- 6 -

جودة العمليات التعليمية

أيقظتني الحماسة التي كانت تشوب صوت الشاب من شرودي وأنا مستغرق في التفكير بثمن قميصه الذي يحمل ماركة إبيركرومبي أند فيتش عندما كان يتحدث عن مقرر دراسي هائل أخذه في كلية الزراعة. كان المقرر يتضمن مشكلات فعلية واجهت مجموعات الطلاب في أثناء عملهم على اكتشاف الموارد واستخدامها، التي يقدمها قسم البحث في الجامعة.

قال الطالب: «لم أتعلم في حياتي بمثل ذلك القدر في الصف، لا بل لم أكن أعلم أنه بمقدوري أن أتعلم هكذا.»

قلت له: «لا بد أن أستاذ المادة كان مدرسًا رائعًا.»

ضحك الطالب قائلًا: «لقد قمنا نحن بكل العمل؛ كل ما فعله الأستاذ هو تحديد المشكلات ومساعدتنا، ولكنه لم يكن يعرف كيف يدرّس.»[1]

هذا المقطع الساخر مأخوذ من كتاب «قضية ضد التدريس» للمؤلف لاري سبنس الذي نُشر أخيرًا في مجلة التغيير يبين الفرق بين النظرة التقليدية بأن المدرسين يجب أن «يشرحوا ويختبروا» والنظرة الأشمل للتعليم التي نتبناها في هذا الكتاب. ثم إنها تضع خطًا تحت اللبس والفوضى التي تحيط بموضوع جودة التعليم برمته.

يمكن عذر المراقب العادي على حيرته بشأن جودة التعليم في الكليات والجامعات الأمريكية؛ إذ تعزز الصور المشرقة لأعداد الطلاب الذين يملؤون الجامعات واستمرار تصدر أمريكا للتعليم العالي والعلوم الرأي القائل إن المؤسسات التعليمية في الولايات المتحدة هي الأفضل في العالم.

ما الجودة في نظر الأساتذة؟

إن الأساتـذة هـم الأوصياء على جـودة التعليم، ولكن ما الذي تعنيـه هذه المسؤولية بالنسبة إليهم؟ للحصول على إجابة لهذا السؤال قام بعض الأشخاص من المركز الوطني لتطويـر ما بعد المرحلـة الثانوية بطرح أسئلة على بعض أعضـاء الهيئات التدريسية عما تعنيـه الجـودة بالنسبة إليهم (هذه الدراسة مذكورة في الفصـل 4). وقد قدم نحو مائة عضـو منهـم آراء مختلفـة عن مدى أهميـة جودة التعليـم بالنسبة إليهـم وللقسم الذي يعملون به.

أفـاد أكثر من نصـف المجيبين تقريبًـا، الموجوديـن في أفضل الكليـات والجامعات خاصة، أن النقاش العميق فيما يخص جودة التعليم نادر أو معدوم. وتشير الفقرة الآتية إلى النظرة السائدة.

لم تكـن جـودة التعليم تمثل قضية بالنسبـة إلى القسم؛ لأنها تسـير جنبًا إلى جنب مـع محتويات المقرر ونحن على العمـوم لا نناقش محتوى المقرر. كل فرد هنا يعمل جيدًا. (أستاذ في مادة اللغة الإنكليزية، جامعة بحث).

إن جـودة التعليـم ليست من الأمور التـي نناقشها بوضوح. إننـا نفترض أن الجميع هنـا يحرصون على الحفـاظ على سوية المواد التي يدرّسونهـا في المجالات كافة. إن عمل الهيئة التدريسية شاق إلى حد ما وعلينا أن نواكب التطور باستمرار، لذا لا يقلقنا حقيقة موضوع الجودة. (أستاذ في الاقتصاد، كلية فنون حرة).

إننا (القسم) لم نجر أي نقاش عن هذا الموضوع (جودة التعليم)، ولم نبحث فيه على الإطلاق. لا أشعر أنه مسألة مهمة أو أساسية هنا. (أستاذ مادة التاريخ، جامعة بحث).

أستطيـع القول: إن هذه القضية (جـودة التعليم) لم يجر التركيز عليها بوجه جدي أبـدًا. ويجـري طرحها مصادفةً مـن حين لآخر، ولكنهـا ليست في مقدمـة الشؤون التي نبحثهـا. فهناك افتراض أنه ليس هناك مشكلة بهذا الشأن. (أستاذ مساعد، مادة اللغة الإنكليزية، جامعة شاملة).

يمكننـا هنا ملاحظة نمطين مختلفـين: الأول، أن الأساتذة يرون أن الجودة مرادفة لمحتـوى المقـرر وأن الهيئة التدريسية التي تتابع التطور في حقلهـا سوف تعتمد المحتويات الصحيحـة في مقرراتها. الثاني، أن النقاش فيما يخص الجودة نادرًا ما يجري في حال عدم وجود دليل على وجود مشكلة. بعبارة أخرى، يميل الأساتذة إلى افتراض أن الجودة بخير ما لم يكن هناك سبب لافتراض العكس.

أشـار الباقون ممـن أجابوا على السؤال السابق إلى أن الجـودة أمر يشغلهم، إلا أن إجاباتهـم لم تكن تقدم تأكيـدًا كبيرًا على ذلك. على سبيل المثـال، أشار بعضهم إلى أن فرضيات الجودة غير الرسمية هي أكثر من كونها رسمية ونظامية، حتى إنها «تتسلل» إلى تفكير القسم أو الكلية.

ما أعنيه هو أن الناس قلقون بشأن جودة التعليم. إنهم يشتكون من ذلك الأمر بوجه غير رسمي، وأنا أعتقد أنهم يتحدثون كثيرًا في هذا الشأن. (أستاذ في قسم علم النفس، جامعة مانحة لدرجات الدكتوراه).

تعليقات كهذه تعني أن جودة التعليم أمر ثانوي وليس أساسيًا، وأنه همّ نشتكي منه بدلًا من تحمل مسؤوليته بالكامل.

