دبلوم ضمان الجودة لمؤسسات التعليم العالي

إعداد وتأليف

الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي

ترجمة: مصطفى كيالي

INQAAHE
Since 1991

دبلوم ضمان الجودة لمؤسسات التعليم العالي

INQAAHE QA Graduate Program

إعداد وتأليف: الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي

Prepared by International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education INQAAHE

ترجمة: مصطفى كيالي

Translated by: Mustafa Kayyali, BA, MBA, PhD in Quality Management (Candidate), (INQAAHE Affiliate Member) – Membership link: http://www.inqaahe.org/mustafa-kayyali

Email: kayyali@heranking.com

هذه الترجمة منشورة بموجب ترخيص المشاع الإبداعي (CC BY 4.0).

يتم توفير العمل (كما هو محدد أدناه) بموجب شروط هذا الترخيص العام الإبداعي المشترك. العمل محمي بموجب حقوق الطبع والنشر و/ أو أي قانون آخر معمول به. يُحظر أي استخدام للعمل بخلاف ما هو مصرح به بموجب هذا الترخيص أو قانون حقوق النشر.

This translation is licensed under Creative Commons licensing (CC BY 4.0).

The work (as defined below) is provided under the terms of this creative commons public license ("Ccpl" or "License"). The work is protected by copyright and/or other applicable law. Any use of the work other than as authorized under this license or copyright law is prohibited.

فهرس المحتويات

تمهيد:

- مقدمة عامة عن البرنامج 7
- مقدمة المترجم 9
- الملكية الفكرية لموارد البرنامج والترجمة المنشورة 12

الفصل الأول: التعليم العالي حول العالم: سياق ضمان الجودة

- الكلمات الدلالية والاختصارات 13
- المحور الأول: اتجاهات التعليم العالي 21
  - المقدمة 23
  - الجزء الأول: زيادة الطلب العالمي على التعليم العالي.....25
  - الجزء الثاني: التحولات الديموغرافية والطلاب غير التقليديين.....36
  - الجزء الثالث: صعود قوى السوق في التعليم العالي.....39
  - الجزء الرابع: الإنفاق العام والرسوم الدراسية.....42
  - الجزء الخامس: نمو المؤسسات الخاصة.....54
- المحور الثاني: أطر جديدة لأيام رغيدة.....72
  - المقدمة.....73
  - الجزء الأول: ظهور التقنيات والموردين الجدد.....74
  - الجزء الثاني: ظهور الحالة التقييمية.....86
- المحور الثالث: التدويل والعولمة والتعليم العابر للحدود.....103
  - المقدمة 104
  - الجزء الأول: العولمة والتدويل 105
  - الجزء الثاني: تدويل التعليم العالي 108
- المحور الرابع: المؤهلات: الأنواع والتحويل والاعتراف 133
  - المقدمة.....134
  - الجزء الأول: أنواع المؤهلات 135
  - الجزء الثاني: تحويل الدرجات والاعتراف بها.....151
  - الجزء الثالث: أطر المؤهلات الوطنية 161
  - الجزء الرابع: بعض الاتجاهات الناشئة في تقديم المنهاج الدراسي 165
- المحور الخامس: الحوكمة والإدارة في مؤسسات التعليم العالي 174
  - المقدمة.....175
  - الجزء الأول: مؤسسات التعليم العالي كمنظمات 177
  - الجزء الثاني: اكتساب واستخدام الموارد 193
  - الجزء الثالث: الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي 205
  - الجزء الرابع: "عملية الإنتاج" الأكاديمية 212

- الجزء الخامس: الثقافة التنظيمية في التعليم العالي 222
- الجزء السادس: القيادة والإدارة في مؤسسات التعليم العالي..... 227
- الجزء السابع: شبكات مؤسسات التعليم العالي 233
- الجزء الثامن: العقبات التي تواجه الجامعات في بيئة متغيرة..... 244

- المحور السادس: مراجع إضافية 253
  - مراجع إضافية 253

الفصل الثاني: ضمان الجودة الخارجية

- المحور الأول: المقدمة..... 259
  - الجزء الأول: الترحيب 259
  - الجزء الثاني: المصطلحات 261
- المحور الثاني: ضمان الجودة الخارجي (EQA) - الأدوار والمسؤوليات 264
  - الجزء الأول: لمحة عامة 264
  - الجزء الثاني: أطر المناهج الوطنية لضمان الجودة..... 267
  - الجزء الثالث: الوظائف العامة لوكالات ضمان الجودة 273
  - الجزء الرابع: الملخص 283
  - الجزء الخامس: السياق التشغيلي لضمان الجودة الخارجية..... 286
- المحور الثالث: شبكات وكالات الجودة الخارجية..... 300
  - الجزء الأول: نظرة عامة..... 299
  - الجزء الثاني: السياق..... 303
  - الجزء الثالث: الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي: أولى شبكات الجودة الدولية 320
  - الجزء الرابع: شبكات أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي..... 325
  - الجزء الخامس: الرابطة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي 331
  - الجزء السادس: شبكة وكالات ضمان الجودة في أوروبا الوسطى والشرقية في التعليم العالي (CEEN) 337
  - الجزء السابع: شبكة الجودة في آسيا والمحيط الهادئ (APQN) 340
  - الجزء الثامن: الشبكة الأوروبية الآسيوية لضمان الجودة (EAQAN) 346
  - الجزء التاسع: الشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي (ANQAHE) 349
  - الجزء العاشر: شبكات ضمان الجودة في أفريقيا 357
  - الجزء الحادي عشر: شبكات الجودة ذات الاهتمامات الخاصة 360
  - الجزء الثاني عشر: شبكات الجودة المحلية داخل بلدانها 368
  - الجزء الثالث عشر: العلاقات بين شبكات الجودة 372
- المحور الرابع: المعايير المطبقة من قبل وكالات ضمان الجودة الخارجية (EQA) 374
  - الجزء الأول: نظرة عامة 374
  - الجزء الثاني: المعايير: المفاهيم والفوائد الأساسية 376
  - الجزء الثالث: ضمان الجودة على المستوى المؤسساتي 386
  - الجزء الرابع: ضمان الجودة على مستوى البرنامج 392

- الجزء الخامس: الصعوبات والعقبات في تطوير المعايير.....401
- الجزء السادس: الاتجاهات الحالية في تطوير المعايير.....406

- المحور الخامس: وكالات ضمان الجودة الخارجية: التحديات الناشئة.....412
  - الجزء الأول: نظرة عامة.....412
  - الجزء الثاني: التعليم العالي العابر للحدود (CBHE).....416
  - الجزء الثالث: الجامعات الوهمية وهيئات الاعتماد الوهمية.....424
  - الجزء الرابع: المؤسسات الخاصة والعامة.....442
  - الجزء الخامس: المؤسسات الربحية/ غير الهادفة للربح.....447
  - الجزء السادس: التعلم المفتوح والبعيد والمرن.....456
  - الجزء السابع: تكلفة الجودة.....470

الفصل الثالث: تشغيل وكالة جودة خارجية

- المحور الأول: مقدمة عامة.....477
  - الجزء الأول: الترحيب 477
  - الجزء الثاني: المنهج.....479
  - الجزء الثالث: لمحة عامة.....483
- المحور الثاني: الهياكل والإدارة 486
  - الجزء الأول: وظائف واسعة لوكالة ضمان الجودة 486
  - الجزء الثاني: السياق التشغيلي 506
  - الجزء الثالث: أطر ضمان الجودة.....524
  - الجزء الرابع: المصداقية والمساءلة وعلاقات أصحاب المصلحة.....543
- المحور الثالث: طرق المراجعة والاعتماد.....557
  - الجزء الأول: نظرة عامة.....557
  - الجزء الثاني: تنفيذ عملية ضمان الجودة الخارجي 561
  - الجزء الثالث: الاعتماد المؤسساتي.....583
  - الجزء الرابع: التقييم الذاتي لدى وكالات الجودة الخارجية.....597
  - الجزء الخامس: اتخاذ القرار والمتابعة 611
- المحور الرابع: أدوار المراجع والتدريب.....622
  - الجزء الأول: نظرة عامة.....622
  - الجزء الثاني: أدوار المراجعين وملفات التعريف 625
  - الجزء الثالث: تدريب المراجعين.....645
- المحور الخامس: الزيارات الميدانية 659
  - الجزء الأول: نظرة عامة.....659
  - الجزء الثاني: اجتماعات التخطيط 662
  - الجزء الثالث: زيارة الموقع الرئيسي للجامعة.....668
- المحور السادس: إعداد التقرير.....690
  - الجزء الأول: نظرة عامة 690
  - الجزء الثاني: أغراض وأنواع تقارير المراجعة 693

- الجزء الثالث: نطاق التقرير وأسلوبه 699
- الجزء الرابع: تجميع ونشر التقارير 710

الفصل الرابع: الحفاظ على الجودة داخل المؤسسة

- المحور الأول: المقدمة..... 736
  - الجزء الأول: الترحيب 736
  - الجزء الثاني: المنهج..... 738
- المحور الثاني: السياق والنهج..... 740
  - الجزء الأول: نظرة عامة..... 740
  - الجزء الثاني: السياق الدولي والوطني..... 742
  - الجزء الثالث: السياق المؤسساتي 745
  - الجزء الرابع: النهج..... 751
- المحور الثالث: دورة الجودة: التخطيط والتصرف 755
  - الجزء الأول: نظرة عامة 755
  - الجزء الثاني: التخطيط..... 757
  - الجزء الثالث: التنفيذ 762
- المحور الرابع: دورة الجودة: التقييم والتحسين..... 770
  - الجزء الأول: نظرة عامة..... 770
  - الجزء الثاني: التقييم..... 772
  - الجزء الثالث: المراجعة 774
  - الجزء الرابع: المراقبة 787
  - الجزء الخامس: التحسين..... 798
- المحور الخامس: المرجع الخارجي: المقارنة المعيارية وتدقيق وكالة الجودة 808
  - الجزء الأول: نظرة عامة..... 828
  - الجزء الثاني: قياس الأداء..... 810
  - الجزء الثالث: تدقيق وكالة الجودة 816

مقدمة عامة عن دبلوم ضمان الجودة لمؤسسات التعليم العالي المقدم من الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي INQAAHE

أدت الزيادة الهائلة في نشاط ضمان الجودة (QA) الخارجية والداخلية خلال العقود الأخيرة، جنباً إلى جنب مع التفكير المرتبط بها، إلى خلق مهنة جديدة تتطلب نظاماً أكاديمياً منظماً وبرامج لتعليم المتخصصين في ضمان الجودة، وتحفيز البحث، وإنتاج مبادرات جديدة وخلاقة.

ومع ذلك، قليلة جداً، إن لم تكن نادرة، تلك الموارد من التعليم والتدريب لمهنة ضـــمان الجودة والمتخصصين فيها. بدأت الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي في سد هذه الفجوة من خلال إنشـاء برنامج شـامل للتدريب والتطوير المهني لمهنيي ضـمان الجودة، كما قامت بدأت الشـبكة الدولية لوكالات ضـمان الجودة في التعليم العالي، من خلال الخبرة الكبيرة لأعضـائها، بإنشـاء مواد متاحة مجاناً على هذا الموقع؛ والغرض من هذه المواد أن تكون بمثابة مشورة عامة ومساعدة في بناء القدرات في مجال ضمان الجودة. تم تطويرجميع هذه الموارد من قبل خبراء من جميع أنحاء العالم.

كما قامت الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي بتطوير هذه المواد بمنحة من البنك الدولي وبدعم من اليونسـكو، والتي تم تقديمها للتأكيد على أهمية تطوير أنظمة جديدة لضمان الجودة من خلال التعاون الدولي بين وكالات ضمان الجودة الجديدة والراسخة.

يتكون هذا البرنامج من أربع وحدات مختلفة:

التعليم العالي في عالم عالمي: سياق ضمان الجودة: سياق ضمان الجودة

ضمان الجودة الخارجي: ما هي الجودة وكيف تم تنفيذها في الدول المختلفة

تشغيل وكالة جودة خارجية: تدريب عملي على هيكل وإدارة وكالات ضمان الجودة حول العالم

الحفاظ على الجودة داخل المؤسسة: تقويم التعلم وإجراء الدراسة الذاتية واستخدام البيانات

نص البرنامج متاح على موقع بدأت الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي على الإنترنت وأي منظمات ومؤسسات مدعوة لاستخدام أي منها أو كلها.

"تهدف المواد المنشورة على موقع الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي لمتخصصي ضمان الجودة إلى تقديم المشورة والمساعدة العامة في بناء القدرات في مجال ضمان الجودة. ويجب على أي شـخص أو منظمة يسـتخدمها الاعتراف بالشـبكة الدولية لوكالات ضـمان الجودة في التعليم العالي كمصدر لها. لا يوجد برنامج أو درجة أو ورشة عمل أو تدريب آخر يمكن تقديمها على أنها معتمدة أو مرتبطة بالشـبكة الدولية لوكالات ضـمان الجودة في التعليم العالي ما لم تقم الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي بمراجعتها والموافقة عليها بشكل فردي.

لم تحصـل الشـبكة الدولية لوكالات ضـمان الجودة في التعليم العالي على إذن حقوق الطبع والنشـر لاسـتخدام مواد ليسـت موجودة بالفعل في النطاق المجاني، ويجب الحصـول على هذا الإذن إذا لزم الأمر بالطريقة التي تنوي استخدام المواد بها ".

أوراق اعتماد جامعية على مستوى الدراسات العليا

ستقدم إحدى الجامعات المعروفة التي تتمتع بخبرة أعضاء هيئة التدريس في مجال ضمان الجودة في التعليم العالي برامجاً بمستوى الدراسات العليا عبر الإنترنت لأولئك الذين يرغبون في تعميق معرفتهم بنظريات وسياسات وممارسات ضمان الجودة أثناء الحصول على ائتمان للخريجين الجامعيين. يتم تدريس هذه الدورات من قبل أعضاء هيئة التدريس المتميزين، وتوفر استكشافاً ومناقشة وتحليلاً أكثر عمقاً لموضوعات ضمان الجودة. يدمج برنامج الجامعة المواد التي طورتها الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي في مناهجها الدراسية. قامت الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي بمراجعة واعتماد أن البرنامج الجامعي يفي بمعايير التميز لمتخصصي ضمان الجودة.

كما سيقدم معهد LH Martin لقيادة وإدارة التعليم العالي بجامعة ملبورن البرنامج بدءاً من عام 2016. يرجى الرجوع إلى موقع الويب الخاص بهم للحصول على مزيد من المعلومات.

الخريجون

طوال عقدين من وجودها، ساهمت الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي في تطوير مهنة ضمان الجودة والمهنيين المتخصصين في ضمان الجودة، ومن بين الأنشطة الأخرى التي تقدمها، دعم الأفراد في تطويرهم المهني من خلال إنشاء دورة شهادة الدراسات العليا في ضمان الجودة، ومن خلال تنسيب الأفراد كمتدربين لفترات قصيرة مع وكالات ضمان الجودة الأكثر خبرة.

على الرغم من أن الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي ليست في الأساس منظمة تعليمية، فإننا نولي اهتماماً مستمراً (ونفخر بذلك) بهؤلاء الطلاب والمتدربين، ونرغب في معرفة وظائفهم المستقبلية ومواصلة دعمها (سواء في ضمان الجودة، كما نأمل بالطبع، أو في مجال آخر). وبهذا المعنى، ترى الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي هؤلاء الطلاب والمتدربين على أنهم خريجو الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي.

يتلقى خريجو الشبكة النشرة الإخبارية ربع السنوية من الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي، وهم مؤهلون لحضور منتديات الشبكة التي تُعقد كل سنتين، حتى لو لم يكونوا يعملون لصالح منظمة عضو في الشبكة. هناك فرصة للخريجين الحاضرين لجمع وتبادل الخبرات في أحداث الشبكة.

نرحب دائماً بالمدخلات والتعليقات من الخريجين إذ تحال التعليقات الموجهة إلى الأمانة العامة وإلى مدير الشبكة الذي سيرد عليها.

نص البرنامج متاح على موقع الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي على الإنترنت وأي منظمات ومؤسسات مدعوة لاستخدام أي منها أو كلها.

مقدمة المترجم

جَهَرَ الكاتب الإيطالي إيتالو كالفينو عام 1970 بالقول، "*بدون الترجمة ، سأقتصر على حدود بلدي. المترجم هو أهم حليف لي يعرّفني على العالم*"، وعلى نحو مشابه، تمتم الكاتب البرتغالي خوسيه ساراماغو عام 1990 بالقول، "*الكتاب يصنعون أدبًا وطنيًا ، بينما يصنع المترجمون أدبًا عالميًا*"، وأبلغت الكاتبة والمترجمة الإيطالية آنا روسكيني في السنوات القليلة الماضية بما فحواه، "*تجوب الكلمات العالم، ويقوم المترجمون بتوجيهها*".

الحقيقة، والحق يقال، أنَّ المترجم هو ناقل للمعرفة، وناشرها وأمين سرها، والمؤتمن عليها.

الحقيقة هي الغاية الأسمى و هي القيمة العليا و هي الخير القائم بذاته. فمعرفتها خير من العيش في الألم الزائف كما يقول الأمريكيون، ومن غير الممكن دفنها لإنها ستولد من جديد من تحت التراب كما يقول الهنود، و هي تلك الكلمات التي يرددها الأطفال في أولى سنوات عمرهم كما يقول الفرنسيون، و هي أغلى من الذهب كما يقول الرومان، وهي الابتعاد عن الدنيا كما يقول اليونانيون، وهي النقاء الذي يحيط بالدرن والأوساخ كما يقول الروس، وهي مثار صراع الشك و اليقين كما يقول الطليان، وهي غاية النصر كما يقول الالمان، وهي أسمى مراتبة الحكمة كما يقول الإسبان، وهي بهاء القوة كما يقول الأثيوبيون وهي صوت الحكمة كما يقول اليابانيون وهي مثار حزن البشر كما يقول الترك وهي بهاء الحق كما قالت العرب، وهي أسمى المعارف كما قال الصينيون، وهي مثار سخرية الجاهل و تحريف الحاقد و استياء المرتعب كما يقول البريطانيون.

الحق يقال، أنَّ الترجمة نالت حظوتها وشهدت عصرها الذهبي إبان الحكم العباسي وازدهرت من حيث التنظيم وغزارة الإنتاج وجودته ونوعيته، فقد عُرِفَ الخليفة أبو جعفر المنصور بشغفه في علوم الفلك والنجوم، وشاركه اهتمامه في ميدان الترجمة كلٌ من الخليفتين المهدي والهادي، وجعل الخليفة "هارون الرشيد" الترجمة، إحدى ركائز تأسيس الدولة الحديثة حيث أرسل البعثات العلمية إلى بلاد الروم وشَجَّع على ترجمة علوم اليونان ومخطوطاتهم، وأنفق الدنانير الذهبية على ترجمة الكتب اليونانية والفارسية والسريانية إلى اللغة العربية. بدوره، أسس الخليفة "المأمون" مركزاً فكرياً ومعرفياً أطلق عليه تسمية "دار الحكمة" ومن خلاله، دعم الترجمة، ومنح كل مترجم يقوم بترجمة الأعمال الفكرية والمعرفية النفسية وزن الكتاب ذهباً.

بالإنتقال إلى يومنا هذا، بعيداً بعض الشيء عن المقدمة التاريخية، أفل نجم الترجمة في منطقتنا العربية نتيجة للتغيرات الإجتماعية والجيوسياسية والإقليمية والدولية التي شهدها الشرق الأوسط، والعالم ككل. كما تغيرت نظم وأدوات المعرفة بشكل غير مسبوق مع انتشار التقنيات الحديثة، وأتمتة المعرفة البشرية على نحو لم يشهده أحد عبر التاريخ، وأصبح تدويل المعرفة أحد مفرزات الحضارة البشرية الحديثة.

شهدت الفترة التي تلت انتهاء الحرب العالمية الثانية ظهور عدد كبير من الجامعات ومؤسسات التعليم العالي في المنطقة العربية، وترافق ظهورها آنذاك مع محاولة هذه المؤسسات التعليمية افتتاح برامج وأقسام جديدة، وسعي هذه المؤسسات التعليمية على تطوير وتحسين منظومة الجودة لديها.

في السنوات اللاحقة، ونتيجة للإزدياد الكبير في أعداد المؤسسات التعليمية والجامعات والمراكز البحثية حول العالم، ظهرت وكالات ضمان الجودة المستقلة التي تعمل على ضمان أن الجامعات تقدم خدماتها التعليمية بطريقة متسقة، ومتناسقة ونزيهة وتخدم الطالب والخريج في نفس الوقت، وتردم الفجوة بين الحياة الأكاديمية وسوق العمل. ومع ازدياد الحاجة لضمان جودة التعليم العالي، ظهرت شبكات خاصة تضم وكالات ضمان الجودة وفق آليات ومعايير محددة وصارمة تضمن أن هذه الوكالات تعمل وفق شروط وأسس دولية وتمنح اعتمادها للجامعات حسب معايير محددة، ووفق بروتوكولات واضحة تضمن الشفافية والنزاهة والموثوقية.

للأسف الشديد، قليلةٌ تلك الموارد التعليمية التي تُعنى بضمان جودة التعليم العالي في المنطقة العربية، وقليلة تلك الكتب والأدلة والإرشادات المقدمة للجامعات ووكالات ضمان الجودة المتاحة باللغة العربية. ونتيجة لواقع المنطقة العربية، ولحالة عدم الاستقرار التي شهدها العالم العربي طوال السنوات المائة الماضية، وبالمقارنة مع التجربة الأوربية والآسيوية، وتجربة القارة الأمريكية، يبدو من الملاحظ أنه ما يزال أمامنا في المنطقة العربية الكثير من العمل لتطوير منظومة ضمان الجودة لجامعات، ووكالات ضمان الجودة بطريقة تضمن استقلالية وموثوقية عملية التقييم التي تقوم بها وكالات ضمان الجودة العربية، وضمان أن التوصيات التي تقوم بتقديمها تساهم بحق في تطوير مؤسسات التعليم العالي.

بالإضافة إلى ذلك، ومع وجود أكثر من 1350 جامعة وأكاديمية ومؤسسة تعليم عالي في المنطقة العربية، يبدو هناك حاجة ماسة لإحداث حركات فكرية وتوعوية تساهم في تحسين نُظُم ضمان الجودة العربية، والإرتقاء بالجامعات العربية بطريقة تساهم في تحسين عملها وضمان تحسين العملية التعليمية، ومنظومة الجودة بالعموم. ولغرض تشخيص الواقع، وليس لإثارة نبرة ولغة التشاؤم، من بين 1350 جامعة عربية، هناك فقط 12 جامعة ضمن تصنيف أفضل 1000 جامعة حول العالم، وأتوقع أن مثل هذه الإحصائيات المرعبة يجب أن تدفعنا لبذل جميع الجهود لتحسين واقع التعليم العربي.

أحد الحلول المطروحة لحل جزء من المشكلة التي يعاني منها الواقع العربي يكمن بتوقيع وكالات ضمان الجودة العربية مذكرات شراكة وتعاون مع وكالات ضمان الجودة الاقليمية والدولية بطريقة تؤدي إلى تبادل الخبرات والموارد بين هذه الوكالات وتؤدي إلى ظهور اعتراف مشترك بين الوكالات الشريكة. على نحو مشابه لاقتراح إنشاء وظهور وكالات ضمان جودة جديدة، يمكن للشبكة العربية لضمان الجودة اعتماد خطط ومناهج جديدة تؤدي إلى تحسين واقع الجودة في المنطقة العربية، كما يمكن للشبكة الحصول على قروض من المانحين الدوليين بهدف تقديم ورش عمل ومحتوى معرفي يعزز من مفهوم ضمان الجودة في المنطقة العربية.

بالعودة إلى الترجمة، والمقدمة التاريخية لواقع الترجمة في عصور سابقة من تاريخنا العربي، تقدم هذه الترجمة لدبلوم ضمان الجودة في التعليم العالي، المقدم من قبل الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي، دليل عمل شامل ومتقدم لمختصي ضمان الجودة في المنطقة العربية، حيث يركز على العديد من المواضيع التي تخص المتعلمين، كالتمييز بين الجامعات الوهمية والجامعات الحقيقية، ويقدم محتوى خاص بالجامعات، كطريقة التمييز بين وكالات ضمان الجودة الحقيقية والوهمية، ومنهجية التقديم على وكالات الاعتماد والخطوات

المطلوبة. فضـــلاً عن ما ســـبق، فهو يعتبر في غاية الأهمية لوكالات ضـــمان الجودة لأنه يقدم لها خارطة طريق لعملها ويعزز نقاط قوتها ويســـاعدها على تلافي نقاط الضـــعف. يقدم الكتاب أيضـــاً معلومات شاملة عن جميع شبكات الجودة المحلية والاقليمية والدولية وتفاصيل شاملة عنها وما هي النقاط التي يجب تعزيزها لدى هذه الشبكات.

قامت الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي بتقديم هذا الكتاب ليكون دليلاً شـاملاً وموسـوعياً لجميع المتخصـصـين في ضـمان الجودة والاعتماد حول العالم بحيث يكون جزءاً من سعي الشبكة لخدمة قطاع التعليم التعليم العالي، وتعزيز دورها ورسالتها في تحسين نظم ضمان الجودة حول العالم.

كما تم تقديم هذه الترجمة العربية للكتاب لتكون إضـــافة غنية ومفيدة ومميزة لأدبيات الجودة في المنطقة العربية التي تعاني أساساً من ضعف في هذا المحتوى المعرفي.

وفي سـبيل توضـيح العديد من المعلومات أو الأفكار أو الجهات التي من المحتمل أن يعاني القارئ العربي بعض الصـعوبة في التعرف عليها، قمت بإضـافة حواشـي مفصـلة عن جميع الجهات والهيئات المذكورة في الكتاب بحيث يسهل على القارئ التعرف عليها.

تعتبر هذه الترجمة هي العمل الأشـمل والأوسـع المتاح باللغة العربية، والذي يقدم خلاصـة كافية ووافية للمختصـين العرب في قطاع الجودة، حيث يمكن للجامعات ووكالات الجودة الاسـتفادة منه وتطبيق الخطوات التي يحتويها بطريقة تساهم في تطويرها وتحسين عملها عملها.

أهدي هذه الترجمة لزوجتي وبناتي لارين وميرا وسيليا.

مصطفى كيالي

12 آذار 2022

الملكية الفكرية لموارد البرنامج والترجمة المنشورة

تهدف المواد المنشـورة على موقع الشـبكة الدولية لوكالات ضـمان الجودة في التعليم العالي لمتخصصـي ضـمان الجودة إلى تقديم المشورة والمساعدة العامة في بناء القدرات في مجال ضـمان الجودة. على هذا النحو، توفر الشـبكة المواد على أسـاس "مواد قائمة وثابتة كما هي" دون أي ضـمان من أي نوع ، بما في ذلك المواد الخاصـة بالتسويق والملاءمة لغرض معين. يجب على أي شـخص أو منظمة يقوم باسـتخدام هذه الموارد والمواد أن يعترف بالشـبكة الدولية لوكالات ضـمان الجودة في التعليم العالي كمصـدر لها. لا يمكن تقديم أي برنامج أو درجة أو ورشـة عمل أو أي تدريب آخر على أنه معتمد أو موثق من قبل الشـبكة الدولية لوكالات ضـمان الجودة في التعليم العالي ما لم تقوم الشـبكة بمراجعته والموافقة عليه بشـكل فردي.

تمت هذه الترجمة من قبل مصطفى كيالي، وفق ترخيص المشاع الإبداعي (CC BY 4.0).

جميع موارد البرنامج متاحة باللغة الإنكليزية عبر الرابط التالي:

- https://www.inqaahe.org/qa-graduate-program

الكلمات الدلالية والاختصارات

الرقم	الاختصار	وكالة ضمان الجودة/ المؤسسة / الشبكة	الترجمة
1	AACSB	Association to Advance Collegiate Schools of Business	**جمعية تطوير كليات إدارة الأعمال [1]**
2	AAU	American Association of Universities	**الرابطة الأمريكية للجامعات**
3	ABET	Accreditation Board for Engineering and Technology	**الاعتماد الأكاديمي للهندسة والتكنولوجيا [2]**
4	ACU	Association of commonwealth Universities	**رابطة جامعات الكومنولث**
5	AHELO	Assessment of Higher Education Learning Outcomes	**تقييم مخرجات التعلم في التعليم العالي**
6	ANTSHE	Association of Non-traditional Students in Higher Education	**رابطة الطلاب غير التقليديين في التعليم العالي**
7	ANU	Australian National University	**الجامعة الوطنية الاسترالية**
8	APEC	Asia Pacific Economic Cooperation	**منتدى التعاون الاقتصادي لدول آسيا والمحيط الهادي [3]**
9	ASEAN	Association of South East Asian Nations	**رابطة أمم جنوب شرق آسيا**
10	ASEM	Asia Europe Meeting	**الملتقى الآسيوي الأوربي**
11	AÜAÖF	Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültes	**كلية التعليم المفتوح بجامعة الأناضول**
12	AUN	ASEAN University Network	**شبكة جامعة الآسيان**
13	AUQA	Australian University Quality Agency	**وكالة الجودة بالجامعة الأسترالية**
14	CASE	Consumer Association of Singapore	**جمعية حماية المستهلك السنغافورية**
15	CENEVAL	National Centre for Higher Education Accreditation	**المركز الوطني لتقويم التعليم العالي في المكسيك**
16	CHEA	Council for Higher Education Accreditation	**مجلس اعتماد التعليم العالي**
17	CIEES	Inter-institutional Committee for Higher Education	**اللجان المشتركة بين المؤسسات لتقييم التعليم العالي**
18	CNE	Comite National d'Evaluation	**لجنة التقييم الوطنية الفرنسية**
19	CNVSU	National Committee for the Evaluation of the University System	**اللجنة الوطنية لتقييم نظام الجامعة**
20	COPAES	Council for Higher Education Accreditation	**مجلس اعتماد التعليم العالي في المكسيك [4]**
21	CONAEVA	Higher Education Evaluation Committee	**اللجنة الوطنية لتقييم التعليم العالي في المكسيك [5]**
22	CONEAU	National Committee for University Assessment and Accrediting	**اللجنة الوطنية للتقويم والاعتماد الجامعي**
23	CTE	CASE Trust for Education	**رابطة المستهلكين في صندوق سنغافورة للتعليم[6]**
24	CNED	Centre National d'Enseignment a Distance	**المركز الوطني للتعليم عن بعد [7]**

[1] جمعية تطوير كليات إدارة الأعمال وهي منظمة مهنية أمريكية تم تأسيسها عام 1916 لتقديم الاعتماد لكليات إدارة الأعمال وكانت تُعرف سابقاً باسم الرابطة الأمريكية لمدارس الأعمال التجارية والرابطة الدولية لتعليم الإدارة.

[2] منظمة غير حكومية تعتمد برامج التعليم ما بعد الثانوي في "العلوم التطبيقية، والحوسبة، والهندسة، والتكنولوجيا.

[3] منتدى يضم 21 دولة تطل على المحيط الهادي والتي تسعى لتشجيع التجارة الحرة والتعاون الاقتصادي في منطقة آسيا ودول المحيط الهادي

[4] هيئة الاعتماد الخاصة بمؤسسات التعليم العالي في المكسيك

[5] اللجنة الوطنية لتقييم التعليم العالي تعمل بشكل أساسي على تعزيز التقييم الذاتي في المؤسسات عالية المستوى.

[6] تهدف الرابطة لدعم مؤسسات التعليم الخاص التي تهدف لتقديم رعاية جيدة للطلاب.

[7] المركز الوطني للتعليم عن بعد هو مؤسسة عامة فرنسية تحت إشراف وزارة التعليم مكرسة لتوفير مواد التعلم عن بعد. تم إنشاؤه في عام 1939 وهو يوفر المواد عبر الإنترنت منذ منتصف التسعينيات.

25	CVCP	Committee of Vice-Chancellors and Principals	**لجنة نواب رؤساء ومديري جامعات المملكة المتحدة [8]**
26	CNE	Comite National d'Evaluation	**لجنة التقييم الوطنية**
27	CNVS	National Committee for the Evaluation of the University System	**اللجنة الوطنية لتقييم نظام الجامعة**
28	CNVSU	National Committee for the Evaluation of the University System	**اللجنة الوطنية لتقويم الجامعة**
29	CRE	Standing Conference of European Rectors, Presidents and Vice- Chancellors	**المؤتمر الدائم لرؤساء ونواب المستشارين الأوروبيين [9]**
30	ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System	**نظام التحويل والتراكم الأوربي للساعات المعتمدة**
31	EEA	European Economic Area	**المنطقة الاقتصادية الأوروبية**
32	EFA	Education for All	**مبادرة التعليم للجميع [10]**
33	ENIC	European Network of Information Centres in the Region	**الشبكة الأوروبية لمراكز المعلومات في المنطقة الأوروبية [11]**
34	ENQA	European Network of Quality Assurance	**الشبكة الأوروبية لضمان الجودة [12]**
35	EQAA	External Qualification Assurance Agencies	**وكالات ضمان المؤهلات الخارجية**
36	EQAR	European Quality Assurance Register for Higher Education	**سجل ضمان الجودة الأوروبية للتعليم العالي [13]**
37	EQUIS	European Quality Assurance System	**نظام تحسين الجودة للمؤسسة الأوروبية للتنمية الإدارية [14]**
38	ESG	European Standards and Guidelines for Quality Assurance	**المعايير والمبادئ التوجيهية لضمان الجودة في مجال التعليم العالي الأوروبي**
39	ESOS	Education Services for Overseas Students	**خدمات التعليم للطلاب الأجانب**
40	EU	European Union	**الإتحاد الأوربي**
41	EUA	European University Association	**رابطة الجامعات الأوروبية [15]**
42	EVA	Danish Evaluation Institute	**معهد التقييم الدنماركي**
43	FE	Further Education	**التعليم التكميلي**
44	FEE-HELP	Higher Education Loan Program	**برنامج قرض التعليم العالي [16]**

[8] تأسست في القرن التاسع عشر عندما كانت هناك اجتماعات غير رسمية شارك فيها نواب رؤساء عدد من الجامعات ومديري الكليات الجامعية ورئيسها الحالي هو جوليا باكنغهام.

[9] منظمة دولية غير حكومية تهدف إلى تعزيز التعاون بين الجامعات الأوروبية

[10] مبادرة عالمية بإشراف اليونسكو تهدف إلى تلبية احتياجات التعلم لجميع الأطفال والشباب والكبار بحلول عام 2015.

[11] تم تأسيس الشبكة الأوروبية لمراكز المعلومات في المنطقة الأوروبية كمبادرة مشتركة بين اليونسكو ومجلس أوروبا .والغرض منها هو تنفيذ اتفاقية لشبونة للاعتراف، وبصفة عامة، لتطوير سياسة وممارسة للاعتراف بالمؤهلات.

[12] تم تأسيسها كمنظمة لتمثيل منظمات ضمان الجودة والاعتماد من منطقة التعليم العالي الأوروبية والدولية، ويمثل أعضاؤها والشركات التابعة لها وكالات لديها مصلحة واضحة في ضمان جودة اعتماد التعليم العالي.

[13]سجل مخصص لوكالات ضمان الجودة الأوربية ويضم تلك الوكالات التي أظهرت امتثالها الكبير لمجموعة مشتركة من المبادئ لضمان الجودة في أوروبا.

[14] نظام اعتماد جامعي متخصص في اعتماد مؤسسات التعليم العالي للإدارة وإدارة الأعمال، والتي تديرها المؤسسة الأوروبية للتنمية الإدارية.

[15] تمثل رابطة الجامعات الأوروبية أكثر من 800 مؤسسة للتعليم العالي في 48 دولة، وتوفر لهم منتدى للتعاون وتبادل المعلومات حول سياسات التعليم العالي والبحث.

[16] قرض يساعد الطلاب المؤهلين الذين يدفعون الرسوم الكاملة على دفع الرسوم الدراسية في الجامعة ومقدمي خدمات التعليم العالي الآخرين.

45	GER	Gross Enrolment Ratio	**مؤشر الالتحاق الإجمالي [17]**
46	GPI	Gender Parity Index	**مؤشر التكافؤ بين الجنسين [18]**
47	HEA	Higher Education Authority	**هيئة التعليم العالي**
48	HECS	Higher Education Contribution Scheme	**مخطط مساهمة التعليم العالي**
49	HEI	Higher Education Institutions	**مؤسسات التعليم العالي**
50	HQAA	Hellenic Quality Assurance Agency	**وكالة ضمان الجودة اليونانية**
51	IAU	International Association of Universities	**الرابطة الدولية للجامعات [19]**
52	IAUP	International Association of University Presidents	**الرابطة الدولية لرؤساء الجامعات [20]**
53	IB	International baccalaureate	**منظمة البكالوريا الدولية [21]**
54	ICHEFAP	International Comparative Higher Education Finance and Accessibility Project	**مشروع تمويل التعليم العالي الدولي المقارن وإمكانية الوصول إليه [22]**
55	ICT	Information and Communication Technologies	**تكنولوجيا المعلومات والاتصالات**
56	IDP	Australian Universities International Development Program	**برنامج التنمية الدولية للجامعات الأسترالية**
57	IGNOU	Indira Gandhi National Open University	**جامعة أنديرا غاندي الوطنية المفتوحة**
58	INQAAHE	International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education	**الشـــبكة الدولية لوكالات ضـــمان الجودة في التعليم العالي**
59	IRUN	International Research Universities Network	**شبكة جامعات الأبحاث الدولية [23]**
60	KKA	Finnish Higher Education Evaluation Council	**مجلس تقييم التعليم العالي الفنلندي**
61	LERU	League of European Research Universities	**رابطة جامعات الأبحاث الأوروبية**
62	LMS	Learning Management Systems	**نُظُم إدارة التعلم**
63	MIT	Massachusetts Institute of Technology	**معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا**
64	MRA	Mutual Recognition Agreement	**اتفاقية الاعتراف المتبادل**
65	MUP	Melbourne University Press	**مطبعة جامعة ملبورن**
66	NAAC	National Institute for Academic Degrees	**المعهد الوطني للدرجات الأكاديمية**
67	NARIC	National Academic Recognition Information Centres	**مراكز معلومات الاعتراف الأكاديمي الوطنية [24]**
68	NCES	National Centre for Education Statistics	**المركز الوطني لإحصاءات التعليم**
69	NGA	Netherlands Quality Agency	**وكالة الجودة الهولندية**

[17] مقياس إحصائي يستخدم في قطاع التعليم، وكان يستخدم سابقاً من قبل الأمم المتحدة في مؤشر التعليم الخاص بها، لتحديد عدد الطلاب المسجلين في المدرسة في عدة مستويات صفية مختلفة (مثل المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية).

[18] مؤشر التكافؤ بين الجنسين هو مؤشر اجتماعي اقتصادي وعادة ما يتم تصميمه لقياس الوصول النسبي إلى التعليم للذكور والإناث .تم إصدار هذا المؤشر من قبل اليونسكو .في أبسط أشكالها، يتم حسابها على أنها حاصل قسمة عدد الإناث على عدد الذكور المسجلين في مرحلة معينة من التعليم.

[19] مؤسسة غير حكومية تعمل في مجال الدراسات العليا. وتتألف من ستمائةٍ وخمسين منظمة ومؤسسة تعليمية عليا. في حوالي 130 بلد. الرابطة الدولية للجامعات هي شريك رسمي في اليونيسكو. ويقع مقر الاتحاد في باريس ويقع في مقر اليونيسكو.

[20] الرابطة الدولية لرؤساء الجامعات هي جمعية للرؤساء التنفيذيين للجامعات من مؤسسات التعليم العالي حول العالم.

[21] مؤسسة غير ربحية مقرها في جنيف، سويسرا، وتأسست عام 1968.

[22] برنامج للبحث ونشر المعلومات والتواصل. يبحث في التحول العالمي لعبء تكاليف التعليم العالي من الحكومات ودافعي الضرائب إلى أولياء الأمور والطلاب.

[23] شبكة دولية من جامعات الأبحاث واسعة النطاق .تشتهر الجامعات المشاركة في الشبكة بالجودة الدولية لأبحاثها وتعليمها، ولديها دوافع قوية لتحسين هذه الجودة بشكل أكبر.

[24] تملك جميع دول الاتحاد الأوروبي والمنطقة الاقتصادية الأوروبية وجميع الدول المرتبطة بها في وسط وشرق أوروبا وقبرص مركز معلومات الاعتراف الأكاديمي الوطني، والذي يوفر طريقة لمقارنة المؤهلات الأكاديمية كجزء من عملية بولونيا.

70	NIAD	National Institute for Academic Degrees	**المعهد الوطني للدرجات الأكاديمية**
71	NICA	National Accreditation Agency of the Russian Federation	**وكالة الاعتماد الوطنية للاتحاد الروسي**
72	NOKUT	Norwegian Agency for Quality Assurance in Higher Education	**الوكالة النرويجية لضمان الجودة في التعليم العالي**
73	NQF	National Qualification Framework	**الإطار الوطني للمؤهلات [25]**
74	NVAO	Netherlands-Flemish Accreditation Organization (Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie,)	**منظمة الاعتماد الهولندية الفلمنكية**
75	OAQ	Centre for Accreditation and Quality Assurance of the Swiss Universities	**مركز الاعتماد وضمان الجودة للجامعات السويسرية**
76	OBHE	Observatory of Borderless Higher Education	**مرصد التعليم العالي بلا حدود [26]**
77	OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development	**منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية**
78	OU	Open University	**الجامعة المفتوحة**
79	OUW	Open University Worldwide Ltd	**الجامعة الدولية المفتوحة**
80	PCFC	Polytechnics and Colleges Funding Council	**مجلس تمويل المعاهد الفنية والكليات [27]**
81	PEO	Private Education Organisations	**مؤسسات التعليم الخاص**
82	PKA	State Accreditation Commission of the	**لجنة الاعتماد البولندية [28]**
83	PPP	Purchasing Power Parity	**تعادل القوة الشرائية**
84	QAA	Quality Assurance Agency (UK)	**وكالة ضمان الجودة في المملكة المتحدة**
85	QANU	Quality Association Netherlands Universities	**جمعية جودة الجامعات الهولندية**
86	RMIT	Royal Melbourne Institute of Technology	**معهد ملبورن الملكي للتكنولوجيا**
87	SIM	Singapore Institute of Management	**معهد سنغافورة للإدارة**
88	SQC-PEO	Singapore Quality Class for Private Education Organisations	**فئة الجودة في سنغافورة لمنظمات التعليم الخاص [29]**
89	SPACE	European Network for Business Studies and Languages	**الشبكة الأوروبية لدراسات الأعمال واللغات**
90	STOU	Sukhotai Thammathirat Open University	**جامعة سوخوتاي ثماذيرات المفتوحة**
91	SUNY	State University of New York	**جامعة ولاية نيويورك**
92	SWOT	Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats	**نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات [30]**
93	TIME	Technologies d'Ingénieurs et Mobilité Etudiante	**تقنيات الهندسة وتنقل الطلاب**
94	TAFE	Technical and Further Education	**التعليم الفني والتكميلي [31]**

[25] تصنف أطر المؤهلات الوطنية (NQFs) المؤهلات حسب المستوى وذلك بناءً على نتائج التعلم .يعكس هذا التصنيف محتوى المؤهلات وملفها - أي ما يتوقع من حامل الشهادة أو الدبلوم معرفته وفهمه والقدرة على القيام به .يضمن نهج مخرجات التعلم أيضاً أن أنظمة التعليم والتدريب الفرعية مفتوحة لبعضها البعض .وبالتالي، فإنه يسمح للناس بالتنقل بسهولة أكبر بين مؤسسات وقطاعات التعليم والتدريب.

[26] منظمة خدمات إستراتيجية عالمية تجري أبحاثاً رفيعة المستوى وتنشر الاتجاهات الناشئة وأفضل الممارسات وأطر السياسات.

[27] مجلس متخصص بتمويل جامعات البوليتكنيك .تم استبداله في عام 1992 من قبل مجلس تمويل التعليم العالي في إنجلترا.

[28] لجنة الاعتماد البولندية (PKA) هي الهيئة القانونية البولندية الوحيدة المنوطة بمسؤولية تقييم جودة التعليم العالي، ولآرائها وقراراتها تأثير ملزم قانوناً.

[29] مخطط لتكريم مؤسسات التعليم الخاص التي حققت مستوى جديراً بالثناء من الأداء في رحلتها نحو التميز في الأعمال ومساعدتها على تحقيق أفضل معايير التميز في الأعمال.

[30] إطار يستخدم لتقييم الوضع التنافسي للشركة ولتطوير التخطيط الاستراتيجي .يقيم تحليل نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات والعوامل الداخلية والخارجية، بالإضافة إلى الإمكانات الحالية والمستقبلية.

[31] معاهد التعليم التقني والتعليم التكميلي الأسترالية هي جهات مملوكة للحكومة تقدم دورات التعليم والتدريب المهني .يحضر الطلاب الدوليون معاهد معاهد التعليم التقني والتعليم التكميلي لاستكمال الدورات التي تتراوح من الشهادة إلى مستوى الدراسات العليا.

95	UCTS	UMAP Credit Transfer Scheme	**نظام تحويل الأرصدة المعتمدة[32]**
96	UFC	Universities Funding Council	**مجلس تمويل الجامعات**
97	UGC	University Grants Commission	**هيئة المنح الجامعية**
98	UMAP	University Mobility in Asia and the Pacific	**اتحاد التنقل الجامعي في آسيا والمحيط الهادئ [33]**
99	UNED	Universidad Nacional de Education Distancia	**الجامعة الوطنية للتعليم عن بعد**
100	UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation	**منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة**
101	USDE	United States Department of Education	**وزارة التعليم الأمريكية**
102	USOU	US Open University	**الجامعة الأمريكية المفتوحة**
103	UniSIM	SIM University, Singapore	**جامعة سيم السنغافورية**
104	U21	Universitas 21	**شبكة الجامعات الحادية والعشرين [34]**
105	VBI	Visiterende en Beoordelende Instanties	**الجهات الزائرة والمراجعة**
106	VET	Vocational Education and Training	**التعليم والتدريب المهني**

[32] نظام تم تصميمه لتبسيط عملية تحويل الأرصدة المكتسبة في برامج التبادل الخارجي إلى الجامعات المحلية للطلاب.

[33] اتحاد إقليمي تطوعي يضـــم ممثلين حكوميين و / أو غير حكوميين و / أو جامعيين لقطاع التعليم العالي أنشـــئ في عام 1993 لتعزيز التعاون وتبادل الأفراد والخبرات من خلال زيادة تنقل طلاب التعليم العالي.

[34] شبكة من الجامعات التي تعتمد على الأبحاث بشكل مكثف والتي تمكن أعضائها من مشاركة التميز والتعاون عبر الحدود وتعزيز تبادل المعرفة العالمي.

الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي (INQAAHE)

برنامج الدراسات العليا فى ضمان الجودة

قائد المشروع: الدكتور جان مورس، جامعة نيويورك، عضو سابق في لجنة الولايات الوسطى للتعليم العالي[35]، الولايات المتحدة الأمريكية

الفصل الأول: التعليم العالى حول العالم: سياق ضمان الجودة

مؤلفو الفصل:
الدكتور جانيت بيرد، وكالة جودة الجامعات الأسترالية
الدكتور روزليني ماري فرناندیز تشونغ: وكالة المؤهلات الماليزية
الدكتور كمال غوروز، مستشار من تركيا
البروفيسور جرانت هارمان، جامعة نيو إنجلاند، أستراليا
الدكتور واي سي ليونج، كلية صنواي الجامعية، ماليزيا

منظم الفصل
الدكتور ديفيد وودهاوس، وكالة جودة الجامعات الأسترالية

محرر الفصل
الدكتور مايريد براون، مستشار من أستراليا

[35] لجنة الولايات الوســـطى للتعليم العالي هي منظمة تطوعية غير ربحية قائمة على الأقران تقوم بإجراء تقييم الأقران واعتماد الجامعات والكليات العامة والخاصة في الولايات المتحدة ومؤسسات التعليم العالي الأجنبية.

الفصل الأول: التعليم العالي حول العالم: سياق ضمان الجودة

مقدمة:

يعد فهم سياق التعليم العالي الذي تعمل فيه وكالات ضمان الجودة معياراً أساسياً لتصميم ممارسات ضمان الجودة المعيارية والقابلة للمساءلة. يهدف هذا الفصل، كما يوحي العنوان، إلى تعريفك بمنهجية التعليم العالي في وقت تتلاشى فيه الحدود الوطنية وأصبح فيه العالم أكثر عولمة مما كان عليه في أي وقت مضى.

يجادل البعض بأن أسس اهتمامنا المعاصر بالجودة في التعليم العالي تعود، على أقل منظور، إلى العصور الوسطى عندما تم وضع الأساتذة في جامعات بولونيا وباريس ضمن ميثاق تم تنظيمه من قبل نقابات الطلاب لضمان التزام المعلمين باللوائح التفصيلية للجامعة وتقديم قيمة علمية تقابل الرسوم التي دفعها الطلاب. (تشارلز، 2007). ومع ذلك، في حين كانت هناك بعض التطورات المهمة للغاية في الهياكل الجامعية والطريقة التي تعمل بها في القرن التاسع عشر في أوروبا والولايات المتحدة، لم يكن الاهتمام بضمان الجودة والمساءلة حتى الجزء الأخير من القرن العشرين موضع التركيز الجاد على النحو الذي يتمتع به اليوم.

بدءاً من الستينيات، بدأت مؤسسات التعليم العالي بفتح أبوابها لتوفير الفرص لمجموعة واسعة من الطلاب على نحو مختلف عما كانت عليه من قبل ففي فترة سابقة، كانت مؤسسات التعليم العالي تلبي احتياجات طلاب النخبة فقط دون غيرهم، وهم أولئك الذين كانوا يملكون الوصول الحصري إلى خدمات التعليم العالي. أدى هذا "التضخم" من التعليم إلى مخاوف في المجتمع ككل من تعرض جودة برامج التعليم العالي للخطر وعدم تلبية المعايير السابقة. بحلول الثمانينيات، كانت الحكومات في حالة صراع مع هذه القضايا وغيرها من الأسئلة المتعلقة بجودة مخرجات العديد من مؤسسات التعليم العالي التي تم إنشاؤها لتلبية الأعداد المتزايدة من الطلاب. كانت المعضلة تكمن في كيفية ضمان الجودة وفي نفس الوقت، في كيفية الاستمرار في تلبية الحاجة إلى أعداد كبيرة من الخريجين لقيادة الاقتصادات الجديدة القائمة على المعلومات. في تلك المرحلة، كان هناك تحول أيديولوجي في تفكير الحكومات في جميع أنحاء العالم حول دورها وإدراك أنه بدلاً من محاولة تنظيم عملها في سبيل تحقيق الجودة على نحو مشابه لما قامت به نقابات طلاب العصور الوسطى، سيكون من الممكن تقييم جودة المؤسسات و البرامج من خلال عملية مفصلة لمراجعة الأقران. ومن هنا نشأت، بمساعدة حكومية في أغلب الأوقات، تلك الوكالات التي تعمل في مجال تقييم المؤسسات والبرامج وتقديم تقارير عن تقييماتها – ونشرها لجميع الناس. يشار إلى هذه الوكالات باسم "وكالات الجودة الخارجية" أو وكالات ضمان الجودة.

ولكن قبل أن نبدأ في دراسة ظاهرة وكالات الجودة الخارجية في جميع أنحاء العالم، فإننا، في البداية بحاجة إلى دراسة السياق العالمي الذي تعمل فيه.

ستتعرف في الوحدة الأولى على الزيادة الهائلة في أنماط الطلب على التعليم العالي وتأثير التحولات الديموغرافية على أعداد الطلاب. سيتم أيضاً النظر في تأثير فلسفات السوق بالتفصيل وكيف أدى

ذلك إلى تغيير ميزان التمويل من القطاع العام إلى حد كبير ليشـمل الإنفاق الخاص الرئيسـي على التعليم العالي. توضـح لك الوحدة الثانية كيف غيرت تقنيات المعلومات الجديدة الطريقة التي يتم بها تنظيم التعليم العالي وتقديمه، كما تناقش ظهور الدولة كمقيم ومنظم للتعليم.

تركز الوحدة الثالثة على عولمة التعليم وتدويله وتقدم التطورات الملحوظة التي تسـاهم في تنقل الطلاب والموظفين بالإضافة إلى تشجيع التحالفات بين المؤسسات والعابر للحدود بين الدول.

بالنسـبة للوحدة الرابعة، فسـوف تتعرف فيها على الأنواع المختلفة للمؤهلات التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي والأطر التي ظهرت لجعل الأنظمة المختلفة أكثر توافقاً بحيث يمكن للطلاب والخريجين الانتقال بسـهولة من بلد إلى آخر. تحتوي الوحدة الرابعة أيضـاً على بعض المناقشـات المتعلقة بنظم التدريس الجديدة والأنواع المتنوعة للطلاب الملتحقين بالتعليم العالي. كما توضـح مدى تقدم هذا القطاع بتقديمه وبشـكل حصـري للمناهج التعليمية لمجموعة من نخبة الطلاب المتفرغين في الحرم الجامعي.

