الفصل الثالث

التأكد من جودة التعليم وتحسينها

كيت باتريك وروبن لاينز

إن احتمالات إدارة الجودة هي التي تنتهك «الفوضى السعيدة» في الحياة الجامعية وتجعل من الضروري جداً تطوير الجامعات (برنان وشاه 2002).

أصبح نظام الجودة في عقول الكثير من الأكاديميين مقترناً بالرقابة المركزية والإجراءات المتشددة، والطلبات المتزايدة على الدوام من أجل تحديد مسؤولية أكبر تجاه النظام. هل من الممكن بناء نظام جودة يدعم بشكل فعلي تطور التعليم وتغييره؟ كيف يُمكِنُ بناء نظام جودة يقوم بذلك بشكل فعال؟ وما هو التصميم ومسائل التطبيق التي يجب أن نعالجها؟ يستكشف هذا الفصل هذه المسائل استناداً إلى خبرتنا في محاولة لدراستها في أوضاع جامعية خاصة.

وسوف يتجه نقاشنا من العام إلى الخاص مبتدئين بتقديم وصف للسياق الأوسع. وسوف نتابع استناداً إلى اطلاعنا وخبرتنا بعض المسائل الخطيرة التي يتضمنها بناء نظام جودة فعال في الجامعة، ثم نقوم بتقديم حالة للدراسة واصفين كيف حاولنا أن نواجه هذه المسائل في معهد ملبورن الملكي لتقنية المعلومات. وننهي بحثنا ببعض الملحوظات عمَّا تعلمناه من العملية.

السياق

ذكر لينج في الفصل الأول أنظمة الاتساق والتأكد من الجودة التي تصطدم بشكل متزايد بعمل الجامعات، والتحول المرافق لها نحو تطبيق نظرية الإدارة، والمسؤولية الأكاديمية داخل الجامعات. وقد أصبح عملا روتينيا لوكالات الجودة الوطنية أن

توجّـه مستـوى الأداء في التعليم والتعلـم داخل» الجامعة التي تأخـذ مصداقيتها من ذاتها (دانكرلي وونج 2001، برينان وشاه 200).

و تختلف أنظمة تقويم الأداء هذه في مدى ما وصلت إليه من تطوير معايير واضحة يتوقـع من الجامعات أن تعمل بموجبها. وبعكـس وكالة التأكيد على الجودة في المملكة المتحـدة، فقـد تبنت وكالة تقـويم الجودة في الجامعـة الأستراليـة AUQA اتجاها توزيعياً إذ لم تفرض معاييرها في الجودة، بل ركز مراقبوها على نظام الجودة الذي تطبقـه الجامعـة لدعم رسالتها وهدفهـا الذي وضعته لنفسها. وعلـى كل حال، حتى هـذا التوجه قد تلقـى الدعم عبر توقع ضمنـي بأن يدعم النشـاط الأكاديمي رسالة الجامعة، وأنه يجـب تشجيع العمليات الجامعية، ومؤشـرات الأداء وتوجيهها لإنجاز هذه الرسالة.

وقـد قبل قادة الجامعة (هم في أستراليا لجنة نـواب رؤساء الجامعة) تطور هذه الأنظمـة، وكما أشار برينان وشاه (2002) فمن الشائع لدى قادة الجامعة استخدام تقويم الجـودة وأنظمتها لخدمة أهداف الجامعة. وغالبا ما فهمت عملية التقويم من الخارج على أنها مساندة لدعم التوجه الذي يزداد مركزية في السيطرة على الجامعة (انظر أيضاً مارجنسون وكونسيدين 2002).

وكمـا أشـار لينـج (الفصـل الأول) فـإن إعـادة التكويـن الإداري للجامعات مع التأكيـد الزائد على الجـودة والمسؤولية، هـو استجابة للتغيـيرات المهمة في الشروط الماديـة للجامعـات. وتتأثر استجابات الجامعة الفردية بتغـير الظروف بسبب سلسلة مـن العوامل (تاريخ المؤسسـة، والغنى النسبي، والسمعـة) ولكنها بشكل عام تتصف بالتحـول نحو توجهـات إستراتيجية محددة مركزيًا، ومرونة زائـدة في موعد التعلم، ومكانـه، وإعـادة تشكيل مفهوم التعليم انطلاقاً من مخرجـات الطالب وقدراته. وفي هـذا السيـاق فإن التحدي الذي يواجـه تطوير التعليم هو مساعـدة الأكاديميين على التفكـير للوصـول إلى تعليم مختلف. وهذا يعني تماماً البحـث في إعادة تكوين ثقافة التعليم والتعلم التي قد تسود فرعاً خاصاً من فروع الجامعة.

وفي الوقت نفسه، نحن نعرف أن الأكاديميين يتكيفون أولاً مع منهاجهم، وبعد ذلك مع منهاج الفرع الذي يعملون فيه. (انظر حنا وسيلفر 2000 ووكلاك 1996). وعلى الرغم من طموحات قادة الجامعات، فإنه يمكن النظر إلى أهداف الجامعة أنها بعيدة عن الواقع، وعن الموضوع، وبلا غية، وغير قابلة للتطبيق، وترد في صياغة الوثائق بهدف تصديقها أو الترويج لها ولكنها غير مفيدة مباشرة في العمل على أرض الواقع في التعليم والتعلم.

وسنناقش في هذا السياق فكرة أن نظام الجودة في الجامعة يمكن بشكل بارز أن يؤثر في إنجاز أهدافها الإستراتيجية، كما يمكن أن يسهم في تحقيق تطوير أكبر للإستراتيجية نفسها. أما مدى هذا التأثير فيعتمد التركيزَ على نظام الجودة،والمدى الذي يقبل به هذا النظام ويتكامل مع بنية الحياة في المؤسسة.

ولا يقصد بذلك الافتراض بأن عمليات تقويم الجودة تقوم بالضرورة بالتغيير. وحتى على مستوى البرنامج فإن ربط عمليات الجودة بتطوير التعليم هي مهمة إشكالية. وغالباً ما يكتفى بوصف عمليات التغيير في التعليم والتعلم بدلاً من العمل على تحقيقها، وهي تتشابه في ذلك مع فكرة التعليم «المتدرج» الذي تحدثوا عنه في حقبة السبعينيات من القرن الماضي، الذي لم يستطع النفاذ إلا إلى بضعة صفوف فقط. (انظر كوبان 1984 وبينيت 1984). وفي أستراليا،ومنذ عشر سنوات تصدر معدلات الجودة عبر استبانة عن تجربة الدورات، وهي استبانة استخدم على المستوى الوطني CEQ قام بها خريجون أستراليون، فكشف عن تغيير طفيف في تجربة الطلاب في تعلم منهاجهم. (انظر مجلس المهن المتدرجة في أستراليا عام 1944، بادني وأونجلز 2002 وباتريك 2003). وبشكل مشابه وجد برينان وشاه بعد مراجعة سلسلة من «الحالات المدروسة» على المستوى الدولي دليلاً ضعيفاً على أن تقويم الجودة من خارج الجامعة قد أثر بشكل مباشر في ممارسة التعليم أو المنهاج.

والتحدي الخاص الذي سنكشفه في هذا الفصل هو القدرة على تصميم وتنفيذ نظام للتأكد من الجودة في الجامعة – وهو نظام يدعم بشكل فعال إعادة تكوين عملية تطوير التعليم والتغيير الأكاديمي – ونحن نرى أنه لكي يكون نظام الجودة فعالا يجب

أن يكـون مقبـولاً من الجماعات المختلفة داخل المؤسسة، بينمـا يؤطر في الوقت نفسه الاتجاه الإستراتيجي وطبيعة التغيير في الجامعة كلها.

مسائل

تعريف الجودة

إذا كانـت الجـودة مصطلحاً مركزياً غـير واضح التعريف، فـإن الواقع يتمثل في طبيعتـه الذاتيـة فهو ليس ساكناً بل متحـرك. وعندما تفهم فعـلاً ديناميكية الواقع، فإنـك لن تقف جامداً أبـداً. وللواقع صيغ مختلفة ولكنها صيغ قابلة للتغير، فإذا كنت ترغـب في بناء مصنع، أو تركيب دراجـة نارية، أو تضع أمة في الطريق الصحيح دون أن تتحّجـر، عندهـا تصبح المعرفـة التقليدية البنيوية، وثنائيـة الفاعل والمفعول غير كافية على الرغم من أنها ضرورية.. يجب أن يكون لديك الإحساس بما هو جيد وهذا ما يدفعك إلى الأمام (بيرسيج 1974).

لا تدعـم أنظمة الجـودة بالضرورة التغيـير العميق. أما الاختلافـات في تعريف الجـودة فهـي التي تبدع فرقاً في قـدرة أي نظام للجودة على دعـم التغيير والتطوير في التعليم.

