- 8 -

مراقبة جودة التعليم

أصبحت المراقبة جزءًا من واقع الحياة في التعليم العالي؛ فمن المستحيل على ذوي العلاقة الخارجيين معرفة إذا كانت المؤسسات والجامعات تقوم بمهامها بوجه فاعل دون وجود مراقبة. تقدم المراقبة الخارجية العامل المحفز المطلوب لإجراء إصلاح. ومن ثم فإن القضية هي ليست مناقشة إذا كان هناك مراقبة أم لا، وإنما ما هو النمط الذي ستأخذه عملية المراقبة تلك.

إن تقويم المؤسسات الخارجية لجودة التعليم هو عنصر أولي في عملية المراقبة. لقد أصبح التقويم ظاهرة عالمية. إن النموذج الأمريكي هو الأقدم، مع أنه بأي حال النموذج الوحيد. على سبيل المثال، أفاد المركز الدانماركي لضمان وتقويم الجودة في التعليم العالي (The Danish Centre For Quality Assurance And Evaluation Of Higher Education) في عام 1998. واللجنة الوطنية الفرنسية للتقويم (French Comité National evaluation'D) بأن 11 بلدًا من بلاد الاتحاد الأوروبي قد وضعوا إجراءات تقويم وطنية نظامية وثلاثة بلدان أخرى كانت تسير على ذلك الدرب. فقط اليونان، ولوكسمبورغ، والقسم الناطق بالفرنسية من بلجيكا لم يتخذوا مثل تلك الإجراءات[1]. وتطبّق جنوب أفريقيا والتشيلي والأرجنتين برامج تقويم رسمية، وكذلك الأمر بالنسبة إلى أستراليا ونيوزيلندا وهونغ كونغ والهند حيث ابتدأت هذه الدول برامج التقويم منذ سنوات. لقد استقطبت الشبكة الدولية لهيئات ضمان الجودة في التعليم العالي (Inqaahe)، التي تأسست عام 1991، ثلاثمائة مشارك من نحو 46 بلدًا في مؤتمرها – الذي يعقد عادة كل سنتين- السادس في البنغالور في الهند عام 2001.

تؤكد هيئات المراقبة اليوم على أن تقويم جودة التعليم يخدم أهدافًا عدة. أولًا، يساعد المؤسسات والجامعات على تحسين جودة التدريس والتعلّم. ثانيًا، يساعد على تحميل المؤسسات مسؤولية الجودة وتؤكد لدافعي الضرائب أن أموالهم التي تصرف على التعليم العالي تستخدم بوجه حكيم وتعطي نتائج جيدة – نتائج قد تحفز على استثمار مزيد من الأموال في هذا المجال. ثالثًا، يقدم المعلومات اللازمة التي تساعد الطلاب على الاختيار الصحيح من بين المؤسسات والبرامج المتنافسة، تلك المعلومات التي تحسّن الفاعلية والكفاية في السوق. أخيرًا، يدعم التقويم، والمعايير التي يقوم عليها، عولمة التعليم العالي. وما لم يجرِ توضيح الافتراضات، والأهداف، والمعايير، وأداء بعض البرامج التي هي على مستوى معيّن لن نتمكن من مقارنة الوثائق الجامعية على نطاق العالم وتعزيز حركة انتقال الطلاب عبر الحدود الدولية.

نظام الجودة في التعليم العالي

إن تقويم الجودة هو جزء من النظام الأكبر لجودة التعليم العالي الموضح في الشكل 8-1. يحيط النظام بعمليات التعليم والتعلّم، وعمليات الجودة، ومراقبة الجودة. يركز التفكير الأكاديمي التقليدي على التعليم والتعلّم. وتحظى عمليات جودة التعليم، التي هي موضوع الفصل السادس، بقدر بسيط من الاهتمام لا يكفي لتحقيق النتائج الأمثل. أما مراقبة الجودة فهي منطقة عمل مجلس أمناء وأوصياء الجامعة، والهيئات الخارجية مثل الهيئات التي تمنح الشهادات ولجان التنسيق في التعليم العالي في الولاية. يصف هذا الفصل المقاربات المختلفة للتقويم الخارجي للجودة ويزكّي واحدة، وفق تدقيق أكاديمي، جرى تعميمها لكونها فاعلة.

تبدأ عمليات الجودة التعليمية على مستوى القسم بتلك الجودة من الأنشطة المشروحة في الفصل الخامس. والأساتذة هم الأشخاص الوحيدون القريبون بما يكفي من قضايا التعليم والتعلّم للقيام بتلك الأنشطة على المستوى الأول لعملية الجودة بفاعلية. ويلعب رؤساء الأقسام دورًا رئيسًا أيضًا؛ لأنهم المسؤولون الإداريون الأقرب للأساتذة للتثبت من تمام أداء المهام الأساسية المطلوبة.

الجدول 8-1
نظام الجودة في التعليم العالي

المسؤولية	النشاط
الهيئة التدريسية والطلاب	التعليم والتعلّم
الهيئة التدريسية ورؤساء الأقسام	عمليات الجودة على مستوى الأقسام.
العمداء	عمليات الجودة على مستوى الكلية.
الرئيس ونائب الرئيس	عمليات الجودة على مستوى المؤسسة.
الأمناء والأوصياء	مراقبة الجودة على مستوى المؤسسة.
لجان التنسيق في الولاية	المراقبة الخارجية للجودة.
هيئات الاعتماد	

تحفز جودة عمليات التعليم على مستوى الكليات والمؤسسات وتدعم عمليات الأقسام. تقدم الجهات المسؤولة القيادة، والموارد، والمكافآت والحوافز، والمعلومات وورشات التطوير والمهارات، والأماكن الرسمية لمناقشة موضوع الجودة وعمليات الجودة، وكذلك التقويم الدوري لعمل القسم. يمكن للعمداء والرؤساء والمديرين عقد اجتماعات لهيئات الجودة، وتشجيع الأقسام على ذكر المقارنات المرجعية من حيث الممارسة الأفضل داخل المؤسسة وخارجها، وتشجيع الأساتذة على حضور حلقات عمليات الجودة والمشاركة في شبكات الزملاء المتقاربين فكريًا. يمكنهم أيضًا تحميل الأقسام مسؤولية عمليات الجودة بوساطة منهجية تدقيق يجري شرحها، ومن ثم العمل بوجه فاعل على النتائج.

على العمداء والرؤساء والمديرين أن يبدوا تفاعلًا إيجابيًا عندما يتعلق الأمر بالجودة، ولكن عليهم عدم إضعاف سلطة أولئك المسؤولين مسؤولية مباشرة عن تحقيقها. على القادة أن يدبروا أمر تحقيق الجودة، وهذا يختلف من حيث الفلسفة والممارسة عن الإدارة المباشرة (قد يقول بعضهم عنها الإدارة المصغرة، التي تهتم بالتفاصيل الدقيقة) للجودة[2]. إن الأساتذة محقون في سخريتهم من فكرة وجود «شرطة تعليم» لضمان الجودة. تتضمن «الإدارة من أجل تحقيق الجودة» لمسة أرشق من ذلك، لمسة لا تضعف سلطة الأساتذة ولا تعتدي على الحرية الأكاديمية.

تنشّـط مراقبة الجـودة، وتضمن أيضًـا، فاعلية عمليات الجودة علـى مستوى الجامعات والكليات والمؤسسات. وعلى نقيض معظم أنواع الممارسة الحالية، على مراقبة جودة التعليم أن تبـدأ بالأمناء والأوصياء. وبوضع برنامج عمل خاص بعمليات الجودة وبمراقبة تقدمها، يمكن للهيئـات الإدارية أن تسرّع التحسن دون حاجة إلى إدارة مصغرة دقيقة. أما اللجان الحكومية لتنسيق التعليم العالي وهيئات الاعتماد فيمكنها، بل يجب عليها، أن تقوم بالمثل.

تحمّل مراقبة الجودة الفاعلـة الأشخاص مسؤولية الأداء وتشجعهم في الوقت نفسه على التحسّن (وهذا ينطبق أيضًا على أنشطة عمليات الجودة لرؤساء الأقسام، والعمداء، والنـواب، والرؤسـاء). تقوم الهيئات المسؤولة عن المراقبـة بجمع البيانات ومن ثم تجعل المؤسسـات تنخرط مـع بعضها بعضًا في حوار عـن عمليات جودة التعليـم لديهم وجودة التعليـم المقدمـة. سيكون ذلك الحوار مشجعًـا ومفيدًا مـا دام أن المؤسسة تعمل بالتزام حقيقي، وتتبنى مختلف المسائل بفاعلية وحماسة، وتبدي علامات على تقدمها. إن نقص الالتزام يجب أن يفرض وضع عقوبات، في حين يجب أن يُقابل إبداء التقدم بالمكافآت. لا يوجـد شيء غريب في مثل هذا التصـرف؛ فالقادة الناجحون في مجالات الحياة الأخرى يمارسونه طوال الوقت عندما يوكلون بالمسؤولية إلى معاونيهم.

مسؤولية جودة التعليم

تقـع على كاهـل جميع الجامعـات مسؤوليـة السوق والعمليـات السياسيـة، أي قوة ذوي العلاقـة الخارجيـين في اتخـاذ الخيـارات الفردية التـي تقدم أو تحجـب العناصر الحيويـة المهمة للدعم المؤسساتي. يعتقد الطلاب، والأهالي، والممولون، وأصحاب العمل، والسياسيون، ومقدمو الخدمات العامة، والأفراد العاملون في مجال الإعلام أنهم يملكون حقًا شرعيًا بالاهتمام بأداء الجامعات والكليات. إنهم يريدون معرفة ما يلزم عن نتاجات التعليم وعن سبب ارتفاع الأسعار. وهم يسعون لعمل تصنيف مؤسساتي مثل ذلك المنشور من قبل تقرير الولايات المتحدة الأخباري والعالميU.S. News & World Report ، وأسبوع آسيـا Asiaweek، ودليـل الجامعـات الجيـدة Good Universities Guide (لنـدن تايمز بالتعـاون مع برايس واتر هاوس كوبـرز Pricewaterhousecoopers). يبدي أكثرهم قلقه

مـن جودة التعليم العـالي وكلفته، حتى مع تأكيدهم على أهميـة وصول الطلاب المؤهلين إليه، ويؤكدون على أن هذا التعليم أصبح ضروريًا جدًا، ومكلفًا جدًا، كي يرفعوا عن كاهل المؤسسات التعليمية والأساتذة المسؤولية الموثقة والكفؤة.

تمثـل المسؤوليـة الاختلاف الكبير بين الكليـات والجامعات التقليديـة غير الربحية ومثيلاتهـا القائمـة على الربح. فهـذه الأخيرة تقبل تحمل المسؤوليـة بتسلسل من الأعلى إلـى الأسفل -من أكبر مسؤول إداري إلـى أصغر مدرس- كقضية مبدأ، في حين قد تؤكد الجامعـات التقليدية، بالمقابل، على أن قوى السـوق ومبادرات الوكالات الخارجية تتعدى علـى استقلالية المؤسسة التعليمية وعلى الحرية الأكاديمية. ويشعر الأساتذة بقوة بوطأة هذا الأمر، لدرجة تدفع رؤساء الجامعات والنواب والعمداء لحماية الهيئة التدريسية من تأثير الأسواق ومبادرات المراقبة الخارجية.

ترصـد الجامعات التقليديـة وأساتذتها عـدم التوافق بين الدعوة لتحمـل المسؤولية، خاصة من قبل هيئات المراقبة، والطلب الكبير على الشهادات الجامعية. «لماذا...»، بكلمات تقريـر دراسـة عام 1995 لمؤسسة سبنسـر الخيرية عن المسؤولية، «يحظـى التعليم العالي الأمريكـي بهذا التقدير الكبير وبطلب المستهلك وفي الوقت نفسه يلقى ذلك النقد المتزايد، والـلاذع في بعض الأحيان، من أجل تحمل المزيد من المسؤوليـة؟»[3] لماذا لا يترك المنظّرون والسياسيـون الجامعات والمؤسسات وشأنها؟ لماذا لا يستخدم إلا ما ندر من الموارد لدفع أو الرد على الاستفسارات غير المتناهية عما نفعله وسبب ما نفعله؟

عـبر الذين أجابوا على أسئلـة استطلاع Ncpi عن تلك المشاعـر عندما اشتكوا من انعـدام الثقة في العملية السياسيـة وعدم فهم القيم الأكاديميـة والعمل الأكاديمي. وقد كتب الرئيس السابق لجامعة هارفارد، ديريك بوك Derek Pok، ساخرًا من هذا الوضع: «أن تكون محط إعجاب العالم في حين أنت محط النقد القاسي في بلدك هو الإنجاز الذي يتحقق اليوم في مؤسسات التعليم العالي لدينا.»[4]

شرح الفصل الأول كيف دخلت الجامعات والمؤسسات ماسمّاه أحد المعلّقين الأوروبيين «عصـر عدم الانبهار ... لم يعد المجتمع مستعـدًا لقبول تبريرات التعليم العالي لذاته...

ويرغب (المجتمع) في كشف أنشطة االحديقة السرية.»[5] أما في الولايات المتحدة، فقد ذكر تقرير الجمعية الوطنية لحكام الولايات (National Governor's Association / Nga) عام 1991، دون أن ينمق الكلام، الوضع فيما يتعلق بالمسؤولية:

> يحق للناس أن يعرفوا ما الذي يحدث مقابل ما يدفعوه من ضرائب؛ يحق للناس أن يعرفوا ويفهموا ما يلزم عن جودة التعليم الجامعي الذي يتلقاه الشباب من الكليات والجامعات الممولة من قبلهم. ولهم كل الحق في التثبت من كون أموالهم تستثمر بوجه صحيح.[6]

وقد أعلنت جمعية Nga أخيرًا عن خطط لعمل دراسة مدتها ثلاث سنوات عن تكاليف الكليات والمناهج، والبحث الجامعي. وبحسب ما قاله جون توماسيان John Thomasian، مدير الممارسة الأفضل في الجمعية، فإن «طريقة طرح المقررات اليوم لا تتمتع بالمرونة الكافية ... يتطلع حاكم الولاية إلى الجامعات ويطرح السؤال الآتي: هل نتخلى عن نوعية جيدة من الخريجين مقابل الاستمرار في تنمية الاقتصاد؟»[7]

تابع على المستوى الوطني السيناتوران فريد ثومبسون Fred Thompson وجوزيف ليبرمان Joseph Lieberman من لجنة الشؤون الحكومية التساؤل عن كلفة التعليم العالي وجودته.[8] يريد الناس وممثلوهم في الحكومة دليلًا على قيمة المال –ما الذي يحصلون عليه مقابل الأموال التي يجري ضخها في المؤسسات والجامعات. وقد طُرحت أسئلة مماثلة خارج الولايات المتحدة من قبل تقرير ديرنغ في المملكة المتحدة، وتقرير أستراليا الغربي، وهيئة هونغ كونغ للتعليم. وبحسب ما ورد في تقرير ديرنغ:

> يريد الطلاب الوضوح بشأن متطلبات البرامج التي يلتحقون بها ويلتزمون لها، وبشأن مستويات الإنجاز المطلوبة منهم. ويريد أصحاب العمل من التعليم العالي أن يكون أكثر وضوحًا بشأن توقعاتهم من المتقدمين للعمل لديهم.[9]

بعبارة أخرى، فإن ذلك الطلب على المسؤولية وعلى تقويم جودة التعليم لن يتلاشى، ولن تتدفق الموارد كذلك بحرية تامة كافية لتمويل كل الاحتياجات المأمولة من التعليم العالي.

