الفصل السابع

ضمان الجودة فى التعليم العالى بالمملكة المتحدة

ضمان الجودة فى التعليم العالى بالمملكة المتحدة

قطاع الجامعة University Sector

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

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

وشهد النصف الأول من القرن العشرين تطورات تمثلت فى إنشاء «كليات جامعية» فى 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 العالى، بالإضافة إلى الاعتقاد القائل بأن التعليم العالى يسهم بصورة كبيرة فى تحقيق النمو

الاقتصادى، كل ذلك أدى إلى تكوين لجنة استقصاء حول التعليم العالى. وتحددت مهمتها فى مراجعة نموذج التعليم كل الوقت فى بريطانيا، وفى ضوء الاحتياجات والموارد القومية، وتقديم النصائح للحكومة حول مبادئ وأسس التنمية طويلة المدى فى إطار الاحتياجات والموارد القومية. وأوصى تقرير لجنة التعليم العالى (١٩٦٣)، والمعروف بتقرير روبنز بعد رئاسة اللورد روبنز لها بزيادة أعداد الطلاب من (٢١٦,٠٠٠) إلى حوالى (٣٩٠,٠٠٠) بحلول عام ١٩٧٣ ـ ١٩٧٤، وإلى ما يزيد عن (٥٠٠,٠٠٠) بحلول عام ١٩٨٠ ـ ١٩٨١. وهذه الزيادة فى أعداد الطلاب لابد أن تقابلها زيادة فى 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 إضافى بإنشاء الجامعة المفتوحة Open University لتقدم تعليما مرنا وعن بُعد.

ومن القطاعات الأخرى التى تُقدم التعليم بعد الثانوى قطاع التعليم البوليتكينيكى الذى تقع مسئوليته على السلطات المحلية. وهذه الكليات البولتيكنيكية التى حظيت بمكانة الجامعة بعد الحرب العالمية الثانية تستهدف إعداد الطلاب للالتحاق ببرامج التعليم التى تقدمها جامعة لندن، وتحولت الكليات التى تقدم تكنولوجيا متقدمة إلى جامعات بعد تقرير روبنز Robbins، وظلت بعض هذه الكليات البولتيكتيكية تقدم تدريبا فى المجالات التكنولوجية والعلمية والتجارية والاجتماعية.

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

ومع ذلك، ظل تقديم دراسات طول الوقت هو نشاطها الرئيسى، التى اكتسبت من خلالها شهرة فى تقديم أساليب تدريس ابتكارية، مثل الدراسات المصغرة (غير طبقى) modular، وكذلك تقديم دراسات تتفق والاحتياجات المحلية. واختلف طلاب هذه الدراسات فى خلفياتهم الاجتماعية ، فمعظمهم من كبار السن. ولم تحظ هذه المؤسسات بالدعم الحكومى الكافى الذى تلقاه الجامعات.

وباستثناء جامعة بوكنهام Buckingham، تحصل كل الجامعات البريطانية على نسبة كبيرة لتمويلها من الحكومة وإن كان هذا الدعم قد أخذ يتراجع فى السنوات الأخيرة. فمن ١٩١٧ إلى أبريل ١٩٨٩ كان الدعم الحكومى للجامعات يتم من خلال لجنة المنح الجامعية UGC، وهى هيئة شبه مستقلة ذاتيا أعضاؤها أكاديمون، ولم يكن للحكومة دخل فى تعيين رؤساءالجامعات. واحترام الاستقلال الذاتى للجامعات معناه تخصيص المعونات فى إطار الخطوط أو الأطر الحكومية العريضة، لكن مع تدخُّل بسيط من الحكومة. ومنحت الجامعات سلطة منح الدرجات العلمية، وصارت موحدة فى مستوياتها من خلال استخدام نظام الممتحن الخارجى. وفى 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، هى جامعة بوكنهام Buckingham. وكان هناك أيضًا ثلاث وثلاثون كلية بولتيكنيكية فى إنجلترا وويلز ،يتم تمويلها بواسطة مجلس تمويل الكليات والمعاهد البولتيكنيكيةPCFC، بالإضافة إلى خمس عشرة مؤسسة مركزية فى أسكتلندا، اثنتا عشرة منها يتم تمويلها بواسطة قسم التربية الأسكتلندى، وثلاث كليات للزراعة يتم تمويلها بواسطة قسم الزراعة الأسكتلدنى. ومع ذلك، أدى التمايز الطفيف بين الجامعة والكلية البولتيكنيكية إلى صدور قانون التعليم العالى والإضافى عام ١٩٩٢، الذى تم بمقتضاه إلغاء النظام المزدوج binary system. ونالت الكليات البولتيكنيكية فى إنجلترا والمؤسسات المركزية فى اسكتلندا مكانة الجامعة نفسها، وصار لها الحق فى منح الدرجات العلمية كما صار لثمانى مؤسسات أخرى، مثل معهد لندن وكلية الملكة مارجريت وايدنبرج، الحق فى منح الدرجات العلمية. وكانت بعض الجامعات الجديدة لديها برامج بحثية طموحة، لكن الكثير منها صار مجرد مؤسسات تعليمية. وتم استبدال

مجلس تمويل التعليم العالى، كهيئة مؤقتةInterim والـ UFC والـ PCFC ، بأربع هيئات، هى: مجلس تمويل التعليم العالى لإنجلترا HEFCE، ومجلس تمويل التعليم العالى الأسكتلندى SHEFC، ومجلس تمويل التعليم العالى لويلز HEFCW، وقسم التربية لأيرلندا الشمالية DENI والذى يتلقى النصائح والإرشادات من مجلس التعليم العالى لأيرلندا الشمالية.

