الفصل السادس

مراجعات وتدقيقات البرنامج الأكاديمي

اختبار مراجعة النظراء

كما هو الأمر مع كثير من أنظمة سياسة ضمان الجودة الأخرى الموصوفة في هذه الفصول، إن تطور مراجعة البرنامج الأكاديمي كأداة لضمان الجودة يمكن أن يُرى بشكل رئيس كحركة الخمس والعشرين إلى ثلاثين سنة الأخيرة في التعليم العالي. وقال الباحث الأكاديمي الأمريكي فريد هاركلرود –على أي حال– إن «تقويم البرنامج الأكاديمي في الولايات المتحدة بدأ في 23 أيلول، 1942»، في اليوم الذي ذهب فيه مدير شركة خليج ماساتشوسيتس جون وينثروب، كي يرأس الاختبارات من أجل تخريج تسعة طلاب من كلية هارفارد[1].

ويمكن أن تعود الجذور التاريخية لتقويم البرنامج إلى ذلك اليوم الأول في تاريخ هارفارد، ولكن كلاً من الأدبيات والنشاط في هذا الحقل يشيران بوضوح إلى بزوغ مراجعات البرنامج الأكاديمي كتطوير ضمان جودة له أصل أحدث. مثلاً، أظهر مسح قام به باراك[2] لتسعمئة مؤسسة تقريباً أن أكثر من ثلاثة أرباع،أو (76%) من سياسات المؤسسات الحالية وإجراءاتها، بدأت منذ 1970. وتم تأكيد هذا الظهور الأحدث لمراجعات البرامج كأداة لضمان الجودة من قبل كونراد وولسون (1985)، اللذين قالا: إنه «حتى السبعينيات توجّب على تلك القوى التي هي خارج العالم الجامعي، جعل مراجعة البرنامج (داخلية وخارجية) سمة محورية لتخطيط البرنامج الأكاديمي في غالبية المؤسسات والولايات»[3].

إن هدفنا في هذا الفصل هو تلخيص السمات المميّزة لمراجعة البرنامج الأكاديمي كأداة لضمان الجودة، ولتحديد بعض العوامل التربوية والسياسية التي قادت إلى

ظهوره، ولكشف تنوع حاملي الأسهم المنخرطين، ولفحص بعض نقاط قوة وحدود هذه المقاربة لضمان الجودة. وفي ختام هذا الفصل، سوف نستقصي بشكل موجز مفهوم التدقيق الأكاديمي، الذي هو نسبياً أداة ضمان جودة جديدة تمتلك تحالفاً وثيقاً مع مراجعات البرامج.

مراجعة البرنامج الأكاديمي: تعريف:

ماذا تعني بالضبط «مراجعة البرنامج الأكاديمي» وكيف تختلف سمات هذه المنهجية لضمان الجودة عن أنظمة سياسة ضمان جودة أخرى موصوفة في هذا الكتاب؟ جوهرياً، إن مراجعة البرنامج الأكاديمي ستشتمل بشكل عادي على جمع معطيات إسقاطية وحالية وتاريخية عن هدف البرنامج، والموارد المستخدمة التي هناك حاجة إليها، وعن تقويم الأداء. ويمكن أن يتضمن تقويم الأداء عناصر من منهجيات ضمان جودة موصوفة سابقاً – أحكام النظراء وقياسات نتائج الطلاب، مثلاً. ويمكن أن تُستهلّ مراجعات البرنامج الأكاديمي وتُدار داخل كلية أو جامعة، وداخل نظام من المؤسسات، من قبل وكالة منسّقة أو حاكمة على مستوى الولاية، أو من قبل عنصر من حكومة الولاية، مثل وكالة تدقيق قانونية. إن أسباب مراجعات كهذه يمكن أن تكون مالية، وتربوية، وسياسية، وأخلاقية:

- مالية: للتأكّد من إن كانت هناك حاجة لدعم إضافي، فيما إذا كانت الموارد تستطيع دعم البرامج الموجودة، وإذا كانت الموارد الحالية مزوّدة بفعالية وقوة.
- تربوية: للتأكد من إن كان يجب أن يُطبق البرنامج، ويُنقّح، ويُحسّن، أو يُلغى؛ لتحديد جودة أداء البرنامج.
- سياسية: للتأكد من إن كان البرنامج يعمل وفق توجيهات الولاية، أو إن كان الطلاب محميين من برامج مشكوك بقيمتها وجودتها.
- أخلاقية: للتأكد من إن كان البرنامج يعمل وفق المعايير الأخلاقية التي وضعتها المؤسسة أو الهيئة الحاكمة، وإن كانت أهداف البرنامج متناسبة مع أهداف

المؤسسة ككل، أو إن كانت عمليات المؤسسات أو برنامج معيّن تتسم بممارسات إدارة جيدة، وفعالية وتكامل.

ويمكن أن يكون من المفيد من وقفة لشرح معنى المصطلحات، لأن مراجعة البرنامج، وتقويم البرنامج، وتدقيق البرنامج يمكن مصادفتهم في سياقات متشابهة. وفي دراسة تعود إلى 1979، بعنوان تطوير نموذج عملية تقويم ومراجعة مؤسساتية وعلى مستوى الولاية للبرامج الأكاديمية، قدم مجلس إدارة أوهايو للأوصياء هذه الفروق:» إن كلمة «مراجعة» تشير إلى دور وكالة ولاية، وتشير كلمة «تقويم» إلى مبادرة تقوم بها المؤسسة الجامعية أو هيئة المعلّمين، وكلمة «تدقيق» تشير إلى مبادرة قانونية أو تنفيذية[4]. وبالرغم من أن ترابط هذه المصطلحات الثلاثة مع فاعلين تم ذكرهم يمكن أن يكون له بعض الصحة، فإن كلها تركّز على تقويم أداء البرنامج وإمكانيته وتقترح أسئلة مثل:

1. هل يحقق البرنامج الأهداف التي وُضع من أجلها، وهل ما تزال الأهداف ذات صلة بمهمة الوحدة أو المؤسسات التي وُضِعَ فيها البرنامج؟
2. هل طُبّقت الموارد المطلوبة لتشغيل البرنامج بالطريقة الأكثر فعالية؟
3. هل هناك طرق يمكن أن تُعزز أو تُحسَّن بها فعالية البرنامج؟

إن ملخصنا السابق لأهداف القرار -على أي حال- تقترح أسباباً أخرى من أجل مراجعة البرنامج. ويمكن أن يُقام بالمراجعات، مثلاً لتحديد إن كان يجب البدء ببرنامج جديد، وإن كان يجب أن يُلغى برنامج قائم، أو فيما إذا كانت العمليات المؤسساتية منسجمة مع توجيهات وقوانين محددة: برامجية، ومالية، وأخلاقية. وتتحدث هذه الأهداف بوضوح مع نوايا التقويم التي تتجاوز الأهداف التقليدية لتحسين البرنامج. فضلاً عن ذلك، فإنها توحي بأدوار تقويم ممكنة تتجاوز الهيئة التدريسية والجامعة. ومن ثمّ إن إحدى السمات المميّزة لمراجعات البرامج الأكاديمية هي إمكانية مشاركة المؤسسات والوكالات من خارج الجامعة.

وتقدم معالجة قديمة بطول كتاب عن مهنة وممارسة تقويم البرنامج[5] أسباباً عدة لمراجعة البرنامج التي تشمل تلك التي ذكرناها، ولكنها تحتوي أيضاً على أهداف أخرى، بينها (1) الإسهام في قرارات حول وضع البرامج؛ (2) الإسهام في قرارات حول مواصلة البرامج، وتوسيعها، أو «اعتماد الشهادة»؛ (3) الحصول على أدلة لحشد الدعم لبرنامج؛ و(4) الإسهام في فهم العمليات النفسية والاجتماعية وعمليات أخرى. ونلفت انتباه القارئ إلى أهداف القرارات الثلاثة الأخيرة، بما أنها تقترح أسساً منطقية تربوية وسياسية.

سيبيّن المثال الآتي كيف ولماذا يمكن أن تصبح الوكالات التي خارج الجامعة منخرطة في تقويمها. ففي أواخر السبعينيات، كان أحد مؤلفي هذا الكتاب يعمل في لجنة التعليم العالي في تينيسي، وهي وكالة تنسيق تمتلك مسؤوليات من أجل التخطيط للماجستير، ومراجعة البرامج الجديدة واعتمادها، ومراجعة الميزانية والتوصيات، ومراجعة التسهيلات، ومراجعة البرامج الموجودة (ولكن دون سلطة لإلغاء البرامج الأكاديمية). وكشف تدقيق قانوني روتيني تم في كلية جامعية تابعة للولاية أن الجامعة فشلت في تطبيق سياسة الاحتفاظ لمدة عامين. نتيجة لهذا، اكتشف المدققون أن (600) طالب تقريباً من المسجلين كانوا غير مؤهلين أكاديمياً للتسجيل، على الأقل وفق سياسات الاختبار المعرّفة في دليل الجامعة. يعنى هذا بالطبع، أن المؤسسة كانت تستمد صيغة تمويل من الولاية (تستند إلى حجم ومستوى التسجيلات) أكثر مما تستحق.

وأصدر المجلس التشريعي لتينيسي قراراً ينص على أن تجري لجنة تينيسي للتعليم العالي تدقيقاً للتسجيل في كل من الجامعات العامة الإحدى والعشرين في الولاية (لوضع عيّنات عشوائية من أسماء الطلاب المسجلين من نظام معلومات الولاية عن الطالب، وترسل فرقاً إلى كل جامعة لمراجعة السجل الأكاديمي للطلاب الذين في العيّنة لمعرفة إن كانوا مؤهلين للتسجيل). ولم يُعثر على أي جامعة أخرى قامت بانتهاك القوانين.

كانت هذه حالة كلاسيكية حيث سبب فيها انتهاك إحدى الجامعات التشويش والشبهة في الجامعات الأخرى جميعها وسبب تدخّل المصلحة القانونية في مسائل هي في العادة ضمن نطاق هيئة التدريس وإدارة الجامعة. ولا يناسب هذا المثال تعريفنا «لمراجعة البرنامج» بدقة، ذلك أن التدقيقات القانونية وتدقيقات اللجنة لم تركز على برنامج شهادة وإنما على سياسة الاستبقاء. ويكشف المثال -على أي حال- كيف أن انتهاك المسؤولية الأخلاقية والتربوية في جامعة واحدة يمكن أن يؤدي إلى تدخل خارجي في الجامعات كلها.

ونفحص في القسم الآتي تطور مراجعة البرنامج الأكاديمي كأداة ضمان جودة، ونبيّن كيف أن الوكالات التي خارج الجامعة صارت منخرطة في الأمر.

