الفصل الأول

مقدمة

تعريف الجودة الأكاديمية

جودة الكلية: هل جودة الكلية قابلة للقياس أم غامضة؟ هل يُعثر عليها في السمعة أم في النتائج؟ هل تُوجد في ملاحظات زملائنا الأكاديميين وطلابنا، أم بشكل مستقل عن آرائهم؟ هل تُشترى على حساب مبادئ أخرى مهمة للتعليم العالي الأمريكي - الالتحاق، والإنصاف، والاستقلالية، والتنوّع- أم تُغني وتدعم هذه المبادئ؟ هل هي متعلقة بشكل مباشر بالكلفة أم مستقلة عن مستويات الدعم المادي؟ هل يُعثر عليها في التصنيفات الإعلامية أم في معرفة ومهارة خرّيجينا؟ هل يُعبّر عنها في علامات الاختبار أم لا يمكن أن تعرّفها مقاييس الأداء الموجودة؟

الجودة: هل تستطيع أن تحسّن الجودة إذا لم تستطع تحديدها؟ هل تستطيع أن تقيسها إذا كنت غير قادر على تعريفها؟ وإذا كنت لا تستطيع تعريفها، هل توجد في الواقع؟ هنا تركنا روبرت برسيج منذ سنوات عدة حين قال: «إن بعض الأشياء هي على ما يبدو أفضل من الأشياء الأخرى... ولكن ما تعريف «ما هو أفضل»؟ ... وحيثما ذهبت مدوّراً العجلات الذهنية دون أن تعثر في أي مكان على الإجابة. ما هي الجودة إذاً؟ وما هويتها؟»[1]

نأمل أن نكشف في هذا الكتاب شيئاً ما عن الطرق التي افتتح بها التعليم العالي الأمريكي بحثه عن الجودة. سيكون قصة ورحلة لا تنتهي، ورحلة مستمرة في الواقع. إن طموحنا -في هذا الفصل- هو أن نطرح بعض المسائل الجوهرية التي يجب أن تُواجه في هذا البحث: مسائل التعريف والقرار، والأحلام والدليل، والمعنى والقياس. لا نؤيّد الفكرة القائلة: إن كل نتيجة قيّمة ومرغوبة للتعليم العالي الأمريكي ستستسلم للقياس. ولكننا نعتقد أنه يمكن تعريف الجودة، وقياسها، وأن نتائج قياس كهذا

يمكن استخدامها لتحسين تأثيرنا في الطلاب، ونموّهم وكذلك من أجل تطوير البرامج والخدمات.

هل سيرغب أي رئيس كلية أو عضو هيئة تدريس بالاعتراف بأنه ينتج خرّيجين من نوعية متدنيّة؟ هذا غير مرجّح. هل سيقرّ أي رئيس أو عضو هيئة تدريس أنه يمكن تحسين الجودة في كليته أو جامعته؟ هذا غير مرجّح أيضاً. ولكن ما الذي يمتلكه هو أو هي في ذهنه حين يتحدثان عن الجودة؟ مهما كان التعريف (وسنغامر بالتعريف في هذا الفصل)، يبدو أن هناك إجماعاً يظهر في نقطة ما. إذا كان علينا أن نحكم عبر تكرر وتوتر التعليقات العامة، فإن الكليات والجامعات يجب أن تكون أكثر فعالية في تحصيل المعطيات عن الجودة واستخدامها وإيصالها.

منذ عشرين عاماً تقريباً، أوصت النشرة الصادرة عن المؤسسة القومية للتعليم لعام 1984 التي حملت عنوان الانخراط في التعلم، من أجل تطوير التفوق في التعليم العالي: «أظهرت مؤسسات التعليم العالي التحسن في معرفة الطلاب ومقدراتهم ومهاراتهم ومواقفهم في المدة الممتدة ما بين القبول في الجامعة والتخرج منها»[2]. وتطرح الدراسة فيما بعد توصية أخرى: «يجب على رؤساء الهيئة التدريسية والرؤساء الأكاديميين أن يصمموا ويطبقوا برنامجاً منهجياً لتقويم المعرفة والمقدرات والمهارات، التي طوّرتها البرامج الأكاديمية والبرامج المرافقة للمناهج»[3].

وفي نشرة عام 1985 التي تحمل عنوان (التعليم العالي والانبعاث الأمريكي)، طوّر فرانك نيومن الذي كان آنذاك رئيس لجنة التربية الخاصة بالولايات الرأي القائل: إن «التعليم العالي يدخل مدة تتسم بالتشكيك بأهدافه وجودته»[4].

واقترحت دراسة رئيسة أصدرتها اللجنة بعنوان تحويل دور الولاية في تعليم طلاب المرحلة الجامعية الأولى أن «الحاجة إلى استخدام التقويم لتحسين التعليم والتعلم ليست منعكسة في السياسات والممارسات الحالية»[5].

وأوصى تقرير بعنوان (من أجل ضمان بركات الحرية) -صدر في عام 1986 عن الرابطة الأمريكية لكليات وجامعة الولايات- أن «الكليات والجامعات العامة يجب أن

تستجيب لهذه الاهتمامات عبر الاتفاق على مجموعة من المهارات الأكاديمية في الحد الأدنى ومستويات من البراعة يجب أن يحصّلها الطلاب جميعاً، وبشكل مفضّل في نهاية السنة الثانية»[6].

وفي نشرة حزيران 1988 التي تحمل عنوان (استشارة خاصة لرؤساء الكليات والجامعات)، أوصت مجموعة المهمات القومية الخاصة بالتعليم العالي والمصلحة العامة بأن: «يجب أن يوصل التعليم العالي للدوائر التي في الجامعة وخارجها التحسينات التي تمت في جودة التعليم؛ وأدوات التقويم الموثوقة الموجودة»[7].

إن أحد الأهداف الرئيسة التي تم التعبير عنها في التقرير السنوي 1989-1990 لمجلس تعليم الإقليم الجنوبي هو أنه «بحلول عام 2000 سيتم تقويم جودة وفعالية الكليات والجامعات جميعاً بشكل منتظم، مع تركيز خاص على أداء الطلاب غير المتخرّجين»[8].

وأفاد تقرير بعنوان أولويات الولاية في التعليم العالي لعام 1990 أن المسؤولية والفعالية تحتلان المرتبة الأولى في سلّم المسائل المتعلقة بالتعليم العالي[9].

وذكر عدد شباط 1991 من مجلة بوليسي برسبكتيف -التي ينشرها برنامج PEW للتعليم العالي في جامعة بنسلفانيا- أن الانخفاض في العائدات واحتواء الكلفة يدفعان المؤسسات إلى تطوير رؤى أكثر إستراتيجية للمهمة، وأن بعض الجامعات القومية، كجامعة ميشيغن -على سبيل المثال- تعترف الآن أنه يمكن أن توجد في بعض المناطق علاقة عكسية بين الكلفة والجودة. وأضافت المجلة أن ملاحظات كهذه «لا معنى لها لصناعة معتادة على مساواة تطوير الجودة بالزيادة في التمويل»[10].

وبقي موضوع ضمان جودة الكليات في الصدارة في السنوات الأخيرة. ونقرأ في عدد 1996 من دراسات سياسات التعليم العالي الذي نشرته لجنة التربية الخاصة بالولايات العنوان الآتي: «الأولويات، الجودة، والإنتاجية في التعليم العالي»[11]. وواصلت نشرة مجلس تعليم الأقاليم الجنوبية لعام 1998 التي تحمل اسم مقاييس تعليمية حمل الهدف الإقليمي القائل: «بأن جودة وفعالية الكليات والجامعات ستقوّمان على نحو منتظم، مع تركيز على أداء الطلاب غير المتخرّجين»[12]. كما ظهرت سلسلة من

الكتب والأعمال الأخرى عن موضوعات التقويم والمحاسبة في العقد الماضي. وسوف يتم استعراضها في الفصول القادمة.

