الفصل الثامن

التدقيق الأكاديمي من أجل المسؤولية والتحسين
Academic Audit for Accountaglity and Improvement

وليم إف. ماسي

يورد المؤلفون في كل هذا الكتاب التوتر بين المسؤولية والتحسين. فالتدخلات التي تهدف إلى المسؤولية تؤكد للمعنيين (أصحاب الأسهم) الخارجيين أن مؤسسات التعليم العالي تقدم تعليماً يتمتع بالجودة. أما التدخل الذي يهدف إلى التحسين فيساعد المؤسسات في تطوير ضمان جودة وعمليات تحسين أفضل. ويصف هذا الفصل كيف تستطيع هيئات مراقبة التعليم العالي والكليات الفردية استخدام التدقيق الأكاديمي لتدعيم كل من الهدفين بنحو متزامن.

إن التدقيق الأكاديمي، كما نشأ في جامعة المجتمع المحلي في المملكة المتحدة، فحص ضمان جودة مؤسسة وعمليات تحسينها بدلاً من جودة التعليم (وسترهايجدن Westerheijden، برينان Brennan، وماسن Maassen، 1994). وقد نُظر إلى التدقيق على أنه صديق للمؤسسة، لأسباب سيتم ذكرها. وتبنت الفكرة نيوزلندة، وأستراليا، وهونغ كونغ، والسويد، وإلى حد ما الدانمارك (ماسي Massy، 2000). وانتقلت السويد إلى التقويم منذ بضع سنوات، ولكن إنكلترا أعادت تأكيد إيمانها بالتدقيق في سنة 2001. أما في الولايات المتحدة، فقد قام بالتدقيق مجلس الكلية الأعلى للجمعية الغربية للمدارس والكليات (WASC)، التي هي هيئة الاعتماد الأكاديمي الإقليمية الغربية، ومن قبل إدارة ميزوري الشاملة للنظام. وقد شجّع مقال نشر مؤخراً في كرونيكل أوف هاير إديوكيشن على

الاهتمام بالتدقيق (ماسي، 2003). وفُكّر بالتدقيق أيضاً في المرحلة التعليمية من الروضة إلى الثانوية (لجنة تعليم الولايات، 2002).

ويشمل مناصرو التدقيق (وبينهم المؤلف) ديفد دل David Dill من جامعة نورث كارولاينا، الذي درس الموضوع بكثافة، وديفد وودهاوس David Woodhouse، المدير التنفيذي لهيئة جودة الجامعات الأسترالية والمدير السابق لوحدة التدقيق الأكاديمي النيوزلندية. وهناك من النسخ بقدر ما يوجد من التطبيقات. وتستند النسخ الموصوفة هنا إلى تطويري لتطبيقات التدقيق في هونغ كونغ وميزوري. واقنعتني هذه التجارب أن التدقيق فريد في كونه قادراً على الجمع بين مسؤولية المعنيين (أصحاب الأسهم) وجداول أعمال التحسين. وأعتقد أن التوتر بين المسؤولية والجودة يمكن أن يخفف بشكل كبير من خلال تبني مبادئ التدقيق الأكاديمي.

عمليات جودة التعليم

إن معرفة عمليات جودة التعليم هي عنصر رئيسي لفهم منهجية التدقيق. وتمثل هذه العمليات موضوع التدقيق: مدى الإجابة على أسئلة التدقيق ومعاييرها. ولا يستطيع المرء فهم التدقيق الأكاديمي دون معرفة الأسئلة التي يطرحها والأجوبة التي يريدها. وتم اقتباس التوصيفات التالية من ماسي (2003، الفصلان السادس والسابع) وماسي (2003).

إن عمليات جودة التعليم هي أنشطة منظمة مخصصة لتحسين وضمان جودة التعليم. فهي تمنهج مقاربة جامعة للجودة بدلاً من تركها بشكلٍ رئيسي لمبادرةٍ فرديةٍ غير مراقبة. وتقدم ما دعاه الرائدان في جودة التعليم العالي، ديفيد دل وفرانس فانفوت، "إطاراً لإدارةٍ جودة في التعليم العالي مستمداً من استبصاراتٍ في مقاربة ديمينج ولكنه موضوع في سياق العمليات الأكاديمية" (فانفوت، 1994: دل، 1992). أصف العمليات من خمسة منظوراتٍ (1) مجالات عملية الجودة، (2)

مبادئ الجودة، (3) استخدام الدليل، (4) المسؤولية عن عمليات الجودة، (5) نضج عملية الجودة.

ميادين عملية الجودة

تشمل عمليات الجودة خمسة ميادين مترابطةٍ من النشاط؛ لا أحد من هذه الميادين اختياري. ولا تنتج الممارسة النموذجية في ميدان واحد آلياً أداءً جيداً في مكانٍ آخر، رغم أن الفشل في واحد يجعل التقدم في الأخرى أكثر صعوبةً. ألخص الميادين الخمسة من حيث إنواع الأسئلة التي يمكن أن يسألها المدقق.

1. **أهداف التعلم.** ما الذي يجب أن يعرفه الخريج ويكون قادراً على فعله؟ كيف يبني الأساتذة على معرفة طلابهم المسبقة وقدرتهم؟ كيف يسهمون في احتمالات توظيف الطلاب، والقدرة على القيام بإسهامات اجتماعية، ونوعية الحياة.

2. **تصميم المنهاج.** ما الذي يُدرَّس، بأي ترتيب، وفي أي منظور؟ ما هي مواد المقرر المنهاجي المستخدمة؟ كيف ترتبط المواد بأجزاء أخرى من برنامج الطالب وتدعم أهداف برنامج التعلم؟

3. **أنشطة التدريس والتعلّم.** كيف تُنظّم أنشطة التعلم والتدريس؟ أية طرق تُستخدم للعرض الأول للمواد؟ للإجابة على الأسئلة وتقديم التأويل، لتحفيز الانخراط، وتقديم التغذية الرجعية حول عمل الطالب؟ هل التعلم نشيط؟ هل يتم استغلال التكنولوجيا بشكل فعال؟

4. **تقويم تعلم الطالب.** أية مقاييس ومؤشرات استُخدمت لتقويم تعلم الطلاب؟ هل هم منحازون بشكل بناء إلى أهداف التعلم؟ هل يقارنون بداية ونهاية الأداء؟ من المسؤول عن تقويم التعليم وتحسين المدرسين؟

5. **ضمان جودة التطبيق.** كيف يؤكد قادة القسم والبرنامج لأنفسهم وللآخرين أنه تم تقديم المحتوى كما كانت النية، أن أنشطة التدريس والتعلم تُطبق باستمرار، وأن تقويمات التعلم تتم كما هو مخطط له ونتائجها مستخدمة بشكل فعال؟

تغطي بضع مؤسسات الميادين الخمسة كلها بطريقة منظمة. وتركز لجان المنهاج – العماد الرئيسي التقليدي لضمان الجودة – على الميدان 2. ولسوء الحظ، عادة ما تنتبه إلى المبادئ التنظيمية أكثر من انتباهها إلى حاجات الطالب ورغباته، وهي حاجات ورغبات يمكن أن تتحدد من خلال بذل المزيد من الجهود في الميدان (1). أما تقويمات منهاج الطلاب فتقع في الميدان (5)، ولكن طرقاً أكثر قوة مثل مراجعة الأنداد للتدريس هي عادة غائبة بوضوح. وتركز برامج التقويم التي تفرضها الولاية على الميدان (4)، ولكن التقويم لا يعمل جيداً حين ينفصل عن الميادين الأربعة الأخرى. وتجبر السياسة على النظر في الميدان (5)، ولكن هذا يمكن أن يصل إلى الفعالية الكاملة حين يكون متضمناً في برنامج منهجي لتطوير عملية جودة التعليم.

مبادئ جودة التعليم

افترض أن قسماً أو برنامجاً يريد أن يحسّن عمليات الجودة لديه. أين يجب أن يبحث عن الأفكار؟ أية أنواع من الممارسات يجب أن يتبنى؟ حدد بحثي في المركز القومي لتحسين الدراسة ما بعد الثانوية سبعة مبادئ "حس عام" تساعد في الإجابة على هذه الأسئلة. وهذه المبادئ لها جذورها في العمل، والحكومة، والرعاية الصحية، ولكن الممارسات النموذجية تأتي من الجامعة.

1. **عرّف جودة التعليم من حيث النتيجة.** إن جودة تعلم الطالب، وليس التدريس في ذاته، هي ما يهم. يجب أن يتعلق التعليم بما هو أو سيصبح

مهماً لطلاب البرنامج. وتجمع الأقسام النموذجية الأدلة حول ما يحتاجه طلابها ثم تعمل كي تلبي تلك الاحتياجات.

2. **ركّز على عملية التدريس، والتعلم، والتقويم.** يجب على الأقسام أن تحلل بعناية كيف يدرّس أساتذة الجامعات، وكيف يتعلّم الطلاب، وكيف يقارب الفريقان التقويم. يجب أن يتحدث أساتذة الجامعات مع طلابهم، ويراجعوا الأدبيات، ويجمعوا ويناقشوا الأدلة حول ما يعمل وما لا يعمل، ويسرعوا في تبني ابتكارات ناجحة.

