- 7 -

الأسس الرئيسة للجودة

كيف تستطيع المؤسسات التعليمية تحسين جودة عمليات التعليم لديها وكيف يمكننا أن نقيس أداءها؟ على المستوى البسيط، يمكن زيادة التركيز على نتائج التعلم المطلوبة، والمناهج، وعمليات التعليم، وأدوات تقدير عمل الطلاب، وجودة التنفيذ لضمان تحقيق تحسين الجودة التعليمية. ولكن تطبيق بعض الأسس سيجعل تلك الجهود فاعلة أكثر؛ إذ تمثل هذه الأسس «سر» تحسين الجودة وضمانها. وهي تقدم معايير لقياس كفاءة جودة العملية التعليمية.

عبر عملنا في مكتبة مركز الجودة والإنتاجية الأمريكي Ncpi قمنا، أنا والزميل أندريا ويلغر Andrea Wilger، باستخلاص سبعة أسس للجودة وقمنا فيما بعد بتفسيرها بلغة التعليم العالي،[1] وهي:

- تحديد جودة التعليم على ضوء نتائج الطالب.
- التركيز على عمليات التعليم، والتعلّم، وتقدير عمل الطالب.
- السعي لتحقيق ترابط بين المنهاج، وعمليات التعليم، والتقدير.
- العمل التعاوني لتحقيق انخراط ودعم متبادل.
- اتخاذ قرارات أساسية فيما يخص الوقائع كلما أمكن.
- تحديد الممارسة الأفضل والتعلم منها.
- جعل التحسين المستمر للجودة على رأس الأولويات.

تختزل هذه الأسس عقدين من الخبرة المتميّزة في مجال كيانات إدارة الأعمال، والشؤون الحكومية، والمؤسسات غير الربحية خارج النطاق الأكاديمي، ولكنها قد تبدو

غـير مألوفة بالنسبة إلى الأكاديميـين. أنا أطلب عادة من الزملاء أن يتخلوا طواعية عن شكوكهم في هذا الشأن عند انتسابهم إلى التعليم العالي. وأنا آمل أن أتمكن من إقناعكم بمـدى الفائدة العملية التي تعكسها الأسس الجوهرية وجـودة عمليات التعليم بوجه عام وتلاؤمهـا مع القيم الأكاديمية. ربما ستمهـد التفسيرات المنطقية الواردة في الشكل 7-1، المأخـوذة بتصرف عن المقابلة التي نشـرت في مجلة يونيفرسيتي بزنس، وأشرنا إليها في الفصل 6، تحت عنوان «صنع عمل جيد»، الطريق أمام النقاش التفصيلي الذي يتبعها.

الشكل 7-1
الأسس السبعة لجودة التعليم

تحديد جودة التعليم على ضوء النتائج:
هذا هـو معيـار الملاءمة مـع الاستخدام الـذي يطرح سؤال: «ما هـي النتائج التي نسعى لتحقيقها مـن أجل هؤلاء الطلاب ولمـاذا؟» فهـذا السـؤال يتحقق مـن أننا نعطي النتائج المناسبة لاحتياجاتهم.

التركيـز على عمليـات التعليـم والتعلـم وتقييم أعمال الطالب:
نظريًا، تؤمن الهيئة التدريسية بأنها عندما تقـوم بشـرح محتويات المقـرر بطريقة ما يكون عملهـا قد انتهى. وبالطبـع فإن هذا ليـس صحيحًـا؛ فالتعلم عمليـة مستمرة، لـذا علـى الهيئـة التدريسيـة أن تصمـم عملية يمكـن إشراك الطالـب بها وتعطي النتائج المرجـوة. وبكل بساطة فإن تعرُّض المحتويات على الطالب وحده ليس كافيًا.

السعـي لوجـود ترابـط بـين المنهـاج والعملية التعليمية وعمليات التقييم:
معظـم العمـل الـذي يقـوم بـه طلابنـا مجـزأ: فهم يأخذون مقـررات فردية، لا تكون مترابطـة عادة. هناك صراع بشأن القدرة على أخذ مـواد اختيارية والتنوع، وبرأيـي فإننـا قـد تمادينـا في السمـاح للطالب بالاختيار. ويجب أن يجري وضع معيار أفضل للترابط في المنهاج.

يعنـي الترابط في العمليـة أن هذه الأنواع المتعددة من المهام التي نقوم بها يجب أن تعبر عـن العمليات الأخرى. علينا تطبيق هذا الدرس في جزء لاحق من العملية لحل مشكلة مـا. على الطالب أن يكـون قادرًا على رؤيـة المواءمة بين الأشيـاء المتعددة التي يقوم بها في العملية التعليمية.

العمل التعاوني لتحقيق انخراط ودعم متبادل:

تميل الهيئة التدريسية لأن تكون أشبه ما تكون بقطيع الذئاب المنعزلة التي تعمل بمفردها خاصة في التدريس، حيث يقوم كل واحد في الهيئة التدريسية، بعد إجراء أقل قدر من التنسيق في اجتماع الهيئة التدريسية، بالانفصال عن الباقين والعمل بمفرده. وهذا يتسبب بعدد لا يحصى من المشكلات. أولها أنه لا يمكننا تحقيق ترابط بين المقرر والعملية عندما لا يجري العمل بوجه تعاوني، وثانيها أنه يكون من الصعب أن نصقل أفكارنا ونطوّرها. إذا أردنا الابتكار والتطور، فنحن بحاجة إلى أناس يهتمون بهذين الأمرين، نستطيع أن نتبادل الخبرة معهم والعمل بوجه تعاوني معهم.

اتخاذ قرارات بالاستناد إلى الحقائق حيثما يكون ذلك ممكنًا:

إننا نتحدث عن شبكة أحكام، والسؤال هو ما الذي يحدث لإخبار تلك الأحكام. المقاربة الأكاديمية التقليدية هي الاعتماد على التدريب المنضبط، والمحادثات، والاتصالات. هذا مهم جدًا ولكننا في الواقع بحاجة إلى التحدث مع الزملاء في الأنظمة الأخرى، الذين يعتمدون على ما نقوم به في عملهم التدريسي وأيضًا مع أولئك الأشخاص الذين يعرفون ما سيمرّ به الطلاب وماذا سيحدث معهم لاحقًا -موظفون، وطلاب سابقون، ...وهكذا. علينا أن ندير مقاعدنا باتجاه الخارج في بعض الأوقات كي نتمكن من التقاط معلومات خارجية تكون حافزًا لنا في أثناء عملنا.

تحديد أفضل الممارسات والتعلّم منها:

لاداعي هنا للابتكار. انظر حولك، داخل المؤسسة التي تعمل بها وخارجها، ولاحظ كيف يقوم الآخرون بعملهم. قم بعد ذلك بتبني أفضل المقاربات المناسبة لعملك. أنت بالتأكيد لا تتجاهل أفضل ما تقدمه الأبحاث فلم تتجاهل أفضل ممارسات التدريس؟

لنفترض الآن أنك عميد أو رئيس قسم، وترى أن عمل سلفك كان جيدًا، إلا أن هناك وحدة ليست جيدة، فإنك وبوجه آلي تحدد بعض الأبعاد التي يجب تحسينها في الوحدة ذات الأداء الضعيف. عليك الاستفادة من هذه المعلومة. عليك أن تتحمل مسؤولية رفع مستوى الوحدة الضعيفة إلى أعلى درجة. وسواء أكنت تؤمن بهذه الفكرة أم لا، فإنك عندما تشير إلى أن قسمًا بعينه أو أن الأستاذ

ســ يقوم بعمله بوجه أفضل من الأستاذ ع، فإنك ستلفت نظر الآخرين وستسمع أحد العمـداء أو رؤسـاء الأقسام يقول: «ياإلهي! لم أكن أعرف ذلك.»

وضع التحسين المستمر على رأس الأولويات:

هـذه هي فكـرة أن «الجودة هـي المهمة الأولـى». كي نعـزز الجـودة ونصل بها إلـى الذروة علينـا أن نكون علـى دراية باستمرار بالطرق التي يمكن بوساطتها القيام بالعمـل بوجه أفضـل والتدريس بوجه أفضـل وتصميم مناهج وعمليات أفضل. هنا يوجد نوع من أنواع الضغط بالنسبـة إلـى الأبعـاد الأخـرى لحيـاة أفـراد الهيئـة التدريسية. قـد تقول في الوضـع المثـالي: إنه كلمـا حانت فرصة مهمة لتحسـين التعليم والتعلم علينا أن نستغلهـا عن طريق بذل الوقت والجهد والمـوارد اللازمة لذلـك. ولكنك عندما تكـون في محيط لديـه أهـداف أخرى، كالبحـث والمعرفـة، فـإن تنفيـذ ذلـك سيكون أصعب بكثير.

يؤثر البحث والمعرفة سلبًا بالتعتيم على الرغبـة بتحسين التعليـم والتعلّم. يقول المبـدأ هنا: إنـك إذا كنت تريد أن تكون واقعيًـا فيما يخص مدى جودة تعليمك، عليـك أن تضـع، في كثير مـن الأوقات، الأمـور الأخرى جانبًـا وأن تعمل جاهدًا من أجل التحسّن.

تعريف جودة التعليم في ضوء نتاجات الطلاب

إن تحديـد الجـودة على ضـوء نتاجات الطالـب تستحضر مبدأ المواءمـة مع الهدف لتطبيقه على حياة التعليم العالي. تعني «النتاجات» تعلم الطالب وتوابعه؛ لذلك فإن «جودة التعليـم» تعنـي مدى التعلم وعلاقته بما هـو مهم أو سيصبح مهمًـا بالنسبة إلى الطالب. وبوجه أكثر تشويقًا، يجب تعريف جودة التعليم على أنها تلبية حاجات «الزبون» ورغباته[2].

من المعروف في أدبيات العمل الجيدة الزبون هو أي شخص يتلقى فوائد منتج يقدمه شخصـ آخـر أو مؤسسـة. وهذا التعريـف يشمل الزبائـن الخارجيـين والداخليين معًا. وبالتأكيـد يمكن تصنيف الطـلاب بوصفهم زبائن وفق هذا المعيـار. إن إعطاء ما يريده

الزبائـن ويحتاجون إليـه يقدم للمؤسسة هدفًـا واتجاهًا تعمل وفقهما. ثـم إن تقديم ما يريـده الزبون ويحتاجه يشجـع روح التنافس في جو من الألفـة والنوايا الحسنة، ومن ثم يسهم في تحقيق النجاح المنظم على المدى الطويل.

يعتقد أبطال الجودة أن اعتماد التركيز على الزبون بوصفه مظهرًا محددًا لكل الأعمال والمهـام يمكن أن يلعب دورًا مهمًا في تكوين الثقافة المؤسساتية وتغييرها. يوفر التركيز على الزبون هدفًا خارجيًا للقيام بنشاط. إنه يشجع الأشخاص على الانتقال من توجههم داخليًا إلى التوجه نحو الخارج. ويساعد التركيز على الزبون أيضًا على غرس قيم التعاون والتطوع للعمل، وهذان الأمران يعملان على تحسين المنتجات والخدمات وتحسين الكفاية أو الفاعلية التشغيليـة. لم يرتفـع شعـار التركيز على الزبـون في مجال الأعمال فقـط وإنما في الدوائر الحكوميـة وغيرهـا من المؤسسـات غير الربحية كمنظمـة الرعاية الصحيـة أيضًا.3 تعمل الشـركات التي تلزم نفسهـا بالجودة على إرضاء الزبون عن طريـق توسيع مجال حاجياته وتوقعاته، أو حتى عن طريق تقديم منتجات وخدمات لم يعلم الزبون أصلًا أنه بحاجة إليها ولكنه يستحسنها عندما تقدَّم إليه[4]. وتسمي هذه الشركات هذا بـ«متعة الزبون».

لا يـدل التركيـز على الزبون في التعليم أن «الزبـون دائمًا على حق». أي شخص قام بتصحيـح ورقة امتحان أو بحـث يعرف أن «الطالب ليس دائمًا علـى حق». ولهذا السبب تحديدًا يرفض معظم الأكاديميين كلمة «زبون».

مـن جهتي أفضل أن أسمي الطلاب «عمـلاء Clients» أكثر من «زبائن Customers». فعمـلاء المحامـين والمحاسبين والمستشاريـن ليسوا دائمًا على حـق. في الحقيقة إن أولئك العملاء يعرفون عادة القليل نسبيًا عن موضوع السؤال أو البحث. وهنا يأتي عمل المتخصص لبحـث مشكلة العميل وتطبيق معارفه وعلومه ومهاراته لتقـديم أفضل حل ممكن. فهل يا ترى يختلف الأمر مع الأساتذة؟ إن مبدأ التناسب مع الهدف يحمل في طياته فكرة أن على الأساتذة التثبت مما يحتاجه طلابهم وأن يطبّقوا خبراتهم لمصلحة الطلاب.

للأسـف، إن الأكاديميين يعطـون عادة «جودة التعليم» تعريفًـا مرتكزًا على الداخل بصـورة أكبر مثل «التمكن من مجال معرفي معين». وقد عرّفها أحد الذين أجرينا مقابلة الـ Ncpi معهم على النحو الآتي[5]:

نحن نهتم بالنظريات ونعتقد أن الطلاب بحاجة إلى النظريات. إن هذا شيء مختلف تمامًا عما يحتاجونه، و... أنا لست مهتمًا بذلك. إذا لم يحب الطلاب هذا يمكنهم أن يأخذوا شيئًا آخر. إنهم لا يستطيعون معرفة حاجياتهم الحقيقية؛ لأنهم لم يتعلموا بعد، وهم موجودون هنا لهذا السبب. (أستاذ مادة العلوم السياسية، كلية آداب وفنون حرة)

قد يتذكر القراء كلمة هنري فورد عن النموذج (T): «يستطيعون أن يحصلوا على أي لون يريدونه، ما دام أنه أسود.» لقد خرجت هذه الكلمة إلى الملأ عندما خسرت شركة فورد سيطرتها على السيارات ذات السعر المنخفض – كان النموذج اللاحق (A) متوافرًا بعدة ألوان. إن معتقد الأساتذة بأن أولويات المعايير الأكاديمية التقليدية لم يجر المساس به – ليس بعد على الأقل.

لا بد أن نذكر، كي نكون منصفين، أن بعض الأساتذة يعبرون عن وجهة نظر أشمل من مجرد تطبيق معرفة تخصيص ما على مناهج مرحلة الدراسة الجامعية. على سبيل المثال:

لقد فكرت مليًا بذلك (جودة التعليم). أعتقد أنها تتحقق إذا غادر الطلاب البرنامج وفي جعبتهم منظومة جيدة من المعارف الأساسية، ولكن الأهم من ذلك ربما هو معرفة كيفية التفكير في شأن المشكلات البيولوجية والتفكير في البيولوجيا التجريبية والعمليات البيولوجية. وهكذا فإن تركيزنا ينصب على حل المشكلات، وإلى درجة معينة، يرفض بعضنا التركيز على طريقة الحفظ للحقائق. إن التعليم الذي يتمتع بالجودة، برأيي، يتضمن تشجيع الطلاب فعليًا على التفكير في المشكلات العلمية، بل ربما التفكير كالعلماء... ومن ثم فإنهم إن أرادوا الانتقال إلى مجال البحث في علوم البيولوجيا يكون بمقدورهم ذلك. (أستاذ مساعد مادة علوم الأحياء، كلية آداب وفنون حرة).

حتى مع ذلك يوجد هنا انحياز نحو من يرغب بأن يكون عالمًا والتركيز على حل المشكلات وإلغاء أهمية الحفظ. لا توجد معايير واضحة لدى أي قسم أو ضغوط من النظراء لتبني مقاربة التناسب مع الهدف.