وتُشْرَح كلمة الجودة بطرق مختلفة، فهي لدى البعض مُخْرَج، ولدى البعض الآخر ملكيـة، أو صفـة ما، أو عملية. وميَّز ساليس (ساليـس 2002) بين الجودة كتلاؤم مع الهـدف مترافقاً مع عمليـات متماسكة (متسقة) وفعالة وموثقـة وخاضعة للمسؤولية والرقابة، وبين ما يدعوه «الجودة التحويلية» التي تعمل عمل تحسين... «وعمل الأشياء بشكل صحيح، وليس عمل الأشياء الصحيحة فقط». واستخدم برينان وشاه (2000) تعريفـات عـدة وضعها دانييـل (1998) مفرقاً بين تقويم الجودة الـذي يقيس الأداء و/أو المخرج، وبين الرقابة على الجودة التي تشير إلى ترتيبات للتحقق من أن مستوى التعليـم والتقـويم مرضيـان، وبين –ثالثـاً– سلامة الجـودة التي تشمـل سلسلة من السياسات والأنظمة والعمليات التي تحقق الجودة وترتقي بها.

ويُعـدَّ تنوع التوجهـات المتعلقة بالجودة والتعريفات المختلفـة لفهم الجودة مسائل إشكاليـة. ويمكن إدارة الحديث المركز عن الجودة عـبر تقاطع الأهداف، وإلا أصبح

تركيـزاً عقيماً ومفرطاً على العمليـة ذاتها أكثر من التركيز علـى المسائل الجوهرية للتعليـم والتعلـم. ولقد قابلنـا العديد مـن الأكاديميين الذين يشاركـون بيل ريدنجز شكوكه عن «أنظمة الجودة»، وخواء مصطلح» التميز على أنه شيء موضوعي (ريدنجز 1996 ووات 2002 وباتريك وفريقه 2002).

وهنـاك عـدم ارتياح خاص من لغة ضمان على الجـودة.، ولن تكون دهشتنا كبيرة إذا تأملنـا الاختلافات الموجودة في الخطاب بشـكل متواز في أي جامعة من الجامعات (بيرجيسـت 1992، ترولر 1998). وتوجد طرق مختلفة لتأطير العمل داخل المنظومة الأكاديميـة بمحاذاة التوجه الإداري المذكـور سابقاً وخطاب السوق الذي ينتشر بشكل متزايـد. ومـن الضروري لتصميـم نظام جـودة أن نعترف بالثقافـات العديدة داخل الجامعـة، ونطـور نظامـاً متوازنـاً بين التأكـد من الجودة وفـق نظام شامـل وواضح وقـادر على مواجهـة المتطلبات الخارجيـة والداخلية، وبين الأنظمـة التي تقدم مجالاً مهمـاً لتعديلها محليا بحيـث يقبلها الأكاديميون، وتنتشر بشـكل مفيد داخل الثقافات الأكاديمية المختلفة.

وهـذا يتضمن توجهاً موزعاً، تعالج كل من الجماعات المختلفة داخل الجامعة على ضوئـه مسائل الجودة بطريقة تبـدو لكل منها معقولة. ويمكن النظـر إلى التأكد من الجودة والارتقاء بها بوصفها شكلاً من أشكال البحث العملي يمكن أن نجد صداه في بعض المناهـج الأكاديمية، كما يمكن لتبديل لغة الخطـاب أن تصبح أكثر تأثيراً لدى آخرين. إن اللغات المختلفة في التعبير عن ضمان الجودة والتحسين ستكون مطلوبة إذا كنـا راغبين في التواصل داخل النظام، والمستويات المختلفة صعوداً وهبوطاً للمنظمة. وعلى نظام الجودة أن يقدم أساليب تساعد ترجمتها في تضمين سياسات الجامعة في المنهاج، سواء أكانت هذه اللغات انضباطية أم مهنية أم إدارية.

بناء الالتزام: الحاجة للملكية والثقة

وكما أشار باودن ومارتون(1998) لا يمكن أن تعد الجامعات أنها منظمات للتعلم مجـبرة على تغيـير عملياتها. ولكن الالتـزام في كل المستويات هو أمـر حاسم لدعم عمليـة تغيير مستمرة؛ ودعـم واضح مـن الإدارة، ومتابعة الأمور التي تهم الجهاز التعليمي.

وعلى المنظمة إذا ما روعيت بعض هذه الالتزامات بشكل جاد أن تكون متماسكة في دعمها لهذه الأفكار. وتحتاج المنظمة أن تدفع كل ذراع من أذرع الإدارة داخلها بوضوح في نفس الاتجاه، وأن تقف السياسات والممارسات جنباً إلى جنب، وأن توزع الواردات في طرق تدعم توجه التغيير بشكل واضح. (مينتزبرغ 1994، بيجز 1999). والالتزام هو الحرص، ولا نتوقع من الناس أن يلتزموا بنظام ما عفوياً، وكما يقول سينج:

إن الحرص والالتزام مسألتان شخصيتان، ومغروستان في منظومة القيم عند الفرد، وفي اهتماماته وطموحاته. ولهذا فإن الاهتمام الأصيل بتحقيق رؤية مشتركة مزروع في الرؤية الشخصية، ولو لم يكن لدى الناس رؤاهم الشخصية لكان كل ما يستطيعون فعله هو الاستسلام لأي شخص آخر، والنتيجة هي الخضوع وليس الالتزام أبدا (سينج 1990).

والناس على كل حال يلتزمون الأفكار التي تجيب عن مسائل مهمة لهم، عندها يمكن للنظام أن يدعمهم عبر التطبيق والتوثيق، ويمكن لنظام فعال أن يضخم من حجم الاستقلالية المسؤولة في مستوى البرنامج والدورة، بينما يوفر الدعم للتطبيق.

ويعترف هذا التوجه بتنوع الثقافات داخل الجامعة ودلالاتها ومؤشراتها في الممارسات المطورة محلياً. كما يشير إلى أن السياسة التي تحوي كل شيء تبدو وكأنها توفر إطاراً لترجمة تحسين/ ضمان الجودة التي يمكن إنجازها بتغييرات كاملة يملكها ويديرها الجهاز التعليمي على المستوى المحلي (ماكنوت – في هذا الكتاب).

ويقتضي الالتزام الجماعي بالتغيير مناخاً من الثقة. وسوف تؤدي بيئة عقابية أو لائمة إلى موقف دفاعي، أو خضوع رمزي أكثر منها مشاركة فعالة. وهذه على وجه الخصوص مسألة لها علاقة بالتخطيط وتطوير التغذية المرتجعة وقياس الأداء. وبوصفي مشاركاً في إحدى ورشات العمل عن المنهاج لحظت أنه كان هناك توجه داخل عملية تغيير تجري بسرعة، في محيط فوضوي إلى حد ما، للذهاب بشكل طائش

إلى تنفيذ العمليات بسبب ضعف الثقة بالعملية. وعندما يصبح التركيز على العملية هو لمجرد الدفاع عن المنظمة دون وجود مسوغ كافٍ للدفاع عنها، يتعن الهدف عند ذاك -حسب كلماتها- إلى السيطرة على ما لا يمكن السيطرة عليه.

نحن بحاجة لإيجاد توازن بين الأنظمة التي تركز على جمع وشرح واستخدام البيانات لقياس الجودة والثناء على الجهاز التعليمي (الصادرعن الداخل والخارج معاً)، وبينما تصدر أحكام التقويم داخل المنظمة وفق بعض القواعد مستخدمة بيانات التحسين والقياس نفسها فإنها قد تسبب خطر أن تضعف السياسات أو العمليات، الواحدة منها الأخرى.

وعلى المستوى المحلي يتطلب التحسين أيضا ثقافة الثقة. ولن يشارك امرؤ عاقل في الإخفاقات، ويقع ما سمّاه آرجيريس وشون «بحلقة التعلم المزدوجة» (1978) في بيئة عقابية. إن التحسين والتجديد يتطلبان ركوب المخاطر ولكنهما لا يتحققان في ثقافة اللوم والتأنيب. ويجب أن نميز بين الدعم وبين الرقابة القائمة على الشك.

بناء التغيير داخل ممارسات الجامعة

إنه لأمر شاذ جداً بقدر ما يكون الشذوذ أن ما تأكله الآنسة T ينقلب ليصبح الآنسة T (دولامير 1913).

لكي تكون أنظمة الجودة فعالة في دعم تغيير دراماتيكي، يجب أن تصاغ مهمة تحقيق الجودة داخل حياة الجامعة وتتجسد في معالجة الممارسات الجامعية المضمونة. وهذا يتضمن أن توجه بعض الوسائل لدعم عمليات التغيير وهي بشكل محدد: البيانات، ودعم الحوار، والزمن.