3. **جاهد من أجل الاتساق في جميع الأنشطة التعليمية.** يجب أن تنظر الأقسام إلى التعلم من خلال عدسات التجربة التعليمية الكاملة للطلاب. يجب أن ترتبط الأهداف، والمنهاج، وأنشطة التدريس والتعلم، وضمان الجودة ببعضها بعضاً دون توقف.

4. **اعمل بشكل تعاوني لتحقيق الانخراط والدعم المتبادلين.** يجب أن يظهر الأساتذة زمالة في التدريس، كما يفعلون في البحث. ويجب أن تشجع الأقسام عمل الفريق من أجل فرض الزمالة وتحضر عدداً من المواهب كي تحل المشكلات، وتقدم ضمان جودة من خلال مسؤولية الأنداد.

5. **اجعل القرارات تستند إلى الدليل أين ما كان ذلك ممكناً.** يجب أن تجمع فرق القسم المعطيات حول تحضير الطلاب، وأساليب التعلم، والمقتضيات المرجحة للتوظيف. ويجب أن تحصل على تغذية رجعية من الطلاب الحاليين والسابقين، وحيث كان ذلك قابلاً للتطبيق، من أرباب العمل. يجب أن تعتنق مبادئ الدليل المناقشة في القسم التالي.

6. **حدّد الممارسة الأفضل وتعلم منها.** يجب على الأقسام أن تقارن أمثلة للممارسة الجيدة وتتبنى أفضلها لأوضاعها الخاصة. يجب أن تقارن الطرق

والطلاب الجيدين مقابل الذين في المعدل أو ذوي الأداء المتدني، وتجمع أدلة عن أسباب الاختلافات، وتجاهد كي ترفع المؤدين الضعفاء إلى المعدل والحاصلين على المعدل إلى النموذجيين (الجيدين).

7. **اجعل التحسين المستمر أولوية أساسية.** يجب أن تجاهد الأقسام من أجل تحسين جودة التعليم والتعلم على أساس منتظم. ورغم أن كثيراً من الأساتذة سيواصلون التشديد بقوة على عمليات جودة التعليم، يجب أن يمضوا وقتاً تقديرياً كافياً في عمليات جودة التعليم للحفاظ على زخم التحسين. ويجب أن تضمّن لجان الموظفين نتائج عمل كهذا، سوية مع أداء البحث والتدريس كمقاييس للترقية والتثبيت.

ورغم أن المبادئ تهدف بشكل رئيسي إلى تحسين الممارسة، فإن المبادئ يمكن أيضاً أن تُستخدم من قبل المدققين كمقاييس لتحديد نضج عملية الجودة. مثلاً، يمكن أن يجد المدقق غياباً للزمالة، واستخداماً خاطئاً للأدلة، أو لامبالاة إزاء تحديد واستغلال أفضل ممارسة. ويمكن أن تشمل الممارسة النموذجية التعبير الدقيق عن النتائج المرغوبة التي تم الوصول إليها من خلال التحليل الجماعي المستند إلى أدلة، ويتبع ذلك تصميم حريص لعمليات التدريس، والتعلم، والتقويم يستند إلى أفضل ممارسة ومحسّن بشكل مستمر من خلال التغذية الرجعية من نتائج التقويم والاستشارة مع الطلاب. وتواجه المدققين بعض الصعوبات في التمييز بين الجيد والسيئ والدميم حين يتعلق الأمر بتطبيق هذه المعايير.

استخدم الدليل في عمليات الجودة

أصبح الاستخدام الأفضل للأدلة الفكرة الأكثر تداولاً لتحسين التعلم والتدريس منذ إعادة الاعتبار للتحصيل العلمي. وتقوم مبادئ الجودة المذكورة سابقاً بعدة إشارات إلى استخدام الأدلة. وبالفعل، يكمن استخدام الأدلة في قلب فعالية

عملية الجودة. ويقدم دليل أدلة الجمعية الغربية للكليات والمدارس وصفاً ممتازاً لكيف يستطيع أولئك المسؤولون عن عمليات الجودة أن يحسّنوا من استخدامهم للدليل. ويشير إلى أن "الدليل هو جوهر ما يُقدم لدعم زعم بأن شيئاً ما هو حقيقي". مثلاً، الزعم بأن الجودة التعليمية لمؤسسة هي مرتفعة (الجمعية الغربية للمدارس والكليات، 2002). وتعيق حدود المكان إحصاء الأمثلة الجيدة الكثيرة لدليل الأدلة، ولكن مجرد وضع قائمة بخصائص الدليل الجيد يوصل الرسالة بأن كثيراً من مزاعم الجودة لا تلبي هذه المعايير.

- الدليل قصدي وهادف. يجب أن تركز المعلومات عن الجودة على ما تفعله المؤسسة وكيف تفعله جيداً، وليس على مقاييس تقليدية مثل الكتب في المكتبة ونسب الطلاب وهيئة التدريس. يجب تجنب الاعتماد على معلومات وصفية.
- الدليل يستلزم التأويل والتأمل. إن الأحكام المنظور فيها مطلوبة لأن المعطيات لا "تتحدث عن نفسها".
- الدليل كامل وكلي. إن ما يهم هو ثقل الدليل، وليس مجرد قائمة من الحقائق،
- يمكن أن يكون الدليل كمياً ونوعياً في آن. فالمقاييس المترية للجودة يمكن أن تتضمن أحكاماً معتبرة، وكذلك أرقاماً.
- يمكن أن يكون الدليل إما مباشراً وإما غير مباشر. يمكن ألا تُضاف تمارين جمع معطيات ذات أهمية كبيرة. فالمعطيات المستندة إلى عيّنات أو ملاحظات لا تجذب انتباهاً غير ضروري يمكن أن تكون كافية.

يقدم دليل الأدلة أيضاً أربعة مبادئ لاستخدام الدليل أثناء تقويم أداء الطالب، مثل تأدية المرء لمسؤولياته تحت عملية الجودة في الميدان 4:

1. **يجب أن يغطي الدليل معرفة ومهارات تُدرَّس في منهاج البرنامج.** يجب أن تكون وحدة التحليل التجربة التراكمية للطالب في وقت التخرج، وليس فقط معدلات تستند إلى عمل يُنجز في مقررات تعليمية فردية.

2. **يجب أن يتضمن الدليل أحكاماً متعددة على أداء الطالب.** يجب أن تمثل التقويمات الخاصة بالقسم الحكم المعتبر لفريق هيئة التدريس، وليس فرداً واحداً. يجب أن تُناقش من قبل أعضاء الفريق قبل الصياغة النهائية.

3. **يجب أن يقدم الدليل معلومات حول الأبعاد المتعددة لأداء الطالب.** يجب أن يكون هناك أكثر من قياس أداء تلخيصي. بدلاً من ذلك يجب أن تُجمع المعلومات حول تنوع من أبعاد الأداء. ويجب أن تشتمل التقارير على لمحات موجزة عن عدد الطلاب ذوي الصلة، وليس معدلات أو معطيات من أجل النسبة المئوية القليلة العليا في الصف فحسب.

4. **يجب أن يتضمن الدليل ما هو أكثر من المسوحات أو التقارير الذاتية عن الكفاءة أو النمو من قبل الطلاب.** فالمسوحات التي تسأل الطلاب أن يقوّموا ارتياحهم، ونقاط قوتهم وضعفهم، أو مجالات النمو المدرك، رغم أنها مفيدة، ليست صحيحة مثل القياس المتري الرئيسي لجودة التعليم.

ستحلم قلة من أساتذة الجامعة بانتهاك مبادئ كهذه في بحثهم ودراستهم. على أي حال، ليس هذا هو العرف في الجانب التعليمي من المشروع. فالجامعات لا تحث عادة على التحسين أو تكافئ الأداء، والأكاديميون مشغولون جداً بحيث لا يوظفون الوقت الكافي دون مُحفِّز خارجي. وكما هو صحيح في جوانب أخرى من

تحسين عملية الجودة، يتطلب الاستخدام الأفضل للدليل برامج تُعزز في أعلى وأسفل الهرم الأكاديمي باستمرار.

المسؤولية المتعلقة بعمليات الجودة

تشكل عمليات جودة التعليم جزءاً من النظام الضخم الملخّص في الجدول 8 – 1. يبدأ النظام بالتدريس والتعلم: موضوع عمل عملية الجودة. ويتحمل الأساتذة والطلاب الذين يعملون معهم المسؤولية الرئيسية عن التدريس والتعلم. وتُصور عمليات الجودة كأنشطة ثانية وثالثة ورابعة في القائمة. وتبدأ على مستوى البرنامج أو القسم لأن أساتذة الجامعة هم أقرب إلى فعل التدريس والتعلم. ويلعب الرؤساء أيضاً دوراً رئيسياً لأنهم قريبون بما يكفي إلى الأساتذة كي يروا أن المهمات الأساسية تُنجز بنحو فعال.

