إنخراط الأكاديميّين في محادثات الجودة: المقاربة من أسفل إلى أعلى لتحسين التعليم والتعلُّم في مؤسّسات التعليم العالي*

روضة بن عثمان[1]

ملخص

وضعت تونس في الآونة الخيرة برنامجا لتحسين جودة التعليم العالي. غالبا ما لا يعطى الاهتمام الكافي لدور الأكاديميين في تسهيل التغيير أو إعاقته. وتعرض هذه الورقة تجربة مجموعة من الأساتذة المدرسين الذين انخرطوا من تلقاء أنفسهم في نقاشات حول الجودة وصمموا تدابير جماعية لتحسين التعليم والتعلم الذين يمارسونهما. تستعرض الورقة العملية التصاعدية (من أسفل إلى أعلى) لتجربة التغيير هذه والظروف التي مرت بها. وهي تناقش نواتج هذه التجربة على نظريات التعليم ولاسيما الاستعداد للتغيير وتصوراته. وقد قارنت الباحثة نتائج دراستها مع دراسات سابقة حول مقاومة التغيير لتبين أن المقاربتين التنازلية (من أعلى إلى أسفل) والتصاعدية (من أسفل إلى أعلى) كلاهما ضروري لتطبيق ثقافة الجودة في التعليم العالي ونجاحها.

أوّلاً: المقدّمة

احتفلت الجامعة التونسيّة بعيد ميلادها الخمسين في العام 2008. فقد تمّ افتتاح «الجامعة الحديثة» رسميًّا في العام 1958، بُعَيْدَ مرور سنتَين على الاستقلال، قاطعة بذلك مع التعليم التقليديّ في جامع الزيتونة الذي تأسّس سنة 698 م. والذي يُعتَبَر أوّل جامعة في المنطقة والجامعة الأقدم في قارّة إفريقيا.

إتّبعت «الجامعة الحديثة» إلى حدّ بعيد، النموذج الأوروبيّ، وبشكل خاص النموذج الفرنسيّ. فالمسارات والشهادات ومدّة الدراسة كانت مشابهة للغاية للتعليم العالي في النظام الفرنسيّ. وبعد العام 1987، تطوّر نظام التعليم العالي التونسيّ من تعليم عالٍ نخبويّ إلى تعليم عالٍ جماهيريّ يضمّ ما يفوق

---

* مترجم عن الإنكليزية.

[1] محاضِرَة في كلّيّة العلوم الانسانيّة والاجتماعيّة، في جامعة تونس، شارع 9 أفريل، تونس 1007، تونس، البريد الإلكترَوني: R.benothman@fshst.rnu.tn.

الـ30% من الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين الـ21 والـ25 سنة والذين يتابعون دراستهم لينالوا شهادة جامعيّة. فوفقًا للإحصاءات الرسميّة، تقوم 13 جامعة حكومية و190 مؤسسة بخدمة طلاّب يتخطّى عددهم الـ350000 ويُتَوَقَّع أن يزداد هذا العدد ليصل إلى 500000 طالب في العام 2011 (وزارة التعليم العالي والبحث العلميّ). وكلّ الجامعات في تونس، وذلك باستثناء جامعات قليلة خاصة لا زالت في بدايتها الأولى عددا وأهمية، هي مؤسسات حكومية تؤمن الدولة موازنتها وتخضع لسلطة وزارة التعليم العالي والبحث العلميّ. وحتى السبعينات من القرن الماضي، كان قبول الطلاّب في الجامعات يتمّ بلا قيود، ولكن جرى لاحقًا تقييد قبولهم في الجامعات على أساس المعدّل الوسطيّ للطالب في امتحان البكالوريا. وبالمقابل تمّ اتّخاذ قرار سياسيّ بهذا الصدد يُمنَح بموجبه كلّ من ينجح في امتحان البكالوريا الوطنيّة مقعدًا في مؤسسات التعليم العالي.

وتمّ حديثًا إدخال عدد من الإصلاحات على التعليم العالي في تونس، أهمّها تعميمُ نظام إ-م- د (إجازة-ماجستير-دكتوراه) على كلّ مؤسسات التعليم العالي، بالإضافة إلى عدد من مبادرات الجودة. فقد باشرت تونس حديثًا عدداً من الإجراءات المتعلّقة بالجودة، منها الحصول على قرض من البنك الدوليّ في حزيران/يونيو 2006 وإصدار قانون هام في شباط/فبراير 2008 يهدف بشكل أساسيّ إلى تأمين إطار قانونيّ لبرنامج تحسين الجودة وضمانها. ولقد واجهَ إصدار هذا القانون مقدارًا كبيرًا من المقاومة والجدل في ما بين الأكاديميّين والوزارة، نتج عنه ظهور نظام جديد يقسّم الأكاديميّين إلى «تابعين» و«مُعترضين». التابعون هم من يدعمون كلّ قرارات الإدارة العليا وبالتالي «يوافقون» على برنامج الجودة الجديد. أمّا المعترضون فهم من يعارضون الإدارة وبالتالي «يرفضون» برنامج الجودة الجديد. وبعيدًا عن هذا النظام السياسيّ الذي يقسم الأكاديميّين إلى مجموعتين، المطلوب:

أوّلاً فهم ما الذي يحفّز الأكاديميّين فعلاً على الانخراط في النشاطات التجديدية التعليميّة؟

وثانيًا كيف يتمّ تنفيذ إجراءات تحسين الجودة الجديدة في واقع الأقسام وقاعات المحاضرات والمختبرات؟

إن التحدّي في حالات كهذه لا يقوم على تغيير الإطار والبنى القانونيّة فحسب بل أيضًا على تبديل المعتقدات الأساسيّة لدى الأكاديميّين وتصوراتهم أو تمثلاتهم.

إنّ الأكاديميّين التونسيّين، على ما يبدو، ليسوا متهيئين لإنجاز تغيير هامّ في ممارساتهم التعليميّة اليوميّة. ولا يوجد حالياً أي نوع من الاشتراطات بشأن أيّ تدريب مهنيّ من المدرسين. وكنتيجة لذلك، فإن أغلب المدرسين ليس لديهم أي مؤهّلات تدريسية قبل مباشرتهم التدريس في مؤسسات التعليم العالي وينتظر منهم بشكل أساسيّ التعلُّم من خلال العمل، وغالبًا ما يتبعون في ذلك الكيفيّة التي تلقّوا بها هم التعليم سابقا. لذلك أخذ يتزايد الإقرار ضمن القطاع بالحاجة إلى تدريب المدرسين. ومنذ حوالي السنتين تمّ إطلاق برنامج لتهيئة المدرسين المُعَيَّنين حديثًا بتدريب أثناء الخدمة يُطلَب بموجبه منهم حضور عدد من الدورات التي يرافقهم فيها مدرسون أكبر سِنًّا يعملون في الجامعة نفسها، دون وجود أي توصيف واضح لهذا البرنامج. يُعهَد إلى كلّ جامعة تصميم برنامج تدريبي لمُدرسيها المُعَيَّنين حديثًا، وهي بدورها تعهد إلى أحد مُدرسيها الأكبر سِنًّا بتصميم هذا البرنامج وتنفيذه. ولكن في ظلّ غياب نظريّة تعلّميّة واضحة تعتمدها المؤسسة، وفي ظلّ نُدرة البحث في مجال التعليم والتعلّم في مؤسسات التعليم العالي في تونس، فإنه لمن المستبعد أن نرى أيّ منفعة من هذا التدريب. وباستثناء ذلك فإنه لا وجود لأي برنامج رسميّ للتدريب أثناء الخدمة للمدرسين القدامى والمثبتين. والافتراض

الضمني العام هي أنّك ما أن تحصل على شهادة الدكتوراه في مجال ما حتّى ينبغي عليك أن تعرف كيف تعلّمه. أمّا الاعتقاد الآخر السائد فهو أنّك بعد أن تكون قد علّمتَ لسنوات طويلة في أيّ قسم من الأقسام، لن يبقى ما تحتاج إلى تعلّمه. ويُنظَر إلى علم التربية على أنّه فائض عن الحاجة في أفضل الحالات وعلى أنّه سخيف في أسوأ الحالات. ويكمن الاستثناء الوحيد في التعلّم باستعمال التكنولوجيا الحديثة باعتباره يتطلّب معرفة جديدة وتقنيّة. أما في ما يتعلق بالبحث التربويّ في التعليم العالي فهو بمجمله ضئيل في الميدان وشبه معدوم. ومَرَدّ ذلك على الأرجح إلى غياب غير مقبول أو مبرر لكليّة تربية لو وجدت لتركّزت فيها كلّ أنواع البحوث حول التعليم والتعلّم.