وتُضمِّن الجامعات عادة اتجاهاتها في الإستراتيجيات أو الخطط، ولكن هذا ليس أكثر من صياغة شعارات إذا لم تكن مدعومة كلياً بأنظمة المنظمة ووسائلها. وكي تشجع تواصل الالتزام يجب أن توظف الموارد ليس في جمع بيانات أداء البرامج، وتصنيف التقارير فقط، وإنما أيضا في تدفق البيانات،

ونشاطات التحسين والتجديد، والوسائل لاستخلاص المعاني، والعمل على هذه البيانات[1].

يعد دعم الحوار أمراً حاسماً في تطوير التعليم، ونحن ننظر إليه على أنه مهم ولا سيما، ذلك أن الجامعة توظف وسائلها كي تجسد دعماً للمجموعات وللجهاز العامل في مشروعات تطوير التعليم[2]. ويمكن في العديد من المناهج أن يعني تغيير مهم في التعليم تبني وسائل جديدة لتقديم المعرفة، وفهماً جديداً للعلاقة بين المدرسين والطلاب، وتتحدى عملية التغيير نظرية المعرفة والهوية المهنية والتجارب المؤسساتية لدى العديد من أفراد الهيئة التدريسية. وفي الحقيقة فهي تشمل التغيير الثقافي في الفروع الأكاديمية (بروسر وتريجول 1999، مارتين 1999، رامسدن 1998، ترولر 1998).

وقد ناقشنا فيما سبق أن التوجه الموزع لتغيير التعليم يصبح مفهوماً على ضوء تشتت الخطاب الأكاديمي. وتجربتنا تدلنا على إمكانية حصولنا على الدعم المناسب والفعال عبر مبادرات تحظى بتشجيع مركزي، لأنها هي نفسها بنيت على العمل مع أو داخل ثقافات متعددة، وعلى نظام تطوير قائم على الحوار. ويمكن تعزيز محادثات غنية ومنتجة عن الجودة وتأكيدها بوساطة وحدات تطوير التعليم التي تستطيع أن توجد مكاناً للتأمل، وتقدم فرصاً لمشاركة الخبرات المتنوعة عبر بيئتي الثقافة والتعليم.

إنما على المدى المتوسط لن يكون دعم وحدات تطوير التعليم كافياً؛ فلو أخذنا الضغوط الحالية على التمويل، فلن تستطيع أي وحدة أن تكون كبيرة كِفايةً لتوفر دعم الحوار واستمراره عبر الجامعة. وتقليدياً، قامت وحدات تطوير التعليم بتوزيع مواردها المالية لتمويل مشروعات تطوير التعليم قصيرة المدى، ونشاطات مركزية يشارك فيها الأفراد، ولا يبدو أن واحدة من هذه الإستراتيجيات مناسبة بما يكفي لدعم التغيير الهيكلي في المنظومة سواء في التعليم أو المنهاج. ويحتاج نظام جودة

1. وسنلاحظ في أثناء القراءة أنه لأمر حاسم بأن ينظر إلى التوثيق بأنه عملية مفيدة. وهذا يعني موازنة الوقت والجهود المبذولة لمأسسة نظام ضمان الجودة (خاصة متطلبات التوثيق التي تجعلها ظاهرة وقابلة للتدقيق)، مع المنافع المحققة فيما يتعلق بتحسين المخرجات والخبرات لهيئة التدريس والطلاب.

2. انظر برايتر وسكاناماليا (1993) ومارتن وبوث 1997 لمناقشة أهمية الانتباه إلى التنوع. وكذلك مارتن وماكنوت في هذا الكتاب «حالات دراسية» عن التعاون.

ناجـح إلى تعلـم سريع يكبر كما تكبر كرة الثلج، وإلى نمـاذج من مجموعات التطوير قادرة على الاندماج، ومتدربة، وخبيرة. (انظر مثلاً ماكنوت في هذا الكتاب).

نحن نرى أن التطور الفعال في منظمة التعلم يهدف إلى إيجاد بيئة داعمة متماسكة ذات طبيعـة حوارية ومفتوحة على قبول الخـبرة والتطور (انظر سينج 1990، مارتن 1999). ويتناغـم هـذا الوجه الأساس للتطور مع علم التربيـة كونه وجهاً معززاً عبر النظام بفكرة أن التعلم تعاوني - أي أنه يسير في الاتجاهين. فالجامعة يجب أن تكون مفتوحـة وقادرة على التعلم من الممارسـات التي تجري في الكليات كي تطور مفهومها عن الأهداف بطريقة غنية ومتدفقة. ويجب أن يكون النظام تبادلياً. إنما من الصعب للغاية تحقيق ذلك عمليا ولكنه على الرغم من ذلك، هدف ضروري.

والوسيلة الرئيسة الأخرى لتطويـر التعليم هي عنصر الوقت؛ إنه الوسيلة الأسرع استهـلاكاً. وهـو يعني أنه على المنظمة أن تلتزم بجدولـة التغيير الذي ترغب فيه. أي عليهـا أن لا تفقـد أعصابها وتطالـب بأن يتحقق التغيير بسرعة أكـبر من اللازم، أو دون الاستثمـار المنطقي للزمن، لمتابعة مبادرة التغيير، وتجذيره، وإتاحة الفرصة كي ينتشـر تأثيرها. أما الضغط لتحقيق نتائج سريعة لعمليـة التغيير، فإنه يصبح عائقاً في وجه هذه العملية.

مواجهة هذه المسائل

قبل أن نصف كيف اقتربنا من هذه المسائل في معهد ملبورن الملكي في الجامعة التقنية RMIT لابد من وضع خلفية لهذا الموضوع[1]. فهذه الجامعة هي جامعة تكنولوجية كبيرة وكانت سابقاً معهداً للتقنية يقدم بشكل مشترك التعليم التقني TAFE (وهو مصطلح معـادل لمصطلح التعليـم المستمر Further education في المملكـة المتحدة)، والتعليم العـالي. تاريخيـاً، التزمت هذه الجامعة تقديم التعليم والتعلـم المتكاملين مع التطبيق العملـي. ويدرس تقريبـاً نصف طلابنا في مقـررات عملية في كل مرحلـة من مراحل الدراسة بدوام جزئي شأنهم في ذلك شأن معظم طلاب الأبحاث. ويؤثر الحرص على

1- معظم المعلومات الواردة يمكن الحصول عليها من الموقع الإلكتروني لمعهد ملبورن الملكي وهو كما يلي: www.rmit.edu.au والبيانات عن أبحاث طلبة الدراسات العليا في المعهد مأخوذة من بارناكل 2002.

هذا الالتزام في البحث بقدر ما يؤثر في التعليم. وبينما ازداد استغراق الهيئة التدريسية في البحث الخالص منذ تحويل المعهد إلى جامعة عام، 1992 فما زالت الاستشارات التطبيقية والبحث المستند إلى التجربة هما المسيطران على أبحاثنا. وفي الوقت نفسه نجد أن العبء الواقع على هيئة التدريس قد ازداد زيادة مهمة عبر السنين العشرين الماضية، مع إساءة مهمة لمعدلات العلاقة بين «الطالب والهيئة التدريسية». ومن منظور الإدارة: فهي ترى أن متطلبات المنافسة عن استخدام وقت الهيئة التدريسية العامل قد تّمت تلبيتها عبر وضع نظام لخطط عمل فردية لأعضاء هيئة التدريس، يجري الاتفاق عليها مع بداية العام الدراسي بعد مناقشات داخل الفرع، وعبر التفاوض المباشر بين كل أكاديمي على حدة ورئيس الكلية.

وتمنح الجامعة RMIT شهادات الدبلوم والدرجات الجامعية، عبر تشكيلة واسعة من الميادين: الهندسة والعلوم العملية، وإدارة أعمال، والعلوم الصحية وضوابط الإنجاب، وفن التصميم والفنون الجميلة، والعلوم الاجتماعية، ومواد في العمل الاجتماعي والتعليم. ويتلقى 40% من طلابنا الموجودين البالغ عددهم 57.000 طالب برامج في التقنية، ونحو 45% منهم هم في المرحلة الجامعية والباقون يتابعون الدراسات العليا المستندة إلى المقررات الدراسية أو الأبحاث (13% للأولين و3% للآخرين).

