

الفصل السابع

ضمان الجودة في التعليم
العالي بالملكة المتحدة

ضمان الجودة في التعليم العالي بالمملكة المتحدة

قطاع الجامعة University Sector

تعتبر جامعتا أكسفورد Oxford وكمبريدج Cambridge من أقدم الجامعات في المملكة المتحدة. فقد أنشئت في القرنين الثاني والثالث عشر الميلاديين، من أجل تقديم وتوفير المهارات المهنية التي احتاجها الملوك والقساوسة وذوو الأملاك لإدارة شئونهم في ذلك الزمان. وركزت معظم المناهج فيهما على التعليم الليبرالي، مع تأكيد أن المعرفة في حد ذاتها مهمة. وابتداءً من القرن الخامس عشر، توالى إنشاء الجامعات البريطانية.

غير أن معظم الجامعات التي أنشئت بعد القرن الخامس عشر اقتفت أثر جامعة أيدنبورج Edinburgh، تلك الجامعة التي تُعتبر الأولى بعد عصر الإصلاح في أوروبا. ولم تكن مؤسسة جامعية بالمعنى المتعارف عليه، وإنما كانت مؤسسة تُعنى بالشئون المدنية لأبناء ذلك الزمان. والتطوير الناجح للتكنولوجيا في أوروبا، خاصة في العلوم الهندسية والكيميائية كان له مردود إيجابي على البحث في الجامعات الأوروبية، خاصة في ألمانيا. وأدى ذلك إلى إنشاء جامعات في مدينتي مانشستر وبرمنجهام، لتقديم تدريب في العلوم والتكنولوجيا للوفاء باحتياجات الصناعة المحلية، ومساعدة البريطانيين على مساهمة التقدم في أوروبا. وحدثت تطورات مماثلة في أيرلندا الشمالية وويلز والجامعات القديمة.

وشهد النصف الأول من القرن العشرين تطورات تمثلت في إنشاء «كليات جامعية» في بعض المدن مثل نوتنهام Nottingham وإكستير Exeter يلتحق بها طلاب جامعة لندن الذين يحصلون على برامج للدراسة الخارجية. وكان الهدف من إنشاء مثل هذه الكليات هو تخريج طلاب لديهم القدرة على سد حاجة الدولة من الخبرات العلمية والتكنولوجية. واكتسبت هذه المؤسسات شهرة وذاع صيتها بعد الحرب العالمية الثانية.

إن الحاجة إلى أشخاص مدربين فنيا، وكذلك الطلب المتزايد على التعليم العالي، بالإضافة إلى الاعتقاد القائل بأن التعليم العالي يسهم بصورة كبيرة في تحقيق النمو

الاقتصادي، كل ذلك أدى إلى تكوين لجنة استقصاء حول التعليم العالي. وتحددت مهمتها في مراجعة نموذج التعليم كل الوقت في بريطانيا، وفي ضوء الاحتياجات والموارد القومية، وتقديم النصائح للحكومة حول مبادئ وأسس التنمية طويلة المدى في إطار الاحتياجات والموارد القومية. وأوصى تقرير لجنة التعليم العالي (١٩٦٣)، والمعروف بتقرير روبنز بعد رئاسة اللورد روبنز لها بزيادة أعداد الطلاب من (٢١٦,٠٠٠) إلى حوالي (٣٩٠,٠٠٠) بحلول عام ١٩٧٣ - ١٩٧٤، وإلى ما يزيد عن (٥٠٠,٠٠٠) بحلول عام ١٩٨٠ - ١٩٨١. وهذه الزيادة في أعداد الطلاب لا بد أن تقابلها زيادة في أعداد الجامعات بصورة تفوق ما هو موجود منها. وبالفعل تم إنشاء جامعات جديدة مثل سوسيكس Sussex وإسترلنج Stirling وألستر Ulster، بالإضافة إلى تحويل كليات التكنولوجيا المتقدمة إلى جامعات تكنولوجية متخصصة مثل استراشلد Strachelyde وباث Bath. وبالمثل أتيحت فرص الحصول على تعليم إضافي بإنشاء الجامعة المفتوحة Open University لتقدم تعليماً مرناً وعن بُعد.

ومن القطاعات الأخرى التي تُقدم التعليم بعد الثانوي قطاع التعليم البوليتكنيكي الذي تقع مسؤوليته على السلطات المحلية. وهذه الكليات البوليتكنيكية التي حظيت بمكانة الجامعة بعد الحرب العالمية الثانية تستهدف إعداد الطلاب للالتحاق ببرامج التعليم التي تقدمها جامعة لندن، وتحوّلت الكليات التي تقدم تكنولوجيا متقدمة إلى جامعات بعد تقرير روبنز Robbins، وظلت بعض هذه الكليات البوليتكنيكية تقدم تدريباً في المجالات التكنولوجية والعلمية والتجارية والاجتماعية.

ومع ذلك، فإن الحاجة إلى تطوير برامج هذه الكليات إلى المستوى الجامعي، وإلى زيادة أهميتها للمجتمع أدت إلى تكوين مجلس منح الدرجات الأكاديمية في عام ١٩٦٤، الذي قدّم ميكانيزماً بمقتضاه يتم منح الدرجات العلمية في المؤسسات التي ليست لها سلطة منحها. وفي عام ١٩٦٧، تحوّلت ثلاثون كلية من هذه الكليات التكنولوجية في إنجلترا وويلز إلى كليات بوليتكنيكية، وظلت إدارتها تابعة للسلطات المحلية. وصارت مهمة هذه الكليات تقديم دراسات فنية ومهنية كل الوقت في مجالات ذات علاقات تكاملية بالدراسات التي تقدمها الجامعة، بالإضافة إلى إجراء أبحاث تطبيقية محدودة، ودراسات مناسبة للاحتياجات القومية والمحلية.

ومع ذلك، ظل تقديم دراسات طول الوقت هو نشاطها الرئيسي، التي اكتسبت من خلالها شهرة في تقديم أساليب تدريس ابتكارية، مثل الدراسات المصغرة (غير طبقى) modular، وكذلك تقديم دراسات تتفق والاحتياجات المحلية. واختلف طلاب هذه الدراسات في خلفياتهم الاجتماعية، فمعظمهم من كبار السن. ولم تحظ هذه المؤسسات بالدعم الحكومي الكافي الذي تلقاه الجامعات.

وباستثناء جامعة بوكينهام Buckingham، تحصل كل الجامعات البريطانية على نسبة كبيرة لتمويلها من الحكومة وإن كان هذا الدعم قد أخذ يتراجع في السنوات الأخيرة. فمن ١٩١٧ إلى أبريل ١٩٨٩ كان الدعم الحكومي للجامعات يتم من خلال لجنة المنح الجامعية UGC، وهي هيئة شبه مستقلة ذاتيا أعضاؤها أكاديمون، ولم يكن للحكومة دخل في تعيين رؤساء الجامعات. واحترام الاستقلال الذاتي للجامعات معناه تخصيص المعونات في إطار الخطوط أو الأطر الحكومية العريضة، لكن مع تدخل بسيط من الحكومة. ومنحت الجامعات سلطة منح الدرجات العلمية، وصارت موحدة في مستوياتها من خلال استخدام نظام الممتحن الخارجي. وفي أبريل ١٩٨٩، تم استبدال لجنة المنح الجامعية بمجلس تمويل الجامعات UFC.

وقبل عام ١٩٩٢ كان هناك ست وأربعون جامعة يتم تمويلها بواسطة مجلس تمويل الجامعات UFC، بالإضافة إلى مؤسستين (الكلية الملكية للفنون ومعهد كرانفيلد للتكنولوجيا) يتم تمويلها بواسطة قسم العلوم والتربية، وكذلك جامعة واحدة خاصة، هي جامعة بوكينهام Buckingham. وكان هناك أيضاً ثلاث وثلاثون كلية بولتيكنيكية في إنجلترا وويلز، يتم تمويلها بواسطة مجلس تمويل الكليات والمعاهد البولتيكنيكية PCFC، بالإضافة إلى خمس عشرة مؤسسة مركزية في أسكتلندا، اثنتا عشرة منها يتم تمويلها بواسطة قسم التربية الأسكتلندي، وثلاث كليات للزراعة يتم تمويلها بواسطة قسم الزراعة الأسكتلندي. ومع ذلك، أدى التمايز الطفيف بين الجامعة والكلية البولتيكنيكية إلى صدور قانون التعليم العالي والإضافي عام ١٩٩٢، الذي تم بمقتضاه إلغاء النظام المزدوج binary system. ونالت الكليات البولتيكنيكية في إنجلترا والمؤسسات المركزية في أسكتلندا مكانة الجامعة نفسها، وصار لها الحق في منح الدرجات العلمية كما صار لثمانى مؤسسات أخرى، مثل معهد لندن وكلية الملكة مارجريت وايدنبرج، الحق في منح الدرجات العلمية. وكانت بعض الجامعات الجديدة لديها برامج بحثية طموحة، لكن الكثير منها صار مجرد مؤسسات تعليمية. وتم استبدال

مجلس تمويل التعليم العالي، كهيئة مؤقتة Interim والـ UFC والـ PCFC ، بأربع هيئات، هي: مجلس تمويل التعليم العالي لإنجلترا HEFCE، ومجلس تمويل التعليم العالي الأيسكتلندي SHEFC، ومجلس تمويل التعليم العالي لويلز HEFCW، وقسم التربية لأيرلندا الشمالية DENI والذي يتلقى النصائح والإرشادات من مجلس التعليم العالي لأيرلندا الشمالية.

المحاولات المبكرة لضمان الجودة

قبل إدخال نظام ضمان الجودة رسمياً في التعليم العالي بالمملكة المتحدة، كان لدى الجامعات التي أنشئت قبل عام ١٩٩٢ نظام لضمان الجودة متمثلاً في نظام لجنة الجامعة التقليدية ونظام الممتحن الخارجي. ففي نظام لجنة الجامعة، كان يتم تطوير المقررات والموضوعات من خلال لجان على مستوى القسم والكلية والجامعة، مع إشراك أعضاء من خارج الجامعة في عملية التطوير، وإجراء عمليات مراجعة دورية لها. كذلك كان يؤخذ في الاعتبار آراء الطلاب والخريجين حول فاعلية التعليم وجدواه ومدى مناسبة المقررات، وكذلك آراء أصحاب الأعمال حول مدى مناسبة المقررات وجودة الخريجين. وكان يتم قياس الإنتاجية البحثية من خلال النشر في الدوريات العلمية، مثل الصحف الدولية ودور النشر. كذلك كان يتم تقييم المشاركة في شئون المجتمع، وكانت تتم ترقية عضو هيئة التدريس، بناء على أدائه المتميز في التدريس والبحث وخدمة المجتمع.

وفي إطار نظام الممتحن الخارجي، كان يتم دعوة بعض الأساتذة المميزين من جامعات أخرى لإبداء الرأي حول مناسبة المنهج وطرق التقييم، ومستويات الأداء المتوقعة في الدرجات العلمية المختلفة التي تُمنح. وكانت زيارتهم تتم بصفة منتظمة، وفي بعض الأحيان كان يتم تعيينهم أعضاء في مجالس الجامعة أو الكلية أو القسم كأعضاء من الخارج.

ولقد قيل آنذاك إن نظام لجنة الجامعة التقليدية ونظام الممتحن الخارجي قد يحقق الجودة المرغوبة في الدرجات التي تمنحها الجامعات. وسعت كل المؤسسات الجامعية جاهدة لتحقيق الجودة في التدريس والبحث، وسخرت كل الإمكانيات المادية والبشرية لذلك. أما في قطاع الكليات البولتيكنيكية، تحققت الجودة بواسطة هيئات خارجية. والبرامج التي تقدمها هذه الكليات كانت مخصصة للدرجات العلمية التي يمنحها مجلس منح الدرجات الأكاديمية القومي CFNAA، الذي وضع المستويات التي يجب

أن تُتبع، وكانت له سلطة قبول أو رفض المقرر. وكانت هناك هيئة خارجية أخرى، هي مفتشو صاحبة الجلالة Her Majesty's Inspectors الذين كانت مهمتهم تقييم جودة التدريس، ونشر نتائج عمليات التقييم.

