9 جعل جودة التعليم المهمة الأولى

كانت شركة فورد للسيارات ذات يوم مثالاً لمهارة الإدارة واستخدام تدابير السوق وقضايا الجودة لبلوغ تقدم في المنافسة ثم الاستمرار في التمتع بهذه الميزة. وفي منتصف عقد الثمانينيات من القرن الماضي قُدِّر لفورد أن تواجه مهمة مزدوجة: تمييز منتجاتها عن تلك التي ينتجها صناع أمريكيون آخرون في حين تقوم الشركة في الوقت نفسه بتطوير منتج عالي الجودة بما يكفي لوضع حد لموجة المستوردات اليابانية – التي كانت ديترويت تدعوها علناً، وإن على نحو يفتقر للباقة، الغزو الياباني. فلكي تفوز بالسوق الأمريكية كان على فورد أن تحمل المستهلكين الأمريكيين على الاقتناع بأن لجودة الصناعة أهمية؛ وللفوز في السوق الأمريكية كان على فورد في الواقع أن تخرج بمنتج يبرهن على أنه الأفضل.

كان الحل الذي جاءت به شركة فورد مزيجاً فذاً من الدعاية الجريئة الفاعلة وإدارة الموارد البشرية، وهذا كله مغلف على أفضل نحو في الشعار التالي «الجودة عند فورد المهمة الأولى». وكانت المهمة الأولى تعليم قوة عاملة متشككة بأن للجودة أهمية حقاً – من حيث ضمان وظيفة أفضل وفرص أكثر. ولكن إذا لم يقبل الجمهور بأهمية الجودة فلن يكون ثمة دلالة كبيرة لما ينتجه العمال. ولقد راهنت شركة فورد على أن العمال والمهندسين قادرون على الإتيان بما وعدت به الإعلانات، فقامت فورد بتعليم الجمهور الذي يقبل على شراء السيارات ما ينبغي أن يتطلعوا إليه في السيارة التي تتصف بالجودة.

لقد سبق وبينا، أن نصف المعادلة التي خرج بها فورد لا تصلح للتطبيق في التعليم العالي؛ ذلك أن قوة السوق لا تلحظ أسعاراً محدودة ولا تروج للجودة. وجدير بالتنويه أن مقولة: «لا ضرائب جديدة» من حيث إنها ضرورة سياسية، أدى في معظم الولايات، إلى ارتفاع الأقساط في التعليم العالي، سواء في المؤسسات العامة أو الخاصة. وكان مؤدى عدم وجود حركة مستهلكين للتعليم العالي، الآن وفي المستقبل المنظور، إن الكليات والجامعات تتمتع بالحرية في تحديد الجودة على العموم من حيث ما كانوا قد قدموه من قبل.

وماذا عن النصف الآخر من معادلة فورد - مقولة أن الجودة وظيفة تتحقق بالإدارة الفاعلة للموارد البشرية شريطة أن يكون النتاج حسن التصميم ويتصف بالكفاية الهندسية؟ فلو أن ثمة تعريفاً جيداً للجودة، أفما كانت النتاجات التعليمية تتصف بجودة التصميم وكفاية الهندسة. وإذا كانت القوة العاملة الأكاديمية تدرك دورها في تحقيق منتج يتصف بالجودة، ألن تكون النتيجة منتجاً تعليمياً أفضل؟

تتسم إجابتنا عن هذه الأسئلة بأنها، في أفضل الأحوال، مؤقتة، مما سببه إلى حد بعيد أننا قد شرعنا الآن وحسب نتبين شواهد توحي بأن ثبات التركيز على تعريف الجودة والعمل بمقتضاها ينطويان على احتمال تغيير التعليم العالي. ومن بيننا يمضي بيل ماسي إلى أبعد من ذلك ويقول: كما فعل في كتابه: «احترام الثقة» Honoring The Trust، هنالك أمثلة ومشروعات رائدة تبرهن على أن عمليات الجودة تنجح فعلاً، وأنها لا تزيد التكاليف ولا تحط من الالتزام الأكاديمي التقليدي بالبحث والتحصيل العلمي، وهذا قابل للتنفيذ لتعزيز انشغال الهيئة التدريسية برسالة الجامعة واستقلالها بدلاً من الصراع. ولكن ذلك لن يكون أمراً يسيراً.

إزالة بعض الشجيرات النامية تحت الأشجار الكبيرة

إذا ما سألت رئيس كلية أو جامعة أو أحد أعضاء مجلس الأمناء عن المساواة في التعليم فسوف تجد الإجابة تدور على موضوع ترتيب المؤسسة في نشرة يو. اس. نيوز فإذا كانت المؤسسة تحتل مرتبة عالية جاءت الإجابة مصحوبة بمجموعة من التوضيحات وشيء من التواضع الزائف. أما إذا كانت المرتبة متدنية فإن التوضيحات

تصبح عندئذٍ أشد تحديداً -«ليس لتسلسل المراتب أي صلة بالجودة»- والمزاعم بأن المؤسسة المعنية من «الأسرار» التي يحرص التعليم العالي على بقائها في «حرز حصين» تزداد وتشتد. فإذا قمت بمزيد من الضغط، بأن تطلب، مثلاً، تعريفاً للجودة، تجد الإجابات تغدو متدرجة في معاييرها من حيث المنح والنفقات لكل طالب وحجم الصف، ونسبة الطلاب للمدرسين، وجودة صف المبتدئين (فريشمان) التي يحددها القياس بعلامات الاختبار، ومراتب الصفوف في المرحلة الثانوية ومتوسط علامات الصف. ويرجح أن تكرر الهيئة التدريسية الإجابة ذاتها عن موضوع الجودة، وتحرص طوال الوقت على ملاحظتها أن المهم في الموضوع حقاً هو البحث والمعرفة - وأن توظيف واجتذاب هيئة تدريسية تهتم بالبحث المنتج، يدفع عنصر المكانة وجودة التعليم. وحين يُسأل الأساتذة كيف يمكن أن يعملوا على تحسين جودة التعليم فتكون إجابتهم على الأرجح أن يلتفتوا إلى المنهاج الدراسي ويسلموا بأنهم ربما يعيدون النظر في محتوى عروضهم التعليمية لتعكس على نحو أفضل أحدث نتائج البحث في ميادينهم؛ ولعلهم يضيفون عندئذٍ بأن إشراك المزيد من طلاب المرحلة الجامعية الأولى في البحث، ربما يكون فكرة جيدة.

لقد أدت العوامل هذه الكثير بشأن تحديد جودة التعليم في معظم الجامعات الأمريكية - التركيز على المدخلات وقوة السوق والدور المركزي للبحث والمعرفة. بيد أن الجودة أمر يتصل بالمال وما يستطيع شراءه من مصادر العلم والمعرفة مثل المكتبات والوسائل المسهمة في النشاطات الإبداعية وانخفاض نسبة الطلاب إلى الهيئة التدريسية، وجدير بالملاحظة أن الجودة تتصل بأوراق الاعتماد، سواء للطلاب أم للهيئة التدريسية. كما أن الجودة تتصل بسيادة البحث والتحصيل العلمي.

إن من شأن أولئك المسؤولين عن تحقيق منتجات تتصف بالجودة في مجالات أخرى أن يقولوا في كل من هذه المواصفات إنها ضرورية إنما ليست كافية في حد ذاتها. فالجودة عندهم هي الوظيفة التي حققها المشروع بموارده، أكثر مما هي نتاج الحجم أو الأهمية. وجعل الجودة المهمة الأولى، إنما يعني الإفادة إلى أقصى حد من الموارد المتوافرة لديك. كما أن الجودة تعني إضافة أقصى ما يمكن من القيم إلى الطلاب المسجلين - فتنقل بذلك كل طالب بما لديه من الموهبة والإعداد إلى أقصى حد ممكن. كما أن الجودة تعني أن

التركيز على التعليم لكونه الحصيلة المؤسساتية الأولى، وليس بعده رافداً في إنشاء المعرفة. والجودة تعني أيضاً العناية بالبشر بقدر العناية بالأفكار.

لقد تجاوزت جهود فورد لجعل الجودة المهمة الأولى ذلك الشعار الذي وضعته صناعته ومضت إلى أبعد من توظيف العمال الجيدين لديه ثم دعمهم بالتدريب الفاعل ووسائل الإنتاج والتجهيزات الحديثة والمنتجات ذات التصميم الجيد والهندسة المحكمة؛ إذ ركزت الحملة جهودها على العاملين في مصانع فورد - ولم تقتصر على أولئك الذين يحتلون المناصب العالية وحسب، وإنما على ما كانوا يقومون به من الأعمال. وبكلمة «مهمة» في وصف الجودة نقل فورد بؤرة التركيز من المُدخلات إلى عمليات الإنتاج ذاتها والأدوار التي اضطلعت بها القوة العاملة في تحويل المواد الخام إلى منتجات ذات جودة عالية. وقد اقتضى شعار «جعل الجودة المهمة الأولى» تعبئة كل فرد في الشركة للعناية بالجودة وتحسينها من أجل كل مُنتج وكل زبون.