وتحفّز عمليات الجودة التعليمية على مستوى الكلية والمؤسسة قوة عمليات البرنامج والقسم وتدعمها وتضمنها. وتقدم الأطراف المسؤولة القيادة، والموارد، والمكافآت والحوافز، المعلومات وتطوير المهارات، وأمكنة داخل الأقسام للحديث عن عمليات الجودة. وتقوّم أيضاً عمليات المستوى الأدنى من وقت لآخر (مثلاً، من خلال المراجعة الأكاديمية) ويقومون بالفعل، عند الحاجة، لتحسين الأداء.

ويجب أن يكون العمداء، ورؤساء الجامعات، ورؤساء الكليات متحكمين بالموقف حين يتعلق الأمر بالجودة، ولكن يجب ألا يجردوا الأساتذة المسؤولين مباشرة عن إنتاجها من قوتهم.

ينبغي أن يتدبر قادة كهؤلاء أمر الجودة، الذي هو مختلف فلسفياً وعملياً عن الإدارة المباشرة (سيقول المرء الإدارة المحلية) للجودة (بارنت، 1992؛ فان فوت Van Vaught، 1994). ويسخر الأساتذة بنحو صائب من فكرة أن "تنظيم التعليم" يستطيع أن يضمن الجودة. ويتطلب تأمين الجودة لمسة أكثر خفة: واحدة لا تضعف

أساتذة الجامعة أو تعتدي على الحرية الأكاديمية. وتقدم مبادئ المراجعة الموصوفة هنا أمثلة جيدة عن تأمين الجودة.

ويقوي الإشراف على الجودة، المعبر عنه في السطرين الأخيرين في الجدول 8 – 1، فعالية عمليات الجودة على مستوى القسم والكلية والمؤسسة ويضمنها. وبخلاف كثير من الممارسة الحالية، إن الإشراف على نوعية الجودة يجب أن يبدأ بالأوصياء والأعضاء في مجلس الجامعة. وتستطيع مجالس الإدارة، من خلال تأسيس جدول أعمال عملية الجودة ومراقبة التقدم، أن تحث على التحسين دون إدارة مصغرة. وتستطيع مجالس إدارة تنسيق التعليم العالي وهيئات الاعتماد الأكاديمي الخاصة بالولاية أن تفعل الأمر نفسه ويجب أن تقوم بذلك. ويمكن أن تبدأ مبادرات تحسين عملية الجودة في أي مكان، ولكن النظام يعمل بنحو أفضل حين تكون جميع المستويات ناضجة وفعالة.

نضج عملية الجودة

افترض أن قسماً بدأ الاشتغال على مبادئ الجودة وعلى استخدام أكثر صلابة للدليل. أية لغة يستطيع أن يستخدم لتقدير التقدم؟ من أجل تلك المسألة، بأية معايير يستطيع العمداء أو رؤساء الجامعات أو الكليات والأوصياء وهيئات الإشراف أن يقدّروا تقدم الوحدات التي هم مسؤولون عنها؟

إن ما يُدعى بنموذج نضج المقدرة يقدم لغة مفيدة لتقويم نضج عملية الجودة. وينطبق هذا النموذج الذي طوره المهندسون لرصد قدرة فرق البحث والتطوير على إدارة أنظمة معقدة، على عمليات جودة التعليم بشكل جيد على حد سواء. أما "النضج المتدني" فيتضمن غياب الانتباه إلى عمليات كهذه، بينما "النضج العالي" يشير إلى انتباه قوي ومنهجي. وتستطيع الأقسام الأكاديمية أن تستخدم المعايير كمؤشرات مقارنة لتقويم تقدمها على منحني نضج عملية الجودة؛ وهذا ما

يستطيعه كذلك العمداء، ورؤساء الجامعات والكليات، ومجالس الإدارة وهيئات الإشراف.

يضع النموذج خمسة مستويات لنضج عملية الجودة على مستوى القسم أو البرنامج. وقد تم تطوير معايير مشابهة للمستويات الإشرافية (ماسي، 2003). وكما مع ميادين ومبادئ الجودة، استُخدمت معايير النضج بنجاح من قبل المدققين في هونغ كونغ.

1. **غياب الجهد** يعني أن القسم لا يمتلك عمليات جودة تعليم منظمة. فالجودة وضمان الجودة تبقيان في أيدي الأساتذة الأفراد.

2. **الإطفاء** يعني أن القسم يستجيب للمشكلات ولكن بطرق مخصصة لغرض معين. فالميادين الخمسة غير مغطاة منهجياً، وتتلقى مبادئ الجودة والبرهان انتباهاً قليلاً.

3. ويعني **الجهد غير الرسمي**، أن المرء يرى مبادرات فردية وتجريباً للمبادئ في ميدان أو أكثر. وتبقى التغطية غير منتظمة، ولم يصبح القسم بعد "هيئة تعلم" فيما يتعلق بعمليات جودة التعليم.

4. **الجهد المنظم** يعني أن الأقسام تخطط وترصد مبادرات عملية الجودة في كل الميادين الخمسة. وتوجّه المبادئ الناشئة الجهد نحو مبادئ الجودة والبرهان، والطرق من أجل تقدير الأداء هي قيد التطوير.

5. مع **الجهد الناضج** أصبحت مبادئ الجودة متضمنة في ثقافة القسم، وفكرة التحسين المنتظم في كل الميادين الخمسة هي طريقة حياة مقبولة جيداً. لقد قبل القسم تخطيط، ورصد، وتقويم أداء عملية الجودة كعناصر أساسية لمسؤولية الند والزمالة.

يمكن أن يوضع للمستويات درجات رقمية (عددية) ويمكن ربما أن تُستخدم كتغذية لأنظمة التحفيز النمطية، ولكنني أعتقد أنه من الأفضل أن تُستخدم نوعياً. افترض أن عميداً، رئيس جامعة، أو رئيس كلية، أو هيئة إشراف، أوضحوا أن تحسين عملية الجودة أولوية عليا. والآن تخيّل المناقشات العملية التي يمكن أن تحصل بين رؤساء الأقسام والعمداء، أو بين الرؤساء والأساتذة، إذا ما تم تقويم الأداء بشكل غير مقبول. أي رئيس سيشعر بالارتياح في الدفاع عن "غياب الجهد"؟ أو تقويم "إطفاء الحريق" للعميد؟ أي عميد سيشعر بالارتياح في الدفاع عن تقويمات كهذه لرئيس الكلية؟ أية مؤسسة ستشعر بالارتياح في الدفاع عنها أمام هيئة ضمان جودة، وأمام الطلاب والجمهور؟

التدقيق الأكاديمي

يقوّم التدقيق الأكاديمي نضج عمليات جودة قسم، ومؤسسة أو نظام. ورغم أن واصفي النضج المقترحين في الأقسام السابقة يمكن أن يُستخدموا أو لا يُستخدموا، فإن الخط القاعدي هو نفسه: ستحصل الوحدات ذات العمليات الناضجة على درجات جيدة في المراجعة، وتلك التي بعمليات غير ناضجة ستحصل على درجات قليلة. فضلاً عن ذلك، إن الوحدات التي تتمتع بعمليات جودة ناضجة ستنتج معطيات تقويم هادفة لتعلم الطلاب يمكن أن يمحّصها التدقيق الأكاديمي.

سأقوم بتعريف منهج التدقيق الأكاديمي كما ينطبق على جدول عمل تحسين مؤسسة، ويخدم نظام جامعة ميزوري كمثال واضح على المسألة. ثم سأقوم بصهر جداول أعمال المسؤولية والتحسين مستخدماً لجنة منح جامعة هونغ كونغ (هيئة إشراف) كقدوة. أما تسلسل المناقشة فهو من أجل ضرورة التفسير؛ وطُبقت عملية هونغ كونغ أولاً وأثرت في تصميم عملية ميزوري. وسأختم هذا القسم بوصف أنواع المعلومات التي يُقدمها التدقيق.

تدقيق القسم

تبدأ عمليات جودة التعليم على مستوى القسم، وهكذا فالقسم مكان جيد للبدء بنقاشنا. ويستطيع التدقيق أن يُكمل أو أن يُحل في النهاية مكان تدقيقات البرنامج المطلوبة الآن من كثير من الأقسام. هذا، في الحقيقة، كان حافز جامعة ميزوري لإطلاق برنامجها الاختباري في خريف 2001.

تضمن مشروع الاختبار برنامجاً واحداً أو قسماً في كل من أبنية الجامعة الأربعة: علم النفس في كولومبيا، الاتصالات في كانساس سيتي، الفيزياء في رولا، وكلية هونرز لطلاب البكالوريوس في سينت لويس. كانت المشاركة طوعية، مع إعفاء الوحدات من دورة تدقيق البرامج التي ستحصل حالاً. وقد قدم رئيس القسم أو البرنامج، أو في حالة قسم علم النفس الضخم في جامعة كولومبيا، مدير تعليم طلاب البكالوريوس، القيادة المحلية. وقاد نائب الرئيس المساعد للشؤون الأكاديمية على مستوى النظام المشروع ككل.