ولم تكن الحكومة مقتنعة بأن نظام ضمان الجودة غير الرسمي الموجود في قطاع الجامعة يحقق الجودة المرغوبة في التدريس والبحث. وتمشى ذلك مع رغبتها في مضاعفة نسبة الملتحقين بالتعليم العالي. ورأت الحكومة أن ذلك ممكن تحقيقه دون زيادة التمويل إذا قامت الجامعات بتغيير واستخدام منهج مرن. واستراتيجيات تعليم وتعلم مرنة التي تتبعها الكليات البولتيكنيكية. ونتيجة لذلك، حثت الحكومة على استخدام نظام مفتش صاحبة الجلالة في تقييم جودة التدريس في الجامعات، والذي أدى بدوره إلى إدخال برنامج تقييم المواد الدراسية عام ١٩٩٢. وكانت الحكومة مقتنعة أيضاً أن النظام المتبع يستهلك الجزء الأكبر من الموارد المخصصة للبحث. وفي عام ١٩٨٦، شرعت في تطبيق التقييم المنظم، وتحديد ماهية جودة البحث في الجامعات. وقد مهد ذلك الطريق precursor لتطبيق نظام التقييم البحثي اعتباراً من عام ١٩٩٢. وبالتالي وفي سعيها لزيادة الفاعلية والكفاية في قطاع الجامعة، أدخلت الحكومة برامج منفصلة لضمان الجودة في التدريس والبحث. وفي عام ١٩٨٨ ألغت نظام الحيازة أو فترة تولى الوظيفة للمعينين الجدد.

ضمان الجودة في التدريس

مجلس جودة التعليم العالي HEQC

في عام ١٩٩٠ وفي محاولة لتفادي إدخال نظام التفتيش على التدريس، أنشأت لجنة مديري ونواب مديري الجامعات البريطانية وحدة فحص أكاديمية لدراسة scrutinise ترتيبات أو إجراءات ضمان الجودة في التعليم العالي، وأطلقت على هذه الوحدة وحدة الجودة، وقامت بمراجعة العمليات الداخلية للمؤسسات الجامعية في محاولة للوقوف على المستويات التي تحقق الجودة الأكاديمية. وكان تقييم الوحدة منصبا على العمليات وليس على المستويات في حد ذاتها، وتمت زيارة الجامعة ونشرت النتائج. وفي عام ١٩٩٢، وعقب قرار الحكومة منح الكليات البولتيكنيكية مكانة الجامعة ووضعها نفسه، تم توسعة وحدة الفحص الأكاديمية وتحويلها إلى مجلس جودة التعليم العالي Higher Education Quality Council (HEQC)، وهي هيئة تتبع الجامعات القديمة

والجديدة وكليات التعليم العالى. وكان أعضاء لجنة الفحص من الأكاديميين المتدربين لفترة محدودة من جامعاتهم الأصلية.

والهدف الأساسى لمجلس جودة التعليم العالى هو تعضيد مبدأ التنظيم الذاتى. كما استهدف هذا المجلس التأكيد للعامه مدى قدرة الجامعات على توفير ميكانيزمات التنظيم الذاتى والأطر اللازمة لتحقيق الجودة وضمائها فى التعليم العالى. ولتحقيق ذلك، تم وضع عدد من المصطلحات المرجعية التى يستعين بها مجلس ضمان الجودة، وأول هذه المصطلحات Terms هو دراسة ومراجعة، بناءً على طلب الجامعات، الميكانيزمات والبنى المستخدمة لإدارة الجودة الأكاديمية وتطويرها وضمائها وإثرائها، فى ضوء الأهداف العامة والخاصة للجامعات. وثانيها الوقوف على المدى الذى من خلاله تعكس الإجراءات الممارسة الجيدة فى إثراء الجودة وتطبيقها بفاعلية. وثالثها إعداد تقرير عن كل فحص ونشره، ورابعها إعداد تقرير سنوى وعرضه على مجلس جودة التعليم العالى HEGC للوقوف على المثالب والإيجابيات فى التعليم العالى. وتختص نظم الفحص بالوقوف على مدى وجود إجراءات وعمليات ضمان الجودة. وفى الوقت نفسه لا تختص بمقارنة مستويات برمجة الدرجات أو إصدار أحكام حول جودة التدريس من عدمه.

وتبدأ عملية الفحص بمراجعة التوثيق المقتضب الذى تعده الجامعة تماثيا مع تعليمات مجلس جودة التعليم العالى، ويتقابل فريق الفحص لدراسة التوثيق وتحديد الإمكانيات الإضافية وفحصها قبل زيارة الجامعة. وتستمر الزيارة عادة بضعة أيام، ويعقد الفريق خلالها سلسلة اجتماعات مع الأكاديميين وبعض الموظفين، الطلاب والخارجين. وبعد ذلك يتم إصدار تقرير يتضمن - بعد تحليل الموقف - توصيات ومقترحات غير ملزمة للجامعة. وفى النهاية يتم إرسال التقرير إلى الجامعة لدراسته وإظهار نقاط القوة والضعف فيه، وتُعطى الجامعة مهلة أربعة أسابيع للرد على التقرير.

وساعد مجلس فحص التعليم العالى HEQC على تحويل نظام الفحص الذى كان متبعاً فى الجامعات القديمة إلى نظام أكثر وضوحاً وثقافية لكل الجامعات بلا استثناء. ويوجد فى كل جامعة فريق عمل خاص بضمان الجودة، تكون مهمته إصدار تقارير حول أسلوب وشكل الممارسة الجيدة التى تضمن الجودة فى مجال الصناعة والتعليم العالى، مع إظهار أوجه الاختلاف بين المجالين. وحتى إذا كانت التقارير متعلقة

بالعمليات وليس بالمستويات، إلا أنها (أى التقارير) تعتبر أداة قوية للتغيير، وتكون توصياتها ملزمة للجامعات. والجامعات الجديدة التي كانت فى الأصل كليات بوليتكنيكية، تبحث أيضاً عن نظام للجودة، يفوق نظام التفتيش الذى كانت تبسعه قبل تحويلها إلى جامعات.

لجنة تقييم الجودة ومجالس تمويل التعليم العالى

ومع ذلك، فإن عمل وحدة الفحص الأكاديمية، وكذلك مجموعة ضمان الجودة التى حلت محل هذه الوحدة بعد ذلك، لم يكن كافياً لمنع الحكومة البريطانية من تأسيس لجنة لتقييم الجودة فى سبتمبر ١٩٩٢ لكل مجلس من مجالس تمويل التعليم العالى فى إنجلترا واسكتلندا وويلز (HEFCE و SHEFC و HEFCW). وتم إلغاء المجلس القومى للمنهج Awards الأكاديمية وأعطى مفتشو صاحبة الجلالة الصلاحية والسلطة لتقييم جودة التدريس فى الجامعات البريطانية القديمة والحديثة على السواء فى دوائر ذات ثلاث سنوات - وأطلق على ذلك تقييم المادة الدراسية، وتمت مراجعة خبرات التعليم وإنجازات الطلاب فى ضوء الأهداف العامة والخاصة للمؤسسة. واستهدف هذا التقييم التأكيد من توافر شروط الجودة فى التعليم الخاص الذى يمول مجالس تمويل التعليم العالى HEFC، من أجل اتخاذ خطوات إصلاحية سريعة إذا تطلب الأمر، ضماناً لاستمرار تمويلها. وترتب على نشر تقارير ونتائج التقييم وكذلك التقارير السنوية حدوث حرج لمؤسسات التعليم العالى ذات الأداء غير الجيد، الأمر الذى فرض عليها ضرورة القيام بإصلاحات ضماناً للجودة فيها.

واستمرت الفترة الأولى لتقييم الجودة من ١٩٩٢ حتى مارس ١٩٩٥، وبدأت المرحلة الثانية من أبريل ١٩٩٥ ومازالت مستمرة حتى الوقت الحاضر. وخلال الفترة الأولى تم تصنيف جودة الأداء التدريسى إلى ممتاز ومقبول وغير مقبول، وطلب من الجامعات القيام بتقييم ذاتى لمعدل الأداء فيها فى ضوء أهدافها العامة والخاصة، وإذا ثبت أن الأداء فيها مقبول، تكون ملزمة بتحسين الأداء فيها من المستوى المقبول إلى المستوى الممتاز. واستخدم القائمون على التقييم نموذجاً لتقييم المهام النوعية وتقديرها وفق معايير معينة. والضوابط المالية قصد منها الضغط على الجامعات ذات المهام الفرعية Submissions بأنها فى خطر، وتحتاج إلى تعديل الأوضاع فيها. وقامت بعض

الجامعات الأخرى بوضع إجراءات لاستخدامها في تقييم المؤسسات التعليمية، وتم اختيار خمسة عشر أخصائياً أكاديمياً لحضور برامج تدريبية في تقييم جودة المؤسسات. وبلغت تكلفة المرحلة الأولى ستة ملايين ونصف المليون جنيه إسترليني بخلاف تكلفة الديون الخاصة بالجامعات. و يوضح الجدول (٧-١) نتائج المراجعة لعام ١٩٩٤ الخاصة بالدراسات في الإدارة والأعمال التجارية على مجموعة من الجامعات الإنجليزية ذوى الخلفيات المختلفة.

جدول (٧ - ١): نتائج المراجعة فى الإدارة والأعمال التجارية

فى الجامعات الإنجليزية لعام ١٩٩٤.

نتيجة التقييم	المؤسسة
مقبول	Cambridge كمبردج
مقبول	Oxford أكسفورد
مقبول	Durham درهام
ممتاز	London School of Economics مدرسة لندن للاقتصاد
مقبول	Birmingham برمنجهام
مقبول	Hull هل
مقبول	Leicester لستر
ممتاز	Manchester مانشستر
ممتاز	Nottingham نوتنجهام
ممتاز	City سیتی
ممتاز	De Montfort دى مونتفورت
ممتاز	Kingston كنجتون
ممتاز	Nottingham Trent نوتنجهام ترنت
مقبول	Portsmouth بوريسماوث
ممتاز	Bath باث
ممتاز	Lancaster لانكستر
ممتاز	Warwick وارويك

ولقد ساهم البرنامج فى الإعلاء من شأن ومكانة التدريس؛ خاصة فى الجامعات القديمة. بينما قامت الجامعات ذات الأداء غير المقبول بعلاج جوانب الضعف فيها. وأظهرت دراسة أجريت حول تأثير البرنامج فى إنجلترا، فى الفترة ما بين سبتمبر ١٩٩٥ وفبراير ١٩٩٧، أن كل الأكاديميين الذين يعملون كمقومين متخصصين (اختصاصيين) بين ١٩٩٢ و١٩٩٦ شعروا أن فاعليتهم التدريسية قد تحسنت. كما شعر الكثيرون منهم أن لديهم القدرة على التأثير فى الممارسات التدريسية فى أقسامهم، من خلال المناقشات غير الرسمية مع الزملاء وعملية الإنجاز المهنى لهم.

