

فهم وتقييم الجودة

فهم الجودة

أجرت العديد من القطاعات مناقشات لتعريف الجودة. ودعونا نقتبس تعليق شائع في هذه المناقشات وهو: الجودة... "هل تعرف ما هي؟ لم تعرفها بعد". وهناك قول آخر يتكرر أيضًا في المناقشات وهو "بعض الأشياء أفضل من أشياء أخرى، ولذلك فهذه الأشياء تتسم بجودة أفضل، ولكن حين تحاول أن تقول ما هي الجودة، فإنه بصرف النظر عن الأشياء التي تملكها، فهي تثبت هذه الأشياء دائمًا". يعرف قاموس الغرف الجودة بأنها "درجة الجودة" و"التميز". هذا يشير إلى الغموض الذي يحيط بمعناها: أي أنها ممكن أن تعني أن الشيء "جيد" أو "تعبّر عن مدى جودته". وبالمثل، نجد بين أشياء أخرى، أن قاموس ويبستر يصف الجودة بأنها "درجة من التميز" و"تفوق في النوع".

يعرف قاموس أكسفورد الإنجليزي (OED) الجودة بتعريفات مماثلة، بأنها "درجة تميز الشيء"، و"التميز بشكل عام" و"الجودة العالية". وتتضمن درجة التميز بأنه يمكنك أن تتحدث عن شيء ما من نوعية جيدة أو ضعيفة من حيث جودتها. أما التعريفات الأخرى التي تخص "الجودة نفسها" فهي تعني التميز (كما هو في "نوعية المنتج" أو "إن عملهم يتسم بالجودة"). ويقودنا هذا الغموض إلى عدة تفسيرات. ومن ثم، فإنه من الضروري أن نصف ماذا تعني الجودة في سياق معين. نجد من زاوية تاريخية أن مفهوم ضمان الجودة قد نشأ من قطاع الصناعة. ونجد أن الجودة في هذا القطاع تُعني تقليل

التقلبات وضمان أن منتجات المصنع تطابق مواصفات واضحة. وتكمن أهمية هذا الموضوع في كون العميل يستطيع أن يتوقع منتج يتسم بالموثوقية. ومن ثم، فإن الجودة تُعني أن "المنتج خالي من العيوب". وبينما نجد أن شركات المصنع مجالها مراقبة التقلبات التي يتعرض بها المنتج، ومشروعات الخدمة التي تتسم برؤية شاملة أكثر للجودة.

فلا يتعلق قلقهم فقط بتقليل العيوب، ولكن أيضًا يتعلق بالأحاسيس، والتوقعات، والخبرات. ونجد أن مشروعات الخدمة في القت الحالي تغير المجال من منتجات "بدون عيوب" إلى عملاء "لا يتركوا المنتج". ويجب أن تدرك المشروعات في رؤيتها الخدمية للمنتج أن المواصفات ليست هي نفس المواصفات التي ذكرها البائع للمستهلك. فتنحول مشروعات الخدمة الآن من مجال "لا يوجد عيوب" في المنتجات إلى مجال آخر وهو "لا تدع العملاء يهربوا من المنتج". ويجب أن تدرك المشروعات في رؤيتها لخدمة الجودة أن المواصفات لا يحددها المصنع فقط الذي يخطر المستهلك بما يتوقعه. وبدلاً من ذلك، فإن المستهلكين قد يشاركونوا أيضًا في تحديد المواصفات. ونجد هنا أن الجودة تعني "رضا العميل". ونجد في منتجات برامج الحاسب الآلي والمعلومات أن مفهوم الجودة عادة يدمج ما بين وجهات النظر المتعلقة بجودة مطابقة المنتج للمواصفات والخدمة المقدمة. ونجد على الجانب الآخر أنه هناك مجموعة أساسية من المواصفات التي يجب أن تُتبع دائماً. وفي الجانب الآخر، نجد أنه عند مواجهة العملاء لمشاكل عند استخدامهم مجموعة برامج للحاسب الآلي، فإنهم يقومون بتحديد الجودة على أساس الدعم الفني الذي يحصلوا عليه. ولازال هناك أبعاد أخرى ممكن أن نذكرها عن برامج الحاسب الآلي. فيتوقع مستخدمي برامج الحاسب الآلي تدفق عدد كبير من المواصفات الجديدة مثل التحديثات، والأداء المتميز، والموثوقية، وسهولة التركيب، والاستخدام والصيانة. ويتكون إدراك الجودة من مجموعة من المطابقة، والتكيف، والابتكار، والتحسين المستمر. ونجد أن الجودة يمكن فهمها بعدة طرق في التعليم العالي على أنها مجموعة من التوقعات لعدد من الأشخاص المعنيين بها.

الجودة في التعليم العالي

يجد عدد كبير من الأفراد المعنيين بالتعليم العالي صعوبة في تعريف الجودة بدقة. ففي الواقع، الجودة مفهوم نسبي يعني أشياء مختلفة لأفراد مختلفين. فعلى سبيل المثال، نجد عند مناقشة الجودة على مستوى التعليم العالي، فسينحصر حديث الطلاب عن الجودة في الخدمات التي يتم تقديمها والفائدة التي يتلقونها من التعليم للتوظيف في المستقبل. وعلى الجانب الآخر، نجد أن المعلمين قد يعطون اهتمامًا بعملية التدريس - التعلم. فقد تعطي الإدارة أهمية إلى تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية. وقد يهتم أولياء الأمور بتحقيق أهداف أطفالهم. وأخيرًا فقد يهتم أصحاب العمل بكفاءة خريجي المؤسسة التعليمية. فكل من الأفراد المعنيين له طريقته المختلفة في تعريف الجودة.

ومن ثم، فإنه من غير الممكن أن نتحدث عن الجودة كمفهوم أحادي الجانب. فيجب أن يراعي أي تعريف للجودة السياق الذي سيتم استخدام الجودة فيه. وعند التطرق إلى الجودة على مستوى طلاب التعليم العالي، فيجب أن يكون في حساباتنا أن المؤسسة التعليمية قد تكون عالية الجودة في أحد العوامل أو حسب وجهة نظر الأشخاص المعنيين بها، ولكن الجودة قد تكون متدنية في عوامل أخرى أو لدى مجموعة أخرى من الأشخاص. ومع أخذهم في الاعتبار هذه العوامل، عرفت هارفي وجرين عددًا من الطرق المختلفة للجودة في مجال التعليم العالي.

فقد رأت أنه من الممكن أن تكون الجودة تبعًا لـ:

- من زاوية التميز (تحقيق أعلى المعايير).
- من زاوية مطابقة المنتج للمعايير.
- من زاوية الملائمة للهدف.
- من زاوية تأثيرها في تحقيق الأهداف التعليمية.
- من زاوية تحقيق مطالب العملاء أو حاجاتهم.

الجودة من زاوية التميز

هناك مفهوم تقليدي أكثر للجودة. فترتبط الجودة بمفهوم التزويد بمنتج أو خدمات

ميزة أو خاصة، والتي تنعكس على المالك أو المستخدم. فنجد على مستوى التعليم العالي أن المؤسسة التعليمية التي تقدم معايير عالية متميزة هي المؤسسة التي يُنظر إليها على أنها تقدم الجودة. وقد تطبق هذه الطريقة لمنح " مكافآت التميز " أو لتعريف عدد قليل من مؤسسات التعليم العالي. ولكنها تشكل مشكلة عملية للهيئات المعنية بضمان الجودة. فقد تشني هيئات ضمان الجودة على المؤسسات التعليمية التي تقدم معايير متميزة. ولكن لن يكون ممكناً أن تشجب هيئة ضمان الجودة كل المؤسسات التعليمية الأخرى. فهذا الأمر لن يكون مفيداً في حالة عمليات المساءلة المحاسبية أو التحسين الذاتي. ومن ثم، فإن " الجودة كطريقة للتمييز " ليست موضة تتبعها هيئات ضمان الجودة. ومع ذلك، فقد تكون هذه الطريقة ضرورية في بعض مجالات في التعليم العالي. فعلى سبيل المثال، يجب أن يشمل هذا الأمر تقييم برامج الدكتوراه أو البحث العلمي. فقد يكون هناك بعض المؤسسات التعليمية التي تعمل من خلال نظام يتم اختياره لكي يتم تقييمه على أساس معايير التميز (مثل الجامعات الرائدة). ومن ثم، فحين يكون من غير الممكن استخدام التميز لتقييم نظام عالي، فلن يكون من الممكن تجاهله كأحد الطرق التي يتم بها تعريف الجودة.

الجودة من زاوية مطابقة المعايير

نجد أن أصول هذا الرأي تكمن في طريقة مراقبة الجودة في مصنع المصنّع. ومن ثم، تُستخدم كلمة " معيار " للإشارة إلى مواصفات أو توقعات تم تحديدها مسبقاً. وبجانب اتباع المؤسسة التعليمية للمعايير التي تم تحديدها مسبقاً، فإنه يمكن اعتبار المؤسسة التعليمية مؤسسة جودة مؤهلة للحصول على مركز مناسب. وتتبع هذه الطريقة من أغلب الهيئات النظامية لضمان أن المؤسسات التعليمية والبرامج تتبع مستويات محددة تبدأ بها.

قد ينتج عن الالتزام بالمعايير الموافقة على بدء البرامج أو الاعتراف بوضع المؤسسة التعليمية في مركز معين تبعاً للسياق المتبع. وبالطبع، تصبح مسألة المعايير مسألة حاسمة. فعلى سبيل المثال، من الممكن أن تكون هذه المعايير عدد الأساتذة الذين يعملون ساعات عمل كامل، ونسبتهم بالنسبة لعدد الأساتذة كلهم، أو عدد المقالات المنشورة لعضو هيئة التدريس الذي تعادل ساعات عمله ساعات دوام كامل. وبينما يسهل هذا من عملية

التقييم، فإنه قد يجعلها أيضًا غير ذات صلة بالموضوع. وحقيقة، من الممكن عادة الالتزام بمتطلبات رسمية بدون إعطاء اهتمام للمسائل المادية التي تعني الوقاية.

الجودة من الملائمة للهدف

نجد أن هذه الطريقة قائمة على الرأي الذي يقول أن الجودة لا تعني أي شيء سوى ملائمتها للهدف الذي تم من أجله صناعة المنتج أو تقديم الخدمة. ونلاحظ أن الفرد لا يحتاج لجهاز حاسوب متطور لعمل عمليات الضرب الحسابية. وما قد نأخذه في حساباتنا أن نظام الجودة لعملية حسابية أساسية يختلف عن المطلوب في تجارب علمية. ومع ذلك، فتفترض هذه الطريقة جدلاً عدة أسئلة وهي: "من سيحدد الهدف؟" و"ما هي الأهداف المناسبة؟" وتعتمد الإجابة على هذه الأسئلة على السياق الذي يُنظر من خلاله إلى الجودة. فقد يتم تحديد الهدف من قبل المؤسسة التعليمية نفسها، أو من قبل الحكومة، أو من قبل مجموعة من المعنيين بالجودة.