بعد المقابلة الأولى لمجموعة القيادة الشاملة للنظام والقيادة المحلية، زار مؤلف وقائد المشروع جميع الأبنية في تشرين الثاني، سنة 2001، من أجل مقابلات تستغرق نصف نهار حول عمليات جودة التعليم ومنهجية المراجعة. وأثرت في المناقشات ورقة "سؤال وجواب" تم توزيعها في البداية. طلبنا من المشاركين أن يفكروا بماذا كانوا يفعلونه كي يضمنوا ويحسّنوا جودة التعليم في كل من الميادين الخمسة سالفة الذكر وكيف "عرفوا ما عرفوه" عن أدائهم. كانت المناقشات غير رسمية وواسعة النطاق، ورغم أننا واجهنا بعض الريبة في البداية، اعتنقت سائر المجموعات فكرة أن التحسين ممكن ومن المرجّح أن يكون اختبار التدقيق مفيداً.

وافقت سائر الوحدات على أن تشتغل على عملياتها أثناء العام الجامعي التالي ثم على إحضار وثيقة تقويم ذاتي كتمهيد للمراجعة. واقترحت "الملاحظات التوجيهية

لوثيقة تقويمنا الذاتي" أن تحاول الوحدة تحديد إنجازات نموذجية في كل من الميادين الخمسة، ثم أن تسأل كل منها، إذا أسهمت مبادئ الجودة المتنوعة في النجاح وكيف. (وسيشتمل الأمر على التأمل في مبادئ الدليل إذا شرع في التمرين اليوم). ثم سألنا الوحدة أن تفكر في كيفية قيادة الدروس التي تم تعلمها إلى تحسينات إضافية، وخاصة في ميادين لم تتلق كثيراً من التركيز سابقاً. أخيراً، سألنا الوحدة أن تلتزم، كجزء من وثيقة تقويمها الذاتي، بتطبيق الأكثر وعداً بين هذه التحسينات.

إن استراتيجية دعوة الوحدات إلى التعبير عن نجاحها في لغة عملية جودة، واستخدام وصفها كي تحدد مجالات إضافية للتحسين، برهنت أنها مفيدة. كما بُرهن التأثير المركز للمواعيد النهائية وطلبنا من أجل الالتزام بالفعل. وعززت المقابلات الهاتفية الشهرية مع وحدة القادة الزخم وأوصلت أفكاراً جديدة، كما فعلت المقابلة وجهاً لوجه التي عُقدت في أيار سنة 2002 لمناقشة مسودة سجل التقويم الذاتي الذي أعدته الوحدة. وتم تقديم السجلات النهائية في خريف 2002، تماماً قبل زيارات التدقيق.

وأمضت فرق تتألف من ستة إلى ثمانية مدققين يوماً واحداً في كل من أقسام مشروع الاختبار الأربعة. وكان معظم أعضاء الفريق من هيئة التدريس لأقسام أخرى في جامعة ميزوري، وليس بالضرورة من فرع الوحدة التي تُراجع. وخدم قادة التدقيق سالفي الذكر في فرق التدقيق للجامعات الأخرى، ولكن معظم المدققين لم يقوموا بكشف مسبق لعملية التدقيق. وبرهن يوم واحد من "التدريب على المراجعة" أنه كاف كي يمكّن الفرق من أن تعمل لوحدها دون مساعدة مستشار. وتألفت زيارة التدقيق من جلسة مكتملة، ودورتين من جلسات النقاش المفاجئة، وجلسة ختامية مكتملة. وقد ركزت الجلسات المفاجئة على مجالات اهتمام تم

تحديدها في سجلات التقويم الذاتي، واستقصت إن كان الطلاب يشعرون أن وجهات نظرهم عن الجودة قد أخذت بعين الاعتبار. وقد أعلن عن الزيارة "كمجموعة من المحادثات المنشأة، بين الأنداد ومع الطلاب، حول عمليات جودة التعليم"، وشعر معظم المشاركين أن هذا هو ما حدث بالضبط. وكتب رؤساء الفرق تقارير حول المحادثات، والتي بعد أن راجعها مدير المراجعة من أجل صحتها الواقعية تقاسمناها مع القسم الذي تمت مراجعته، ومع العميد، ورئيس الكلية، ونائب الرئيس للشؤون الأكاديمية.

واستنتج تقويم تم في آذار 2003 أن المشروع كان ناجحاً. وما يلي هو بعض التعليقات من هيئة التدريس التي شاركت في التدقيق.

> "تعلمنا جميعنا كثيراً. كان الأشخاص على جانبي الطاولة يفكرون خارج فروعهم. حددنا بعض المشكلات الحقيقية. على سبيل المثال، المنهاج مشوش وفوضوي كما عبّر عن ذلك أحد أعضاء هيئة التدريس. وقد ولّدنا بعض الأفكار الجيدة الملموسة من أجل التحسين. أتذكر أننا تعلمنا بشكل جماعي، نتيجة للعملية، المزيد عما نفعله فعلياً (اطلع بعض الأعضاء للمرة الأولى على ما يفعله بعض زملائهم)، ولأن الطلاب كانوا متضمنين في عملية التدقيق، حصلنا على بعض الأفكار القيّمة حول كيف ينظرون إلى محاولاتنا لتقديم تعليم يتمتع بالجودة. و"حتى إذا لم يقرأ أحد غيرنا التقرير الأخير، فنحن قسم أفضل لأننا عدنا إلى الوراء كي نسأل أسئلة جوهرية. وجدير بالذكر أن قسم الفيزياء، ونتيجة لاشتراكه في عملية التدقيق، يمتلك الآن رؤية واضحة للتغيرات التي يحتاج أن يقوم بها كي يحسّن ما عُدَّ، بعامة، في الجامعة برنامجاً تعليمياً فعالاً يلبي احتياجات مجموعة مختلفة من طلاب الفيزياء".

وجدير بالذكر أنه حتى الأقسام الفعالة تعليمياً يمكن أن تستفيد من التدقيق. فضلاً عن ذلك، يكتسب المدققون أفكاراً جديدة حول كيفية تحسين الجودة في أقسامهم الخاصة من خلال تقويم جهود شخص آخر.

ولخّص نائب رئيس جامعة ميزوري للشؤون الأكاديمية ستيفن دبليو. لهيمكوهل Stephen W. Lehmkuhle التجربة بهذه الطريقة: "إن تقاسم التجارب بين أعضاء هيئة التدريس من الأقسام الجامعية الأربعة، بالإضافة إلى العمل سوية على هذه التدقيق الفريدة... يبني جسوراً بطرق كثيرة... بعضها يتعلق بالتدقيق... وأخرى تُبنى حين يتحدثون" (ماسي، 2003). وتقوم ميزوري بتوسيع مشروع الاختبار كي يشتمل على قسم إضافي أثناء العام الدراسي 2003–2004. وسيتضمن المجال موضوعات إضافية مغطاة الآن في تدقيق البرنامج، ولكن التركيز الجوهري على عمليات جودة التعليم سوف يبقى.

مراقبة التدقيق

رغم أن التدقيق يمكن أن تحث على التحسين على المستوى المؤسسي، فإن جذورها تكمن في مراقبة الجودة، أي جعل المؤسسات مسؤولة عن الجودة. وتكمن قوتها في الالتقاء بين جدولي عمل التحسين والمسؤولية وبالفعل بين جداول أعمال هيئات المراقبة والمؤسسات نفسها. وليس هذا أكثر وضوحاً في أي مكان سوى في هونغ كونغ، حيث قامت لجنة منح الجامعة مرتين بتدقيق الجامعات الخاضعة لسلطانها القضائي. أما تدقيق عملية جودة التعليم والتدريس في هونغ كونغ، كما تدعو ممارستها، فقد وُصفتْ بالتفصيل في مكان آخر (ماسي وفرينش، 2001) لهذا سأقصر مناقشتي على الاختلافات بين تدقيقات مستوى المراقبة وتدقيقات القسم التي تمت في ميزوري.

بدأ تدقيق هونغ كونغ الأول لعملية جودة التعليم والتدريس في 1996 بتلخيص موجز لسجلات وصفت أفكارنا الناشئة عن عمليات جودة التعليم ودور التدقيق.

وتبعت هذا جلسات توجيه برعاية لجنة الجامعة للمنح في كل جامعة، جلسات برهنت أنها مفيدة بنحو خاص لأن المؤسسات كانت تختلف في معرفتها بعمليات

الجودة. سمحت جولة التدقيق الأولى بأربعة أو ستة أشهر بين جلسة التوجيه وتسليم وثيقة التقويم الذاتي الخاصة بالمؤسسة. لم تكن هناك حاجة لجلسات الإدارة في الدورة الثانية لأن المؤسسات كانت على علم بعمليات جودة التعليم. (قامت إدارة حرم الجامعة بتمارين موسعة للتحضير). ووصفت وثائق التقويم الذاتي عمليات جودة تعليم المؤسسة في المستويين 2 و3 و4 في الجدول 8–1. وراجعت ندوة التدقيق المسودة وقدمت التغذية الرجعية.