ومع ذلك، هناك مثالب فى الجهود المبذولة، فعلى سبيل المثال، يرى ألدلمان (١٩٩٦) Alderman أنه لا يوجد فى إنجلترا توجيه محدود بشأن محتويات التقييم الذاتى. كذلك توجد معلومات بسيطة عن النموذج أو القالب المستخدم للتقنية يترتب عليه عدم وضوح الأساس المطلوب لتحديد مواقيت الزيارات، والتوصل إلى النتيجة النهائية، بالإضافة إلى غموض مفهوم التفوق والامتياز، هذا من ناحية. ومن ناحية أخرى، فإن التدريب الذى حصل عليه المقومون (الاختصاصيون) ممن ليست لديهم خبرة مهنية كافية فى ضمان الجودة، كان قصيراً للغاية. وبلغ عدد الزيارات الميدانية (٥٥٧) من جملة (٩٧٦) زيارة كان مفروضاً إجراؤها بنسبة (٥٧٪). وبالمثل أجريت الممارسة والتطبيق كما لو كان الأمر لا يهم الأكاديميين وضرورة تأهيلهم بصورة جيدة.. وتم التركيز بدلا من ذلك على انتهاج البيروقراطية العقيمة للمقيمين.

وأدت جوانب الضعف هذه إلى عدد من النتائج غير الجيدة.. فعلى سبيل المثال أدى عدم وضوح الرؤية بالنسبة إلى المستويات المختلفة للأداء، والتدريب غير الكافى للمقيمين، إلى الاستخدام غير الواضح للمعيار الذهبى gold standard على عكس النية المعلنة لفحص التقييم الذاتى للجامعة فيما يتعلق بأهدافه العامة والخاصة. فثلاثة أرباع التقديرات الممتازة خصصت للجامعات القديمة، خاصة تلك التى كان أداؤها جيدا فى ممارسة التقييم البحثى. ويرجع ذلك إلى أن الجامعات ذات البرامج البحثية الكبيرة (لديها) موارد جيدة وأشياء أخرى مماثلة. والموارد الجيدة تتيح تدريساً جيداً ومستويات التقدير التى وضعتها الجامعات القديمة استخدمتها الجامعات الأخرى أثناء إجراء عمليات الفحص لبرامجها.

وتمت زيارة بعض المؤسسات الجامعية الفقيرة فى برامجها، وحاولت تبرير الأداء فيها

بعدم إجراء زيارة مستديمة لها، وأنه يتم تقويمها فى ضوء مهامها الفرعية، وليس فى إطار رسالتها الأساسية. ومن ناحية أخرى، لم يتم تقويمها فى ضوء مهامها الفرعية وليست فى إطار رسالتها الأساسية. ومن ناحية أخرى، لم تتم زيارة الجامعات ذات الأداء الجيد، وتم تبرير الأداء فيها على أساس مهامها الفرعية، ويستخلص من ذلك أن هناك جامعات اعتبر الأداء فيها مقبولا، وأخرى تتميز بضعف الأداء فيها، وهى حالة مخيفة، خاصة إذا كان الهدف هو التقليل لزيادة جودة التدريس فيها.

ولا ريب أن غياب التعميم فى المعايير المستخدمة لتقييم الأداء فى المواد والموضوعات يؤدى إلى اختلاف النسبة المثوية للجامعات ذات المستويات الممتازة فى المواد الخمسة عشر. إذ وصلت النسبة المثوية إلى (٧٠٪) فى علم الأتروبولوجيا (الإنسان) Anthropology، بينما لم تتجاوز النسبة (١٠٪) فى علم الكمبيوتر (الحاسوب). وهذا يؤكد أن القائمين على التقييم للمواد المختلفة يختلفون فيما بينهم حول ماهية التفوق أو الامتياز excellence.

واستخدام نتائج التقييم لتحديد حجم التمويل اللازم لتطوير التدريس والتعليم (٥, ٤ مليون جنيه إسترليني) دليل على الظلم أو عدم العدالة. فالجامعات التى تمت زيارتها، وكذلك تلك التى تدعى تفوقها فى الأداء، هى التى خصصت لها موارد مالية لا بأس بها، فى حين أن كثيرا من الجامعات ذات الأداء المقبول، لم يتم تخصيص موارد مالية كافية لها، بدعوى أنه لم يتم زيارتها، بصرف النظر عن جودة التدريس فيها. كذلك أوضحت عمليات التقييم نتائج غير متوقعة ومزعجة للحكومة (البريطانية). فالجامعات الجديدة كان متوقعا أن يكون الأداء فيها جيدا، نظرا لخضوعها لعملية فحص وتفتيش خارجى، واشترط إثباتها بشهادة تفيد أنها تفى بالشروط اللازمة لضمان الجودة، وكان متوقعا أن تطالب الجامعات القديمة بتحسين الأداء التدريسى فيها، إذا أريد لها أن تستوعب الطلاب ذوى الموارد المحدودة، وتوقع الحكومة أن تطلب الجامعات الجديدة مزيدا من التمويل، بسبب نقص موارد التمويل لديها، وليس بسبب عدم قدرتها على تجويد التدريس، وهو أمر أزعج الحكومة فى سعيها لزيادة الأماكن بالجامعات، مع تخفيض حجم التمويل الذى تقدمه لها.

وأدت هذه المشكلات إلى إحداث تغييرات مهمة على البرنامج فى أبريل ١٩٩٥، بعد التشاور المكثف مع قطاع التعليم الجامعى. فأول هذه التغييرات هو إخضاع جميع الجامعات للزيارة، وثانيها لم يسمح بالادعاء النظرى بتحقيق التفوق، وثالثها إدخال بنية عامة لتقييم جودة ستة جوانب جوهرية للمحتوى، على أن يقدم التقييم الذاتى للجامعة معلومات تفصيلية عن كل جانب منها. وهذه الجوانب الستة هى تصميم وتنظيم المنهج، والتدريس، والتعلم والتقييم، وتقديم الطالب وتحصيله، وتوجيه وإرشاد الطالب، ومصادر التعلم، تعزيز زيادة وإدارة الجودة. ورابعها قياس أداء الجامعة فى كل جانب فى مقياس مدرج من (١) إلى (٤)، بحيث يشير الرقم (٤) إلى أعلى مستوى، من أجل إنتاج مستوى مدرج، يشق منه حكم عام أو شامل. وجودة التدريس تكون فى مستوى مقبول إذا كان عند الرقم (٢) أو أكثر فى كل من الجوانب الستة.. وإذا كان أى جانب من الجوانب الستة عند الرقم (١)، فمعنى ذلك أن المؤسسة مطالبة بإنجاز الإجراءات اللازمة لعلاج جوانب القصور، كشرط لحصولها على التمويل فى المستقبل. ولا بد من إعادة تقييم البرنامج فى خلال عام، وبعد ذلك إذا ظل جانب أو أكثر عند الرقم (١) أو حصل على نقطة واحدة، حيثئذ تكون جودة البرنامج غير مقبولة، ويتم سحب التمويل الخاص به كلياً أو جزئياً. وخامساً يتم زيادة البرنامج التدريبى للقائم على التقييم من يومين إلى يومين ونصف، بحيث يأخذ فى اعتباره الأهداف العامة والخاصة للمحتوى، ومراعاة التنوع الثقافى والفرض. وسادسها يتم نشر تقرير واحد بعد الزيارة التقييمية، بحيث يحتوى على خمسمائة كلمة، شاملة الأهداف العامة والخاصة.

وعلى الرغم من هذه التغييرات، فإن طريقة التقييم الجديدة لا بد أن تتضمن العناصر الأساسية، ومن ثم يظل التقييم الذاتى مسئولية مقدم المادة (المحتوى)، وكذلك تقييم خبرة الطالب فى التعليم وإنجازه فى ضوء الأهداف العامة والخاصة للمادة. ويستمر التقييم الجامعى بواسطة خبراء مهنيين وأكاديميين من الخارج، ويحدث بطريقة موضوعية.

وفى العام الدراسى ١٩٩٥/١٩٩٦، وهى السنة الأولى التى استخدم فيها النظام

الجديد للتقييم، تم تقييم المواد الآتية: الهندسة الكيميائية، وعلم الاجتماع، وعلم اللغويات، واللغة الفرنسية والألمانية واللغات والدراسات الإيطالية والعبرية، واللغات والدراسات الروسية وأوروبا الشرقية . وتمت (٢٧٢) زيارة، منها (١٦٥) للجامعات القديمة، و(١٠٧) للجامعات الجديدة، وتحققت جودة مقبولة في (٩٩٪) من المواد المقدمة، و(٤٢٪) حققت التقدير (٤). وحققت الجامعات القديمة مستوى عاليا (الرقم ٤) في خمسة جوانب من الجوانب الستة، مقارنة بما حققت الجامعات الجديدة. وفي جانب ضمان الجودة وزيادتها تفوقت الجامعات الجديدة على الجامعات القديمة، وانخفض المستوى في جانبي مصادر التعلم، وضمان الجودة وزيادتها. ومع ذلك ظلت الفروق في الأداء بين الجامعات القديمة، والجديدة محدودة، ووصل الاختلاف الملحوظ بينها عند مستوى (١٠٪)، وهو جانب مصادر التعلم.

وأحسن استقبال التغييرات، فعلى سبيل المثال، اعتبر المستوى المدرج أداة بنائية أفضل من التدرج الأحادي، الذي كان يستخدم سابقا في تحسين الجودة. وتم تقديم مقترحات للتحسين في كل التقارير الخاصة بجوانب تمويل المقررات التي حصلت على مستوى (٣) فأقل، وبطريقة مفيدة ومرحلية. وأدى استخدام استقصاءات التقويم التي حققت للمراجعة من جانب القائمين على التقييم (المقومين) والمؤسسات الجامعية إلى تدعيم الرقابة على النظام، وتحسن تدريب المقومين، بالإضافة إلى أن زيادة نسبة المقومين من خارج التعليم العالي ساهمت في زيادة الاهتمام باحتياجات كل من يهمهم أمر التعليم العالي، التي ظهرت في عملية التقييم.

هيئة ضمان الجودة في التعليم العالي (١٩٩٧)

ومع ذلك، سوف تظل المشكلات قائمة. فإنتاج التقارير مازال بطيئا، وتأكيد عضوية الفريق مع المؤسسات الجامعية يجب أن يكون أسرع، بالإضافة إلى أن تكوين الفريق يجب أن يضاهاى طبيعة وحجم تقديم المقررات الدراسية، ويجب أن تتغير أيضا رؤية المؤسسات ذات الفرص المحدودة للتعقيب على القضايا التي يثيرها الفريق الزائر.

ويتمثل الانتقاء الأساسى فى أن المؤسسات يجب أن تتعلم كيفية تشغيل وإدارة النظام بفاعلية، بحيث تنجح فى تحقيق مستويات أعلى مما تستحق. وهذا التقدير أثارتة اللجنة القومية لفحص الجودة فى التعليم العالى (١٩٩٧) والمعروفة بلجنة التثمين والتقدير «ديرنج» Dearing. وتحقق الجامعات ذلك من خلال استفادتها من الاستشارات الفردية فى تقديم النصائح حول التكتيك أو الطريقة Tactics والاستراتيجية المتبعة، أو من خلال إرسال القائمين على إدارتها لحضور مقررات تدار مهنيا لمدة يوم أو يومين. وكما يقول الدرمان Alderman (١٩٩٩) لابد أن تتعلم الجامعات القواعد غير المكتوبة للعبة، وعما يجب ولا يجب أن تفعله عند تقديم أهدافها العامة والخاصة، مثلما يحدث عندما تطالب بعدم التعقيد فى الدعاوى التى ترفعها. وظهور هذه الصناعة الثانوية والإضافية لمساعدة الجامعات فى عمليات الإعداد للفحص الخارجى هى أقل الموضوعات نشرا، وتعتبر إحدى النتائج غير السارة وغير المحببة لضمان الجودة فى التعليم العالى بالمملكة المتحدة.

وتوجد مشكلات أيضا ناتجة من عملية التقييم والجودة، ومن قيام هيئات منفصلة بإجرائهما. كما يوجد تشابك واستنساخ؛ لأن فحص الجودة وتقييم المقررات هما جانبان لعملة واحدة، فأحدهما يؤدي للآخر، لأن وجود عمليات إدارية جيدة يؤدي إلى جودة التدريس والتعليم. والتكاليف أيضاً كبيرة، نظرا للحاجة إلى وجود نوعين من التنظيمات، وبالتالي على مؤسسات التعليم العالى الاستجابة مرتين.