لقد تعلمت الفاعليات الاقتصادية الأمريكية الكثير عن الجودة إبان العقدين الأخيرين. ولئن كانت تعد الجودة ذات يوم أمراً مسلماً به أو حكمة تجاوزها الزمن «لسوف تعرفها متى تقع عيناك عليها»، فإن الشركات الناجحة تقر بأن العمليات المنهجية ضرورة لإنتاج الجودة. ومثل هذه الشركات أقرت بأن رائد الجودة دبليو. ادواردز ديمينغ كان محقاً حين شدد على أن تحقيق احتياجات المستخدم يمثل معيار الجودة المؤكد وأن أعضاء الشركة بحاجة للمشاركة الفاعلة في تحسين الجودة باستمرار».

كذلك تعلمت الفاعليات الاقتصادية الأمريكية أن كل بعد من أبعاد الجودة لا نستطيع قياسه وتقويمه، حتى بالمحاكمة العقلية، يستعصي على التطوير المنهجي. ولقد وفر التقويم تلك التغذية المرتدة التي تحتاجها الشركة لرصد أدائها مدة من الزمن. وأتاحت المعطيات المستمدة من التقويم تشخيص المصاعب وتحديد فرص التحسين على وجه الدقة. وساعد تنظيم القياسات وفق سلاسل زمنية على تحديد التحسينات التي ما زالت تنتظر الإنتاج مع الاتجاهات التي تحتاج لإصلاح وضعها. وإن المقارنة بين السلاسل الزمنية والأعمال المشابهة أو تشغيل الوحدات قد سمح بقيام الشركة ومن يعمل فيها لقياس مستوى تقدمهم وضبط ما يمكن إنجازه وفق طرائق مختلفة.

تبدأ المشكلات الكامنة في جعل هذه الأفكار مناسبة للكليات والجامعات مع الحيرة التي يواجهها معظم المراقبين خارج هذا الوسط حين يصبح الموضوع الجودة التعليمية. وإن الصور المفرحة لحشد عظيم من الطلاب تزدحم بهم الكلية والجامعة وزعامة أمريكة المستمرة للتعليم العالي والعلم لتعزز النظرة بعدّ مؤسسات الولايات المتحدة هي الأفضل في العالم. والحق، أنها بمعنى ما، كذلك. إلا أن الجدارة الحقة التي تنسب إلى الجامعة التقليدية تكمن في ابتكار المعرفة، وليس في تعليم الأعداد الغفيرة من الطلاب بأعلى درجة ممكنة من الجودة بالنظر إلى الإمكانات المتوافرة. ولكن معظم أعضاء الهيئة التدريسية لا يهتمون بالجودة التعليمية بالقدر ذاته من الحماس الذي يبدونه حيال إبداع المعرفة.

ما هو المفقود ولماذا؟

«ما هو المفقود ولماذا؟» تبرز الإجابة المختصرة عن هذا السؤال أن قلة وحسب من أعضاء الهيئة التدريسية يعرفون كيف يتعلم طلابهم. ولكن معظم هؤلاء لا يملكون إلا معرفة بسيطة بالعمليات التي تتحقق بها الجودة، وقلة ضئيلة جداً تدربت على تطبيق مثل هذه المعرفة. كذلك يساوي معظم أعضاء الهيئة التدريسية الجودة بالمحتوى – ومواصفات تصميم المنتج النهائي، إذا جاز القول. وقلائل هم من نال تأهيلاً في فن وعلم التربية. فالتعليم العظيم ينظر إليه أساساً على أنه من الأعمال التي تؤدى في غرفة الصف، وهذا يقلل من أهميته بالقول إن بعض أساتذة الجامعة يتفوقون على سواهم في الموهبة. وهناك أساتذة جامعيون كثر يعتقدون أنه ليس هناك إلا القليل مما يمكن القيام به لتحسين الأداء في غرفة الصف؛ فالمدرسون في نهاية المطاف يولدون ولا يصنعون؛ فضلاً عن ذلك أن طرائق التعليم التقليدية تعود إلى عقود بل حتى قرون أقدم، ولعلها لم تكن موضع بحث ولا أصابها التطوير. وإذا تركنا جانباً الحافز إلى البحث، نجد أن معظم الجامعات تتصرف وكأنما السبيل الوحيد لزيادة جودة التعلم تكمن في تحسين نسبة الطلاب إلى المدرسين وإنفاق المزيد من الأموال على الوظائف الداعمة للتعليم. ويكاد المرء ألا يرى ابتكارات تربوية في نموذج التغيير بوصفها بديلاً واقعياً.

يؤدي الافتقار إلى التفكير الواعي في عمليات التعليم والتعلم إلى الحد من قدرة الجامعة على تحسين جودة التعليم. فما زالت معظم هيئات التدريس ترغب في أن يكون عملها

التدريسي جيداً، لكنها لا تأخذ بالحسبان أنه ربما كان هناك فعلاً عمليات حسنة التوثيق إما لتحديد مجالات التحسين أو توجيه الموارد اللازمة للابتكار؛ بل بدلاً من ذلك نجدهم يخوضون التجارب في تغيير موادِّهم الدراسية، شريطة ألا تؤدي جهودهم إلى تكلفة مرتفعة من حيث الوقت الاستنسابي. وأكثر هذه الاختبارات تُجرى منعزلة؛ نظراً لصعوبة إقناع المرء لزملائه بالانضمام إلى جهد مشترك. وهناك كذلك مشكلة التعويض عن الخسارة، إذا ما فشلت التجربة مما قد يؤدي إلى التقويم السيئ للمقرر التعليمي، بينما هناك ما يشبه اليقين بأن النجاح يجلب المكافآت التي هي على العموم -وكثيراً على وجه الحصر- معنوية.

غالباً ما يجد أعضاء الهيئة التدريسية الشباب خصوصاً أنفسهم بين حدين رغبتهم في أن يكون عملهم في قاعة المحاضرات أفضل ومتابعة ما يساعدهم على تطوير حياتهم المهنية؛ كما أن الحوافز للتأليف والنشر والحصول على المنح، أقوى الآن من أي وقت مضى. وهناك من أعضاء الهيئة من يسحقهم وأن يجدوا أنفسهم عاجزين عن التعويض بتقليص الجهد الذي يبذلونه في التدريس. وآخرون يتوصلون إلى حال من التكيف يجنبهم ضرورة محاولة تضخيم هدفين متعارضين في آن واحد. فتجد هؤلاء يبذلون جهداً كافياً في التعليم لتحقيق أداء مقبول ثم يلتفتون إلى بحوثهم.

يطلق علماء الاقتصاد على هذا عبارة «الإيفاء بالمطالب»: بذل جهد كاف لبلوغ عتبة الأداء ثم يلتفت المرء إلى ناحية أخرى حالما يبلغ العتبة. وعوضاً عن محاولة المرء أن ينهض بمهمته على أفضل وجه ممكن، لا يبذل من يأخذ بهذا المنحى من الجهد إلا ما يكفي للوصول إلى نتيجة مقبولة. وبذلك فإن الإيفاء بالمطالب طريقة بارعة لقول: «إنه جيد بما يكفي ليكون حسناً».

التقويم بوصفه محاسبة

بعد ما لاحظت دوائر الولايات، بما فيها دوائر الموازنة واللجان التشريعية، انتشار حركة الجودة في الكثير من قطاعات عالم الاقتصاد في عقد التسعينيات، راحت تتساءل عما يعيق المؤسسات التربوية عن أن تلحق بها. وما الذي يجعل الكليات والجامعات، خصوصاً، تبدو منيعة على الفحص الداخلي والخارجي؟ وكان الكثير من هذا

الاهتمام غير المرغوب فيه لا يزيد في البداية عن تعليقات لاذعة من مؤسسة مموهة تمويهاً سيئاً. كثيراً ما بدأت بالسؤال عما يجعل الهيئة التدريسية لا تقوم بتدريس المزيد وضمناً تقلل من الحديث والسفر؟ ولماذا فشل هذا العدد الكبير من الطلاب في التخرج؟ ولماذا كان ينبغي أن نتوقع من الحكومة أن تقدم الدعم لبحث لا يهم سوى الباحث وحسب؟

كان يصاحب هذا الخطاب، مع ذلك، فكرة مفادها أن ما يحتاج إليه الأمر تعليم عال أكثر خضوعاً للمحاسبة من الزبائن والهيئات العامة التي تدفع بصورة مباشرة وغير مباشرة الكثير من موادّ النفقات. فأخذ المسؤولون في عدد من الولايات يدعون الكليات والجامعات إلى توجيه مزيد من الاهتمام بمصالحها الأساسية، وبصورة رئيسة تدريس الطلاب في المرحلة الجامعية الأولى. وانطلقت معظم الولايات، بالعمل من الفكرة القائلة: إن القياس هو المفتاح لتحسين الجودة في التعليم، كما في الصناعة، فطلبت هذه الولايات من الجامعات والكليات قياس تعلم الطالب وجعل النتائج جاهزة في جهودها لتحسين معلومات السوق، حيثما كان ذلك جاهزاً للتطبيق لتوفير أساس للرقابة والإشراف. وقد رافق هذه الدعوات إلى مزيد من المحاسبة وعد في بضع ولايات بأن التحسينات القابلة للقياس في الأداء سوف يكون من نتائجها مزيداً من المخصصات من النفقات العامة - وهذا أمر بات يعرف باسم الموازنة المستندة إلى الأداء. أما المتطلبات المحددة فقد اختلفت، ولكن المؤسسات كانت ملزمة عادة بالبرهان على أن لديها برنامج تقويمات منظمة قادرة على تحقيق نتائج. وقد قصد بمبادرات الولايات هذه أن توضح بأنه سوف ينظر في أمر الكليات والجامعات مستقبلاً على أساس النتائج التي ستأتي بها وإنجازات طلابها.