لقد اتخذت الحكومات لسنوات الأنظمة وعمليات تقويم جودة التعليم لتحميل الجامعات العامة مسؤولية الأداء، وقامت لجان الاعتماد بدور المسؤول عن تطبيق التقويم على المؤسسات الخاصة والعامة على السواء. كانت المقاربات المنظِّمة تتضمن وضع أقل حد من عبء التدريس على الهيئة التدريسية وبرامج نظامية مرخصة لتقدير الطلاب. ويمكن لعمليات تقويم الجودة أن تقدم المعلومات اللازمة لقرارات التمويل والمعلومات التي تجعل السوق أكثر كفاية وفاعلية.

تتصف الجهود التنظيمية دومًا بكونها متعدية وغير فاعلة كذلك. وهي تجرّد الأشخاص المعنيين (الهيئة التدريسية) الذين يقومون باتخاذ القرارات اليومية المتعددة المطلوبة لتقديم تعليم نوعي عالي الجودة من سلطتهم. إنها تقدم ثقافة التوافق بدلًا من ثقافة الجودة. وبسبب إمكانية الالتفاف على القوانين فإن ثقافة التوافق تصبح ثقافة توافق واضح. على سبيل المثال، يمكن للتعريف البنّاء لـ«عبء التدريس» ولأعضاء الهيئة التدريسية الذين اعتادوا على تقدير ووضع إحصائيات ذلك العبء أن يقلِّلوا من قوة تلك الأنظمة ويسمحوا للأساتذة بمتابعة عملهم الأكاديمي كالمعتاد. زيادة على ذلك، فإن الاكتشافات التقنية سرعان ما ستجعل أعتى التعريفات قديمة وباطلة: ما هو معنى «ساعات الاتصال الصفي» حيث يكون الأساتذة مسؤولين عن عدد كبير من الطلاب ممن يمضون معظم وقتهم وهم يعملون بوجه مستقل؟

إن تقويم جودة التعليم من قبل هيئات مراقبة متخصصة له فاعلية أكبر من الأنظمة، ولكن هناك مشكلتين تعقدان إمكانية تطوير ذلك، أولاهما الشك الأكاديمي في الحاجة إلى التقويم والوسائل الفنية اللازمة لتطبيقه. والثانية تتعلق بصعوبة وبكلفة عملية التقويم نفسها. وعما قريب سأعود للحديث عن تقييم الجودة الداخلي.

ما يزال أيضًا تقويم السوق لجودة التعليم العالي في حالة بدائية. تدور معلومات السوق في أغلب الأحيان عن المكانة اللائقة التي ترتبط بوجه وثيق بثروة المؤسسة أكثر من قيمتها التي تكتسبها بفضل التعليم لديها. وقد رأينا أن الموارد السخية لا تضمن الجودة. إضافة إلى ذلك، دون إمكانية مراقبة الجودة، فإن النفقات التي سيجري خفضها من قبل قوى السوق أو الجهود الحكومية الساعية لتحديد الكلفة ستكون للأسف على حساب

التعليـم الصفّـي في الوقت الذي تسعى فيه الهيئة التدريسيـة جاهدة لحماية وقتها الحر المخصص للبحث العلمي.

تـدلّ تجربـة البلاد مـع الرعاية الصحية على مـا يمكن أن يحـدث عندما تتعارض أهـداف الجـودة مع حدود الكلفـة.[10] إن المخاوف مـن ارتفاع الأسعار، التـي يغذيها نمو التقنيـة والسمـة المفتوحة لما يمكـن أن تفعله العلـوم الطبية، قد دفعـت الحكومة وقطاع الأعمـال إلى تطويـر مؤسسات للمحافظة علـى الصحـة (Hmos) وإدارة أنظمة الرعاية الصحيـة. كانـت الفكرة المطروحة بسيطة: يمكـن الحفاظ على الأسعـار بوساطة إدارة «الجـودة الكلية» للمداخـلات الطبية – قبل الإصابة بالمرض وبعده – ومن ثم وضع قيود صارمـة على النفقات. لقد أصاب البرنامج بعض النجاح، إلا أن عددًا كبيرًا من الأطباء والمرضـى والمعلقـين يرون أنه قـد أدى إلى تراجع جودة الرعايـة الصحية. وقد نجم عن أزمة الجودة/الكلفة رفع عدة دعاوى قضائية على منظمات الحفاظ على الصحة Hmos وظهور محاولات في الكونغرس لإصدار قانون خاص بحقوق المرضى.

وتصبـح التجربـة الطبية واعدة أكثر عندما نتذكر مـا يحققه ضمان جودة الرعاية الصحية بالاستفادة من أربعة عوامل غير موجودة في التعليم العالي:

- لا تكون معظم النتائج غامضة من حيث شفاء المريض التام أو تعرضه للمضاعفات الجانبية أو الموت.
- يتعهـد الأطبـاء تأمـين رعاية صحيـة عالية الجـودة، ويكرس معظمهـم أنفسهم لتحقيق تلك الغاية.
- تضمـن الحكومـات، والمستشفيـات، والمؤسسـات الطبية إجـراءات ضمان جودة موسعـة، تشمـل، على سبيـل المثال لا الحصر، شـروط إعطـاء التراخيص ومراقبة النتاجات الخاضعة للمساءلة.
- إن خطر إساءة تطبيق الإجراءات القانونية وكلفة إساءة تطبيق الضمان الصحي يعني الكثير للمؤسسات الطبية وللممارسين.

مـن الأسهـل التضحية بالجودة مـن أجل خفض كلفة التعليم العـالي. وهنا نجد أن النتاجـات التعليمية أكثر غموضًا من نتائج الرعايـة الصحية. إن كثيرًا من أفراد الهيئة التدريسيـة يهتمـون بالبحث أكثر من التدريـس. وعمليات ضمان الجـودة في الجامعات مازالت بدائية بالمقارنة مع مثيلاتها في مجال الرعاية الصحية، ولا توجد شروط لإعطاء شهـادة الجـودة، ولا يوجد شـرط لمراجعة نتائج التعلـم الفردية. ولحسـن حظ الكليات والجامعات الوطنية، فإن القضايا المرفوعة بسبب «إساءة التعليم» غير معروفة عمليًا.

عادة ينجح الطلاب الجيدون لاحقًا في حياتهم مهما كانت الظروف، ودون شك بإمكانهم أن يبلـوا بوجـه أفضل إذا كان التعليم الذي يتلقونه يحمـل قيمة أكبر. ولكن الفرق يبدو أكبر بالنسبـة إلـى الطلاب العاديين، وأكبر أكثر بالنسبة إلى الطـلاب الذين يواجهون صعوبة في التعلّم. إذًا، فإن المفتاح الرئيس للمسؤولية يكمن في تطوير منهجيات فاعلة لمراقبة الجودة.

مقاربات مراقبة الجودة

لقـد طوّرت هيئـات ضمان الجودة حول العالم ثلاث مقاربـات لمراقبة الجودة. ففي الولايات المتحدة تقصت هذه الهيئات هي والجهات المانحة للاعتمادات والرخص التقارير المتعلقة بتقدير مستوى تعلم الطالب التي تقدمها المؤسسات والمؤسسات التعليمية. ويجري في المملكـة المتحـدة وعدد من الدول الأوروبيـة الأخرى تقييم جـودة التعليم على مستوى المـادة من قبل فرق من الخبراء الخارجيين. وتدقيق عمليات جودة التعليم الذي تطور في الأصل كجزء من برنامج المملكة المتحدة لمراقبة الجودة، هو سمة أساسية لتقييم الجودة في كل مـن هونغ كونغ، والسويـد، ونيوزيلندا، وقد أعلنت أستراليـا أخيرًا تبنيها للتدقيق وأنشأت هيئة جديدة لضمان الجودة للقيام بذلك العمل.

قد يتساءل القارئ لماذا لا تذكر عملية منح الاعتماد (الشهادات والرخص) في القائمة. إن هذا مردّه إلى أن إعطاء الرخص يتقاطع مع كل مقاربات المراقبة؛ فمنح الرخـص أو الشهادات الأمريكية الإقليمية يتضمن عـادة تقدير تعلم الطالب، على سبيـل المثال، ومنح الرخص والشهادات المهنية يمكـن أن يأخذ نمط تقويم خارجي للجـودة. يقـدم التدقيق إمكانية أكبر لنوعـي الرخص، وهناك مانـح إقليمي واحد

على الأقل يقوم بتطوير برنامج للتدقيق.[11] بعبارة أخرى، يقدم منح الاعتماد البنية المؤسساتية للمراقبة، في حين تمثل عمليات التقدير والتقويم والتدقيق منهجيات مراقبة بديلة.

كانت هيئات الاعتماد حتى مدة قريبة تركز بوجه رئيس على سؤالين اثنين: السؤال إذا كانت شهادات الاعتماد الصادرة عن جهة ما مقبولة لدى جهة أخرى، وإذا كان طلاب مؤسسة ما مؤهلين لبرامج المساعدة المالية الحكومية. وهيئات الاعتماد التقليدية تسأل عادة هل كان لدى المؤسسة الموارد المطلوبة لتقديم مستويات التعليم الأولية -أي تسأل عن المدخلات الموجودة مثل كمية ونوعية الهيئة التدريسية والمكتبات ومختبرات الفيزياء- وإذا كانت تتوافق مع معايير التنوع، والحرية الأكاديمية، وما شابه ذلك. لقد قدم مانحو الاعتماد توصيات لتحسين الممارسة، إلا أن تقاريرهم العامة قد ركزت، حتى وقت متأخر، على الموارد والتوافق بوجه رئيس.

تذهب مراقبة الجودة إلى ما هو أبعد من ذلك، فهي تسعى لتقويم جودة الشروط التعليمية على المستويات كافة، وصولًا إلى ما يدعى بمؤسسات التعليم العالي. مثلًا، ما هو مقدار القيمة التي تضيفها المؤسسات المختارة للطلاب المقيدين فيها من الموهوبين والمؤهلين تأهيلًا جيدًا؟ هل تكون عروض المؤسسات في صعود ونزول على مقياس المكانة «الملائم للهدف»، أم أنها ببساطة تضاهي الجامعات التقليدية؟ بعبارة أخرى، إن مراقبة الجودة تضغط على المؤسسات للاستفادة أفضل ما يمكن من الموارد التي لديها؛ كي تكون أفضل ما يمكن.

المفرح في الأمر أن مانحي الاعتماد الأمريكيين يعملون اليوم على إعادة تصميم عملياتهم من أجل تقويم الجودة وتحسينها على جميع المستويات وكذلك من أجل ضمان المعايير الأولية. على سبيل المثال، تعرّف هيئة الكليات العليا لرابطة المدارس والكليات الغربية (Wasc) نفسها على أنها «منظمة بانية للقدرة ذات مهام تنظيمية» حيث تتضمن «القدرة» إمكانية تحسين وضمان جودة التعليم[12].

تقدير مستوى تعلّم الطالب

بالعمل انطلاقًا من فكرة أن القياس هو مفتاح ضمان الجودة وتحسينها، تحمّل ولايات عدة اليوم الجامعات مسؤولية قياس مدى تعلّم الطالب. تختلف الشروط الخاصة من مؤسسة لأخرى، ولكن على جميع الكليات أن تدل على وجود برامج تقدير لمستوى التعلّم منظمة لديها وأن تكون قادرة على تقديم تقارير بالنتائج. قادت ولايتا نيوجرسي وتينيسي الركب في أواخر سبعينيات القرن العشرين، ومع حلول التسعينيات كانت معظم الولايات قد التحقت به وأصبح لديها برامج مماثلة. وفي عام 1997 كانت هناك أربع ولايات فقط (دلاور، وميتشيغن، وبنسلفانيا، وڤيرمونت) ليس لديها مبادرات تقدير على مستوى الولاية أو النظام.

بدأت جمعيات الاعتماد الإقليمية الست بالتركيز على موضوع التقدير في التسعينيات. كان التركيز الجديد القائم على تقويم حصيلة التعلم مقابل الموارد المتاحة الرئيسة، كأعضاء الهيئة التدريسية وجودتهم وحجم المكتبة، يمثل الإصلاح المطلوب جدًا في نظام الولايات المتحدة لمراقبة الجودة. ولأن الاعتماد الإقليمي ضروري للمؤسسات كي تكون مؤهلة للطلاب والبرامج الفيدرالية، فإن إصلاح العملية يرفع بوجه ملحوظ مستوى القطاع الخاص وكذلك القطاع العام.

تقدم شروط منح الاعتماد بوجهها الحديث لمحة سريعة عما هو مقصود بالتقدير. على المؤسسات أن توثّق تعريفها لنتاجات الطلاب المهمة، وتحليلها لها، وقدرتها على العمل عليها. على سبيل المثال:

- تطلّب دليل جمعية الشمال المركزية لعام 1996 مقاييس لـ «براعة الطالب في المهارات والكفايات الأساسية وهذا يشمل جميع الطلاب الذين تلقوا تعليمًا جامعيًا، وإنهاء مستوى محدد ومترابط من التعليم العام، والتمكّن من مستوى محدد من المعرفة يتناسب مع الشهادة الممنوحة».
- اقترحت الجمعية الغربية الأخذ بالحسبان «التواصل الفاعل، والاثباتات، والتفكير النقدي، وغيرها من الكفايات الأساسية بالنسبة إلى المؤسسة».

- ذكـرت جمعيـة الولايات الوسطى «مهـارات القدرات المعرفيـة والإلمام بمحتوى المـادة والكفايـة في إدارة المعلومات، وامتلاك وعي بالقيمـة» كمقاييس للدلالة على إنجاز الطالب.

لقـد رأت جمعيـات الاعتماد أن الأهـداف والغايـات البعيدة والمتنوعـة لمؤسساتهم الأعضـاء تتطلب مقاربات تقديـر بذات القدر من التنوع، لذلـك فإنها لم تطلب عمليات خاصـة أو أدوات معينة للقياس.[13] وكان يجري النظـر إلى المعايير كنُذُر لبيانات العلامة الفارقة الإنكليزية إلا أن هذا الأخيرة تتميّز بكونها أكثر تفصيلًا وشمولية.

تعكـس مبـادرات التقديـر على مستـوى الولاية تنوعًـا أكبر ومن ثـم يكون من الصعـب إعطاؤهـا صفات معينـة. أفاد باحثـو Ncpi من جامعـة ميتشيغن في عام 1997 أنـه مـن بين 46 ولاية هنـاك 17 ولاية فقط استخدمت مؤشـرات الأداء العام لجميـع الكليات والجامعات منهـا ثمان ولايات استخدمت وسائـل قياس عامة (29 ولاية سمحت للمؤسسات بالقيام بنفسها بتحديد المؤشرات والمقاييس). تقيس بعض الاختبـارات أداء الطالـب في أثناء تجربتـه في الكلية بدلًا مـن قياسها عند خروجه منهـا، فعلى سبيل المثال يهتم برنامج فلوريدا «بتأمين امتلاك المهارات الأساسية أو الأولية التي تُعد ضرورية للنجاح.» وهناك برامج أخرى تقيس الكفاية عند التخرج، مثل برامج ولايتي تينيسي وجنوب داكوتا التي تستخدم اختبار Act-Comp النظامي لتقـويم تحصيل الطالب في التعليم العام في حين تستخدم كنتاكي عناصر الخيارات المتعددة لاختبار Praxis Ii لقياس مدى استعداد مدرّسي الصفوف من الحضانة إلى الثـاني عشر. تتضمن بعض المؤشرات الأخـرى الأداء الخاص باختبارات الشهادات والتراخيـص المهنية واستطلاعات عـن رضا الطلاب. ويبدو أن هنالك توجه بسيط نحو استخدام المؤشرات النظامية لتوفير مقارنة بين المؤسسات التعليمية، ولكن هذا الأمر يبقى خاضعًا للجدل في معظم الجامعات التي تعارض التعميم.