قـدم معظم المشاركـين على الأقل عبر ردودهم تعريفًا جزئيًا لجـودة التعليم. لقد عزز النمـط الرئيـس الـرأي القائل بـأن جودة التعليـم مرادفـة لمحتويات المقـرر – فكلما كانت المحتويات أقوى كانت الجودة التعليمية أفضل. إضافة إلى ذلك، كان الأساتذة يميلون لموازاة محتويات المقرر الجيدة ببرنامج البحث القوي. والقول الآتي يمثل هذه الأفكار جيدًا:

حسنًـا، أنا أرى أن للبحث تأثيرًا في تعريفهم (أي طلاب مرحلة الدراسة الجامعية) علـى صـورة بجودة أفضل بكثير لعلـم الاجتماع دون شك من أي نـوع. (أستاذ مادة علم الاجتماع، جامعة بحثية).

إن طلابنـا الذيـن في مرحلة الدراسـة الجامعية يبلون بلاءً حسنًـا، ونحن نعطيهم تعليمًـا ممتازًا. لا أعتقد أنه أمر جيد لو أننا لم يكن معظمنا باحثين فاعلين. فلولا البحث لكان هناك جزء مفقود في التعليم. (أستاذ مادة الفيزياء، جامعة بحثية).

كنت أعتقد أنه ليس من المهم وجود باحثين جيدين كأساتذة، وأظن أن هذا خطأ. لقد أدركت لاحقًا كيف أن العمل البحثي يرفد عملي ويغذيه، وأعتقد أن هذا الرابط (بينهما) يجب أن يبقى. (أستاذ مساعد في علم الاقتصاد، جامعة بحثية).

هدفنا هو تحقيق برنامج عالي الجودة يتضمن قدرًا معقولًا من الجهود المبذولة من قبل كل فرد من أفراد الهيئة التدريسية. إننا ندرك أن قوة عملية البحث تكمل قوة عملية التدريس؛ إذ يوجد توازن لطيف بينهما، وعلينا أن نكون حذرين كي لا نخل بذلك التوازن بترجيح كفة أحدهما على كفة الآخر. ولكن هناك العديد من المقررات التي تستفيد فعلًا من حقيقة أن نشاط الهيئة التدريسية في مجال البحث أكبر مما هو عادة في الكليات الصغرى إلى حد ما. (أستاذ مساعد، مادة العلوم، كلية فنون حرة).

لا تدل هذه العبارات على قناعة الأساتذة القوية بمدى ما يسهم به البحث لمحتوى المادة فقط، بل تدل أيضًا على الصعوبة التي يواجهونها في وصف كيفية حدوث تلك الإسهامات. لقد أكدوا على أن البحث الجيد يعطي مقررات ممتعة مبتكرة ورائدة، وأن هذه المقررات تمثّل الشرط الضروري والكافي للجودة. ولكن للأسف، فإن تأكيد «الكفاية» يبقى على العموم دون اختبار.

الجودة كما ينظر إليها من خارج المؤسسة الأكاديمية

عرفت ميادين العمل الأمريكية الكثير عن الجودة في أثناء العقدين الأخيرين الماضيين؛ ففي حين يجري التسليم بموضوع الجودة، أو يجري استبعاد طرحه بحجة أننا «سنعرفه عندما نراه»، فإن الشركات الناجحة اليوم تفهم أن العمليات ذات التخطيط الماهر والجهود المركزة ضرورية لتحقيق الجودة. فمثلاً، أكد دبليو إدوارد دمينغ W. Edward Deming، الرائد في مجال الجودة، أن تلبية حاجات المستَخْدِم تمثل المعيار المحدد للجودة وأنه على كل أفراد المؤسسة المشاركة بفاعلية في تحسين الجودة بوجه «ثابت ومستمر»[2].

تعلـم خـبراء الجودة أيضًـا أن كل بعد من أبعاد الجودة لا يجـري تقويمه، ولو بطريقة انتقادية، لا يمكن أن يتحسن بوجه نظامي. ويقدم التقويم التغذية الراجعة اللازمـة التـي يحتاجها المنتجـون لرصد أدائهـم وإجراء التعديـلات المناسبة في منتصـف المقـرر. إنها تقـدم البيانات والمعلومـات اللازمة لتشخيصـ المشكلات والصعوبـات وتشـير إلـى فرص التحسين. لذلـك فـإن تصنيف الإجـراءات في مجموعات زمنية يمكن أن يشير إلى التحسينات أو يحدد المجالات التي هي بحاجة إلـى المراجعة والتعديل. كما تسمـح المقارنة بين المجموعات الزمنية في المشروعات أو وحـدات التشغيل المتشابهة للمنتجين بقياس تقدمهم أو بقياس ما يمكن إنجازه باعتماد مقاربات أخرى.

تنبهـت الشركات الأمريكية في ثمانينيات القرن الماضي لموضوع الجودة. فالشركات التي خسرت نصيبها في السوق لمصلحة الشركات المنافسة اليابانية والأوروبية قد أدركت أن امتـلاك منتج جرت هندسته على نحو جيد، وتسهيلات إنتاج جيدة، وقوى عاملة على قـدر مـن الكفاية ليـس كافيًا. على المنتج أن يلبـي حاجات المستخـدم ومتطلباته، ويجب تصميم مرفق الإنتاج وتجهيزاته مع إبقاء العين على عمليات الجودة. والشيء الأهم، على أفراد الشركة أن يفهموا الجودة، وأن يكون لديهم الحافز وقوة الدفع اللازمين لتحقيقها، وأن يجري تدريبهـم على عمليات تحسين الجودة، ودعمهم عبر مدّهم بالأدوات اللازمة والبنيـة التحتية المناسبة. وعليهم الالتزام بفكـرة أن الجودة يمكن أن تتحسن باستمرار – وأن مصطلح «جيد بما يكفي» ليس كافيًا.

رفعت جائزة مالكولم بالدريدج الوطنية للجودة، التي قررها الكونغرس ومنحها أول مـرة عام 1988، وعي البـلاد عبر التعرف على نموذج مثالي عن الجـودة في الأداء. لقد جسدت جائـزة البالدريدج مجموعة من المعايير وعملية لتقويم أداء الشركات وفقًا لتلك المعايـير. وتدل المعايير السبعة لهـذه الجائزة على الأسئلة التـي نستخدمها عادة لتقويم قدرات تحقيق الجودة لأي كيان أو منتج. وهي مذكورة أدناه، وكل منها متبوع بملحوظات عن كيفية قيام أي جامعة نظامية أو كلية بتحقيق متطلبات ذلك المعيار.[3] هذه الملحوظات

تبين لماذا لا يقبل ذوو العلاقة الخارجيون الادعاءات الخاصة بالجودة الأكاديمية بقيمة أدائها الظاهري.