إن مسائل الهدف والأداء محورية أيضاً - وربما أكثر محورية- في مشروع الكليات كمشروع تجاري، وبالرغم من أن الانخراط يمكن أن يكون أكثر تحدياً وتعقيداً مفترضين طبيعة المشروع. ماذا نأمل أن ننجز وما مدى جودة العمل الذي نؤديه؟ هذه أسئلة قيادة رئيسة في أي مشروع منظّم، سواء كان خاصاً بالشركات أم خاصاً بالكليات. وكما سبق وقلنا: إن أسئلة كهذه هي ربما أكثر أهمية لأولئك الذين يحتلون قيادة الكليات والجامعة، لأنه من المتوقع منا أن ننتج القيادة لقطاعات أمتنا جميعها. وفي مقال بعنوان «اللمحات الأولى لعالم جديد»، قال روبرت هتشينز: «إن السؤال الأكثر إحراجاً والذي يمكن أن يُطرح في جامعة هو: ما الذي نحاول القيام به؟... إن مدير مؤسسة تعليمية يجب أن يُسامح إذا تجنب هذا السؤال، وأعلن أن التعليم هو ما يحدث في مؤسسة تعليمية»[13]. إن تجنب هذه الأسئلة الخاصة بالقيادة عن الهدف والأداء -أسئلة الجودة- ليس خيار قيادة -على أي حال- بالنسبة لمعلم كلية اليوم، كما يقترح هذا التعليق.

دون ضمير أو كفاءة

لماذا نحن بحاجة إلى تعريف الجودة، وإلى وسائل لقياسها، وإلى منهج لتحسينها؟ من الواضح، أن الأمرين اللذين تشدد عليهما السياسة بشكل رئيس في التعليم العالي الأمريكي هما الالتحاق والمسؤولية. وسيُذكر باعث المسؤولية غالباً كأساس لأسئلة الجودة الملازمة: المسؤولية أمام المجالس الحاكمة، ووكالات الولاية، والمجالس التشريعية، ودافعي الضرائب، وهكذا دواليك. ولكن ولاء مسؤوليتنا الأول يقع في مكان آخر، كما سيوضح المثال الآتي.

قدم طالب دراسات عليا في الثلاثين من عمره دراسة رئيسة. لم يكن في هذه الدراسة أخطاء نحوية فحسب؛ وإنما تفتقر إلى التماسك أيضاً! وكان أداء الطالب في المقرر ضعيفاً في كل شيء، مما أدى إلى مثل هذه الدراسة النهائية المخيّبة والمحطمة.

إن أي معيار معقول للأداء المقبول لطلاب الدراسات العليا لن يشجع على وضع علامة نجاح لهذه الدراسة، أو للمقرر. يمكن أن يُقال: إن كل شخص يُسهم في منح الشهادة الجامعية لهذا الطالب يرتكب فعل سوء ممارسة، وخائناً لهذا الطالب ذا الإمكانية والكرامة. ويمتلك الطالب ذكاء ملائماً وموهبة للعمل الجيد، ولكنه حُرم من الاستخدام الكامل لذلك الذكاء والموهبة بسبب التوقعات المتدنية والفارغة. إن هذا ليس مثالاً افتراضياً.

كيف يمكن أن يحدث هذا؟ لقد تخرج هذا الطالب من مؤسسة معتمدة إقليمياً، ولها برنامج مرخّص مهنياً. فكّروا ببساطة المواقف والأفعال التي كان يجب أن يقام بها؛ لاكتشاف إن كان بوسع هذا الطالب أن يكتب جملة صحيحة نحوياً، أو فقرة متماسكة، أو مقالاً معقولاً. فكّروا بالفعل التوجيهي والإرشادي الذي يمكن أن يقام به وكان يجب أن يُقام به مبكراً في أثناء وجود الطالب في الكلية. ويوضح المثال عقلاً تمت خسارته وإحباطه وفصله. ولا تتطلب معرفة أن هذا الطالب كان ضحية مناخ ذي نوعية متدنية جهداً فلسفياً كبيراً في تعريف الجودة، أو أي مأثرة تكنولوجية في قياسها. ففي كتاب صدر في 1985، قال أحد المؤلفين: إننا «نعرف حين نتحدى الموهبة وحين لا نفعل ذلك. نعرف حين يحطّ التعليم من المعنويات المتألقة والحيّة. ونعرف حين لا تكون غرف الصف متوقدة بالجدل المثير والمبهج بين الأذهان والأفكار. ونعرف حين نعامل طلابنا بعجرفة غير جديرة بأولئك الذين يحملون الروح والذهن البشريين بثقة. ونعرف حين تخدع البرامج الطلاب وتخون إمكانياتهم»[14].

لقد جازفنا وأزعجنا بعض القراء بمثال فاقع من هذا النوع، ولكننا نعتقد أن التعبير الوقور عن العاطفة شرعي وملائم فيما نواصل حديثنا الطويل عن الجودة. وبالرغم من أن البعض يمكن أن يقولوا: إن مفاهيمنا عن الجودة يجب ألا تستند إلى الحالات الاستثنائية، فإننا قادرون على الرد بفرضية أن الاستثناءات تشكّل دليلاً قوياً ووثيق الصلة بالموضوع على جودة الكليات. إن مفهومي «لا عيب فيه» و«قم بالأمر جيداً في المرة الأولى» هما مهمان لما يحدث في غرف صفوفنا، واستوديوهاتنا، وملاعبنا، وقاعات تجاربنا، كما هما مهمان لما يحدث في مشاريعنا الصناعية

والخدمية في قطاع الربح. لقد أوضح بيترز ووترمان في كتابهما الذي قُرئ على نطاق واسع بحثاً عن التفوّق[15] أن العاطفة والالتزام هما مهمان (ربما أكثر) للجودة كما النماذج العقلية مهمة لضمانها. في هذا الكتاب، وننوي التشديد على فكرة أن ضمان الجودة هو أكثر من عمل مناهج وتقنية. إنه عمل ضمير وكفاءة.

إن العمل الذي يتم في غرف صفوف كلياتنا ثمين للغاية. فدون ضمير وكفاءة، يمكن أن يقود هذا العمل طلابنا ومؤسساتنا إلى طريق الأذى. إن ذهناً واحداً تُخدع إمكانياته مبرر ملائم لجهود معقولة في تعريف الجودة وضمانها. إن مثالاً واحداً كهذا فحسب يشدد على السبب الرئيس لبحثنا عن الجودة: التغذية الفعالة للموهبة والروح والإمكانية البشرية.

إن أحد الأسباب التي تجعل الطلاب – كالذي ذُكر في المثال السابق – ينزلقون عبر شباك جودتنا هو أننا مشغولون في غالب الأحيان في الجدل حول التعقيدات الفلسفية والتقنية المتضمنة في تعريف الجودة والقياس. ولسوء الحظ، تميل المجادلات إلى شل جهودنا في ضمان الجودة. لنلق نظرة على بعض التحديات المفهومية عبر استقصاء التعريفات المتعددة ونظريات الجودة في البداية.

نظريات الجودة وتعريفاتها

هناك فرضيات تقليدية معيّنة عن الجودة يعتنقها غالباً على نحو واسع الأكاديميون والأصدقاء المدنيون:

- إن الكليات ذات التكلفة العالية هي التي تحتوي على الجودة فحسب.
- لا تمتلك الجودة إلا الكليات الشاملة والضخمة.
- لا تمتلك الجودة إلا الكليات ذات الانتقائية العالية.
- لا تمتلك الجودة إلا الكليات المنظمة قومياً.
- لا تمتلك الجودة إلا بضع كليات.
- لا تمتلك الجودة إلا الكليات ذات الموارد الكبيرة.

obeikandi.com

تميل هذه الفرضيات إلى إنتاج ما يدعوه بعضهم بعضاً هرم المقام والشخصية (البرستيج). فما يتربع على القمة هو كليات وجامعات ضخمة خاصة وعامة، «الجامعات القومية». أما التي تصنع المستويات المتدنية فهي كليات الولايات وكليات المحلّة الإقليمية و«الدالة على اتجاه» (جامعة الشمال الشرقي، وجامعة الجنوب الغربي، والجامعة الوسطى... إلخ). ويُنظر غالباً إلى كليات المحلّة على أنها تحتل طابق الصّفقات في هذه الرؤية المختلة للجودة. إن النتيجة السيئة الأخرى لهذه الفرضيات -الأكبر هو الأفضل، والأغلى هو الممتاز- هي أن بعض الكليات رفعت أجورها ليس بسبب الحاجة المادية بقدر ما هو بسبب الاعتقاد بأن الطلاب وأولياء أمورهم يساوون بين السعر والجودة. انظروا -على سبيل المثال- إلى افتتاحية تيد مارتشيس، التي ظهرت في عدد أيار / حزيران 1990 من مجلة تشينج[16].