إن إنجـاز الوصـول إلى معيار أكاديمـي موجه نحو التخصص المعـرفي يوافق فكرة شائعة أخرى منتشرة بين أفراد الهيئات التدريسية ألا وهي تدريس تخصص واحد. عرض البروفسور كينيث ت جاكسون Kenneth T. Jackson، الأستاذ في جامعة كولومبيا، المشكلة على النحو الآتي في أول رسالة له يطرحها بوصفه رئيسًا لمنظمة المؤرخين الأمريكيين:

> إننـا لا نأخـذ عملنا في التدريس على محمل الجد. قـد نكون أحرارًا أكثر من اللازم في تدريس تخصصنا بحيث نعطي أكثر مما يحتاج الطلاب معرفته... فقد يكـون المقرر الوحيد الذي يدرَّس في بعض الأحيان هو تاريخ السكك الحديدية في القرن التاسع عشر في تينيسي[6].

لقـد خـبرت حالـة مماثلة عنـد مراجعة عمـل ممتاز في جامعـة للعلـوم والهندسة خـارج الولايات المتحدة تعتمد كليًا على هيئة تدريس من الولايات المتحدة. فقد قدم أحد المقـررات الذي كان يدور حول علاقـات القوة في المجتمع الأمريكي خيارًا لتلبية متطلبات التعليـم العامة. قد يبدو هذا الـكلام مشوقًا، ولكن دعونا نتخيـل دهشة الطلاب عندما تطـرق البرنامج بوجه زائـد إلى موضوع احتفـال جماعة البوتلاتش لهنـود شمال غرب أمريـكا – موضـوع أطروحة الأستاذ الـذي يدرّس المقرر لنيل شهـادة الدكتوراه. لنتخيل الخيبـة التي سيشعر بها الطـلاب إذا كان ذلك الموضوع هو المقـرر الوحيد المفتوح الذي تتوافـر لهم فيـه مقاعد شاغرة. صحيـح أن دراسة مظاهر احتفـال البوتلاتش مفيد في بعض الأحوال، إلا أنه لا يناسب احتياجات التعليم العامة لطلاب العلوم والهندسة الذين لا تربطهم روابط قوية بالولايات المتحدة. الأسوأ من ذلك أن ذلك العميد رد على شكاوى الطـلاب بأن تحدي المقرر فيه انتهاك لحرية البروفسور الأكاديمية. وهذا أمر مبالغ فيه بالنسبة إلى وضع احتياجات الطالب أولًا.

يحـب الأساتـذة تدريس المقـررات التخصصية لعـدة أسباب. فمثل هـذه المقررات تكـون عادة ممتعة أكثر إلى حـد ما؛ بسبب كون المادة تحمل تحديًـا أكاديميًا من ناحية، ولأنهـا تجذب الطلاب الذين لديهـم اهتمامات متقاربة من ناحية أخرى. ثم إنها تتطلب تحضـيرًا أقـل؛ لأن الأستاذ يعرف المادة جيدًا وغالبًا هـو يعمل عليها في الوقت الحاضر. وكذلـك فإن ضغـط الطلاب على مثل هذه المقررات يكون قليـلًا (عدد قليل من الطلاب

لديهم الاهتمـام والاستعداد اللازمين)، وهذا ما يخفف عبء العمل على الأستاذ. وربما قد يكـون السبب الأهم هو أن المقـررات التخصصية تعكس التعريـف التقليدي للجودة: التمكّن من النظام الأكاديمي.

قـد يكون تحقيق المعيار الأكاديمي التقليدي أمرًا أساسيًا بالنسبة إلى بعض الطلاب الراغبـين في الحصـول على درجـة الدكتوراه، إلا أنـه في أفضل الأحـوال وسيلة لتحقيق الغايـة بالنسبة إلى الغالبية العظمى من الطـلاب. إن تعريف الجودة وفق نتائج الطلاب يعنـي أن موضوع التمكّن مـن النظام يجب أن يوضَّح جيدًا، لا أن يجري مجرد افتراضه؛ لأن الطالـب اختـار مـادة معينة للتخصـص. وهنا علينـا أن نسأل كيـف ستساعد مادة التخصص الطلاب في الحياة لاحقًا وتصوغ برامج تعليمية وفق ذلك.

ظلـت معظـم الجامعات حتى وقت متأخر تتجنب الحديث عـن الملاءمة مع الهدف. فنظرًا إلى أنها سيطرت على موضوع التصديق على قيمة الشهادة، تمكنت الجامعات من الحفـاظ على معيـار التخصص المعرفي التقليدي. أما الآن علـى أي حال فإن هناك قوى منافسة تجعل من خدمة احتياجات الطلاب «العمل رقم واحد» في عدد كبير من قطاعات سوق التعليم العالي. والمؤسسات التي تمتلك هذا الحق سوف تحظى بمزية خاصة تميزها عـن غيرها. وستستمـر التخصصات الأكاديميـة التقليدية بلعب دور مهـم، ولكن الدور الصحيـح هـو ذلك الذي سيصاغ من أجل تحقيق أهداف محـددة. والخطوة الأولى نحو تحقيـق عمل فاعـل يتميّز بالجودة تتمثل بطـرح سؤال محدد والإجابـة عليه والاستمرار بطرحـه وتقديم الإجابـة عليه، ألا وهو: «ما هو هدف التعليـم وكيف يمكن توظيف خبرة الهيئة التدريسية وموارد الجامعة الأخرى لخدمة الطلاب؟»

تصـف الفقرة الآتية المأخوذة عـن ممارسة نموذجية لمبدأ الجـودة الأول، «تعريف جودة التعليم في ضوء نتاجات الطلاب.»

> يقـوم الأساتذة بوجه منظم بأبحـاث فيما يخص حاجات طلابهم – الطالب الفعلـي المقيَّـد في المؤسسـة وطـلاب التخصـص، وليس مجـرد «الطالب الجيد» الافتراضـي. تتوجـه تلـك الأبحـاث من بين عـدة أشياء إلـى استعـداد الطالب،

وأساليب التعلم، والمتطلبات المحتملة اللازمة من أجل التوظيف لاحقًا. ويبحث الأساتذة بانتظام عن المعلومات من خارج المجالات الأكاديمية – مثلًا من طلاب سابقين وأصحاب عمل- آخذين بالحسبان معايير تخصصاتهم المعرفية. ثم يحللون تلك البيانات جيدًا على ضوء علومهم المهنية، ثم يُدخلون ما توصلوا إليه في تصميم المنهاج، وعمليات التعلّم، وأساليب التقويم. إنهم يعرفون أن جودة تعلّم الطالب، لا جودة تدريس الهيئة التدريسية، هو ما يهم في النهاية وهم لا يدخرون جهدًا للتأكيد على كون نتائج التعلّم تلبي حاجات الطلاب.

التركيز على عمليات التعليم، والتعلّم، وتقييم مستوى أعمال الطالب

كل نشاط هو عملية، والتدريس والدراسة والتقييم عبارة عن أنشطة. ومع ذلك ينظر الأساتذة إلى جودة التعليم من منظار المحتويات لا النشاط.[7] وهم ينظرون إلى العملية على أنها أمر مسلم به، «المحتوى هو مسؤولية الأستاذ والتعلّم هو مسؤولية الطالب». ولكن حتى لو أثبت هذا الرأي صحته تاريخيًا، فإن تعميم التعليم العالي قد جعلت الزمن يعفو عنه. إن طلاب الجامعات العاديين اليوم لا يملكون الاستعداد ولا الميل لـ «للجلوس عند أقدام المدرسين»، كما كان التقليد الأكاديمي. إذًا فإن المبدأ الثاني للجودة هو التوقف عن أخذ العملية على أنها شيء مسلم به، وأن نعطيها مكانة مساوية لمكانة محتويات المادة.

«العملية» في أدبيات عالم إدارة الأعمال هي أي نشاط أو مجموعة أنشطة تتطلب مدخلات، وتحولها، وتضيف قيمة إليها، وتعطي ناتجًا إلى زبون داخلي أو خارجي. للعمليات أهداف محددة تقدم قيمة للزبائن أو لذوي العلاقة. وللعمليات الفاعلة نقطتا بداية ونهاية بعيدتان، وهي تتألف من أفعال يمكن تحديدها، وتكرارها، وتوقعها، وحسابها. هنا نبدأ بالتفكير في تحسين الجودة وذلك بدراسة كيفية نجاح العمليات وكيفية تفاعل عناصرها. ثم نقوم بتحديد أسباب خلل الجودة وكيفية إزالة ذلك الخلل. وفي معرض حديثه عن الفيزياء كان اينشتاين يؤكد على أهمية البحث والتنقيب في تفاصيل العملية عندما يتعلق الأمر بالجودة.[8]

يشـير تصميم العملية إلى خصائص تقرير كيفية دمج الموارد -الأشخاص، والمواد، والآلات- وجعلهـا تعمـل معًا لإعطاء النتائـج المطلوبة بأقل قدر مـن الأخطاء. وهو يشير أيضًا إلى إعادة تصميم أو إعادة هندسة مجموعة الأنشطة الموجودة.

غالبًـا ما يتضمـن تصميم العملية خطوات معينة قابلة للتعريـف. أولًا، قد يستخدم أحدهـم المخططـات أو الجـداول البيانية ويستخـدم غيره تقنيات التحليـل لتطوير فهم واضـح للعملية الحالية والأخطاء التي يمكن أن تـرد فيها. ثانيًا، قد يطوّر أحدهم أفكارًا جديـدة للتصميم أو إعـادة التصميم على ضوء المتطلبات المحـددة بوجه واضح للعملية الجديـدة. قد تتضمن هذه المتطلبات تحسين الفاعليـة أو الدقة، وتقليص الوقت الضائع (الوقـت بين خطوتـين أساسيتين من خطـوات العملية)، وتقليل نسبـة الأخطاء، أو حتى استخـدام التقنية للاستفادة المثلى من وقت الأفـراد. عندما يجري إعداد عملية جديدة وتبدأ بالعمل، يمكننا عندها وضع علامات للدلالة على سير أدائها بالنسبة إلى العمليات المشابهة في المؤسسات الأخرى.[9]

لا ينطـوي التصميـم المحكم للعمليـة على الابتعاد عن الكياسـة أو العفوية في مجال تقـديم الخدمـات؛ إذ يجري التحكم بعناصـر العملية الأساسيـة، في حين يجري تشجيع الأشخاص على التصـرف باستقلالية ضمن تلك الحدود عندمـا يكون في استقلاليتهم تلـك فائـدة للمستخدِم. على سبيل المثال، يجري تدريب موظفـي شركة نوردستروم على التفاعل مع الزبائن بطريقة عفوية وودية مع الحفاظ في الوقت نفسه على التقيّد بالمعايير الصارمـة المطلوبـة لتكامـل العملية. يستطيـع الأساتذة في مجال التعليـم التفاعل بوجه تلقائـي وفاعل مـع طلابهم مع الحفاظ على معايير التصميـم المتعلقة بتغطية المحتويات والتوقيت، وإمكانية تقـديم تجارب مدروسة للطلاب، والتقدير. بالمقابل، فإنه دون وجود معايـير لتصميم العملية، يمكن للمزودين عمل ما يشاؤون في الوقت الذي يشاؤون. وهذا بـدوره يجعل من الصعب تشذيب تصميم العملية بوساطة القيام بتحليل منظم، ومقارنة النتائج بالتوقعات، والبنـاء التدريجي على أرضية تجربة ناجحة.

هنالـك عدة أسباب لعدم تركيز الأساتذة على العملية التعليمية بوجه كاف. السبب الأول هو أنهم ليسوا مدربين على عمل ذلك؛ فالتدريب الذي يتلقونه لنيل الدكتوراه يركز

علـى محتويات المـادة العلمية وعلى عملية البحث. يتعلم المرشحـون التدريس بالممارسة، ويتعلمـون العمليات الموجودة لا تقنيات التحليل المطلوبة لتحليل العمل ولتحقيق التحسين. السبـب الثاني هو أنه حتى وقت متأخر كان الشعور بأن مجال خيارات العمليات محدود- بالتأكيـد محـدود أكـثر من مجال خيـار المحتويات. يمكـن للأستـاذ أن يحاضر، ويدير حـوارًا عن سقراط، ويسهل فتح نقاش من قبـل الطلاب كما هو الحال في حلقات البحث التقليديـة، ويمكنه أيضًا تحريـك مقاعد الصف كيفما يشاء للتحكـم بسعته أو أن يكسر الترتيب القائم، وأن يعطي الوظائف والمشروعات الفردية أو الجماعية، ولكن جعبته تكاد أن تنضـب فيما هو أبعد من ذلك. أخـيرًا، هنالك حافز بسيط يدعو للتفكير بوجه خارج عـن المألوف فيما يخص أساليب التدريس. إن الزملاء والمؤسسات يكافئون البحث، وإلى حد معين المحتويات التي فيها شيء من الابتكار، ولكن حتى وقت متأخر لم يبدوا اهتمامًا يذكر بعمليات التعليم والتعلم.

يعـزز التعلّـم التفاعلي التفكير النقدي عند الطالب بوجـه أكبر في كثير من المقاربة القائمـة علـى المحاضرة التقليديـة.[10] علينا كخطوة أولـى، أن نسأل الطـلاب أن يكتبوا أكـثر وأن يناقشـوا بوجه أكبر ما يتعلمونه. إن طريقة باربـارة والفورد المنهجية لتخطيط المقـررات بالتركيز على المهمات، التي أوجزناها في الفصل الخامس، تتخطى ذلك. إنها تستخـدم «المسائـل، أوالأسئلة، أو القضايا -لا مجرد تغطيـة المحتويات- كنقاط للدخول إلـى صلب الموضوع وكمصادر تحفّـز على البحث والتقصي المستمريـن.»[11] لتطبيق هذه المنهجيـة، علـى الأساتـذة أن يسألوا أنفسهم ما هـي الأنشطة التي يريـدون أن يقوم بها طلابهـم ومـا المهمات التـي ستحثهم على المشاركـة في تلك الأنشطة. تفيـد والفورد بأن جميع الهيئات التدريسية قد رحبت بصفوفها في أرجاء البلاد.

لقـد رأينا أن تقنية المعلومات تقـدم خيارات جديدة لتصميـم العملية التعليمية. بعضـ المقاربات الجديـدة ستكون أفضل مـن أي مقاربة تقليدية مهمـا كانت جودتها وبعضهـا سيكون أسـوأ. على الأساتذة تصميم عدة بدائـل واختبارها من أجل تحديد أفضـل الابتـكارات الواعدة. ويتطلب الحصـول على نتائج جيدة أن تكـون التصاميم والاختبـارات منظمة وأن تبني العمل اللاحق بوجه تدريجي على العمل السابق. بعبارة

أخرى، على الأساتذة تعلم مهارات التصميم التعليمي والقياس المناسبة لموضوعاتهم، تمامًا كما هم يتعلمون الآن مهارات البحث، ومن ثمّ يكون عليهم الالتزام بالوقت المطلوب لممارسة تلك المهارات.

تعكس الفقرة الآتية التركيز على عمليات التعليم والتعلّم وتقويم الطلاب:

يحلل الأساتذة باهتمام العمليات التي يقومون عن طريقها بتدريس الطلاب والتي عن طريقها أيضًا يتعلم الطلاب. وهم يطلعون على ما تنصح به أدبيات هذا الموضوع، في تخصصهم وبوجه عام، عما هو ناجح وما هو غير ناجح، ويقومون بجمع بياناتهم الخاصة كلما كان ذلك ممكنًا. كما يقومون بتجريب تصاميم جديدة للعمل بوجه منتظم؛ على سبيل المثال، من أجل تعزيز التعلم الإيجابي والاستفادة من تقنية المعلومات بوجه أكثر فاعلية للتعلم والتقويم معًا. بعد ذلك سرعان ما يتبنى الزملاء ابتكارات التصميم الناجحة التي تصبح جزءًا من أسلوب القسم والتي تكوّن خطًا قاعديًا للتجارب والتحسينات المستقبلية.