وهذه الاهتمامات أدت إلى إنشاء هيئة لضمان الجودة فى التعليم العالى QAA عام ١٩٩٧، كهيئة مستقلة تحصل على تمويلها من مؤسسات التعليم العالى، وتجرى تعاقدات مع مجالس تمويل التعليم العالى. ووظيفة هذه الهيئة تقديم خدمة متكاملة لضمان الجودة تتمثل فى تجميع نتائج فحص الجودة، التى يقوم بها مجلس جودة التعليم العالى HEQC، ولجنة تقييم المقررات لمجالس تمويل التعليم العالى. وهيئة ضمان الجودة QAA منبثقة من توصيات تقرير مجموعة التخطيط المشترك GPG حول ضمان الجودة. وخلاصة ذلك أنه من الضرورى وجود إطار عمل واحد لضمان الجودة، بحيث يقدم

تبريرات منطقية للأنشطة الموجودة، ويستخدم أسلوباً متكاملًا لكل الأنشطة القائمة، ويقدم الشهادة التي تفيد أن الجامعة تفي بالشروط والمتطلبات الرسمية، وغيرها من متطلبات الهيئات المهنية والقانونية. وأنشئت مجموعة التخطيط المشترك، في وقت كان قطاع التعليم العالي مشغولاً بتقليل عبء التقييم الذي يفرضه النظام المزدوج وبقضية المستويات.

وتم نقل وظائف وأساتذة مجلس جودة التعليم العالي HEQC إلى هيئة ضمان الجودة QAA في الأول من أغسطس عام ١٩٩٧. ومنذ ذلك الحين، صارت مسؤولة عن برامج فحص الجودة في العام الدراسي ١٩٩٧/١٩٩٨. والمؤسسات التي تخضع لزيارة الهيئة هي تلك التي تم فحصها في العام الدراسي ١٩٩١/١٩٩٢ بموافقة لجنة الفحص الأكاديمية التي تضم مديري ونواب مديري الجامعات. كذلك تم نقل وظائف وأساتذة الأقسام الفرعية لتقييم الجودة التابعة لمجلس تمويل التعليم العالي لإنجلترا ومجلس تمويل التعليم العالي لويلز، HEFCW إلى هيئة ضمان الجودة في الأول من أكتوبر عام ١٩٩٧. ومن ذلك الوقت، صارت الهيئة مسؤولة عن برامج المجالس المخططة لعمليات تقييم المقررات في المؤسسات الجامعية في إنجلترا وإيرلندا الشمالية وويلز خلال العام الأكاديمي ١٩٩٧/١٩٩٨.

وتدار عمليات فحص الجودة وفقاً للإجراءات والعمليات التي يستخدمها مجلس جودة التعليم العالي، وكذلك عمليات تقييم المقررات وفقاً للإجراءات التي يستخدمها مجلس تمويل التعليم العالي لإنجلترا ونظيره لويلز. أما عمليات التقييم في أسكتلندا فيضطلع بها مجلس تمويل التعليم العالي الأسكتلندي.

ويوضح الجدول (٧-٢) نتائج المراجعة لتسع جامعات في إنجلترا خلال الفترة

١٩٩٦ - ١٩٩٨.

جدول (٧ - ٢): نتائج المراجعة للجامعات الإنجليزية خلال الفترة ١٩٩٦-١٩٩٨.

نتيجة التقييم	جوانب المراجعة						الجامعة
	F	E	D	C	B	A	
تحسين الجودة	٣	٤	٣	٤	٣	٣	كلية الملك ألفريد
تحسين الجودة	٤	٤	٤	٤	٤	٣	SOAS
تحسين الجودة	٣	٤	٤	٤	٤	٤	كيمبردج
تحسين الجودة	٣	٣	٤	٤	٣	٤	دورهام
تحسين الجودة	٤	٤	٤	٤	٣	٣	هول
تحسين الجودة	٣	٤	٤	٤	٤	٤	ليدز
تحسين الجودة	٣	٤	٤	٤	٣	٤	أكسفورد
تحسين الجودة	٣	٤	٤	٤	٣	٤	شيفلد
تحسين الجودة	٤	٤	٤	٣	٤	٤	ويستمنتر

ملحوظة:

A- تصميم المنهج، المحتوى، التنظيم.

B- التدريس، التعلم، التقييم.

C- تقدم وإنجاز الطالب.

D- دعم وتوجيه الطالب.

E- مصادر التعلم.

F- ضمان الجودة وزيادتها.

ومن الصعب تحديد توقيت عام لإدخال النظام الجديد للفحص المتكامل، لأن الدوائر الموجودة لعمليات تقييم المقررات التي أدخلها مجلس تمويل التعليم العالمي الإنجليزي وويلز وأسكتلندا تختلف فيما بينها في الوقت الذي تستغرقه لاستكمالها. ومن المقرر إدخاله في أسكتلندا وويلز في العام الأكاديمي ٢٠٠٠/٢٠٠١، وفي إنجلترا وأيرلندا

الشمالية من يناير ٢٠٠٢، وفي قسم الصحة القومية بإنجلترا من العام الأكاديمي ٢٠٠٢/٢٠٠٣. وتم وضع جداول تفصيلية لمراجعة المقررات والتدريب ولاختيار المراجعين وتحديد قواعد الممارسة في الأمور الأسقفية pastoral، وإدارة الجودة والمستويات، ونشر نتائج التقييم الجيدة. كذلك تم عمل الترتيبات الانتقالية لربط (وصل) النظام الجديد بالأنظمة الموجودة.

وأثر تقرير ديرنج (اللجنة القومية لفحص التعليم العالي NCHHE) (١٩٩٧) على تطوير النظام الجديد، إذ رحب التقرير بإنشاء هيئة فحص الجودة، لكنه أوضح ضرورة تغيير أجندة العمل الخاصة بها كي تلعب دورا فاعلا لضمان الجودة. لذلك أوصى التقرير بأن يكون عمل الهيئة متمثلاً في تقديم معلومات عامة عن ضمان الجودة، والاحتفاظ بإطار عمل للمستويات القومية، والتحقق من صدق المستويات، وتطوير قواعد أو مبادئ الممارسة التي يجب أن تستخدمها مؤسسات التعليم العالي بصفة رسمية بحلول العام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢، حتى تحصل على التمويل العام. وأوصى التقرير كذلك بضرورة تعاون الهيئة مع المؤسسات في تقديم معلومات تفيد في تحديد مستويات تقييم المقررات. واقترح التقرير ضرورة زيادة دور المتحنيين من الخارج، بأن يطلب منهم كتابة تقرير للهيئة، يوضحون فيه مدى كفاية التمويل ووفائه بمستويات المقررات وأهداف البرنامج، بالإضافة إلى إنشاء هيئة قومية لتمويل المتحنيين من الخارج.

والمناهج الذي تستخدمه هيئة ضمان الجودة QAA في تطبيق أجندة ديرنج Dearing للجودة تحكمه وتوجهه أربعة مبادئ. أولها المسئولية أو المحاسبة المالية؛ فقطاع التعليم العالي يتلقى تمويلا عاما معقولا، ويتطلب أيضا ضرورة إسهام الطلاب في تمويل تعليمهم، وينتج أيضا ثلث المنضمين الجدد لسوق العمل. ومن المتوقع أن يساهم الشعب في تمويل هذا القطاع، وأن يعطى أهمية أكثر لقيمة المال الذي ينفقه فيه. كذلك يتوقع أن يهتم القطاع بوضوح وشفافية أهدافه الخاصة (والشهادات) التي يمنحها، وبمستويات هذه الشهادات. وكل هذا يتطلب أن يقدم نظام ضمان الجودة معلومات كافية لعامة الناس (الجمهور) لتقويم ما إذا كان ممكنا الوفاء بهذه التوقعات أم لا.

والمبدأ الثاني هو الملكية. إذ تعتقد هيئة ضمان الجودة أن الجودة لا يمكن فحصها بأثر رجعي، لكن يجب الاهتمام بها من البداية. بالتعاون مع الأساتذة ومؤسساتهم، وإكسابهم الشعور بأنهم يمتلكون العملية نتيجة المشاركة في تطويرها وتطبيقها. لذلك، تم تطوير البرنامج الجديد للتقييم بعد تشاور كبير مع قطاع التعليم العالي. وشاركت مائة (١٠٠) مؤسسة تقريبا في تطوير البرنامج، وفي التجارب والمحاولات الخاصة به، وأخذ ذلك شكل فريق من المستشارين أو المحلفين والمراجعين الأكاديميين، ومجموعات فحص المقررات، وفرق عمل، بالإضافة إلى تقديم أقسام أكاديمية كأماكن لتطبيق المحاولات. وقبل تطبيق البرنامج في خريف ٢٠٠٠، بذل جهد كبير لوضع التفاصيل النهائية للتطبيق، بحيث تضمن تقديم دليل للمراجعة الأكاديمية وأطر أو نماذج الممارسة والتطبيق والإطار العام للتأهيل، وعلامات التميز للمقررات، وقد تم ذلك بمساعدة ثلاث مؤسسات من إنجلترا وواحدة من كل من أسكتلندا وويلز.

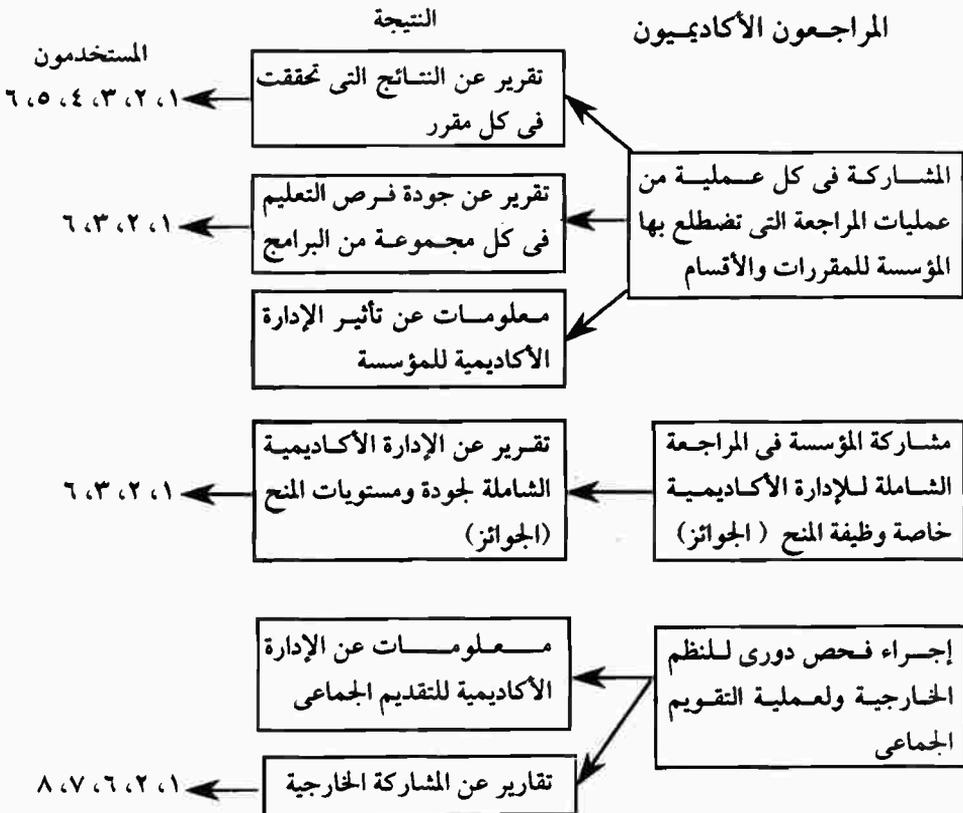
والمبدأ الثالث هو التعزيز أو رفع القيمة. فهئية ضمان الجودة عليها الحصول على معلومات كافية عن ماهية التدريس والتعلم الجيد. وتبلغ المؤسسات والأفراد بذلك بحيث يقدم لها المساعدة في تقرير جودة التدريس والتعليم. والمبدأ الرابع يتعلق بتقليل العبء الواقع على الأكاديميين ومؤسسات التقييم الخارجية الذي يفرضه النظام المزدوج. وهذا يتطلب من هيئة فحص الجودة تحقيق نتائج مضاعفة من عمليات المشاركة مع المؤسسات وأن تتعاون بصورة جيدة مع الهيئات المهنية والقانونية المشاركة في فحص جودة برامج التعليم العالي.