هـل حسّنـت برامج التقدير علـى مستوى الولايـة التعليم في المدارس والجامعات؟ قـام باحثو هيئة NCPI المذكورين للإجابة عن هذا السـؤال بإجراء استطلاع ضم 1393 مسـؤولًا أكاديميًا كبـيرًا عما تقدمه مؤسساتهـم من «دعم واهتمـام واستخدام لبيانات

تقدير الطلاب من أجل تحسين تحصيل الطالب العلمي وأداء المؤسسة.»[14] لم تكن النتائج مشجعة، فقد كان الذين أجابوا عن القطاع العام، على سبيل المثال، يشعرون بما يلي:

تعيق المقاومة (التعنت) على مستوى المؤسسة والهيئة التدريسية فاعلية سياسة التقدير في مختلف الولايات. فالهيئة التدريسية التي لا تكون مستعدة لرؤية كيفية تعلم الطلاب بطرق جديدة وغير تقليدية هي (تمثل) عقبة، خاصة في المؤسسات الصغرى...

يرى المسؤولون الأكاديميون، والتعليميون المختصون في حقل تقدير المستوى، أن غالبية سياسات التقدير تحمل قدرًا من المشكلات؛ بسبب الصعوبات المرتبطة بتطوير مقاييس مفيدة وصالحة للتعليم والتعلم. إن غياب وجود فهم عام للمقاييس المناسبة –عبر الأنظمة وعبر المؤسسات– يكوّن عائقًا أمام تحسين التعليم والتعلّم.[15]

والشيء نفسه يمكن أن يقال عن القطاع الخاص. لقد تعلمت المؤسسات أن تحقق متطلبات نيل الاعتماد، إلا أن محاولتها لتضمين عملية التقييم في برنامج الهيئة التدريسية الخاصة بالجودة كانت غير ناجحة كما يجب. وقد لخص تشارلز كوك Charles Cook، مدير جمعية نيو إنغلاند لهيئة المدارس والكليات الخاصة بمؤسسات التعليم العالي، الأمر على النحو الآتي: «إن الملايين التي يصرفها الآلاف تذهب إلى مئات ورشات التقييم، ونحن بحاجة إلى مجهر كي نستطيع رؤية الأمر.»[16]

تنجم المشكلات جزئيًا عن انعدام الثقة بمقاييس التقييم الموجودة، ولكن هناك أسباب أخرى جوهرية. وهنا نستشهد ثانية بتصريحات باحثي Ncpi:

في العديد من الجامعات، يقوِّض انعدام الالتزام بمسؤولية الهيئة التدريسية عن أداء الطالب استخدام بيانات التقييم لتوجيه التخطيط الأكاديمي.[17]

قليل من المؤسسات هي التي تربط بين نتائج التقييم وقرارات التمويل أو مكافآت الهيئة التدريسية. فمثلًا، 4% فقط من المؤسسات التي أجري عليها مسح تستخدم نتائج التقييم من أجل تقسيم الموارد بين مختلف أقسامها - التي هي الطريقة المثلى لجذب

اهتمـام المديريـن، ومن ثم الهيئة التدريسية. وفي حال عدم توافـر أي بيانات، فإن نسبة استخـدام نتائج التقييم من أجل اتخاذ القـرارات التقليدية المتعلقة بالرواتب والعلاوات قد تكون قليلة هي الأخرى. فوفقًا لباحثي Ncpi:

> يتوجـه التقييم نحو تحسـين المنتاجات الأكاديمية، ولكن تبقـى هناك نسبيًا بعض الروابـط بين مقاييـس تقييم الطالـب من جهة، وبـين مسؤوليـات الهيئة التدريسية في الصف من جهة أخرى.

هنـاك مشكلة ثانية تنجم عن حقيقة أن برامج التقييم الأمريكية المعتمدة قد تطورت بمعـزل عن العمل الأكاديمـي الحقيقي. فنظرًا إلى أن القـرارات الإدارية قد حقنت عملية التقييـم وحولتها إلى ثقافة إدارية غير مرغوبـة، لم يعد الأساتذة يرون فوائدها ويتأسفون على الوقت الذي يضيع عليها. في الواقع، إن معظم الرؤساء والنواب والعمداء يحاولون حجب الأساتـذة عن المهمات المتعلقـة بوضع التقييم عن طريق توكيـل الموظفين غير الأكاديميين للقيـام بمعظم هذا العمل. وقـد أدى هذا لظهور حلقة مفرغة: القليـل من الجهد يُبذل في تطوير وتحسين مقاييس التقييم بالوجه الأمثل، وهذا يحد من تطور المستوى التقني، الذي يحد من المصداقية، التي تحد بدورها من بذل مزيد من الجهود. إن تأكيد معظم البرامج علـى المؤشرات على نطـاق المؤسسات وعلـى المقارنة بين المؤسسات يفاقـم تلك المشكلات ويزيد الوضع سوءًا. إن تلك المقاييس تكون عادة فضفاضة جدًا على تقديم معلومات مفيدة لـلإدارة، فضلًا عن الأساتذة. بعبارة أخرى، إن المشكلة لا تتعلق بمقاومة الهيئة التدريسية بحد ذاتها، ولكنها على الأغلب تتعلق بكيفية تصميم برامج التقييم المعتمدة وتعميمها.

تقويم جودة التعليم

تميـل هيئات المراقبة الأوروبية، مقارنة بالتركيـز الأمريكي على تقييم مستوى تعلّم الطالب، إلى الاعتماد على التقويم المباشر لجودة التعليم من قبل خبراء خارجيين. تسمي بريطانيـا عمليات التقويم لديها باسم «عمليات التقييم علـى مستوى المادة» للتأكيد على أن التركيز ينصب على الأقسام أكثر منه على المؤسسات. بدأ هذا البرنامج مع جامعات العلـوم التطبيقية في أواخر الثمانينيات، ومن ثـم امتد ليشمل مؤسسات الدولة التعليمية

التـي تبلغ نحو 150 مؤسسـة بعد سنوات قليلة. وبدأت هولنـدا برنامجها في الوقت نفسه تقريبًـا. وكونـت الدنمارك هيئة التقويم الرسمية لديها في عـام 1992، ثم تبعتهم بعدها عدة بلدان في تطبيق مثل تلك البرامج أو أخذها بالحسبان.

يتطلـب تقـويم الجـودة التعليمية قيـام فريق من الخـبراء العاملـين في الهيئة التفتيشيـة بزيارة مختلف الأقسـام وقياس جودة التعليم كمـا يراها الطلبة. تساعد الدراسـات الذاتية التي تجريها الأقسام على تركيز نطـاق الزيارة، ولكن يبقى على أعضـاء الفريـق أيضًـا مراقبة خطوط المقـرر العامـة وأوراق الاختبـارات، وإجراء مقابـلات مع الهيئـة التدريسية والطلاب، وزيارة الصفوف. بعـد ذلك يضع الفريق النتيجة التي توصل إليها هو فيما يخص جودة التعليم بدلًا من الاعتماد على التقويم المؤسساتي (أو تقييم القسم).

علـى الفريق أن يقارن بين جودة التعليم التـي يلحظها في قسم ومؤسسة معينين بنـوع معين من المعايير. ولكن نظرًا إلى أن لكل مؤسسة مهمتها الخاصة، على المعيار أن يعكس الظروف المحلية. فمن غير المناسب، مثلًا، استخدام نفس المعايير لكلية من كليات النخبـة تحضّر طلابها تحضيرًا جيدًا ليعملـوا في مجالات تخصصاتهم على أفضل وجه وكلية لا تقدم لطلابها أكثر من التدريب البسيط الذي لا يؤهلهم إلا لأولى مستويـات العمل. ومن أجل حل هذه المشكلة حـددت هيئة ضمان الجودة البريطانية نوعين من المعايير:

1) **معايير المقارنة المرجعية:** باتباع التوصيات التي وردت في تقرير ديرنغ Dearing Report عن مستقبل التعليم العالي البريطاني، دعت الهيئة «فرق الخبراء المصغّرة لتقديم معلومات مقارنة مرجعية بشأن المعايير...» وقد قدمت الفرق «تصريحات واسعة النطاق كانت تمثل التوقعات العامة عن المعايير من أجل منح الدرجة العلمية في مرحلة الدراسة الجامعية في بعض الموضوعات[18]». وتضمنت بيانات المقارنة المرجعية خيارات تجعل تطبيقها ممكنًا على كل أنواع المؤسسات. أوردنا في الشكل 4-1 في الفصل الرابع مقتطفات من بعض تلك التصريحات.

2) **مواصفات البرنامج:** يجب أن تشرح هذه المواصفات، التي تعدها الهيئة التدريسية على مستوى القسم، أهداف البرنامج، والأساليب المستخدمة لتحقيقها، وكيفية تقييم المخرجات الناتجة عن البرنامج إن توضيح هذه الأمور يمثل عملية مهمة لجودة التعليم ويقدم المعيار المطلوب للتقويم الخارجي.

على الذين يقومون بالتقويم أن يسألوا أولًا هل كانت مواصفات البرنامج تتوافق مع معايير المقارنة المرجعية ورسالة المؤسسة. ثم عليهم أن يسألوا هل كان بإمكان أساليب التعليم والتعلّم التي جرى تحديدها في المواصفات تحقيق أهداف البرنامج، وهل كانت أساليب تقييم المستوى تستخدم المعلومات المطلوبة لقياس تحقيق الأهداف. وأخيرًا وليس آخرًا بالتأكيد، تسمح الزيارات الميدانية لفرق التقويم بالتثبت هل كانت المواصفات تُطبّق تمامًا وهل كانت النتائج تلبي التوقعات المرجوة.

ولأن تقويم الجودة يتطلب خبرة تخصصية، على عملية التقييم أن تأخذ في الحسبان بعض التخصصات أو الحقول بعينها بدلًا من المؤسسات بوصفها كيانات شاملة؛ فعلى دورة التقويم مثلًا أن تقارن بين المؤسسات كافة التي تدرّس مادة معينة، كأن تقارن جميع برامج التاريخ أو الهندسة الكهربائية. إن طبيعة التقويم المباشر تملي مقاربة الحقل بالحقل: فالخبراء في الحقل فقط هم الذين يمكنهم إعطاء أحكام عن جودة التعليم المعطى. وعندما يضع المقوّمون بحسبانهم مقاييس المدخلات المتوافرة كحجم الهيئة التدريسية وجودتها ومدى تلاؤم موارد المكتبة مع احتياجات الطلبة، فإن تركيزهم الأساسي ينصب على التعليم والتعلّم. إن الفحص الدقيق للمناهج هو معيار ثابت وزيارة الصفوف من قبل مفتشين ميدانيين أمر شائع. ويجب أن يجري عمل استطلاع لآراء الطلاب لمعرفة رد فعلهم على عملية التعليم والتعلّم. إن المركز الدنماركي لضمان الجودة وتقويمها يقوم بتعيين مكاتب استشارية للقيام بعمليات مسح واستطلاع بين أصحاب الأعمال عن درجة جودة تأدية الخريجين لعملهم وما هي التعديلات التي يقترحونها على المنهاج وعلى العمليات التعليمية.[19] يجب أن يجري دائمًا نشر تقارير التقويم بوجه علني، وعلى الرغم من أن معظم الهيئات ترفض فكرة التصنيف وإعطاء درجات، إلا أنه لا بد أن يجري عادة نوع من المقارنة.

تقـوم معظم المؤسسات الأمريكية بعمل «مراجعات للبرنامج» حيث تقوم فرق خبراء خارجيـين بتقويم البرنامج. تحمـل مراجعة البرنامج تشابهًا ظاهريًـا مع عملية التقييم علـى مستوى الموضوع، إلا أن الفـرق بين العمليتين كبير. فمراجعة البرنامج مهمة منوطة بالمؤسسـة نفسها لا بهيئة مراقبة خارجية ويبقى التقرير المقـدم بنتيجة المراجعة سريًا. ونادرًا ما تقوم مثل تلك المراجعة بتقييم جودة التعليم بالنسبة إلى معايير مقررة سابقًا، وتركـز عادة على جـودة الهيئة التدريسية والطلاب، وعلى المـوارد الملائمة، وعلى سيادة القسم. قد تكون مراجعة البرنامج ذات قيمة، إلا أن منتقديها يقولون إن نتائجها معروفة سلفًـا ولا تضيـف أي جديد، فيقولـون، على سبيل المثال إن «القسـم يحتاج إلى مزيد من المـال لتحقيـق قدراته.» قليل من مراجعـات البرامج يتضمن تقويمًا قويًـا لجودة التعليم مرتبطًا بالتقييم الخارجي على مستوى الموضوع.

يقـدم التقويم الخارجي لجـودة التعليم حوافـز مهمة للتحسين. علـى سبيل المثال، تصبح أساليب وعمليات تقييم مستوى تعلّم الطلاب مسألة اهتمام ذاتي للمؤسسة عندما تعـرف الجامعات أن هنـاك تقويمًا خارجيًا سيطرق بابها في النهاية. من الأفضل تحديد المشـكلات وحلها باكرًا بدلًا مـن مواجهة انتشار نتيجة سلبية لتقـويم خارجي على الملأ. تَـبرُز عيوب برامـج التقييم القائمة على الأسلوب الأمريكي بوضوح على هذه الخلفية: في الولايات المتحدة، تكون عادة مؤشرات التقييم المعلن عنها غير متقنة ونتائج عيوب الأداء قليلة بحيث لا تكفي لعمل التقييم أولوية مؤسساتية.

ولكن على الرغم من منافعه، فإن للتقويم الخارجي لجودة التعليم جوانب سيئة. فهو مكلف في الأنظمة الكبيرة حيث يمكن أن يصل عدد الزيارات الميدانية إلى مئات الزيارات لـكل دورة تقويم. فمثلًا تصـرف المملكة المتحدة، التي ظلت حتى مـدة قريبة تملك أكبر نظام تقييم في العالم، عدة ملايين على برنامجها سنويًا.

يحمـل التقـويم الخارجي لجـودة التعليم شيئًـا من التعدي؛ فلا يمكـن تقويم جودة التعليـم دون «الغوص عميقًا» داخل القسـم. فعندما يصبح خبراء التقـويم في الداخل، فإنهـم قد يطلقون شـرارة حالة الدفاع والغضب؛ بسبب انتقـاد أو إعادة تقويم الأساتذة المحليـين بشأن الأمور الأساسية التي تتعلق بالحكـم و التقييم. وتصبح هذه المشكلة أكثر

حـدّة عندما يكون الخبراء الخارجيـون أقل مكانة في مجال الأبحاث مـن أعضاء الهيئة التدريسيـة المحليـين. إن البراعة الفائقة في مجال البحـث لا تؤثر بالضرورة على الحكم البيداغوجـي الجيد، ولكن تبيّن التجربة في المملكة المتحـدة خاصة كيف أن ضعف سجل البحث يمكن أن يقوّض مصداقية الخبير الخارجي.[20]

إن الجـو الدفاعي يجعل من الصعب استخـدام نتائج التقويم من أجل تحسين الأداء التعليمـي. فلا يكشـف أعضاء الهيئـة التدريسيـة إلا أقل قدر ممكن مـن المعلومات التي لديهم، وتحد الزيارات الميدانية التي تجري على عدة أيام من قدرة الخبير الخارجي على تحديد مؤشرات الجودة الرئيسة وتفسيرها. فهو يركز على ما يظنه يمثل قواعد الممارسة الجيدة بدلًا من التركيز على الحكم بأفضل طريقة ممكنة بناءً على الظروف. يشحن هذا الأمر ثقافة الإذعان، التي يمكن أن تهيمن على موضوع تحسين الجودة بدلًا من تحفيزه.