العمل من أجل تحقيق تناسق في المناهج والعمليات التعليمية والتقييم

لطالما شكل الترابط موضوعًا ساخنًا في المجال الأكاديمي على الأقل منذ إعادة هيكلة المناهج التي جرت في ستينيات القرن الماضي.[12] مع أن حاجة الطلاب إلى الاختيار هي النقطة التي نشطت حركة إعادة الهيكلة الأولية، إلا أنها لم تكن السبب الوحيد. ذكرت جمعية الكليات الأمريكية، مثلًا، في تقرير لها في عام 1985 أن نقص الإحساس الواضح بالمهمة في عدد من الكليات والجامعات أدى إلى «فلسفة السوق... السوق الكبير الذي يكون فيه الطلاب مشترين والأساتذة التجار الذين يبيعون العلم.» وقد وضع التقرير اللوم على الأساتذة الذين أصبحوا «حامين ومناصرين» لمصالحهم (وتشمل الرغبة بحماية وظائفهم وبتدريس تخصصهم) على حساب المسؤوليات المؤسساتية والترابط في المنهاج.[13] وعلى الرغم من تزايد ذلك الترابط في السنوات الأخيرة، إلا أن عددًا كبيرًا من المراقبين يرون أن مناهج اليوم مازالت غير مترابطة.

الموضوع الذي جرى التطرق إليه بوجه أقل هو «ترابط العملية» -وهو الموضوع المجاور لخطوات عملية التعلّم وموادها ضمن برنامج الطالب. مثلًا، إذا تعلم الطلاب أداة إحصائية في أحد المقررات ثم قاموا بتطبيقها مباشرة في مقرر آخر فإن هذا يختصر الوقت اللازم للتعلم ويعززه. تحصل حالات من هذا القبيل، ولكن مساحة الاختيار الكبيرة أمام الطالب والبنية غير المرنة للمقررات ذات الطول المحدد المرتبط بطول الفصل يجعل من الصعب تحقيق ترابط بين الوظائف. على كل حال، فإن هذه المشلكة تنشأ أيضًا عن عدم اهتمام الهيئة التدريسية بمسألة الترابط المنطقي في العملية.

ومرة أخرى نجد أن المملكة المتحدة قد خطت خطوات أبعد من الولايات المتحدة الأمريكية في تعريف الممارسة الجيدة. على سبيل المثال، يتضمن كود الممارسة لوكالة ضمان الجودة الإشارة الآتية لمسألة «الترابط»:

> (على الهيئة التدريسية) أن تأخذ بالحسبان الترابط العام والتكامل الفكري للبرنامج، ... الذي يجب أن يجري تصميمه بطريقة تضمن تمتع تجربة الطالب بالمنطق والتكامل المرتبطين بوجه واضح بهدف البرنامج.

ويتوسع الكود بشرح فكرة الترابط واصلًا إلى توالي تقدم تجربة الطالب بوساطة البرنامج أو المقرر:

> يجب أن يعزز المنهاج التقدم المتلاحق بحيث تتزايد الطلبات على المتعلم في مجال التحدي الفكري والمهارات والمعارف والمفاهيم والتعلم الذاتي.[14]

تلخص العبارتان السابقتان الحلقة المفقودة في منهاج عدد لا بأس به من كليات وجامعات الولايات المتحدة.

نظرية دبليو إدوارد ديمنغ «نظرية المعرفة العميقة» التي يتطرق فيها إلى فكرة «المؤسسات كأنظمة» -التي هي حجر من أحجار زوايا تلك النظرية- تسطر نظرته بأكملها إلى موضوع الجودة. وبحسب قوله فإن المتطلبين الرئيسين لأي نظام هما وجود هدف أو غاية لديه أولًا وإدارة ذلك النظام ثانيًا. والسر في الإدارة كما يقول هو «التعاون بين العناصر نحو هدف المؤسسة»[15]. يقوم مفهوم الأنظمة على توجه العملية الذي تحدثنا عنه

سابقًا. عند وضع مفاهيم العمليات كما هو الحال مع الأنظمة، يركز المصممون بوجه أقل علـى ما تفعله الأجزاء كل على حدة ويركزون بدلًا مـن ذلك على طريقة تأثير تفاعلها مع بعضهـا بعضًا على أداء النظـام كله. وهم يعدّلون نماذج التفاعل لتعزيز التفاعل والتعاون بين العناصر، وتقليل الحشو والتعقيد، وإلغاء التفاعل السلبي الذي يعيق الأداء.

يضـع بيتر سينج Peter Senge، مؤلف كتـاب «القاعدة الخامسة: فن مؤسسة التعلم وعلمها» هو الآخر رأي الأنظمة في صميم تفكيره. طور سينج سلسلة من «النماذج الأولية التـي تميّـز الأنماط السلوكية المهمـة في المؤسسات.» فمثلًا يمكن لبعض حلقات التغذية الراجعـة ونقـاط الاختيار أن تعزز أو تقوض الجهود المبذولـة لتحقيق الجودة. وبالتركيز علـى تلك النماذج الأولية، يمكننا تشخيص المشكلات المؤسساتية بفاعلية أكبر واكتشاف التغييرات التي سيكون لها الأثر الأكبر في دفع عجلة التحسين.[16]

الفرضية الآتية لمراقبة الجودة في إنتاج أنابيب صور التلفاز الملون تبيّن أهمية حلقات التغذيـة الراجعة ونقاط الاختيـار. صحيح أن التعليم يختلف كثيرًا عـن التصنيع، إلا أن الحاجـة إلـى تحليل العمليات بطرق منظمـة ينطبق عليهما كليهما. المشـوق في الأمر هو أنني سمعت هذه القصة في إحدى الجامعات – من أحد الخريجين الذي دعي للمشاركة بمعلوماته الشخصية عن الجودة.[17]

يتضمـن إنتاج أنابيب جهـاز التلفاز سلسلة من الخطـوات المتعاقبة. تنفّذ كل خطوة بدقة مع السماح ببعض الأخطاء الطفيفة، ولكن تراكم تلك الأخطاء على بساطتها يؤدي إلـى إنتاج صورة مشوشة غير نقيـة. يقوم قسم ضمان الجودة التقليدي بفحص الأنابيب عند خروجها من خط الإنتاج. ويجري هناك تحويل الأنابيب التي تسبب تشوش الصورة، وتحسب بنسبة المضاعفة الرقمية، إلى التلف. إن النظر إلى العملية كنظام أكثر من كونها سلسلـة مـن الخطوات الدقيقة يوضـح أن التأثير التراكمي للأخطـاء البسيطة يمكن أن يخفّ في خطوات الإنتاج اللاحقة –بشرط تحديد تلك الأخطاء في الوقت المناسب. عندما لا يحـدث إجـراء تعديل كامل، قد يفيد إعادة تنفيذ الخطـوات السابقة وهذا لا يكلف إلا جزءًا يسيرًا من تكلفة الأنبوب كله التي ستضيع في حال إتلافه بالكامل. إن معرفة العيوب في وقتهـا في مثالنا قد أسهم في إصلاح عمل العمال أيضًا بحيث كانوا يستطيعون إصلاح

المشـكلات قبل حصول تدهور زائـد أو قبل أن تصبح إعادة العمل أمـرًا لازمًا. إن تفكير المنظومـات قد قلل تكاليـف تحقيق الأداء العـالي، هذا ما سمح بزيـادة مقياس الجودة الحاصلة. والنظر إلى العملية كنظام مترابط وكامل مع توفير حلقات تغذية راجعة ونقاط اختيار للإصلاح، قد رفع جودة المنتج ووفر على الشركة أموالًا طائلة.

يبـيّن هـذا المثال الفكرة الأولى للترابـط في التعليم العالي. لقد صُـدم الإداريون في جامعة ولاية كاليفورنيا عندما اكتشفوا، بعد سنوات، أنه قد جرى تطبيق المناهج القياسية علـى طلاب الـدوام الجزئي دون أي حسـاب لتأثير وضعهم هذا علـى موضوع الترابط. فبدلًا من أخذ مقررات في العلوم والهندسة بوجه متزامن مع أو مباشرة بعد أخذ مقررات تحضيرية في الرياضيات، على سبيل المثال، عانى طلاب الدوام الجزئي فاصلًا دام لسنة أو أكـثر بين تعلم الأدوات الرياضية وبين الفرصـة لتطبيقها في مقررات الحقل الرئيس. كان يجـب توقـع نسيان الطـلاب الكثير مما تعلمـوه في الرياضيات قبـل أن يُطلب منهم تطبيقه بوساطة تحليل أولي بسيط أو إدراك ذلك بوساطة إجراءات القياس مباشرة بعد التطبيق. ومع ذلك، استمرت تلك المشكلة في المنهاج لسنوات قبل أن يجري اكتشافها.

يعني ترابط العملية التعليمية أيضًا النظر إلى حجم الصفوف وفرص تطوير المهارات مـن منظار تجربة الطالـب التعليمية كلها. على سبيل المثـال، إن الاعتماد على مزيج من المحاضرات الكبيرة وحلقات البحث الصغيرة يعطي عادة تعلمًا فيه التزام بمصدر معين أفضل من إعطاء سلسلة من «المحاضرات الحوارية» متوسطة الحجم. فالفرق عند زيادة عـدد الطـلاب على حد معين في المحاضـرة بسيط (فالمحاضرة بجميـع الأحوال ستأخذ نمط حوار من طرف واحد) وكل ما في الأمر أن المحاضرات الأكبر ستتيح مجالًا للحلقات الصغـيرة. إن الصفوف ذات الحجـم المتوسط أقل درجة بالنسبة إلـى تركيبة الحلقات والمحاضـرات، ومع هذا فلها خيار الأفضلية إذا جرى النظر إلى الصفوف بوجه منفصل لا كجزء من حقيبة الطالب.

يعطـي مقرر أستوديـو الفيزياء لرينسلير، الذي شرحنـاه في ملحق الفصل 5، مثالًا على ترابط العملية التعليمية. قد تكون المختبرات الافتراضية التي قدمتها هذه المقررات التمهيديـة موضع تسـاؤل إذا نظرنا إليها بوجـه منفصل، ولكنها تصبـح ذات قيمة من

منظار حقيبة خبرات الطالب. والخبرة العملية المطلوبة سيجري تقديمها عن طريق عدد من المقررات اللاحقة في الهندسة.

تدل الفقرة الآتية على الممارسة الجيدة في مجال ترابط عملية التعليم:

يهتم الأساتذة اهتمامًا ملحوظًا بكيفية تأثير كل جزء من أجزاء عملية التعليم على الأجزاء الأخرى وبتعلم الطالب الكلي. وهم يقوّمون أداء التعليم والتعلم بعمق وبوجه متكرر ومنه الكفاية لتغطية كل النتائج المطلوبة ولإجراء التصحيحات اللازمة في وقتها في أثناء إعطاء المقرر بدلًا من تركيز الإجراءات كافة في نهاية الفصل أو المقرر. كما يقدمون تغذية راجعة منتظمة إلى زملائهم عن مشكلات التعلم الفردية التي تواجه هذا الطالب أو ذاك، وبذلك لا تستمر المشكلة أو تتفاقم مع الوقت. وينظرون إلى حجم الصف وإلى فرص تطوير المهارات في سياق نظرتهم إلى تجربة الطالب التعليمية كلها أكثر منها إلى الأنشطة الفردية. خلاصة القول، ينظر الأساتذة إلى التعليم بوصفها عملية من النهاية-إلى-النهاية يكون التفاعل بين أجزائها مهمًا بنفس قدر أهمية الأجزاء.

العمل بوجه تعاوني لتحقيق المشاركة والدعم المتبادلين

قد نستغرب، في ضوء التأكيد الأكاديمي على التعاون بين الزملاء، ندرة عمل الأساتذة مع بعضهم بعضًا على تصميم التعليم والتعلّم وتنفيذه وضمان جودته. وهذا يساير ما يسمى بالفوضى المنظمة التي يربطها كثير من المؤلفين بالعمليات الأكاديمية[18]. أحد المعلقين الخبراء وضع الأمر بهذه الطريقة: «يلجأ المتخصصون الأكاديميون إلى معقل تخصصهم في حقل معرفتهم ولا يهتمون أكثر من ذلك بعلاقات العمل الخاصة بالزملاء[19]». ويذهب معلق آخر إلى أبعد من ذلك فيقول:

... على الرغم من أن إيديولوجيا الأستاذية تفترض على الأساتذة الشعور المستمر والكلي بالقلق على مؤسساتهم ومكان عملهم، فإن الحقيقة هي أن الروح

الجماعية تتناقص باستمرار، ونادرًا ما تنصب اهتمامات الهيئة التدريسية على مصلحة الكلية بأكملها أو الجامعة أو على نزاهة الشؤون الأكاديمية لجامعاتهم وكلياتهم وحتى أقسامهم.[20]

إن العزلة والتجزء يهيمنان على الجهود المبذولة لتحسين جودة العمل والجودة المقدمة من التعليم في مرحلة الدراسة الجامعية.

تشرح مقالتي التي كتبتها بالتعاون مع أندريا ويلغر وكارول كولبك «الزمالة الجوفاء» درجة الانفصال والتشرذم الهائلة بين قضايا التعليم الذي دلّت عليه مقابلات هيئة Ncpi.[21] وكما ذكر أحد الأساتذة فإن «هذا المكان مملوء بالأشخاص الذين لا يتحدثون مع بعضهم.» وقد وجدنا أن الفصل والتشرذم قد نجما عن عدة أسباب كالتخصص، ومحاولة التصرف ضمن أسلوب متحضر، والتباعد بين الأجيال، والسياسات الشخصية.

التخصص: حتى في القسم نفسه ... نكون كلنا في أماكن مختلفة، إننا جميعًا متخصصون لدرجة تجعل من الصعب علينا حتى التحدث.

يتخلل التخصص الأكاديميات، في مجال التدريس والبحث معًا. وعادة لا تكاد تكون الحقول الفرعية في النظام محددة أو معرّفة؛ وبذلك يجد أعضاء الهيئة التدريسية أنه من المستحيل عمليًا مناقشة عملهم مع بعضهم بعضًا. ومع أن معظم الأساتذة يدركون أن التخصص يقلل من الروح الجماعية ويعيق التواصل، إلا أنهم يعرفون أيضًا أنه يمثل مفتاح النجاح؛ فهو، مثلًا، طريق الشهرة الذي يوصل صاحبه إلى فرص التثبيت والترقية وزيادة الراتب.

محاولة التصرف بأسلوب متحضر: إننا نتجنب الشجار وعدم اللباقة، ونقف خلف واجهة من الأخلاق الحميدة وهذه كلفتها عدم إنجاز الشيء الكثير.

أجاب بعض من سألناهم عن وجود تلك المسحة من التحضّر التي تغلف أنشطة التفاعل بين أعضاء الهيئة التدريسية وتعيق النقاش بينهم في المشكلات

الـذي قد يتسبب بنشـوب خلافات بينهم أو يفتح باب الجـدل. وللأسف فإن هذا عـادة يعني أن أكثر القضايا حساسية التـي تواجه القسم لا تجري مناقشتها على الإطـلاق. صـرّح عضو في إحدى الهيئـات التدريسية وهو يشـرح سبب عدم قيام القسم الذي يعمل فيه بأي تغييرات تذكر في المنهاج على مدى عشرين عامًا قائلًا: «أعتقـد أننا نخشى الالتفات إليه (المنهاج) بسبب الخلاف الكبير الذي قد ينجم عمـا هو مطلوب.» وذكر أستاذ آخر: «بعدم مناقشة سياسة القسم فإننا لا نختلف مـع بعضنا كثيرًا – ولـو ظاهريًا». قد تبدو العلاقة بين أعضـاء الهيئة التدريسية هادئة، ولكن هذا الهدوء يتحقق على حساب الهدف العام والمجتمع العلمي.

التباعـد بين الأجيال: للأسف، هنـاك انقسام كبير بين أعضاء الهيئة التدريسية الحديثين والقدامى.