وخلال الفترة الممتدّة بين العامَين 2005 و2008، أجريتُ سلسلة من المقابلات شبه الموجهة مع أعضاء هيئة التدريس الأقدم سِنًّا حول تصوراتهم للتعليم «الجيّد» (Ben Othman, 2009). وجاءت المعطيات لتبيّن بوضوح صارخ المفاهيم المركّزة على المدرس في تعليم الامتياز، والافتقار إلى الممارسة التأمّليّة، وكذلك الافتقار خصوصاً إلى الموقف الصحيح حيال النظر الى «مشكلات» التدريس ليس بوصفها أمثلة على فشل فردي بل كفُرَص على مستوى القسم والمؤسسة لتعلُّم كيفيّة جعل التعليم والتعلّم أفضل ممّا هما عليه.

وتروي هذه الدراسة تجربة تطوير أكاديميّ عفويّة حصلت حين قامت مجموعة من المدرسين بقيادة رئيسة قسم متحمّسة ونشيطة بالإنخراط في سلسلة من النقاشات «للإمساك بإحكام» بالمتطلّبات الجديدة لبرنامج الجودة. فلقد ناقش هؤلاء المُدرسون الذين تسلّحوا بموقف إيجابيّ إزاء تحسين ممارساتهم التدريسية ومشاكلهم التعلمية المتنوّعة بصراحة تامة، وقاموا بتحليلها بشكل جماعي، ووضعوا حلاً لها. وبالطبع فإن مثل هذا العمل لتطوير عمليّات التعليم الجيّد وتنفيذها وإدارتها وصقلها يتطلّب جهدًا كبيرًا. وتقوم هذه الدراسة بإلقاء بعض الضوء على عدد من سيرورات التغيير ضمن واقع إحدى مؤسسات التعليم العالي التونسيّة.

ثانيًا: نظريّات التغيير في التعليم العالي

إنّ الاتجاه التقليدي في البحث التجديدي ينظر إلى عملية تطويرالتجديد بوصفها عملية (سيرورة) انتشار. ووفقًا لهذا التقليد، يحصل الانتشار بين الأفراد كلهم حتى ولو تمت التجديدات في حيز جغرافيّ واجتماعيّ معين، لأن بنية هذا الحيز تؤثر على الانتشار. يتأثر هذا الانتشار بالتواصل البشري وما يترتب عليه من انتقال للمعلومات ويحصل تقبل الفرد له من خلال المحاكاة أو عبر الاقتناع الفكريّ. لكن، وبشكلٍ موازٍ للأبحاث المتعلقة بالانتشار، نما حقل أبحاث رديف يركز ليس فقط على التغيير من داخل النظام بلْ أيضًا بل على تغيير النظام الاجتماعي. ويجري في هذا الإطار التشديد بشكل أكبر على سلوك المجموعات والمنظّمات وعلى التفاعُل ضمن المجموعات وفي ما بينها.

1. ضمان الجودة و تحسينها

يقدم هارفي وغرين (Harvey& Green, 1993) ثلاثة تعريفات للجودة تتعلق بمسألة ضمان الجودة: كقيمة للمال، وكأمر ملائم للهدف المنشود، وكمحوِّل:

الجودة كقيمة للمال: إنّ مؤسسة «الجودة» من هذا المنظار هي مؤسسة تلبي متطلّبات المساءلة العامة.

الجودة كأمر ملائم للأهداف المرسومة للمؤسسة: للجامعات مهام عديدة، يشكّل التعليم والبحث أهمّها.

الجودة كأمر محوّلَ: التعليم الجيد يحوّل إدراك الطلاب لعالمهم، وأساليبهم في تطبيق معرفتهم على مشاكل العالم الحقيقيّ. كما يحوّل أيضًا مفاهيم المدرسين حول دورهم كمدرسين، وكذلك ثقافة المؤسسة نفسها.

ويشدّد هارفي ونايت (Harvey and Knight, 1996) بإلحاح على الحاجة إلى تغيير التعليم العالي لكي يتزوّد الطلاّب بتجربة تغييريّة، مما يجعلهم عناصر فعالة للتغيير في مجتمع الغد. وفي قلب عملية تغيير التعليم العالي تنبغي إعادة تصور عملية التعلّم. ثمة حاجة إلى التركيز على التعلّم بدل التعليم، وإلى النظر الى الطلاّب كمشاركين في العملية التعلميّة ينبغي تمكينهم وتقويتهم. ووجد بروسر وآخرون (Prosser et al., 1994) أنّ مساعدة المدرسين على تغيير تصوراتهم حول التعليم تُحسّن من جودة تعلّم الطلاّب. ويذكر بيغز (Biggs, 2001, p. 227) أنّ تحسين الجودة «غالبا ما تكون في إقناع المدرسين أن يدرسوا بشكلٍ أفضل، وترد المسألة، في نهاية المطاف، إلى تطوير القدرات المهنية للهيئة التدريسية». ويعرّف كارپنتر وتايت (Carpenter & Tait, 2001) التدريس الجيّد على أنّه يتصف «بسمتين مركزيّتين: إنّه بالضرورة مُرَكَّز على الطالب وإنّه «تجديدي».

2. ردود فعل الأكاديميّين

في السنوات الأخيرة، تطوّرت أدبيّات هامة ركّزت على استراتيجيّات تنفيذ التغيير ضمن الجامعات وعلى مدى تأثير الثقافات المؤسساتيّة على اختيار استراتيجيّات التغيير ونجاحها (Thomas, & Willcoxson, 1998). ومما يدعو الى الدهشة في هذا الاطار مقاربة التغيير الاستراتيجيّ التي أعلنتها معظم حكومات منظمة التعاون والتنمية الاقتصاديّة والكثير من أصحاب المِهَن والقائلة بأنّ مقاربة إداريّة تفرض التغيير الاستراتيجيّ بشدة هي أكثر فاعليّة من النماذج التقليديّة القائمة على المناظرة في الكليّات وعلى صنع القرار التشاركي، اللذين يتمّ اللجوء إليهما عادة في الجامعات. وتزخر الأدبيّات بدراسات حول ردود فعل المدرسين على مبادرات ضمان الجودة في معظم بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية. ولقد أجريت دراسات مختلفة بشكل أساسيّ في الولايات المتّحدة وأستراليا والمملكة المتّحدة أو في بلدان أوروبيّة أخرى نقلت العديد من الأمثلة عن عطالة (جمود) هيئة الأكاديميّين، أو خضوعهم لبرامج ضمان الجودة الصادرة عن الحكومات أو مقاومتهم لها. وقد وصف الأكاديميّون «كعالقين في الفخّ» (Newton, 2002). وبالرغم من الانتشار الواسع للتعليم والتدريب على إدارة التغيير، فإنه بات جليّاً أن المعتقدات التي تنشأ لدى المنتفعين بشأن هوية مؤسسة التعليم العالي وهدفها وميزتها ومحيطها، تؤثر بشدّة على الأعمال المؤسساتيّة. وينظر إلى معتقدات المدرسين على أنها تنتج ويُعاد إنتاجها من خلال العمليّات الاجتماعية، وعلى أنّها هامّة على مستوى الجماعة أو المجموعة، كما على المستوى الفرديّ بما أنّها تشكّل «عدسة تصوريّة» يرى من خلالها المخططون الإستراتيجيون الإمكانيّات المتاحة والممكنة للتغيير (Norton et al., 2005).