تطور مراجعات البرنامج الأكاديمي

كان التعليم العالي الأمريكي صناعةَ نموٍّ في الخمسين عاماً الماضية، والآن - بعد أن صار عدد الطلاب المسجلين في الجامعات خمسة عشر مليون طالب تقريباً - يمكن أن يكون هناك تنوّعات واسعة في نماذج التسجيل من قبل الجامعة ومن قبل الولاية، وبينما تنخفض التسجيلات في بعض الأمكنة والولايات فإنها ترتفع في أخرى. فضلاً عن ذلك، كان هناك تذبذب خطر في نموذج التمويل الخاص بالولاية والتمويل الفدرالي. وكانت نماذج التمويل بالنسبة لبعض الولايات والمؤسسات العامة رزينة أكثر مما هي مبهجة. يضاف إلى هذه اليخنة السياسية/الاجتماعية أمثلة كثيرة عن الانتهاك الأخلاقي والتخلي عن المعايير. ولهذا يجب ألا تفاجئنا النتيجة التي وصفها هاركلرود في 1980: «في مناخ اجتماعي، وسياسي واقتصادي كهذا، إن الوكالات المركزية، سواء في الأعمال، أو الحكومة، أو التعليم، تميل إلى تشديد السيطرة وتنتقل من الجهود السابقة لإزالة المركزية»[6]. في تقارير (AGB) حملت مقالتان متصلتان نُشرتا في 1988 عناوين وأفكاراً تجريدية تعبر عن الموضوعات التي نحاول التشديد عليها. تتحدث مقالة كتبها أيزنبرغ[7] عن «أزمة الثقة» في التعليم العالي، وهي ملخّصة في هذه الجملة: «لقد اهتزّ الدعم العام للتعليم العالي، وسيحتاج إلى ما هو أكثر من حملة علاقات عامة مبهرجة لاستعادته». وفي النشرة نفسها حذّر سيمور: «في بيئة

اليوم المقيدة مالياً، إن تطوير البرامج الأكاديمية والاعتماد عليها يمكن أن يكونا عملاً حساساً»[8].

إن بزوغ الأدوار المتفاعلة في الاعتماد على البرامج الأكاديمية ومراجعتها، هو اتجاه جديد نسبياً بأبعاد محتملة غير مريحة، وخصوصاً حين يُنظر إليه من منظور الجامعة والهيئة التعليمية. ففي الأيام الأقدم -إذا حدث وغامرت الوكالات الغريبة على الجامعة في الدخول في تقويم البرنامج- كان من المرجح أن تفحص مؤشرات مرتبطة بتوصيات تمويلية ومخصصات: التسجيل، وأحجام الصفوف، ورواتب الهيئة التعليمية. مالت الأسئلة التي أثارتها الوكالات التي خارج الجامعة إلى التركيز على «كم يدخِّل» بدلاً من «كم هو فعّال». وقبلت وكالات الولايات جهود ضمان الجودة لكل من وكالات الاعتماد الإقليمية والمهنية بهدوء، كما هو ملخّص في الفصل الثاني. لم تعد هذه هي الحالة، على أي حال.

وفي الربع الأخير من القرن العشرين، زاد المسؤولون التنفيذيون والقانونيون من نشاط مراقبتهم. وفي أواخر السبعينيات، مثلاً اقترح حاكم ومشرّع كولورادو تغييرات جوهرية في برامج مؤسسات كولورادو، تتجاوز تحليلات وتوصيات متعلقة بحجم الميزانية. وفي زيارة اعتماد إلى جامعة في الجنوب الشرقي، لاحظ أحد المؤلفين ثلاث فرق تدقيق قانونية مختلفة تقوم بالعمل، وكانت تحصل أيضاً زيارة دراسة الذات. وعلى ما يبدو، إن حضور فرق التدقيق هذه نتجت عن خليط غير محظوظ من العوامل في الجامعة: المغادرة غير الطوعية للرئيس ومغادرة غير طوعية معلّقة لوكيل الشؤون الأكاديمية، انشقاق بين الأساتذة حول الإرث المؤسساتي والمهمة، وأسئلة عن العمليات المالية. كانت فرق التدقيق تفحص لا العمليات المالية للكلية فحسب، وإنما أيضاً سلسلة من المِلاك ومسائل سياسة أخرى.

إن النقطة هنا هي أن المؤسسات جرّبت اهتماماً متصاعداً في مراجعة البرنامج، والسياسة، والعمليات التي قامت بها وكالات خارجية متنوعة. لماذا حدث هكذا؟ في 1985، اقترح كونراد وولسون[9] ثلاثة أسباب: اهتمام واسع الانتشار في تحسين جودة البرنامج، والحاجة إلى الاستجابة المبدعة لقيود مالية حادة، وتوقعات، أو مسؤولية من قبل زبائن الجامعات الخارجيين. لم يتغيّر الكثير في السنوات الفاصلة.

يجب أن يكون السبب الآخر هو أن التعليم العالي صار أكبر حجماً، وأكثر كلفة، وتعقيداً. بالإضافة إلى ذلك، انحدرت الثقة العامة في عدد من مؤسساتنا الاجتماعية؛ «أزمة الثقة» التي لمّحنا إليها في الاقتباس السابق من أيزنبرغ. مع ذلك يمكن تعقب عامل آخر إلى حجم ومرئية ميزانيات التعليم، التي تصل في كثير من الولايات إلى 50% أو أكثر من ميزانية الولاية، حين يمزج المرء نفقات من أجل التعليم الابتدائي، والثانوي والتعليم العالي. فضلاً عن ذلك، إن هذه الميزانيات هي غالباً المصدر الرئيس للإنفاق التقديري، لأن كثيراً من نفقات الولايات تتضمن مدفوعات تحويل مطلوبة ونفقات مرتبطة بالمخصصات الفدرالية.

كما يوضح مثالنا السابق – على أي حال – هناك مع ذلك سبب آخر للعدد المتزايد من المراجعات التي تقوم بها الوكالات الخارجية: اهتمام بازغ بأخلاقيات السياسة والممارسة على مستوى الجامعة. إن سوء استخدام التمويل المؤسساتي، والفشل في إدارة برامج المساعدة الفدرالية بطريقة ملائمة، وسوء استخدام موارد الدولة مثل السيارات وأموال السفر، وإهمال البناء وصيانة التجهيزات وسوء الاستخدام في الألعاب الرياضية بين الكليات يقدم الدافع لاهتمام خارجي متزايد يتجاوز ضمان الجودة.

في 1979، نشر المجلس الأمريكي بحثاً بعنوان استقامة التعليم العالي قال فيه: إن «الحياة الأكاديمية تتطلب من أعضائها التزامات في السلوك الشخصي (من قبل الأوصياء والمديرين، والأساتذة والطلاب) وبأن توقعات الحياة حيال السلوك تتجاوز ما هو عادي»[10]. إن الشبهة الأخلاقية في المؤسسة الاجتماعية التي يمتلك الجمهور الحق بأن يتوقع منها نبل الأداء تسبب الندم وخصوصاً لأنه –بين نتائج أخرى– هناك انتهاك للمعايير الأخلاقية غالباً ما يسبب الضغط من أجل السيطرة المتزايدة.

ونقف الآن على بعد عقدين من تقرير المجلس الأمريكي. هل تغيّر كثيراً؟ من المحزن أن التعليم العالي يبقى نبيلاً في عين الجمهور بالرغم من سلسلة من انتهاكات الاستقامة من قبل الأساتذة والمديرين. وفي كل من الأعوام العشرين الأخيرة، شهدنا صدور كتاب واحد على الأقل ينتقد الجامعات ككتاب تشارلز سايكس، الذي صدر

obeikandl.com

في 1988 بعنوان بروفسكام[11] وكتاب قتل الروح الذي صدر في 1999 وألّفه المؤرخ المشهور بيج سميث الذي ذكر أن الأساتذة في جامعات النخبة «هم في هرب كامل من التعليم»[12]، و أن «هناك اختزالية مجنونة تعمل. إن الله ليس موضوعاً مناسباً للنقاش، ولكن «سياسة اللواطيين هي الموضوع»[13]، وأن الجامعات «تلاحق بوضوح المال أكثر من الحقيقة[14]. أخيراً، يتهم سميث الجامعات بـ «الجفاف الروحي»: «في 1990 تخلت الجامعة عن كل ميادين البحث وعن الموضوعات جميعها التي لا يمكن أن تُصنّف تحت عنوان «علمي»، وجعلت الموضوعات المتبقية جميعها (كالأدب والفلسفة) تجاهر بأنها علمية. تم إقصاء الاهتمامات الإنسانية القديمة والكلاسيكية كالحب والإيمان والأمل والشجاعة والهوى والعاطفة والروحانية والدين والإخلاص، والواقع أن المرء يستطيع القول: إنه تم إقصاء أي شيء يمكن أن يكون نوعاً ما مشجّعاً للشبان المتلهفين لتلقي بعض التوجيه، أو -كما عبرّ طالب في مسح- لتطوير «فلسفة حياة». إذا كان لا يمكن مناقشة الحب، كان الجنس بالطبع هو الموضوع الحيوي»[15].

لن يقبل الأصدقاء المدنيون أو أولئك الذين يعملون في كلياتنا وجامعاتنا أن تشمل هذه الإدانات معظم المدرسين والمديرين أو مؤسساتهم. وفي كتابهما الذي صدر عام 2000 بعنوان استكشاف تراث التعليم العالي الأمريكي، قدم بوج و آبر قصة أكثر شمولاً وإحباطاً عن الإساءة الأخلاقية في التعليم العالي في الأعوام الختامية للقرن العشرين، كما نقلت وسائل إعلام رسمية مثل كرونيكل أوف هاير إديوكيشن أو صحف مثل وول ستريت جورنال ويو إس إي توداي. قالا: «إن التخلي عن ممر واحد من ممرات النبالة، وعن مسؤوليتنا في تجسيد الاستقامة أمر خطر، يضرب الثقة العامة بكلياتنا وجامعاتنا ومن هنا منشأ الصعوبة»[16]. وهذه هي بالضبط النقطة التي أوضحها هاركلرود منذ أكثر من عشرين سنة.

سنستقصي في الفصول الآتية مسائل الاستقامة والمسؤولية في التعليم العالي، ونتعقب التكاليف المحزنة للخداع في التعليم العالي بشكل أكبر. ولا يوجد غياب للوضوح هنا، على أي حال. إن الفعل الخاطئ وعدم المسؤولية في التعليم العالي -كما في أي مؤسسة- لهما تكاليف وعواقب تدميرية. وتشمل فقدان الثقة والعقلانية في

obeikandi.com

إدارة الجامعة والمزيد من السيطرة والصوت النشيط لحاملي الأسهم الخارجيين حول مسائل المسؤولية والجودة. وبينما يمكن أن يكون هناك تعبيرات كثيرة لاهتمام خارجي كهذا، فهي بالتأكيد تنطوي على تنظيم قانوني وتنفيذي.