تتضـارب الآراء في هل كانت كفة فوائـد التقويم الخارجي لجودة التعليم ترجح على مساوئه. تقدم عمليات التقويم الخارجي من الناحية الإيجابية معلومات موثوقة من أجل زيـادة مسؤولية الهيئة الراعية، والضمـان العام، وأهداف معلومات السوق؛ ومن الناحية السلبيـة يعمل التعـدي على عملية التقييم التي تجري على مستـوى الموضوع على تقويض برنامـج التقويم الخاص بالتحسين. ثـم إن عمليات التقويم المباشر مكلفة جدًا، ويتساءل عـدد كبير من المراقبين عن مدى مـا تقدمه فرق الزيارات الميدانية من تقويم مفيد فعلًا في الوقت المتاح لها.

تدقيق جودة عمليات التعليم

تسمـى هذه المقاربة من مقاربات المراقبة «التدقيق الأكاديمي»، وهي تقع بين أسلوب برامـج التقييم الأمريكيـة والبرامج الأوروبية للتقويم الخارجـي للجودة. يحيط التدقيق بعمليـات تقييم تعلّم الطالـب إلا أنه يضعها ضمن إطار أكبر يشمـل زيارات ميدانية إلى المؤسسـات. وعلى كل حال، لا تقوم فرق التدقيق بإعطاء أحكام جديدة عن جودة التعليم علـى عكـس عمل فرق التقـويم الخارجي؛ إنهـا تهتم فقط بالسـؤال هل كانـت المؤسسة وأجهزتهـا تقوم بالأنشطة الضرورية لتقديم تعليـم يتميز بالجودة، وهل كانت تحصل أو

تعمـل على وضـع بيانات تتعلق بالجـودة وبتقدير أعمال الطلاب، وهل كانـت الأحكام أو القـرارات التي تطلقها مدروسـة بطريقة جيدة وتساير الأهداف المعلنـة. بعبارة أخرى، يقوّم التدقيق الأكاديمي جودة عمليات التعليم في المؤسسة أكثر من جودة التعليم نفسه.

المقاربـة هنا بسيطـة: يتم التحقق من كـون المؤسسات والأساتـذة يأخذون عمليات جودة التعليم على محمل الجد ومن أنهم يؤدونها بوجه فاعل. فمثلًا، قد يتساءل المدققون عـن كيفية قيـام عدة أقسام بطريقة واعيـة بتطبيق أسس الجـودة المشروحة في الفصل السابـع، فإذا تبين لهم أن تطبيق تلك الأسس ضعيف فإنهـم يسألون المؤسسة عما تفعله لتصحيـح تلك المشكلة، أما إذا تبين لهم أن تطبيقها دائم وملحوظ فإنهم يسألون عندها عمـا تفعله المؤسسـة للمحافظة على ذلك الوضع ولاستثماره مـن أجل مزيد من النجاح. يتوجـه التدقيق عادة إلـى المؤسسة، حيث يغطي الأقسام والفـروع بناءً على أخذ عينات. تبـدأ العملية بدراسة ذاتية تركز على اهتمام الهيئة التدريسية وفريق العمل على الشؤون المتعلقـة بجـودة العملية، وتنتهـي بزيارة ميدانية مـن قبل أشخاص مدربـين على تقويم جـودة العمليات، لا من قبل خبراء رسميين كما هو الحـال مع التقويم الخارجي المباشر. سـنرى أن التدقيق يتجنب مساوئ التقويم الخارجي من حيث التعدي وإطلاق الانتقادات والتكاليف في حين يبقي على مزايا المراقبة.

يرصـد التدقيق الأكاديمي كفاية المؤسسة الرئيسة في التعليم. وقد علق خبير الجودة ديفيد ديل David Dill على هذا الأمر قائلًا:

ينظر المدققون عميقًـا إلى قلب العمل الأكاديمي على نقيض مبادرات منح الاعتماد، أو مراجعـة البرنامج، أو تقدير مستوى عمل الطالب. إنهـم يختبرون مدى قدرة المؤسسة والهيئـة التدريسية فيها على احترام المسؤولية العامة التي يحملونها من أجل رصد تطبيق المعايير الأكاديمية وتحسين تعلّم الطالب[21].

بكلمـات أخرى، يسأل التدقيق الأكاديمي هل كانـت الكلية أو الجامعة تستحق شرف الثقة بوصفها الراعي الأول لجودة التعليم.

تعرّف منظمة المعايير الدولية Iso «تدقيق الجودة» كما يلي:

تدقيق الجودة: اختبار نظامي ومستقل لتقرير إذا كانت أنشطة تحقيق الجودة والنتائج المرتبطة بها تتوافق مع الترتيبات المخطط لها وإذا كانت تلك الترتيبات مناسبة وتنفَّذ بوجه فاعل من أجل تحقيق الأهداف الموضوعة[22].

بلغة عمليات جودة التعليم، السؤال الذي يطرح نفسه هو هل كان يجري الاهتمام بأهداف التعليم في ضوء رسالة المؤسسة وحاجات طلابها. ثم يبرز سؤال آخر عن مدى نجاح المنهاج، وعمليات التعليم والتعلم، وأساليب تقييم مستوى الطالب لدعم تلك الأهداف. وأخيرًا لا بد أن نسأل عن مدى التنفيذ الفاعل للترتيبات المدروسة.

يشتكي مؤيدو الأساليب البديلة للمراقبة أحيانًا من أن التدقيق يتجاهل البيانات الموجودة عن جودة التعليم. وفي الواقع فإن بإمكان التدقيق الإفادة كثيرًا من تلك البيانات. وتوكل برامج التقييم الأمريكية للمؤسسات مهمة تقييم مستوى تعلّم الطالب، ولكنها لا تؤكد على مدى إمكانية الاعتماد عليها ومدى تناسبها مع الاستخدام، في حين يولي التقويم المباشر بمهمة جمع البيانات المتعلقة بالجودة وتفسيرها إلى مراقبين خارجيين، ولكن لهذا الأسلوب مشكلاته الخاصة أيضًا. أما في التدقيق، فتبقى مسؤولية جمع البيانات وتفسيرها ضمن نطاق المؤسسة، ولكن تكون هذه المهام خاضعة للمراجعة كجزء من برنامج الجامعة الكلي الخاص بتقديم الجودة. ومن بين مجموعة المهام التي على المدققين القيام بها السؤال إذا كانت البيانات المتوافرة كافية من أجل وضع أحكام عن جودة التعليم المعطى وهل كانت الهيئة التدريسية تتجاوب مع البيانات بطرق تساير الحقائق.

إن الفشل في جمع بيانات كافية عن تقييم مستوى الطالب وعن المعلومات الأخرى المتعلقة بالجودة هو بمثابة علامة سوداء في التدقيق. والفشل في تفسير البيانات والعمل عليها بطرق منطقية أيضًا يمثل علامة سوداء أخرى. وكمثال على هذه الناحية نقول إن المؤسسة التي تبرر تدني المعدلات بوجه كبير أو تراجع الطلاب بصب اللوم على الطلاب أو على عوامل خارجية بدلًا من تفحّص أدائها هي مؤسسة فاشلة بمقياس المنطق. قد تكون تلك التبريرات دفاعية، ولكن يجب عدم اللجوء إليها إلا بعد استنفاد كل الاحتمالات الممكنة من أجل القيام بتحسين الوضع.

تشبــه أحــكام المدققين قرارات محكمــة الاستئناف: هــل هناك إجــراءات مناسبة سيجــري اتخاذها وهل تندرج وقائــع المحاكمة ضمن إطار الأحــكام المعقولة المبنية على الحقائق؟ إن الفشل في واحد من الاختبارين سوف يعيد القضية إلى المحكمة. وتمامًا مثل قاضي الاستئناف، يضغط المدققــون الأكاديميون على المؤسسة للقيام بعمل أفضل بشأن تقــويم الجــودة ولكنهم لن يسحبوا ذلــك العمل من بين يديها. إنهــم يعرفون أنه لا يوجد شخصــ من خارج المؤسسة قادر على القيام بهذا العمل جيدًا كما يقوم به أعضاء الهيئة التدريسية العاملين في المؤسسة، ويعرفون أن إضعاف صلاحيات الهيئة التدريسية المحلية سيضر بالوضع بدلًا من تحسينه. وفي الوقت نفسه، إنهم يشعرون بمسؤوليتهم تجاه ذوي العلاقــة الخارجيين مــن حيث التأكيد علــى أن بيانات الجودة المعطاة مــن قبل المؤسسة مفيدة ومدروسة وأنه قد جرى العمل عليها بوجه مناسب.

تنطبق بعضــ الأسس المشابهة على إعداد تقرير مــالي وعلى تدقيقه. تحمل الإدارة المسؤوليــة الكاملــة عن إعداد تقارير مالية دقيقة، على أن تتّبــع قراراتها أسس المحاسبة العامــة المقبولة. يختبر المدققون المستقلون مدى التطابــق مع الأسس، ولكنهم لا يأخذون علــى عاتقهم مسؤولية تقديم بيانات دقيقة وتقديم تفسير فاعل، الأمر الذي هو مسؤولية الإدارة. تستخدم هيئة التفتيشــ وذوي العلاقة التقارير المدققة لتحميل الإدارة مسؤولية الأداء. ويصبح إعداد التقارير من قبل خبير خارجي ضروريًا فقط في الحالات الخاصة، كما هو الأمر في حال احتمال الإفلاس أو في حال الشك بوجود غش أو احتيال.

ولأن التدقيق الأكاديمي لا يقلل من سلطة الهيئة التدريسية أو يضعف منها، لذا يمكن استخــدام عملية التدقيق للحث على إجراء التحسين وعلى تحمّل المسؤولية في الوقت ذاته. سأتطــرق إلى هذه النقطة بمزيد مــن التفصيل. ولكن يكفي الآن أن نذكر أن بُعد التحسين نتيجة للتدقيق ينجم عن قدرته على تحفيز قيام مناقشات مبنية بوجه مدروس عن عمليات التعليم الجيدة، أولًا ضمن المؤسسة ومن ثم مع فريق الزيارة الميدانية (في الواقع إن إطلاق مثــل تلك المناقشات هو من أهداف التدقيق الأوليــة). إن النقاش مهم؛ لأنه بهذه الطريقة يجــري البدء بالأفعال في السلك الأكاديمي. والبنــاء المدروس مهم هنا؛ لأنه يجعل النقاش يتركز على الأداء في أبعاد عملية الجودة الخمسة وعلى أسس الجودة العامة المقبولة.

يجب أن تتوجه تلك المناقشات ببساطة نحو كل حقل من حقول عملية الجودة التي ذكرناها في الفصل السادس وهي: 1) تقرير المخرجات المطلوبة من التعلّم، 2) تصميم المنهاج، 3) تصميم عملية التعليم والتعلّم، 4) تصميم تقدير مستوى تعلّم الطلاب واستخدامه، 5) تطبيق شروط ضمان الجودة.

تقدم أسس الجودة السبعة معايير يمكن للمؤسسة ولأجهزتها وأقسامها استخدامها لتقويم الأداء في كل حقل. وتعاد الأسس هنا في صورة أسئلة يمكن أن يطرحها القسم على نفسه، ويمكن أن يطرحها العميد على القسم، ويمكن أن يطرحها المدير على العميد، ويمكن أن يطرحها المدقق على أي واحد من المذكورين، وهي:

1) هل يحدد القسم جودة التعليم في ضوء نتاجات الطالب؟ وهل يطبق معيار التناسب مع الاستخدام؟

2) هل يركز الأساتذة على عمليات التعليم والتعلّم والتقويم؟

3) هل يسعون جاهدين من أجل تحقيق ترابط وتقدّم في المناهج وفي العملية التعليمية؟

4) هل يعملون بطرقة تعاونية بدلًا من العمل بطريقة فردية؟

5) هل يبنون قراراتهم التعليمية على الوقائع كلما كان ذلك ممكنًا؟

6) هل يميز الأساتذة أفضل الممارسات ويتعلمون منها؟ هل ينظرون إلى تفاوت الجودة على أنه فرصة للتحسّن؟

7) هل يعد القسم أن تحسين الجودة المستمر على رأس أولوياته؟

يشرح ملحق الفصل 11 كيفية تطبيق كل مبدأ على كل حقل[23]. على كل حال فإن محاولة ملء كل خلية في القالب الناتج ستتسبب بانهيار العملية تحت وطأة ثقلها. إن المقصود ببساطة هو جعل النقاش مستمر، وعلى المشاركين أن يشعروا بحرية في وضع أولوياتهم وفي وضع أي أسئلة إضافية إذا رغبوا في ذلك.

يبين الشكل 8-2 طريقة واحدة للإبقاء على النقاش مفتوحًا على مستوى القسم. وبدلًا من البدء بعمل تقييم ذاتي شامل لجودة عمليات التعليم في القسم، يجب تحديد النواحي التي تكون العمليات فيها أكثر تطورًا. وهذا سيكسر الجليد عما قد يبدو ممارسة مجردة وغير مشجعة: مجردة؛ لأن عمليات الجودة تقدَّم كمفاهيم لا كوقائع، وغير مشجعة؛ لأن تلك العمليات غير مألوفة. عندما يجري التعرف إلى الأمثلة الناجحة سيكون من الطبيعي السؤال عن سبب نجاحها وكيف يمكن تحسينها أكثر من ذلك. ومن هناك تبقى المسافة بسيطة للانتقال للسؤال عما يمكن أن تستفيده العمليات الأخرى من التحليل نفسه وللالتزام بالعمل على ذلك النحو.

إن الخطوات واضحة. ربما أهم ما في الموضوع هو أنها لا تتطلب التزامًا كبيرًا من حيث الوقت من قبل أفراد الهيئة التدريسية العاديين. وكما هو مذكور في الفصل 11، فإن بطل (أو فريق) عملية الجودة الأفضل يقوم بالتشاور مع الزملاء، ويدوّن النتائج، ويدوّر مسودة ما كتبه بين الزملاء من أجل التعليق على كل خطوة فيها. تجري بعد ذلك مناقشة النسخة النهائية في اجتماع بين أعضاء القسم ومن ثم تُرفع إلى المؤسسة أو مباشرة إلى فريق التدقيق كدراسة ذاتية عن القسم.

يستطيع المدققون أن يسألوا الأفراد واللجان المسؤولين عن عمليات الجودة على مستوى المؤسسة إذا كانوا قد ضغطوا على الأقسام للانخراط في النقاش المنظم المذكور آنفًا؛ إذا كان الجواب «نعم» فيمكنهم عندها فحص عينة من دراسة القسم الذاتية للتحقق من أخذ حقول عملية الجودة كافة بالحسبان وأخذ أسس الجودة ذات العلاقة بالحسبان. على المدققين التحقق أيضًا إن كان رئيس المؤسسة والنواب والعمداء قد وضعوا التميز في المخرجات نصب أعينهم كهدف رئيس. هل يتوقعون من الأقسام المختلفة تحقيق التميز في عملية الجودة؟ هل يتوقعون منهم زيادة كفاءتهم عن طريق حضور حلقات تدريب وورشات عمل؟ هل يلحظ نظام الحوافز والمكافآت أنشطة عملية الجودة؟ هل يعرف القادة الأكاديميون بوجود تباين في الأداء، وهل يعملون مع الأقسام الأقل خبرة من أجل تفعيل التحسين؟ قد يضطر فريق التدقيق أيضًا إلى إجراء مقابلات مع الطلاب لمعرفة وجهات نظرهم فيما يخص عمليات الجودة في المؤسسة - وعلى وجه

الخصوص لمعرفة إذا كان يجري استشارة الطلاب في أمر الجودة وإذا كانت آراؤهم والمعلومات التي يقدمونها تؤخذ بالحسبان.