يشتكـي أعضـاء الهيئة الحديثين مـن أن زملاءهم القدامى لا يتعبـون أو يعملون بنفـس قدر عملهـم، وأنهم ينظرون إلى معظـم عمل زملائهم الشباب علـى أنه «ليس بذلـك القدر من الأهمية»، ثم إنهم يرفضون الاعتراف بضرورة التغيير في النظام. أما المدرسين القدامى، فإنهم يعتقدون أن إدارة الكلية تعامل صغار المدرسين الباحثين عن التثبيـت في الخدمـة بدرجة أكبر من «الامتياز» بحيث إن هـؤلاء «لا ينظرون إلى ما هو أبعد من أنفسهم»، وأنه غالبًا ما يُنظر إلى الأساتذة الكبار على أنهم «الغذاء التعليمي».

السياسـة الشخصية: ما يحـدث الآن هو تسييـس كل القضايا المتعلقة بالأقسام بحيث إن كل شيء يمر عبر مرشِّح إيديولوجي ملائم.

مـا يدعـو للسخرية أن عددًا لا بأس به من أعضاء الهيئـة التدريسية قد نوّه بمدى صعوبة التوجه السياسي اليوم في الأكاديميات بالمقارنة مع أواخر الستينيات وأوائـل السبيعينيات. في الواقع، هناك كثير من الضغط على موضوع التوجه حيث إن بعضـ الأساتذة «ينظر أحدهم إلى الآخر على أنه جيد أو خبيث بحسب موقفه الإيديولوجـي». وفي العديد مـن التخصصات تشحذ السياسـة الشخصية، تمامًا مثـل غيرها من العوامـل، الصراع بين أعضاء الهيئـة التدريسية وتجعل التواصل فيما بينهم مستحيلًا عمليًا.

مـع أن أسبـاب الانقسام هذه قويـة ومترسخة، فإن التعاون في جـودة عملية التعليم يمكـن، في ظل ظروف مناسبـة، أن يجعل الهيئـة التدريسية تتوحد وتعمـل بروح تعاونية بوجـه أكثر فاعلية ممـا تقوم به عـادة في جلسات مناقشـة المنهاج والتدريـس الفردي. ومفتاح ذلك التعاون هو التحلي بروح العمل الجماعي.

يشـير «العمل الجماعـي» إلى مجموعات الزمـلاء الذين يعملون مـع بعضهم بعضًا لتحقيـق هدف مشـترك. ويقدم العمل الجماعي المشاركة والدعـم المتبادل ويوفر الجهد المبـذول. وسواء بالتوجـه لحل مشكلات الأقسام كل على حـدة أو العمل لتنفيذ الوظائف والمهـام، فإن العمل الجماعـي يساعد على إلغـاء المنافسة الداخليـة الهدامة ويسهم في صنـع ثقافة يعمل في ظلها الأفراد مع بعضهم بعضًا لما فيه مصلحة ذوي العلاقة. يتطلب العمـل الجماعـي الفاعل التدريب على مختلـف المهارات كالتواصـل الشخصي، وتنظيم الاجتماعـات، واتخـاذ القـرارات الجماعيـة، واستخـدام أدوات التطويـر، والتعامل مع الأشخاصـ الذين يتصفـون بصعوبة المراس. ويمكن تحقيق فوائـد إضافية عندما تكون هـذه الفرق قوية بحيـث يصبح من السهل التغلب على الصعوبـات الفردية.[22] ونستشهد هنـا بكلام بيل كريتش في «الركائز الخمسة لإدارة الجودة الكلية / The Five Pillars Of Tqm» حيـث قال: «إن التغيـير المؤسساتي أمر لازم، ومقاربة روح الفريق هي أكثر طريقة فاعلة من أجل إعادة التنظيم.»[23]

قـد يقـول بعضهم إن الجامعات تضم أصلًا عددًا كبيرًا مـن الفرق، والفرق هو أننا نسميهـم لجان. فكثـير من الكليات والجامعـات لديها لجان، إلا أن هنـاك فرقًا شاسعًا بـين الفريق واللجنة. فاللجنة عادة تكون مكلّفة بوضع السياسة العامة أو إعطاء المشورة؛ بعبـارة أخرى إنها تخاطب أنشطة الآخرين. أما الفريق فيكون أعضاؤه في الأصل مكلّفين بتحقيـق بعض النتائج المهمة. ويتمثل هدف الفريق هو مساعدة أعضائه على تقديم عمل أفضـل أو إنجـاز العمل بوقت أقصر. وهذا يحمل اختلافًا هائـلًا في الديناميكية؛ إذ من الصعب أن نحمّل اللجنة مسؤولية النتائج، فأعضاء الفريق هم من يتحملون المسؤولية.

يكسـر التعـاون حاجز العزلة والتشـرذم الذي يقف في وجه العمـل الجيد والفاعل. فهـو يجـبر الأفراد على مواجهـة الأسئلة المتعلقة بالجودة عن طريـق حل المشكلات التي

تواجههم يومًا بيوم. ويكون إجراء حوار بشأن الممارسة بين الحين والآخر أكثر فاعلية في كسر الحواجز من المحادثات الأعلى التي تعقدها اللجان لمناقشة السياسة العامة أو التي تجري في اجتماعات أعضاء الهيئة التدريسية. يسهم أعضاء الفريق بمهاراتهم ووجهات نظرهم المتنوعة في حل المشكلات. وهذا التنوع مهم خاصة في الأيام الأولى للعمل الجيد المنظم، عندما يكون كل واحد من المشاركين يفكر بطريقته الخاصة. يمكن لأعضاء الفريق أن يقرّوا بشرعية أو صحة جودة عمل كل واحد منهم، وهم بذلك يخففون من حدة النقد الذي تولّده أغلب عمليات التغيير الأكاديمي.

يحسّن التعاون أيضًا حسّ المسؤولية. فمن الصعب على المسؤول الأكاديمي رصد مدى جهد الأستاذ وتقدّمه نحو أداء تعليمي أفضل، ولكن من السهل نسبيًا على الزملاء في الفريق نفسه عمل ذلك. وعادة ما تكون مجرد كلمة بسيطة من قائد الفريق أو من زميل آخر يحظى بالاحترام كافية لحث المتأخرين على دفع أنفسهم والعمل بوجه جيد. يأخذ معظم الأساتذة هذا النوع من التواصل على محمل الجد، وفي أي حال من الأحوال لا يكون هناك مكان للتداري خلفه. يعرف الأساتذة تمامًا ما يفعله زملاؤهم وما لا يفعلونه. وهنا فإن من يفشل في إبداء روح التعاون يكسر سلسلة الدعم المتبادل؛ لأنه يكون كمن خان الأمانة، وعند ذلك لن يكتفي زملاؤه بتجاهله وإنما سيتكاتفون معًا للوقوف في وجهه.

من دواعي السخرية أن الأساتذة يعملون عادة ضمن فرق عندما يقومون بمشروعات أبحاث، ولكنهم لا يحملون تجربتهم هذه إلى مجال العمل التدريسي. وهنا نذكّر أن التعاون الأفضل في مجال التعليم سيوفر موارد أكثر؛ لأنه سيحسن التواصل، وسيساعد على حل مشكلة تحديد المسؤوليات. الأهم من ذلك كله، تساعد عملية العمل الجماعي لتحقيق الأهداف المشتركة الهيئة التدريسية على تطوير ثقافة الجودة في التعليم.

تبين لنا الفقرة التالية فوائد التعاون:

تشجع إدارة الكلية أو القسم العمل الجماعي من أجل تقديم عمل تعليمي يتمتع بالجودة. ويعمل الأساتذة مع بعضهم بعضًا فإنهم يكسرون حاجز العزلة المرتبط اليوم بالتعليم. وهم بذلك يتجاوزون مشكلات التخصص، والتباعد بين

الأجيـال، والسياسات الشخصية. إنهم يستحضرون مـوارد إضافية لتقديم عمل يتميز بالجـودة وتأمين الدعم المتبادل المطلوب لتغيـير الرتابة الإدارية، ويحملّون بعضهـم بعضًا مسؤولية الأداء في جميـع الأنشطة المتعلقة بالتعليم. ومن يزور مثل هذا القسم لن يرى مستوى العمل الجماعي العالي فقط، وإنما سيرى أيضًا ثقافة الجودة المشتركة في التعليم الصفي.

اتخاذ قرارات أساسية فيما يخص الحقائق كلما أمكن

إن بنـاء عمليـة اتخاذ القـرار على الحقائق يبـدو أمرًا منطقيًا، ومـع ذلك فإننا لدهشنـا نجـد أن بعض القـرارات المتعلقة بجـودة التعليم فقط هـي التي تحقق ذلك المقياس. تنطبق الملحوظة الآتية المأخـوذة عن برنامج بيو للتعليم العالي Pew Higher Education Program علـى موضوع الجودة وعلى سياقهـا الأصلي كذلك، أي التمركز الإستراتيجي وتخطيط البرنامج: «غالبًا ما نرى مؤسسات التعليم العالي مستعدة عن قناعـة تامـة لقبول أي قـرار على أنه القـرار الصحيح؛ وهذا ببساطـة لأنه يتوافق مع رسالتها، ولأن الوصول إليه لا يجري إلا بعد مناقشات بين الزملاء. واليوم تواجه عدة مؤسسـات مشكلات مالية ناجمة عن قـرارات سابقة جرى اتخاذها دون الرجوع بقدر كاف إلى المعطيات الإستراتيجية.»[24]

حضرت مرة مسرحية بعنوان «التنين القابع أسفل الدرج The Downstairs Dragon» وشعـرت أنها تمثـل هذه المشكلة خـير تمثيل.[25] كانـت شخصيات المسرحيـة خائفة من احتمـال وجـود تنين قابع في القبـو. تناقشوا مدة طويلة هل كان التنـين موجودًا أصلًا أم غير موجود، وعن البعد الفلسفي لمضمون إيجاد تنين بالفعل. استمر الحديث طويلًا دون الوصول إلى نتيجة كانوا فيه يستشهدون بمصادر عن هذا الشأن وظلوا يدورون في دوامة جـدل طويل لاينتهـي. وعندما اقترح أحدهم، وكان يتحلى بـروح الجرأة، أنه «ربما يجب علينـا أن نلقـي نظرة» جوبه بالرفض؛ لا بسبب الخطر المحتمل بل ربمـا لأن النظر بحد ذاتـه ينطوي علـى عمل غير ممتع! هل أجـرؤ أن أقول إن الأساتـذة، تمامًا مثل شخوص المسرحية، يعتمدون كثيرًا على الحكمة أو الخبرة التي تلقوها من قبل وقليلًا على البيانات

عند اتخاذ القرارات المتعلقة بجـودة التعليم؟ إن الحكمة المكتسبة ضرورية واستخدامها سهل، إلا أنها ليست بديلًا عن المعلومات المتوافرة عمّا يحصل فعليًا على أرض الواقع.

حملت حركة جودة الأعمال في طياتها فكرة أن المعلومات هي التي تقود عملية اتخاذ القـرار؛ إذ تخدم المعلومات عـددًا من الأهداف، فهي تقدم المعرفة اللازمة عن الظروف الخارجيـة التي يمكن أن تؤثر على الأداء، وتقدم تغذية راجعة عن نتائج تغييرات العملية التي دونها لا يمكن التحكم بأي عملية، وتركز المعلومات أيضًا على النقاش وتساعد أعضاء الفريق على وضع نظرة عامة مشتركة للواقع. على سبيل المثال، قد تلفت النظر إلى نقاط الضعـف بين نظرة الفريق الحالية إلى الواقع وإلى العالم الخارجي – نقاط الضعف تلك التي تستدعي تقديم تفسير وحل للمشكلة . أخيرًا، فإن البيانات التي تأتي بطريقة نزعات قد تساعد الفريق على تقدير مدى التقدم باتجاه الأهداف، وتحديد النواحي التي تحتاج لاهتمام أكبر، وبث شعور التحدي أو الانكفاء، وتقدّم أساسًا للمكافآت الخارجية.

إذا قمنـا بزيارة أي مركز تصنيع يعمل وفق مبدأ الجودة سنجد دليلًا على «الإدارة التي يبني عملها على الحقائق». تقوم فرق الإنتاج بوجه اعتيادي بتقصي مستويات الناتج، وأداء الآلات، ونسب الأخطاء أو العيوب، والحضور، والوقت المهدور نتيجة الحوادث، وغير ذلـك من المقاييس التي يرونها مهمة بالنسبة إلى ظـروف عملهم، وقد يقومون بأنفسهم بجمـع البيانات اللازمـة وقد يتحروا عن تلك البيانات التي جمعهـا أو عالجها الآخرون، ولكـن في جميع الأحوال «يمتلـك» أعضاء الفريـق البيانات ويرون أنهـا أساسية لتحقيق الفاعليـة يومًـا بيـوم. وهم باستمـرار يعملون على تحسـين مصادر البيانـات كجزء من مسؤوليتهم الكلية عن الجودة. إذا كان بمقدور الإدارة القائمة على الحقائق تطوير مكان التصنيـع أو العمل، وهي قادرة على ذلك، يمكننا، حتى عندها، أن نتوقع لها نجاحًا أكبر في حال توفّر خبرات عالية التدريب.[26]

يقـدم التعليم العالي فرصًا كثـيرة لتحسين عملية صنع القـرار المبنية على الحقائق، ولكـن نقاطًـا أربعًا تلحّ بقوة على أذهاننـا: أولها أن فرق تصميم المنهـاج تستطيع التشاور عـن قرب بوجه أكثر مع أرباب العمل، ومع طـلاب سابقين، وخبراء غير أكاديميين آخرين عن طريق عمليات المسح والاستطلاع وإجراء مقابلات مع مجموعات التركيز وسؤال لجان

استشارية خارجية وأصحاب مشروعات مشتركة. إن «توجيه بعض المقاعد باتجاه الخارج» هو نوع من الالتفاف على مشكلة التحدث مع الزملاء الأكاديميين. وهذا يقطع شوطًا باتجاه إلغاء ما سماه أحد المعنيين بشؤون التدريس «عدم الشعور» بتناسب التعليم مع الهدف:

> لا أظن أنه يمكن الحكم علينا (نحن الأساتذة) بحسب ما يقوم به خريجونا أو العلامات التي يحصلون عليها. لطالما كان ذلك أمرًا محبطًا وغير مقنع بالنسبة إليَّ. لو كنت أعمل في مجال البناء لكان بإمكاني أن أشير إلى بناء محدد وأن أقول: «لقد قمت أنا ببنائه». ولكنني هنا لا أملك طريقة لقياس الأمر؛ إذ لا توجد تركيبة خاصة به. (أستاذ مساعد لمادة البيولوجيا، كلية فنون حرة)[27].

يستطيع الأساتذة أيضًا جمع معلومات وبيانات أفضل عن الأداء اليومي للعملية التعليمية. تمثل إجراءات المسح الخاصة بعمليات تقويم الطلاب في المقرر نقطة بداية، ولكن الحصول على مزيد من المعلومات يمكن أن يتحقق، مثلًا، عن طريق الزيارات الدورية للصفوف من قبل الزملاء واللجان الاستشارية الطلابية والتدريسية التي تعقد اجتماعات منتظمة في أثناء الفصل الدراسي. لسوء الحظ إن معظم الأقسام لا تهتم كثيرًا بالزيارات الصفّية:

> لا يقوم أعضاء الهيئة التدريسية عادة بزيارات للصفوف. نحن لا ندخل إلى صفوف بعضنا ولا نقوم بأي عمل من هذا القبيل. وليس لدينا أي إجراءات خاصة بشأن مثل تلك الزيارات. (أستاذ مادة البيولوجيا، جامعة شاملة).

وكذلك الأمر فإن معظم الأساتذة لا يعتقدون أن الطالب يستطيع تقديم تغذية راجعة مفيدة. هذا صحيح إلى حد ما عندما يتعلق الأمر بمحتويات المنهاج، ولكنه قطعًا غير صحيح فيما يخص عمليتي التدريس والدراسة. يعرف الطلاب متى تكون المادة واضحة وذلك عندما تحمل المهام المطلوبة منهم تحديًا مثلًا، وعندما يكون التعلم إيجابيًا. في الحقيقة، إن تجربة العمل مع اللجان الاستشارية الطلابية/التدريسية تجربة ممتعة ومرغوبة، خاصة عندما يجري جمع البيانات اللازمة في وقتها لإجراء التعديلات اللازمة في أثناء الفصل الدراسي أو المقرر أو في منتصفه.

