الفصل الثامن

من المسؤول عن تعلم الطلبة؟

ليس الموضوع نزاعاً بين مسؤولية تلقى على المؤسسات ومسؤولية يتحملها الطلبة، بل هو حاجة ينبغي للفريقين تحمل مسؤوليتها.

إذا كان على التعليم العالي أن يلبي حاجة المجتمع لخريجين يملكون المعرفة والمهارات والقدرات على تحقيق التقدم الذي يريده المجتمع فلا بد من حصول تغيير أساسي، وعلى الكليات والجامعات أن تأخذ على عاتقها مسؤولية تعلم الطلبة.

تعمل الكليات والجامعات حالياً على افتراض أنها تقدم مقاعد الدراسة والمدرسين والكتب والمكتبات والكمبيوتر والبنية التحتية للانترنت وأن مسؤولية الطالب أن يستفيد من هذه الفرصة ويحولها إلى عملية تعلم ناجحة. ولكن لكي يكون التعلم ناجحاً وشاملاً لأكبر عدد ممكن من الطلبة لا بد من وجود أهداف واضحة لعملية التعلم، ليس فقط من حيث المحتوى، بل وأيضاً وجود أهداف واضحة للمهارات والقدرات الفكرية الواجب تحقيقها.

فيما يلي نقدم ثلاثة أمثلة توضح بجلاء استعداد المؤسسات لتقديم مجموعة من الفرص وتترك للطلبة مسؤولية ما إذا كان التعلم يصل حقاً لتلك الجودة التي يطلبها المجتمع الآن:

obeikandl.com

1- المؤسسات، وإلى حد كبير، لا تضع بياناً واضحاً لما هو متوقع من الطالب أن يتعلمه من حيث المعرفة والمهارات الفكرية والقدرات والمواقف ليصبح خريجاً على مستوى جيد من العلم والمعرفة – فهذا البيان يجب أن يكون دليلاً مرشداً للطلبة والأساتذة وللإدارة والموظفين، وكل من له علاقة بعملية التعلم.

2- مع أن عملية التعلم تعد محوراً مركزياً في رسالة كل كلية أو جامعة، إلا أن هذه المؤسسات (مع بعض الاستثناءات الضئيلة) لا تعرف، ولا تحاول أن تكتشف، مقدار التعلم الحاصل، بل تكتفي بقبولها كبرهان للتعلم إتمام الطالب للمقررات الدراسية المطلوبة، برغم وجود دلائل عديدة أن الطلبة يستطيعون اجتياز الامتحانات، وهم عادة يجتازونها، دون اكتسابهم للمهارات والمعرفة اللازمة.

3- في تلك الحالات التي يقرر فيها أستاذ المادة أو الهيئة التدريسية للبرنامج أو قيادة المؤسسة مواءمة المنهاج الدراسي وطريقة التعليم مع أهداف التعلم بغية تقييم التعلم الحقيقي وبالتالي القيام بالجهود اللازمة لتغيير طريقة التعليم بحيث تتحسن النتائج فإن المكاسب المتوخاة كبيرة.

إنهم، بعبارة أخرى، بعيدون كل البعد عما يحتاجه المجتمع من خريجين جيدي العلم والثقافة على الرغم من ذلك الحجم الكبير والمتنامي للبحوث التي تبين بجلاء أننا نستطيع تحسين هذه الأوضاع كثيراً إن اخترنا ذلك. ولكن حتى لو عملت الجامعات على معالجة كل من هذه الأمور تبرز مطالب أخرى ينبغي تلبيتها، فالتغيرات القوية الجارية في المجتمع هذه الأيام تريد أهدافاً جديدة للتعلم وتريد مهارات فكرية جديدة وتريد الجديد في المعرفة.

فالموضوع ليس نزاعاً بين مسؤولية تلقى على المؤسسات ومسؤولية يتحملها الطلبة، بل هو حاجة ينبغي للفريقين تحمل مسؤوليتها. وحين تتقبل المؤسسات تحمل هذه المسؤولية، يقابلها الطلبة بالمثل وحين تكون المؤسسات متفهمة للمخرجات المرجوة من التعلم، وحين توجد تقييمات ذات معنى مفيد لما يتعلمه الطلبة، وحين تكون هذه

التقييمات دليلاً مرشداً لجهود متواصلة تهدف إلى تحسين جودة التعلم يزداد إحساس الطلبة بمسؤولية إتقان فن التعلم. ولكن يبدو في معظم الحالات وكأنه توجد مؤامرة غير معلنة بين الأساتذة والطلبة تقضي بألا يزعج أحدهما الآخر، ولذلك تسود حالة من ضآلة الجودة.

ينبغي أن يكون هدف كل برنامج وكل مؤسسة أعلى من ذلك بكل تأكيد. ينبغي له أن يتضمن، في حده الأدنى، تطوير منهجية للتعلم تحفز الاهتمام وتبعث على الرضا فيكمل الطلبة كلهم تقريباً برنامجهم الدراسي. وما نشاهده الآن هو أن نصف الطلبة تقريباً يكملون هذا البرنامج. بيد أن هذه المنهجية المحفزة للاهتمام والتحدي الفكري ما هي إلا جزء من المهمة المطلوبة. ففي القرن الواحد والعشرين يريد المواطنون مهارات وقدرات أكبر من أي وقت مضى (بل ومختلفة عنها). وفي أحاديثنا هذه الأيام، إن لم نقل في ممارساتنا، يوجد إدراك على نطاق واسع بأن المطلوب اليوم هو شيء أكثر من المحتوى – أي مجرد المعرفة بالمادة الدرسية. وهناك اتفاق في الرأي بين قادة الشركات وقادة المؤسسات الأكاديمية حول الحاجة إلى بناء قدرات التواصل بشكل فعال والتفكير الناقد وحل المشكلات، حتى أن إتقان هذه القدرات أصبح يتطلب المزيد. فالتفكير الناقد في مجتمعات اليوم التي دخلتها التقنية يقتضي مزيداً من التأكيد على التحليل والاستنتاج الكمي.

وفيما عدا هذه المهارات التي نوقشت كثيراً (ولم يتحقق فيها الكثير) يحتاج المجتمع الجديد إلى المزيد من الوعي الأخلاقي العميق والقدرة على الحكم الأخلاقي المستقل، يحتاج إلى القدرة على اتخاذ زمام المبادرة، والقدرة على الإبداع، والمقدرة على العمل مع الآخرين، وعلى المعرفة بالعالم واحترام الثقافات المتعددة، ولعل أكثر هذه القدرات أهمية المسؤولية والفاعلية المدنية.[1]

يجب ان يكون الهدف النهائي في كل بنية أكاديمية خلق مناخ يكون التركيز فيه على التعلم، مناخ يصل فيه التعلم إلى مداه الأقصى، ويلبي المعايير الجديدة والعليا التي يحتاجها المجتمع هذه الأيام.