وتؤكد بعض مناهج كليات الولايات وجامعاتها أن الولاية لا تستطيع أن تقدم إلا جامعة «رئيسة» واحدة، وهي عادة أضخم جامعة في الولاية، وهي في غالب الأحيان جامعة الأبحاث. (هل ينبغي أن يُعاد مصطلح «بارجة الأميرال» إلى البحرية ويُترك هناك؟). وتستطيع بعض الولايات (وعلى ما يبدو تفعل ذلك) أن تقدم أكثر من جامعة أبحاث واحدة، بينما لا تستطيع ولايات أخرى فعل ذلك. ومهما كان تصنيف كارنيجي لها أو حجمها، ولا يمكن لأي كلية أو جامعة أن تكون شاملة بشكل كامل بأي معنى شامل، أي أن تمتلك البرامج والخدمات في حقول البحث القابلة للتصور جميعها. ومن ثمّ إن كلمة «شامل» ستمتلك دوماً معنى محدوداً، وسيكون لكل الجامعات والكليات -مهما كانت مهمتها، وحجمها، وتصنيفها من كارنيجي- مهمة محددة دوماً.

وتقترح هذه الافتراضات أيضاً أن الجودة محدودة. والواقع أن هذه الفكرة تشكّل حجر الزاوية الفلسفي لتحديد مراتب وتعيين قيمة الكليات، ولدينا المزيد كي نقوله عن هذه النقطة في الفصل الثالث. هل الجودة والتفوق محدودان؟ إنهما محدودان بالتأكيد إذا قبلنا تعريفاً للجودة يستند إلى فرضيات الحجم والكلفة والانتقائية. وعلى أي حال، هناك حجة جيدة يمكن أن تُطرح مفادها، أن بوسع المرء العثور على كليات ضخمة، وعالية الكلفة وانتقائية معتدلة الجودة. ولن يكون على المرء أن يبحث

مدة طويلة للعثور على خريجين من هذه المؤسسات، تشكل سلوكياتهم ومهاراتهم وقيمهم دليلاً عرضياً وسيئ الحظ على هذه الجودة المعتدلة.

إن فلسفة الاعتماد المحدود تخالف الاعتقاد بأن الجودة غير قابلة للتحصيل فقط، وإنما جوهرية لكل حرم جامعي. وتخالف أيضاً التأكيد بأن الجودة يمكن العثور عليها وينبغي العثور عليها داخل مهمة محدودة؛ لأن الجامعات جميعها سيكون لها مهمة هي محدودة جوهرياً. وتخالف الاعتقاد بأن أي جامعة دون جودة في مهمتها لا تملك سبباً للوجود!

إن الحكام والمشرّعين وأعضاء مجالس الإدارة والإعلام والأصدقاء المدنيين ليسوا الأعضاء الوحيدين للشراكة التربوية، الذين يحتاجون إلى الاندماج في مسألة التعريف. راقبنا أخيراً قيام جامعة مسماة حديثاً مانحة للدكتوراه («الدكتوراه» كما هي معرّفة في نظام تصنيف كارنيجي) تحتفل بمقام جودتها الجديدة وتطلق حملات إعلامية للقيام بالاحتفال. فالفرق بين جامعة شاملة وجامعة مانحة للدكتوراه، كما هو معرّف في نظام كارنيجي للتصنيف، يعتمد على مستوى وعدد الشهادات الممنوحة وعدد الاختصاصات التي مُنحت هذه الشهادات فيها.هذه معايير وصفية وليست معايير جودة، إلا إذا أيّد المرء فكرة أن الأكبر هو الأفضل والأكثر هو الأفضل[17].

وإذا ما انتقلنا إلى جوهر التعبير بوسعنا القول: إن المسألة المتعلقة بأنظمة الولاية، هي إن كان الأكاديميون والأصدقاء المدنيون سيواصلون النظر إلى نظام تعليمهم العالي كواحد يوجد فيه نظام جودة مرتب بحسب الأهمية -نظام يتمتع بالمكانة ويستند إلى الحجم والانتقائية وتنوع البرنامج- أو إن كان أعضاء الشراكة راغبين في رؤية احتمال الجودة في المهمات جامعية جميعها -وهو أكثر أهمية- فيما إذا كانوا يرغبون في الإصرار على الجودة في المهمات جميعها.

إن تحدي تعريف الجودة هو بالتأكيد تحدٍّ رئيس للتعليم العالي الأمريكي. ولكن هل يتعلق هذا التحدي فقط بالقطاع الجامعي من حياتنا القومية؟ لا نعتقد هذا. ثمة كتاب نشرته جمعية الإدارة الأمريكية بعنوان (أعرفها حين أشاهدها: خرافة حديثة عن الجودة)، يشكل مغامرة في تعريف الجودة في قطاع الشركات والربح. ويختتم

المؤلف الكتاب بهذه الملاحظة: لا يهتم الزبائن بوصفنا التفصيلي. إنهم يهتمون بالإجابة عن سؤال بسيط واحد:«هل يفعل المنتج ما أتوقع منه أن يفعله؟ إذا كان الإجابة نعم، فهذا يعني أنه منتج يتمتع بالجودة. إذا كان الإجابة كلا، فهذا يعني أنه منتج لا يتمتع بالجودة. وفي هذه النقطة، إن وصفنا التفصيلي وتسامحنا ليسا خطأ، وإنما لا علاقة لهما بالموضوع فحسب»[18].

وهناك مؤلف آخر يُعد مرجعاً في الجودة في القطاع الخاص يدعى فيليب كروسبي. لا يشمل تعريفه للجودة الربط مع المواصفات. يقدم في كتابه (الجودة دون دموع)، هذا التعريف البسيط: «الجودة منسجمة مع المتطلبات»[19]. يتابع كروسبي كي يقول: إن تأسيس المتطلبات هو جوهرياً تمرين في معالجة مسألة ما نريد من المنتج أو الخدمة أن يفعلاه. والأكثر أهمية هو أن الانسجام مع المتطلبات يمكن أن يُستخدم كي يعرف بوضوح أكبر التوقعات لأولئك المنخرطين في الإنتاج أو تقديم الخدمة. ونلاحظ هنا أن الانسجام مع المتطلبات يمكن أن يشمل مواصفات ما عن قبول الزبون أو رضاه. إننا منجذبون إلى بساطة وقوة هذا التعريف، وسنعود إليه بعد وقت قصير حين نقدم تعريفنا للجودة الجامعية.

وفي كتابه الذي صدر في العام 1988 بعنوان إدارة الجودة، يتابع ديفد جارفن أربع مراحل في تطور إدارة الجودة في القطاع الخاص: التفتيش، والتحكم بالجودة الإحصائية، وضمان الجودة، وضمان الجودة الإستراتيجية. ويحدد أبعاداً متعددة كما يلي:

- الأداء، اختبار «الملاءمة للاستخدام»: هل يفعل المنتج ما يريده الزبون؟
- المواصفات، «الأجراس والصفرات» التي تقدم الوظائف الأساسية للمنتج وتضيف لمسة تنافسية.
- الموثوقية:كم من الوقت حتى الفشل الأول أو الحاجة إلى الخدمة؟
- الانسجام، درجة تلبية المنتج للمواصفات المؤسسة ومعايير الصانع.
- الاستمرارية، وثيقة الصلة بالموثوقية ولكنها تعالج مسألة طول حياة المنتج.

obeikandl.com

- القابلية لتقديم الخدمة، والسرعة، والكلفة، وسهولة الإصلاح.
- المظهر الجمالي، مظهر ذاتي جداً قابل للقياس ويتعلق بجاذبية المنتج.
- الجودة المدركة: هل سيارة الهوندا التي تُصنع في أمريكا يُنظر إليها كسيارة يابانية؟ أي تتمتع بجودة عالية؟[20]

ويساعد كتاب جارفن أي شخص مهتم بتعريف الجودة، والقياس، والتحسين. ويذكر الاختلافات في منظور الجودة والاهتمامات بين مهندسي التصميم، وفنيي الخدمات، والزبائن ثم يقدم تحليلاً مفيداً لصناعة التكييف المنزلي بين أفضل وأسوأ المؤدين. وفي نهاية كتابه، يذكر جارفن الهدف الرئيس لتحليله: «كان الهدف المهم هو اختبار الحكمة التقليدية عن الجودة، ذلك أن أساطير كثيرة تحيط بالموضوع. وهي تأخذ أشكالاً عديدة: الاعتقاد بأن الجودة غير قابلة للتعريف ومن المستحيل أن نناقشها بشكل موضوعي؛ أن الجودة العالية ترتبط دوماً بالكلف العالية؛ أن الأتمتة هي المفتاح لجودة اليابان المتفوقة؛ وأن نواب الرئيس الذين يمتلكون جودة مطلوبون من أجل النتائج المتفوقة. ولم تدعم النتائج العملية أياً من هذه الفرضيات»[21]. هل يبدو هذا مألوفاً؟ ثمة دروس جيدة ومماثلة لقيادة الكلية في هذا الكتاب، التي تقودنا إلى سلسلة من الأسئلة التي سنعود إليها بعد لحظة: أسئلة معيار الدليل والأداء، وأسئلة التحليل والحكم، وأسئلة تطبيق القرار والتوقيت.