المحاولات المبكرة لضمان الجودة

قبل إدخال نظام ضمان الجودة رسميا فى التعليم العالى بالمملكة المتحدة، كان لدى الجامعات التى أنشئت قبل عام ١٩٩٢ نظام لضمان الجودة متمثلا فى نظام لجنة الجامعة التقليدية ونظام الممتحن الخارجى. ففى نظام لجنة الجامعة، كان يتم تطوير المقررات والموضوعات من خلال لجان على مستوى القسم والكلية والجامعة، مع إشراك أعضاء من خارج الجامعة فى عملية التطوير، وإجراء عمليات مراجعة دورية لها. كذلك كان يؤخذ فى 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 فى الدوريات العلمية، مثل الصحف الدولية ودور النشر. كذلك كان يتم تقييم المشاركة فى شئون المجتمع، وكانت تتم ترقية عضو هيئة التدريس، بناء على أدائه المتميز فى التدريس والبحث وخدمة المجتمع.

وفى إطار نظام الممتحن الخارجى، كان يتم دعوة بعض الأساتذة المميزين من جامعات أخرى لإبداء الرأى حول مناسبة المنهج وطرق التقييم، ومستويات الأداء المتوقعة فى الدرجات العلمية المختلفة التى تُمنح. وكانت زياراتهم تتم بصفة منتظمة، وفى بعض الأحيان كان يتم تعيينهم أعضاء فى مجالس الجامعة أو الكلية أو القسم كأعضاء من الخارج.

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

أن تُتَّبع، وكانت له سلطة قبول أو رفض المقرر وكانت هناك هيئة خارجية أخرى، هى مفتشو صاحبة الجلالة Her Majesty's Inspectors الذين كانت مهمتهم تقويم جودة التدريس، ونشْر نتائج عمليات التقويم.

ولم تكن الحكومة مقتنعة بأن نظام ضمان الجودة غير الرسمى الموجود فى قطاع الجامعة يحقق الجودة المرغوبة فى التدريس والبحث. وتمشّى ذلك مع رغبتها فى مضاعفة نسبة الملتحقين بالتعليم العالى. ورأت الحكومة أن ذلك ممكن تحقيقه دون زيادة التمويل إذا قامت الجامعات بتغيير واستخدام منهج مرن، واستراتيجات تعليم وتعلم مرنة التى تتبعها الكليات البولتيكنيكية. ونتيجة لذلك، حثت الحكومة على استخدام نظام مفتش صاحبة الجلالة فى تقييم جودة التدريس فى الجامعات، والذى أدى بدوره إلى إدخال برنامج تقييم المواد الدراسية عام ١٩٩٢. وكانت الحكومة مقتنعة أيضًا أن النظام المتبع يستهلك الجزء الأكبر من الموارد المخصصة للبحث. وفى عام ١٩٨٦، شرعت فى تطبيق التقييم المنظم، وتحديد ماهية جودة البحث فى الجامعات. وقد مّهد ذلك الطريق precursor لتطبيق نظام التقييم البحثى اعتبارا من عام ١٩٩٢. وبالتالى وفى سعيها لزيادة الفاعلية والكفاية فى قطاع الجامعة، أدخلت الحكومة برامج منفصلة لضمان الجودة فى التدريس والبحث. وفى عام ١٩٨٨ ألغت نظام الحيازة أو فترة تولى الوظيفة للمعينين الجدد.

ضمان الجودة فى التدريس

مجلس جودة التعليم العالى HEQC.

فى عام ١٩٩٠ وفى محاولة لتفادى إدخال نظام التفتيش على التدريس، أنشأت لجنة مديرى ونواب مديرى الجامعات البريطانية وحدة فحص أكاديمية لدراسة scrutinise ترتيبات أو إجراءات ضمان الجودة فى التعليم العالى، وأُطلقت على هذه الوحدة وحدة الجودة، وقامت بمراجعة العمليات الداخلية للمؤسسات الجامعية فى محاولة للوقوف على المستويات التى تحقق الجودة الأكاديمية. وكان تقييم الوحدة منصبا على العمليات وليس على المستويات فى حد ذاتها، وتمت زيارة الجامعة ونُشرت النتائج. وفى عام ١٩٩٢، وعقب قرار الحكومة منح الكليات البولتيكنيكية مكانة الجامعة ووضْعها نفسه، تم توسعة وحدة الفحص الأكاديمية وتحويلها إلى مجلس جودة التعليم العالى Higher Education Quality Council (HEGC)، وهى هيئة تتبع الجامعات القديمة

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

والهدف الأساسى لمجلس جودة التعليم العالى هو تعضيد مبدأ التنظيم الذاتى. كما استهدف هذا المجلس التأكيد للعامة مدى قدرة الجامعات على توفير ميكانيزمات التنظيم الذاتى والأطر اللازمة لتحقيق الجودة وضمانها فى التعليم العالى. ولتحقيق ذلك، تم وضْع 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 وضمانها 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 العالىHEGC 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 تماشيا مع تعليمات مجلس جودة التعليم العالى، ويتقابل فريق الفحص لدراسة التوثيق وتحديد الإمكانات الإضافية وفحصها قبل زيارة الجامعة. وتستمر الزيارة عادة بضعة أيام، ويعقد الفريق خلالها سلسلة اجتماعات مع الأكاديميين وبعض الموظفين، الطلاب والخرجين. وبعد ذلك يتم إصدار تقرير يتضمن ـ بعد تحليل الموقف ـ 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 متبعا فى الجامعات القديمة إلى نظام أكثر وضوحا 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 التى كانت فى الأصل كليات بولتيكنيكية، تبحث أيضًا عن نظام للجودة ،يفوق نظام التفتيش الذى كانت تتبعه قبل تحويلها إلى جامعات.