كيف تبدو مؤسسة تركز على التعلم؟

في كل عام جامعي يعكف الأساتذة على وضع تصميم جديد (أو يعيدون تصميم) للمقررات الدراسية ثم يشرعون في التعليم. وفي كل عام جامعي يختار الطلبة ما يريدون من هذه المجموعة الواسعة من المقررات المتاحة ويبدأون بالاستماع للمحاضرات وتدوين الملاحظات وقراءة الكتب. وقد تبين من البحوث التي أجريت عبر عقود من الزمن أن هذه الطريقة التقليدية تخلق فعلاً نمواً فكرياً لدى غالبية الطلبة في المستوى الجامعي، وهو نمو أكبر بكثير من ذلك النمو الذي يحدث لدى أفراد ذوي قدرات مماثلة ولم يشاركوا في هكذا تجربة جامعية. لكن هذه الطريقة لم تستفد من بحوث جديدة جرت أيضاً عبر عقود من الزمن حول كيفية تعلم الطلبة أو حول المنهجيات التربوية الجديدة في أصول التدريس والتي من شأنها زيادة مقدار تعلم الطلبة. أو بعبارة أخرى، إن هذه الطريقة لا تزال بعيدة عن تحسين جودة التعلم سواءً من حيث الكم أو العمق بما يتعلمه الطلبة أو تحفيز حماسهم والتزامهم تجاه عملية التعلم.

وخير وصف لهذا التقصير في الاستفادة مما نعلمه عن تحسين التعلم ما قاله راسل إدغرتون Russel Edgerton بخصوص «الفرص الضائعة» في العقدين الماضيين، حيث تحدث عما هو مطلوب من التعليم في القرن الواحد والعشرين حين قال:

> **لقد رفعت الستارة عن القرن الواحد والعشرين. وتبين أن التعليم الذي كان سائداً في القرن العشرين والذي تمتد جذوره إلى العصر الصناعي لم يعد كافياً لإعداد الطلبة الجامعيين لمواجهة التحديات المستقبلية.**
>
> **لقد حصلت ثلاثة مستجدات، تحديداً خلال السنوات الثلاثين الماضية، غيرت شيئين أساسيين هما ما يجب أن يتعلمه طلبة الجامعات وما هي الطريقة الأفضل لتسهيل هذا التعلم. أولها، إن طبيعة المجتمع الأمريكي قد تغيرت حيث ارتفعت المؤهلات المطلوبة لأداء أدوار عادية. وثانياً، لقد حدث تقدم هائل في معرفتنا حول كيف يتعلم الناس وكيف يمكن تسهيل هذا التعلم والأطر التنظيمية**

الأكثر فاعلية في دعم هذا التعلم. وثالثاً، لقد تم تطوير تقنيات جديدة تتيح الوسائل الجديدة في دعم جهود الطلبة والأساتذة معاً. إن التعليم في القرن الواحد والعشرين هو ذلك التعليم الذي يأخذ هذه المستجدات على محمل الجد (Edgerton, 2003a).

وواقع الحال أنه كلما تحرك المرء على سلسلة الطيف مبتعداً عما يفترض أنهم أفضل الطلبة – ويقصد بهم أولئك الطلبة الذين يمكن تسميتهم بالمثاليين أو الذين تمت تنشئتهم بأفضلية تعليمية – ومقترباً من أولئك الذين لديهم أساليب مختلفة في التعلم أو من غير ذوي الأفضلية التعليمية، تزداد وضوحاً تلك «الفرصة الضائعة». وهذا الواقع يعكس وجود موارد أكبر كثيراً، وتنوعاً في الخبرات التعليمية وهيكليات داعمة مكرسة للطلبة الأفضل. كما يعكس مقدرة الطلبة الأفضل على الاستفادة من الأسلوب التقليدي في التعليم برغم كونه يركز كثيراً على إلقاء المحاضرات والنقاش المجرد. لكن الاحتمال البالغ الأثر أنه إذا أمكنت الاستفادة من كل ما أصبحنا نعرفه وما هو ثابت في البيئة النموذجية، فمن المؤكد أن جودة ومقدار التعلم سوف يرتقيان عالياً عند جميع الطلبة وبخاصة عند أولئك الذين يفتقرون إلى الميزات التفضيلية.

وضعت كي ماك كليني Kay McClenny ست خصائص لمؤسسة تركز على التعليم مستندة في ذلك على أعمال أنجزها آرثر تشكرنغ Arthur Chickering بمشاركة زيلدا غامسون Zelda Gamson، وهي: «مخرجات واضحة التعريف لتعلم الطلبة، والمشاركة الطلابية في مجموعة متنوعة من الخبرات التعليمية المتوائمة مع المخرجات المتوخاة وتكون متوافقة مع الممارسة التعليمية، والتقييم والتوثيق المنظم لتعلم الطلبة، والتأكيد على تعلم الطلبة من خلال عمليات الالتحاق والتوظيف والتوجيه والانتشار والتقييم وتطوير العاملين وإعطاء الأولوية لتحسين مستويات التعلم من خلال التخطيط المؤسسي ورصد الموارد والتركيز عليه بحيث ينعكس دوماً في قيادة المؤسسة ووثائقها الرئيسية وسياساتها وعملها لبناء ثقافة تعتمد الدلائل والقرائن» (McClenney, 2003, pp.6-8). تعطي هذه الخصائص الست توصيفاً لمؤسسة تأخذ على عاتقها مسؤولية خلق مناخ

يمكن الطلبة من اختيار متابعة دراستهم والنجاح الأكاديمي. وفيما يلي تفاصيل هذه الخصائص:

1- «مخرجات واضحة التعريف لتعلم الطلبة»: برغم أن الكليات والجامعات تفترض في كثير من الأحيان أنه يوجد، في مكان ما، فهم جيد لما يجب أن يتعلمه الطلبة قبل أن يصلوا إلى يوم التخرج، إلا أن هذا الافتراض يشوبه كثير من الغموض في الغالبية الكبرى من المؤسسات. وإن طلب إلى المؤسسات بإلحاح، فهي لا تستطيع أن تقدم تعريفاً واضحاً وصريحاً ومقنعاً لأهداف التعلم (أي المعرفة والمهارات الفكرية والمؤهلات والمواقف التي يجب على كل طالب أن يكتسبها). يجب على كل طالب أن يعرف ما هي الأهداف العامة للتعلم وما ينبغي له أن يكتسب. كما يتعين على كل عضو في الهيئة التدريسية أن يعرف ما هي الأهداف العامة للتعلم وما ينبغي أن تقدمه المادة التي يدرسها في سبيل الإسهام بتحقيق هذه الأهداف. يتعين على كل عضو في الهيئة التدريسية أن يتفهم الأهداف العامة وأن يلتزم بها لكي يركز التعليم والمشاورة على مساعدة الطلبة في الوصول إلى تلك الأهداف.

2- «المشاركة الطلابية في مجموعة متنوعة من الخبرات التعليمية»: تركز غالبية الطرائق التعليمية على أسلوب المحاضرات. وفي هذا الصدد تشير بعض الدراسات إلى أن ما يعادل 85 بالمائة من وقت الدراسة في غرفة الصف مخصص للمحاضرات. ربما تنجز المحاضرات التي تقدم بمهارة فائقة الشيء الكثير، إلا أن البحوث التي كثرت مؤخراً توضح بأن هذه الطريقة هي الأقل فاعلية حين يكون الهدف من التعلم تكوين فهم أعمق والقدرة على تطبيق المعرفة المكتسبة مع الاقتدار على التفكير الناقد والتذكر على المدى الطويل لما يتعلمه الطالب. وهناك اتفاق في الرأي لدى الباحثين عموماً بأن الطالب يتعلم بشكل أفضل حين يتحول التعليم من أسلوب المحاضرات إلى أسلوب المناقشات داخل غرفة الصف، وإلى أنشطة تعليمية تتضمن المشاركة الفاعلة (مثل تمارين المحاكاة ومشروع يشارك فيه فريق عمل)، وإلى أسلوب التعلم من خلال تعليم الآخرين. ولكل أسلوب من

هذه الأساليب فوائده وحسناته، وقد يفيد استخدام عدد منها معاً. إلا أن اختيار الأسلوب الملائم والصحيح ينبغي أن يتواءم مع المخرجات المتوخاة من التعلم. وقد أجمعت البحوث على نقطة أساسية واضحة، هي: عندما يشارك الطلبة بنشاط في عملية التعلم بدلاً من الجلوس والاستماع دون مشاركة فإنهم ينتقلون من مرحلة الحفظ والاستظهار إلى مرحلة الفهم الأعمق (National Research Council 2000; Gradiner, 1998; Brent, 1996).