تلفت الوحدة الأخيرة (وهي الخامسـة) انتباهك إلى حوكمة وإدارة مؤسـسـات التعليم العالي. في هذا الفصـل، يُنظر إلى الجامعات على أنها منظمات عامة تراقب وظائفها المختلفة ودورها الثقافي والريادي. تقدم هذه الوحدة أيضاً معلومات حول مجموعة شبكات الجامعات المحلية والدولية. يتم توفير قوائم قراءة موسـعة في الوحدة جنباً إلى جنب مع مواقع الأنترنت الرئيسـية لتزويدك بالمصـادر الرئيسية التي ستحتاج إلى الرجوع إليها من أجل القراءة العامة واستكمال أنشطة التعلم المختلفة ومهام التقييم.

تم إعداد مواد هذا النموذج من قبل فريق من ممارسي ضمان الجودة الدوليين الذين اجتمعوا وحصلوا على دعم الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي، بالإضافة إلى دعمٍ من البنك الدولي أيضـاً. وعند الحديث عن الجودة، فإن المنظور الدولي هو نقطة البداية في الكتاب مع سـرد أمثلة مسـتمدة من مجموعة كبيرة من وكالات ضـمان الجودة الوطنية والإقليمية. سـيقدم لك الكتاب أوسـع عرض ممكن للممارسـات العالمية وأفكار ممارسـي الجودة الرائدين على السـاحة الدولية. بالرغم مما سبق، وبشكل لا يقبل الشك، بالنظر إلى وجود عدد من المشاركين الدوليين في تأليف هذا الكتاب، نلاحظ وجود بعض الاختلاف في اسـتخدام المصـطلحات وأسـاليب الاقتباس والاختصـارات داخل وبين أجزاء مختلفة من الوحدة. على الرغم من أننا بذلنا قصـارى جهدنا للتأكد من أن معنى المصـطلحات واضـح في السـياقات التي تحدث فيها، فسـوف تحتاج إلى التكيف مع الاختلافات أثناء عملك في مواد الكتاب. أثناء قراءة المزيد من فصـول الكتاب، سـتدرك أن هذا التكيف مطلوب أيضاً عندما تنتقل خارج حدودك الوطنية والإقليمية للعمل مع أدبيات وكالات ضمان الجودة في أماكن أخرى.

تهدف هذه الوحدة إلى:

- تحديد الاتجاهات الرئيسـية في التعليم العالي على مسـتوى العالم بما في ذلك الزيادات في الطلب والتحولات الديموغرافية في عدد الطلاب.
- إظهار تأثير الأيديولوجيات السياسـية والسـوقية الجديدة على شـكل قطاع التعليم العالي وما يترتب على ذلك من تنوع في مقدمي الخدمة والطلاب

- مناقشة تأثير التقنيات الجديدة على كيفية ومكان تعلم الطلاب
- إظهار تأثير قطاع التعليم العالي على العولمة والتدويل
- تحديد الأنظمة المختلفة لمؤهلات التعليم العالي وظهور أطر واتفاقيات لمواءمتها لتحسين إمكانية نقل المؤهلات والدراسات السابقة
- مناقشة حوكمة وإدارة مؤسسات التعليم العالي مع الاهتمام بالجوانب التنظيمية والحوكمة والموارد والوظائف الرئيسية
- تسليط الضوء على نطاق شبكات مؤسسات التعليم العالي على المستوى المحلي والوطني والدولي
- الإشارة إلى العوامل السياقية الرئيسية التي تؤدي إلى ازدهار وكالات ضمان الجودة

في نهاية الفصل، سوف تكون قادراً على تحديد ما يلي:

- فهم الاتجاهات الواسعة التي تؤدي إلى الاهتمام المعاصر بالمساءلة وضمان الجودة لمؤسسات التعليم العالي
- مناقشة الاتجاهات العالمية في التعليم بما في ذلك النمو في أعداد الطلاب الملتحقين بالمؤسسة التعليمية، والتحولات الديموغرافية، وتأثير الأيديولوجيات السياسية والسوقية على أنماط التحديث
- تحديد تأثير الاتجاهات العالمية على بلدك ومنطقتك خاصة فيما يتعلق بمجموعة مقدمي الخدمات العامة والخاصة
- مناقشة تأثير التقنيات الجديدة على التعليم والطريقة التي استجابت بها مؤسسات التعليم العالي من خلال تصميم أنماط تعلم جديدة
- فهم تأثير العولمة والتدويل على انتشار مؤسسات التعليم العالي
- مناقشة مجموعة متنوعة من مؤهلات التعليم العالي والأطر الجديدة المصممة لمواءمة هذه المؤهلات على المستويين الوطني والإقليمي مع الإشارة إلى التأثير في بلدك أو منطقتك
- تحديد الشبكات الرئيسية لمؤسسات التعليم العالي في بلدك ومنطقتك
- فهم ديناميكيات مؤسسات التعليم العالي الفردية من حيث العوامل التنظيمية والوظائف والموارد والحوكمة وما إلى ذلك.

المراجع:

تشارلز، سي بي (2007)، تطور ضمان الجودة في التعليم العالي. ليفايتفيل، نورث كارولاينا، ورقة عمل كلية التربية بجامعة لافاييتفيل الحكومية

http://digitalcommons.uncfsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1012&context=soe_faculty_wp

المحور الأول: اتجاهات التعليم العالي

جدول المحتويات:

المقدمة

الجزء الأول: زيادة الطلب العالمي على التعليم العالي

الجزء الثاني: التحولات الديموغرافية والطلاب غير التقليديين

الجزء الثالث: صعود قوى السوق في التعليم العالي

الجزء الرابع: الإنفاق العام والرسوم الدراسية

الجزء الخامس: نمو المؤسسات الخاصة

المراجع

المقدمة

يُنظر إلى النصف الثاني من القرن العشرين على أنه فترة نمو غير عادي في التعليم العالي واستمر على ما هو عليه في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين. غالباً ما يُشار إلى تأثير النمو على أنه "زيادة حجم" التعليم العالي، أي الانتقال من نظام يلبي مجموعة النخبة إلى نظام يتضمن مجموعة طلابية أكثر تنوعاً.

تمثلت الاستجابة الأولية للطلب المتزايد على التعليم العالي في إنشاء المزيد من الجامعات ومؤسسات التعليم ما بعد الثانوي المبنية على أسس تقليدية واضحة. بيد أنه مع التطور المتزايد والمتنوع للتكنولوجيا الحديثة، ومع ازدياد مجموعات الطلاب وتنوعهم، تغير شكل التعليم العالي بشكل كبير. لقد أثرت الأشكال الجديدة من التعليم العالي، والمقدمة بآليات تدريس جديدة، على قطاع التعليم العالي من حيث التحدي الذي يواجه المعلمين والمهتمين بضمان جودة المواد المقدمة في المؤسسات التعليمية الجديدة.

تبحث هذه الوحدة في نُظُم زيادة الطلب على التعليم العالي في جميع أنحاء العالم وتظهر النمو غير المسبوق في بعض البلدان، لكنها بالمقابل تظهر أيضاً عدم إحراز أي تقدم في توفير الوصول إلى التعليم العالي في بعض البلدان النامية. يتضمن الفصل أيضاً نقاشاً متعلقاً بالتحولات الديموغرافية التي طرأت في الآونة الأخيرة وكيف يتطلب ذلك من الحكومات والمؤسسات التعليمية التفكير في توفير التعليم العالي المستمر للفرد مدى الحياة على الرغم من انخفاض عدد السكان في بعض البلدان وارتفاع معدلات الشيخوخة فيها.

بالإضافة إلى ذلك، تستكشف الوحدة كيفية تأثير تغييرات قوى السوق في مجال التعليم العالي بالإضافة إلى نقاش يتعلق بالطريقة التي تحول بها التوازن بين الإنفاق العام والقروض الخاصة بحيث تكون المصادر الرئيسية لتمويل التعليم العالي في العديد من البلدان من مصادر خاصة مثل رسوم الطلاب. يتم أيضاً فحص الزيادة في عدد المؤسسات الخاصة والخطوط المبهمة غير الواضحة بشكل متزايد بين التعليم العام والتعليم الخاص والتعليم الربحي والتعليم الخاص غير الربحي.

تم اختصار المواد الموجودة في هذه الوحدة من كتاب وتقرير قام بكتابته الدكتور *كمال غوروز*:

كمال غوروز، 2008، التعليم العالي وتنقل الطلاب الدوليين في اقتصاد المعرفة العالمي. ألبانيا، نيويورك: مطبعة جامعة ولاية نيويورك. 2008.

كمال غوروز، 2008، "ضمان الجودة وأنظمة التمويل". ورشة عمل حول معايير تمويل وإدارة تشغيل الجامعات المدعومة من الدولة والتي تنظمها وكالة ضمان الجودة اليونانية. 31 مارس/آذار 2008، أثينا. يمكن الوصول إلى البحث عبر الرابط التالي:

www.hqaa.gr/files/Guruz_paper.pdf

تم تحديث البيانات والمواد في هذين المصدرين من قبل مؤلفيها لتعكس أحدث حالة في التعليم العالي في جميع أنحاء العالم.

في نهاية الوحدة سيكون القارئ قادراً على تحديد ما يلي:

- وصف أنماط النمو والطلب على التعليم العالي
- مناقشة تأثير الاتجاهات الديموغرافية والطرق التي تساهم في تسخير التكنولوجيا لتلبية احتياجات الأجيال الجديدة من الطلاب
- مناقشة الطرق التي تساهم في التأثير على قوى السوق في توفير التعليم العالي والاستراتيجيات التي طورتها المؤسسات المتنافسة على الطلاب
- توضيح الاتجاه المتزايد لتمويل التعليم العالي ليأتي من مصادر خاصة بما في ذلك رسوم الطلاب
- وصف الحركة العامة التي تشير نحو إنشاء عدد متزايد من المؤسسات الخاصة وأنماط الالتحاق بهذه المؤسسات في مختلف البلدان.

الجزء الأول: زيادة الطلب العالمي على التعليم العالي

لطالما كانت مهمة تجميع الإحصـــائيات المتعلقة بإجراء مقارنات هادفة في قطاع التعليم العالي على المستوى الدوي مهمة صعبة بسبب نقص التعريفات الموحدة وإجراءات جمع البيانات. يُعتقد أن البيانات المقدمة في هذه الوحدة هي أحدث القيم المتاحة التي تســـمح بإجراء مقارنات ذات مغزى معقول ولكن يجب عليك الرجوع إلى البيانات التي قام الدكتور كمال غوروز بتقديمها إذا كنت ترغب في إجراء تحليل أكثر دقة بناءً على الإحصائيات المقدمة أدناه.

صـــنف *مارتن ترو* [36] (1972؛ 2006) أنظمة التعليم العالي الوطنية وفقاً لنســبة الالتحاق الإجمالية إلى ثلاث مجموعات على أنها نخبوية (نســـبة الالتحاق الإجمالية أقل من 15%)، اقليمية (نسبة الالتحاق الإجمالية بين 15-50%)، وعالمية (نسبة الالتحاق الإجمالية فوق 50%). سيكون من المرغوب فيه تقديم بيانات عن صـافي التسـجيل لتتوافق مع تصـنيف ترو Trow ولكن في هذه الحالة، سيتم استخدام نسب التسجيل الإجمالية لأنها البيانات الأكثر شيوعاً على مستوى العالم. وفقاً لـــ *بيركين* Perkin (2006)، في عام 1860، كانت نسبة الالتحاق الإجمالية 0.46% في أوروبا، و 1.1% في الولايات المتحدة. كما كانت القيم المقابلة لعام 1900 0.88% و 2.3% على التوالي، مما بشـــر ببداية النمو في الالتحاق وتحويل نظام التعليم إلى نظام مختلف عن النظام النخبوي الذي كان شائعاً فيما مضى.

في الفترة الممتدة بين عامي 1860-1930، ارتفع عدد الطلاب الجامعيين من 3385 إلى 37255 في بريطانيا، ومن 12188 إلى 97692 في ألمانيا، ومن 5000 إلى 43600 في روسـيا. وارتفع معدل الالتحـاق غير الجـامعي، بمـا في ذلك تدريـب المعلمين، من 2129 إلى 28954 في بريطانيا، ومن 5797 إلى 37199 في ألمانيا، ومن 3750 إلى 247300 في روسـيا. وعلى الرغم من أنَّ معدلات الالتحاق كانت لا تزال منخفضـــة جداً حتى في عام 1930 بنســبة بلغت 1.9% في بريطانيا و 2.6% في ألمانيا و 4.3% في روسـيا، إلا أنها كانت بداية لانتشـار التعليم العالي. من ناحية أخرى، ارتفع إجمالي الالتحاق بمؤســســـات التعليم العالي في الولايات المتحدة من 24464 طالباً في عام 1860 إلى 783100 طالباً في عام 1930، مع زيادة مقابلة في نســـبة الالتحاق الإجمالية وصـــلت من 3.1% إلى 15.0% (جاروش 1983 ؛ رينجر 2004). وهكذا، وبحلول عام 1930، كان التعليم العالي قد انتشر بالفعل في الولايات المتحدة، بينما كان لا يزال نخبوياً[37] في أوروبا وفقاً لتصنيف ترو.

في عام 1955، بلغ متوسـط معدل الالتحاق الإجمالي 4.5% فقط في أوروبا الغربية، وزاد إلى 10.3% في عام 1965 و 19.5% في عام 1975 و 24.3% في عام 1985. وبلغ متوسط القيم المقابلة للقيم الســـابقة لكل من الولايات المتحدة وكندا وأســـتراليا ونيوزيلندا معا 12.5%، 24.3%، 36.6%، 46.8% على التوالي (راميريز وريـدل 1991). وهكـذا، تم تكثيف التعليم العالي في أوروبا الغربية في أواخر الستينيات وأوائل السبعينيات، بعد حوالي ثلاثة عقود من انشاره في الولايات المتحدة.

[36] مارتن ترو: أحد العلماء الأكثر تأثيراً في دراسات التعليم العالي في النصف الثاني من القرن العشرين. اشتهر بتصوره لتطوير التعليم العالي في ثلاث مراحل - أنظمة النخبة والاقليمية والعالمية.

[37] خاص بالنخبة دون عامة الشعب

أمّا بالنسبة للنمو الهائل في أعداد الطلاب في جميع أنحاء العالم، فقد حصل ذلك بعد الحرب العالمية الثانية. ففي الفترة الممتدة بين عامي 1955 و 1994، زاد عدد الطلاب في النرويج بواقع إثنين وثلاثين ضعفاً؛ وأربعة وعشرين ضعفاً في إسبانيا؛ وخمسة عشر ضعفاً في البرتغال؛ وأربعة عشر ضعفاً في اليونان؛ واثني عشر ضعفاً في كل من النمسا وفنلندا وإيطاليا والمملكة المتحدة؛ وأحد عشر ضعفاً في فرنسا وألمانيا وأيرلندا؛ وعشرة أضعاف في كل من الدنمارك والسويد؛ وتسعة أضعاف في سويسرا؛ وثمانية أضعاف في بلجيكا؛ وسبعة أضعاف في هولندا (جون كلود أيشر 1998). في عام 1950، كان هناك 2296000 طالباً في الولايات المتحدة، و 1247000 طالباً في الاتحاد السوفيتي، و 391000 طالباً في اليابان، و 262000 طالباً في الهند، و 139000 طالباً في الصين، وكانت هذه الدول الخمس تمثل 69% من معدل الالتحاق العالمي (اليونسكو 1970). في عام 1970، زاد عدد الطلاب الملتحقين ليصل في الولايات المتحدة إلى 8498000، وإلى 4580000 في الاتحاد السوفيتي، و 1819000 في اليابان، و 20009 في الهند (اليونسكو 1972). من ناحية أخرى، نما الالتحاق في الصين ليصل إلى 500993 بين عامي 1975 و 1976. وفي الفترة الممتدة بين عامي 1990 و 1991، التحق 3822371 طالباً في مؤسسات التعليم العالي الصينية؛ ووصلت الأرقام الخاصة بالاتحاد السوفيتي والهند واليابان إلى 5100000 و 4950974 و 2899143 على التوالي (اليونسكو 1999).

في عام 1955، كان هناك 30792 من طلاب التعليم العالي في أستراليا؛ ووصل الرقم في عام 1975 إلى 273137، وفي عام 1985 وصل عددهم إلى 370016 (*مارغنسون* [38] 2002). ارتفع عدد الطلاب في مؤسسات التعليم العالي في الفترة الممتدة بين عامي 1970 و 1990 من 201436 إلى 1529244 في كوريا، ومن 10995 إلى 75178 في ماليزيا، ومن 13683 إلى 50742 في سنغافورة، ومن 203473 إلى 535064 في تايوان، إذ تتوافق هذه المعدلات مع معدلات النمو السنوية التي يبلغ متوسطها 20% في كوريا وماليزيا في سبعينيات القرن العشرين (*سينغ* 1991). بالنسبة لتايوان، فقد بلغت نسبة الالتحاق الإجمالية 15% في عام 1977؛ وارتفعت النسبة إلى 85% في عام 2008. بين عامي 1955 و 1986، تضاعف الالتحاق بنسبة 112% في نيجيريا، و 103% في كينيا، و 87% في مدغشقر، و 63% في فنزويلا، و 60% في الكونغو، و 36% في إندونيسيا، و 33% في تايلاند (*شيفيليه* [39] *وإيشر* 2002). في الفترة الممتدة بين عامي 1974 و 2009، زاد الالتحاق بنظام التعليم العالي التركي من 262000 إلى 2532622 طالباً، وارتفع معدل الالتحاق الإجمالي، الذي كان 4% فقط في عام 1965 و 6% في 1980، إلى 36.8% في عام 2005 (*إيردوغين وغوروز*، 2008، *باربلان*، 1969). منذ عام 1960، نما الالتحاق في إفريقيا بمعدل سنوي متوسط قدره 9%. في يومنا هذا، هناك في إفريقيا الآن أكثر من 300 مؤسسة عامة وأكثر من 1000 مؤسسة خاصة للتعليم العالي، حيث يلتحق بها ما يقرب من 5 ملايين طالب (*تيفيرا* [40]2005).

---

[38] سايمون مارجينسون أستاذ التعليم العالي الدولي في معهد كلية لندن الجامعية للتعليم، .وهو أيضاً مدير مركز التعليم العالي العالمي ورئيس تحرير التعليم العالي.

[39] فلور شفيلييه أستاذ بقسم اللغة الإنجليزية بجامعة ولاية تكساس

[40] يعمل سليمان تيفيرا حالياً في قسم الطب النفسي بجامعة أديس أبابا.

يقدر *راميريز* [41] و*وريدل* في عام 1991 و*سكوت* في عامي 1998 و 2000 أنه من بين 1854 جامعة تأسست بين عامي 1200 و 1985، تم تأسيس ثلاثة أرباع هذه الجامعات منذ عام 1900 حتى الآن، وتم تأسيس 1101 جامعة (59% من العدد الاجمالي) بين عامي 1950 و 1985. ومع ذلك، كان الهدف الوحيد من هذه الجامعات هو تلبية الطلب المتزايد على التعليم العالي كما تم إنشاء أنواع جديدة من مؤسسات التعليم العالي يشار إليها عموماً بمؤسسات التعليم العالي غير الجامعية، من أجل تلبية الطلب من الطلاب ذوي الخلفيات والدوافع والآفاق المهنية المتنوعة بشكل متزايد بطريقة فعالة من حيث التكلفة حيث كانت هذه المؤسسات التعليمية بشكل عام ذات توجه مهني وذات برامج تعليمية قصيرة المدة.

تمثل الجامعة المفتوحة، التي تأسست في المملكة المتحدة عام 1969 نوعاً جديداً من مؤسسات التعليم العالي إذ كانت بمثابة نموذج لمؤسسات التعليم التي تعتمد نظام التعليم عن بعد والتي ظهرت لاحقاً في العديد من البلدان.

وهكذا، ظهرت أنظمة التعليم العالي الوطنية التي تضمنت بالإضافة إلى الجامعات، مؤسسات التعليم عن بعد والمؤسسات المهنية التي تعتمد برامج تعليمية قصيرة المدة. يتم تصنيف مؤسسات التعليم المهني عموماً بأنها مؤسسات غير جامعية وسبب ذلك، أنَّ مصطلح "جامعة" يرتبط بشكل تقليدي، وليس بالضرورة، بالمؤسسات التي تجري نشاطات علمية وبحثية وبتلك التي لديها القدرة لمنح درجة الدكتوراه. بحلول سبعينيات القرن العشرين، كانت أنظمة التعليم العالي الوطنية في البلدان المتقدمة، تتألف عموماً من

(1) الجامعات البحثية العامة والخاصة

(2) الجامعات الأهلية (وفي أغلب الاوقات تشبه هذه الجامعات الجامعات العامة لأنها غير ربحية)

(3) أنواع مختلفة من المؤسسات غير الجامعية التي تقدم برامج تعليمية مدتها سنتان وأربع سنوات والتي تقدم برامج تعليمية تؤهل للحصول على درجات علمية على مستوى البكالوريوس بالنسبة لأولئك المهتمين بالتعليم المهني.

(4) مؤسسات التعليم عن بعد، والتي كانت مؤسسات عامة بشكل حصري تقريباً في ذلك الوقت.

وهكذا، أصبحت مصطلحات التعليم العالي والتعليم العالي غير الجامعي والتعليم ما بعد الثانوي تشمل كل ما سبق. وفقاً لأحدث الأرقام المتاحة من اليونسكو للشبكة الدولية للجامعات UNESCO-IAU، هناك حالياً 9760 مؤسسة على المستوى الجامعي بالإضافة إلى ما يقرب من 8000 مؤسسة للتعليم العالي في 184 دولة ومنطقة حول العالم [42]. ومع ذلك، في الأنظمة الوطنية المتطورة بالكامل، يتم تصنيف المؤسسات التعليمية وفق دور ومهمة كل مؤسسة تعليمية سواء أكانت تعليمية أو موجهة نحو البحث أو التعليم الأهلي وما إلى ذلك، بالإضافة إلى اختلاف دورها سواء أكانت مؤسسة تعليم عامة أو خاصة.

[41] فرانسيسكو أو. راميريز، أستاذ التربية وعلم الاجتماع في جامعة ستانفورد حيث يشغل أيضاً منصب العميد المشارك لشؤون أعضاء هيئة التدريس في كلية الدراسات العليا للتربية.

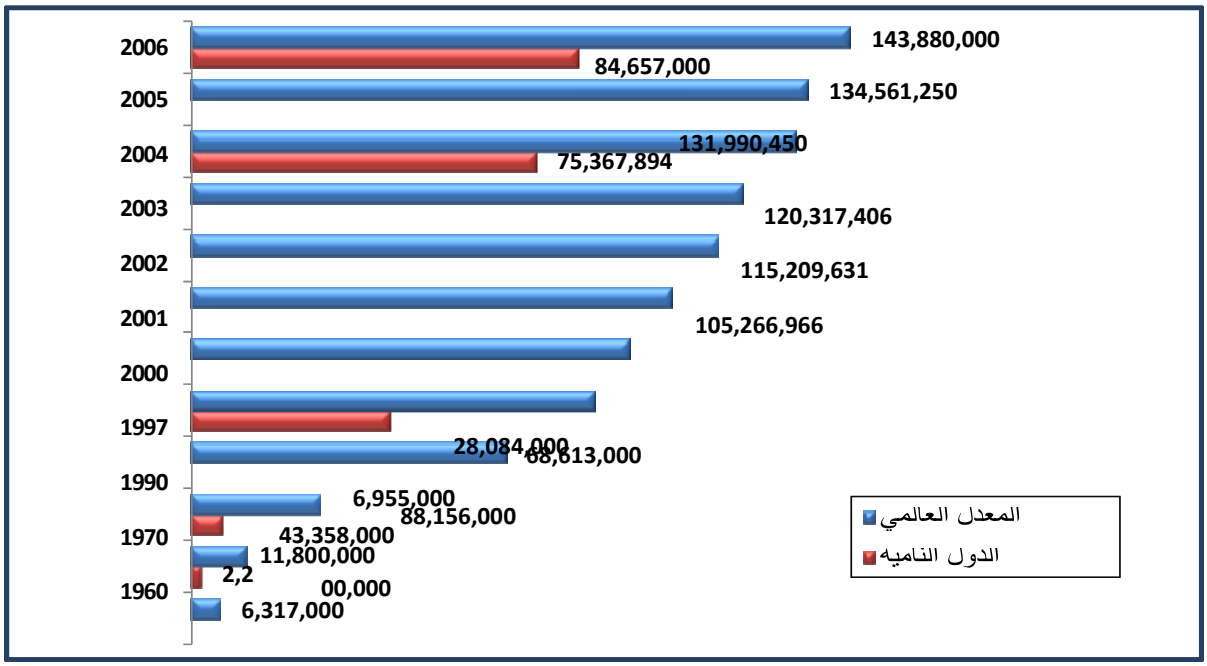
[42] www.unesco.org.iau/onlinedatabases/list.html accessed on March 16, 2009.

في العديد من البلدان، بما في ذلك الولايات المتحدة وأوروبا الغربية، قامت المؤسسات غير الجامعية بتلبية جزء كبير من الطلب المتزايد ؛ وفي بعض الأحيان، كانت معدلات التحاق الطلاب فيها تبلغ نصف عدد الطلاب الملتحقين على المستوى المحلي.

ارتفع معدل الالتحاق الإجمالي الذي بلغ 2.1% في المتوسط عام 1955 (*رامزر وريدر* 1991) في جميع أنحاء العالم، إلى 7.7% في عام 1965 (اليونسكو 1980)، و 10.7% في عام 1975 وصولاً إلى 12.9% في عام 1985 (اليونسكو 1999). كانت الأرقام المقابلة للبلدان المتقدمة في السنوات المذكورة 6.0% (راميريز وريدل 1991)، 19.2% (اليونسكو 1985)، 33.5% (اليونسكو 1999) و 38.6% (اليونسكو 1999) ؛ و 0.9% (رامزر وريدر 1991) و 2.8% و 3.9% و 6.6% (اليونسكو 1999) للبلدان النامية على التوالي. وهكذا، أصبح الالتحاق بالتعليم العالي بسرعة مؤشرا ودليلاً على التنمية.

يوضح الشكل 1، المقتبس من إحصاءات اليونسكو، أن الالتحاق بالتعليم العالي العالمي، الذي بلغ 6317000 في عام 1950 قد ارتفع ليصل إلى 28084000 في عام 1970 و 68613000 في عام 1990، و 88156000 في عام 1997. وكانت الزيادة في البلدان النامية أكثر دراماتيكية إذ بلغت الاحصاءات أن الزيادة وصلت من 2200000 طالباً في عام 1960 إلى 6955000 في عام 1970 وإلى 43358000 في عام 1997، وهو ما يمثل أكثر من نصف الإجمالي العالمي في عام 1997. في يومنا هذا، يُنظر إلى زيادة الالتحاق بالتعليم العالي على أنها معيار عالمي ثابت حيث ذكرت اليونسكو (2003) أن العتبة التاريخية البالغة 100 مليون قد تم تجاوزها في عام 2001، كما تشير أحدث بيانات اليونسكو إلى أن الالتحاق العالمي في عام 2006 قد بلغ 143880000 طالباً (اليونسكو 2008).

الشكل الأول: الإلتحاق العالمي بالتعليم العالي



المصادر: اليونسكو (1970؛ 1975؛ 1999؛ 2003؛ 2004؛ 2006؛ 2008).

http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=175

وربما يكون نمط تسجيل الطلاب في جميع أنحاء العالم أمراً ذا أهمية كبيرة. يوضح الجدول التالي توزيع معدلات تسجيل الطلاب العالمي حسب قارات العالم ومناطقها الاقليمية. تمثل منطقة شرق آسيا والمحيط الهادئ إلى جانب أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية أكثر من نصف معدلات التسجيل العالمي بنسبة بلغت 54% وذلك في الفترة الممتدة بين عامي 2002 و 2006. كما يبين الجدول 2.1 متوسط معدلات النمو السنوية للفترة الممتدة بين عامي 1991 و 2004. الأمر المهم في هذا السياق أن جميع الدول أظهرت نمواً كبيراً في معدلات تسجيل الطلاب، وكان المتوسط العالمي مثيراً للإعجاب حيث بلغت نسبته 5.1%.

مدفوعة بالنمو الهائل في الالتحاق بالمدارس في الصين، شهدت منطقة شرق آسيا والمحيط الهادئ أعلى نمو في أعداد الطلاب المسجلين بمتوسط معدل نمو سنوي قدره 8.1% كما بلغت الزيادة في الالتحاق بالتعليم العالي في هذه المنطقة 25 مليون طالب في الفترة الممتدة بين عامي 1999 و 2006 و 33 مليون في الفترة الممتدة بين عامي 1991 و 2006. كان متوسط معدل النمو السنوي في هذه المنطقة مذهلاً بنسبة بلغت 11% بين عامي 1996 و 1999 كما أدت معدلات النمو هذه التي تجاوزت معدلات النمو السكاني إلى زيادة أكثر من ثلاثة أضعاف في معدل التسجيل الإجمالي، من 7% في عام 1991 إلى 24% في عام 2006. . أدى النمو الذي شهدته الهند إلى زيادة في تسجيل الطلاب بالمدارس في جنوب وغرب آسيا، مما أدى إلى مضاعفة معدل التسجيل الإجمالي من 6% في عام 1991 إلى 12% في عام 2006. وبلغ معدل النمو في التسجيل في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى 7.2% في الفترة بين عامي 1991 و 2004، لكنها لم تكن قادرة على التعامل مع النمو السكاني في الفئة العمرية الثالثة. كانت آسيا الوسطى هي المنطقة الوحيدة التي لم تشهد نمواً كبيراً في تسجيل الطلاب في مؤسسات التعليم العالي.

الاقليم	معدلات التسجيل			GPI **	معدل النمو	الهيئة التدريسية	نسبة التسجيل الإجمالية				
	2002	2004	2006		04-91		91	99	02	04	06
الدول العربية	5,939,658	6,517,436	7,038,000	1.00	7.9	280,000	11	19	20	21	22
أوروبا الوسطى والشرقية	16,224,692	18,509,355	20,125,000	1.25	5.0	1,255,000	33	39	48	54	66
آسيا الوسطى	1,627,339	1,883,736	1,974,000	1.10	0.4	142,000	29	19	23	25	26
شرق آسيا والمحيط الهادئ	30,812,401	38,852,387	43,777,000	0.95	8.1	2,710,000	7	13	19	23	24
أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي	13,094,561	14,601,908	16,247,000	1.16	5.1	1,249,000	17	21	26	28	34
أمريكا الشمالية	31,180,813	32,818,944	33,752,000	1.33	1.9	2,600,000	52	61	67	70	80

وأوروبـــا الغربية											
جـنـــوب وغرب آسيا	13,582,983	15,465,266	17,253,000	0.76	6.8	777,197*	6	nd	9	11	9
الصـــحراء الـكـبـرى الأفريقية	2,747,184	3,300,418	3,723,000	0.67	7.2	153,000	3	4	4	5	4
العالم	115,209,631	131,999,450	143,899,000	1.06	5.1	9,165,000	14	18		24	25

الجدول 1: توزيع التسجيل العالمي حسب المناطق

يبدو أن التكافؤ بين الجنسين، وفقاً لمؤشر التكافؤ بين الجنسين ** قد تحقق في العالم ككل مع الأخذ بالحسبان أنَّ دول شرق آسيا والمحيط الهادئ، وجنوب وغرب آسيا، وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى لا تزال بحاجة إلى بذل المزيد من الجهد في هذا المجال.

كما يوضح الجدول 1 عدد أعضاء الهيئة التدريسية في مناطق مختلفة من العالم. كان المتوسط العالمي لنسبة الطلاب / أعضاء هيئة التدريس يقدر بـــ 15.7 في عام 2006. وقد سجلت مناطق أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية وأمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي أدنى النسب حيث بلغت 13.0 طالب لكل مدرس فيما سجلت كل من الدول العربية وجنوب الصحراء الأفريقية أعلى نسبة حيث بلغت 25.1 و 24.3 على التوالي.

يوضح الشكل 2 البلدان العشرين الأولى فيما يتعلق بأعداد تسجيل الطلاب. تمثل الصين والولايات المتحدة والهند وروسيا واليابان، وهي البلدان الخمسة الأولى، أقل من نصف الالتحاق العالمي بقليل بنسبة بلغت 46%. تلفت منظمة اليونسكو (2003) الانتباه إلى الإنجازات الرائعة التي حققتها الصين والهند في الماضي القريب. تضاعف الالتحاق في الصين ثلاث مرات تقريباً خلال فترة قصيرة نسبياً في حين تضاعف العدد في الهند أكثر من الضعف من 6.2 مليون طالب في عام 1993 إلى 12.9 مليون طالب في عام 2006. وشكلت هاتان الدولتان أكثر من 28% من الالتحاق العالمي في عام 2006.

الشكل 2: أعلى عشرين دولة في معدلات التسجيل الوطني بالتعليم العالي، 2006

الدولة	معدل التسجيل الوطني
الصين	23,361,000
الولايات المتحدة الأمريكية	16,611,711
الهند	12,853,000
روسيا	9,167,000
البرازيل	4,572,000
اليابان	4,091,130
إندونيسيا	3,657,000
كوريا	3,204,000
إيران	2,829,000
أوكرانيا	2,819,000
مصر	2,594,000
تايلاند	2,504,000
الفلبين	2,484,000

المملكة المتحدة	2,469,895
المكسيك	2,447,000
تركيا	2,342,898
فرنسا	2,283,300
بولندا	2,146,000
الأرجنتين	2,083,000
إيطاليا	2,029,000

المصدر: *غوروز*، 2008

بالنظر إلى حالات البلدان الفردية نجد أنَّ هناك بعض مستويات النمو الرائعة. ففي عام 1950، كان هناك 139200 طالب فقط في مؤسسات التعليم العالي الصينية، وكان معدل الالتحاق الإجمالي لا يتجاوز 0.26%. في عام 1978، عندما تخلت الصين عن نسخة *ماو تسي تونغ*[43] Mao Zedong من الشيوعية وانفتحت على الاقتصاد العالمي، ارتفع عدد الطلاب الملتحقين بها ليصل إلى 1321900 وكان معدل الالتحاق الإجمالي لا يزال خجولاً بنسبة لا تتعدى 1.56% في حين كانت الأعداد المقابلة من الطلاب في عام 1985 تبلغ 3558700 طالب ونسبة إجمالية قدرها 2.84% (*زاي وهونغ* 2005). بعد الإصلاحات الشاملة التي أبرمت في تسعينيات القرن المنصرم، يمكن الآن تصنيف مؤسسات التعليم العالي الصينية الحالية إلى ثلاثة أنواع رئيسية: المؤسسات العامة، ومؤسسات البالغين، والمؤسسات الخاصة. كان هناك 1683 مؤسسة عامة في عام 2004 تضم جامعات عامة وكليات تبلغ مدة برامجها الدراسية أربع سنوات والكليات المتوسطة (يطلق عليها باللغة الصينية Zhuangke Xuexiao[44]) وكليات التعليم المهني العالي والكليات المستقلة. يتم تمويل جميع المؤسسات العامة من قبل وزارة التعليم حيث تقوم بالإشراف عليها إدارياً، أو يتم الاشراف عليها من قبل وزارة أخرى أو من قبل وكالة مركزية أخرى، أو من قبل بلديات على مستوى المقاطعات والمحافظات. تتألف مؤسسات البالغين البالغ عددها 528 مؤسسة في عام 2004 من كليات العمال وكليات الفلاحين وكليات الكوادر الإدارية وأنواع مختلفة من مؤسسات التعليم عن بعد. تدار غالبية مؤسسات البالغين وتمول من قبل السلطات المحلية، فيما يتم تمويل عدد قليل منها من الوزارات المركزية، وهناك مؤسستان خاصتان فقط (*هونغ* 2003). يتألف الطلاب بالمجمل من عدة فئات هي طلاب جامعيين وطلاب دراسات عليا بدوام كامل في المؤسسات العامة، وطلاب في مؤسسات البالغين، ومتعلمين موجهين ذاتياً في مؤسسات التعليم عن بُعد (*زاي وهونغ* 2005).

في 4 أيار عام 1998، عندما كشف الرئيس السابق آنذك جيان زيمينغ عن مشروع 985[45]، الذي يهدف إلى دفع عجلة إنشاء اقتصاد المعرفة من خلال بناء الجامعات والكليات، كان

[43] ماو تسي تونغ، المعروف أيضاً باسم الرئيس ماو، وكان ثورياً شيوعياً صينياً كان الأب المؤسس لجمهورية الصين الشعبية التي حكمها كرئيس للحزب الشيوعي الصيني منذ تأسيس جمهورية الصين الشعبية في عام 1949 حتى وفاته في عام 1976.

[44] تترجم بشكل حرفي المدرسة المهنية أو الكلية التقنية أو مدرسة التدريب.

[45] مشروع 985 عبارة عن مبادرة تم الإعلان عنه لأول مرة من قبل الأمين العام للحزب الشيوعي الصيني جيانغ تسه مين في الذكرى 100 لتأسيس جامعة بكين في 4 مايو 1998، لتعزيز تطوير وسمعة نظام التعليم العالي الصيني من خلال تأسيس جامعات عالمية المستوى في القرن الحادي والعشرين

هناك ما مجموعه 8156500 طالباً في نظام التعليم العالي الصـــيني، بما في ذلك 3525000 ما يسمى بالمتعلمين وفق نظام التعليم الذاتي، وبلغ معدل الالتحاق الإجمالي 8.62%.

دون الحديث عن الطلاب الخاضـــعين لنظام التعليم الذاتي، بلغ عدد الطلاب الملتحقين بالبرنامج 6429900 وكان معدل الالتحاق الإجمالي 6.80%. زاد عدد الطلاب المتفرغين، بما في ذلك طلاب الدراســـات العليا، والذي كان حينها 3610000، بأكثر من ثلاثة أضـــعاف إلى 11736000 في عام 2003، وإجمالي عدد الطلاب من جميع الأنواع إلى 22525000، وهو ما يعادل متوسط نمو سنوي بمعدل حوالي 25%. من ناحية أخرى، ارتفع عدد المعلمين المتفرغين في المؤسسات النظامية من 410000 إلى 724700 في نفس الفترة، وهو ما يعادل معدل نمو سنوي متوسط قدره 12%.

توقعات مذهلة تلك التي قدمها كل من زاي وهونغ عام 2005 حيث كانت تتراوح تقديراتهم لإجمالي تســـجيل الطلاب في عام 2020 من 23.55 مليون إلى 30.90 مليون طالب، مع معدل إجمالي يتراوح بين 36.3% و 47.7%. نظراً لأن عدد المســـجلين كان بالفعل أكثر من 23 مليوناً في عام 2006، فمن المحتمل جداً أن يكون عدد الطلاب في نظام التعليم العالي الصيني أعلى بكثير من 30 مليون بحلول عام 2020.

ومع ذلك، يشير الشكل 3 أيضـاً إلى جانب مظلم من الصورة العالمية حيث يُظهر معدلات تسجيل منخفضـة جداً للبلدان الأقل نمواً والتي تظهر في أسفل الجدول. هناك تباين واسع جداً بين دول العالم إذ يتراوح هذا التباين في البلدان ذات القيم المنخفضـة للغاية بما في ذلك 5% لباكستان و 3% لبوركينا فاســو و 4% لمالي و 2% لبوروندي و 1% لموزمبيق والنيجر، إلى 90% لليونان وكوريا وفنلندا وما فوق 80% للولايات المتحدة ونيوزيلندا.

يشير الشكل 3 أدناه أيضاً إلى سمة مهمة أخرى لمشهد التعليم العالي العالمي حيث يبدو أن هناك حداً يقابل قيمة نسبة التسجيل الإجمالية ويبلغ حوالي 40%، وهو ما أشارت إليه اليونسكو (2003، 7) بالبيان التالي: "تشير التقديرات الحالية إلى الحاجة إلى معدلات التســجيل بحوالي 40 إلى 50% من مجموعة السكان في أي دولة من دول العالم من أجل السماح لبلد ما بالعمل بشكل جيد في عالم تنافسي مبني على أسس العولمة والتدويل."

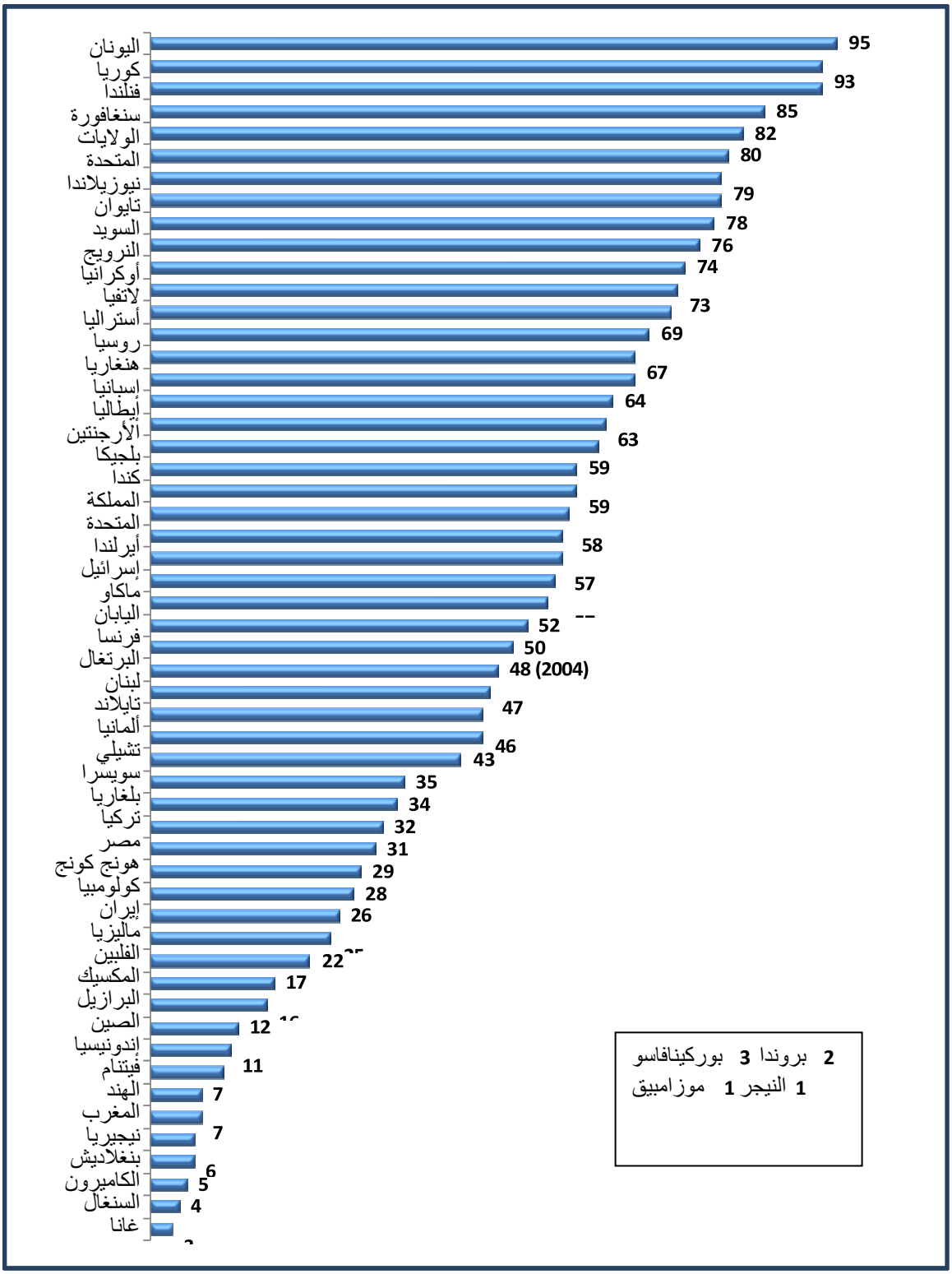
ومع الاخذ بالحسبان كل ما سبق، تبدو الصورة قاتمة بالفعل في العديد من البلدان الأفريقية وحتى بالنسبة لكل من الصين والهند، على الرغم من إنجازاتهما الهائلة في زيادة معدلات تسجيل الطلاب في الماضـــي القريب، إلا أنّ الطريق ما زالت طويلة جدّاً أمامهما؛ ولهذا الســـبب، فإن اليونســـكو (2003) تدافع الآن عن برنامج عالمي للتنمية والتعاون في التعليم العالي على أســـاس الالتزامات القوية من قبل الحكومات الوطنية والمجتمع الدولي. من المســـتحســـن أن يكون لمثل هذا البرنامج أهداف وأولويات واضحة مماثلة لتلك الموجودة في برنامج التعليم للجميع للتعليم الأساسي. بعد نشر تقرير فريق العمل المعني بالتعليم العالي والمجتمع (البنك الدولي 2000)، بدأ البنك الدولي بالتركيز على قطاع التعليم العالي بشكل أكبر من قبل في حين كانت سياسة الإقراض الخاصة به في الماضـي ترتكز على معدل تحليل العوائد والموجه بشكل أساسـي نحو المستويات الدنيا من أنظمة التعليم الوطنية (بوسر وآخرون 2004).

وفقاً لمسح حديث أجرته صحيفة فينانشيال تايمز ("الاستعداد لمعركة جديدة من التضخم" والذي نشـــرته بتاريخ 25 كانون الثاني 2006)، ووفقاً لدراســـات قدمها لونغمان بتاريخ 2004، يواجه العالم "تضخماً في عدد الشباب". في الوقت الحاضر، هناك 2.8 مليار شخص دون سن الخامسة والعشرين. بحلول عام 2015، سيصل عدد الشباب العالمي إلى 3 مليارات، يعيش 2.5 مليار منهم في البلدان النامية. بناء على ما سبق، أصبح تعليم الشباب ليكونوا مواطنين منتجين قابلين للتوظيف في الاقتصاد العالمي القائم على المعرفة تحدياً عالمياً كبيراً.

التمرين الأول:
انظر إلى الشكل 3 وحدد دولتين تعرفهما بما في ذلك دولتك إذا كانت مدرجة في الجدول. ما هي العوامل التي ساهمت في الفروق الناجمة عن نسب تسجيل الطلاب الإجمالية بين البلدين؟

التمرين الثاني:
ما رأيك في بيان اليونســـكو (أدناه) الذي يفيد بأن معدلات الالتحاق بالتعليم العالي من 40-50% هي عامل أساسي لأي بلد من البلدان لكي يستطيع مواكبة عالم مبني على أسس العولمة والتدويل. هل تعتقد أن هذا الهدف منطقي ومعقول؟

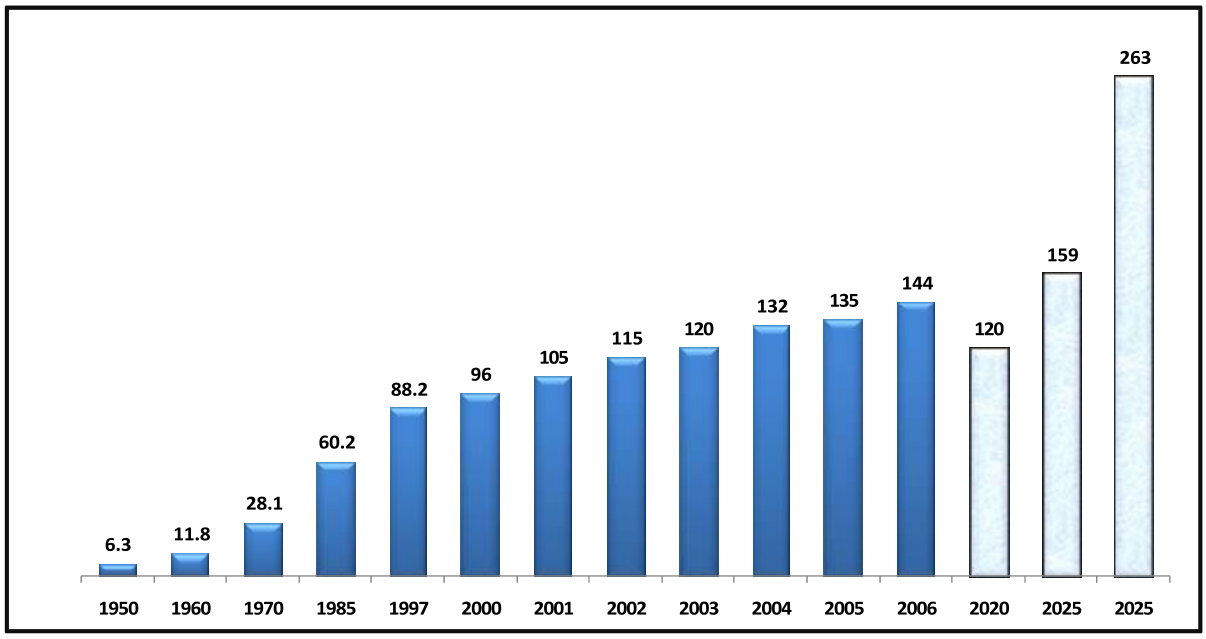
الشكل 3: نسبة الالتحاق الإجمالية في عدد من البلدان لعام 2006



في الختام، يبدو أن النمو في الطلب على التعليم العالي سيستمر قدماً. يوضح الشكل 4 توقعات مختلفة للطلب العالمي على التعليم العالي. تختلف القيم المتوقعة لعام 2025 لتصل من

125 إلى 263 مليون طالب، ونظراً لأن القيمة السابقة قد تم تجاوزها بالفعل، فمن المحتمل جداً أن يتم تجاوز الحد التاريخي الثاني البالغ 200 مليون طالب بحلول عام 2025. بالنسبة للحظة الحالية، ما هو مؤكد الآن هو أن الطلب على شكل من أشكال التعليم ما بعد الثانوي سيستمر في الزيادة في الفترة القريبة التي يمكن تصورها في المستقبل. يتوقع برنامج التنمية الدولية للجامعات الأسترالية) أنه في عام 2025، سيتولد 56% من الطلب العالمي على التعليم العالي في كل من الصين والهند وماليزيا وكوريا (برنامج التنمية الدولية للجامعات الأسترالية 2002 مقتبس في بيرمان 2004). كما تؤكد البيانات الصادرة من الصين هذا الاتجاه العام بشكل واضح في تكوين الطلب العالمي المستقبلي على التعليم العالي.

الشكل 4: الطلب العالمي المتوقع على التعليم العالي



المصادر: أ) 1950-2006: الشكل 1 ؛ 2020-2025 تم توضيح هذه التوقعات.

ب) 2020 : *آرباش وتيشلر* (2001)

ج) 2025: برنامج التنمية الدولية (2002) تم اقتباسه من كتابات *ديفيس* (2003) *وأولسن* (2003) وبيرمان (2004).

الجزء الثاني: التحولات الديموغرافية والطلاب غير التقليديين

كان للطلب المتزايد على التعليم العالي آثارٌ ديموغرافية مختلفة على البلدان المتقدمة والنامية حيث تشكل المجموعة العمرية ذات الصلة وربما البالغون الذين فاتهم التسجيل من قبل نسبة أغلب الطلاب المسجلين، ومن المرجح أن يستمر هذا الأمر على ما هو عليه في المستقبل القريب. من ناحية أخرى، في حالة البلدان المتقدمة ذات الاقتصادات القائمة على المعرفة، ليس هناك طلب للحصول على مهارات أعلى لدى القوة العاملة فحسب، بل هناك حاجة أيضاً إلى التحديث المستمر للتكيف مع الطلب المتغير وخلق معرفة جديدة. تؤدي الاستعانة بمصادر خارجية إلى زيادة عدد العمال المشردين في الصناعات التحويلية في البلدان المتقدمة، فأولئك الذين فقدوا وظائفهم نتيجة لهذا التغيير هم بأمس الحاجة لإعادة تدريبهم إذا كانوا يرغبون بإعادة توظيفهم في وظائف أخرى.

علاوة على ذلك، فإن العديد من البلدان المتقدمة التي انتقلت من الاقتصاد الصناعي إلى الاقتصاد القائم على المعرفة تواجه مشكلة شيخوخة السكان، مما يزيد العبء على القوى العاملة ويجهد موارد أنظمة الضمان الاجتماعي. تُظهر توقعات قسم السكان بالأمم المتحدة، المقتبسة في كتابات ديفيس (2003، 71)، أن الانخفاض في عدد السكان في الفترة 2000 إلى 2050 سيكون 30.3% لروسيا، و 19% لسويسرا، و 13.6% لليابان، و 3.8% لألمانيا كما تظهر أحدث البيانات الصادرة عن البنك الدولي (2006، الصفحات 46 إلى 48) أن عدد سكان ألمانيا سينخفض من 82.5 مليون في 2004 إلى 82.3 مليون في 2020، وفي اليابان من 127.8 مليون إلى 126.7 مليون، وروسيا من 143.8 إلى 133.1 مليون، بينما سيبقى تعداد سكان سويسرا ثابتاً دون تغيير. من ناحية أخرى، سيزداد عدد سكان الصين من 1296.2 مليون شخص إلى 1423.9 مليون، والهند من 1079.7 مليون إلى 1332.0 مليون.