الشكل 8-2
المناقشات الأولية عن جودة العملية التعليمية على مستوى القسم أو البرنامج

- تناوَل نحو كل حقل من حقول عملية الجودة على حدة.
- حدّد لكل حقل من الحقول نموذجًا أو أكثر عن الإنجاز، على سبيل المثال قد يشعر القسم بالفخر فيما يخص بيان الغرض من تخصصه الرئيس، وترابط المنهاج، واستخدامه المبتكر للتقنية، أو لقدرته على تقدير مستوى تعلّم الطلاب.
- اسأل لكل إنجاز من ذلك النوع، كيف أسهمت مبادئ الجودة في تحقيق النجاح.
- اسأل لكل إنجاز، كيف يمكن لتطبيق مبادئ أخرى أن يحسّن الأداء.
- اسأل لكل حقل من الحقول عن الأنشطة التي يجب تحسينها أكثر من غيرها وكيف يمكن الاستفادة هنا من مبادئ الجودة.
- اختر عددًا معقولًا من الأنشطة وطور الأهداف، وجدول الحصص، والالتزام بمسؤولية تحقيق التحسّن. وإذا كان بالإمكان، يجب أن تغطي نواحي الالتزام كل حقول الجودة الخمسة.

إن الحوار المباشر الذي يجري وجهًا لوجه على مستوى الأقسام والكليات يقدم لفريق التدقيق مدخلات مهمة أخرى. هل تقوم الأقسام التي تمثل النموذج بممارسة التقييم الذاتي بوجه جدي؟ هل تحيط بكل جوانب الجودة وتحاول تطبيق مبادئها؟ هل تفهم السياسات والأولويات المؤسساتية لعملية الجودة وتتبعها؟ هل يحضر أفراد الهيئة التدريسية حلقات التدريب ويشاركون بفاعلية في شبكات عملية الجودة؟ هل بمقدور الطلاب رؤية دليل قيد التطبيق على جودة العمليات؟ باختصار، هل تبدي الوحدة الأكاديمية ثقافة الجودة؟

لقد نوهت سابقًا أن وكالات الاعتماد الأمريكية قد بدأت بتجريب التدقيق. وقد تبنى مجلس اعتماد المدرسين وتقويمهم Teac التدقيق لعمليات منح الترخيص بمزاولة المهنة على مستوى المادة، وكانت هيئة المدارس والكليات الغربية Wasc رائدة في مجال اختبار التدقيق كعنصر للاعتماد المؤسساتي؟ وتستخدم جمعية الوسط الشمالي أسلوبًا قريبًا من منهج التدقيق يعتمد على تطبيق مبادئ بالدريدج من أجل منح الاعتماد، أما معايير الاعتماد لدى جمعية ولايات الوسط فتتضمن عناصر التدقيق. إن المشروعات الرائدة في مجال تطبيق التدقيق في أنظمة كل ولاية هي قيد النقاش وقد تصبح قيد التطبيق العملي مع خروج هذا الكتاب إلى النور.

نضج عملية الجودة

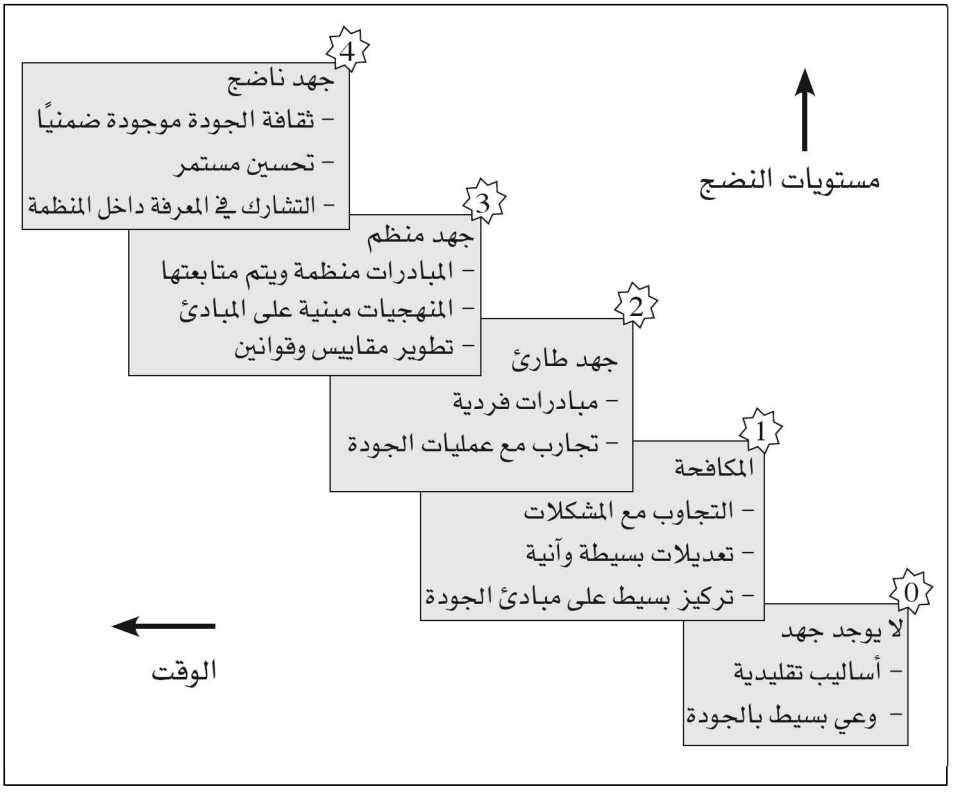
يقدم النموذج المسمى بنموذج نضج القدرة لغة مفيدة لقياس الأداء في عمليات جودة التعليم. إن هذا النموذج المطور من قبل مهندسين للتحري عن استطاعة فرق التطوير على إدارة أنظمة معقدة، ينطبق تمامًا على عمليات الجودة على مستوى الأقسام والمؤسسات. وتعكس مستويات النضج المتدنية نقص الاهتمام بعمليات الجودة، في حين تعكس المستويات العالية اهتمامًا منهجيًا منظّمًا يتضمن آلية التصحيح الذاتي. يمكن للمدققين الأكاديميين استخدام المعايير كنقطة مرجعية لتقويم التقدم صعودًا على منحنى نضج عملية الجودة.

يصور الشكل 8-3 النموذج عند تطبيقه على عمليات الأقسام.

- لا توجد محاولة أو جهد، ما يعني عدم وجود عمليات جودة منظمة.
- المكافحة، وتعني أن الأقسام تتجاوب مع المشكلات، ولكن في أغلب الأحيان بأساليب وليدة اللحظة وغير نابعة من تخطيط سابق، ولا تلقى مبادئ الجودة السبعة إلا القليل من الاهتمام.
- يوجد جهد طارئ، وهنا نرى المبادرات والتجارب الفردية مع مبادئ الجودة السبعة في حقل أو أكثر من حقول عمليات الجودة.

الشكل 8-3

مستويات النضج الذي تتمتع به الأقسام بشأن جودة العمليات



- يوجد جهد منظم، وهنا يتوضح أن مبادرات عملية الجودة تقوم على التخطيط ويجري تتبعها، وتتجذر أساليب العمل بوجه منهجي في المبادئ، ويبدأ القسم بتطوير مقاييس وقوانين للأداء.

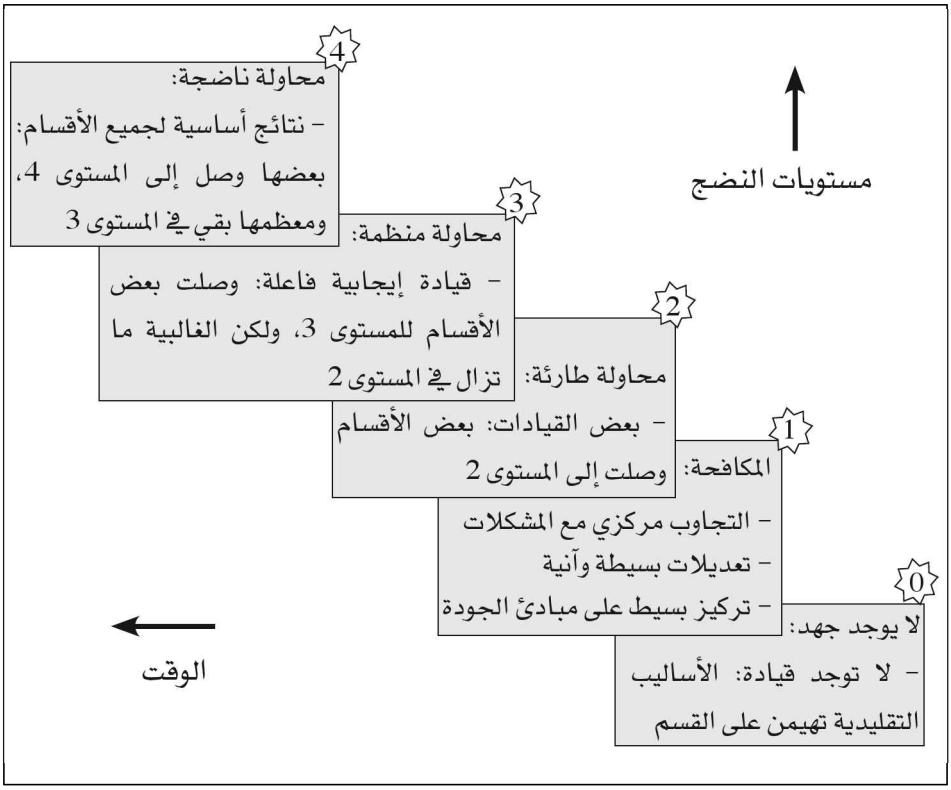
- مع الجهد المتميز بالنضج نجد أن عمليات الجودة مغروسة في ثقافة القسم، والتحسين المستمر هو طريقته في الحياة، ولديه معرفة وطيدة بعمليات الجودة.

نحن نأمل أن بعض الأقسام تقع ضمن الفئة الأولى، هذا إن وجدت، حتى قبل البدء ببرنامج تدقيق أكاديمي. إن غالبية الأقسام تطبق محاولات غير رسمية على عملية الجودة التعليمية. ولكن عندما يجري الإعلان عن البرنامج فإنه لزامًا على جميع الأقسام

الاستفـادة من مدة التحضير للتدقيق مـن أجل تنظيم جهودهم الخاصة بعملية الجودة. سيقترب بعضها من المستوى الثالث في مدة تراوح بين ستة أشهر وسنة، في حين سيحتاج بعضها الآخر لوقت أطول، ولكن في النهاية على الأقسام كافة أن تصل إلى مستوى النضج وتعمل وفقًا له في أثناء خمس سنوات.

الشكل 8-4

مستويات النضج المؤسساتي لجودة العمل



يعدّل الشكل 8-4 النموذج ليتلاءم استخدامه مع الكليات والجامعات أو على المستوى الواسع للنظام الأكاديمي. سيسأل المدققون هل كان السلوك على مستوى المؤسسة يعكس الالتـزام بتحسين جودة العملية التعليمية وهل كانت الأقسام تتحرك صعودًا على منحنى النضـج. المؤسسـات المتسمة بالنضـج سوف تطبق بطريقـة اعتيادية معايـير بالدريدج

السبعة التي شرحناها في الفصل السابع على المستوى المؤسساتي. سوف يقدمون قيادة قوية، ويستخدمون المعلومات وطرق تحليلها بطريقة فاعلة، وينخرطون في تخطيط إستراتيجي للجودة، ويضمّنون عمليات الجودة في برامجهم الخاصة بالموارد البشرية. وهم سوف يصرون على أن تدير وحدات التشغيل عملية الجودة، وأن تربط الجودة بالنتائج العملية، وأن تركز على الطلاب وعلى ذوي العلاقة كذلك. وكما نوّهنا في الفصل السادس، فإن المعايير الأربعة الأولى تتعلق بالأشخاص في حين تتعلق المعايير الثلاثة الأخيرة بالأنظمة. إن المؤسسات التي لديها برامج عمليات جودة ناضجة ستستخدم المبادرات المركزية لحل مشكلات الأشخاص وتحافظ على الأنظمة كي تضمن توجه الأقسام نحو قضايا الأنظمة بفاعلية.

المسؤولية مقابل التحسين

تكلف برامج المراقبة كلًا من المؤسسات ووكالة الرقابة الوقت والمال، لذا يجب أن تقدم تحسينًا إلى جانب المسؤولية. الفكرة ليست غريبة؛ فالمجالس والمديرون كثيرًا ما يجمعون بين التحسين والمحاسبة عندما تحدد مسؤولية مساعدين أو وكلاء. إنهم يقولون «دعنا نساعدك على أن تكون الأحسن، ولسوف نكافئك على الأداء الجيد أو سنطبّق عقوبات إذا أخطأت». ولكن في حين قد يبدو هذا حسًا سليمًا للأشخاص الذين هم خارج المؤسسة الأكاديمية، يعتقد كثير من الأكاديميين أن أي عنصر من عناصر المحاسبة يفسد الأهداف التطويرية للتقويم.

يؤكد الترميز الرباعي للباحث مارتن ترو Martin Trow من أجل تقويم الجودة المبين في الجانب الأيسر من الشكل 8-5، يؤكد التضارب المزعوم ما بين التحسين والمحاسبة[24]. تختلف المراجعات من صف إلى آخر ما بين مراجعات داخلية (كالتي يقوم بها العمداء أو نواب الرئيس في الجامعة) والمراجعات الخارجية (التي تقوم بها هيئات حكومية ووكالات رقابة كجزء من مراقبة الجودة). تميّز الأعمدة ما بين مراجعات موجهة نحو التحسين (داعمة) وتلك الموجهة نحو المسؤولية (تقويمية). ويقول ترو إنه لا يمكن أن تكون هناك مراجعة داعمة وتقويمية معًا، وأن المراجعات الداخلية الداعمة (نمط 1) تختار حافزًا فعليًا وتقدم أفضل التحسينات في التعليم والتعلم. وهو يرى، على النقيض،

أن المراجعـات التقويميـة المسيّرة خارجيًا (نمـط 4) تطلق إستراتيجيـات غير صريحة وتقدم تحسينًا ضئيلًا.

الجدول 8-5

تقويم الجودة ومسؤوليتها

أصل المراجعة	دور المراجعة		أصل المراجعة	وظيفة المراجعة
	داعمة	تقويمية		داعمة تقويمية
داخلية	1 (الأكثر فاعلية)	2	داخلية	**عمليات الجودة**
خارجية	3	4 (الأقل فاعلية)	خارجية	**مراقبة الجودة**
نموذج عدم التوافق			نموذج التوافق	

توفـر حوارات ترو الراحة لأولئك الراغبـين في مقاومة المحاسبة، ولكنها تحبط عوامل التغيـير الممكنة. تريد لجـان المراقبة والإدارات الواسعة أن تساعـد الجامعات على تحسين جـودة التعليم، وكثير منها مستعدة لتمويل مبـادرات تدعم ذلك الهدف. ولكن ماذا يحدث إذا لم تكن التحسينات وشيكة؟ هل علينا أن نكون فاعلين أو أنه من الضروري الانتظار بصبر حتـى تصبح أجندة عوامـل التغيير في صعود ضمن الجامعة؟ كثـير من المديرين المشرفين يختارون طريق العمل الاستباني الذي يعني أن عليهم أن يجدوا دوافع لتحفيز التغيير.

تعـد الحوافـز الجوهرية قويـة بوجه خاصـ في الأكاديميات، ولكن هـذا لا يعني أن المكافـآت والعقوبات لا صلة لها بالموضوع. يبيّن البحـث في علم النفس وعلم الاجتماع أن الناس فاعلون وراشدون يتخذون قرارات واعية قائمة على نتائج سابقة. على سبيل المثال، تفيد نظرية التوقّع Expectancy أن النتائج المناسبة يمكن أن تتضمن مكافآت أو عقوبات وكذلـك علـى شعور جيـد أو سيئ قائم على الإيثـار (حب الغير)[25]. وقـد وصف الفصل الرابع كيف أن مزيجًا من عوامل خارجية عرضية وداخلية جوهرية تقود توجه الكلية نحو

البحث. إن استبعاد المحاسبة عن مراقبة جودة التعليم يعني أن التحيّز لمصلحة البحث سوف يستمر بكامل قوته، ولكن هذا لا يصب في مجال اهتمام الجمهور. لقد أثبتنا في هونغ كونغ أن مراقبة عملية الجودة يمكن أن تجمع بنجاح التحسين مع المحاسبة وذلك باستخدام «لمسة خفيفة من المحاسبة» ومنهجية مراجعة مقاومة للمراوغة لما هو أجندة تطويرية بالدرجة الأولى.