3- «التقييم والتوثيق المنظم لتعلم الطلبة»: دون هذا التقييم والتوثيق يستحيل على الطالب أو الأستاذ أو المؤسسة أو المجتمع أن يقرر ما إذا كان التعلم يحقق الأهداف المرجوة، كما يستحيل على الطالب أو الأستاذ أو المؤسسة أن يتحسن. وبغية تحقيق هذه الغايات لا يمكن للتقييم أن يكون بسيطاً مفرطاً في بساطته. ولكي يمارس هذا التقييم يومياً لا يجب أن يكون مرهقاً. وقد وضعت مجموعة واسعة من المؤسسات أنظمتها الخاصة في التقييم التي أكدت أن التقييم يمكن أن يتم بأسلوب عملي وأن التحسين كان من نتائجه. كما أن مجلس المساعدات للتعليم يعكف حالياً على العمل مع مجموعة اختبار تتألف من ستين مؤسسة لوضع نظام للتقييم يعتمد على الكمبيوتر، وهذا النظام يتمتع بميزة التقدم والتطور العلمي إضافة إلى تكلفته الزهيدة، كما أنه سهل الاستعمال على الانترنت، ما يتيح استخدامه في مواقع عديدة.

4- «التأكيد على تعلم الطلبة من خلال عمليات الالتحاق والتوظيف والتوجيه والانتشار والتقييم ومكافأة أعضاء هيئة التدريس والإداريين»: ليس الأمر المثير للدهشة وجود أخطاء في جودة تعلم الطلبة تبرز للعلن على فترات منتظمة، بل إن ما يدعو للاستغراب أن عملية التعليم تسير كما هي، دون أن يجري قياس لنتائجها على الإطلاق، حتى أن أعضاء هيئة التدريس الذين يبذلون الجهد والوقت لابتكار أساليب أكثر فاعلية لا يثابون على أفعالهم – بل هم في معظم الأحيان يعاقبون.

5- «التأمل الفردي والمؤسسي في نتائج التعلم بما يؤدي إلى فعل يهدف إلى التحسين»:

هنا تصبح التقييمات التكوينية ذات أهمية بالغة. فالتقييم مطلوب لرسم خارطة سير أعمال الطالب والمؤسسة وقياس مدى التقدم.

6- «ينبغي أن ينعكس التركيز على التعلم دوماً في وثائق المؤسسة الهامة وفي سياساتها وفي جهود الأساتذة وسلوك قيادتها»: إن أهداف التعلم يجب أن تحدد بوضوح ليس فقط من حيث توقعات الطلاب (مقتضيات التخرج، على سبيل المثال) وإنما أيضاً لجهة توقعات الأساتذة والموظفين وللمؤسسة بمجموعها.

ليست عملية تقييم مخرجات التعلم بالعملية البسيطة. فهناك شيئان لا بد من أخذهما بعين الاعتبار. أولاً، لدينا أمثلة عديدة لمؤسسات حققت نجاحاً جيداً في تطوير وسائل ممتازة لقياس وتسجيل مقدار ما يتعلمه الطالب. وهذا أمر جيد يمكن فعله. وثانياً، لدى الخبراء دلائل وفيرة حول العمل الواجب القيام به وكيف تشرع المؤسسة بالعمل وما هي الثغرات التي يجب تفاديها. فالطريقة موجودة، ويمكن القيام بها. وليس ثمة حاجة للبدء من لا شيء.

يقدم الباحثان كاثرين بالومبا وتـرودي بانتا، على سبيل المثال، وصفاً جيداً لخصائص التقييم المفيد، وهي خصائص يمكن استخدامها دليلاً عند تطوير المؤسسة لنظام خاص بها (Palomba and Banta, 1999, p.16)، حيث ينبغي أن يتصف هذا النظام بما يلي:

- طرح أسئلة مهمة
- يعكس رسالة المؤسسة
- يعكس أهدافاً براغماتية وغايات التعلم
- يحتوي على منهجية مدروسة لتخطيط عملية التقييم
- يرتبط بصنع القرار الخاص بالمناهج
- يرتبط بعمليات أخرى مثل التخطيط ووضع الميزانية
- يشجع على مشاركة الأفراد من داخل وخارج الجامعة
- يحتوي على أساليب التقييم ذات العلاقة

- يتضمن دلائل مباشرة عن التعلم
- يعكس ما هو معروف حول كيفية تعلم الطلبة
- ينقل المعلومات إلى قراء عديدين
- يؤدي إلى التأمل والفعل من جانب الهيئة التدريسية والموظفين والطلبة
- يسمح باستمرارية التقييم ومرونته وإدخال التحسينات عليه.

خلق ثقافة مؤسسية للتعلم عالي الجودة

إذا كان للمؤسسة أن تتغير وتصبح ذات تركيز على التعلم، وإذا كانت المؤسسة تنوي تطبيق التغيرات آنفة الذكر، فلا يفيدها أن تبدأ بإصلاحات طفيفة هنا وهناك من الجوانب. بل إن ثمة تغييرات أساسية وجوهرية ينبغي إحداثها في ثقافة المؤسسة.

الانتقال من الكلام إلى التركيز على الأداء الحقيقي

لا توجد كلية أو جامعة تقصد أن يكون التعليم فيها ضعيفاً. إن استمع المرء إلى خطاب المؤسسات أو قرأ دليل المؤسسة، يجد أن التعليم فيها هو أهم ما لديها، وهو مسؤولية خاصة تلقى الكثير من الاحترام. لكن الواقع غير ذلك، حيث نرى الفرق الشاسع بين الخطاب وواقع الحال.

أجرى المركز الوطني لتحسين التعليم ما بعد الثانوي سلسلة من اللقاءات والحوارات شملت 378 أستاذاً جامعياً طرحت عليهم أسئلة تتعلق بالإنتاجية والجودة، وفيما يلي نبين نوعين من الإجابات:

> **ليست جودة التعليم بالأمر الذي نناقشه صراحة فنحن نفترض أن كل شخص يحاول أن يجاري الآخرين فيما يتعلق بمواد مختلف المجالات التي يدرسونها. وأعضاء هيئة التدريس لدينا يعملون بجد واجتهاد ويريدون أن يظلوا على علم بكل ما يجري، لذلك ليس ثمة ما يدعو للقلق بخصوص الجودة** (**Massy**، ٢٠٠٣، **p.152**).

ليست جودة التعليم قضية تبرز للنقاش داخل القسم ذلك أنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمحتوى المقرر الدراسي، ونحن عادة لا نناقش محتوى المقرر الدراسي. كل واحد في هذا القسم يقوم بعمله خير قيام (Massy، ٢٠٠٣، p.152).