ثالثًا: المنهجيّة

1. إطار الدراسة

إنّ المعهد الذي سنطلق عليه اسم «معهد تونس الماليّ» والذي سنهتم في هذه الدراسة[2] هو معهد حديث العهد نسبيًّا ويؤمّن التعليم العالي في مرحلتي الإجازة والدراسات العليا في كلّ من الحقول المتعلّقة بالمحاسبة والمالية وتكنولوجيا المعلومات والاتّصال.

فاتحتني رئيسة القسم بطلبها أن أعطي ما سمّته ورشة عمل تكون مدخلا أوليا للجودّة، بما أنّها تظنّ أنّها هي وزملاءها في حاجة إلى من يقدّم إليهم بشكل «تقنيّ» موضوع الجودة. بناء على ذلك، تم عقد ورشة العمل المطلوبة ضمن ستّة اجتماعات دام كلّ منها ما بين الـ3 والـ4 ساعات، وقد حضرها حوالي 24 مدرسا كمعدل وسطي يعملون في معهد تونس الماليّ في الفترة الممتدّة ما بين أيّار/مايو وحزيران/يونيو من العام 2007. وكانت الاجتماعات عبارة عن مناقشة «المسائل» التي وصفها المُدرسون بأنّها أمور غير مقبولة أو بأنّها إشكالية.

عندما فاتحتني رئيسة القسم في نيسان 2007 بالموضوع، كنتُ قد أنهيتُ لتوّي دراسة حول مقاومة الأكاديميّين لموضوع الجودة، حيثُ بيّنت الاستبيانات والمقابلات مع الأكاديميين مقدارًا كبيرًا من العطالة، والافتقار إلى المعلومات وإلى فهم ماهية الجودة، وإلى عدم الثقة عمومًا بالدوافع الحقيقيّة الكامنة وراء برنامج الوزارة حول الجودة (Ben Othman, 2009) من هنا، وجدتُ أنّه من المثير للاهتمام أن تعبّر مجموعة من الأكاديميّين بصدق عن حاجتها إلى فهم حقيقة الجودة. لم أكن في ذلك الوقت قد تصوّرتُ أيّ خطط بحثيّة لورشة العمل. فقد دوّنتُ يوميّات بما أنّني أردتُ أن أحقّق الحدّ الأقصى من فُرَصي في التعلّم من تلك الممارسة غير العاديّة تمامًا على مسرح التعليم العالي التونسيّ. وفي الفترة عينها، وعلى سبيل الصدفة المحض، فاتحتني أربع مؤسسات مختلفة بهذا الموضوع للسبب عينه أي تنظيم ورشة عمل. ولكن المؤسسات الثلاث الأخرى لم تكن قد حققت الكثير فعلياً. ففي إحداها، لم يحضر أعضاء هيئة التدريس إمّا إلى الاجتماع الأول أو الثاني المُعلن عنهما. وقد يكون ذلك تعبيرا عن لامبالاة أعضاء المجموعة أو «عصيانها» إزاء «دعوةَ» المدير. أمّا المؤسسة الثانية، فقد كان فيها الاجتماع الأول جيّدًا لكنّ الاجتماع الثاني قطعه نزاع مشؤوم فعلاً حول السلطة بين رئيس القسم ومُدرس من المدرسين الأكبر سنًّا، مِمّا جعل أيّ نوع من المناقشات «المهنيّة» أمرًا مستحيلاً. أمّا رئيس القسم الثالث فلم يكن مكترثًا بموضوع الجودة. فجُلّ مُرادُه كان أن يجيب أحدهم عن طلب العروض المؤسساتي الخاص بالجودة بالنيابة عنه. وهكذا، أطلقتُ بسرعة على معهد تونس الماليّ اسم «مجموعتي الفضلى حول الجودة» بدون أن يكون لدي حينها أي نية لإجراء بحث على هذه التجربة. ثم قرّرتُ النظر إلى هذه التجربة بعدسة الباحثة حين بدأتُ أتلقّى طلبات من هذه المجموعة لأحضر صفوفهم وأعطيهم تغذية ارتجاعية، على الرغم من إنّ مراقبة الأقران تُصَنَّف في الأوساط المحليَّة على أنّها أكثر الممارسات «كرها» وأقلها «قبولا» لدى الأكاديميين، الذن يساوون بينها وبين ثقافة التعليم الأساسيّ والثانويّ حيثُ يتمّ التفتيش من خلال مراقبة عملية التدريس. وبالنسبة إليّ، فإنّ هذه الطلبات غير المتوقّعة إلى حدّ بعيد والتي تمّت من دون وسيط تؤشر على لحظات حاسمة في

[2] سُمِّيَ المعهد باسم مستعار بناءً على طلب فريق الجودة فيه.

تغيّر معتقدات المدرسين ومفاهيمهم لعملهم ولطُرُق تحسينه. ولقد حصلت عل شواهد إضافيّة خلال جلسة التلخيصية التقييمية التي جرت بعد مرور سنة تقريبًا على الاجتماعات الأولى، والتي عبر فيها مُدرسون مختلفون عن تسجيلهم الذاتي لنجاحهم في كيفيّة تحسين آليات تدريسهم.
وقد تتابعت نقاشات الجودة مع مجموعة معهد تونس الماليّ كما هو مبين في الجدول 1:

الجدول 1: أنواع نقاشات الجودة

نقاشات الجودة	الفترة
ستّة اجتماعات، كان آخرها عبارة عن جلسة تلخيصية	أيار/مايو – حزيران/يونيو 2007
ورشة عمل ليوم واحد عنوانها: «تحفيز الطلاّب يقع على عاتق المعلّمين»	24 تشرين الأول/أكتوبر 2007
جلسة ختاميّة للتلخيص والتقييم	أيار/مايو 2008

ولقد انخرطت مجموعة الأكاديميين، خلال هذه الاجتماعات، في عمليّات التأمّل والتحاور، التي كنتُ أسعى من خلالها إلى تحدّي معتقداتهم وافتراضاتهم المسلّم بصحتها في ما يتعلّق بالتعليم والتعلّم بغية توسيع إدراكهم. ويهدف هذا التمرين إلى مساعدة الأساتذة على بلوغ التنوّع المطلوب في بناءاتهم العقليّة والضروريّ لمواجهة متطلّبات الثقافة المُرَكّزة على الطالب.
وتتابعت الاجتماعات حول عدد من النشاطات المُعَدَّة مُسبقًا وحول مجموعة من الأسئلة التي برزت بعفويّة خلال المناقشة. وكان الهدف من الجلسات مساعدة هذه المجموعة على إدراك الأحداث التعليمية وفهمها وتغييرها أولاً، ثم ثانيا على تصميم فهم جماعيّ وحلول لأيّ أحداث يصفونها بالإشكاليّة. وغالبًا ما يعطي الحلّ أحد أعضاء الفريق، إمّا كتجربة قد خبرها وإمّا كخطّة عمل يظنّ أنّها قد تساعد. وغالبًا ما اقتصر دوري على مواجهة الفريق بسيناريوهات ومعلومات وبأسئلة تتحدّى معارفهم الفرديّة والجماعيّة معًا والسائدة داخل ثقافة التعليم العالي التونسيّ.