وفي السنوات الأخيرة، كونت الجامعة لنفسها وجوداً دولياً. ويؤمها الآن عدد جوهري من الطلاب الأجانب للدراسة بشكل رئيس في مجالي الهندسة وإدارة الأعمال (وهذا ما يمثل ربع الطلبة المسجلين، كما يشكلون غالبية الطلاب في بعض التخصصات). ودخلت الجامعة في شراكة مع عدد من المؤسسات في منطقة آسيا/الباسيفيك. وتخدم هذه الشراكة 6000 طالب يدرسون خارج البلاد للحصول على شهادات من الجامعة.

إن الأهداف الرئيسة لتطوير التعليم العالي في هذه الجامعة تنبثق من تاريخها ومسيرتها العلمية. وتواجه خطتنا الإستراتيجية الأكثر حداثة تغييرات تحويلية تتعلق بالتعلم والتعليم، ولا سيما تطوير التعليم عبر الإنترنت، وتحولاً نحو التوجه المركّز على الطالب في التعليم والتعلم وتطوير المناهج الهادفة إلى تنمية القدرات.

وفي عقد التسعينيات ركزت مبادرات الجودة في الجامعة بشكل أساس على الجودة بمعنى التوافق مع الهدف: في التوصيف، وفي الإجراءات، والرقابة، والتغيير المتدرج[1]. وفي بيئة التغيير في الجامعات المذكورة أعلاه فإن الإجراء المتكرر والمتكيف أو المتدرج لا يكفي لتحقيق أهداف الجامعة.

لذلك جرى تطوير نظام لضمان الجودة في الجامعة لدعم هذه التغييرات، ووضع إطار عمل مناسب لتطوير التعليم. وجرى دعم النظام من قبل وحدات التطوير على مستوى الجامعة، ومستوى أساتذة الكليات. وتقود «وحدة الجودة الاستشارية» تطوير النظام بما فيه إجراء مشاورات مع هيئة التدريس. وكان لها دور متواصل في تعزيز النظام وتوجيهه وتحسينه، ويقدم «فريق تجديد البرنامج» في الجامعة الهيئة التدريسية القيادة والدعم متعهداً إجراء مراجعة دورية للمنهاج وعملية التجديد. ويشارك العمداء، المشاركون بالتعلم والتعليم في كل كلية، بدعم التنفيذ المحلي للبرنامج، ويصلون الجهاز التعليمي في الكليات والأقسام بأجهزة الدعم المركزية الجامعية.

تصميم إطار مناسب للجودة

صمم نظام برنامج الجامعة الجديد لتأكيد الجودة PQA كي يوحد عمليات تطوير التعليم، ويدعم الانتقال إلى التعليم المستند إلى الطالب، والمنهاج المبني على تنمية القدرات بالتوافق مع سياسة جامعة ملبورن.

1- في السنين العشر الماضية كانت الجودة في معهد ملبورن الملكي قد تضمنت نشاطات تحت كل رئاسة من رئاسات دانييل، ولكن مشروعنا الأول عن تأكيد الجودة في التعليم قد أُسِّسَ عام 1994 وكان نظام مراجعة دقيقاً على قاعدة الالتزام بالتحسين المستمر للتعليم والتعلم ومن ثمَّ وضعت الجامعة شهادة التأهيل لتصديقها من الآيزو 2001 وقد عنى هذا الاعلان أنه لدينا إدارة فعالة للجودة. وقد استخدمت وحدة الجودة صيغة معدلة لتصنيفات إطار العمل الأسترالي لوصف توجهنا لتخطيط وتنفيذ وتقييم وتحسين وتنظيم المراقبين الداخليين والخارجيين للممارسة تجاه السياسة والعملية، وبالتماشي مع هذا الأمر أكدت قيادة الجامعة أهمية ذوي العلاقة، وأهمية العودة إلى المعلومات السابقة ورعاية تأسيس عملية تكريم الطلبة العشرة الأوائل كل سنة واستخدام بيانات تعليم الجودة لتكوين ملف التخطيط. ويتم الحصول على هذه البيانات من الاستبانة المتعلقة بتجربة المقرر الذي يوزع على جميع خريجي الجامعة في العام الذي يلي إتمامهم البرنامج.

والعناصر الحاسمة في توجهنا هي:

- نظام إدارة للجودة مبني على تحسين التعليم.
- حلقة لضمان الجودة وتجسيد مبدأ تجديد البرنامج دورياً.
- حفز ودعم مراجعة المنهاج والتغيير الكامل في مستوى البرنامج ودورته.

وكان المؤلفان منشغلين في العمل لدعم هذا النظام، إذ كان أحدهما مديراً لمشروع كامل، وكان الثاني قائداً لفريق تجديد برنامج الجامعة.

ونحن نرى في برنامج ضمان الجودة PQA أنه يقدم إطاراً لدعم تطور الجامعة بوصفها مؤسسة للتعلم. وقد جرى تصميمه ليتوافق مع نظام المسؤوليات التي آلت إلى الجامعة، واحترام الثقافات المختلفة داخلها، ودفع ودعم ودمج تطوير التعليم على مستوى البرنامج والتخصص، وقد قصد به أن يكون نافذاً، وقابلاً للتكييف، وقادرا على تشجيع التغيير المعزز على المستوى المحلي.

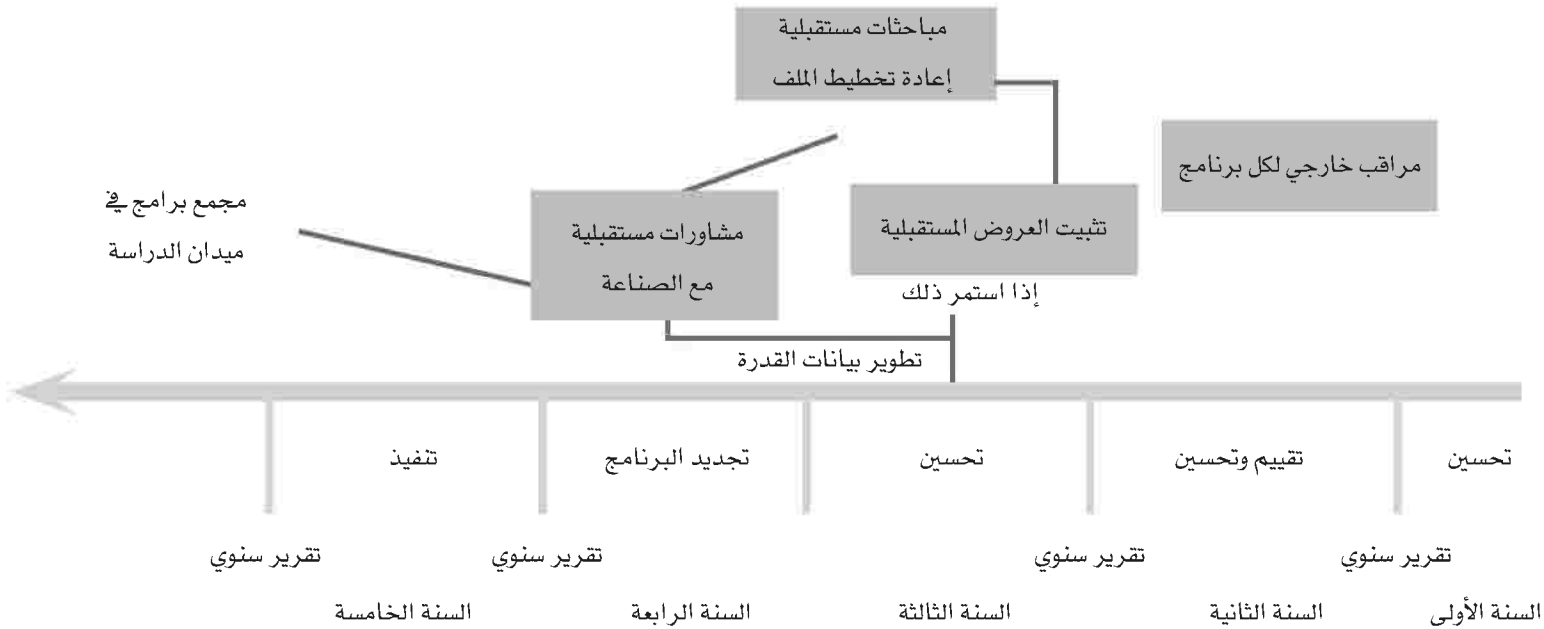
وقد بني النظام على سبعة معايير، جرى تطويرها من قبل العمداء المشاركين الذين دعموا فرق البرنامج في الكليات وساندوهم زاعمين أن هذه هي سياسة الجامعة. وحددت المعايير السبعة كما يلي: يتوقع أن تكون البرامج مفيدة، وفعالة، ومصممة بشكل جيد، ومدارة بشكل جيد، وممولة بالشكل الكافي، وملبية لأهداف العدالة، وتلبي متطلبات المصداقية المهنية المتصلة بها (موقع جامعة ملبورن على الإنترنت www.rmit. Edu.au/teaching and learning /pqacriteria يقدم المزيد من التفاصيل). وكي نؤكد أن هذه المعايير قد روعيت في تصميم البرنامج وتنفيذه فقد جرى بناؤها وفق متطلبات التصديق على البرنامج، وإدارته، ومراجعة المنهاج وتجديده، والرقابة الخارجية. وقد طبقت هذه المعايير على مراحل: في العام 2001 قامت كلية منفردة بالالتزام بتنفيذ تجريبي لإدارة الجودة (وقد تحدث عن هذه التجربة راندولف في هذا الكتاب)، وفي أواخر عام2001 عززت المعايير في عمليات تجديد وتحسين البرنامج، وفي عام 2002 طبقت عبر الجامعة كلها بوصفها إطاراً لإدارة البرنامج، وإعداد التقارير السنوية. ويلخص الشكل رقم 1.3 دورة السنين الخمس التي بنيت داخل النظام.