وبالتالي، فإن الحاجة إلى التعلم مدى الحياة آخذة في التوسع. وهذا يؤدي بدوره إلى عدم وضوح بين الشهادات الأولية وشهادات التعليم المستمر وبين المؤسسات التعليمية التي تقدم البرامج التعليمية في المرحلتين الثانوية والجامعية. يعد قطاع التعليم الإضافي (FE) في المملكة المتحدة وقطاع التعليم التقني والتعليم الإضافي (TAFE) في أستراليا نظامين تعليميين من بين العديد من الأنظمة المماثلة الموجودة في معظم البلدان المتقدمة. تشتمل هذه الأنظمة على مؤسسات متنوعة تسجل الطلاب في مجموعة واسعة من الأعمار.

من الواضح أن مؤسسات التعليم العالي، بما في ذلك الجامعات (في معظم الحالات)، وخاصة في البلدان المتقدمة، تتعرض لضغوط متزايدة لخدمة عملاء أكثر تنوعاً، بما في ذلك، بالإضافة إلى الفئة العمرية المناسبة لتسجيل الطلاب والطلاب العاملين والطلاب البالغين وطلاب الدوام الجزئي وطلاب الدوام النهاري والطلاب المسجلين في برامج الدرجات العلمية والطلاب الذين يسجلون على دورات تعليمية تؤدي إلى مؤهلات مهنية جديدة، وما إلى ذلك من تنوع (هوري 1992). بعبارة أخرى، أصبح الطلاب غير المتفرغين الذين يعملون بدوام كامل جزءاً من مشهد التعليم العالي، وينشأ سوق "الكسب والتعلم" في العديد من البلدان (فان دير ويند [46] 2002).

[46] فان دير ويندي هو أستاذ في التعليم العالي في جامعة فريجي بأمستردام وأستاذ زائر في مركز سياسة التعليم العالي.

التمرين 3:

ما هي الاتجاهات الديموغرافية الرئيسية في بلدك وفي دول منطقتك؟ ما هي الآثار المترتبة على توفير التعليم العالي لبلدك في السنوات العشر القادمة؟

في الولايات المتحدة الأمريكية، أغلب الطلاب اليوم هم أولئك الأكبر سناً والذين يعملون ويتعلمون وذلك وفقاً لتقرير مشروع المستقبل (الربع الأول والثاني والثالث لعام 2002، *موري* 2004). ووفقاً للأرقام الواردة في تقرير "عقول الأعمال" (ذي إيكونوميست، 8 أيلول 2005)، فإن غالبية الطلاب الجامعيين في المؤسسات الأمريكية هم من الإناث، وثلثهم من الأقليات العرقية، وأكثر من 40% تتراوح أعمارهم بين الخامسة والعشرين وما فوق، نصفهم يحضرون بدوام جزئي، ويعمل 80% من الطلاب للمساعدة في إعالة أنفسهم. وفي المملكة المتحدة، يتزايد التحاق الطلاب الأكبر سناً (وودلي وويلسون 2002) وكذلك الأمر في أستراليا (دوبسون 2001)، وفي النمسا وكندا وألمانيا وأيرلندا واليابان ونيوزيلندا والسويد (*شويتز وسلولي* 2002).

لقد ظهر لدينا ما يسمى بمؤسسات التعليم العالي غير الجامعية بنوعيها الربحي وغير الربحي في العديد من البلدان بينما كان هناك ازدهارٌ في المؤسسات العامة في الستينيات والسبعينيات من القرن الماضي. يعتبر هذا التقسيم الطبقي والتمايز الآن سمة مرغوبة لأنظمة التعليم العالي الوطنية من أجل معالجة قضايا زيادة الوصول إلى التعليم العالي، والحراك الاجتماعي، والجودة، وخلق المعرفة، والتعلم مدى الحياة، والمهارات الشخصية المطلوبة لدى القوى العاملة في الاقتصاد على المعرفة (البنك الدولي 2000؛ *شويتز وسلولي* 2002 ؛ *أسبورن* 2003).

من المحتمل جداً أن يكون قطاع الخدمات الأسرع نمواً في أي بلد متقدم هو قطاع التعليم المستمر للطلاب البالغين المتعلمين من قبل ومن الواضح أن البلدان التي لديها أنظمة وطنية متباينة وطبقية للتعليم ما بعد الثانوي ستكون في وضع أفضل في هذا الصدد. تحاول الحكومات في كل من أستراليا وكندا والمملكة المتحدة توسيع وتنويع التعليم العالي لتلبية طلب الطلاب واحتياجات سوق العمل من خلال اللجوء إلى مقدمي الخدمات من القطاع الخاص والمهني لتقديم برامج الدرجات العلمية على مستوى التعليم العالي (مرصد التعليم العالي بلا حدود، أيلول 2003، شباط 2004).

www.obhe.ac.uk

من المهم ملاحظة أن سكان أوروبا واليابان يشيخون بنسبة مرتفعة، وحتى الولايات المتحدة، التي تملك معدل شباب مرتفع قياساً بعدد السكان، ستواجه عدداً أقل من العاملين بنسبة 5% بحلول عام 2015 ("نماذج عمل جديدة"، فاينانشيال تايمز، 27 أيلول 2004). إن شيخوخة السكان في البلدان المتقدمة تزيد من الحاجة إلى الهجرة. وعلى نحو مؤكد، يبدو أنه هناك بوادر لهجرة متزايدة للأجانب من جنسيات ولغات وثقافات وعقائد مختلفة إلى البلدان المتقدمة، بما في ذلك اليابان، وهي دولة لم تتكيف ثقافياً مع هذه الظاهرة حيث تملك كل من الولايات المتحدة وأستراليا وكندا ونيوزيلندا الآن سياسات هجرة "انتقائية" تهدف إلى جذب "المهاجرين المهرة". كما قامت ألمانيا وفرنسا والمملكة المتحدة بتغيير قوانين الهجرة والجنسية وبدأت حملات لجذب الشباب من جميع أنحاء العالم للدراسة في جامعاتها.

وفقاً لمقالة حملت عنوان "العولمة تخلق قوة عاملة خاصة بها"، ونُشرت في الفاينانشيال تايمز بتاريخ 6 تشرين الأول/أكتوبر 2005 فأنَّ هناك ما يقدر بنحو 200 مليون إنسان يعيشون ويعملون حالياً خارج بلدانهم الأصلية، أي ضعف عدد هؤلاء المهاجرين منذ خمسة وعشرين عاماً إذ يقتبس كل من دوكوير ومارفوك (2006) من إحصائية الأمم المتحدة التي قدرت عدد المهاجرين الدوليين في عام 2000 بـ 175 مليوناً، بعد أن كان 154 مليوناً في عام 1990. وبلغت التحويلات الرسمية المالية للعمال المهاجرين حوالي 150 مليار دولار أمريكي في عام 2004. السؤال العام هو تأثير الهجرة على بلدان المنشأ وبلدان المقصد، والقضايا المحددة المعنية هي التالية (دوكوير ومارفوك 2006؛ *أوزدين* 2006 ؛ *شيلاراج*، *ماسكوس وماتاو*2006 ؛ *شيف* 2006):

- التحصيل العلمي للمهاجرين ونسبة المهاجرين المتعلمين والمهرة إلى القوة العاملة في بلدان المنشأ.
- قيمة التعليم والمؤهلات التي يتم تلقيها في بلدان المنشأ عند دخول أسواق العمل في بلدان المقصد.
- تعليم أطفال المهاجرين ودمجهم في مجتمعات دول المهجر.
- إقامة "توازن عادل" بين المكاسب الاقتصادية المباشرة (على سبيل المثال، التحويلات المالية) وغير المباشرة (على سبيل المثال، التأثير الإيجابي العام للمغتربين) التي تعود على بلدان المنشأ والآثار السلبية لـ "هجرة العقول".

كما تواجه الولايات المتحدة أيضاً بالفعل بعضٌ من هذه القضايا ومن المتوقع أن يشكل طلاب الأقليات 80% من النمو في الالتحاق بالتعليم العالي. وبالتالي، فإن طلاب الأقليات يمثلون 37% من الطلاب المسجلين في التعليم العالي في الولايات المتحدة (مشروع المستقبل 2000 ؛ نيومان وكوتورار 2001). سيكون ثمانون في المائة من طلاب التعليم العالي المحتملين في الولايات المتحدة بين عامي 2000 و 2015 من السكان غير البيض ونصفهم تقريباً سيكون من أصل إسباني، ومعظم آباءهم لديهم تحصيل تعليمي منخفض ولم يذهبوا أبداً إلى مدرسة أمريكية (*نيومان*، *كورتير وسكيري*2004 ، 165).

الجزء الثالث: صعود قوى السوق في التعليم العالي

تعتبر جامعة بولونيا أولى الجامعات الحديثة، وتعود أصـــولها إلى عام 1088، عندما بدأ الفقيه الشـــهير *إرنيريوس* [47] على الأرجح بتدريس القانون الروماني في بولونيا. لا يهمنا في هذه النقطة تحديداً التسلسل الزمني للجامعة التي يعود زمن إنشائها إلى القرون الوسطى، إنما المهم هو حقيقة أن إيرنيوس كان يقوم بعملية التدريس مقابل اقتطاع رسـوم من الطلاب. بعبارة أخرى، كانت الجامعة في أصـولها مؤسـسـة مدفوعة بالطلب وتمت هيكلتها بدافع قوى السـوق. بعد عدة قرون، أصـــبحت الجامعات محدثة نتيجة قرارات حكومية بالمجمل، وبعد انتشـــار التعليم العالي في الفترة التي أعقبت عام 1945، أصـــبحت الجامعات بشـــكل متزايد تحت ســـلطة وتأثير الدولة (ســـكوت 1998). بحلول سبعينيات القرن الماضـي، تم استيعاب الجامعات فعلياً داخل بيروقراطية الدولة في العديد من البلدان، وحتى في أوروبا ذاتها.

بدءاً من إدارة *ريغان* [48] في الولايات المتحدة وحكومة *تاتشـــر* [49] في المملكة المتحدة، بدأ دور الدولة في الاقتصـاد يتضـاءل حيث أصـبحت السـياسـات الاجتماعية والاقتصـادية تعتمد بشـكل متزايد على قوى السـوق، وأثرت هذه التطورات على حوكمة وتمويل التعليم العالي في جميع أنحاء العالم. وقد وصـــف نيومان وكوتوربيه (2001) نتائج هذا التحول بأنها "غزو قوى الســـوق للعملية الأكاديمية".

وهكذا دخل التعليم العالي حقبة بدأت فيها العديد من العمليات في كثير من البلدان بتحويله من قطاع عام منظم بشـكل أسـاسـي من خلال التنظيم الحكومي إلى قطاع شـبه عام يسـتجيب للطلب والمنافســـة، وما تزال العملية مسـتمرة على ما هي عليه حتى يومنا هذا. جاء ذلك في وقت كان فيه الطلب على شـكل من أشـكال التعليم ما بعد الثانوي ينطلق اسـتجابة لمتطلبات مهارات الاقتصـــادر الجديد في حين كانت الموارد العامة تتقلص. بدأت الحكومات في الضـــغط على مؤســـســـات التعليم العالي للقيام بالمزيد من العمل مع تقديم موارد محدودة؛ ومع مرور الوقت، أصـبح من الواضـح أنه ليس هناك بلد في العالم يسـتطيع تحمل التكلفة الباهظة للتعليم العالي وتوفيره بشـكل مجاني للطلاب، وظهر بشـكل واضـح، أنه على أولئك المسـتفيدين من هذه الخدمة أن يسـاهموا بشـيءٍ من تكاليفها بما في ذلك الطلاب وأرباب العمل (منظمة التعاون الاقتصـــادي والتنمية 1990) وكانت النتيجة، على حد تعبير نيومان وكوترر وســـكوري (2004، 32) "تحولاً من الاعتماد على التنظيم والرقابة (من قبل الدولة وعلى الأموال من الخزانة العامة) إلى استخدام السوق كوسيلة لضمان الأهداف العامة".

في ثمانينيات القرن العشـــرين، ظهر حدثان يتعلقان بمنهجية التعليم، أحدهما في المملكة المتحدة والآخر في الولايات المتحدة وكان لهما تأثير عميق على صـــياغة ســـياســـة التعليم العالي في جميع

---

[47] كان إيرنيريوس، الذي يشار إليه أحياناً باسم المشرع لوسيرنا، فقيهاً إيطالياً، ومؤسس مدرسة المصلين وبالتالي تقليد القانون الروماني في العصور الوسطى. قام بتدريس القانون الروماني المستعاد حديثاً لجستنيان الأول، كوربوس جوريس سيفيليس، ضمن الفنون الحرة في جامعة بولونيا، مدينته الأصلية.

[48] كان رونالد ويلسون ريغان سياسياً أمريكياً شغل منصب الرئيس الأربعين للولايات المتحدة من عام 1981 إلى عام 1989 وأصبح صوتاً مؤثراً للغاية في التيار المحافظ الحديث .قبل رئاسته، كان ممثل هوليوود وزعيم نقابي قبل أن يشغل منصب الحاكم الثالث والثلاثين لولاية كاليفورنيا من 1967 إلى 1975.

[49] أرغاريت هيلدا تاتشر، كانت البارونة تاتشر سيدة دولة بريطانية شغلت منصب رئيسة وزراء المملكة المتحدة من 1979 إلى 1990 وزعيمة حزب المحافظين من 1975 إلى 1990.

أنحاء العالم. قدم التقرير الصـــادر عن لجنة نواب الجامعات والمدراء (CVCP 1985)، المعروف بتقرير جارات نسبة لرئيسها، السير أليكس جارات [50]، التوصيات التالية:

1. يجب أن تكون الجامعات متجاوبة مع السوق.
2. يتولى رئيس الجامعة دور الرئيس التنفيذي.
3. يجب إدخال التقنيات الإدارية في إدارة الجامعة.
4. ينبغي أن تكون تكاليف الوحدة وكفاءة استخدام الموارد من بين الاهتمامات الرئيسية.
5. يجب أن يكون تقويم الأداء الجامعي مبنياً على مؤشرات الأداء النوعية والكمية.

كانت توصيات اللجنة جذرية للغاية في ذلك الوقت لدرجة أنها تعرضت لانتقادات شديدة من قبل الأوســاط الأكاديمية، والتي أشــارت إليها باسـم "الإجراءات الجراراتية" ؛ وسُـخِف تطبيقها عموماً باسم "جارات"، وسميت الفترة التي أعقبت التقرير بـ "فترة ما بعد الجرات".

في عام 1980، أقر الكونجرس الأمريكي قانون بايه دول [51]، الذي ســمح للجامعات بتســجيل براءات الاختراع وتســويق نتائج الأبحاث الممولة اتحادياً والتي أجريت داخل الجامعة. وبالتالي، لم يقتصر الأمر على إنشاء مصدر جديد للدخل للجامعات، بل نمت العلاقات مع الشركات بشكل أقوى، وأصـــبح يُنظر إلى الجامعة على أنها المكان الذي يوفر مبادرات "ذات قيمة تجارية"، وزادت تبرعات الشـركات للجامعات بشـكل كبير (نيومان وكورتر وسـكوري 2004، 62-61). ولعل من الأهمية بمكان أن النظرة التقليدية لمنتجات ومخرجات أنشـــطة الجامعة بدأت تتغير. وفقاً لمقال إخباري ظهر في مجلة وقائع التعليم العالي ("إيرادات الترخيص ونشــاط براءات الاختراع، الســنة المالية 2007." 55 (22)، 28 كانون الثاني 2009.)، فقد كان دخل ترخيص 28 جامعة أمريكية أعلى من 10 ملايين دولار أمريكي في عام 2007. تربعت جامعة نيويورك على رأس القائمة (791 مليون دولار أمريكي)، جامعة كولومبيا (136 مليون دولار أمريكي)، وجامعة كاليفورنيا (98 مليون دولار أمريكي).

يجب أن يضاف إلى تقرير جارات وقانون بايل-دول الأدبيات التي ظهرت حول مسألة أغراض التعليم العالي (*جونستون* 1986؛ *ليسلي وبرينكمان* 198؛ تيلاك 1989 ، منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية 1990؛ بســاكاروبولوس [52] 1992؛ *جونســتون* 1991 ؛ *جونســتون* 1992؛ جونســتون 1993؛ البنك الدولي 1994؛ البنك الدولي 1995؛ وجونستون وأرورا 1998؛ بولسـن وسـمارت 2001). كانت التقارير المختلفة الصـادرة عن البنك الدولي واليونسكو ومنظمة التعاون الاقتصـادي والتنمية، والتي صـورت التعليم العالي على أنه سـلعة شـبه عامة ذات عائد خاص واجتماعي، وليس منفعة عامة بحتة، مؤثرة بشــكل خاص. وإذا كان هذا الأمر يشــير لشــيء، فإنه يعني أن تكاليف

---

[50] السير ألكسندر أنتوني جارات سي بي دي إل، رجل أعمال بريطاني وموظف حكومي كبير. كان خامس مستشار لجامعة برمنغهام . ترأس لجنة من نواب رؤساء الجامعات والمدراء الذين يدرسون سياسة التعليم العالي .أصبح تقرير اللجنة المؤثر يعرف باسم تقرير جارات.

[51] قانون Bayh-Dole أو قانون البراءات والتعديلات على قانون العلامات التجارية (تم تشـــريعه بتاريخ 12 كانون الأول 1980) هو تشـريع أمريكي يتعامل مع الملكية الفكرية الناشـئة عن الأبحاث التي تمولها الحكومة الفيدرالية. يسـمح Bayh-Dole للجامعات التي تتلقى تمويلاً فيدرالياً، مثل جامعة وينسكون-ماديسون أو الشركات أو المنظمات غير الهادفة للربح باختيار متابعة ملكية الاختراع، بدلاً من إلزام المخترعين بتعيين الاختراعات للحكومة الفيدرالية

[52] ولد بساكاروبولوس عام 1937 في أثينا، اليونان .حصل على بكالوريوس .حصل على درجة البكالوريوس في عام 1960 في وطنه قبل مجيئه إلى الولايات المتحدة للدراسات العليا .حصل على درجتي الماجستير والدكتوراه في الاقتصاد من جامعة شيكاغو في عامي 1964 و 1968 على التوالي.

التعليم العالي يجب أن يتحملها جزئياً أولئك الذين استفادوا منه. قدمت هذه الحجة الأساس المنطقي للرسوم الدراسية التي كانت تتماشى مع مخاوف العدالة الاجتماعية وأضفت شرعية عليها. وكما سترون، بحلول منتصف التسعينيات، ارتفع مستوى الرسوم الدراسية كنسبة من النفقات المتكررة في المؤسسات العامة بشكل كبير حتى في البلدان الشيوعية سابقاً مثل فيتنام والصين، حيث كانت أعلى بكثير من 10% و 20% على التوالي (البنك الدولي 1994 ؛ 42).

تزامنت إضافة الرسوم الدراسية ودعوات تنويع الإيرادات مع نظرة جديدة على هياكل الحوكمة. بالإضافة إلى ذلك، شجعت العديد من الحكومات على تطوير المؤسسات الخاصة لتلبية الطلب المتزايد بطريقة لا تضغط على الخزينة العامة. وهكذا، فإن صعود قوى السوق في التعليم العالي تجلى على شكل:

(1) الرسوم الدراسية.

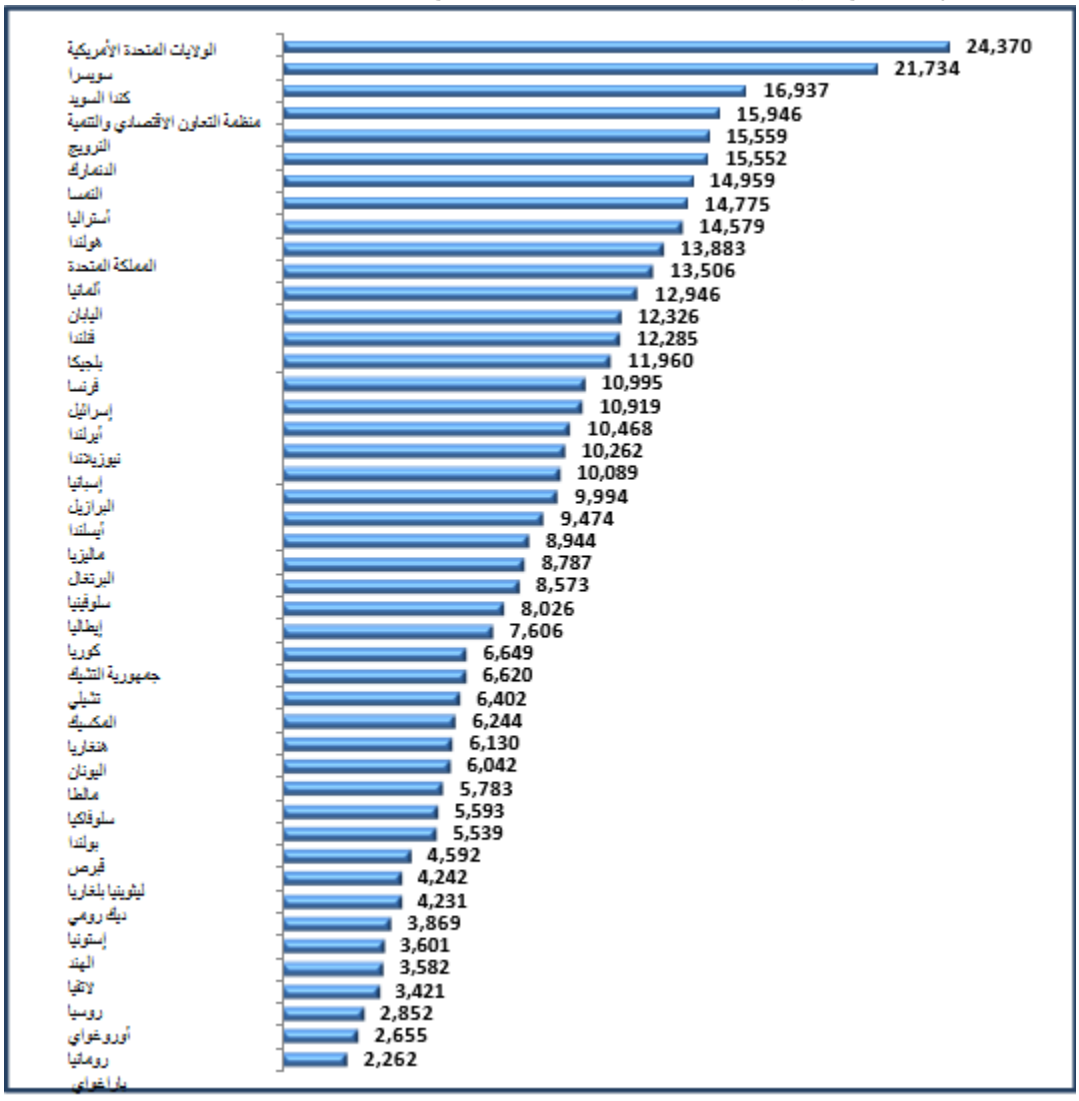
(2) المؤسسات الخاصة.

(3) أنماط وهياكل حوكمة جديدة.

الجزء الرابع: الإنفاق العام والرسوم الدراسية

أظهر غوروز في عرضه مصادر التمويل في عرضه العام للتعليم العالي (2008 أ) وفي ورقته البحثية المتعلقة بضمان الجودة وأنظمة التمويل (2008 ب) متاحة على الرابط التالي: (www.hqaa.gr/files/Guruz_paper.pdf) ارتفاع الإنفاق المؤسسي لكل طالب في الأعوام 1990-2006 في جميع أنواع المؤسسات.

الشكل 5: الإنفاق على مؤسسات المستوى العالي لكل طالب، بالدولار الأمريكي (تعادل القوة الشرائية [53])، النتائج هي لعام 2006 أو أقرب عام متاح.



المصدر: منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية - لمحة عن التعليم، 2008 الجدول 1.1

[53] تعادل القوة الشرائية هو قياس الأسعار في البلدان المختلفة والذي يستخدم أسعار سلع معينة لمقارنة القوة الشرائية المطلقة لعملات الدول.

يوضـــح غوروز عام 2007، أن كل فعاليات التعليم العالي بما في ذلك أنشـــطة البحث والتطوير وأنشطة التطور التعليمي العام في عام 2008 والهند (2004) وماليزيا (2007) تحدث في كل من القطاعين العام والخاص، وفي بلدان منظمة التعاون الاقتصـــادي والتنمية وكذلك البلدان الشـريكة. زاد الإنفاق في معظم البلدان على كل طالب بأكثر من 50% في العقدين الماضـيين مما يُظهر بوضـوح التكلفة المتزايدة لتوفير التعليم العالي. يوضـح الشـكل 5 الإنفاق على كل طالب في عام 2006 ويمكننا أننا نجد أن كلاً من الولايات المتحدة وسـويسـرا تصـدرت المجموعة بهامش كبير، بمتوسـط إنفاق يبلغ 24.370 دولاراً في أمريكا و 21.734 دولاراً في سـويسـرا لكل طالب، بينما كانت الأوروغواي ورومانيا وباراغواي في أســفل القائمة حيث بلغت 2852 دولاراً أمريكياً في الأورغواي و 2655 دولاراً أمريكياً في رومانيا و 2662 دولاراً أمريكياً في البارغواي.

بالمجمل، هناك نوعان من مصـادر الدخل المؤسـسـي التي يتم من خلالها تنفيذ هذه النفقات وهما مصدرا الدخل العام والخاص؛ يشمل الأخير النفقات التي ينفقها الطلاب و / أو أولياء أمورهم والتي يشار إليها باسم نفقات الأسرة على شكل رسوم مختلفة، ومصادر خاصة أخرى، كالتبرعات المقدمة من المنظمات الخيرية والقطاع الخاص وما شابه ذلك. يوضح الشكل 6 القيم الموضحة في هذا المؤشر لمختلف البلدان لعام 2005.

الشـــكل 6: الإنفاق الخاص على التعليم العالي، النســـبة المئوية من إجمالي الإنفاق، 2005 (أو أقرب عام).

الدولة	النسبة المئوية
تشيلي	84.1
كوريا	75.7
الفلبين	66.9
اليابان	66.3
الولايات المتحدة الأمريكية	65.3
بيرو	63.6
جامايكا	56.5
إندونيسيا	56.2
باراغواي	54.3
أستراليا	52.2
إسرائيل	51.3
كندا	44.9
المملكة المتحدة	33.1
المكسيك	31.9
الأرجنتين	31.5
إيطاليا	30.4
إستونيا	30.1
منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية	26.9
سلوفينيا	23.5
سلوفاكيا	22.7
هولندا	22.4
إسبانيا	22.1
هنغاريا	21.5

جمهورية التشيك	18.8
تايلاند	17.5
فرنسا	16.4
أيرلندا	16.0
ألمانيا	14.7
السويد	11.8
بلجيكا	9.4
أيسلندا	8.8
البرتغال	7.7
النمسا	7.1
تركيا	4.2
فنلندا	3.9
الدنمارك	3.3
اليونان	3.3
النرويج	3.1
أوروغواي	0.5

المصدر، غوروز، 2008

التمرين 4:

انظر إلى الشكل 6 وحدد ثلاثة بلدان في منطقتك أو ثلاثة بلدان تعرف شيئاً عنها. قم بعمل قائمة بها وحاول تحديد الأسباب الاجتماعية والسياسية والاقتصادية لمبالغ الإنفاق الخاصة المختلفة على التعليم العالي لكل منها.

وكما هو واضح في الشكل 6، يبدو أنَ حصة المصادر الخاصة في الإنفاق الفردي لكل من تشيلي وكوريا والفلبين واليابان والولايات المتحدة في أعلى السلم بنسبة 84.1% لتشيلي و 75.7% لكوريا و 66.9% للفلبين و 66.3% لليابان و 65.3% للولايات المتحدة حيث تملك هذه البلدان نصيباً كبيراً من المؤسسات الخاصة في أنظمة التعليم العالي ورسوم التعليم في المؤسسات العامة. ففي كوريا مثلاً،تعتمد المؤسسات الخاصة بنسبة 95% على الرسوم الدراسية، وتشكل هذه الرسوم 40% من عائدات مؤسسات الدولة (شيفلر وأيشر، 2002.)

الشكل 7: حصة الأسر المعيشية في الإنفاق على التعليم العالي، النسبة المئوية من الإجمالي، النتائج لعام 2005 (أو أقرب سنة)

الدولة	حصة الانفاق على التعليم العالي
تشيلي	83.0
الفلبين	66.9
بيرو	63.6
باراغواي	54.3
اليابان	53.4
كوريا	52.1
الأردن	52.0

جامايكا	50.0
إندونيسيا	49.4
نيوزيلاندا	40.3
أستراليا	36.3
الولايات المتحدة الأمريكية	36.1
إسرائيل	34.9
المكسيك	30.6
الأرجنتين	27.7
إستونيا	26.9
بولندا	26.0
المملكة المتحدة	24.0
البرتغال	23.4
كندا	22.3
الصين	21.0
إسبانيا	18.7
إيطاليا	18.0
تايلاند	17.5
سلوفينيا	17.2
أيرلندا	14.1
ألمانيا	13.6
هولندا	12.0
فرنسا	10.3
التشيك	9.4
سلوفاكيا	9.1
أيسلندا	8.8
ماليزيا	7.0
هنغاريا	6.9
النمسا	5.5
بلجيكا	5.0
الدنمارك	3.3
اليونان	0.4

المصدر، غوروز، 2008

توضح البيانات الواردة في الشكل 7 مجدداً أن تشيلي قد احتلت المرتبة الأولى بنسبة بلغت 83.0% فيما احتلت الفلبين المرتبة الثانية 66.9% واليابان المرتبة الثالثة 53.4% وكوريا 52.1% رابعاً، ولكن هذه المرة، تراجعت الولايات المتحدة إلى المركز الثاني عشر بين الدول التي تضم 36.1% من الأسر، والسبب في ذلك هو الكم الهائل من التبرعات للمؤسسات الأمريكية من المنظمات الخيرية والجهات المانحة الخاصة والتي، وفقاً لمسح أجراه "برين بيسنس[54] " (ذا إيكونوميست، 8 أيلول/سبتمبر 2005) فقد بلغ إجمالها 24.4 مليار دولار أمريكي في عام 2004 - وهي قيمة تعادل أضعاف الميزانية العامة للتعليم العالي في عدد كبير من البلدان؛ وبالتالي، فإن

[54] التعليم العالي الجماعي يجبر الجامعات على أن تصبح أكثر تنوعاً وعالمية وأكثر تنافسية.

حصــة المســاهمات من المصــادر الخاصــة بخلاف الأســر المعيشــية هي أعلى بكثير في الولايات المتحدة مقارنة بالدول الأخرى.

عندما يتعلق الأمر بالتمويل الخاص، تقع دول أوروبا القارية الغربية في الدرجات الدنيا من الجدولين الســـابقين إذ أنَ وجهة النظر التقليدية في أوروبا القارية الغربية هي أن التعليم العالي هو منفعة عامة. ومن ثم، يتميز التعليم العالي في هذه المنطقة بحصــة منخفضــة نسـبياً من المؤسـسـات الخاصـــة، ورســـوم تعليم منخفضـــة نســـبياً، وإعانات حكومية عالية حتى لنفقات معيشـــة الطلاب (*فوسينستين* [55] 1999؛ *شوارز وريبورغ* 2004). يصـف جونسـتون (2004) أوروبا بأنها "آخر معقل للتعليم العالي |المجاني|".

من الواضح أن مساهمة الأسر المعيشية في نفقات التعليم العالي قد ازدادت في جميع البلدان في الفترة الممتدة بين عامي 1995 و 2005، بما في ذلك أوروبا الغربية، وظلت مرتفعة على النحو الذي كانت عليه بالفعل كما هو الحال في حافة آســـيا والمحيط الهادئ وأمريكا اللاتينية و الولايات المتحدة. يشـير جونسـتون (2004؛ 2006، 39-41) إلى هذا الاتجاه العالمي على أنه زيادة "تقاسـم التكاليف"، والتي يعرّفُها على أنها: "تحول عبء تكلفة التعليم العالي من الاعتماد الحصـري أو شـبه الحصـري على الحكومة، أو دافعي الضـرائب، إلى بعض الاعتماد المالي على أولياء الأمور و/ أو الطلاب، إما في شكل رسوم دراسية أو "رسوم الطالب" لتغطية تكاليف السكن والمأكل المقدمين من قبل الحكومة أو المؤسسات. "وفقاً لجونستون (2004)، فقد حدث ذلك بعدة طرق، بما في ذلك:

- إدخال الرســوم الدراســية في المؤســســات العامة حيث لم تكن موجودة من قبل أو حدوث الزيادات الحادة في البلدان التي كانت فيها رسوم التعليم بالفعل.
- فرض "رسوم الطالب" على الخدمات الطلابية مثل السكن والوجبات، والتي كانت مدعومة بشكل كبير أو كانت متوفرة مجاناً من قبل.
- إلغاء أو تخفيض المنح الدراسية للطلاب، وإدخال طرق أكثر فعالية لاسترداد التكاليف على شكل قروض للطلاب.
- تحويل عبء تلبية الطلب المتزايد على المؤسسات الخاصة.

الرسوم الدراسية:

منذ ســـنوات طويلة، كانت كل من الولايات المتحدة وكندا واليابان وكوريا هي الدول التي تفرض على الطلاب دفع رسوم التعليم في المؤسسات العامة. ومع ذلك، في الولايات المتحدة، بدءاً من ثمانينيات القرن العشرين، تم تخفيض الدعم المقدم من ميزانيات الدولة للمؤسسات العامة بشكل كبير ونتيجة لذلك، ارتفعت حصة الرسوم الدراسية في دخل المؤسسات العامة من 18.9% في عام 1980 إلى 24.9% في عام 1998 (*نيومان، كوتوربيه، سكوري* 2004، 42، الشكل 5).

بدأت كل من تشيلي وأستراليا والمملكة المتحدة والصين بفرض الرسوم الدراسية بدءاً من الثمانينيات، حيث تم إدخال الرسوم واضطرت المؤسسات إلى تنويع مصادر إيراداتها كجزء من سلسلة شاملة من الإصلاحات الهيكلية والمالية التي تم إطلاقها في تشيلي عام 1981 (شيفلينبيه 1990؛ بورنير1993 ؛ البنك الدولي 2002). يدفع الطلاب الرســـوم الدراســـية في جميع أنواع

[55] هانز فوسينستين: مدير مركز دراسات سياسات التعليم العالي / (CHEPS) أستاذ إدارة التعليم العالي.

المؤسسات حيث تبلغ الرسوم الدراسية السنوية النموذجية هي 2500 دولار أمريكي في الجامعة المستقلة الخاصة و 1650 دولاراً أمريكياً في الجامعات العامة التقليدية (9670 و 5270 دولاراً على أساس تعادل القوة الشرائية). بالإضافة إلى ذلك، يلعب امتحان القبول بالجامعة دوراً ثلاثياً في تشيلي: فهو يضع الطلاب في المؤسسات والبرامج ويتم استخدامه في توزيع أموال الدعم العام غير المباشر بين المؤسسات الخاصة والعامة كما يتم استخدامه لاختيار الطلاب المؤهلين للحصول على قروض ومنح دراسية. يتوجب على الطلاب الحصول على مستوى محدد من الدرجات ليكونوا مؤهلين لدخول جامعة عامة أو جامعة خاصة مستقلة، ومعدل يزيد بنسبة حوالي 6% من ذلك المستوى ليكونوا قادرين على الحصول على قروض ومنح دراسية، ويتم فحص مستواهم عن طريق اختبارات محددة. يتم إدارة مخطط دعم الطلاب من قبل كل جامعة على حدة كصندوق خاص بالجامعة.

عندما يتعلق الأمر برسوم الدراسة، نجد أن تسديد رسوم الدراسة يعتبر مشكلة مزمنة بالنسبة لمؤسسات التعليم العالي فمنذ عام 2004، تم وضع مخطط موازٍ مفتوح لجميع الطلاب ويتم إدارته من خلال النظام المصرفي. يحصل أفضل 27500 طالباً في امتحان القبول بالجامعة على نظام دفع رسوم محدد يتم تحديده لهؤلاء الطلاب إذا ما كان الطلاب يدرسون في جامعات عامة أو خاصة (*برونر وتاليت* 2006)، وتتراوح قيمة هذه الجوائز، اعتماداً على درجة اختبار الفرد. تمثل الجوائز الأعلى قيمة حصة كبيرة من التكلفة الإجمالية لسنة دراسية واحدة في مؤسسة نموذجية. منذ عام 1981، توسعت المؤسسات التعليمية الخاصة، وزادت معدلات الالتحاق بشكل كبير، وأصبحت حصة الرسوم والدخل من الخدمات تمثل ما يقرب من 60% من عائدات مؤسسات التعليم العالي، العامة والخاصة مجتمعة (*غونزاليز* [56] 1994 ؛ *أيسبينوزا* 2000) . كانت النتيجة أن تشيلي تحتل المرتبة الأولى بهامش كبير مع حصة أسرية تبلغ 83% في إنفاق كل طالب في التعليم العالي في 2005.

دفع الطلاب في أستراليا رسوماً للدراسة في الجامعات في الخمسينيات والستينيات، لكن الرسوم ظلت منخفضة، وتم التنازل عنها في كثير من الحالات لزيادة حصول الطلاب على فرص للدراسة كان الطلاب في أستراليا يدفعون رسوماً للدراسة في الجامعات في الخمسينيات والستينيات، إلا أنّ الرسوم ظلت منخفضة، وتم الإعفاء منها في كثير من الحالات لزيادة حصول الطلاب على فرص للدراسة في برامج التعليم العالي وتم إلغاؤها من قبل حكومة العمل في عام 1974 (مارغينسون 2002؛ دوكيت 2004). وفي عام 1988، تم تقديم مخطط مساهمة التعليم العالي[57] (Higher Education Contribution Scheme) من قبل حكومة عمالية أخرى، حيث بدأ الطلاب بدفع جزء من التكلفة الكاملة، إما مقدماً بخصم، أو من خلال النظام الضريبي بعد تخرجهم، والبدء في كسب ما يزيد عن راتب سنوي معين. في عام 1996، تم دمج هيكل رسوم من ثلاثة مستويات في مخطط مساهمة التعليم العالي، حيث تم فرض رسوم مختلفة على الطلاب في برامج مختلفة وفقاً

[56] روبرتو غونزاليس هو أستاذ التعليم في كلية الدراسات العليا بجامعة هارفارد ومدير مبادرة الهجرة التي تم تشكيلها حديثاً في جامعة هارفارد(IIH) ، وهي جهد على مستوى الجامعة يهدف إلى تطوير وتعزيز المنح الدراسية متعددة التخصصات والتبادل الفكري حول قضايا سياسة الهجرة ومجتمعات المهاجرين.

[57] الأساس التشريعي لهذا المخطط هو قانون تمويل التعليم العالي لعام 1988. كما يوفر القانون منحاً للمساعدة المالية لمؤسسات التعليم العالي. بموجب المادة 38، تُمنح هذه المساعدة المالية بشرط أن تلتزم المؤسسات بمتطلبات مخطط مساهمة التعليم العالي.

لإمكانية كسب الدخل في المستقبل للخريجين. اقترب النظام الأسترالي من نظام يحركه السوق في عام 2003، حيث:

- سُمح للجامعات بفرض رسوم أعلى بنسبة تصل إلى 25%، وتم اقتراب المدفوعات التي ساهم بها الطلاب في قطاع التعليم العالي من استرداد التكلفة الكاملة.
- تم السماح للجامعات بقبول الطلاب حتى 35% من الطلاب المحليين المسجلين في كل دورة جامعية وفرض رسوم دراسية مباشرة على أي مستوى دراسي.
- أصبح الطلاب الذين يدفعون الرسوم في كل من الجامعات الخاصة والعامة مؤهلين للحصول على نظام جديد للقروض المشروطة بالدخل بعنوان FEE-HELP [58](برنامج قرض التعليم العالي) (مرصد التعليم العالي بلا حدود، آذار 2004).

منذ منتصف التسعينيات، زادت نسبة الرسوم إلى الإنفاق العام في الجامعات الأسترالية من حوالي 30% إلى أكثر من 55% (*غاماغ ومينيبيرغ* 2003). تعكس مقارنة حصة الأسر المعيشية في الإنفاق لكل طالب في مؤسسات التعليم العالي الأسترالية لعامي 1995 و 2005 نتائج سياسات الرسوم المعتمدة في هذا البلد حيث زادت حصة الأسر من 20.0% إلى 36.3% في الفترة المشار إليها. يتم تخصيص ما يسمى بـ "الأماكن المدعومة من الكومنولث [59]" للطلاب على أساس أدائهم في المدرسة الثانوية كما تم قياسه من خلال الاختبارات المختلفة. يحق فقط لمواطني أستراليا ونيوزيلندا وبعض المقيمين الأستراليين الدائمين الحصول على الأماكن التي يدعمها الكومنولث حيث تدفع الحكومة جزءاً من التكلفة حتى سبع سنوات للطلاب بدوام كامل وستة عشر عاماً للطلاب بدوام جزئي. وبالتالي، يوفر المخطط الجديد حافزاً إضافياً للجامعات الأسترالية لقبول المزيد من الطلاب الأجانب. ومع ذلك، أصبحت الرسوم الدراسية موضوع نقاش ساخن في الانتخابات في عام 2007 حيث تضمنت وعود حملة الحكومة العمالية الجديدة تخفيضات شاملة في رسوم مساهمة التعليم العالي وزيادة في عدد أو حجم المنح الدراسية المستهدفة للطلاب من خلفيات محرومة من المنح وإلغاء ديون مخطط مساهمة التعليم العالي من الخريجين في مجالات مثل التمريض والتدريس الذين لديهم دخل مستقبلي منخفض نسبياً، وتعزيز دعم دخل الطلاب لأولئك المنحدرين من أسر فقيرة.

حتى ثمانينيات القرن الماضي، كانت الرسوم الوحيدة التي يدفعها الطلاب في الدول الأوروبية ذات طبيعة إدارية، وكانت منخفضة جداً. بخلاف ذلك، كانت الرسوم الدراسية من المحرمات في جميع أنحاء القارة. ولكن منذ الثمانينيات، تم إضافة الرسوم الدراسية أو زيادتها بشكل كبير في المؤسسات العامة في غالبية البلدان الأوروبية وفي المملكة المتحدة (شيفلير وأيشر، 2002؛ جونستون 2006، 23-11، 74-55). في الثمانينيات، بدأت الجامعات في المملكة المتحدة بفرض رسوم كاملة على الطلاب القادمين من خارج دول الاتحاد الأوروبي وخفض الرسوم الجزئية إلى حد كبير للطلاب من داخل الاتحاد الأوروبي. وفي عام 1998، أدخلت حكومة حزب العمل برئاسة بلير رسوماً ثابتة قدرها 1000 جنيه على أساس اختبار الموارد. ومع ذلك، اختارت اسكتلندا

[58] مخطط قروض يساعد الطلاب المؤهلين الذين يدفعون الرسوم الكاملة على دفع الرسوم الدراسية في الجامعة ومقدمي خدمات التعليم العالي الآخرين.

[59] المكان المدعوم من الكومنولث (CSP) هو مكان في الجامعة أو مزود التعليم العالي حيث تدفع الحكومة جزءاً من الرسوم الخاصة بك؛ هذا الجزء هو عبارة عن إعانة، وليس قرضاً، ولا يتعين عليك سداده. لا يغطي هذا الدعم التكلفة الكاملة لدراستك.

الانفصـــال عن بقية المملكة المتحدة في عام 2001 واعتمدت نظاماً للرســـوم الدراســـية ذات الدفع المؤجل كما هو الحال في أســـتراليا. تم إنشـــاء مخطط وقف الخريجين في عام 2001 لهذا الغرض (*شيفلير وأيشر* 2002؛ *جونستون* 2006، 62). واعتباراً من عام 2007، كان يُسمح للجامعات في المملكة المتحدة بتحديد الرسـوم التي سـيتم تحصـيلها بحد أقصـى 3000 جنيه أي أكثر من ضـعف المبلغ الذي دفعه الطلاب حتى ذلك الحين. يسـمح مشـروع القانون أيضـاً للمؤسـسـات بفرض رسـوم على الطلاب الأجانب من خارج الاتحاد الأوروبي تصـل إلى خمسـة أضـعاف الرسـوم التي يدفعها الطلاب البريطانيون وفي تلك الأثناء، اختارت معظم مؤسـسـات التعليم العالي الوصـول إلى أعلى معدل رســـوم (*لابي* 2005). من ناحية أخرى، تم إعفاء الطلاب الويلزيين في جامعات ويلز من النظام الجديد واستمروا في دفع الرسوم الثابتة السابقة البالغة 1200 جنيهاً إسترلينياً لكل عام دراسي على أساس اختبار الموارد (*جونستون* 2006 ، 64).

في عام 1998، فرضـت ولاية بادن فورتمبيرغ رسـوماً على الطلاب الذين اسـتغرقوا أكثر من سـت سـنوات والمطلوبة عادةً لإكمال دراسـاتهم الجامعية. كانت الرسـوم تبلغ حوالي 550 دولاراً أمريكياً لكل فصـــل دراســـي إلا أن الحكومة الفيدرالية قامت بإيقاف هذا النظام في عام 2002. في كانون الثاني 2005، ألغت المحكمة الدســـتورية الفيدرالية حظر التعليم المفروض في عام 2002. في يومنا هذا، يتوجب على الطلاب في ألمانيا دفع رسـوم قدرها 500 يورو لكل فصـل دراسـي في حال تجاوزوا الفترة العادية المحددة للدراســـة (*لابي* 2005). وكما هو الحال في ألمانيا، تســـمح التشريعات التي سُنت في جمهورية التشيك والمجر في عام 1998 للمؤسسات بفرض رسوم على الطلاب الذين يفشلون في التخرج في الوقت المناسب (*جونستون* 2006 ، 69).

تم إدخال الرســـوم الدراســـية في الجامعات النمســـاوية وفي جامعة العلوم التطبيقية [60] بدءاً من أكتوبر 2001. تم تحديد الرسـوم الدراسـية عند مسـتوى متواضـع نسـبياً يبلغ 363 يورو لكل فصـل دراسـي. ومع ذلك، في سـبتمبر 2008، اسـتسـلم اليسـار الحاكم لحكومة ائتلاف الوسـط لاحتجاجات الطلاب وألغى الرسـوم الدراسـية، مما حرم المؤسـسـات النمسـاوية من مصـدر دخل لأن الحكومة خفضـــت ببســـاطة الإعانات العامة لميزانيات الجامعات بمقدار مماثل عندما تمَّ تقديم الرســـوم لأول مرة.

في الوقت الحالي، لا يتوجب على الطلاب دفع رسوم دراسية في المؤسسات العامة في اليونان والدنمارك والنرويج والسـويد وفنلندا وفي حال توجب على الطلاب دفع رسـوم للدراســـة، فإما أن تكون أقل من 10% من متوسط تكاليف المعيشة (*فوسينيستون* 1999 ؛ *شوارز وبيرورغ* 2004)، أو تكون مقصـــورة على بعض برامج الدراســـات العليا كما هو الحال في اليونان، أو للطلاب الذين يسـتغرقون مدة زمنية أطول من المدة المحددة للدراسـة كما هو الحال في ألمانيا وجمهورية التشـيك. لا تفرض أيرلندا أي رسـوم دراسـية، ولكن يتعين على الطلاب دفع رسـوم خدمة تبلغ 750 يورو سنوياً.

أصـبحت "رسـوم المسـار المزدوج" أو "الرسـوم الانتقائية" التي تسـتهدف مجموعات معينة من الطلاب شائعة بشكل متزايد. يتم استهداف الطلاب إما على أساس أدائهم في المدرسة الثانوية كما تم

[60] جامعة العلوم التطبيقية هي مؤسسة ألمانية للتعليم العالي تتخصص في علوم تطبيقية معينة أو فنون تطبيقية، مثل الهندسة أو التكنولوجيا أو الأعمال.

قياسه من خلال درجاتهم في الاختبارات المختلفة، أو على أساس جنسيتهم. تم العثور على أمثلة للرسوم الانتقائية على أساس أداء الطلاب في البلدان الشيوعية السابقة في وسط وشرق أوروبا وفي البلدان الأفريقية التي كانت تحكمها الأنظمة الماركسية سابقاً. يتم قبول نوعين من الطلاب في مؤسسات التعليم العالي في هذه البلدان: أولئك الذين يجتازون امتحان القبول أو الحاصلين على درجات عالية بما فيه الكفاية في المستوى الثانوي ويصبحون مؤهلين للحصول على دعم الدولة، وآخرون، بما في ذلك الأجانب، وهم الذين يدفعون الرسوم الدراسية. يُسمح للجامعات الروسية، على سبيل المثال، اعتباراً من عام 1996 فصاعداً بتسجيل الطلاب الذين يدفعون رسوماً إلى حد أنه في العام الدراسي 2001-2002، ارتفعت نسبة الطلاب الذين يدفعون رسوماً كاملة من 25% إلى أكثر من 50% من إجمالي الطلاب المسجلين (*شيفلير وأيشر* 2002؛ *جونستون* 2006 ، 65- 66)؛ تشكل الرسوم الآن حوالي نصف عائدات الجامعات الحكومية في روسيا (*نيلاك* 2005). يشير سكوت (2002) إلى هذا على أنه "خصخصة التعليم العالي في دول وسط وشرق أوروبا من الداخل". تملك عدة دول أخرى مخططات مشابهة مثل مصر وإثيوبيا والمجر وكينيا وبولندا ورومانيا وتنزانيا وأوغندا وفيتنام.

وفقاً للكثيرين، تعد الصين مثالاً يشابه المثال التشيلي فهي تمثل قصة نجاح أخرى في تنفيذ إصلاحات حوكمة وتمويل التعليم العالي. بدءاً من قرار اللجنة المركزية للحزب الشيوعي الصيني بشأن إصلاح نظام التعليم الصادر في 29 أيار 1985، خضع التعليم العالي في الصين لتغييرات هيكلية كبيرة (موك 1999، يانغ 2000، منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية 2003، *شاي* 2004؛ *غاريت* 2004؛ *مهرم* 2005؛ *هونغ*، 2005 *هاونغ* 2005؛ *هويت ولي* 2006؛ *جونستون* 2006، 68). وتشمل هذه القصة التحول من نظام النخبة إلى التركيز على زيادة الوصول واللامركزية وانتقال السلطة من السلطات والمؤسسات المركزية إلى الإقليمية والبلدية، وتقديم وتسهيل التعليم العالي الخاص، وإدخال نهج تقاسم التكاليف من خلال زيادة الاعتماد على الرسوم الدراسية والرسوم الأخرى لتمويل تكاليف التعليم العالي. كانت الرسوم الدراسية المفروضة في الجامعات الحكومية 25 دولاراً أمريكياً سنوياً في عام 1989 ووصلت إلى 100 دولار أمريكي في عام 1995 حيث شكلت الرسوم آنذاك 13.5% من إيرادات المؤسسات العامة. تمت زيادة الرسوم الدراسية إلى 250 دولاراً أمريكياً في 1996، و 375 دولاراً أمريكياً في عام 1997، و 500 دولار أمريكي في عام 2000، حيث زادت حصة الرسوم إلى 22.2%، بينما انخفضت حصة الإعانات العامة من 70% إلى 56%. في عام 2001، كان توزيع مصادر الدخل للمؤسسات العامة على النحو التالي:

- الاعتمادات من الموازنة العامة للدولة، 52%.
- الرسوم الدراسية والرسوم الأخرى 25%.
- مصادر أخرى 23%.

منذ عام 1997، تفرض جميع المؤسسات التعليمية رسوماً وفقاً لمعايير محددة، والتي تبلغ بالمتوسط حوالي 25% من التكلفة الإجمالية للبرنامج وفي عام 2004، كانت الرسوم الدراسية في الجامعات الحكومية تعادل 625 دولاراً أمريكياً في السنة في حين كانت مرتفعة نسبياً في الجامعات ذات التصنيف المتقدم مثل جامعات تسينغهوا وبكين وشنغهاي وجياو تونغ (فينغ وغونغ 2006؛ هيوب وزاها 2006).

يؤكد كل من *زاي وهونغ* (2005) على الارتفاع السريع في نسب الطلاب / الموظفين، والمرافق التعليمية المتناقصة بشكل كبير وموارد المكتبة لكل طالب باعتبارها جوانب سلبية للتوسع المذهل في نظام التعليم العالي الصيني في العقد الماضي. من ناحية أخرى، يشير جي هونغ (2005) وهيوت وليو (2006) إلى جانب مختلف للنمو المثير للإعجاب في نظام التعليم العالي الصيني فمن وجهة نظر جي هونغ، يُظهر التعليم العالي الصيني حالياً خصائص "سوق البائع"، مما يعني أن هناك نقصاً في المعروض من خدمات التعليم العالي، وطلباً كبيراً على التعليم العالي على الرغم من زيادة الرسوم الدراسية بشكل كبير. ومع ذلك، فإن ما يسعى المشترون لشرائه هو دبلوم يستخدم في الترويج لحياتهم المهنية وضمان مزيد من الترقية، وليس الحصول على المنح الدراسية. وفي يومنا هذا، يصدف أن يقوم الطلاب بإيقاف دراستهم، أو حتى توظيف طلاب آخرين لحضور الفصول الدراسية في مكانهم لتجنب عقوبة عدم الحضور، كما يشير هيويت وليو إلى هذا الموقف على أنه نظام "البطة المحشوة [61]"، حيث يشبهان الطلاب المتعلمين عن طريق التعلم عن ظهر قلب واسع الانتشار في المؤسسات الصينية ببطة بكين المعلوفة، التي يتم تسمينه لتناول العشاء. ومع ذلك، يُنظر إلى الإصلاحات الصينية الأخيرة بشكل عام على أنها ناجحة بشكل مثير للإعجاب، من الناحيتين الكمية والنوعية.