2. مصادر المعطيات

الجدول 2: مصادر المعطيات

نوع المعطيات	الكميّة	المواضيع الكبرى
يوميّات باحث	6000 كلمة	مشاكل تمّ تعرّفها خلال المناقشة مفاهيم خاطئة كبرى مدخلات نظريّة

بريد الأساتذة الإلكترونيّ	890 كلمة	مسائل فرديّة تغذية ارتجاعية صريحة وضمنيّة حول نقاشات الجودة علامات الممارسة التأمليّة
تقرير موجز بالاجتماعات الأولى	2000 كلمة	مسائل، وتحاليل مختلفة، وحلول وخطط مستقبليّة كما تستشفّها المجموعة وتوافق عليها
توصيف المقرّرات، المطبوعات التي تُوَزَّع ، والامتحانات	1190 كلمة	علامات تشير إلى الإنتقال من المعتقدات التي تُركّز على التعليم إلى تلك التي تركّز على التعلّم
ردود فعل حول التوقعات في النشاط المقرر خلال ورشة العمل «تحفيز الطلبة»	49 جوابا	إدراكات وتصورات بارزة جديدة
عروض المدرسين في الجلسة التلخيصية حول مكتسباتهم	عرض باوربوينت power-point واحد وثلاثة عروض شفهيّة	تقييمات ذاتيّة للتغييرات التي أجراها المُدرسون إمّا فرديًّا وإمّا ضمن مجموعات صغيرة
مصادر مكتوبة أخرى	مقالات متنوّعة	أحضر المُدرسون إلى الاجتماعات مقالات قصيرة وعناوين إنترنت لصفحات ويب وجدوا أنّها مهمّة ومتعلّقة بالمسائل التي تمّت مناقشتها خلال جلسات النقاشات.

3. تحليل المعطيات

تمّ تحليل أنواع مختلفة من المعطيات باستخدام طريقة «المقارنة الدائمة» (constant comparative method)، وهدفها الأوليّ يقضي بالتعرّف إلى الفئات والنماذج الأساسيّة من المعطيات الجودة المُجَمَّعة (Strauss and Glaser, 1967). وتجمع الطريقة بين تشفير الفئات الاستقرائيّ والمقارنة المتزامنة لكلّ وحدات المعنى التي تمّ الحصول عليها. وباتّباع طريقة شتراوس Strauss وكوربين Corbin (1994، 1996) في إجراءت القواعد الكتابيّة للتضمين عند إعادة التفكير في المعطيات التي تلائم فئة معيّنة، حصلنا على عدد من البيانات الممكنة ماخوذة من فئات مدروسة تشكل المسوّدة الرئيسيّة لمحصلات البحث.

وقد تمّ فرز المعطيات للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. كيف انخرطت مجموعة معهد تونس الماليّ في تحسين عاداتها التعليميّة؟
2. ما هي الظروف المواتية التي ساعدت المجموعة على ذلك؟

رابعاً: نتائج البحث

لقد اجتازت مجموعة معهد تونس الماليّ تدريجيًّا دورات لرفع مستوى معتقداتها وتصوراتها حول التعليم والتعلّم. وغالبًا ما دارت النقاشات التأمّليّة حول ما يغير التعليم والتعلّم. وكانت المفاجأة الكبرى لأفراد المجموعة هي في إدراكهم أنّ طلاّبهم هم بعيدون كلّ البعد عمّا اعتادوا ظنّه أو عمّا يتوقّعون منهم أن يكونوا. وقد توصل هؤلاء المدرسون إلى أن تعليم الجماهير الغفيرة أنتج جيلا جديدا ومختلفا من الطلاب. وقد تطلّب ذلك من الفريق دورات من المناقشات والمواقف الإيجابيّة والبدء بالتفكير في طُرُق ممكنة لتخطّي تغيّرات غير مسبوقة في مدخلات مؤسساتهم. وقد ساعد موقف الفريق الإيجابي هذا على محاولة تكييف تعليمه مع النوع الجديد من الطلاّب الذين يتعامل معهم لا الذي يتمنى أو يتوقع أن يجدهم.

ولقد مكّنت «نقاشات الجودة»، خلافا للتقنيّات الأخرى التي تستعمل لتنمية قدرات هيئة التدريس، المشاركين من اكتساب عمليّة التفكير الجماعيّ ومخرجاته. وكان المتحمّسون يأتون إلى الاجتماع بأمثلة عن مشاكل وجدوها ويطلبون من المجموعة التفكير فيها والتوصل إلى حلول بشأنها. وقد بدأ بعض المدرسين بالتفكير فرديًّا وبانتظام على نحوٍ لم يحاولوه من قبل. كما ذكر آخرون أنّهم يبذلون جهدًا مستمرًّا لفهم بيئة التعليم «بطُرُق جديدة». وقد قال أحدهم:

أستمرّ في قلب كلّ ما أراه إلى سلسلة من الأسئلة حول: لِمَ يحصل هذا الأمر بالطريقة التي يحصل بها؟ هل إنّ جوابي أو حَلّي صحيحان؟ وهل من طريقة لأداء الأمور بشكل أفضل؟ أظنّ أنّ الدرس الأول الذي تعلّمناه جميعًا، بفضلك وبفضل س (اسم رئيسة القسم)، هو أنّه ثمّة طُرُق جيّدة وحتّى أفضل للتعليم والتعلّم. إذا كانت هذه هي الجودة، فأنا أؤيّدها. (وثيقة: بريدان إلكترونيّان مؤرّخان في 21 تشرين الثاني/نوفمبر 2007).

ولقد ظهر لنا أن نقاشات الجودة تحترم عددًا من القواعد غير الضمنيّة:

القاعدة الأولى: إنّ نقاشات الجودة تهدف إلى إيجاد طرائق جماعيّة لتحسين جودة التعليم والتعلّم.

القاعدة الثانية: لا تأخذ النقاشات برنامج الجودة الصادر عن الوزارة في الحسبان.

القاعدة الثالثة: تطرح الأسئلة وتقدم الأجوبة بكل حرية وبدون أي رقابة.

خلال ورشة العمل التقييمية التي دامت يوماً واحداً، بدت مجموعة معهد تونس الماليّ أكثر انفتاحًا على المدخلات النظريّة حول التحفيز والتعلّم والتعليم والتقييم والمواضيع ذات الصلة، كما تشهد بذلك إجاباتهم الخطّيّة حول ما يتوقّعون تعلّمه من الورشات. وقد صاغوا توقّعات مفصّلة وبدأوا بالتفكير جماعيًّا في مسائل جديدة من قبيل تعليم المهارات العامّة أو الطُّرُق الفضلى لـ«محاربة نسيان الطلاّب» (وثيقة: 12). وتخللت الورشة أمثلة عديدة تدل على دهشة مجموعة المدرسين (كقولهم آه!)، الأمر الذي يُظهِر كيف أنّهم تحوّلوا إلى مجموعة من المتعلّمين الناشطين، يقومون جماعيًّا بالتشخيص والتفكير وفهم عالم التعليم الخاص بهم.

ولقد طالبت المجموعة نفسها بالجلسة الختاميّة التقييمية إذ أرادت «أن تقيِّم مقدار ما حقّقته حتّى الآن» (وثيقة: بريد إلكترونيّ واحد مؤرّخ في 12 آذار/مارس 2008). ويلخصّ الجدول 3 أدناه أنواع التجديدات كما نقلتها المجموعة.