ولنعد طرح رأينا بأن كل كلية وجامعة تمتلك احتمال التفوق في مهمتها. على أي حال -فيما يتعلق بالمؤسسات والأفراد- تعتمد مسألة إن كان التفوق قد تم تحقيقه بشكل كبير على ملحقات العاطفة، وعلى الاستثمار القوي والمنظم، والحرص، والشجاعة. فالعناصر العاطفية التي تسهم في الجودة متوافرة بشكل جيد، ولكنها لا تتجلى دوماً في أفراد أو منظمات. ومن أجل توضيح ملموس لهذه النقطة، انظروا كتاب بيتر وأوستن الذي صدر في العام 1985 بعنوان (الولع بالتفوق)[22]. ماذا كانت تلك الأسطر من مقال إمرسون «الإنسان المصلح»؟: إن اللحظات العظيمة والقيادية جميعها هي انتصار لحماسة ما. فانتصار العرب الذين أسسوا -بعد النبي محمد- إمبراطورية

أضخم من الإمبراطورية الرومانية، مثال على هذا. كانت أدواتهم بائسة، وغذاؤهم بائساً. فتحوا آسية وإفريقية وإسبانية معتمدين على حقيبة من الشعير»[23]. إن هذا تعليق مضيء على المصادر والنتائج!

استخدمنا في الملاحظة المذكورة أعلاه، كلمة «تميّز»، وهكذا فإنه سيكون على الأرجح من المفيد القول: إننا ننظر إلى كلمتي «التميز» و«الجودة» على أنهما توصلان المعنى نفسه، وأن التعريفات المتنوعة تكشف طرقاً مختلفة للنظر إلى هذين المفهومين.

ومن المؤكد أن أكثر الأعمال فائدة وتحفيزاً عن التميّز هو كتاب جون جاردنر الذي يحمل ذلك العنوان[24]. يقول جاردنر: إن التميّز يُعثر عليه في نضالنا -سواء أكنا مؤسسة أم فرداً- للوصول إلى الحافة البعيدة لدائرة الوعود والإمكانية:

لا يقدر مجتمعنا على تحقيق العظمة إلا إذا قبل الأفراد القادرون الحاجة إلى معايير عليا للأداء، وعملوا كي يحققوا هذه المعايير داخل حدود تُوضع لهم... ولن نحصل على هذا النوع من الجهد؛ نوع الانتباه اليقظ والفخور إلى الأداء، إلا إذا استطعنا أن نرشد المجتمع كله بمفهوم تميّز يقول: إنه مهما كنت أنا أو مهما كان ما أفعله - على افتراض أنني منخرط في نشاط مقبول اجتماعياً- فإنني أستطيع تحقيق نوع ما من التميّز[25].

وسنعلّق في فصل لاحق على كتاب رئيس الخطوط الجوية الاسكندنافية جان كارلزون (لحظات الحقيقة)، الذي قال فيه: إن جودة المنظمة وسمعتها يتم إيصالها وتغذيتها في ألف من «لحظات الحقيقة»، تلك التي توجد يومياً بين زبائن مؤسسة وأولئك الموظفين الذين يمنحون الصوت والمعنى لشركة أو كلية[26].

ولم يكتف كارلزون بتركيز الانتباه بشكل كلي على هذا التفاعل ولهذا تحدّث عن نتائج القياس: «اعتقدنا أننا كنا ننجز عملنا بشكل جيد جداً وبدقة؛ وأفاد موظفو الشحن لدينا أن نسبة مئوية قليلة من الشحن فحسب لم تصل إلى وجهتها في الوقت المحدد. فقررنا أن نجري اختباراً على أي حال. أرسلنا (100) طرد إلى عناوين مختلفة

في أنحاء أوروبة. كانت النتائج كارثية. كان من المفترض أن تصل الطرود الصغيرة في اليوم التالي؛ على أي حال، كان المعدل بعد أربعة أيام... وكان من الواضح أننا نحتاج إلى البدء بقياس نجاحنا من منظور وعودنا»[27]. هل هناك رسالة في هذا الاكتشاف للتعليم العالي الأمريكي؟ نعتقد أنه يوجد، وسيلعب أيضاً دوراً في تعريفنا. إن الموضوع المحوري في هذا الكتاب هو أن جودة التعليم العالي تتطلب ثقافة دليل وثقافة حرص. ذلك أنه يُعثر على الجودة في الأرقام وفي الروح.

ولنعد إلى التعليم العالي كي نرى ما يمكن أن نعثر عليه في تعريف الجودة. كان من بين أعمق من كتبوا عن مسألة الجودة والتميز هو أليكسندر آستن. ونحن نعدّ كتابيه (تحقيق التفوق في التعليم)[28] (وتقويم التفوق)[29] كتابين يمكن أن يقرأهما ويستفاد منهما المعلم والإنسان العادي. ويرى آستن أن هناك أربع وجهات نظر تقليدية في التميز في الجودة الجامعية: التميّز على أنه سمعة، التفوق على أنه موارد، التميّز على أنه نتائج، والتميّز كونه محتوى. بعد فحص حدود كل من وجهات النظر هذه، يقدم آستن تعريفاً للتميز «كتطوير للموهبة»: «إن المؤسسات التي هي أكثر تميزاً -من وجهة نظره- هي تلك التي تملك تأثيراً أكبر -تضيف قيمةً أكبر، كما يقول علماء الاقتصاد- في معرفة الطلاب وقدرة أعضاء الهيئة التدريسية البحثية والتعليمية وإنتاجيتهم»[30]. وثمة بساطة رائقة في تعريف آستن. فهو يركز على النتائج. ويطرح السؤال: «ما الأثر الذي أحدثناه في معرفة الطالب ومهارته وموقفه؟» إن كتابيه يستحقان المراجعة من قبل المربين الجامعيين، وأعضاء مجالس الإدارة، وأصدقاء مدنيين آخرين، بوصفهم المشرّعين.

ويقدم لويس ميهيو وباتريك فورد ودين هبارد تعريفاً مختلفاً في كتاب البحث عن الجودة. ويجادل ميهيو وزملاؤه من أجل وجهة نظر محدودة في مهمة التعليم العالي، مقترحين أن بعض الآمال المؤثرة المفترضة في تعريف آستن من غير المرجح أن تكون قابلة للتحقيق في الكليات. ويقرّون بأن «الكليات والجامعات -على سبيل المثال- يمكن أن يكون لها تأثير قليل على سمات الشخصية الجوهرية كالصدق والتفاؤل وحس الفكاهة»[31]. ويتوقعون تعريفاً محدوداً أكثر للجودة بهذه التوطئة: «إن ظهور اقتصاد يستند إلى المعلومات وتدفعه التقنية، يتطلب مواطنين متمكنين

من مهارات التحليل والتركيب والتقويم المعرفية، ويستطيعون التعبير عن أنفسهم بوضوح في صيغة لفظية أو مكتوبة أو عددية»[32]. فتعريفهم للجودة، إذاً هو الآتي: «إن الجودة التعليمية فيما قبل التخرج تتألف من تحضير المتعلّمين عبر استخدام الكلمات والأعداد والمفهومات المجردة؛ كي يفهموا ويتعاملوا ويؤثروا بإيجابية بالبيئة التي يجدون أنفسهم فيها»[33].

إن هذه الرؤية لهدف الكلية وتعريف الجودة يمكن أن تخالف وجهة النظر القائلة بأن التعليم مشروع أخلاقي. فنحن نميل إلى المنظر الذي عبّر عنه جون جودلاد وروجر سودر وكينيث سيروتنيك في كتاب الأبعاد الأخلاقية للتدريس[34]. حيث يرون أن التعليم على المستويات جميعها هو مغامرة معيارية. ونتفق معهم. فسياساتنا وممارساتنا في التعليم الجامعي توصل موقفاً أخلاقياً وقيمة؛ في غرفة الصف وخارجها، إن تصرفنا بوصفنا أعضاء هيئة تدريسية وبوصفنا مديرين يوصل نموذجاً أخلاقياً.