كان هذا الاهتمام الجديد بالنتائج عوضاً عن المدخلات غالباً ما تشترك فيه هيئات التصديق على شهادات الكليات والجامعات. وكانت شروط التصديق الجديدة هذه التي أعلنت في عقد التسعينيات، قد طلبت من المؤسسات توثيق نتائج طلابها وتحليل معطيات هذه النتائج والبرهان على تمتع هؤلاء الطلاب بالقدرة على العمل استناداً إلى ذلك التحليل. ولقد جاءت اللغة متنوعة، لكن المحتوى جاء متسقاً على نحو مدهش، فقد اشترطت رابطة الشمال الأوسط قياس كفاية الطالب من حيث المهارات والقدرات الأساسية اللازم توافرها للقبول في كليات التعليم العالي؛ ألا وهي إتمام المحتوى الأساسي للثقافة العامة لمستوى

غير الخريجين بصورة محددة ومتماسكة، وإتقان مستوى المعرفة المناسب للشهادة التي أحرزها الطالب». كذلك طلبت رابطة المدارس والكليات الغربية المعنية بالتصديق للكليات والجامعات في كاليفورنية وهاواي، إضافة المقاييس التي تشمل «التواصل الفاعل، والتحليل الكمي والتفكير النقدي وسوى ذلك من القدرات الأخرى مما تعده الكليات ضرورياً». كما وضعت رابطة الولايات الوسطى المسؤولة عن الثلث الثالث الأوسط في منطقة الأطلسي، قائمة أدرجت فيها: «القدرات المعرفية، ومحتوى القراءة والكتابة، والمقدرة في مهارات إدارة المعلومات، وإدراك القيم». كونها تقيس تحصيل الطالب. ثم مضت المؤسسات تسعى إلى تحديد مؤشرات قياس مستوى واضحة تدلل على جودة التعليم.

ونظراً لأن روابط أو جمعيات المصدقين كانت منظمات أعضاء تتألف أساساً من المؤسسات التي نالت التصديق، فقد ذهبت إلى القول: إن الأغراض والأهداف المتميزة والمتنوعة للكليات والجامعات الأعضاء تتطلب أساليب في التقويم مختلفة أيضاً. ولذلك وجدنا هذه المؤسسات لا تشترط اعتماد عمليات أو أدوات قياس محددة. كذلك عكست مبادرات الولايات المتعلقة بالتقويم قدراً كبيراً من التنوع. ففي العام 1997، مثلاً، استخدمت سبع عشرة ولاية وحسب، من بين ست وأربعين مؤشرات أداء مشتركة للكليات والجامعات كافة، وثمان فقط استخدمت أدوات قياس عادية. بينما خوَّلت تسع وعشرون ولاية المؤسسات بأن تقوم بتحديد المؤشرات والوسائل بنفسها، وكانت هناك اختبارات جرى فيها قياس أداء الطالب أثناء وجوده في الكلية عوضاً عن استخدامها عند تركها. وهناك برامج أخرى لقياس الكفاية عند التخرج. فقد استخدمت ولايتا تينيسي وداكوتا، مثلاً، اختباراً معيارياً قام على تطويره برنامج اختبار الكلية الأمريكية أو ACT, Inc. كما يُعرف الآن. ومع أنه كان هناك اتجاه ضئيل إلى استخدام مؤشرات معيارية لتوفير مقارنة بين المؤشرات، فقد أثبتت القضية أنها تنطوي على الأسباب الكافية لإثارة الجدل بشأنها مما جعل الجامعات والكليات تعارض الإجماع.

ليس ثمة ما يدعو إلى قلق المؤسسات؛ لأن معظم مبادرات الدولة التي وعدت بأن تجعل الكليات والجامعات تتحمل المزيد من المسؤولية أدت في النهاية إلى ظهور مقالات صحفية عاصفة والقليل من النتائج. وفي أواخر عقد التسعينيات قام المركز الوطني لتحسين التعليم

في المرحلة ما بعد الثانوية (NCPI) باستطلاع 1393 موظفاً كبيراً في الجامعات في أمر دعم وتشجيع واستخدام معطيات تقويم الطالب لتحسين تعلم الطالب وأداء المؤسسة». ولكن النتائج لم تكن بالمشجعة. ويورد رؤساء كليات ونواب للرئيس في جامعات عامة، أي أولئك الذين يخضعون مباشرة لأنظمة التقويم الموضوعة من الولاية، أن المقاومة الصادرة عن الهيئة التدريسية قد أحبطت معظم الجهود الموجهة من الحكومة». أما في المؤسسات الأصغر فإن العقبات شملت «حذلقة محدودة لدى جهاز العاملين». وقد أعلن معظم كبار المسؤولين الجامعيين، إلى جانب الباحثين في التقويم ضمن الهيئة التدريسية، أن سياسات التقويم اتسمت بالإشكالية بسبب من الصعوبات المرتبطة بتحسين صحة إجراءات القياس لنتائج التعلم.

ولقد وفرت العروض الجامعية الرئيسة الواردة من مؤسسات خاصة مشاركة في عملية المسح الفكرة ذاتها تقريباً. وكانت مؤسساتهم قد تعلّمت أن تفي بشروط التصديق، إلا أن الجهود لتركيز التقويم في أنظمة الجودة التي تتَّبعها الهيئة التدريسية لم تأت إلا بالقليل. وقد قام تشارلز كوك مدير رابطة مدارس نيوانغلند ولجنة الكليات في مؤسسات التعليم العالي، وهي هيئة التصديق الإقليمية بتلخيص الإحباط الذي عاناه وآخرون سواه بقوله: «لقد أنفقت آلاف الملايين من الدولارات على مئات ورشات التقويم وإنك لتحتاج مجهراً لترى ما كان يُعرض» – لربما كان علينا القول النتائج زيادة في التوضيح.

تنبع المشكلة من أن كبار المسؤولين الجامعيين، لا يثقون بإجراءات التقويم المتاحة. ولكن ثمة المزيد من القضايا الأساسية التي لها نصيب في ذلك. فقد كان يساء استخدام معطيات التقويم في توجيه التخطيط الجامعي بسبب الافتقار لالتزام مماثل لمسؤولية الهيئة التدريسية عن أداء الطالب. وكانت الهيئة التدريسية تتوقع أن تكون هي الجهة التي تعين الناجحين وليس أن تصبح الجهة التي تخضع للامتحان.

إذا أخذنا في الحسبان قوة مقاومة الهيئة التدريسية فلا عجب أن تكون قليلة تلك المؤسسات التي تتوافر لديها الإرادة أو القدرة أو الاستعداد لربط نتائج التقويم بقرارات الميزانية أو مكافآت الهيئة التدريسية. فمثلاً لم يستخدم سوى 4% وحسب من المؤسسات التي جرى المسح فيما نتائج التقويم للإفادة من المخصصات الممنوحة للأقسام – وقد كانت هذه

وما زالت أفضل طريقة للحصول على المقاعد والاستحواذ على اهتمام الهيئة التدريسية. وبالرغم من عدم توافر معطيات فيمكن القول: إن النسبة المئوية لاستخدام نتائج التقويم لبيان القرارات المتعلقة بالراتب والترفيع كانت على الأرجح متدنية. كما استمر التقويم بوصفه مفهوماً وشعاراً في الحث على تحسين النتائج الأكاديمية. بيد أنه ببساطة لم يكن هناك طريقة مقبولة في تعريف مسؤوليات الهيئة التدريسية في غرفة الصف ليكون ضمنها المسؤولية عن أداء الطالب.