تُظهر تجربة نيوزيلندا بوضوح أن فرض الرسوم وإجبار المؤسسات على تنويع قواعد إيراداتها يحول الجامعات إلى لاعبين نشطين في سوق التعليم العالي العالمي؛ ففي نيوزيلندا مثلاً، أنشأ قانون التعليم لعام 1989 مخطط بدل الطلاب بطريقة مشابهة لنظام مخطط مساهمة التعليم العالي في أستراليا وقد أجبر هذا الأمر مؤسسات التعليم العالي على البدء في قبول الطلاب الأجانب بقوة من أجل تعويض فقدان الدعم الحكومي.

من ناحية أخرى، حاولت حكومة الهند أن تفعل العكس تماماً من أجل جذب الطلاب الأجانب. تبلغ الرسوم الدراسية في المعاهد الدولية للتكنولوجيا ومعاهد الإدارة المرموقة في الهند أكثر من 3000 دولار أمريكي. في عام 2005، ألغت المحكمة العليا في الهند خطوة اتخذتها الحكومة لخفض الرسوم في هذه المؤسسات إلى أقل من 700 دولار أمريكي من أجل زيادة القدرة التنافسية الدولية لهذه المؤسسات (*غوبتا* 2005). تمثل الإيرادات من أنواع الرسوم الأخرى للطلاب ما يصل إلى 5% من الدخل المؤسسي السنوي في بعض المؤسسات الهندية العامة التي تفرض رسوماً دراسية منخفضة، (*نيلاك* 2005).

أما في اليابان، وكجزء من الإصلاحات الشاملة التي أدخلت في ربيع عام 2004، يُسمح الآن للجامعات الوطنية بتحديد رسومها الخاصة بنسبة تصل إلى 10% أعلى من الرسوم المعيارية المحددة من الوزارة والتي تبلغ حالياً حوالي 5000 دولار أمريكي بغض النظر عن مجال الدراسة (مارورياما [62] 2005).

وفي تركيا، تم ادخال الرسوم كجزء من هيكل الإدارة الجديد الذي تم سنه عام 1981. في وقت لاحق في الثمانينيات، تم إعادة تعريف الرسوم كمساهمات الطلاب في تكاليف التعليم والخدمات

[61] يعني أن الطلاب يتعلمون من خلال نظام التعليم الحفظي المفتقر للإبداع. يدعي جاك ما، مؤسس موقع علي بابا وثاني أغنى ملياردير في الصين أن أكبر مشكلة في الصين هي الافتقار إلى الابتكار ويثني الطلاب عن العبث والاستمتاع وتجربة ما تعلموه خارج الفصل الدراسي.

[62] ماساو مارورياما، عالم سياسي ياباني بارز ومنظر سياسي .تكمن خبرته في تاريخ الفكر السياسي الياباني والذي قدم فيه مساهمات كبيرة.

الطلابية وفي عام 1992، تم تقديم مسار خاص لدفع الرسوم لرفع مستوى مساهمات الطلاب إلى مستوى غير مسبوق. يحضر القسم الأول من الطلاب فصولهم الدراسية نهاراً فيما يحضر القسم الثاني في فترة ما بعد الظهيرة. ومع ذلك، يتم القبول في كلا المسارين من خلال نظام القبول المركزي والذي يقوم على أساس امتحان مركزي وأداء المدرسة الثانوية وبالتالي، فإن هيكل الرسوم الحالي في تركيا هو مزيج من الرسوم الدراسية ورسوم المستخدم. تعكس مساهمات أسرة الطالب التي تظهر في ميزانيات الجامعات الحكومية في تركيا بشكل أساسي مساهمات الطلاب في كلا المسارين، والتي تغطي المساهمات المتعلقة بالتعليم بالإضافة إلى المساهمات في تكاليف الوجبات المدعومة بشكل كبير فضلاً عن الإقامة والرعاية الطبية والأنشطة اللامنهجية. يتم تحديد مستويات الرسوم كل عام من قبل الحكومة وتختلف من تخصص إلى آخر بناءً على تكاليف معيارية شاملة بدلاً من تكاليف معيارية خاصة بكل برنامج. يتم حساب تكاليف البرامج التعليمية أساساً باستخدام أرقام الميزانية. بموجب القانون، لا يسمح أن تكون المساهمات التي يجب أن يدفعها الطلاب وفق دوام ما بعد الظهيرة أقل من نصف تكاليف البرنامج. تتمتع الجامعات بصلاحية زيادة الرسوم بنسبة تصل إلى 20%، وقبول أو عدم قبول الطلاب في نظام دوام ما بعد الظهيرة. نتيجة لذلك، اختارت معظم الجامعات الحكومية والجامعات الخاصة المرتكزة على البحث العلمي عدم قبول تسجيل الطلاب في نظام ما بعد الظهيرة. يدفع الطلاب الذين استغرقوا مدة أطول من المدة الدراسية المحددة رسوماً تقدر بزيادة 50% للسنة الأولى وضعفي الرسوم العادية في أي سنة لاحقة يبقون فيها. تختلف المساهمات المحددة التي يجب أن يدفعها الطلاب في نظام الدراسة النهاري في العام الدراسي 2007-2008 من 55 دولاراً أمريكياً لبرامج التعليم عن بعد إلى 140 دولاراً أمريكياً في برامج الدراسة التي تستغرق عامين دراسيين، و 425 دولاراً أمريكياً في كليات الطب في الجامعات الحكومية. كما تتراوح المساهمات التي يجب أن يدفعها الطلاب في نظام دراسة ما بعد الظهيرة من 440 دولاراً أمريكياً في برامج الدراسة التي تستغرق عامين دراسيين إلى 750 دولاراً أمريكياً في برامج إدارة الأعمال والاقتصاد و 1000 دولار أمريكي في الهندسة ويمكن أن تتجاوز الرسوم الدراسية في الجامعات الخاصة 10000 دولار أمريكي. تمثل النفقات المتعلقة بالرسوم الدراسية من هذا المصدر حوالي 20% من إجمالي المدفوعات من قبل الطلاب.

تتوفر المعلومات والبيانات التفصيلية على الموقع الإلكتروني لمشروع تمويل التعليم العالي الدولي المقارن وإمكانية الوصول إليه (ICHEFAP) في جامعة ولاية نيويورك وفي جامعة بوفالو حول الرسوم الدراسية وإجمالي تكاليف التعليم العالي لأولياء الأمور والطلاب (نفقات الأسرة)، والآليات المختلفة التي تستخدمها الحكومات لمساعدة ودعم الطلاب في مختلف البلدان. تتوفر البيانات لإظهار مستويات الرسوم الدراسية، وكلها معبر عنها بالدولار الأمريكي على أساس تعادل القوة الشرائية (PPP)، في المؤسسات العامة التي تتراوح من 128 دولاراً في إثيوبيا إلى 12000 دولار في بعض جامعات الولايات المتحدة.

وفقاً لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (2007، الجدول 5.1)، كانت الرسوم الدراسية في 2004-2005 في البلدان الأعضاء معبراً عنها بالدولار الأمريكي على أساس تعادل القوة الشرائية (2005 تعادل القوة الشرائية) كما يلي:

الدولة	الرسوم الدراسية لعام 2007
الولايات المتحدة	5000 دولار وما فوق

أستراليا، اليابان، كوريا، كندا	من 3500 إلى 4000 دولار
إسرائيل	من 3000 إلى 3500 دولار
المملكة المتحدة ونيوزيلندا وهولندا	من 1500 إلى 2000 دولار
إيطاليا	من 1000 إلى 1500 دولار
تركيا، فرنسا	من 500 إلى 1000 دولار
جمهورية التشيك وفنلندا وأيرلندا (باستثناء رسوم الخدمة السنوية) أيسلندا والنرويج وبولندا والسويد	مجاناً

وعند النظر خارج القارة الأوربية، نجد أنَ الاتجاه السائد يتمثل في زيادة الرسوم، لا سيما في أمريكا اللاتينية ومنطقة آسيا والمحيط الهادئ (شيفلير وأيشر2002 ؛ تيلاك 2005). أظهرت دراسة أجراها *بساشوروبولوس* [63] *وباترينوس* [64] (2002) أن العوائد الخاصة للتعليم العالي تتزايد في جميع أنحاء العالم، مما يوفر مبرراً إضافياً لرسوم التعليم. ومع ذلك، فإن حقيقة أن قوانين الرسوم قد صدرت بهوامش ضئيلة في البرلمانات في كل من أستراليا والمملكة المتحدة، ورفض الرسوم في النمسا والمجر في عام 2008 يظهر بوضوح أنَّ زيادة الرسوم الدراسية في الجامعات العامة، على الرغم من أنها لا تعد من المحرمات، فإنها ما تزال قضية أخلاقية محضة. أصبح إدخال الرسوم الدراسية في البلدان التي كان التعليم العالي فيها مجانياً، وزيادة الرسوم حيثما وجدت، نبراساً عالمياً موحداً إذ لم يتبق سوى عدد قليل من البلدان التي تقدم فيها المؤسسات العامة التعليم دون تقاضي أي رسوم. وفي تلك البلدان، كما هو الحال في البرازيل، تتحمل المؤسسات الخاصة جزءاً كبيراً من تسجيل الطلاب. يشير *جونستون* (2006، 31-49) إلى هذا النهج كشكل آخر من أشكال تقاسم التكلفة.

وهناك ملاحظة أخيرة حول الرسوم الدراسية تتعلق بالفارق المفروض على الطلاب الأجانب؛ ففي كل من أستراليا والنمسا وكندا وأيرلندا وهولندا ونيوزيلندا وجمهورية سلوفاكيا وسويسرا وتركيا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة، يتم فرض رسوم دراسية على الطلاب الأجانب أعلى من مثيلاتها للطلاب المحليين. أما في الاتحاد الأوروبي، فإنّه يتم التعامل مع الطلاب من الدول الأعضاء الأخرى معاملة مشابهة لطلاب دول الإتحاد الأوربي حيث تفرض كل من فرنسا واليونان والمجر وأيسلندا وإيطاليا واليابان وكوريا والبرتغال وإسبانيا نفس الرسوم على الطلاب الأجانب. من ناحية أخرى، وحتى وقت قريب، لم تفرض جمهورية التشيك والدنمارك وفنلندا وألمانيا والنرويج وبولندا والسويد رسوماً دراسية في المؤسسات التعليمية العامة؛ ومع ذلك، فإن هذا الأمر عرضة للتغيير في ألمانيا وجمهورية التشيك والسويد وفنلندا (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية 2004، 26).

[63] جورج بساكاروبولوس، أستاذ مساعد في جامعة جورج تاون .على مدار حياته المهنية، كان لجورج بساكاروبولوس تأثير عميق على الطريقة التي يُنظر بها إلى التعليم فيما يتعلق بالاقتصاد والدول النامية .ولد بساكاروبولوس عام 1937 في أثينا، اليونان.

[64] هاري أنتوني باترينوس، مدير الممارسات لمنطقة أوروبا وآسيا الوسطى في الممارسات التعليمية العالمية للبنك الدولي ومتخصص في جميع مجالات التعليم وخاصة الإدارة المدرسية والتمويل من جانب الطلب والشراكات بين القطاعين العام والخاص.

الجزء الخامس: نمو المؤسسات الخاصة:

تتفاعل قوى السوق في التعليم العالي بطريقة تجعل الفروق بين المؤسسات الخاصة والخاصة وغير الربحية مبهمة وغامضة بشكل متزايد. على طرفي المعادلة، تكمن المؤسسات الممولة من القطاع الخاص بنسبة 100% والمؤسسات الممولة من القطاع العام بنسبة 100% (*ليفي* 1986 ؛ *نيومان، كورتير وسكوري* 2004، 108) وتتلقى المؤسسة النموذجية الخاصة بعض الإيرادات من المصادر العامة بشكل مباشر أو غير مباشر، وتولد مؤسسة عامة نموذجية بعض إيراداتها من مصادر خاصة مثل الرسوم الدراسية والتبرعات والخدمات المقدمة. يتم الآن استبدال خط التقسيم التقليدي الخاص / العام بخط جديد، والذي سيفصل المؤسسات الربحية عن المؤسسات غير الربحية. حتى هذا الخط يميل إلى الضبابية بعض الشيء، حيث أن عدداً من المؤسسات العامة وغير الهادفة للربح تشارك في مشاريع هادفة للربح، لا سيما في مجال التعليم القومي العابر للحدود Transnationalism [65] (*اليونسكو* 2003 ؛ *ليفي* 2009).

تحدد كل من منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (2004 أ، ص 11 في مسرد المصطلحات) واليونسكو (2006، 30) المؤسسة الخاصة على أنها مؤسسة **"تتحكم فيها وتديرها منظمة غير حكومية** (على سبيل المثال، كنيسة أو نقابة أو مؤسسة تجارية)"، أو يتكون مجلس الإدارة في الغالب من أعضاء لم يتم اختيارهم من قبل وكالة عامة، ويميز الفرق بين المؤسسات التابعة للحكومة والمؤسسات الخاصة المستقلة. بالنسبة للمؤسسات العامة، فهي تلك المؤسسات التي تتلقى أكثر من 50% من تمويلها الأساسي من الوكالات الحكومية أو من المدرسين الذين يتقاضون رواتبهم من وكالة حكومية. " وهكذا، فإن الجامعات التابعة للكنيسة مثل تلك الموجودة في فرنسا وإسبانيا وبلجيكا، وهولندا هي عبارة عن مؤسسات خاصة تابعة للحكومة، ولا يوجد فرق كبير بينها وبين مؤسسات الدولة في بلدانها. ومع ذلك، فإن التمييز الحقيقي في الوقت الحاضر هو بين المؤسسات غير الربحية والمؤسسات الربحية. وللحفاظ على بساطة المناقشة في هذا القسم، لن يتم إجراء مثل هذه الفروق، وسيتم الالتزام بالتعريفات البسيطة للمؤسسات العامة والخاصة التي قدمتها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية.

مع هذه التفاصيل الموضحة آنفاً، يوضح الشكل 8 حصة المؤسسات الخاصة من جميع الأنواع في أنظمة التعليم العالي في بلدان مختارة، بناءً على معدلات تسجيل الطلاب. على رأس هذا الرقم إسرائيل 82%، اليابان 80%، كوريا 80%، تشيلي 76%، البرازيل 72%، تايوان 70%. ومع ذلك، فإن الجامعات الخاصة الأقدم في إسرائيل تشابه الجامعات الخاصة التابعة للكنيسة في بلجيكا وهولندا وينظر إليها على أنها تابعة للحكومة كما أنَّ الاختلافات بينها وبين الجامعات الحكومية قليلة بالمجمل. تشير اليونسكو (2006) إلى أن حصة الجامعات الخاصة في هولندا تبلغ 100%. يوجد في إسرائيل اليوم 18 كلية وجامعة عامة و 9 كليات خاصة. الجامعات الخاصة هي من النوع المعتمد على الحكومة، وتتلقى مساعدات مالية من مجلس التعليم العالي الاسرائيلي (*إيرام* 2006). تم تعليق طلبات فتح 11 كلية خاصة جديدة، نصفها تقريباً فروع جامعية لمؤسسات خاصة ومرد ذلك إلى مقاومة المؤسسات العامة، التي أشارت إلى وجود منافسة غير عادلة مع الجامعات الخاصة.

[65] جدول أعمال بحثي علمي وظاهرة اجتماعية نمت من الترابط المتزايد بين الناس والأهمية الاقتصادية والاجتماعية المتراجعة للحدود بين الدول القومية

التمرين 5:

بالنسبة لدولة تعرفها، يجب عليك تحديد جامعة واحدة تعتبر "عامة" وجامعة "خاصة"، على سبيل المثال كما في حالة إسـرائيل المذكورة أعلاه. انظر الآن إلى مواقع الويب للجامعات التي اخترتها ومعرفة ما إذا كان يمكنك العثور على مصـدر التمويل لكل منها - قد تجد هذا في التقرير السـنوي للمؤسـسـة. بناءً على ما تجده، هل يمكنك أن تقول (1) أن الجامعة "الخاصـة" لا تتلقى أي تمويل عام مباشـر أو غير مباشـر و (2) أن الجامعة "العامة" ليس لها دخل باسـتثناء التمويل العام الذي تحصل عليه؟

الشكل 8: حصة المؤسسات الخاصة في النظم الوطنية، النسبة المئوية من إجمالي القيد، 2004

الدولة	إجمالي القيد لعام 2004
إسرائيل	82
اليابان	80
كوريا	78
تشيلي	76
البرازيل	72
تايوان	70
الفلبين	67
إندونيسيا	64
الهند	60
بلجيكا	58
كولومبيا	55
إيران	54
لبنان	49
المكسيك	34
بولندا	31
ماليزيا	29
الأردن	28
فنزويلا	27
الولايات المتحدة الأمريكية	27
رومانيا	27
البرتغال	25
السنغال	21
مصر	17
روسيا	15
المجر	14
بولندا	14
تايلاند	13
فرنسا	13
النرويج	13
إسبانيا	12
أوكرانيا	12

النمسا	11
فنلندا	10
فيتنام	10
أوغندا	10
جنوب أفريقيا	9
الصين	9
سويسرا	8
جمهورية التشيك	8
أيرلندا	8
إيطاليا	7
سنغافورة	6
السويد	6
تركيا	5
ألمانيا	4
أستراليا	3
هونغ كونغ	3
الدنمارك	2
البيرو	50

المصدر *غوروز*، 2008

توجد جامعة خاصـــة واحدة فقط في المملكة المتحدة، وهي جامعة باكنجهام[66]. ومع ذلك، ينظر الكثيرون إلى الجامعات البريطانية، ولا ســيما تلك التي كانت موجودة قبل عام 1992، ولا سيما الجامعات المدنية ذات الطوب الأحمر، على أنها مؤسسات خاصة تعتمد على الحكومة ولها مواثيق خاصــة بها. في تصـنيف *ليفي* (1986)، يصـنف نظام التعليم في المملكة المتحدة على أنه نظام تعليمي عام مستقل.

يشكل الطلاب في مؤسسات التعليم العالي الخاصة نسباً كبيرة من معدلات تسجيل الطلاب المحليين في دول آســيا والمحيط الهادئ وأمريكا اللاتينية. في عدد من البلدان مثل كوريا واليابان وتايوان والفلبين وإندونيســيا وماكاو وكمبوديا وتشــيلي وكولومبيا والهند وباراغواي وبيرو والبرازيل، تشكل مؤسسات التعليم العالي الخاصة أكثر من نصف إجمالي الالتحاق، في حين تشكل في كل من أرمينيا وجامايكا والأردن وعمان وماليزيا والمكســيك وفنزويلا ربع معدلات الإلتحاق. يعزو *تيلاك* (1991) و*ألتباخ* (1999) نمو التعليم العالي الخاص في البلدان الفقيرة نســبياً إلى عدم قدرة الحكومات على تمويل التوسع حيث يعتقد *جونستون* (2004، 2006، 41) أنَّ هذا النمو يمثل شــكلاً آخر من أشــكال ســياســة تقاســم التكاليف من قبل الحكومات. شــهدت دول اليابان وكوريا وكولومبيا وجود مؤسسات تعليم عالي منذ أكثر من نصف قرن بيد أنَّ هذا القطاع بدأ بالتسارع منذ ثمانينيات القرن الماضي.

يوجد في البرازيل 195 مؤســســة للتعليم العالي تمولها الدولة بما في ذلك 78 جامعة ولا توجد رسوم دراسية في هذه المؤسسات. من ناحية أخرى، يضم قطاع التعليم العالي الخاص حوالي

[66] جامعة باكنجهام هي جامعة خاصــة غير هادفة للربح في باكينجهام بإنجلترا وأقدم الجامعات الخمس الخاصــة في البلاد .تأســست الكلية الجامعية في باكنغهام في عام 1973، وقبلت طلابها الأوائل في عام 1976. تم منحها مكانة جامعية بموجب الميثاق الملكي في عام 1983.

1442 مؤسسة تعليمية بما في ذلك 84 جامعة، والتي تتقاضى رسوماً دراسية سنوية تتراوح بين 5490 إلى 10720 دولار أمريكي سنوياً (مرصد التعليم العالي بلا حدود، 27 حزيران 2006).

تعود الجذور التاريخية للتعليم العالي الياباني إلى ترميم ميجي [67] عام 1868. تأسست جامعة طوكيو كمؤسسة عامة في عام 1877 تحت إشراف وزارة التعليم ولكن بحلول ذلك الوقت، كان لليابان تقاليد عمرها قرون من المدارس الخاصة، والتي تطورت فيما بعد إلى ما يسمى بالمدارس المتنوعة (كاكوشو جاكو[68]). وهكذا، كان التعليم العالي الياباني منذ بدايته نظاماً متمايزاً بمزيج بين القطاعين العام والخاص وفي نهاية الحرب العالمية الأولى، تم تمرير قانون مكّن بعض المدارس المتخصصة الخاصة من الارتقاء إلى مرتبة جامعية (*كانيكو*[69] 1997).

تم تصنيف أنظمة التعليم العالي في اليابان وتايوان وكوريا والفلبين وماليزيا على أنها بأغلبيتها نظم تعليم مبنية على أسس المؤسسات التعليمية الخاصة وفقاً لتصنيف ليفي (1986). من ناحية أخرى وحتى عام 2000، لم تكن هناك جامعات خاصة في سنغافورة. عموماً، لا تتمتع المؤسسات والكليات الخاصة في سنغافورة بالقدرة على منح الدرجات العلمية بنفسها، ولكن العديد منها يمنح درجات جامعات أجنبية في أنواع مختلفة وفق نظام الامتياز بما في ذلك المؤسسات ذات الأسماء التجارية من أستراليا والصين وفرنسا وألمانيا واليابان وهولندا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة. في الآونة الأخيرة، وسعت الحكومة السنغافورية سلطة منح الدرجات العلمية إلى ما بعد الجامعات العامة الثلاث في البلاد (مرصد التعليم العالي بلا حدود، أيلول 2003 ؛ كانون الثاني 2005). تأسس معهد سنغافورة للإدارة (SIM) في عام 1964 كمؤسسة غير جامعية غير ربحية، وهو يمنح في الوقت الحالي شهادات تعليمية بالشراكة مع عدد من المؤسسات الرائدة في الولايات المتحدة والمملكة المتحدة وأستراليا والصين وفي عام 2005؛ تم توسيع صلاحيات منح الدرجات العلمية من خلال إنشاء جامعة سيم السنغافورية التي تلبي احتياجات البالغين العاملين بشكل كبير. يتلقى كل من معهد سانغافورة للإدارة [70] وجامعة سيم السنغافورية دعماً مالياً من الحكومة السنغافورية، وبالتالي يمكن اعتبارهما نوعاً من المؤسسات التعليمية المعتمدة على الحكومة. تشير تقديرات غوروز، (2008) إلى أنَ حصة القيد الخاص في التسجيل للمؤسسات التعليمية في سنغافورة تقدر بنسبة 6%.

يتم توفير معظم التعليم الجامعي في الهند من قبل الكليات التي يديرها القطاع الخاص، والتي تنتسب إلى جامعات عامة وتمول إلى حد كبير من الأموال العامة (*ألتباخ* [71] 1999). وفقاً لإحصاءات الحكومة الهندية (حكومة الهند 2003)، ليس هناك سوى 272 جامعة هندية خاصة. من ناحية أخرى، من بين 11146 كلية، ثلثاها إلى ثلاثة أرباعها تعتبر مؤسسات تعليمية خاصة. تحصل معظم هذه الكليات على مساعدة مالية من الدولة، ومن ثم تسمى مؤسسات "المساعدة الخاصة". ومع ذلك، يبدو أن المناهج الحكومية الحديثة تفضل الكليات ذات التمويل الذاتي (*نيلاك*

---

[67] ترميم ميجي، كان يُشار إليه في ذلك الوقت باسم الاستعادة المشرفة، والمعروف أيضاً باسم تجديد ميجي أو الثورة أو الإصلاح أو التجديد، وهو حدث أعاد الحكم الإمبراطوري العملي إلى إمبراطورية اليابان في عام 1868 تحت حكم الإمبراطور ميجي.

[68] تُترجم أحياناً على أنها "مدرسة مهنية متنوعة"، هو تصنيف للمدارس في اليابان، تم وضعه بموجب المادة 134 من قانون التعليم المدرسي. تشمل أنواع المدارس المصنفة كمدارس متنوعة مدارس القيادة والمدارس المهنية وبعض المدارس الدولية

[69] يهدف كانيكو إلى تشجيع واستكشاف الإبداع.

[70] معهد سنغافورة للإدارة هو مزود للتعليم العالي الخاص والتدريب المهني في سنغافورة. تم تأسيسه من قبل مجلس التنمية الاقتصادية في 28 نوفمبر 1964 وهو معهد مسجل بموجب لجنة التعليم الخاص.

[71] فيليب ج. ألتباخ مؤلف أمريكي وباحث وأستاذ سابق في كلية بوسطن، والمدير المؤسس لمركز كلية بوسطن للتعليم العالي الدولي.

1999). يشير *جوبتا* (2004) إلى أن عدم وجود حكومة وطنية مركزية مقيدة أدى إلى النمو الحالي في التعليم العالي الخاص بدافع من المكاسب النقدية.

وبدءاً من عام 1990، لم تكن المؤسسات الخاصة موجودة في الصين. كجزء من إصلاحات التسعينيات، تم السماح للتعليم العالي الخاص بالتطور وفي عام 2002، تم سن قانون تعزيز التعليم الخاص والذي يسمح بدوره للمستثمرين من القطاع الخاص بتحقيق "عائد معقول على استثماراتهم" (مرصد التعليم العالي بلا حدود 12، يوليو 2003 ؛ مرصد التعليم العالي بلا حدود 13؛ أيلول/سبتمبر 2003 ؛*لين* 2004). بحلول عام 2003، تم تأسيس حوالي ألفي كلية وجامعة غير حكومية. تسمى هذه المؤسسات مينبان أو شينوبياكو باللغة الصينية والتي تعني المؤسسات التي يديرها القطاع غير الحكومي أو القوى الاجتماعية. ومع ذلك، تم الاعتراف بحوالي مائة منها فقط ولبعضها الحق في تقديم درجات البكالوريوس. بالإضافة إلى ذلك، يُسمح لبعض التخصصات في بعض الجامعات العامة بالعمل كوحدات خاصة أو شبه خاصة، تشبه إلى حد ما "الخصخصة الداخلية" في البلدان الشيوعية سابقاً في وسط وشرق أوروبا. في الوقت الحاضر، هناك حوالي ثلاثمائة من هذه الكليات المسماة كليات الدرجة الثانية، أو الكليات المستقلة، التي تسجل ما يقرب من ثلث الطلاب الجامعيين في المؤسسات العادية (*لين* 2004 ؛*أف هونغ* 2005). تقدم هذه المؤسسات، جنباً إلى جنب مع 909 كليات تعليم مهني عالي برامج قصيرة المدة لبكالوريوس جزئي، قدمت مساهمات كبيرة في نمو الالتحاق، بدلاً من الجامعات البحثية المرموقة.

سُمح للجامعات الصينية بالتعاون مع شركاء ومؤسسات أجنبية لتقديم برامج مشتركة تؤدي إلى حصول الطلاب على مؤهلات علمية أجنبية وتشمل هذه البرامج الآن مؤسسات ومنظمات من مختلف البلدان بما في ذلك الولايات المتحدة والمملكة المتحدة وأستراليا وسنغافورة وهونغ كونغ. لا تتوفر بيانات كافية عن حجم النشاط الأجنبي في الصين إلا أن المعلومات المتاحة تشير إلى أنه في عام 2002، كان هناك 712 برنامجاً تعليمياً "معتمداً" يتم إدارتها بشكل مشترك في الصين، والتي تضمنت مجموعة من النماذج التعليمية، بما في ذلك المؤسسات الجديدة المطورة بشكل مشترك، وشهادة أجنبية ممنوحة لجامعة صينية موجودة، والعديد من البرامج التعليمية التي لا تمنح شهادة عند الانتهاء منها (غاريت2004). بلغ عدد البرامج المشتركة التي تم التصريح بمنحها شهادات أجنبية 137 برنامجاً في عام 2003 مرتفعة من 97 برنامج في عام 2002 (أف هونغ، 2005). يتم تقديم شهادات بريطانية كاملة في كل من مستويي البكالوريوس والدراسات العليا في فرع نينغبو التابع لجامعة نوتنغهام والذي تأسس في عام 2003. يتم تدريس جميع البرامج التعليمية باللغة الإنجليزية من قبل موظفين تم إرسالهم من الحرم الجامعي الرئيسي في المملكة المتحدة (هويت وليو2006).

في سبتمبر/أيلول 2003، دخلت اللوائح الجديدة الخاصة بمقدمي الخدمات الأجانب في الصين حيز التنفيذ، والتي تتطلب من المئات من الشركاء الصينيين الأجانب تطبيقها بأثر رجعي خشية مواجهة الإغلاق (مرصد التعليم العالي بلا حدود 13؛ أيلول 2003؛ مرصد التعليم العالي بلا حدود، تشرين الثاني 2003). في شباط 2004، تم السماح لمؤسستين أمريكيتين للتعليم العالي تهدفان للربح (الجامعة الغربية الدولية وشركة آي تي يت للخدمات التعليمية [72]) من قبل لجنة التعليم

[72] توفر برامج شهادات جامعية ودراسات عليا معتمدة وموجهة نحو التكنولوجيا لمساعدة الطلاب على تطوير المهارات والمعرفة التي يحتاجون إليها لمتابعة فرص العمل في مجموعة متنوعة من المجالات.

لبلدية بكين بتقديم برامج البكالوريوس بالشـــراكة مع المعهد الكندي للأعمال والتكنولوجيا (وهي شـــركة تطوير راســـخة بالفعل في الســـوق الصـــينية)، ومع جامعة بكين بوليتكنيك. كانت هاتين المؤسستين التعليميتين هما المثال الأول لمقدمي البرامج التعليمية الأجنبية على مستوى البكالوريوس والمثال الأول لمقدمي الخدمات الربحية الحاصـــلين على الترخيص لتقديم البرامج التعليمية في الصين (مرصد التعليم العالي بلا حدود، شباط 2004).

زادت حصة الالتحاق بالقطاع الخاص في الصين من 0.7% من الإجمالي العام للصين في عام 1998 لتصـــل إلى 4.3% في عام 2003 (ف هونغ 2005)، واعتباراً من عام 2004 بلغت 9% كما هو موضح في الشكل 8. بلغ عدد الكليات الممولة من القطاع الخاص من مختلف الأنواع الآن 1300 على الأقل، مع وجود 45000 طالب مســـجلين في شـــنغهاي وحدها (هيويت وليو 2006). ومع ذلك، فقد قدمت المؤسـسـات الخاصـة مسـاهمة قليلة نسـبياً في تكثيف التعليم العالي الصيني حتى الآن، ومن المتوقع أن تتحمل المؤسسات العامة العبء الأكبر لأي توسع مستقبلي (ف هونغ 2005). علاوة على ذلـك، هنـاك نقـاش حـامي الوطيس في الصـــين حول التوازن بين الاســـتقلالية والســـيطرة في التعليم العالي الخاص، حيث يتهم المســـؤولون الحكوميون الجامعات الخاصـة بالسـعي لتحقيق الربح، وتشـكو المؤسـسـات الخاصـة من التدخل الحكومي المفرط (لين 2004).

على نحو مشابه للصين، طبقت فيتنام سياسة مرنة لتعبئة الموارد لهدف تطوير القدرات في نظام التعليم العالي لديها. تم إدخال الرسوم الدراسية والسماح للمؤسسات الخاصة في عام 1986 كجزء من الإصـلاحات الاقتصـادية الشـاملة المعروفة باسم دوي مو[73] (*هاونغ وفيوري* 2004؛ لي وآشيل 2004). في عام 1989، أسس مجموعة من المثقفين أول مؤسسة غير عامة للتعليم العالي، جامعة ثانج لونج، على أســاس تجريبي. بحلول عام 2002-2003، ارتفع عدد مؤســســات التعليم العالي غير العامة إلى 23 مؤسـسـة، وأكبرها جامعة فان لانغ التي يبلغ عدد الطلاب المسـجلين فيها 4700 طالباً. في الوقت الحاضر، هناك نوعان من المؤسسات الخاصة في فيتنام. المؤسسات شبه العامة المملوكة والمدارة من قبل الدولة وهيئة عامة على المسـتوى المركزي أو الإقليمي أو المحلي أو المجتمعي، والمؤسـسـات غير الحكومية أو الجمعيات الخاصـة مثل النقابات العمالية والتعاونيات ومنظمات الشباب والجمعيات النسائية التي تمتلك وتدير ما يسمى المؤسسات الشعبية أو تلك التي ساهم الشعب بتأسيسها. على الرغم من عدم وجود مؤسسات مملوكة لأفراد في الوقت الحالي، تسمح فيتنام بمقدمي الخدمات الأجانب. في عام 2003، تم إنشـــاء أول حرم جامعي مملوك للأجانب من قبل معهد ملبورن الملكي للتكنولوجيا في مدينة هوشـــي منه . وكانت هذه العملية هي عبارة عن عملية استرالية محضـة عابرة للحدود الاسـترالية. بتاريخ 30 كانون الأول 2004، تم الإعلان عن خطط لافتتاح أول جامعة أمريكية في فيتنام وهي جامعة المحيط الهادئ الأمريكية التي تعتبر فرعاً من جامعة روجر ويليامز الأمريكية، بالإضـــافة إلى افتتاح أربع جامعات خاصـــة جديدة (مرصـــد التعليم العالي بلا حدود، كانون الثاني 2005). بعد أكثر من عقدين من تطبيق سـياسـات "التغيير"،

[73] بدأت الإصـلاحات الاقتصـادية في فيتنام في عام 1986 بهدف خلق "اقتصـاد سـوق اشـتراكي التوجه ."مصـطلح đổi mới نفسـه هو مصطلح عام له استخدام واسع في اللغة الفيتنامية.

تبلغ حصة المؤسسات الخاصة في الالتحاق حالياً 10% كما هو موضح في الشكل 8. وتهدف الخطط إلى زيادة حصة المؤسسات الخاصة إلى 30% في عام 2010(أوفرلاند 2006).

ينظر الكثيرون إلى الولايات المتحدة على أنها معقل للمشاريع الحرة. وفقاً لآخر الإحصائيات الواردة في عدد 2008-2009 من مجلة وقائع التعليم العالي، فإن العدد الإجمالي لمؤسسات التعليم العالي التي تمنح درجات علمية في الولايات المتحدة في 2003-2004 كان 4314. من بين هؤلاء، كانت 643 مؤسسة تعليم عام تمنح برامج تعليمية مدتها أربع سنوات، و 1045 مؤسسة تعليم عام تمنح برامج تعليمية مدتها سنتين، و 1533 مؤسسة تعليم خاص غير ربحي تمنح برامج تعليمية مدتها أربع سنوات (وكان عدد هذه المؤسسات عام 1980 يبلغ 1387)، و 107 مؤسسة تعليم خاص غير ربحي تمنح برامج تعليمية مدتها سنتين (انخفض العدد من 182 مؤسسة في عام 1980)، 453 مؤسسة تعليم خاص هادفة للربح تمنح برامج تعليمية مدتها أربع سنوات (ارتفاعاً من 18 مؤسسة في عام 1980 و 297 مؤسسة في عامي 2003 و 2004)، و 533 مؤسسة تعليم خاص هادفة للربح تمنح برامج تعليمية مدتها سنتين (ارتفاعاً من 147 مؤسسة في عام 1980 و 494 مؤسسة في عامي 2003 و 2004). وبالتالي، فإن المؤسسات التعليمية الخاصة من جميع الأنواع تشكل 61% من المؤسسات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية. ومع ذلك، تبلغ إجمالي حصتها من الطلاب المسجلين 27% لا غير، وهذا هو السبب في أنَّ الولايات المتحدة لا تظهر بشكل بارز في الشكل 8. والفرق الرئيسي بين المؤسسات العامة وغير الهادفة للربح في الولايات المتحدة هو المستوى الأعلى للرسوم والأعلى حصة من الرسوم التي تتقاضاها من إجمالي الإيرادات في المؤسسات التعليمية غير الربحية. وبالتالي، يمكن أيضاً اعتبار المؤسسات الخاصة غير الهادفة للربح في الولايات المتحدة على أنها تابعة للحكومة.

تتميز أنظمة التعليم العالي الوطنية في أستراليا ونيوزيلندا وكندا بنسبة منخفضة من الالتحاق بالمدارس الخاصة. ففي هذه البلدان، تعتبر المؤسسات التعليمية الخاصة أكثر نشاطاً في القطاع غير الجامعي، مع وجود عدد قليل من الجامعات الخاصة في أستراليا. في يومنا هذا، يوجد فروع لجامعة واحدة فقط وهي مدرسة كارنيجي ميلون هاينز في أديلايد، جنوب أستراليا. تتمتع الجامعات العامة في البلدان الثلاثة (أستراليا ونيوزيلندا وكندا)، لا سيما في أستراليا ونيوزيلندا، بحرية كبيرة في تحديد الرسوم الدراسية وتخصيص مواردها على النحو الذي تراه مناسباً.

النموذج المثير للاهتمام الذي ظهر في أستراليا كان جامعة ملبورن الخاصة، كذراع ربحي لجامعة ملبورن، وهي مؤسسة عامة (مرصد التعليم العالي بلا حدود، أيلول 2003 ؛ آب 2004). ومع ذلك، فقد تكبدت هذه الجامعة الخسارة، بدلاً من أن تكون مصدر دخل إضافي وتم استيعابها في شركة "مؤسسة ملبورن الدولية" الربحية واحتفظ الكيان الجديد باسم جامعة ملبورن الخاصة (ريان وستيدمان 2002). علاوة على ذلك، تم رفض عضوية جامعة ملبورن الخاصة في لجنة نواب المستشارين الأسترالية وهي الهيئة التمثيلية للجامعات الأسترالية. كما أغلق اتحاد الجامعات والكليات الكندية أبوابه أمام الأعضاء الجدد (مرصد التعليم العالي بلا حدود، آب 2004). يمكن تفسير كلتا الحركتين على أنهما مظاهر لردود فعل المؤسسات التقليدية على اندماج أنواع جديدة من مقدمي الخدمات، وخاصة لمقدمي الخدمات الربحية.

تملك أوروبا تقاليد عريقة في التعليم العالي الخاص إذ سمح كل من الدستور الهولندي لعام 1848 والتشريع الفرنسي لعام 1875 بإحداث المؤسسات الخاصة. رغم ذلك، يملك التعليم العالي

العام هيمنة أكبر في أوروبا الغربية منه في الولايات المتحدة، خاصـــةً إذا كانت الجامعات التابعة للكنيســـة في بلجيكا وهولندا تعتمد على الحكومة. يقدر آلتباخ (1999) أن أكثر من 95% من الطلاب في أوروبا الغربية يلتحقون بالمؤســسـات العامة. وفقاً لأرقام منظمة التعاون الاقتصـــادي والتنمية فإنَّ 76.6% من جميع الطلاب في أوروبا يدرســون في مؤســســات عامة و 18.5% من الطلاب يدرسون في مؤسسات خاصة تابعة للحكومة، وفقط 4.8% لا غير يدرسون في مؤسسات تعليمية خاصــة (منظمة التعاون الاقتصــادي والتنمية 2004، 127) وإن دل ذلك على شــيء، فإنه يؤكد تقرير آلتباخ.

يحظر الدستور اليوناني صراحةً مؤسسات التعليم العالي الخاصة. من ناحية أخرى، يسمح التشريع اليوناني للشركات الخاصة التي تقدم التعليم ما بعد الثانوي بالوجود كـ "مختبرات الدراسات الليبرالية"، مسجلة لدى وزارة التجارة، بدلاً من وزارة التعليم والشؤون الدينية اليونانية. اعتباراً من عام 2005، تم تسجيل 35 ألف طالب في هذه "المختبرات"، حيث يدفع هؤلاء الطلاب في المتوسط 5166 دولاراً أمريكياً ســـنوياً في مجموعة واســـعة من البرامج الأكاديمية والمهنية التي تمتد من زراعة الزهور وتصـــفيف الشـــعر إلى تكنولوجيا المعلومات والتمويل وإدارة الأعمال. إجمالاً، يتم تقديم البرامج التعليمية في 214 مجال تخصـــص وأكثر من 40% منها في الأعمال والتجارة. كشركات تجارية، فإن ما يسمى بالمختبرات لها الحرية في إقامة شراكات مع مزودين أجانب حيث كانت هناك 62 شـراكة من هذا القبيل مع 100 مزود أجنبي؛ 53 منهم كانوا في المملكة المتحدة، و 23 في فرنسـا، و 15 في الولايات المتحدة. ومع ذلك، فإن خصـوصـية الوضـع في اليونان هي أن المؤهلات التي تمنحها المؤسسات الأجنبية على أساس برنامج الدراسة أو أي جزء من البرنامج في مختبرات الدراســات الليبرالية غير معترف بها للتوظيف في القطاع العام اليوناني (مرصـــد التعليم العالي بلا حدود، 20 نيسان 2005). استجابة للضغوط من بروكسل بتحريض من مقدمي الخدمات الأجانب، صاغت الحكومة اليونانية قانوناً من شأنه أن يعترف في الواقع بهذه المختبرات المزعومة كمؤسسات تعليم عالي حسنة النية [74]. لم يتم سن القانون حتى آذار2009 بسبب المعارضة العامة الشديدة لمؤسسات التعليم العالي الخاص في اليونان.

يتكون قطاع التعليم العالي الخاص في ألمانيا من مدارس جامعة العلوم التطبيقية الخاصـــة، وكليات إدارة الأعمال، والمؤسسات اللاهوتية. كما أنَّ هناك جامعتان خاصتان فقط، بالإضافة إلى 33 جامعة تطبيقية خاصة و 44 مؤسسة تعليمية تابعة للكنيسة ويبلغ عدد المؤسسات الخاصة في ألمانيا حوالي 50 مؤسسة تعليمية، ولكنها لا تمثل سوى 4% من نسبة الالتحاق في البرامج التي تؤدي إلى الحصـول على درجات علمية. تأسـست جامعة بريمن الدولية في 1999 من قبل مدينة بريمن بالشراكة مع جامعة رايس (*هوشيستر* 2004).

وفي فرنسا، هناك نوعان من المؤسسات الخاصة: الجامعات التابعة للكنيسة، والمشابهة لتلك الموجودة في هولندا وبلجيكا، والمدارس الكبرى الخاصة. بالنسبة للمدارس الكبرى الخاصة، وعلى الرغم من تصـنيفها على أنها مؤسـسـات غير جامعية إلا أنها في معظم الحالات أكثر شـهرة من الجامعات. يمثل التحاق الطلاب في المؤسسات الخاصة ما نسبته 26% في المدارس الخاصة، و 41% من المسجلين في الجامعات. وفي إسبانيا، وعلى نحو مشابه لفرنسا، هناك جامعات حكومية

[74] في قانون العمل، تعتبر المؤهلات المهنية الحسـنة النية (BFOQ) في (الولايات المتحدة) أو المتطلبات المهنية الحسـنة النية (BFOR) (كندا) أو المؤهلات المهنية الحقيقية (GOQ) في (المملكة المتحدة) صفة أو سمة يُسمح لأصحاب العمل بمراعاة هذه الميزة عند القيام بذلك.

تابعة للكنيسة. كما توجد أيضاً كليات أعمال خاصة في إيطاليا وإسبانيا وفرنسا. يمثل القيد الخاص 7% في إيطاليا و 12% في إسبانيا و 13% فرنسا من القيد الإجمالي الوطني. (انظر الشكل 8).
وفي كل من سويسرا والنرويج وفنلندا، ليس هناك أي وجود للجامعات الخاصة إلا أن العديد من المؤسسات الخاصة والمهنية غير الجامعية تعمل في جميع هذه البلدان إذ يشكل الطلاب في مثل هذه المؤسسات نسبة عالية من معدلات الالتحاق الوطني تصل إلى 8% في سويسرا و 10% في فنلندا و 13% في النرويج. وحتى عام 1994، كانت المؤسسة الخاصة الوحيدة في السويد هي مدرسة ستوكهولم للاقتصاد [75] (Handelshogskolan i Stockholm)، والتي تأسست عام 1909 بموجب مرسوم ملكي. تأسست جامعة تشالمرز التكنولوجية الحالية عام 1829 كمؤسسة خاصة، لكنها تحولت إلى مؤسسة حكومية في الستينيات. قامت الحكومة المحافظة التي وصلت إلى السلطة في عام 1991 بخصخصة هذه المؤسسة من خلال إعادة تحويلها إلى جامعة غير ربحية، يحكمها مجلس إدارة بدون أعضاء معينين من الحكومة. تمثل المؤسسات الخاصة حالياً 6% من الالتحاق السويدي بالمستوى العالي.

أما البرتغال، فهي تشكل الاستثناء الأوربي للقاعدة حيث تبلغ معدلات الالتحاق في جامعاتها الخاصة 25% من معدلات الالتحاق الوطني وبهذا، تكون بالفعل الاستثناء في أوروبا الغربية.
وفي تركيا، لا يسمح الدستور التركي إلا بإفتتاح مؤسسات التعليم العالي الخاصة غير الهادفة للربح. اعتباراً من آذار 2009، من بين 132 جامعة في تركيا، كانت هناك 38 جامعة خاصة، و 4 مدارس مهنية خاصة مستقلة، تمثل 5% فقط من الالتحاق الوطني.

تطور التعليم العالي الخاص في البلدان الشيوعية سابقاً في وسط وشرق أوروبا بسرعة في التسعينيات من خلال مسار يختلف اختلافاً جذرياً عن ذلك في أوروبا الغربية. بعد انهيار النظام الشيوعي، ظهر مصطلح "التعليم غير الحكومي" لأول مرة في القانون الفيدرالي لعام 1992 والمتعلق بنظام التعليم في روسيا. أدى ذلك إلى ظهور موجة من المؤسسات الخاصة، والتي تمثل الآن 15 % من معدلات الالتحاق الوطني. وفقاً *لسمولينتسيفا* [76] (2003)، فإن المؤسسات الخاصة في روسيا كلها تهدف إلى الربح، والقليل جداً منها يتميز بمعايير عالية. وشهدت دول شيوعية سابقة تطورات مماثلة حيث كانت حصص المؤسسات الخاصة أعلى بكثير من تلك التي نواجهها عموماً في أوروبا الغربية. يلفت سلانتشيفا (2005) الانتباه إلى المخاوف المتعلقة بشرعية هذه المؤسسات، ويعبر ستيتار وبونيش وبين (2005) عن قلقهم بشأن الفساد في القطاع الخاص في الدول الشيوعية السابقة.

يقدر *تيفيرا* (2005) أن هناك أكثر من ألف مؤسسة خاصة في إفريقيا، حيث يزيد عدد المؤسسات العامة بقليل عن ثلاثمائة. تمثل المؤسسات الخاصة نسبة كبيرة من الالتحاق الوطني في عدد من البلدان الأفريقية، مثل 32% في بوروندي وموزمبيق، و 25% في النيجر، و 23% في إثيوبيا.

[75] تعد مدرسة ستوكهولم للاقتصاد واحدة من كليات إدارة الأعمال الرائدة في أوروبا حيث تقدم برامج البكالوريوس والماجستير والماجستير في إدارة الأعمال، جنباً إلى جنب مع برامج الدكتوراه والتعليم التنفيذي المرموقة. تم تصنيف برنامج ماجستير العلوم المالية في مدرسة ستوكهولم للاقتصاد في المرتبة رقم 18 عالمياً اعتباراً من 2018.
[76] آنا سمولنتسيفا، زميلة أبحاث أولى في المدرسة العليا للاقتصاد بجامعة الأبحاث الوطنية، موسكو

بالمجمل، منذ انعقاد المؤتمر العالمي للتعليم العالي، الذي عقدته اليونسكو في باريس في عام 1998، ظل عدد المؤسسات العامة في العالم على حاله دون حدوث تغيرات جوهرية في نفس الوقت الذي كانت تزداد فيه عدد المؤسسات التعليمية الخاصة. تقدر منظمة اليونسكو (2003) أن 31.5% من الطلاب في جميع أنحاء العالم يدرسون في مؤسسات تعليمية خاصة. كما يبدو أن التعليم العالي الخاص سينمو في جميع أنحاء العالم. تلفت اليونسكو (2003، 18) الانتباه إلى الصعوبات التي تواجه بدء المؤسسات الخاصة، وتحذر من أن: "العديد من المؤسسات الخاصة الجديدة تفتقر إلى الموارد المادية والفكرية، وغالباً ما تفشل هذه المؤسسات في مقاومة المنافسة المتزايدة في الأسواق الناشئة التي لا تُظهر دائماً اهتماماً بمعايير الجودة والممارسات المعمول بها في الأنظمة الوطنية المعنية.

المراجع:

- بي جي ألتباخ، 1999، التعليم العالي الخاص: المحاور والاختلافات في المنظور المقارن. الآفاق 29 (3): 311-23.
- 1999. وجهات نظر مقارنة حول التعليم العالي الخاص. بروميثيوس في الظل: التعليم العالي الخاص والتنمية في القرن الحادي والعشرين.
- ألتباخ، 1-14. نيوتن، ماساتشوستس: مركز كلية بوسطن للتعليم العالي الدولي.2003.
- ألتباخ وتيشـــلير، 2001، التدويل والتبادل في جامعة معولمة. مجلة دراســـات في التعليم الدولي 5 (1): 5-25.
- باربلان، إيرغودن، غوروز، 2008، التعليم العالي في تركيا: الاســـتقلال المؤســـســـي والمسؤولية في مجتمع حديث - توصيات سياسية من منظور تاريخي. دراسات الحالة، مرصد القيم والحقوق الجامعية الأساسية. بولونيا: مطبعة جامعة بونونيا.
- برونر، 1993، التعليم العالي في تشيلي: بين السوق والدولة. التعليم العالي 25: 35-43
- برونر وتيليت، تشيلي، 2006، في الجزء 2 من الكتيب الدولي للتعليم العالي، إف فورست وبي جي ألتباخ، 647-666. دوردريخت، هولندا: سبرينغر.
- كاي، واي. 2004. مواجهة العالمية والمحلية: دراســة حالة للتعليم العالي الصـيني. التعليم العالي والإدارة 10: 157-69.
- شـــيلاراج، ماســـكوس، وماتوو، 2006، المهاجرون المهرة والتعليم العالي والابتكار الأمريكي. في الهجرة الدولية والتحويلات وهجرة العقول، شيفدا وأوزدين، واشنطن: البنك الدولي وبالغريف ماكميلان.
- شفيلييه ت. وإيشر ج. س. 2002. تمويل التعليم العالي: عقد من التغيير: التعليم العالي في أوروبا 27 (1-2): 89-99.
- لجنة نواب الرئيس والمديرين. 1985. تقرير اللجنة التوجيهية لدراســـات الكفاءة في الجامعات. لندن :لجنة نواب الرئيس والمديرين، 29 آذار.
- ديفيس تي أم، 2003. أطلس تنقل الطلاب. نيويورك.
- دوبســون، آي آر، 2001. كيف غيَّر التوسـيع شـكل الجامعات الأسـترالية؟ التعليم العالي والإدارة 7: 295-310.
- دوكوير ومارفوك، 2006، الهجرة الدولية عن طريق التحصـيل العلمي بين عامي 1990 و 2000:في الهجرة الدولية والتحويلات وهجرة العقول، أوزدين سي، إم شيف، 151-99. واشنطن: البنك الدولي وبالغريف ماكميلان.
- دوكيت، 2004، الانعطاف يميناً عند مفترق الطرق: مقترحات تقرير نيلســـون لتغيير جامعات أستراليا. التعليم العالي 47: 211-40.
- أيشر سي جي، شيفيلير،2002، إعادة التفكير في تمويل التعليم بعد الإلزامي. التعليم العالي في أوروبا 27 (1، 2): 69-88.