1) **القيادة:** هل حدد القادة الكبار بوضوح قيم جودة أي مشروع، وأهدافه، وسبل تحقيق تلك الأهداف؟ هل انخرط كبار المديرين التنفيذيين في هذا بوجه شخصي؟ هل يتضمن ذلك الانخراط توصيل التميّز في الجودة إلى المجموعات خارج نطاق شركاتهم؟[4]

قليل من قادة الكليات والجامعات حدد بوضوح «قيم الجودة، وأهدافها، وطرق تحقيقها» في مؤسساتهم. وفيما يخص الانخراط الشخصي بموضوع الجودة فيتضمن عادة البحث عن أفضل الأساتذة وتهيئة أفضل بنية تحتية ممكنة، ومن ثم ترك مبادرة الهيئة التدريسية وسيادتها تأخذ مجراها. وأما الاتصالات الخارجية فتتكون بوجه أساسي من مراجعة الآراء التقليدية عن مؤهلات الهيئة التدريسية وأهمية البحث.

2) **المعلومات والتحليل:** هل المعلومات المستخدمة لتوجيه نظام إدارة الجودة في الشركة موثوقة، ومعطاة في وقتها، وسهلة الوصول؟

قليل من المؤسسات من يحتفظ بأنظمة معلومات فاعلة عن جودة التعليم؛ فعندما تعتمد بعض المؤسسات على متابعة مؤشرات كبرى مثل نسبة الخريجين، وسعة الصفوف، وعلى معدلات العلامات الكلية، فإن غياب المعلومات التفصيلية عن محصلة عمل الطالب والقيمة التي أضافها المقرر له ومواد المقرر الرئيسة ملفت للنظر. ويجري جمع تقويمات عن الطالب فيما يخص المقرر بوجه اعتيادي، ولكن الأساتذة يغفلون قيمتها، واستخدامهم لها في مجال تحسين الجودة أمر مشكوك فيه.[5] ونادرًا ما تكون هناك عمليات تقويم للتدريس والمدرسين.

3) **التخطيط الإستراتيجي للجودة:** كيف تخطط المؤسسة لتحقيق القيادة، أو الاحتفاظ بتلك الصفة في مجال الجودة؟ كيف تعمل هذه الخطط بوجه يكمّل عمل خطة العمل الكلية؟

تخطط معظم المؤسسات بوجه إستراتيجي لتحقيق الجودة في الكليات، وبعض أقسام الجامعات والكليات تخطط محتويات المنهاج.[6] في الواقع إن الهيئة التدريسية

وتخطيط البرنامج يدمج تخطيط عمليات التسجيل والشؤون المالية في لب كفاءة التخطيط الإستراتيجي للأكاديمية. على أي حال، فإن المظاهر الأخرى للجودة كالعمليات التعليمية وعمليات تقدير إنجاز الطالب لا تلقى الاهتمام الكافي. وهذا يساير آراء الكلية عن الجودة المشروحة سابقًا.

4) **إدارة الموارد البشرية وتطويرها:** كيف يمكن للمؤسسة أن تستفيد بالكامل من إمكانيات القوى العاملة لديها؟

إن تطوير الهيئة التدريسية وإدارة عملها (بمعنى سياستها العامة وليس التوجيهات اليومية) أمران قويان يعملان على خط واحد في معاهد التعليم العالي والجامعات الناجحة. وهذا يتضمن تدريب أعضاء الهيئة التدريسية الحديثين على البحث والتطوير المتخصص المهني، وفي نهاية المطاف، على تقديم الخدمات الاستشارية بعد التقاعد. على كل حال، فالمؤسسات دون وجود دليل على ضعف الأداء لا تضغط على أعضاء الهيئة التدريسية من أجل تحسين مهاراتهم في التدريس. ولا تكاد تقوم أي جامعة أو كلية بمساعدة الهيئة التدريسية على تطوير المهارات المطلوبة لضمان الجودة والتحسين المستمر للعمليات التعليمية.

5) **إدارة جودة العمليات:** كيف تضمن المؤسسة جودة بضاعتها وخدماتها؟

إن ضمان الجودة يجب أن يكون واحدًا من النقاط القوية لأي مؤسسة أكاديمية، ولكنه مع الأسف لا يلقى الاهتمام الكافي بحيث لا يتجاوز الأمر مجرد إجراء نقاش عن مقاييس وضع الدرجات وعدد الوحدات التي على الطالب أن ينجح بها للتخرج (يلاحظ أن هذه المقاييس تدل على أداء الطالب، لا على أداء الهيئة التدريسية أو المؤسسة التعليمية). إذا نظرنا إلى الأمر نظرة أوسع، فإن «إدارة جودة العمليات» تصب الانتباه على عمليات الإنتاج وعلى الأساليب المتبعة لضمان سير عملها بوجه سليم وأنها تتحسن باستمرار. لدى معظم المؤسسات التعليمية وحدات تطوير تعليمي، ولكنها تميل لمخاطبة مهارات التدريس الشخصية أكثر من التحسين المنظّم. وباستثناء التعليم عن بعد، نادرًا ما تفكر الجامعات والكليات بوجه إستراتيجي فيما يخص عمليتي التدريس والتعلّم، ويبذلون القليل فقط لتحسين أداء هاتين العمليتين بوجه منظّم.

6) **الجودة ونتائج التشغيل:** ماهي نتائج ونزعات جودة المشروع التشغيلي وأدائه ؟

قليل من المؤسسات فقط تعرف «نتائج ونزعات الجودة وأداء التشغيل» من حيث مدى نجاح سير عمليات التعليم والتعلم لديها أو من حيث نتائج محصلة الطالب. إن هذا الخلل ينجم، من بين جملة من الأسباب، عن المعرفة غير الكافية بما هو مهم وكيفية جمع البيانات. واكتساب المعرفة اللازمة لتطبيق هذا المعيار يتطلب تحسينات في تصميم العملية وفي تقويم الطلاب.