تبين لنا هذه الأمثلة من الإجابات أن أعضاء هيئة التدريس عادة يميلون إلى اعتبار الجودة مساوية للتعليم مع التغطية الماهرة لمحتوى برنامج تخصصهم العلمي. لكن تقييمات المقرر الدراسي – الامتحانات والبحوث الفصلية – أيضاً تركز على المحتوى. لكن الشيء المفقود هو التأكيد على الأهداف الأكثر عمقاً لعملية التعلم.

وأعضاء هيئة التدريس عموماً لا يفكرون كثيراً بخطة المقرر الدراسي الذي يدرسونه ولا بالوسائل الأكثر فاعلية لإشراك الطلبة بقوة في عملية التعليم والتعلم. وكما يقول وليام ماسي: «إن الضغط الذي يدفع أعضاء هيئة التدريس للقيام بالبحوث هو الذي يحبط النشاط الفكري لهم، ولولا هذا الضغط فإن هذا النشاط يأتي تلقائياً» (Massy, 2003, p.160).

يشير ماسي في هذا السياق إلى دول مثل هونغ كونغ والمملكة المتحدة والسويد والدانمارك واستراليا وسنغافورة، واصفاً إياها بأنها بلدان تكتسب أهمية لأنها تفكر وتعمل جاهدة في سبيل الجودة التعليمية، فهو يقول: «أظن أنه بعد جيل واحد سوف يكف الناس عن الحديث بأن نظام التعليم في الولايات المتحدة هو أفضل نظام في العالم.» (Massy, 2003, p.161). ويساورنا اعتقاد أن هذا الأمر قد حصل فعلاً، في بعض المجالات.

يقترح ماسي على المؤسسات الشروع في نوع من التدقيق الأكاديمي سعياً من أجل «عمل يتميز بالجودة»، ويحدد في هذا السياق سبعة مباديء تربوية تساعد المؤسسات في تطوير ما أسماه ثقافة الجودة، وهي:

1- تعريف جودة التعليم في ضوء المخرجات.

2- التركيز على عملية التعليم والتعلم وتقييم الطلبة.

3- السعي ما أمكن للربط بين المنهاج الدراسي والعملية التربوية والتقييم.

4- العمل المتعاون لتحقيق المشاركة والدعم المتبادلين.

5- الإعتماد على الوقائع حين اتخاذ القرارات حيثما أمكن.

6- التعرف إلى أفضل الممارسات والتعلم منها.

7- جعل التحسينات المستمرة في قمة الأولويات (Massy, 2003, p.186).

الانتقال من حالة التنكر للمسؤولية إلى تقبلها

اعتادت المؤسسات، ومنذ عهد بعيد جداً، أن تلقي تبعات مسؤولية التعليم على الطلبة، وتدعي أن الطالب إذا لم يتعلم فذلك لأنه لم يدرس جيداً، أو لم يفكر جيداً، أو لا يريد أن يتعلم أو لأن إعداده لم يكن كافياً.[2] والاتجاه السائد عند معظم المؤسسات يتمثل بالافتراض القائل إن أي مشكلة أو إحباط في التعلم فمرده إلى الطالب. وإن أقدم طالب على التسرب من التعليم فإن الجواب المعتاد – هذا إذا لوحظ تركه للجامعة – «ما كان ينبغي لنا أن نقبل هذا الطالب في جامعتنا أصلاً.» وبهذا الصدد يقول راندي سوينغ Randy Swing: "المؤسسات تضع اللوم على الطالب إن لم يتعلم، أو تنحي باللائمة على المدارس الثانوية لأنها لا ترسل لها طلبة أعدوا الإعداد الجيد» (Shapera, 2002, p.16).

لو كان ثمة طالب واحد، أو بضعة طلاب، يتسربون من الجامعة أو يخفقون في تحصيل التعليم الكافي، ولولم تكن ثمة جامعات أو كليات تنجح في تعليم هكذا طلبة، لأمكن القول إن هذا الكلام صحيح. لكن المسألة، لسوء الحظ، ليست مسألة عدد ضئيل من الطلبة لم تكن هذه التجربة ناجحة معهم. بل غالبية الطلاب يتسربون من الجامعة، ومنهم من يعودون للدراسة، لكنهم لا يلبثون أن يغادروا.[3]

ومع ذلك، هناك مؤسسات حققت نجاحاً لافتاً في تعليم طلبة يأتون إليها وهم في عوز علمي. نذكر منهم على سبيل المثال، جامعتين هما جامعة كزافيه Xavier

في نيوأورليانز وجامعة تكساس في إلباسو El Paso، كان لهما إنجاز جيد في تعليم الطلبة. ربما تقول جامعات أخرى عن هؤلاء الطلاب إنهم لم يتلقوا الإعداد العلمي الكافي لدخول الجامعة، أو إنهم بحاجة لجهود كبيرة لتعليمهم. وهنالك مؤسسات أخرى من نوع هاتين الجامعتين منها كلية المجتمع في دنفر Denver، وكلية المجتمع في فالنسيا Valencia اللتان حققتا معدلات في النجاح (من حيث التخرج أو الانتقال إلى الدراسات العليا) أفضل من مؤسسات أخرى لديها طلبة من أمثال هؤلاء الطلبة (CCSSE 2003, Florida Department of Education, 2002). المهم في هذه الأمثلة إن تلك المؤسسات قبلت أن تتحمل المسؤولية، ولم تتنكر لها وبذلت الجهود الكبيرة لجمع البيانات اللازمة واستخدامها في سبيل تحسين الأداء.

الانتقال من التركيز على السمعة وعلو المنزلة إلى التركيز على التعلم

يوجد اعتقاد سائد عند المؤسسات ومنذ قرون عديدة أن سمعة الكلية أو الجامعة وعلو مكانتها تعادل جودة التعلم التي يتمتع بها طلبتها. كما أن ثمة إدراكاً متزايداً في هذه الأيام لدى أسرة التعليم العالي وصناع السياسات بأن المؤشرات الحالية المستخدمة بدائل للجودة (مثل التصنيفات التي تضعها المجلات المختصة والسمعة والهبات التي تتلقاها وانتقائية الطلبة ومكتباتها وما تحتويه وما إلى ذلك) لا تعطي المعلومات الكافية عن جودة التعلم في المؤسسة، هذا إن تضمنت شيئاً من هذا القبيل.[4] وقد تبين للباحثين إرنست باسكاريلا Ernst Pascarella وباتريك تيرنزيني Patrick Terenzini من خلال استعراضهما للبحوث التربوية بما يتعلق بالتعليم والتعلم أنه «يندر أن نجد دلائل ثابتة تشير إلى أن لسمعة الجامعة أو انتقائيتها أو مواردها التعليمية أثراً مهماً لدى الطلبة في مجالات معينة مثل التطور التعليمي أو المعرفي أو الفكري» (Pascarella and Terenzini, 1998, p.592). ومع ذلك، عندما تنشر التصنيفات الجديدة في مجلة U.S. Newa & World Report (والتي تبنى عادة على مقاييس الانتقائية والسمعة) يحدث صخب لدى الجميع لمعرفة درجة تصنيف مؤسساتهم ومؤسسات غيرها.[5] ويعقب هذا النشر عادة سعي حثيث للاستفادة من درجة التصنيف التي حصلت عليها المؤسسة، أو

محاولة إجراء ضبط للعوامل التي تحسن درجة التصنيف. وفي الوقت نفسه تواصل المؤسسات التي لم تحصل على درجة تصنيف عالية – وكثير منها لا تحصل على ذلك – تذمرها وادعاءها بأن هذه التصنيفات لا تخلو من الأخطاء، وأنها غير عقلانية، وهذا هو أقل ما تقوله.