ثالثًـا، يمكـن للهيئة التدريسية تولية اهتمام أكبر لما تحملـه الاكتشافات العلمية عن عمليـة التعلـم. تمخضـت مدة التسعينيـات عن كم ملحـوظ من الأبحاث عـن العمليات العصبيـة داخـل الدماغ التي تتعلـق بالتعلـم، إضافة إلـى أبحاث قدمها علمـاء النفس والاجتمـاع عن ديناميكيات التعلّم الموجود عندما يحدث في سياقات مختلفة. مما لا شك فيـه أن مثـل ذلك العمل سوف يستمـر ضمن الموضوعات المتوافـرة، ولكن بعض الهيئات التدريسيـة التي تعمل خارج تلك الموضوعات تطبّق هـذه الاكتشافات عن التعلم لتحسين عملها التدريسي.

يقدم تقييم مدى تعلم الطالب ونتائج الطلاب فرصة رابعة كبرى. إن التقويم الأفضل يقيـس القيمة التي أضافها المقـرر أو البرنامج. ويركز بعضهم على المعرفة التي اكتسبها الطالـب وبعضهم الآخر على المهـارات العامة والخاصة، ومن ضمنها البحث عن معارف جديدة، والقـدرة على التفكير والتدبّـر، وحل المشكلات الفرديـة والجماعية، والتواصل الشفهـي والكتابي. قد يقوم التقدير على اختبـارات رسمية، أو على حكم هيئة التدريس، أو علـى سلوك الطالب. ومهما كانـت المقاربة المعتمدة، فإن التقويم الجيد يضيف رصيدًا جديدًا إلى مخزون المعرفة المتوافرة لاتخاذ القرار.

زيادة على القيمة الداخلية للمعلومات التي يجري الحصول عليها بوساطة الاستشارة والتقييم، فإن بناء القرار على حقائق يساعد على كسر طوق العزلة والانقسام الذي يجرّد العمـل من روح الزمالة المطلوبة. تكون سيطرة الاختلافـات والإيديولوجيات الشخصية، عندمـا يكـون على أعضاء الفريـق مواجهة الحقائق، أصعب مما هـو عليه الحال عندما يكـون النقاش على مبدأ رفيـع المستوى - («هنالك تنين في القبو! مـاذا علينا أن نفعل؟» مقابل «إن فلسفتي لا تسمح بوجود تنين!»). إن تنوير المناقشات عن جودة التعليم بالحقائق يمكن أن يساعد أعضاء الهيئة التدريسية على توحيد جهودهم في مجال تحسين التعليم.

توضح الخلاصة الآتية مبدأ صنع القرار بالاعتماد على الحقائق:

يبحـث الأساتذة بوجـه إيجابي عن البيانات المطلوبة مـن أصحاب العمل، أو مـن طـلاب سابقين، أو من جهات أخـرى لاتخاذ قرارات بشـأن الهدف التعليمي

والمنهـاج. وهم يستخدمون بيانـات يستقونها من الطـلاب والزملاء عن تصميم العمليـات التعليمية وأدائها. ويتقصون كذلـك نتائج أبحاث التخصصات الأخرى واكتشافاتهـا فيمـا يخص التعلّـم ويطبقونها. ثم إنهم يجدون طرقًـا لتقدير أداء الطالب بالنسبة إلى الأهـداف التعليمية المتفق عليها، ومن ثم يستخدمون بيانات التقديـر كتغذية راجعة لتحسين عمليـات التعليم والتعلّم. علـى الرغم من أهمية المعـارف المكتسبـة سابقًـا، فإن الهيئـة التدريسيـة لا تستطيع التفكـير في اتخاذ قرارات تعليمية دون وجود قاعدة قوية من الحقائق الحالية.

تحديد أفضل الممارسات والتعلّم منها

إن تقصـي أفضل الممارسات وتكييف دروسها لتلائم الوضع الذي ستطبق فيه يجب أن يكـون مفتاح عملية جودة التعليم. تقارن هذه العمليـة المسماة بعملية «وضع المقارنات المرجعية» العملية المحلية بواحدة أخرى من المعتقد أنها ذات فاعلية أكبر لا تقارن. ويحدد واضعـو المقارنات المرجعية أفضل الممارسات ومن ثم يتبنون أو يكيّفون منها تلك القادرة على تحسين أدائهم الذاتي.

يساعـد تحديد أفضل الممارسات في مجال محدد على وضع هدف ويقدم أفكارًا عن طـرق تحقيـق ذلك الهدف. ولا يتحتم علـى المؤدّين البارزين لعمليـة بعينها أن يكونوا في نمـط المؤسسة نفسه. على سبيل المثال، قد يكـون تزويد الطلاب ببعض المهارات ثابتًا في مختلـف أنماط الجامعات، ولكـن علينا الإمعان في العملية بحد ذاتهـا، وليس بالضرورة الكيان الذي تجري فيه.

علينا لوضع المقارنات المرجعية الاستدلالية بوجه جيد اتباع مجموعة عالية التنظيم من الخطوات: 1) تحديد ما ستقوم به المؤسسة كمقارنة مرجعية على وجه الدقة. 2) وضع قائمة بالمرشحين ليكونوا بمثابة مقارنات مرجعية. 3) مقارنة البيانات التي تسلط الضوء علـى نقاط الاختلاف بين نشاط المؤسسة والمؤسسة التـي تمثل مقارنة مرجعية. 4) وضع الأهـداف وخطط العمل للتحسين المبني على ما تعلمتـه المؤسسة من المشروع الذي يكوّن مقارنة مرجعية. دون هذا النظام، يمكن لعملية تحديد المقارنات المرجعية أن يتحول إلى مجرد «سياحة صناعية».

يعـود تاريـخ بدء اعتمـاد مقاربـة المقارنـات المرجعية إلـى فجر حركـة الجودة في السبعينيـات. وقـد أثبتت فاعليتهـا في تحديد أماكن التحسّن أو نقاطـه، مع التأكيد على مـدى إمكانيـة التحسـن، واكتساب رؤية عن كيفيـة القيام بعملية التحسـين. استخدمت مقاربـة المقارنـة المرجعية في الأصـل في مجال الهندسـة، والصناعـة، والبحث العلمي، وجـرى تطبيقهـا أيضًا على أعمال الخدمـات لتحقق نتائج مماثلـة.[28] لقد صقلت بعض المؤسسـات، مثـل Apqe، منهجية المقارنة المرجعية وطورتها إلى فـن جميل.[29] إن جامعة نورث ويست ميسوري، التي سنشرح ثقافة مبادرات الجودة لديها في ملحق هذا الفصل، لا تبدأ أي مبادرة لتحسين الجودة دون وضع مقارنات مرجعية منظّمة.

إن اختلافات الأداء في أي قسم أو كلية أو معهد تقدم فرصة طبيعية لوضع المقارنات المرجعية. الفكرة بسيطة جدًا: ابحث عن أفضل وحدة في الأداء ثم اعمل جاهدًا كي تصبح مثلها أو تتفوق عليها في الإنجاز. يمكن للأساتذة أو الأقسام البدء بعملية البحث كجزء من عملياتهـم الخاصة بجودة التعليـم، أو يمكن أن يتوافر الزخم المطلوب من رؤساء الأقسام (للأساتذة)، والعمداء (للأقسام)، والمديرين (للجامعات)، أو إدارة النظام كله (رؤساء الجامعـات). عندما يطلق القـادة مبادرة وضع نقاط مقارنة مرجعيـة داخلية ثم يعملون على ضوء النتائج يمكننا عندها أن نقول عنهم «إنهم يقللون تباين الجودة الداخلي». وهذا يدلنا على مبدأ مهم آخر للجودة: غالبًا ما يقدّم التباين في الأداء فرصًا للتحسّن.

يفهـم خـبراء الجودة أنـه سيكون هنالك دومًـا اختلاف في الأعمـال ضمن النظام الواحـد وهذه الاختلافات تؤثر على مخرجـات النظام. ويعتمد مدى هذا الاختلاف على مـدى فاعليـة عمل النظام، وهو يتزايد بوجـه كبير إذا بقي دون مراقبـة. يرى ديمنغ أن الفشـل في فهـم المعلومات المتوافرة مـن التباين الحاصل يمثـل فشلًا أساسيًـا في إدارة الجـودة. عندما يسيطر النظام على زمام الأمـور، يمكن عندها تحديد درجة الاختلاف المتوقعة نتيجة عوامل طبيعية: تحدد هذه التوقعات الحدود العليا والدنيا للتحكم بالعملية. الطريقـة الوحيدة لتخفيـف درجة التباين في أي نظام هي تغيير النظام بطريقة ما. على كل حـال، عندمـا يقـع القياس خارج نطاق السيطـرة، يجب أن يكون مـن الممكن تحديد أسبـاب ذلـك وتصحيحها دون تغيـير التصميم الأساسـي للنظام. ثـم إن دعم أسباب

الاختلاف الإيجابي وتخفيف درجة الاختلاف السلبي سيقود الأداء المتوسط نحو مستوى أعلى من الجودة. وهذا يجب أن يكون الهدف الرئيس لصناعة تحسين الجودة.[30]

تبدو فكرة أن الاختلاف في الأداء يقدم فرصًا فكرة غريبة بالنسبة إلى الأكاديميين. بيّنت المقابلات التي أجراها مركز NCPI أن نسبة كبيرة تعتقد أن الاختلاف في الأداء الدراسي ينجم عن فروق بين قدرات الطلاب أو دوافعهم على سبيل المثال، ونادرًا ما يستطيع المدرس السيطرة عليها. ولكن بمقدورنا تفنيد هذا الادعاء؛ فالأساتذة يتحكمون بعمليات التدريس ويؤثرون على عمليات التعلّم. وهنا نسأل هذا السؤال: هل استطاعت أي مقاربة تدريسية أن تلمس بعدًا آخر لقدرات الطالب أو أن تكون أكثر فاعلية بشأن تحفيز الاهتمام والدافع لديه؟ يجب على الأساتذة ألا يعزوا مشكلات التعلّم إلى الطلاب إلا كملاذ أخير، وهذا لا يتطابق مع الافتراض السائد حاليًا.

راودتني فكرة قيمة المعلومات في تباين الجودة عندما تسلمت في المدة مابين 1996 و 1997 رئاسة مراجعة مقاربة هونغ كونغ، وهي الأولى من نوعها، لجودة عمليات التعليم والتعلّم (TLQPR). تضمنت أعمال المراجعة عقد اجتماعات مع رؤساء الأقسام والكليات ومع الطلاب والعمداء وكبار الموظفين في كل كلية من كليات وجامعات المنطقة السبع (الآن هي ثمان). تبنّت هونغ كونغ العمل على جودة التعليم قبل الولايات المتحدة، وكان دافعها لعمل ذلك إلى حد ما هو TLQPR. مع ذلك، كانت هناك درجة كبيرة من الاختلاف في نسبة التبني، فبعض الأقسام كانت قد قطعت شوطًا على منحنى التعلّم في حين كان بعضها الآخر يتخبط بحثًا عن دليل للاهتداء به.

قدّمت عملية سؤال العمداء عن الاختلافات التي لاحظوها فيما يخص جودة العملية في كلياتهم بعض النتائج المثيرة، فبعضهم كان منتبهًا للاختلافات وكان يعمل على دعم الأقسام المتعثرة لتحسين أدائها، وبعضهم جهل بوجود تلك الاختلافات ولكنه عبر عن قلقه عندما اكتشف نقاط التعثر. وهناك منهم من كان يعرف بوجود الاختلافات إلا أنه لم يفعل شيئًا لتخفيف حدتها. وهؤلاء الأخيرون سيقولون لك «نعم» إذا ما سألتهم هل كانوا يعتقدون أن الأقسام التي لديها عمليات جودة فاعلة تقدم تعليمًا أفضل من حيث القيمة للطلاب، وستجد منهم من يؤكد لك صحة قولك إذا سألتهم هل كان عمل العميد

يلعب دورًا في تحفيز التحسين. مع ذلك، فإنهم لم يتشربوا بعد، بما يكفي، فكرة أن تباين الأداء في كلياتهم يمثل دعوة للعمل. لقد أحصينا الآراء المتشابهة للعمداء والأساتذة، ووجدنا أن أداء بعض الأقسام الأفضل من غيره إما أنه كان يُنظر إليه على أنه لا يقدم معلومات عمّا يمكن إنجازه، أو أن العميد لم يشعر بمسؤوليته في دفع ضعيفي الأداء ليكونوا مثل أقرانهم المتقدمين.

توجد مثل هذه الفرص على الصعيد الفردي للأستاذ وعلى الصعيد العام كذلك. فمثلًا قد يطرح أحدنا السؤال الآتي: «ماذا كان أسوأ أداء لي في الأسبوع الماضي وكيف يمكنني تحسينه؟» إن الاحتفاظ بمفكرة شخصية خاصة بالأداء يساعد على تحفيز التفكير وعلى تذكر الأفعال التي جرى القيام بها وعلى تقصي النتائج. بعبارة أخرى، يقدم تخفيف التفاوت في الأداء الشخصي محرك دفع آخر لتحسين الجودة.

توضح لنا الفقرة الآتية كيف تحدد الأقسام أفضل الممارسات وتتعلم منها:

يتقصى أفراد الهيئة التدريسية أفضل ممارسة في تصميم المنهاج وعمليات التعلّم وأساليب التقدير وضمان الجودة ويقوّمونها. هم يدركون أن أفضل ممارسة قد تكون موجودة داخل أو خارج حقلهم أو مؤسستهم، وأن هناك دائمًا ما يتعلّمونه من الآخرين، وأن ما يتعلمونه هذا مهم فيما يخص واجباتهم التعليمية ولأبحاثهم على حد سواء. يراقب العمداء والأساتذة الكبار بحذر جودة الأقسام والأساتذة بوجه فردي في أداء العمليات ويحثون المتأخرين على الاحتذاء بالنماذج المتقدمة في هذا المجال. بعبارة أخرى، إنهم ينظرون إلى الاختلافات في الأداء كفرص للتحسن.

وضع تحسين الجودة المستمر على رأس الأولويات

بات التحسين المستمر للجودة (Cqi/Continuous Quality Improvement) حجر أساس لحركة جودة الأعمال، إلا أن هذه الفكرة لم تنتشر بعد في التعليم العالي. وهذا المصطلح المعروف في اليابان باسم كايزن Kaizen يُعلي فكرة أن المؤسسات قادرة على تحسين كل العمليات والأنشطة بوجه مستمر بوساطة تطبيق تقنيات منهجية منظمة. وهذا يتطلب عملية منضبطة بقواعد خاصة تتضمن أولًا الالتزام بتحقيق الامتياز،

وثانيًـا بذل الجهد المستمر لتحديد العيوب ونقاط الضعف ونقص الكفاية في التجاوب مع حاجات ذوي العلاقة ومع التوقعات المشروعة، والتخلص منها كلها.

يعتقـد خبراء الجودة أن كل العمليـات، ومنها الواقعة حاليًا تحـت نطاق السيطرة، تمثـل فرصًا لزيـادة التحسينات. إن التحسينـات المتزايدة المستمـرة تتعارض مع عملية إعـادة هندسة العملية التي تعنـي استبدال المقاربة الحالية بتصميم جديد ومحسّن. وفي حـين قد توفر إعادة الهندسـة بعض المكافآت في بعض الحـالات – مثلما يحصل عندما تُطـرح خيارات تقنية جديـدة ثورية – إلا أنها ليست الطريقـة الوحيدة لدفع الأمور نحو التغيـير. يمكن تقريبًا عمل المزيد من التحسّـن دائمًا، وتحقيق ذلك يعد أمرًا حيويًا جدًا لنجاح المؤسسة التعليمية.