كيف صمم هذا النظام ليلبي المسائل التي وصفناها بالحاسمة؟

تحت الخط في الشكل 1.3 توجد التحسينات المستمرة والسنوية والنشاطات التي أبلغ عنها فريق البرنامج. وفي مستوى البرنامج يزودنا النظام بالتطور المحلي للأهداف ومقاييس الأداء. والهدف هو دعم ملكية جهاز التعليم المحلي داخل البرنامج (فريق البرنامج). وبينما تقدم هذه المعايير إطاراً عاماً فقط، فإنه يتوقع من فرقاء البرنامج أن يعرفوا مصطلح الجودة ويحققوا تحسيناً مستمراً له بطريقة مفيدة لميدان دراستهم. وكي يفعلوا ذلك عليهم أن يكوّنوا وعيهم الخاص للمعايير، وتحديد وموازنة الإجراءات المناسبة لمتابعة الأداء، واستخدام البيانات المتعلقة بهذه الإجراءات بوصفها معلومات تدخل في تخطيط التطوير المحلي [1]. على سبيل المثال إن أحد أعضاء هيئة التدريس في واحد من برامج إدارة الأعمال للمرحلة الجامعية يرصد إمكانية تأمين أماكن عمل لطلاب السنة الثالثة ويحذرهم بشكل مبكر من التغيرات التي يمكن أن تحدث في سوق العمل. ويدعم مساعد العميد (التعليم والتعلم) في كل كلية فرقاء البرنامج في شرح هذه العملية.

وصممت تقارير البرنامج أيضا للحصول على ثقة قيادة الجامعة، وترسل التقارير إلى العمداء الذين يضعون بدورهم تقارير عن العمل الذي تقوم به الكليات والدعم الذي يحتاجونه من الجامعة.. وقد صيغت القرارات استناداً إلى مسؤولية الإدارة، وأبرزت الجهود والإنجازات التي حققها الجهاز التعليمي، واستجابات كبار المديرين. وتتضمن هذه التقارير بيانات عن الجودة وتعميمها، وإمكانية استمرار كل برنامج. كما تحدد المسائل التي يجب معالجتها، والوسائل اللازمة، والدعم المطلوب. والاستخدام البنّاء لهذا النظام في إعداد التقارير يجب أن يحسن التواصل، ويزيد الثقة بين هيئة التدريس على مختلف المستويات، ويزيد من مدى الثقة لديهم.

1- في هذه العملية يمكن تفسير مؤشرات الأداء الموضوعة من قبل الجامعة أنها مصدر دلالات من المحتمل أن تكون مفيدة، وهذا تحسين للموقف العام حيث تبدو بيانات الجامعة مهدِّدة /أو ليست بذات قيمة، أكثر من كونها حوافز مفيدة للتغيير.



المتابعة: التقييم، التوثيق، مدخلات الصناعة، التغذية المرتجعة للطالب، إدارة البرنامج، التعديل.

الشكل 1.3 دورة من خمس سنوات لتأكيد جودة البرنامج والتجديد.

أما العمليات المبيّنة فوق الخط في الشكل 1.3 فهي عمليات التجديد، والرقابة التي تقدم لنا المعلومات من الخارج، كما تضم قرارات الجامعة التي تتعلق بملف البرامج التي تقدمها. وصممت حلقات تجديد البرنامج الدورية كي يعمل الجهاز على تعريف أو إعادة تقويم المعلومات التي يحتاج الخريجون لتطويرها. ومن شأن هذا الإجراء أن يؤدي إلى منهاج مبني على القدرة، الوارد في معايير مؤسسة ضمان جودة التعليم في تصميم البرنامج، ويقدم تجديد النظام فرصة لأعضاء هيئة التدريس لإعادة بثّ الحيوية في توجهاتهم وإعادة التفكير في منهاجهم. ويقوم فريق البرنامج بإجراء مشاورات مستقبلية مع المجتمع وذوي العلاقة لتحديد الاتجاهات والتطوير الممكن في هذا المجال (إميري وبيرسر 1996) ويراجع الفريق المنهاج للتأكد من أن الخريجين في المستقبل سيملكون القدرات التي تحتاج إليها سوق العمل. وهي أيضا فرصة مهمة لتطوير التعليم ودعم عملية التغيير. ويسهل الفريق التفكير على مستوى البرنامج والتخطيط الذين نراهما حاسمين إذا كان للجهاز أن يعمل بشكل فعال مع التحولات الثقافية التي تندرج في سياسة الجامعة.

كما تقدم عملية التجديد معلومات لعملية التخطيط في الجامعة. وعندما ينشغل أعضاء هيئة التدريس في مرحلة مشاورات تجديد البرنامج، يجمعون رؤى يمكن أن تسهم بشكل بارز في التخطيط على المدى المتوسط في الجامعة. وتُجدوَل البرامج في الحقل الدراسي نفسه بهدف التجديد، لرفع حجم وفاعلية عملية المشاورات وقوتها في تقديم البيانات المفيدة لعملية التخطيط وذلك بشكل متزامن.

وتقدم عناصر هذا النظام إطاراً متكاملاً يدعم التغيير الإستراتيجي القابل للحياة، بقدر ما يدعم التوجيه الذاتي، والتحسين المتدرج المترافق مع «إطار التفوق في الأعمال business». وبعبارات تطوير التعليم: ينتظر من فرقاء البرنامج أن يفكروا في المنهاج ومسائل التربية بوصفها جزءاً من عمليات التخطيط السنوية التي يقومون بها، وأن يشرعوا باستشارات مكثفة، وأن يجددوا المنهاج مرة كل خمس سنوات. ويقدم جهاز الكلية تغذية مرتجعة بشكل متواصل، كما يدعم مخططات التحسين. ويمكن أيضاً الحصول على دعم فريق البرنامج الذي يعمل على مستوى الجامعة في

تجديد المنهاج. وبالتماشي مع توصيف ماكنوت لجامعة RMIT (في هذا الكتاب) لمؤسسة ملبورن الملكية للتعليم يمكن أن نرى هذا النظام على أنه نظام مشترك مع سياسات محددة بدقة حيث يتم التنفيذ بأسلوب مسيطر عليه. (ماكني1995). وعلى كل حال، فإن جامعة ملبورن ليست متعاونة نمطياً بشكل مقنع. وكما نستطيع أن نرى من وصفنا المذكور أعلاه فإن نظام الجودة الذي نتبناه قد صمم بتّروٍ كي يتلاءم مع التنوع المحلي، والرغبة في تأكيد الثقة بالذات، والأخذ بعين الاعتبار وجهات النظر المتعددة عند صناع السياسة والأكاديميين (لينج في هذا الكتاب).

ولقد جرى وضع الكثير من الشروح النظرية لفكرة الجودة التي تم تصميمها في هذا النظام، والسؤال كيف كان التطبيق العملي؟.

تعزيز الثقة والالتزام

لم تكن الموازنة بين مطالب ذوي العلاقة المختلفة سهلة، فالنظام يرتب مطالب معقدة. ويمكن لفرقاء البرنامج النظر إلى هذا الأمر على أنه عبء ثقيل وإشكالي، وبأن التركيز عليه من قبل مخططي الجامعة الإستراتيجيين غير كاف. والتحدي الذي نواجهه الآن هو كيف نجعل البرنامج أكثر بساطة وفاعلية، بينما نحافظ ونطور الالتزام بالمعايير الأساس، وبإعداد التقارير الدورية، والتجديد؟.