بيد أن ما هو أكثر أهمية من ذلك، ضرورة التخلي عن ذاك الاعتقاد السائد أن سمعة المؤسسة تعادل الجودة. وتلك الفكرة القائلة بأن الطالب يتلقى التعليم الممتاز إن هو ذهب إلى كلية أو جامعة من جامعات النخبة، إنما هي فكرة مضللة. ولكن توجد فائدتان اثنتان إن ذهب الطالب إلى إحدى جامعات النخبة، وهما: أولاً، أن الطلبة يتعلمون من بعضهم بعضاً بقدر ما يتعلمون من أساتذتهم، لذلك فمن المفيد للطالب أن يدرس جنباً إلى جنب مع طلبة أذكياء لهم اتصالاتهم ويتوقعون أن ينجحوا كما تتوقع لهم المؤسسة أن ينجحوا. وثانياً، لدى جامعات النخبة تسهيلات كثيرة للتعلم – المكتبات والتقنية وماإلى ذلك – إضافة إلى شبكة واسعة من الخريجين تساعد في تطوير المهن مستقبلاً.

إذن، لماذا تقاوم الجامعات الأفضل محاولة معرفة الواقع حول مقدار ما يتعلمه طلبتها؟ يقول بيتر أيويل Peter Ewell: "إن جامعة هارفارد وجامعة وليامز Williams لن تكونا في وضع رديء في الدراسة الاستطلاعية لمدى مشاركة الطلاب [NSSE] وانخراطهم في العملية التعليمية، لكن مؤسسات كثيرة غيرها قد تبدو في وضع جيد بغض النظر عن سمعتها» (Shapera, 2002, p.6).

ومن الأشياء التي تعزز درجة تصنيف المؤسسة وبالتالي سمعتها وعلو مكانتها هو ذلك الاستخدام الخاطئ لدرجات SAT و GRE و LSAT. لكن هذه الدرجات، برغم الاعتقاد الواسع، لا تتضمن قدرة الطالب على التعلم ولا مقدرته لأن يصبح عضواً نشطاً فاعلاً في الجامعة أو في المجتمع بعد التخرج. وعلاوة على ذلك، فإنها لا تعطي أية معلومات حول جودة التعلم أو الخطاب الفكري في الجامعة التي ينتسب إليها طلبة

يحملون هذه الدرجات العالية. لذلك تستخدم الاختبارات ذات المواصفات الموحدة كوسيلة مساعدة في صنع القرارات التي تستند إلى معلومات لا تستطيع الاختبارات العادية أن تقدمها. لكن الأمر الرئيسي الذي تفيد فيه هذه الاختبارات هو

أنها تدفع للأعلى (أو الأسفل) سمعة الجامعة. وتبقى الحقيقة البسيطة أننا لا نعرف من هي المؤسسات التي تقدم ما يقال إنه تعليم ممتاز من حيث قيمته المضافة.

ضغوط جديدة لأجل التغيير

ثمة عادة قديمة تزعم ببساطة أن المستوى العالي من التعليم يأتي من المقررات الدراسية الجامعية وليس من محاولة قياس أية نتيجة من النتائج، وهي عادة ترجع في تاريخها بهذا البلد إلى عام 1636. وتدعمها خطابات أحسن التدرب عليها. وقلما نجد من يطعن بها أو ينتقدها فيما خلا الباحثين الذين ضاقوا ذرعاً بوضع لا يفضي إلى النتائج المطلوبة للتعلم. وحتى حين يوجد مثل هذا النقد فإنه غالباً ما تتجاهله المؤسسات. أما اليوم فتوجد ضغوط جديدة تدفع مؤسسات التعليم العالي نحو طرح أسئلة حادة ومستدامة حول ما الذي يتعلمه الطلبة حقاً.

السوق

كلما ازداد توجه التعليم العالي نحو السوق، ومع تزايد المنافسة واشتدادها يبرز الطلب الطبيعي على مزيد من المعلومات حول من يتعلم ماذا. والمعلومات من شأنها أن تحرك الأسواق. والتعليم العالي، بهذا المعنى، لا يختلف عن غيره من الأسواق. وعلى سبيل المثال لا الحصر، أدركت عدد من الجامعات الربحية الشهيرة مثل جامعة فونيكس Phoenix، حاجتها لخلق سمعة أفضل لها تعتمد الجودة أساساً لها وطورت استخدامها لأنظمة موسعة للتقييم واستعانت أيضاً بما توفر لها من مخرجات لتعلم الطلبة في جميع مقرراتها الدراسية لتقدمه حجة داعمة لتطبيق هذه الأنظمة في ولايات متعددة من أجل حق منح الدرجات العلمية ولعقد مقارنة بين ما هو متوفر لديها

من معلومات والافتقار إلى المعلومات الخاصة بمخرجات تعلم الطلبة في الجامعات والكليات التقليدية. فكان وجودها عاملاً محفزاً يجبر المؤسسات التقليدية على البدء بجمع المعلومات من تلقاء نفسها.

البيئة السياسية

تتزايد مشاعر القلق لدى صناع السياسات في الولايات وعلى المستوى الفدرالي إزاء عدم استعداد مؤسسات التعليم العالي لمعالجة موضوع المحاسبة، لا سيما وأن الشركات تطالب بخريجين على مستوى جيد من التعليم والجمهور العام يريد معلومات تساعده في دراسة الخيارات المتاحة في التعليم العالي (US House Committee on Education and Workforce and US House Subcommittee on 21st Century Competitiveness, 2003).

ومن جهة أخرى كان هناك أصوات خيَّبت أمل صناع السياسات من مطالبات القادة الأكاديميين بمزيد من الحكم الذاتي واضحة ومتعالية أثناء سلسلة من الاجتماعات عقدها «مشروع المستقبل» مع مجموعات الهدف في العام الجامعي 2001–2002، حيث أوضح المشرعون في الولايات أن القادة الأكاديميين لن ينالوا الحكم الذاتي دون مزيد من المحاسبة. وكانوا يطالبون بتقييمات لعملية التعلم. فقد قال أحد المشرعين: «لدينا أحسن نظام جيد للتعليم العالي، لكننا لا ندري ما الذي نريده منه. أنا أريد خطة واضحة المعالم نستطيع من خلالها أن نعرف المخرجات ثم نقيس ما الذي نفعله.» وقال آخر: «تعجبني فكرة ثقافة التقييم.» (Immerwahr, 2002, p.16).

وسواءً أقر بذلك قادة التعليم العالي أم لم يقروا، فإن صناع السياسات في الولايات وعلى المستوى الفدرالي يصرون على طلب المزيد من الإجراءات الصريحة والواضحة للأداء في التعليم العالي مقابل مزيد من الحكم الذاتي في الأمور التشغيلية. ففي تقرير صدر مؤخراً عن لجنة مشتركة من الكونغرس كانت اثنتان من خمس توصيات تنصان على ما يلي: «تحسين معلومات السوق والمحاسبة العامة.» و «رفع التدخل

الحكومي عن التعليم العالي.» (US House Committee on Education and Workforce and US House Subcommittee on 21st Century Competitiveness, 2003) إذا لم ينتبه قادة التعليم العالي وبدأوا يجيبون عن أسئلة يطرحها الجمهور العام وصناع السياسات، فسوف يجدون أنفسهم في موقف شبيه بموقف التعليم الابتدائي والثانوي. حيث حدد صناع السياسات الوسائل اللازمة لوضع المعايير وتقييم الأداء.