لجنة تقييم الجودة ومجالس تمويل التعليم العالى

ومع ذلك، فإن عمل وحدة الفحص الاكاديمية، وكذلك مجموعة ضمان الجودة التى حلت محل هذه الوحدة بعد ذلك، لم يكن كافيا لمنع الحكومة البريطانية من تاسيس لجنة لتقييم الجودة فى سبتمبر ١٩٩٢ لكل مجلس من مجالس تمويل التعليم العالى فى إنجلترا واسكتلندا وويلز (HEFCE و SHEFC وHEFCW). وتم إلغاء المجلس القومى للمنح Awards الأكاديمية وأعطى مفتشو صاحبة الجلالة الصلاحية والسلطة لتقييم جودة التدريس فى الجامعات البريطانية القديمة والحديثة على السواء فى دوائر ذات ثلاث سنوات ـ وأطلق على ذلك تقييم المادة الدراسية، وتمت مراجعة خبرات التعليم وإنجازات الطلاب فى ضوء الأهداف العامة والخاصة للمؤسسة. واستهدف هذا التقييم التأكد من توافر شروط الجودة فى التعليم الخاص الذى يمول مجالس تمويل التعليم العالىHEFC، من أجل اتخاذ خطوات إصلاحية سريعة إذا تطلب الأمر، ضمانا لاستمرار تمويلها. وترتب على نشر تقارير ونتائج التقييم وكذلك التقارير السنوية حدوث حرج لمؤسسات التعليم العالى ذات الأداء غير الجيد، الأمرالذى 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 نموذجا 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 فى تقييم المؤسسات التعليمية، وتم اختيار خمسة عشر أخصائياً أكاديميا لحضور برامج تدريبية فى تقييم جودة المؤسسات. وبلغت تكلفة المرحلة الأولى ستة ملايين ونصف المليون جنيه إسترلينى بخلاف تكلفة الديون الخاصة بالجامعات. و يوضح الجدول (٧ـ١) نتائج المراجعة لعام ١٩٩٤ الخاصة بالدراسات فى الإدارة والأعمال التجارية على مجموعة من الجامعات الإنجليزية ذوى الخلفيات المختلفة.

جدول (٧ ــ ١): نتائج المراجعة فى الإدارة والأعمال التجارية فى الجامعات الإنجليزية لعام ١٩٩٤.

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

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 (اختصاصين) 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 ألدرمان(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 مفروضًا 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 تدريسا جيدا 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 المئوية للجامعات ذات المستويات الممتازة فى المواد الخمسة عشر. إذ وصلت النسبة المئوية إلى (٧٠٪) فى علم الأنتروبولوجيا (الإنسان) Anthroplogy، 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 (٤,٥ مليون جنيه إسترلينى) 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 متوقعًا أن يكون الأداء فيها جيدا، نظرا لخضوعها لعملية فحص وتفتيش خارجى، واشترط إتيانها 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 ،وتوقعت 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 التغيرات 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، وتقدم 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 ، يشتق 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. ولابد من إعادة تقييم البرنامج فى خلال عام، وبعد ذلك إذا ظل جانب أو أكثر عند الرقم (١) أو حصل على نقطة واحدة، حينئذ تكون جودة البرنامج غير مقبولة، ويتم سحب التمويل الخاص به كليا أو جزئيا. وخامسا يتم زيادة البرنامج التدريبى للقائم على التقييم من يومين إلى يومين ونصف، بحيث يأخذ فى اعتباره الأهداف العامة والخاصة للمحتوى ، ومراعاة التنوع الثقافى والغرض. 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 لابد 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 وأوربا الشرقية . وتمت (٢٧٢) زيارة، منها (١٦٥) للجامعات القديمة، و(١٠٧) للجامعات الجديدة ،وتحققت جودة مقبولة فى (٩٩٪) من المواد المقدمة، و(٤٢٪) حققت التقدير (٤). وحققت الجامعات القديمة مستوى عاليا (الرقم ٤) فى خمسة جوانب من الجوانب الستة، مقارنه بما حققته الجامعات الجديدة. وفى جانب ضمان الجودة وزيادتها تفوقت الجامعات الجديدة على الجامعات القديمة، وانخفض المستوى فى جانبى مصادر التعلم، وضمان الجودة وزيادتها. ومع ذلك ظلت الفروق فى 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 الأحادى ، الذى كان يستخدم سابقا فى تحسين الجودة. وتم تقديم مقترحات للتحسين فى كل التقارير الخاصة بجوانب تمويل المقررات التى حصلت على مستوى (٣) فأقل، وبطريقة مفيدة ومرحلية. وأدى استخدام استقصاءات التقويم التى 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 العالى ساهمت فى زيادة الاهتمام باحتياجات كل من يهمهم أمر التعليم العالى، التى ظهرت فى عملية التقييم.

هيئة ضمان الجودة فى التعليم العالى (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 يضاهى طبيعة وحجم تقديم القررات الدراسية، ويجب أن تتغير أيضا رؤية المؤسسات ذات الفرص المحدودة للتعقيب على القضايا التى 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 النقد أثارته 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 الدرمانAlderman(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 التقويم والجودة، ومن قيام هيئات منفصلة بإجرائهما. كما يوجد تشابك واستنساخ؛ لأن فحص الجودة وتقييم المقررات هما جانبان لعملة واحدة ، فأحدهما يؤدى للآخر، لأن وجود عمليات إدارية جيدة يؤدى إلى جودة التدريس والتعليم. والتكاليف أيضاً كبيرة، نظرا للحاجة إلى وجود نوعين من التنظيمات، وبالتالى 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 GPGحول ضمان الجودة. وخلاصة ذلك أنه من الضرورى وجود إطار عمل واحد لضمان الجودة، بحيث يقدم

تبريرات منطقية للأنشطة الموجودة، ويستخدم أسلوبا متكاملا لكل الأنشطة القائمة، ويقدم الشهادة التى تفيد أن الجامعة تفى بالشروط والمتطلبات الرسمية، وغيرها من متطلبات الهيئات المهنية والقانونية. وأنشئت مجموعة التخطيط المشترك، فى وقت كان قطاع التعليم العالى مشغولا بتقليل عبء التقييم الذى يفرضه النظام المزدوج وبقضية المستويات.