الجدول 3: أنواع التجديدات كما نقلها المدرسون

أنواع التجديد	التواتر
استخدام المطبوعات	18
مواد المقرّر المكتوبة	12
اختبار معارف الطلاب القبلية بخصوص المقرّر	10
امتحانات واضحة وغير ملتبسة	8
موارد تعلم الكترونية	6
أمور أخرى	13

وقامت إحدى عضوات المجموعة بتقييم ذاتي لمنافع التقنيّات الجديدة من خلال مقارنة نتائج طلاّبها الحاليّين بنتائج طلاّبها في السنة الماضية. وقد وجدت أن معدل النجاح لدى الطلاب ارتفع بنسبة 43% في امتحان نهاية الفصل مقارنةً مع طلاّب السنة الماضية. وقدّرت أنّ تقييم المعرفة القبلية لدى الطلاّب والدعم المستمرّ لهم أثناء الدرس كانا السببين الرئيسيين للتحسن الحاصل. ووصف مُدرس آخر كيف أنّ جهوده مع فريق من المُدرسين في الرياضيّات في قسم يستقبل تقليديًّا طلاّبًا ذوي مستوى مُتَدَنٍّ في الرياضيّات حوّلت مُحاضراتهم «المُضجِرة والمهجورة» إلى مُحاضَرات حيّة ومثيرة للاهتمام لا يتوانى فيها الطلاّب عن طرح أسئلة تُظهِر علامات فعليّة لتعلّمهم النشط وبشكل خاصّ تحفّزهم للتعلّم. وقد وصف هذا المدرس مفتاح النجاح على الشكل التالي:

ما أن أزلنا عن كاهل الطلاّب عبء تدوين الملاحظات حول المعادلات الرياضيّة المفصّلة حتّى بدأوا بإيلاء الفهم أهميّة أكبر. وقد كنّا في الماضي نصرف معظم وقت المحاضرة في الكتابة على اللوح، في حين أنّ الطلاّب كانوا يلهثون وراءنا في سعيهم للّحاق بكتابتنا وفهم المحاضرة. لا عجب أنّهم ما كانوا يفهمون إلاّ القليل القليل. ولا عجب أنّ أفضل الطلاّب فقط كانوا يؤدّون امتحاناتهم بالحدّ الأدنى من الارتياح. وقد تطلّب منّا الأمر الكثير من العمل لنعدّ الوثائق الداعمة المقرّر التي نوَزِّعها بالإضافة إلى القراءات الأساسيّة. ولحسن الحظّ، تقاسمنا الجهد وألزم كلّ منّا نفسه بحصّة من العمل. وما يزال أمامنا الكثير لنعمله. وآمل أن يؤتي هذا الجهد أكله في الفصل المقبل. وليس لدينا بعد أيّ نتائج امتحانات لنقارنها مع السنة الماضية. وبصراحة نظنّ أنّنا لا نريد ذلك. فإنّ هذه المقارنات خطرة. لكنّنا شهدنا جميعًا مستوى أفضل في موقف طلاّبنا وتحفيزهم. ونحن سعداء جدًّا بذلك خاصّةً أنّنا لم نتوقّع أن ننجح بهذا القدر. (وثيقة 6، المدرس).

أما باقي المدرسين الذين حضروا جلسة الختامية التقييمية فلم ينقلوا أيّ تغيير صريح في عاداتهم التعليميّة لكن، في المقابل، لم يشككوا في إمكانية التغيير أو يعترضوا عليها. وقد أعلن بعضهم عن اعتزامه استثمار الوقت والجهد اللازمين في العام المقبل. وأسف آخرون لعدم قدرتهم على العمل مع زملائهم ضمن فريق، وتساءلوا عمّا إذا كان بوسعهم المضيّ في ذلك منفردين. ولم يُبدِ أيّ مدرس

أيّ مقاومة لمبدأ التعليم القائم على الجودة. وهكذا فإن الأمر قد توقّف ببساطة عن أن يكون جزءًا من خطاب الوزارة ليصير جزءًا من خطاب «مجموعة الجودة» سواء بالنسبة إلى أولئك الذين مضوا قُدُمًا وأجروا التغييرات اللازمة في ممارساتهم التعليمية الجيدة أو بالنسبة إلى أولئك الذين منوا أنفسهم بالقيام بذلك في وقت ما في المستقبل. ولعلّ هذه المجموعة الثانية تحتاج إلى جولة أخرى من النقاشات الجماعيّة.

خامسًا: ظروف التحفيز لانخراط الأكاديميّين

شهد التعليم العالي في العالم أجمع عددًا من التغيرات التي اختلفت من حيث الطبيعة والمصدر والدرجة لكنّها كلّها أثرت على هيئة الأكاديميّين وعلى حياتهم العمليّة اليوميّة. ونقلت الأدبيّات في هذا المجال عددًا من الأمثلة عن المقاومة أو الخضوع أكثر من عدد حالات انخراط عموم المعنيين التي تقوم فيها مجموعة من الأساتذة بالإعداد جماعيًّا لأجندة أعمالها حول الجودة في التعليم العالي. وتبدو قصص النجاح متعلّقة بالبرامج المتّجهة من أعلى إلى أسفل أكثر من تلك المتّجهة من أسفل إلى أعلى. ونرى في هذه الدراسة أنّ ثمة إمكانية لزيادة انخراط المدرسين وتقليل عطالة المجموعة إذا ما تم تأمين عدد من ظروف التحفيز الإيجابيّة. ونصف في القسم التالي الظروف المميِّزة التي بدا أنّها مواتية لنجاح «مجموعة الجودة» هذه في تحسين عاداتها التعليميّة.

1. بناء سلطة مستدامة

تقليديًّا، تحوَل مفهومَ الحريّة الأكاديميّة إلى «حريّة الأكاديميّين»: حريّتهم في التعبير عن أفكارهم وفي التعليم وفقًا لمصالحهم، وفي تطوير هذه المصالح وفقًا لأجندتهم الخاصة في البحث. ولا يروق للأكاديميّين أن يتحوّلوا إلى أعوان تنفيذيّين، تتمّ مراقبتهم، لا بل أسوأ من ذلك، تفتيشهم. غير أنّ الطبيعة المتغيّرة للتعليم العالي اخذت ترسم أكثر فأكثر وبشكل جديد حدود السلطة التقليديّة (Barnett, 2000). ذلك أن القوى التنظيمية الحديثة (كبرامج الجودّة الحديثة، وأنظمة إمد، والمساءلة) أزاحت سلطة الأكاديميّين التقليديّين وامتيازهم وأعادت تعريفهما.

إنّ الأساتذة المدرسين في معهد تونس الماليّ وثقوا بقدرتهم الذاتية على تشخيص مختلف المسائل وإيجاد حلول جماعيّة وعمليّة لها، فلم يتوقّعوا أو يقبلوا بأن يقوم فريق ثالث بإملاء ما ينبغي فعله عليهم. وفي حال دعت الضرورة إلى تلبية حاجات الطلاّب بشكل مختلف، رغب الأكاديميّون في هم الوقت والمجال للقيام بذلك.