وقد نظر إلى التقرير السنوي عن البرنامج والمفروض به أن يسهل الملكية المحلية للمعايير، نظر إليه في البداية على أنه أكثر من معقد. وكان الأكاديميون غالبا يشكّون بجدوى إعداد التقرير، فقد كانوا ينظرون إليه وإلى المعايير نفسها بأنها مفروضة عليهم من الإدارة. وعبّر العديد من الأشخاص عن توقعهم الحصول على نتائج مقبولة فيما لو أجري نقاش مفتوح للمشكلات أو ضعف الأداء[1]. ولتلبية هذا الاهتمام، دعيت الكليات لإطلاق عملية إعداد التقرير من خلال مناقشات مفتوحة مع قادة

1- هذا القلق كان مفهوماً. وكان ملف عملية التخطيط في عامي 2002 و2003 قد خصص لتعريف 10% من البرنامج فقط للبقاء والتجديد أو عدم الاستمرار في استخدامه، مستخدمين جودة التعليم بوصفها مؤشراً أول.

البرنامج لمناقشة السؤال التالي: كيف يمكن للتقرير أن يكون مفيداً لهم.. وقد انتقد أعضاء هيئة التدريس في بعض الكليات مسودة التقرير وشاركوا في تقديم بديل عنه. وقد نجحت الخطة نجاحاً كبيراً إلى درجة أن كل البرامج قدمت تقارير جسدت الإنجازات والمسائل وخطط العمل. ولخصت تقارير العمداء الإنجازات والمسائل وخطط العمل على مستوى البرنامج، وقد قرئت هذه التقارير بعناية، وأسهمت في التخطيط الإستراتيجي والعملياتي لتطوير التعليم وتحسينه.

وفي بعض الأماكن استخدم أعضاء هيئة التدريس عملية إعداد التقرير بحماس لتقويم أداء البرنامج فيما يخص معايير مؤسسة تقويم الأداء. وأينما حدث ذلك كان هناك تحول باتجاه قراءة مؤشرات الأداء بوصفها بيانات مساعدة جداً، وتشكلت نظرة إلى نظام التقارير على أنه جزء من التحسين المهم ودورة التطوير. ويساعد استخدام التقرير بهذه الطريقة الفريق في تتبع أداء برنامجهم مع مرور الزمن وتقدير أين يجب إحداث التحسينات، وتقويم فاعلية التغيير الذي قاموا به. كما سيساعدهم في مراكمة مجموعة من الشواهد الغنية ومتعددة الاتجاهات التي ستسهل الأمر على المدققين لتقويم مدى جودة برنامجهم.

لقد تابع أعضاء هيئة التدريس الذين كانوا يقومون بمهمة التنفيذ الرئيسة للعملية، على كل حال، التعبير عن شكواهم (انظر سكوت 2002) من عبء العمل المطلوب، مما أدى إلى إضعاف ثقة الإدارة العليا في العملية كلها. وبرز تعقيد آخر هو إعادة تنظيم الجامعة بهدف وضع جميع الكليات في ملف واحد، وقد استدعى ذلك إعادة تحديد دور رؤساء الكليات والأقسام. وقد تغير دور هؤلاء الرؤساء في البرامج: فقد أصبحوا الآن لاعبين رئيسين، وسيكون دعمهم للبرامج في المستقبل حاسماً (بيرسون وتريفيت في هذا الكتاب).

وتضمنت الخطوات التي تبعت ذلك: تبسيطاً أكثر لعملية إعداد التقرير وجعله جزءاً مكملاً لملف التخطيط على مستوى الجامعة. وهذا يلبي مسألة الاهتمام بالتفاصيل وعبء العمل الذي فرضته المرحلة الأولى من التقرير السنوي، كما شكل دفعاً لعملية ربط برنامج إدارة الجودة بشكل أكثر التصاقاً بملف التخطيط.

وبينما يفترض أن يكون مفيداً لفرقاء البرنامج أن يتعاملوا مع صيغة أبسط للتقرير وللبيانات المستلمة محليا، إلا أن التعامل عن قرب مع ملف التخطيط يمكن أن يكون سيفاً ذا حدين، حيث تتقاطع المسؤولية مع الأهداف التعليمية. أما المؤشرات التي يمكن أن تستند إليها قيادة الجامعة لاتخاذ قرار بعدم الاستمرار في البرنامج قد تشكل خطاً دفاعيا لفرقاء البرنامج، إلا أنهم يمكن أن يخسروا أيضا فعاليتهم؛ إذ يصبحون خالين من الروح، فاقدي الاهتمام ومهيئين للتحدي. كما يمكن لمحتويات التقرير السنوي المرتبطة بملف المخطط، أن تشجع أيضا مشاعر الإحباط والرغبة في تجميل الثغرات، وتعيق من ثم الفائدة المرجوة من التقرير بوصفه أداة تخطيط للبرنامج المحلي.

ما زلنا بحاجة إلى مزيد من النقاش عن أهداف التقارير، واستخداماتها، وكيف يمكن أن تسهم في عملية التحسين على مستوى الكلية والجامعة المحليتين.

وسائل تطوير التغيير

تدعم التقارير السنوية وتسجل وربما توجد فرصاً لنشاطات تحسين مستمرة، ولكنها غير قادرة على تقديم الدافع اللازم لتحقيق تغيير كامل في التعليم (انظر بيريتر وتطوير التعليم. سيردماليا 1993 مارتون وبوت 1997). أما في داخل النظام فهناك فرصة قائمة للتغيير النوعي في ممارسات التعليم والتعلم، وهي تجديد البرامج التي برمجت زمنيا لتتحقق في دورة مدتها خمس سنوات. وتطلبت الجولة التمهيدية لتجديد البرنامج إعادة تشكيل المنهاج من صيغته التقليدية الصارمة إلى قاعدة قابلية التحسن، وما يعقبها من إعادة تطوير كل الموضوعات داخل البرنامج بالتوافق مع الالتزام الجامعي الإستراتيجي بهذه الصيغة من المنهاج.

هدفنا هنا هو إعادة تكوين المناهج، والتعليم والتعلم. ويمثل ذلك تحولاً مهماً في تفكير هيئة التدريس الذين ينظرون إلى المنهاج من منظور محتوياته أكثر من قابليته للتحسن. إنه يتحدى العديد مما عُدَّ ممارسات منهجية صحيحة للمنهاج داخل الجامعة التي اتصفت بتملك لأكاديميين بشكل فردي لموضوعات مختلفة غير مترابطة، وتبقى محتوياتها وافتراضاتها الأساس خاصة إلى حد بعيد. ويقلب تجديد المنهاج الاتجاه التقليدي؛ حيث كان أعضاء هيئة التدريس يشكلون برنامجه من تجميعه الموضوعات

الفردية، إلى اتجاه جديد وهو تشكيل البرنامج من موضوعات فردية أيضا إنما ينتقيها الفريق. وتطوير الاتجاه الذي يعتمد على الفريق يتطلب أن يستجلي أعضاء هيئة التدريس مسألة تنوع وجهات النظر عن طبيعة المهنة والتعليم المناسب لها، ويصل في النهاية إلى صيغة ما من التوافق[1]. وأخيرا يتضمن اتجاه المقدرة على التحسن بداخله وبالضرورة توجهاً بنيوياً لتصميم المقرر الدراسي والتدريسي حسب حاجة الطلاب حيث إنهم بحاجة أن يكونوا فعالين في بناء الوسائل، وبشكل جازم في تقويم وتطوير قدراتهم وتشكيل خبراتهم التعليمية. وهذا يتحدى العديد من الممارسات القائمة المكرسة والموجهة بقوة أكبر نحو نقل المعلومات.

وفي خط واحد مع أهداف نظامنا للاعتراف بتعدد الثقافات وتعزيز العمل المحلي يجري تجديد النظام ضمن التطبيق - إطار التعلم. والمنهاج المستند إلى القدرة هو بالضرورة شامل ومتكامل، والالتزام الفعال لكل الجهاز الذي يعلم في البرنامج يوجب عليهم بالضرورة أن يطوروا مفهوماً عميقاً وجمعياً لمضومانات التغيير، ويعززوا أو يبنوا مجتمع التساؤل المستمر الضروري لفهم تصميم المنهاج. وتضم عضوية الفريق التعاوني لكل عملية تجديد، جميع أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون داخل البرنامج، وشخصاً مساعداً من مجموعة تجديد النظام في الجامعة، ومستشارين من المكتبة، ومن وحدة مهارات التعلم LSU.