وتم نقل وظائف وأساتذة مجلس جودة التعليم العالى HEQC إلى هيئة ضمان الجودة QAA فى الأول من أغسطس عام ١٩٩٧. ومنذ ذلك الحين، صارت مسئولة عن برامج فحص الجودة فى العام الدراسى ١٩٩٧/١٩٩٨. والمؤسسات التى تخضع لزيارة الهيئة هى تلك التى تم فحصها فى العام الدراسى ١٩٩١/ ١٩٩٢ بموافقة لجنة الفحص الأكاديمية التى تضم مديرى ونواب مديرى الجامعات. كذلك تم نقل وظائف وأساتذة الأقسام الفرعية لتقييم الجودة التابعة لمجلس تمويل التعليم العالى لإنجلترا ومجلس تمويل التعليم العالى لويلز، HEFCW إلى هيئة ضمان الجودة فى الأول من أكتوبر عام ١٩٩٧. ومن ذلك الوقت، صارت الهيئة مسئولة عن برامج المجالس المخططة لعمليات تقييم المقررات فى المؤسسات الجامعية فى إنجلترا وايرلندا الشمالية وويلز خلال العام الأكاديمى ١٩٩٧/١٩٩٨.

وتدار عمليات فحص الجودة وفقاً للإجراءات والعمليات التى يستخدمها مجلس جودة التعليم العالى، وكذلك عمليات تقييم المقررات وفقًا للإجراءات التى يستخدمها مجلس تمويل التعليم العالى لإنجلترا ونظيره لويلز. أما عمليات التقييم فى أسكتلندا فيضطلع بها مجلس تمويل التعليم العالى الأسكتلندى.

ويوضح الجدول (٧ ــ٢) نتائج المراجعة لتسع جامعات فى إنجلترا خلال الفترة ١٩٩٦ ــ ١٩٩٨.

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

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

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 التى أدخلها مجلس تمويل التعليم العالى الإنجليزى وويلز وأسكتلندا تختلف فيما بينها فى الوقت الذى تستغرقه لاستكمالها. ومن المقرر إدخاله فى أسكتلندا وويلز فى العام الأكاديمى ٢٠٠٠/ ٢٠٠١، وفى إنجلترا وأيرلندا

الشمالية من يناير ٢٠٠٢، وفى قسم الصحة القومية بإنجلترا من العام الأكاديمى ٢٠٠٢/ ٢٠٠٣. وتم وضع جداول تفصيلية لمراجعة المقررات والتدريب ولاختيار المراجعين وتحديد قواعد الممارسة فى 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 العالىNCHHE) (١٩٩٧)على تطوير النظام الجديد، إذ رحب التقرير بإنشاء هيئة فحص الجودة، لكنه أوضح ضرورة تغيير أجندة العمل الخاصة بها كى تلعب دورا فاعلا لضمان الجودة. لذلك أوصى التقرير بأن يكون عمل الهيئة متمثلاً فى تقديم معلومات عامة عن ضمان الجودة، والاحتفاظ بإطار عمل للمستويات القومية، والتحقق من صدق المستويات، وتطوير قواعد أو مبادئ الممارسة التى يجب أن تستخدمها مؤسسات التعليم العالى بصفة رسمية بحلول العام الدراسى ٢٠٠١/ ٢٠٠٢، حتى تحصل على التمويل العام. وأوصى التقرير كذلك بضرورة تعاون الهيئة مع المؤسسات فى تقديم معلومات تفيد فى تحديد مستويات تقييم المقررات. واقترح التقرير ضرورة زيادة دور المتحنين من الخارج ، بأن يطلب منهم كتابة تقرير للهيئة، يوضحون فيه مدى كفاية التمويل ووفائه بمستويات المقررات وأهداف البرنامج، بالإضافة إلى إنشاء هيئة قومية لتمويل المتحنين من الخارج.

والمنهاج الذى تستخدمة هيئة ضمان الجودة QAA فى تطبيق أجندة ديرنج Dearing للجودة تحكمه وتوجهه أربعة مبادئ . أولها المسئولية أو المحاسبة المالية؛ فقطاع التعليم العالى يتلقى تمويلا عاما معقولا، ويتطلب أيضا ضرورة إسهام الطلاب فى تمويل تعليمهم، وينتج أيضا ثلث المنضمين الجدد لسوق العمل. ومن المتوقع أن يساهم الشعب فى تمويل هذا القطاع، وأن يعطى أهمية أكثر لقيمة المال الذى ينفقه فيه. كذلك يتوقع أن يهتم القطاع بوضوح وشفافية أهدافه الخاصة (والشهادات) التى 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 الثانى هو الملكية. إذ تعتقد هيئة ضمان الجودة أن الجودة لا يمكن فحصها بأثر رجعى، لكن يجب الاهتمام بها من البداية، بالتعاون مع الأساتذة ومؤسساتهم، وإكسابهم الشعور بأنهم يمتلكون العملية نتيجة المشاركة فى تطويرها وتطبيقها. لذلك، تم تطوير البرنامج الجديد للتقييم بعد تشاور كبير مع قطاع التعليم العالى. وشاركت مائة (١٠٠) مؤسسة تقريبا فى تطوير البرنامج، وفى 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 فى 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.