إن عملية تدقيق جودة التعلم والتدريس مألوفة جداً لعملية مراجعة القسم الموصوفة لميزوري حتى الآن. على أي حال، إن السياق والصهر المؤسسي المتعدد لجداول أعمال المسؤولية والتحسين أملت بعض التنوعات. أولاً، كانت ندوات تدقيق عمليات جودة التعلم والتدريس أكبر بكثير من ندوات المراجعة الخاصة بالأقسام: ثمانية عشر شخصاً في الجولة 1 واثنا عشر في الجولة 2، بالمقارنة مع 6 في ميزوري. وهذا سمح لنا أن نُجند كلاً من أكاديميي هونغ كونغ وخبراء أجانب وأن نحشد المزيد من مجموعات النقاش. استخدمنا "ندوة متواصلة وكاملة" زار من خلالها كل الأعضاء جميع المؤسسات. هذا زاد من درجة التعلم بين أعضاء الندوة وسهّل المقارنات غير الرسمية بين المؤسسات.

ثانياً، قررت لجنة منح الجامعة في البداية أن تقارير تدقيق عمليات جودة التعلم والتدريس ستُجعل علنية، كإجراء مسؤولية ولتسهيل تبادل الممارسة الجيدة بين المؤسسات في آن. ونشرت المؤسسات تقاريرها، بالصينية والإنكليزية، مع تعليقات على المكتشفات. وكانت كل التطبيقات متاحة على شبكة الإنترنت وفي شكل كتيّب. ويُعد النشر الواسع لمكتشفات التدقيق شرطاً جوهرياً للمسؤولية.

ويكمن الفرق الأكبر بين التدقيقات الخاصة بالأقسام وتدقيقات المؤسسات في ضرورة أن تفحص الأخيرة عمليات الجودة في كل مستوى من النظام الهرمي

لعملية الجودة. لا ينشأ هذا المتطلب في تدقيقات الأقسام، والتي تركز على المستوى الثاني من الجدول 8 – 1 كما هو محدد.

الجدول 8 – 1 نظام جودة التعليم العالي

المستوى	النشاط	المسؤولية الرئيسية
1	النشاط والتعليم	هيئة التدريس والطلاب
2	القسم والبرنامج عمليات الجودة	هيئة التدريس ورؤساء الأقسام
3	عمليات جودة المدرسة	العمداء
4	عمليات جودة مؤسسية	الرؤساء وموظفو الشؤون الأكاديمية، ومجالس هيئة التدريس
5	الإشراف على الجودة المؤسسية	مجالس الإدارة
6	الإشراف على الجودة الخارجية	مجالس تنسيق الولاية، هيئات الاعتماد الأكاديمي

ثم إن الحاجة إلى النظر إلى عمليات الأقسام، والكليات والمؤسسات، بالإضافة إلى عدد الكبير من الكليات والأقسام في معظم الجامعات، تملي نوعاً ما من اختيار العيّنات. ولحسن الحظ، ليس من الصعب تطبيق الخطط الضرورية.

وجعلت القيود الزمنية المتعلقة بالسفر بين الدول زيارات هونغ كونغ الخاصة بالتدقيق مقتصرة على يوم ويوم ونصف لكل منها. وقاد هذا إلى ثلاث مجموعات من جلسات النقاش. وعُيِّن ثلاثة أعضاء من الندوة في كل جلسة في الدورة الأولى من تدقيقات عملية جودة التعلم والتدريس، لمحصلة من ست جلسات لكل مجموعة أو محصلة من ثماني عشرة جلسة. استخدمت الدورة الثانية اثنين من أعضاء الندوة لكل مجموعة، أيضاً لمحصلة من ثماني عشرة جلسة. أما الزيارة النموذجية فقد اختارت عينة من حوالي دزينة من الأقسام، وأربع كليات ووحدتين خاصتين مثل مكتب تطوير المدرسين. وتأكدنا من تجنيد أقسام متعددة في معظم الكليات المختارة كعينات، إن لم يكن في كلها. وتمت تغطية عمليات الجودة على مستوى

المؤسسة، كمثل عمل لجان ضمان الجودة، في الجلسات المكتملة. وبرهنت مقابلات الجماعات مع كل العمداء بأنها قيّمة وخاصة لفهم العلاقة بين العمليات على مستوى المؤسسة والكلية، ويشمل ذلك إحساس العميد بالمسؤولية من أجل جودة التعليم والطرق التي نشر بها هذا الشعور في الأقسام.

أخيراً، جعلت لجنة منح الجامعة من المعروف أمام تدقيق عملية جودة التعلم والتدريس أن النتائج يمكن أن "تشجع على التمويل" بطريقة ما. كان هذا مثيراً للجدل لأن الحكمة التقليدية التي كانت سائدة آنذاك آمنت أن رابطاً كهذا سيسمم جدول أعمال تحسيننا وربما سيقود المؤسسات إلى أن تتظاهر في استجاباتها. وفي الحقيقة، عمل بطريقة معاكسة. ورغم أنه لم يتم أبداً اقتراح أية رابطة تقليدية، فإن معرفة أن شيئاً ما ملموساً يمكن أن يكون على الخط زادت من بروز تدقيق عملية جودة التعلم والتدريس وبالتالي زادت من فوائدها. في هذه الحالة، التدقيق "شجع على التمويل" لمؤسسة واحدة فحسب: الجامعة الوحيدة التي رفضت أن تجعل تحسين عمليات جودة تعليمها أولوية عليا. وقد سحبت لجنة منح الجامعة مبلغاً معتبراً إلى أن غيرت الكلية أولوياتها. واستغرق الأمر أقل من عام، والآن تمتلك المؤسسة عمليات جودة تعد قدوة.

وكانت التغذية الرجعية في تدقيق هونغ كونغ لعملية جودة التعلم والتدريس إيجابية. وقوّم فريقٌ من مركز دراسات سياسة التعليم العالي في جامعة توينتي Twente في هولندا، الدورة الأولى واستنتج: " أن تدقيق عملية جودة التعلم والتدريس كان العملية الصائبة في الوقت الملائم". وحث لجنة منح الجامعة على أن تحافظ على الزخم بدورة ثانية. وقد أكملت الدورة الثانية الآن، بنتائج مفيدة. ولم يقتصر الأمر على أنه حكم على العملية بأنها فعالة من قبل المشاركين من جانبي الطاولة، بل كانت المفاجأة من التحسين واضحة بين الدورتين الأولى والثانية. وشعر

المشاركون في الندوة أن جميع المؤسسات جدية حيال عمليات الجودة، وأن كثيراً من الوحدات التي أخذت كعيّنات، إن لم يكن معظمها، بذلت "جهداً منظماً" لاستخدام مقياس النضج الذي أدخل سابقاً. (وشعر أولئك الذين شاركوا منا في الدورة الأولى من تدقيق عملية جودة التعلم والتدريس أن "إطفاء الحريق"، أو بصيغة أفضل "الجهد العادي" وسم الموقف في ذلك الوقت. وطورت بعض المؤسسات برامج "تدقيقها الأكاديمي الداخلي" الخاصة (مثل ميزوري). وصممت لجنة منح الجامعة أن تبقي تركيزها على عمليات جودة التعليم من خلال تضمين التدقيق الأكاديمي كمكوِّن قابل للتحديد من منهج ضمان الجودة المتكامل الذي هو الآن قيد التطوير.

معلومات تقدمها التدقيقات

يستطيع التدقيق أن يقدم نوعين من المعلومات: (1) معلومات عن عمليات جودة التعليم في القسم أو المؤسسة، ولأن هذه العمليات تشمل تقويم تعلم الطلاب، (2) معلومات عن جودة التعليم الذي يُقدم فعلاً. وتركز تدقيقات المرة الأولى عادة على العملية لأن الوحدات الخاضعة للتدقيق تفتقر على الأرجح إلى النضج في مقاربتها لتقويم التعلم. كانت هذه هي الحالة في هونغ كونغ وإلى درجة أقل في ميزوري. فالنضج المتزايد يمكّن من تقويم تعلم الطلاب، والدورات المتلاحقة من التدقيق يجب أن تقوّم الملاءمة من أجل تقويمات كهذه والاستخدام الذي وضعت له، وكذلك أيضاً في عمليات الجودة. إن الوصف التالي يسقط تجربة التدقيق اليوم على نظام تدقيق ناضج.