2. بناء أُطُر جماعيّة للتعليم والتعلّم الجيّدين

تستقي برامجُ تحسين الجودة وضمانِها القِيَمَ والمُثُلَ من عدد من القِيَم الاجتماعيّة لا عالميّة ولا موضوعيّة. كما أنّ تصوّرات الأكاديميّين لمهام التعليم العالي ولدورهم الذاتي وهوياتهم الخاصة والطُرُق المثلى لتحسين كيفيّة أدائهم الأمور على مدى عدد من العقود هي أيضًا مبنيّة على أساس اجتماعيّ ومَصُوغة في إطار سياق ما. وتطلعناّ طريقة أكاديميّي معهد تونس الماليّ في التفاوض وتنظيم الأولويّات ضمن الحدود التي يرونها ممكنة على نظرياتهم الضمنيّة في التعليم والتعلّم كما على مواقفهم الخاصة

بذلك. ومع أنّ مدرسي معهد تونس الماليّ أظهروا أهليةً كبيرة لرفع مستوى نظرياتهم الضمنية وعاداتهم التعليمية، وقد حاولوا بالفعل القيام بذلك بدرجة متفاوتة، إلا أنّه ما زال على ما يبدو ثمّة حدّ لِما يمكن تحقيقه في رفع مستوى هذه الأُطُر والطرائق التعليمية. ومهما كان نجاح هؤلاء المدرسين ضئيلا الآن في رفع مستوى أُطُرهم المرجعيّة، فقد بدا أنّ ثمّة مؤشّرات كثيرة إلى إمكانية استدامة نجاح كهذا أكثر من محاولة التقيد الظاهري بمعايير الجودة ومبادئها من دون إجراء تغيير فعليّ لطريقة أداءهم التعليمي في الجوهر (Newton, 2000؛ Birtwistle, 2004؛ Birtwistle, 2006).

وعلى ما يبدو، كان مُدرسو معهد تونس الماليّ يحتاجون إلى دعم المجموعة ليحاولوا فرديًّا وجماعيًّا الخروج من رفاهية النموذج المُرَكَّز على المدرس، وهو الوضع الذي كان سائداً ومشروعاً حتى الآن في الأداء الأكاديمي؛ وإتباع مثال جديد يرتكز على المتعلم وهذه ثقافة جديدة قائمة على عدم اليقين وبالتالي فهي غير مريحة. إن نموذج التعليم المركز على المتعلم هو أساس التعليم الجيّد. وظهرت حاجة ملحّة لرؤية موحّدة، حتّى لو كانت غير رسميّة. وقد ساعدت النقاشات كثيرًا على توليد هذه الرؤية الموحّدة. وعند مناقشة العلاقة القائمة بين النقاشات والهويّة الجماعيّة والتعاون فيما بين المنظمات، يرى هاردي Hardy وآخرون (2005) أنّه يمكن فهم التعاون بين المنظمات على أنّه نتاج مجموعة من النقاشات التي تقوم إلى الخطابات السائدة، وأنّ التعاون الفاعل يبرز من عمليّة مؤلّفة من مرحلتين. تُنتِج النقاشات موارد منطقية تولّد هوية جماعيّة ثم تترجمها إلى تعاون فاعل. ومع أنّ هاردي Hardy وآخرين (2005) درسوا التعاون الفاعل بين المنظمات، فإنه يبدو أنّ استنتاجاتهم تنطبق أيضًا على التعاون ضمن المنظمة نفسها.

3. عدم الخوف من «الأخطاء»

تمّ التعامل مع الأخطاء الفرديّة والجماعيّة بمستوى عالٍ من المهنية. وعلى عكس المدرسين الأقدم سنًّا الذين يصعب عليهم الإشارة إلى أيّ مشاكل في التعليم حتّى تلك المشاكل العامة، لم يتوان المدرسونَ في هذه المجموعة عن «التسليم» بأنّهم أخطأوا وعن تحليل مفاهيمهم الخاطئة أمام الآخرين. وكانوا سعداء في العمل ضمن مساحة من الارتياح خلقتها الثقة المتبادلة والنزاهة.

وقد سلّم أحد المدرسين بما يلي:

"لقد أخطأتُ في إعلام طلاّبي أنّ ثلث المجموعة فحسب يمكن أن ينجح وأنّه ليس بمقدور الثلثين الآخرَين ذلك. وقد قلتُ بصراحة للثلثين أن يوفّروا على أنفسهم عناء الحضور. أخالني مخطئًا في ذلك". (وثيقة 1).

4. القدوة القيادية

كانت رئيسة القسم تعتقد بحزم أنّه لا بدّ من وجود طُرُق أفضل للأداء التعليمي، واستطاعت إقناع زملائها بالبحث عن هذه الطُّرُق. وقد راقبتْ معظم النقاشات بمقدرة عالية. وغالبًا ما كانت توصَف بالحازمة لكن غير المخيفة. وقد حضر بعض زملائها إلى الاجتماع الأخير من دون أن يعرفوا موضوع الاجتماع. وسلّموا بأنّها هي «وحدها تستطيع أن تأتي بك إلى اجتماع من دون أن تكون على علم حتّى بموضوعه». وقد أصرّت رئيسة القسم أيضًا على أن تتمّ قراءة التقرير على مسمع من الجميع، وجُعلت كلّ أعضاء هيئة الأساتذة يتداولونه بمن فيهم أولئك الذين لم يبدوا أيّ اهتمام بحضور اجتماعات

نقاشات الجودة، آملةً أن تحث الوثيقة خطيّة «على التفكير». وأُعيد انتخابها رئيسة للقسم بالإجماع، وشرع الزملاء في التفكير في أنّه ليس بمقدور أحد أن يصل إلى المستوى العالي الذي بلغته. وغالبًا ما عالجتِ المناقشاتُ مركزيّةَ صنع القرار وتمّ التذمّر من عدم اهتمام إدارة معهد تونس الماليّ ومن تدابيرها التي قد تثبّط العزيمة . ومع ذلك، لم تُعطَ هذه التعليقات أهمية كبيرة. فقد كانت رئيسة القسم مصمّمةً على المضيّ قُدُمًا ولن يردعها هي أو فريقها عن ذلك مديرٌ كسول أو متملق لرؤسائه.

سادسًا: المناقشة

هدفت هذه الدراسة إلى وصف تجربة مجموعة من الأساتذة الذين وجدوا أنّ مناقشة كيفيّة رفع جودة تعليمهم فعليًّا تروقهم وتقنعهم أكثر من الخطاب العام لبرنامج الجودة لدى الوزارة. وإنّ مقاومتهم غير المباشرة للبرنامج «الرسميّ» ولّدت رغبة تلقائيّة وحقيقيّة في إنشاء تعريفهم «الخاص» بالتعليم والتعلّم الجيّدين وفهمهم «الخاص» لهما.

ويبدو أنّ تجربة مجموعة معهد تونس الماليّ التي انخرطت في إنشاء تعريفاتها وتصوراتها الخاصة بالتعليم والتعلّم الجيدين تشير إلى أنّ الصعوبة في التغيير من نموذج سلوكيّ استخدمه هؤلاء المدرسون بارتياح إلى نموذج أكثر جدةّ تتطلّب التمكين والتعاون والمرونة. ولم يقاوم هؤلاء الأكاديميّون القيام بالتغييرات اللازمة ما أن أجابوا جماعيًّا عن الأسئلة الأساسيّة وهي: لِمَ التغيير؟ وكيف السبيل إليه؟ ومن سيُحدثه؟. وما أن اكتسبوا الموقف الصحيح والمعرفة الصحيحة والاستعارة الصحيحة حتّى خلّقوا طُرُقًا جديدة وجماعيّة لتحسين عاداتهم التعليميّة، وأبدوا الاستعداد لاستثمار الوقت والجهد اللازمين لتحقيق ذلك. ويبدو أنّه من المضلّل أن نفترض أنّ من يقاومون مبادرات الإدارة العليا يقاومون الجودة. فهم يقاومون التوزيع الجديد للنفوذ الذي يبدو أنّ مبادرات الجودة تعزّزه. وإنّ المبادرات الجديدة للجودة تعامل المؤسسات كهياكل فارغة وتعامل الأكاديميّين كمنفّذين موالين أو غير موالين. وكما يبدو، ليست الجودّة في التعليم العالي خطة ينبغي تنفيذها. وإنما هي ثقافة جديدة ينبغي أن ينشئها أولاً الأكاديميّون الذين يعملون في الخطوط الأماميّة والذين يتمتّعون بالسلطة الكبيرة لـ«تحقيق» برنامج الجودة.