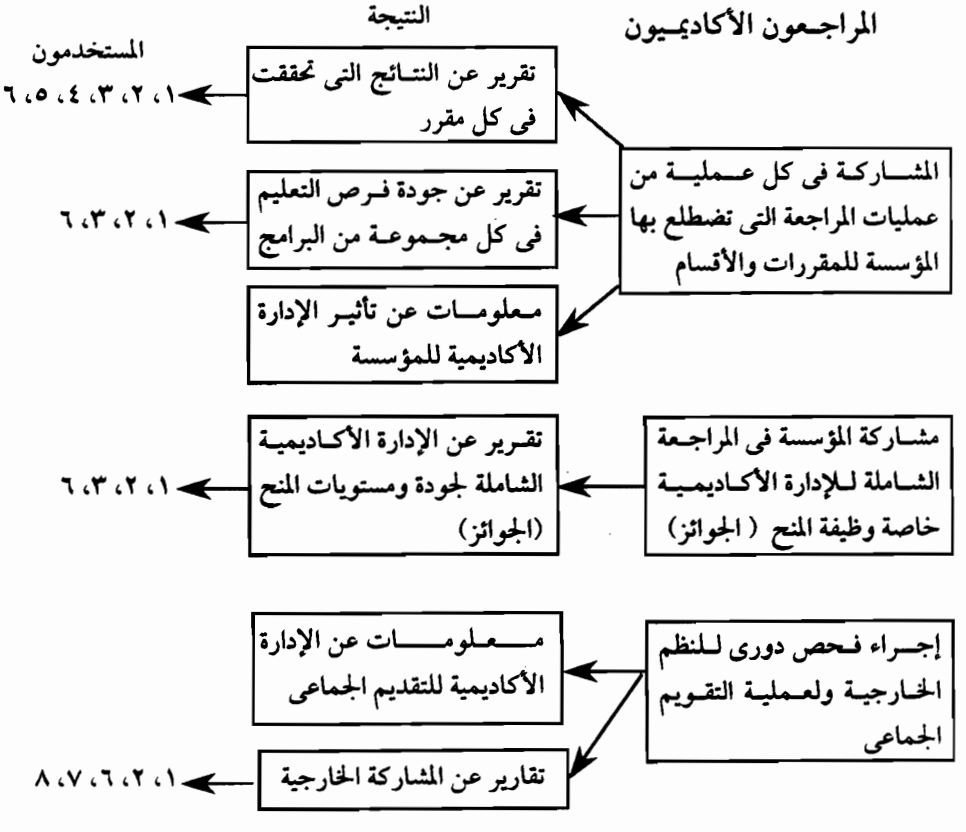
والمبدأ الثالث هو التعزيز أو رفع القيمة. فهيئة ضمان الجودة عليها الحصول على معلومات كافية عن ماهية التدريس والتعلم الجيد. وتبلغ المؤسسات والأفراد بذلك بحيث يقدم لها المساعدة فى تقرير جودة التدريس والتعليم. والمبدأ الرابع يتعلق بتقليل العبء الواقع على الأكاديميين ومؤسسات التقييم الخارجية الذى يفرضه النظام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

وفى تطبيقها لأجندة ديرنج للجودة، سعت هيئة ضمان الجودة إلى تأسيس إطار عمل للتأهيل القومى، ووضع مستويات للمقررات من خلال مشروعات التميز، وزيادة دور الممتحنين من الخارج، ووضع أطر الممارسة فى علمليات المراجعة للجودة. وترتب على ذلك رفض هيئة ضمان الجودة QAA التوصية التى تطالب بقيام الممتحنين من الخارج بالاتصال مباشرة وتقديم تقاريرهم لها، خشية من إحراج زملائهم، مما يفقد تقاريرهم المصداقية.

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 فى الاعتبار تجارب وخبرات المشروعات المستبدلة وتوصيات تقرير ديرنج وتقرير اللجنة الأسكتلندية. وقامت بالمزج بين المشروعين كما هو فى الشكل (٧ ـ ١)، وفى التقرير التوضيحى المقدم لجامعة تويكسبرى Teukesbury حول جودة الفرص التعليمية المقدمة، والمستويات الأكاديمية التى تحققت فى المقررات، والأعمال التجارية الاستثمارية.

وهذا التقرير التوضيحى ينقسم إلى خمسة أجزاء: الجزء الأول تقييم الأهداف العامة والخاصة للمقرارت فى ضوء المستويات، التى وضعتها لجنة تقييم المقررات والجزء الثانى يقيم مدى مناسبة نتائج التعلم المقصودة التى وضعها أستاذ المقرر، والتى تساهم فى تحقيق الأهداف العامة والخاصة، ومدى فعالية المنهج فى تحقيق هذه النتائج، والجزء الثالث يتناول .....



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

ملحوظات:

١ـ الطلاب المتوقع قبولهم.

٢ـ أصحاب الأعمال والهيئات المهنية

٣ـ هيئات التمويل

٤ـ هيئة ضمان الجودة لإنتاج تقرير شامل.

٥ـ مجموعة المقررات، لتحديث علامات التميز.

٦ـ المؤسسة، لتعزيز الجودة.

٧ـ المجلس البريطانى، DTI ، وهيئات أخرى مختصة بالتطوير الخارجى.

٨ـ 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 مساهته فى تحقيق وصقل المستويات الأكاديمية. ويختتم التقرير بصفحة واحدة موجزة.

والترتيب الخاص بظهور الأجزاء يقدم تقويما منظما لجودة فرص التعلم المقدمة، والمستويات الأكاديمية التى تحققت فى المقرر. والتعليقات المختارة من التقرير التوضيحى 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، تماشيًا 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، التى 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 الابتكارى لمجموعة صغيرة من الدارسين نتائجه محدوده؛ نتيجة نقص الموارد المادية، بالإضافة إلى أن نتائج التعلم المقصودة عندما يكون المأمول منها مبالغا فيها، فإن ذلك يؤدى إلى زيادة فى المحتوى، وإلى المعالجة السطحية لبعض الموضوعات الأساسية. فقد ثبت أن ممارسة التدريس الجيد تتطلب أن يتم نشرها وتطبيقها بدرجة كبيرة، كذلك وضْع استراتيجيات جيدة للإنماء المهنى لأعضاء هيئة التدريس . ومع ذلك لوحظ أن طريقة تقديم المقرر يسهم بدرجة كبيرة فى تحقيق النتائج الجيدة، بشرط تضمينها عناصر للممارسة المحمودة.

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

وبالنسبة لنتائج التعلم، وجد التقرير أنها واضحة، وتتوافق مع معدلات التميز التى وضعها مجتمع الأساتذة، ومناسبة لمستوى التحكيم الأكاديمى. ويرجع ذلك إلى فاعلية محتوى المناهج وتصحيحها. فالمحتوى يتناسب مع كل مرحلة من مراحل البرنامج، ولمستوى التحكيم، والتقييم مناسب لقياس مدى تحقق النتائج المقصودة، وإنجاز الطالب يضاهى النتائج المقصودة، ومستوى التحكيم ، ويعبر التقرير عن الثقة فى المستويات التى حققتها الجامعة. وعلى عكس مشروع تقييم المقررات، لم يعط تقديراً عدديا للمستوى الذى تحقق.