للتحسين المستمر فائدة أخرى أيضًا؛ فكلما جرى إطلاق خدمة أو منتج ما يعرف ذوو العلاقة والمتنافسون والمنتجون شيئين: نواحي نجاحه أو نواحي فشله. أي مؤسسة موجودة اليوم لا تقوم بتحسينات مستمرة على جودة ما تطرحه وفائدته ستكون هدفًا للمؤسسات المنافسـة التي تعتنق مبـدأ التحسين المستمر. قد تضيف الجهـات المنافسة مزايا وفوائد أخـرى للمنتـج أو تجد طرقًا جديـدة لتسليم تلـك الفوائد، أو قد تقـوم بتخفيض الكلفة والأسعار على الزبون الذي يقدّر قيمة المال الذي يوفره.

يـرى عدد لا بأس به من الأساتذة على الرغم من هذه الفوائد الواضحة أن «تحسين الجـودة المستمـر» لا علاقة له بعملهم بل حتـى إنه هراء. إنهم يـرون أن جودة التعليم لا بأس بها كما هي، وينكرون الأصوات التي تؤكد أنها من الممكن، إن لم يكن من المفروض، أن تكـون أفضـل. على كل حال فإن أساسـ المشكلة هو أن التحسـين المستمر يتطلّب وقتًا –الوقـت الذي تفضّـل معظم الهيئات التدريسيـة وأقسام الكليـات والمؤسسات التعليمية في بذلـه على البحث العلمي. ويحمل التحسين المستمـر في التعليم نوعًا من التهديد؛ لأنه يكشف التناقض في الحياة العملية لعدد لا بأس به من الأساتذة.

يهتـم معظم الأساتذة اهتمامًا صادقًا بتدريسهم وبطلابهم.[31] حتى المؤسسات التي تـولي البحث اهتمامًا أكبر من التدريس فإنها لا تعد التدريس غير مهم وفق ما دلت عليه

مقابـلات Ncpi. في الحقيقة إن التدريس يأخذ المرتبـة الأولى من وقت الهيئة التدريسية إلـى أن يجري تحقيق أداء تدريسي «جيد» أو «مقبول» على الأقل. والدعوات إلى التحسين المستمـر تصعّـد ضغوط العمل؛ لأنها ترفـع سقف تعريف ما هو «جيـد» و «مقبول» وذلك عادة دون إنقاص التوقعات المرجوة بشأن البحث.

يعلـق كثير مـن الأساتذة بين فكـي رغبتهم بالقيـام بعمل أفضـل في الصف وتعليم طلابهـم ونصحهم وبين ما يتطلبه أمر تطوير حياتهـم العملية وسيرهم الذاتية. وأكدّت الكثـير مـن المؤسسـات التعليمية بقوة في محاولـة للتجاوب مع الضغـوط الخارجية على موضـوع جودة التدريس -مع أن الذين خضعوا لأسئلة Ncpi أفادوا أن الحاجة إلى النشر والحصـول علـى مِنَح أقـوى من ذي قبل. ونتيجـة عدم القدرة علـى التعويض عن طريق إنقاص الجهد المبذول على التدريس، شعر بعض الأساتذة وخاصة الجدد والصغار منهم بالإحبـاط أو القهر، أما بعضهم الآخـر فقد توصل إلى حل يتجنب بوساطته ضرورة بذل الجهد على هدفين متناقضين في آن واحد. إنهم يبذلون جهدًا على التدريس كافيًا لتحقيق أداء مقبول ومن ثم يتحولون للاهتمام بأبحاثهم.

يسمـي الاقتصاديون هـذا بعمل ما هو «مُرضٍ»: عمل ما هـو كاف للوصول إلى عتبة الأداء، ومـن ثم تحويـل الاهتمام إلى مكان آخر عندما يجـري وطء تلك العتبة[32]. فبدلًا من محاولة القيام بالعمل الأمثل قدر الإمكان، يبذل «المرضي» جهدًا كافيًا فقط للحصول على ما يراه نتيجة مقبولة. إن هذه المقاربة هي طريقة أخرى لمقولة «لا بأس بعمل جيد بما يكفـي»، التي تتناقض مع مبدأ الجـودة الذي يقول إن تحقيق الـ «جيد بما يكفي لا يكفي». يتطلـب تحسين الجـودة المستمر جهـدًا إضافيًا علـى الجهد الذي يتطلبـه تحقيق جودة مقبولـة. من الصعب الحفاظ على تحسين مستمر عندما يكون الأشخاص المسؤولون عن العمل من نوعية الأشخاص «المُرضين».

تقـدم مقابـلات NCPI واستطلاعاته دليلًا قويًـا على ما هو «مُرضٍ». فعلى سبيل المثال، يسعى الأساتذة لتحقيق معيار تدريسي مقبول:

هناك افتراض بأنك ستحقق على الأقل مستوى معقولًا من الكفاية الأكاديمية في الصف، وجهود كل شخص، على ما أعتقد، تُستثمر لتحقيق هذا الأمر. (أستاذ مساعد لمادة البيولوجيا، جامعة بحثية).

ومع ذلك فإنهم متشوقون إلى العودة إلى أبحاثهم عندما يحققون المعيار المقبول.

إن قيم الهيئة التدريسية -وأنا لا أعني أيَّ شخص يمتلكها بتلك الصورة الفجة- تعني أن تكرس أقل قدر ممكن من وقتك للتدريس (طلاب مرحلة الدراسة الجامعية) لتتمكن من تخصيص القدر الأكبر منه للتأليف والبحث والعمل مع طلابك في الدراسات العليا. ويصبح التدريس بذلك وببساطة متناهية وسيلة لتحقيق غاية تلبية التزاماتك هنا. (أستاذ مادة اللغة الإنكليزية، جامعة بحثية).

لأنني أثمّن الاستقلالية كثيرًا، فإن استمتاعي بالتدريس أقل من استمتاعي بالبحث. التدريس واحد من بعض الأشياء التي أعملها، وهو يتطلب وجودي في مكان معين جاهزًا للقيام بأشياء معينة. ولكني أعتقد أن التدريس هو العمل الذي يجب أن أقوم به كي أتمكن من القيام بأعمال البحث. (أستاذ مادة علم النفس، جامعة بحثية).

الاستقلالية تعني المرونة والحرية في الوقت -الوقت الذي يمكن تمضيته في أعمال البحث. «يحصل» الأساتذة على ذلك الوقت المرن بوساطة التدريس، وهم يحاولون الإفادة منه بأقصى قدر ممكن، إلا أن التعريف الحقيقي للسلوك المثمر يكمن في البحث. تهتم الهيئة التدريسية بجودة التعليم، ولكن في ظل وجود أبحاث بحاجة دائمة إلى أن يجري العمل عليها، فإن مقدار الوقت الذي سينفقونه على التعليم يكون محدودًا بوجه ملحوظ. لقد اشتكى بعض من أجابوا على أسئلة أحد الاستطلاعات من «عقلية لعبة البينبول Pinball» في إدارة القسم الذي يعملون به فيما يتعلق بالتدريس: «إذا قمتم بعمل جيد على نحو استثنائي سيُطلب منكم القيام بالمزيد». (الربح في لعبة البينبول يعني أن تكسب فرصة للّعب ثانية).

في حين يصف المفهوم المُرضي موقف شريحة كبيرة من أعضاء الهيئات التدريسية الذين خضعوا لاستطلاع Ncpi إلا أن هذه الظاهرة ليست سائدة على مستوى العالم. وعلى ما يبدو فإن أساتذة كليات الآداب يوازنون بين جهود التدريس والبحث العلمي أكثر من زملائهم الآخرين في باقي المؤسسات التعليمية. لاحظنا أيضًا ميلًا لتحقيق توازن بين التدريس والبحث في بعض أقسام الجامعات البحثية (أول ما يحضرنا هنا قسم الفيزياء). إن أعمال البحث مهمة جدًا بالنسبة إلى الترقية والتثبيت في تلك الأقسام، ولكن يبدو أن هناك أيضًا تأكيدًا متزايدًا على التدريس أكثر من ذي قبل. وقد تكون مثل هذه الأقسام «غير المرضية» من أوائل الأقسام التي تحتضن تحسين التعليم المستمر، وعمليات الجودة بوجه عام.

تبين لنا الفقرة الآتية عملية تطبيق فلسفة التحسين المستمر:

يحدد القسم سمات التحسين التعليمي المستمر في بيانه الرئيس عن رؤيته العامة وخطته الإستراتيجية ومعاييره بالنسبة إلى المكافآت. يجب أن يفكر الأساتذة مليًا وبوجه منتظم في أجندة الجودة، ثم يقومون بتحديد المسؤوليات بالنسبة إلى بعض المهام مع المتابعة الصارمة. وفي حين يبقى الإرضاء أو تحقيق ما هو مرض فقط مشكلة، فإن بعض التعديلات البسيطة قد أثبتت فاعليتها؛ إذ قد يُعفى الأساتذة المعيّنون حديثًا من التزامات العمل في مجال البحث مدة من الوقت يكون من المتوقع منهم فيها قيادة جهود تحسين التعليم في القسم على سبيل المثال، ومن ثم يجري تشجيعهم على تمضية الوقت المتيسر لديهم في أعمال البحث. أما الأساتذة القدامى الذين لم يحققوا النجومية في مجال البحث فيجري تشجيعهم على قيادة جهود تحسين تعليمية مُددًا أطول، بصورة تهيمن ربما على باقي حياتهم العملية. قد لا يحل تحسين التعليم محل البحث العلمي كعنصر أولي في تطوير الحياة المهنية، ولكن بالرغم من ذلك يحرص رؤساء الأقسام على مكافأة الأداء الجيد عن طريق زيادة الراتب وتوفير متطلبات أخرى من صميم مستلزمات القسم.

الدلالة على «ثقافة الجودة» في التعليم

تدلل الأقسام على «ثقافة الجودة» في التعليم عندما تطبق بوجه تلقائي ومنتظم مبادئ الجودة السبعة على الحقول الخمسة المذكورة سابقًا في إطار عمل الجودة. ولا داع لإعلام الهيئة التدريسية التي تعمل في ظل ثقافة كهذه بواجباتها وكيفية القيام بها، فبالنسبة إليهم يجري العمل المتصف بالجودة بوجه طبيعي، والفشل في ذلك يعني وجود قصور في درجة مهنيتهم. يفهم الرؤساء والعمداء وغيرهم هذه الأنشطة ويدعمونها، ويعملون بجد لتحسينها كلما وأينما كان ذلك ضروريًا. تظهر المؤسسات التي تحقق معايير بالدريدج ثقافة الجودة في أقسامها وبرامجها كافة –تلك الثقافة التي تمثلها عمليات الجودة التعليمية الفاعلة خير مثال.

إننا نعرف ثقافة الجودة عندما نراها، ولكن من المفيد بالنسبة إلينا معرفة ما علينا أن نبحث عنه. وأفضل طريقة لتحقيق ذلك تكون بالسؤال عن كيفية تطبيق مبادئ الجودة السبعة في القسم. يلخص لنا الشكل 7-1 الوارد في بداية الفصل تلك المبادئ بطريقة تساعد على تقرير إذا كان القسم يبدي بالفعل ثقافة الجودة.

يقدم الشكل 7-2 بعض المؤشرات الإضافية التي نجمت عن مراجعة العمل الجيد في كليات وجامعات هونغ كونغ السبع، ولكنها صالحة لأن تطبّق على المؤسسات التعليمية في كل مكان [33]. وتسمح مؤشرات كهذه للأقسام بأداء تقويم أو تقدير ذاتي سريع لثقافة الجودة لديها. وهي تقدم أيضًا رؤية للعمداء وكبار الإداريين والمراقبين الخارجيين.

حددت مراجعة نموذج هونغ كونغ عدة أمثلة لعمل الجودة النموذجي، وعدة حالات على وشك أن تتجلى فيها ثقافة الجودة في التعليم المدرسي والجامعي. إليكم هنا ما قلناه، أنا والسيد نايجل فرنش Nigel French، المدير العام للجنة منح جامعة هونغ كونغ، عن المؤشرات في مؤتمر 1997 للشبكة العالمية لمؤسسات ضمان الجودة في التعليم العالي:

> وجدت هيئة المراجعة نفسها في مؤسسة بعد أخرى تقوم بتقويم مدى ترسّخ عمليات ضمان جودة التعليم وعمليات التحسين في القيم الجوهرية أو إذا كان يُنظر إليها على أنها مجرد أنشطة مطلوبة لإرضاء المتطلبات البيروقراطية. بعبارة أخرى، هل تبدي المؤسسة «ثقافة جودة» قوية وهل يمتد ذلك ليشمل مستوى

وحـدة التشغيل في الأقسام والبرامـج الأكاديمية الفردية؟ ... على سبيل المثال، من المحتمـل إيجاد ثقافة جودة في الأقسام التي تتمتع بحس عال بالمهمة المطلوبة منها، وبقيادة قوية، وبجوهر فكري قوي ومتماسك. تشعر مثل هذه الأقسام بالقوة، وتعمل بوجـه مفعم بالطاقـة على مستـوى الوحدة. بالمقابـل، تميل الأقسام غـير الفاعلة للاتصـاف بحس ضعيف وغير واضح بالمهمـة المطلوبة، وبقيادة ضعيفة، وبالتنصل من المسؤولية وتحميلها للأساتذة بوجه فردي أكثر من تحمّل المسؤولية الجماعية[34].

الشكل 7-2
مؤشرات «ثقافة الجودة» في القسم

المؤشرات الإيجابية	المؤشرات السلبية
• يبدي القسم شعورًا قويًا بالرسالة التعليمية، وينظر إلى عمليات الجودة على أنها واقعة تحت سيطرة القسم وأنها أساسية لتقدم في المهمة.	• يبدي القسم شعورًا بالرضا ممزوجًا برؤية مشوشة عن الرسالة التعليمية وحسًا ضعيفًا بالقدرة على تحسين جودة التعليم.
• يبحث الأساتذة باستمرار عن طرق تعزيز عمليات الجودة لديهم ويكيّفون العمليات الأخرى مع الظروف المحلية.	• يميل الأساتذة للنظر إلى عمليات الجودة على أنها موجهة للبحث، ولا يرون أنهم يمكن أن يستفيدوا من الآخرين.
• يقوّم الأساتذة ويعملون على التغذية الراجعة من الطلاب ويكونون إيجابيين في بذل الجهود اللازمة للتشاور مع الطلاب وذوي العلاقة الآخرين.	• يعمل الأساتذة بوجه حيوي على التغذية الراجعة من ذوي العلاقة ولا يبذلون جهدًا لمعرفتها، ويميلون لتوجيه اللوم للطلاب لكونهم سلبيين.
• تتصف برامج القسم التعليمية وعمليات الجودة بجوهر فكري قوي ومتماسك.	• تحمل برامج القسم التعليمية وعمليات الجودة جوهرًا فكريًا ضعيفًا.
• للقسم قيادة قوية.	• تتصف قيادة القسم بالضعف.
• تعزى مسؤولية الجودة إلى مستوى القسم.	• تعزى مسؤولية الجودة إلى المقرر أو إلى مستوى الأساتذة الفردي.

نقلًا عن ماسي أند فرنش Massy & French, 1997، ص11.

وسنقدم لكم مؤشرات أخرى في الفصول اللاحقة.

يبيّن الملحق الآتي كيف قامت إحدى المؤسسات بتطوير برنامج شامل لتوظيف مبادئ الجودة ولتحقيق ثقافة الجودة في التعليم. بالطبع هنالك مقاربات أخرى ممكنة، ولكن الأمر المهم هو أنه على مختلف المؤسسات أن تنظم بوجه منهجي عمليات جودة التعليم لديها ومن ثم تتابع عملها بعزيمة وإصرار.