وفي تطبيقها لأجندة ديرنج للجودة، سعت هيئة ضمان الجودة إلى تأسيس إطار عمل للتأهيل القومي، ووضع مستويات للمقررات من خلال مشروعات التميز، وزيادة دور المتحنيين من الخارج، ووضع أطر الممارسة في عمليات المراجعة للجودة. وترتب على ذلك رفض هيئة ضمان الجودة QAA التوصية التي تطالب بقيام المتحنيين من الخارج بالاتصال مباشرة وتقديم تقاريرهم لها، خشية من إحراج زملائهم، مما يفقد تقاريرهم المصدقية.

وطبقا لما تقوله هيئة ضمان الجودة QAA .. فإن المنهاج الجديد ليس عملية دمج

للجنة فحص الجودة السابقة ولجنة تقييم المقررات. فقد أعلنت الهيئة من البداية أنها تسعى لضمان المستويات الشاملة للجوائز، بعد الأخذ في الاعتبار تجارب وخبرات المشروعات المستبدلة وتوصيات تقرير ديرنج وتقرير اللجنة الأسكتلندية. وقامت بالمزج بين المشروعين كما هو في الشكل (٧ - ١)، وفي التقرير التوضيحي المقدم لجامعة توكسبري Teukesbury حول جودة الفرص التعليمية المقدمة، والمستويات الأكاديمية التي تحققت في المقررات، والأعمال التجارية الاستثمارية.

وهذا التقرير التوضيحي ينقسم إلى خمسة أجزاء: الجزء الأول تقييم الأهداف العامة والخاصة للمقررات في ضوء المستويات، التي وضعتها لجنة تقييم المقررات والجزء الثاني يقيم مدى مناسبة نتائج التعلم المقصودة التي وضعها أستاذ المقرر، والتي تساهم في تحقيق الأهداف العامة والخاصة، ومدى فعالية المنهج في تحقيق هذه النتائج، والجزء الثالث يتناول



شكل (٧ - ١): منهاج هيئة ضمان الجودة QAA.

- ١- الطلاب المتوقع قبولهم.
- ٢- أصحاب الأعمال والهيئات المهنية
- ٣- هيئات التمويل
- ٤- هيئة ضمان الجودة لإنتاج تقرير شامل.
- ٥- مجموعة المقررات، لتحديث علامات التميز.
- ٦- المؤسسة، لتعزيز الجودة.
- ٧- المجلس البريطاني، DTI ، وهيئات أخرى مختصة بالتنوير الخارجى.
- ٨- هيئات التعليم العالى الخارجية

..... جودة مصادر التعلم ومدى مساهمتها فى تحقيق النتائج المرجوة. ويتناول الجزء الرابع مدى معرفة الطلاب المتوقع منهم فى مستويات البرنامج المختلفة، ومدى قبول المستويات الأكاديمية المتحققة . والجزء الخامس يختص بتقييم فاعلية نظام الإجراءات التى تتبعها المؤسسات لضمان الجودة، ومدى مساهمته فى تحقيق وصقل المستويات الأكاديمية. ويختتم التقرير بصفحة واحدة موجزة.

والترتيب الخاص بظهور الأجزاء يقدم تقويماً منظماً لجودة فرص التعلم المقدمة، والمستويات الأكاديمية التى تحققت فى المقرر. والتعليقات المختارة من التقرير التوضيحي توضح التوجه الذى تتبناه هيئة ضمان الجودة QAA فى القيام بعمليات المراجعة والفحص. فحول تقديم المقرر وأهدافه.. لوحظ أن الترتيب الزائد للتدريس يحدث بعض المشكلات فى عملية تنظيم المقرر. ومع ذلك، فالأهداف الرئيسية تتسم بالشمول، تماشياً مع مستويات التمايز التى طورها القائمون على شئون المقررات، وهى مناسبة ومطلوبة رغم الاهتمام الكبير بالطبيعة النصية للدراسات المالية. وهناك ترحيب بسلامة وشمولية الأهداف المرتبطة بتقديم المهارات التخصصية والقابلة للنقل.

وفيما يتعلق بنتائج التعلم والمناهج، لاحظ التقرير أن هناك معالجة سطحية لبعض العناصر. والاتجاه للتدريس القائم على الامتحان التحريرى، وعدم التوافق فى تقديم

بعض وحدات القياس ومع ذلك لاحظ التقرير أن شمولية نتائج التعلم مناسبة لتحقيق أهداف البرامج المختلفة. وتصميم المنهج يتسم بالفاعلية، ومحتوى المناهج يعكس علامات التميز، التي تشتق منها نتائج التعلم المقصودة.

ولوحظ أن جودة فرص التعلم تعتمد على أساليب التدريس والتعلم، وعلى معدل تقدم الطالب، بالإضافة إلى مصادر التعلم المتاحة. ولاحظ التقرير أن التدريس الابتكاري لمجموعة صغيرة من الدارسين نتائجه محدودة؛ نتيجة نقص الموارد المادية، بالإضافة إلى أن نتائج التعلم المقصودة عندما يكون المأمول منها مبالغاً فيها، فإن ذلك يؤدي إلى زيادة في المحتوى، وإلى المعالجة السطحية لبعض الموضوعات الأساسية. فقد ثبت أن ممارسة التدريس الجيد تتطلب أن يتم نشرها وتطبيقها بدرجة كبيرة، كذلك وضع استراتيجيات جيدة للإثناء المهني لأعضاء هيئة التدريس. ومع ذلك لوحظ أن طريقة تقديم المقرر يسهم بدرجة كبيرة في تحقيق النتائج الجيدة، بشرط تضمينها عناصر للممارسة المحمودة.

وحول تقدم الطالب، وجد التقرير أن المعدل يكون معقولاً في أحد المقررات، بينما لا يكون كذلك في مقرر آخر، وأن إسهامه في تحقيق نتائج التعلم لا يزيد عن كونه مناسباً أو كافياً. وتبين أن من بين أسباب هذه النتيجة غير المقبولة هي الجودة المحدودة لبعض الطلاب، ونقص نظام التهذيب الرسمي، ونقص أعضاء هيئة التدريس، وغياب التدريس المصغر (لمجموعات صغيرة). وهذا التأثير غير الموات لا يمكن تعويضه من مجرد توفير التيسيرات المطلوبة لإحداث تعلم طبيعي جيد.

وبالنسبة لنتائج التعلم، وجد التقرير أنها واضحة، وتتوافق مع معدلات التميز التي وضعها مجتمع الأساتذة، ومناسبة لمستوى التحكيم الأكاديمي. ويرجع ذلك إلى فاعلية محتوى المناهج وتصحيحها. فالمحتوى يتناسب مع كل مرحلة من مراحل البرنامج، والمستوى التحكيم، والتقييم مناسب لتبليغ مدى تحقق النتائج المقصودة، وإنجاز الطالب يضاهاى النتائج المقصودة، ومستوى التحكيم، ويعبر التقرير عن الثقة في المستويات التي حققتها الجامعة. وعلى عكس مشروع تقييم المقررات، لم يعط تقديراً عددياً للمستوى الذي تحقق.

ووجد التقرير أن الجامعة لديها نظام شامل لضمان الجودة، ويضم مجموعات ولجان عمل، على كل مستويات الجامعة، ومتمحنين من (خارج الجامعة). وتأثر التقرير بالطرق

التي تتبعها الجامعة في قبول طلابها . والمراجعات السنوية للبرامج تطبق بصورة جيدة. والمتحنون الخارجيون يؤدون وظائفهم بفاعلية. وتناقش تقاريرهم بصورة موسعة، وبعدها تصدر التوصيات. وهذه الإجراءات تعطي المراجعين ثقة في قدرة الجامعة على صقل المستويات الأكاديمية.

وبات واضحاً أن المدخل الجديد أكثر فاعلية من الأساليب القديمة في تحقيق وزيادة جودة التدريس والتعلم في قطاع التعليم العالي البريطاني. إذ يجمع بين الملامح الجيدة لفحص الجودة في القطاع الجامعي، وتوجه الحكومة لتقييم المقررات ويصفها في نظام متكامل. وفي الوقت نفسه، فإن المدخل الجديد يقلل المطالب الإدارية للجامعات ويشجعها على تكوين رؤية إيجابية لضمان الجودة. ويأخذ في اعتباره التوصيات الرئيسية الخاصة بضمان الجودة التي تصدرها لجان المراجعة في التعليم العالي، والتي شارك فيها قطاع الجامعة نفسه. وقد حان الوقت لوضع هذا المدخل الجديد موضوع التطبيق العملي.

ومع ذلك، يرى رامسدن RAMSDEN (٢٠٠٠) أن الاستياء من النظام الجديد قوى لدرجة علت معها الأصوات بعدم تطبيقه. فالنظام الجديد يتسم بالتطفل والفضولية؛ لأنه يحكم على تقديم المقرر، والأهداف ونتائج التعلم في ضوء مستويات التميز التي وضعها أساتذة المقرر، بينما لا يفسح المجال لمقدمي المشروع للمحاولة والتجريب. علاوة على ذلك، فإن المستويات الاستثنائية التي تم التوصل إليها من خلال المنهج وطرق التقييم غير المألوف عرضة للتهديد، وأنها تؤدي إلى نتائج أقل شيوعاً أو الفقة. ومن ثم، تكون النتيجة فقدان التنوع والمنافسة المطلوبين في السوق الدولية للتعليم العالي، وهذا يعني أن هيئة ضمان الجودة مطالبة ببذل قصارى جهدهما لتقديم نتائج جيدة تضمن تعليماً عالياً متميزاً حاضراً ومستقبلاً.

ضمان الجودة في البحث العلمي

في عام ١٩٨٦، أجرت لجنة منح الجامعة أول تقييم منظم للبحث العلمي (UGC) في الجامعات البريطانية، وأطلق عليها اسم الممارسة الانتقائية البحثية، التي استهدفت تحديد مدى جودة البحث العلمي، واستخدام النتائج لتحديد عمليات التمويل المطلوبة للبحث العلمي. وتكررت العملية ذاتها عام ١٩٨٩.

وفي العام الدراسي ١٩٩٠/١٩٩١، حل مجلس تمويل الجامعات Universities Funding Council (UFC) محل لجنة منح الجامعات (UGC)، وصارت مهمته تحديد التمويل المطلوب للبحوث والتدريس بالجامعات، وتخصيص جائزة مالية لأحسن البحوث جودة. وصار الاهتمام بتقييم الأداء البحثي كبيراً، خاصة بعد عام ١٩٩٢ عندما ألغى التقسيم الثنائي بين المعاهد البوليتكنيكية والكليات من ناحية، وبين الجامعات من ناحية أخرى. فالأولى صارت جامعات ويطبق عليها القواعد نفسها الخاصة بالتمويل العام للبحث. ومع ذلك فإن غياب التمويل الإضافي للبحث، وكثرة المؤسسات التي تطلب التمويل يعني أن الاهتمام بتقييم الأداء البحثي صار عبئاً ثقيلاً.