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

التى تتبعها الجامعة فى قبول طلابها . والمراجعات السنوية للبرامج تطبق بصورة جيدة. والممتحنون الخارجيون يؤدون وظائفهم بفاعلية. وتناقش تقاريرهم بصورة موسعة، وبعدها تصدر التوصيات .وهذه الإجراءات تعطى المراجعين ثقة فى قدرة الجامعة على صقل المستويات الأكاديمية.

وبات واضحا أن المدخل الجديد أكثر فاعلية من الأساليب القديمة فى تحقيق وزيادة جودة التدريس والتعلم فى قطاع التعليم العالى البريطانى. إذ يجمع بين الملامح الجيدة لفحص الجودة فى القطاع الجامعى، وتوجه الحكومة لتقييم المقررات وبصفها فى نظام متكامل. وفى الوقت نفسه، فإن المدخل الجديد يقلل المطالب الإدارية للجامعات ويشجعها على تكوين رؤية إيجابية لضمان الجودة. ويأخذ فى اعتباره التوصيات الرئيسية الخاصة بضمان الجودة التى تصدرها لجان المراجعة فى التعليم العالى، والتى شارك فيها قطاع الجامعة نفسه. وقد حان الوقت لوضع هذا المدخل الجديد موضوع التطبيق العملى.

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 فى ضوء مستويات التميز التى وضعها أساتذة المقرر، بينما لا يفسح المجال لمقدمى المشروع للمحاولة والتجريب. علاوة على ذلك، فإن المستويات الاستثنائية التى تم التوصل إليها من خلال المنهج و طرق التقييم غير المألوف عرضة للتهديد، وأنها تؤدى إلى نتائج أقل شيوعا أو ألفة. ومن ثم، تكون النتيجة فقدان التنوع والمنافسة المطلوبين فى السوق الدولية للتعليم العالى، وهذا يعنى أن هيئة ضمان الجودة مطالبة ببذل قصارى جهدها لتقديم نتائج جيدة تضمن تعليما عاليا متميزاً حاضرا ومستقبلا.

ضمان الجودة فى البحث العلمى

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

وفى العام الدراسى ١٩٩٠/ ١٩٩١، حل مجلس تمويل الجامعات UniversitiesFunding 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 البحثى كبيرا، خاصة بعد عام ١٩٩٢ عندما ألغى التقسيم الثنائى بين المعاهد البوليكتنيكية والكليات من ناحية، وبين الجامعات من ناحية أخرى. فالأولى صارت جامعات ويطبق عليها القواعد نفسها الخاصة بالتمويل العام للبحث. ومع ذلك فإن غياب التمويل الإضافى للبحث، وكثرة المؤسسات التى تطلب التمويل يعنى أن الاهتمام بتقييم الأداء البحثى صار عبئا ثقيلا.

والتمويل العام للبحث فى التعليم العالى بالمملكة المتحدة يخضع لما يسمى بنظام التمويل المزدوج. وهذا يدعم البحث من خلال تمويل المشروعات (١,٣ بليون جنيه استرلينى) التى تضطلع بها عديد من المجالس البحثية، وهناك التمويل المرن (بليون جنيه إسترلينى) الذى تضطلع به هيئات تمويل التعليم العالى فى إنجلترا وأسكتلندا وويلز وقسم التعليم لأيرلندا الشمالية DENT). والمجالس البحثية تجرى تقييماً مستمرا للبرامج والمشروعات البحثية، هذا التقويم يكون من خلال المراجعة الجماعية، وتضطلع هيئات تمويل التعليم العالى بعملية تقويم دورى من خلال ما يسمى بممارسة التقييم البحثى Research Assessment Exercise (RAE)، ويحدث ذلك عن طريق المراجعة الجماعية، ومكافأة المؤسسات التى تجرى أفضل البحوث، عن طريق زيادة نسبة التمويل المخصصة لها. ويكون لذلك انعكاسه الإيجابى على تطوير وحماية البنية التحتية (الأساسى) للبحث العلمى. وأجريت أول ممارسة لتقييم البحوث عام ١٩٩٢، والثانية عام ١٩٩٦ والثالثة عام ٢٠٠١، بهدف توزيع (خمسة بلايين جنيه إسترلينى) على البحوث.

وكلا العنصران من نظام التمويل المزدوج يختبران فاعلية نظام ضمان الجودة فى الجامعات، فى محاولة لتحقيق وضمان جودة الأداء البحثى 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 هى إلا وسيلة لتقييم مدى فاعلية عملية ضمان الجودة.

الهدف الأساسى لممارسة تقييم البحث RAE هو وضع تقديرات ومستويات تحديد جودة البحوث التى سوف تستخدمها هيئات تمويل التعليم العالى، مثل HEFCE وSHEFC و HEFCW و DENI، فى تحديد التمويل المطلوب للبحث العلمى بين المؤسسات ،التى تقوم هذه الهيئات بتمويلها. وقد تستخدم هذه الممارسة أيضا لتطوير السياسات البحثية. هذه الممارسة يديرها الفريق القائم على هذه الممارسة، ويكون موقعه فى مكاتبه الـ HEFCE بالإنابة عن هيئات التمويل الأربعة. وتشارك فى هذه الممارسة كل مؤسسات التعليم العالى بالمملكة المتحدة.

وعمليات التقييم التى أجريت أعوام ١٩٩٢ , ١٩٩٦ , ٢٠٠١ تنتهج المنهاج نفسه، باستثناء إدخال تغييرات تطويرية مع مرور الوقت. وكل جولة تحدد المقررات، تسمى وحدات التقييم التى يتم على أساسها تقييم الأداء البحثى. 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 ١٩٩٢، تم تخفيضها إلى (٦٩) عام ١٩٩٦، وصاحب ذلك دمج mergins بعض الموضوعات، ثم أصبحت (٦٨) عام ٢٠٠١، مع عدم استمرار الكيمياء الحيوية كوحد مستقلة.