7) **التركيز على الزبون ورضاه:** ما هي علاقة المؤسسة بزبائنها؟ كيف ترضي المؤسسة حاجات الزبون الحالي والزبون المستقبلي؟

تمتلك معظم الجامعات والكليات معلومات بسيطة عن مدى إرضائهم لحاجات زبائنهم الحاليين، فضلًا عن الزبائن المستقبليين (سنبحث لاحقًا إذا كان من المفروض عدّ الطلاب «زبائن»). إن عمل الأفضل يتطلب معلومات تفصيلية أكبر عما يحتاجه فعلًا طلاب كلية ما. على سبيل المثال، حاجات الطلاب الفعليين أو المحتملين بدلًا من حاجات طالب «جيد» افتراضي. إن الاستثناء الرئيس ينطبق على الطلاب الباحثين عن درجات تحقق لهم مركزًا مرموقًا شكليًا بدلًا من القيمة العلمية الإضافية. وتركز كليات النخبة بقوة على مثل هؤلاء الطلاب، وتعمل باهتمام وفق رغباتهم.

كثير من الهيئات التدريسية رفضت معيار بالدريدج على أساس أنه لا يتناسب مع التعليم العالي، فهم يقولون إن القيمة الحقيقية للمقرر أو الشهادة لا تقاس، وأن خبرة الهيئة التدريسية هي المتغير الوحيد المهم للجودة، وأن الجامعات موجودة لبناء المعرفة والحفاظ عليها وتوسيع نطاقها، لا لـ «خدمة الزبائن». تقف مثل هذه المعتقدات في وجه تحسين جودة التعليم – من حيث «الكفاية الجوهرية» التي نخاطبها في كتابنا هذا. لماذا ليس مطلوبًا من الأساتذة، على سبيل المثال، أن يشغلوا أنفسهم بكل أبعاد جودة التعليم المهمة؟ لماذا لا يتحتم على الأكاديمية تنسيق عمليتي التعليم والتعلّم بحيث تلبي حاجات ورغبات طلابها؟ لماذا لا يكون على الأساتذة تطوير إجراءات التقويم المطلوبة للتأكيد على نجاحهم في عملهم هذا؟

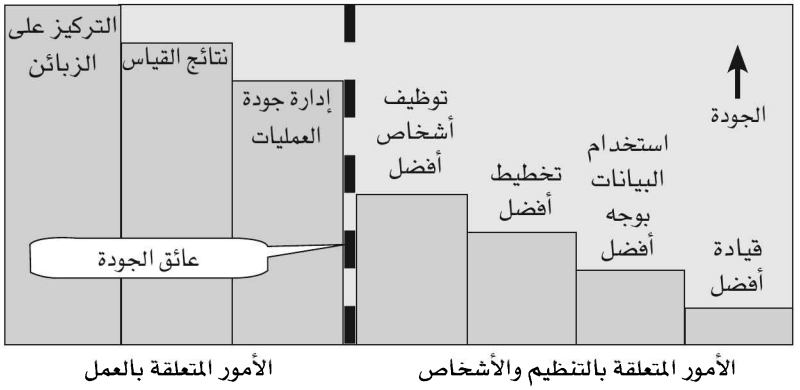
الجـواب بالطبع هو أنه يجـب عليهم القيام بكل ذلك. إلى هـذا الحد، يتبنى معيار «بالدريـدج للتعليم» الجديـد معيار بالدريدج الأصلي لاستخدامـه في المدارس الابتدائية والإعداديـة والثانوية وما بعـد الثانوية. وتشمل التغييرات تعديل اللغـة لعزل كلمات على شاكلـة «زبـون» التـي ترفضها الأكاديميـة (يستخدم بـدلًا منها «الطـلاب وذوو العلاقة الآخـرون»). كما يجب توسيع نطاق التركيز إلى ما هـو أبعد من جودة التعليم ليشمل كل مظاهر العمليات الجامعية.

ولكـن في حـين أثبت معيار بالدريدج للتعليم فائدتـه، إلا أنه لم يلق الدعم الكبير في الكليـات والجامعـات، وأحد أسبـاب ذلك، بالطبع، هـو أن الأكاديميات تقـاوم أي شيء مرتبط بمجال الأعمال. ولكني عبر تحليلي للأمور أرى ما هو أكثر من ذلك: إن الجامعات والكليات تتأخر في فهم مايتطلبه تحقيق الجودة التعليمية، وأن معيار بالدريدج ليس كافيًا لتقديم الرؤية المطلوبة بالنسبة إليهم.

حـدد دين هابـارد Dean Hubbard، رئيس جامعة نـورث ويست في ولاية ميسوري وخبير قديم في معيار بالدريدج، العقبة الأولى أمام الجودة في أنها التحول من الاهتمام بأمـر الأشخاص إلى أمر العملية. يبيّن الشـكل 6-1 أن معايير بالدريدج الأربعة الأولى تهتـم بأمر التنظيم والأشخاص. يجب أن يؤدي التنظيم عملًا أفضل من حيث القيادة والتخطيـط، وعلـى المؤسسـة أن تحصل على معلومـات أفضل وأن تحللهـا بوجه أكثر فاعلية. كما يجب عليها أن تحدّث مهارات أفرادها وأن توظّف إن لزم الأمر أفرادًا أكثر نجاحًـا وفاعليـة. إن هذه الخطوات كفيلة بتحسين الجـودة إلى حين، ولكنها بعد ذلك لن تلبث أن تضعف وتتراجع. وتخطي هذا الأمر يتطلب معالجة وإدارة جودة العمليات، وقياس النتائج واستخـدام أدوات القياس لتقديم المعلومات والبيانات اللازمة (تغذية راجعة)، والتركيز على الزبائن.