يقدم بيتر أيويل Peter Ewell من المركز الوطني لأنظمة إدارة التعليم العالي (Nchems) نموذجًا مفيدًا لتقويم الجودة الخارجية. وتقدم عمليات تتصف بالخصائص المبنية أدناه «قيمة للإدارة على مستوى المؤسسة ولجهود تحسين الجودة» إضافة إلى دورها في المحاسبة والمسؤولية.[26]

1) تزخر «نظريات التطور المؤسساتي» بالمعلومات عن العمليات بطريقة واعية.

2) تميّز هذه العمليات بوجه واع مابين الالتزام ومهمات «الانخراط العميق» المرتبطة بالدراسة الذاتية.

3) تقوم العمليات بتركيز معايير المراجعة على مهمات مؤسساتية ونتائج محددة بوجه واسع، وليس على بنى أو أنشطة محددة تستخدم لتحقيقها.

4) تؤكد العمليات على الدليل الموجود والوثائق، وعلى استخدامها من قبل الأشخاص المعنيين، وليس على تقارير موسعة منفردة.

5) تسمح العمليات للمؤسسات أن تثير مشكلاتها وتواجهها ضمن سياق التقويم.

يحرز التدقيق الأكاديمي نجاحًا جيدًا في جميع النقاط؛ فعمليات التدقيق ملمَّة بمبادئ عملية الجودة، فهم يطرحون أسئلة عميقة عن الانخراط في عمليات الجودة المحددة بوجه واسع بدلًا من شروط أو إجراءات معينة.[27] وهم يختبرون الكفاية واستخدام الدليل والتوثيق، وهم يقدمون فرصة واسعة للمؤسسات كي ترفع القضايا الخاصة بها وتخاطبها.

يعيد الجانب الأيمن من الشكل 8-5 صياغة نموذج «ترو» في عالم التعايش. ولأن نظرية التوقّع تشير إلى أن غياب جانب تقديري ينسف القوة الدافعة للتحسين، فإن كلًا

مـن المراجعة الداخليـة والخارجية يجب أن تكـون داعمة وتقويميـة في آن واحد. وتشير التجربـة إلى أن المراجعـات الداخلية تميل إلى أن تكون داعمـة أكثر والخارجية تقويمية أكـثر. ولكن الخـلاف يجب أن يكون فقـط في مسألة الدرجـة أو النسبة. لا بـد أن تكون المراجعـات الخارجية التي تجـري في المراحل المبكرة من برنامـج مراقبة الجودة داعمة بدلًا من أن تكون تقويمية، مع وضع تأكيد أكبر على بُعد المسؤولية فيما بعد عندما يتوافر للمؤسسات الوقت للتعرّف على مفاهيم وعمليات جودة التعليم.

تقدم الشفافية حيزًا آخر للجدل. وحسب الرؤية التقليدية في الولايات المتحدة، يجب أن تكـون تقارير الاعتماد سريـة باستثناء «المبادئ الأساسية» ، سواء كانـت المؤسسة معتمدة، أو موضوعـة تحـت الاختبار، أو أن اعتمادها مرفوض. وقد قيـل إن جعل التقارير متاحة للجميع سوف يهيمن على استعداد المؤسسات لكشف المشكلات وينسف أجندة التحسين.

يسير الاتجاه العالمي في خط آخر. إذ تقدم الشفافية معلومات أفضل للجمهور، وتعزز المسؤوليـة والمحاسبـة. إنها تعزز أيضًـا التحسين؛ نظرًا إلى أن الاحتمـالات التي يعطيها تقريـر سري سلبي تقدم حافزًا أقـل للتغيير من احتمالات نتائج التقرير الذي يطلع عليه الجمهور. من المعتاد أن تحدث الأنشطة الرئيسة في تحسين الجودة ضمن الأقسام. وهنا تكـون الهيئة التدريسيـة بحاجة إلى أن تتلقـى التقارير، وأن تقارن أداءهـا بأداء هيئات تدريسية في أقسـام أخرى، وأن تلزم نفسها على القيام بإجراءات تصحيحية. ومع هذا، فمـن أجل نشر تقرير بوجه واسع ضمن المؤسسة فإنه يعنـي بالتأكيد أنه سيصبح متاحًا للجمهـور. وقد لا يرغب مديـرو المؤسسات في أن إحراج أنفسهم و معاهدهم، ولذا فإنهم يحتفظون بالتقارير. ومن سوء الحظ، هذا يحدّ من قابليتهم على التأثير في التحسين.

من أجل الحصول على التأثير الأكبر، يجب أن تنشر تقارير التقييم من قبل الوكالة أو المؤسسـات نفسها.[28] على الأقل، هناك وكالتا اعتماد محليتان قد عرفتا هذه الحقيقة وهمـا الاتحاد الغربـي وهيئة التعليم العالي في الولايات الوسطـى. وهما الآن تطلبان من المؤسسات أن تعلن تقرير الاعتماد النهائي ضمن المؤسسة بوجه واسع.[29] وفي حين أن هذا لا يماثـل النشر، فإنه يحمي فاعلية الأغراض الداخلية ويجعل من الممكن أكثر أن تصبح التقارير ذات الأخبار المهمة متاحة للجميع في النهاية.

مزايا التدقيق الأكاديمي

لاحظت مبكرًا أن التدقيق يثير مناقشات منظّمة عن عمليات جودة التعليم: تقع المناقشات الأولى ضمن الوحدة المدققة ثم بين أعضاء هيئة التدريس وفريق زيارة الموقع. وتجعل هذه المناقشات الأشخاص يركزون على مسائل جودة وتقدم معلومات عن الدراسة الذاتية وتقارير التدقيق. ومع هذا فإن المناقشات التي لا تتمتع ببنية قوية تفتقر إلى التركيز المطلوب للتدقيق الفاعل. وقد قدم لنا الفصلان السادس والسابع البنية المطلوبة. تصف حقول عملية الجودة الخمسة مجال التدقيق -المناقشات التي لا تغطي جميع الحقول الخمسة لا يمكن أن تعد كافية. وتركز مبادئ الجودة السبعة محور المحادثات على الممارسة الجيدة، وعلى الأسئلة التي تحفز التحسين. وأخيرًا، تقدم فئات نضج القدرة الموصوفة سابقًا في هذا الفصل لغة للتقويمات الذاتية لرصد التقدم صعودًا على منحنى جودة عملية التعلّم.

وتحدد الإشارة إلى أن كلًا من بريطانيا ونيوزيلندا وهونغ والسويد أنجزت دورتها الأولى من التدقيقات الأكاديمية، وقد جرى تقويم كل تجربة تقويمًا رسميًا[30]. وهكذا نحن الآن في وضع قادرين فيه على تقييم مزايا المنهجية ونقائصها. ويوافق المراجعون عمومًا على أن التدقيق الأكاديمي يهتم بالنقاط الآتية:

- «جعل تحسين التعليم والتعلم أولوية أساسية».
- «تسهيل النقاش الفاعل والتعاون ضمن وحدات المؤسسات الأكاديمية بقصد تحسين التعليم والتعلم».
- «توضيح المسؤولية لتحسين التعلّم والتعليم في الوحدات الأكاديمية، وهيئة التدريس، وعلى مستوى المؤسسة».
- «تقديم معلومات عن أفضل الممارسات ضمن وعبر المؤسسات»[31].

تنبع المزايا من الخصائص المميزة لمقاربة التدقيق، وليس فقط من كونها جديدة أو لتصادف ملاءمة شروطها مع التنفيذ. وتنبثق الفوائد من العوامل الآتية:

1) يؤكد التدقيق الأكاديمي على عمليات الجودة في التعليم، التي تمثل شرطًا ضروريًا (وإن كان غير كاف) للجودة التعليمية. وتتضمن هذه العمليات مسائل ذات أهمية مباشرة بالهيئة التدريسية، وليست أفكارًا مجردة ضئيلة القيمة العملية أو متطلبات وشروط تقررها جهة مراقبة بعيدة. سوف يبرهن تحسين عمليات الجودة بالتأكيد على جودة التعليم المقدم. وأكثر من ذلك، مثل هذه التحسينات سوف تتضمن بالتأكيد مقاييس تقويم أفضل للطلاب الذي ستوثّق مع الوقت التحسن الحاصل.

2) تستطيع الهيئات الخارجية أن تقدّر عمليات الجودة في التعليم بصورة أسهل من جودة التعليم نفسها. قد تختلف معايير الجودة عبر المؤسسات، ولكن معايير الحكم على عمليات الجودة تكون أقل تغيّرًا بكثير. إن المبادئ الأساسية مثل التركيز على الزبون، والتغذية الراجعة المنتظمة للأداء، والتحسين المستمر مرغوبة في جميع الأحوال، وأكثر من ذلك؛ لأن بيانات التدقيق يسهل تفسيرها ويصعب تلفيقها ولا يكون من الصعب على الزائرين للموقع أن يقرروا فيما كانت المؤسسات والأقسام قد اعتنقت مبادئ جودة العمليات. على سبيل المثال، حتى الحوار القصير مع الهيئة التدريسية لأحد الأقسام يمكّن المستمعين من أن يتبيّنوا إذا كانت وثائق الدراسة الذاتية «حقيقية» أم لا. إذا كانت كذلك ستكون الهيئة التدريسية قادرة على وصف تفكيرها بالتفصيل. وإذا لم يكن، فإنها سرعان ما ستنزلق إلى العموميات.

3) يسمح التركيز على مبادئ عملية الجودة باختيار أسهل وتدريب أفضل للمدققين مما هو ممكن لمقوّمي جودة التعليم الخارجيين. يجب أن يتمتع المقوّمون الخارجيون بخبرة بالموضوع ويجب أن يأخذ تدريبهم بالحسبان الفروق في الموضوع والفروق المؤسساتية معًا. وعلى المدققين أن يكونوا مطّلعين على (أو راغبين في التعلم) عمليات الجودة الأكاديمية، ولكنهم لا يحتاجون إلى معرفة خاصة بالموضوع أو المؤسسة. ومن الممكن أن يُركز التدريب على ميادين ومبادئ عملية الجودة وعلى كيفية تقويم نضج عملية الجودة، والأمور التي لا تختلف كثيرًا عبر الموضوعات أو الأنماط المؤسساتية. ومع مرور الوقت يمكن أن تصبح المعايير الخاصة بتدريب المدقق وفاعليته أفضل مما يمكن أن تكون عليه مع المقومين الخارجيين.

4) يمكن أن تكون دورة الوقت الخاصة بالتدقيق أقل بدرجة كبيرة من تلك الخاصة بالتقويم الخارجي (أمور التكرار والتعزيز عند محاولة تغيير سلوك). ولأن الجامعات تميل إلى تغطية مجال واسع من الحقول، فيجب أن تغطي التقويمات النموذجية على مستوى الموضوع في الأنظمة الكبيرة عددًا كبيرًا من الجامعات. فإذا كان هناك مؤسسات عددها «ن» وموضوعات عددها «م»، فإن عدد زيارات التقويم يمكن أن يقترب من ن × م، في حين لا يمكن أن يكون هناك عمليات تدقيق أكثر من (ن). إن العدد الأصغر من التدقيقات يعني أنه بإمكان هيئة التقويم أن تحافظ على دورة زمنية أقصر دون أن تثقل كاهلها أو كاهل الجامعات دون داع.

5) يحترم التدقيق التنوع المؤسساتي بدرجة أكبر مما هو الحال مع التقويم الخارجي. وعلى المقومين الخارجيين أن يحددوا ما هو المقصود بـ «التعليم المتّسم بالجودة» في كل جامعة ومادة دراسية. هناك خياران: إما أن يضع الشخص المقوّم معاييره أو أن يعتمد على معايير تأسست عن طريق الجامعات نفسها. وتجدر الإشارة إلى أن المعايير المقررة مركزيًا لا تساير التنوع. وبالمقابل، فإن الاعتماد على تعريفات الجودة المحلية تدفعنا إلى السؤال عن كيفية تطور المعايير، وكيف تستخدم، وهل كانت تتحسن باستمرار – بكلمات أخرى، عن الأشياء التي ينظر إليها التدقيق الأكاديمي.

6) أخيرًا يوفر التدقيق قاعدة أفضل لتوجيه النظام التعليمي نحو جودة محسّنة أكثر من التقدير الخارجي. ويقدم التدقيق أنماط السلوك المطلوبة لتحسين الجودة ويعززها هذه سلوكيات على المؤسسات أن تبتكرها لنفسها. كما يقدم التدقيق روابط منطقية للتمويل أقوى مما تقدمه عملية التقييم، وهكذا يمكن أن تُسخَّر عملية الميزانية لتقديم الحوافز اللازمة. بكلمات أخرى، يقدم التدقيق لمسة رقيقة ولكنها قوية مطلوبة لتوجيه النظام دون قوانين أو إدارة دقيقة مباشرة.

وفي توقعاتي، إن عمليات الجودة الفاعلة، التي يجري التحقق منها بوساطة التدقيق الأكاديمي، سوف تزيل في النهاية الحاجة إلى تقويم جودة خارجي. ولنفترض برنامجًا يجتاز جميع اختبارات عملية الجودة: هيئة تدريسية مؤهلة جيدًا تعمل بوجه

تعـاوني لإصدار قـرارات تصميم قائمة على الواقع في ضـوء معايير واضحة ومفصلة جيدًا، وتضمن تنفيذ التصاميم بفاعلية، وتقوم باستمرار بتقويم نتائج التعلّم وبتعديل المناهج وأساليب التدريس في ضوء هذه التغذية الراجعة. ما هو البديل الذي يستعيض بـه المقوّم الخارجي عن رأيه بشأن هذه الأحـكام الدقيقة العملية والمبيّنة بوضوح؟ هل يضيـف التخمـين أي قيمة أم أنه يضعـف الأساتذة ومن ثم ينسـف جهودهم لتحسين الجـودة؟ حتـى إذا كان بالإمكان تجنـب التخمين، هل يستحق التقـويم الخارجي على مستوى الموضوع كلفته؟

علـيّ أن أبـيّن أن كثيرًا مـن أنصار التقـويم الخارجي للجودة لا يوافقـون على هذه المناقشـات.[32] إنهم يعتقـدون أن المحاسبـة والمسؤولية تتطلبان تقويمًـا خارجيًا لشروط التعليـم، وليس مجرد تدقيق أكاديمي. وسـوف يبرهن الزمن إذا كان التدقيق الأكاديمي سيثبـت كفايتـه. ثمة شيء مؤكد: إن الفشل في تأسيـس لعمليات جودة تعليم فاعلة سوف يستدعي أمر إجراء تقويم خارجي للجودة.

هـذا ولأن إجـراءات تقييم مستوى تعلّـم الطالب مكمّلة لعمليات جـودة التعليم، فإن التدقيق الأكاديمي أيضًا يمكن أن يحل محل المبادرات الحالية لتقييم المستوى على النمط الأمريكـي. إن أي مؤسسة لا تصـون وتحسّن باستمرار برنامج تقييـم مستوى التعلّم لكل تخصصـ رئيس وللتعليم العام سـوف تُفشل التدقيق الأكاديميُ. ولـن يكون هناك حاجة إلـى برامـج منفصلة لتحث على التقويم، رغم أهمية البرامـج المقصودة والتمويل اللازم لتسهيل التحسين.