ولقد ازدادت المشكلة تفاقماً بسبب من أن معظم برامج التقويم الصادرة عن دوائر الولاية أو البرامج الخارجية التي أجازتها الولاية قد تم تطويرها بمعزل عن عمل جامعي جذري. وكانت هناك، يقيناً، حركة تقويم ضمن التعليم العالي، وإن كانت هذه أيضاً أذكى في رفع الشعارات -النشيد الذي كثيراً ما كان يرفع ويقول: إن الأجدر بعضو الهيئة التدريسية ألا يكون حكيماً فوق المسرح بل مرشداً إلى جانبك»- بدلاً من أن يعمل على تغيير الجامعات. فلقد أُهدر كثير من الوقت، كما لاحظ تشارلز كوك، في ارتياد الاجتماعات وورشات العمل، والقليل في العثور على طرق لإقناع الزملاء المتشككين بأن التقويم قد فعل فعله. وكما جرى مع المتبنين الأوائل للتعلم الإلكتروني، فإن أولئك الذين على خطوط التقويم الأوائل قد افترضوا بأن هناك آخرين سوف يلحقون بهم. وكان هؤلاء كثيراً ما يوجدون - في مدارس التربية، وليسوا جزءاً من البحوث الأساسية أو برامج التعليم في الجامعة.

حين واجه معظم رؤساء الجامعات والكليات الحاجة إلى بدء العملية، سعوا إلى الإقلال من النزاع والجدل بحماية هيئات التدريس لديهم من المهمات المتصلة بالتقويم. وكان الكثير من العمل المفروض المحدد من هيئات التصديق والإشراف في الولاية قد عُهد به إلى مجموعة إدارية أو أعضاء في تلك الحلقة المحدودة من هيئة التدريس الملتزمة بدفع التقويم إلى الأمام. وكانت النتيجة دورة تكرار، لا تؤدي عموماً إلى أي مكان. وجدير بالذكر أنه لم يسخّر من الجهد إلا القليل في تطوير وتشذيب إجراءات التقويم التي تنشدها هيئات من خارج هذا الإطار، ومعظم كبار الهيئة التدريسية قابعون على الهامش، ولم يكن إنتاج المؤسسة بالمثير للاهتمام كثيراً وليس من المرجح كذلك أن يضيف إلى مصداقية الجهد، الذي زاد بدوره من تقييد الهيئة التدريسية بالإضافة إلى الاستثمار المؤسساتي.

وكانت المشكلة الكبرى جعل التقويم وسيلة للمحاسبة الخارجية. فقد أخذت الهيئة التدريسية في كل مكان تطرح السؤال البدهي: ما هو دور التقويم؟ أهو أن يجعلنا أفضل أم أن يخضعنا للمحاسبة؟ ومن يملك أن يقول ما هو الأفضل - أهم أولئك الذين بذلوا حياتهم في سبيل الجامعة، أم هم فئة من الأغراب الطارئين ليس لديهم إلا القليل من التقدير لاستقلال الجامعة أو الثقة به؟ ما هو جدول التقويم أيتعلق بالتحسين، أم هدفه السيطرة؟

تقوم الجامعات والهيئات التدريسية لديها ببذل الكثير من الطاقة لحماية شعورها بالاستقلال: مثلاً، قدرتها على تعيين معاييرها ووضع سياساتها الخاصة التي تحدد معايير البحث، وشروط منح الشهادة، والقواعد التي تحكم التعيين في الهيئة التدريسية. وقد تعثرت مبادرات التقويم من جانب الولايات والهيئات التي تمنح الشهادات بسبب دفاع الجامعات عن استقلالها في وجه جهود «الأغراب» الهادفة إلى تعيين السياسات الجامعية وإجراءاتها.

المحاسبة ضد التحسين

يعتمد جعل الجودة المهمة الأولى في التعليم العالي على المدى الذي يمكن للجامعات وهيئات الإشراف أن تجمع هيئات المحاسبة والتحسين لديها. وجدير بالتنويه أن هذه الفكرة تأتي نقيضاً للحكمة الشائعة في التعليم العالي، لكنها مألوفة في سياقات أخرى. فالمديرون في المشروعات الربحية يجمعون في كثيراً من الأحيان بين التحسين والمحاسبة حين ينيطون بالمرؤوسين أو الوكلاء بعض المسؤوليات. فتجدهم يقولون: «دعني أساعدك على أن تكون بأفضل حال ممكن، ولسوف أكافئك لأدائك الجيد. ولكني سوف أنزل بك العقاب كذلك إن قصرت أو عجزت». وفي حين أن التلويح بالجزرة والعصا قد يبدو أمراً بدهياً لمن هم خارج الجامعات، فإن هناك أساتذة جامعيين كثر يصرون على أن أي عنصر من عناصر المحاسبة يأتي بمقاومة لا تلين للتحسين عموماً وقياسه خصوصاً.

كان مارتين تراو، وهو مناضل عتيد في حقل التعليم، في جامعة كاليفورنية - بيركلي، قد قام بتطوير نموذج رباعي لعرض ما رأى أنه صراع أصيل بين التحسين والمحاسبة. قام هذا النموذج أولاً بالتمييز بين المراجعات الداخلية - مراجعات العمداء ورؤساء الكليات بوصفها

جزءاً من عملية تحسين الجودة المؤسساتية -ومراجعات خارجية- مراجعات الهيئات الحكومية ومجالس الإدارة وهيئات الإشراف كجزء من الإشراف على الجودة. ثم قام ثانياً بالتمييز بين مراجعات موجهة نحو التحسين وسماها «داعمة» وتلك المراجعات الموجهة نحو «المحاسبة» وتحمل عبارة «تقويمية». وقد ذهب تراو إلى القول: إنه ما من مراجعة يمكن أن تكون داعمة وتقويمية في آن واحد، وأن المراجعات الداخلية الداعمة تظهر حافزاً ذاتياً وتعزز بصورة أعظم التحسين في التعليم والتعلم. وبالعكس فهو يعد أن المراجعات التقويمية الخارجية تطلق إستراتيجيات موارِبة وتخرج ضجيجاً مدوياً والقليل من التحسين.

ولقد وفرت الحجج التي بسطها تراو العزاء لأولئك الذين كانوا يودون مقاومة المحاسبة، لولا أنهم أحبطوا مساعي من سوف يصبحون عوامل التغيير. والواقع أن أغلب أعضاء لجان الإشراف وإدارات النظام الشامل، حتى الهيئات الحكومية كانت ترغب بمساعدة الجامعات في تحسين الجودة التعليمية. وهناك كثيرون أعدوا أنفسهم لتمويل مبادرات تعد بمثل هذا العمل. ولكن ظلت النقطة المستعصية ماذا يحدث إن لم تتحقق التحسينات؟ أتستطيع الهيئات أو ينبغي أن تكون مؤيدة لهذا الاتجاه؟ أم يجدر بها الانتظار حتى يتولى من يأخذون ببرنامج العمل المناصر لتحسين الجودة ضمن مواقع في الجامعة أو على مستوى القسم؟ وكان معظم المشرفين الحكوميين قد اختاروا الآن طريق تأييد تحسين الجودة مما يعني أنهم يبحثون عن طرق من شأنها أن تحث على التغيير دون أن تطلق المقاومة.

تتسم الدوافع الداخلية في الجامعة بالقوة، سوى أن ذلك لا يعني أن الثواب والعقاب قد فقدا اعتبارهما. فواضح، مثلاً، أن التقاء العوامل الأصيلة والدخيلة يؤدي إلى توجيه عناية الهيئة التدريسية إلى البحث، وأن معظم أعضائها يتوقعون عدّها مسؤولة عن إنتاج البحوث وموضع السخرية أن عزل المحاسبة عن تحسين جودة التعليم إنما يطيل أمد الاختلال الذي يفضل البحث على التدريس.

في التسعينيات خرج بيتر ايويل من المركز الوطني لإدارة منظومات التعليم العالي (NCHEMS) بنموذج مفيد يستخدم في تقويم الجودة؛ وركز ايويل فيه على العمليات التي «تضيف قيمة إلى الإدارة على مستوى الجامعة وجهود تحسين الجودة» فضلاً عن تحقيق وظيفة المحاسبة. وذهب ايويل إلى أنه تم عدّ هذه العمليات بفضل «نظريات التطوير

المؤسساتي» التي تميز قصداً بين الانصياع بدافع من وظائف» الالتزام العميق المرتبط بدراسة الذات. وقد شملت العمليات الفاعلة، وفق مصطلحات ايويل، مراجعة معيارية تركز عموماً على وظائف مؤسساتية ونتائج محددة، وليس على بنى ونشاطات محددة أو النشاطات التي استخدمت لبلوغها. وقد أبرزت العمليات الفاعلة شاهداً قائماً ووثائق وليس الانشغال بتقارير فريدة من نوعها. وأخيراً، اقتضت المؤسسات والأقسام عمليات تسمح لها بالنهوض والتوجه لتناول مشكلاتها في نطاق التقويم.

إن أولئك الذين سعوا ليكون التعليم العالي أكثر خضوعاً للمحاسبة علناً قد تجاهلوا – ويقول بعضهم تعثروا بـ – ضرورة أن يجعلوا تقويماتهم جزءاً لا يتجزأ من برنامج تحسين شامل يفيد الهيئة التدريسية والمؤسسة بقدر ما يفيد، إن لم يكن أكثر، الهيئات الخارجية. وكان الدرس المستفاد في عقد التسعينيات إن التقويم لن يبرز إلا عندما تسعى الهيئة التدريسية إلى تحسين جودة التعليم؛ أي باختصار حين تجعل الهيئة التدريسية الجودة مهمتها الأولى.