في حـين أن الجامعـات والكليات تقدم الخبرة في المحتويات، فـإن معظمها لا يعرف كيـف يتخطى العائق الذي يقـف في وجه الجودة. وتنظر الهيئـة التدريسية وهيئاتها إلى نقصـ الجودة علـى أنه مسألة تتعلـق بالأشخاص، ومن ثم فإنهـم يحجمون عندما تحد الاستقلاليـة والتثبيت الأكاديمي من قدراتهم على تحقيـق التحسين. إن النظر إلى ذلك

الشكل 6-1
عائق الجودة



القصـور على أنه مسألة تتعلق بالعملية التعليميـة يفتح الباب أمام مساحة أكبر من الحريـة. وإن تغييرات متواضعة في سلـوك الأشخاص الموجودين يمكن أن تعطي مكاسب كبـيرة على صعيد الجـودة التعليمية. إلا أن عـددًا قليلًا من الأكاديميـين قد تدرب على علـى التفكير وفق متطلبات العمل. إنهم لا يعرفون كيفية تطبيق معايير بالدريدج الثلاثة الأخـيرة، لذا ليس بمستغرب أن يميلوا إلى الشك بنجاحها. والحل هنا هو تطوير مقاربة تقوم على العمليات لتحسين جودة التعليم.

إجراء تحسينات عالية الجودة

تلعب «جودة العمليات التعليمية» (واختصارًا «جودة العمليات») دورًا رئيسًا، ولكن أهميتـه تهمل عـادة، في تحسين التعليم في مرحلة الدراسـة الجامعية. ويمكن تحديد هـذه العمليات بأنها الأنشطة المنظّمة المكرسـة لتحسين جودة التعليم وضمانها. وهي تنظـم مقاربة أقسام الجامعة لمفهوم الجودة بدلًا مـن تركها إلى حد بعيد للمبادرات الفرديـة غير المراقبة. تقدم هذه العمليات ما دعـاه رائدا جودة التعليم العالي ديفيد ديـل David Dill وفرانز ڤان ڤاغـت Frans Van Vught «...إطار عمل لإدارة الجودة في التعليـم العـالي ... مأخوذ من أفكار مـن مقاربة ديمنـغ Deming (وبالدريدج)،

ولكنه مترسخ في سياق العمليات الأكاديمية.»[7] تشير قلة عدد الكليات والجامعات التي تستطيع أن تبرهن على براعتها في عمليات الجودة إلى وجود ثغرة في جوهر كفاءة التعليم يجب إحكام سدها.

يجب عدم الخلط بين جودة العمليات وبين التدريس نفسه. إنها أنشطة عالية تحدد التخطيط وتقدم تغذية راجعة بالمعلومات وتضبط النظام المطلوب لتوجيه عمليتي التعليم والتعلّم.[8] فعلى سبيل المثال، إن إيجاد أفضل محتويات منهاج وابتكار أساليب تدريس جديدة هي من عمليات الجودة التعليمية، ولكن توصيل المحتويات يقع ضمن نطاق التدريس. ثم إن تصميم أساليب ومقاييس أفضل للتقويم هي من عمليات الجودة، إلا أن تقويم الطلاب بوجه فردي هو جزء من عملية التدريس. وكذلك فإن تقويم التدريس عبر المقارنة هو من عمليات الجودة، ولكن التدريس بحد ذاته ليس كذلك.

علينا كذلك ألا نقارن بين جودة العمليات وبين ضمان الجودة، مثلًا، أنواع تقويم الطالب في المقرر أو موافقة كبار أعضاء الهيئة التدريسية على محتويات المقرر المقترحة. تتضمن العمليات ذات الجودة كل هذه الأشياء، إلا أنها تقدم مجالًا أوسع من الأنشطة. وفي الواقع، تركز عمليات الجودة الجيدة فعلًا أكثر على تحسين الجودة بدلًا من ضمان الجودة.

أجرت مجلة «يونيفرستي بزنس» حوارًا معي عن عمليات الجودة التعليمية. بدأ الحوار بسؤالي عن سبب أهمية تلك العمليات، وقد بدأت حواري انطلاقًا من موضوع التوازن بين التعليم والبحث. وإليكم هنا ما تكشّف عن تلك المقابلة:[9]

- المجلة: ليست القضية مجرد الضغط على الكليات للتركيز على البحث عوضًا عن التركيز على التدريس، إنما هي عدم وجود تركيز فعلي على تحسين جودة التعليم سواء تطلّب ذلك وقتًا أطول أو أقصر، وموارد أكثر أو أقل.

- أنا: هذا صحيح، لأن التركيز الفعلي ليس كبيرًا على تأثير البحث على أعباء التعليم ولا حتى على الاستعداد الخاص للصف. أعتقد أن معظم أفراد الهيئة التدريسية يحاولون القيام بعمل جيد وموثوق للاستعداد للصف، ولكن الحقيقة هي أن البحث يعيق دومًا هذا المجال الثالث من العمل (أي العمل على عمليات تحسين الجودة

التعليميـة). إنهـم لا ينظرون –أو على الأقل ليس بطريقـة منظمة- باهتمام عبر منظـار ما نحاول إنجـازه: الكتابة عن ذلك، ومناقشتـه، والحديث عنه، والتفكير في المقاييس التي يمكننا استخدامها لاحقًا لتقرير مدى جودة ما نقوم به، ومن ثم العمـل على وضع تصاميم أفضل لعملية التعليم والتعلم. أظن أن الضغط من أجل القيـام بالبحث هو ما يسكن (هـذا النوع من) نشاط الهيئـة التدريسية الفكري؛ وإلا فإنـه من المحتمل أن يجري ذلك بوجه تلقائـي. إن العمل على جودة العمليات عمـل ممتع من الناحية الفكريـة ويحمل قدرًا من التحدي، إلا أن المدارس للأسف لا تكافئ الأساتذة على قيامهم بذلك. فالبحث هو من يتلقى المكافأة ولذلك تصب الهيئات التدريسية جهودها على الجهة التي تحصد المكافآت.

- أعتقـد أن أكثر ما يحز في نفسي، هو أن هـذا النظام يتعزز أكثر فأكثر. وتميل كل القـوى نحو دعـم استمرار الوضع الراهـن، وأظن أن علينا إيجـاد سبيل لاختراق ذلك وضخ قدر كاف من الطاقة لتغيير النظام.