دعـوني أستنتج الخلاصـة من قضية التدقيق الأكاديمـي بالاستشهاد ثانية بما قاله ديفيد ديل:

> يقـدم التدقيق الأكاديمي نموذجًا عمليًا عـن المحاسبة الخارجية التي تعطي حوافـز ودعمًا لسلـوك الهيئة التدريسية التعاوني الذي يحسّـن التدريس والتعلّم. وغـيرت الجامعـات معاييرها وسياساتهـا الداخلية في استجابـة منها للتدقيقات الأكاديميـة من أجل ضمان الجودة الأكاديمية. وتقترب الجامعات أكثر مع تكيّفها

مـع تلك التدقيقات من أن تكون «منظمات تعلّـم» أكاديمية، بانية قدراتها لتطوير المعرفة ونشرها من أجل تحسين عملياتها الأكاديمية الجوهرية.[33]

ملحـق:

التدقيق الأكاديمي في هونغ كونغ والسويد ونيوزيلندا

قدمـت هونغ كونغ والسويـد ونيوزيلندا أمثلة جيدة عن كيف أن تقديم التدقيق يمكن أن تغير البيئة الأكاديمية. سأصور المقاربة مستخدمًا تجربة هونغ كونغ[34] مع إضافة مواد مـن السويد ونيوزيلندا لتقديم رؤية أفضل.[35] لم ينفّـذ أي من الذين تبنّوا التدقيق باكرًا منهجيـة العمليـة بدقة وفقًا للنصائح الـواردة في هذا الكتاب. علـى أي حال فإن الجولة الثانيـة للتدقيق في هونغ كونـغ التي انطلقت عام 2002 قد اقتربت كثيرًا منها، وأعتقد أن التطبيقات الأخرى سوف تتبعها مع الوقت.

بـدأت لجنة المنح في جامعة هونغ كونـغ (Ugc) برنامجًا لتقييم الجودة في بداية عام 1990. و Ugc هـي جهـة شبه حكومية تمول مؤسسات التعليـم العالي الثمانية في المنطقة وتشـرف عليهـا.[36] تعد جامعـات هونغ كونغ معتمـدة ذاتيًا بمعنى أنهـا تستطيع أن تقرر برامجها، ولكن هيئة Ugc مسؤولة عن الجودة بكاملها. بلغة الولايات المتحدة، تعمل الهيئة كلجنـة «قوية» لتنسيـق التعليم العالي بسبـب تأثيرها في التمويل. أنتـوني ليونغ Antony Leong الذي كان رئيس Ugc في ذلك الوقت وهو الآن وزير المالية، سرعان ما ميّز بعد أن استلم المركـز أن المحاسبة العامة تتطلب قياس الأداء وأن المحاسبة ستصبح أكثر أهمية عندما تصبح هونغ كونغ جزءًا من الصين في عام 1997.

اتخذ انتقاض اللجنة الأول على تقييم الجودة صيغة «اختبار لتقييم مستوى البحث» (Rae)، علـى غـرار اختبـار مشابـه في بريطانيا.[37] كان وضـع الـ Rae أولًا منطقيًا؛ لأن تحسـين أداء هونـغ كونغ في البحـث كان أولوية كـبرى في ذلك الوقـت، وأيضًا لأن تقويم البحـث أسهـل من تقويم جـودة التعليم. وقدمـت المؤسسات أفضل ثلاثـة بحوث أو مواد

المكافئـة من حيث المخرجات لجميـع الهيئات التدريسية التي يعتقد أنها نشطة وفاعلة في مجال البحث. وضعت لجان الخبراء في الموضوع تصنيفًا لكل أستاذ من حيث كونه نشيطًا في مجـال البحـث أم لا. واستخدمت UGC الدرجات الإجماليـة لتوزيع 25% من الإعانة الماليـة الحكومية -أموال مخصصة لتوفير الهيئـة التدريسية الأساسية، وتزويد المكتبة، والتجهيزات وموارد البنية التحتية المطلوبة لكل برنامج بحث لجامعة (الاعتمادات المالية المتبقيـة كانت تحدد غالبًا على أساس التسجيـل)[38]. وهناك قلة من المراقبين يشكّون في أن RAE قد أسهمت بقوة في إنماء البحث في هونغ كونغ.

إن نجـاح RAE أطلـق تحول الاهتمـام الهائل مـن التعليم إلى البحـث، وهذا مثال نموذجي للكماشة الأكاديمية التي ذكرناها في الفصل الرابع. لقد استثار البحث الأفضل التحسينات في الهيئة التدريسية والبنية التحتية التي أفادت جودة التعليم. وعلى أي حال فـإن UGC كانت قلقة من كـون التحول سوف يتجاوز نقطة تقليـص العائدات. لا بد من عمـل شيء لوقف عمـل الكماشة قبل أن تستطيع تقويض جـودة التعليم. وهذا الشيء هو مراجعة عملية جودة التعليم والتعلّم، أو TLQPR اختصارًا.[39]

كانـت اللجنـة تعرف منذ عدة سنـوات أن نمطًا ما من تقويم جـودة التعليم سيكون ضروريًـا، ولكن الأعضاء تعوّقـوا في تنفيذ تقييم مباشر على مستـوى الموضوع للأسباب التـي أوردناها مـن قبل. وكانت بريطانيا قـد قدمت تدقيقًا أكاديميًا قبـل سنوات قليلة، وعلـى الرغـم من أن البرنامج أكد على تأكيد الجودة أكثر مـن التحسين والتأكيد الزائد على الشكليـات مثل التوثيق وبنية اللجنة، بدت المقاربـة واعدة. ولحسن الحظ، تزامنت حاجـة هونغ كونغ مع ظهور أفكار مثل تلـك المشروحة في الفصلين السادس والسابع. ومع توسيع التدقيق لكي يتضمن جميع حقول جودة التعليم، وفي الوقت نفسه إنقاص شكلياته، نأمل في جعل عمليات جودة التعليم عملًا مؤسسيًا وعمل توازن في الحوافز التي تميل نحو البحـث. وصف التمرين بـ «مراجعة» استدعى التمييز بينهما من قبل لجان تدقيق ضمان الجودة البريطانية.

انبثـق برنامـج التدقيـق الأكاديمـي السويدي مـن أحـداث في أواخـر 1980 عندما استخلصت البلاد أن التنظيم المركزي لا يستطيع أن يستحث فاعلية وتحسين الجودة. أما

وقد أصبحت المؤسسات أكثر استقلالية فقد طُلب من أساتذة الجامعة أن يتحملوا مسؤولية كاملة عن عملهم ونتائجه وأصبح يُنظر إلى الأنظمة الذاتية للمؤسسات على أنها ضرورة للتطوير المستمر: «(كانت) الجامعات تتوقع باستمرار أن تتابع وتقوّم أنشطتها الخاصة وتتصرّف على أساس النتائج»[40]. وترك ذلك بالطبع قضايا المسؤولية معلقة في الهواء.

كانت وجهة نظر الجامعة السائدة تدّعي أن «يدًا خفيّة» سوف تنتج جودة تعليمية ما دامت تجري المحافظة على جودة البحث. ولكن ابتداء من عام 1993، تحدى وزير التعليم بير أنكل Per Unckel والمستشار في شؤون الجامعات المعيّن حديثًا ستيغ هاغستروم Stig Hagstrōm وجهة النظر تلك.[41] ويصف ستافن واهلن Staffan Wahlén، منسّق برنامج تدقيق الجودة لمستشار الجامعة أجندة أعمالهم قائلًا:

> كل معهد كان مسؤولًا عن صيانة جودة نشاطاته الخاصة وتحسينها، وكان يحاسب من قبل الحكومة والمجتمع عن هذا. (يمكننا القول) إن الجامعات والكليات كانت دومًا تقود الجودة. وما جرى إضافته الآن... هو أنهم يجب أن يملكوا (ويجب أن يشيروا إلى أنهم يملكون) عمليات تحسين منظّمة تتعلق بتعليم طلاب المرحلة الجامعية وطلاب الدراسات العليا، والبحث، والإدارة. إنهم مطالبون بتطوير نماذج ممارسات تعكس أنشطتهم، واتخاذ إجراءات تصحيحية كلّما كان ذلك ضروريًا من أجل التحسين التام للمؤسسة»[42].

سعى برنامج التدقيق الأكاديمي الذي بدأ في 1996 إلى التثبت من صحة كون المؤسسات تطبّق الجزء التعليمي من تلك الأجندة.

وكانت أعمال تدقيق الجودة الأكاديمية الشاملة في الجامعات كافة في نيوزيلندا تنفذ الجزء التعليمي من هذه الأجندة في المدة ما بين 1995 - 1998 من قبل وحدة التدقيق الأكاديمي الوطنية (Auu) تحت قيادة ديفيد وودهاوس David Woodhouse[43]. سعت التدقيقات إلى تعزيز عمليات جودة التعليم، وتقوية وحدات الجودة المؤسساتية، وزيادة الأنشطة المتعلقة بتحديد المقارنات المرجعية، وتشجيع عمليات المراجعة عبر البرنامج، وتحفيز الاستخدام المتميّز لمؤشرات الأداء. ومن أجل جعل العملية جديدة ومناسبة فإن الدورة الثانية من

التدقيـق تركّزت على عدد أقل مـن العوامل: أحدها جـرى اختياره(لكامل النظام) من قبل وحـدة التدقيق الأكاديمي (Auu)، والعامل الثاني في كل مؤسسة على حدة وجرى اختياره من قبل المؤسسة. و إن طبيعة الدورة الثالثة هي الآن (أوائل 2001) قيد المناقشة.

تستخدم التدقيقـات التسلسل المألوف لطلب خطي تليه زيارة للموقع لتفحص المادة المكتوبـة. في هونـغ كونغ، كان من المتوقع أن يغطي الطلب الخطـي أربعة حقول من حقول الجودة الخمسة المذكورة سابقًا: تصميم المنهاج، وتصميم عملية التعليم، وتقييم مستوى الطـلاب، وضمان جـودة التنفيذ[44] (تقرير مخرجات التعلّـم المرغوبة كان يقع تحت بند تصميـم المنهاج في هذه المرحلة المبكـرة). وقد غطّت عمليات التدقيـق السويدية نقاطًا مشابهة ولكن في شروط عامة بوجه أكبر.

زودنـا جامعات هونغ كونغ بوثائق موجـزة تصف حقول الجودة وأمثلة على الممارسة جيـدة قبل سبعة شهـور من زيارة الموقـع، ثم الاجتماع مـع الهيئة التدريسيـة والعاملين لمناقشـة المفاهيم والمـواد. وكان الهدف الحضّ على مناقشات عـن عمليات الجودة على المستويـات المؤسساتية كافة، وقد تحقق ذلك إلى حد كبير. ثمة أوصاف مفصلة أكثر عن عمليـات الجودة ومبادئها كانـت بلا شك ستجعل المناقشات أكثر حـدة، ولكن المعلومات المقدمة كانت كافية لتحقيق الهدف.

لم تكـن الطلبات المكتوبة «دراسات ذاتية» كما تستخدم هذه العبارة في الاستشهادات الأمريكيـة لمنح الاعتماد، بل هي بالأحرى أوصاف لعمليات الجودة في المؤسسات. تفترض الدراسـة الذاتية التقليدية معرفة الهيئة التدريسيـة الواسعة بالمسائل التي يجري بحثها، ولكـن هذا الافتراض يكون إشكاليًـا في أثناء الـدورة الأولى من التدقيـق.[45] لقد عززت الأوصاف الوعي الذاتي وقدمت أساسًا للمناقشات مع فريق التدقيق. وقد عبرت المؤسسات عـن تقصير في جودة عملياتها، بعضه قـد عولج قبل زيارة الموقع، ولكننا رأينا هذا كميزة إضافيـة بدلًا من كونـه مطلبًا. وتستطيع دورات التدقيق فيما بعـد أن تحقق اعتمادًا أكبر على قدرة الهيئة التدريسية في الحكم على نفسها، كما في الدراسات الذاتية التقليدية.

استخدمنـا لجنة من 18 عضـوًا تضم جميع المؤسسات، ولكـن القيود التي فرضها استخـدام أعضاء لجان خارجيين (أجانب) حددت كل زيارة بمدة تتراوح بين يوم واحد

ويومين. واللجان الكبيرة تسمح باختبار نماذج من عدد أكبر من الأقسام وباشتراك عدد أكبر من الأفراد في العملية، ولكن تنظيم العملية يصبح صعبًا. كانت اللجان السويدية أصغر بكثير، وستكون هونغ كونغ أصغر في جولتها الثانية. وتتألف لجنتنا من ثمانية أعضاء من Ugc (نصفهم تقريبًا أجانب)، وخبيرين أجنبيين في تقويم الجودة، وثمانية أعضاء من المؤسسات نفسها.[46] شارك أعضاء المؤسسات بصورة كاملة، حتى عندما كانت مؤسساتهم قيد التقويم.

أجرت اللجنة مقابلات مع القيادات الإدارية والأكاديمية، والهيئات التدريسية، والطلاب، وكانت المقابلات غير رسمية مع تأكيدها على ما كان يجري تمامًا وعلى شعور المذكورين تجاه ذلك أكثر من التركيز على شكليات بنية اللجنة وحفظ السجلات. وكانت نماذج من السجلات المناسبة متوافرة في غرف المقابلات، وكان الذين تجري المقابلة معهم وأعضاء اللجنة يعودون إليها من وقت إلى آخر. وبتقسيم نفسها إلى جماعات فرعية تتألف كل منها من ثلاثة أشخاص لمقابلات الكلية -والقسم- وبالسماح بجولتين لمقابلات المجموعات الفرعية، أصبحت الهيئة قادرة على تحديد 12 وحدة من هذا النوع في كل مؤسسة. وأثبت هذا كفايته من أجل معرفة ما كان يحدث على الأرض. وأعطت جلسة ختامية قرب نهاية الزيارة المجموعات الفرعية فرصة لمقارنة الملحوظات حيث المعلومات مازالت حاضرة في ذهن كل عضو.

استخدم الأعضاء المشاركون مبادئ الجودة المبتكرة لمساعدتهم على بناء تفكيرهم وإيصال أفكارهم للخاضعين للتدقيق. وقد ثبت أنه من السهل تقرير إذا كان سلوك المستجيب متوافقًا مع المبادئ. وتحدث الأساتذة و أعضاء الهيئة التدريسية الذين اعتنقوا المبادئ بثقة عن أنشطتهم، في حين أبدى غير المهتمين بتلك المبادئ ضعفًا وضحالة بعد دقائق قليلة فقط. إن صعوبة تلفيق هذه المحادثات قد جعلت TLQPR مقاومًا قويًا للمراوغة. وقد أصبحنا أكثر راحة مع المبادئ مع تقدّم سلسلة الزيارات الميدانية، وفي النهاية كنا نتعامل معها كمعايير تدقيق ناشئة.

قدم أعضاء اللجنة المؤسساتية الثمانية أوصافًا داخلية للتفكير المؤسساتي عن عمليات الجودة وأمثلة عن الممارسة الجيدة والسيئة. وثمة لجنة استشارية مؤلفة من ممثلين عدة عن كل مؤسسة ساعدت أيضًا في تسهيل الاتصال عبر العملية. وكانت كل

مؤسسة تنشر تقريرها (مطبوعًا وعلى الويب)[47]، لذا فإن المؤسسات الأخيرة في تسلسل الزيارة كانت تستفيد من خبرة المؤسسات الأولى. لقد شعرنا أن الاتصال الواسع كان مفضلًا؛ لأن الهدف الرئيس للجولة الأولى من جولات TLQPR كان تطويريًا، بحيث يؤسس عمليات جودة التعليم كعادة مستمرة في كل مؤسسة. وقد سهّل الاجتماع الواسع الذي عقدته اللجنة الاستشارية بعد نشر جميع التقارير الاتصال وبيّن نموذج الممارسة الجيدة (المقارنة المرجعية) عبر المؤسسات.