التعزيز الذاتي لمشاركة الهيئة التدريسية

كما هو الحال في التعلم الإلكتروني فإننا نصبح براغماتيين حين يتعلق الأمر بتطوير التعليم العالي وجعل عمليات تحسين الجودة جزءاً لا يتجزأ من برامج التدريس. ونحن نسقط الإدمان من اعتبارنا ونلحظ ما هو عملي الآن ولماذا. إن الطريق إلى الأمام يبدأ، في منظورنا بالخطوة ذاتها الضرورية لحسم النزاعات المحيطة بالألعاب الرياضية الجامعية: عقد حوارات مطولة وبناءة مع الهيئة التدريسية وسواها عن القيم التدريسية والجودة التعليمية ودورهم في تحديد ماهية القيم وتحقيق جودة التعليم. وحري بهذه الأحاديث أن تستمر لأنها ترمي إلى تغيير السلوك – وهذه نتيجة لن تتحقق سريعاً، فلا بد من ضبطها لأن الأرجح بالأساتذة الجامعيين أن يضلوا الطريق، إن لم يكن ثمة بنية للحوار فيبتعدوا عن موضوعات مثل التعلم والتقويم، التي تثير ضيقاً شديداً وتعلم عادة المواربة وتفادي الدخول إلى عمق الموضوعات.

أولاً: يتطلب الأمر توفير سبب منطقي لعقد المحادثات وأن يكون السعي للوصول إلى نقطة ارتكاز متفق عليها هدفهم. وجدير بالذكر أن معظم أشكال الحوار بشأن الجودة

ومقوماتها جرت خارج الولايات المتحدة -في المملكة المتحدة وهونغ كونغ، ونيوزيلندة، واسترالية، والسويد، والدنمارك وهولندة- وهذه شعوب ذات تقاليد عريقة محكمة في الإشراف المركزي، ويكفي في هذه البلاد توجيه دعوة للمشاركة فتكون هذه حافزاً في حد ذاتها. أما في الولايات المتحدة فإن الحوارات قد بدأت لتوها - وهي أكثر ارتجالاً وأقل إحكاماً، ومن ثمّ أكثر تجريبية وتردداً. ولعل أشد تقويمات التجارب المنهجية في التدخل والمحاسبة والتحسين تُجرى حالياً في نظام جامعة ميسوري. ففي ربيع 2003، تطوع قسم من كل من فروع الجامعة الأربعة -بقليل من الحث من نائب رئيس الجهاز الأكاديمي- بدراسة عمليات الجودة التي تجريها الجامعة، ووصفها في تقرير مختصر، ثم مناقشة هذه الورقة مع فريق من الزملاء من الأقسام والفروع الأخرى للجهاز الأكاديمي وكانت الدعوة هذه قد وردت مرفقة بوعد باستثناء الأقسام المتطوعة من مراجعات دورة البرامج الإلزامية التي كان كل قسم من أقسام الجامعة يمر بها كل خمسة أعوام. ولقد غدت تجاربهم على مدى أكثر من عام من التركيز المكثف على جودة التعليم مرجعاً أولياً في عمليات الجودة. وجدير بالذكر أنه تدور الآن جولة جديدة من المحادثات في ميسوري ومثلها في الجامعات الاثنتي عشرة من أصل تسع عشرة جامعة في تينيسي ويشرف عليها مجلس الأوصياء في الولاية.

وكانت أقسام جامعة ميسوري بدأت محادثاتها بتعيين عدد محدود من الإنجازات التي يعتقد عدد من الأعضاء في كل قسم أنه يصدق عليها تعريف عملية الجودة أو صفة معينة. والأمثلة على ذلك، أنه طرح على أعضاء الهيئة التدريسية السؤال «ألديكم بيان بالهدف يفيد بالمعلومات التي تمكن من تعريف التخصص وتماسك المنهاج الدراسي واستخدامكم للتكنولوجيا ومقدرتكم على تقويم تعلم الطالب؟» لقد كان في كل قسم نجاح واحد على الأقل يود الحديث عنه مما يكفل أن العملية تسير على المسالك الصحيحة. وكانت الخطوة التالية بعدئذ السؤال عما إذا كانت الإنجازات مثالية، وكيف حصلت، وما إذا كان يمكن تطبيق الدروس التي تعلمناها في جوانب أخرى من الجودة التعليمية.

وعند هذه النقطة أصبح موضوع البنية مهماً. وكان حتماً على البرنامج أن يتفادى النزوع إلى الانجرار نحو تقليد تجارب حرية العمل التي تركز على القضايا التعليمية التي أنتجت مبادرات فردية غير مضبوطة إلى حد بعيد. وكانت الإجابة تحديد عمليات الجودة من حيث

كونها مجموعة من الفاعليات المنتظمة، والتساؤلات الموجهة ذاتياً فعلاً، وبوسعها أن توفر ما قال رائدا جودة التعليم العالي ديفيد ديل وفرانس فان فوغت يستلهم إطار إدارة الجودة في التعليم العالي، تلك الاستبصارات في نهج ديمنغ، لكنه متأصل في سياق العمليات الأكاديمية».

لقد اعتمدت الأقسام في جامعة ميسوري في مشروعها الرائد كثيراً على خبرة جامعات أخرى تنشد جودة التعليم. وكان ثمة درس واحد مهم عمد القوم إلى تمثله، قوامه مجموعة من التساؤلات حسنة الإعداد -وهي ما سوف تسمى مناطق نقاط ارتكاز الجودة- وقد وردت في خمس صفات أساسية أو مجموعات رئيسة. وتركز أولى الأسئلة المتصلة بمناطق الارتكاز على أهداف التعلم: ما ينبغي أن يعرفه الطلاب الذين قام القسم بتدريسهم، وما يمكن أن يكونوا قادرين على القيام به؟ وكيف يمكن للخبرات التعليمية للطلاب أن تسهم في نجاح توظيفهم، وطاقاتهم كمواطنين وجودة حياتهم؟ أتقوم الأهداف التعليمية المحددة على حاجات الطلاب المسجلين وليس بالأحرى على حاجات الطالب المثالي الذي تود معظم الهيئات أن تتولى تدريسه؟

تركز المجموعة الثانية من الأسئلة على المنهاج الدراسي والمنهاج المرافق وما هي صلة المنهاج بأهداف البرنامج التعليمية؟ وماذا كان يجري تعليمه، وبأي ترتيب، ومن أي منظور؟ أتم بناء المنهاج بصورة تراكمية استناداً إلى معرفة الطلاب السابقة وقدراتهم؟ وما مدى دعم المنهاج المرافق، وتلك الخبرات المكتسبة خارج الصف للمنهاج؟

أما منطقة نقطة الارتكاز الثالثة فتركزت على التعليم والتعلم. فما هي طرائق التعليم والتعلم التي استخدمت في القسم؟ مثلاً، ما هي الطرائق التي جرى التوسل بها لتعريف الطلاب إلى المواد الجديدة، ولترجمة تلك المواد والإجابة عن أسئلة الطالب، وحث الطلاب على المشاركة، وتأمين التغذية المرتدة بما يتصل وعمل الطالب؟ أكان التعلم فاعلاً؟ أتم استخدام التكنولوجيا، وإذا كان الأمر كذلك، أكانت التكنولوجيا تُستغل على نحو فاعل.

تركزت الناحية الرابعة على تقويم تعلم الطالب. وما هي الإجراءات التي كان القسم يستخدمها لتقويم تعلم الطالب؟ ويا ترى أتتواءم وتتفق مع أغراض التعلم؟ أتتم مقارنة الأداء قبل [التعلم] وبعده للتحقق من القيمة المضافة؟ من كان في القسم المسؤول فعلاً عن

تقويم تعلم الطالب – كل عضو في الهيئة التدريسية؟ لجنة من القسم؟ أعضاء في الهيئة الإدارية، إما من داخل القسم أو من خارجه؟

تركزت المجموعة الخامسة والأخيرة من الأسئلة التي طرحتها الأقسام في جامعة ميسوري على عملية ضمان الجودة التعليمية، أبوسع تلك الأقسام طمأنة النفس أولاً ثم زملاءهم من فريق المراجعة إلى أن تصميمهم للمناهج والنشاطات التعليمية التعلمية، وتقويمات الطلاب تنفذ، كما كان القصد أصلاً؟ وباختصار، أبوسعهم التأكد من أن تعليمهم موضع تقويمات صحيحة؟

وفيما مضى هؤلاء بالإجابة عن هذه المجموعات الخمس من الأسئلة، أدرك أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة ميسوري أنهم قلما تناولوا الأبعاد الخمسة جميعها، إن تيسر لهم ذلك على الإطلاق، بطريقة منهجية. وحين يواجهون مسائل الجودة يكون الحافز الأول لديهم إلقاء الموضوع على عاتق لجنة المنهاج وقضاء القليل من الوقت في الحديث عن الأغراض التعليمية. وقد يطلق الابتكار التكنولوجي الشرارة لتحسين التعليم والتعلم، ولكن التكنولوجيا كانت تتوقف عند الطرائق القائمة. وكان تقويم التعليم يعكس في الأغلب مقتضيات الهيئات الخارجية عوضاً عن الاهتمام الأصيل باكتساب فهم أفضل «لكيفية القيام بالعمل». ولقد صارت تقويمات المقررات الدراسية للطالب، في الأقسام الأربعة؛ بل الحق في الجامعة كلها، شائعة، بينما الطرائق الأقوى لضمان الجودة، مثل مراجعة الأقران للتعليم، كانت بارزة أساساً بفضل غيابهم.