- إيسبينوزا، 2000، التعليم العالي والأسواق الناشئة: حالة شيلي. في الأسواق الناشئة والتعليم العالي، ماكموليندين، جي أي ماوش، بي دونوروم، 98-171، المملكة المتحدة: روتليدج فالمر.
- فينغ وغونغ، 2006، المشـــاريع المشـــتركة الصـــينية الأجنبية: تحليل وطني وإقليمي ومؤسسي. تقرير مرصد التعليم العالي بلا حدود. لندن :مرصد التعليم العالي بلا حدود.
- فورســـــت، ج. ج.، وألتبـاخ، ب. (محررون) 2006. الكتيـب الـدولي للتعليم العـالي. دوردريخت، هولندا: سبرينغر.
- مشـروع العقود الآجلة. 2000. سـياسـة التعليم العالي في عالم متغير. إحاطة عن التركيبة السكانية. حزيران.
- http://www.futuresproject.org) لم يعد موقع الويب متاحاً، 2000، ســـياســـة التعليم العالي في عالم متغير. إحاطة عن مهارات القوى العاملة.
- http://www.futuresproject.org) لم يعد موقع الويب متاحاً
- غاماغ، دي تي مينينبيرغ، 2003، التعليم العالي الأسـترالي والأمريكي: القضـايا الرئيسـية للعقد الأول من القرن الحادي والعشرين. التعليم العالي 45: 183-202.
- غاريت،2004، نشاط التعليم العالي الأجنبي في الصين. التعليم العالي الدولي 32 (شتاء): 21-23.
- غونزاليز،1999، اعتمـاد التعليم العـالي في تشـــيلي وأمريكـا اللاتينيـة. في بروميثيوس الخاص: التعليم العالي الخاص والتنمية في القرن الحادي والعشـــرين، أد. ألتباخ، 65-82. نيوتن، ماساتشوستس: مركز كلية بوسطن للتعليم العالي الدولي (أعيد طبعه عام 2003).
- غوبتا، 2004، انقسام نمو التعليم العالي الحكومي والخاص في الهند.
- 2005، إضـفاء الشـرعية على التعليم: الجدل حول تخفيض الرسـوم في الهند. التعليم العالي الدولي 38
- غوروز، 2008، التعليم العالي وتنقل الطلاب الدوليين في اقتصاد المعرفة العالمي. ألباني، نيويورك: مطبعة جامعة ولاية نيويورك.
- غوروز، 2008، ضـمان الجودة وأنظمة التمويل." ورشـة عمل حول معايير تمويل وإدارة تشغيل الجامعات المدعومة من الدولة والتي تنظمها وكالة ضمان الجودة اليونانية. 31 آذار 2008، أثينا. يمكن الوصول إلى البحث عبر الرابط التالي:

www.hqaa.gr/files/Guruz_paper.pdf

- هايهوب وزا، من الكتيب الدولي للتعليم العالي، جي جي إف فورست وبي جي ألتباخ، 83-106. دوردريخت، هولندا: سبرينغر.
- هيويت د. وليو م. 2006. جنون الحرم الجامعي. نيوزويك (إصدار خاص: ثورة المعرفة). كانون الأول 2005 - شباط 2006.
- هوشيستيلير، 2004، يطمح إلى إظهار التميز في الجامعات الألمانية. وقائع التعليم العالي

- هور، ت. 1992. الطلاب غير التقليديين: العصـــر الجديد والدوام الجزئي. في موســـوعة التعليم العـالي، المجلد الثـاني (4 مجلـدات)، أد. بي آر كلارك وج. نيف، 1666-1674. لندن: مطبعة بيرغامون.
- هونغ،2003، سياسـة وممارسـة تدويل التعليم العالي في الصـين. مجلة دراسـات في التعليم الدولي 7 (3): 225-40.
- 2005، مفارقتان لسوق البائع للتعليم العالي الصيني. سياسة التعليم العالي 18: 169-77.
- هونغ وفراي، 2004، الجامعات في فيتنام: الموروثات والتحديات والآفاق. في الجامعات الآسـيوية: وجهات نظر تاريخية وتحديات معاصـرة، أد. ألتباخ وتي أوماكوشـي، 301-33. بالتيمور: مطبعة جامعة جونز هوبكنز.
- برنامج التنمية الدولية للجامعات الأسـترالية، 2002، تنقل الطلاب العالمي 2025: توقعات الطلب العالمي على التعليم العالي. كانبرا: برنامج التنمية الدولية للجامعات الأســـترالية، التعليم في أستراليا.
- إرم، ي. 2006. إسرائيل. من الكتيب الدولي للتعليم العالي، جي جي إف فورست وبي جي ألتباخ، 793-810. دوردريخت، هولندا. سبرينغر.
- جاروش ك. هـــ. 1983. التعليم العالي والتغيير الاجتماعي: بعض وجهات النظر المقارنة. في تحول التعليم العالي 1860-1930، أد. ك. جاراوش، 9 .36-شـــيكاغو: مطبعة جامعة شيكاغو.
- جونســـتون، د. ب. 1986. تقاســـم تكاليف التعليم العالي. نيويورك: مجلس امتحان دخول الكلية.
- 1991 .تكاليف التعليم العالي. في التعليم العالي الدولي: موســـوعة، المجلد 1 (2 مجلدين)، تحرير ألتباخ، 59-90. نيويورك: جارلاند.
- 1992 .الرسوم الدراسية. في موسوعة التعليم العالي، المجلد 1 (4 مجلدات)، تحرير ب.
- ر. كلارك وج. نيف، 1501-1509. لندن: مطبعة بيرغامون.
- 1993 تكاليف التعليم العالي: قضـايا واتجاهات عالمية للتسـعينات. في تمويل التعليم العالي، أد. ألتباخ ودي.ب.جونستون، 3-23.
- اقتصـــاديات وســـياســـات تقاســـم التكاليف في التعليم العالي: وجهات نظر مقارنة. مراجعة اقتصاديات التعليم 23: 403-410.
- تمويل التعليم العالي: تقاسم التكاليف من منظور دولي. روتردام: سينس للنشر.
- جونســـتون، د. ب.، وأرورا، أ. 1998. تمويل وإدارة التعليم العـالي: تقرير حـالـة حول الإصـــلاحات العالمية. مُعد من أجل البنك الدولي لمؤتمر اليونســـكو العالمي للتعليم العالي، باريس. 5-9 تشرين الأول.
- كانيكو، 1997، الكفاءة والمساواة في التعليم العالي الياباني.
- لابي، 2005، صلاحية رفع الرسوم الدراسية. وقائع التعليم العالي 51 (31)

- 2005، رفع المحكمة الألمانية للجامعات من خلال إلغاء حظر الرسوم الدراسية. وقائع التعليم العالي، أخبار اليوم. متاح عبر الرابط التالي:
http://chronicle.com/daily/2005/01/2005012705.htm

- آن أم وآشويل، 2004، نظرة على التعليم العالي غير الحكومي في فيتنام. التعليم العالي الدولي 36 (الصيف): 16-17.
- ليزلي، إل، إل، وبرينكمان، بي تي. 1988. القيمة الاقتصادية للتعليم العالي. نيويورك: المجلس الأمريكي للتعليم / سلسلة ماك ميلان للتعليم العالي.
- ليفي، دي سي، 1986. التوليفات البديلة بين القطاعين العام والخاص في تمويل التعليم العالي: الأنماط الدولية. في التعليم الخاص: دراسات في الاختيار والسياسة العامة، أد. دي سي ليفي، 195-213. أكسفورد: مطبعة جامعة أكسفورد.
- 2009، التعليم العالي الخاص الذي يستهدف الربح مقابل التعليم العالي الخاص غير الهادف للربح. التعليم العالي الدولي 54.
- لين، ج. 2004. التعليم العالي الخاص في الصين: نظام متنازع عليه. التعليم العالي الدولي 36.
- لونغمان. الشؤون الخارجية (أيار/حزيران 2004): 64-79.
- مارغينسون، بناء الأمة: الجامعات في بيئة عالمية ؛ حالة أستراليا. التعليم العالي 43: 28-409.
- مارورياما، ف. 2005. آخر التطورات في تمويل التعليم العالي في اليابان.5 :(1) 18 .
- مهرام كي، 2005، جامعات عالمية المستوى وإصلاح التعليم العالي الصيني. التعليم العالي الدولي 39 (الربيع): 22-23.
- موك، ك. 1999. التعليم والسوق في هونج كونج والبر الرئيسي للصين. التعليم العالي 37: 58-133.
- موري آي، 2004، العولمة وظهور التعليم العالي الربحي.
- التعليم العالي 48: 131-50.
- كورتير ونيومان، 2001، الساحة التنافسية الجديدة: قوى السوق تغزو الأكاديمية. مشروع العقود الآجلة، يونيو.
- نيومان، إف، كوتوريه، إل، وسكري، ج. 2004. مستقبل التعليم العالي. سان فرانسيسكو: جوسي باس.
- أولسن، أ. 2003. التعلم الإلكتروني في آسيا: العرض والطلب. التعليم العالي الدولي
- أوسبورن أم، 2003، زيادة أو توسيع المشاركة في التعليم العالي؟ نظرة عامة أوروبية. المجلة الأوروبية للتعليم 38 (1): 5-22.
- منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. 1990. تمويل التعليم العالي: الأنماط الحالية. باريس : منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية.

- مراجعة إصلاحات التمويل وضمان الجودة في التعليم العالي في جمهورية الصين الشعبية . الكلية الكندية للطب الطبيعي 14 .2 (2003)تشـــرين الأول. باريس :منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية.
- لمحة عن التعليم 2004. متاح على الرابط التالي:

http://www.oecd.org/edu/eag2004

- التدويل والتجارة في التعليم العالي: الفرص والتحديات. باريس :منظمة التعاون الاقتصـادي والتنمية.
- لمحة عن التعليم 2007. متاح على الرابط التالي:

http://www.oecd.org/edu/eag2007

- لمحة عن التعليم 2008. متاح على الرابط التالي:

http://www.oecd.org/edu/eag2008

- برا.2006 . لم تعد كلمة (التعليم الخاص) قذرة في التعليم العالي الفيتنامي.
- أوزدون وشـــيف، 2006، نظرة عامة. في الهجرة الدولية والتحويلات وهجرة العقول، أد. اوزدن وم. شيف، 1-17. البنك الدولي.
- باولسين وسمارت، 2001 ، تمويل التعليم العالي: النظرية، البحث، السياسة والممارسة. نيويورك: مطبعة أغاثون.
- بيرمان، 2004ـــ التعليم الدولي: نيوزيلندا ؛ دراسة حالة. مراجعة التعليم العالي المستمرة 68 (خريف): 37.
- بيركين، 2006، تاريخ الجامعات. في الكتيب الدولي للجامعات، الجزء 1، تحرير فورستير وبي جي ألباخ، 206-159 دوردريخت، هولندا: سبرينغر.
- بوســـت، دي كليبر، إينخابتر، مانينغ، رايلي، وزمان، 2004، البنك الدولي يوافق على المصلحة العامة في التعليم العالي. التعليم العالي 47: 213-29.
- بساكاروبولوس، 1992، دراسات معدل العائد. موسوعة التعليم العالي، المجلد الثاني، (4 مجلدات)، أد. بي آر كلارك وج. نيف، 999-1007. لندن: مطبعة بيرغامون.
- بساكاروبولوس وباترينوس، 2002، عودة إلى الاستثمار في التعليم: تحديث إضافي. ورقة عمل خاصة ببحوث سياسات البنك الدولي رقم 2881، أيلول، واشنطن، البنك الدولي.
- راميريز، وريدل، التوســـع في التعليم العالي. في المجلد 1 من التعليم العالي الدولي: موسوعة، المجلد 1 (مجلدين)، محرر. ألتباخ 91 -106-نيويورك:. جارلاند
- رينجر، 2004، القبول في الجامعات في القرن التاســـع عشـــر وأوائل القرن العشـــرين (1800-1945)، أد. دبليو رويج، المجلد الثالث (3 مجلدات) من تاريخ الجامعة في أوروبا.

- رايان، واي، وســـتيدمان، 2002. أعمال التعليم بلا حدود: تحديث عام 2001. كانبيرا، أستراليا: إدارة الكومنولث للعلوم التربوية والتدريب.
- شيفيلبين، 1990، شيلي: الحوافز الاقتصادية في التعليم العالي. سياسة التعليم العالي 3 (3): 21-48.
- شـيف أم، 2006، مكاسـب الدماغ: هناك مبالغة كبيرة في الادعاءات حول حجمها وتأثيرها على الرفاهية والنمو. في الهجرة الدولية والتحويلات وهجرة العقول، شيف وأوزدين، البنك الدولي.
- شــويتز، إتش جي، وســلوي، 2002، المشــاركة والاســتبعاد: تحليل مقارن للطلاب غير التقليديين والمتعلمين مدى الحياة في التعليم العالي. التعليم العالي 44: 309-27.
- شـوارز وريبورغ، 2004، تكاليف الدراسـة والدعم العام المباشـر للطلاب في سـتة عشـر دولـة أوروبيـة، نحو منطقـة التعليم العـالي الأوروبيـة؟ المجلـة الأوروبيـة للتعليم 39 (4): 521-32.
- ســكوت، ب. 1998، التدويل والعولمة. في عولمة التعليم العالي، أد. ســكوت، 108-29. باكنغهام، المملكة المتحدة: مطبعة الجامعة المفتوحة.
- تأملات في إصلاح التعليم العالي في وسط وشرق أوروبا. التعليم العالي في أوروبا 27 (1، 2): 138-52.
- سينغ، س. ج. 1991. التعليم العالي والتنمية: تجربة أربع دول حديثة التصنيع في آسيا. 21 (3): 386-400.
- سـلانتيشـفا، 2005، إضـفاء الشـرعية على هدف تثقيف المواطنين الدوليين. التعليم العالي الدولي: 8-10.
- سمولينتسيفا، 2003، التحديات التي تواجه المهنة الأكاديمية الروسية. التعليم العالى
- ستيتار، بانايش وبين، 2005، الجامعات الخاصة الأوكرانية: مؤشرات الفساد. التعليم العالي الدولي.
- تيفيرا، دي. 2005. "التعليم العالي الأفريقي: التحديات والآفاق". محاضرة ألقيت في مركز بوسطن كوليدج للتعليم العالي الدولي، 9 مايو، نيوتن، ماساتشوستس.
- تيلاك، 1989، التعليم وعلاقته بالنمو الاقتصادي والفقر وتوزيع الدخل: دليل جزئي ومزيد من التحليل. واشنطن العاصمة، ورقة مناقشة البنك الدولي رقم 46.
- 1991 خصخصة التعليم العالي. آفاق، 21 (2): 227-39
- 1999 الاتجاهات الناشــئة والســياســات العامة المتطورة في الهند. التعليم العالي الخاص والتنمية في القرن الحادي والعشـرين، ألتباخ، نيوتن، ماسـاتشـوسـتس: مركز كلية بوسـطن للتعليم العالي الدولي (أعيد طبعه عام 2003).
- 2005 الاتجاهات العالمية في تمويل التعليم العالي .الرابطة الدولية للجامعات.
- ترو، 1972، التوسع والتحول في التعليم العالي. المجلة الدولية للتعليم 18 (1): 61-83.

- 2006، تأملات في الانتقال من النخبة إلى الجماهير إلى الوصول الشامل: أشكال ومراحل التعليم العالي في المجتمعات الحديثة منذ الحرب العالمية الثانية. في الجزء الأول من الكتيب الدولي للتعليم العالي، تحرير جي جي إف فورست وبي جي ألتباخ، 243-280. دوردريخت، هولندا: سبرينغر.
- اليونسكو. 1963. الكتاب الإحصائي السنوي 1963. باريس: اليونسكو.
- 1970 .الكتاب الإحصائي السنوي 1970. باريس: اليونسكو.
- الكتاب الإحصائي السنوي 1972. باريس: اليونسكو.
- الكتاب الإحصائي السنوي 1975. باريس: اليونسكو.
- الكتاب الإحصائي السنوي 1980. باريس: اليونسكو.
- الكتاب الإحصائي السنوي 1985. باريس: اليونسكو.
- الكتاب الإحصائي السنوي 1999. باريس: اليونسكو.
- اجتماع شركاء التعليم العالي: تقرير تجميعي عن اتجاهات وتطورات التعليم العالي منذ المؤتمر العالمي للتعليم العالي؛ (1998-2003). باريس، 23-25 حزيران.
- ملخص التعليم العالمي 2004. مونتريال: معهد اليونسكو للإحصاء. متاح على الرابط التالي:

http://www.uis.unesco.org

- ملخص التعليم العالمي 2006. مونتريال: معهد اليونسكو للإحصاء. متاح على الرابط التالي:

http://www.uis.unesco.org

- ملخص التعليم العالمي 2008. مونتريال: معهد اليونسكو للإحصاء. متاح على الرابط التالي:

http://www.uis.unesco.org

- فان ووريند، 2002، دور التعليم العالي في الولايات المتحدة في سوق التعلم الإلكتروني العالمي. جامعة كاليفورنيا بيركلي. متاح على الرابط التالي:

http://cshe.berkeley.edu/publications/papers/papers/ROP.WendePaper1.02.pdf

- فوزينستون، 1999، أين يود الناس الدراسة في أوروبا؟ القدرة على تحمل تكاليف التعليم العالي في تسع دول من أوروبا الغربية. التعليم العالي 37: 159-76.
- وودلي وويلسون، 2002، التعليم العالي البريطاني وعملائه الأكبر سناً. التعليم العالي 44: 329-47.
- البنك الدولي 1994. دروس التجربة. واشنطن العاصمة: البنك الدولي.
- 1995 .أولويات واستراتيجيات التعليم. واشنطن العاصمة.؛ البنك الدولي.
- 2000 .التعليم العالي في البلدان النامية: مخاطر ووعود. فرقة العمل المعنية بالتعليم العالي والمجتمع. واشنطن؛ البنك الدولي.

- 2002 .بناء مجتمعات المعرفة: تحديات جديدة للتعليم العالي. واشـــنطن العاصـــمة: البنك الدولي.
- زاي وهونغ، 2005، بحث حول نموذج التنظيم الكلي لتوسيع التعليم ما بعد الثانوي في البر الرئيسي الصيني. سياسة التعليم العالي 18: 145-62.
- يانغ ر. 2000. التوترات بين التعليم المحلي والعالمي: توضــيح مقارن لإعادة تنظيم التعليم العالي في الصين في الخمسينيات والتسعينيات من القرن الماضي. التعليم العالي 39: 319-37.

المحور الثاني: أطر جديدة لأيام رغيدة

قائمة المحتويات:

المقدمة

الجزء الأول: ظهور التقنيات والموردين الجدد

الجزء الثاني: ظهور الحالة التقييمية

المراجع

المقدمة

كما لاحظنا من قبل، تميزت العقود الأخيرة من القرن العشرين بنمو هائل في التعليم العالي ولا يبدو أن هذا الإتجاه يحمل منحنىً عكسياً مطلقاً. وقد كان استيعاب أعداد كبيرة من الطلاب الإضافيين يمثل دائماً تحدياً للمؤسسات التعليمية، ورغم ذلك، تعاملت العديد من المؤسسات مع ضغط الطلب وحققت ازدهاراً لا يوصف في سوق التعليم العالي من خلال استغلال التقنيات الجديدة التي لا تزال تظهر بسرعة فائقة.

ستوضح هذه الوحدة كيف انتقل قطاع التعليم العالي من استخدام التكنولوجيا في المقام الأول، لتوفير التعليم عن بعد للطلاب الموجودين خارج الحرم الجامعي، إلى حالة أحدث فيها استخدام التقنيات ثورة في الطريقة التي يتعلم بها الطلاب حتى أثناء تطبيق نظام التعليم التقليدي. تعد التكنولوجيا الآن أداة أساسية، تماماً على النحو الذي كانت تشغله السبورة والطباشير في وقتٍ مضى، في تسهيل ما يسمى بالتعلم الإلكتروني سواء كان الطلاب في الحرم الجامعي فعلياً أو موجودون في جميع أنحاء العالم في أبعد نقطة ممكنة من المؤسسة التي تقدم البرنامج التدريبي. ستوضح الوحدة مدى انتشار التكنولوجيا والتأثير الذي أحدثته طرق التدريس الجديدة على شكل مؤسسات التعليم العالي وقطاع التعليم عموماً مع دخول أنواع جديدة من مقدمي الخدمات إلى السوق.

من وجهة نظر ضمان الجودة، فإن التغيير المهم للغاية الذي أثر على قطاع التعليم العالي هو ما يشار إليه بظهور الحالة التقييمية. شهد منتصف الثمانينات من القرن الماضي بداية ظهور آراء سياسية جديدة حول دور الدولة في تقديم الخدمات التي كان يتم تمويلها تقليدياً بشكل عام؛ وقد شجع هذا التغيير في فلسفة التعليم العالي على انتشار الجامعات الخاصة حيث ابتعدت الحكومات عن تحمل المسؤولية الوحيدة عن التعليم العالي. في نفس الوقت الذي بدأ فيه تشجيع مقدمي الخدمات من القطاع الخاص، بدأت الدول في الانتقال من كونها جهات تنظيمية للأنشطة التي تمولها إلى كونها مُقيّمة للمنتج النهائي الناتج عن استخدام تلك الأموال. كان هذا التحول في التفكير سبباً رئيسياً وراء تأسيس العديد من وكالات ضمان الجودة والاعتماد الخارجية من قبل الحكومات على الرغم من وجود هذه الوكالات بالفعل في بعض الأماكن نتيجة للعمل الجماعي من قبل مجموعات من الجامعات. ستناقش هذه الوحدة كيفية حدوث هذا الانتقال إلى الحالة التقييمية وستقدم نظرة عامة على نُظُم ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي على المستوى الدولي.

في نهاية الوحدة سوف تكون قادراً على القيام بما يلي:

- مناقشة تأثير التقنيات الجديدة على طرق تعلم الطلاب
- وصف نمو صناعة التعلم عن بعد والفئات الرئيسية لمقدمي الخدمات الذين يستغلون التقنيات الجديدة بطرق مبتكرة للتعلم داخل وخارج الحرم الجامعي
- مناقشة التحول الفلسفي من الحالة التنظيمية إلى الحالة التقييمية وظهور حركة ضمان الجودة على الصعيد الدولي

الجزء الأول: ظهور التقنيات والموردين الجدد

إن اســتخدام التكنولوجيا في تنظيم التعليم وتقديمه ليس ظاهرة جديدة تماماً إذ بدأ التعليم عن بعد، حيث يكون الطالب والمدرب على اتصال وجهاً لوجه خلال جزء من العملية، فور إنشاء أنظمة التوصــيل البريدي في القرن التاســع عشــر في كل من إنجلترا وفرنســا وألمانيا. قدمت الجامعة المفتوحة في المملكة المتحدة النموذج الأولي للجيل الأول من مؤســســات التعليم عن بعد حيث تم إنشاء مؤسسات مماثلة في وقت لاحق في العديد من البلدان في جميع أنحاء العالم.

مع بداية التسعينيات، أنشأت العديد من البلدان مؤسسة للتعليم عن بعد كعنصر من مكونات نظام التعليم العالي. بالمنظور العام، كانت هذه الوكالات عبارة عن هيئات عامة تســتخدم مزيجاً من التقنيات، ســواء كانت متزامنة أو غير متزامنة، بما في ذلك المراســلات عن طريق البريد، والبث الإذاعي والتلفزيوني، والمهاتفة، وأشــرطة الفيديو، ومؤتمرات الفيديو، وما إلى ذلك من تقنيات، بالإضافة إلى التعليمات التي تتم وجهاً لوجه، وبعد ذلك، ظهرت شبكة الأنترنت.

هناك اتفاق عام في جميع أنحاء العالم اليوم على أن تقنيات المعلومات والاتصالات المتقدمة (ICT) قد تكون أكبر قوة منفردة للتغيير في التعليم العالي في جميع أنحاء العالم (نيومان وســكري 2001؛ أوبلينجر وبـارون وهوكينز 2001؛ جرين وإيكـل وبـاربلان 2002). أحـدثت تكنولوجيـا المعلومات والاتصالات المطورة حديثاً ثورة ليس في التعليم عن بعد فحسب، ولكن أيضاً في الطرق التي يتم بها تنظيم وإدارة العديد من مؤســســات التعليم العالي، فضــلاً عن الأســاليب والتقنيات المستخدمة في توفير التعليم نفسه.

وهكذا، بين عامي 1995 و 2000، ظهرت صـناعة جديدة تسـمى "التعلم عن بعد"، والتي تســتخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصــالات المتقدمة في تقديم المعلومة وذلك من خلال اســتخدام الإنترنت وشبكة الويب العالمية. توقع الكثير من المتخصصين في قطاع التعليم أن التعلم الإلكتروني سيكون الخطوة التالية لتطور شبكة الأنترنت، وهو الأمر الذي سيؤدي إلى تقزيم البريد الإلكتروني. اسـتندت مثل هذه التوقعات إلى تنبؤات بأن الحرم الجامعي المادي سـوف يتضـاءل أو أنه سـيختفي تماماً. إن زوال الجامعات التقليدية في الحرم الجامعي والتفاعل المباشــر ليس في الأفق المنظور وحتى أن غالبية المعلمين في جميع أنحاء العالم لا يعتقدون أن هناك أي شــيء يمكن أن يحل محل اللمسة الإنسانية المحضة.

ومع ذلك، فإن ما ظهر آنفاً يمثل بشــكله الحقيقي ســوقاً عالمياً للتعليم يتم تقديمه للطلاب في مواقع أخرى غير الحرم الجامعي التقليدي. ومع الأنواع الجديدة من مزودي الخدمات، فإن توفير فرص التعلم من خلال ما يسـمى بشـكل مختلف "التعلم الموزع" و "الذراع الافتراضـية" و "تفكيك الخدمات" كما ظهرت كاستراتيجية أساسية للمؤسسات التقليدية في سوق التعليم العالي العالمي الذي يتزايد فيه التنافس.

يشــير مصــطلح *تفكيك الخدمات* إلى الفصــل بين وظائف التدريس والبحث والخدمة في مؤســســات التعليم العالي وعلى وجه الخصــوص، الفصــل بين التدريس والخدمات الأخرى، على اعتبار أن التدريس ينظر إليه على أنه أكثر الوظائف ربحية من بين الوظائف الثلاث [77]. يتضــمن المفهوم أيضــاً الاسـتعانة بمصـادر خارجية للخدمات المختلفة التي تنفذها المؤسـسـات تقليدياً، مثل

[77] التدريس والبحث والخدمة

خدمات القبول الجامعي والخدمات المكتبية، وحتى إعداد الدورة التدريبية لمقدمي الخدمات الذين يستخدمون تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الجديدة.

تشـير الاسـتطلاعات الأخيرة إلى أنه على الرغم من أن التعلم الإلكتروني قد غَيَّرَ منظور التعليم العـالي، إلا أنـه من غير الممكن أن يكون بـديلاً دائمـاً عن الحرم الجـامعي التقليـدي. تظهر البيئات الهجينة في الحالات التي لا يمكن من خلالها التمييز بين الفصل الدراسي الفيزيائي في الحرم الجامعي، والتعليم عبر الإنترنت. يشـيركل من أوبلنغر وبارون وهوكينز في عام 2001 إلى هذا النوع من بيئات التعلم على أنها تمثل حالة من حالات "التعلم الموزع"، والتي يعرّفونها على أنها منصـة قائمة على تكنولوجيا المعلومات والاتصـالات حيث يتفاعل أعضـاء هيئة التدريس والطلاب للتعلم في أي مكان، داخل الحرم الجامعي أو خارجه، وفي أي وقت. كما أشـاروا إلى أن التعلم عن بعد هو مجموعة فرعية من التعلم الموزع، مع التركيز على الطلاب الذين قد ينفصـلون في الزمان والمكان عن أقرانهم وعن المدرس. وبالتالي، فإن ما يحدث في الجامعات في جميع أنحاء العالم اليوم لا يعتبر على نحو دائم بأنه حالة مماثلة لحالة التعليم عن بعد في مؤسـسـات من النوع الموصـوف هنـا، بل هو زيـادة في توفير التعليم العـالي التقليـدي من خلال تكنولوجيـا المعلومـات والاتصـالات المتقدمة (*نيومان وكوتر* 2001، مشـروع فيوتشـرز 2002، *ريان وستيدمان* 2002، ستيلا وجنانام 2004).

عند الحديث عن عدد الطلاب المسـجلين في نظام التعليم الالكتروني، نلاحظ أن الولايات المتحدة رائدة في هذا المجال فقد بلغ عدد الطلاب الملتحقين بدورات يتم تقديمها عبر الإنترنت في مؤسـسـات تعليمية معتمدة مدتها سـنتان وأربع سـنوات للعام الدراسـي 1994-1995، حوالي 753640 طالباً (نيومان وكوتر 2001، نيومان وسـكوري 2001). وكان من المتوقع أن يرتفع تسـجيل الطلاب في الدورات التدريبية عبر الإنترنت في الولايات المتحدة إلى 2.2 مليون بحلول عام 2002 (مشـروع فيوتشـرز 2002). ومع ذلك، بلغ إجمالي عدد المسـجلين في الدورة التدريبية للعام الدراسـي 2000-2001 حوالي 3077000، مع نمو ملحوظ بشـكل خاص في المؤسـسـات العامة التي تقدم برامج تعليمية مدتها عامين دراسـيين (وولتز ولويس 2003 ؛ المركز الوطني لإحصاءات التعليم 2004).

في عام 2003، استخدم ما يقرب من 40% من أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي الأمريكية تقنيات التعلم الإلكتروني لاسـتكمال العملية التدريسـية بزيادة بلغت 12% في عام 1999 و 30% في عـام 2002 (زاسـتروكي، ويـانوسـكي، وهـاريس 2004). تظهر أحـدث الإحصـاءات الصـادرة عن المركز الوطني لإحصـاءات التعليم للعام الأكاديمي 2006-2007 أن 66% من مؤسـسـات التعليم ما بعد الثانوي المعتمدة في الولايات المتحدة كانت تقدم دورات تعليمية باسـتخدام الأنترنت وتقدم خدماتها إلى حوالي 12153000 طالب. أما في العام الدراسـي 1997-1998، فقد تم تقديم 1230 برنامجاً للحصـول على مؤهل علمي و 340 برنامجاً للحصـول على شـهادة تعليمية وذلك بشـكل كامل عن طريق شـبكة الإنترنت. وفي الاسـتطلاعين التاليين، بلغت الأرقام ما يقدر بـ 2810 برنامجاً للحصـول على مؤهل علمي و 1330 برنامجاً للحصـول على شـهادة تعليمية وذلك في العام الدراسـي 2000-2001، و 7418 برنامجاً للحصـول على مؤهل علمي و 3822 برنامجاً للحصـول على شـهادة تعليمية في العام الدراسـي 2006-2007. (لويس وسـنو وفارس 2000 ؛ والتس ولويس 2003 ؛ بارسـاد ولويس 2009). وفي عام 2005، أظهر

استطلاع أجرته مؤسسة كونسورتيوم سلون [78] أن 82% من جميع الطلاب في المؤسسات التعليمية الأمريكية تلقوا دورة تعليمية واحدة على الأقل عبر الإنترنت أثناء دراستهم (آلين وسيمان 2005-2006).

الحق يقال، فقد كان النمو الملحوظ في العقد الماضي مذهلاً بحق. وقد كان هذا النمو ملحوظاً في القطاع العام على العكس تماماً من نموه في القطاع الخاص. ففي العام الدراسي 2006-2007، قدمت 97% من المؤسسات التعليمية العامة التي تقدم برامج تعليمية لمدة سنتين، و 89% من المؤسسات التعليمية العامة التي تقدم برامج تعليمية لمدة أربع سنوات دورات تعليمية عبر الأنترنت، مقابل 53% من المؤسسات التعليمية الخاصة غير الربحية التي تقدم برامج تعليمية لمدة أربع سنوات. ومع ذلك، فإن النمو يحدث أيضاً في القطاع الخاص فقد زادت النسبة المئوية للمؤسسات التعليمية الخاصة غير الربحية والتي تقدم برامج تعليمية لمدة أربع سنوات بأكثر من الضعف بين العامين الأكاديميين 1997-1998 و 2006-2007.

وفي استطلاع تم أجراؤه في العام الدراسي 2006-2007، كانت العوامل الأكثر شيوعاً التي تم الاستشهاد بها على أنها تؤثر على قرارات التعليم عن بعد إلى حد كبير هي تلبية رغبات الطلاب في الحصول على جداول زمنية مرنة (68% من المؤسسات التي شملها الاستطلاع)، مما يمكن الطلاب الذين لم يستطيعوا الوصول إلى الجامعة من حضور محاضراتهم (67%)، وإتاحة المزيد من الدورات التعليمية (46%)، والسعي لزيادة التحاق الطلاب (45%). تم الاستشهاد بالتقنيات غير المتزامنة (اللامتزامنة أو ليست في الوقت الفعلي) القائمة على الإنترنت باعتبارها التكنولوجيا الأكثر استخداماً لتقديم دورات التعليم عن بعد.

بالنظر إلى نتائج الاستبيانات، تظهر هاتان النتيجتان بوضوح أن التعليم العالي في الولايات المتحدة (بالمنظور العام) قد تحول بالفعل إلى بيئة تعليمية وتدريسية موزعة. علاوة على ذلك، نظراً لأن جميع الدورات التدريبية التي يتم تقديمها بالنظام الفيزيائي التقليدي تحتوي الآن على بعض المكونات الرقمية مثل لوحات الرسائل وغرف الدردشة، فقد أصبح التمييز بين الدورات التدريبية عبر الإنترنت والدورات التدريبية وجهاً لوجه غير واضح بشكل متزايد.

تنبأت التوقعات الأولية بأن نوعين فقط من مؤسسات التعليم العالي، "جامعات الطوب brick universities" و "جامعات النقر click universities" التي تعني المؤسسات التقليدية البحتة والافتراضية البحتة، ستبقى على قيد الحياة، وقد ظهر أن هذه التنبؤات خاطئة بالمطلق وبدلاً عنها ظهرت لدينا جامعات "الطوب والنقر" والتي تعني المؤسسات الهجينة المختلطة (فان دير ويندي 2002).

في يومنا هذا، أصبح التعلم الموزع سمة ثابتة للعديد من المؤسسات التقليدية في البلدان المتقدمة بحيث ليس هناك وجود لأي حواجز تكنولوجية، إلا أنَّ إنشاء البنية التحتية قد يتطلب استثمارات كبيرة وقد يستغرق سنوات. يمكن أن تتجاوز الاستثمارات مليون دولار أمريكي لكل برنامج تعليمي (أوبلينغر، بارون، وهوكينز 2001، ريان وستودمان 2002). بالإضافة إلى ذلك، نلاحظ وجود النقص في موظفي الدعم المشاركين في إعداد البرامج التعليمية عبر الإنترنت مثل مصممي الويب ومديري قواعد البيانات ومصممي الرسوم وما شابه، ويجب دفع أجرهم وفقاً لذلك.

[78] كونسورتيوم سلون، الأسم القديم لاتحاد التعلم عبر الإنترنت وهو مجتمع تعاوني من قادة ومبتكري التعليم العالي، وهو مكرس لتعزيز خبرات التعليم والتعلم الرقمية عالية الجودة المصممة للوصول إلى المتعلم الحديث وإشراكه، في أي مكان وفي أي وقت.

يتطلب تسـويق منتج التعلم الإلكتروني في بيئة تنافسـية بشـكل متزايد، وترخيص مواد البرامج التعليمي والمنتجات الأخرى التي تم تطويرها على طول الطريق، وخدمات دعم الطلاب، والأنشطة الأخرى المتعلقة بالتعليم الموزع والتسـليم عبر الإنترنت، وجود هياكل حوكمة مختلفة تماماً عن مثيلاتها التقليدية الموجودة عادة في الحرم الجامعي. على أي حال، يتطلب التعلم الإلكتروني بيئة ثقافية تختلف من نواحٍ عديدة عن البيئة الثقافية التي يتم مواجهتها بشـكل عام في الحرم الجامعي. يذهب البعض حتى إلى حد الإدعاء بوجود تناقض بين القيم الأسـاسـية للأوسـاط الأكاديمية والعقلية المطلوبة لمشاريع التعلم الإلكتروني الناجحة. لهذه الأسباب، طورت المؤسسات التقليدية ثلاثة أنواع مختلفة من الهياكل لمعالجة الجوانب التنظيمية للتعلم الموزع. ولخص أولينجر وبارون وهوكينز (2001) هذه الأمور على النحو التالي:

1. أنشأت بعض المؤسسات وحدات منفصلة ضمن هياكلها القائمة ؛ يقدم البعض الآخر برامج تعليمية وفقاً لأنظمة التعليم المختلفة، بما في ذلك التعلم خارج الحرم الجامعي.
2. أنشأت العديد من الجامعات هيئات تعليمية غير ربحية منفصلة عن المؤسسة الأم.
3. أنشأت العديد من أشهر الجامعات في الولايات المتحدة، العامة منها والخاصة غير الربحية شركات فرعية ربحية أو انضمت إلى شركات هادفة للربح في مؤسسات تعليمية مشتركة. تسبق العديد من هذه الأذرع الهادفة للربح في الصين في الواقع تلك الموجودة في الولايات المتحدة. سُـمح لبعض الجامعات في كليات التعليم الشـبكي المذكورة سـابقاً بإنشـاء أذرع خاصـة من أجل تسـويق اهتماماتها عبر الإنترنت ونتائج البحث منذ عام 1997، عندما تم إدراج شركة تسينغهاو تونغفانغ[79] في سوق الأوراق المالية في شنغهاي.

من المتوقع أن ينمو التعليم عن بعد القائم على التقنيات المتقدمة، ومن المتوقع أيضـاً ظهور تقنيات جديدة. في عام 2004، قام بونك بتحديد ثلاثين تقنية ناشـئة حديثاً. من المتوقع أن تكون الولايات المتحدة المحرك الرئيسي للنمو والمصدر الرئيسي للتقنيات الجديدة.

أدى الطلب المتزايد على شـكل من أشـكال توفير الخدمات التعليمية عبر الإنترنت إلى ظهور قطاع فرعي يشـار إليه باسـم سـوق أنظمة إدارة التعلم[80] (LMS) حيث تقدم شـركات تكنولوجيا المعلومات والاتصـالات، التي تسمى مزودي أنظمة إدارة التعلم، خدماتها لمؤسسات التعليم العالي في تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتوفير الخدمات التعليمية والخدمات ذات الصلة. تشمل هذه الخدمات المنصـات التقنية والأنظمة الإدارية أو التعليمية وتوفير المحتوى والخدمات الاستشارية. وحتى وقت قريب، يتم الآن الاستعانة بالعديد من الخدمات المقدمة في المؤسسات التقليدية مثل أنظمة معلومات الطلاب، والخدمات المكتبية (المكتبات الإلكترونية أو المكتبات الرقمية)، والإلتحاق، وإدارة المكتبات، وما إلى ذلك، للحصـول عليها من مصـادر خارجية من مزودي هذه الخدمة بالإضـافة إلى الخدمات ذات الصـلة لبناء البنية التحتية، وإعداد مواد المنهاج التعليمي، والمحتوى وآلية التدريس المتعلقة بالتعلم الإلكتروني. وتعتبر حالة الاسـتعانة بالمزودين الخارجيين خير مثال على تفكك الخدمات المقدمة في المؤسسات التقليدية. يشار إلى شركات الدعم

[79] شركة برمجيات صينية مملوكة للدولة ومقرها في بكين. وهي تعمل في مجال الإلكترونيات الاستهلاكية وتكنولوجيا المعلومات والطاقة والبيئة. تشمل أعمال تكنولوجيا المعلومات أنظمة المعلومات وأنظمة التطبيقات وأنظمة التلفزيون الرقمي وتطبيقات الويب.

[80] نظام إدارة التعلم هو تطبيق برمجي للإدارة والتوثيق والتتبع وإعداد التقارير والأتمتة وتقديم الدورات التعليمية أو البرامج التدريبية أو برامج التعلم والتطوير .ظهر مفهوم نظام إدارة التعلم مباشرة من التعلم الإلكتروني.

التي تقدم خدمات التعلم الإلكتروني بشـــكل جماعي باســـم "مقدمي الخدمات"، بغض النظر عما إذا كانت تقدم منصات تقنية أو أنظمة إدارية أو تعليمية أو خدمات استشارية (ريان وستيدمان 2002). يقوم مقدمو الخدمات هؤلاء، الذين يشـــار إليهم أيضـــاً باســـم "البائعين"، بالتعامل بشـــكل متزايد مع تسجيل الطلاب وتدريب الموظفين وإدارة المرافق المادية. وتعتبر حالة الاستعانة بمصادر خارجية لخدمات تكنولوجيا المعلومات للشـركات التجارية في حالة ازدياد في جميع أنحاء العالم. تقوم العديد من المؤسسات الأمريكية بالاستعانة بمصادر خارجية لخدمات دعم الطلاب إلى واحدة من عدد من الشركات. ولا تعتبر هذه الشركات نشطة في الولايات المتحدة وحدها فحسب، وإنما يتعدى نشاطها إلى عدد كبير من البلدان بما في ذلك الصين وروسيا وإسرائيل وفنزويلا والجزائر (غاريت 2003، مرصد التعليم العالي بلا حدود، أيلول 2003، آب 2004، حزيران-نيسان 2004).

تزدهر المنافســة في أي ســوق تجاري ولا يختلف هذا الأمر في مجال التعليم العالي فهناك الآن العديد من المتنافســـين الآخرين مع الجامعات والكليات التقليدية لتقديم خدمات التعليم. توصـــف المؤســـســـات التقليدية ومنافســيها بشـــكل جماعي بأنها "مزودوات". ونتيجة لذلك، لن تلاحظ وجود المؤسسات التعليمية التقليدية من بين مقدمي الخدمات فحسب، فسوف تلحظ أيضاً وجود الشركات والشبكات التي تشارك بشكل متزايد في التعليم العالي والخدمات المتعلقة به. في عام 2005، أشار نايت إلى العوامل الرئيسية الأربعة التالية لوصف فئات مختلفة من مقدمي الخدمات:

- ما إذا كان مقدم الخدمة كياناً عاماً أو خاصاً أو دينياً.
- ما إذا كان مقدم الخدمة كياناً ربحياً أو غير ربحي.
- ما إذا كان مقدم الخدمة معترف به من قبل هيئة ترخيص أو اعتماد وطنية حسنة النية.
- وما إذا كان مقدم الخدمة جزءاً من نظام التعليم العالي الوطني.

وعلى هذا الأساس، قام نايت بتحديد ست فئات على النحو التالي:

1. المؤسسات التقليدية، التي يمكن أن تكون مؤسسات عامة أو خاصة أو دينية ومعترف بها على هذا النحو من قبل هيئة ترخيص أو اعتماد محلية موثقة ومســـجلة كجزء من نظام التعليم العالي الوطني.
2. تتألف مؤســـســـات التعليم العالي غير المعترف بها من المجموعة الثانية وعادة ما تكون خاصة وهادفة للربح، ويكون معظمها منخفض الجودة ويسعى للحصول على الاعتماد من الهيئات التي تبيع اعتمادها بيعاً. ويشار إلى هؤلاء بمقدمي الخدمات المحتالين الذين يختلفون عن بائعي الشهادات الوهمية التي تبيع الشهادة بيعاً دون عناء توفير أي عملية تعليمية.
3. مؤسسات التعليم العالي التابعة لشركات تجارية والتي تهدف بشكل عام إلى الربح. بعضها مملوك لمؤسسات تقليدية، أو يمكن أن يكون مملوكاً للقطاع الخاص ويتم تداوله علناً. يمكن أن تكون مؤسســات معترف بها كجزء من نظام التعليم الوطني المحلي كما يمكن أن تكون مؤسسات تمنح درجات علمية أو توفر تدريباً يؤدي إلى الحصول على شهادات. يمكن أن تشارك هذه المؤسسات بشكل مباشر في توفير التعليم أو تنشط في الخدمات المتعلقة بالتعليم أو كليهما. تنشـــط شـــركات تكنولوجيا المعلومات والاتصـــالات بشـــكل خاص في البرامج التدريبية التي تؤدي إلى الحصول على الشهادات.

يعود تاريخ التعليم العالي الهادف إلى الربح إلى ثلاثمائة عام في الولايات المتحدة ؛ إذ يتتبع موري (2004) أصول مقدمي الخدمات الربحية إلى المدارس الاحتكارية، والمعروفة أيضاً باسم الكليات المهنية، والتي توفر تدريباً على مستوى المبتدئين على المهارات في مستوى ما بعد المرحلة الثانوية دون منح درجات. ومع ذلك، فإن ما ظهر في الولايات المتحدة منذ أوائل التسعينيات فصاعداً هو مؤسسات ربحية تمنح درجات علمية تعمل في المنطقة التي كانت تعتبر من اختصاص التعليم العالي غير الربحي. في العام الدراسي 2008-2009، بلغ عدد هذه المؤسسات 986 مؤسسة (533 تقدم برامج تعليمية لمدة سنتين، و 453 تقدم برامج تعليمية لمدة أربع سنوات) في الولايات المتحدة وحدها، وسجلت التحاق أكثر من 400.000 طالب، وهو ما يعادل حوالي 2.5% من الالتحاق الوطني في المؤسسات المانحة للدرجات العلمية. علاوة على ذلك، فإن ما يقرب من ثلث الطلاب المسجلين في الدورات التدريبية عبر الإنترنت قاموا بتسجيلهم في مؤسسات ربحية (موري 2004، بلومينستيك 2005، وقائع تقويم التعليم العالي 2008-2009).

وفقاً لمؤشر كرونيكل للتعليم العالي الهادف للربح (بلومنستك 2007، 2008)، تقدم إيرادات الشركات الثماني الكبرى المتداولة علناً في الولايات المتحدة برامج على مستوى الزمالة والبكالوريوس والماجستير. كما تقدم كل من Apollo و Capella و Career Education و DeVry و Laureate أيضاً برامج على مستوى الدكتوراه. تعتمد جميع هذه الشركات على أعضاء هيئة التدريس بدوام جزئي إلى حد كبير جداً، وتتراوح التكاليف السنوية من 7000 دولار في Apollo إلى أكثر من 19000 دولار في شركة ITT للبرامج على مستوى البكالوريوس. من الواضح أن مجموعة Apollo، التي بلغت عائداتها 2.7 مليار دولار وتسجيل 313.700 طالب في عام 2007، هي شركة عملاقة في مجال الأعمال كما أنها تمثل تكتل تعليمي ضخم.

4. مؤسسات التعليم العالي المشتركة، وتعتبر هذه المؤسسات جزءاً من التكتلات الدولية الكبرى كما أنها توفر التعليم والتدريب لموظفيها. يُعرِّف مايستر (1998، 29؛ 2001) الجامعة المشتركة Coporate University [81]على أنها "*المظلة الاستراتيجية لتطوير وتعليم وتدريب الموظفين والعملاء والموردين من أجل تلبية استراتيجيات أعمال المنظمة. تطور الشركة مثل هذه البرامج من خلال هيئة التدريس أو الموظفين الخاصين بها، أو من خلال شركاء خارجيين مثل المؤسسات العليا أو الشركات التجارية.*" لا تعتبر مؤسسات التعليم العالي المشتركة جزءاً من نظام التعليم الوطني، ولكن، وعلى نحو متزايد، يُنظر إليها على أنها جزء من هذا النظام نتيجةً لزيادة الاعتراف بأهمية التعلم مدى الحياة. لا تمنح هذه المؤسسات عموماً الدرجات العلمية، على الرغم من أن بعضها يفعل ذلك بالتعاون مع المؤسسات التقليدية أو مع مقدمي الخدمات الجدد الذين يملكون بدورهم الصلاحيات لمنح الشهادات والدرجات العلمية. نما عدد هذه المؤسسات المؤسسية في الولايات المتحدة من 15 مؤسسة في الثمانينيات إلى 400 مؤسسة في التسعينيات ليصل إلى أكثر من 2000 مؤسسة في أوائل العقد الأول من القرن الحادي والعشرين (تايلور وباتون 2006).

[81] الجامعة المشتركة هي أي كيان تعليمي يمثل أداة استراتيجية مصممة لمساعدة المنظمة الأم في تحقيق أهدافها من خلال إجراء الأنشطة التي تعزز التعلم والمعرفة الفردي والمؤسسين. جامعات الشركات هي اتجاه متزايد في الشركات.

5. الاتحادات والشبكات، هي عبارة عن شراكات يمكن أن تكون أي مجموعة من المؤسسات، سواء من الأنواع التقليدية أو الأحدث من مقدمي الخدمات، والشركات التجارية.

قام *هانس دي ويت* في مقال لمرصد التعليم العالي بلا حدود (مرصد التعليم العالي بلا حدود 25 كانون الثاني/يناير 2006) بمراجعة الاتحادات والشبكات والجمعيات الشاملة لمؤسسات التعليم العالي. يعود تاريخ الجمعيات الشاملة والتعاون متعدد الأطراف فيما بين مؤسسات التعليم العالي إلى اتحاد جامعات الكومنولث (تم تأسيسه في عام 1913)، والرابطة الدولية للجامعات التي ترعاها اليونسكو (تم تأسيسه في عام 1950) والمؤتمر الدائم لرؤساء الجامعات الأوروبية والرؤساء ونوابهم. – المستشارون (تم تأسيسه في عام 1913).

ومع تزايد تدويل التعليم العالي، ظهر شكلان جديدان من أشكال التعاون. حيث حدد دي ويت هذه الأشكال على النحو التالي. يشير "الاتحاد Consortia" إلى مجموعة من المؤسسات التي يدور محور نشاطها حول غرض أو هدف واحد، ومن ناحية أخرى، فإن مصطلح "الشبكة المؤسسية institutional network" ينحصر عموماً بمجموعة من المؤسسات ذات هدف إطار عام والتي اجتمعت معاً لفترة غير محددة. من الشائع استخدام المصطلحين بالتبادل. تتمثل مزايا هذه الاتحادات والشبكات في سوق التعليم العالي الدولي الذي يزداد تعقيداً على النحو التالي:

(1) تقاسم المخاطر والتكاليف التي تعزز الابتكار.
(2) تبادل المعلومات الاستراتيجية.
(3) اختراق أسواق جديدة.
(4) مشاريع بحثية محتملة ذات أهمية دولية.

معظم الأنشطة المضطلع بها في إطار مثل هذه الترتيبات التعاونية تقليدية في نطاقها إلا أنها، رغم ذلك، تتطلب إلى حد كبير المزيد من الوقت والاستثمار.

6. تقدم مؤسسات التعليم العالي الافتراضية التعليم عن طريق أساليب التعليم عن بعد، على الإنترنت بشكل متزايد. في بعض الحالات، يُنظر إلى الحالات التي يتم فيها هذا النظام التعليمي وفقاً للأسلوب التقليدي وجهاً لوجه في في بعض المراكز على أنه ميزة إضافية. قد يتم الاعتراف بها أو لا يتم الاعتراف بها كجزء من نظام التعليم الوطني المحلي. كما يمكن أن تكون هذه المؤسسات التعليمية ومزودي الخدمات التعليمية عبارة عن كيانات مستقلة قائمة بذاتها، أو أذرع افتراضية للمؤسسات التقليدية.

التمرين الأول:

ضع في اعتبارك الفئات الست لمقدمي الخدمات المشاركين في تقديم الدورات المبتكرة كما حددها نايت في عام 2005 والمذكورة أعلاه. قم بذكر أمثلة لمقدمي الخدمات الذين يوفرون فرصاً للتعليم العالي للطلاب في بلدك في أكبر عدد ممكن من الفئات. (من الممكن الاستعانة بأمثلة خارج بلدك). ما هي التحديات التي تواجه العملية، في حال وجودها، والتي يطرحها مقدمو الخدمات هؤلاء بالنسبة لوكالات الاعتماد وضمان الجودة في بلدك؟

قدمت الجامعة المفتوحة في المملكة المتحدة النموذج الأولي للرعيل الأول من مؤسسات التعليم عن بعد؛ وتم إنشاء مؤسسات مماثلة في وقت لاحق في العديد من البلدان في جميع أنحاء

العالم. وبدورها، أسست حكومة حزب العمل برئاسة رئيس الوزراء هارولد ويلسون الجامعة المفتوحة في عام 1969 كبديل منخفض التكلفة لمواجهة الزيادة المتزايدة للطلب على التعليم ما بعد الثانوي، وخاصة للبالغين الذين فاتتهم فرصة الوصول إلى التعليم العالي في فترة سابقة. يمكن اعتبار الجامعة المفتوحة على أنها الأولى من نوعها، وهي مؤسسة مستقلة تتمتع بصلاحية منح الشهادات. تم قبول الطلاب الأوائل في كانون الثاني 1971، وبدأ الطلاب آنذاك بدراسة المناهج التأسيسية الأولى. وبحلول نهاية السبعينيات، بلغ عدد المسجلين في الجامعة سبعين ألفاً، ويتخرج منهم ستة آلاف سنوياً (الجامعة المفتوحة 2005). في الوقت الحالي، تعد الجامعة المفتوحة التي يبلغ إجمالي عدد الطلاب المسجلين بالمنزل فيها 176560 طالباً في العام الدراسي 2006-2007، أكبر مؤسسة للتعليم العالي في المملكة المتحدة، وتمثل 7% من الملتحقين بالتعليم العالي الوطني.

في مواجهة الطلب المتزايد على التعليم العالي، حذت العديد من الدول حذو النموذج البريطاني وأسست مؤسسات التعليم عن بعد.