وفي حين أن المسؤولية (المحاسبة) كانت ذات أهمية ثانوية، فإنها تظل هدفًا مهمًا. وأعلنت UGC جهارًا أن المراجعة سوف «توجّه التمويل». أي أن المؤسسات، على المدى الطويل، التي تأخذ عمليات جودة التعليم جديًا سوف تصيب نجاحًا أفضل من التي لم تفعل ذلك. لقد رفضت اللجنة أن تجيب على أسئلة تتعلق بكيفية توجيه التمويل جزئيًا من أجل اكتساب المرونة، وجزئيًا بسبب أن التحديد يمكن أن ينسف الأهداف التطويرية للمراجعة. لقد كررنا ألا توجد قاعدة ثابتة لذلك. وفي النهاية أصبح المقياس هو درجة الجدية التي تبديها كل مؤسسة بشأن أجندة عملية الجودة الخاصة بها، وليس الأداء الفعلي في وقت التقويم. ولكن من المتوقع أن تعطي الجولات المستقبلية وزنًا أكبر للأداء الفعلي.

مع نجاح الأمور تأثر تمويل لمؤسسة واحدة فقط بشكل مباشر وفوري. فقد تلقت تلك المؤسسة التقويم الأضعف للتدقيق. والأسوأ أنها تباطأت في إبداء التزامها للعمل على التحسين. ولاستنتاجنا أن المؤسسة تلك لم تتخذ عمليات الجودة جديًا، ألغينا تمويل بعض طلاب الدكتوراه. وظهر بعد ذلك نوع من التحسن في أثناء عدة شهور، فاستعادت التمويل بعد تقديم تقرير عن تقدّم لا بأس به في السنة اللاحقة. لم يكن المبلغ الذي جرى سحبه كبيرًا، ولكنه كان كافيًا للدلالة أن اللجنة أرادت العمل. ولقد استحسن المدافعون عن جودة التعليم داخل الجامعة ذلك التصرف؛ لأنه عزز سيطرتهم. وبتقليصنا الحسم عن المقيدين للدكتوراه (التي ضغطت عمليًا تمويل البحث)، أحبطنا أي انتقاد يدّعي أن طلبة الدراسة الجامعية كانوا يدفعون ثمن تقاعس الجامعة.

تجلى التأثير الفوري لـ«مراجعات جودة عمليات التعليم في هونغ كونغ» في جعل الجامعات والهيئة التدريسية تنخرط في حوار عن عمليات جودة التعليم. وضم الحوار أشخاصًا ما كانوا لـولا ذلك ليعون عمل الجودة واحتمالاتها، وعلى العمـوم كان الجواب مقبولًا. «هذه الأشياء ذات مغزى، وهـي تستحق عناء القيام بها». وقد طورت المؤسسات الثماني مبادرات للحفاظ علـى استمرار الحـوار. وتضمنت هـذه المبادرات مجالس خاصة بجودة التعليـم، ووحدات لدعـم جودة العملية لتطوير الاستشارة الداخلية والمهارة، وفي حالة واحدة على الأقل «وحدة تدقيق أكاديمية داخلية». وتتلمَّس عمليات جودة التعليم طريقها أيضًا في بروتوكولات التقويم الخاصة بالقسم وخطط عمل أعضاء الهيئة التدريسية بوجه فردي.

وفي متابعـة بروتوكولات الجودة الناجحة، أطلقـت UGC تقويمها الخارجي الخاص بـ TLQPR. استنتـج فريق من مركـز دراسات سياسة التعليم العـالي في جامعة تواينت، هولنـدا (سلطـة عالمية عن جـودة التعليـم العالي وضمـان الجـودة) أن المراجعة كانت «العمليـة الصحيحة في الوقـت الصحيح» وأنها يجب أن تستمر وتكون أكثر صرامة[48]. إن هذه اللجنة مستمرة في «المتابعة» باختبار عمليات الجودة في سياق تمويل يتجدد كل ثلاث سنـوات، ومشروعات رعايـة المقارنات المرجعية، وتخطيط دورة ثانيـة لعمليات المراجعة يجري البدء بها عام 2002.

كانـت تجربـة السويديـين مشابهـة لتجربة هونـغ كونـغ وللأسباب ذاتهـا. وساعد الحديـث عن عمليات الجـودة المدافعين عن الجودة في الجامعـات وساعد كي تكون مثل هذه العمليات ضمنية في رتابة المؤسسة. وعندما أدرت المقابلات في المؤسسات السويدية، ذكـر الأشخاص الذين خضعـوا للمقابلة واحدًا بعد آخـر أن «اللمسة الخفيفة» للبرنامج وأسلوبـه العميـق جعل من السهل ضـم الأساتـذة في مناقشات جوهريـة ناجحة[49]. وفي رد فعـل على اقتراح فاشل حيـث تسيّر نتائج التقدير على مستـوى الموضوع التمويل وفقًا لصيغـة معينـة، أكد المستشار للمؤسسات أن تدقيق عملية الجـودة لن يؤثر في التمويل أو يوجهه. وإذا أردنا أن نعيد باختصار ما ذكرناه نقول إن السماح بتواصل بسيط للأحكام قد يحفّز نشر عمليات الجودة بدرجة أكبر دون أن ينسف أهداف البرنامج التطويرية.

هوامش

1. كيرستين Kirstein (1999). القسم 3.
2. بارنت Barnett (1992)، ص89؛ وڤان ڤوغت Van Vught (1994) أيضًا، ص12.
3. غراهام Graham، وليمن Lyman، وترو Trow (1995)، ص3.
4. نقلًا عن غراهام، وليمن، وترو (1995)، ص3-.
5. بارنت Barnett (1992)، ص216. ورد في ڤان ڤوغت (1995)، ص8.
6. جمعيـة الحكام الوطنيين (1991)؛ ورد في نتلز Nettles، وكول Col، وشارب Sharp (1997). ص6. كتب التقرير جون أشكروفت John Ashkroft، حاكم ولاية ميسوري في ذلك الوقت.
7. نشـرة التعليم العالي «إعلان الحكام عن ثلاث سنوات مـن التركيز على التعليم» (أخبار اليوم- على الويب-، 13 تموز/يوليو، 2000).
8. سجل الكونغرس، هيئة أعضاء مجلس الشيوخ للشؤون الحكومية، 9 شباط/فبراير، 2000.
9. ديرنـغ Dearing (1997). يمكـن الوصول إلى الوثيقـة علـى: Www.Leeds.Ac.Uk/Educol/Ncihe/ Nr_142.Htm .
10. لشرح أوسع انظر في ماسي (1996)، الفصل 8.
11. الجمعية الغربية للجامعات والكليات (Wasc) تقوم بتجاربها مع التدقيق الأكاديمي.
12. رالف ولف Ralph Wolff، مدير تنفيذي، اللجنة الجامعية العليا التابعة للجمعية الغربية للجامعات والكليات (Wasc)، اتصال شخصي.
13. مادة هذه الفقرة والفقرة الآتية نقلًا عن نتلز، وكول، وشارب (1997)، من ص 37-45.
14. معهد الأبحاث الخاصة بالتعليم العالي (1999)، ص53.
15. نتلز وكول (1999)، من ص 11-12.
16. معضلـة التعليم العالي «سياسـات المدققين الإصلاحية لتقدير مستـوى تعلّم الطالب» (7 تموز/ يوليو، 2000، ص-آ/31).
17. هـذا المقطـع والمقطـع المذكور في الصفحـة الآتية من معهـد الأبحاث الخاصـة بالتعليم العالي، (1999)، ص55.

18. محاضـرة لجـون رانـدل John Randall، المدير التنفيذي لـ Qaa في ذلك الحـين، المؤتمر السادس للشبكـة الدولية لوكالات ضمـان الجودة في التعليم العالي Inqaahe (يعقـد كل سنتين)، بنغالور، الهند، 19-22 آذار/مارس، 2001.

19. ماسـي (2000). تقدم إجراءات مسـح ذوي العلاقة وقائعًا للنظام كله، وليس لخريجي المؤسسات الفردية.

20. اتصـالات شخصيـة. واجهت بريطانيا مشكلات حقيقية في تقدير مستوى جودة التعليم في نخبة مؤسسـات البحث لديها. فمن جهة، لم يكن أفضل الباحثـين بالضرورة هم أفضل المقوّمين، وفي جميـع الأحوال لم يكونوا متوافرين إلا فيما ندر لهذه المهمة المستهلكة للوقت. ومن جهة أخرى، لا تعترف الهيئة التدريسية في جامعات البحث الكبرى إلا بكبار الباحثين كأشخاص مؤهلين لتقدير المستوى.

21. ديل Dill (2000)، ص35.

22. بناءً على Iso 9001 (1987).

23. يقدم الفصل 11 حقلًا سادسًا ومبدأً ثامنًا يجب أخذهما بالحسبان فيما يتعلق بالكلفة.

24. ترو Trow (1994)، ص21.

25. انظـر ڤروم Vroom (1964)، ولولر Lawler (1981)، ونادلر ولولر Nadler & Lawler (1977) لشروحات عن نظرية التوقّع. طبّق ميتشل Mitchell (1974) النظرية في بيئات غير جامعية بدرجات متفاوتة من النجـاح. وقد جادل ستو Staw (1983) بـأن نظرية التوقع قد تفيد في فهم دافع وخيار سلوك أعضاء الهيئات التدريسية في التعليم العالي.

26. إويل Ewell (1999)، من ص 7-9، مع التعديل البسيط للتناسب مع السياق الحالي.

27. جرى انتقاد إجراءات التدقيق البريطانية الأصلية لتركيزها الزائد على شكليات ضمان الجودة، ولكن جرى تصحيح ذلك الأمر في مقاربة هونغ كونغ، والسويد، ونيوزلندا.

28. انظر سوان Swan (2001) على سبيل المثال.

29. محاضـرة ألقاهـا جان أڤنت مورس Jean Aavnet Morse، المديـر التنفيذي لهيئة ولايات الوسط، في المؤتمـر السادس للشبكة الدولية لوكالات ضمان الجـودة في التعليم العالي Inqaahe، بنغالور، الهند، 19-22 آذار/مارس، 2001.

30. كوبرز وليبراند Coopers & Lybrand (1993) المملكة المتحدة؛ وميد وودهاوس Mead & Woodhouse (2000) لنيوزلنـدا؛ وبرينـان وآخـرون Brennan Et Al. (1999) لهونغ كونـغ؛ وستنساكر Stensaker (1999/أ، 1999/ب) ونيلسون وواهلن Nikson & Wahlen (2000) للسويد. من أجل العمل مع Ncpi،

قـام ماسـي (2000) بتقويم البرنامج السويـدي وقارنه مع مقاربة الدنمـارك القائمة على تقدير المستوى.

31. ديل (2000)، ص36.

32. كريستيـان ثيون Christian Thune، مدير المركز الدانماركي للتقـويم التعليمي، متحدث مفوّه في شؤون التقـويم (ماسي، 1999 إضافة إلى اتصالات شخصية). أصرت وكالة ضمان الجودة البريطانية على استخدامهـا لعمليات التقييم على مستوى الموضوع حتى ربيع 2002، عندما بدأت بتبني التدقيق كنهج أساسـي. يجري طرح هـذه المسألة بوجه منتظم في الاجتماعات التي تعقـد كل سنتين للشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي.

33. ديل (2000). ص37.

34. انظر ماسي (1997/ب)، ماسي وفرنش (1997, 1999).

35. ماسي (2000).

36. كان لـدى هونغ كونغ ثلاث جامعـات بحث، جامعتين شاملتين (كانت سابقًـا للعلوم التطبيقية)، جامعتي آداب وفنون حرة، ومعهد واحد لإعداد المعلّمين. وقد دعمت الحكومة نحو 80% من كلفة التشغيـل. كان مركـز Ugc يضـم 20 – 22 عضوًا أكاديميًا نصفهم تقريبًـا من خارج البلاد. وقد عمـل مؤلف هذا الكتاب في المركز منذ 1990. يمكنم الحصول على مزيد من المعلومات عن نظام التعليـم العالي في هونـغ كونغ وعن مركز Ugc من موقع المركز على الشبكة: Www.Ugc.Edu.Hk. يحتوي الموقع روابط بأبحاث المركز المستشهد بها هنا وبتقارير Tlqpr عن كل مؤسسة.

37. فرنش وآخرون (1999)؛ فرنش، وماسي، ويونغ (2000). انظر أيضًا في الخواس El-Khawas وماسي (1996) لشرح النظام البريطاني.

38. ماسي (1996)، الفصل 10.

39. إن اختفـاء مـا يسمى بالحد المـزدوج، حيث أصبحت كليـات العلوم التطبيقيـة والآداب والفنون الحرة في هونغ كونغ جامعات مانحة ذاتيًا للاعتماد، قد أسهم أيضًا في ظهور الحاجة إلى Tlqpr (ظهـرت ظروف مماثلة في بريطانيـا). كانت عمليات ضمان الجودة المنظّمة بوجه أكبر مطلوبة لمعالجة مجموعة المؤسسات الكبيرة وشديدة التنوع ضمن نطاق Ugc.

40. واهلن (1998). ص28–.

41. بـير أنـكل Per Anckel، عضو برلمان محافظ، عمل على قيادة أجنـدة عدم المركزية في المحاسبة وتحديـد المسؤولية. وقد عيّن ستيغ هاغستروم Stig Hagström، أستاذ فيزياء في جامعة ستانفورد ومسؤول تنفيذي سابق عن Xerox، في منصب المستشار الذي جرى دعمه أخيرًا. كان هاغستروم

عارفًـا بعمليـات الجودة من عمله في Xerox، وكان من أشد مناصـري «اللمسة الخفيفة» المطلوبة لتحقيق توازن بين العمل التنفيذي والحرية الأكاديمية. لمزيد من المعلومات عن التجربة السويدية انظر في ماسي (2000) والمراجع المذكورة فيه.

42. واهلن (1998). ص35.

43. ميد وودهاوس (2000).

44. استُخـدم أيضًـا حقل خامس، هو كفاءة الموارد، إلا أنه لم يقـدم معلومات مفيدة وافرة؛ لأن Ugc هي المسؤولة عن تأمين الموارد.

45. أشـار ديل (2000)، ص39، إلى أن الدراسـات الذاتية التقليدية يمكن أن تكون ممارسات مضلّلة، وأن تولد الإحباط، وتقدم وثائق محدودة القيمة لفريق التدقيق.

46. كريستيـان ثيـون Christian Thune، مدير المركـز الدانماركي لضمان وتقـويم الجودة في التعليم العـالي، وجـون ستـودارد John Stoddard، رئيس مجلس الجـودة البريطانية (الكيـان الذي نفّذ التدقيـق الأكاديمـي البريطاني) عملا كخبيريـن أجنبيين. أما الكاتب، عضـو في Ugc، فهو من ترأسـ على اللجنـة. وأحد أعضاء المؤسسات، وهو ممثل عن معهـد التعليم المؤسس حديثًا، عمل كمراقب.

47. يمكنكم زيارة الموقع: Www.Ugc.Edu.Hk للوصول إلى تقارير مؤسساتية.

48. فريق المراجعة في Tlqpr (1999). حملة من أجل الجودة: مراجعة عمليات جودة التعليم والتعلّم في هونغ كونغ. هونغ كونغ: لجنة المنح الجامعية في هونغ كونغ. هناك موجز موجود على الشبكة على: Www.Ugc.Edu.Hk/English/Documents/Speeches/S_0804_d.Html

49. ماسي (2000).