ويقترح نقاشنا حتى الآن مستويات متنوعة من المبادرة والمسؤولية عن مراجعة البرنامج الأكاديمي والتقويم. أشارت دراسة أعدها كريفن[17] في 1981 إلى أنشطة تقويم من قبل أربعة مستثمرين: مؤسسات، وأنظمة متعددة الجامعات، ووكالات ولاية، ووكالات اعتماد. وقد وصفنا دور وكالات الاعتماد في الفصل الثاني. وفي هذا الفصل، نقوم بفحص مبادرات مراجعة البرنامج على مستوى الجامعة، ومستوى تنسيق النظام، ومستوى وكالة الولاية، الذي يمكن أن يشتمل على تدخلات تنفيذية وقانونية.

مراجعة البرنامج على مستوى الجامعة

إن مراجعة البرنامج الأكاديمي أو تقويمه من منظور الجامعة أو المؤسسة يمكن أن تكون واحدة من أدوات عدة لضمان الجودة. يمكن أن تكون مراجعة البرنامج أداة مفيدة أيضاً للربط بين التخطيط، والموارد، والأداء. ففي دراسة كريفن التي ذكرناها سابقاً، وصف مونيتز ورايت[18] أنظمة مراجعة على مستوى الجامعة في ثلاث مؤسسات: جامعة ولاية ميشيغان، وجامعة ميشيغان، وجامعة هيوستون.

وفي جامعة ميشيغان، كانت مراجعات الأقسام متضمنة في نظام تقويم وتقرير سنوي. إن العنصرين الرئيسين لنظام التقويم والتقرير السنوي، هي مواد تقرير وتقويم تحتوي على تنوع من لمحات موجزة عن النشاط والإحصائيات التي تصف أنشطة وإنجازات الهيئة التعليمية، ونماذج التوظيف، والتسجيل، واتجاهات التخرج، ولمحات موجزة عن حِمْل العمل. يحضّر القسم أيضاً «تقويماً نوعياً لأدائه الخاص في أثناء العام السابق في الفئات الثلاث للتعليم، والبحث، والأنشطة المهنية، والخدمة العامة. إن الوحدة مدعوة أيضاً لمعالجة مشكلات رئيسة وحاجات ملحة لم يتم توصيلها بشكل ملائم من قبل بيانات معطيات نسبية. ويتم تقويم نقاط القوة والضعف في هذه التقويمات. ويتم تشجيع الأقسام على دمج نتائج من تقويمات خارجية في ملخص أداء الوحدة»[19].

وتقدِّم مواد التخطيط وترتيب الميزانية فرصة للقسم كي يتنبأ بالأهداف المستقبلية، وأولوياته، وحاجات التمويل المرتبطة بكل منها. هناك خطتان متضمنتان: خطة تغيير وخطة مرونة. تدعو خطة التغيير إلى وضع قائمة بأهداف القسم التي لها الأولوية، وبالأموال الضرورية لدعم كل منها والمبرمجة للسنوات الخمس الآتية. و«تحدّد خطة المرونة كيف ينوي القسم الاحتفاظ من التزام طويل الأمد بنسبة مئوية هامشية من ميزانيته متوقعاً تخفيضات مستقبلية في تمويل عام متاح»[20].

واستندت أسئلة التخطيط والمواد التي يجب أن تكملها الوحدات الأكاديمية والإدارية جميعها إلى بحث رئيس عن سياسة الجامعة بعنوان وإعادة التركيز، إعادة التوازن، وصقل جامعة ولاية ميشيغان. إن هذه العمليات الثلاث موصوفة كـ «محاولة جديدة منسقة لضمان قيام الجامعة «بالعمل الملائم الصحيح، وفي الوقت الملائم، من تاريخنا»[21].

وكانت هذه المقاربة للتخطيط ومراجعة البرنامج في جامعة ميشيغان مكثّفة وواسعة. واقتضت دورة تخطيط الأعوام الثلاثة، المستندة إلى الوثيقة المذكورة أعلاه، من الوحدات جميعاً أن تطرح أسئلة تتعلق بنشاط جديد وتقترح إلغاء أنشطة أخرى. ويتطلب الأمر في الحالتين ملاحظات مالية. ومن بين مسائل التخطيط الأكثر أهمية: «بالإضافة إلى إعادة التوازن مع مستوى ميزانية بقاعدة جديدة، ما يجب أن يُفعل بشكل مختلف للنظر إلى الابتكارات هو إما إنتاج تبسيط العمل الضروري لعملية الوحدة الإدارية الرئيسة وإنتاج الوحدات المحتواة في الوحدة الإدارية الرئيسة، لجهود تعاونية مع وحدات أخرى خارجية بالنسبة لهذه الوحدة، وتعزز التميز الأكاديمي أو تضمن جودة البرامج على المدى القصير والطويل في آن واحد، وسوف تستخدم بشكل فعال كل الأموال المتوافرة للوحدة»[22].

وصف مونيتز ورايت أيضاً مقاربات مراجعة مستخدمة في جامعة ميشيغان وجامعة هيوستن، بما فيه لُحمة تقويم ذات بعدين للبرامج جميعاً في جامعة هيوستن على أساس (1) درجة محورية البرنامج لمهمة الجامعة، و(2) أحكام الجودة الأكاديمية الكلية للبرنامج (الرفعة/ التميّز، القوة/ أفضل من المعدل، وملائم/ جيد ولكن غير

متميّز). وفي أواخر 1989، شاركت جامعة هيوستن أيضاً في مراجعة لمدة خمسة أعوام لبرامج الدكتوراه استهلّها مجلس تنسيق التعليم العالي بتكساس. سيكون لدينا المزيد كي نقوله عن خطة مراجعة تكساس فيما بعد في هذا الفصل.

وفيما نقوم بفحص منهجيات لمراجعة وتقويم البرنامج مستندة إلى الجامعة، سيكون من المفيد أن نتذكر من الفصل الرابع أن خدمة اختبار التعليم تقدم خدمة التقويم الذاتي للبرنامج «لمساعدة الكليات والجامعات للقيام بمراجعات برنامج أو للأقسام على مستوى طلاب المرحلة الجامعية الأولى»[23]. تقدم هذه الخدمة جامعة مشاركة بسلسلة من ثلاث استبيانات تقويم برنامج يكملها المدرّسون، وطلاب المرحلة الجامعية الأولى، والمتخرجون، وتقديم معطيات نسبية (انحرافات عن الوسائل والمعايير) على ستة عشر سلّماً، تشمل الطلاب، والمدرّسين، والمنهاج، والسياسات والإجراءات، ومظاهر أخرى عديدة لحياة الجامعة.

إن هذا موضع جيد لوصف سياسة مراجعة البرنامج والممارسة في جامعة بحث رئيسة أخرى، ولتقديم لمحة موجزة عن التقويم الذاتي لخدمة اختبار التعليم في أثناء الفعل. حافظت جامعة تينيسي طوال أعوام على نظام شامل من مراجعة البرنامج. وقد كان عنوان كتيّب السياسة الرسمية مراجعات البرنامج الأكاديمي الذي صدر أخيراً في 1999 [24]. يقدم هذا الكتيّب عرضًا مفصّلاً عن هدف وإجراءات مراجعات البرامج وبياناً من أجل كل من مراجعات العشرة أعوام، ومراجعات نصف الدورة لخمسة أعوام حتى عام 2004.

وفي 1995 ـ 96، شارك برنامج القيادة التربوية في جامعة تينيسي في عملية مراجعة برنامج الجامعة، واستغرق عاماً في دراسة للذات وإعداد تقرير حول دراسة الذات. طرح هذا التقرير أسئلة عن مهمة البرنامج، وتنوّعه، وتسجيل الطلاب، ومؤهلات المدرسين والأداء، ونقاط قوة البرامج، وجودة التسهيلات. ورافق تقرير دراسة الذات تقرير استند إلى استخدام التقويم الذاتي لبرنامج الخريجين الخاص بخدمة اختبار التعليم وتحليل لاحق للمعطيات على أحد عشر مقياساً بيئة التعلم، والتفوق في البحث، وجودة التعليم، واهتمام الأساتذة بالطلاب، والمنهاج، وإجراءات الأقسام، والموارد

المتوفرة، ورضى الطالب من البرنامج، والمساعدة والتجارب الداخلية، والمدخل إلى المورد، وإنجازات الطلاب.

وكان أحد الاكتشافات المهمة التي بزغت من مراجعة البرنامج وبشكل أكثر تحديداً من التقويم الذاتي لخدمة اختبار التعليم وهو الحاجة إلى شعور أقوى بالجماعة والتواصل عبر عنه طلاب الماجستير والدكتوراه. كان هذا الاكتشاف -مع عوامل أخرى سياقية مهمة- مهماً في تصميم البرنامج والهيئة التعليمية وضمان موافقة كلية التخرج من أجل مجموعة تجارب تخرج على مستويات الماجستير والدكتوراه، ومن أجل تصميم وتطبيق تجربة إقامة مثمرة لطلبة الدكتوراه.

إن العنوان الفرعي لهذا الفصل هو «اختبار مراجعة النظراء». وفي حالة مراجعة برنامج جامعة تينيسي التي ذكرناها قبل قليل، قُرئ التقرير ورُوجع من قبل الهيئة التعليمية العليا من أقسام جامعات أخرى، وأستاذين بارزين من جامعات بحث أخرى في البلاد. أمضى هذا الفريق المؤلف من خمسة أعضاء ثلاثة أيام في الموقع يقابل الطلاب، والهيئة التعليمية، والمديرين وقدم تقريراً إلى عميد كلية التربية، وعميد كلية الدراسات العليا ووكيل الشؤون الأكاديمية في الجامعة.

ويجب ألا نترك انطباعاً بأن مراجعات البرنامج هي أداة ضمان جودة حصرية للمؤسسات التي تقدم برامج تخرج. نذكر -كمثال جامعي خاص- ممارسة كلية إل كامينو في كاليفورنيا. تصف تعليمات مراجعة البرنامج الأكاديمي[25] لهذه الكلية دورة مراجعة من ست سنوات للبرامج جميعاً، ودورة مراجعة تشتمل على دراسة ذاتية ونصف دورة من ثلاث سنوات للمراجعة. إن الكليات المجتمع التي تشمل نظام كلية مجتمع في إيلينوي تعدّ تقرير مسؤولية وإنتاجية سنوياً، ومع مراجعة برنامج مستندة إلى الجامعة تكون مصدراً وحيداً للمعطيات لهذا التقرير السنوي[26]. ويبلِّغُ نظام كلية إنديانا المهنية والتقنية المؤلف من عامين أيضاً عن الاستخدام الفعال لمراجعة البرنامج الأكاديمي في جامعاتها الإقليمية الثلاث عشرة[27]. ويمكن العثور على المثال الإضافي في عدد صيف 1995 من اتجاهات جديدة للبحث المؤسساتي مع موضوع استخدام مراجعة البرنامج الأكاديمي[28].