والتمويل العام للبحث في التعليم العالي بالمملكة المتحدة يخضع لما يسمى بنظام التمويل المزدوج. وهذا يدعم البحث من خلال تمويل المشروعات (٣,١ بليون جنيه إسترليني) التي تضطلع بها عديد من المجالس البحثية، وهناك التمويل المرن (بليون جنيه إسترليني) الذي تضطلع به هيئات تمويل التعليم العالي في إنجلترا وأستراليا وويلز وقسم التعليم لأيرلندا الشمالية (DENT). والمجالس البحثية تجرى تقييماً مستمراً للبرامج والمشروعات البحثية، هذا التقييم يكون من خلال المراجعة الجماعية، وتضطلع هيئات تمويل التعليم العالي بعملية تقييم دوري من خلال ما يسمى بممارسة التقييم البحثي (RAE) Research Assessment Exercise، ويحدث ذلك عن طريق المراجعة الجماعية، ومكافأة المؤسسات التي تجرى أفضل البحوث، عن طريق زيادة نسبة التمويل المخصصة لها. ويكون لذلك انعكاسه الإيجابي على تطوير وحماية البنية التحتية (الأساسي) للبحث العلمي. وأجريت أول ممارسة لتقييم البحوث عام ١٩٩٢، والثانية عام ١٩٩٦ والثالثة عام ٢٠٠١، بهدف توزيع (خمسة بلايين جنيه إسترليني) على البحوث.

وكلا العنصران من نظام التمويل المزدوج يختبران فاعلية نظام ضمان الجودة في الجامعات، في محاولة لتحقيق وضمان جودة الأداء البحثي فيها. ودون نظام ينتج ثقافة بحثية، ويختار ويطور باحثين جيدين، فمن غير المحتمل أن يحدث التنافس بين المشروعات البحثية المختلفة. وممارسة تقييم البحوث RAE ما هي إلا وسيلة لتقييم مدى فاعلية عملية ضمان الجودة.

الهدف الأساسي لممارسة تقييم البحث RAE هو وضع تقديرات ومستويات تحديد جودة البحوث التي سوف تستخدمها هيئات تمويل التعليم العالي، مثل HEFCE و SHEFC و HEFCW و DENI، في تحديد التمويل المطلوب للبحث العلمي بين المؤسسات، التي تقوم هذه الهيئات بتمويلها. وقد تستخدم هذه الممارسة أيضا لتطوير السياسات البحثية. هذه الممارسة يديرها الفريق القائم على هذه الممارسة، ويكون موقعه في مكاتبه الـ HEFCE بالإجابة عن هيئات التمويل الأربعة. وتشارك في هذه الممارسة كل مؤسسات التعليم العالي بالمملكة المتحدة.

وعمليات التقييم التي أجريت أعوام 1992، 1996، 2001 تنتهج المنهاج نفسه، باستثناء إدخال تغييرات تطويرية مع مرور الوقت. وكل جولة تحدد المقررات، تسمى وحدات التقييم التي يتم على أساسها تقييم الأداء البحثي. ولضمان معالجة البحوث متعددة النظم بطريقة صحيحة، يتم اختيار أعضاء فريق التقييم لتقديم خبرتهم حول مجالات المقرر الرئيسية داخل وحداتهم التقييمية. ويلتقى رؤساء مجموعات التقييم للمجالات المتجانسة التكوين لمناقشة العمل فيها بينهم. وكان هناك اثنتان وسبعون وحدة للتقييم عام 1992، تم تخفيضها إلى (69) عام 1996، وصاحب ذلك دمج mergins بعض الموضوعات، ثم أصبحت (68) عام 2001، مع عدم استمرار الكيمياء الحيوية كوحدة مستقلة.

علاوة على ذلك تستهدف ممارسة التقييم البحثية RAE تحديد مجالات الامتياز (التفوق) البحثي، دون تشويه نوع النشاط البحثي أو شكل ومكان المخرجات. ولتحقيق ذلك يجرى التقييم بصورة جماعية، من خلال فريق من الخبراء وأعضاء معينين، بعد ترشيحهم من مؤسساتهم البحثية واتحادات المواد، وغيرهم من الأطراف المعنية، على أساس تفوقهم وخبراتهم كباحثين متمرسين في مجالاتهم. وفي تقييم عام 2001، تم توسيع العضوية بحيث تشمل المشاركة الكاملة لمستخدمي البحوث (المستفيدين) بما فيهم قطاع الصناعة والمهن والحكومة. وتم تقديم إطار عمل عام (قالب أو نموذج معايرة). وفي الوقت نفسه، تقوم كل مجموعة، بتطوير المعايير وطرق العمل الخاصة، بها التي قد تتضمن استخدام المجموعات الفرعية والمستشارين الاختصاصيين، كى

تأخذ في الاعتبار السمات الخاصة لكل نظام . وإجراءات التطبيق و الممارسة يجب أن تكون واضحة ، التي قد تتطلب نشر وإعلان المعايير وطرق العمل المستخدمة . وكل مؤسسة مشاركة في عملية التقييم مطالبة بعرض المشروع البحثي في كل وحدة من وحدات التقييم التي يجرى فيها البحث العلمي ، وبحيث تكون صياغة هذا العرض متماشية ومتوافقة مع توجهات المؤسسة البحثية ، بالإضافة إلى ذلك ، يمكن للمؤسسات أن تضيف ما تراه ، مهما لضمان جودة البحث العلمي .

وفي ممارسة ٢٠٠١ ، قرر أن يشتمل العرض على ثمانية أجزاء .. الجزء الأول يجب أن يقدم معلومات موجزة عن الأساتذة الأكاديميين ومساعدتهم . والثاني يقدم معلومات تفصيلية عن الأعضاء المختارين لفريق البحث . والثالث لابد أن يقدم أربعة أجزاء من المخرجات البحثية لكل عضو ، بحيث يمثل أفضل بحث لدى كل منهم . وبالنسبة للعضو الذي انتقل إلى مؤسسة أخرى في السنة التي تسبق الممارسة ، يسمح باستخدام مصطلحين فقط . وهذه الأجزاء يمكن أن يتضمنها العرض الأول ، والمؤسسات التي يعملون فيها حالياً ، ويؤخذ ذلك في الاعتبار عند الحكم على جودة البحث في كلا النوعين من المؤسسات . ومع ذلك ، وبالنسبة للتمويل ، يعتبران واحداً عند تاريخ إجراء التعداد . والمصطلحات البحثية لابد أن تظهر في فترة محدودة ، هذه الفترة المسموح بها ليست واحدة لكل المواد والعلوم . على سبيل المثال ، في ممارسة ٢٠٠١ ، الفترة المسموح بها للفنون والإنسانيات من أول يناير ١٩٩٤ حتى ٣١ ديسمبر ٢٠٠٠ ، وللمواد الأخرى من أول يناير ١٩٩٦ حتى ٣١ ديسمبر ٢٠٠٠ .

والجزء الرابع من العرض لابد أن يقدم بيانات عن طلاب البحوث المتفرغين وغير المتفرغين ، والدرجات التي حصلوا عليها . ويتضمن الجزء الخامس عدد الطلاب الحاصلين على منح دراسية ومصادر تمويلها . والجزء السادس لابد أن يشتمل على بيانات خاصة بحجم مصادر التمويل الخارجي للبحوث . على سبيل المثال ، في ممارسة ٢٠٠١ كان من أول يناير ١٩٩٦ حتى ٣١ ديسمبر ٢٠٠٠ . والجزء السابع لابد أن يصنف السياق الذي يحدث البحث في ظلّه ويطور ويسمح ذلك بدرجة من التقييم الذاتي ، بحيث يشتمل على معلومات عن البنيات الإدارية لتطوير البحوث وتدعيمها وخطة البحث المستقبلية واستراتيجيات تحقيق الأهداف . والجزء الثامن لابد أن يقدم

ملاحظات ومعلومات عامة موجودة في مكان آخر، مثل: مؤشرات الامتياز البحثي، والتقييم الجماعي، وتقوم كل مجموعة بتحديد البنية والمحتوى والوقت المطلوب.

ويتم فحص نسبة العرض التي تسهم بها كل مؤسسة اوتوماتيكيا (آليا). ويطلب من الأعضاء الاهتمام بالمجالات موضع الاعتبار. ولا بد أن تكون المؤسسات جاهزة ومعدة جيدا لتقديم تبرير تفصيلي للبيانات المقدمة. وحيث يتم تحديد المفارقات وأوجه التباين يحدث فحص تفصيلي. والترتيبات الخاصة لإجراء ذلك الفحص تكون معروفة للجميع. وحيث يتم تأكيد المفارقات الرئيسية، تتخذ هيئات التمويل إجراء فاعلا.

وجودة البحث لعرض المشروع يتم ترتيبها في مقياس مدرج.. وبينما تعكس طريقة التقييم التي يستخدمها فريق التقييم طبيعة مواردهم، فإن استخدام مقياس التقدير نفسه مصحوبا بالمفاهيم العامة للنقاط يساعد فرق التقييم في التوصل إلى تقييمات الجودة المشتركة بين كل المواد. وتتخذ الحيطه والحذر للتأكد من أن الأعمال التي يعتقد أنها ممتازة دوليا وتضاهي نظيرتها العالمية، لا بد أن تكون على المستوى نفسه من الامتياز.

وفي ممارسة ١٩٩٢، تم استخدام مقياس من خمسة أرقام (١, ٢, ٣, ٤, ٥) لتقدير الأداء البحثي، ويدل الرقم (٥) على أفضل أداء، والرقم (١) على أسوأ أداء. وتمت مراجعة هذا المقياس في ممارسة ١٩٩٦، حيث تم تقسيم الرقم (٥) إلى شقين: (*٥) و(٥) والرقم (٣) إلى قسمين (١٣) و(٣ب)، بهدف إنتاج مقياس من سبعة تقديرات، واستخدام هذا المقياس السباعي في تقييم ٢٠٠١. لكن البدايات لمستوى الرقم (٥) تمت زيادتها، وتم تعديل وتحسين المفاهيم. والرقم (*٥) يشير إلى البحث ذي الامتياز الدولي في أكثر من نصف الأعمال المعروضة، والبحث ذي الطبيعة القومية في بقية البحوث. ويشير الرقم (٥) إلى البحث ذي المستوى القومي العادي. والبحث المتميز قوميا يأخذ الرقم (٤)، والرقم (٣) ينقسم إلى جزأين: (١٣) خاص بالبحث القومي ذات الطبيعة الدولية، و(٣ب) المتميز قوميا. والبحث المتميز قوميا يأخذ أيضا الرقم (٢)، بينما يشير الرقم (١) إلى عدم تميز أى البحوث المقدمة (التي تم تقييمها).

وتستخدم هيئات التمويل تقديرات ممارسة تقييم البحوث RAE، وكذلك عدد الباحثين في تحديد حجم التمويل الذي تقدمه للمؤسسات. وقد يحدث أن تعلن

المؤسسة عن وجود باحثين كثيرين بها؛ للحصول على مزيد من التمويل، لكنها تخاطر بذلك بتدنى مستوى الأداء البحثي بها، مما يكون له نتائج سلبية في تخفيض التمويل المقدم لها. وقد يحدث أن تقدم المؤسسة الأبحاث عالية الجودة فيها، مما يقلل قلة عدد الباحثين فيها، مما يقلل التقدير الذي نحصل عليه، ويخفض التمويل المقدم لها.

وشاركت مؤسسات التعليم العالي بأعمال كثيرة، وكذلك فريق ممارسة التقييم البحثي في تقييم الأبحاث المقدمة، وتم تقرير ذلك إحصائياً في ممارسة ١٩٩٢. إذ كان هناك (٢,٧٠٠) مشروع بحثي من (١٧٠) مؤسسة للتعليم العالي عبر (٧٢) وحدة تقييمية تغطي أعمال ما يزيد عن (٤٣٠٠٠) باحث متفرغ. وتم تقييم المشروعات بواسطة (٦٣) مجموعة تقييمية تضم (٤٥٠) عضواً و(٥٠) مقيماً. علاوة على ذلك تم فحص (١٠٪) من المشروعات (على سبيل المثال للتحقق من أن الأعضاء الذين أعلنت المؤسسة أنهم باحثون هم بالفعل كذلك داخل المؤسسة، وقت إجراء التعداد)، واستخدم مدخل dipstick للفحص، حيث تم اختيار تقريرين returns من كل مؤسسة: واحد من العلوم والهندسة والآخر من المواد الأخرى، لفحصهما وتدقيقهما.