ولما أخذت أقسام جامعة ميسوري الفكرة القائلة: إن عمليات الجودة تتطلب بحثاً منهجياً في ممارسات العمل في الأقسام عبر مناطق الارتكاز الخمس الرئيسة، ثم أدركت الأقسام أن من الأيسر توفير الإجابات إن كان هناك في الحقيقة مجموعة من المبادئ لتساعد في توجيه المداولات في ما بينها. وهنا استمدوا من عمل المركز الوطني لتحسين الدراسة ما بعد الثانوية (NCPI) الذي حدد سبعة مبادئ يمليها الحس السليم يمكن أن تعين قسماً أو مؤسسة في ضبط سعيها إلى تحقيق جودة التعليم. وهذه المبادئ تضرب جذورها في الفاعليات الاقتصادية والحكومة والعناية الصحية، سوى أنها قد تكيفت وجرى اختبارها في الجامعة.

1- تعريف الجودة التعليمية من حيث النتائج. وأوضح هدف يوازي بأشد الوضوح نوع معايير ضمان الجودة المهيمنة في عالم الأسواق وفي الهوامش: جودة تعلم الطالب، وليس التعليم في حد ذاته، هو المهم في النهاية. أما النتائج فينبغي أن يكون لها صلة بما هو قائم أو سوف يكتسب أهمية لدى الطلاب المسجلين في البرنامج.

2- التركيز على العملية. يغدو مهماً أن نعرف، بقدر من التفصيل، كيف يقوم المدرسون بالتدريس، وكيف يتعلم الطلاب، ونهج كل منهم في تناول مهمة التقويم.

3- الجودة أمر يشغل كل امرئ. وكل هيئة تدريسية بحاجة إلى أن تعرض الخصائص الجامعية المميزة في التعليم، كما كان شأنها في البحث فقد كان على القسم، بوصفه وحدة تنظيمية، أن يشجع أعضاء الهيئة التدريسية على العمل معاً، ويعدذ كل منهم الآخر مسؤولاً، وإن يجلب مجموعة واسعة من المواهب لمواجهة المشكلات الصعبة. وقد سعى مثل هذا العمل الجماعي إلى أن يجعل من القسم منظمة تعلّمية بما يتعلق بالتعليم والتثقيف فضلاً عن المحتوى الصارم.

4- تأسيس القرارات على البرهان. على الأقسام أن تجمع المعطيات عن إعداد الطالب وأساليب التعلم، وحيثما كان للأمر صلة، شروط الاستخدام المحتمل. ويجب جمع المعطيات من – وثائق الطلاب حالياً وسابقاً، وربما من أرباب العمل أو أعضاء الهيئة التدريسية– الذين كانوا يتولون تدريسهم في معاهد الدراسات العليا أو المدارس المهنية، والمعطيات الرقمية المستمدة من سجل الطالب لدى المؤسسة – وتحليلها بعناية وحرص في ضوء المعايير الصارمة والخبرات المهنية للهيئة التدريسية. ولا بد من أن يكون للنتائج عندئذٍ تأثير مباشر ومعلل على المنهاج الدراسي الذي يأخذ به القسم، وعمليات التعلم وطرائق التقويم.

5- اعتبار التماسك المنطقي فضيلة وعلى القسم أن يكون هدفه النظر إلى التعلم عبر عدسات تجربة الطالب التعليمية. ففي منهاج مثالي تبنى المقررات الدراسية مادة فوق مادة حتى يتوافر البعد والاتساع المأمولان، وينبغي أن تكون لحقائب الطالب التعليمية التماسك ذاته.

6- حدد وتعلم من أفضل ممارسة. فلقد طُلب إلى الأقسام أن تبحث عن نماذج الممارسات الجيدة وتكيفها حسب ظروفها. وكان المطلوب أن تكون هذه النماذج مناسبة لأداء الطرق والطلاب ذوي المستوى الوسط والمتدني، وتقويم أسباب الاختلاف والبحث عن طرق لتضييق الاختلاف.

7- التحسين المستمر ليس مهماً في حد ذاته وحسب؛ بل إنه قابل للتحقيق أيضاً. ولا بد أن تكون الجودة شاغل كل امرئ طوال الوقت. وبينما ينبغي على الهيئة التدريسية أن تستمر في التشديد على البحث، فإن على المدرسين أن يقضوا وقتاً كافياً لتحقيق الجودة التعليمية وذلك حفاظاً على استمرار تحرك عملية التحسين. وكانت الأقسام شأنها شأن لجان العاملين في المؤسسة بحاجة لهذه النتائج، إلى جانب الأداء في التعليم والبحوث، لتكون معياراً للترفيع والتثبيت.

ولقد أدركت الهيئة التدريسية في أقسام جامعة ميسوري، أن الالتزام بالمبادئ السبعة وإن كان يرمي إلى تحسين الممارسة العملية، فإنه قد سمح للإدارة المركزية وسواها أيضاً أن تلحظ التقدم الذي يحققه كل قسم نحو تنظيم عمليات الجودة لديه. فالتقدم يمكن تحديده وقياسه من حيث توجه القسم إلى التركيز على النتائج - إن كان يملك مجموعة غنية واسعة من الوقائع تشهد بطبيعة منهاجه وتعليمه معاً وفاعليتهما. كذلك يمكن لكل ملاحظ للقسم من الخارج أن يحدد بيسر إن كان القسم قد توافرت لديه نماذج عن أفضل الممارسات أم أنه كان يتناول قضايا الجودة ليس من ناحية علاقته الخاصة بالكلية وحسب؛ بل على الجملة أيضاً. ولقد باتت الأقسام تدرك أن عملية مباشرة نسبياً كفيلة بأن تميز بين الصالح والطالح والقبيح عند العمل بهذه المبادئ.

نضج عملية الجودة

حين آن الأوان ليبدأ التعليم العالي تجاربه مع عمليات الجودة كانت جامعة كارنيجي ميلون قد قطعت شوطاً في نموذج نضج القدرات الذي خرجت به لرصد قدرة فرق تطوير البرمجيات لديها. ودونما توقع نوعاً ما، فإن التصنيفات والتعريفات فضلاً عن نهج النموذج النظري قد ساعدت مقياس هونغ كونغ لتقويم النضج النسبي ومن ثمّ تنظيم عمليات الجودة في جامعاتها الثمان.

وكانت نقطة الصفر [في هذا الميزان] إشارة لا جهد إطلاقاً؛ ذلك أن القسم الذي كان موضع تقويم لم يكن لديه عمليات جودة تعليمية منظمة. فقد ظلت الجودة وإثباتها بين يدي كل أستاذ بمفرده. ثم تأتي ثانياً نقطة مكافحة النيران. وهي استجابة القسم للمشكلات لكن أغلبها بطرق مرتجلة. حيث لا يتم تناول نقاط الارتكاز الخمس التي سبق وصفها، بطريقة منهجية ولا تحظى الجودة والمبادئ الإثباتية إلا بالقليل من الاهتمام.

وكانت نقطة الوسط في الميزان تحتلها عبارة «جهد عادي». وكان للقسم أن يورد مبادرات إفرادية وتجارب ومبادئ في نقطة ارتكاز واحدة أو أكثر. ولكن التغطية ظلت مضطربة، مع ذلك، وكان على القسم أن يصبح منظماً للتعلم بما يتصل بعمليات الجودة التعليمية. ويمكن للقسم بلوغ النقطة الرابعة في الميزان حين تظهر عملية الجودة لدى القسم دليلاً على حدوث جهد منظم. وكان القسم قد خطط وتابع مسيرة مبادرات عملية الجودة في كل مناطق نقاط الارتكاز الخمس. وكانت ثمة قواعد بدأت بالظهور وأخذت بتشجيع القسم على الاستثمار في الجودة والمبادئ الإثباتية. كذلك كان ثمة طرائق قيد التطوير وظيفتها قياس الأداء.