وفي تلخيص المسائل الأساسية المتعلقة بمراجعة وتقويم البرنامج على مستوى الجامعة، نصادف الأسئلة نفسها كتلك التي من المرجح أن تُطرح على أي تقويم تربوي فعال:

الهدف: ما هدف المراجعة/ التقويم؟

- البدء ببرنامج جديد أو تطبيقه.
- تقويم جودة برنامج قائم.
- تنقيح أو إيقاف برنامج قائم.
- التأكد من احتياجات المورد.

المعايير: أي مؤشرات نشاط وأداء ستُستخدم للحكم على البرنامج؟

المقوّمون: من الذي سيصدر أحكام الجودة؟

- مقوّمون نظراء داخليون/ أو خارجيون.
- الطلاب المسجلون حالياً.
- المتخرجون.
- ندوات استشارية.
- عمداء أو مديرون آخرون.

الوقت: متى وكيف ستتم المراجعات؟ هل ستُراجع البرامج كل عام، في دورة ما متكررة متعددة الأعوام، أم على أساس إشارة أداء ما؟

التكلفة: كم ستكلف المراجعات ومن الذي سيدفع؟

مراجعة مجلس الإدارة الحاكم والمنسّق للبرنامج

كما قلنا من قبل، إن مجالس الإدارة والتنسيق صارت في الأعوام الأخيرة لاعباً رئيساً في مراجعة مقترحات برامج جديدة والاعتماد عليها. وفي العادة، تقدم

obeikandl.com

وجهة نظر كهذه تطمينات متنوّعة:تبيّن الحاجة لبرنامج جديد مطلوب، أو للتأكد من أن البرنامج لن يكون نسخاً غير ضروري. تركز المراجعات أحياناً على قدرة المؤسسة على تقديم وتعزيز البرنامج الجديد وعلى توفّر النقود. ويمكن أن تركّز مراجعات المجالس الحاكمة والمنسّقة أيضاً على كيف أن البرنامج الجديد المطلوب يتعلق بكل من المهمة المؤسساتية ومهمة النظام. إن المصادقة على برامج جديدة من قبل الوكالات التي هي خارج الجامعة ليس -على أي حال- اهتمامنا الرئيس في هذا الفصل. وبالرغم من أن انخراط المجالس الحاكمة والمنسّقة في المصادقة على البرامج الجديدة يمكن أن يُنظر إليه بالتأكيد كأداة لضمان الجودة، فإن اهتمامنا الرئيس سينصبُّ على البرامج الموجودة. وقد أشار باراك[29] -أحد الكتاب الأوائل والمهمين حول موضوع مراجعة البرنامج- إلى الانخراط الواسع للوكالات الخارجية في مراجعة البرنامج. واستقصى بوج[30] أدوار ثلاث وكالات على مستوى الولاية في مراجعة البرامج الأكاديمية الموجودة. إن إحدى الوكالات -مجلس تنسيق التعليم العالي بتكساس- كان لها آنذاك والآن سلطة المراجعة والتزكية ولكن ليس سلطة إلغاء البرامج الموجودة. على أي حال، تقوم هذه الوكالة بشكل منتظم بمراجعات للبرامج ذات الإنتاجية المنخفضة، وبعد هذه المراجعات ستوافق الجامعات ومجالسها الحاكمة في غالب الأحيان على إلغاء البرامج.

وثمة انحراف قليل هنا سيبرهن أنه مفيد غير أنه ليس مشجعاً بالضرورة من منظور الاستقامة والأمانة. حين تتعرض البرامج الأكاديمية الخاصة بالمتخرجين - المتدنية على المستوى الأكاديمي ومستوى التسجيل - للفحص العام من قبل مجالس الإدارة المنسقة، يمكن أن تختار الانخراط في تمويه أكاديمي.إن تخصصاً أو برنامجاً ذا تسجيل منخفض، وخصوصاً إذا كان برنامجاً للمتخرجين، يمكن أن ينهار مع برامج أخرى. وإذا ظهر مرة في جرد البرنامج الأكاديمي الذي يقوم به مجلس الإدارة المنسق أربعة اختصاصات، واحد أو اثنان بتسجيل هامشي يخضعهما للمراجعة والتفتيش، يستطيع رئيس الجامعة المتيّقظ أن ينشئ موضوعاً دراسياً رئيساً جديداً، ولو بأربعة تخصصات أو تجمّعات. إن مصطلحات البرامج الأكاديمية تسمح بلعب لانهائي.

وكانت المراجعات التي قام بها مجلس واشنطن للتعليم ما بعد الثانوي مشابهة لتلك التي في تينيسي، التي تبدأ بمراجعة البرامج «ذات الإنتاجية المنخفضة المزمنة» وتركز على هدف الحد من النسخ غير الضروري. وكما هو موصوف في بحث بوج، قام موظفو مجلس واشنطن للتعليم ما بعد الثانوي ببحث موسّع عن المبادئ الرئيسة الثلاثة، أو الحجج التي غالباً ما تُستخدم من قبل المؤسسات التي تسعى وراء برامج جديدة، وتحاول الاحتفاظ بالموجودة التي يمكن أن يُثار حولها أسئلة: (1) ضرورة وجود مجموعة متكاملة من البرامج في مؤسسة كي تبقى شاملة حقاً، (2) الأهمية الجوهرية لبرامج المتخرجين في تقديم نمو ورضى الهيئة التعليمية عبر تزويد البرامج في البحث، (3) إن برامج التخرج جوهرية لجودة برنامج طلاب المرحلة الجامعية الأولى. فقد كشف البحث الذي قام به فريق مجلس واشنطن للتعليم ما بعد الثانوي مبالغة تلك الحجج التي يتم إيرادها في غالب الأحيان.

ذُكرت أيضاً في بحث بوج أفعال مراجعة البرنامج لمجلس أوصياء لويزيانا، وهو أحد أقدم وأشمل المراجعات على مستوى الولاية في الأمة وأكثرها استمرارية. وفي منتصف السبعينيات، مثلاً راجع مجلس أوصياء لويزيانا أكثر من 900 برنامج. وشملت تلك المراجعات الخطوات الآتية: أكملت الأقسام أو البرامج المتأثرة برنامجاً لمراجعة الذات، قام بعده مستشارون من خارج الولاية بزيارات للموقع ثم قدموا التقارير الشاملة. استجابت المؤسسات المتأثرة للتقارير، ثم عقدت لجنة الشؤون الأكاديمية التابعة لمجلس الأوصياء جلسات استماع علنية. بعد هذه الجلسات، قدم أعضاء مجلس الأوصياء توصيات للجنة الشؤون الأكاديمية، التي أرسلت بدورها توصيات للمجلس من أجل عمله.

إن الفرق المهم والحاسم بين سلطة مجلس أوصياء لويزيانا ووكالات التنسيق الأخرى المذكورة هنا هو أن أوصياء لويزيانا يمتلكون السلطة القانونية لإلغاء البرامج، وقد فعلوا ذلك! ونتج عن أفعال مجلس الأوصياء في أثناء مدة هذه المراجعة من 1975 إلى 1983 إلغاء 325 برنامجاً. كان أكثر من (100) منها على مستوى الخريجين وشملت برامج عدة للدكتوراه. أصدر مجلس الأوصياء أيضاً توصيات لتلك البرامج التي عدّها

المراجعون النظراء ذات جودة استثنائية عالية. ومن بين البرامج الـ 909 التي تمت مراجعتها في أثناء تلك المدة، ذُكر 24 منها بسبب تفوقها[31].

وذكرنا سابقاً مجلس تنسيق التعليم العالي بتكساس، الذي أطلق مراجعة لبرامج الدكتوراه في تشرين الأول 1987. تضمنت المراجعات جميعاً إجراء من ثلاث مراحل، وتطلبت كل مرحلة المزيد من المعلومات تصاعدياً. جُمعت برامج الدكتوراه في فئات من البرامج ذات الصلة، وانخرطت مجموعة منفصلة من المستشارين الذين يملكون الخبرة الملائمة في مراجعة البرنامج في كل فئة. قامت تلك المراجعات بتعيين قيمة البرامج جوهرياً من أجل الاستمرار أو المزيد من المراجعة. ووضعت مراجعة المرحلة الثالثة أو النهائية برنامجاً في واحدة من فئات أربع: وملائم للاستمرار، ملائم للاستمرار ضمن حدود معيّنة، وغير ملائم للاستمرار إذا لم تتم تحسينات ملائمة في وقت محدد، وغير ملائم للاستمرار ويجب أن يُسحب تدريجياً.

وذكرنا في بداية نقاشنا أن أهداف مراجعة البرنامج كانت مالية، وتربوية، وسياسية، وأخلاقية. واقترحنا أن الأسئلة الجوهرية تركزت على العلاقة بين الهدف والأداء وحول مسألة صحة المورد. ولكن هناك مسألة أخرى تحفّز مراجعات البرنامج، وخصوصاً تلك التي تأتي من خارج الجامعة وتتضمن مؤسسات عامة. تركز هذه المسألة على إن كانت الولاية تقدم كثيراً من البرامج في حقل ومستوى محددين: مسألة «النسخ غير الضرورية». يظهر هذا المصطلح بشكل متكرر في قاموس التعليم العالي الأمريكي، وفي غالب الأحيان في سياق مراجعات البرنامج الأكاديمي. ربما كان من المفيد التوقف قليلاً واستقصاء معانيه المختلفة.