كشفت بن عثمان (Ben Othman, 2007) عددًا من استراتيجيّات الدفاعيّة التي استخدمها المدرسون بهدف مقاومة مشروع الجودة عبر الامتناع عنه وتجاهله تماما. وكانت الملاحظة الكبرى التي توصلت إليها الباحثة عند ذاك أنّ المقاومة يمكن أن تكون مثمرة وحتّى أفضل من الجمود والعطالة. وغالبًا ما تُنقَل في الأدبيّات طُرُق عطالة المجموعة والمقاومة المتخفية (الباطنية) كأمور شائعة و«خطرة». وأظنّ أنّ التحدّي الأكبر الذي يواجه الجامعات العربيّة لا يكمن في «نسخ» أفضل برامج ضمان الجودّة وتحسينها وإنما في إيجاذ طُرُق لتحويل عطالة المجموعة إلى انخراط دائم في ثقافة الجودة. إن هذه الدراسة قد نقلت تجربة ناجحة تمثلت بقيام مجموعة من المدرسين بتحويل مقاومتهم لمبادرات الوزارة حول الجودة إلى موقف إيجابيّ من خلال أشكال شتّى من الأُطُر الفرديّة والجماعيّة لتحسين جودة التعليم والتعلّم، وهي تأمل التأكيد على أنّ للأكاديميّين الدور الأبرز في ثقافة تحسين الجودة وأنّ ثمّة عدداً من الظروف التي تبدو مواتية لانخراطهم الحقيقيّ في تصميم عالم أفضل للتعليم والتعلّم وفي تحقيقه.

وتأمل هذه الورقة أن تؤكد على أنّ كلا المقاربتين من الأعلى إلى الأسفل و من الأسفل إلى الأعلى هما ضروريّتان في المنطقة العربية. فالمبادرات من الأعلى إلى الأسفل هي أساسية من أجل تهيئة وضعية القبول بالتغييرات الجديدة التي يجب الشروع بها، ولكنّ المقاربات من الأسفل إلى الأعلى أساسية لتمكين المدرسين من إنشاء تغيير مُستدام يشعرون بامتلاكه وبأنه منهم وإليهم.

ومما يفاجئ أن الولاء كان للمسألة الأولى التي ناقشها أعضاء هيئة المدرسين الأقدم سنًّا عند وصفهم مسائل حياتهم المهنيّة ومشاكلها (بن عثمان، 2009). وغالبًا ما حملوا مسؤولية العادات التعليميّة التي تنزع نحو الرداءة للجيل الأصغر سنًّا من المدرسين الذين يرون أنهم يفتقرون إلى الولاء في اتّباع خطوات المدرسين الأقدم سنًّا ومتابعة التقليد الصالح. إضافة الى أن الإفتقار نفسه إلى الوفاء الذي يحول دون أن يفرض الأعضاء الأقدم سنًّا طُرُقهم الخاصة ودون أن يتدخّلوا في العمليّة عندما يلاحظون ما يصنّفونه بـ«السلوك السيّئ» لجهة الزملاء الأصغر سنًّا. إنّ الفكرة نفسها التي ترى أن ضمان التعليم «الجيّد» يتحقق من خلال الالتزام المعنويّ للأكاديميّين الأصغر سنًّا بنسخ نموذج زملائهم الأقدم سنًّا الذين هم في الأغلب أساتذتهم، تنطبق أيضًا كما يبدو على الإدارة العليا التي تتوقّع من الأكاديميّين أن ينفذوا نواياها السامية دون حتى أن يطرحوا الأسئلة المشروعة من طراز «كيف» أو «لماذا» أو حتّى «مَن» يُفترَض به أن يُجري التغييرات اللازمة لتحسين الجودة. وإنّ الطرفين، الأكاديميّين الأقدم سنًّا والإدارة، يريان أنّ طرح الأسئلة «من الأسفل» نقلاً عن نيوتن (Newton, 2004) إنّما يدلّ على العصيان. ويبدو أنّ صنعَ السياسات في التعليم العالي في المنطقة العربيّة مجال يحتاج إلى البحث والانتباه بشكلٍ مُلِحّ في المستقبل العاجل.

سابعًا: سُبُل المضيّ قُدُمًا

ثمّة حاجة ماسّة في البلدان العربيّة إلى إجراء بحوث حول ردود فعل الأكاديميّين على التغييرات الجديدة في بيئات عملهم سواء أكانت عفويّة أم مُخطَّطًا لها، فرديّة أم جماعيّة، واعية أم لاواعية، صريحة أم ضمنيّة. فمهما بلغت أساساً جودة برامج وسياسات التغيير، فإنّ انخراط الأكاديميّين وعملهم التعاونيّ هما متغير رئيسي في تنفيذ مثل هذه سياسات وفي نجاحها. وتبدو البلدان العربيّة بحاجة ماسّة إلى تحويل مؤسسات التعليم العالي إلى مؤسسات متعلمة يتمّ فيها توليد المعرفة وليس مجرّد استهلاكها. غير أنّ هدفًا كهذا لا يمكن بلوغه من دون فهم شامل لأدوار الأكاديميّين، ومن دون استخدام أفضل لموارد التعليم العالي. إنّ الجودة في التعليم العالي هي في الأساس مفهوم غربيّ وليست مَفهومًا عالميًّا، كما أنّ الوقوف على سياق التعليم العالي في البلدان العربيّة كما هو عليه في الواقع وليس كما هو في المعتقد السائد، من شأنه أن يلطّف عمليّة نقل مفاهيم الجودة ويحوكها بالتالي في «نسيج» الجامعة (أدامس Adams, 1998).

وإن لهذه الدراسة انعكاسات عديدة ممكنة على سياسات التعليم العالي والتطوّر المهني لهيئة التدريس. ولكن في البدء يحتاج التعليم العالي في المنطقة العربيّة إلى تخطّي نظام التأرجُح الحاليّ بين التحمّل ونفاد الصبر، والبدء بممارسة ضغط ناعم لكن مستمرّ على الجامعات لتُشَجِّع تطوير التعليم والتعلّم الجيّدين. ولن يكون تَوَجُّهٌ كهذا ممكنًا من دون الإقرار بدور الأكاديميّين في المقام الأول ومن دون تغيير المواقع بحيثُ لا يُتَوَقَّع من الأكاديميّين أن يكونوا أعوان تنفيذ لدى الوزارة يطبقون مختلف قراراتها

وإنما مالكي التغيير وشركاء فيه وفي نجاح مهمة التعليم العالي ومخرجاتها. وسواء اعتُبِروا أعوانا أم شركاء، يحتاج الأكاديميّون إلى سلوك درب شائك وطويل لبلوغ التعليم والتعلّم الجيدين. وإذا لم يمتلك هؤلاء الأكاديميّون الإطار الاجتماعي والمعرفيّ الصحيح، فإنّهم ببساطة سيتردّدون في المباشرة بسلوك هذا الدرب. وقد يكون من المضلِّل أن نصنّف الأكاديميّين كأتباع موالين أو منشقّين وأن نعتبر المقاومة الصريحة كتَحَدٍّ لسلطة الإدارة وتهديدٍ لها. وما تسعى هذه الدراسة للإشارة إليه هو أنّ الأكاديميّين هم إمّا قادرون على سلوك درب التغيير وإمّا غير قادرين على ذلك، غير أن هذه القدرة يجرى التفاوض بشأنها كما يتم بناؤها محليًّا ضمن الأقسام والمؤسسات وليس خارجها.