يجب أن تصف تقارير التدقيق عمل الموضوع في كل ميادين عملية الجودة الخمسة: أهداف التعلم، تصميم المنهاج، أنشطة التدريس والتعلم، وتطبيق ضمان الجودة. يجب أن تُحدد الأنشطة النموذجية، من أجل إطراء الوحدة وللمساعدة في

نشر الممارسة الجيدة في آن. ويجب أن تُنشر نتائج تقويم الطلاب حين تكون المناهج ناضجة بما يكفي لجعل ذلك هادفاً، ويجب أن يحدد المدققون علانية أين ولماذا لا يمكن نشر تلك النتائج. إن مجالات النقص يجب أن تُحدد على أنها بحاجة إلى التحسين. أخيراً، إن الندوة أو الندوة الفرعية للتدقيق يجب أن تُقوّم النضج الكلي لعمليات جودة الوحدة. ويمكن نشر التقويمات مباشرة، أو يمكن أن تؤدي إلى لغة تلخيصية "أكثر هدوءاً" للاستخدام في تقارير التدقيق العامة.

يجب أن تصف تقارير التدقيق على مستوى المؤسسة معدل نضج عملية الجودة على مستوى القسم والبرنامج، بالإضافة إلى الانحرافات عن المعدل. مثلاً، يمكن أن يكون النضج عالياً بشكل ثابت أو يمكن أن يكون جيداً في المعدل، ولكن بأعداد مهمة من الوحدات التي تتطلب تحسيناً. ويجب أن توصف العمليات على مستوى المؤسسة والكلية، وكذلك العمليات على مستوى الحرم الجامعي لجامعات ذات فروع جامعية متعددة. مثلاً، هل تنشأ الأنشطة النموذجية على مستوى القسم بشكل أكبر تلقائياً أم هل تتأثر بسياسات وأنشطة هادفة على مستوى العمداء والموظفين الإداريين الكبار؟ إذا كانت تلقائية، أية خطوات تتخذها المؤسسة لدعم، وتعزيز، ونشر الممارسات النموذجية؟ ما الذي يفعله العمداء كي يحسنوا عمليات جودة التعليم في وحدات تفتقر للنضج؟ مثلاً، هل يعرف العمداء عن التنويعات بين أقسامهم وإذا كان الأمر هكذا، ما الذي يفعلونه كي يستحثوا المتخلفين؟

وكما هو واضح من التعريف سيمتلك البرنامج الذي يتمتع بعمليات جودة تعليم ناضجة طرقاً هادفة من أجل تقويم تعلم الطلاب. مثلاً، يمكن أن تقوّم الأقسام التعلم المنجز من قبل المتخرجين في ميدان التخصص، ويمكن أن تفعل لجان التعليم العام الأمر نفسه لـ "خريجي" ذلك البرنامج. وسيسأل المدققون المستجيبون أن يصفوا

طرقهم في التقويم، واستخدام الدليل، ويشرحوا لماذا تبنوا هذه الطرق. وستتم الإشارة كذلك إلى الأخطاء وخطط التحسين المقوّمة ذاتياً. وسيقوم المدققون بالسبر من أجل أمثلة عن كيفية استخدام أساتذة الجامعات لنتائج التقويم كي يحسنوا التدريس والتعلّم. ويمثل استخدام كهذا عملية جودة مهمة بحد ذاته، ويقدم الدليل حول إن كان التقويم يؤخذ على محمل الجد. أما جعل تقويم تعلم الطالب أمراً محورياً في جهود القسم الهادفة لتحسين جودة التعليم فيمثل خاصية مهمة للتدقيق.

ويبقى الأمر المثير للجدل هو إذا كانت الموضوعات الخارجية تستطيع تصميم وتطبيق تقويمات تعلم طالب صالحة. ويمثل مسح النتائج الجامعية الذي وصفه زيمسكي في الفصل الثاني عشر، والمسح القومي لانخراط الطلاب الذي وصفه كوه في الفصل السابع، خطوتين أوليتين جيدتين لم يتم تبنيهما بنحو واسع. فضلاً عن ذلك، حتى حين يتم تبنيهما فإن النتائج نادراً ما تُنشر أو تستخدمها هيئة التدريس بشكل مكثف. ويتجنب التدقيق التقويم الخارجي من خلال الطلب من أولئك الأقرب إلى الفعل (هيئة القسم والبرنامج) أن يقوّموا تعلم الطلاب كجزء من عمليات جودة التعليم الخاصة بهم. وإذا ما سلّمنا بالصعوبات التي واجهتها برامج التقويم الخارجية الخاصة بالولاية، والتي وصفها بيتر إيويل في الفصل الخامس، سيظهر هذا على أنه فائدة مهمة.

يجب أن تنشأ خطة التقويم بشكل طبيعي من تحديد نتائج تعلم مرغوبة (ميدان عملية جودة تعليم آخر) وذلك لأن النتائج التي لا يُمكن أن تُقوّم هي غامضة جداً بحيث لا يمكن أن تمتلك معنى. حالما يتم التقويم، يمكن استخدام النتائج لضمان الجودة وتحسينها. ويطلق هذا دورة فعالة تُعزز فيها النتائج الجيدة جهود التحسين لدى الأستاذ وتحث النتائج السيئة على فعل علاجي. ويمكن أن تكون التقويمات الخارجية مفيدة، وبالفعل، إن برنامج تقويم محلي قوي سيفعل جيداً حين

يُتاح له استخدامها. على أي حال، لن تقتصر معلومات الجودة على أمور يمكن أن تُقوَّم من الخارج.

ويُختزل الجدل حول تقويم تعلم الطلاب إلى إن كانت المهمة ستُنفذ من الخارج، أو يتم تفويض الأقسام والبرامج والمؤسسات بها. ويشك بعض الخبراء بأهمية تقويم التعليم، ويتفق الجميع على أن التقويم على مستوى الناس العاديين سيكون مرغوباً جداً. ولكن جعل المؤسسات تتولى المسؤولية كان مشكلة رئيسية. فالتدقيق يقدم مقاربة جديدة وأكثر وعداً. وهو يضمِّن تقويم تعلم الطالب في برنامج شامل ومفيد من تحسين عملية الجودة حيث تفيد تقويمات كهذه القسم الذي يستهل الأمر في المرحلة الأولى.

خصائص التدقيق

ألخص خصائص التدقيق من حيث (1) التوتر بين المصالح الداخلية والاهتمامات الخارجية، (2) نقاط قوة وضعف المقاربة، (3) مثلث المسؤولية الموصوف في الفصل الأول. وتمثل المنهجية التي ستوصف توسيعاً ضئيلاً للطرق المستخدمة في هونغ كونغ وميزوري. وأعتقد أنها تعكس أحدث التقنيات. أما المقاربات المستخدمة في أستراليا، ونيوزلندة، والمملكة المتحدة فتختلف نوعاً ما، ولكن المبادئ الأساسية هي نفسها.

التوترات بين المصالح الداخلية والاهتمامات الخارجية

طُلبَ من مؤلفي فصول هذا الكتاب أن يعالجوا الأسئلة الثمانية التالية المتعلقة بالتوتر بين المصالح الداخلية للجامعة واهتمامات المعنيين (مالكي الأسهم) الخارجيين. أجيب على كل منها بشكل موجز، على أساس المادة المقدمة مسبقاً.

1. **التحسين المؤسسي مقابل المسؤولية الخارجية.** أعتقد أن التدقيق فريد بين طرق المسؤولية في كونه قادر على إكمال كل من الهدفين بشكل متزامن. فالمحادثات المنشأة بين المدققين والمستجيبين هي بشكل رئيسي تقويمية. على أي حال، يمكن أن تتحول العملية إلى تلخيصية إذا لم يأخذ المستجيبون المحادثات على محمل الجد أو إذا لم يقوموا بوظيفتهم.

2. **مراجعة النـد إزاء التنظيم الخارجي.** ويستند التدقيق إلى تدقيق النـد، وليس إلى التنظيم. فالموضوعات تستطيع أن تصمم عمليات جودتها كما ترى من الملائم، طالما أنها تغطي الميادين الخمسة سالفة الذكر وتستطيع الدفاع عن قراراتها أمام أنداد يستخدمون منطقاً جيداً وقواعد دليل.

3. **المدخلات والعمليات مقابل المردود والنتائج.** يركز التدقيق على العمليات لكنها لا تتجاهل النتائج. يُنظر إلى المدخلات كشيء مسلم به، مع توقع أن يحقق المستجيبون أفضل جودة ممكنة، بسبب مواردهم. وتشدد عمليات الجودة الناضجة بقوة على تقويم تعلم الطالب، الذي يظهر النتائج. يفوّض نموذج التدقيق مسؤولية قياس النتائج إلى المؤسسات كما هو موصوف في القسم السابق، ثم يتابع عمله كي يجعل المؤسسات مسؤولة عن ذلك.

4. **السمعة إزاء الاستجابة.** يركز التدقيق على الاستجابة إلى احتياجات الطلاب وأصحاب أسهم آخرين مهتمين بالتعليم. ولا تعني السمعة شيئاً لأن أساتذة الجامعة الذين يدرّسون من المتوقع أن يتبنوا عمليات جودة جيدة بغض النظر عن براعتهم في البحث.