لقد فازت الأقسام التي بلغت نهاية الميزان: الجهد الناضج. وبذلك غدت مبادئ الجودة جزءاً لا يتجزأ من ثقافة القسم، وأصبحت فكرة التحسين المنتظم في مناطق نقاط الارتكاز الخمس جميعها طريقة مقبولة في الحياة. فأصبح القسم يعد إعادة تنظيم التخطيط، ونظام المسالك، وتطوير أداء عمليات الجودة عناصر مهمة في محاسبة الأقران وما يخص الجامعة، ومن شأنها أن تقوم بتطوير مؤشرات أداء ملائمة ومجدية.

وأظهرت التجربة في هونغ كونغ أن بوسع أي كان وجلّ الأساتذة ذوي الكراسي والعمداء وكبار الإداريين استخدام هذا الميزان في تقويم مدى نضج عمليات الجودة في كل وحدة.

سعياً إلى جودة التعليم

لما تم البرهان على إمكان طرح عمليات جودة فاعلة تجمع بين التقويم والتحسين – كما جرى في جامعة ميسوري والمؤسسات الثمان التي تتولاها لجنة المنح في جامعة هونغ كونغ (UGC) – فإن هذا جعل طرح السؤال مرة أخرى أمراً ملحاً: «ماذا يحدث إذا لم تكن الجودة المهمة الأولى في جامعة معينة أو قسم؟» وأيمكن عدّ الأكاديميين مسؤولين عن

هذا؟ أينبغي عدّ الأمة، أو الدولة، أو مؤسسة بعينها، أو قسم لهم علاقة بقصور معظم عمليات الجودة عن الوصول إلى النضج؟ أينبغي أن يهتم أصحاب المصلحة في التعليم العالي إن كانت مكافحة النيران أو في الحد الأبعد الجهد العادي الاسم الملائم للجهود المتعلقة بالجودة، أو أن هناك العديد من المؤسسات ما تزال عند نقطة الصفر في ميزان النضج؟

من المرجح أن أغلب الجماعات الأكاديمية، حين يكلفون أنفسهم مواجهة الموضوع، سوف يلاحظون عدم الانسجام بين الدعوات إلى الأخذ بالعقاب في موضوع المحاسبة، والطلب الشديد على نيل شهادة من الكلية. وتطالعنا في هذا الصدد عبارات تقرير مؤسسة سبنسر للعام 1995، في موضوع المحاسبة: «لماذا يحمل التعليم العالي الأمريكي هذا الاعتبار العالي ويغدو مطلب المستهلك وهو في الوقت ذاته هدف نقد متصاعد بل لاذع ويطالب بمزيد من المحاسبة؟» فلماذا لا يترك الحكماء والسياسيون الكليات والجامعات وشأنها؟ وعلام تُقسر هذه المؤسسات على استخدام مواردها التي تبلغ حد الندرة لترد على الاستفسارات التي لا تنقطع تنهال عليها عما تريد أن تقوم به، والسبب الذي يدفعها لذلك؟

إن بعض الإجابة يكمن في اعتناق الجامعات الربحية للمحاسبة مثل جامعة فينكس، ذلك أن تلك المؤسسة لا تقبل بالمحاسبة وحسب بل تلتزمها من أعلى السلم حتى أدناه -من الإدارة العليا حتى المدرسين الأفراد- من حيث المبدأ. وتستخدم النتائج التي تتمخض عنها عمليات ضمان الجودة لتغير ما يتم تعليمه، وكيف يكون ذلك، ودون أن تستثني أحداً من ذلك، بالإضافة إلى من يقوم بالتعليم أيضاً. ولكن الجامعات التقليدية، مع ذلك، تشير وفي بعض المناسبات تؤكد صراحة أن قوى السوق ومبادرات الإشراف من جانب هيئات خارجية تضرب على وتر الاستقلال، ومن ثمّ حرياتها الجامعية. وتشعر معظم الهيئات التدريسية أن هذا الضرب، حقيقي وينتشر، ويشكل خطراً ماثلاً أبداً. وقد وجدنا معظم رؤساء الجامعات والكليات والعمداء، عوضاً عن أن يخوضوا هذا الصراع، ينشطون لحماية الهيئة التدريسية من تأثير الأسواق ومبادرات الإشراف.

تدقيق عمليات الجودة

من المفيد، لفهم تشعّبات المشكلة، العودة إلى مثال التعزيز الذاتي.

إننا ننظر هذه المرة إلى العملية التي جرت في جامعة ميسوري من وجهة نظر نظام الإدارة

المركزية وهيئة إشراف الولاية على الجودة. ولو كانت الهيئات، الحكومية منها والمكلفة بالتصديق، تعتقد أنَّ عمليات الجودة التي تضعها جامعة ميسوري في موضعها لأسبابها الخاصة توفر إدارة تتصف بالكفاية ومعلومات تتصل بالإشراف لتقر بمسؤوليتها ويصبح السؤال عندئذٍ: «كيف يمكن لمؤسسة أو جهاز حكومي أن يقفز وينشئ حواراً محكماً موضوعه الجودة؟» إن مثل هذه الحوارات قلما تنطلق عفوياً، كذلك لا يرجى لها أن تكون فاعلة، إن طلبت في خطاب أو مذكرة. فالخوض في هذا الحديث يحتاج إلى مثير ما - محرض يكون من الأجدر أن يأتي نتيجة عامل تغيير.

هنا مدخل التدقيق الأكاديمي. وأحد أغراضه التحريض على التأسيس للحوار وهناك غرض آخر متصل بالموضوع وملائم تماماً ألا وهو التحقق مما إذا كان الحوار عميقاً بما يكفي لتطوير عمليات جودة ناضجة.

وينطوي برنامج التدقيق الأكاديمي على خمس خطوات.

- ورشات عمل. وهذه جلسات تستغرق الواحدة منها يوماً بتمامه ويراد منها حمل الذين يأخذون بمبادئ عمليات الجودة التعليمية وآليات طرائق التدقيق. ويشتمل جدول الأعمال على العروض واستعراض الأدوار، ومناقشات كسر الجمود. وتفيد المقابلات المسبقة في عرض الأمثلة على وجود ممارسة سليمة وكشف المناطق التي تحتاج للتحسين.
- دراسات ذاتية. يبدأ المشاركون، وهم مبدئياً من هيئة التدريس بتعيين نواحي الأداء الجيد. والسؤال كيف أسهمت الجودة ومبادئ الإثبات في نجاحها في هذه النواحي. ثم يقومون بتطبيق الدروس المستفادة في مجالات أخرى من تحسين الجودة. والدراسات الذاتية هذه وثائق مختصرة وعملية تطبيقية أكثر منها مقالات مطولة أو وصوفات معرفية. والغرض من ذلك مباشر: التزام المشاركين بتناول القضايا ذات الأولوية القصوى مما صادفوه في دراساتهم الذاتية.
- المدققون. يتألف فريق التدقيق من خمسة حتى سبعة من المدققين ينتخبون من الأقسام الأخرى من فروع الجامعة و/ أو الجامعات الأخرى. فلما كان هؤلاء يتفحصون

عمليات الجودة التعليمية أكثر مما يتفحصون جودة التعليم ذاتها، فليس ثمة حاجة بأن يكونوا ينتمون إلى الفرع المعرفي ذاته للقسم الذي يتم اختباره. (ولكن من المفيد أن يكون واحد أو اثنان من المدققين من فرعين متشابهين). ويتلقى المدققون تدريباً مدة يوم كامل في عمليات الجودة التعليمية وطرائق التدقيق.

- التدقيق. يقوم فريق التدقيق بزيارة القسم حيث يقيمون معظم اليوم /وقد تدوم الزيارة أطول من ذلك في الأقسام ذات البرامج المتعددة). ويعمل الفريق على تبادل الحديث مع هيئات التدريس والطلاب في موضوع الدراسة الذاتية ويعرضون نقدهم البناء. ثم يقوم الفريق بوضع علامات خاصة بالقسم من حيث نضج عملية الجودة ويعرضون بعض الاقتراحات للتحسين. والناتج أو ما نحصل عليه، عندئذٍ تقرير مدون موجه إلى القسم، وتوجه نسخ منه إلى العميد والمسؤولين الجامعيين الآخرين والدوائر الخارجية المعنية حيثما كان مناسباً. كذلك يجدر أن ينشر لإطلاع الجمهور على فحواه.
- استخلاص المعلومات المفيدة: يلتقى المدققون والمشاركون مع الجهة التي ترعى البرنامج بهدف تقويم ومناقشة الدروس المستفادة والمشاركة في أفضل عمل. وحري بأن يؤدي اللقاء إلى نظام مستمر من المشاركة في أفضل عمل والتزام باستمرار برنامج المدققين وتوسيعه.

ينطلق المدققون من وجهة النظر بأن أعضاء الهيئة التدريسية يرغبون بتحسين جودة البرامج التي يقومون على تنفيذها - أي أن يجعلوا في الواقع الجودة المهمة الأولى. وهذا النهج بناء أولاً وتقويمي ثانياً. والحكمة السائدة في هذا كله «لتكن واثقاً لكن مدققاً» ولا تدخل المحاسبة في الصورة إلا عندما يظهر أن القسم أو المعهد أو حتى الجامعة بكل أقسامها ومعاهدها وفروعها غير مهتمة بعملية تحسين الجودة.