الجودة من زاوية تحقيق الأهداف المؤسسية

تمثل هذه الطريقة نسخة من طريقة - "الملائمة - للهدف"، والتي يتم فيها تحديد الأهداف من قبل المؤسسة التعليمية. ونجد في هذه الطريقة أن المؤسسة التعليمية التي تتسم بالجودة العالية تذكر في رسالتها (الهدف) وتتسم بالفاعلية في تحقيق هذا الهدف. وقد تزيد هذه الطريقة من قضايا تهتم بها المؤسسة التعليمية مثل الطريقة التي تحدد بها أهدافها (عالية، أو متوسطة، أو متدنية)، وما مدى إمكانية ملائمة هذه الأهداف.

الجودة من زاوية تلبية احتياجات العملاء المعلنين أو الضمنية

هناك اختلاف أيضًا في طريقة ملائمة الجودة للهدف. ويظهر هذا الاختلاف حين يكون الهدف تلبية احتياجات العميل ورضاه. وبحدث هذا سواء أمكن أن نساوي بين رضا العميل وبما هو جيد للعميل. هل "الاحتياجات" هي نفسها "الرغبات"؟ في التعليم العالي. هذا سيعني أن ما يريده الطلاب لا يمثل الشيء الجيد فعلاً بالنسبة لهم.

ومن الموثوق فيه أكثر أن نفكر في مجموعات مختلفة مثل الحكومات، والطلاب،

وأولياء الأمور في تحديد "احتياجات العميل" و"رضا العميل" بدلاً من التفكير في فئة واحدة من العملاء مثل الطلاب. فنجد أن العبارات أو المفاهيم مثل "القيمة من أجل المال"، و"القيمة المضافة"، و"العملية التحويلية" تستخدم لتعريف الجودة في التعليم العالي. ففي الرأي الذي يتبنى "القيمة من أجل المال"، هناك شيء ما يتسم بالجودة حين يتفق مع توقعات العميل بالنسبة للمبلغ الذي يُدفع من أجله. ومن ثم فإن الجودة تنطبق على رضا العملاء.

قد يكون هؤلاء المستهلكين هم الطلاب (الذين يوجهون العملاء ويستثمرون وقتهم عن كُثْب في التعلم)، أو الوالدين (الذين يدفعون المال للخدمات التعليمية لأطفالهم) أو الحكومة (التي تطبق سياسات وطنية وتستثمر المال العام للخدمات التعليمية). ومن زاوية النظر إليها على أنها "قيمة مُضافة"، نجد أنه يُنظر إلى المؤسسة التعليمية التي تمكن الطالب من زيادة معلوماته، وكفاءته، وفرصه التوظيفية على أنها مؤسسة ناجحة في جهودها ومن ثم في صُنع الجودة. فتأخذ العملية التحويلية في اعتبارها كيف يلعب التعليم العالي دوراً في تطوير مجموعة من الكفاءات العامة لدى الطلاب، بصرف النظر عن تزويدهم بكيان للمعرفة الأكاديمية.

وبينما استكشف هارفي وجرين وفاضلوا بين كل تعريف ممكن، فقد كان هناك نقداً أن التداعيات التي نجمت عن تعدد التعريفات لهذه المصطلحات قد تكون غير مفيدة. فعلى سبيل المثال، نجد أن تعريفات "القيمة المُضافة"، و"القيمة من أجل المال" للجودة تشجع على النقد لهذه التعريفات على أنها خصائص متوقعة كنتيجة لعملية الجودة، فالتعريفات ستلتف متراجعة، وتفرغهم من معناهم. ويُنظر هنا إلى "الملائمة للهدف" من قبل بعض خبراء ضمان الجودة على أنها طريقة ذات مغزى لتعريف الجودة.

من المهم أن نلاحظ أنه لا يوجد تعريف بمفرده يمكن أن يُعرف الجودة بشكل صحيح. فكل المفاهيم (والمفاهيم الأخرى) مفاهيم قيمة. ومع ذلك، فحين تختار هيئة ضمان جودة تعريف محدد للجودة، فيجب أن يكون محدداً بوضوح. ومن ثم، فإنه عند مناقشة طرق مختلفة للجودة النوعية في جزء سيأتي فيما بعد من هذا الجزء، سنرى أنه من

غير الممكن أن يكون أي رأي عن الجودة جيداً بنفسه. وفي الواقع، يجب على الهيئات أن تقوم بوضع مجموعة مؤلفة من مفاهيم مختلفة للجودة ملائمة لأهدافها.

تعريف المصطلحات الأساسية

تطوير هيئات ضمان الجودة من إجراءاتها لضمان الجودة انطلاقاً من مفهوم الجودة. ومن أجل عمل ذلك، فهم يستخدمون مجموعة من المصطلحات مثل الإحصائيات، المؤشرات، المعايير، والمواصفات، والعلامات. وغالباً ما يُستخدم نفس المصطلح من كيانات مختلفة للدلالة على مفاهيم ومقاييس مختلفة.

وقد تكون هذه الوحدة أكثر إفادة للقراء إذا كنا أكثر تواتراً في استخدام هذه المصطلحات.

فهي محاولة لعمل تعريف واضح للمصطلح وأيضاً ربط المصطلحات ببعضها. فأغلب التعريفات مستمدة من خلفية أعدها مؤلف هذه الكتاب في مشروع APQN عن "مؤشرات الجودة".

الإحصائيات والمؤشرات

نعرف أن "الإحصاء" فرع من علم الرياضيات الذي يتعلق بالتجمع المنهجي والتنظيم والتحليل للبيانات. وترتبط البيانات الإحصائية بحقائق وعناصر يتم معالجتها إحصائياً، أو تجميعها وتنظيمها نظامياً بحيث يمكن تحليلها. استخدمت نماذج بسيطة من الإحصائيات منذ بداية الحضارة، وذلك حين استخدمت التمثيلات التصويرية أو الرموز الأخرى لتسجيل أفراد من الناس، والحيوانات، والجماد على الجلود، والأسقف، والقضبان الخشبية، وجدران الكهوف.

فالبابليون قبل عام 3000 قبل الميلاد استخدموا جداول طينية صغيرة لتسجيل جداول المحاصيل الزراعية والبضائع التي يتم المقايضة عليها أو المباعه. والإمبراطورية الرومانية كانت أول حكومة تقوم بتجميع بيانات شاملة عن السكان، والمساحة، والثروة في المناطق التي تحكمها. وأُجريت بعض الإحصاءات الشاملة في العصور الوسطى في

أوربا. ويعطي هذا أمثلة لتجميع البيانات وتنظيمها بشكل نظامي. وتطورت أهمية الإحصاء من هذه البدايات البسيطة التي ذكرناها، لتصبح من وسائل التجميع النظامي للبيانات بأشكالها المختلفة سواء كانت هذه البيانات لها أهمية اقتصادية أو سياسية أو اجتماعية.

وعلاوة على ذلك، يخدم الإحصاء كأداة لربط وتحليل هذه البيانات. وتستخدم الإحصاءات في أغلب الحالات لتعريف البيانات الإحصائية. وقد نُعني بالإحصاء في هذه الوحدة البيانات الإحصائية. فتقوم هيئات ضمان الجودة بتجميع البيانات في أشكالها المتعددة لتوظيفها تعليمياً أو لإرسالها إلى برنامج. فالبيانات التي يتم تجميعها نظامياً في شكلها الأولي الذي تم تجميعها به تُسمى "إحصائيات" سواء تمت أو لم تتم إضافة قيمة لها.

فهم لبنات البناء لكل المصطلحات الخاصة بالقيمة المضافة، والتي ستطرق إليها فيما بعد، مثل مؤشرات الأداء. فعلى سبيل المثال فإنه يُطلق على تفاصيل عن تسجيل الطالب، والتقويم الأكاديمي، وهيكل الأتعاب. وحين يتم تفسيرها واستخدامها للإشارة إلى شيء ما، فإنها تصبح مؤشرات. فالإحصاءات في حد ذاتها غير كافية لإصدار الأحكام عليها. فيجب تحليلها في سياق محدد، أو من خلال معيار إحصائي محدد. وهنا يكمن السبب في تحويلها إلى مؤشرات. ويمكن أن تكون المؤشرات كمية أو نوعية. ويمكن أن تكون مقاييس لعدة جوانب للجودة في أي مؤسسة تعليمية أو برنامج.

وبينما المؤشر إحصائي، فليس كل الإحصائيات تعكس مؤشرات. فالمؤشرات إحصائيات للقيمة المضافة عن شيء ما يتم قياسه. وعلاوة على ذلك، فإنه يوجد نقطة مرجعية، والتي يتم من خلالها تفسير المؤشر. وبمعنى آخر، تختلف المؤشرات عن الإحصاءات التي تكون فيها مقاييس الجوانب تحت المراجعة. فتميز بعض هيئات ضمان الجودة بين إدخال المؤشرات، ومعالجة المؤشرات، وإخراج المؤشرات. ومن ثم فهم يفترضون أن عملية التعليم تمثل عملية لمنتج يحول المدخلات إلى مخرجات ونتائج بعد معالجتها. وترتبط مؤشرات المدخلات بمصادر وعوامل يتم توظيفها لإنتاج مدخلات لمؤسسة تعليمية (مصادر مالية، وخدمات مادية، وملفات للطالب والموظفين).

و ترتبط مؤشرات العملية بالطرق التي تتجمع فيها المصادر والعوامل وتُستخدم من أجل إنتاج مخرجات المؤسسة التعليمية (إدارة التدريس، والبحث - والخدمات). وتصف مؤشرات المخرجات الناتجة من قبل المؤسسات التعليمية (منتجات التدريس، والبحث والخدمات). ويمكن أن نضيف إليهم مؤشرات إنتاجية ومؤشرات النتائج (مثل معدلات التوظيف) فتزود مؤشرات الأداء بمقاييس لجوانب الأداء.

مؤشرات الأداء (PIs)

غالبًا ما يُشار إلى المؤشرات التي تُستخدم لتقييم مؤسسة تعليمية، أو للحكم على فاعلية برنامج بـ "مؤشرات الأداء". ونجد أن فكرة تقييم الأداء في التعليم العالي فكرة مُستعارة من علم الاقتصاد. ونجد من خلال هذا المعنى أن نجاح نظام أو مؤسسة تعليمية يرتبط بمدى كفاية وفاعلية إنتاجيتها.