ملحق:

ثقافة الجودة في جامعة نورث ويست ميسوري

تقدم جامعة نورث ويست في ولاية ميسوري نموذجًا جيدًا عن كيفية تطبيق فكرة «ثقافة الجودة» في التعليم العالي الأمريكي. لقد كانت هذه الجامعة رائدة في تطبيق مبادئ بالدريدج في التعليم العالي، وأصبحت هذه المبادئ اليوم تتغلغل في المؤسسة برمتها. ربحت الجامعة جائزة ميسوري للجودة عام 1998 (جائزة ميسوري للجودة هي نسخة عن جائزة بالدريدج في التعليم على مستوى الولاية). الأمر المهم هنا هو أن ثقافة الجودة في نورث ويست والعمل التعليمي الجيد المرتبط بها قد حسنا بوجه جلي تعلّم الطلاب ونتاجاتهم.

بدأت رحلة نورث ويست مع موضوع الجودة في 22 آب/أغسطس من عام 1984، عندما أعلن الأستاذ دين هابارد، الرئيس الجديد للجامعة، التزام الجامعة بالجودة واقترح إستراتيجية واضحة في أول اجتماع رسمي له مع هيئة التدريس وأعضاء الفريق التدريسي.[35] وتلخص البيانات المتعلقة بالرسالة، وبالرؤية، والقيم الجوهرية، والمؤشرات الرئيسة للجودة الأكاديمية، والمؤشرات الرئيسة لجودة الخدمات المعروضة في الجدول 7 آ الإستراتيجية الناجمة. وتكمن أهمية هذه البيانات لا في محتوياتها الفردية فحسب بل في طريقة عملها مع بعضها أيضًا في تكوين كل متماسك. تستحضر «المهمة» أهداف الجامعة والوسائل المتعددة التي سيجري تحقيق تلك الأهداف بوساطتها. وتضيف «الرؤية»، التي تحدد ثقافة الجودة في جامعة نورث ويست، شيئًا من الدقة والتفصيل إلى بيان الرسالة. تقدم «القيم الجوهرية» إطار عمل تصوري للتفكير في الجودة –شاشة للاختيار بين

السياسة المنافسة وخيارات تصميم المقرر ومعايير الحكم على جودة العمليات التعليمية. وأخيرًا تقدم مؤشـرات الجودة الرئيسة (Key Quality Indicators/Kois) قائمة بنماذج نتائـج الأداء التـي تنشدها جامعـة نورث ويست لبرامجهـا التعليمية (تطبَّـق المزيد من مؤشـرات الجودة الرئيسة على الخدمات الإداريـة والتعليمية). ربما أهم ما في الأمر أن البيانـات الأربعـة كلها قد جرى تطويرهـا بفضل عمل تعاوني عـالي المستوى ساعد على تأسيس التزام نورث ويست الجوهري بالجودة.

الجدول 7 - آ
بيانات نورث ويست الرئيسة للجودة على مستوى الجامعة

الرسالة

جامعة شمال غرب ولاية ميسوري (Northwest Missouri) هي جامعة إقليمية، من الجامعات المختارة إلى حد ما، تركز على الطالب، وتقدم برامج تعليمية متنوعة لمرحلتي الدراسة الجامعية والدراسات العليا. تاريخيًا، كانت الجامعة ولازالت تخدم 19 مقاطعة من مقاطعات شمال غرب ميسوري وتركز على البرامج التي لها علاقة بالزراعة والأعمال والتعليم.

تلتزم جامعة نورث ويست في برامجها بتقديم أساس تعليمي عام قوي لطلابها لتعدهم جيدًا لعالم اليوم المتغيّر باستمرار. وهذه الجامعة قائدة على الصعيد الوطني في تطبيق تقنية المعلومات لتحسين عمليات التدريس وفي الترويج لتحسين الجودة باستمرار من أجل تعزيز الأداء ورفع مستواه في أنشطتها كافة. وتتطلع نورث ويست، كقائدة وطليعية في مجال الجهود التعاونية في منطقتها، لتوسيع الوصول إلى التعلّم وتحسينه، ولإعلاء البحث التطبيقي الهادف لبحث قضايا المنطقة والولاية.

الرؤيـة

لجامعة نورث ويست «ثقافة جودة» تتمحور على الطالب مكرسة للتطوير المستمر لجميع الأفراد المرتبطين بالجامعة. وستستخدم الموارد البشرية والتقنية لتقديم فرص تعلم موحدة لمختلف الأشخاص في مختلف الأماكن.

القيم الأساسية

- التوقعات الكبيرة هي نقطة البداية بالنسبة إلى الجودة.
- التعليم الجيد هو تطوير للمواهب.
- التعلّم هو عملية إيجابية لا سلبية.
- التقييم يجب أن يحسِّن العملية والإنجاز الفردي.
- يجب أن يتمحور التعليم على الطالب وأن يكون شاملًا، وأن يتحدى الطلاب كي يدفعهم لاستخدام كل مستويات المعرفة وللتطور ماديًا واجتماعيًا وأخلاقيًا.
- يجب أن تتحد بيئة التعلم/المعيشة مع أهداف الجامعة الأكاديمية.
- يرفع المنهاج الفاعل التفاعل المستمر والعمل الجماعي بين الطلاب وهيئة التدريس والهيئة الإدارية.
- تنمية الموظفين وتطويرهم ودعمهم على المستويات كافة أمر بالغ الأهمية بالنسبة إلى تحقيق بيئة تعلّم/معيشة تتصف بالجودة.
- تروّج الجامعة للسلوك الأخلاقي وتعلي من أهمية الاقتداء به.

المؤشرات الرئيسة لجودة التعليم

- الكفاية في مجال التخصص.
- كفايات التواصل.
- كفايات حل المشكلات.
- كفايات التفكير النقدي البناء.
- كفايات استخدام الحاسوب.

- كفايات التعلّم ذاتي التوجيه.
- التطوير الشخصي/الاجتماعي.
- كفايات العمل الجماعي/قيادة الفريق.
- كفايات التعددية الثقافية.
- الإثراء الثقافي.

تقوم مؤشرات الجودة التعليمية الرئيسة على أسس التواؤم مع المبادئ والأسس. إنها تقود عمليات الجودة في نورث ويست بطريقتين مهمتين جدًا. الأولى، هي تساعد الأساتذة على تحسين تصميم المنهاج والعملية التعليمية، على سبيل المثال، عن طريق تذكيرهم بضرورة تطوير الكفاية وكذلك التمكّن من المادة. ثانيًا، تحدد معايير عديدة لتقدير مستوى الأداء يمكن للفرق على مستوى القسم –والبرنامج– تحويلها إلى اختبارات ومؤشرات عملية.

تبدأ دورة التخطيط السنوية لجامعة نورث ويست بمراجعة مجلس التخطيط الإستراتيجي لرسالة المؤسسة، ورؤيتها، وقيمها في ضوء مسح بيئي يحدد النزعات الديموغرافية، والتنافسية، والاقتصادية، والتقنية، والاجتماعية، والسياسية/ القانونية التي يمكن أن تؤثر على الجامعة وعلى طلابها[36]. وينظر المجلس أيضًا إلى التقدم المرتبط بخطط التشغيل في كل وحدة رئيسة في الجامعة والمبادرات الإستراتيجية التي جرى تبنيها في السنوات السابقة. تقدم هذه الخطوة الأساسية والبسيطة، التي تسميها بعض أنظمة التخطيط «مراجعة ما قبل الخطة»، الأساس للقرارات والمبادرات الجديدة.

يتمحور التخطيط الخاص بسير العمليات حول «عملية التخطيط ذات الخطوات السبع» الخاصة بكل كلية والتي نلخصها في الجدول 7–ب. إن العملية، المصممة كأداة تخطيط تشغيلي «عالمية»، تعد غير عادية من حيث كونها تنطبق على التخطيط على مستوى الجامعة وعلى مختلف الأقسام سواء الجامعية أو الخاصة بدوائر العمل.

(يشير مصطلح «برنامج»، المستخدم في أثناء وصف العملية، إلى مبادرات مركزية، ونواح أكاديمية مثل التعليم العام أو أي فرع من فروع التخصص، ووحدات الخدمة). وبحسب إرشادات التنفيذ، فإن «عملية الخطوات السبع تستحضر عملية تخطيط عامة وأكثر صلابة لوحدات الجامعة كافة وتعزز الاتصال والتفاهم المتبادل بين الأقسام فيما يخص البرنامج. وفي النهاية يجب أن يقود الجامعة التي يتحكم بها السوق أكثر من غيرها، والمتماسكة، وذات الكفاية في تصميمها وعملياتها الشاملة [37].

الجدول 7-ب

خطوات عملية التخطيط السبع في جامعة نورث ويست ميسوري

الخطوة 1- حدِّد مؤشرات الجودة الرئيسة للأقسام:

- حدد زبائنك: آ) حدد قطاعات «الزبون» (مثال: الطلاب الحاليون، والخريجون، والبرامج التخصصية، وكليات التخرج، ومؤسسات التوظيف، وغيرها من الأقسام الموجودة في الجامعة). ب) حدد جهات الاتصال الممكنة من أجل تمثيل كل قطاع. ج) اختر جهات اتصال محددة وابنِ وسائل الاتصال بها.
- قم بوضع الخصائص التي يحددها الزبون لوصف برنامجك: آ) اسأل معارفك وجهات الاتصال عن الصفات التي يجب أن يمتلكها طلابك بعد إنهاء البرنامج. ب) ضع قائمة من ردود الزبائن. ج) اجمع البنود المتشابهة مع الإبقاء على لغة الزبون قدر الإمكان.

الخطوة 2- تأكد من مصداقية المؤشرات الرئيسة للجودة

- راجع مسودة المؤشرات مع الزبائن: آ) تثبت من أن القائمة تعكس قصد الزبون ولغته. ب) ادع الزبائن لإضافة مزيد من البنود. ج) اطلب من الزبائن تحديد بندين إلى ستة بنود تكون أكثر أهمية بالنسبة إليهم.

- اربط كل مؤشر بمؤشرات خارجية ذات علاقة به: عليك أن تحدد صلة كل مؤشر جودة بـ: آ) مؤشرات الجودة الخاصة بالجامعة. ب) مؤشرات الجودة الخاصة بمؤسسات أخرى عند الإمكان.

الخطوة 3- ضع أهدافًا وطوّر إستراتيجية استخدام

- حدد الأهداف لكل مؤشر جودة عليك: أ) وضع هدفًا أو اثنين بناءً على تفسيرك لما يريده الزبائن. ب) قد تكون الأهداف قريبة المدى (من سنة إلى ثلاث سنوات)، أو بعيدة المدى (من ثلاث إلى خمس سنوات)، ويجب أن تُذكر بوجه واضح.
- طوّر إستراتيجية استخدام لكل هدف عليك: أ) تحديد عوامل النجاح الحاسمة، والأشياء التي يجب أن تحدث قبل أن تتوصل إلى نتيجة أن النجاح قد تحقق. ب) تحديد أين يمكنك في برنامجك التأثير على عوامل النجاح تلك. ج) أوكل مسؤولية رصد النجاح والتحسّن إلى شخص معين أو فريق.

الخطوة 4- ضع إستراتيجية تقويم لتقصي الأداء

- حدد ما يلي: أ) المقاييس التشكيلية والنهائية و/أو المؤشرات التي يمكن تقصيها واستخدامها لتحديد الاتجاهات. ب) أسلوب التقويم وتكراره، والجمهور، واستخدام كل مقياس ومؤشر.

الخطوة 5- ضع خط أساس، وتقصّي الاتجاهات السائدة، واعقد مقارنات بين الجهات المتنافسة

- حدد لكل مؤشر ومقياس: أ) خط أساس يتألف من واحدة أو أكثر من نقاط البيانات. ب) طريقة لتقصي الاتجاهات العامة. ج) المنظمات الداخلية أو الخارجية التي تريد عقد مقارنة بها وكيفية حصولك على البيانات اللازمة.

الخطوة 6- حدد المؤسسات «المنافسة»

- إذا كان أداء المنافسين الذين حددتهم في الخطوة رقم 5 أفضل من أدائك: أ) تعلّم فهم كيفية اختلاف عمليتهم عن عمليتك. ب) كيّف عملياتك مع أفضل مظاهر عملياتهم حيثما يكون ذلك ممكنًا.

الخطوة 7- ضع أهدافًا للأداء ووسّع نطاق الأهداف

- لكل مؤشر عليك: آ) وضع هدفًا من الأداء يمثل تمامًا أين تودّ أن تصل انطلاقًا من هنا. ب) حدد كيف يمكنك استخدام مواردك الحالية لتحقيق ذلك الهدف وما هي الموارد الإضافية المطلوبة، إن وجدت. ج) وسّع نطاق الأهداف لتعزيز الدافع كلما أمكن.

تنزل الخطوتان 1 و 2 بمؤشرات الجودة الرئيسة على مستوى المؤسسة إلى مستوى البرنامج. تعمل فرق الأقسام مؤشرات الجودة التشغيلية اللازمة للعمليات إلى حد ما عن طريق التفاعل مع «الزبائن». وتستند مؤشرات الجودة الرئيسة على لغة الزبائن أكثر من استنادها على النظام الأكاديمي. على سبيل المثال، تحدد كفاءة التواصل وكفاءة حل المسائل بحسب الحاجات المرتبطة بالعمل بدلًا من كتابة أبحاث أكاديمية وحل مسائل وتمارين الواجبات. يحضر الأساتذة قيم موضوعاتهم ونظامهم إلى الطاولة عند وضع مؤشرات الجودة الرئيسة ولكنهم لا يسمحون بهيمنة تلك القيم. ويذكّر استخدام لغة الزبون أعضاء الفريق بأن هدفهم النهائي هو تحقيق ما يتناسب مع الهدف.

تمثل الخطوة رقم 3 صلب عملية الخطوات السبع. وهي تتألف من قسمين: آ) وضع أهداف تشغيل محددة لكل مؤشر جودة، و ب) تطوير إستراتيجية لتحقيق تلك الأهداف. إن وضع هدف يترجم لغة الزبون بلغة ذات معنى من الناحية العملية لأعضاء الفريق، على سبيل المثال، مستوى محدد جيدًا وقابل للاختبار من الكتابة أو حل المسائل.

يصبح السؤال الآتي الطبيعي هنا ما هي عوامل النجاح الحاسمة التي تؤثر على تحقيق الهدف (الخطوة 4 من العملية). تتضمن قائمة الجامعة لعوامل النجاح «التركيز على التحسينات المستمرة الضمنية» وكذلك على الأمور المتعلقة بالمدينة الجامعية، وبالمرونة المالية، وبالعلاقة بالمجتمع المحلي. وتتضمن عوامل النجاح على مستوى البرنامج عادة التحسين المستمر إضافة إلى بنود تساعد على تفعيل مؤشرات الجودة الأساسية المحلية. إذا كانت الكتابة تعتمد على تعلّم قواعد اللغة مثلًا فإن معرفة تلك القواعد تصبح عاملًا حاسمًا من عوامل النجاح. وأمور مثل هذه تدعو أعضاء الفريق للتفكير كيف يمكنهم تغيير المنهاج وأساليب التدريس لتحسين فرص تحقيق الهدف. يصبح من الطبيعي بعد ذلك، وبعد الاتفاق على الأهداف والمهمات، تحديد مسؤولية خاصة لمراقبة التنفيذ وتقصّي النتائج.

الخطوتان 5 و6 تضعان المقاييس والمؤشرات ومجموعة البيانات التي ستستخدم لتقصي النتائج. تحدد جامعة نورث ويست «المقياس» كمقياس كمي دقيق يبيّن إنجاز عامل النجاح الحاسم من عدم إنجازه. وهم يستخدمون «المؤشر» للدلالة على مقياس كمي غير مباشر يقترح مدى الإنجاز أو عدمه.[38] بإمكان «مقياس» واحد بمفرده تحديد النجاح أو الفشل، في حين تكون «المقاييس» المتعددة مطلوبة في حال نقص مقياس محدد بعينه. إن القدرة على حساب الأداء ضرورية لأي مقياس، إلا أنها غير كافية. فمثلًا، إذا لم يعكس اختبار محدد عامل النجاح الحاسم المنشود يمكن أن يكون مؤشرًا ولكن ليس مقياسًا. فمثلًا المقاييس المطلقة الدقيقة نادرة في برامج التعليم العام في حين يمكننا أن نجد فيها مؤشرات متعددة. وإذا لم توفر المؤشرات الموجودة الرؤية المطلوبة فإن عامل النجاح يفتقر إلى معناه وفائدته العملية ويتحتم عند ذلك على الفريق استبداله.