- المجلة: ماذا سيحدث إن استمرينا على هذا الوضع ؟

- أنـا: أظـن أنه سيحصل شيئان. الأول هو أنه ستكون هناك كلفة عالية للفرصة: يمكن أن يحصـل الطـلاب على تعليم أفضـل من الذي يحصلـون عليه الآن، ولكـن أيضًا، فـإن شعوري هـو أن المؤسسـات الآن في الخارج بـدأت تتقدم علينـا. وهنا يحضرني برنامـج هونـغ كونغ كمثـال على ذلـك. إن المملكة المتحـدة تعمل جاهـدة كذلك على موضـوع الجودة، بالرغـم من المشكلات التي تعانيها. السويـد والدنمارك ونيوزيلندا يعملون أيضًا على هذا الأمر. أما استراليا فقد أعلنت للتو عن مقاربة جديدة. وتعمل سنغافـورة أيضًـا على تطوير مقاربـة جديدة. وأرى أنه بعد جيل مـن اليوم، لن يدعو النـاس بعد ذلك النظام الأمريكي أفضل نظـام في العالم. قد نظل الأفضل في مجال التعليـم العالي، ولكن فيما يتعلق بالتعليم في مرحلـة الدراسة الجامعية فإن علامات الاستفهام ستأخذ في التزايد.

وجهت لي المجلة بعد ذلك أسئلة عن أهمية العمل التعاوني بالنسبة إلى التصميم المنظم، والتنفيذ النظامي المتقيّد بالشروط، والتحسين المستمر لعمليتي التعليم والتعلم (الموضوعات التي نبحثها في هذا الفصل). وقد قاد ذلك إلى النقاش الآتي عن رد فعل الكليات على الأفكار المتعلقة بعملية الجودة.

- المجلة: نتوقع أن يكون لدى الأساتذة رد فعل واحد أو ردان على ما تقوله: إما «أنك تجعل من التدريس مجرد عملية تقديم المادة» أو «التساؤل بشأن الحرية الأكاديمية؟».

- أنا: لنناقش هذين الموضوعين بالترتيب. هل التدريس هو تقديم؟ ربما يكون هذا رد طبيعي، ولكنه في الواقع ليس كذلك. لا يوجد تصميم مترابط إلى درجة كبيرة بحيث يقوم الأستاذ بتأديته أداءً حرفيًا. فالأستاذ بحاجة إلى تلك التلقائية في تفاعله مع طلابه. ولكنه يدرّس بوجه أفضل عندما يعمل ضمن إطار عمل جرى إعداده سلفًا. فعند إعداده بوجه سابق وتوثيقه كما يجب، يكون ذلك الإطار قابلًا للتحسن، وموضوع نقاش بين الزملاء، وهكذا. ولكن عملية التدريس الفعلية يمكن، لا بل يجب، أن تكون تلقائية.

لا يملك الأساتذة، فيما يخص الحرية الأكاديمية، حرية القيام بعمل رديء أو ضعيف أبدًا. لديه مطلق الحرية في وضع الأولويات الفكرية، وفي الحديث عما يراه الحقيقة من الناحية الفكرية، وألا يقلق من خط سياسي معين أو من سياسة المؤسسة. لا تسيطر عمليات الجودة على الحرية الأكاديمية أبدًا. إضافة إلى ذلك، هناك جدل دائر في الجامعات: لنفترض أنك تدرّس مع أعضاء آخرين من الهيئة التدريسية مقررًا تمهيديًا. إن الحرية الأكاديمية هنا لا تعني أن تكون قادرًا على الخروج عن خطوط المقرر العامة أو أن لا تدرّس الأشياء التي ستكون مطلوبة لاحقًا في البرنامج. هذا نموذج رديء عن الحرية الأكاديمية.

أعتقد أن الحوار المذكور آنفًا يقدم نقاشًا مقنعًا لأخذ عمليات جودة التعليم بطريقة جدية. وسنبدأ ذلك عبر وصف مجالات النشاط المعنية. سنبحث بعد ذلك في المبادئ التي يمكن عبرها أن تحسّن الكليات والأقسام جودة العمل لديها، ونقدم مقاربة لقياس تقدمها على منحنى النمو.

مجالات جودة العمل

تغطي مجـالات النشـاط الخمسة لجودة العمليـات التعليمية جـودة التصميم وجـودة التنفيـذ معًا.[10] تشير جـودة التصميم إلى مواصفات المنتـج أو الخدمة، في حين تشير جودة التنفيذ إلى كيفية تلبية الإنتاج الجيد للمواصفات فعلًا. تكون جودة تصميـم سيارة مـا، مثلًا، عالية إذا كانـت المواصفات تلبي معايـير معينة كالأداء، والأمـان، والتحمّل. على كل حـال، أي شخص اشترى سيارة «مخيبة للآمال» يعرف أنه حتى السيارة الجيدة من حيث التصميم يمكن أن تكون ضعيفة من حيث الإنتاج. وتتطلـب جودة التنفيذ العالية أن يجري إنتاج جميع السيارات وفق المواصفات، حتى لـو كانـت إحدى عمليات الإنتاج تجـري صباح أول أيام الأسبـوع (حيث تكون القوى العاملـة ربما مازالت تعاني نقصَ التركيـز) أو عندما تضغط مستويات الإنتاج على الاستطاعـة. أفضل المحتويات والتصاميم التعليميـة في التعليم العالي سوف تعطي نتائـج رديئة إذا لم يكن الأستـاذ مستعدًا للصف أو لا يرد على استفسارات الطلاب ويتجاوب معهم على أساس منتظم.

تضـع جـودة التصميم في حسبانها الهدف الذي يجب تقـديم المنتج أو الخدمة بناء عليـه والسعر الذي سوف يتغيّر. فعندما نرى أن تصميم سيارة رفاهية (سيدان) يجسد «جودة مطلقة» أكثر (كالأداء العالي مثلًا) من السيارة الصغيرة فإن هذه الأخيرة يمكن أن يجـري تصميمها على نحو جيد يتناسب مع الهدف منها (النقل بوجه رئيس) والسعر المطلـوب (المنخفض). يدعو ملوك الجـودة هذا بأنه «الملاءمة مع الهـدف» أو «الملاءمة مـع الاستخدام».[11] إن إنفاق المزيد من المال يحسـن عادة جودة التصميم المطلقة، ولكن مبـدأ التناسب مع الهدف يقـول إن إنفاق المزيد ليس أفضل دائمًـا. في الواقع، إن أفضل التصاميـم هي تلك التي تعطي قيمة ملحوظة بالنسبة إلى المال بدلًا من إضافة مزيد من المال على الكلفة لتحقيق الجودة قسرًا.