وكنتيجة لذلك، فإن الفرد يخوض غالبًا في مؤشرات الكفاءة ومؤشرات الفاعلية في مناقشاته عن مؤشرات الأداء. فتتعامل مؤشرات الفاعلية مع النطاق الذي يحقق فيه النشاط الهدف الذي يسعى إليه أو الوظيفة التي يسعى إليها. ومن الممكن أن يشمل هذا معدلات الاستكمال، ومعدلات توظيف الخريجين، ورضا الطالب بين الآخرين. وعلى سبيل المثال، من الممكن أن يشمل هذا نسب الموظفين - الطلاب، أو تكاليف الوحدة، أو الاستفادة من الفراغات أو الوقت الذي يستغرقه الطالب حتى التخرج.

نتج عن نشر تقرير جارات من قبل لجنة نواب المستشارين والرؤساء في المملكة المتحدة قدرًا كبيرًا من الاهتمام في العالم كله لاستخدام المؤشرات في تقييم جوانب مختلفة للتعليم العالي. فقد تم تحديد عدد كبير من مثل هذه المؤشرات. ويرتبط أغلبهم بأداء المؤسسات التعليمية. وحيث وصل العدد إلى 264 كما حدده بوتريل وبوردين في عام 1994 (وهناك العديد تم إضافتهم بعد ذلك حتى وقتنا الحالي). فالهدف الرئيسي بوضوح هو تقييم أداء النظام، أو المؤسسة التعليمية، أو الهيكل التنظيمي.

ويمكن استخدام المؤشر لتحقيق عدة أهداف، وهي: المتابعة، وقرارات الدعم،

والمقارنة، والتقييم والتحسين. وتساعد مؤشرات الأداء في تحديد المشاكل. ومع ذلك، فهم غير قادرين على إقامة علاقات. فعلى سبيل المثال، يقوم مجلس تمويل التعليم العالي في إنجلترا HEFCE باستخدام مؤشرات الأداء لاتخاذ قرارات التمويل. وقد ترغب المؤسسة التعليمية في استخدام مؤشرات الأداء لمقارنة أدائها من جوانب محددة مع مؤسسة تعليمية مماثلة. فهئية لضمان الجودة مع وجود أجندة "للتحسين" قد ترغب في جذب انتباه المؤسسة التعليمية أو الحكومة لمجالات تحتاج إلى تحسين أكبر. وتبعاً للاستخدام الذي وُضعت من أجله مؤشرات الأداء، تستخدم هيئات ضمان الجودة مجموعة من الطرق. ويتسم استخدام مؤشرات الأداء بالتعقيد. وسنناقشه بشكل أوضح في الجزء الذي سيأتي فيما بعد.

المقاييس

مصطلح المقاييس مُستمد أيضاً من الصناعة. ويمكن وصف المقاييس بأنها مجموعات من المواصفات أو الكميات التي تصف خواص المنتج، أو العملية، أو الخدمة، أو السطح المشترك، أو المادة. وتُعرف ستاندرز نيوزلاند المقاييس بأنها مواصفات تُعرف المواد، أو الطرق، أو العمليات، أو الممارسات. وتوفر المعايير في الصناعة أساس لتحديد حد أدنى من المستويات المتسقة والمقبولة لكل من الجودة، والأداء، والأمان، والموثوقية. فعلى سبيل المثال، فإن تصميم بطاقات الائتمان الذي يُمكن من استخدامها في أي مكان في العالم تصميم موضوع وفقاً لمقاييس عالمية. وفي مجال التعليم العالي وضمان الجودة، تدل كلمة "مقياس" على مبدأ يجب اتباعه (أو يجب مطابقته)، ويجب أن نحكم به على المنتج (أو ملائمته).

وهناك أيضاً معاني أخرى، مثل "درجة التميز المطلوبة لهدف محدد"، وشيء معترف به كنموذج للتقليد. وهناك أيضاً سياقات أخرى، والتي يُعني فيها المقياس "أساسي"، وبدون أي خواص للقيمة المضافة، أو "معدل الجودة" أو الحد الأدنى من المتطلبات. ويمكن أيضاً التعبير عن المعايير بعدة طرق. سواء نوعياً أو كمياً. وفي هذه الوحدة، تشير المقاييس إلى مواصفات الجوانب، أو العناصر، أو المبادئ التي يجب أن يتم اتباعها، أو التي يجب استخدامها للحكم على مدى الجودة.

المعايير

يمكن تعريف المعيار بأنه مظهر أو جانب يتم من خلاله الحكم على الأشياء. وتُعرف الشبكة الدولية لهيئات ضمان الجودة في التعليم العالي INQAAHE المعيار بأنه " المواصفات أو العناصر التي يتم من خلالها إصدار الأحكام ". بينما تشير المعايير إلى العناصر، أو الجوانب، أو المقاييس التي تحدد المستوى. تشير هيئة الجودة لجامعات أستراليا AUQA إلى أن " وظيفة المقاييس هي قياس المعايير التي يتم من خلالها الحكم على الجودة ". وعند التطبيق، فإنه يتم استخدام مصطلحات المعايير والمقاييس بشكل تبادلي من قبل هيئات ضمان الجودة. ويميز مجلس التقييم والاعتماد الوطني بالهند (NAAC) بين المعايير وبين بيانات المعيار.

ويستحق هذا الأمر النظر فيه. فنجد في إطار عمل مجلس التقييم والاعتماد الوطني بالهند (NAAC) أن المعايير هي الجوانب الواسعة التي يتم على أساسها تقييم جودة المؤسسة التعليمية. وحدد المجلس سبعة معايير. وتماثل بيانات المعيار بيانات المقياس المستخدمة من قبل هيئات الاعتماد الإقليمية في الولايات المتحدة الأمريكية. وتحدد هذه البيانات مستوى المعيار أو المقاييس التي تتحقق بموجب هذا المعيار.

ستلاحظ أن المعايير الصادرة من مجلس التقييم والاعتماد الوطني بالهند (NAAC) ترتبط بالمظاهر، بينما تكون المعايير الصادرة من لجنة جودة التعليم العالي بجنوب أفريقيا في شكل بيانات. وستلاحظ أن بيانات المقياس لهيئات الاعتماد الإقليمية في الولايات المتحدة الأمريكية تماثل معايير لجنة جودة معايير التعليم العالي HEQC وبيانات معايير مجلس التقييم والاعتماد الوطني بالهند (NAAC). وتختلف الهيئات في استخدام مصطلح "المعايير" و"المقاييس". ومع ذلك، فكلهم يعنون مظاهر – سواء كانوا مع أو بدون مستويات أو مواصفات – ويجب أن يؤخذ هذا في الاعتبار عند تقييم الجودة.

العلامات Benchmarks

تمثل العلامة نقطة مرجعية لعمل المقارنات. فالعلامة كانت أصلاً علامة لمساح أرضي على الجدار، أو الدعامة، أو المبنى المستخدم كنقطة مرجعية في قياس الارتفاعات.

وفي هذه الأيام، يشمل المصطلح المستخدم في جميع الأنشطة المقارنات. وتعرف الشبكة الدولية لهيئات ضمان الجودة في التعليم العالي INQAAHE العلامة بالتعريف التالي: "العلامة نقطة مرجعية يمكن قياس شيء ما على أساسها. وفي أبسط تعريف، تحديد العلامات هو عملية التعلم من خلال عدة مقارنات. ولعدة عقود، كان هناك مقارنات تُعقد بشكل غير رسمي.

وفي هذه الأيام، وصلت العلامات إلى مرحلة أصبحت فيها عملية رسمية للمقارنة كطريقة لخلق أفكار للتحسين، ويفضل التحسينات الهامة في طبيعتها. ويُعرف المجتمع الأمريكي للجودة العلامات بأنها عملية تحسن تكون فيها المنظمة قادرة على قياس أدائها مقارنة مع أعلى فئات المنظمات، وتحدد كيف حددت هذه المنظمات مستويات أدائها وتستخدم المعلومات لتحسين أدائها. تُعرف الشبكة الدولية لهيئات ضمان الجودة في التعليم العالي INQAAHE تحديد العلامات بأنه "عملية تمكن من مقارنة المدخلات، أو المعالجة، أو المخرجات بين المؤسسات التعليمية (أو أجزاء منها) أو في مؤسسة بمفردها لمدة من الوقت " فهناك عدة طرق لتحديد العلامات التي تهدف أهداف محددة. ولفهم الاختلافات، يجب أن نأخذ في حساباتنا الخيارات المتوافرة للطرق المختلفة لتحديد العلامات والمنهجيات.

وفيما يلي بعض التصنيفات التي وضعتها خدمة كومانويلث لإدارة التعليم العالي CHEMS في نشرتها عن تحديد العلامات في التعليم العالي: مراجعة دولية. لندن:

العلامات الداخلية لمقارنة وحدات مختلفة في نظام أحادي بدون أن يكون لديه بالضرورة مقياس خارجي تُقارن به النتائج.

- علامات المقارنة الخارجية لمقارنة الأداء في مجالات رئيسية على أساس المعلومات من الهيئات التي نرى أنه يمكن المقارنة معها.

- علامات خارجية تعاونية لعمل مقارنات مع مجموعات أكبر لا تمثل منافسين رئيسيين.

- علامات الصناعة التحويلية الخارجية (الأفضل في تصنيفها) التي تنظر في جميع أنحاء الصناعات المتعددة في البحث عن تطبيقات وابتكارات جديدة أياً كان مصدرها.

وهناك عدة أنواع في الدراسات السابقة عن تحديد العلامات. وهناك أيضاً عدة منهجيات يمكن تبنيها لتطوير هذه العلامات. فعلى سبيل المثال، "تصنع طريقة مقاييس النوع المثالي" (أو "المقاييس الذهبية") نموذجاً قائماً على أفضل ممارسة مثالية. ومن ثم فهو يستخدم في تقييم الهيئات في النطاق الذي تتناسب معه في هذا النموذج. وفي الجانب الآخر، نجد أن تحديد العلامات الرئيسية طريقة تبحث عن تحديد كمية التكاليف، وحمل العمل، والإنتاجية وأداء مجال وظيفي محدد. سيكون النشاط 2 مألوفاً لك مع تطويرات أكثر فيما يتعلق بتحديد العلامات. وتشير المناقشات أنه من الممكن أن تتخذ العلامات عدة أشكال. فيمكن أن تكون علامات كمية (مثل النسب) أو نوعية (مثل التطبيقات الناجحة). ويمكن التعبير عنها كـ "تطبيقات"، أو "بيانات"، أو "مواصفات للنتائج"، والتي من الممكن أن تتداخل معاً. وبالتحديد، من الممكن أن تكون العلامات "تطبيقات" أو "مقاييس".

وتمثل المقاييس التعبير عن التأثيرات الكمية التي وصلت مرة لتطبيقات تم تطبيقها. ولن نخوض في تفاصيل ذلك في هذه الوحدة حتى لا نخرج عن أهدافها.