وليس في العلم فحسب -المعروف بالتزامه بالموضوعية- نكون دون مبادئ قيمة تدعم البحث، كما يوضح جاكوب برونووسكي في كتابه العلم والقيم الإنسانية[35]. لذا -في محتوى ما ندرّسه- نحن نرسو في فلسفة قيم. سنذكر فيما بعد في هذا الكتاب، وفي الفصل السابع الذي هو عن نتائج الكليات، كيف أن إحدى الولايات التزمت علناً في نظامها للتعليم العالي بمجموعة من القيم.

ويتوقع هذا التبادل التمهيدي حول تعريف الجودة مبدأ نأمل أن نحتفي به في أنحاء الكتاب: إن تعريف ومعنى الجودة مغامرة في اتخاذ القرار وفي الاكتشاف.

دليل الجودة

في عدد صدر في 1990 من مجلة وورلد ماجازين نُشر مقال رئيس كتبه جورج فيشر بعنوان «قياس ما لا يُقاس»، وهو قصة جهد رئيس لضمان الجودة في شركة موتورولا. ويبدأ المقال بملاحظة مفادها أن «الجميع يعرفون أنه من المستحيل تعريف الجودة. ولكن هذا لم يوقف موتورولا»[36]. وبالرغم من أن البرنامج بالنسبة لموتورولا عملية متعددة الخطوات، فهو ينطوي أيضاً على بعض المنهجيات البسيطة نسبياً

للدليل والقياس. يقول المقال: إن الرئيس بوب جالفن شجع على طرح هذين السؤالين على مستويات المؤسسة وعلى زبائنها جميعاً: «ما الذي تحبه في موتورولا وما الذي لا تحبه فيها؟»[37] أما على المستوى الجامعي، فنحن نميل إلى استهلاك طاقة معتبرة في الجدل عن حسنات القياس. لو أننا نستغل الوقت ونطرح هذين السؤالين البسيطين على طلابنا وداعمينا المدنيين، سيدهشنا كم سنتعلم.

وثمة عدد من الأسئلة التي ترتبط بمتطلبات الجودة. أي أدلة أو مؤشرات سنقبل كتعبيرات عملية ملائمة عن الجودة؟ أي أدلة نستطيع أن نجمع، أو يجب أن نجمع، كي نعكس أداء وجودة مؤسسات متنوّعة في مهماتها وتاريخها وبيئاتها ككلية دالاس وجامعة أوهايو وجامعة مونتيفالو وكلية رودس؟ إن دليل الجودة بالتأكيد في هذه الكليات والجامعات سيتطلب أكثر من نقطة معطيات واحدة.

وحالما يتم تحديد مؤشرات وأدلة الأداء، تنشأ مسألة معيار الأداء. أي مستوى من الأداء سيكون مقبولاً أو مطلوباً على أنه يقدم مستوى ملائماً من الجودة؟ هل سنستخدم في هذه الأحكام مقياساً يستند إلى المعيار أم إلى العرف؟ أعلينا أن نقدّر أداء البرنامج أم الموظفين إزاء معيار من القبول المحدد سابقاً، أو إزاء أداء البرامج الأخرى والموظفين الآخرين؟ الواقع أنه لدينا ثلاثة خيارات ممكنة لمعايير الأداء:

- مقياس المعيار، الذي يُقارن فيه الأداء مع مستوى معيار محدد سابقاً.
- مقياس مقارن معياري يُحكم فيه على الأداء إزاء أداء برنامج آخر أو شخص آخر (أو مجموعة أشخاص).
- مقياس خبرة يُحكم فيه على الأداء إزاء آراء وقيم مجموعة من الحكّام.

ويظهر سؤال أخير عن الشخص الذي يقوم بهذه الأحكام. هل من المعقول، مثلاً، أن نفترض أن الكليات والجامعات جميعها ستحب أن يعبّر طلابها بطريقة فعالة في صيغة مكتوبة؟ إن أحد أدلة هدف الجودة هذا يمكن أن يكون مقالاً يكتبه الطلاب كلهم في نقطة ملائمة ما من دراستهم الجامعية: في نهاية السنة الأولى، ونهاية السنة الثانية، أو كبحث رئيس في سنة التخرّج. افترضوا أن مؤسسة تصل إلى إجماع

في صيغة دليل كهذا. من الذي سيقوّم المقال أو يصحّحه: الأساتذة في قسم اللغة الإنكليزية، أم أساتذة من الأقسام جميعها، أم أصدقاء مدنيون أو الخريجون؟ وما الذي سيشكّل مستوى أداء مقبول؟

يمكن أن تُقدم مجموعة من مؤشرات الأداء كدليل على جودة الكلية: مراجعات النظراء كما هو معبر عنها في الاعتماد ومراجعات البرامج، ورأي الطلاب والخريجين ومؤشرات الرضى، ودراسات السمعة والتصنيف، وسير أداء الطلاب واختبارات القبول والتخرج، ونتائج الترخيص المهني، وأبحاث أعضاء هيئة التدريس وإنتاجيتهم في النشر. إن إحدى الصعوبات هي أن تنوع المؤشرات الممكنة يشكل ارتباكاً في الثروات التي من الصعب الاختيار منها. سنقترح في الفصل الثاني عشر -على أي حال- صورة موجزة لمؤشرات الجودة نعتقد أنه سيشكّل قاعدة معلومات جوهرية في الجودة.

هل يوجد هنا شيء لتزكية تناظر طبي؟ حين نذهب إلى طبيبنا، فهو لا يصلنا بمقياس للصحة يخبرنا عبر قراءة واحدة أو نقطة معطيات واحدة عن حالتنا الصحية. هناك كثير من نقاط المعطيات التي ينبغي الحصول عليها كضغط الدم وكيمياء الدم وأشعة إكس و إي كي جي والفحص الشعاعي، وهكذا دواليك. ومن هذه المعطيات سيقوم الطبيب بتقدير علمي ويقدم وصفة طبية.

إن المشكلة الثانية التي تواجه ضمان الجودة هي أن أياً من هذه المؤشرات - سواء كانت تتعلق بدراسات السمعة والرضى أو دراسات القيمة المضافة والنتائج - يمكن أن تُنتقد وستنتقد بسبب بعض العيوب الفلسفية والتقنية. والواقع أن أحد أهدافنا في الفصول الآتية هو سبر نقاط قوة وحدود التعبيرات الرئيسة عن ضمان الجودة التي يستخدمها الآن التعليم العالي الأمريكي.

ولأن هناك كثيراً من الأدلة عن الجودة الجامعية، ولأن أي دليل يمكن أن يُنقد، فهناك غالباً ميل للجدل دون فعل. إن الجدل يشلّنا. فنحن كدودة ألفية مشوشة لا تعرف على أي قدم تسير آتياً. ونستطيع -على أي حال- أن نوظف مبدأ مفيداً -مبدأ الأدلة المتعددة- كي نصارع الميل لعدم فعل أي شيء. ما الذي يمكن أن يكونه مزاج رئيس قسم للمحاسبة وعميده، وهما يتأملان صورة الأداء الآتية:

- من بين آخر (30) من طلاب الدراسات العليا في المحاسبة، نجح الجميع عدا اثنين في كل أجزاء امتحان شهادة المحاسب العام المعتمدة في الجلسة الأولى. إن هذه النسبة أعلى بست مرات من نسبة النجاح في الولاية، وأعلى بمرتين من نسبة النجاح في البلاد ككل.
- كشف مسح متابعة قام به مؤخرًا خريجو الدراسات العليا أن طلاب الدراسات العليا في هذا القسم منحوا القسم أعلى درجات التصنيف المرضية لطلاب القسم في الجامعة وكان الأعلى في كلية الأعمال.
- تلقى مكتب العميد كثيراً من رسائل التوصية من شركات تستأجر الخريجين ورسالة واحدة تقدم نقداً بناءً فقط.
- حصل الطلاب الأوائل في القسم على أعلى الدرجات في الجامعة في اختبار خدمة الاختبار التربوي للسيرة الأكاديمية في مهارات التعليم العام -بالمقارنة مع طلاب من أقسام وكليات أخرى- ونجح طلاب السنة الثانية جميعاً في الجزء الكتابي من اختبار السيرة الأكاديمي.
- راجع فريق تفتيش حديث شكّلته هيئة التنسيق في الولاية البرنامج الأكاديمي في المحاسبة، ومنحه مرتبة «متميّز» على مقياس من أربع صفات: جودة منخفضة ويجب أن تُلغى، وجودة هامشية ويجب أن تُحسّن، جودة كافية، وجودة متميّزة.