اسم الجامعة	الدولة	تاريخ التأسيس
جامعة الهواء والمراسلات	كوريا	1972
الجامعة الوطنية للتعليم عن بعد	اسبانيا	1972
جامعة العلامة إقبال المفتوحة	باكستان	1974
الجامعة العبرية في بيت لحم	اسرائيل	1973
جامعة فيرن	ألمانيا	1974
جامعة أثاباسكا	كندا	1975
جامعة الهواء	اليابان	1975
الجامعة الحكومية المفتوحة	كوستاريكا	1977
جامعة ناسيونال أبيردا	فنزويلا	1977
جامعة سوخوثاي ثماذيرات المفتوحة	تايلاند	1978
جامعة العصر الثالث والوقت المتاح	إيطاليا	1978
جامعة الإذاعة والتلفزيون المركزية	الصين	1960 (أعيد تسميتها في عام 1979)
الجامعة المفتوحة	هولندا	1981
معهد التعليم عن بعد	سيريلانكا	1981
كلية التعليم المفتوح بجامعة الأناضول	تركيا	1982
جامعة تيربوكا	أندونيسيا	1984
جامعة أنديرا غاندي الوطنية المفتوحة	الهند	1985
الجامعة الوطنية المفتوحة	تايوان	1986
جامعة القدس المفتوحة	الأردن	1987
المركز الوطني لتجاوز المسافة	فرنسا	1987 (وتعود فكرة التأسيس لأربعينيات القرن الماضي)
جامعة أبيرتا	البرتغال	1988
جامعة هونغ كونغ المفتوحة	كوريا	1989
جامعة الفلبين المفتوحة	الفلبين	1995

جامعة ماليزيا المفتوحة	ماليزيا	2002
الجامعة العربية المفتوحة التي أسستها السعودية ولها فروع في البحرين ومصر والأردن والكويت والمملكة العربية السعودية		2002
معهد سنغافورة للإدارة	سنغافورا	2005
الجامعة البرازيلية المفتوحة (جزء من حزمة الإصلاح	البرازيل	2006

يمكن تسمية الجامعات الافتراضية اليوم بجامعات التعليم عن بعد من الجيل الثاني والتي تطورت من طفرة إحداث نطاق الأنترنت dot.com في أواخر التسعينيات. يكون تمويلها عموماً عن خلال ما يلي:

- مؤسسات فردية هادفة للربح.
- بعض التمويل الحكومي على الأقل بهدف توسيع وتحسين التعلم المرن على المستويات الإقليمية والوطنية وأحياناً الدولية.

حدد مرصد التعليم العالي بلا حدود في أيلول 2004 أربعة أنواع رئيسية من الجامعات الافتراضية الوطنية هي على النحو التالي:

- القائمة على التصدير.
- التركيز على توسيع الوصول والمشاركة.
- التركيز البحث والتطوير.
- التركيز على الصناعة بالشراكة مع مقدمي خدمات أجانب.

في عام 1982، بدأت الجامعة المفتوحة (OU) بتوسيع نطاق انتشارها من خلال تقديم دورات تعليمية في الخارج وفي عام 1997، تم تأسيس الجامعة المفتوحة الدولية كقسم من أقسام الجامعة المفتوحة ومنذ آذار 2009، كان عدد الملتحقين بالجامعة المفتوحة الدولية قرابة 45000 طالب التحقوا ببرامج الجامعة من 32 دولة حيث كانت هذه الجامعة تعمل بالشراكة مع الجامعات والكليات والشركات المحلية، وتوزع أكثر من 2500 منتجاً تعليمياً. ومع ذلك، فشلت الجامعة في دخول السوق الأمريكية بنجاح من خلال شركتها الفرعية الربحية، جامعة الولايات المتحدة المفتوحة (USOU)، التي أغلقت في عام 2002.

كما كان هناك أيضاً مزودون آخرون لمتاحف التعليم العالي، والمكتبات، والناشرون، والمؤسسات الإعلامية التي تقدم مجموعة متنوعة من برامج المستوى العالي، وحتى أن بعضها يقدم برامج تؤدي حتى إلى الحصول على درجات على مستوى الدراسات العليا (البنك الدولي 2002، 34). يقدم ما يعرف بالوسطاء الأكاديميين مجموعة واسعة من الخدمات، بما في ذلك المعلومات، واستشارات التوظيف، والدروس الخصوصية لاختبارات القبول المختلفة، والتدريب على اللغة الأجنبية.

الإمداد خارج الدولة

جانب آخر من جوانب توفير التعليم العالي هو ما يوصـــف على نطاق واســـع بأنه توفير التعليم خارج حدود الدولة ويشمل الامتيازات والفروع الجامعية وتوقيع برامج التوأمة المختلفة. كما أنَّ هناك العديد من الأشكال التنظيمية للنشاط الخارجي ولكنها في الغالب تشمل توفير التعليم العالي في بلد أجنبي باستخدام البرامج والمواد التعليمية المعدة والمملوكة من قبل مؤسسة تقع في البلد الأم، ويتخرج الطلاب بشهادات تمنحها المؤسسة المحلية.
تعتبر الأوصـــاف المنهجية التالية التي قدمها نايت (2008، 105-106) مفيدة في فهم العلاقات الجديدة المعقدة في التعليم العالي الدولي بوضوح.

- الفرع الجامعي: يُنشـــئ المزود في الدولة" أ "حرماً جامعياً في البلد "ب" لتقديم الدورات والبرامج للطلاب في الدولة "ب" (قد يشمل أيضاً تدريب طلاب البلد "أ" الذين يتلقون فصلاً دراســـياً / دورات في الخارج). يتم تقديم المؤهل الممنوح في هذا النوع من البرامج من مزود الخدمة في البلد "أ".
- الامتياز: اتفقاية يقوم بموجبها مزود خدمة تعليمية في بلد المصدر "أ" بتفويض مزود في بلد آخر "ب" لتقديم مســـاره/ برنامجه/خدمته في البلد "ب" أو بلدان أخرى. يتم تقديم المؤهل الممنوح في هذا النوع من البرامج يتم تقديمه من مزود الخدمة في البلد "أ".
- التوأمة: حالة يتعاون بموجبها مقدم الخدمة في بلد المصـــدر "أ" مع مزود موجود في البلد "ب" لتطوير نظام التدريب الذي يسمح للطلاب بالحصـول على اعتمادات الدورة التدريبية في البلد "ب" و / أو بلد المصـــدر"أ" . يتم منح مؤهل واحد فقط من قبل المزود في بلد المصدر "أ."
- الدرجة المزدوجة / المشـــتركة: اتفاقية يتعاون بموجبها مقدمو الخدمات في بلدان مختلفة لتقديم برنامج يحصـــل الطالب من خلاله على مؤهل من كل مزود أو جائزة مشـــتركة من مقدمي الخدمات المتعاونين.
- النقل: تســـمح أنواع مختلفة من اتفاقيات النقل بين مقدمي الخدمة في بلدان مختلفة للطلاب بالحصول على ائتمانات للدورات/ البرامج المقدمة من قبل مقدمي الخدمات المتعاونين.
- التحقق: تســـمح اتفاقيات التحقق بين مقدمي الخدمة في بلدان مختلفة للمزود "ب" في البلد المستقبِل بمنح مؤهل المزود "أ" في بلد المصدر.

وفقاً لتقرير مرصـــد التعليم العالي بلا حدود (*فيربيك وميركلي* 2006، مرصـــد التعليم بلا حدود)، كان هناك 84 فرعاً جامعياً يعمل في 38 دولة، وينتمي 44 من هذه الفروع إلى مؤسـسـات أمريكية، تليها 10 مؤسـسـات أسـترالية، و 5 فروع هندية، و 4 مؤسـسـات بريطانية وأيرلندية. اسـتضـافت قرية المعرفة في دبي 14 فرعاً من هذه الفروع، تليها 8 فروع في المدينة التعليمية في قطر، و 6 في سـنغافورة، و 5 في كل من الصـين وماليزيا وكندا. من ناحية أخرى، تم إغلاق ثلاثة عشـــر فرعاً جامعياً بين عامي 2002 و 2006. وفقاً لمســـح معهد التعليم الدولي، أفاد 19 فرعاً

أمريكياً، والذي يمثل حوالي أربعين بالمائة من جميع الجامعات الأمريكية، عن إجمالي التحاق بلغ 9357 طالباً في عام 2007، بنسبة 52.5% من أعداد الطلاب الدوليين.

قد تتضمن الاتفاقيات الخارجية شراكات أو ترتيبات توأمة مع مؤسسة أخرى وتتضمن برامج دبلوم / درجة مزدوجة؛ في هذه الحالة، تتعاون المؤسسات الواقعة في بلدان مختلفة كشركاء متساوين ويتبع الطلاب جزءاً من المناهج في مؤسسة واحدة وجزءاً آخر من البرامج في مؤسسة أخرى. وبالرغم من أن الامتيازات والفروع الجامعية عادة ما تكون هادفة للربح، إلا أن اتفاقيات التوأمة من النوع الأخير قد لا تكون كذلك.

وفقاً لـ نايت (2009،12) في بحثه المعنون، برامج الدرجات المزدوجة والمشتركة: *"يمكن أن تؤدي البرامج والدرجات المشتركة إلى علاقة أعمق وأكثر استدامة من العديد من استراتيجيات التدويل وخلق فوائد أكاديمية مثل ابتكار المناهج الدراسية، وتبادل الأساتذة والباحثين، وزيادة الوصول إلى الخبرة وشبكات البحث. ينجذب الطلاب إلى الدرجات المزدوجة لتحسين فرص العمل، والدراسة الدولية وتجربة الحياة، والتصور بأن "درجتين لشخص واحد" يعني تقليل عبء العمل والرسوم الدراسية. على المستوى الوطني والإقليمي، يُنظر إليها على أنها تساهم في زيادة المكانة والقدرة التنافسية وبناء القدرات."*

وتعتبر مثل هذه البرامج موجودة منذ فترة طويلة بين الدول الأوروبية، وقد شهدت مؤخراً زيادة في الولايات المتحدة. تم تنقيح تعريفات برامج الدرجات التعاونية هذه في تقرير حديث صدر عن كودر وأوبست (2009،10) وورد فيه ما يلي:

- برنامج درجة مشتركة: يدرس الطلاب (على الأقل) في مؤسستين للتعليم العالي ويحصلون عند الانتهاء من برنامج الدراسة على شهادة درجة واحدة صادرة وموقعة من جميع المؤسسات المشاركة بشكل مشترك.
- برنامج درجة مزدوجة أو مضاعفة: يدرس الطلاب (على الأقل) في مؤسستين للتعليم العالي ويحصلون عند الانتهاء من برنامج الدراسة على شهادة درجة منفصلة من كل من المؤسسات المشاركة.

وفقاً لنتائج الاستطلاع الذي نشره كودر وأوبست (2009)، تعد الدرجات المزدوجة أو المضاعفة أكثر شيوعاً من الدرجات المشتركة. تعتبر كل من الولايات المتحدة وفرنسا وألمانيا وإسبانيا والمملكة المتحدة أكبر خمسة شركاء للمؤسسات الأوروبية لبرامج الدرجات التعاونية، في حين أن المؤسسات الأمريكية شريكة مع الصين وفرنسا والمكسيك وكوريا وإسبانيا في تقديم هذه الدرجات. من المرجح أن تقدم المؤسسات الأمريكية برامج درجة مشتركة على المستوى الجامعي، على عكس المؤسسات الأوروبية التي من المرجح أن تقدم برامجاً تعليمية على مستوى الدراسات العليا؛ ويبدو أن برامج الأعمال والإدارة هي من أكثر التخصصات شيوعاً لبرامج الدرجات المشتركة.

تمثل الرسوم الدراسية ما نسبته 26% من معدل التمويل للمؤسسات الأوروبية، و 58% من التمويل للمؤسسات الأمريكية. فضلاً عن ذلك، يعد الاتحاد الأوروبي مصدراً رئيسياً لتمويل برامج الدرجات التعاونية بين المؤسسات الأمريكية والأوروبية بالإضافة إلى برامج الدرجات التعاونية

داخل أوروبا؛ ومن ناحية أخرى، فإن برنامج الدبلوم المزدوج المقدم في 9 جامعات والتابع لإدارة جامعة ولاية نيويورك بالشراكة مع تسع جامعات تركية رائدة، المقدم منذ عام 2000، والذي يلتحق به حالياً 2000 طالب تركي، هو برنامج مدفوع بالكامل بالطلب ويتم تمويله ذاتياً من خلال الرسوم الدراسية. منذ آذار 2009، تخرج 262 طالباً من هذا البرنامج. يتوقع نايت (2009) زيادة في برامج الدرجات التعاونية، ولكنه يلفت الانتباه أيضاً إلى عدد من التحديات المهمة بما في ذلك توافق المناهج وأنظمة الائتمان والتقويمات الأكاديمية والقبول و متطلبات التخرج والاعتراف بالدرجات والمؤهلات، كما يحذر من ازدواج حساب الاعتمادات، والذي يعتبر في الواقع أحد أشكال "التلاعب. باختصار، تتمتع الأنواع الجديدة من مقدمي خدمات التعليم العالي بواحدة على الأقل من السمات التالية:

أ) أنها تهدف إلى الربح.

ب) أنها تلبي احتياجات الطلاب غير التقليديين و / أو الطلاب الأجانب في سوق التعليم الدولي.

ج) أنها تعتمد على التكنولوجيا لتوفير التعليم والخدمات الطلابية.

الجزء الثاني: ظهور الحالة التقييمية

ابتداءً من منتصـــف الثمانينيات، بدأت أنماط إدارة التعليم العالي تتغير جذرياً (فيلد، فيســـل ونيف 1996، 17-89، دي غروف، نيف وسيف 1998، 5-157).

كانت الدوافع الرئيسية لهذا التحول تتمثل بما يلي:

1. النظرة المتغيرة للتعليم العالي من خدمة عامة بحتة يتم تمويلها من الخزانة العامة إلى خدمة شبه عامة، يجب أن يتحمل تكاليفها جميع أصحاب المصلحة، أي جميع المستفيدين من نتائجها.
2. أزمة مالية ناتجة عن زيادة الطلب مقترنة بتزايد التكاليف (جونستون 1993، نيف 1997، نييف 1998، شيفلر وأيشر 2002).
3. الخطاب السياسي حول دور الدولة بشكل عام في ديمقراطية مشاركة متقدمة.

تضمنت العناصر الأساسية لهذا التغيير الدور المتغير للدولة، بالإضافة إلى اتفاقيات تمويل جديدة مقرونة بتنويع الموارد وزيادة الإدارة في إدارة المؤسسات. يشير كل من نييف (1988)، و دي جروف، نييف وســـفيك (1988، 61) و نييف (1988) إلى هذه التغييرات على أنها تحول من "التنظيم" إلى "الحالة التقييمية". ترافق هذا التحول مع دخول السوق باعتباره المبدأ التنظيمي الأعلى للتعليم العالي.

تحدد الدولة التنظيمية العمليات التي تعمل بها المؤســـســـات لإنتاج المخرجات من خلال مجموعة من الأدوات القانونية التفصـــيلية بما في ذلك القوانين وميزانيات البنود والمبادئ التوجيهية والقواعد. من ناحية أخرى، تحدد الحالة التقييمية المهام المؤســـســـية والمدخلات النوعية والكمية وأهداف المخرجات وتقتصر على تقييم الإنجازات، مع السماح للمؤسسات بتحديد طرقها الخاصة لتحقيق تلك المهام والأهداف. ومن بين التغييرات الرئيســـية التي حدثت كانت الميزانيات الإجمالية، وتنويع الموارد من خلال إدخال أو زيادة الرســـوم الدراســـية، وتوفير الحوافز لتوليد الدخل، وزيادة السلطات المؤسسية، بما في ذلك تعيينات الأساتذة وحسن التقدير في الأمور المالية.

من الملاحظ أنه كان هناك تغيير طفيف في الولايات المتحدة بالمقارنة مع التغييرات في أوروبا وأســـتراليا واليابان حيث كان الاتجاه الرئيســـي الملحوظ هو التحول العام نحو المزيد من السلطات التقديرية للمؤسسات العامة في الأمور المالية. وبخلاف ذلك، تُركت هياكل الحكم الأساسية دون تغيير (نيومان، كوتورير وسكوري 2004، 34-34).

وفي المملكة المتحدة أيضاً، ظل الهيكل الأساسي للحكم دون حدوث أي تغيير جوهري. ومع ذلك، حل قانون إصـــلاح التعليم لعام 1988 محل لجنة المنح الجامعية [82] بمجلســـي تمويل: مجلس تمويل الجامعات (UFC) لقطاع الجامعة، ومجلس تمويل الكليات والفنون التطبيقية (PCFC) للجزء المتبقي من النظام الثنائي. ومع ذلك، كان التغيير الجذري هو إلغاء مدة الخدمة الأكاديمية وتحديد الحرية الأكاديمية في مادة واحدة من التشـــريع. تم تفويض مجلس تمويل الجامعات للدخول في اتفاقيات تعاقدية مع الجامعات وتقييم أدائها لأغراض التمويل كما تم إجراء تمرين التقييم البحثي

[82] لجنة المنح الجامعية هي لجنة استشارية للحكومة البريطانية، تقدم المشورة بشأن توزيع تمويل المنح بين الجامعات البريطانية.

الأول بواسطة مجلس تمويل الجامعات باستخدام مؤشرات الأداء الكمية، مثل عدد المنشورات، والاستشهادات، وبراءات الاختراع والدرجات الممنوحة والتمويل من مصادر خارجية، وجاء ذلك تماشياً مع توصيات لجنة جارات المذكورة سابقاً. تم تصنيف الجامعات والأقسام على هذا الأساس، وتم الإعلان عن نتائج التمرين.

يمثل التمرين البحثي الذي عقده مجلس تمويل الجامعات بداية حقبة جديدة تماماً في التقييم الأكاديمي وضمان الجودة في أوروبا، ولكن حتى في المملكة المتحدة، لم يصل التقييم أبداً إلى مستوى إضفاء الطابع المؤسسي والرسمي الذي كانت تنتهجه الولايات المتحدة.

يمكن إرجاع جذور هيكل الاعتماد الحالي في الولايات المتحدة إلى عام 1905، عندما حددت مؤسسة كارنيجي للنهوض بالتعليم [83]، والتي تأسست حديثاً، المتطلبات التي ستسعى إليها في مؤسسات التعليم العالي التي ستوفر التمويل لها. تم إعداد القائمة الأولى للمؤسسات المعتمدة من قبل رابطة الجامعات الأمريكية[84] (AAU) في عام 1914، عندما أوضحت جامعة برلين أنها ستقبل الطلاب في برامج الدكتوراه الخاصة بها فقط من تلك المؤسسات التي تم الاعتراف بها "كجامعات" من قبل رابطة الجامعات الأمريكية (مؤسسة كارنيجي 1982، 21-37). تم إنشاء مجالس اعتماد إقليمية من قبل الجامعات والكليات وزاد عددها بسرعة. انضمت المنظمات المهنية، أيضاً، إلى العملية في أوائل القرن العشرين وكانت قائدة ذلك الحراك هي الجمعية الطبية الأمريكية[85]، التي بدأت اعتماد كليات الطب في عام 1910.

نص قانون حقوق الجنود الأمريكيين [86] الذي سُن في عام 1944 على أن يكون مؤهلاً للحصول على الدعم المالي بموجب القانون الفيدرالي. بموجب هذا القانون، يتعين على المحاربين القدامى الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي "المعتمدة". ومن هذه الجذور، تطور نظام الاعتماد الأمريكي الحالي المكون من جزأين. الاعتماد المتخصص وهو اعتماد مبني على تخصص محدد، ويتم تنفيذه من قبل المنظمات المهنية. من ناحية أخرى، يقيّم الاعتماد المؤسسي المؤسسة ككل من حيث توافق واستدامة أنشطتها ومواردها مع رسالتها. منذ عام 1949، يتم الاعتماد المؤسسي من قبل ستة اتحادات إقليمية، تم تأسيسها من قبل المؤسسات نفسها. حددت حركة إعادة تفويض قانون التعليم العالي [87] لعام 1992 معايير وإجراءات الاعتماد المؤسسي، وأذنت لوزارة التعليم الأمريكية (USDE)بالإشراف على مجالس الاعتماد الإقليمية، ومجالس التعليم العالي بالولاية لفتح برامج جديدة في المؤسسات العامة. بالإضافة إلى ذلك، أنشأ القانون "*هيئة مراجعة حكومية لما بعد المرحلة الثانوية*" في كل ولاية لمراقبة سداد قروض الطلاب.

---

[83] مؤسسة كارنيجي للنهوض بالتعليم هي مركز أبحاث وسياسة تعليمية مقرها الولايات المتحدة. أسسها أندرو كارنيجي عام 1905 وتم اعتمادها بشكل رسمي عام 1906 بموجب قانون صادر عن كونغرس الولايات المتحدة.

[84] رابطة الجامعات الأمريكية هي منظمة لجامعات الأبحاث الأمريكية مكرسة للحفاظ على نظام قوي للبحث الأكاديمي والتعليم. تأسست عام 1900، وتتكون من 64 جامعة في الولايات المتحدة وجامعتين في كندا.

[85] الرابطة الطبية الأمريكية هي جمعية مهنية ومجموعة ضغط من الأطباء وطلاب الطب. تأسست عام 1847، ويقع مقرها الرئيسي في شيكاغو، إلينوي. كانت العضوية حوالي 240،000 في عام 2016.

[86] وثيقة الحقوق. أُنشئت في الأصل لتقديم الخدمات والمزايا للمحاربين القدامى في الحرب العالمية الثانية، قانون تعديل العسكريين لعام 1944، المعروف أيضاً باسم جي. وضع القانون التعليم العالي والتدريب الوظيفي وملكية المنازل في متناول الملايين من قدامى المحاربين في الحرب العالمية الثانية.

[87] تمت إعادة إجازة قانون التعليم العالي لعام 1965 في أعوام 1968 و 1972 و 1976 و 1980 و 1986 و 1992 و 1998 و 2008. وانتهى الترخيص الحالي للبرامج في قانون التعليم العالي في نهاية عام 2013 ولكن تم تمديده حتى عام 2014.

المعتمدون في الولايات المتحدة هم أنفسهم "معترف بهم" بعد المراجعات الدورية التي تتم من قبل مجلس اعتماد التعليم العالي[88]، وهو هيئة تنسيق وطنية خاصة غير حكومية للاعتماد الوطني والإقليمي والمتخصص أو من قبل وزارة التعليم الأمريكية. اعتباراً من 2002-2003، كانت هناك تسعة عشر وكالة اعتماد مؤسسية وإحدى وستين وكالة اعتماد متخصصة قيد التشغيل، والتي تم الاعتراف بها من قبل مجلس اعتماد التعليم العالي أو من قبل وزارة التعليم الأمريكية (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2004، 63-74).

من النقاط المهمة التي يجب ملاحظتها أن الاعتماد في الولايات المتحدة يعتمد على التقييم الأكاديمي الذي تقوم به المنظمات غير الحكومية، فليس هناك دور مهم أو مؤثر للحكومة الفيدرالية ولا لحكومات الولايات الأمريكية، ومن ناحية أخرى، يلعب الأكاديميون دوراً مهماً للغاية في هذه العملية، لكن العملية نفسها لا تهيمن عليها الأوليغارشية الأكاديمية [89] ؛ بدلاً من ذلك، فهي بطبيعتها مستجيبة للسوق. يمنح الاعتراف بشهادة اعتماد من قبل مجلس اعتماد التعليم العالي شرعية أكاديمية. من ناحية أخرى، فإن اعتراف وزارة التعليم الأمريكية مطلوب لوكالات الاعتماد التي تسعى مؤسساتها وبرامجها إلى التأهل للحصول على أموال مساعدة الطلاب الفيدرالية. وبالتالي يوجد حافز قوي للغاية للمؤسسات لطلب الاعتماد. علاوة على ذلك، تطورت في ذلك الوقت تلك الثقافة التي لا ترفض مثل هذا التقييم باعتباره انتهاكاً للاستقلالية المؤسسية أو الحرية الأكاديمية.

في بداية التحول من الحالة التنظيمية إلى الحالة التقييمية في منتصف الثمانينيات، لم تكن الهياكل والآليات ولا الثقافة موجودة في أوروبا للتقييم الأكاديمي والتقييم. كان الرأي السائد هو أن الجامعات هي مؤسسات تتمتع بالحكم الذاتي، وأنها لا تحتاج إلى توجيه من قبل وكلاء خارجيين، لا سيما في الأمور الأكاديمية. يجادل نيف (1998) بأن شكلاً من أشكال التقييم موجود بالفعل، لكنه اشتمل بشكل أساسي على تقارير مؤسسية روتينية حول النفقات وأعداد الطلاب وعدد الشهادات الممنوحة، والتي كانت جزءاً من سيطرة الدولة. بدأ هذا يتغير في أوروبا منذ منتصف الثمانينيات، عندما ظهرت هيئات متخصصة قوية على المستوى الوطني، مكلفة بتقييم أداء مؤسسات التعليم العالي.

من المثير للاهتمام أن نلاحظ أن أول هيئة من هذا القبيل لم يتم تأسيسها في المملكة المتحدة وإنما في فرنسا، حيث تم تأسيس اللجنة الوطنية للتقييم (CNE) [90] والمجلس الوطني للتعليم العالي والبحث [91] في عام 1985. تقوم الهيئة الأولى من هاتين الهيئتين بتقييم أداء مؤسسات التعليم العالي كل أربع سنوات وترفع نتائجه إلى رئيس الجمهورية. من ناحية أخرى، يرأس وزير التربية والتعليم المجلس الوطني للتعليم العالي والبحث ويقدم المشورة للرئيس بشأن البرامج الجديدة المؤدية إلى الدبلومات الوطنية، والتعيينات التي يتعين إجراؤها في المؤسسات، والتنسيق العام. تقوم اللجنة الوطنية للتقييم بتقييم المؤسسات في المجالات التي تتوافق مع مهمة الخدمة العامة للتعليم العالي،

---

[88] مجلس اعتماد التعليم العالي هو منظمة أمريكية للكليات والجامعات التي تمنح الدرجات العلمية.

[89] الأوليغارشية هي شكل من أشكال هيكل السلطة حيث يتولى السلطة عدد قليل من الناس. قد يتم تمييز هؤلاء الأشخاص أو لا يتم تمييزهم بواحد أو عدة خصائص، مثل النبلاء أو الشهرة أو الثروة أو التعليم أو سيطرة الشركات أو السيطرة الدينية أو السياسية أو العسكرية.

[90] اللجنة الوطنية للتقييم هي كيان اداري مستقل يتبع رئيس الجمهورية مباشرةً، وبالتالي فهو لا يخضع لسلطة وزير التعليم العالي. يتم تمويل اللجنة من قبل الدولة ولها ميزانيته الخاصة.

[91] المجلس الوطني للتعليم العالي والبحث (CNESER) هي هيئة استشارية تابعة للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث. يعود تاريخه إلى 1968.

والتي تشمل التعليم والتعليم المستمر وأنشطة البحث والتطوير على المستويات الإقليمية والوطنية والدولية. كما يفحص الحوكمة والسياسات والممارسات الإدارية للمؤسسات. توصيات اللجنة الوطنية للتقييم ليست ملزمة للمؤسسات حيث لا تعتبر هيئة اعتماد، ولا تتعلق نتائجها بأي شكل من الأشكال بتخصيص الموارد العامة للمؤسسات.

في عام 1997، تم إنشاء وكالة ضمان الجودة للتعليم العالي (QAA) في المملكة المتحدة *"لحماية المصلحة العامة في المعايير السليمة لمؤهلات التعليم العالي، ولتشجيع التحسين المستمر في إدارة جودة التعليم العالي."* تعتبر كل مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي مسؤولة عن معايير وجودة عملها وبرامجها الأكاديمية ولكل منها إجراءاتها الداخلية الخاصة للوصول إلى المعايير المناسبة والتأكد من جودة ما تقدمه والقيام بتعزيزه، وذلك بشكل أساسي من خلال تقييم الطلاب والإجراءات المؤسسية لتصميم البرامج والموافقة عليها ومراقبتها ومراجعتها. تُجرى المراجعات الدورية عادةً كل خمس سنوات وتضم عادةً مدققين خارجيين يتم اختيارهم من مؤسسات أخرى، أو من مجالات الممارسة المهنية ذات الصلة. تعتبر وكالة ضمان الجودة هيئة مستقلة يتم تمويلها من خلال اشتراكات من جامعات وكليات التعليم العالي في المملكة المتحدة، ومن خلال عقود مع هيئات التمويل في المملكة المتحدة المذكورة سابقاً كما أنها تقوم بدور ها من خلال مراجعة المعايير الأكاديمية والجودة، وتوفير نقاط مرجعية متفق عليها وطنياً تساعد على تحديد واضح ومعايير صريحة. تحقق مهمتها من خلال عملية مراجعة النظراء لعمليات التدقيق والمراجعات التي تجريها فرق، معظمهم من الأكاديميين ولكن مع بعض الأعضاء، عند الاقتضاء، من الصناعة والمهن. من ناحية أخرى، يتحقق ضمان الجودة في البحث من خلال تمرين تقييم البحث الذي تقوم به مجالس التمويل المذكورة سابقاً. ويختلف في هدفه عن أنشطة وكالة ضمان الجودة في أنه له تأثير مباشر على توزيع الأموال العامة للبحث على أساس الجودة بشكل انتقائي.

أضافت عملية بولونيا زخماً للتقييم الخارجي في أوروبا. تم إنشاء وكالات ضمان الجودة والاعتماد، ووضعت خطط التقييم والاعتماد في جميع الدول الأوروبية، وفي سبيل تسهيل وتشجيع المؤسسات والسلطات على التعاون وتبادل أفضل الممارسات، فقد دعمت المفوضية الأوروبية إنشاء الشبكة الأوروبية لضمان الجودة (ENQA)، والتي أصبحت قيد التشغيل في عام 2000. منذ آذار 2009، تضم الشبكة الأوروبية لضمان الجودة أربعين عضواً كاملاً وتسعة أعضاء مرشحين للحصول على العضوية من خمسة وعشرين دولة. بعد القرار المتخذ في اجتماع لندن الوزاري للدول الموقعة على إعلان بولونيا في مايو 2007، تم تأسيس السجل الأوروبي لضمان الجودة للتعليم العالي (EQAR) في آذار 2008 كجمعية مستقلة مسؤولة عن إنشاء وإدارة سجل لجودة وكالات الضمان. يدير السجل الأوروبي لضمان الجودة للتعليم العالي دليلاً لوكالات ضمان الجودة العاملة في أوروبا والتي تمتثل إلى حد كبير للمعايير والمبادئ التوجيهية الأوروبية لضمان الجودة (ESG) المعتمدة في اجتماع بيرغن [92] الوزاري.

ويبدو أنه لم يتبق سوى عدد قليل من البلدان من بين الموقعين على إعلان بولونيا التي لا تمتلك منظمة لضمان الجودة تتمتع بسلطات قانونية. . تعتبر تركيا إحدى هذه الدول، إلا أن جامعاتها حصلت، وعلى نطاق واسع، على تقييم مجلس الاعتماد للهندسة والتكنولوجيا (ABET) ومقره الولايات المتحدة لتقييم البرامج الهندسية، ورابطة الجامعات الأوربية للتقييم المؤسسي.

[92] بيرغن هي مدينة تقع على الساحل الجنوبي الغربي للنرويج وهي محاطة بالجبال والمضائق

تم إنشـــاء بعض وكالات تقييم الجودة الوطنية في أوروبا من قبل الحكومات. وتشـــمل هذه الوكالات كل من:

	هيئة الاعتماد	الدولة
1	وكالة الاعتماد الوطنية للاتحاد الروسي (NICA)	روسيا
2	المعهد الدنماركي للتقييم (EVA)	الدنمارك
3	مركز الاعتماد وضـــمان الجودة للجامعات الســـويســـرية (QAQ)	سويسرا
4	الوكـالـة النرويجيـة لضـــمـان الجودة في التعليم العـالي (NOKUT)	النرويج
5	لجنة الاعتماد الحكومية في بولندا (PKA)	بولندا
6	لجنة الاعتماد المجرية (HAC)	المجر
7	لجنة الاعتماد لجمهورية التشيك (ACC)	التشيك
8	اللجنة الوطنية لتقييم النظام الجامعي (CNVSU)	ايطاليا
9	الـوكـالـة الـوطـنـيـة الســـويـديـة لـلـتـعـلـيـم الـعـالـي (Hogskoleverket)	السويد
10	وكالة ضمان الجودة اليونانية (HQAA)	اليونان
11	اللجنة الوطنية للتقييم (CNE)	فرنسا (ممول من قبل الدولة)
12	وكالة ضمان الجودة في المملكة المتحدة (QAA)	المملكـة المتحـدة (ممول من قبـل الدولة)
13	مجلس تقييم التعليم العالي الفنلندي(KKA)	فنلندا (ممول من قبل الدولة)
4	منظمة الاعتماد الهولندية الفلمنكية (NVAO)	هولندا

تأسست منظمة الاعتماد الهولندية الفلمنكية مؤخراً لتكون منظمة اعتماد ثنائية القومية تعتمد جميع برامج البكالوريوس والماجســـتير الموجودة والجديدة في هولندا وفلاندرز[93]، حيث أصـــبح الاعتماد الآن شـــرطاً مســـبقاً للتمويل الحكومي للبرامج. يتم تقييم البرامج من قبل الهيئات الزائرة والتقييم المعترف بهم من قبل منظمة الاعتماد الهولندية الفلمنكية. اعتباراً من كانون الثاني 2004، تم الاعتراف بســـت هيئات من هذا القبيل وفي الوقت الحالي، هناك هيئات زيارة وتقييم منفصـــلة للجامعة والقطاعات الفرعية غير الجامعية (HBO)، وكلاهما أنشـــئ في عام 2004. تعتبر هيئة الجامعات الهولندية لضمان الجودة (QANU) مخصصة لاعتماد القطاع الفرعي الجامعي، ووكالة الجودة الهولندية (NQA) للقطاع الفرعي غير الجامعي، وتتكون عضويتهما من المؤسسات التعليمية في القطاعين الفرعيين، والتي تمتلك أيضاً المنظمات التعليمية.

تمرين 2:

ما هو تاريخ وكالة ضـــمان الجودة الرئيســـية في بلدك؟ قم بإلقاء نظرة على الموقع الإلكتروني للوكالة لمعرفة تاريخ إنشائها والعوامل التي أدت إلى إنشائها.

[93] المنطقة الفلمنكية في بلجيكا (أو فلاندرز) هي منطقة ناطقة بالهولندية في شمال البلاد، وواحدة من ثلاث مناطق بلجيكية.

إذا تم إنشـــاء الوكالة بمشـــاركة الحكومة، فهل تعتقد أنها كانت جزءاً من تحرك أكثر عمومية من قبل الحكومة لإظهار المسـاءلة أمام أصـحاب المصـلحة ودافعي الضـرائب؟ أم كانت النية بالدرجة الأولى تنظيم قطاع التعليم العالي. هل تعتقد أن تركيز عمل الوكالة قد تغير منذ إنشائها؟

إذا تم إنشـــاء الوكالة التي اخترتها للدراســـة من قبل لاعبين في قطاع التعليم العالي، فهل يمكنك تحديد العوامل التي أدت إلى هذا الإجراء؟ هل كان هناك تهديد بتدخل الحكومة؟ ما هي مزايا وعيوب هذا النوع من وكالات ضمان الجودة / الاعتماد؟

في البلدان ذات الهيكل الفيدرالي، مثل ألمانيا وإسبانيا، توجد وكالات على المستوى المحلي بالإضـافة إلى تلك الموجودة على المستوى الوطني. كما هو الحال في هولندا، هناك وكالات مختلفة للقطاع الجامعي والقطاع غير الجامعي في النمســا وبلجيكا وأيرلندا وبولندا. في أيرلندا على ســبيل المثال، تعمل هيئة التعليم العالي (HEA) كهيئة وسيطة مكلفة بالتمويل والتوجيه ووكالة لتقييم الجودة. تركز بعض الوكالات على التقييم المؤســســـي، بينما يركز البعض الآخر على البرامج والإدارات. وفي معظم الحالات، تقوم الوكالات بتقييم المؤسـسـات والبرامج والإدارات داخل المؤسـسـات. تقوم رابطة الجامعات الأوروبية (EUA) بتنفيذ برنامج تقييم مؤســســي على أســاس تطوعي يركز على تحسين الإدارة المؤسسية، وهذا البرنامج قيد التنفيذ منذ أكثر من عقد.

مع تحول جميع الدول الموقعة على إعلان بولونيا الآن إلى شــكل من أشــكال هيكل درجة البكالوريوس والماجستير (سنة ماجستير لبرنامج البكلوريوس المؤلف من 4 سنوات، سنتين لبرنامج الماجستير لبرنامج البكلوريوس المؤلف من 3 سنوات)، يبدو أن هناك تقارباً نحو ربط الموافقة على المؤســســة أو البرنامج بنوع التقييم والاعتماد في جميع أنحاء أوروبا، وهناك دلائل واضــحة على تطوير إطار عمل مشــترك. ومع ذلك، فإن أوروبا ليســت قريبة من الولايات المتحدة من حيث قوة الإنفاذ لمثل هذه الوكالات والمخططات (منظمة التعاون الاقتصـــادي والتنمية 2004، 75-106، *بيلينغ* 2004). جميع الهيئات المنشأة على المستوى الوطني هي في الأساس وكالات تقييم وتدقيق؛ وتقتصـر صـلاحيات الاعتماد الخاصـة بها بشـكل فعال على الاعتراف / الترخيص لهيئات التقييم والمؤسسات.

وبالتالي، فإن ضــمان الجودة والاعتماد في أوروبا، بالإضــافة إلى المملكة المتحدة إلى حد كبير، هو في الأســاس جزء من المســاءلة العامة وعملية إعداد التقارير؛ أي لا توجد عموماً مكافآت مالية مباشـــرة ولا عقوبات مرتبطة بنتائج العمليات كما هو الحال في الولايات المتحدة. ربما تكون الممارســـة الهولندية ومنطقة فلاندرز الأخيرة أقرب إلى الممارســـة الأمريكية وذلك لربط الاعتماد بالتمويل والممارسة البريطانية للتوزيع الانتقائي للأموال العامة للأبحاث بناءً على نتائج تمرين تقييم البحث. ومع ذلك، يبدو أنه ما تزال أمام أوربا طريق طويلة في ظل بيئة يُفترض فيها أن الجودة هي النتيجة الطبيعية للحكم الذاتي، وفي بيئة لا يزال الكثيرون في الأوســـاط الأكاديمية يعتبرون أن أي تأثير خارجي يعد فيها انتهاكاً للاســتقلالية المؤســســية والحرية الأكاديمية، وبالتالي يضــر بالقيم الأكاديمية الأساسية.

في أســتراليا، في أواخر الثمانينيات، كان التمويل مرتبطاً "*بملامح مؤسـسـية، يتم التفاوض عليها مع الحكومة الفيدرالية*"، وهذا الارتباط، إلى جانب إضافة الرسوم الدراسية، يعني أنه تم إنشاء علاقة ضــعيفة بين أعداد الطلاب في مختلف التخصــصــات والتمويل العام. كما كان يعني أيضــاً

حدوث تحول في التكلفة من الدولة إلى المنافسة الفردية والوطنية والدولية للطلاب ودخل الأبحاث، وتنويع الموارد مصحوباً بإلغاء أكبر للوائح التنظيمية من خلال تحصيل رسوم الطلاب والاحتفاظ بها والحق في اقتراض الأموال للأعمال الرأسمالية (ميك 2002).

كان التغيير المهم للغاية في السياسة في أستراليا في أواخر الثمانينيات هو تحرير سوق الطلاب الأجانب. حتى عام 1985، كان يُنظر إلى تعليم الطلاب الأجانب على أنه شكل من أشكال المساعدة للبلدان النامية حيث أنشأت الحكومات برامج مساعدة لدعم الطلاب، ولم يتم دفع الرسوم مباشرة للمؤسسات. لكن في أواخر الثمانينيات، غيرت الحكومة الأسترالية سياستها من "المساعدة" إلى "التجارة"، وأصبح الطلاب الأجانب الذين يدفعون الرسوم الكاملة مصدراً مهماً لإيرادات الجامعات، وانخرطت هذه الجامعات في منافسة شرسة لتسجيل الطلاب الأجانب (مارغرينسون 2002، ميك 2002، غاماغ وميبيرغ 2003).

وقد صاحب زيادة التركيز على المساءلة والتوجه نحو التمويل المستند إلى الأداء زيادة التركيز على التقييم. في أواخر الثمانينيات، بدأت الجامعات خطط التقييم الخاصة بها، والتي تم تصميمها على غرار الإجراءات المؤسسية في المملكة المتحدة وتأثرت بممارسات إدارة الجودة الشاملة في مجتمع الأعمال. في عام 1992، أنشأت الحكومة لجنة ضمان الجودة في التعليم العالي.

بحلول منتصف التسعينيات، برزت أستراليا كمضيف رئيسي للطلاب الأجانب ولاعب رئيسي في سوق التعليم العالي العالمي إذ كان لدى العديد من جامعاتها العامة نشاطات دولية وبرامج يتم تقديمها عبر الإنترنت، وكان بعضها شركاء مع مؤسسات أجنبية في اتحادات، توفر التعليم العالي على مستوى العالم. أقامت اثنتان من منافساتها الرئيسيات، المملكة المتحدة ونيوزيلندا [94]، ضمان هيئات ضمان الجودة على المستوى الوطني. لتلبية الحاجة إلى الحفاظ على المعيار وضمان جودة "العلامة التجارية الأسترالية" في التعليم العالي كعنصر أساسي في القدرة التنافسية الدولية، تم إنشاء وكالة الجودة بالجامعة الأسترالية (AUQA) في آذار 2000 (موليس ومارغينسون 2002، منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية 2004، 107-117). تعتبر الوكالة مخولة بإجراء عمليات تدقيق للجودة في جامعات الاعتماد الذاتي كل خمس سنوات، ومراقبة عمليات ضمان الجودة، وتقديم المشورة للدول بشأن متطلبات الاعتماد لمقدمي التعليم العالي من غير الجامعات.

من الواضح أن التغييرات التي أدخلت على التعليم العالي الأسترالي منذ أوائل الثمانينيات تشير إلى تحول في ميزان القوى من الأوساط الأكاديمية إلى الدولة والتوجه نحو قمة السوق. ومن الواضح أن عملية التغيير ما تزال مستمرة في استراليا، ففي عام 2004، كشفت الحكومة عن خطة لإلغاء نظام المساومة على الأجور على الصعيد الوطني، والسماح بدلاً من ذلك لكل مؤسسة بإنشاء نظامها الخاص للحيازة والتفاوض بشأن الأجور (كوهين 2004).

تأثر نظام التعليم العالي الياباني بشكل كبير بالنموذج الألماني الكلاسيكي في بدايته أثناء استعادة ميجي وبالنموذج الأمريكي أثناء إعادة تشكيله بعد الحرب العالمية الثانية (أوساكي 1997، موروساوا 2002، يونيزيكا 2002، أوكادا 2005). على الرغم من أن إصلاحات ما بعد الحرب حدت بشكل كبير من صلاحيات وزارة التربية والتعليم، إلا أن النظام ظل شديد المركزية تحت

[94] 3 تم إنشاء هيئة المؤهلات النيوزيلندية (NZQA) في عام 1990 بموجب قانون التعليم لعام 1989 لتوفير دور شامل في المؤهلات المضمونة الجودة ولتنسيق المؤهلات في نيوزيلندا. فقط مقدمي الخدمة المعترف بهم من قبل NZQA مؤهلون للحصول على المساعدة المالية الحكومية (انظر http://www.nzqa.govt.nz). المؤلف.

السيطرة الوزارية المباشرة. وحتى شهر نيسان 2004، لم يكن للجامعات اليابانية وضع مؤسسي، لذا كانت الجامعات الوطنية إدارياً امتداداً للوزارة، وكانت الجامعات الحكومية المحلية تابعة للحكومات المحلية التي أسستها. في حالة الجامعات والكليات الخاصة، تم إسناد الوضع المؤسسي للمؤسسة إلى رئيس مجلس أمناء المؤسسة المدرسية التي أسست المؤسسة. تعود ملكية المباني والمنشآت إلى "المؤسس"، أي الوزارة أو الحكومة المحلية في حالة المؤسسات العامة، أو المؤسسة المدرسية في حالة مؤسسة خاصة. وبالمثل، كانت البرامج التعليمية والبحثية من عمليات المؤسس، والتي كانت لها مسؤولية وسلطة مباشرة لإدارة المؤسسة. فضلاً عن ذلك، كانت ميزانيات الجامعات الحكومية تحت إشراف الوزارة أو ميزانية الحكومة المحلية، وكانت المناصب الأكاديمية والإدارية تحت إشراف الوزارة أو الحكومة المحلية، مما يعني أن المؤسس هو من يعين الموظفين وليست المؤسسة. بالنسبة للكادر التدريسي، فقد كان الأساتذة في الجامعات الوطنية موظفين مدنيين متفرغين، ويتم انتخاب رئيس الجامعة الوطنية من قبل كبار الأساتذة من بينهم، وتتم العملية رهناً بمصادقة الوزير، وكانت السلطات التي يتمتع بها رئيس الجامعة أقوى إلى حد ما من سلطات رئيس الجامعة في النموذج الأوروبي الكلاسيكي. من ناحية أخرى، كان رئيس الإدارة موظفاً مدنياً يتبع للوزارة وليس للرئيس.

حددت معايير إنشاء الجامعة، التي صدرت كقرار وزاري، أشكال وهياكل تنظيمية ومناهج مؤسسات التعليم العالي اليابانية. وهكذا، حددت المعايير، بطريقة ما، عملية الجودة وكانت بمثابة الأساس لكل من الترخيص والاعتماد (آمانو 1997، دويون 2001).

كما حددت الحكومة رواتب أعضاء هيئة التدريس والموظفين الإداريين والرسوم الدراسية وأعداد الطلاب المقبولين في الجامعات الوطنية (موراساوا 2002). ومع ذلك، كان مجلس الأساتذة (كيوجوكاي شيهاي) يسيطر على معظم المسائل الأكاديمية في الجامعات الوطنية (غودمان 2005). وبالتالي، يمكن النظر إلى الجامعات الوطنية في اليابان على أنها تميل إما إلى الدولة أو إلى "الأوليغارشية الأكاديمية" اعتماداً على ما إذا كان المرء ينظر إلى الجوانب الإدارية والمالية أو الجانب الأكاديمي للمؤسسة، ولكن بالتأكيد لا يمكن وصفه بأنه موجه بقوة إلى السوق. (كلارك، 1983).

وفي منتصف التسعينيات، واجهت اليابان ظاهرة تناقص عدد السكان للفئة العمرية البالغة ثمانية عشر عاماً، والذي كان من المتوقع أن ينخفض من ذروة قيمته البالغة 2.05 مليون في عام 1992 إلى 1.2 مليون في عام 2010. و هذا يعني خسارة 850 ألف طالب محتمل في التعليم العالي، ويعني ضمنياً أنه على الرغم من الطلب المتزايد على التعليم العالي بشكل عام، فإن بعض المؤسسات لن تكون قابلة للاستمرار بسبب عدم وجود طلاب. كان هناك قلق متزايد بشأن جودة التعليم العالي الياباني في كل من التدريس والبحث. بينما اشتهر التعليم الثانوي الياباني بصرامته وجودته في الرياضيات والعلوم، تعرضت الجامعات لانتقادات شديدة بسبب تراخيها و "عقلية أرض الترفيه [95]". وكان من دواعي القلق بشكل خاص ضعف البحث والتعليم على مستوى الدراسات العليا. كانت حقيقة أن اليابان حصلت على 8 فقط من الحائزين على جائزة نوبل مقابل 182 أميركياً

[95] يمكن للطلاب الاسترخاء بعد تحديات المدرسة الثانوية وامتحانات الالتحاق بالجامعة المعروفة بالتنافسية

تعتبر مصـــدر إحراج لثاني أكبر اقتصـــاد في العالم بإجمالي ناتج محلي يقارب 40% من مثيله في الولايات المتحدة. وضـــع تقرير التنافســـية العالمية لعام 2001 اليابان في ذيل قائمة مؤلفة من 49 دولة تم فحصـــها من حيث مســـاهمة حصـــة نظام التعليم العالي فيها في قدرتها التنافســـية (غودمان 2005).

في عام 1998، تم سـن قانون جعل من الضـروري لأعضـاء هيئة التدريس المبتدئين نشـر مقالات بناءً على أبحاثهم قبل ترقيتهم إلى مناصـــب ثابتة (دويون 2001). في عام 2000، أعيد تنظيم المعهد الوطني للدرجات الأكاديمية، الذي أنشـــئ في عام 1991 للتحقق من الشـــهادات التي تمنحها المؤسسات غير الجامعية لإجراء التقييم في الجامعات؛ وقام بتغيير اسمه باللغة اليابانية إلى "هيئـة التـأكـد من منح درجـة البكلوريوس (Daigaku-hyoka Gakui-juyo Kiko)". في عـام 2003، تم تغيير اسـم المعهد ليصـار إلى NIAD-UE ليشـمل التقييم الجامعي كواحد من نشـاطين رئيسيين، وفي عام 2004، اكتسب المعهد سلطات قانونية بموجب التشريع.

تهدف عملية الإصـــلاح الشـــاملة التي بدأت في عام 1999 إلى تحويل الجامعات الوطنية إلى "مؤسـسـات إدارية مسـتقلة (dokuritsu gyosei hojin)، بحلول نيسـان 2004، من خلال عملية يشار إليها باسم "التأسيس". وتهدف هذه العملية إلى زيادة الكفاءة من خلال تقليل التنظيم الحكومي، وهي عملية تنطوي على انخفاض التمويل من المصادر العامة وزيادة الصلاحيات للمؤسسات لإدارة شـــؤونها وتنويع قاعدة إيراداتها مع التركيز بشـــكل خاص على تعزيز القدرات البحثية (أســـونومو 2002، أتوه 2002، موراســـاوا 2002، أوغاوا 2002، يونيزاوا 2002، بريندر 2004، غودمان 2005، هاتاكينكا 2005). تشمل السمات الأساسية للإصلاحات ما يلي :

(1) تأسيس الجامعات الوطنية كوحدات إدارية مستقلة لها ميزانياتها ومناصبها الوظيفية.
(2) دمج المؤسسات التي لم تعد صالحة من حيث أعداد الطلاب.
(3) إنشاء مدارس عليا مستقلة عن المرحلة الجامعية.
(4) إنشاء الأستاذية البحثية ودمج المناصب الاكاديمية لتشكيل "المناصب الموسعة".
(5) إدخال الأساليب الإدارية في إدارة الجامعة.
(6) إنشاء مجالس إدارية على غرار مجالس الإدارة.
(7) اسـتحداث عملية اختيار جديدة لرؤسـاء الجامعات تعطي رأي المجلس الإداري ومجلس الشيوخ.
(8) تعزيز الصلاحيات التقديرية لرؤساء الجامعات في الشؤون المالية.
(9) إنشاء مناصب نواب للرئيس يمكن تعيين أشخاص عاديين فيها.
(10) التمويل التنافسـي للبحوث وتخصـيص الموارد المالية يعتمد جزئياً على نتائج التقييم من قبل المعهد الوطني للدرجات الأكاديمية.

وكجزء من عملية الإصلاح، فقد تم تخفيض عدد الجامعات الوطنية من تسعة وتسعين إلى تسعة وثمانين، كما بدأ التوحيد في القطاع الفرعي للجامعة المحلية أيضـــاً (هاتاكوينكا 2005). تشـــمل

الإصلاحات اليابانية أيضاً الاعتراف بالجامعات الأجنبية العاملة في اليابان وتنظيمها بالإضافة إلى توفير الخدمات الخارجية اليابانية، والسماح لمقدمي الخدمات الربحيين (مرصد التعليم العالي بلا حدود، نيسان 2004، *بريندر* 2004).

تمتلك كوريا، التي تضم 50 جامعة وطنية و 160 جامعة خاصة و 158 كلية مدتها سنتان، أحد أكبر أنظمة التعليم العالي في العالم، وهي أيضاً واحدة من الدول الرئيسية التي ينحدر منها الطلاب الأجانب. (جوروز، 2008، 2008). بالنسبة لنظام الحوكمة الحالي، فإنه يخضع لرقابة مشددة، حاله في ذلك حال نظام ما قبل الإصلاح في اليابان، حيث تتولى وزارة التعليم وتنمية الموارد البشرية مسؤولية الميزانيات وموظفي المؤسسات العامة. دخلت البلاد، مثل اليابان، في فترة انخفاض عدد السكان في سن التعليم العالي، ورداً على ذلك، أعلنت الوزارة مؤخراً عن خطط لتحويل الجامعات الوطنية إلى مؤسسات تتمتع بالحكم الذاتي وإلغاء مدة التعيين؛ والنتيجة المقصودة هي المؤسسات التي يتم دمجها في حجم الالتحاق عن طريق عمليات الدمج، والتي تكون أكثر تنافسية (*بريندر*2006).

وكجزء من الإصلاحات الشاملة في الصين، بدأ تقييم جودة التدريس في وقت مبكر من عام 1990. وقد تم التأكيد على ذلك في قانون التعليم العالي لعام 1995، وتم إجراء مثل هذه التقييمات في أكثر من مائتي مؤسسة بحلول عام 2003. تم إنشاء مركز تقويم التعليم العالي [96] في 26 كانون الأول 2004، وهو مكلف بإجراء التقييم الأكاديمي للتدريس في كل مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي كل خمس سنوات، وإبلاغ وزارة التربية والتعليم بالنتائج التي يتوصل إليها. سيصنف المركز المؤسسات على أنها ممتازة وجيدة وناجحة وفاشلة. بالإضافة إلى ذلك، يُطلب من كل مؤسسة الآن تقديم بيانات عن أنشطتها التعليمية إلى الوزارة كل عام (هوانغ 2005).