ومع أخذنا في الاعتبار المناقشات، فسنستخدم التعريفات التالية في هذه الوحدة:

- الإحصائيات: بيانات إحصائية أو بيانات يتم تجميعها بطريقة نظامية
- المؤشر: بيانات أو إحصائية تشير إلى شيء أو علامات لشيء ما
- مؤشر الأداء: بيانات تعطي إشارات لبعض مظاهر الأداء
- المعيار: مظهر أو عنصر يمكن اتخاذ الحكم على أساسه
- المقياس: مواصفات المظاهر أو العناصر أو المبادئ التي يحكم على الجودة من خلال التطابق معها
- العلامة: نقطة مرجعية لعمل مقارنات

مداخل لضمان الجودة

على أساس المفاهيم المختلفة للجودة والسياق، تتبنى هيئات ضمان الجودة تعريف محدد للجودة لتطوير الإجراءات. وسنقوم بمراجعة مجموعتين من المفاهيم المختلفة للجودة التي يمكن تبنيها من قبل هيئات ضمان الجودة.

اتباع المقاييس مقابل الملائمة للغرض

تبنى بعض هيئات ضمان الجودة فهمها للجودة باتباع أهداف "معرفة ذاتيًا" للمؤسسة التعليمية أو البرنامج كنقطة بدء. وتحدد الهيئات الجودة مع مرجعية لوضع المقاييس، والمواصفات أو التوقعات التي تحدد بالخارج. فتعرف هيئات المجموعة التي تأتي فيما بعد الجودة بالخارج. وقد لا يعنون بما تُعنيه المؤسسة التعليمية بالنسبة لهم ليقوموا بالعمل. وبالأحرى، فهم يطالبون بحد أدنى يجب عمله على الأقل أ أو ب أو ج الذين يتم تحديدهم كمتطلبات خارجية. وهناك أيضًا اختلافات في المستويات التي حددتها الهيئات لإثبات الجودة - سواء كانت الحد الأدنى من المتطلبات أو مقاييس عالية.

مفهوم الجودة القائم على المقاييس

في فهم الجودة على أساس المقاييس، يجب أن تثبت المؤسسات التعليمية الجودة مقابل مجموعة من المقاييس المحددة مسبقًا. ويُنظر إلى الالتزام بالمقاييس التي تطورت بالخارج على أنها مستوى البداية للجودة. ونجد أن السائد هنا الالتزام بالنهاج، والمسائلة المحاسبية، والالتزام بالنظم، وتبني أكواد التطبيق. وهذا أيضًا تطبيق تكون فيه النتائج والكفاءات التي تم الحصول عليها هامة، كما في حالة الترخيص لممارسة المهنة. ويمكن أن نلاحظ أيضًا أن المقاييس ليست بالضرورة كمية. وللحكم إذا ما كانت تطابق المعايير، فإنه يجب الاتفاق على مستوى معين أو تحديد هذا المستوى. قد يكون هذا المستوى كميًا (مثل نسبة الطلاب - المعلمين) أو نوعي (كاف، ومؤهل، وهيئة تدريس مؤهلة). ويتضح من الأمثلة المذكورة في الأقواس أن القضايا المنظورة كقضايا كمية من الممكن أن تكون قائمة على أساس نوعي. فيمكن التعبير عن أغلب المظاهر النوعية في شكل كمي.

تقوم بعض الهيئات بتطوير مقاييس على أساس التطبيقات الجيدة المطلوبة في مؤسسات أو برامج الجودة. وهم أيضًا هيئات عبرت عن مواصفات تفصيلية يجب الوفاء بها. فهم يعتمدون أكثر على المواصفات الكمية. وتعطي مجموعة المقاييس المطورة من اللجنة للمؤسسات التعليمية للتعليم العالي الصادرة من جمعية إنجلترا الجديدة للمدارس والكليات مثالاً على ما سبق ذكره. وتمثل أيضًا المقاييس الصادرة من المجلس الهندي (AICTE) مثالاً لما سبق ذكره.

يملك المجلس الهندي (AICTE) مجموعة من المقاييس يجب الوفاء بها لتأسيس مؤسسات تعليمية جديدة ترغب في تقديم درجات للطلاب في مجال دراسة الهندسة والمجالات الأخرى ذات العلاقة. وتُعني المقاييس التي وضعها AICTE اختبار إذا ما كان لدى المؤسسات التعليمية القوة والخدمات الكافية لتقديم برامج الجودة. ومن أجل جوانب محددة، قام AICTE بتحديد المقاييس الكمية.

ففي حالة الفهم القائم على المقاييس، توضح الأمثلة إذا ما كان شيء ما تعتمد عليه الجودة يطابق المقاييس المستمدة من الخارج. وعلى النقيض من وجهة النظر هذه، فإن مفهوم الجودة "الملاءمة من أجل الهدف" يبدأ مع أهداف المؤسسة التعليمية.

فهم الجودة تبعاً للملاءمة من أجل الهدف (FFP)

عند اتباع طريقة "الملاءمة من أجل الهدف" للجودة، ستكون المنظمة أو الجهة متبعة لطريقة "الملاءمة من أجل الهدف" في حالة:

- وجود إجراءات موجودة مناسبة لهدف محدد (أهداف محددة).
- هناك دليل أن هذه الإجراءات تحقق في الواقع الهدف المحدد (الأهداف المحددة).

ومن خلال هذا المعنى، فإن المؤسسة التعليمية التي تحقق أهدافها سواء على المدى القصير أو المدى البعيد التي وضعتها لنفسها من المفترض أن تكون مؤسسة جودة. وتصبح هذه الأهداف سواء كانت لمؤسسة تعليمية أو برنامج عدسات تستخدمها هيئة ضمان الجودة لتحليل جودة المؤسسة التعليمية أو البرنامج.

وسواء كان الهدف من المؤسسة التعليمية مفوضاً به من خارج الحكومة أو من أصحاب المصالح المعنيين بالأمر، فإنه سيكون قابلاً للنقاش. وهذا ما يطلقون عليه طريقة "الملاءمة من أجل الهدف". ففي هذه الطريقة يقوم الفرد بتحديد الطرق المقبولة. ومن ثم يتم قياس هذه الطرق مع مقاييس خارجية. ولكن "الملاءمة من أجل الغرض" تفترض ضمناً أننا نتحدث عن أهداف حددتها المؤسسة التعليمية بنفسها. وفور دمج المؤسسة التعليمية للتفويض في أهدافها، تصبح جميع الأهداف أهداف "معرفة ذاتياً" للمؤسسة التعليمية. ويظل هذا حقيقي حتى في الحالات التي يكون فيها التفويض للمؤسسة التعليمية ممنوح من أصحاب المصالح الخارجيين المعنيين بالأمر. ومن ثم يمكن قياس المؤسسة التعليمية على أساس هذه الأهداف. وهذا مناسب للأنظمة حيثما تضمن الآليات الأخرى أن المؤسسات التعليمية أو البرامج تتبع المقاييس الموضوعية على مستوى البداية المحددة مسبقاً.

وهي أيضاً فعالة في الأنظمة المصحوبة بآليات تنظيم ذاتي جيدة، حيثما يتم تشجيع تنوع الآليات (مقابل التطابق مع المقاييس)، وحيثما يتم منح مؤسسات التعليم العالي مستوى عالي من الاستقلالية. وهيئة الجودة لجامعات أستراليا AUQA هيئة متخصصة في "طريقة الملاءمة من أجل الهدف". ولا تفرض هيئة الجودة لجامعات أستراليا UQA مجموعة موصوفة خارجياً من المقاييس وفقاً لمراجعة حساباتها. وبدلاً من ذلك، فهي تستخدم أهدافها وفقاً لنقطة البدء الأولية للمراجعة. وتعترف هذه الطريقة باستقلالية المراجعة في تحديد أهدافها وفي تطبيق عمليات لتحقيقها. وتكمن المهمة الرئيسية للجان خبراء هيئة الجودة لجامعات أستراليا AUQA في أخذها في الحسبان لأداء المراجعة مقابل هذه الأهداف.

ونجد أنه في نفس البلد الواحدة، من الممكن أن يكون هناك هيئات ضمان جودة مختلفة لديها مفاهيم مختلفة للجودة تبعاً للتفويض الممنوح لها. فعلى سبيل المثال، فإن الكيانات المهنية التي تنظر في جودة المجالات المهنية للدراسات تبني فهمها للجودة على كفاءة الطلاب الذين يمارسون المهنة. وفي نفس البلد، يكون لدى الهيئة المسؤولة عن

متابعة تأسيس مؤسسات تعليمية جديدة توقعات مختلفة. وفي أغلب الحالات، تستخدم هيئات ضمان الجودة مجموعة من هذه المفاهيم وفقاً لما هو مطلوب من السياق الذي يجب أن يعملوا من خلاله. ومن ثم، فقد طوروا من ممارسات ضمان الجودة حول هذا المفهوم. فتحدد طريقة "الملاءمة من أجل الهدف" قابل "الفهم القائم على المقاييس" الطريقة الأكثر توسعاً المتبعة من قبل هيئة ضمان الجودة. فعلى سبيل المثال، تكون المراجعة أكثر طبيعية على أساس "الملاءمة من أجل الهدف" والاعتماد على "أساس المقاييس".

وهناك نقد قد وُجه لطريقة "الملاءمة من أجل الهدف" بسبب عدم تحديدها لـ "الملاءمة من أجل الهدف". فعلى سبيل المثال، عند تقييم الأداء على أساس الأهداف، سواء كانت أهداف على المدى البعيد أو القصير، والتي حدتها المؤسسة التعليمية نفسها، فمن الممكن أن يجد فريق المراجعة أن الأهداف التي تم تعريفها ذاتياً قد تم تحقيقها. ومع ذلك، فهذا لا يحدثنا بشيء عن القيمة الأكاديمية للأهداف سواء على المدى البعيد أو القصير. ففي الحقيقة، من الممكن أن يتأرجحوا متعدين على مستوى متواضع. وأدى هذا إلى انتقادات حول "تحديد الأهداف" وقياس المقاييس مقابلهم. ومع ذلك، فممكّن للفرد أن يجادل في أنه من الصعب فصل التعريفين. وعملياً، ليس من الممكن أن يكون لدينا فهم مطلق للجودة طريقة "الملاءمة من أجل الهدف".

