف هاير إديوكيشن، 6 حزيران.
35. بوج، إي.، و تراوت، ديليو. (1980). تخصيص أموال الولاية في معيار الأداء. ناشفيل: لجنة التعليم العالي في تينيسي.
36. بوج، إي.، و براون، ديليو. (1982). «حواجز أداء لكليات الولاية». هارفارد بزنس ريفيو، 60 (6)، تشرين الأول. كانون الأول، 123 - 128.
37. بوج، إي. (2002). «عشرون عاماً من تمويل الأداء في تينيسي». في تمويل الأداء في التعليم العالي العام: من الموضة إلى الاتجاه، تحرير، ج. سي. بيرك وزملاؤه. ألباني: مطبعة جامعة ولاية نيويورك.
38. المرجع السابق.
39. بانتا، تي.، رودولف، إل.، فان دايك، جي. وفيشر، إتش. (1996). «نضج تمويل الأداء في تينيسي». جرنال أوف هاير إديوكيشن.
40. بيرك وسيربان، تمويل الأداء في التعليم العالي: موضة أم اتجاه؟
41. بوج، مرجع سبق ذكره.
42. كتاب الحقيقة الخاص بمجلس إدارة تعليم الأقاليم الجنوبية حول التعليم العالي، 2000 - 2001، 173.
43. وليدافسكي، إي. (1993). قول الحقيقة للسلطة: فن وصناعة تحليل السياسة. نيو برنسويك، نيوجيرسي: ترانس أكشن ببلشرز.