مع وجود أكثر من 12 مليون طالب، يعد نظام التعليم العالي الهندي حالياً ثالث أكبر نظام في العالم، ومن المحتمل جداً أن يتفوق على الولايات المتحدة في المستقبل غير البعيد. يضم النظام حالياً أكثر من 250 جامعة وما يقرب من 11000 كلية، وتدار أكثر من سبعين بالمائة من هذه الكليات بشكل خاص، وتسمى تلك التي تم إنشاؤها قبل 1980 بـ"كليات المنح والمساعدات"، وهي تلك الكليات التي تحصل على معظم تمويلها من الدولة، في حين أن الباقي هو عبارة عن مؤسسات ذاتية التمويل تعمل برسوم الطلاب. وفقاً لستيلا (2002)، تم تصميم نظام التعليم العالي الهندي على غرار النظام البريطاني الكلاسيكي، وقد ورثت هياكل التمويل لهذا النموذج من خلال هيئة المنح الجامعية (UGC)، جنباً إلى جنب مع آليات مراقبة الجودة البريطانية الكلاسيكية. تعتمد هيئة المنح الجامعية على انتساب الكليات إلى الجامعات، ومن خلال هذه الآلية، يتم إنشاء اتصال بين كلية وجامعة منتسبة. تتبع الكلية المناهج الدراسية التي وضعتها الجامعة، والتي تجري أيضاً امتحانات مركزية لجميع الكليات التابعة. تملك بعض الجامعات الكبيرة أكثر من 400 كلية تابعة لها؛ وبعبارة أخرى، تلعب الجامعة التابعة في الحالة الهندية الأدوار التي تلعبها جامعات أكسفورد وكامبردج تقليداً للكليات المكونة لها، والتحقق الذي تمارسه جامعات دورهام ولندن للمؤسسات الموضوعة

[96] تأسس مركز تقييم التعليم العالي (HEEC) في أغسطس 2004، وهو هيئة عامة ذات تفويض قانوني تحت إشراف وزارة التربية والتعليم، الصين. مركز تقييم التعليم العالي هو السلطة الوطنية لضمان جودة التعليم العالي، ويتحمل مسؤولية توفير التقييم متعدد المستويات والاعتماد ومراقبة جودة التعليم المنتظمة وخدمات الاستشارات على الصعيد الوطني.

تحت وصـــايتهما الأكاديمية. بمرور الوقت، مع نمو النظام بشـكل كبير، أدى ذلك إلى ظهور العديد من المؤسسات دون المستوى المطلوب، مع إمكانية ظهور المزيد من المؤسسات، وبالتالي الحاجة إلى آلية فعالة لضمان الجودة. نتيجة لما سبق، يمثل الاعتماد من قبل هيئة مستقلة استراتيجية مناسبة لضـــمان الجودة، وبالتالي، بعد عدد من الدراســـات والتقارير التي جرت في أواخر الثمانينيات، وكجزء من مســـؤوليتها في الحفاظ على معايير التعليم وتعزيزها، أنشـــأت لجنة المنح الجامعية المجلس الوطني للتقييم والاعتماد (NAAC) في عام 1994 (ستيلا 2002) *"لجعل الجودة العنصر المحدد للتعليم العالي في الهند من خلال مزيج من التقييم الذاتي والخارجي للجودة، مع مبادرات الترويج والاستدامة."*

اعتباراً من آذار 2009، اعتمد المجلس الوطني للتقييم والاعتماد 140 جامعة و 3492 كلية [97]. لا يعتبر الاعتماد من قبل المجلس الوطني للتقييم والاعتماد إلزامياً لمؤســـسات التعليم العالي، ولا ينطوي على عقوبات أو مكافآت مباشـــرة، مثل التمويل المخفض أو الإضـــافي من خلال هيئة المنح الجامعية. علاوة على ذلك، في بلد مثل الهند، والذي لا يزال أمامه طريق طويل لنقطعه قبل تحقيق الضـــخامة في التعليم العالي، لا يعتبر ربط الاعتماد والتمويل مناســباً. ومع ذلك، فإن النظام الهندي فريد من نوعه من حيث أن رئيس لجنة المنح الجامعية يرأس أيضـــاً مجلس الإدارة للجنة الوطنية لتقدم المســـاعدة (NAAC)، حيث يجمع، بطريقة التحدث، وظائف القاضـــي والمدعي العام بنفس الشـــخصـــية الاعتبارية. وبالتالي، فإن مجلس الإدارة للجنة الوطنية لتقديم المســـاعدة هي هيئة استشـارية فعالة لهيئة المنح الجامعية. ومع ذلك، نجح مجلس الإدارة للجنة الوطنية بتقديم المسـاعدة في غرس "ثقافة الجودة" في التعليم العالي الهندي، مما أدى إلى العديد من التحســـينات المنهجية والإدارية. ومع ذلك، فإن ســـتيلا (2002) تلفت الانتباه أيضـــاً إلى النتيجة غير المقصـــودة للتقييم الأكاديمي والتي يبدو أنها ألحقت الضـرر بالنظام الهندي. وفقاً لستيلا، بدأت العديد من المؤسـسـات في نسـخ المؤسـسـات عالية المسـتوى مما يؤدي إلى التوحيد في النظام. قد يعمل فقدان التنوع هذا بالفعل ضد التمايز الوظيفي والتقسيم الطبقي في الأنظمة الوطنية، حيث تطمح جميع المؤسسات إلى البحث عن وضع جامعي، وهو أمر غير مرغوب فيه ولا يمكن تحقيقه.

فيما يلي، نقدم قائمة بالبلدان الأخرى في جنوب شـرق آسـيا التي تملك إطاراً محدداً لضـمان الجودة (لي 2006):

كمبوديا: تم تأسيس لجنة الاعتماد الكمبودية في عام 2000.
ماليزيا: تم تأسس مجلس الاعتماد الوطني في عام 1996.
الفلبين: تأسست كل من وكالة اعتماد الكليات والجامعات المعتمدة في الفلبين عام 1989، والرابطة الفلبينية للمدارس والكليات والجامعات عام 1957.
تايلاند: تم تأسيس هيئة المعايير التعليمية الوطنية وضمان الجودة عام 2000.
فيتنام: تأسست وحدة ضمان الجودة عام 2002.

[97] www.naacindia.org، تمت الزيارة في 20 مارس / آذار 2009.

سنغافورة: ضمن سعيها لتصبح مركزاً دولياً للتعليم، بدأت بتنفيذ إطار عمل التميز التعليمي في عام 2004. وكجزء من هذا الإطار، تم إنشـــاء صـــندوق التنمية للتعليم، وهيئة ســـنغافورة للجودة لمنظمات التعليم الخاص (SQC-PEO) من قبل جمعية المستهلكين في سنغافورة. لتسجيل الطلاب الدوليين، يجب على جميع مؤسسات التعليم الخاص (PEOs) الحصول على شهادة ترخيص من صندوق التنمية للتعليم، وفي حال حصولها على شهادة من هيئة سنغافورة للجودة لمنظمات التعليم الخاص، فيمكنها الحصـول على دعم مالي من الحكومة للترويج لنفسها دولياً، وتتم معالجة طلبات تأشيرة الطلاب الدوليين بأولوية[98].

تم إدخال خطط التقييم والتقويم في أمريكا اللاتينية في تسـعينيات القرن العشـرين، وفي الأرجنتين، تم تأسـيس اللجنة الوطنية للتقييم الجامعي والاعتماد (CONEAU)[99] وذلك عام 1995 (فانيلي 2006). كجزء من الإصلاحات الشاملة في تشيلي التي تم تحديدها سابقاً، تم تأسيس المجلس الأعلى للتعليم[100] في عام 1990 لاعتماد الجامعات الخاصـة والمعاهد المهنية. في وقت لاحق، تم إنشـاء لجنتين من قبل الوزارة في عام 1999 لتقييم برامج البكالوريوس والدراسـات العليا في الجامعات العامة والخاصة على أساس تطوعي (برونير وتيليت 2006). أما في المكسيك، تم إنشاء لجنة تقييم التعليم العالي[101] (CONAEVA) في عام 1989. وأعقب ذلك اللجان المشـتركة بين المؤسـسـات لتقييم التعليم العالي، في عام 1991، والمركز الوطني لتقييم التعليم العالي في عام 1994، ومجلس اعتماد التعليم العالي COPAES [102]، في عام 2000. آخرها هو هيئة الاعتماد الفوقية لكل من المؤسسات العامة والخاصة (كازانوفا-كارديل 2006). على الرغم من أن الهيئات المختلفة التي تم إنشـاؤها في البلدان الثلاثة تهدف إلى ربط نتائجها بطريقة ما بالتمويل، إلا أنها تتميز بفهم الترخيص باعتباره معادلاً للاعتماد وضـمان الجودة، وكانت النتائج مختلطة حتى الآن (كيسير 2004، آلفارز ميندیولا ودي فريس 2005، موليس ومارغينسون 2002، موليس 2006).

في يونيو/حزيران 2006، تم سـن قانون جديد للتعليم العالي في البرازيل. من بين أحكام التشريع الجديد وكالة جديدة ومبادئ توجيهية جديدة لضمان الجودة، وزيادة الاستقلالية للمؤسسات العامة في وضع مناهجها وإدارة شؤونها المالية، وإجراء جديد لتعيين رؤساء الجامعات حيث يقوم رئيس البرازيل بإجراء التعيينات من قائمة المرشحين المقدمة من المجتمع الأكاديمي (مرصد التعليم العالي بلا حدود، 27 حزيران 2006).

ترافق ظهور وكالات تقييم الجودة الوطنية والتحول من الميزانية المتفرقة إلى الميزانيات الإجمالية مع دور معزز لرئيس الجامعة والسلطات التقديرية المتزايدة للإدارة المؤسسية المركزية

---

[98] http://www.casetrust.org.sg/AccreditationSchemes/CaseTrustforEducation/tabid/60/Default.aspx

[99] اللجنة الوطنية للتقييم والاعتماد الجامعي (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria، CONEAU) هي وكالة حكومية لامركزية ومستقلة مسؤولة عن التقييم المؤسسي واعتماد المؤسسات الوطنية والإقليمية والخاصة

[100] المجلس الأعلى للتعليم هو هيئة ذات طبيعة قانونية دستورية، لها شخصية اعتبارية فعالة وميزانيتها الخاصة، وهي مسؤولة عن التوجيه العام للتعليم الرسمي وفقاً للمادة 81 من الدستور السياسي للجمهورية، ومقره الرئيسي مدينة سان خوسيه.

[101] المنظمة الرائدة والأكبر في المكسيك المكرسة لضمان جودة البرامج التعليمية ومؤسسات التعليم العالي.

[102] الهيئة المعترف بها من قبل السلطات التعليمية في الدولة كمثال مؤهل ومخول لمنح الاعتراف الرسمي لصالح المنظمات التي تهدف إلى اعتماد البرامج الأكاديمية لمؤسسات التعليم العالي العامة والخاصة.

والتي تعتبر السمات الأساسية التي تميز التحول من الحالة التنظيمية إلى الحالة التقييمية. يمكن العثور على مزيد من المعلومات حول موضوعات المساءلة وضمان الجودة في أبحاث كل من الكواس (2006) وغوروز (2008). بدوره، قام هاوبتمان (2006) بتلخيص الاتجاهات العالمية في تمويل التعليم العالي. يمكن العثور على معلومات حول خطط التمويل المعمول بها حالياً في مختلف البلدان، وإن كانت تتغير بسرعة في كتابات كل من فوريست وألباتش (2006)، وغوروز (2008).

في الختام، من المهم ملاحظة أنه بخلاف الولايات المتحدة، فإن التقييم والتقويم في جميع أنحاء العالم يتخذان إلى حد كبير شكل طريقة جديدة للتنظيم من قبل الدولة ومصدر للمعلومات وليس أساساً لقرارات التمويل (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية 2003، 2004).

المراجع

- ألين، آي إي، وسيمان. جي. 2006. جعل الدرجة: التعليم عبر الإنترنت في الولايات المتحدة 2006. سلون كونسورتيوم. متواجد في:

www.sloan-c.org/publications/survey/pdf/making_the_grade.pdf

- ألفاريز مينديولا، جي، ودي فريس، دبليو 2005. الجامعات الحكومية في المكسيك: سياسات السياسات العامة، المعلم الدولي 14 (3): 10-12.
- أمانو، 1997. التغييرات الهيكلية في نظام التعليم العالي الياباني: من التخطيط إلى نموذج السوق. التعليم العالي 34: 125-39.
- أسونومو، 2002. الإصلاح المالي في التعليم العالي الياباني. التعليم العالي .26-109 :43
- بيلينغ، 2004. المقارنات والاتجاهات الدولية في ضمان الجودة الخارجية للتعليم العالي: قواسم مشتركة أم تنوع؟ التعليم العالي 47: 113-37.
- بلومينستيك، 2005. التعليم الربحي: الدورات التدريبية عبر الإنترنت تغذي النمو. وقائع التعليم العالي.
- الاستثمارات المتنامية في شركات التعليم. وقائع التعليم العالي 51 (30): أ 39. 1 أبريل.
- بونك، سي جي. 2004. العاصفة الإلكترونية المثالية: الجزء 1؛ العاصفة رقم 1 و 2 . مرصد التعليم العالي بلا حدود.
- بريندر، 2004. في اليابان، إصلاح جذري أو نفس التبعية القديمة. وقائع التعليم العالي.
- تعترف اليابان بالجامعات الأمريكية والأجنبية الأخرى على أراضيها. وقائع التعليم العالي 51) 8 :(أكتوبر.
- .كوريا الجنوبية تصلح التعليم العالي. وقائع التعليم العالي.

- برونر، جي جي، و تايلت، 2006. تشـــيلي. في الجزء الثاني من الكتيب الدولي للتعليم العالي، تحرير. جي جي إف فورســـت وبي جي ألتباخ، 647-666. دوردريخت، هولندا: سبرينغر.
- مؤسسة كارنيجي. 1982. السيطرة على الحرم الجامعي. برينستون، نيوجيرسي: مطبعة جامعة برينستون.
- كازانوفا كارديل، 2006 .المكســـيك. في الجزء 2 من الكتيب الدولي للتعليم العالي، محرران. جي جي إف فورســـت وبي جي ألتباخ (نقطتان)، 881-898. دوردريخت، هولندا: سبرينغر.
- سيزر إم، 2004. تشيلي تتجه نحو الاعتماد الطوعي. وقائع التعليم العالي.
- شفيلبيه، ت.، وإيشر، جي سي 2002. تمويل التعليم العالي: عقد من التغيير.
- التعليم العالي في أوروبا 27 (1-2): 89-99.
- كوهين، د. 2004. معركة السيطرة في أستراليا تلوح في الأفق. وقائع التعليم العالي.
- كلارك، 1983، نظام التعليم العالي: تنظيم أكاديمي من منظور عالمي. بيركلي ولوس أنجلوس: مطبعة جامعة كاليفورنيا.
- دي غروف، جي، نيافي، وسفيك جي، 1998 .الديمقراطية والحكم في التعليم العالي. المجلد الثاني في سلسلة مجلس أوروبا حول تشريعات التعليم العالي في أوروبا. لاهاي، هولندا.
- دويون، بي. 2001. مراجعة لإصلاح التعليم العالي في اليابان الحديثة. التعليم العالي 41: 443-70.
- الخواص 2006. المساءلة وضمان الجودة: قضايا جديدة للاستفسار الأكاديمي. في الصفحة الأولى من الكتيب الدولي للتعليم العالي، التباخ (نقطتان)، 23-37. دوردريخت، هولندا، سبرينغر.
- فانيلي، الأرجنتين. في الجزء 2 من الكتيب الدولي للتعليم العالي، جي جي إف فورست وبي جي ألتباخ (نقطتان)، 573-586. دوردريخت، هولندا: سبرينغر.
- فورســـت، ج. ج.، وألتباخ، 2006. الكتيب الدولي للتعليم العالي. دوردريخت، هولندا: سبرينغر.
- مشروع العقود الآجلة. 2002. تحديث عن مقدمي الخدمات الجدد. يونيو. تم الاسترجاع من http://www.futuresproject.org. لم يعد موقع الويب متاحاً.
- غاماجي ومينينغبيرغ، 2003 التعليم العالي الأسترالي والأمريكي: القضايا الرئيسية للعقد الأول من القرن الحادي والعشرين. التعليم العالي 45: 183-202.
- غاريت، 2003، رسم خرائط صناعة التعليم الجزء الثاني. الشركات العامة - العلاقات مع التعليم العالي. تقرير مرصد التعليم العالي بلا حدود .
- غودمان، الجامعة اليابانية؟ مقدمة لإصـــلاحات التعليم العالي لعام 2004 في اليابان. في "الانفجار الكبير" في التعليم العالي الياباني: إصـــلاحات عام 2004 وديناميات التغيير، جودمان، وإي.هادا، 1-31. ملبورن، أستراليا: مطبعة عبر المحيط الهادئ.

- غرين، إيكل، وباربلان، عالم التعليم العالي الجديد (والأصغر) الشجاع. واشنطن العاصمة: (المجلس الأمريكي للتعليم، ورابطة الجامعات الأوروبية) انظر أيضاً التعليم العالي الدولي.
- غوروز، التعليم العالي وتنقل الطلاب الدوليين في اقتصـــاد المعرفة العالمي. ألباني، نيويورك: مطبعة جامعة ولاية نيويورك.
- غوروز، ضمان الجودة وأنظمة التمويل." ورشة عمل حول معايير تمويل وإدارة تشغيل الجامعات المدعومة من الدولة والتي تنظمها وكالة ضـــمان الجودة اليونانية. 31 آذار 2008، أثينا. الورق متاح على الرابط التالي:

www.hqaa.gr/files/Guruz_paper.pdf

- هاتاكيناكا،دمج الجامعات الوطنية: دور الهجينة المفقودة. في "الانفجار الكبير" في التعليم العالي الياباني: إصـلاحات عام 2004 وديناميات التغيير، محرر .ايادس، غودمان، هادا، 52-75، ميلبورني،استراليا :
- هاوبتمان 2006. تمويل التعليم العالي: الاتجاهات والقضـــايا. في الجزء الأول من الكتيب الدولي للتعليم العالي، جي جي إف فورســـت وبي جي ألتباخ، 83-106. دوردريخت، هولندا: سبرينغر.
- هوانغ،2005، مفارقتان لسوق البائع للتعليم العالي الصيني. سياسة التعليم العالي.
- إيتو، 2002، إصلاح التعليم العالي في منظور. التجربة اليابانية. التعليم العالي 43: 7-25.
- جونســتون، دي. 1993. تكاليف التعليم العالي: قضـــايا واتجاهات عالمية للتســعينات. في تمويل التعليم العالي، أد. ألتباخ وجونستون، 3 .23- جارلاند بوب.
- نايت، 2005، نماذج جديدة للتعليم العالي العابر للحدود. التعليم العالي الدولي 38 (الشتاء): 3-5، 2008، التعليم العالي في حالة اضـــطراب: عالم التدويل المتغير. روتردام: ســينس للنشر.
- 2009، برامج الدرجات المزدوجة والمشـــتركة: مزايا مزدوجة أم ازدواج العد؟ التعليم العالي الدولي 55 (ربيع): 12-13.
- كودر، و اوبست، 2009، برامج الشهادات المشتركة والمزدوجة في سياق عبر الأطلسي: تقرير تحليلي. معهد التعليم الدولي (IIE) و جامعة فري برلين .كانون الثاني.
- لي، م. التعليم العالي في جنوب شـرق آسـيا في عصـر العولمة. في الكتيب الدولي للتعليم العالي، أد. جي جي إف فورســـت وبي جي ألتباخ، 539-56 في الجزء الثاني (جزءان). سبرينغر.
- لويس، سنو، و فارس، 2000 التعليم عن بعد في مؤسسات ما بعد الثانوية المانحة للدرجات العلمية: 1997-1998 .واشنطن العاصمة، معهد علوم الثقافة
- مارغينســون، 2002، بناء الأمة: الجامعات في بيئة عالمية؛ حالة أســتراليا. التعليم العالي 43: 409-28.

- ميك، ف. ل. 2002. على طريق الرداءة؟ حوكمة وإدارة التعليم العالي الأسترالي في السوق. في إدارة التعليم العالي: وجهات نظر وطنية حول الحوكمة المؤسسية، أد. أمارال، ج.أ.جونز وب. كارسيث، 235-60. دوردريخت، هولندا.
- موليس، 2006، تحول جامعات أمريكا اللاتينية في التسعينيات: الهويات المتغيرة؟ في الكتيب الدولي للتعليم العالي .ألتباخ وفوريست جي اف، 503-16 . في الجزء الثاني (الجزء الثاني) سبرينغر.
- موليس، ومارغينسون، 2002، تقييم الجامعات في الأرجنتين وأستراليا: بين الاستقلالية والتغاير. التعليم العالي 43: 411-30.
- موري، 2004، العولمة وظهور التعليم العالي الربحي.التعليم العالي 48: 131-50.
- موراساوا، 2002، مستقبل التعليم العالي في اليابان: تغيير الوضع القانوني للجامعات الوطنية. التعليم العالي 43: 141-55.

- المركز الوطني لإحصاءات التعليم، 2004، حالة التعليم: 2004 في سطور .معهد علوم التربية، يونيو. متاح على الرابط التالي:

http://nces.ed.gov

- نيافي، 1997، حول العيش في أوقات ممتعة: التعليم العالي في أوروبا الغربية 1985-1995: في التعليم العالي في أوروبا، دارفاس، 33-52. نيويورك: جارلاند.
- إعادة النظر في الحالة التقييمية. المجلة الأوروبية للتعليم 33 (3): 265-83.
- نيومان اف وكوارتايير، 2001، الساحة التنافسية الجديدة: قوى السوق تغزو الأكاديمية. مشروع العقود الآجلة، يونيو/أيار 2001.
- نيومان، إف، كوتوريه، إل، وسكري، 2004، مستقبل التعليم العالي. سان فرانسيسكو: جوسي باس.
- نيومان اف و سكوري، 2001، التعليم العالي في المنحدرات الرقمية. مشروع العقود الآجلة. يونيو/أيار 2001.
- اوبلينغر، بارون، و هاوكينز، 2001، التعليم الموزع وتحدياته: نظرة عامة. متاح على :

http://www.acenet.edu/bookstore

- اوغاوا، 2002 .تحدي التنظيم التقليدي للجامعات اليابانية. التعليم العالي 43: 85-108.
- أوكادا، 2005. تاريخ الجامعة اليابانية: في "الانفجار الكبير" في التعليم العالي الياباني: إصلاحات عام 2004 وديناميكيات التغيير، أد. ج.س.إيدس، ر.جودمان، وإي.هادا، 32-51. ملبورن، أستراليا: مطبعة عبر المحيط الهادئ.
- اوساكي، 1997، هيكل إدارة الجامعة في اليابان. التعليم العالي .163-151 :34
- منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. 2003. تغيير أنماط الحوكمة في التعليم العالي. في تحليل سياسة التعليم، 59-75، باريس: منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية.

- التدويل والتجارة في التعليم العالي: الفرص والتحديات. باريس :منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية.
- الجودة والاعتراف في التعليم العالي: التحدي العابر للحدود. باريس :منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية.
- بارساد ولويس، 2009، التعليم عن بعد في مؤسسات ما بعد الثانوية التي تمنح درجات علمية: معهد علوم الثقافة.
- ريان، واي، وستيدمان، 2002. أعمال التعليم بلا حدود: تحديث عام 2001. كانبيرا، أستراليا: إدارة الكومينويلث لعلوم التعليم والتدريب.
- ستيلا، 2002. الاعتماد المؤسسي في الهند. التعليم العالي الدولي.
- رايان، وستيدمان، 2002، عمل التعليم بلا حدود: تحديث عام 2001. كانبيرا، أستراليا: إدارة الكومينويلث لعلوم التعليم والتدريب.
- ستيلا، 2002. الاعتماد المؤسسي في الهند. التعليم العالي الدولي.
- ستيلا، وغنانام، 2004، ضمان الجودة في التعليم عن بعد: التحديات التي يجب مواجهتها. التعليم العالي 47: 143-60.
- تايلور،، باتون، 2006، جامعات الشركات. تقرير التعليم بلا حدود.
- فان دير ويندي، 2002، دور التعليم العالي في الولايات المتحدة في سوق التعلم الإلكتروني العالمي. سلسلة الأبحاث والورق العرضي 102، جامعة كاليفورنيا بيركلي. متاح على الرابط التالي:

http://cshe.berkeley.edu/publications/papers/papers/ROP.WendePaper1.0 2.pdf

- فيلد، فوسيل، ونييف، 1996، العلاقات بين الدولة والتعليم العالي، المجلد الأول في سلسلة مجلس أوروبا حول تشريعات التعليم العالي في أوروبا. دوردريخت، هولندا: كلوير.
- فيربيك، وميركلي، 2006، مرصد التعليم بلا حدود، فرع الحرم الجامعي الدولي - النماذج والاتجاهات." تقرير مرصد التعليم بلا حدود .لندن : مرصد التعليم بلا حدود .تشرين الأول/أكتوبر 2006.
- والتس، 2003، التعليم عن بعد في مؤسسات ما بعد الثانوية التي تمنح درجات علمية.
- البنك الدولي، 2002، بناء مجتمعات المعرفة: تحديات جديدة للتعليم العالي. واشنطن العاصمة: البنك الدولي.
- يونيزاوا، 2002، نظام ضمان الجودة وقوى السوق في التعليم العالي الياباني. التعليم العالي 43: 127-39.
- زاستروكي، يانوسكي، وهاريس، 2004، التعلم الإلكتروني في التعليم العالي: ثورة هادئة. جارتنر. 9 يونيو/حزيران 2004. متاح على الرابط التالي:

http://www.gartner.com/DisplayDocument?doc_cd=121312

المحور الثالث: التدويل والعولمة والتعليم العابر للحدود

جدول المحتويات:

مقدمة

الجزء الأول: التدويل والعولمة والتعليم العابر للحدود

1.1 العولمة وتأثيرها

1.2 دور التعليم العالي في المجتمعات العالمية

1.3 المعرفة وأنظمة الابتكار الوطنية

الجزء الثاني: تدويل التعليم العالي

2.1 ما هو التدويل؟

2.2 تزايد أهمية التدويل

2.3 أشكال مختلفة من التدويل

2.4 دفع الرسوم وتسجيل الطلاب المكفولين

2.5 تنقل المؤسسات والبرامج

2.6 الخبرات الوطنية في استضافة الطلاب الدوليين

2.7 الآثار المترتبة على ضمان الجودة

قراءات المراجع

المقدمة

تبحث هذه الوحدة في تأثير عولمة التعليم العالي وما يترتب على ذلك من الانتقال إلى تدويل مؤسسات وخدمات التعليم العالي مما يؤدي بدوره إلى تعزيز التعليم العابر للحدود. نتجت هذه البيئة الجديدة عن زيادة التدفقات الدولية لرأس المال والاستثمار والسلع والخدمات والخبراء وغير ذلك من الموظفين والمعرفة والمعلومات. تم تسهيل هذا التطور إلى حد كبير من خلال تطبيق وزيادة تطوير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الجديدة حيث تعتمد الاقتصادات الحديثة بشكل متزايد على توليد المعارف الجديدة وتطبيقها مع تأثر حتى الصناعات التحويلية والخدمات التقليدية بتطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

كما تقدم الوحدة المفاهيم الأساسية للعولمة والتدويل، وتشير إلى الأشكال المختلفة التي اتخذها تدويل التعليم العالي، كما يتم الاهتمام بالتنقل الأكاديمي والطلاب والأنظمة التنظيمية للتحكم في تقديم خدمات التعليم الواردة والصادرة. يناقش القسم الأخير من الفصل الآثار المترتبة على ضمان الجودة.

عند الانتهاء من الوحدة ستكون قادراً على القيام بما يلي:

- مناقشة المفاهيم والأفكار الرئيسية المتعلقة بالعولمة وتدويل التعليم والتعليم العابر للحدود.
- استكشاف الأشكال المختلفة التي اتخذها تدويل التعليم العالي والتعليم العابر للحدود بشكل أكثر شيوعاً، والأنظمة التنظيمية المصاحبة لها
- فهم أهمية تشجيع السياسات الحكومية والمؤسسية ذات الصلة بالتدويل والتعاون العابر للحدود وتبادل الطلاب والأكاديميين
- تحديد الآثار المترتبة على أنظمة ضمان الجودة والاعتماد

الجزء الأول: العولمة والتدويل

القراءات المقترحة
نايت 2004

هارمان 2004

1.1 العولمة وتأثيرها:

تعتبر العولمة واحدة من أكثر التطورات الاقتصـــادية والاجتماعية دراماتيكية في العقدين الماضيين. في المقابل، دفعت العولمة إلى التوسع الهائل في تدويل التعليم العالي مما أدى إلى وصف التدويل بشـــكل عادل بأنه أحد اتجاهات التعليم العالي الجديدة الرئيســـية لكل من البلدان المتقدمة والنامية. في حين أن المصـــطلحين غالباً ما يســـتخدمان بالتبادل، فمن المهم لغرض التحليل الجاد التمييز بينهما وملاحظة كيفية ارتباطهما ببعضهما البعض.

وتشـــير العولمة في جوهرها إلى العلاقات الاقتصـــادية والاجتماعية التي تمارس خارج الكيانات المحلية والوطنية وتشـمل المسـتويات القارية، وما فوق الوطنية، والإقليمية، والعالمية. يتم التعبير عن العولمة في تدفقات الأفكار والصـــور والأشـــخاص، أو في تدفقات الأموال والســـلع والخدمات. بعبارات بسيطة، تعني العولمة ببساطة *أن تصبح أكثر عالمية*.

في المقابل، عَرَّفَ *نايت* (1994) التدويل بإيجاز على أنه "عملية دمج بُعد دولي أو متعدد الثقافات أو عالمي في الغرض أو الوظائف أو تقديم التعليم العالي". سـيتم مناقشـة مفهوم التدويل في سـياق التعليم العالي أو التعليم ما بعد الثانوي بإسـهاب في قسـم لاحق من الفصـل. يرتبط مصـطلحا العولمة والتدويل بطرق مختلفة، ولكن على وجه الخصـوص، يمكن اعتبار تدويل التعليم العالي أحد الآثار المهمة للعولمة.

تم تعريف العولمة وعمليات العولمة بطرق مختلفة حيث رأى بعض العلماء عملية العولمة بمثابة توسـيع وتعميق وتسـريع للترابط العالمي (*هيلد* وآخرون 1999). أصـبحت البلدان والأفراد، نتيجة للتقدم الاقتصـــادي والتكنولوجي والمعرفي، مندمجين بشـــكل متزايد، بغض النظر عن الحدود الوطنية.

وبالنســـبة لكل من نايت وآلباتش، وضـــع باحثون آخرون مفهوم العولمة في ســـياق التعليم العالي من حيث القوى الاقتصـــادية والســـياســـية والمجتمعية التي تدفع مؤســـســـات القرن الحادي والعشرين والتعلم والتدريس نحو مشاركة دولية أكبر. يضيف الباحثان عام 2007 عبر القول:

ولأول مرة، استثمرت شركة Global Capital بشكل كبير في صناعات المعرفة في جميع أنحاء العالم، بما في ذلك التعليم العالي والتدريب المتقدم؛ ويعكس هذا الاستثمار ظهور "مجتمع المعرفة"، وصـعود قطاع الخدمات، واعتماد العديد من المجتمعات على منتجات المعرفة والموظفين المتعلمين تعليماً عالياً لتحقيق النمو الاقتصادي.

تواجه جميع الدول اليوم تحديات جديدة كبرى في بيئة عالمية تزداد فيها أهمية دور المعرفة، وتعتبر التأثيرات المتقاربة للعولمة، والأهمية المتزايدة للمعرفة كمحرك للنمو، وثورة المعلومات والاتصالات من بين الأبعاد الأكثر أهمية للتغيير.

لقد أصبح تراكم المعرفة وتطبيقها من العوامل الرئيسية في التنمية الاقتصادية وأصبح معترف بها بشكل متزايد في صميم الميزة التنافسية للدول في الاقتصاد العالمي. إن قدرة البلدان على اختيار المعرفة وتكييفها وتسويقها واستخدامها هو أمر بالغ الأهمية لتحقيق النمو الاقتصادي المستدام وتحسين مستويات المعيشة. فضلاً عن ذلك، أصبحت المعرفة أهم عامل في التنمية الاقتصادية، كما انَّ هذه البيئة الجديدة توفر العديد من الفرص والتحديات.

على الجانب الإيجابي، أصبح دور التعليم العالي في بناء الاقتصادات والمجتمعات الديمقراطية أكثر تأثيراً من أي وقت مضى. من المهم ملاحظة أنَّ التطور الإيجابي الآخر هو ظهور أنواع جديدة من المؤسسات العليا والأشكال الجديدة من المنافسة التي تقود المؤسسات التقليدية إلى تغيير أساليب عملها. على الجانب السلبي، يحمل التحول التكنولوجي مخاطر حقيقية تتمثل في تزايد الفجوات الرقمية والاقتصادية بين الدول وداخلها.

1.2 دور التعليم العالي في المجتمعات العالمية

يعتبر قطاع التعليم العالي، والجامعات على وجه الخصوص، أكثر من مجرد تتويج للهرم التعليمي التقليدي. وفقاً لدراسة أجراها البنك الدولي بعنوان "بناء مجتمعات المعرفة: تحديات جديدة للتعليم العالي"، فإن التعليم العالي هو "*ركيزة أساسية للتنمية البشرية في جميع أنحاء العالم*:"

لا يوفر التعليم العالي، ضمن منظومة التعلم مدى الحياة المقدمة اليوم، المهارات عالية المستوى اللازمة لكل سوق عمل وحسب، بل يوفر أيضاً التدريب الأساسي للأطباء والمحامين وما إلى ذلك. هؤلاء الموظفون المدربون هم من يطورون القدرات والمهارات التحليلية التي تنهض بالاقتصادات المحلية، ويدعمون المجتمع المدني، ويعلمون الأطفال، ويقودون الحكومات الفعالة، ويتخذون قرارات مهمة تؤثر على مجتمعات بأكملها. تعتبر الجامعات حاسمة في هذه العملية إلا أن الأمر يتشابه أيضاً مع مؤسسات التعليم العالي الأخرى في القطاعين العام والخاص والتي تشكل شبكة من المؤسسات التي تدعم إنتاج قدرات عالية المستوى ضرورية للتنمية (البنك الدولي 2022، ص 9).

وبالتالي، فإن التعليم العالي والتعليم ما بعد الثانوي لهما القدرة على المساهمة في بناء القدرة على المشاركة في اقتصاد عالمي قائم على المعرفة بشكل متزايد. كما أن لديها القدرة على تعزيز النمو الاقتصادي وبذلك تقلل الفقر.

بالإضافة إلى ذلك، تملك الجامعات على وجه الخصوص دوراً حاسماً في الأعمال المعرفية. يشارك أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بنشاط في توليد المعرفة الخبيرة والمتخصصة والنظرية. في حين أن الجامعات ليست بأي حال من الأحوال المكان الوحيد الذي يتم فيه اكتشاف المعرفة الجديدة، إلا أن دورها يظل مميزاً، ويشرح ذلك جايجر (2004، الصفحة 7) بالقول:

تتطلب مهمة التدريس الواسعة للجامعات تطوير وصيانة مستودع كبير من المعارف الأساسية. يحافظ التدريس على العلاقة بين حدود المعرفة وقاعدة تأديبية أكثر عمومية. تتكاثر الخبرة الأكاديمية أيضاً في الجامعات من خلال تدريب باحثين جدد - الدور الخاص للجامعات).

1.3 المعرفة وأنظمة الابتكار الوطنية:

المعرفة في حد ذاتها لا تحول الاقتصادات، ولا يوجد أي ضمان لعوائد إيجابية للاستثمارات في البحث والتطوير أو غيرها من منتجات التعليم العالي. من الواضح أن أداء بعض البلدان أفضل من غيرها، وذلك لأن المعرفة العلمية والتكنولوجية تحقق أكبر فوائدها عندما يتم استخدامها ضمن نظام معقد من المؤسسات والممارسات المعروفة باسم أنظمة الابتكار الوطنية.

يتكون نظام الابتكار الوطني من عدد من العناصر بما في ذلك: (أ) المنظمات المنتجة للمعرفة في نظام التعليم والتدريب ؛ (ب) الاقتصاد الكلي والإطار التنظيمي المناسب بما في ذلك السياسات التجارية التي تؤثر على نشر التكنولوجيا ؛ (ج) الشركات المبتكرة وشبكات الشركات ؛ (د) بنية أساسية مناسبة للاتصالات، (هـ) عوامل أخرى مثل الوصول إلى قاعدة المعارف العالمية وظروف السوق الخاصة التي تشجع الابتكار.

عند تطوير أنظمة ابتكار وطنية فعالة، تلعب الحكومات دوراً مهماً للغاية، كما تحتاج البلدان ومؤسسات التعليم العالي فيها إلى أن تكون استباقية في تعزيز الابتكارات وإطلاق إصلاحات ذات مغزى ضمن شبكة سياسات متماسكة. يعتبر التعاون العلمي والأكاديمي ذو أهمية حاسمة، كما أنَّ الكثير من المجتمعات العلمية الدولية منفتحة على التعاون العابر للحدود لأن تقدم العلم لا يزال يعتمد إلى حد كبير على المعرفة الأساسية التي يتم تقاسمها بحرية.

الجزء الثاني: تدويل التعليم العالي

القراءات المقترحة
نايت 2004
هارمان 2004
آلباس ونايت 2007

2.1 ما هو التدويل؟

كما لوحظ بالفعل، بينما يشير مفهوم العولمة إلى اتجاهات اقتصادية واجتماعية واسعة، في حين يشير مفهوم تدويل التعليم العالي إلى ما يسميه نايت "عملية دمج بُعد دولي أو متعدد الثقافات أو عالمي في الغرض أو الوظائف أو التسليم للتعليم العالي" (نايت 1994).

العنصر الأساسي في هذا التعريف للتدويل هو فكرة العلاقات بين الأمم والشعوب، مما يعني ضمناً أن الدولة القومية يتم الحفاظ عليها نتيجة للتدويل؛ وفي حين أن تجانس الثقافة غالباً ما يُنظر إليه على أنه قضية رئيسية مثيرة للقلق فيما يتعلق بالعولمة، فإن التدويل هو مفهوم مختلف. ومع ذلك، وكما لوحظ بالفعل، فإن العمليتين مرتبطتان بارتباط مهم واحد وهو تأثير العولمة على تدويل التعليم العالي.

ببساطة، التدويل هو عملية يتم فيها تطوير مؤسسات التعليم العالي ووظائفها في اتجاه دولي أكثر. حيث إنه أوسع بكثير من تسجيل الطلاب الدوليين الذين يدفعون الرسوم ويتضمن قضايا المنح الدراسية والبحث والإدارة بالإضافة إلى قضايا الموظفين والطلاب والمناهج الدراسية.

من الناحية العملية، يشير تدويل التعليم العالي عادةً إلى واحد أو مجموعة من الأنشطة التالية:

- الحركة الدولية للطلاب بين الدول.
- الحركة الدولية لأعضاء هيئة التدريس والباحثين.
- تدويل مناهج التعليم العالي من أجل تحقيق فهم أفضل للأشخاص والثقافات الأخرى، والكفاءة في اللغات الأجنبية
- الروابط الدولية بين الدول القومية من خلال برامج التعلم المفتوح والتقنيات الجديدة.
- روابط ثنائية بين الحكومات والمؤسسات العليا في بلدان مختلفة من أجل التعاون في البحث وتطوير المناهج الدراسية وتبادل الطلاب والموظفين والأنشطة الدولية الأخرى
- تعاون متعدد الدول مثل التعاون بين المنظمات الدولية أو من خلال اتحادات مثل Universitas Global.
- تصدير التعليم حيث يتم تقديم خدمات التعليم على أساس تجاري في البلدان الأخرى.

في حين أن جميع جوانب التدويل هذه مهمة، إلا أن النمو الهائل الأخير في أعداد الطلاب الدوليين غالباً ما يحظى باهتمام أساسي. يوضح القسم الأولى من هذه الوحدة أرقام التسجيل ببعض التفصيل ولكن باختصار، وتظهر بيانات منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي أن العدد

العالمي لطلاب التعليم العالي الدوليين أصبح ثلاثة أضعاف بين عامي 1985 و 2006 ويتجاوز الآن 2.9 مليون طالب (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية 2008 ص 249). تستقبل فرنسا وألمانيا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة ما مجموعه 49% من جميع الطلاب الأجانب في جميع أنحاء العالم، في حين أن أكبر أعداد الطلاب الدوليين من دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية هم من فرنسا وألمانيا واليابان وكوريا. يشكل الطلاب الدوليون أكثر من 15% من إجمالي المسجلين في التعليم العالي في أستراليا ونيوزيلندا بينما يشكل الطلاب الدوليون أكثر من 20% من المسجلين في برامج البحوث المتقدمة في بلجيكا وكندا ونيوزيلندا وسويسرا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة.

على مدى العقدين الماضيين، حدد علماء مختلفون مصطلح تدويل التعليم العالي بطرق مختلفة، وغالباً ما كانوا يركزون على عناصر مختلفة، وقد أدى هذا الاختلاف في المصطلحات إلى ارتباك كبير. بالنسبة لبعض الناس، يعني التدويل الأنشطة الدولية المختلفة مثل تنقل الطلاب والأكاديميين والشراكات الدولية وروابط البحث الدولية. بالنسبة للآخرين، يتعلق التدويل في المقام الأول بتقديم الدورات عبر الوطنية والفروع الجامعية والامتياز. لا يزال البعض الآخر يفكر في التدويل من حيث إدخال أبعاد دولية في المناهج الجامعية أو التجارة في خدمات التعليم العالي.

تتبع *نايت* (2004) تطور مفهوم التدويل على مدى العقدين الماضيين. في أواخر الثمانينيات، تم تعريف التدويل بشكل عام على المستوى المؤسسي من حيث مجموعة محددة من الأنشطة. بحلول منتصف التسعينيات، كانت العملية أو النهج التنظيمي كما اقترحه نايت شائع الاستخدام. كما ذكرنا سابقاً، فإن هذا التدويل يعرف بأنه "عملية دمج بُعد دولي ومتعدد الثقافات في وظائف التدريس والبحث والخدمة بالمؤسسة. يشير كل من نايت (1994) و فان دير ويند (1997، ص 18) إلى وجود عدد من القيود المتعلقة بتعريف مؤسسي واقترح بالتالي تعريفاً أوسع من حيث "أي جهد منهجي يهدف إلى جعل التعليم العالي مستجيباً للمتطلبات والتحديات المتعلقة بعولمة المجتمعات والاقتصاد وسوق العمل."

في الآونة الأخيرة، اقترح آخرون تعريفات تركز على عملية تغيير التعليم ونظرة شاملة للإدارة على المستوى المؤسسي. على هذه الخلفية، اقترح نايت مؤخراً (2003؛ 2004) نسخة محدثة من تعريفه الأصلي للتدويل على المستوى الوطني / القطاع / المؤسسة. وهو يرى التدويل على أنه "عملية دمج بُعد دولي أو متعدد الثقافات أو عالمي في غرض أو وظائف أو تقديم التعليم ما بعد الثانوي". يرى نايت أن كلا التعريفين ليسا متعارضين ولكنهما مكملين لبعضهما البعض.

التمرين 1:
كيف يحدد كبار العلماء والوزارات الحكومية في بلدك تدويل التعليم العالي؟ ما هي المزايا والقيود الرئيسية لما يشير إليه العلماء كعملية أو تعريف مؤسسي؟ كيف تُعَرِف التدويل؟

2.2 تزايد أهمية التدويل:

على مدى العقد الماضي، نما الاهتمام بتدويل التعليم العالي إلى حد مثير للإعجاب، وهناك العديد من العوامل التي أدت إلى حدوث هذا الاهتمام.

في المقام الأول، أنتجت الأبعاد الاقتصـــادية للعولمة طلبات متزايدة لمهارات التوظيف الدولية وللمهنيين والعاملين الآخرين المؤهلين في إتقان اللغات الأجنبية والتكيف مع البيئات الثقافية الجديدة. وقد أدى ذلك إلى الضـــغط على التعليم العالي لإنتاج مهنيين بمهارات وتوجهات مختلفة. بالإضـــافة إلى ذلك، أدى التكامل الاقتصـــادي العالمي إلى تدويل متزايد لســـوق العمل، لا ســـيما لأصحاب المهارات العالية في مهن مثل الهندسة والقانون وعلوم الكمبيوتر والمحاسبة، وقد أدى هذا بدوره إلى عولمة بعض المهن والمؤهلات المعترف بها دولياً.

ثانياً، أدى تدويل سوق العمل إلى زيادة الطلب على المهنيين والفنيين المدربين في المجالات ذات الصـلة بالاقتصـاد الجديد. في عدد من الحالات، يجب على أصـحاب العمل البحث في الخارج لتوظيف المواهب والخبرة، وفي العديد من البلدان، يمكن النظر إلى التدويل على أنه اســـتراتيجية طويلة المدى لتنمية المهارات يتم من خلالها جذب الطلاب الدوليين بهدف الهجرة اللاحقة لبعضـــهم (سانتياغو وآخرون 2008، ص 236).

ثالثاً، أدت التغييرات الديموغرافية إلى زيادة الاهتمام بالتدويل مع الحاجة إلى مطابقة مخرجات الخريجين مع احتياجات صاحب العمل. ومع ذلك، فقد أثرت هذه التغييرات بطرق مختلفة بمرور الوقت. لدى بعض دول منظمة التعاون الاقتصـــادي والتنمية، على ســـبيل المثال، لديها توســـعات هائلة في التعليم العالي في الثمانينيات، أما الآن، ومع انخفاض معدلات الالتحاق، استخدمت التدويل كوسيلة للتعويض عن انخفاض التسجيل وبالتالي الحفاظ على مؤسسات التعليم العالي قابلة للاستمرار. من ناحية أخرى، شهد عدد من الاقتصـادات المتوسـعة في آسـيا تسـجيل الطلاب الدوليين في بلدان أخرى كبديل قصير الأجل قابل للتطبيق للتوسع الهائل في توفير الخدمات الوطنية.

رابعاً، أدى ظهور صناعات تصدير التعليم العالي في بعض دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية إلى زيادة الوعي بالقيمة التجارية للتدويل. تعكس المفاوضـات الدولية المختلفة بشـأن تحرير خدمات التعليم حقيقة أن التوســـع في التحاق الطلاب الدوليين كان له تأثير متزايد على ميزان المدفوعات الوطني في عدد من البلدان. علاوة على ذلك، فإن عدداً صغيراً من الدول الآسيوية التي أرســـلت في الماضـــي أعداداً كبيرة من الطلاب للدراســـة في الخارج، تحاول الآن جذب الطلاب الدوليين من دول أخرى.

خامســـاً، أدى الطلب المتزايد على الخريجين الحاصـــلين على مؤهلات ذات وجهات نظر دولية قوية إلى زيادة الوعي بأهمية وجهات النظر الدولية في المناهج الدراســـية وتعرض الطلاب لثقافات مختلفة من أجل تطوير المهارات والكفاءات بين الثقافات.

سادساً، وأخيراً، يساهم التدويل في بناء روابط قوية بين البلدان المشاركة في تبادل الطلاب والتعليم الدولي المدعوم أو المدفوع الرســـوم، وهذا بدوره يمكن أن ينتج فوائد اقتصـــادية وتجارية وثقافية كبيرة حيث يرغب الطلاب الدوليون الســـابقون عموماً في الحفاظ على روابط وثيقة مع بلد الدراسة طوال حياتهم المهنية.

2.3 أشكال مختلفة من التدويل:

على الرغم من أن كل من حالة تنقل الطلاب والموظفين وحالة الطلاب الدوليين الذين يدفعون الرسوم هما شكلان أكثر وضوحاً وشعبية للتدويل، إلا أنهما ليسا النموذجين الوحيدين بأي حال من الأحوال. بدلاً من ذلك، يتخذ التدويل أشكالاً مختلفة، وكما لوحظ بالفعل، لا يوجد اتفاق في

بعض الأحيان حول معنى التدويل في الممارسة. يقر نايت (2004) بأن مصطلح التدويل يتم تفسيره واستخدامه بطرق مختلفة في بلدان مختلفة ومن قبل أصحاب مصلحة مختلفين، ومن ثم يدعو إلى استخدام مصطلحات "دولي" و "متعدد الثقافات" و "عالمي" لتعكس اتساع نطاق مصطلح التدويل، وليس من المستغرب أن يتم تعريف التدويل غالباً بالرجوع إلى تعبيراته أو أشكاله الخاصة.

يناقش هذا القسم عدداً من الأشكال الرئيسية التي يتخذها التدويل، بما في ذلك تقارب التعليم العالي والتوسع في الأشكال المختلفة للاعتراف بالدرجات والمؤهلات، وتدويل المناهج الدراسية والتدريس، وتنقل الأشخاص، ودفع الرسوم وتسجيل الطلاب برعاية من جهة ما، والمؤسسة و برنامج التنقل.

(1) تقارب النُظُم والاعتراف الدولي

أحد الآثار الرئيسية للتدويل الذي لا يتم تقديره بشكل كامل في كثير من الأحيان هو الضغط الذي تم إنشاؤه لتعزيز الشفافية وقابلية التشغيل البيني لأنظمة التعليم العالي؛ ويتم تحقيق ذلك من خلال تبسيط هياكل الشهادات الوطنية وتطوير آليات جديدة للاعتراف بالشهادات والمؤهلات المكتسبة في أماكن أخرى، وكان هذا التقارب واضحاً للغاية في أوروبا حيث على أساس إعلان بولونيا الصادر في يونيو 1999 من قبل 29 وزيراً أوروبياً للتعليم، تم بذل جهود جادة لإنشاء منطقة التعليم العالي الأوروبية بحلول عام 2010. وتتمثل العناصر الرئيسية في الجهود المبذولة لتعزيز القابلية للمقارنة وتوافق هياكل درجات التعليم العالي والدرجات العلمية في أوروبا من أجل زيادة قابلية التوظيف في أوروبا (أمانة بولونيا 2008). اقترح إعلان بولونيا اعتماد نظام لهياكل درجة يسهل فهمها وقابلة للمقارنة على أساس هيكل درجة مشتركة من دورتين دراسيتين. في الآونة الأخيرة، تمت إضافة شهادات الدكتوراه مما يجعلها ذات هيكل مؤلف من ثلاث مراحل.

كانت عملية بولونيا ذات أهمية كبيرة على الصعيد الدولي حيث أيد عدد من الدول خارج الاتحاد الأوروبي إعلان بولونيا وانضمت إلى عملية الإصلاح. ويشارك اليوم ما مجموعه 46 دولة في هذه العملية، وبالإضافة إلى ذلك، تشمل عملية بولونيا الآن المفوضية الأوروبية ومجلس أوروبا ومنظمة اليونسكو، بالإضافة إلى ممثلين عن مؤسسات التعليم العالي والطلاب والموظفين وأرباب العمل ووكالات ضمان الجودة.

تشمل الجوانب المهمة الأخرى لإصلاحات بولونيا أنظمة تحويل الرصيد التي تسمح للطلاب بالحصول على ضمان للدراسة التي يتم إجراؤها في مؤسسات أخرى وملحق الدبلوم Diploma Supplement الذي يوفر وثائق محسّنة يتم إصدارها للطلاب عند التخرج. يوفر ملحق الدبلوم وثائق محسّنة حول الدراسات التي تم إجراؤها وتفاصيل حول مؤسسة التعليم العالي والنظام الوطني الذي يشكل جزءاً منه. في عام 2009، ستنفذ الجامعات الأسترالية ومؤسسات التعليم العالي الأخرى نسخة أسترالية من ملحق الدبلوم لما يسمى بيان تخرج التعليم العالي الأسترالي.

بدأت مناطق جغرافية أخرى وقادتها في اتخاذ مبادرات مهمة من حيث زيادة التعاون بين البلدان. على سبيل المثال، يجتمع وزراء منتدى التعاون الاقتصادي لآسيا والمحيط الهادئ[103] على

[103] يعد منتدى التعاون الاقتصادي لآسيا والمحيط الهادئ منتدى حكومياً اقتصادياً يضم 21 اقتصادا عضواً في حافة المحيط الهادئ يعزز التجارة الحرة في جميع أنحاء منطقة آسيا والمحيط الهادئ.

أساس منتظم بينما، وعلى مدار عقد من الزمان، قدم اجتماع آسيا وأوروبا[104] روابط التعليم العالي والسياسة العلمية بين دول جنوب شرق آسيا والدول الأوروبية.