لقد نوهنا في البداية أن المصطلح الأساسي «النسخ» نادراً ما يعثر عليه دون الكلمة المعدّلة «غير ضروري»، وكأن النسخ كله كان غير ضروري. إن عدم ضرورة النسخ مسألة واضحة لكل من يفكّر بالمسألة. مثلاً -في معظم المراكز الحضرية في الولايات المتحدة- يستطيع المرء العثور على جامعة عامة أو كلية محلّة تقدمان تعليماً ذا مستوى متدن في تخصصات كالإنكليزية والرياضيات والعلم والتاريخ. والواقع أننا نجد داخل مؤسسة واحدة أقساماً متعددة في غالب الأحيان من الإنكليزية والرياضيات

وكذلك مقررات في الإحصائيات الوصفية والاستدلالية تُدرَّس في فروع معرفة متنوّعة: الرياضيات، وعلم النفس، وطرق العمل الكمية، والزراعة، والتربية. هل «نسخ» كهذا «غير ضروري»؟ يمكن أن يعتمد الإجابة عن الانضباط والمسؤولية الأكاديمية للمرء. إذا مُلئ قسم كل صف بشكل مفعم، يمكن القول: إن النسخ ضروري. ولكن ما هو حجم الصف الأمثل: 25 للإنكليزية و250 لعلم النفس التمهيدي؟ وتنمو الحجة في أثناء المعالجة كما لو أن المرء يمضغ سكّرة من النوع الرديء القاسي.

وتدخل العوامل التاريخية في فهمنا لتعريف النسخ غير الضروري. ففي بداية السبعينيات، أجرى مجلس تنسيق التعليم العالي بتكساس دراسة على مستوى الولاية عن الحاجة إلى برامج الماجستير في إدارة الأعمال في الولاية. كانت النتيجة في ذلك الوقت أنه ربما سيكون الرقم الأمثل هو أربعة. واليوم، إن الجامعات الرئيسة في تينيسي جميعها، باستثناء واحدة، تمنح الماجستير في إدارة الأعمال، وكل منها تُعدّ أساسية لبرامج تلك المدارس. ما الذي تغيّر في السنوات القليلة منذ أن أكملت تلك الدراسة الأصلية؟

إن الكشف التاريخي لفهمنا للنسخ غير الضروري يمكن أن يكون له أيضاً جذور مالية. باختصار، إن منظورات سياسة الولاية ومواقفها يمكن أن تكون محافظة أكثر إذا كان المال محدوداً. في الربع الأخير من القرن العشرين، أنشأت الولايات الجنوبية جميعها تقريباً، وولايات أخرى غيرها، كلية طب ثانية وكلية طب بيطري ثانية (وكلها عمليات تربوية مكلفة) رافقها حجج صاخبة وعاطفية تحركت ذهاباً وإياباً بين المجلس التشريعي والوكالات الحاكمة والمنسّقة على مستوى الولاية. حالما تبدأ موارد الولاية بالتقلّص، يبدأ مسؤولو المجلس التشريعي والتعليم العالي بحك رؤوسهم حول إن كانت قراراتهم للسنوات السابقة ذكية.

وفي عام 2002، قام مجلس تنسيق التعليم العالي بتكساس، وبالتنسيق مع مجلسي حكم عامين في الولاية، وبدراسة مختصين أكاديميين، هما الهندسة والزراعة، من أجل هدف تحديد النسخ غير الضروري في هذين الاختصاصين. قادت هذه الدراسة منظورات سياسية وضغوط بخصوص مسألة، إن كانت الولاية تحاول تشغيل كثير من البرامج في الاختصاصين، مفترضين وضع عائدات صعب في الولاية.

إن العامل الآخر الذي أشعل لهب المناقشة حول نسخ البرنامج هو الضغط المتنامي لجعل البرامج الإضافية متوافرة لمراكز السكان المدينية الرئيسة. إن هذا التعميم لن يصمد بالتأكيد بخصوص الولايات جميعاً، ولكن في الكثير من الولايات، مال التأسيس الباكر للجامعات الرئيسة – بمجموعاتها الشاملة من البرامج التعليمية – إلى جعلها بعيدة عن مراكز السكان الرئيسة. وكان الهدف هو إبقاء الطلاب آمنين من خطايا المدينة. وفي الأعوام الأولى، استطاع المواطنون في ممفيس، وتينيسي، مثلاً الوصول إلى سينت لويس وعدد من المراكز السكانية الأخرى ذات الجامعات الرئيسة بسهولة وسرعة أكبر من قدرتهم على الوصول إلى كنوكسفيل، حيث جامعة تينيسي التي تحتوي على معظم برامج الدكتوراه في الولاية. من ناحية أخرى، اكتشف المواطنون الذين يعيشون في كنوكسفيل وأجزاء أخرى من شرق تينيسي أن الرحلة التي تبلغ (400) إلى (500) ميل إلى ممفيس للوصول إلى كلية الطب غير مريحة على نحو مساو، وهذا عامل يفسّر إنشاء برامج دراسات عليا جديدة وكليات مهنية. وفي فلوريدا، بدأ المواطنون الذين يعيشون في ميامي وأورلاندو وتامبا، مثلاً يشعرون بأنهم يجب أن يحصلوا على مدخل أكبر إلى برامج الدراسات العليا المتقدمة كأولئك الذين يعيشون أقرب إلى تالاهاسي وجينسفيل.

إن مزيجاً من القوى التربوية والفلسفية يظهر أيضاً في حالة عمل بخصوص النسخ. مثلاً، تمتلك جورجيا قاعدة سكانية تبلغ تقريباً (6.2) مليون نسمة ولكن لا يوجد فيها إلا برنامج هندسة عامة واحد، في كلية جورجيا للتِّقانة. وبقاعدة سكانية تبلغ (4.8) مليون، يوجد في تينيسي ستة برامج هندسة عامة، أما ولاية لويزيانا، التي يبلغ عدد سكانها (4.5) مليون نسمة، فيوجد ستة برامج هندسة عامة. إن النقطة هي أن مسألة النسخ غير الضروري تتفاقم بسبب عدد متنوع من العوامل التعليمية والتاريخية والسياسية والمالية.

ونقترح هذا التعريف: يحصل النسخ غير الضروري حين ينتج عدد البرامج المتاح في منهاج معيّن عدداً من الخريجين يربو على الحاجة؛ إن عدد البرامج المتاحة هو أكثر مما يمكن تشغيله بجودة عالية، آخذين بعين الاعتبار الموارد

المتاحة؛ أو أن عدد المقررات التعليمية أو البرامج لا يُقدَّم عبر الاستخدام الأكثر فعالية للموارد المتاحة.

ومرة ثانية، إن نسخ البرنامج أو المقرر التعليمي هو أحياناً ضروري. إن بيانات المدخل والتوافر وتقديم المقرر التعليمي هي حسابات مهمة أيضاً. فمن المعقول بالنسبة للطلاب الحصول على مدخل إلى مقررات تعليمية أساسية جوهرية في كليتهم الخاصة، حتى إن كانت هذه المقررات نفسها مقدمة عبر البلدة. إن الطلاب الذين يقتصرون على الدروس المسائية لهم الحق بكامل المنهاج، حتى إذا قُدّمت المقررات التعليمية التي يحتاجون إليها باكراً للطلاب المياومين.

إن وكالة تنسيق الولاية التي كانت نشيطة في سياسة الفعالية المؤسساتية وتقويم البرامج هي وكالة ساوث كارولاينا. ففي حزيران 1988 صدر «قانون جديد» صرّح «أن مؤسسات التعليم العالي جميعها مسؤولة عن صيانة نظام لقياس الفعالية المؤسساتية وفق الشروط والإجراءات والمتطلبات التي طورتها لجنة التعليم العالي»[32]. ومن بين عناصر الفعالية التي تناصرها اللجنة كان كثير من تلك التي نوقشت في فصول عديدة من هذا الكتاب، بما فيه تقويم أداء الطالب في مقاييس التعليم العام وحقل التخصص، ودراسات المتابعة، وامتحانات الترخيص وتصديق الشهادة. إن العنصر الذي له أهمية مباشرة في هذا الفصل هو هذا المطلب: «تقارير تغيير البرامج الذي حصل نتيجة لمراجعة وتقويم برامج خارجيين، ومن المتوقع أن تقويم البرامج سينتج تغيّراً يعزّز إنجاز الطالب. إن التغيّر الذي يحصل نتيجة لتقويمات البرنامج الخارجية يجب أن يُبلّغ للجنة» (القوسان في الأصل).

وما يمتلك أهمية إضافية في منهجية ساوث كارولاينا هو طلب أن تبلغ الجامعات عن عدد الطلاب الرياضيين، الذين لا يلبون متطلبات قبول، ونسبة تخرج الطلاب مع الرياضة، والعِرق، والجنس، والتخصص والشهادة التي تم الحصول عليها.

إن أحد أفضل الأمثلة على جهود مراجعة البرنامج متعددة الجامعات، أو على مستوى النظام يُعثر عليه في النظام الجامعي للولاية في فلوريدا. إن السياسات،

والإجراءات، والفلسفة بالنسبة للجامعات التسع في النظام الجامعي للولاية في فلوريدا كانت ملخصة في «التوجيهات الإجرائية لمراجعة البرامج الموجودة»[33] التي وضعها هذا النظام. تتمّ مراجعات البرامج في نظام الولاية في الدورات المتناوبة المؤلفة من خمس سنوات. تم الإعلان عن ملخص لدورات مراجعة البرامج في مدة تبلغ (16) سنة لكل حقل برنامج يشير إلى العام، الذي كان يحصل فيه كل برنامج على المراجعة.

ويقدّم كتيّب السياسة ملخّصاً عن المسؤوليات عن كل من الجامعات وأدوار المستشار في عملية المراجعة، وتوجيهات لمحتوى وشكل التقارير، ومسائل خاصة يتم خرطها في المراجعات على مستوى الولاية، ومعايير يتم توظيفها. إن المعايير الاثني عشر الموجودة في وثيقة سياسة النظام الجامعي للولاية في فلوريدا واضحة ودقيقة وشاملة. وتتسلسل من النظر في الدور والنطاق إلى كلف البرامج، ومن مؤشرات الجودة إلى خصائص الطلاب الذين يجب أن يُخدموا، ومن مسألة النسخ غير الضروري إلى توافر البرنامج عبر السوق الأكاديمية المشتركة لمجلس التعليم الإقليمي الجنوبي[34].

وتُستخدم هذه المعايير من قبل موظفي النظام والمستشارين الخارجيين للمجلس في تحضيرهم للتوصيات لمجلس الأوصياء. فضلاً عن ذلك، قدم النظام الجامعي للولاية للمستشارين مجموعة محددة ومفصّلة من الأسئلة التقويمية بخصوص العناصر الآتية لنشاط البرنامج والإنجاز: ملاءمة أهداف البرنامج، وجودة البرنامج، وموارد البرنامج، وأولوية البرنامج، والعلاقات مع الوكالات الأخرى، والمدخل المتساوي وتكافؤ الفرص، والاحتياجات الشخصية. وما يمتلك أهمية غير عابرة في قائمة مجالات المراجعة هذه هو «المدخل المتكافئ وتكافؤ الفرص». هنا، طُلب من المستشارين مراجعة الجنس، والعمر، والمركّب الاثني للهيئة التعليمية والخلفية السكانية للطلاب وأنشطة الفعل التأكيدي للبرنامج.