علاوة على ذلك تستهدف ممارسة التقييم البحثية RAE تحديد مجالات الامتياز (التفوق) البحثى، دون تشويه نوع النشاط البحثى 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 فى مجالاتهم. وفى تقييم عام ٢٠٠١، تم توسيع العضوية بحيث تشمل المشاركة الكاملة لمستخدمى البحوث (المستفيدون) بما فيهم قطاع الصناعة والمهن والحكومة. وتم تقديم إطار عمل عام (قالب أو نموذج معايرة) . وفى الوقت نفسه، تقوم كل مجموعة ، بتطوير المعايير وطرق العمل الخاصة، بها التى قد تتضمن استخدام المجموعات الفرعية والمستشارين الاختصاصيين، كى

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

وفى ممارسة ٢٠٠١، قرر أن يشتمل العرض على ثمانية أجزاء.. الجزء الأول يجب أن يقدم معلومات موجزة عن الأساتذة الأكاديميين ومساعديهم. والثانى يقدم معلومات تفصيلية عن الأعضاء المختارين لفريق البحث. والثالث لابد أن يقدم أربعةأجزاء من المخرجات البحثية لكل عضو، بحيث يمثل أفضل بحث لدى كل منهم. وبالنسبة للعضو الذى انتقل إلى مؤسسة أخرى فى السنة التى تسبق الممارسة، يسمح باستخدام مصطلحين فقط . وهذه الأجزاء يمكن أن يتضمنها العرض الأول، والمؤسسات التى يعملون فيها حاليًا، ويؤخذ ذلك فى الاعتبار عند الحكم على جودة البحث فى كلا النوعين من المؤسسات . ومع ذلك ، وبالنسبة للتمويل، يعتبران واحداً عند تاريخ إجراء التعداد. والمصطلحات البحثية لابد أن تظهر فى فترة محدودة، هذه الفترة المسموح بها ليست واحدة لكل المواد والعلوم. على سبيل المثال، فى ممارسة ٢٠٠١، الفترة المسموح بها للفنون وللإنسانيات 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 التى حصلوا عليها .ويتضمن الجزء الخامس عدد الطلاب الحاصلين على منح دراسية ومصادر تمويلها. والجزء السادس لابد أن يشتمل على بيانات خاصة بحجم مصادر التمويل الخارجى للبحوث. على سبيل المثال، فى ممارسة ٢٠٠١ كان من أول يناير ١٩٩٦ حتى ٣١ ديسمبر ٢٠٠٠. والجزء السابع لابد أن يصنف السياق الذى يحدث البحث فى ظله ويطور ويسمح ذلك بدرجة من التقييم الذاتى، بحيث يشتمل على معلومات عن البنيات الإدارية لتطوير البحوث وتدعيمها وخطة البحث المستقبلة واستراتيجيات تحقيق الأهداف. والجزء الثامن لابد أن يقدم

ملاحظات ومعلومات عامة موجودة فى مكان آخر، مثل: مؤشرات الامتياز البحثى، والتقييم الجماعى ، وتقوم كل مجموعة بتحديد البنية والمحتوى والوقت المطوب.

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

وجودة البحث لعرض المشروع يتم ترتيبها فى مقياس مدرج.. وبينما تعكس طريقة التقييم التى يستخدمها فريق التقييم طبيعة مواردهم، فإن استخدام مقياس التقدير نفسه مصحوبًا بالمفاهيم العامة للنقاط يساعد فرق التقييم فى التوصل إلى تقييمات الجودة المشتركة بين كل المواد. وتتخذ الحيطة والحذر للتأكد من أن الأعمال التى يعتقد أنها ممتازة دوليا وتضاهى نظيرتها العالمية، لابد أن تكون على المستوى نفسه من الامتياز.

وفى ممارسة ١٩٩٢، تم استخدام مقياس من خمسة أرقام (١ ,٢ ,٣ ,٤ ,٥) لتقدير الأداء البحثى، ويدل الرقم (٥) على أفضل أداء، والرقم (١) على أسوأ أداء. وتمت مراجعة هذا المقياس فى ممارسة ١٩٩٦، حيث تم تقسيم الرقم (٥) إلى شقين : (٥*) و(٥) والرقم (٣) إلى قسمين (٣أ) و(٣ب)، بهدف إنتاج مقياس من سبعة تقديرات ، واستخدم هذا المقياس السباعى فى تقييم ٢٠٠١. لكن البدايات لمستوى الرقم (٥) تمت زيادتها، وتم تعديل وتحسين المفاهيم. والرقم (٥*) يشير إلى البحث ذى الامتياز الدولى فى أكثر من نصف الأعمال المعروضة، والبحث ذى الطبيعة القومية فى بقية البحوث. ويشير الرقم (٥) إلى البحث ذى المستوى القومى العادى. والبحث المتميز قوميا يأخذ الرقم (٤)، والرقم (٣) ينقسم إلى جزأين: (٣أ) خاص بالبحث القومى ذات الطبيعة الدولية، و(٣ب) المتميز قوميا. والبحث المتميز قوميا يأخذ أيضا الرقم (٢)، بينما يشير الرقم (١) إلى عدم تميز أى البحوث المقدمة (التى تم تقييمها).

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

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

وشاركت مؤسسات التعليم العالى بأعمال كثيرة، وكذلك فريق ممارسة التقييم البحثى فى تقييم الأبحاث المقدمة، وتم تقرير ذلك إحصائيا فى ممارسة ١٩٩٢ . إذ كان هناك (٢,٧٠٠) مشروع بحثى من (١٧٠) مؤسسة للتعليم العالى عبر (٧٢) وحدة تقييمية تغطى أعمال ما يزيد عن (٤٣٠٠٠) باحث متفرغ. وتم تقييم المشروعات بواسطة (٦٣) مجموعة تقيمية 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 فى العمل وملاحظتها حول جوانب القوة والضعف وحجم النشاط لكل وحدة من وحدات التقييم. وتقدم كل مجموعة أسباب التقدير الممنوح، مع الإشارة إلى معاييرها المنشودة، رغم أن التغذية الراجعة تمنح فقط لرئيس المؤسسة.