يمكن أن تُقدم حجج مفحمة عن القوة المحدودة لأي من مؤشرات أداء الجودة هذه، إذا أُخذت كل على حِدة. ما هو أقل إثارة للجدل على أي حال هو أن هذه المؤشرات تقدم صورة موجزة لأداء مفيدٍ وسعيدٍ لأجل هذا البرنامج وطلابه. إن رفض الحكم على جودة الطالب، والبرنامج أو أداء الجامعة على أساس مؤشر واحد أو دليل واحد هو -كما نعتقد- مبدأ مهم لضمان الجودة.

وينطوي قياس الجودة، إذاً على بعض التعقيد: اختيار الأدلة ومؤشرات الأداء، والقيام بالترتيبات المتعلقة بتجميع المعلومات وتحليلها، ووضع معيار ملائم للأداء،

وتحديد من سيقوم بالأحكام على الأداء وكيف. وسيطلب العلماء تجربة والفلاسفة حجة منطقية. وسيطلب المحامون استماعاً للطرف الخصم، وسيطلب علماء الاجتماع استطلاعاً للرأي، وسيطلب الفنانون مجموعة من الحكام. سيطلب المهندسون دراسة أنظمة، وعلماء الاقتصاد حساب الكلفة والربح أو تحليل العائد. إن تقويم الجودة تمرين في التقويم، ومغامرة في البحث عن الحقيقة.

قرار تطبيق معلومات الجودة

ما هي الجودة وكيف نقيسها؟ لماذا نحن بحاجة إلى معلومات عن الجودة؟ يستطيع المرء أن يقول بشكل جيد: إن هذا النقاش لمنفعة الجودة يجب أن يحتل المرتبة الأولى. فمن منظور شركاء الجامعة المنخرطين في ضمان الجودة، يجب أن يكون هناك قليل من الجدل حول أن الدافع الرئيس هو دافع التحسين: تعزيز المناخ التعليمي وسياسة التعلم والتطبيق التربويين.

منهجية صديقة لهيئة التدريس: نريد أن نؤكد في بداية عرضنا على أهمية تصميم نظام ضمان جودة وتبني فلسفة ضمان جودة سيكون لها جذر في قلب مؤسسة -صفوفها واستوديوهاتها، ومخابرها ومكاتب هيئتها التدريسية- وسيشمل هذا الولاء القوي لهيئة مدرسيها وموظفيها. إن المنهجية الإستراتيجية هي واحدة تتجسد بمنظورات طويلة الأمد في طبيعة الجودة؛ وتستند إلى الانخراط الإرادي الفعال لأعضاء المجتمع الأكاديمي جميعهم؛ حيث التأثير على التوجيه، والبحث والخدمة واضح. ونحاول التركيز على هذا المنظور في كل فصل، ولكننا نخص المنظور الإستراتيجي بمعالجة خاصة في الفصل رقم (12).

أما بالنسبة لدافع المسؤولية، فإننا نعيد طرح النقطة التي طرحناها سابقاً. حيث إنه من المؤكد أن جهداً قوياً لضمان الجودة على مستوى الجامعة يمكّن الكلية، أو الجامعة من تقديم دليل على مسؤولية الأداء لطلاب الدراسات العليا، ولمجالس الإدارة، وللمشرّعين وأصدقاء مدنيين آخرين. وعلى أي حال، إن الدعوة الأولى عن المسؤولية لا تنتمي إلى مجموعات خارجية بل إلى طلابنا.

قرار وتركيبة ذهنية للاكتشاف: سيشدِّد برنامج ضمان جودة يستند إلى قرار على فكرة أن الرحلة في تعريف الجودة وقياسها، يجب أن تكون أيضاً رحلة في التعلم والاكتشاف. إن الفعل والقرار يعلمان التفكير، والعكس صحيح. ذلك أن المعرفة والتقنية تتفاعلان. فالمعرفة تمكّننا من ابتكار التقنية، فيما تفتح التقنية بدورها طرقاً إضافية للبحث. وتتقدم المعرفة عبر التصميم والمصادفة. وتنخرط عناصر كل من التأمل والفعل، والنظرية والتجريبية الخام، في البحث عن الحقيقة. ونعتقد أن «العمل على الممكن في أثناء انتظار الكمال» شعار مفيد في تطوير برامج ضمان جودة. ونحتاج إلى المبدع وإلى الناقد. ويقودنا هذا إلى مسألة أخيرة في تطبيق قرار معلومات ضمان الجودة: مسألة الكشف العلني للمعلومات.

منذ سنوات كثيرة، نشر مجلس أعضاء أوهايو دراسة بعنوان برنامج تحسين الإدارة [38]، طرح فيها الأوصياء مسائل التخطيط والأداء في جامعات أوهايو: ما هي المهمة المميزة لمؤسسة، وسبب وجودها؟ ما هي الأمور التي تريد المؤسسة أن تفعلها أو تراها تحدث؟ ما الذي سيحسب كدليل على أو ضد الزعم بأن الهدف قد تحقق؟ كيف سيقدر شخص خارج المؤسسة على تحديد إن كانت المؤسسة تحقق أهدافها؟ إن هذا السؤال الأخير يطرح اختباراً مخادعاً، ويقترح مبدأ أداء آخر مفيداً بالرغم من أنه قابل للجدل؛ مبدأ الكشف العلني للمعلومات.

ليس الكشف العلني لنتائج الأداء اقتراحاً يتلقاه أعضاء الهيئة التدريسية والمديرين جميعاً بارتياح مماثل، وبالرغم من أننا معرضون سابقاً لكشوف علنية كهذه كتصنيفات تتعلق بالسمعة، سنستفيض في الحديث عنها في الفصل الثالث. إن الشكاوى من الكشف العلني غالباً ما تذكر أخطاراً حقيقية أو متخيّلة.

- إن الأهداف التربوية ضرورية لأي تقويم. على أي حال، في الوقت الذي يتم التوصل فيه إلى إجماع، يمكن أن تكون الأهداف سخيفة وغير مهمة.
- ليست كل المتغيرات التي تسهم في الجودة تحت سيطرة المؤسسة، فعلى سبيل المثال، مستويات التمويل، ومعايير الترخيص، وفرص الوظيفة، وغيرها.

obeikandl.com

- إن التعريفات المحدودة للجودة والفعالية سوف تسبب انحرافات في العملية التربوية – متلازمة التدريس من أجل الاختبار.
- ثمة ميل للاعتقاد بأن ما يُمكن أن يُقاس هو الشيء الوحيد المهم.

ليست كليات مؤسسات القطاع غير الربحي وحيدة في هذه المسألة بالطبع. فالخطوط الجوية الأمريكية –على سبيل المثال– قدمت نفسها مرة على أنها «الآلة المتقيدة بالوقت»، مركزة على وقت المغادرة والوصول، وهذه أحد متغيرات الأداء التي تشرف عليها صناعة النقل الجوي. وفضلت خطوط (دلتا) أن تستخدم «التقيّد بالوقت المحدد للرحلات»، ومؤشر الثقة في الأداء. وقامت شركة (فورد) للسيارات مرة بتصوير فلسفتها بأنها واحدة فيها «الجودة هي الوظيفة الأولى». واستخدمت شركة (كرايسلر) «قانون حقوق جودة الزبون». وباعت شركة (فورد) السيارات على أساس سجلها في الأمان. اختارت كل شركة مؤشر جودة مختلفاً من أجل الكشف العلني واللهجة.

أعجبنا ما توجب على المحرر تيد مارتشيس أن يقوله في مقال نُشر في عدد أيار – حزيران 1990 من مجلة تشينج بعنوان «كلف الجودة». ذكر ثلاث سمات لجهد جودة فعال: «مراجعة نظراء خارجية لوظيفة ما قبل التخرج؛ والتأثيرات على تعلم الطلاب بوصفهم معياراً أولاً للحكم على الجودة، وعملية تؤدي إلى تقارير علنية، بوجود الطلاب والمولين كجمهور مقصود»[39]. وهنا دعوة إلى الكشف العلني نعتقد أنها مهمة وملائمة.