إن اقتباساً عن: كيف نظر المستشارون إلى مسؤولياتهم التقويمية في حقل برنامج معيّن –هو علم النفس– يمكن أن يكون مرشداً كمؤشر على الدور الذي يمكن أن يلعبه المستشارون في مراجعة خارجية. «حاولت اللجنة مراجعة البرامج جميعها بشكل

موضوعي وبشكل متعاطف. ورأى أعضاء اللجنة أن مهمتهم هي تقويم جودة جميع البرامج وفعل ذلك بطريقة داعمة ومساعدة. ورأت اللجنة أن دورها هو تشجيع ومساعدة البرامج في جهودها لتحسين الجودة وتقديم المقترحات والتوصيات، التي كانت متساوقة مع أهداف البرنامج الكلية»[38].

ويكشف تقرير علم النفس إحدى أهم نقاط القوة في المراجعات على مستوى النظام، وأعني فرصة فحص المسائل العامة في حقل معرفي أو برنامج. وقد عدّ المجلس التشريعي للولاية مبادرة المراجعة التي قام بها النظام الجامعي للولاية في فلوريدا على أنه يمتلك أهمية كافية، بحيث إن مسؤولية مراجعة البرنامج الخاصة بهذا النظام سُنّت كقانون. وفي وقت أحدث، قام نظام الحكومة الخاص بالتعليم العالي في فلوريدا بعملية التنقيح، وتم استبدال مجلس الحكومة كله بمجالس جامعية فردية، تقع في نطاق وزارة التربية في الولاية. أما كيف ستتكشف مراجعة البرنامج في بنية الحكم الجديدة فهذا غير واضح[36].

ولن يكون أي نقاش لمراجعات البرنامج الأكاديمي كاملاً دون بعض الإشارة إلى نيويورك. في تلك الولاية، يلعب مجلس أوصياء نيويورك دوراً تاريخياً وقوياً في مراجعة البرنامج وسلطة الاعتماد. إنه حالياً وكالة الولاية الوحيدة التي تعترف بها وزارة التربية الأمريكية كهيئة تصديق. يصدِّق مجلس الأوصياء ويسجِّل برامج الشهادات ويراجع دورياً اختصاصات دراسية مختلفة. إن هذه السلطة لتسجيل البرنامج/ وتصديقها ومراجعتها تشمل أيضاً البرامج التي تقدمها الجامعات الخاصة، بما فيه الكليات الخاصة. وتُقدِّمُ قوانين مفوّض التعليم والتوجيهات المنشورة من أجل الدراسات الذاتية الدورية معايير مشابهة في المحتوى لتلك التي، تستخدمها وكالات الاعتماد الإقليمية التي تحدثنا عنها في الفصل الثاني. بوجود أكثر من (300) جامعة في نيويورك، وهذا عدد أكبر من العدد الموجود في أي مجموعة من الولايات، يصبح من السهل فهم لماذا طورت نيويورك هذه المقاربة الشاملة.

نختتم هذا النقاش حول أدوار النظام في مراجعة البرنامج بمثال من خارج الولايات المتحدة، وهو مثال مفيد في استقصاء بعض الأشراك الكامنة في مراجعة

البرنامج الأكاديمي. إن مراجعاً معاصراً ونقدياً لمراجعات البرامج يُدعى سكولنيك أرسل برقية عن موقفه تحت عنوان «كيف تستطيع مراجعة البرنامج الأكاديمي توليد تجانس فكري وخنق تنوع الفكر والمنهج»[37]. يؤكّد سكولنيك كيف تكيّف خلفيتنا الفلسفية نظرتنا العالمية، ووجهة نظرنا بالجامعة، ووجهة نظرنا بكيفية قياس الجودة: «إن كثيراً من الأسئلة التي يطرحها الإنسانوي سيرفضها العالِم -أو الجامعة- ويُعدها ميتافيزيقية أو صوفية، ومن ثم ذات شرعية ملتبسة. من ناحية أخرى، إن العلماء منشغلون بالإحصاء، وهذا يشرح مثلاً انشغالهم بمؤشرات التنويهات كمقياس للجودة، عاكسين ما يصفه ليندسي بأنه تحيّز منطقي وضعي في التقويم»[38].

وفحص سكولنيك سياسات مراجعة البرنامج والإجراءات المستخدمة من قبل مجلس إنتاريو للدراسات العليا، وهو ذراع لمجلس جامعات أونتاريو. زعم أن عملية المراجعة في أونتاريو متحيزة جداً لصالح العلوم، وقدم معطيات تقويمية لدعم زعمه، واختتم بأن «ما يُزعم بأنه مقاييس جودة، هو في الواقع، مقاييس درجة الانسجام مع نموذج برامج الدراسات العليا الذي يسود في العلوم»[39].

وفي ما نعتقد أنه ممارسة مرشدة، يطرح سكولنيك ثلاث مسائل مهمة لأي عملية مراجعة برنامج متوازنة جيداً وفعالة، على الأقل على مستوى الخرّيجين. تركز المسألة الأولى على تعريف ملائم للبحث، وهو واحد يتجاوز كمية النشر: «بالإضافة إلى تحفيز تيّار من النشر الغثّ، إن ممارسة تقويم الجودة عبر الإحصاء تكبح العمل الذي يمتلك مدة تطوير طويلة، وتعاقب أولئك الذين يميلون إلى النشر حين يمتلكون شيئاً ما مهماً جداً ومصقولاً كي يقدموه»[40].

وتتعلق المسألة الثانية بتوازن جهد الهيئة التعليمية المكرس للتعليم، والبحث، والخدمة. زعم سكولنيك أن مراجعات أونتاريو تركز بشكل كامل تقريباً على مردودات البحث وتفشل في النظر إلى نموذج جدارة «الممارس المتأمّل»: «في كثير من المهن، يحلّ نموذج جديد من «الممارس المتأمّل» -الذي يشدد على تطوير النظرية عبر التأمل الشخصي للتجارب في التطبيق- مكان وجهة النظر الخطية القديمة للعلاقة بين النظرية والتطبيق، التي كانت متأصلة في الوضعية المنطقية»[41].

وأخيراً، انتقد سكولنيك المراجعات لأنها لم تنظر إلى نتائج تطور الطالب، التي يزعم -بشرعية- أنها يجب أن تكون مهمة كقياس إنتاج أبحاث الهيئة التدريسية، مهما كان يجب قياس تلك الإنتاجية. ويختتم سكولنيك بأن نظام مراجعة البرنامج الموجود الآن في أونتاريو «يعمل على كبح التنوّع والإبداع والمقاربات المنشقّة في البحث عن المعرفة»[42].

إن كبح التنوّع، والابتكار، والمنهجيات المنشقّة في البحث عن المعرفة يُعدّ محبطاً ونتيجة غير مرحّب بها لأي ممارسة لضمان الجودة. وعليه، فإن مخاوف سكولنيك تستحق الانتباه. ونضيف هذه الاهتمامات عن ملائمة النموذج التقويمي ومعايير التقويم لتلك المذكورة سابقاً في هذا الفصل.

ونختتم هذا النقاش بالإقرار بأنه بالرغم من أن تدخل الوكالات الخارجية في مراجعة البرنامج توسع في الأعوام الأخيرة، فإن هذا التدخل لا يخلو من مسؤولية قانونية. فالانتقادات عديدة وغالباً لها أساس. نحدد ستة انتقادات يُعبر عنها في غالب الأحيان من قبل الوكالات الخارجية وهي:

1. إن المراجعات هي من الأعلى إلى الأدنى، وتقدم قليلاً من الانخراط على مستوى الجامعة في انتقاء معايير المراجعة والمستشارين.
2. يتجاهل انتقاء المستشارين الاختلافات في المهمة (مثلاً، هيئة أعضاء التدريس من جامعات البحث تراجع برامج في كليات ما قبل التخرج بشكل رئيس).
3. يبدي المستشارون الزائرون معرفة قليلة بالمؤسسات التي يزورونها، قافزين إلى استنتاجات كبيرة على أساس معطيات ووقت قليل.
4. يظهر موظفو الوكالة حساسية قليلة تجاه اهتمامات الجامعة، والفروق الدقيقة بين المؤسسات.
5. تمتلك المراجعات مظهر وظيفة عقابية بدلاً من تحسينية.
6. يظهر موظفو الوكالة انحيازاً شخصياً وأحياناً غير عادل في انتقاء المستشارين وإبلاغهم، أو في تأويل تقارير المستشارين كي تناسب انحيازهم وأهدافهم.

obeikandl.com

وعلى الرغم من هذه الانتقادات، إن إسهامات وكالات الولاية في ضمان الجودة عبر مراجعة البرنامج ليست دون قيمة. قال بوج: إنه «بوجود قيادة فنية، يمكن أن تُكمّل أدوار وكالات الولاية في تقويم البرنامج الأكاديمي الأدوار المؤسساتية وأدوار المجالس الحاكمة وتعزز الوظيفة التجديدية للتقويم»[43].

التدقيقات الأكاديمية

نناقش في ختام هذا البحث مفهوم التدقيق الأكاديمي. إن التدقيق الأكاديمي كأداة لضمان الجودة هو مفهوم خضع لحوار أولي، وتم تطبيقه في بلدان أخرى أكثر مما طبق في الولايات المتحدة، حيث بدأت المحادثة بالبزوغ. طُبِّق التدقيق الأكاديمي على نطاق واسع في المملكة المتحدة وأوروبة[44] وآسية[45]. وُصف كمقاربة تشدّد على تحسين تعلّم الطالب عبر فحص وتقويم عمليات جودة برنامج أو مؤسسة.

ركزنا في الفصل الثاني وفي هذا الفصل، على أن كلاً من الاعتماد ومراجعات البرنامج تبدأ عادة بدراسة للذات تأملية وتقويمية على مستوى المؤسسة (من أجل الاعتماد الإقليمي) أو على مستوى البرنامج أو القسم (من أجل الاعتماد المهني). وبحسب ديل[46]، إن دراسات كهذه للذات يمكن أن تكون نموذجية للتدقيق، بالرغم من أن ديل لا يشير إلى أن رابطة الجامعات الأوروبية تدخل دراسات الذات في مقاربتها للتدقيق. يشير ماسي وفرينش أيضاً إلى أن المؤسسات في هونغ كونغ ضبّرتْ وثيقة من عشرين صفحة تمهيدية لزيارة تدقيق[47].