تنقسـم جـودة العمليات التعليمية إلـى خمسة حقول خاصة بالنشـاط. يهتم الحقل الأول بالغرض الأساسي للجهد التعليمي.

1) **تقرير النتائج المرغوبة من التعلّم:** ما الذي يجب أن يعرفه الطالب الذي أنهى المقرر أو البرنامج بنجاح ويكون قادرًا على فعله؟ كيف سيبني المقرر أو البرنامج على معارف الطالب السابقة وقدرته؟ كيف سيساهم هذا في مستقبل الطالب من حيث فرص التوظيف، وقدرته على تقديم مساهمات للمجتمع، وعلى جودة حياته بوجه عام؟

الحقلان الثاني والثالث يدوران حول جودة التصميم.

2) **تصميم المنهاج:** ما الذي سيجري تعليمه، وبأي ترتيب، ومن أي منظور؟ كيف سيسهم هذا في تحقيق النتائج التعليمية المرجوة؟ ما هي مواد المقرر التي ستستخدم؟ كيف سترتبط هذه المواد بباقي أقسام برنامج الطالب؟

3) **تصميم عمليتي التعليم والتعلّم:** كيف سيجري تنظيم التعليم والتعلم؟ ما هي الأساليب التي ستستخدم لعرض المادة الأول، للإجابة على أسئلة الطلاب وتقديم الشرح اللازم، لتشجيع الطالب على الانخراط بالمواد، ولتقديم تغذية راجعة حول عمل الطالب؟ ما هي الأدوار والمسؤوليات التي ستقع على عاتق أعضاء الهيئة التدريسية؟ ما هي الموارد الأخرى المطلوبة وكيف سيجري استخدامها؟

يظن معظم الأساتذة أن جودة التعليم تدور حول وجود محتويات صحيحة للمقرر، ويركزون بالدرجة الأولى على الحقل الثاني. إن تأمين المحتويات الصحيحة أمر ضروري بالتأكيد، إلا أنه غير كاف على الإطلاق. يتطلب تصميم عمليتي التعليم والتعلم جهدًا كبيرًا، لا بل حتى جهدًا جبارًا؛ نظرًا إلى ما تقدمه تقنية المعلومات اليوم من بدائل لا حصر لها.

الحقل الرابع يتعلق بتقويم الطالب.

4) **تقدير مستوى تعلم الطالب:** ما هي المقاييس والمؤشرات التي يجب أن تستخدم لتقدير مدى تعلم الطالب؟ هل ستقوم تلك المقاييس بالمقارنة بين أداء الطالب في بدء الفصل ونهايته، أم ستنظر ببساطة إلى النتيجة النهائية فقط؟ كيف سيجري تقرير نتائج التجربة التعليمية على المدى الطويل؟ هل ستتوافر معلومات عن الخط الأساسي والنزعة؟ من الذي سيكون مسؤولًا عن عملية التقدير؟ كيف ستستخدم نتائج التقدير؟

تقـدم لنا هيئـة اعتماد الجامعات والكليـات العليا للجمعية الغربيـة للكليات والمعاهد (Wasc)* هذه النصيحة الجيدة عن الدلائل التي يجب جمعها لتقدير تعلم الطالب. يجب أن يكون هذا الدليل: 1) يغطي المعارف والمهارات التي تعلمها الطالب في أثناء برنامج المنهاج. 2) يتضمـن أحكامًا متعددة عن أداء الطالب. 3) يقدم معلومات عن الأبعاد المتعددة لأداء الطالب. 4) يتضمن عدة عمليات مسح أو تقارير ذاتية عن كفاءة وتقدم الطالب.[12] برنامج التقديـر الذي يغطي مقررًا واحدًا أو بضعة مقررات فقط، ويستخدم نوعًا واحدًا من أنواع الحكـم، ويركـز فقط على حفظ المعارف أو على بعد آخر وحيد من أبعاد الأداء، أو يتضمن مجرد إجراءات مسح لتقويم المقرر، يعد قاصرًا بالنسبة إلى معايير Wasc.

يهتم الحقل الخامس بجودة التنفيذ.

5) **ضمان جودة التنفيذ:** كيف تضمن الكلية لنفسها وللآخرين أن محتويات المقرر تعطى بالوجه المطلوب، وأن عمليتي التعليم والتعلّم تنفذ باطراد، وأن إجراءات التقدير تنفذ كما هو مخطط لها وأن نتائجها تستخدم بوجه فاعل؟

يتطلب التنفيذ الفاعل لتصميم المنهاج والعملية التدريسية والتقدير تخطيطًا وجهدًا حثيثًـا ودعمًـا. أهم ما في الأمر أنه علـى الأساتذة دفع الضغط الواقـع على وقتهم وآثار الرتابة المملة. تعتمد جودة التنفيذ أولًا على الالتزام أو الانضباط الذاتي ثم على التفاعل الوثيق مع الزملاء في فريق العمل وفي القسم، وأخيرًا على عمليات الجودة المنظمة.

تلزمنا للمحافظة على جـودة التنفيذ أدوات تذكير ومراجعات للأداء بوجه منتظم. على سبيـل المثال، تقوم بعض الكليات بعقد اجتماعـات أسبوعية لجميع المدرسين الذين يدرّسون أحد المقررات أو البرامج حيث يتبادل المشاركون الخبرة في بعض المهام المطلوبة ويتعاونـون لحـل المشـكلات التـي تواجههم فـور ظهورها. ويهتـم المدرسـون بالمعلومات الراجعـة التـي يحصلون عليهـا من الطـلاب. ويقومون أحيانًـا بزيـارات للمدرسين في الصفوف الأخرى ويعطون تقويمات بناءة تجري مناقشتها بوجه كلي مع المجموعة. تقدم الاجتماعـات الأسبوعية تذكـيرًا مستمرًا بأهميـة جودة التنفيذ، وتحـث على التحسين،

* الهيئة التي تمنح المصداقية والاعتماد لعمل الجامعات وتعترف به – المترجمة.