وبهذا الحشد المؤثر من الأسئلة المتعلقة بمسائل التعريف والقياس وتطبيق قرار الجودة، من السهل فهم لماذا هناك تقدم مشوش في مغامرات ضمان الجودة بين الكليات الأمريكية والجامعات. إن الأكثر تأثيراً –على أي حال– هو تلك الكليات والمؤسسات التي تعتنق ذلك الشعار الذي ذكرناه: «العمل على الممكن في أثناء انتظار الكمال». إن هذه المؤسسات وكلياتها التي تفكر بالمستقبل تقدم نماذج رائعة للعمل والكشف، وسوف ننظر إلى بعضها في الفصول التالية.

تنوع التميّز

وعدنا في بداية هذا الفصل أن نقدم تعريفاً للجودة، ونحتاج إلى تنفيذ هذا الوعد. توضح التعقيدات الفلسفية والتقنية التي ذُكرت في مناقشتنا حتى الآن أن كل من يتجاسر على تقديم تعريف لجودة التعليم العالي يوافق على أن يصبح هدفاً أكاديمياً مرئياً جداً. وعلى أي حال، نعتقد أن الجدل والتوتر اللذين يحيطان بشكل محتوم بأي نقاش للجودة، هما جزء من عملية الكشف التي يجب أن ترتبط بأي جامعة أو كلية بوصفها جماعة تقوم بالتعليم. إن مقترحنا هو أن جودة التعليم يمكن أن تعرف كالآتي: الجودة هي الانسجام مع المهمة وتحقيق الهدف داخل معايير مقبولة بشكل علني للمسؤولية والكمال.

إن الفائدة الأولى لهذا التعريف هو أنه يحترم، ويؤكد تنوع المهمات المؤسساتية وخلفياتها التاريخية والبيئية. فكروا -على سبيل المثال- بحجم المهمة حين ينظر المرء إلى دور كلية جوليارد للموسيقا، والأكاديمية البحرية الأمريكية، وكلية أوستن، وجامعة كاليفورنيا، وبيركلي. أضيفوا إلى هذه القائمة جامعة فونيكس وكلية ماركيوبا. إن كلاً من هذه المؤسسات تُسهم في تطور الموهبة البشرية في أمتنا، وإن ممارسة جودة تعتمد على عامل واحد بالكاد تكفي لوصف أو تعريف هذه الجودة.

إن الفائدة الثانية هي أن التعريف يتطلب تعبيراً تشغيلياً عن المهمة والأهداف. هنا تحدي «الوعد وتحقيقه» للكليات والجامعات. ومن هذه المقولات المهيبة المقصودة التي يمكن أن توجد في الأدلة الجامعية يسأل التعريف أن تلخص المؤسسات بشكل أكثر وضوحاً، وبشكل محدد تلك المعارف والمهارات والقيم التي تتوقع أن تكون مرتبطة بمؤهلاتها ودرجاتها. «ما الفرق الذي أحدثناه؟» هو السؤال المشجع من هذا التعريف، ومن المفترض أيضاً أن أصحاب الأسهم المتعددين - الهيئة التعليمية، ومجلس الإدارة الحاكم، ووكالات الولاية، وهكذا دواليك - منخرطة في تحديد المهمة والأهداف وفي تقويم الإنجاز والتقدم المؤسساتي.

إن الفائدة الثالثة للتعريف هي أنه يركّز النقاش على الهدف - وما الذي تنويه المؤسسة، -حيث إن النقاش حول الجودة- وما الذي تنجزه - وهذه لا تشوشها

المعارضة المرتبطة فعلياً بالهدف. ويشجّع هذا التعريف -كما نعتقد- جهود بناء الإجماع والشراكة. إن طرح أسئلة عن الغايات سيدفع الشركاء إلى طرح أسئلة عن البدايات.

إن الفائدة الرابعة للتعريف هي أنه يشجّع على الكشف العلني لمهمة المؤسسة وأهدافها ونتائج الأداء. ويجب أن يكون تأثير الكشف العلني -كما نوّهنا سابقاً- هو إثارة الجدل حول الهدف لكن من أجل حصر الجدل بالأداء. إن كلاً من الأسئلة المرتبطة بممارسة أي ضمان جودة - أسئلة القرار، والدليل والمؤشرات، ومعايير الأداء ونماذج الحكم، ومن سيحكم ومتى - تصبح جزءاً من النقاش العام حول الجودة. ويعزز التعريف أيضاً -إلى هذا الحد- ضمان الجودة كتمرين في التعلم والاكتشاف.

يمكن أن تثير الفائدة الخامسة -على الأقل كما يرى المؤلف- رد فعل مشوّشاً. ويحتوي التعريف على اختبار أخلاقي. إن قصص الإعلام المعاصر والتقارير الطويلة تواصل إثارة مسائل تتعلق بالاستقامة في قطاع الشركات، وقطاع الكليات في بلادنا وتتسلسل من العصير المخفف بشكل متعمد للأطفال، وسرقة عقود الدفاع، وتزوير الشيكات من قبل شركات المحاسبة الرئيسة إلى أفعال الإثم في المدخرات والديون والتبغ والحرير الصخري والطاقة وصناعة الاتصالات. ونعثر في قطاع الكليات، على إضمامات من أرقام التسجيل يتم تعقبها إلى سياسات احتفاظ غير إجبارية وتسجيلات احتيالية وغياب للاستقامة في مجموعة من مجالات تربوية وإدارية أخرى. وبالرغم من أن أياً من هذه الأفعال يمكن أن يُعد استثناء على الواقع الحقيقي للاستقامة، فهل نستطيع الزعم -في عالم الشركات أو الجامعات- أننا ننتج الجودة بينما نحن مشغولون بالسرقة من أنفسنا ومن حكومتنا وزبائننا؟ نعتقد أن الإجابة هي كلا. سنقول المزيد عن البيئة الأخلاقية في التعليم العالي في الفصل العاشر.

إن إحدى أكثر المساوئ وضوحاً في هذا التعريف هو أن الكليات والجامعات يمكن أن تصبح ضليعة في تحقيق أهداف تافهة لا قيمة لها، وتخدم مهمات ملتبسة. نعتقد -على أي حال- أن سمة الكشف العلني ستقدم حماية ضد هذه المسؤولية القانونية المحتملة، وبشكل مشابه ستقدم بعض «الحماية للزبائن»، أي للطلاب المحتملين.

باختصار، يؤكد هذا التعريف فكرة أنه يوجد تنوعات من التميّز في الأداء الفردي والمؤسساتي في آن واحد معاً. من الذي يستطيع النظر إلى هارفارد في الساحل الشرقي وكلية ميلز في الساحل الغربي وجامعة ميشيغان في الشمال وكلية تشارلستون في الجنوب ولا يدرك مدى المهمات، وكل منها تنطوي على احتمال الجودة.

رحلة الحرص والجسارة

بعد أن تأملوا ذلك الافتقار الغريب وغير المشروع للدقة الذي يسم كثيراً من حياتنا القومية، صاغ الأمريكيون نموذجاً معقّداً من الممارسات في بحثهم عن الجودة. وبينها الآتي:

- الاعتماد: اختبار إنجاز الهدف والتحسين.
- تحديد المرتبة وتعيين القيمة: اختبار السمعة.
- النتائج: اختبار النتائج.
- الترخيص: اختبار المعايير المهنية.
- دراسات المتابعة: اختبار رضى الزبون.
- إدارة الجودة الكلية: اختبار التحسين المتواصل.

بالإضافة إلى منهجيات ضمان الجودة هذه الأكثر تقليدية، ثمة نماذج بازغة تحمل أثر الخيال والجرأة. وقد صار الشركاء المنخرطون في تعريف وتطبيق وقياس الجودة أكثر عدداً أيضاً. ويجب أن نضيف إلى الدور التاريخي والرئيس لأعضاء هيئة التدريس، موظفي مصالح النظام وهيئة مجالس الإدارة الحاكمة، والوكالات المنسّقة، والاتفاقيات الإقليمية، والمسؤولين القانونيين والتنفيذيين. أما بالنسبة للمؤسسات العامة، فقد صارت الولاية شريكاً فعّالاً في الأدوار التنظيمية والتحفيزية، وبالطبع تواصل الحكومة الفدرالية دور اللاعب. وسنستقصي في الفصول التالية قوى وحدود كل من مناهج ضمان الجودة وأدوار الشركاء في العملية.

obeikandi.com

أشرنا في هذا الفصل الأول إلى بعض المعتقدات التي بُني عليها الكتاب. أولها هي أن بحثنا عن الجودة مغامرة تجديد وتعلّم تعبّر عن الروح التي هي أفضل للتعليم العالي. أما الثاني فهو أن رغبتنا بالمجازفة، أن نحاول (أن نعمل على الممكن في أثناء انتظارنا للكمال) تقدم فرصة توجِّهُ قوّة التأمل والفعل، التي تحترم أيضاً مبدأ مهماً للتعلّم.