5. **الاستشارة إزاء التقويم. تتم التدقيقات كاستشارة: المحادثات المنظمة الموصوفة سابقاً.** على أي حال، يقوّم المدققون نوعية المحادثات والأمثلة والأدلة الداعمة. يسألون إن كانت القرارات يتم التفكير بها جيداً وتنشأ

بشكل منطقي من الأدلة، وليس إن كانت تنسجم مع قالب ثابت أو مع ما كان المدققون سيفعلونه لو واجهتهم ظروف مشابهة.

6. **السمعة والهيبة ماقبل الأداء.** تنظر التدقيقات في الأداء. أما الهيبة فلا تدخل في المعادلة.

7. **الثقة مقابل الدليل.** يستند التدقيق إلى العبارة المكررة كثيراً: "ثقوا ولكن دققوا". تنظر إلى هيئة التدريس كمهنيين يجب أن يوثق بهم لاتخاذ قرارات تعليمية جيدة لصالح طلابهم.
على أي حال، يواجه أعضاء هيئة التدريس ضغوطاً كثيرة وأهدافاً مختلفة. ويقوم التدقيق بالفحص لترى إن كانت القرارات التعليمية قد اتُخذت بعناية وتدعم حوافز القيام بذلك.

8. **الدليل النوعي مقابل الكمي.** التدقيق عملية نوعية. على أي حال، إن بعض الأدلة التي اكتشفت في التدقيق، وبينها، تقويمات تعلم الطلاب، يمكن أن تكون كمية بشكل جيد.

نقاط القوة والضعف

تكمن الفائدة الطاغية للتدقيق في أنها تصهر كلاً من جدول أعمال التحسين وجدول أعمال المسؤولية. ويكمن ضررها الرئيسي بالنسبة لكثيرين في أنها لا تقيس بشكل مباشر تعلم الطلاب، ونتائج الطلاب، أو أبعاد مردود مشابهة. ومنذ البداية قيل إن التدقيق يتعامل مع العملية فحسب وهو بالتالي مشتبه به كأداة مسؤولية. وقد قلتُ في هذا الفصل إن تفرّع "العملية إزاء النتائج" مضلل. والسؤال الحقيقي هو إن كان يجب أن تحاسب المؤسسات والأقسام والبرامج التي داخلها من أجل تقويم تعلم الطلاب ونتائج الطلاب، أو إن كانت هيئة خارجية ستتولى تلك المهمة. وليس هذا هو المكان لتقويم التقويم الخارجي. وما يبدو واضحاً هو أن برامج

التقويم الخارجي يجب ألا تُضعف الأكاديميين المحليين بخصوص التقويم أو تريحهم من المسؤولية عن هذا الميدان المهم لعملية الجودة. في هذا المنظور، إن تركيز التدقيق على عمليات جودة التعليم، وبينها تقويم تعلم الطلاب، ليس مضراً على الإطلاق.

إن الفائدة الثانية للتدقيق هي أنها تطلب زيارة موقع واحد، تماماً مثل تقويمات على مستوى الموضوع، والاعتماد الأكاديمي، وتدقيقات برامج. وهذا عمل كثيف لكل من المؤسسات والمدققين. ولا تتطلب التدقيقات المكتبية لمؤشرات الأداء زيارات كهذه. وتطرح امتحانات الطلاب خطتها الخاصة وتحدياتها اللوجستية، ولكنها لا تتطلب زيارات موقع إلى المؤسسات.

فائدة التدقيق الثالثة هي أن فكرة عملية الجودة جديدة بالنسبة لمعظم المؤسسات وهيئات التدريس. يزيد هذا من صعوبة الحصول على القبول أكثر من لو أن عمليات كهذه كانت معروفة بشكل واسع. وينبغي أن يكون الهدف الأول للتدقيق هو التثقيف حول عمليات الجودة. على أي حال، إن ذلك الهدف يمثل، بحد ذاته، معلماً مهماً على الطريق إلى توفير تعليم أفضل. فهيئة التدريس التي تتسلق منحني النضج ترحب عادة بالوضوح الأكبر عن ميادين عملية جودة، ومبادئ ومقاربات استخدام الدليل. ويعترف آخرون بقيمة هذه الأفكار ويظهرون رغبة للعمل على التحسين. أما أولئك الذين يقاومون لأنهم يستخدمون عمليات هزيلة، ولأنهم غير راغبين بالتحسين فيجب ألا يُمنحوا وزناً كبيراً في تقويم منهجية التدقيق.

يقدم التدقيق بعض الفوائد التي لها طبيعة عملية جداً. أولاً، يمكن أن تتم التدقيقات في أي مكان في هرم المسؤولية. وفي الحقيقة، إن برامج التدقيق التي تتعايش على مستويات كثيرة تولّد تعاوناً بدلاً من الصراع أو التخريب. ذكرتُ، على سبيل المثال، أن مؤسسات معيّنة في هونغ كونغ أسست برامج تدقيق

أكاديمية داخلية من أجل الإبقاء على الزخم في تحسين عملية الجودة أثناء الأعوام التي تتخلل تدقيقات لجنة منح الجامعة. ذلك أن برنامج تدقيق داخلياً قوياً يفيد المؤسسة بنحو مباشر. ويسهّل أيضاً التدقيقات الخارجية للجنة منح الجامعة ويقدم دليلاً قوياً على أن المؤسسة تنظر بجدية إلى جودة التعليم.

ثانياً، يمكن أن تتم التدقيقات على مستوى حرم المؤسسة أو الحرم الجامعي، كما في هونغ كونغ، بدلاً من على مستوى الفرع. وتحتاج التقويمات الخارجية عادة إلى أن تُؤدى على مستوى الفرع كما هو الأمر مع تقويمات المملكة المتحدة على مستوى الموضوع، على سبيل المثال. إن التدابير المرتبطة بزيارة واحدة على مستوى المؤسسة تشمل الكليات، والأقسام من خلال اختيار العينات هي واضحة.

ثالثاً، لا يحتاج المدققون إلى أن يكونوا خبراء في أي فرع أكاديمي معيّن. ففي ميزوري، جاء مدققو الأقسام عادة من فروع مختلفة، وفي هونغ كونغ كان التداخل المحدود للفروع في الندوات الفرعية التي اختبرت الأقسام تصادفياً. فمعرفة الفروع ليست شرطاً للمحادثات حول عمليات جودة التعليم. بالفعل، إن كثيراً من معرفة الفروع تغري المدققين على مناصرة وجهات نظرهم المسبقة حول كيف يجب أن تتم الأمور. فالقدرة على اختيار مدققين دون اعتبار للفرع الأكاديمي تبسط تصميم التدقيقات على جميع المستويات.

رابعاً، يُكلف التدقيق عادة أقل مما يكلف التقويم على مستوى الموضوع حين يُنظر إليها عبر نظام تعليم عال ولا تكلف أكثر من تدقيق برنامج حين تؤديها مؤسسة واحدة. على مستوى النظام، افترض أن هناك العدد (س) من المؤسسات والعدد العادي (ص) من الموضوعات لكل مؤسسة. ويتطلب التدقيق على مستوى الموضوع زيارات (س × ص) ويقتضي التدقيق زيارات (ص) بطول مشابه تقريباً. يمكن أن يكون فرق التدقيق أكبر من فرق التقويم من أجل تزويد المجموعات

الفرعية للاختبار بموظفين، ولكن العدد الأصغر من الزيارات يقوم بما هو أكثر من تعويض الفرق. أما داخل المؤسسات فإن عدد زيارات التدقيق وتدقيق البرنامج هي نفسها تقريباً. على أي حال، إن مدققي البرنامج يأتون عادة من خارج المؤسسة، بينما معظم المدققين يمكن أن يكونوا من الداخل إن لم يكن كلهم. يسمح هذا للمرء أن يستخدم بالكلفة نفسها فرق تدقيق أكبر أو أقل لتدقيق البرنامج.

هناك أخيراً موضوع له أهمية طاغية وهو أنه تقريباً من المستحيل تزييف الاستجابات للتدقيق الأكاديمي. فالمستجيبون الذين هم منخرطون بشكل كامل في عمليات جودة التعليم سيصمون أذني المدقق. سيصفون ما الذي يفعلونه، كيف يعمل، وكيف يخططون كي يحسّنوا أداءهم. والأمثلة على الممارسة الجيدة ستتدفق بسهولة، وسيتم إنتاج الأدلة عند الطلب. أما المستجيبون الذين لا يعرفون عمليات الجودة، أو الذين يقدمون فحسب خدمة شفهية لها، فيدخلون بسرعة في التعميمات. ذلك أن استخدامهم للدليل سينتهك قواعد الممارسة الجيدة إذا استخدموا الدليل فعلاً. ويستطيع المدققون الذين لا يمتلكون تجربة أن يتبينوا الفرق بين عمليات جودة منهجية مستندة إلى الدليل واستجابات تقول بنحو جوهري: "نعرف الجودة حين نراها، ويجب أن تثقوا بنا في تصحيح الأمور". أما المدققون أصحاب التجربة فيستطيعون التفريق بين مستويات النضج، مهما كانت صعوبة محاولة المستجيبين في تمويه عيوبهم. فقدرة التدقيق على رصد الإطراء، بالإضافة إلى أسئلتها الواقعية وطبيعتها الاستشارية ضمنياً، هي ما يسمح لها بصهر جدولي أعمال المسؤولية والتحسين.