وتم نشر تقدير كل مشروع، وكذلك نسبة الأعضاء الذين وضعوا للتقييم. علاوة على ذلك قامت كل مجموعة بنشر طرقها في العمل وملاحظتها حول جوانب القوة والضعف وحجم النشاط لكل وحدة من وحدات التقييم. وتقدم كل مجموعة أسباب التقدير الممنوح، مع الإشارة إلى معاييرها المشددة، رغم أن التغذية الراجعة تمنح فقط لرئيس المؤسسة.

والجدول الآتي (٧ - ٤) يقدم تقدير التقييم لأعوام ١٩٩٢، ١٩٩٦، والنسبة المئوية للأعضاء الباحثين لوحدة التقييم والاقتصاد والقياس الاقتصادي، ونسبة الأعضاء المتفرغين. وقد تم اختيارهم في ضوء خلفياتهم وخبراتهم على سبيل المثال (برمنجهام لجامعات Redbrict وسوزكس Sussex للجامعات التي أنشئت بعد تقرير روبنز Robins ودي مونتفورت De Montfont للجامعات التي أنشئت بعد إلغاء النظام المزدوج عام ١٩٩٢). وفي عام ١٩٩٢، منح التقدير (٥) لجامعات كمبردج وأكسفورد وليس LSE وواروك Warwick. وفي عام ١٩٩٦، منح أفضل تقدير (٥*) لجامعتي ليسى LSE وأكسفورد.

جدول (٧ - ٤): تقديرات الأداء البحثي في الاقتصاد وعدد الباحثين ونسبتهم
المتوبة في بعض الجامعات الإنجليزية عامي ١٩٩٢، ١٩٩٦.

١٩٩٦			١٩٩٢			الجامعة
الأعضاء ذوو البحوث (التميزة (النسبة المتوبة)	الأعضاء المختارون (النسبة المتوبة)	الترتيب	الأعضاء ذوو البحوث المتميزة (النسبة المتوبة)	نسبة الأعضاء المختارين	الترتيب	
١١,٠	ب	٣	١٦,٠	ب	٣	Bath بات
٢٠,٣	ب	٤	١٨,٠	ب	٤	برمنجهام
٥٧,٠	أ	٥	٦٣,٠	أ	٥	كمبريدج
١٠,٠	ب	٣	٦,٠	س	٣	ستي
١٠,٩	ب	ب٣	٨,٠	د	٣	دي مونتفورت
١٠,٣	ب	٤	١٠,٣	أ	٣	أيلنبرج
٩,٩	س	٥	١٧,٦	ب	٤	اكستير
١٢,٠	أ	٣	١٤,٠	أ	٣	هول
١٩,٠	أ	٣	٢٤,٠	أ	٣	لستر
٥٣,٨	أ	*٥	٥٤,١	أ	٥	ليسي LSE
٣٢,٢	ب	٤	٤٣,٠	أ	٣	مانشستر
٢٣,	أ	٥	١٦,٠	أ	٤	نوتنجهام

ملحوظات:

أ ← ٩٥ - ١٠٠٪

ب ← ٨٠ - ٩٤٪

س ← ٦٠ - ٧٩٪

د ← ٤٠ - ٥٩٪

ى ← ٢٠ - ٣٩٪

ف ← أقل من ٢٠٪

ومنح الرقم (٥) لجامعات كمبريدج واكستير ونوتنجهام ووارفك. والأداء المتميز

لجامعات كمبريدج وأكسفورد ولسى LSE ليس غريبا، نظرا لدورها القيادي كمراكز بحثية فى الاقتصاد والـ econometrics . والجامعات الأخرى الأداء فيها مرض، لأن لديها رؤية واستراتيجيات جديدة جيدة، وضعف الأداء فى بعض الجامعات عام ١٩٩٢ مثل دى موننتفورت وبورتماوت، ليس غريبا، لأنها مؤسسات تعليمية أكثر منها بحثية.

وتوجد أكبر مراكز بحثية فى الاقتصاد والـ econometrics بجامعات كمبريدج وأكسفورد ولسى. وهذه الجامعات لم تحصل على أعلى ترتيب فحسب، بل تضم العدد الأكبر من الباحثين المتفرغين.

تأثير ممارسة تقييم البحوث عام ١٩٩٢

فى مايو ١٩٩٧ قام مجلس تمويل التعليم العالى HEFCE بنشر دراسة عن تأثير ممارسة تقييم البحوث عام ١٩٩٢ على مؤسسات التعليم العالى بالإنجلترا، واعتمد ذلك أساساً على نتائج دراسة قام بها ماكنى Mc Nay لحساب هذا المجلس. وتضمنت دراسة ماكنى Mcnay أدلة كيفية ومحسوبة من تقارير الأكاديميين والإداريين المتمرسين فى مجال عملهم وأوصافا موجزة لـ (٣٣) جامعة (قبل ١٩٩٢ وبعده)، واستقصاء لمديرى الجامعات والمؤسسات، وأساتذة الأقسام أو الوحدات البحثية فى المؤسسات، ومقابلات شخصية مع الأفراد الذين يستخدمون ويمولون البحوث.

وتنقسم النتائج إلى اتجاهات نحو ممارسة تقييم البحوث وتأثيرها على مؤسسات التعليم العالى، والموارد البشرية والبحث والتدريس. وفيما يتعلق بالاتجاهات نحو ممارسة تقييم البحوث، كان هناك قبول غير كبير لهذه الممارسة.. فالبعض رأى ضرورة انتقاء البحوث التى تمول، ولا يرون بديلا عمليا لممارسة تقييم البحوث فى تقديم أحكام وآراء لتطبيقها (الممارسة). ومعظم الملامح الرئيسية للممارسة مقبولة، لكنها مصحوبة بشكوك وهواجس حول الميكانيزمات التفصيلية لإجراء الممارسة. وأكثر من ثلث المؤسسات ترى أن الممارسة عادلة، فى قطاع مجلس تمويل الجامعات Universities Funding Council وقطاع المؤسسات البولتكنيكية ومجلس تمويل الكليات polytechnics & Coeges Funding Concuil، لكن الانتقاد الرئيسى لهذه الممارسة يتعلق بنقص التمويل اللازم لتحسين الأداء البحثى فى المؤسسات المختلفة.

والممارسة لها تأثيرات إيجابية على مؤسسات التعليم العالى.. فقد أدت إلى تطوير

استراتيجية وثقافة بحثية، وتحسين عمليات إدارة البحوث، والتي تمخض عنها تأسيس مكاتب إدارية للبحوث والخريجين الذين يرغبون مواصلة البحث، وتحقيق ذلك دون زيادة حجم المجموعات البحثية، أو إعادة بنية برامج البحث والتدريس؛ كى تتوافق مع وحدات التقييم . ومع ذلك يرى كثيرون أن التطورات الإيجابية ترجع فى معظمها إلى سياسة الحكومة ومجلس البحوث ، بالإضافة إلى سلوك هيئات التمويل الأخرى غير مجلس تمويل التعليم العالى لإنجلترا . وهناك انتقاد آخر، فعلى عكس الوضع فى معظم الدول المتقدمة يستخدم التقييم، من النوع التجميعى الشامل، فقط لتحديد حجم التمويل اللازم، لمؤسسات ذات الأداء البحثى الجيد... ومع ذلك... فإنه يترتب على ذلك القيام بعمليات تقييم داخلى للأداء البحثى فى المؤسسات التى تقدم تقويماً تكوينياً مصاحباً Formative.

والحاجة إلى تحديد designate باحثين أكفاء، بالإضافة إلى حماية مصالح المؤسسة فى السوق التنافسية قد أدت إلى الإدارة الجيدة للموارد البشرى، فالروح المعنوية للأفراد الذين يتم تصنيفهم كباحثين أكفاء، رغم كونهم معلمين وباحثين، قد انخفضت إلى أدنى مستوى، علاوة على ذلك، تقوم المؤسسات بإغراء الباحثين المتميزين للانتقال إليها، خاصة ممن يبحثون عن ظروف عمل أفضل، ومكاسب مادية أكثر. كما أن تطوير سبل الانتقال من مؤسسة لأخرى، بالإضافة إلى الضغط المتزايد على الأساتذة والمؤسسات قد أدى إلى البحث عن منهج منظم لتطوير الموارد البشرية والتركيز على البحث.

وحول تأثير ممارسة تقييم البحث على طبيعة البحث، لا توجد أدلة أنها ثبطت التنظيم الداخلى والبحث التطبيقى ، وأنها شجعت البحوث التقليدية على حساب البحث الجيد. وقد لوحظ أن مجالس البحوث لها تأثير كبير فى هذا الجانب. فإذا كانت الممارسة RAE قد شوهت (أفسدت) طبيعة البحث، فقد يرجع ذلك إلى استخدامها المراجعة الجماعية ، التى تحصر البحث فى اتجاه وزمن محدد. ومع ذلك ففى إمكان المؤسسات والأفراد تطوير استراتيجيات وبرامج بحثية تتفق ورؤيتهم للأجندة البحثية للقائمين على ممارسة تقييم البحث. ولم تسلم الهيئات الخارجية التى تقوم بتمويل البحوث الجامعية فى مجالات استراتيجية من تقديرات ممارسة تقييم البحث RAE.

وعلى الرغم من ذلك، فقد لوحظ أن جودة البحث قد تحسنت فى السنوات الأخيرة؛ فقد أدت إلى حث الأساتذة على التفكير فى كيفية نشر بحوثهم واختيار أماكن النشر

الجيدة.. وإذا كان المقصود هو تشجيع الباحثين على العمل كمجموعة وليسوا كأفراد، حيثئذ، فإن الجودة تكون قد أخفقت ولم تنجح. وبالنسبة للذين يعتقدون أن الرابطة بين البحث والتدريس هي صلة صحية، حيثئذ يسود قلق أن ممارسة تقييم البحث قد أفسدت هذه الصلة، وأدت إلى نتائج عكسية على التدريس.

وتأثير ممارسة تقييم البحث عام ١٩٩٢ على البحث كان ايجابيا، رغم اختلاف مداه (التأثير) من مؤسسة لأخرى. فمجالس تمويل الكليات والمؤسسات البولكنيكية منحت المؤسسات التابعة لها تمويلا محدودا. ومع ذلك، استفادت هذه المؤسسات من الممارسة في بحوثها التطبيقية. ومن ناحية أخرى كان التأثير محدودا في المؤسسات التابعة لمجلس تمويل الجامعات، رغم تاريخها الطويل في إجراء البحوث، ولم تدفعها هذه الممارسة إلى إحداث تغييرات رئيسية على البنى الإدارية للبحوث فيها.

ومع ذلك، هناك مخاوف من التأثيرات المتراكمة للممارسات المتتابعة. فما يبدو عيبا أو خطأ في أى ممارسة يصعب تغييره وتطويره بحيث يبدو ميزة مع مرور الوقت.. ومن أمثلة ذلك الضرر الذى أصاب التدريس وتطوير التمويل والنقل للباحثين. وإذا كان الأمر سيئا فى ممارسة ١٩٩٢، فيمكن مقارنتها بعام ١٩٨٦، عندما ركزت الممارسات على الانتقائية للبحوث. وبالتالي إذا لم يتم تصحيح الوضع، فإن التقريب بين التدريس والبحث يصعب تحقيقه، ويظل البحث الحماية أو الوقاية للجامعات الراضة لهذه الممارسة.