ويمكن أن نجد قدرًا من ما هو "مقبول ومناسب" لناخذه في حساباتنا كجودة ممكن أن توجد في كل مفاهيم الجودة. فهناك متطلبات تطوير وطنية محددة غير قابلة للتفاوض التي يجب أن تحدد من خلالها مؤسسات التعليم العالي رسالتها. وتعتني هذه المتطلبات بملائمة الأهداف، حتى في حالة اختيار هيئة ضمان الجودة "الملاءمة من أجل الهدف" حيث أن هذا مجاها. فعلى سبيل المثال، تُعرف جامعة ويسترن سيدني الجودة في إطار ضمان الجودة بأنها "الملاءمة من أجل هدف معني". وهي تعترف بأن الأهداف يجب أن تكون مناسبة.

وبالرغم من أن هيئة الجودة الوطنية بأستراليا AUQA تتبع طريقة الملاءمة من أجل الهدف في برنامجها للمراجعة، فإن كل المؤسسات التعليمية الأسترالية تخضع لشروط ضمان

جودة أوسع نطاقاً يتكون من الممثلين التاليين (بالإضافة إلى هيئة الجودة الوطنية بأستراليا (AUQA):

- الحكومة الفيدرالية، وذلك من خلال قسم التوظيف، والعلوم، والتدريب (DEST).
- المجلس الوزاري للتوظيف، والتعليم، والتدريب، وشؤون الشباب (MCEETYA)
- إطار عمل المؤهلات الأسترالية (AQF).
- البروتوكولات الوطنية الصادرة من المجلس الوزاري للتعليم، والتدريب، وشؤون الشباب MCEETYA .
- لجنة نائب المستشار الأسترالي (AVCC).

وبمعنى آخر، فإنه هناك تنظيم جيد للملائمة الأهداف من قبل آليات أخرى في قطاع التعليم العالي. وهذا يُمكن هيئة الجودة الوطنية بأستراليا AUQA من التركيز على الملاءمة من أجل الأهداف. وبالنظر إلى هذا الأمر من زاوية أخرى، سنجد أن كل وظيفة مؤسسات التعليم العالي تخضع لنظم وأدلة إرشادية محددة. فهم يحصلون على الموافقة على توظيفهم من خلال الموافقة على اتباع نظم وأكواد محددة للممارسة.

و إلى الحد الذي تكون فيه النظم والتوصيات مقبولة من قبل المؤسسات التعليمية، سيصبحون جزء من سياسات المؤسسة التعليمية (وبشكل ضمني، سيكونون بعد ذلك جزء من أهداف المؤسسة التعليمية). ومن ثم يمكن هيئة الجودة الوطنية بأستراليا AUQA أن تأخذ في حساباتها إذا ما كانت المؤسسة التعليمية تبنت هذه الأدلة الإرشادية أو تكيفت معها، وتبحث الحد الذي يتم فيه تحقيق أهداف المؤسسة في هذا الخصوص. وتستخدم هيئة ضمان الجودة في شيلي تعريف الجودة الذي يجمع بين كل الجوانب ويلقي الضوء على حاجة مؤسسات التعليم العالي لتحمل مسؤولياتها تجاه الجودة.

الحد الأدنى من المتطلبات مقابل معايير التعليم العالي (أو التطبيق الجيد)

تضمن بعض نماذج الجودة فقط الوفاء بالحد الأدنى من المتطلبات لوضع معين. وتُعني هذه النماذج بشكل عام الالتزام بالأهداف. وكنتيجة لذلك، يكون هناك تضمينات

للموافقات والعقوبات. ومن خلال سياق التنوع والخصوصية، نجد أن أغلب الدول النامية تواجه العديد من المزودين ذوي المستوى المتدني وليس لديها نظام للتعامل معهم. ومن ثم، فإن الأولوية الآن تكمن في وجود حد أدنى من المقاييس. ولاستكمال الطريقة، فيوجد في نفس البلد مبادرات أخرى تؤكد على "تحسين المؤسسات التعليمية" ولا تتبع هذه الطريقة النظامية. ونجد في بعض الأحيان أنه من الممكن أن يكون لدى الهيئة طرق مختلفة.

أحدها يضمن الحد الأدنى من المتطلبات، بينما الآخر يهتم بالمعايير العالية. وتبعاً لمرحلة تطوير نظام التعليم العالي، يمكن لهيئات ضمان الجودة أن تحدد معايير عالية للجودة. وعلاوة على ذلك، فإنه من الممكن أن يكون الإطار المرجعي للتقييم "ممتاز" وليس فقط يلبي الحد من المتطلبات. وتُسمى لجنة الولايات المتحدة المتوسطة للتعليم العالي بالولايات المتحدة الأمريكية مقاييسها للاعتماد "خصائص التميز بالتعليم العالي". وقد تبدو هذه المناقشة وكأنها تقدم طرق متناقضة لضمان الجودة. ولكن يجب علينا أن نتذكر أن ضمان الجودة يتعامل مع المؤسسات والبرامج التعليمية المختلفة لمستويات معينة من الجودة. وعلاوة على ذلك، تختلف الجودة المتعلقة بالبلاد بشدة. ففي نفس البلد، يمكن أن تجد آليات متعددة تتواجد معاً لتخاطب اهتمامات مختلفة للجودة.

يجب أن يكون هناك تنسيق بين هذه الجهود المختلفة للجودة. وبشكل عام، فإن هذه الهيئات لضمان الجودة التي تنظر إلى الحد الأدنى من المقاييس، والهيئات الأخرى التي تركز في الحد الأدنى من المتطلبات في نفس النظام، كل منها مكمل للآخر. وهناك آليات مطلوبة لضمان مستوى البداية للجودة وأيضاً لتعزيز الجودة بين المؤسسات التي تخطت مستوى البداية.

مجالات تقييم الجودة

إن المجالات أو الجوانب المشتركة والتي يجب أن تأخذها هيئات ضمان الجودة في الاعتبار هي كثيرة. وحقيقة، بينما تختلف المسميات، أو يكون هناك اتباع لهياكل تنظيمية

مختلفة، فإن أغلب هيئات ضمان الجودة تنظر إلى نفس الأشياء. وبالتالي، يمكن أن يكون هناك تأكيدات مختلفة. وهذه حقيقة في كل الهيئات، بصرف النظر عن الاختلافات في السياق الذي تعمل فيه الدولة ووحدة ضمان الجودة، ففي أغسطس 2002، قام المكتب الإقليمي لمنطقة آسيا والمحيط الهادي التابع لمنظمة اليونسكو في بانكوك برعاية " اجتماع للخبراء عن " مؤشرات الجودة وتسهيل حركة الخدمة الأكاديمية من خلال هيئات ضمان الجودة " لمنطقة آسيا والمحيط الهادي.

حضر الاجتماع نخبة من خبراء ضمان الجودة والتعليم العالي من ثمان دول. ووافق المشاركون في الاجتماع أن المجالات التالية هي المجالات الرئيسية التي يجب اتباعها في الجودة:

- التكامل والرسالة.
- الحوكمة والإدارة.
- الموارد البشرية.
- مصادر التعلم والبنية التحتية.
- الإدارة المالية.
- ملف الطالب، والخدمات المساندة.
- جوانب المقررات الدراسية.
- التعليم - التعلم، والتقييم.
- البحث، والاستشارة، والتوسع.
- ضمان الجودة.

وحدد المشاركون أيضًا المجالات التي يجب أن نأخذها في اعتبارنا كمجالات رئيسية في المجالات الرئيسية التالية:

- التكامل والرسالة، الأمانة والشفافية في السياسات والإجراءات، والتفاعل مع المجتمع والمعنيين من أصحاب المصالح، والرسالة الواقعية التي يجب صياغتها

بوضوح، والأهداف على المستوى البعيد أو القريب المعروفة لكل العناصر الأساسية للمؤسسة التعليمية، تحقيق المساواة للمجموعات المحرومة والحفاظ عليها.

- الحوكمة والإدارة، استقلالية الحوكمة، والهيكل التنظيمي، وتمثيل السلطات، والفاعلية المؤسسية، والخططة الاستراتيجية، وتوثيق المستندات، وتحديث الإدارة.
- الموارد البشرية، إجراءات التوظيف، والكفاية، ومؤهلات وكفاءات الموظفين، والمكافآت، والتميزين، والعضوية، والجوائز، وميداليات المجتمعات المتعلمة للموظفين، والحفظ، وتطوير الموظفين، والاعتراف والمكافأة، وأحمال العمل بالنسبة للموظفين، وبرامج الرعاية الاجتماعية، والشكاوي والتظلمات.
- مصادر التعلم والبنية التحتية، الأراضي والمباني، الملكية، العامل والقاعات، خدمات المكتبة وتقنية المعلومات، انفاقات المكتبة على الطالب، الإنفاق على خدمات الحاسوب للطالب، خدمات الصحة، الرياضة والتربية البدنية، وقاعات الإقامة، وصيانة الحرم الجامعي، والاستخدامات المثلى، واستخدام المجتمع للخدمات المؤسسية، والاستخدام التجاري للخدمات المؤسسية.
- الإدارة المالية، مصادر التمويل، ملكية المصادر، دعم التمويل، جمع المصادر، توزيع المصادر، المساءلة المحاسبية، السيولة، موازنة الأكاديمية وخطط التطوير، تكلفة وحدة التعليم، إدارة الأصول الاستراتيجية، مقارنة المقبوضات بالمدفوعات.
- ملف الطالب، والخدمات المساندة، إجراءات التسجيل، ملف الطالب - نوع الجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية، والتوزيع الجغرافي، والطلاب الأجانب، والتسجيل على أساس مستويات مختلفة للدراسة، ونسبة الأعمار، ونسبة الطلاب / الموظفين، ولم يتم تسجيله، وتوزيع درجة الدخول، ومعدل النجاح والرسوب، والتقديم إلى الوظائف والدراسات الأخرى، وتحقيق أهداف الطالب، ورضا الطالب، وتقديم المشورة الشخصية والأكاديمية، ومشاركة الموظفين في تقديم المشورة للطلاب، والمنح الدراسية القائمة على أساس الاستحقاق والجدارة، والمنح الدراسية والزومات الأخرى، والآليات الرسمية وغير الرسمية للتغذية الاسترجاعية للطالب، وتمثيل

الطالب، وشكاوي الطلاب والطعون الأكاديمية، وتنقل الطالب، والأنشطة الترفيهية للطلاب، ومعدل تحديد مستوى الطلاب، ورضا صاحب العمل مع الطلاب، والمكاسب التي يحققها الطالب من مجال الدراسة، وجمعية الخريجين والملف الشخصي للخريجين.