وفي هذا الإطار تقدم لنا ولاية إلينوي مثالاً جيداً لما يمكن أن يحدث عندما يتعاون قادة الولاية مع القادة الأكاديميين ويعملون معاً يداً بيد لخلق بيئة تلتزم بـ«تقرير ما يعرفه الطلبة وما هم قادرون على فعله حين يكملون برنامجاً دراسياً فريداً» (Performance Indicator Advisory Committeee, 2002, p.1). فالهدف هو تقديم الدليل المفيد لجودة تعلم الطلبة، وفي الوقت عينه تقدم المعلومات الراجعة في سبيل تحسين ضمان الجودة والمحاسبة. ولهذه الغاية وافق مجلس التعليم العالي بولاية إلينوي بتاريخ الرابع من شباط/فبراير عام 2003 على تقييمات إلزامية وضعت صيغتها المؤسسات ذاتها تجرى عند انتهاء السنة الثانية والسنة الرابعة من الدراسة الجامعية. وليست هذه التقييمات ذات مطالب عليا، بل يمكن أن تتخذ شكل «حقائب معلومات» أو اختبارات أو عملاً في المختبر أو خدمة داخل القسم أو مجموعة منها. إنما الهدف الرئيسي هو تقييم المستوى الذي وصل إليه الطالب وإن لزم الأمر إدخال تحسينات في أعماق عملية التعلم.

إن تجربة ولاية إلينوي تجعلنا نعيد صياغة السؤال «هل يتعلم الطلاب؟» أي إن السؤال الصحيح يجب أن يكون «هل يتعلم الطلاب ما يجب أن يتعلموه، وما يستطيعون أن يتعلموه، وما يلزم أن يتعلموه، وهل هم يتعلمون المعرفة والمهارات الصحيحة؟» وأمام المطالب التي تريدها الولايات كل على حدة، مثل مهارات ضرورية لتلبية احتياجات اقتصادها والمهارات اللازمة لمشاركة كاملة في المجتمع، يصبح من الضروري وضع مجموعة عريضة لأهداف التعلم.[6]

ولاية فلوريدا، على سبيل المثال، تفكر حالياً بفرض تقييمات ذات مطالب عالية تجعل المؤسسات العامة مسؤولة، وتحاسب على ما يتعلمه الطلبة – أو لنقل على وجه الدقة، على ما لا يتعلمه الطلبة – خلال فترة انتسابهم للجامعة. يطلب إلى الطلبة التقدم للامتحان قبل دخول مرحلة التعليم ما بعد الثانوي، ويتقدمون لامتحان آخر قبل التخرج. فالولاية تهدف من ذلك إلى قياس القيمة المضافة. وحاكم الولاية جيب بوش Jeb Bush يريد أن «يغير تغييراً جذرياً وكبيراً طريقة تمويلنا للتعليم العالي ... وهو (أي الحاكم) يريد برهاناً للعائد من الاستثمار». وبموجب هذه الخطة المقترحة، سوف يرتبط «جزء كبير من تمويل كل جامعة» بنتائج الامتحانات ("College FCAT?... ", 2003). وهنا تكمن مصلحة عليا للكليات والجامعات التي تشكل منظومة التعليم العالي العام بولاية فلوريدا بأن تتخذ زمام المبادرة في وضع التقييمات التي تؤمن بها.

سياسات لتحسين جودة التعلم

ينبغي أن يكون هدف سياسة الولاية توليد الدافع لدى المؤسسات لخلق ثقافة في الجامعة تركز الاهتمام على تعريف التعلم وقياسه وتحسينه – أو بتعبير آخر خلق بيئة يكون المتعلم محور اهتمامها. ينبغي على هذه السياسة ألا تلقي عن غفلة منها حواجز على الطرقات أو تحبط نشوء ثقافة الجودة. ولكي تتمكن الجامعات والكليات من الاستفادة مما نعرفه ومن جدواه يجب أن يتكون التزام من جانب أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة على حد سواء للانتقال بعملية التعليم والتعلم إلى مركز القلب في المؤسسة حيث يتحمل الجميع مسؤولية تعلم الطلبة. فالسياسة لها دور كبير في العمل على خلق الحس بالمسؤولية المشتركة في عملية التعلم. وليس هذا بالعمل السهل، ولا هو بالعمل الذي يقتضي صيغاً تقليدية لتدخل الدولة (أو الولاية).

إن للأسرة الأكاديمية مصلحة كبرى في تقديم يد العون إلى صناع السياسات في وضع الصيغ المناسبة والفعالة للمحاسبة ولطالما تحدث قادة التعليم العالي عن التقييمات التي تجري في مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي ووصفوها بأنها تجري

بتحريض مباشر من صناع السياسات في الولاية وأنها تعتمد كثيراً على اختبارات بسيطة جداً ولا تقيس الأهداف الحقيقية للتعليم (وهي التفكير الناقد والقدرة على تطبيق المفاهيم العلمية في مشكلات واقع الحياة ... وغيرها). وإن لم يتخذ القادة الأكاديميون زمام المبادرة في وضع التقييمات المفيدة والهادفة – أي التقييمات التي تأخذ في اعتبارها المهارات الفكرية الأساسية والمعرفة والقدرات والمواقف التي يحتاجها المجتمع – وغيرها من إجراءات المحاسبة، فإن صناع السياسات سيفرضونها على المؤسسات، مثلما فعلت الدولة (حكومة الولاية) في التعليم الابتدائي والثانوي، وكما هو مذكور صراحة في التشريع الفدرالي الذي يحمل العنوان «لا ينبغي أن يترك طفل واحد دون رعاية No Child Left Behind، ناهيك عن الخطر الماثل دوماً من فرض سياسات جديدة سلبية الأثر في بيروقراطيتها.

طرح الأسئلة الصحيحة

من أهم أدوار قادة السياسات أن يطرحوا الأسئلة الصحيحة على النظام التعليمي في ولاياتهم وقادته. ولعله من المفيد أن يبدأ صناع السياسات وقادة الجامعات بطرح أسئلة تساعد في تأطير الموضوع، مثل:

- ما هي المعرفة التي يتوقع للطالب أن يكتسبها ليكون منتجاً وفاعلاً في قوة العمل وكمواطن؟ وماذا يعني القول يجري إعداد الطلبة من أجل مشاركة ناجحة في الاقتصاد والمجتمع؟
- ما هي المهارات والمعارف اللازمة لجميع الطلبة بصرف النظر عن مادة الاختصاص؟
- ما هي المعرفة والمهارات التي يمتلكها الطلبة عندما يتخرجون من الجامعة؟
- أي الطرائق التدريسية تستعمل حالياً وهل هي تتيح مخرجات تعلم ناجح لجميع الطلبة؟
- ما الدور الذي تؤديه التقنية في تحسين طريقة التعليم والتعلم؟ وما الدور الذي تلعبه في تقييم التعلم؟