وتعدّ المؤسسات المشاركة في التدقيق تقريراً تأملياً قبل زيارة التدقيق، وتفصّل فيه عمليات الجامعة أو البرنامج لضمان الجودة. لكن من غير الواضح وجود توقع مشترك معترف به لأي عناصر يجب أن تظهر في تقارير كهذه، ولا يوجد اتّساق حيال أي «دليل» يجب أن يُقدم. إن هدف التدقيق الأكاديمي يُذكر غالباً كفحص ما يدعوه بعضهم «عمل جودة التعليم». إن تلك العبارة -عمل جودة التعليم- تم تشغيلها في هذين السؤالين: كيف تعرف أن جودة قسمك أو برنامجك جيدة، وما الذي تفعله لتحسينها؟ ليست هذه الأسئلة غريبة أو جديدة في التعليم العالي الأمريكي. والواقع أنها ذُكرت في فصلنا الافتتاحي كجوهرية لأي برنامج ضمان جودة.

وفي كتابته عن التدقيق الأكاديمي، اقترح ديل أن عملية الاعتماد هي «صيغوية» جداً ومكلفة. وكونه متأملاً مُعترضاً، يصف ديل فيما بعد بعض الزيارات في أوروبة بأنها تخرط فريق التدقيق في زيارات تمهيدية وزيارات لموقع واحد في أيام عدة. يصف ماسي العملية في هونغ كونغ على أنها تتضمن ثمانية أشهر من الانخراط والدراسة. وعلى أساس هذه التأملات المتعلقة بالتدقيق الأكاديمي، من غير الواضح أن العملية هي أقل كلفة من الاعتماد.

ويصف ديل أيضاً التدقيق، كما هو ممارس في المملكة المتحدة وبلدان أخرى، كالآتي: «على عكس الاعتماد أو تقويمات الموضوع، إن التدقيقات الأكاديمية لا تحاول أن تنقّح بشكل شمولي موارد وأنشطة مؤسسة أو برنامج، ولا تقوّم بشكل مباشر جودة التعليم أو التعلّم»[48]. إذا كانت هذه هي الحالة في الحقيقة، يمكن القول: إن التدقيق الأكاديمي هو على الأقل عودة جزئية إلى الأعوام الأولى للتصديق، التي كان يُركز فيها على شروط وعمليات وليس على نتائج ومحصلات.

ونقترح في الفصل الحادي عشر مفهوم التدقيق كخيار مسؤولية للكليات والجامعات الأمريكية، ولكن هناك في ذهننا مفهوم أشمل بقليل ومختلف عما يُمارس الآن تحت تلك الراية المفاهيمية. يوجد في ذهننا مدققون أكاديميون مدرّبون جيّداً سيزورون الجامعة، ويبحثون عن أدلة على التصميم والتطبيق والنتيجة. ويمكن أن يفحصوا، مثلاً مقولات عن فلسفة البرنامج وأهدافه ونتائج الطلاب المتوقعة:عمل التصميم. يمكن أن يفحصوا مخططات المقرر التعليمي، والممارسات التعليمية، وتقويمات المقرر التعليمي، وأشياء أخرى كالمنتجات الإلكترونية ونتاج وعمليات الشبكة: عمل التطبيق. يمكن أن يفحصوا معطيات عن أداء الطلاب ومحصلاتهم وملاحظاتهم. تفترض هذه المقاربة أنه إذا كانت مؤسسة أو برنامج تتبع «الممارسة الجيدة» أو كانت تتبع معايير الاعتماد، يجب عندئذ أن تتبعها طوال الوقت، وتكون مفتوحة للتفتيش في أي وقت.

مراجعات البرنامج - منظور الشراكة

من الواضح أن مراجعات البرنامج، كأدوات لضمان الجودة، يمكن أن تنطوي على بعد سلبي وعلى آخر إيجابي في آن واحد معاً. إن كلاً من التقويمات الجامعية

والخارجية يمكن أن تتدفق من سياقات لها نبرة سلبية: التشدد المالي، والانحدار في التسجيل، واهتمام بنسخ غير ضروري، وسوء إداري وأكاديمي. من الواضح أيضاً أن مراجعات البرنامج الأكاديمي تتضمن مشاركين عدة يكون بالنسبة لهم احتمال التوتر مرتفعاً: دور الهيئة التعليمية والمديرين داخل مؤسسة ودور النظام، والتنسيق، ووكالات الولاية الغريبة عن الجامعة.

وفضلاً عن ذلك -حتى بوجود أنظمة رسمية لمراجعة البرنامج الأكاديمي- إن المعالجة التجميلية الأكاديمية وأشكال متواضعة من الاحتيال الأكاديمي أمور ممكنة. شارك أحد مؤلفي هذا الكتاب في مراجعة برنامج أكاديمي اكتُشف فيه أن دراسة الذات برمتها كتبها رئيس القسم. وفي أثناء تقدم مراجعة النظراء- سُئلت الهيئة التعليمية، عن المحتوى والمكتشفات والتوصيات الخاصة بتقرير دراسة الذات، أقر أعضاؤها أنهم لا يمتلكون إلا معرفة محدودة بالتقرير، ولكنهم كانوا سريعين في تبيان السبب. لقد خرجت الهيئة التدريسية لهذا البرنامج لتوها من برنامج جدي ومقوّى لمدة عامين في ممارسة الاعتماد، حيث كانت صيانة اعتماد البرنامج محورية لمواصلة برامج الدراسات العليا في القسم. وبشكل غير مفاجئ، إن هذه الدراسة الذاتية والمراجعة للاعتماد تطلبت استثماراً رئيساً لطاقة ورعاية الهيئة التعليمية. إن عودة الهيئة الفورية إلى مراجعة برنامج مؤسساتي تتطلب أيضاً دراسة للذات، بدت أمراً ليس في حينه ومرهقاً بشكل قابل للفهم. وهكذا أراح الرئيس الهيئة التعليمية من هذا العبء وكتب التقرير بنفسه. ولأن كتيّب سياسة المؤسسة يقر بأن مراجعة البرنامج ستحصل في السنة (xxxx) فإن هذا لا يبرر أن تتجاهل الإدارة الأكاديمية جهود ضمان جودة أخرى تتطلب وقتاً، وطاقة من الهيئة التعليمية. سنعالج في فصلنا الأخير استقامة أنظمة سياسة ضمان الجودة.

وأشار العمل المذكور سابقاً لكونراد وويلسون إلى أننا نفتقر حالياً إلى أساس واسع المعرفة نحكم على أساسه بميّزات مراجعة البرنامج. قالا: إن «الحقيقة العنيدة هي أنه لا يُعرف كثيراً عن تأثيرات مراجعات البرنامج»[49]. وحول النقطة نفسها، قال سكوبال[50] من قبل إن كثيراً من المؤسسات والولايات المنخرطة في مراجعة البرنامج لم تعرف إن كانت الموارد قد أنقذت، أو كم أنفق من النقود في القيام بمراجعات البرامج.

يمكن أن يُبنى النظام المؤسساتي المتعدد الجامعات، ومراجعة البرنامج التي استهلتها الولاية -في بعض الحالات- على أساس من الإيمان كحقيقة حين يتعلق الأمر بسؤال إن كانت مراجعات البرامج تنجز الأهداف التي ذكرناها في البداية: تحسين الجودة، وتحسين تحصيص الموارد والتطبيق، وإظهار المسؤولية، وتحسين القرارات المتعلقة بتنقيح البرنامج أو إلغائه.

بعد أن ذكرنا مثالاً عن مراجعة برنامج تستند إلى الجامعة يتخللها اشتراك هامشي للهيئة التدريسية وذات فائدة أكاديمية عرضة للشك، يمكن أن يكون ملائماً موازنة هذه الحكاية بقصة أخرى تسجّل رحلة صعبة في قسم أو برنامج، ولكنها قصة لها نتيجة إيجابية بعيدة المدى. سنحت الفرصة لأحد مؤلفي هذا الكتاب كي يشارك في مراجعة برنامج مستندة إلى الجامعة كواحد من خمسة مقوّمين نظراء (ثلاثة داخليون واثنان خارجيون من مراجعي الهيئة التدريسية). كان الاكتشاف الرئيس لهذه المراجعة -وهو اكتشاف غير واضح في الدراسة الذاتية للبرنامج- هو أن علاقات الهيئة التعليمية في البرنامج كانت فوضوية. كان الأساتذة الكبار منخرطين في مشاحنة تحط من القدر في اجتماع القسم، حيث استُخدم الطلاب الخريجون كبيادق في ألعاب القوة في القسم. ولم يكن التحضر موجوداً بشكل متكرر في العلاقات بين الأشخاص في القسم. وأشار أساتذة جدد أحدث سناً -حين أجريت معهم مقابلة- إلى أنهم شعروا بالقرف من مناخ القسم بحيث إنهم كانوا يأتون إلى الجامعة في الأيام التي يعلّمون فيها فقط. ازداد سوء العلاقات في القسم، بسبب تصويت مشوّش حول التعيين الحديث لرئيس القسم واستقالته السريعة بسبب قضية تتعلق بالاستقامة. وفي وقت المراجعة، كان هناك رئيس قسم عُيّن حديثاً بذل جهداً كبيراً لاستعادة إحساس بالجماعة بين الطلاب والأساتذة.

وأوصى فريق مراجعة البرنامج أن يُمنح القسم عاماً كي يصلح من وضعه أو سيخضع للحراسة القضائية الأكاديمية، ومن الممكن أن يخسر برنامجه الخاص بالدكتوراه. وقد قدمت هذه التوصية حافزاً مهماً للعمل. وأصلحت الهيئة التدريسية في الواقع فيما بينها، وعاد التحضّر والمدنية، وخدم رئيس القسم بفعالية لأكثر من

ست سنوات. ولم يكن هناك وكالة اعتماد برنامج لهذا البرنامج والقسم الخاصين. ومن غير المرجّح أن خلل البرنامج وعلاقات الهيئة التعليمية سيخضعان لأي ممارسة ضمان جودة أخرى مثل التقويم أو الاعتماد الجامعي.

إن التفاعل بين البشر له إيجابيات أو سلبيات. فالمراجعة أو التقويم اللذان يتمان دون حرص وكفاءة يمكن أن يؤذيا الجماعة، ويجردا الأفراد من أخلاقهم، ويعززا وجهات النظر القائمة على المسبّقات وضيق التفكير. بوجود قيادة فنية وحساسة على المستويات جميعها، فإن مراجعات البرنامج الأكاديمي يمكن أن تحقق هدفاً تجديدياً. وسواء كان الحافز داخلياً أو خارجياً بالنسبة للجامعة، فإن مراجعات البرامج المنهجية تتحدى الجامعة وتنهي قصورنا الذاتي وعدم ثقتنا بأنفسنا وتجعل الهيئة التعليمية والمديرين يطرحون أسئلة عن الهدف، والأولوية، والأداء.