ثامناً: الخاتمة

تحمل هذه الدراسة، على الرغم من كونها محصورة بنقل تجربة مجموعة صغيرة من الأساتذة الذين عملوا من دون أيّ شكّ في سياق خاصّ، مضامين واضحة لمن يودّون تحسين التعليم والتعلّم النوعيَين في أقسام التعليم العالي ومؤسساته. وبخلاف معظم الآراء السائدة حول المفاهيم الإداريّة من الأعلى إلى الأسفل في مسألة التغييرات اللازمة لتحسين الجودة، تُؤكد هذه الورقة على أنّ تحسين الجودة المُستدامة ليس ممكنًا إلاّ عندما يتمّ ينجح الأكاديميون في تغيير معتقداتهم المألوفة وتغييرها بأخرى تتماشى والقيم الجوهرية لجودة التعليم العالي.

ويُؤْمِن النظام التونسيّ للتعليم العالي بشكلٍ حازم بالدور الرائد لأعضاء هيئة الأكاديميّين الأقدم سنًّا. فبما أنّه يبدو أنّ إجراءات تحسين التعليم والتعلّم تتحدّى العادات والمعتقدات السائدة، فقد يشعر بعض الأعضاء الأقدم سنًّا من هيئة الأكاديميّين أنّه يتمّ ضمنيًّا تحدّي كفاءتهم المهنية، ومن المُرَجَّح أنّ قدرتهم المعترف بها لمواجهة التحدّي بتفوّق والاستجابة له بشكل ملائم ستضعف إذا ما كانت طلبات التغيير تتعلّق بقدرات مهنية لم يطوروها هم أنفسهم. وتقترح دراسة الحالة هذه أنّه ما لم يُعطَ الأعضاء الأقدم سنًّا في هيئة الأكاديميّين الفرصة لتطوير المهارات والكفاءة الضروريّة لتحسين جودة التعليم والتعلّم، فإنّهم سيعارضون برنامج تحسين الجودة وقد يحاولون إعاقة المبادرات من الأسفل إلى الأعلى لهيئة الأكاديميّين الأصغر سنًّا عبر القنوات المعتادة في النفوذ او في المنع. إن تمكين أعضاء هيئة الأكاديميّين من «تابعين» و«مُنشَقّين» لهو شرطٌ أساسي لنجاح كلّ من برامج ومبادرات تحسين الجودة على الصعيدَين المحلّيّ والوطنيّ.

المراجع

Adams, D. (1998). Examining the fabric of academic life: An analysis of three decades of research on the perceptions of Australian academics about their roles. *Higher education* 36, 421-435.

Allen, G.K. et al. (2003). Looking beyond the valley: A five-year case study of course innovation. Innovative higher education 26 (2), 103-119.

Barnett, R. (1992). Linking teaching and research: A critical inquiry. *The journal of higher education* 63 (6), 619-636.

Barnett, R. (1998). 'In' or 'for' the learning society?. *Higher education quarterly* 52 (1), 7-21.

Barnett, R. et al. (2001). Conceptualizing curriculum change. *Teaching in higher education* 6 (4), 435-449.

Ben Othman, R. (2007). Identifying and overcoming the Tunisian academics' resistance to the government's quality project. INQAAHE international conference, Toronto.

Ben Othman, R. (2009). The roles of Tunisian academics' conceptions of teaching and learning in building an effective quality culture. INQAAHE international conference, Abu Dhabi.

Birtwistle, T. (2004). Academic freedom and complacency: the possible effects if ‹good men do nothing, *Education and the Law* 16 (4), 203 - 216

Birtwistle, T. (2006). Are we collectively guilty of complacency? An update on the continued confusion over what is academic freedom and what may become a battle for academic freedom. *Education and the Law* 18 (2), 207 – 215

Brown, S. et al. (2002). Professionalizing teaching: Enhancing the status of teaching, improving the experience of learning and supporting innovation in higher education, *Journal of geography in higher education* 26 (2), 159-168.

Carpenter, B. & Tait, G. (2001). The rhetoric and reality of good teaching: A case study across three faculties at the Queensland University of Technology. *Higher education* 42, 191-203

Dall'Alba, G. (2005). Improving teaching: Enhancing ways of being university teachers. *Higher education research & development* 24 (4), 361-372.

Donnelly, R. (2006). Exploring lecturers› self-perception of change in teaching practice. *Teaching in Higher Education* 11 (2), 203-217.

Donnelly, R. (2008). Lecturers self-perception of change in their teaching approaches: reflections on a qualitative study *Educational Research* 50 (3), 207-222.

Elton, L. (2003). Dissemination of innovations in higher education: A change theory approach. *Tertiary education ad management* 9, 199-214.

Fullan, M. (2006). The future of educational change: System thinkers in action. *Journal of educational change* 7, 113-122.

Getz, M. et al. (1997). Adoption of innovations in higher education, *Quarterly review of economics and finance* 605-631.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

Hannan, A. et al. (1999). Why innovate? Some preliminary findings from a research project on innovations in teaching and learning in higher education. *Studies in higher education* 24 (3), 279-289.

Harris, R.W. (2000). Innovation and progress: Investors in people in higher education. *The international journal of educational management* 14 (4), 142-150.

Harvey, L. & Knight, P.T. (1996). *Transforming higher education*. Society for research in Higher education and Open University Press.

Harvey, L. and Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 18, 8–35.

McLean, M. Blackwell, R. (1997). Opportunity Knocks? Professionalism and excellence in university teaching. *Teachers and Teaching* 3 (1), 85 - 99.

Ministry of Higher Education, Scientific Research and Technology (2009). Statistics 2007-2008. www.universites.tn accessed February, 21st 2009.

Newton, J. (2000). Feeding the beast or improving quality? : Academics' perceptions of quality assurance and quality monitoring. *Quality in higher education* 6 (2), 153-163.

Newton, J. (2002). Views from below: Academics coping with quality *Quality in higher education* 8 (1), 39-61

Norton, L. et al. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher education* 50, 537-571.

Patterson, T.F. Jr (2007). The rise and fall of innovative education: An Australian university case study. *Innovative higher education* 32, 71-84.

Prosser, M. et al. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning & instruction* 4, 217-23.

Prosser, M. et al. (2003). Dissonance in Experience of Teaching and its Relation to the Quality of Student Learning. *Studies in Higher Education* 28 (1), 37 – 48

Prosser, M. et al. (2005). Academics' experiences of understanding of their subject matter and the relationship of this to their experiences of teaching and learning. *Instructional science* 33, 137-157.

Roffe, I.M. (1998). Conceptual problems of continuous quality improvement and innovation in higher education. *Quality Assurance in Education* 6 (2), 74–82

Savin-Badin, M. & Major, C.H. (2007). Using interpretative meta-ethnography to explore the relationship between innovative approaches to learning and their influence on faculty understanding of teaching. *Higher education* 54, 833-852.

Silver, H. (1999). Managing to innovate in higher education. *British journal of educational studies* 47 (2), 145-156.

Tam, M. (1999). Managing change involves changing management: Implications for transforming higher education. *Quality in Higher Education* 5 (3), 227 -232

Thomas, J. & Willcoxson, L. (1998). Developing teaching and changing organizational culture through grass-roots leadership. *Higher education* 36, 471-485.

Villarreal, E. (2001). Innovation, organization and governance in Spanish universities. *Tertiary Education and Management* 7, 181–195.