وقد برهن جمع هذه المجموعة من الأشخاص في فريق ملتزم بإعادة تكوين التعليم على أنه يشكل تحدياً. ومن الناحية العملية كان هناك عامل معقد في قرار الجامعة في ترتيب أولويات البرامج في التجديد، فالتجديد يجب أن يتم تبعاً للتغذية المرتجعة التي تستخلص من الخريجين عن تجارب التعلم لديهم. (عبر استبانة CEQ عن تجربة نظام المقررات الذي جرى توزيعها على المستوى الوطني). وقد رفض العديد من أفراد هيئة التدريس الاعتماد على الاستبانة التي جمعت معلوماتها على المستوى الوطني، والتي استخدمت للمرة الأولى من قبل مؤسسة ملبورن الملكية لتحديد البرامج الأولى التي يجب بدء التجديد فيها[2]. وقد بدت بيانات الاستبانة كأنها تناقض بياناتهم الخاصة التي جمعت محلياً عن خبرات الطلاب على مستوى المواضيع المنفردة.

1- لمناقشة طبيعة هذا الاتفاق وعلاقته بما يتعلق بالقدرات، انظر وينز 2002

2- إعطاء الأولوية هذا قد بوشر به بوصفها جزءاً من ملف عملية التخطيط. لقد قام بالتعريف بالبرامج لتجديدها بشكل مستقل عن حلقة برنامج ضمان الجودة - والمواءمة بين النظامين مازال يعمل به.

ولربط بيانات النظام بالسياق المحلي، شهد العمل المبكر في مشروعات التجديد عموما مشاورات معقدة مع الطلاب بوساطة مجموعات التركيز. وقد دعي الطلاب ليعبروا عن تصوراتهم عن البرنامج كله، وتقويمهم لتجاربهم الأكثر أو الأقل فاعلية في التعلم والتحسن الذي يرونه كمخرجات مرغوبة في دراستهم. وبشكل عام تقرر ألاّ يشارك أعضاء هيئة التدريس في هذه المقابلات لتمكين الطلبة من الحديث بحرية أكبر. وقد تمت مناقشة البيانات المتجمعة من هذه المقابلات من قبل فرقاء البرنامج بهدف توليد رؤى حديثة في تجربة الطالب الشاملة، وتحديد الاهتمامات المحلية التي تتطلب المعالجة، التي يمكن أن تشكل مبادرة متجددة جديرة بالاهتمام. وغالبا ما كشفت هذه المناقشات عن قلق يطفو على السطح، ليس فقط القلق الذي يعتقد الأساتذة أن الطلاب يعانونه وإنما أيضاً قلقهم هم من أوجه النقد التي يثيرها الطلاب. وقد وجدنا أنه من المفيد أن يكون لدينا شخص ليعمل كميسر مع مجموعة هيئة التدريس. ويساعد الميسر على إبقاء التركيز على المسائل المعنية بحيث لا ينظر إلى التغذية المرتجعة من الطلبة عن الفترة الماضية على أنها فشل شخصي للأستاذ، بل هي سبيل لإعطاء الحلول لوضع معقد يستحق أن يعالج بشكل جماعي. وطلبنا من المجموعة أن تقوم بقراءة ما تقوله مجموعات أخرى من هيئة التدريس تخوض معارك ضد قضايا مشابهة في محاولتها لتحويل التدريس. وسيستمر هذا العمل ليصبح مفيدا حيث تكون قد جرت جدولة التغيير بشكل روتيني، كجزء من حلقة ضمان الجودة.

ومنذ أن اتفق بأن هناك حاجة وفرصة للتغيير، فإن طبيعة التغيير واتجاهه أصبحا غالبا بؤرة للشك المستمر، وعند هذه النقطة نشب صراع شديد للسيطرة بين التوجه المركزي وبين ما هو محلي. فمن منظور الجامعة يعدُّ الانتقال إلى منهاج مبني على القدرات، تجسيداً للملكية المحلية – وقد قررت الجامعة بوضوح ألا تقدم تعريفاً للقدرات على مستوى الجامعة. وأما من منظور هيئة التدريس، على كل حال، فإن المنهاج المبني على القدرات هو تصور لمبادرة تتجه من الأعلى إلى الأسفل، ولا توحي بالثقة بأن الطلاب سيربحون من التغييرات المهمة في ممارسة التعليم والتعلم التي يتطلبها ذلك المنهاج. كما يفكر أعضاء هيئة التدريس دوماً بأن الجامعة حددت

مسبقـاً توجهـاً معيقاً ومحدودا وتطلـب إليهم أن يتبنوه ويحتـاج الأمر إلى الكثير من الشجاعة لرؤية أن هناك مجالاً يستطيعون فيه بناء وتطوير برنامج يبدو معقولاً لهم. وفي هذا السياق، كيف كان توجهنا لنتأكد أن الجهاز قد حصل على الملكية؟.

إن مفتـاح النجاح في إنجاز الدعـم للإستراتيجيات المستنبطة مركزياً هو القدرة علـى ترجمة هـذه الإستراتيجيـات إلى لغة المجموعة التـي ستنفذ التطويـر. ويشكل الانتباه إلى الاستعارات التي يعبر المشاركون عبرها عن تفكيرهم نقطة اتصال مفيدة بـين التجربـة المحلية والأهـداف العامة. وعلى عضـو هيئة التدريـس لتطوير التعليم أن يصغـي بعنايـة شديدة إلى الطـرق التي تصوغ فيها المجموعـة تصوراتها، وتربط مفهوماتهـا بما هو مركزي في التعليم والتعلم في عالم مهني محدد. وقد وجدنا مثلاً، أن بعض المجموعات التي عملنـا معها قد تصورت المنهاج كيانـاً تراكمياً من المعرفة المنقولـة من مفاهيـم مؤسساتية إلى التطبيـق في أوضاع شبيهـة بالممارسة العملية. وربطـت فرق أخرى بين اقتراح يقول: إن التعلم يجب أن يتطور من قاعدة مفهوم عام وعريض للتقدم المتدرج للمهارات المهنية الاختصاصية. وستكون لغة تطوير القدرات في هـذا السياق مختلفة عن لغة الحالـة الأولى، وربما ركزت على احتمال ربط التعلم المبكر بتصور عما يمكن أن تعنيه كلمة مهني. وحقيقة الأمر هنا أنه مهما كانت الطرق المصاغـة منهجياً ومهنياً لإيجـاد مفهومات والتحدث عن التعليم والتعلم فإنها تحتاج لأن يلتفت إليها، وتحترم، وتظهر بوضوح في ممارسة تغيير المنهاج.

خطوة أخرى حاسمة في بناء الملكية وهي قيام هيئة التدريس بالتحدث إلى أشخاص من خارج الجامعة يعملون في ميدان الصناعة ويمارسون دوراً في المجتمع، وعبروا عن حماسهم لمنهاج يستند إلى قاعدة القدرات ثم انتقال عدواه إلى البرامج الأخرى. لقد قمنا معا بإدارة مجموعات تركيز بالتعاون مع ذوي العلاقة الخارجيين، فأنجزت هذه المجموعـات بشكل متزامن تخطيطا أوسع لأنظمة الجـودة. وعلى مستوى البرنامج لا يخـدم هذا العمل فقط في إعـادة التفكير بالمخرجات من منطلق قاعدة القدرة ولكنه يبني أيضا ويبعث الحياة في العلاقات، ويفتح احتمالات جديدة لبناء شراكة في التعليم والتعلم والتقويم. وغالباً، ما تتولد أفكار جديدة مثيرة.

وتبنى عمليات تطوير المنهاج وتوصيف المقررات التي تتبع متطلبات تطوير ملامح القدرة، على أساس الفريق بشكل متناسق وحواري، ويدعمها «مطور تعليم» هو أحد أعضاء فريق تجديد برنامج الجامعة. وكي تحدث عملية التعلم والتعليم، تحتاج طموحات المنهاج لأن تترجم إلى تغييرات مهمة في تصميم وتعليم المقررات الفردية. وتدل تجربتنا على أن هذا يحدث على الأغلب إذا كانت الممارسات المشتركة تمتد إلى هذا المستوى.

والقدرة على تقديم الدعم المركزي لجميع أشكال التطوير من هذا النوع أمر غير واقعي. ونحن نقوم الآن باستكشاف ممارسات لمجموعات مؤلفة من شخصين من الأنداد، ومجموعات تطوير أخرى عبر ورشات العمل، ومراجعات الأنداد لإرشادات المقررات تبعاً لبروتوكولات مرتجعات لمجلات الأكاديمية. ويجب أن يسمح لنا هذا الأمر أن نبني على الخبرات التي يمتلكها أساتذتنا الأكثر أهلية في بناء قدرة هيئة التدريس وبرنامج الجودة. وتحتاج هذه الإستراتيجيات أن يكون لدى أعضاء هيئة التدريس المشاركين الوقت والالتزام لفهم لغات فرقاء البرنامج الذين يعملون معهم يومياً بحيث يعترف بالتنوع وتقدر أهميته. وفي الواقع فإن نوعاً من العمل الإثني ضروري لدعم عملية تعليم ناجحة.