- جوانب المقررات الدراسية، المطابقة مع الأهداف على المدى القريب والبعيد، الملائمة مع الاحتياجات الاجتماعية، تكامل السياق المحلي، أخذ المبادرة، مراجعة وإعادة تصميم البرامج، وخيارات البرنامج، وآلية التغذية الراجعة على جودة البرنامج، والتفاعل مع أصحاب العمل ونظرائهم الأكاديميين، المحسوب على دورات دراسية مختلفة.
- التعليم – التعلم، والتقييم، ابتكارات التدريس، استخدام الوسائط والطرق الجديدة، أنشطة المشاركة في المقررات الدراسية، تطوير المهارة والكفاءة، المشروعات وسبل التعلم الأخرى، والربط مع المؤسسات التعليمية، والتدريس كتجارة وصناعة، والربط بالتدريب الميداني، ومتابعة تقدم الطالب، والتقييم الداخلي المستمر، واستخدام المختبرين الخارجيين، وجدول الاختبارات، وعقد الاختبارات، والتقييم، وإعلان النتائج، والبرامج العلاجية والإثرائية.
- البحث، والاستشارة، والتوسع، الدعم المؤسسي للبحث، نشاط الموظفين في البحث، طلاب البحث في مجال الدراسة، عدد من شهادات التجارة الممنوحة للموظفين الأكاديميين، عدد مشروعات البحث، مشروعات البحث التي تتبناها الصناعة، تمويل بحث القطاع العام، نسب نفقات وإيرادات البحث، المعيدون والزمالات، الموظفين الذين يلقون الدعم من منح البحث الخارجية، معدات البحث، فائدة نتائج البحث للتعليم، المزايا الاجتماعية للبحث، البحث التخصصي، مشاركة الطالب في بحوث أعضاء هيئة التدريس، جودة البحث --- تنويه عن النشرات والدوريات، العوامل المؤثرة، أولياء الأمور والرخص، مزايا الاستشارة للصناعة ولأنشطة توجيه المجتمع.

- ضمان الجودة، ضمان الجودة الداخلية، البحث المؤسسي عن إدارة الجودة، التنسيق بين الوظائف الأكاديمية والإدارية، نتائج تقييمات الجودة الخارجية، البيئة الأكاديمية، الإصلاحات التعليمية.

تشير هذه المجالات إلى الكيفية التي عرفت بها مجموعة من هيئات ضمان الجودة المجالات الرئيسية مع التركيز على الجودة في المؤسسات التعليمية. ستلاحظ أن بعضهم يمكن أن يرتبط بتعبيرات كمية بينما البعض الآخر يرتبط بتعبيرات نوعية. تشير الأمثلة إلى أن مجالات التقييم تتداخل مع الاعتماد المؤسسي واعتماد البرامج. ومع ذلك، فهناك اختلافات في كل من النطاق والمجال. وبالرغم من أن جوانب المقررات الدراسية تحت الاعتماد المؤسسي قد تكون معنية أكثر بكثير بسياسات وتطبيقات المؤسسة التعليمية كاملة، فإنه يجب أن ينظر اعتماد البرنامج عن قرب إلى جودة المقررات الدراسية للبرنامج تحت المراجعة. ومن الممكن أن ينظر الاعتماد المؤسسي أيضًا إلى نوعية برنامج أو أكثر للبحث عن دليل للتقييمات. ومع ذلك، فإن الهدف ليس تمرير الحكم عن جودة المقررات الدراسية لهذا البرنامج. وبدلاً من ذلك، فإن الهدف هو عمل اختلافات عن جوانب المقررات الدراسية ككل للمؤسسات التعليمية.

صناعة قرار ضمان الجودة

يجب أن تبني هيئات ضمان الجودة إطار عمل لترجمة مفهومها للجودة في شكل "قرارات لضمان الجودة". وحقيقة، فإن الأدلة التقييمية أو إطار العمل الذي تكون قرارات المؤسسة التعليمية مبنية عليها يمثلان عنصرًا هامًا في ضمان الجودة.

ويمكن لعملية ضمان الجودة أن تختبر العديد من الجوانب الأكاديمية والإدارية للمؤسسة التعليمية أو البرنامج الذي تتم مراجعته، وأن تجمع البيانات عن هذه الجوانب. ومع ذلك، فإن المعلومات التي يتم تجميعها لا تتحدث عن نفسها. يجب اتخاذ قرار بشأن الحكم التقييم، ويجب أن يتم تفسير الأدلة التي تم تجميعها في ضوء بعض الأسئلة المسبقة. ويمكن القيام بعمل هذا في شكل أكثر صراحة، حيث يتم وضع العلامات الكمية والعلامات النوعية لتحقيق الأهداف المرغوبة، ويقوم المراجع ببساطة بوضع أساس

للدليل. ومع ذلك، فإنه هناك أيضًا نظم يوضع على أساسها التقييم من خلال حكم مهني للمراجع.

هذا الاستخدام للدليل، والذي نحكم عليه مقابل عمل ضمان الجودة، يقودنا إلى قرارات تتبعها نتائج هامة. فالهيئات تقوم بعمل هذا بعدة طرق. بعضها يقوم بتطوير المقاييس، والآخرون يوافقوا على مجموعة من المؤشرات، بينما لا يزال الآخرون يحددون العلامات. وبينما تقوم بعض الهيئات بتطوير مؤشرات محددة، تقوم الهيئات الأخرى بتطوير بيانات قياسية واسعة النطاق التي يمكن تقييم الجودة على أساسها بمعرفة الخبراء.

طرق مختلفة لاستخدام المقاييس

تبنى هيئات ضمان الجودة طرق مختلفة لتطوير واستخدام المقاييس. فترتبط المقاييس الموصوفة من قبل المجلس الهندي (AICTE) في الغالب "بمدخلات" المؤسسة التعليمية المطلوبة لتقديم برنامج جودة. وتحولت بعض الهيئات للتركيز على "النتائج". وترتبط المقاييس بالإجراءات والمقاييس المؤسسية في أغلب برامج الاعتماد في المجالات المهنية لهذه الدراسة. ففي هذه الحالة، يكون هناك تبني للرأي الذي يكون مجاله التطبيق.

تفسر هذه الهيئات الجودة من حيث كيفية إعداد المشاركين في المهنة لتحمل مسؤولياتهم. ونتج عن ذلك في السنوات الأخيرة أن العديد من الكيانات المهنية أصبح يعطي اهتمامًا بالمقاييس القائمة على الكفاءة. ويركز هذا على التطبيق الملائم والفعال للمعرفة، والمهارات، والسلوكيات. فهم يؤكدون على العلاقة بين التعليم الرسمي والنتائج التي يحققها العمل. وهذا يعني أنهم يرتبطون بالقدرة على تطبيق المعرفة بطريقة مناسبة تتسم بالفاعلية في المهنة.

ونجد أن الهيئات التي تتبنى هذا المفهوم للجودة عادة ما تطلب من المؤسسات التعليمية والبرامج أن تقدم عرضًا "لمخرجات" البرنامج بدلاً من "المدخلات". ومن ثم يصبح المجال هو تطوير الكفاءة بين الطلاب ليصبحوا مهنيين أكثر، بدلاً من التركيز على ساعات التدريس أو مجرد تدريب عملي على الخبرة. وتطور كيانات التنظيم المهنية

المنهجيات على أساس المقاييس القائمة على الكفاءة بعدة طرق. فنجد على سبيل المثال أن المؤسسة الكندية للمحاسبين القانونيين (CICA) طورت " خريطة الكفاءة للمحاسب الكندي المرشح " لكي يكون مؤهلاً (معترف به أو مسجل) كمحاسب قانوني. ويمكن أن تقوم المؤسسة الكندية للمحاسبين القانونيين (CICA) بالتعاون مع المحاسبين القانونيين CAs بتمثيل 68,000 محاسب قانوني و 8,000 طالب في كندا وبرمودة.

فقد عرفت نوعين من الكفاءات: صفات الجودة والمهارات المنتشرة (والتي يتوقع من جميع المحاسبين أن يتحلوا بها عند تأدية أي مهمة لهم)، الكفاءات الخاصة والتي تم تجميعها في ستة فئات. وبالإضافة إلى ذلك، الطرق المختلفة لاستخدام المقاييس، وعملية صناعة القرار للسماح بوجود مستويات مختلفة من إصدار الأحكام المهنية. ونجد أن أغلب هيئات الضمان المهني تملك مستوى ما من المواصفات والاعتماد على تحديد الكمية. وفي بعض إطارات العمل لضمان الجودة، يتمتع النظر بحرية أكبر في إصدار الأحكام بناء على إطار عمل موسع. وفي أغلب الأنظمة الأخرى، يتم توجيه حكم النظر لاعتبارات صريحة مثل المواصفات والمؤشرات الكمية.

الاعتماد على التقييم الكمي

قد تعتمد هيئات ضمان الجودة على التحديد الكمي في مستويات مختلفة. ومن بين هذه الطرق: أن يُطلب من المؤسسات التعليمية أن تثبت أنها تتبع نماذج كمية محددة، وأن تطلب من نظرائهم أن يقوموا بتقييم إذا ما كانت هذه النماذج تتبع أم لا، وأن تطلب بتسجيل التقييم الذي يقوم به نظرائهم على أساس مقياس كمي، وأن تطلب التعبير عن نتيجة نهائية في شكل مقياس كمي. وهنا ينشأ سؤال: "هل يمكن تقييم الجودة على أساس المقاييس الكمية؟" وتظل هناك عدة وجهات نظر لهذا السؤال المحوري. وحقبة، فإن تقييم الجودة أمر ضروري وحتمي لعدد من الأنشطة الإنسانية. ومع ذلك، من الممكن أن تكون الطرق الفنية التي تم توظيفها موضوعية تمامًا. فعلى سبيل المثال، نحن نعتمد نطاق كبير في التصورات الحسية الإنسانية لتقييم جوانب مثل الجمال، والموسيقى، والشاي، والراحة في تكييف الهواء والعطور. ومن المعروف أيضًا جيدًا أننا لا نملك مقاييس

واضحة لقياس عدة أشياء في الحياة مثل المشاعر، والفكر، والعاطفة. وهناك اعتقاد شائع أيضًا أن الجودة مثلها مثل الجمال، فكل منهما مطلب صعب المنال. وقد ناقشنا الجودة كفكرة معقدة ومتعددة الأبعاد. ولا يوجد شك أنه يوجد عدة أشياء أخرى على نفس القدر من الأهمية.