والجدول الآتى (٧ ــ ٤) يقدم تقدير التقييم لأعوام ١٩٩٢، ١٩٩٦، والنسبة المئوية للأعضاء الباحثين لوحدة التقييم والاقتصاد والقياس الاقتصادى ، ونسبة الأعضاء المتفرغين. وقد تم اختيارهم فى ضوء خلفياتهم وخبراتهم على سبيل المثال (برمنجهام لجامعات Redbrict وسوزكس Sussex للجامعات التى أنشئت بعد تقرير روبنز Robins ودى مونتفورت De Montfont للجامعات التى أنشئت بعد إلغاء النظام المزدوج عام ١٩٩٢). وفى عام ١٩٩٢، منح التقدير (٥) لجامعات كمبردج وأكسفورد وليس LSE ووارووك Warwick. وفى عام ١٩٩٦، منح أفضل تقدير (٥*) لجامعتى ليسى LSE وأكسفورد.

جدول (٧ ــ ٤): تقديرات الأداء البحثى فى الاقتصاد وعدد الباحثين ونسبتهم المئوية فى بعض الجامعات الإنجليزية عامى ١٩٩٢، ١٩٩٦.

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

ملحوظات:

أ ← ٩٥ ـ ١٠٠٪

ب ← ٨٠ ـ ٩٤٪

س ← ٦٠ ـ ٧٩٪

د ← ٤٠ ـ ٥٩٪

ى ← ٢٠ ـ ٣٩٪

ف ← أقل من ٢٠٪

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

لجامعات كمبريدج وأكسفورد ولسى LSE ليس غريبا، نظرا لدورها القيادى 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 مونتفورت وبورتماوت، ليس غريبًا، لأنها مؤسسات تعليمية أكثر منها بحثية.

وتوجد أكبر مراكز بحثية فى الاقتصاد والـ econometics 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 بإنجلترا، واعتمد ذلك أساساً على نتائج دراسة قام بها ماكنى Mc Nay لحساب هذا المجلس. وتضمنت دارسة 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، والتى تمخض عنها تأسيس مكاتب إدارية للبحوث والخريجيين الذين يرغبون مواصلة البحث، وتحقق 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 التقويم، 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 تقويما تكوينيا 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 منهاج 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، حينئذ، فإن الجودة تكون قد أخفقت ولم تنجح. وبالنسبة للذين يعتقدون أن الرابطة بين البحث والتدريس هى صلة صحية، حينئذ 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 البولتكنيكية منحت المؤسسات التابعة لها تمويلا محدودا. ومع ذلك، استفادت هذه المؤسسات من الممارسة فى بحوثها التطبيقية. ومن ناحية أخرى كان التأثير محدودا فى المؤسسات التابعة لمجلس تمويل الجامعات، رغم تاريخها الطويل فى 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 فى 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. وبالتالى إذا لم يتم تصحيح الوضع، فإن التقريب بين التدريس والبحث يصعب تحقيقه، ويظل البحث الحماية أو الوقاية للجامعات الرافضة 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 البولتكينيكية للفحص بعد عام ١٩٩٢، عندما تحولت إلى جامعة، مع إلغاء النظام المزدوج ، وفى السنة ذاتها. ولضمان أن تؤدى 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 العالى لإنجلترا وأسكتلندا وويلز. وفى عام ١٩٩٧، اضطلعت هيئة ضمان الجودة فى التعليم العالى، كهيئة مستقلة، بكلا النوعين من التقويم. ومنذ عام ٢٠٠١، تم دمج كلا النوعين من التقويم فى ممارسة متكاملة.

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

علاوة على ذلك، أخذت الانتقادات الموجهة لنظامى التقييم فى الاعتبار دون تأخير. فعلى سبيل المثال، نقطة الضعف فى تقييم المقرر فى الجولة الأولى عام ١٩٩٢، مثل غياب بنية عامة للتقييم وانتقاء المؤسسات التى تم تقييمها، ثم علاجها فى الجولة الثانية عام ١٩٩٥. والانتقاء الخاص بالتداخل فى فحص الجودة وتقييم المقرر ، تم علاجه بإدخال نظام متكامل للتقويم 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.

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

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 فى سوق النقل والتمويل فى 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 يؤدى إلى التحديد المتفائل للباحثين والأنشطة البحثية.

و يقدم الجدول (٧ ـ ٥) صورة موجزة لعمليات ضمان الجودة فى 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 اختياربرامج 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 دارساتهم العليا فى خلال ستة أشهر من ترك الجامعة.

وأخذ مؤشر الأداء التدريسى 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 ــ ٥): العمليات الرئيسية لضمان الجودة: المملكة المتحدة.

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

(يتبع):

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

(يتبع):

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

والجدول التالى (٧ ــ ٦) يوضح ترتيبات الجامعات المختارة خلال الفترة ١٩٩٧ ـ ٢٠٠٠ بحيث تمثل تاريخ النشر فى أوقات مختلفة. والنتائج ليست غريبة، خاصة مع الجامعات القديمة التى يكون الأداءفيها جيدا، مثل أكسفورد وكمبريدج وليسى LSE، والجامعات الجديدة ذات الأداء السئ، مثل دى مونتفورت وبورتس ماوث، على النحو الآتى:

جدول (٧ ـ ٦) : تصنيفات صحيفة التايمز للجامعات البريطانية خلال الفترة من ١٩٩٧ ـ ٢٠٠٠.

الجامعة	١٩٩٧	١٩٩٨	١٩٩٩	٢٠٠٠
باث Bath	١٤	١٥	١٥	١٠
برمنجهام	١٨	١٤	١٦	١٣
كمبريدج	١	١	١	١
سيتى	٤٥	٤٤	٤٤	٥١
دى 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
لسى	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 شايكل	٤٣	٤٢	٤٥	٤٣
سوسكس	٣٩	٣٥	٣٨	٣٤
فارفك	٥	٦	٧	٨