افتتح روبرت هتشينز مقالاً سبق ذكره بعنوان «اللمحات الأولى لعالم جديد» بما يلي: «لقد ابتليت طوال حياتي بهاجسين: البحث عن معايير والبحث عن جماعة»[40]. إن البحث عن المعايير وعن الجماعة وعن الجودة هاجس رائع لأولئك المؤتمنين على العناية بكلياتنا وجامعاتنا. أما الفشل في اكتساب المعلومات وتطبيقها على الجودة فيؤكد أننا نفتقر لكل من الحرص والشجاعة. كيف يمكن أن نقدم قيادة هادفة لتحسين البرنامج والخدمة دون معطيات عن الجودة؟ كيف يمكن أن نشرّف مسؤولياتنا عن النمو ونغذي طلابنا دون معرفة التأثير، الذي نحدثه في معرفتهم ومهاراتهم وقيمهم؟ كيف يمكن أن يحكم الجبن في البحث عن الجودة احترام طلابنا وجمهورنا؟ كيف يمكن أن نعلّم طلابنا الشجاعة والنظام والمجازفة والمثابرة في التعلم والحياة، إذا لم نكن راغبين بتجسيد هذه الصفات النوعية نفسها في التعلم عن أدائنا وعن أنفسنا؟

وعلى أي حال، إن التحدي الماثل أمام الكليات والجامعات كي تكون نماذج في البحث عن الجودة ليس تحدياً قليلاً. لقد وصف أحد المؤلفين هذا التحدي كما يلي:

الحفاظ على الماضي، ونقد الحاضر، وبناء المستقبل: هذه هي المهمة المعقدة التي تهيئ الكليات والجامعات كي تبقى دوماً في بوتقة المحادثة العامة. وتضمن أيضاً توتراً متواصلاً بين التوقع المدني وتقويم مهمة التعليم العالي والأداء. إن المؤسسات التي بنيناها كي تشرّف ميراثنا الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والعلمي حتى حين تنتقد ذلك الميراث، وتحافظ على الماضي وتصل إلى المستقبل، فإن ضمان الجودة بالنسبة إليها يشكل تحدياً جليلاً ومعقداً[41].

إن أبعاد ضمان الجودة في التعليم العالي الأمريكي معقدة في أصلها وبنيتها. ومن أجل تلخيص هذه الأبعاد بشكل أوضح سيفحص هذا الكتاب، أولاً أنظمة ضمان

الجودة الرئيسة الموجودة سابقاً. إن أشهر منهجية ضمان جودة على الأرجح هي منهجية الاعتماد، التي سنتحدث عنها في الفصل الثاني.

هوامش

1. برسيج، ر (1974)، الزن وفن صيانة الدراجات النارية. نيويورك: مورو، 184.
2. المؤسسة القومية للتربية. (1984). الانخراط في التعلّم: تحقيق قوة التعليم العالي الأمريكي. واشنطن، العاصمة: المؤسسة القومية للتربية، 15.
3. المرجع السابق ص (55).
4. نيومان، ف. (1985). التعليم العالي والانبعاث الأمريكي.برنستون، نيوجيرسي: مؤسسة كارنيجي من أجل تطوير التعلم، 23.
5. لجنة التربية الخاصة بالولايات. (1986) تحويل دور الولاية في تعليم طلاب المرحلة الجامعية الأولى. دنفر، سي أو: لجنة تربية الولايات.
6. الجمعية الأمريكية لكليات وجامعات الولاية. (1986). ضمان بركات الحرية: تقرير اللجنة القومية عن دور ومستقبل كليات الدولة وجامعاتها. واشنطن، العاصمة: الجمعية الأمريكية لكليات وجامعات الولاية، 35.
7. مجلس تطوير ودعم التربية. (1988). تقرير استشاري خاص لرؤساء الكليات والجامعات. واشنطن العاصمة: مجلس تطوير ودعم التربية، قوة مهمة قومية في التعليم العالي والمصلحة العامة، 5.
8. مجلس إدارة التعليم الجنوبي الإقليمي. (1990) 1989-90 التقرير السنوي.أطلنطا، جي إي: مجلس إدارة التعليم الإقليمي الجنوبي، 11.
9. لينث، سي.(1990) أوليات الولاية في التعليم العالي: 1990. دنفر، سي أو: المشروع المشترك للمسؤولين التنفيذيين للجنة التعليم العالي للولايات.
10. برنامج بيو لأبحاث التعليم العالي. (1991). «الجانب الآخر من الجبل». «منظورات السياسة»، شباط 1-2.

obeikandi.com

11. والهاوس،ر. (1996). «الأوليات، الجودة والإنتاجية في التعليم العالي: نموذج إلينيوي بي كيو بي». دنفر، سي أو: لجنة تربية الولايات، أيلول.

12. مجلس التربية الإقليمي الجنوبي. (1998). مقاييس تعليمية، 1998. أطلنطا، جي إي: مجلس إدارة تعليم الإقليمي الجنوبي، 44.

13. هتشينز، ر. (1966) «اللمحات الأولى لعالم جديد» في ما الذي تعلمته. نيويورك: سيمون وتشوستر.

14. بوج، إي جي. (1985). أعداء القيادة. بلومنغتون، آي إن: في دلتا كابا، 63.

15. بيترز، تي. وواترمان، ر. (1982). بحثاً عن التفوق. نيويورك: هاربر كولينز.

16. مارشيسي، تي. (1990). «الكلف والجودة»، تشينج، 22 (3)، 4.

17. مؤسسة كارنيجي لتطوير التعليم. (2000). تصنيف مؤسسات التعليم العالي: طبعة عام 2000. برنستون، نيوجرسي: مؤسسة كارنيجي لتطوير التعليم.

18. جواسباري، جي. (1985). أعرفها حين أشاهدها: خرافة حديثة عن الجودة. نيويورك، أماكوم، 68.

19. كروسبي، بي. (1984). الجودة دون دموع، نيويورك، مجرو هل.

20. جارفن، دي. (1988). إدارة الجودة. نيويورك: فري برس، 49 - 68.

21. المرجع السابق ص (221).

22. بيترز، تي. وأوستن، ن.(1985). الولع بالتفوق. نيويورك: راندوم هاوس.

23. إمرسون، ر.دبليو. (1929). «تعويض». في الأعمال الكاملة لرالف والدو إمرسون. نيويورك: وايس، 75.

24. جاردنر، جي. (1984). التفوق. نيويورك:دبليو. دبليو. نورتون.

25. المرجع السابق، 119 - 120.

26. كارلزون، جي.(1987). لحظات الحقيقة.كمبردج، إم إي:بولينجر.

27. المرجع السابق، 107-108.

28. آستن، إي (1985). تحقيق التفوق التربوي. سان فرنسيسكو: جوسي ح ـ باس.

obeikandl.com

29. آستن، إي (1993) تقويم للتفوق. فونيكس، إي زد: أوريكس برس.

30. آستن،مرجع سبق ذكره، 1985، 61.

31. ميهيو،ل، فورد، بي. وهبارد،دي. (1990). البحث عن الجودة: تحدي تعليم طلاب المرحلة الجامعية الأولى في التسعينيات. سان فرنسيسكو: جوسي – باس، 24.

32. المرجع السابق، 22.

33. المرجع السابق، 29.

34. جودلاد، جي. سودر وسيروتنيك، كي (تحرير). (1990). الأبعاد الأخلاقية للتعليم. سان فرنسيسكو: جوسي باس.

35. برونووسكي، جي. (1956). العلم والقيم الإنسانية. نيويورك: هاربر كولينز.

36. فيشر، جي. (1990). «قياس ملا يُقاس». وورلد،4،2.

37. المرجع السابق، 4.

38. مجلس أوصياء أوهايو. (1973). برنامج تحسين الإدارة. كولومبس: مجلس أوصياء أوهايو.

39. مارتشيسي، أوب. سيت، 4.

40. هتشينز، أوب. سيت، 177.

41. بوج، إي جي. (1998). «ضمان الجودة في التعليم العالي: تطور الأنظمة ومثل التصميم». في جيثر، جي (تحرير). ضمان الجودة في التعليم العالي: منظور عالمي «عدد خاص». اتجاهات جديدة للبحث المؤسساتي، عدد 99، الخريف.

obeikandl.com