بعد تقرير المقاييس والمؤشرات التي يجب استخدامها يكون على أعضاء الفريق في الخطوة رقم 5 أن يقرروا ما هي البيانات التي عليهم جمعها وعرضها. تبدأ مجموعة البيانات اللازمة لكل مقياس أو مؤشر من معلومات خط الأساس. وعلينا بوجه مثالي استخدام ثلاث دورات تخطيط على الأقل لوضع خط الأساس، ولكن عادة تكون نقطة

واحدة أو اثنتان من البيانات كافية للبدء. ويتضمن وضع خط الأساس وتقصي النتائج عـادة عروض بيانيـة؛ لأن الصور تحمل معنى أكبر من الـكلام والأرقام. وما يهم هنا أيضًا هو مستوى جمع المعلومات والبيانات. فعلى سبيل المثال، قد يكون من المهم تقصي تحصيل الطالب بحسب عرقه وجنسه وخلفيته الأسرية أو غير ذلك من الأمور.

«التحديـد» المقصود (الخطوة 6) ينشد عقد مقارنات مـع المؤسسات الأخرى. تبدأ الفرق بتحديد الشركاء الذين يكونون علامة مميزة، سواء في أقسام جامعة نورث ويست الأخـرى أو في أقسـام جامعـات أخرى. وتنصح الجامعـة كل فريق بأخـذ العوامل الآتية بالحسبان عند اختيارهم لوحدات من أجل عمل مقارنة معها:

- اختيار مؤسسة/وحدة تقوم بوجه رئيس بالعمل نفسه الذي يقوم به الفريق المعني وللأسباب الرئيسة نفسها.
- الحصـول علـى بيانات (عمليـة) للمقاييس/المؤشـرات ومقارنـة نتائجها بنتائج برنامـج الفريق المعني. وهنا على الفريق البحث عن [كيـان] يقدم أداءً أفضل بكثير من أدائه في هذه المقارنة.
- إذا وجـد الفريق [كيانًا] يود عقد مقارنة به إلا أنه لا يستخدم مقاييس/مؤشرات التقويم نفسهـا التي يستخدمها الفريق فعندها قد يكون علـى الفريق التفاوض مع تلك المؤسسة/الوحدة لوضع مقاييس/مؤشرات عامة تسمح بإجراء مقارنات في المستقبل[39].

تستدعي الخطوة الأخيرة في التخطيط التشغيلي في جامعة نورث ويست الالتزام بأهداف أداء معينة لكل مؤشر جودة أساسي، و«لتوسيع نطاق الأهداف» عندما يشعر القسـم أنه قادر على ذلك. يناقش أعضاء الفريق بحماسة مسألة مقدار التحسينات التـي يجب أن تتضمنهـا أهداف الأداء، وتلـك المناقشات تقدم الكثـير لتوليد مزيد مـن الحماسـة عند الفريق عن شـؤون الأداء. وعندما يجري الاتفـاق على الأهداف تستديـر فرق هيئات التدريس نحو أمور تفـاوت الجودة، والترابط، وسير العمل التي تعمل لخدمة تحقيـق التحسين المطلوب. ونظرًا إلى أنه يجب على الأهداف أن تعكس

التوقعـات الممكن إحرازها، على هيئة التدريس تطبيق معارفها بشأن عمليات التعليم والتعلّم في مرحلتي وضع الأهداف والتنفيذ معًا.

كيـف كانت ثقافة الجودة تعمـل فعليًا في جامعة نورث ويسـت؟ تقدم مؤشرات الأداء التـي جـرى تطويرهـا للتعليم العام جوابًـا شافيًا. من بـين مؤشرات الجودة الرئيسة العشرة التي ذكرناهـا سابقًا على نطاق المؤسسات هنالك ثمانية مؤشرات منهـا، والمذكـورة في الجـدول 7-ج، تنطبق علـى التعليم العـام. (البيانات اللازمة لتطـور الفريـق لم تكن متوافرة والتمكـن أو البراعة من الموضـوع كان يجري طلبها في مجـالات التخصص الفرديـة في الكليات). وقد أتت بيانـات الجدول من أعمال مسـح نتائج الكليـة والخريجـين College And Alumni Outcomes Surveys، ومن اختبـارات قياسيـة مختلفة، ومن أدوات تقويم مطـوّرة محليًا. وقد جرى تقديم تلك البيانـات إلـى رئيس الجامعة الأستاذ هابارد في أواخـر عام 1999 كجزء من عملية تقديم تقارير نورث ويست المعتادة.

يبـيّن العمـود الأول من الجدول عـدد عوامل النجـاح الحاسمة التـي يربطها فريق التعليـم العام بكل مؤشر جودة رئيس. علـى سبيل المثال، لفئة كفايات التواصل هناك 15 عامـلًا، ولحل المسائـل 19 عاملًا، وللتفكـير النقدي/الإبداعي 63 عامـلًا. ويبيّن العمود الثاني عدد عوامل النجاح التي يجري قياسها حاليًا. مثلًا، حدد الفريق مؤشرات لعاملي تواصل ولـ53 عاملًا من عوامل التفكير النقدي/الإبداعي.

تبـين الأعمـدة الثلاثة التالية عـدد المؤشرات التـي تأخذ بالصعـود، أو الهبوط، أو المتأرجحـة عـبر الزمن. على سبيـل المثال نجد أن عاملـيّ التواصل يأخـذان بالصعود، وخمسـة من عوامل حل المسائل آخذة بالصعود، واثنـين آخذان بالهبوط، واثنين لا يبديا اتجاهًا واضحًا. أما العمودان الأخيران فيقدمان مقارنة بين قيم «المقاييس» الحالية وبين معـدّل العلامـات في الولايـة وفي الأمة. ومن بـين مقاييس حل المسائل نجـد أن أربعة قد تجـاوزت المعـدل الإجمـالي في ولاية ميسوري وخمسـة قد تجاوز معدّل الأمـة. ولا تتوافر معدلات للمقاييس كافة، وهذا ما يفسر نقص مداخل التواصل.

الجدول 7 -ج

اتجاهات أداء التعليم العام في جامعة نورث ويست ميسوري

مؤشر الجودة الرئيس	عدد عوامل النجاح الحاسمة الملحوظة	عدد المؤشرات التي جرى تحديدها	عدد المؤشرات				
			صاعدة أو ثابتة	هابطة	لا يوجد اتجاه واضح	يعادل معدلات الولاية أو أعلى منها	يعادل المعدلات الوطنية أو أعلى منها
التواصل	15	2	2	0	0	-	-
حل المسائل	19	9	5	2	2	4	5
التفكير النقدي/ البناء	63	53	12	37	4	38	39
الحاسوب	8	0	-	-	-	-	-
التعليم الذاتي	4	4	4	0	0	3	2
التطور الشخصي/ الاجتماعي	6	6	3	2	1	5	5
تعدد الثقافات	7	7	2	1	4	5	5
الإثراء الثقافي	11	11	9	0	2	10	10

يقدم الجدول 7 ج درسين: الأول أن الجودة قابلة للتقدير إذا كان العمل يجري على المستوى المحلي. مثلًا، تستخدم هيئة تدريس المواد العامة في جامعة ميسوري 92 مؤشر أداء وهناك المزيد على الطريق. والثاني تعطي عمليات الجودة ثمارها بحسب الأداء. يتفق معظم المراقبين على أن تقارير بيانات جامعة نورث ويست ممتازة. فهناك عدد لا يستهان به من عوامل النجاح الحاسمة يجري قياسه بوجه منتظم، حيث عدد كبير منها آخذ بالصعود، وأغلبها يتخطى معدلات الولاية ومعدلات الولايات المتحدة كلها. أما النواحي التي

هـي بحاجة إلى تحسين، كالتفكير النقدي/البنّاء، فيمكن معرفتها بسهولة. لقد جرى وضع جـداول مشابهة لفروع التخصص في كل كلية من كليـات نورث ويست الثلاث، وكلها تقريبًا أعطت نتائج متشابهة. وسيمتد نطاق التقرير مع الوقت ليصبح على مستوى القسم بأكمله.

*****

الهوامش

1. شكـرًا لسـي جاكسـون غرايسـون C. Jackson Grayson وكارلا أوديـل dell'Carla O، رئيس مجلس ورئيسـة مركـز الإنتاجية والجودة الأمريكـي (Apqc) في هيوستن، تكساس، لتسهيل وصولي إلى المكتبـة. يعمل المركز مع شركات الأعمال والمؤسسات غـير الربحية على تحسين الجودة وتحديد النماذج التي تكوّن علامة فارقة، وهو المشارك في تأسيس معايير بالدريدج.
2. بـوغ Bogue وسونـدرز Saunders (1992، ص270) يضعا الأمر بهذا الشـكل: «هنالك شك بسيط بوجـود عـدد كبير من «الزبائن» في التعليم العالي ... في أصل الآراء عن الجودة يوجد ... طالب: باحـث يجـري إعداده للعلوم والصناعـة، أو مدرّس جديد يجري إعداده مـن أجل ... كلياتنا، أو مديـر مدينة ينهي برنامـج الماجستير في الإدارة العامـة، أو محام يعود إلـى الجامعة ليتعلّم كل مـا يلزمـه من علوم الحاسوب، أو مزارع أو مدير مصنع يجـري تقديم خدمات له من قبل دائرة خدمات زراعية أو صناعية.»
3. انظـر في روزنبلـوث وبيـترز Peters Rosenbluth & (1992). ووايتلـي Whiteley (1991). وزيثامـل وباراسورامـان وبيلـي Zeithaml, Parasuraman & Berry (1990)، وزيمكيه وشكاف Zemke & Schaaf (1989). هـذه الملحوظة وملحوظة أخرى لاحقة تضم المؤلفـين الذين غذّى عملهم المعلومات الواردة في الفقرة أو الفقرتين السابقتين في النص.
4. انظر في جوينر Joiner (1994)، وبيري (1991). ووايتلي (1991). وسينج Senge (1990). وديمنغ (1986). وجوتان Jutan (1989).
5. نشر أول مرة في ماسي وويلغر (1995). ص19.
6. استشهد بها ديفيد س برودر David S. Broder في «إهمال التاريخ Neglecting History» (الواشنطن بوست عدد 2 تموز/يوليو، 2000).
7. ستـارك ولاتـوكا Stark And Lattuca (1997) وكذلك نتائج المقابلة التـي أجرتها Ncpi المذكورة في الفصل 4.

8. انظـر في جويـنر (1994). وداڤنبـورت Davenport (1993). وميـلان Melan (1993). وهارينغتـون Harrington (1991). ولارو Lareau (1991). وشولتز Scholtes (1988). وديمنغ Deming (1986).
9. انظـر داڤنبورت (1993). وهامر وتشامبـي Hammer & Champy (1993). وجوران وغرينا Juran & Gryna (1993). وشولتز (1988).
10. لوريلارد Laurillard (1993).
11. والڤورد وبريهان Walvoord And Breihan (1997).
12. انظـر زيمسكـي Zemsky (1989) علـى سبيل المثـال؛ وأيضًا بوك Bok (1986). صـ41-، وسـايكس Sykes (1987) من ص79-82.
13. جمعية الكليات الأمريكية (1985)، من ص2-4.
14. هذا النص والنص السابق من وكالة ضمان الجودة في التعليم العالي (المملكة المتحدة)، «مدوّنة الممارسة الجيدة. الموافقة على البرنامج ورصده ومراجعته»: Www.Qaa.Ac.Uk .
15. ديمنغ (1986)، ص54.
16. سينج (1990).
17. المكان كان جامعة نورث ويست ميسوري ستيت، التي شرحنا عمليات الجودة لديها في ملحق هذا الفصل. وكان المسؤول التنفيذي يعمل لدى كورننغ غلاس كومباني.
18. كوهين Cohen، ومارش March، وأولسون Olson (1972).
19. فان فوغت Van Vught (1995). ص10.
20. كلر Keller (1983). ص37.
21. ماسي، وويلغر، وكولبك (1994). المقاطع من ص 11-13.
22. انظر في مانز وسِمز جونيور Manz & Sims, Jr. (1993). وأورسبرن ورفاقه Orsburn Et Al. (1990). وشولتز (1988).
23. كريتش Creech (1994). ص12.
24. برنامـج بيـو للتعليم العـالي (آذار/مارس 2000)؛ جرى الاستشهـاد بـه في يونيفرستي بزنس (حزيران/يونيو 2000)، ص67.
25. لم أتمكـن مـن إيجاد ما أستشهد به، ولكنني واثق من أن المسرحية قد عرضت في جامعة يال بين عامي 1952 و1956.
26. انظـر في جونيـور، Junior (1994). وبت Pitt (1994). وسوننـبرغ Sonnenberg (1994)، وميلر وكروم Miller & Krumm (1992)، وهارينغتـون Harrington (1991). وسينج (1990). وجوران Juran (1989). وديمنغ (1986).
27. نشرت أول مرة في ماسي وويلغر (1995). ص19.

28. انظر في بوغن وإنغلش Bogan & English (1994). وبوكسويلل جونيور (1994). Boxwell Jr, وواطسون Watson (1993). وسبندوليني Spendolini (1992)، وكامب Camp (1989).

29. أتى مركز الإنتاجية والجودة الأمريكي بمجموعات من الزبائن مع بعضها لتحقيق مبدأ اقتصاديات الوفرة عند وضع مقياس المقارنة المرجعية. تتصف عملياتهم بالتنظيم الرفيع وبنتائجها العملية القابلة للتنفيذ. عمل المؤلف كخبير في المحتوى لأول صولات مركز Apqc مع التعليم العالي، ودراسة عمليات تقسيم الموارد.

30. انظر في جونيور (1994). وديمنغ (1993). وميلو وكروم (1992).

31. نُشرت هذه المقاطع وبعض النصوص الواردة في باقي هذا البند أول مرة في ماسي وويلغر (1995). من ص16-19.

32. استخدم مصطلح «مرضي» أول مرة في سايرت ومارش Cyert & March (1963).

33. أقدم شرحًا لـ«مراجعات جودة عمليات التعليم والتعلّم» في هونغ كونغ في الفصل 8.

34. ماسي وفرنش Massy & French (1997)، ص11. المصطلح الوارد في المقطع المستشهد به والجدول قد جرى تغييره بعض الشيء ليساير الاستخدام الأمريكي.

35. طورت الجامعة مع الوقت واستقطبت فريقًا من زعماء الإداريين وأعضاء الهيئة التدريسية المعروفين على صعيد الولاية والوطن بأسره لخبرتهم في مجال الجودة. على سبيل المثال، عمل الرئيس هابارد في معهد جورين للجودة وعمل مدة أربع سنوات كفاحص رسمي على مستوى الولاية لمعايير بالدريدج (في الصناعة بوجه عام)، وقد كان مدير الجامعة مع رئيسها من الأعضاء المؤسسين للمنتدى الوطني الأكاديمي للجودة، وقد كتب العمداء الأكاديميون الثلاثة، وقدموا عروضًا ومحاضرات، عن بعض مظاهر التحسين المستمر للجودة في التعليم العالي. وقد قدمت الفرص الناتجة عن شبكة العمل تلك زادًا ودعمًا مهمين، وأبدى النشاط الخارجي الالتزام بالجودة لمقوّمات المدينة الجامعية.

36. يتألف مجلس التخطيط الإستراتيجي من ممثلين عن كل منطقة رئيسة في مجتمع الجامعة ومنها الهيئة التدريسية، ومجلس هيئة الطلبة ومجلس طلاب الدراسات العليا، والإدارة؛ للإشراف على عملية التخطيط الإستراتيجي في الجامعة.

37. جامعة نورث ويست ميسوري ستيت (1996)، ص1.

38. المصدر السابق، ص6.

39. المصدر السابق، ص9.