وتقـدم معلومات عملية عن السبيل لعمل الأفضـل. زيادة على ذلك، يجد المشاركون أنـه من الصعب إخفـاء العثرات التي يقعون بها عن المجموعة. وعلى الرغم من أهميتها، فـإن مقاييس تقويم الطالـب في المقرر في نهاية الفصل وتقصّي الأداء التعليمي عند وقت إعطاء الترقيات لا يمكن أن تكون بديلة عن الدعم اليومي يومًا بيوم.

تهتـم العمليات ذات الجـودة الفاعلة بمعظم الشؤون التي تهتم بهـا إدارة الجودة الكلية (Tqm)، ولكن الربط بينهما خطر. تأتي المقاومة الكبرى لتحسين جودة العمليات من الأساتذة الذيـن يرون أنها تقليعـة أخرى من تقليعات العمل، وتسهم لهجة بعض مناصري Tqm بتثبيت ذلـك الـرأي. لنمعن في هذا التصريـح للأستاذين جـورج بتمـان George Bateman وهاري روبرتس Harry Roberts، وهما رائدا تطبيق Tqm على التدريس في جامعة شيكاغو:

يعمـل مناصـرو Tqm باستمـرار علـى خدمـة الزبائـن بوجـه أفضـل وأوفر مـن الناحية الاقتصادية، باستخدام الأسلوب العلمي والعمل الجماعي، والتركيز على إزالة كل أنواع الهدر.[13]

إن عبـارات مثل «الزبائـن» و«الأسلوب العلمي» و«إزالة كل أنـواع الهدر» تثير غضب الأكاديميين بلا شك.

أتجنب في تعريفي لجودة العمليات الحدود الصعبة لهيئة Tqm، فتعريفي لا يزيد ولا ينقصـ عما يمليه الحس العـام. إنه يعتمد على مبادئ معينة سنتطـرق إليها في الفصل القـادم، ولا توجـد لـه قاعدة منمقـة تتبع نزعـة أو تقليعة محددة. في الواقـع لقد قامت بعضـ الأنشطة فيما يخص جـودة العمليات منذ مدة لا بأس بها. فلجان المناهج، كمثال، هي طرف معـروف في المشهد الأكاديمي، والأساتذة بدورهم يطـوّرون بانتظام المقررات وتصميـم عمليـات التدريس وإجـراءات تقويم الطالـب. ويمثل اليوم تقـويم الطلاب في المقرر حجر الأساس بالنسبة إلى برامج ضمان الجودة في عدد كبير من المؤسسات.

يقـول الأشخاص الذين يبحثون في موضوع الجودة: «إنجاز أشخاص جيدين يعملون وفـق عمليات جيـدة أفضل من إنجـاز أشخاص جيديـن يعملون وفق عمليـات ضعيفة.» ويعكس الأساتذة الطريقة التي ينظم بها الناس عملهم وأنواع البيانات التي يستخدمونها لاتخـاذ القـرارات. تمثل العمليات الجيـدة شرطًا ضروريًـا للجودة العاليـة. صحيح أن العمليـات الجيدة وحدها بالطبع غـير كافية. فالكفاية تتطلب المـوارد الصحيحة أيضًا.

تساعد جودة العمليات الأقسام على استخدام الموارد المتوافرة بوجه فاعل، إلا أن جودة الموارد وكفايتها تكمن خارج نطاق منظورهم.

*****

الهوامش

1- سبنس Spence (2001). ص11. يؤيد أنماط التغيير التي نتبناها في هذا الكتاب.

2- ديمنغ Deming (1986) كما فسره ديل Dill (1992).

3- توسعت معايير بالدريدج أخيرًا لتغطي المؤسسات غير الربحية ومنها الجامعات والمعاهد العليا، إلا أن المعايير الأصلية تقدم أرضًا أفضل لهدفي الذي أبحثه هنا. جرى أخذ الأسئلة من وثائق بالدريدج لعام 1993. يمكن الحصول على النسخة الحالية من مكتب برامج الجودة، المعهد الوطني للمعايير والتقنية (Nist). انظر أيضًا في: Baldrige For The Baffled, A Friendly Guide To The Malcolm Baldrige National Quality Award، (مينيابوليس: هنيويل إنكوربوريشن Honeywell Inc., 1996).

4- مكتب برامج الجودة، المعهد الوطني للمعايير والتقنية (Nist)، على الويب (نحو 1993). استبدل كلمة «Enterprise» بكلمة «Company» لتلائم أكثر السياق الحالي.

5- انظر على سبيل المثال في ويليامز أند سيسي Williams And Cici (1997).

6- تفشل عدة أقسام، خاصة في العلوم الإنسانية والاجتماعية، في التخطيط بوجه إستراتيجي لمحتويات المقرر (ديفيد ديل، اتصال شخصي).

7- فان ڤوغهت Van Vaught (1994). ص13؛ وديل (1992) أيضًا. جرت إضافة تأكيدات.

8- أتمنى ألا يؤدي الاستخدام المزدوج لكلمة «عملية» إلى إحداث أي التباس، ولكنني لم أتمكن من إيجاد بديل.

9- «صنع عمل يتمتع بالجودة Making Quality Work» (2001). ص 46–47، مع تغيرات طفيفة لتلائم السياق الحالي.

10- وضع هذا المصطلح ديفيد هـ. مايستر David H. Maister، إدارة شركة الخدمات التخصصية» (اتصال شخصي، شباط، 1985).

11- انظر بول (1995) Ball للتطبيق الباكر لمفهوم «الملاءمة مع الهدف» في التعليم العالي.

12- الرابطة الغربية للمدارس والمعاهد العليا (2002) (Wasc). ص8. أعدت بمساعدة بيتر إيويل Peter Ewell من مركز Nchems، يحتوي هذا «الدليل الإرشادي» على نصيحة إضافية مفيدة لتطوير جودة عمليات التعليم.

13- بيتمان وروبرتس Bateman And Roberts (1993). ص3.