ويشمل هذا على سبيل المثال التطوير، والنمو، والتميز، والديمقراطية، والدين. فقد تعلمنا أن نتعامل مع هذا. وفي هذا السياق، بُذلت جهود عديدة لتقييم الجودة. واعتمدت بعض هذه الجهود أكثر على الطرق الكمية، بينما اعتمدت الأخرى على الطرق النوعية. وتمثل هيئة الاعتماد المكسيكية للهندسة حالة تعكس هذه النقطة. فحين يكون هناك تأكيد على التناسق، والالتزام أو الاتفاق على مستويات الأداء المتوقعة، سنجد أن هيئات ضمان الجودة تميل إلى تطوير نماذج معمارية. ومن ثم، يمكن استخدامها كإطار مرجعي لضمان الجودة. وتمثل معايير المجلس الهندي AICTE مثالاً على ذلك. وفي نفس الوقت، نجد أن بعض الهيئات تبحث عن ضمان حد أدنى من المقاييس التي لم يتم التعبير عنها كمياً. وتمثل مجموعة معايير الجدارة لهيئات الاعتماد في الولايات المتحدة الأمريكية مثالاً على ذلك. وعلى الجانب الآخر، نجد أن بعض الهيئات تعتمد على تحديد الكمية عند النظر في تميز المؤسسات التعليمية. فعلى سبيل المثال، نجد أن المجلس الوطني للاعتماد في كولومبيا (NCAC) لديه تميزاً في مجاله. فهو يعرف الجودة على أنها عملية قائمة على 66 خاصية. وتملك كل خاصية بدورها سلسلة من المتغيرات الكمية والنوعية منصوص عليها.

وبعبارة أخرى، يمكن الاعتماد على تحديد الكمية بصرف النظر عن إذا ما كانت الهيئة تبحث عن ضمان الحد الأدنى من المقاييس أو مقاييس للجودة العالية. وقد تواجه هيئات الجودة التي تبحث عن الضمان بموضوعية، وتقلل من موضوعية تقييم النظير تحدياً خاصاً، وقد تختار أن تعتمد على المقاييس الكمية. فهم يزعمون أن المقاييس الكمية تساعد في ضمان شفافية عملية ضمان الجودة. وتعتبر طريقة مؤشرات الأداء هي الطريقة الشائعة لإنجاز التقييم الكمي.

استخدام مؤشرات الأداء

لا يزال استخدام مؤشرات الأداء في ضمان الجودة محور نقاش. ومع ذلك، فقد لقي قبولاً في بعض القرارات المتعلقة بالمسائل المحاسبية. ففي المملكة المتحدة، كرد فعل لقوى السوق في تحديد أفضل منتجات من الجامعات. وفي أستراليا، تم تطوير مؤشرات الأداء بحيث يمكن أن يكون رد المؤسسات التعليمية أكثر إيجابية تجاه الأولويات الحكومية. وفي هولندا، أستخدمت مؤشرات الأداء لفرض ردود فعل ونظم مالية. وفي الولايات المتحدة الأمريكية، مكّن استخدامها المؤسسات التعليمية من الحصول على استقلالية أكبر بعيداً عن تشريعات الدولة.

ويرى مؤيدو مؤشرات الأداء أن هذه المؤشرات يمكن أن تساعد بالطرق التالية:

- يمكن أن تكون مؤشرات الأداء مفيدة في اختبار الأمور المتعلقة بالمسائل المحاسبية.
- تساعد مؤشرات الأداء في مقارنة أداء المؤسسات التعليمية المماثلة.
- يمكن أن تزود مؤشرات الأداء بنطاق كبير من المعلومات عن الأداء لتوجيه استراتيجيات التحسين الذاتي والإدارة الفعالة.
- يمكن أن تزود مؤشرات الأداء بمعلومات عامة بسيطة عن الصحة في المؤسسة التعليمية في عدة مجالات للتوظيف.
- يمكن أن تشكل وصفات السياسة.

وبعبارة أخرى، يمكننا النظر إلى مؤشرات الأداء على أنها تساعد مؤسسات التعليم العالي في التخطيط والإدارة من أجل التحسين الذاتي، وفي التزويد بالمعلومات العامة، وفي عمل المقارنات ووضع العلامات. وقد تساعد مؤشرات الأداء الحكومة كمقياس للمسائل المحاسبية، ولرسم السياسات. وبينما يرغب العديد في قبول مؤشرات الأداء كهدف للتحسين الذاتي، تجدهم خائفين من استخدامهم في مراقبة المؤسسات التعليمية. ويلخص دافيس هذا الموضوع بالطريقة التالية: "حيثما تصبح مؤشرات الأداء أكثر إثارة للجدل، حيث التأكيد عليها ينقلها من استخدامها كواحدة من عدة مدخلات إلى اتخاذ قرار فعال

لاستخدامها كأداة مصنفة، لتحديد المؤسسات التي تلقى التقدير، وتستحق التمييز بشكل مختلف".

ويشير هؤلاء الذين لا يدعمون مؤشرات الأداء من زاوية ضمان الجودة إلى حقيقة، وهي أن أداء المؤسسات أو الجودة التي يتم بها تسليم البرنامج قد تتأثر بمجموعة مختلفة من العوامل. وعلاوة على ذلك، فإنه ليس من السهل تقييم المؤسسة التعليمية أو البرنامج الذين يأخذون هذا العوامل في الحسبان. ولذلك يجب أن يشير أيضًا إلى المهمة المعقدة في تقييم الجودة التي يجب أن تكون متوازنة مع تقييم النظير.

تحديد الكمية لتوجيه تقييم النظير

قد يُطلب من المراجعين اتباع أدلة إرشادية محددة ترتبط بالمقاييس الكمية التي يجب أن يُجرى من خلالها الحكم النوعي. فعلى سبيل المثال، فإن منهجية الاعتماد لدى المجلس الوطني للاعتماد NBA بالهند تتطلب مراجعين للتعبير عن حكمهم وفقًا للمؤشرات، مع الحد الأقصى من الدرجات لكل مؤشر والذي يتم تحديده مسبقًا من المجلس الوطني للاعتماد NBA بالهند. وهذا بصرف النظر عن منهجية المجلس الوطني للاعتماد NBA بالهند التي يتم توجيهها تجاه تقييم النظير.

تحديد الكمية في عمل تقرير على الناتج

في حالة مجلس التقييم والاعتماد الوطني بالهند (NAAC)، تستخدم الدرجات لحساب الدرجات المؤسسية في شكل نسبة مئوية. وتحدد درجات المؤسسة التعليمية تقديرها على أساس مقياس قائم على تسعة نقاط، فيعكس التقدير ج الدرجات التي تتراوح بين 55-65، ويعكس التقدير ج+ درجات تتراوح بين 60-65، ويعكس التقدير ج++ درجات تتراوح بين 65-70، ويعكس التقدير ب درجات تتراوح بين 70-75، ويعكس التقدير ب+ درجات تتراوح بين 75-80، ويعكس التقدير ب++ درجات تتراوح بين 80-85، و، ويعكس التقدير أ درجات تتراوح بين 85-90، ويعكس التقدير أ+ درجات تتراوح بين 90-95، ولا تُمنح المؤسسات

التعليمية التي لا تحصل على 55٪ كحد أدنى. وتتبع بعض الأنظمة الأكثر حداثة هذه الطريقة من أجل تحقيق قدر أكبر من المصدقية ولضمان الموضوعية.

ويظهر هذا حقيقة وبشكل خاص في غياب مجموعات راسخة من المقيمين أو في الأنظمة الكبرى مع الكثير من التباين في فرق العمل. ومع ذلك، تظل العلاقة بين الأعضاء والموضوعية محل تساؤل. وهناك أعداد تساعد فقط في حالة عمل افتراضات محددة. وبذلك، فهم يعملون حين تستطيع أن تتأكد أن الفرق بين 50٪ وبين 60٪ هو نفسه الفرق بين 75٪ و 85٪، فعلى سبيل المثال، لا يكون الحال كذلك عند التطبيق. فتعطي المقاييس الكمية صورة مضللة للموضوعية، وتخفي الموضوعية الحقيقية التي تساهم في وضع الدرجات. وناقش العديد من أصحاب المصالح المعنيين بالأمر التبعية لتحديد الكمية لعدة أسباب. فهو قد يساعد هيئة ما على ضمان التناسق في طريقتها، ويقلل الاختلاف داخل فريق العمل بين لجان المراجعة. وقد يكون أيضًا مفيدًا جدًا في الأنظمة الناشئة لضمان الشفافية.

ومع ذلك، فقد يساعد ذلك مؤسسات التعليم العالي على عمل تقارير عن مقاييس تحديد الكميات التي تفيدهم بدلًا من التقييمات النوعية الحقيقية. أو قد يشجعهم على ملاحظة المقاييس نفسها، بدلًا من ما يمثلوه. وقد عُبر أيضًا عن المخاوف المتعلقة بملائمة، ودقة، وكفاية العديد من المقاييس الموجودة، أو من المحتمل أن تكون موجودة، أو التي توظفها هيئات ضمان الجودة. وأصبح الاعتماد على تحديد الكمية والمؤشرات النوعية أكثر إثارة للجدل أكثر من أي وقت مضى عندما يتحول التوكيد من استخدامهم كمدخلات في صناعة القرار إلى استخدامهم كأداة للتصنيف. ويعتمد الكثير على الكيفية التي يتوازن بها الاعتماد على تحديد الكميات مع تقييم النظر.

الاعتماد على الحكم المهني

لا تقدم بعض هيئات ضمان الجودة نماذج صريحة وأهداف كمية، ويرجع ذلك إلى أنهم يشعرون بأنه في حالة وضع نماذج صريحة، فقد أدى إلى نتائج عكسية لـ "التنوع المؤسسي" وـ "طريقة الملائمة من أجل الهدف". وهذا لا يعني أن الالتزام بالمقاييس ليس

مهماً. ومع ذلك، يوجد بعض الآليات التي تضمن الالتزام. ففور تأمين مستوى البداية، ستختبر الهيئة مدى جودة المؤسسات التعليمية في أداءها لعملها وفقاً لطريقتها لتحقيق أهدافهم سواء على المدى الطويل أو المدى البعيد. ومع الأخذ في الاعتبار أن التنوع مهم جداً هنا وأن الاعتماد على التقييم الكمي قد لا يكون مفيداً.

يلتزم الحكم المهني هنا بضمان إطار جودة الهيئة المحوري هنا. فالهيئات التي لا تريد أن تكون توجيهية جداً، لا تطالب المؤسسات التعليمية بالالتزام بأهداف كمية محددة. ولكن من الممكن أن يزودوا بأدلة إرشادية تفصيلية (أو مقاييس) حول قضايا مثل إثبات الكفاية والكفاءة. فعلى سبيل المثال، فقد لا تصر الهيئة أن يكون هناك معلم لكل 10 طلاب. وبالمثل، فقد لا تصر أن تتناول برامج الدراسات العليا فقط أصحاب درجة الدكتوراه. ولكنها قد تقول بلغة عامة أنه يجب أن يكون هناك هيئة تدريس كافية تتسم بالكفاءة لإدارة برنامج تحت المراجعة. فعلى سبيل المثال، تزود هيئة الجودة لجامعات أستراليا AUQA بالمجالات الإرشادية فقط لكي يتم تغطيتها.