جداول رابطة الجامعات البريطانية League Tables

طور التعليم العالى فى المملكة المتحدة نظام ضمان الجودة، حيث يتم تقييم الأداء البحثى والتدريس، كل على حدة. وبدأ تقويم عمليات ضمان الجودة المستخدمة فى التدريس عام ١٩٩٠، وتم الفحص بواسطة هيئة من هيئات قطاع التعليم العالى، ومجموعة تابعة لمجلس جودة التعليم العالى HEQC. وتم إخضاع الكليات والمؤسسات البولكنيكية للفحص بعد عام ١٩٩٢، عندما تحولت إلى جامعة، مع إلغاء النظام المزدوج، وفى السنة ذاتها. ولضمان أن تؤدي عمليات الجودة إلى تحسينات فى مستويات التدريس والتعليم، أدخلت الحكومة نظام تقييم المقررات، حيث يتم بمقتضاه تقويم المستوى الذى يتحقق فى كل مادة على حدة. وتم ذلك بالشراكة بين لجان تقييم

الجودة التابعة لمجالس تمويل التعليم العالي لإجلترا وأسكتلندا وويلز. وفي عام ١٩٩٧، اضطلعت هيئة ضمان الجودة في التعليم العالي، كهيئة مستقلة، بكلتا النوعين من التقييم. ومنذ عام ٢٠٠١، تم دمج كلا النوعين من التقييم في ممارسة متكاملة.

ورؤى أن فحص الجودة وتقييم المقررات أفاد التدريس والتعلم فقد نجحنا (الفحص والتقييم) في جعل الجامعات على دراية بأهمية ضمان الجودة، وضرورة تطبيقها في مؤسساتها. وإذا كان فحص الجودة قد اضطلع به قطاع التعليم العالي، واضطلعت الحكومة بتقييم المقررات.. فإن كلا منهما قام بدوره كاملا وعلى أفضل ما يرام، وقد ساهم ذلك في تقليل حالات التضارب في النتائج التي حققها كلا النظامين.

علاوة على ذلك، أخذت الانتقادات الموجهة لنظامي التقييم في الاعتبار دون تأخير. فعلى سبيل المثال، نقطة الضعف في تقييم المقرر في الجولة الأولى عام ١٩٩٢، مثل غياب بنية عامة للتقييم وانتقاء المؤسسات التي تم تقييمها، ثم علاجها في الجولة الثانية عام ١٩٩٥. والانتقاء الخاص بالتداخل في فحص الجودة وتقييم المقرر، تم علاجه بإدخال نظام متكامل للتقييم عام ٢٠٠٠ / ٢٠٠١. وقد يدفع ذلك إلى شكوى بعض المؤسسات من كثرة التقييم فيها، ومن أنها تخصص موارد لإجراء عمليات التقييم على حساب أنشطتها الجوهرية.

وتقييم الأداء البحثي بدأ عام ١٩٨٦ مع إدخال ممارسة انتقاء البحوث RSE. وتكرر عام ١٩٨٩، وحلت محله ممارسة تقييم البحوث RAE عام ١٩٩٢. وتكرر عام ١٩٩٦، وبجدول زمني آخر عام ٢٠٠١. وأخذ التقييم شكل تقدير للأداء البحثي للمؤسسة في المواد المحددة، مصحوبا بتحديد التقدير وعدد الباحثين المستخدمين كأساس لتحديد التمويل للبحوث في قطاع التعليم العالي.

ويختلف التأثير من مؤسسة لأخرى، رغم إيجابيته.. فقد أدى إلى تطوير استراتيجية وثقافة بحثية، وتحسين عمليات إدارة البحث. وساهمت الحاجة إلى تحديد الباحثين الأكفاء، وحماية مصالح واهتمامات المؤسسة في سوق النقل والتمويل في تحسين إدارة الموارد البشرية. وتحسنت جودة البحث، رغم صعوبة تقييم تأثير ممارسة تقييم البحث. ومن ناحية أخرى، هناك مخاوف من أنها قد تضعف الصلة بين التدريس والبحث، وأن

سوق النقل للباحثين الأكفاء قد يؤدي إلى التحديد المتفائل للباحثين والأنشطة البحثية.

ويقدم الجدول (٧ - ٥) صورة موجزة لعمليات ضمان الجودة في المملكة المتحدة وتأثيرها الداخلى والخارجى على المؤسسات، كما يوجز طرق نشر النتائج. واستخدمت الصحافة نتائج تقييم المواد وممارسة تقييم البحث، وكذلك بيانات هيئة الإحصاء فى التعليم العالى حول الجوانب الرئيسية لنشاط الجامعة، لوضع تقديرات قومية أو موائد للجامعات. ولم يكن المقصد استخدام النتائج بهذه الطريقة. وهذه التقديرات تساعد طلاب المستقبل وأولياء أمورهم فى اختيار برامج التدريس والبحث عالية الجودة، كما أنها تسهم فى نشر أعمال نظام ضمان الجودة.

ومن الأمثلة الجيدة، التصنيف المذكور فى دليل الجامعة الذى نشرته صحيفة التايمز بمساعدة مستشارين من الخارج فى أبريل سنويا فى السنوات الأخيرة. وفى السنوات التى سبقت عام ٢٠٠٠، استخدمت ستة مؤشرات أخرى للأداء للحصول على التقدير الشامل. وهذه المؤشرات هى: مستويات الدخول أو الالتحاق، ونسبة الأساتذة إلى الطلاب، والوقت المحدد لكل طالب فى المكتبة واستخدام الحاسوب، والتسهيلات الممنوحة لكل طالب، والنسبة المئوية للخريجين الحاصلين على درجات من الطبقة الأولى أو الثانية، والنسبة المئوية للخريجين الذين يعملون أو يواصلون دراساتهم العليا فى خلال ستة أشهر من ترك الجامعة.

وأخذ مؤشر الأداء التدرسى التقدير (٥، ٢)، ومؤشر البحث (٥، ١) والمؤشرات الأخرى (١). ولكل مؤشر، أعلى تقدير هو (١٠٠) والتقديرات الأخرى تم حسابها كنسبة منه. وفى تقديرات ٢٠٠٠، وبالنسبة لتقييم البحث، ونتائج تقييم المواد، كانت فى المتوسط لكل جامعة. وكل النتائج لإنجلترا لم تُستكمل، وظلت هكذا حتى نشرت كل النتائج بحلول يناير ٢٠٠٠.

جدول (٧ - ٥): العمليات الرئيسية لضمان الجودة: المملكة المتحدة.

ممارسة تقييم البحث	تقييم جودة التدريس	فحص الجودة	
مجالس التمويل (الحكومة)	مجلس التمويل (الحكومة)، الانتقال إلى هيئة ضمان الجودة في التعليم العالي QAAHE (الحكومة والمؤسسات).	مجلس جودة التعليم العالي HEQC (المؤسسات)، الانتقال إلى هيئة ضمان الجودة في التعليم العالي QAAHE (الحكومة والمؤسسات).	الهيئة المسئولة
التوزيع الانتقائي للتمويل لدعم جودة البحث.	ضمان جودة التمويل والتعليم للحصول على دعم الرأي العام، تحسين الجودة	دعم إدارة المؤسسات ذاتيا عن طريق فحص الإجراءات المستخدمة لضمان الجودة الأكاديمية.	الهدف
خارجي	خارجي	مختلط	نوع التنظيم (ذاتى - خارجى مختلط)
مجال المواد	مجال المواد	مؤسسة	المجال (مؤسسة - قسم - برنامج)
البحث	التدريس والتعلم	ميكانيزمات ضبط الجودة الداخلية للتدريس والتعلم	النشاط موضع التقييم
خطط ومناخ البحث	سنة جوانب لتقديم المقررات (منذ ١٩٩٥ فصاعداً)	تسعة جوانب لميكانيزمات ضبط الجودة في المؤسسات	المعايير (إطار العمل)

(يتبع):

ممارسة تقييم البحث	تقييم جودة التدريس	فحص الجودة	
استخدام مستويات دولية وقومية في كل مادة	مهمة تابعة	مهمة تابعة	المستويات
مراجعة جماعية مع مقيمين من الخارج من القطاع الخاص والمهن	مراجعة جماعية، مع مقيمين من الخارج من القطاع الخاص والمهن.	مراجعة جماعية، مع مقيمين من الخارج.	المقومون
نعم (تعزيز جوانب القوة، والحد من جوانب الضعف)	نعم (تشجيع النقد الذاتي)	نعم (تشجيع النقد الذاتي)	دراسة الذات
لا	نعم	نعم	زيارة الموقع
منشورات المراجعة الجماعية، أعداد الباحثين المساعدين والطلاب.	ملف الطالب، المصروفات لكل طالب، معدلات التقدم والاستكمال، المؤهلات.	نصوص المواد	المؤشرات المستخدمة

ممارسة تقييم البحث	تقييم جودة التدريس	فحص الجودة	
استراتيجيات سبع مبنية على الأحكام الخاصة بالمستويات القومية والدولية	تقدير الجوانب الستة في مقياس من أربع نقاط	تقرير مكتوب يوضح جوانب القوة والضعف	نوع التقدير (الترتيب)
مجالس التمويل، الإنترنت، المؤسسات المستهلكون - الصحافة.	مجالس التمويل، الإنترنت، المؤسسات المستهلكون - الصحافة	مجالس التمويل، المؤسسات، المستهلكون، الصحافة	النشر
تمويل لأفضل الأبحاث تميزاً	سحب التمويل لعدم جودة التقديم	لا شيء	الأثر المالي
إدارة أو بنية تنظيمية، اختيار الكلية - إهمال التدريس.	مهم - متزايد - أسلوب أحسن بناؤه لميكانيزمات ضبط الجودة.	مهم، متزايد، أسلوب أحسن بناؤه لميكانيزمات ضبط الجودة.	الأثر الداخلي
تأثير معقول، وتم اجتذاب الباحثين والكلية والطلاب للمجالات القوية.	متواضع، متزايد، نشر أفضل الممارسات والتقارير عن النتائج المنشورة.	متواضع، متزايد، نشر أفضل الممارسات والتقارير عن النتائج المنشورة.	الأثر الخارجي

والجدول التالي (٧ - ٦) يوضح ترتيبات الجامعات المختارة خلال الفترة ١٩٩٧-٢٠٠٠ بحيث تمثل تاريخ النشر في أوقات مختلفة. والنتائج ليست غريبة، خاصة مع الجامعات القديمة التي يكون الأداء فيها جيدا، مثل أكسفورد وكمبريدج وليسي LSE، والجامعات الجديدة ذات الأداء السيء، مثل دي مونتفورت وبورتس ماوث، على النحو الآتي:

جدول (٧ - ٦): تصنيفات صحيفة التايمز للجامعات

البريطانية خلال الفترة من ١٩٩٧ - ٢٠٠٠.

الجامعة	١٩٩٧	١٩٩٨	١٩٩٩	٢٠٠٠
باث Bath	١٤	١٥	١٥	١٠
برمنجهام	١٨	١٤	١٦	١٣
كمبريدج	١	١	١	١
سيتي	٤٥	٤٤	٤٤	٥١
دي مونتفورت	٧٣	٦٢	٧٠	٦٧
أيدنبرج	١٠	٧	٨	٦
إكستير	٣٧	٣٧	٤٠	٣٧
هول	٣٢	٣١	٣٤	٣٩
ليستر	٣٠	٢٣	٣١	٣٤
لسي	٤	٣	٤	٨
مانشستر	١٧	١٧	٢٠	١٨
نوتنجهام	١٣	١١	-	-
نوتنجهام ترنت	٢	-	-	-
أكسفورد	٢	٢	٣	٣
بورتسماوث	٦١	٦٣	٦٨	٦٩
كوينز	٣٩	٤١	٤٣	٣٣
ست أندروز	٨	١٠	١٠	٧
سترا شايفل	٤٣	٤٢	٤٥	٤٣
سوسكس	٣٩	٣٥	٣٨	٣٤
فارنك	٥	٦	٧	٨