شددنا في أنحاء الكتاب على التفاعلات بين مقارباتنا المختلفة لضمان الجودة. يوضح باراك وبرير إسهامات نظام متصور جيداً من مراجعة البرنامج للاعتماد وللتخطيط المؤسساتي. فيما يتعلق بالتقويم ونتائج الطلاب، علق هذان الكاتبان قائلين: «إن نقطة بدء جيدة في دمج معطيات التقويم في عملية التخطيط ووضع الميزانية هي إدخالها كمعيار لمراجعة البرنامج. وعليه، تصبح معطيات نتائج الطلاب مقياساً واحداً لفعالية البرنامج، التي هي بدورها مقياس واحد في مجموعة معطيات مراجعة برنامج»[51].

ونوصي المهتمين بتعزيز معرفتهم وفهمهم لتقويم البرنامج الذي وضعه ورثين، ساندرز وفيتزجرلاد[52]. حيث يقدمون مصدراً شاملاً وتنويرياً عن المنهجيات المختلفة للتقويم. مثلاً، يصنّفون النماذج المعاصرة (يفضلون مصطلح «مفهوم» على «نموذج») للتقويم في تلك التي تتجه نحو الموضوعية والإدارة والمستهلك والخبرة والخصام والطبيعة والمشاركة. ويوضح تنوع الأسس الفلسفية والتقنية لمفاهيم التقويم أن تقويم البرنامج ليس ممارسة عقلانية تماماً تتكشف عبر اتباع خطوات بسيطة متتابعة، وإنما نشاط تعقّده الاعتبارات الأخلاقية والسياسية. وستعزّز المفهومات والإيضاحات المقدمة في هذه المعالجة المفيدة فنية وفعالية أولئك المسؤولين عن القيام بمراجعات البرامج على مستوى الكلية.

إن تحقيق احتمال تجديد مراجعة البرنامج الأكاديمي ستتعزَّز إذا كانت كل أطراف العملية – سواء أكانوا خارجيين أم داخليين بالنسبة للجامعة – بنوا على المبادئ التالية:

1. يجب أن تستند المراجعة على اتفاقيات إجماع بخصوص معايير التقويم، والمعايير، والنموذج.
2. يجب أن تكشف المراجعات حساسية ملائمة للجامعة ومهمة البرنامج في انتقاء المستشارين وندوات المراجعة.
3. يجب أن تعكس المراجعات إجماعاً بين أولئك المنخرطين في المراجعة بخصوص هدف قرار الممارسة.
4. يجب أن تحترم المراجعات تنوع نماذج المنحة في تخصصات مختلفة، نماذج تحترم الممرات الكثيرة المختلفة التي نبحث عبرها عن الحقيقة ونعززها.
5. يجب أن تقدم المراجعات تحضيراً سابقاً ملائماً ووقتاً في الموقع للمستشارين والمقوّمين، مع إدراك أن الزيارات القصيرة من الممكن ألا تقدم للمستشارين معرفة كاملة ملائمة عن سياسة وتاريخ شخصية برنامج، أو عن البيئة المعقدة التي يمكن أن يوجد فيها البرنامج.
6. يجب أن تُجعل نتائج المراجعة مسألة سجل عام، وتُقدم للبرامج والمؤسسات التي خضعت للتقويم الفرصة للرد.

هوامش

1. هاركلرود، ف.(1980) «سياق تقويم البرنامج». في تقويم البرنامج الأكاديمي، تحقيق، إي.كريفن. سان فرنسيسكو: جوسي- باس.
2. باراك، ر.(1982). مراجعة البرنامج في التعليم العالي: في الداخل والخارج. بولدر، سي أو: المركز القومي لأنظمة إدارة التعليم العالي.

openkanal.com

3. كونراد،سي، وولسون، ر.(1985). مراجعة البرنامج الأكاديمي: مقاربات مؤسساتية، توقعات ومجادلات. تقرير أشي – إريك للتعليم العالي رقم 5، واشنطن العاصمة: جمعية دراسة التعليم العالي،4.

4. مجلس أوصياء أوهايو.(1979). تطوير نموذج عملية للمراجعة المؤسساتية التي على مستوى الولاية وتقويم البرامج الأكاديمية. كولومبس:مجلس أوصياء أوهايو.

5. أندرسون، س، وبول، س.(1980). مهنة وممارسة تقويم البرنامج. سان فرنسيسكو: جوسي – باس، 14 - 42.

6. هاركلرود، «سياق تقويم البرنامج»، 12.

7. أيزنبرغ، ر.(1988). «أزمة الثقة في التعليم العالي». تقارير إي جي بي،عدد 24 تشرين الثاني، و5 كانون الأول.

8. سيمور، دي. (1988). «الوجه المتبدّل للمصادقة على البرنامج»، تقارير إي جي بي، عدد، 24 تشرين الثاني و24 كانون الأول.

9. كونراد وويلسون، مراجعة البرنامج الأكاديمي.

10. المجلس الأمريكي.هاريمان، نيويورك:آردن هاوس.

11. سايكس، سي.(1988) بروفساكام. واشنطن العاصمة:ريجنيري.

12. سميث، بي.(1980). قتل الروح. نيويورك:فايكنج،6.

13. المرجع السابق،5.

14. المرجع السابق، 13.

15. المرجع السابق، 20.

16. بوج،ي، وآبر، جي.(2000). استقصاء تراث التعليم العالي الأمريكي. سان فرنسيسكو: جوسي – باس، 210.

17. كريفن، إي.(1980). تقويم البرنامج الأكاديمي. سان فرنسيسكو:جوسي – باس.

obeikandl.com

18. مونيتز،بي، ورايت، دي.(1980). «مقاربات مؤسساتية لتقويم البرنامج». في تقويم البرنامج الأكاديمي، تحقيق، إي كريفن. سان فرنسيسكو:جوسي - باس.

19. المرجع السابق، 24.

20. المرجع السابق، 25.

21. جامعة ولاية ميشيغان (1989). إعادة تركيز وموازنة وتنقية جامعة ولاية ميشيغان، بحث نقاش داخلي، نسخة الوثيقة 2.0. إيست لانسنغ:جامعة ولاية ميشيغان.

22. جامعة ولاية ميشيغان.(1989). تخطيط ومراجعة البرنامج الأكاديمي لعام 1989.إيست لانسنغ:جامعة ولاية ميشيغان،8.

23. خدمة اختبار التعليم. خدمة التقويم الذاتي للبرنامج. بروشور، برنستون،نيوجيرسي: خدمة اختبار التعليم.

24. جامعة تينيسي.(1999). مراجعات البرنامج الأكاديمي. مكتب وكيل الشؤون الأكاديمية ونائب الرئيس:كنوكسفيل: جامعة تينيسي.

25. كلية إل كامينو.(1999). توجيهات مراجعة البرنامج الأكاديمي الخاصة بإل كامينو، كاليفورنيا: كلية إل كامينو.

26. مجلس إدارة كلية المحلة في إيلينوي.(1997). تقرير المسؤولية والإنتاجية لنظام كلية المحلة في إيلينوي - العام المالي، 1997. سبرنغفيلد:مجلس إدارة كلية المحلة في إيلينوي.

27. والترز،س، وجيوفانيني، جي.(1994). «الفعالية المؤسساتية لنظام كلية تقني شامل للولاية». بحث قُدّم للاجتماع الثانوي للجمعية الشمالية الوسطى (التاسع والتسعون)، شيكاغو، 27 - 29 آذار.

28. باراك، ر، وميتس،إل. (تحقيق) (1995). استخدام مراجعة البرنامج الأكاديمي [عدد خاص]. اتجاهات جديدة للبحث الجامعي، عدد 86، الصيف.

29. باراك، مراجعة البرنامج في التعليم العالي.

30. بوج،ي، (1980). «مقاربات كلية الولاية لتقويم البرنامج الأكاديمي، تحقيق، إي.كريفن. سان فرنسيسكو:جوسي - باس.

obeikandl.com

31. مجلس أوصياء لويزيانا.(1984). خطة الماجستير لعام 1984، الفصل التاسع. باتون روج: مجلس أوصياء لويزيانا.

32. لجنة التنسيق في ساوث كارولاينا، (1988).خطوط هادية للفعالية المؤسساتية.كولومبيا: لجنة تنسيق ساوث كارولاينا.

33. نظام جامعة ولاية فلوريدا. «توجيهات إجرائية لمراجعة البرامج الموجودة". مراجعة البرنامج الأكاديمي في النظام الجامعي الخاص بفلوريدا. تالاهاسي: النظام الجامعي لولاية فلوريدا.

34. المرجع السابق.

35. النظام الجامعي لولاية فلوريدا. (1987). مراجعة برنامج علم النفس. تالاهاسي: النظام الجامعي في فلوريدا.

36. شميت، بي.(2001). «مجموعة رئيسة تصادق على إصلاح إدارة جامعات فلوريدا»: كرونيكل أوف هاير إديوكيشن،47.

37. سكولنيك، م. (1989). «كيف تولّد مراجعة البرنامج الأكاديمي الامتثال الفكري وتخنق التنوع الفكري والمنهج». جورنال أوف هاير إديوكيشن، 60.

38. المرجع السابق، 624.

39. المرجع السابق، 633.

40. المرجع السابق، 634.

41. المرجع السابق، 636.

42. المرجع السابق، 638.

43. بوج، «مقاربات وكالة الولاية لتقويم البرنامج الأكاديمي»،69.

44. ديل، دي.(2000). «تصميم التدقيق الأكاديمي:دروس تمّ تعلّمها في أوروبة وآسية». الجودة في التعليم العالي،6.

obeikandl.com

45. ماسي،دبليو، وفرينش، ن.(2001). «تعليم وتعلّم مراجعة عملية الجودة:ما الذي أنجزه البرنامج في هونغ كونغ». الجودة في التعليم العالي.

46. ديل، مصدر سبق ذكره.

47. ماسي وفرينش، مصدر سبق ذكره.

48. ديل، مصدر سبق ذكره، 188.

49. كونراد وويلسون، مراجعة البرنامج الأكاديمي،65.

50. سكوبال، جي.(1979). «المراجعة على مستوى الولاية للبرامج الموجودة:هل تم إنقاذ الموارد؟» البحث في التعليم العالي.

51. باراك، ر، وبيير، بي. (1990). مراجعة البرنامج الناجحة: دليل عملي إلى تقويم البرامج في خلفية أكاديمية. سان فرنسيسكو: جوسي – باس.

52. ورثين، بي، ساندرز، جي، وفتزجيرالد، جي.(1996). تقويم البرنامج:مقاربات بديلة وتوجيهات عملية. نيويورك:أديسون – ويلسي.

obeikandl.com