لا تقتصر عمليات الجودة التعليمية على مستوى الأقسام إذ يمكن للنظام أن يشمل لجان الجودة في المعاهد والجامعة، والعمداء وكبار المسؤولين الجامعيين والرؤساء والأمناء والأوصياء ومجالس الإشراف الحكومية. ويجب أن توفر لجان الجودة القيادة الجامعية وتضع السياسات. وعلى العمداء هنا أن يحرصوا على أن تتبع أقسامهم السياسات الموضوعة

والاهتمام بمجالات نقاط ارتكاز الجودة الخمس جميعها وتطبيق المبادئ اللازمة. وحري بكبار المسؤولين الجامعيين أن يضمنوا قيام العمداء بالنهوض بمسؤولياتهم المتعلقة بتحقيق الجودة. ولكن ليس من شأن المجالس الحاكمة والإشراف أن تلتفت إلى الإدارة المصغرة، وإنما عليهم أن يتأكدوا من أن الإدارة العليا في الجامعة لا تنقطع عن تقوية عمليات الجودة التي يتولاها العمداء والأقسام.

يمكن تحفيز المبادرة المتصلة بالجودة على أي مستوى كان. ففي هونغ كونغ مثلاً كان صاحب المبادرة مجلس الإشراف، في حين أن المبادر في ميسوري كان نائب الرئيس المشرف على منظومة الجامعة كلها. فروعة نظام التدقيق تتجلى في أنه يوفر مثل هذا الدافع دون الحاجة للحصول على موافقة المستويات الأعلى أو تجريد المستويات الأدنى من التنظيم.

مزايا التدقيق الأكاديمي

ثمة مزية أساسية في التدقيق الجامعي تتجلى في أنه يظهر الأحاديث الهادفة المتصلة بالجودة التعليمية التي يتوقف عليها التحسين والمحاسبة كلاهما. وتُجرى هذه الأحاديث أولاً في نطاق القسم أو المعهد ثم يتم توسيعها لتضم أعضاء فريق التدقيق. ويؤدي استخدام الجودة ومبادئ الإثبات في هذا إلى تركيز المحادثات بشأن سلامة الممارسة والقضايا التي تحث على التحسين. وتوفر مقولات نضج القدرة لغة تفيد في توفير التقويم الذاتي لتقدم الوحدة على ميزان عملية تحسين الجودة.

لقد أنجزت كل من المملكة المتحدة ونيوزيلندة وهونغ كونغ دورة أو أكثر من التدقيق الأكاديمي، ثم جرى تقويم كل واحدة منها من حيث مزايا طرائق التدقيق ومثالبها. وقد اتفق المراجعون على أن التدقيق الأكاديمي الذي لاحظوه قد جعل تحسين التعليم والتعلم أولوية مؤسساتية. وهذا ما قاد إلى نقاش غني بين أعضاء كل قسم ومعهد وإلى التعاون فيما بينهم بشأن الطرق الأفضل المؤدية إلى تحسين التعليم والتعلم. وقد ساعد المدققون على العموم في توضيح من تقع على عاتقه مسؤولية تحسين التعليم والتعلم في البرنامج والقسم والمعهد وعلى المستوى المؤسساتي. وأخيراً يذكر أن عملية التدقيق ذاتها قد وفرت دوائر جديدة للمشاركة في أفضل ممارسة في المؤسسات وفيما بين بعضها.

كانت حصيلة عملية التقويم لدى ميسوري مجموعة من الملاحظات المهمة التي جاءت من الهيئة التدريسية المشاركة:

> لقد تعلمنا الكثير. فكان الجميع على طرف الطاولة يفكرون خارج أطر فروعهم المعرفية.... وتمكنا من أن نحدد بعض المشكلات الحقيقية. ومن ذلك أن المنهاج الدراسي مركب كيفما اتفق - «فوضى» كما عرفه أحد أساتذة الأقسام، وأمكن لنا أن نولد بعض الأفكار الجيدة والملموسة لتحسين المنهاج... وعند استعادة التجربة ونتيجة العملية، تعلّمنا جميعنا ما كنا نفعله حقاً (بل إن بعض الحضور عرفوا للمرة الأولى ما يقوم به بعض زملائهم)؛ ولأن الطلاب كانوا ضمن عملية التدقيق فقد تلقينا شيئاً ثميناً من المنظور بشأن كيف ينظرون إلى محاولاتنا توفير تعليم يتصف بالجودة... فحتى لو لم يكن هناك غيرنا من يطالع التقرير النهائي، فإننا قد أصبحنا قسماً أفضل بسبب تراجعنا لنطرح أسئلة أساسية... وبنتيجة مشاركتنا في عملية التدقيق، صار لدى القسم الآن رؤية أوضح للتغيير الذي يحتاجه لتحسين ما يعد عموماً في الجامعة برنامج تعليم فاعل يلبي حاجات الطلاب.

لخص ستيفن دبليو. ليمكوهل، نائب رئيس جامعة ميسوري للشؤون الأكاديمية، التجربة على النحو الآتي: إن من شأن المشاركة في خبرات الهيئة التدريسية في فروع الجامعة الأربعة بالإضافة إلى العمل معاً في هذا التدقيق الفريد... أن يبني جسوراً بطرق عديدة.... بعضها يتصل بالتدقيق... وأخرى تبرز فيما هم يتحدثون». أما جامعة ميسوري فتقوم بتوسيع مبادرة التدقيق لتشمل البحث وموضوعات أخرى يغطيها الآن مراجعة البرنامج، إنما التركيز الأساسي سوف يظل منصباً على عمليات الجودة التعليمية.

أولاً من الأهمية بمكان أن تتضمن العملية ذاتها موضوعات ذات نتائج مباشرة على هيئة التدريس، وليس تجريدات أو متطلبات تعلو وتهبط بسلطان هيئة إشراف نائية. وبوسع الهيئات الإدارية في الجامعات والهيئات الخارجية أن تقوم عندئذٍ عمليات الجودة التعليمية على نحو أيسر من الجودة التعليمية ذاتها. فضلاً عن أنه، نظراً؛ لأن معطيات التدقيق إنما

هي أسهل على التفسير وأصعب على التزوير فليس من الصعب على المدققين تحديد ما إذا كان المستجيبون قد اعتنقوا عملية الجودة ومبادئ الإثبات.

يفيد التركيز على المبادئ التي تتجاوز فروع المعرفة الأكاديمية في تسهيل انتقاء المدققين. ذلك أنه يفترض بهؤلاء أن يكونوا معتادين على عمليات الجودة أو راغبين بالإحاطة بها، إنما لا يشترط أن يكون لديهم تخصص علمي معين أو معرفة مؤسساتية. ولكن التدقيق الأكاديمي يحمل احتراماً للتنوع الجامعي أو اختلاف أحد أقسام المعرفة. وليس هناك من ضرورة لمعايير مركزية محددة للتعليم أو تقويم للطلاب لأن المدققين يقومون ما يحدث على الأرض وفق مبادئ عريضة وقابلة للتطبيق عموماً.

وعلى الجملة يوفر التدقيق الأكاديمي الضوء لكن ثمة حاجة للمسة قوية لتحسين الجودة دون نظام خانق أو تضييق الإدارة المصغرة. ويقول ديفيد ديل: إن التدقيق حفز الجامعات على مزيد من الاقتراب من «تنظيمات التعلم» الجامعي – ببناء طاقتها لتطوير ونقل المعرفة بهدف تحسين عملياتها الجامعية الأساسية».

هاكم إذاً مثال السوق المضادة. وهنا يبرهن التدقيق على أنه بوسع الجامعات وهيئات الإشراف أن تفيد من نجاح عمليات الجودة وتتعلم منه في العالم الأوسع للمشروعات الربحية. ولكن ليس لهذه المشروعات أن تتوقع من السوق أن تكون لها القوة ذاتها الدافعة من أجل الجودة التي توجد في القطاع الخاص؛ بل تظل الجودة في التعليم هدفاً أصيلاً – شيء يحتاج مزودو التعليم للاعتقاد به وممارسته لأسبابهم وأغراضهم الخاصة. ويمكن التشجيع على الأخذ به إنما لا يمكن فرضه.

إن نشدان الجودة أمر يصعب اتباعه – أمل واعد إنما إذا قصّر المرء عن بلوغه صار حاله أسوأ مما لو لم يكن قد وعد أصلاً. ذلكم هو قطعاً الدرس الذي تعلمته شركة سيارات فورد. فمع ارتفاع عدد الدعاوى الخاصة بالسيارات ذات الدفع الرباعي SUV، غدا الشعار «الجودة في فورد هي المهمة الأولى» مدعاة للسخرية القاتلة. أما البديل لهذا الشعار، الذي أعلن في خريف 2002، وهو «في فورد المستقبل هو الحاضر» فقد استحوذ على كل أسباب الأمان الذي تردد صداه في الكلية.