إن الحكم المهني الموالي لأفكار ضمان الجودة مركزي هنا. فالهيئات التي تعتمد أكثر على الحكم المهني لفريق المراجعة، يجب أن تكون على علم بالموضوعية التي سيتبعوها عند الخوض في عملية ضمان المراجعة. وتتناول هيئات ضمان الجودة هذا الأمر بتطوير كتيبات وأدلة إرشادية لتوجيه التقييم النظير.

وكما ناقشنا في الوحدات السابقة، فإن استراتيجية التدريب القاسي هي المفتاح لضمان تقييم نظير موثوق فيه. ويمثل وجود استراتيجية جديدة مرغوب فيها تساعد في تعزيز موضوعية أحكام فريق عمل المراجعة النظير مطلباً يصلون إليه بالإجماع، وليس بالتصويت. ومن ثم، فالموضوعية مؤمنة من خلال مقياس للذاتية، حيث يوجد رفض لآراء المتطرفة. فالرأي السائد هو الرأي الذي يتفق عليه فريق العمل.

وهناك عوامل أخرى هامة تساعد في اتخاذ القرارات الهامة، والتي تتعلق بتكوين فرق العمل، والطريقة التي يقومون بتغطية وجهات النظر المختلفة بها، والطرق النظامية. وتعتمد هيئات ضمان الجودة عادة على تحديد الكميات، وعلى تقييم النظير. ومن

أجل التلائم مع السياق والتفويض الممنوح لهم، فإنه يجب عليهم أن يختاروا موقف مناسب. فالخيارات ليست من أجل أن نراها كخيارات قاطعة واضحة. وبدلاً من ذلك، فهي طرق قد تُستخدم في المجموعة، بسبب أنها تظهر نقاط قوى وضعف مختلفة على السطح.

المرونة من أجل ملاءمة السياق

يجب أن تخاطب أيضًا هيئات ضمان الجودة قضية المرونة فيما يتعلق بتقييم الجودة في كلاً من التقييم الذاتي وإطار المراجعة. وأحد الطرق لتقديم المرونة لتأخذ في الحسبان المهام المحددة التي ترتبط بالظروف هي طريقة الملائمة من أجل الهدف. وبشكل أساسي، يجب على الهيئة أن تسأل نفسها إذا ما كان من الممكن أن تستخدم مجموعة من المقاييس والمعايير لأنواع مختلفة من المؤسسات وأنواع مختلفة من البرامج.

طرق مرنة للتقييم الذاتي

من الممكن أن تقوم هيئة ضمان الجودة مبدئيًا بتطوير إطار عمل عام للتقييم الذاتي للمؤسسات التعليمية أو البرامج. وعند تطور المنهجية المتبعة، يجب أن نأخذ في الحسبان المثالية التي تستهدفها. أحد المسائل التي يجب أن نأخذها في الحسبان هي معرفة "التنوع المؤسسي". ويجب أن تصنع أيضًا تقييم ذاتي أكثر ارتباطاً وفائدة للمؤسسات التعليمية. ونجد في أي نظام في التعليم العالي أن مواصفات وخصائص المؤسسات التعليمية تختلف من مؤسسة لأخرى. فعلى سبيل المثال قد تجد مؤسسة تتسم بتكثيف البحث، أو توجيه التدريس، أو كبر أعمار هيئة التدريس / أو صغر أعمارهم، أو اختلاف تخصصاتهم و/ أو تعدد هيئات التدريس. وما إذا كانت نفس المجموعة من الأدلة الإرشادية، والمعايير، والتوقعات للتقييم الذاتي كافية تمثل قضية في هذه الأنظمة.

وإذا تحدثنا بشكل عام، فإن الهيئات تزود بمرونة محدودة جدًا في تخطيط وتنظيم التقييم الذاتي. فنجد أن بعض الهيئات تزود بمجموعات مختلفة من الأدلة الإرشادية والكتيبات من أجل مساعدة فئات مختلفة من المؤسسات التعليمية. وفي بعض الحالات،

كان هناك محاولات لتجربة طرق ابتكارية لتقديم المرونة. ففي الولايات المتحدة الأمريكية، صاحبة التاريخ الطويل في الاعتماد، هناك عدة أمثلة للطرق المرنة لتقييم الذات. ويمثل هذا ردًا جزئيًا للرد على التنوع المتنامي للمؤسسات التعليمية. وهو يرتبط جزئيًا أيضًا بالشكاوي المقدمة من المؤسسات التعليمية عن العبء الذي تتحمله من تكرار زيارات الاعتماد. وتقدم بعض هيئات الاعتماد الإقليمية خيارات مختلفة لإجراء دراسة ذاتية (تقييم ذاتي). فعلى سبيل المثال، تملك لجنة الولايات المتوسطة في التعليم العالي (MSCHE) أربعة نماذج رئيسية للدراسة الذاتية: النموذج الشامل، النموذج الشامل مع المجال الخاص، نموذج الموضوعات المختارة، ونموذج الدراسة الذاتية البديلة.

وتتسم جمعية إنجلترا الجديدة أيضًا بالمرونة في طريقتها للدراسة الذاتية. فنجد أن بعض هيئات الاعتماد الإقليمية لديها مشروعات مقدمة تؤدي إلى استمرار الاعتماد. وقد يُنظر على هذا كمجموعات مختلفة من المرونة لاستهداف الدراسة الذاتية. ومع ذلك، سيكون من المطلوب بذل مجهود مشترك والتزام جاد أكبر تجاه المشروع. ناقش مشروع تحسين الجودة الأكاديمي AQIP في الوحدة 3 مثالاً على هذا. فمع مشروع تحسين الجودة الأكاديمي AQIP، ستجد أن المؤسسة التعليمية لديها الفرصة لإثبات أنها تتبع مقاييس وتوقعات اعتماد لجنة التعليم العالي. وأنها من الممكن أن تقوم بعمل ذلك من خلال نتائج الأحداث التي من الطبيعي أن تنحاز مع الأنشطة المستمرة التي توصف الموصفات التي تسعى إلى تحسين أداؤها.

المرونة في تعريف مقاييس وممارسة التقييم الذاتي

ربما تكون الطريقة الأكثر شيوعًا والأكثر فاعلية لتكون مرناً أن تستخدم الوصوفات النوعية للمقاييس. فحتاج بعض المقاييس إلى مؤسسات تعليمية للتزويد بدليل على أنهم يوجد لديهم مصادر كافية لعمل شيء ما. أو قد يحتاجون إلى مؤسسات تعليمية لتقديم خدمات مناسبة، وتطوير مستوى كبير من البحث، أو استخدام منهجيات تدريس مناسبة. ومن ثم، تتحمل المؤسسة التعليمية مسؤولية إظهار ما ترى أنه كاف، ومناسب، وهام و/ أو ملائم لإنجاز عملها بشكل جيد.

وهذا يساعد المؤسسات التعليمية حقيقة في التفكير فيما يقومون بعمله فعلاً. وبالتحديد، فهو يدفعهم في التفكير في إذا ما كانت المصادر التي يملكونها، أو الطريقة التي يؤدون عملهم بها، هي التي يحتاجونها فعلاً. وبالطبع، فإنه من أجل أن تتسم هذه الطريقة بالفاعلية، فإنه يجب على المؤسسات التعليمية أن تزود لمعلومات داعمة، سواء كانت معلومات كمية أو نوعية، ذات علاقة بهذا الموضوع. فهذا سيمكنهم من البرهنة على رضاهم عن فريق عمل المراجعة وعن الهيئة، وعلى أن ما يقومون بعمله صحيح. فما هو مناسب لبرنامج قانون، سواء من حيث عدد أعضاء هيئة التدريس أن نسبة الذين تم توظيفهم للعمل ساعات دوام كامل قد يكون غير كاف بشكل كامل لبرنامج في الهندسة المعمارية، أو برنامج في طب الأسنان. وعلى الجانب الآخر، ما هو كاف للتدريس في مؤسسة تعليمية تعمل في مجال التدريس قد يكون غير كاف بشكل كامل في مؤسسة تعليمية تعمل في مجال البحث.

المرونة في إطار عمل التقييم

حين تقع مؤسسات تعليمية من أنواع مختلفة تحت اختصاص هيئة ما، فغالبًا ما ينجم عن مناقشة الجودة هذا السؤال: "كيف يمكن تطبيق نفس المجموعة من المقاييس على كل المؤسسات التعليمية أو البرامج؟ تعتمد بعض الهيئات على تقييم النظر لتُحاط علمًا بالتنوع المؤسسي. والبعض عاجلوا بنجاح هذه المسألة من خلال تطوير إطارات عمل مختلفة.

دور النظراء في قرائن وسياقات التقييم

كل كيان لديه صفاته التي يتميز بها. وحقيقة، فإن الهيئة لا يمكنها معالجة كل الاختلافات من خلال تطوير إطارات عمل متباينة. ولكن تأخذ الهيئات هذا في اعتبارها كمسألة هامة يكون المراجعين حساسين أو موجهين تجاهها. وتناقش برامج التدريب والتوجيه عادة قرائن وسياقات التقييم. وعلاوة على ذلك، فإن الهيئات التي تواجه قضية "التنوع المؤسسي" و "القرائن والسياقات" تشكل فرق المراجعة لديها بعناية. فهم يفعلون ذلك باختيار مراجعين يمكنهم أن يضيفوا خبرة ومهارة إلى فريق العمل. وهذا يساعد فريق العمل على فهم السياق بدون مقارنة إطار ضمان الجودة واتساق النهج المتبع.

في حالة عدم التمييز بين "فهم السياق" و "الأعذار بسبب عدم الأداء"، فإن هذا سيؤدي إلى الإضرار بمصداقية الهيئة وموضوعية التقييم. فيجب أن تتلقى هيئات ضمان الجودة برامج التدريب المناسب ويحتفظون بها في مكان معروف إذا كانت لديهم الرغبة في إبداء مرونة خلال تقييم النظر. فهم يأخذون في اعتبارهم الطرق المتنوعة المتبعة في ضمان الجودة. ولكل طريقة مزاياها وعيوبها، تبعاً للمكان الذي تستخدم فيه، وكيفية تطبيقها، ولأي هدف تُستخدم. ومن الضروري أن يكون هناك تحليل بعناية للعوامل المختلفة من أجل اتخاذ قرار تجاه الخيار المناسب. وقد تكون المناقشات وحالات الدراسة المذكورة أعلاه مفيدة لتوسيع فهم الخيارات المختلفة المتوافرة. ولكن لن تكون طريقة واحدة كافية لتقديم حل كامل لمشاكل بلادك. وحقيقة، يجب أن تكون أي استراتيجية على علم بالسياق. ومع ذلك، فعند تطوير استراتيجية ضمان الجودة، سيكون الاستعانة بخبرات الدول الأخرى أمراً مفيداً. ويجب النظر للمناقشات في هذه الوحدة وفقاً لهذا المفهوم.