وعلى المستوى العملي، فإن المشاركة الفعالة في تجديد البرنامج تتضمن التزام القيادة المحلية داخل الأقسام والكليات. وقد كشف تمويل تعويضات الجهازمقابل الاوقات المخصصة لهذه المشاركة عن تحد. ونحن نعمل من أجل مواءمة أفضل للجدول الزمني لمبادرات تطوير التعليم مع مخططات عمل هيئة التدريس داخل القسم بحيث يؤخذ في الحسبان الوقت الضروري للمشاركة الكاملة في عملية التجديد. والسياسة الحالية لتقويم برنامج ضمان الجودة تتضمن دورة مدتها خمس سنوات لتجديد البرنامج وهذه الدورة ستسهل مستقبلاً وضع خطط العمل.

ومن المبكر جداً تقويم تأثير برنامج التجديد في جودة تعلم الطالب والمخرجات. وتقييم عمليات تجديد البرنامج مع الفرق المشاركة يفيد أن توجهنا لتقديم دعم مركزي لتطوير التعليم قد خضع في الحقيقة لإعادة ا لتفكير في إستراتيجيات المنهاج والتعليم، والتقويم. وقال أعضاء الفريق من هيئة التدريس: إن مشاركة

مطـور خارجي للتعليم مع فريق برنامج التجديـد في الجامعة قد قوى من جهودهم الشخصيـة وساعدهم على إعطاء أولوية للالتزام بالوقت. وبالإضافة إلى ذلك، إن إشراك المطور الخارجـي في مناقشات الفريق وورشات العمل، عنى أكثر من مجرد حقـن الفريق بأفكار مكررة عـن التعليم والتعلم. لقد كان ذلـك مهمًّا لأنه أدى إلى عقـد منتدى جرى في أثنائـه إبراز الاختلافـات والاتجاهات غير المدروسـة سابقاً لتصبـح جزءاً من حوار الفريق. وأخـيراً، هذه الخبرة في التجديد وضعت في الفريق ثقة في قدرته على إحداث تغييرات فعالة.

تأملات ومسائل بارزة

توضـح تجربتنا في الممارسـة العملية، أن المسائـل الرئيسة التـي علينا مواجهتها متشابكة بشكل عميق. ونحن ما زلنا في النطاق العملي لمعالجة هذه المشكلات.

أولا: هناك توتر ما زال دون حل عن تعريف مصطلح الجودة نفسه وعلاقته بتطوير التعليم وتغييره.. ويتعلق هذا التوتر بشكل حاسم بمسألتي القبول والملكية.

وقـد طرحنـا تصـورا للجـودة يعـترف بديناميكية مفهومـات الجـودة والأنظمة التعليميـة معاً، ويعاد تقويم برامـج الجودة باستمرار. أما المعايير التي نحكم بها على الجودة فهي دائما قابلة للنقاش. (كونوللي 1974، هاكينج 1999). ومن هذا المنظور، فـإن بحثاً نشطاً عن ما الذي يشكل الفاعلية التعليمية؟ يجب أن يسهم فعلا في تطوير تجـارب أكثر فاعلية لإتاحة الفرصة لاحتمالات أداء الأشياء بشكل مختلف (قارن بين مارتون وبوث 1997، بيريتر وسكارداماليا 1993).

وإذا تمَّ شـرح مصطلـح الجودة مبدئياً بعبارات وضـع السياسة والتجربة في خط واحد، يصبح المراقبون أداة لتقويم توافقهما. وتستعمل السياسات الجامعية بوصفها معايير لممارسات التعليم والمنهاج التي يمكن مراقبتها بالشكل الملائم... وليس هناك مـن مجال لمناقشة ماذا تعني كلمة سياسات، وكيـف يمكن دفعها إلى الأمام. وهناك

إخفاق في التسليم بإمكانية قيام نقاش عن السياسة وسد الفجوة بين الطموح والأداء، الـذي يفترض إحراز درجـة من التوافق على أهداف السياسـة. في المخيلة، يمكن أن نقفـز فوق هذه الثغرة بسهولـة. أما في الواقع العملي، فليس سهلاً على هيئة التدريس التحـول إلى نظـام تربوي جديـد والتوجه نحو منهـاج جديد قد لا يلقى قبـولاً لديه. وفي هـذا الوضع يمكن لاستخدام عملية التدقيق بوصفهـا سلاحاً لفرض الالتزام أن تشجـع على المقاومة و/ أو التظاهر الكاذب بالاقتناع أكثر منه قناعة حقيقية بالتغيير الجوهـري (بـاور 1997). وكما رأينا فقد تطلّب التطبيـق الفعال لنظام الجودة لدى معهد ملبورن الملكـي استخدام المراقبين بوصفهم أداة لدعم وتأكيد صحة عمل دقيق ومشترك في تنفيذ مسائل السياسات.

ثانياً: هناك توتر بين سياسة الالتزام بجدولة تجديد المنهاج في كل برنامج في أثناء دورة مدتها خمس سنوات، وبين قرارات التخطيط الجامعي التي تعطي الأولوية لبرامج خاصة خارجة عن إطار برنامج التجديد المحدد بخمس سنوات. وفي هذه المرحلة عندما يعمل جزء صغير نسبياً من هيئة التدريس في التجديد، تصبح الخبرة في تجديد المنهاج نـادرة، وتميل لتتركـز في وحدة التطويـر الأكاديمي المركزية. ويسبب هـذا تنافساً بين البرامج التي دفعت زمنياً إلى الأمام لتنال اهتماماً مبكراً، وبين بقية البرامج المجدولة مسبقاً لتضع مفهوم التجديد في خطر، وفق دورة زمنية مرسومة. وكما أشرنا سابقاً فإن وجهة النظر الجوهرية هذه يمكن أن تتحول إلى خبرة لهيئة التدريس في تجديد المنهاج تكـبر ككرة الثلج، كما تساعد على تجنيـد الأكاديميين بوصفهم مستشارين مدققين في مشروعات التجديد. وما هو أكثر أهمية أن نظام الجودة يحتاج لأن يوضح بأن تخطيط الجامعة المستقبلي سيفيد من المخرجات المستخلصة على مستوى البرنامج، المبنية على استشارات التجديـد. وقد جمعنا لهذا الغرض المخططين الجامعيين وأعضاء من هيئة التدريـس كانوا قد عملوا في قطاعـي الصناعة والاستشـارات الاجتماعية، للبحث عن المستقبل المحتمل وضمان ا لنظام الذي يمكن أن يقدمه معهد ملبورن الملكي. وهذا وجه من وجوه العملية التي ما زالت عرضة للتطوير.

وأخيراً، هناك التحدي لتحويل المنهاج المعدل المكتوب إلى ممارسة في التعليم أعيد تشكيلها أيضاً. ويعمل مشروع تجديد البرنامج عند خط التماس بين المنهاج والتعليم ونحن نعترف أن تجديد البرنامج هو فقط الخطوة الأولى. ولجعل التعليم فعالا يحتاج أعضاء هيئة التدريس المشاركون في البرنامج أن يلتقوا معاً ليناقشوا الاتجاهات الجديدة في المنهاج ويكتشفوا نقاطاً جديدة للاختلاف. ويجب أن يجري تحضير مفصل للموضوع يجري العمل عبره، ويمكن لأعضاء هيئة التدريس غير المشاركين في عملية التجديد أن يدعوا للمشاركة في إعادة التفكير في العلاقة بين التعليم والتعلم. والمتابعة العميقة مطلوبة للتأكد من أن كل أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بتدريس المنهاج الجديد لديه الفرصة لأن يعمل عبر أساسه المنطقي. وهذا يعني تطوير أدوات للمساعدة في مواءمة إمكانيات التحسين مع مخرجات التعلم على مستوى المقرر. ومثالياً نود أن نربط بين هذا والدعم المعزز لهيئة التدريس بوصفه جامعاً، على مستوى القسم أو مستوى المنهاج. (انظر المشروع الجريء الذي كتب عنه زملاؤنا نيكوليتو ورايت 2002).

إن مضمون كل هذا هو الأهمية الحيوية لالتزام هيئة التدريس ومشاركتها في مستويات مختلفة من الإدارة (انظر ماكنوت في هذا الكتاب عن التكامل الطولي). وفي المرحلة التالية من التطبيق كنا نهدف إلى إيجاد فرص للمديرين للمشاركة في التجديد وإعادة التفكير في المنهاج، بحيث يقدرون الجهد المبذول، وخطورة أن يكون صبرهم ضعيفاً بانتظار النتائج (انظر بيرسون وتريفيت، ماكنوت في هذا الكتاب). وباختصار: نحن نرى الجودة مشروعاً تعاونياً ومستمراً مع احتمال كبير لإلهام تطوير التعليم.