- ما الإجـراءات التقييمية الواجب اعتمادها لتبيان إتقان الأهـداف الأكاديمية ومستويات المعرفة المتفق عليها؟
- ما هي الأولويات وما هو التوازن الصحيح لدور عضو هيئة التدريس في كل مؤسسة بين البحوث والتعليم والمشورة والخدمة؟
- أي المؤسسات نجحت في تحقيق مستويات عليا للتعلم؟ وما هي السياسات التي اتبعتها الولاية في المساعدة على ذلك، وأيها كان معوقاً؟

تبني السياسات التي تشجع على تحمل مسؤولية التعلم

عندما يبدأ النقاش الهادف والمدروس يصبح بمقدور الولايات والمؤسسات أن تخطو باتجاه تبني السياسات والممارسات التي تؤكد على اكتساب الطلبة للمعرفة وتعلمهم للمهارات الأساسية والضرورية للنجاح في عالم اليوم. وبمقدور مشرعي الولاية أن يختاروا عدداً من الطرائق التي قد تبدأ بوضع الحوافز وتنتهي بفرض القرارات وذلك بغية دفع المؤسسات نحو تطوير ثقافة تثمن وتدعم وتحسن وتقيم تعلم الطلبة وتعلن نتائجها. يرى «مشروع المستقبل» أنه لا ينبغي على قادة السياسات في الولاية أن يحاولوا تطبيق منهجية من يفرض رأيه، بل أن يتعاونوا جيداً مع القادة الأكاديميين في وضع سياسات تعكس تنوع الرسالة المؤسسية والجسم الطلابي في كل مؤسسة. وعلى القادة الأكاديميين أن يحضروا إلى هذه المناقشات ولديهم استعداد للإقرار بوجود الأخطاء، وأنهم جاهزون ليكونوا مشاركين في إيجاد الحلول.

وعموماً، يعتقد «مشروع المستقبل» أن السبيل الأكثر فاعلية لسياسة الدولة (أو الولاية) يكون من خلال التركيز على:

(1) وضع طرائق فاعلة لتقييم تعلم الطلبة.

(2) معرفة الجمهور العام بالنتائج. وهناك روافع عديدة لدى السياسة لتنفيذ ذلك.

أولى هذه الروافع المشاركة الإلزامية (أو بتشجيع مالي) في الدراسة الاستطلاعية الوطنية لمشاركة الطلبة NSSE أو الدراسة الاستطلاعية لكلية المجتمع حول مشاركة

الطلبة CCSSE. وبالتالي تعريف الجمهور العام بالنتائج. أما الدراسة الاستطلاعية الوطنية NSSE فهي تقيس درجة مشاركة الطلبة وانخراطهم في مؤسستهم، وتستعين بخمس علامات قياس هي: مستوى التحدي الأكاديمي، التعلم النشط والمتعاون، والتفاعل بين الطالب والأستاذ وإثراء الخبرات التعليمية، والبيئة الجامعية الداعمة. لكن الدراسة التي تعتمدها كلية المجتمع CCSSE مختلفة قليلاً، ذلك أنها تركز على العلاقات القياسية للتعلم الفعال والمتعاون وعلى جهد الطالب والتحدي الأكاديمي وتفاعل الطالب مع الأستاذ ودعم المتعلمين. وغني عن القول إن نتائج هكذا دراسات تساعد المؤسسات في معرفة مدى فاعلية إسهامها في تعلم الطلبة من خلال قياس مستوى المشاركة الطلابية وانخراطهم مع مؤسستهم، وفي العملية الأكاديمية ذاتها ومع أساتذتهم ومع الطلبة الآخرين. كما أن هذه النتائج تساعد في تحسين كل ما تقدمه الجامعات من أنشطة. وبرغم أن كلا الدراستين المذكورتين لا تقيس تعلم الطالب بصورة مباشرة، إلا أنهما تقدمان للطلبة المحتملين وأسرهم معلومات جيدة حول مدى جدية المؤسسة في التركيز على عملية التعلم. ثم إن هناك أمراً ذا أهمية خاصة ذلك أنهما توجهان اهتماماً لإشراك الطلبة من ذوي الدخل المحدود في محاولة للرد على معدلاتهم المتدنية في التخرج والتحصيل العلمي. وقد شاركت في الدراسة الاستطلاعية الوطنية NSSC 437 كلية وجامعة مدة الدراسة فيها أربع سنوات، وما يقرب من نحو 348 000 طالب من طلاب السنة الأولى والسنة الأخيرة في عام 2003. أما في الدراسة التي رعتها كلية المجتمع CCSSE فقد شارك فيها أكثر من 65 300 طالب من نحو 93 كلية مجتمع في العام نفسه.

أمام هذا النجاح الذي حققته كلتا الدراستين، الوطنية NSSE وبرعاية كلية المجتمع CCSSE، يقترح «مشروع المستقبل» وضع دراسة استطلاعية وطنية حول مشاركة أعضاء هيئة التدريس وانخراطهم في عملية التعليم تستعين بأساليب مماثلة لقياس هذه المشاركة.

والرافعة الثانية لهذه السياسة تقتضي وجود تقييمات لعملية التعلم يتم تطويرها في المؤسسات وتعلن نتائجها على الجمهور العام، أو التشجيع على ذلك. والشفافية ضرورية جداً حين الشروع في تطوير هذه التقييمات وذلك لكي يعرف الطلبة المحتملون وآباؤهم ومجتمع الأعمال وكذلك الجمهور العام ما نوع التعليم الذي يقدم إلى أبنائهم وما الذي يتوقعونه من الأموال التي تدفع ضريبياً أو كرسوم جامعية. أحد هذه الأمثلة ذلك الاشتراط الذي وضعته الحكومة الفدرالية ويقتضي الإعلان عن معدلات التخرج للرياضيين. كما أن إعلان النتائج من جهة أخرى يساعد في ممارسة ضغط على الكليات والجامعات بهدف التحسين.

والرافعة الثالثة هي توفير نظام معلومات عامة عن التعلم. ويجب أن يكون الهدف من هذا النظام إنتاج أنواع مختلفة من التقييمات إن أخذت معاً تخلق حافزاً لتحسين أداء المؤسسات بطريقة أفضل كثيراً من مجرد تصنيف واحد للمؤسسة. ونود أن نشير في هذا الصدد إلى نظام SwissUp الذي يوفر المعلومات لعامة الناس. وموقعه على الإنترنت هو http://www.swissup.com يتيح للمستخدم أن يصنف الجامعات السويسرية وفق تخصصها العلمي وبما يتناسب مع المعايير التي يضعها المستخدم فهو «مصمم للطلبة الحاليين والمحتملين الذين يبحثون عن معلومات تتيح إجراء المقارنات والمفاضلات حول ما تقدمه الجامعات.» كما أن نظام SwissUp يصنف هذه الجامعات وفق معايير متعددة يرى واضعوه أنها مهمة جداً لقناعة الطلبة ولجذب اهتمامهم والنسبة التناسبية بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، ومدة الدراسة وفاعليتها. فقد أدرك واضعو النظام أن تصنيفاً واحداً لمراتب الجامعات لا يمكن أن يكون شاملاً وأن الجودة صعب تفسيرها، وهم يقولون: «استناداً إلى مؤشرات منتقاة يتيح نظام SwissUp إجراء مقارنة للتوجهات التربوية المعتمدة في الجامعات. أما التصنيف وحده فلا يتيح إعطاء التسمية «أفضل جامعة في سويسرا» ولا يتيح للمرء أن يقول «أفضل تدريب» في حقل دراسي معين. ولكن من خلال مجموعة من التوجهات ومجموعة من المؤشرات يتيح التصنيف إجراء مقارنة بين الجامعات طبقاً للمؤشر المختار وتفسيراته» ("The SwissUp Ranking", 2001).