لا يعتمد التدقيق على التنظيم أو تُقوّم وفق قوالب مسبقة، هكذا بحيث تتجنب المقاومة المرتبطة غالباً بمبادرات المسؤولية. ولأن التدقيق أقل تطفلاً من طرق أخرى، قيل إن لها "لمسة خفيفة". وتوضح تجربتا هونغ كونغ وميزوري أن كثيراً من

أساتذة الجامعة يرّحبون فعلياً ببالتدقيق على أنه يصادق على أمور كانوا يقومون بها بأية حال. فالتدقيق يُدعم اللمحة الموجزة لأنشطة كهذه، ويُقدم لغة كي يُناقشها بها، وأفكاراً من أجل التحسين. ليس هناك سبب لماذا لا يستطيع التدقيق أن يفيد المؤسسات العامة وكذلك الخاصة، وبالفعل، إن جميع أنواع المؤسسات يمكن أن تكون حالاً قادرة على أن تؤثر في الاعتماد الأكاديمي الإقليمي. باختصار، يحمل التدقيق وعداً لجميع المعنيين (أنواع مالكي الأسهم) ولجداول أعمال تحسين المؤسسات.

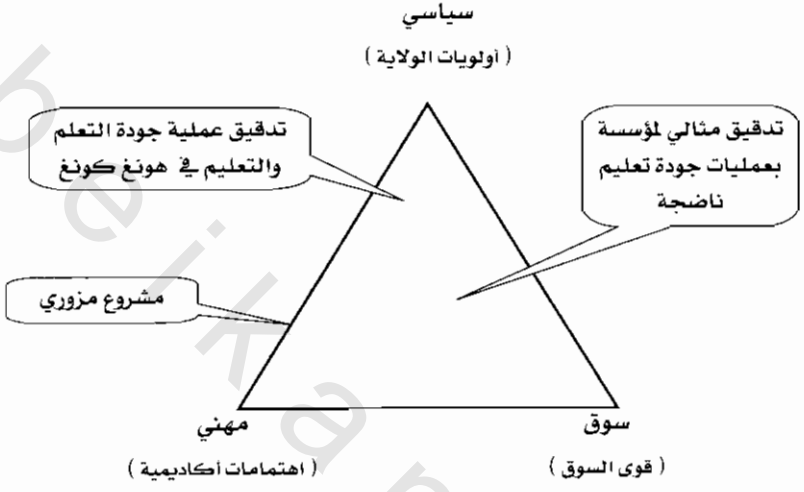
مثلث المسؤولية

إن مثلث المسؤولية المبين في الجدول ا - 1 (الفصل الأول) كان موضوعاً موحّداً لهذا الكتاب. فموقع التدقيق في الرسم البياني يعتمد على السياق. سأضع تدقيقات عملية جودة التعلم والتدريس الخاصة بهونغ كونغ في الجزء اليساري الأعلى من المثلث، رغم أنها ليست قريبة إلى القمة. فقد حفّزتها أولويات حكومية، لكن الاستشارة المكثفة للجنة منح الجامعة أحضرت العوامل المهنية بقوة إلى الأمام. وسمح لها نشر التقارير بإعلام السوق. وتم تحفيز مشروع ميزوري التعليمي بنحو رئيسي باهتمامات أكاديمية داخلية، أما تقاريره فلم تُنشر.

تخيّل، الآن، نظاماً مطوراً بنحو جيد للتدقيقات الأكاديمية التي كانت قائمة طويلة بما يكفي للمؤسسات كي تتسلق منحني نضج عملية الجودة. ستقوّم مؤسسات كهذه بشكل روتيني تعلم الطلاب والنتائج التي يمتع بها الخريجون. وهي ستفعل ذلك بنحو رئيسي لأهدافها الخاصة، أي، كي تقدم التغذية الرجعية التي تريدها كي تضمن الجودة وتحسّنها باستمرار. ولكن حالما تتوفر معطيات التقويم، فإن الكليات التي تستطيع أن تسجل جودة جيدة ستستخدم بشكل شبه

مؤكد المعطيات علناً. وسيتوقع الطلاب وأولياء الأمور المحتملون تقارير كهذه، وسيبدأ ناشرو الأدلة الجامعية بتقديم المعلومات أينما استطاعوا الحصول عليها.

الشكل 1 - 8 تحديد مكان التدقيق في مثلث المسؤولية



obeikandl.com

أما المؤسسات ذات الجودة المتدنية فسوف يُضغط عليها كي تنشر معطياتها، بما أن المعطيات المتوسطة الجودة يمكن أن تؤثر بشكل أفضل من عدم توفر المعطيات.

وتم تصوير هذا الموقف من قبل الدعوة إلى "التدقيق المثالي" في يمين الشكل 8-1. ويشير إلى مركز المثلث لأن هذا التدقيق استخدم الأهداف الثلاثة بشكل متزامن. وبالإضافة إلى خدمة أهداف سياسية ومهنية، سيفحص التدقيق معطيات جودة التعليم التي يُزود بها السوق. وكما في التدقيقات المالية، تقوم المؤسسات بإنتاج المعطيات، ولكن المدققين يدققون منهجيتهم. ولا يستطيع المدققون تحديد إن كانت النتائج صحيحة في جميع تفاصيلها، ولكنهم يستطيعون تدعيم مبادئ مقبولة بعامة وعادة يمنعون أخطاء التمثيل المادية.

فكر إلى أين يمكن أن يقود برنامج كهذا. يمكن أن يبدو السيناريو التالي بعيد الاحتمال، لكنه ليس خارج حدود الاحتمال.

يتم حث مؤسسات التعليم العالي على إنتاج تقويمات هادفة لأسس تعلم الطلاب. يقوم بفحصها المدققون بين فينة وأخرى. تلك التي تحصل على نتائج تقويم جيدة تستخدمها في التسجيل، وتأمين الأموال والتعبئة. وتنتبه منشورات اختيار الكلية إلى هذه المعطيات لأن بعض القراء يجدونها ممتعة، حتى إذا لم يكن لسبب آخر. وتحاول بعض المؤسسات النخبوية أن تشوه مناهج التقويم المعلنة، ولكن هذا يؤجج جدلاً متأخراً جداً فحسب حول القياس إزاء السمعة. ويتم تحدي مؤسسات كهذه كي تبرر سمعتها بمعطيات حقيقية، وحالاً تبدأ تلك التي تملك قصصاً جيدة كي ترويها بقصها. أخيراً، من المتوقع من جميع المؤسسات أن تنشر تقارير تقويم تدقيق، ربما كشرط للاعتماد الأكاديمي، تماماً مثلما هو متوقع من الشركات الكبيرة أن تنشر تقارير مالية مدققة.

سواء كان المرء يصدق السيناريو الموصوف أم لا، فإن الخطوة الأولى – استخدام التدقيق لحث المؤسسات على تحسين عمليات جودة تعليمها – تبدو لي جديرة بالاهتمام.

خاتمة

اجتاز التدقيق الأكاديمي طريقاً طويلاً منذ بداياتها في المملكة المتحدة في أوائل التسعينيات. كان هناك تمرين ورقي واسع الانتشار؛ وكان المدققون يركزون على إن كانت إجراءات ضمان الجودة الرسمية يتم اتباعها وتوثيقها. وقد وسّعت كل من هونغ كونغ والسويد المفهوم كي يشمل كامل نطاق عمليات جودة التعليم. فتطبيق التدقيق الحديث يتجنب الشكليات، وهي واقعية وجامعية في طابعها، ويقبلها الأكاديميون عادة.

ويظهر ابتكاران آخران على أنهما مرغوبان. أولاً، إن مركّب عملية الجودة يمكن أن يتّسع كي يشمل جميع مظاهر النشاط الأكاديمي، وبينها البحث، والدراسة، والتعليم المرتبط بالدكتوراه. وهذا على جدول الأعمال في كل من هونغ كونغ وميزوري. ويدخل ابتكار ثان اقتصاد التدريس في نطاق التدقيق. ويصف ماسي (2003، الفصل العاشر) كيف تستطيع هيئة التدريس أن تحلل اقتصاد التعليم وتحسّنه. وهذا موضوع جدير بانتباه القسم، وخاصة بما أن التكاليف ترتفع وتحضر تكنولوجيا المعلومات خيارات جديدة كثيرة إلى الطاولة. فالموضوع هو خارج نطاقنا هنا، ولكنه لا يتطلب توسيعاً للخيال لإضافة تحسين قيمة من أجل النقود إلى جدول عمل المسؤولية واستخدام التدقيق كأداة لحث الأقسام والمؤسسات على القيام بالعمل.