ورابعاً، تأسيس نظام تنافسي للمنح التعليمية. وهذه منهجية أساسية أخرى يمكن للحكومات أن تتبعها في وضع برنامج للمنح التنافسية التي تدعم عمليات التحسين في أصول التدريس. وهناك هدفان كبيران يعتقد «مشروع المستقبل» أنهما يتحققان من خلال برنامج من هذا النوع إن أتقن وضعه وتصميمه. الأول تشجيع استخدام الطرائق الثابتة صحتها في التعلم مثل التعلم المعتمد على حل المسائل، والتعلم متعدد الاختصاصات والتعلم من خلال الخدمة والعمل في الأقسام الداخلية والتعلم التعاوني. والهدف الثاني تشجيع الاستخدام الفعال والمفيد للتقنية في سبيل تحسين عملية التعلم إضافة إلى الحرص على الإقلال من تكلفة تقديم المقررات الدراسية. وبالطبع تعد هاتان المنهجيتان متداخلتين.

كما أن لبرنامج المنح التنافسية فائدة كبرى في موازنة نظام مكافآت الأساتذة فضلاً عن كونه مشجعاً للجامعات ووسيلة لاعتماد الطرائق الأكثر فاعلية في التعليم. وليس الهدف منه الإقلال من الحوافز التي تشجع الأساتذة على القيام ببحوث وأعمال علمية عالية الجودة. بل هو يهدف إلى وضع حوافز على قدر مساوٍ من القوة للقيام بالتعليم الفاعل. (انظر الفصل العاشر للمزيد من التفاصيل حول مفهوم المنح التنافسية).

وأما الرافعة الخامسة لهذه السياسة فتقضي بتحسين أسلوب الاعتمادية. تستطيع الحكومة أن تمد نفوذها إلى الهيئات المانحة للاعتمادية فتشجع اعتماد مستوى أعلى من التنظيم الذاتي يشتمل على تقييم نتائج المتعلم. وقد شرعت بعض الهيئات الإقليمية الاعتمادية بالتأكيد على ضرورة وجود دليل واضح وعام لعملية التعلم، ونخص بالذكر في هذا المقام الرابطة الغربية للمعاهد والكليات Western Association of Schools and Colleges والرابطة الجنوبية للمعاهد والكليات Southern Association of School and Colleges كما أن مجلس التعليم العالي للاعتمادية Council for Higher Education Accreditation، وهي الهيئة العليا التي تشرف على هيئات الاعتمادات قد اعتمدت من ضمن مهامها تحرك الجامعات باتجاه مخرجات التعلم. بيد أن الصعوبة

الكبرى تكمن في كون الجامعات الكبرى ذات السمعة الحسنة لا تخشى فقدانها للاعتمادية، وبالتالي فإن الرافعة الرئيسية لهذه السياسة ستتوجه نحو المؤسسات الجديدة والهامشية. لذلك ينبغي أن تكون الخطوة التصحيحية جعل تقرير الفريق المانح للاعتمادية تقريراً معلناً وبهذه الطريقة تصبح الرغبة في إعطاء أفضل مظهر ممكن أمام عالم يتسم بالتنافسية حافزاً لتحسين الأداء والاستجابة للنقد. وكما تبين من التطورات الأخيرة في عدد من البلدان – مثل المملكة المتحدة وهونغ كونغ والسويد، على سبيل المثال – يمكن تطوير صيغ أكثر قوة وفاعلية للتدقيق الأكاديمي (وهي خطوة أكثر تقدماً من المنهجية الأمريكية في الاعتمادية) تتيح تركيزاً أكبر كثيراً على جودة التعلم (Massy, 2003).

مما لا شك فيه أن للحكومة مقدرة التأثير على الهيئات المانحة للاعتمادية. صحيح أن هذه الهيئات تتمتع باستقلالها وهي مسؤولة أمام الجامعات والكليات، إلا أنها تعتمد كثيراً على الحكومة في صلاحياتها. فمثلاً، ومن خلال ممارسة حديثة العهد لهذه الصلاحية، أصرت الحكومة الفدرالية أنها ومنذ أعوام عدة أقرت تعيين أعضاء من الهيئات العامة في مجالس إدارة هذه الهيئات.

وأخيراً تقضي الرافعة السادسة إنشاء هيئة في التعليم العالي مماثلة لهيئة «تقييم التقدم الحاصل في التعليم في المرحلتين الابتدائية والثانوية National Assessment of Education Progress (NAEP)" وذلك أن لهذه الهيئة وظيفة عالية القيمة فهي تتيح للولايات أن تجري مقارنة بين نتائج طلابها الذين تقدموا لهذه التقييمات مع أمثالهم في الولايات الأخرى وإن أرادت الكليات والجامعات أن تنشيء نظامها الخاص للتقييم فإن إحداث منهجية للمقارنة على المستوى الوطني يبدو أمراً على جانب كبير من الأهمية.

ولكن تتضح أمامنا مشكلتان جراء إحداث «تقييم التقدم الحاصل في التعليم NAEP في مرحلة التعليم العالي. أولى هاتين المشكلتين أن امتحانات هذا التقييم

طوعية. وبالتالي فإن دعوة طلبة الجامعات للتقدم لهذه الامتحانات أشد صعوبة من دعوة تلامذة الصف الثالث لهذه الامتحانات. وثانياً، إن إقناع الجامعات والكليات للسماح بإتاحة المعلومات عن أداء طلبتها أمام الجمهور العام يحتاج إلى عمل طويل. لذلك لا بد من بذل الجهود المكثفة وطرح الأفكار الجديدة لجعل هذه السياسة عملية.

تحمل المسؤولية

لا يزال التعليم العالي في أمريكا أفضل نظام في العالم من مختلف النواحي. ولكن هذا التفوق لا يعني إطلاقاً أنه لا توجد فسحة للتحسين. بل يجب أن يكون الهدف النهائي خلق نظام يرتقي بالتعليم والتعلم إلى المستوى العالي، أو على الأقل إلى المقام الذي تحتله

منزلة البحوث والنشر. ينبغي لهذا النظام أن يتأكد بأن الحصول على شهادة أو درجة علمية لا تعني فقط أن حاملها أصبح أكثر علماً ومعرفة مما كان عليه حين دخل الجامعة، وإنما أيضاً أنه قد أصبح قادراً على التفكير الناقد وعلى تطبيق مبادئ مختلف الاختصاصات العلمية في حل المسائل المعقدة، والعمل بفاعلية إلى جانب الآخرين ويواصل تعلم كيف يتعلم. ولن يحدث هذا الأمر حتى تقبل المؤسسات أن تتحمل نصيبها من مسؤولية تعلم الطلبة. إن صناع السياسات في الولايات وعلى المستوى الفدرالي يطالبون بضمان التعلم ويدعمهم في ذلك الجمهور العام وأرباب العمل. وإن كانت المؤسسات لا تريد أن تتحمل أعباء قوانين تفرض عليها، يتعين عليها أن تخرج من وراء ستار خطابها وتواجه الواقع.