(2) تدويل المناهج وطريقة التقديم

إن تدويل المناهج الدراسية وطريقة تقديمها، والتي يشار إليها غالباً باسم "التدويل في الوطن"، تشكل شكلاً مثيراً ولكنه صعب التطبيق لتدويل التعليم العالي، والهدف الرئيس من هذا التدويل هو إعداد الطلاب للتطوير كمهنيين مؤهلين دولياً ومواطنين صالحين، حساسين للقضايا بين الثقافات واللغات وقادرين على التكيف مع مواقف العمل الجديدة في بيئات مختلفة. كانت هذه التطورات مدفوعة بالأعداد الكبيرة من الطلاب الدوليين في حرم الجامعات والاعتراف بالمعدلات المتزايدة لتنقل الخريجين الدوليين. من منظور السياسة، بالنسبة لبلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، من المستحسن للغاية أن يتم إعداد الطلاب المحليين للعمل الدولي نظراً لأن أقل من 4 % من طلاب التعليم العالي من دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية مسجلين حالياً في الخارج (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية 2008، ص 362).

في حين أن المدى الفعلي لتدويل المناهج يبدو محدوداً، إلا أن هناك بعض الأمثلة "القليلة" للابتكار تثير الإعجاب بحق. على سبيل المثال، في أستراليا، بذلت عدة جامعات جهوداً كبيرة لإدماج وجهات النظر الدولية والمتعددة الثقافات في مناهجها واعتماد طرق التدريس الشاملة، كما أنَّ هناك العديد من الأمثلة الجيدة على الابتكار الناجح في جامعة كيرتن، وتشمل مجالات تعزيز التثقيف الصحي والعمل الاجتماعي والتعدين والأعمال الزراعية والثقافة والعلوم والصيدلة)، ورد ذلك في كتابات كولينس (1997) وغراهام وغوفينداراجالو (1997). أحد الأمثلة الأخرى هو جامعة جنوب أستراليا حيث يقدم مركز التعلم المرن الدعم لأعضاء هيئة التدريس والأقسام في دورات التدويل حتى يتمكن الخريجون من تطوير منظور دولي. يبتكر هذا المركز أيضاً طرقاً لمساعدة الطلاب الدوليين والأستراليين على العمل معاً بشكل أكثر فعالية (ليسك 2001، 2002). يتوفر لدى مركز التعلم المرن التابع لجامعة جنوب أستراليا مواد موارد رائعة لمساعدة الموظفين (جامعة جنوب أستراليا 2002) بينما أكمل قسم الأعمال والمشاريع في نفس الجامعة مشروعاً يضفي منظوراً دولياً على دورة الملكية.

يمكن أن يكون تدريس اللغة ذا أهمية حيوية للطلاب الذين يرغبون في العمل في الخارج ولكنهم يفتقرون إلى مهارات اللغة الأجنبية ذات الصلة. أدت هذه الحاجة إلى التركيز بشكل كبير على تدريس اللغة الإنجليزية في البلدان غير الناطقة باللغة الإنجليزية، وفي يومنا هذا، تقوم العديد من الدول الأوروبية غير الناطقة باللغة الإنجليزية بتدريس برامج الدراسات العليا باللغة الإنجليزية على وجه الخصوص. تتطلب بعض الدول غير الناطقة بالإنجليزية مثل كوريا إتقان اللغات الأجنبية للحصول على درجة الدراسات العليا (سانتياغو 2008، ص 258).

يطرح التدويل الفعال للمناهج الدراسية تحديات كبيرة لمؤسسات التعليم العالي وموظفيها. من الواضح أن الخيال والقيادة والموارد ضرورية، كما هو الحال مع التزام مؤسسي أو هيئة تدريس مميزة. في حين أن العديد من العلماء في هذا المجال يقرون بأهمية تدويل المناهج الدراسية، هناك بعض المقاومة من أولئك الذين يخشون تطوير منهج موحد يحركه السوق وانتشار وجهات النظر

[104] اجتماع آسيا - أوروبا هو منتدى آسيوي - أوروبي للحوار السياسي لتعزيز العلاقات وأشكال التعاون المختلفة بين شركائه.

أحادية الثقافة ووجهات النظر الداعمة للفكر الأوربي (دي فيتا وكاس 2003). هناك صعوبة أخرى تتعلق بالقيود الواضحة في تطوير المناهج الدولية على أساس الأنشطة الصفية دون إدراج التفاعل النشط بين الثقافات.

(3) تنقل الأفراد:

كان التنقل الطلابي والأكاديمي من الجوانب التقليدية للحياة الجامعية لعدة قرون. في أواخر العصور الوسطى، انتقل العلماء من مكان إلى آخر بينما انتقل بعض الطلاب لإجراء دراسات في مراكز التعلم المتخصصة. ومع ذلك، منذ الحرب العالمية الثانية، ازداد التنقل الطلابي والأكاديمي، غالباً بتشجيع ودعم قويين من الحكومات ومؤسسات التعليم العالي.

يأخذ تنقل الأفراد العابر للحدود الوطنية أشكالاً عديدة بما في ذلك جذب الطلاب الأجانب إما كطلاب مكفولين أو يدفعون رسوماً، أو جذب الأكاديميين والعاملين في مجال البحث والتطوير، أو إرسال الطلاب إلى الخارج للدراسة الجامعية أو الدراسات العليا، أو تبادل الموظفين والزيارات. لتوضيح هذه الأفكار وتبسيطها، تتم مناقشة هذا التنقل بسهولة تحت عناوين تنقل الطلاب والدراسة في الخارج والتنقل الأكاديمي.

في العديد من البلدان، تهتم الحكومات بشكل نشط بتنقل الطلاب والموظفين، حيث أنَّ العديد من البلدان النامية، على سبيل المثال، لديها برامج لمساعدة الطلاب أو الموظفين الحكوميين على الالتحاق بدورات جامعية أو تدريب متخصص في الخارج، في حين توجد بين الدول النامية برامج متعددة الأطراف، مثل برامج إيراسموس[105] ونوردبلوس[106] في أوروبا وفي دول الشمال الأوروبي ودول البلطيق.

(أ) تنقل الطلاب:

تم توثيق النمو المثير للإعجاب مؤخراً في تنقل الطلاب بشكل جيد من قبل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية والعلماء المتخصصين في هذا المجال. ومع ذلك، فإنّ هناك بعض القيود على بيانات التسجيل، لا سيما أنه في بعض الحالات تتعلق الأرقام بما يشار إليه باسم "الطلاب الدوليين" بينما تشير البيانات في حالات أخرى إلى ما يشار إليه باسم "الطلاب الأجانب". في المجموعات الإحصائية، تستخدم العديد من الحكومات الوطنية مصطلح "الطلاب الأجانب" أو "الطلاب غير المحليين" بينما يجب أن يقيس تنقل الطلاب الدوليين بشكل مثالي الطلاب الذين عبروا الحدود الوطنية بغرض الدراسة، ومع ذلك، وعلى الرغم من قيود البيانات، إلا أنّه يتضح من إحصاءات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية أن تنقل الطلاب الدوليين قد زاد بشكل كبير خلال العقود الثلاثة الماضية من 0.6 مليون في جميع أنحاء العالم في 1975 إلى 2.9 مليون في 2006 (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية 2008، ص 249). علاوة على ذلك، كان هناك تسارع سريع في تنقل

[105] برنامج Erasmus هو برنامج لتبادل طلاب الاتحاد الأوروبي تأسس في عام 1987. Erasmus +، أو Erasmus Plus، هو البرنامج الجديد الذي يجمع بين جميع مخططات الاتحاد الأوروبي الحالية للتعليم والتدريب والشباب والرياضة، والذي بدأ في يناير 2014.

[106] Nordplus هو أهم برنامج لمجلس وزراء دول الشمال الأوروبي في مجال التعلم مدى الحياة. يشارك فيه أكثر من 10000 شخص في بلدان الشمال الأوروبي ودول البلطيق.

الطلاب في السنوات الأخيرة، حيث تضاعف عدد الطلاب الأجانب منذ عام 1995. وتتوقع أبحاث السوق أن يصل تنقل الطلاب الدوليين إلى 5.8 مليون بحلول عام 2020 و 8 ملايين بحلول عام 2025 (سانتياغو وآخرون 2008، ص. 243) على الرغم من توقع رخصة القيادة الدولية للتعليم الأسترالي 15 مليون طالب دولي بحلول عام 2025 (أتاش ونايت 2007، ص 303).

يختلف توزيع الطلاب الدوليين اختلافاً كبيراً بين البلدان المختلفة. تستقبل فرنسا وألمانيا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة 49% من إجمالي الطلاب الأجانب في جميع أنحاء العالم. يشكل الطلاب الدوليون 25% من إجمالي الطلاب في أستراليا بينما يشكلون أكثر من 20% من المسجلين في برامج البحث المتقدم في بلجيكا وكندا ونيوزيلندا وسويسرا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة.

كما تختلف معدلات النمو في الطلاب الدوليين أيضاً بشكل كبير بين البلدان. مقارنة بعام 2000، زاد عدد الطلاب الأجانب المسجلين في التعليم العالي بأكثر من الضعف في جمهورية التشيك وكوريا وهولندا ونيوزيلندا وإسبانيا. في حين أن الولايات المتحدة لا تزال الوجهة الأكبر للطلاب الأجانب، فقد انخفض عدد الطلاب الأجانب منذ عام 2001 مع متطلبات التأشيرة الجديدة بعد 11/7.

يبدو أن اختيار الدولة للدراسة يتأثر بعدد من العوامل، لكن لغة التدريس مهمة بشكل خاص حيث يختار العديد من الطلاب بلداً يتحدث الإنجليزية أو برامج تُدرس باللغة الإنجليزية. بالنظر إلى هذا النمط، فإن نسبة متزايدة من البلدان غير الناطقة باللغة الإنجليزية تقدم الآن دورات الدراسات العليا باللغة الإنجليزية بشكل خاص، كما أنَّ العوامل المهمة الأخرى في اختيار الدولة للدراسة الأجنبية تتعلق بمستوى الرسوم الدراسية وتكلفة المعيشة. فيما مضى، لم تفرض العديد من الدول الأوروبية على الطلاب الدوليين دفع أي رسوم دراسية، على الرغم من أن الدنمارك وفنلندا بدأتا مؤخراً في فرض رسوم دراسية على الطلاب من خارج الاتحاد الأوروبي وخارج المنطقة الاقتصادية الأوروبية.

يتقاضى عدد كبير من البلدان رسوماً دراسية كبيرة "كاملة التكلفة" بما في ذلك الولايات المتحدة والمملكة المتحدة وأستراليا وكندا ونيوزيلندا. وفقاً لمنشور منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، التعليم في لمحة 2008:

"تجني البلدان التي تفرض على طلابها الدوليين التكلفة الكاملة للتعليم فوائد تجارية كبيرة إذ جعلت العديد من البلدان في منطقة آسيا والمحيط الهادئ في الواقع التعليم الدولي جزءاً واضحاً من استراتيجيات التنمية الاجتماعية والاقتصادية الخاصة بها وشرعت في سياسات لجذب الطلاب الدوليين على أساس إدرار الدخل أو على الأقل التمويل الذاتي، كما تبنت أستراليا ونيوزيلندا بنجاح رسوماً دراسية متباينة للطلاب الدوليين" (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية 2008، ص 357).

(ب) الدراسة في الخارج وتبادل الطلاب

تشـــير الدراســـة في الخارج إلى برنامج أكاديمي منظم للدراســـة حيث يدرس الطلاب في مؤسسـة في الخارج لمدة فصـل أو فصـلين دراسـيين (أو أقل) ويحصـلون على رصـيد كامل للعمل المنجز والمقيم. الهدف من هذه العملية هو إعطاء الفرصـــة للدراســـة في بلد آخر من أجل اكتســـاب خبرة ثقافية غنية وربما لغوية وأيضـاً في بعض الحالات لاكتسـاب خبرة مهنية في بيئة عمل مختلفة تماماً. تبادل الطلاب متشـابه باسـتثناء أن طلاب التبادل عموماً يدفعون ببسـاطة الرسـوم الدراسـية العادية في مؤسستهم المحلية. على الرغم من أن برامج تبادل الطلاب غالباً ما تلبي احتياجات مهمة، إلا أن استخدامها غالباً ما يكون مقيداً بالمتطلبات المؤسسية بحيث ترسل كل مؤسسة مشاركة تقريباً نفس العدد من الطلاب في التبادل.

يتم تطوير برامج الدراســـة في الخارج بشـــكل أفضـــل من قبل الجامعات الأمريكية، حيث يعطي الكثير منها أولوية عالية لتشجيع الطلاب ومساعدتهم في خطط الدراسة بالخارج. تدير بعض الجامعات مثل جامعة ســـتانفورد في كاليفورنيا حرماً جامعياً خاصـــاً بها في بلدان أخرى لتســـهيل حصـول الطلاب على تجربة مناسـبة للدراسـة في الخارج، في حين أن العديد من الجامعات الأخرى لديها مكاتب للدراسـة بالخارج لمسـاعدة الطلاب على التفاوض بشـأن وحدات الدراسـة التي سـتقدم ضـماناً للحصـول على شـهاداتهم. تشـمل خيارات الدراسـة بالخارج الدورات الصـيفية ودورات اللغة المكثفة والتدريب الصـيفي في المجالات المهنية. في 2006-2007، شـارك ما مجموعه 241791 طالباً أمريكياً في برامج الدراسة في الخارج، كما التحق أكثر من 8000 طالب من الولايات المتحدة ببرامج الدراســة بالخارج في الجامعات الأســترالية في عام 2006، وهو ما يمثل حوالي 70% من إجمالي المسجلين الأمريكيين في الجامعات الأسترالية.

بصـــرف النظر عن الولايـات المتحـدة، فـإن معظم البلـدان التي تجتـذب أعـداداً كبيرة من الطلاب الأجانب لديها سـجلات ضـعيفة نسـبياً فيما يتعلق بتنقل الطلاب إلى الخارج. على الرغم من التشـــجيع المؤســـســـي الكبير، فإن عدد الطلاب الذين يدرســـون في الخارج في معظم بلدان منظمة التعاون الاقتصـادي والتنمية صـغير نسـبياً، وفي بلدان منظمة التعاون الاقتصـادي والتنمية بشـكل عام، يدرس حوالي 4 % فقط على جميع المستويات في بلد آخر.

(ج) التنقل الأكاديمي

على النقيض من تنقل الطلاب، فإن البيانات المتعلقة بالحراك الدولي للموظفين الأكاديميين أكثر ندرة بكثير من البيانات المقدمة لتنقل الطلاب، كما أنَّ هناك اختلافات كبيرة من حيث السياسات المؤســـســـية والحكومية بين البلدان. فضـــلاً عن كل ما ســـبق، هناك عامل معقد آخر وهو أن التنقل الأكاديمي يتخذ أشـــكالاً عديدة، تتراوح من التنقل طويل الأجل والتوظيف في الخارج إلى الزيارات الخارجية قصيرة الأجل والتي لا تستغرق سوى بضعة أيام أو أسابيع.

تختلف العمالة طويلة الأجل في البلدان الأخرى وفقاً لسياسات الحكومات المعينة. في حين أن بعض البلدان تســـمح بالتوظيف المفتوح للمواطنين الأجانب، فإن الدول الأخرى تعطي الأولوية في إجراء

التعيينات الأكاديمية للموظفين الوطنيين وقد تسمح بالتوظيف الأجنبي فقط في الظروف التي يوجد فيها نقص واضح.
تشمل البلدان التي بها نسب عالية من الأكاديميين الأجانب دولة سويسرا حيث أنَّ ثلث الأكاديميين فيها من الأجانب، وبالنسبة لهولندا، وصلت نسبة الأكاديميين الأجانب إلى 25% في الجامعات البحثية، وفي المملكة المتحدة، وصلت النسبة إلى 17% (سانتياغو 2008، ص 245).
لاحظ كل من مارغينسون وفان دير ويند (2007) عدم وجود زيادة واضحة في الهجرة الأكاديمية طويلة المدى، مع استثناء محتمل للتنقل إلى الولايات المتحدة بشكل رئيسي في مجالات العلوم والتكنولوجيا.

يسمح عدد كبير من البلدان لموظفيها الدائمين بالعمل في الخارج لفترات محدودة مع ضمان شغل المنصب في الوطن. ومع ذلك، في العديد من البلدان، تشمل الأشكال الرئيسية لتدويل الأكاديميين إجازة قصيرة الأجل، وتبادل الزيارات، والتعاون البحثي. يميل الموظفون في الجامعات الرائدة التي تتطلب أبحاثاً كثيفة إلى التنقل بشكل كبير وخاصة لحضور المؤتمرات والتعاون البحثي.

تمرين 2:
اختر ثلاث دول مختلفة، ليست جميعها من نفس المنطقة، وحاول التعرف على مناهجها في تدويل التعليم العالي. من بين البلدان الثلاثة التي تدرسها، حاول رسم خريطة للأبعاد المختلفة للتدويل وتقييم أي منها يبدو أنه أهم الأنشطة أو أنجحها. في هذه المهمة، قد تجد تصنيف التدويل مفيداً في هذه الوحدة.

الجزء 2.4 دفع الرسوم وتسجيل الطلاب المكفولين

قراءات مقترحة
هارمون 2004
منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية 2005

كما ذكرنا سابقاً، يقوم عدد من دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بتجنيد طلاب دوليين لكسب الأرباح من خلال فرض رسوم دراسية عالية. ومن الأمثلة الرائدة على هذا التطور في "تعليم التصدير" الولايات المتحدة والمملكة المتحدة وأستراليا وكندا ونيوزيلندا. بالإضافة إلى ذلك، تعمل الجامعات في هونغ كونغ وسنغافورة وجنوب إفريقيا على تطوير أسواقها في تعليم التصدير، في حين أن عدداً من الدول الأوروبية التي لم تفرض رسوماً دراسية على الطلاب الأجانب تقليدياً تفرض رسوماً على الطلاب الدوليين من خارج الاتحاد الأوروبي وغير المنطقة الاقتصادية الأوروبية. (هارمان 2004 ؛ 2005).
مع تصدير التعليم، لم يدفع الطلاب و / أو أسرهم الرسوم الدراسية وحدهم، إنما كان ذلك حال الوزارات الحكومية والجامعات في البلدان النامية أيضاً وكذلك وكالات المعونة الدولية والوطنية. تختلف الرسوم الدراسية بين أنواع الدورات المختلفة، وغالباً ما تُفرض أعلى الرسوم على الدورات التدريبية في مجالات الطب والعلوم البيطرية والعلوم العامة، ووفقاً لبيانات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، تفاوت متوسط الرسوم الدراسية للطلاب الدوليين في عام 2005 من

أعلى مستوى في الولايات المتحدة والذي يبلغ حوالي 13500 دولاراً أمريكياً إلى أقل من 9000 دولاراً أمريكياً و 10000 دولاراً أمريكياً في كندا ونيوزيلندا. تتقاضى الجامعات الأسترالية، في المتوسط، حوالي 11500 دولاراً أمريكياً في السنة بينما يتراوح متوسط الرسوم للجامعات البريطانية من مستوى منخفض يبلغ حوالي 10000 دولاراً أمريكياً إلى حد أعلى يبلغ حوالي 18000 دولاراً أمريكياً (سانتياغو وآخرون 2008، ص 250: منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية 2008، ص 356). بينما كانت هناك جهود في السنوات الأخيرة لتنويع مصادر الطلاب الدوليين الذين يدفعون الرسوم، لا يزال ما يقرب من 80% من الطلاب يأتون من البلدان الآسيوية.

يقدم الطلاب الدوليون الذين يدفعون الرسوم دخلاً مقابلاً لمؤسسات التعليم العالي والبلدان. ففي أستراليا، على سبيل المثال، نمت صادرات خدمات التعليم بمتوسط معدل يبلغ حوالي 14% من حيث الحجم منذ عام 1982، مع زيادة قيمة إجمالي الصادرات من أقل من 1% إلى ما يقرب من 6% في عام 2007. وقد حلت الآن محل خدمات السفر الترفيهي كأكبر تصدير خدمة في أستراليا. في الواقع، تعد صادرات التعليم الآن ثالث أكبر صادرات أستراليا، بعد الفحم وخام الحديد. تم تلقي حوالي 97% من 12.6 مليار دولار من خدمات التعليم التي تم تصديرها في عام 2007 داخلياً من خلال الطلاب الأجانب الذين يدرسون في أستراليا (البنك الاحتياطي الاسترالي 2008).

يعد الطلاب الدوليون الذين يدفعون الرسوم أيضاً مصدراً مهماً لدخل الجامعات والاقتصاد الكندي حيث تشير التقديرات إلى أن الطلاب الدوليين يساهمون بأكثر من 4.2 مليار دولار أمريكي سنوياً في الاقتصاد الكندي، بالإضافة إلى الرسوم الدراسية. في عام 2006، كان هناك ما مجموعه 156955 طالباً دولياً يدرسون في كندا، من بينهم 83000 طالباً كانوا يدرسون في قطاع التعليم العالي. يمثل الطلاب الأجانب حوالي 7% من الطلاب الجامعيين بدوام كامل وحوالي 20% من طلاب الدراسات العليا بدوام كامل (أخبار ومراجعات التعليم الدولي، 2007).

في عدد من الحالات، يكون الدافع المهم للطلاب المسجلين في الدراسة برعاية ودفع الرسوم كطالب أجنبي في دولة غربية هو إمكانية الهجرة إلى بلد الدراسة. وفقاً لكيمب وآخرون (1998)، يرى ما يقرب من نصف الطلاب الدوليين القادمون من إندونيسيا وتايوان أنَّ الدراسة في الخارج تعتبر الخطوة الأولى نحو الهجرة اللاحقة إلى بلد الدراسة. من ناحية أخرى، حتى عندما لا يكون لدى الطلاب الأجانب في البداية أي فكرة عن الهجرة اللاحقة، فإن الحوافز المقدمة من المؤسسات المضيفة وموظفيها غالباً ما تغري الطلاب الدوليين بالبقاء أو العودة بعد فترة من العمل المهني في بلدانهم الأصلية.

التمرين 3:
ما رأيك في ممارسة بعض دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بتجنيد أعداد كبيرة من الطلاب الدوليين الذين يدفعون الرسوم؟ ما الحجج المقدمة لدعم هذه الممارسة وما هي الحجج المضادة التي يقترحها النقاد؟ ما هو رأيكم؟

2.5 التنقل بين المؤسسات والبرامج

القراءات المقترحة
هارمون 2004

على مدار الخمسة عشر عاماً الماضية، ظهرت أشكال جديدة من التدويل في شكل التنقل عبر حدود مؤسسات التعليم العالي وبرامجها. تتميز أشكال التدريس هذه، والتي يشار إليها غالباً باسم التعليم العابر للحدود أو التعليم العابر للحدود، بميزة مشتركة تتمثل في وجود الطلاب في بلد مختلف حيث يقع مقر مؤسسة منح المؤهلات. تشمل الاستمارات دورات التعليم عن بعد التي يقدمها مقدمو خدمات التعليم العالي الموجودون في بلد آخر، والبرامج المشتركة المقدمة بين مزود محلي ومؤسسة أجنبية، والدورات ذات الامتياز المقدمة مع أو بدون مشاركة موظفين من المؤسسة الأم، والحرم الجامعي الأجنبي للمؤسسات التي تم تطويرها بوجود، أو حتى دون وجود شراكات محلية. (راجع مناقشة الوحدة الأولى حول مؤسسات التعليم العالي الافتراضية).

كان لدى الجامعات الأسترالية إجمالي 1002 "برنامجاً خارجياً" مع مؤسسات خارجية في عام 2007. وزاد عدد البرامج الخارجية من 307 في عام 1996 إلى 1569 في عام 2003، ولكن منذ ذلك الحين كان هناك بعض الانخفاض في عدد البرامج، في حين كان العدد الأكبر المقدم من البرامج من نصيب سنغافورة وماليزيا وهونج كونج والصين حيث بلغ نصيب هذه الدول الأربعة أكثر من 70% من عدد البرامج (جامعات أستراليا 2007). يشكل طلاب "الدراسة خارج حدود الحرم الجامعي" حوالي 30% من الطلاب الأستراليين الدوليين المسجلين.

غالباً ما يرتبط تنقل المؤسسات والبرامج بحركة الأشخاص كما هو الحال مع عدد من النماذج حيث يقوم أعضاء هيئة التدريس بالتدريس في الجامعات الأجنبية أو ضمن مذكرات واتفاقيات الشراكة، في حين أنَّ البديل الآخر هو المكان الذي يدرس فيه بعض الطلاب لفترات في بلدهم قبل إكمال دوراتهم في الحرم الجامعي الأصلي لجامعة أجنبية معينة.

(1) التعليم الدولي عن بعد:

تقدم اليوم نسبة عالية من كبار مزودي التعليم عن بعد دوراتهم للطلاب الدوليين الموجودين في بلدانهم الأصلية. في بعض الحالات، يتم تقديم الدورة التدريبية بالكامل عن طريق مواد مطبوعة بالبريد تكملها رسائل البريد الإلكتروني والمكالمات الهاتفية، ولكن، وعلى نحو متزايد، يتم تقديم البرامج التعليمية عن طريق الوسائل الإلكترونية. ويعتبر النموذج المشترك مع عدد من مقدمي الخدمة هو استخدام مزيج من تقديم التعليم عن بعد جنباً إلى جنب مع الخدمات الأخرى التي يقدمها شريك محلي يتولى مسؤولية تعيين الطلاب ودعم الطلاب والبرامج التعليمية، مع احتمال بعض الزيارات من قبل موظفي الجامعة الأجنبية. في بعض الحالات، يشار إلى هذا النموذج باسم "التعلم المدمج"، وضمن هذا النموذج، يلتقي الطلاب عموماً في التدريس وجهاً لوجه، ثم تتاح لهم فرص للتواصل من خلال الحوار المفتوح، وتجربة النقاش النقدي، والمشاركة بشكل أساسي في مجموعة متنوعة من أشكال الاتصال في بيئة "آمنة".

(2) التوأمة وبرامج المسار والامتياز:

تشير هذه النماذج إلى أنواع مختلفة من الشراكات بين مؤسسات التعليم العالي الأجنبية والجامعات أو الكليات أو الشركات المحلية الخاصة. بموجب نماذج التوأمة والمسار، يكمل الطلاب السنوات الأولى من دراستهم في وطنهم ثم يكملون برنامج دراستهم في الحرم الجامعي الأصلي للمؤسسة التي تقدم الامتياز. تمنح الجامعات الأجنبية في بعض الحالات ضماناً أو مكانة متقدمة للبرامج الدراسية المكتملة في برامج المؤسسات المحلية بينما تقوم المؤسسات المحلية في حالات أخرى بتدريس مناهج الجامعات الأجنبية بموجب نوع من اتفاقيات الامتياز.

تقوم المؤسسات المحلية بتدريس مناهج مؤسسة أجنبية شريكة بموجب أشكال أخرى من اتفاقيات الامتياز؛ يتضمن ذلك، في كثير من الحالات، الوصول إلى المناهج الدراسية التفصيلية والمواد الدراسية جنباً إلى جنب مع تدريب الموظفين. في بعض الحالات، قد يساعد الموظفون من المؤسسة الأجنبية في التدريس و / أو التقييم.

لقد حصلت اتفاقيات التوأمة والمسارات والامتياز في كثير من الأحيان على الدعم من خلال القيود الموجودة في عدد من البلدان النامية على الكليات الخاصة التي تقدم شهاداتها. على سبيل المثال، ووفقاً لـ لي (2003)، لا يُسمح للكليات الخاصة في ماليزيا بمنح درجات علمية، بينما تفتقر العديد من الجامعات الخاصة إلى الخبرة اللازمة لتصميم مناهجها الخاصة عندما تم تأسيسها لأول مرة في منتصف التسعينيات، ومع ذلك، كان الطلب قوياً على برامج الدرجات العلمية والدورات المهنية هذه في سوق التعليم. لذلك، أقامت العديد من مؤسسات التعليم العالي الخاصة اتفاقيات رسمية مع جامعات أجنبية لتقديم برامجها التعليمية، بدءاً من دورات الشهادات إلى برامج الدراسات العليا. بالنسبة للمؤسسات المحلية، مثلت هذه الروابط الدولية وسيلة فعالة للحصول على برامج إضافية أو جديدة وتقديمها بأقل تكلفة. علاوة على ذلك، فقد أتاحت للمؤسسات المحلية الفرصة لتعزيز تطوير الموظفين في مجالات الدراسة الجديدة.

(3) الجامعات "الخارجية Offshore"[107]

أنشأ عدد من المصدرين الرئيسيين للتعليم الدولي فروعاً جامعية في بلدان أخرى. تقع معظم الجامعات الخارجية حتى الآن في البلدان الآسيوية، على الرغم من وجود عدد من حالات إنشاء الجامعات الكبرى حرماً جامعياً في أماكن أخرى، بما في ذلك في البلدان المتقدمة الكبرى. على سبيل المثال، يوجد لدى كلية شيكاغو للأعمال حرم جامعي في لندن وسنغافورة بينما تمتلك جامعة كارنيجي ميلون حرم جامعي صغير في أديلايد[108].

تمتلك جامعة موناش الأسترالية حرماً جامعياً صغيراً لمراكز الدراسة في براتو في إيطاليا ولندن، وحرماً جامعياً رئيسياً في جوهانسبرج في جنوب إفريقيا وبندر صنواي[109] في ماليزيا بينما افتتحت جامعة معهد ملبورن الملكي للتكنولوجيا[110] في ملبورن في عام 2001 جامعة معهد ملبورن الملكي للتكنولوجيا الدولية في مدينة هو تشي مينه، كونها أول جامعة خارجية خاصة في فيتنام.

---

[107] هي الجامعات التي تملك حرماً جامعياً معتمداً في مناطق أخرى غير الحرم الجامعي الأساسي الذي تملكه.

[108] أديلايد هي العاصمة الساحلية العالمية لجنوب أستراليا.

[109] بندر صنواي أو مدينة صنواي هي بلدة تقع في سوبانج جايا، منطقة بيتالينج، سيلانجور، ماليزيا.

[110] جامعة RMIT، رسمياً المعهد الملكي ملبورن للتكنولوجيا، هي جامعة بحثية عامة في ملبورن، أستراليا. تأسست RMIT في عام 1887 من قبل فرانسيس أورموند، وبدأت كمدرسة ليلية تقدم دروساً في الفن والعلوم والتكنولوجيا، استجابة للثورة الصناعية في أستراليا.

في بعض الحالات، تم دعم إنشـاء حرم جامعي خارجي بمسـاعدة الحكومات في بلد الموقع أو بتمويل قرض من الوكالات الدولية المانحة والمسـتفيدين من القطاع الخاص. على سـبيل المثال، فقد تم تعويض جامعة أديلايد كارنيج ميلون بشكل فعلي عن الخسارة من قبل حكومة جنوب أستراليا بينما تمكنت جامعة معهد ملبورن الملكي للتكنولوجيا الدولية من الوصـول إلى أموال قروض كبيرة مقدمة من مؤسـسـة التمويل التابعة للبنك الدولي وبنك التنمية الآسـيوي، وتم دعمها بسـخاء من قبل المتبرعين التابعين للقطاع الخاص.

ازداد عدد الجامعات "الخارجية" التي أنشـأتها الجامعات الأجنبية الكبرى بسـرعة خلال العقدين الماضـيين، فبحلول عام 2006، ووفقاً لفيريبك (2006)، حدد مرصـد التعليم العالي بلا حدود ما يزيد قليلاً عن 80 حرم جامعي من هذا القبيل، قدم معظمها توفير مسـتوى درجة علمية ولكن عدداً صـغيراً نسـبياً فقط قدم درجة الدكتوراه ودورات أخرى قائمة على الأبحاث. من المهم ملاحظة أن ثلثا جامعات الدراسـة تقدم برامجاً دراسـية في مجال تخصـصـي واحد مثل تكنولوجيا المعلومات أو الإدارة. بينما اسـتمرت المؤسـسـات الأمريكية في الهيمنة على إنشـاء الجامعات الخارجية، كانت أستراليا والمملكة المتحدة أيضاً أكثر نشاطاً في هذا النوع من التطوير.

حدد *فيريبك* (2006) ثلاثة مناهج رئيسـية لإنشـاء حرم جامعي خارجي: الممول ذاتياً، والممول من الخارج، والذي يتم تمويله من خلال توفير المرافق والبنية التحتية من قبل طرف ثالث. من بين 68 حرم جامعي خارجي يمكن تحديد نموذج تمويله، ذكر فيربيك أن 37 % منها فقط تم تمويلها من قبل المؤسـسـة المحلية. ومع ذلك، يبدو أن شـعبية هذا النموذج آخذة في الانخفاض مع سعي المؤسسات للحصول على شركاء ومصادر تمويل أخرى. يعتمد حوالي 35% منها في تحديد نموذج التمويل الخاص بها على التمويل الخارجي من الحكومة المضـيفة والوكالات الحكومية، ومن الأمثلة على ذلك حرم جامعة كارنيجي ميلون في أديلايد وحرم جامعة نوتنغهام في نينغبو بالصـين. أصـبح النموذج الثالث أيضـاً أكثر شـيوعاً حيث يتم توفير المرافق والبنية التحتية من قبل شـريك تجاري. ومن الأمثلة الأخرى على هذا النموذج هو التطوير الأخير لقرية المعرفة في دبي، والحرم الجامعي في الإمارات العربية المتحدة والمدينة التعليمية في قطر، وتعتبر الميزة الرئيسـية لهذا النموذج هي التخفيض الكبير في أموال التأسـيس المطلوبة، إلا أن الجانب السـلبي يكمن في تقليل تدابير رقابة المؤسـسـة المحلية وإمكانية حدوث تغييرات غير متوقعة في العلاقات المالية مع الشريك، لا سيما مبلغ الإيجار أو حصة الربح التي يتم دفعها للشريك التجاري.

(4) الدرجات المشتركة أو المزدوجة:

أصبحت الدرجات المشتركة أو المزدوجة في بعض مجالات الدراسة شائعة بشكل متزايد خاصة في برامج ماجستير إدارة الأعمال ودرجات الدكتوراه، على الرغم من وجود عدد من حالات الحصـول على درجات جامعية مشـتركة في المجالات المهنية. بموجب هذه الاتفاقيات، يتم تدريس الدرجات من قبل كل من المؤسسات الشريكة ويتم منح المؤهل النهائي إما بشكل مشترك أو يمنح كلا الشريكين المؤهلات بشكل منفصل. في حين أن هناك حالات للدرجات المشتركة أو المزدوجة التي تقدمها المؤسسات الشريكة في نفس البلد، غالباً ما يكون لهذه المؤهلات جاذبية أكبر عندما يتم تقديمها من قبل المؤسـسـات الرائدة من مختلف البلدان والمناطق. وتتمثل الميزة الرئيسـية في هذا

النوع من البرامج على أنها تعتمد على الخبرة المشتركة لمؤسستين وفي حالة الدرجات المهنية مثل ماجستير إدارة الأعمال يزودون الطلاب بخبرات تعليمية نشطة تتعلق بأجزاء مختلفة من العالم.
اقترح ويليامز (2005) تصنيفاً محتملاً لوصف طبيعة الدرجات العلمية الممنوحة نتيجة دراسة برامج الدرجات المشتركة والمزدوجة التي تقدمها مؤسستان (المؤسسة أ والمؤسسة ب) على النحو التالي:

- درجة علمية واحدة مقدمة من إحدى المؤسستين المشاركتين في البرنامج المشترك (درجة تمنح من المؤسسة "أ" أو من المؤسسة "ب".
- درجتين علميتين مقدمتين من كل المؤسستين، درجة علمية تمنح من المؤسسة "أ" ودرجة أخرى تمنح من المؤسسة "ب".
- درجة مشتركة تمنح من المؤسستين سوية.

ومن الأمثلة على الدرجات المشتركة والمزدوجة ماجستير إدارة الأعمال التنفيذية المشتركة التي تقدمها جامعة كاليفورنيا لوس أنجلوس وجامعة سنغافورة الوطنية، و برنامج ماجستير إدارة الأعمال المهني بدوام كامل والذي تقدمه جامعة سنغافورة الوطنية وجامعة بكين، وماجستير إدارة الأعمال المزدوجة التي تقدمه جامعة بكين و جامعة سيول الوطنية. على المستوى الجامعي، اتفقت جامعة ملبورن وجامعة سنغافورة الوطنية في عام 2003 على تقديم درجة جامعية في الهندسة المدنية بشراكة مشتركة.
شجعت الحكومات ووزراء التعليم الأوروبيون الدرجات المشتركة في عدد من البلدان الأوروبية، وذلك من خلال عملية بولونيا. كما دعا بيان برلين لعام 2003 إلى اتخاذ إجراءات لدعم الاعتراف بمثل هذه الشهادات بينما اتخذ الاتحاد الأوروبي، في نفس الوقت ومن خلال برنامج Erasmus Mundus، مبادرة لدعم عدد كبير من المؤسسات الأوروبية في إنشاء وتقديم درجات الماجستير المشتركة التي تشمل ما لا يقل عن ثلاث مؤسسات للتعليم العالي من ثلاث دول أعضاء مختلفة على الأقل. بالإضافة إلى ذلك، تشارك مؤسسات التعليم العالي في المملكة المتحدة بشكل متزايد في درجات مشتركة مع شركاء دوليين إما نتيجة لمبادرة مؤسسية فردية أو ضمن برامج برعاية وطنية، مثل برنامج BRiDGE2 الذي يدعم الاتفاقيات الثنائية بين مؤسسات التعليم العالي في المملكة المتحدة وروسيا لعقد برامج درجة مشتركة مزدوجة.

وجدت تجربة أمريكية وأوروبية حديثة تم إجراؤها عن الدرجات المشتركة والمزدوجة أن المؤسسات الأوروبية تزيد بمقدار الضعف تقريباً عن المؤسسات الأمريكية بتقديم مثل هذه الدرجات، وأن الطلاب الأمريكيين أقل احتمالاً من الطلاب الأوروبيون في برامج الدرجات التعاونية، وأنَّ البرامج التعليمية الأكثر شهرة في هذا الصدد هي درجات الأعمال والإدارة والهندسة (معهد التعليم الدولي 2009).

التمرين 4:
ما هي الفوائد والتحديات المحتملة من خلال برامج الدرجات العلمية المشـــتركة والمزدوجة والمشـتركة في رأيك. هل يسـمح بلدك للجامعات المحلية بمنح مؤهل مشـترك قانونياً بالشـراكة مع مؤسسـة أجنبية؟ إذا كان الأمر كذلك، كيف ينظر أصحاب المصلحة الرئيسيين إلى مثل هذه الاتفاقيات وهل هناك أي قلق بشـأن ازدواج المعايير المتعلقة باعتماد البرنامج التعليمي وعبء العمل لمؤهلين أو أكثر؟

2.6 الخبرات الوطنية في استضافة الطلاب الدوليين

القراءات المقترحة
هارمون 2004

(1) نظرة عامة

تختلف الخبرات الوطنية لكل من البلدان المصـدرة والمتلقية للطلاب الدوليين اختلافاً كبيراً. هناك اختلافات صـــارخة بين البلدان المتلقية التي تجتذب معظم الطلاب على أســـاس الرســـوم الدراسـية وتلك البلدان (خاصـة في أوروبا) التي تقدم للطلاب الدوليين برامجاً مجانية أو على الأقل تعامل الطلاب الدوليين على نفس الأســـاس مثل الطلاب المحليين، كما أنَّ هناك أيضـــاً اختلافات صارخة بين تلك البلدان حيث لدى الحكومات سياسات صارمة لتشجيع وتسهيل توظيف أعداد كبيرة من الطلاب الدوليين إذ بذلت هذه الحكومات جهوداً كبيرة في وضـع إطار تنظيمي مناسـب خاصـة لضـمان الجودة وحماية مصـالح الطلاب الدوليين، و تلك البلدان التي تفتقر إلى سـياسـة وطنية فعالة لتدويل التعليم العالي. وبالمثل، فإن الدول التي ترسـل أعداداً كبيرة من الطلاب للدراسـة في الخارج تختلف من حيث الدعم المالي الحكومي وغيره من الدعم المقدم للطلاب. تختلف البلدان أيضـــاً من حيث السياسات المتعلقة بالسماح لمقدمي الخدمات الدوليين بالعمل داخل حدودها.

في هذا القســـم، ســـتتم مقارنة تجربة أســـتراليا وكندا. كلاهما بلدان وجهة مهمة للطلاب الأجانب، وكلاهما يفرض رســـوماً دراســـية أعلى بكثير على الطلاب الدوليين مقارنة بالطلاب المحليين. ومع ذلك، فإن الاختلافات الأكثر وضـــوحاً تتعلق بدور الحكومات الوطنية في تســـهيل وتنظيم توظيف الطلاب وتعليمهم، وفي الخدمات الوطنية المقدمة للجامعات والطلاب الدوليين.

مرَّ التعليم الدولي في أستراليا من حيث تجنيد الطلاب بمرحلتين متميزتين. كما ذكرنا سابقاً، تميزت المرحلة الأولى بتجنيد الطلاب الدوليين ودعمهم كمســـاعدة تعليمية، بينما تميزت المرحلة الثانية برؤية الطلاب الدوليين في المقام الأول كشـكل من أشـكال التجارة التعليمية. في عام 1990، توقف قبول المزيد من الطلاب الدوليين المدعومين، ومنذ ذلك الوقت تم الطلب من جميع الطلاب الأجانب الجدد دفع التكلفة الكاملة لتعليمهم، باسـتثناء الحالات الخاصـة التي يتم فيها تغطية الرسـوم من خلال منحة حكومية أو جامعية. يمكن للجامعات من ذلك الحين فصـاعداً قبول الطلاب الأجانب في حالة دفعهم رسـوماً دراسـية كاملة التكلفة. شـجعت الحكومة الأسـترالية الجامعات بنشـاط على تجنيد الطلاب الدوليين وإنشـاء آليات لتسـهيل توظيف الطلاب ووضـعت نظاماً تنظيمياً وطنياً جديداً لضمان الجودة وحماية مصالح الطلاب.

أدت نتائج هذه القيادة القوية للحكومة الأسترالية جنباً إلى جنب مع الحماس الكبير لمؤسسات التعليم العالي الفردية إلى زيادة هائلة في التحاق الطلاب الدوليين. بحلول عام 2007، احتلت أستراليا المرتبة الخامسة كأكبر متلقي لطلاب التعليم العالي في الخارج بين دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية وثالث أكبر وجهة ناطقة باللغة الإنجليزية للطلاب الأجانب بعد الولايات المتحدة والمملكة المتحدة. علاوة على ذلك، يوجد في أستراليا أعلى نسبة من الطلاب الدوليين كنسبة مئوية من الالتحاق بالتعليم العالي من النوع أ في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (ص.366).

ترى الجامعات الأسترالية فوائد جمّةً من مشاركتها في توظيف الطلاب الدوليين.

(1) في المقام الأول، يوفر توظيف الطلاب الأجانب للجامعات الأسترالية دخلاً كبيراً من الرسوم والتكاليف، ويساهم بشكل كبير في دخل الصادرات الأسترالية. بلغت قيمة صادرات التعليم الأسترالي 14.2 مليار دولار أسترالي في السنة المالية 2007-2008، بما في ذلك الرسوم والتكاليف (مراجعة التعليم العالي الأسترالي 2008، ص 87). من هذه القيمة المالية، يساهم قطاع التعليم العالي بأكثر من 50% من القيمة الاجمالية، وتتلقى استراليا نصف قيمة هذه الأرباح البالغة 14.2 مليار دولار أسترالي من أكبر خمس دول مصدرة للطلاب الدوليين وهي الصين والهند وكوريا الجنوبية وماليزيا وهونغ كونغ.
(2) الميزة الثانية هي أن وجود أعداد كبيرة من الطلاب الدوليين في الحرم الجامعي يساعد الطلاب المحليين على اكتساب فهم أفضل للثقافات الأخرى، لا سيما تلك الموجودة في منطقة آسيا والمحيط الهادئ.
(3) يعد تدويل المناهج الدراسية أمراً مهماً في مساعدة الطلاب المحليين على اكتساب المهارات المهنية ذات الصلة بالاعتراف الدولي، والقدرة على القيام بعمل احترافي في بلدان مختلفة.
(4) يساعد التدويل الجامعات الأسترالية على تقديم دورات ذات جودة دولية وبتركيز دولي واسع. يتطلب التحول إلى اقتصاد المعرفة قوة عاملة جيدة التعليم كمفتاح للنمو الاقتصادي وزيادة الإنتاجية والقدرة التنافسية العالمية والتقدم الاجتماعي.
(5) يساعد التدويل على تحقيق قوة عاملة وطنية أصبحت بشكل متزايد جزءاً من قوة عاملة عالمية، قادرة على الوصول إلى التعليم المستمر والتدريب القائم على العمل وفقاً للمعايير الدولية.
(6) أخيراً، تساعد المقارنة المعيارية الدولية مؤسسات التعليم العالي على تحقيق المعايير الدولية المعترف بها في كل من التدريس والبحث.

تعترف الجامعات الأسترالية جيداً بفوائد التعليم العالي الدولي، فعلى سبيل المثال، في التقديمات المختلفة للاستفسارات الحكومية، تحدد الجامعات الأسترالية الرائدة فوائد التدويل بما في ذلك زيادة فهم الثقافات الأخرى وتوسيع نطاق المنح الدراسية من قبل الطلاب الأستراليين الذين يشاركون في برامج التبادل، والفوائد التي تعود على المجتمع الأوسع من وجود الطلاب الأجانب، وتعزيز البحث الجامعي من خلال التعاون الدولي، والفوائد المالية من تصدير التعليم. وفقاً لأحد كبار المسؤولين

التنفيذيين بالجامعة، يتعين على الجامعات الأسترالية وضع تصور وخطط أستراتيجية لعملها نتيجة الفوائد المهمة التي تنبع من التدويل:

"عليهم تلبية احتياجات طلاب اليوم الذين سيكونون جزءاً من قوة عاملة متنقلة دولياً والذين يبحثون عن مناهج دولية واعترافاً بالدرجات العلمية المقدمة؛ كما يجب على هذه الجامعات أن تكون جيدة بما يكفي لجذب الطلاب الدوليين وإرضائهم؛ كما يجب عليهم منح الطلاب الأستراليين فرصاً تعليمية حقيقية في الخارج؛ ويجب أن يكونوا مؤهلين دولياً بما يكفي لتقديمهم برامج التعليم في الدول الأجنبية؛ ويجب أن يكونوا مؤهلين دولياً بما يكفي للمشاركة في بحث دولي يعمل مع باحثين في الخارج؛ ويتعين عليهم بناء شبكات وعلاقات مع جامعات دولية أخرى. والأهم من ذلك، يجب أن يكونوا منافسين دولياً لأفضل الباحثين وأفضل المعلمين وأفضل الطلاب. يتعين على الجامعات الأسترالية أن تفعل كل هذه الأشياء وأكثر لأنه، في بيئة تنافسية دولية، فإن الرؤية الدولية والاعتراف والمكانة هي الأساس الذي ستستمر عليه قابليتها للبقاء والنجاح على المدى الطويل" (بورتر 2002).

من ناحية أخرى، إنّ هناك بعض العيوب أو على الأقل القضايا ذات الاهتمام كما توضح الأدبيات المتعلقة بتدويل التعليم العالي. من المهم بشكل خاص إمكانية تضمين جودة البرامج الأكاديمية في بعض المواقف، خاصةً إذا لم يتم الاهتمام بشكل كافٍ بضمان تمتع الطلاب الأجانب بمستويات مناسبة من الكفاءة في اللغة الإنجليزية. بينما تُظهر استبيانات الطلاب مستويات عالية من رضا الطلاب عن البرامج التعليمية التي خضعوا لها، فإن الطلاب الدوليين أقل رضا عن علاقاتهم الاجتماعية مع الطلاب المحليين. ومن القضايا الأخرى المثيرة للقلق أن بعض المؤسسات قد تكون ضعيفة في حالة حدوث انخفاض مفاجئ في الطلب. تنبأت التوقعات التي أعدتها مؤسسة IDP Education في عام 2007 أن ينمو الطلب المتوقع على مقاعد الطلاب الدوليين بنسبة 4.25% سنوياً حتى عام 2010، ثم يتباطأ إلى 3% سنوياً حتى عام 2015 (مراجعة التعليم العالي 2008، ص 91). من الأمور المثيرة للقلق بشكل خاص تلك المؤسسات التي تعتمد بشكل كبير على التحاق الطلاب الدوليين ودخل الرسوم الدراسية. في عام 2007، اعتمدت جامعة سنترال كوينزلاند على رسوم الطلاب الأجانب بنسبة 44% من إجمالي إيراداتها بينما اعتمدت ست جامعات أخرى على رسوم الطلاب في الخارج بما يتراوح بين 20% و 31% من إجمالي إيراداتها (مراجعة التعليم العالي الأسترالي 2008، ص 92).

تختلف التجربة الكندية في عدد من النواحي وذلك لأنه لم يكن هناك، بشكل خاص، نهج وطني شامل أو وكالة حكومية فدرالية نشطة في تسهيل التدويل. تمتلك كندا نظام تعليم عالٍ لامركزي للغاية لدرجة أنه لم يكن هناك إدارة فيدرالية للتعليم أو سياسة وطنية متكاملة للتعليم العالي؛ وبدلاً من ذلك، في الاتحاد الكندي، بموجب الدستور، يتم إيكال مسؤولية التعليم إلى المقاطعات. يعتبر النظر إلى التعليم كمسؤولية محلية أمراً شائعاً بين الأنظمة السياسية الفيدرالية، لكن القليل منها حافظ على مثل هذه السلطة المحلية الكاملة على التعليم مثل كندا. وبينما تقدم

الحكومة الفيدرالية الكندية الآن دعماً مالياً كبيراً للتعليم، فإن هذه الأموال متاحة للمقاطعات والأقاليم المختلفة لاستخدامها كما يحلو لها.

يفرض هذا الإطار السياسي تحديات كبيرة لتدويل التعليم العالي الكندي، خاصة وأن السياسة الخارجية والتجارة الدولية في أيدي الحكومة الفيدرالية. واجه مقدمو خدمات التعليم العالي صعوبات خاصة في تنسيق تجنيد الطلاب الدوليين واتفاقيات المنح الدولية وحتى فيما يتعلق بشروط وأحكام التأشيرات للطلاب الدوليين في ظل غياب استراتيجية وطنية للتدويل وغياب أي وجود لأية جهود تسويقية وطنية. بدلاً من ذلك، ترك الأمر للمقاطعات المختلفة ومقدمي التعليم العالي للتعامل مع التسويق وتجنيد الطلاب. من ناحية أخرى، كان هذا يعني أن هناك قيوداً قليلة في طريق الجامعات الريادية. علاوة على ذلك، وعلى عكس أقرانها الأستراليين، لم يتم الضغط على الجامعات الكندية للنظر إلى الطلاب الدوليين كآلية لتوليد الإيرادات.

على الرغم من العوائق السياسية، فقد نجحت الجامعات الكندية بشكل ملحوظ في الحصول على عدد كبير من الطلاب الدوليين المسجلين. تحتل كندا المرتبة الخامسة بعد الولايات المتحدة والمملكة المتحدة وألمانيا وفرنسا وأستراليا من حيث إجمالي الطلاب الدوليين المسجلين، ولكن في الجامعات الكندية يشكل الطلاب الدوليون حوالي نصف نسبة الطلاب الدوليين في الجامعات الأسترالية (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية 2008). في عام 2006، كان لدى كندا ما مجموعه 156955 طالباً دولياً، منهم حوالي 83000 قد التحقوا ببرامج التعليم العالي. يمثل الطلاب الأجانب حوالي 7% من الطلاب الجامعيين بدوام كامل وحوالي 20% من الطلاب بدوام كامل على مستوى الدراسات العليا. إن أكبر الدول المصدرة للطلاب الدوليين هي بالترتيب كوريا والصين وفرنسا واليابان والولايات المتحدة حيث قدرت وزارة الشؤون الخارجية والتجارة الدولية الكندية في عام 2007 أن الطلاب الدوليين يساهمون بأكثر من 4 مليارات دولار كندي سنوياً في الاقتصاد الوطني.

في كندا، يدرس معظم الطلاب الدوليين باللغة الإنجليزية باستثناء البرامج المقدمة في اقليم كيبيك، كما أنَّ الرسوم الدراسية التي يتم تقاضيها من الطلاب الدوليين أعلى بكثير منها للطلاب المحليين، وتميل الدول الآسيوية إلى المصادر الرئيسية للطلاب الدوليين في كندا، فوفقاً لبيانات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)، يوجد في كندا أعلى تجمع للطلاب الدوليين في مجالات الزراعة والعلوم والهندسة (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية 2008، ص 360).

التمرين 5:
قم بتقييم فعالية كيفية استضافة الجامعات والكليات في بلدك للطلاب الدوليين. في تقييمك، ضع في اعتبارك جودة وملاءمة الدورات المقدمة، وتوفير المعلومات المسبقة للطلاب المحتملين، والأدلة حول رضا الطلاب والتفاعل الاجتماعي مع الطلاب المحليين، وأي معلومات عن وجهة الخريجين.

(2) الأنظمة التنظيمية:

القراءات المقترحة
ألتبيش ونايت، 2007
منظمة التكامل الاقتصادي والتنمية 2005

دفع التوسع السريع في مختلف جوانب التدويل الحكومات إلى إنشاء أطر تنظيمية لتسهيل تطوير جوانب معينة من التدويل وتوفير الحماية لمجموعات معينة وخاصة الطلاب. وتتعلق أمثلة هذا التنظيم، على سبيل المثال، بالتشريعات المتعلقة بلغة التدريس، وتوظيف الطلاب الدوليين الذين يدفعون رسوماً، وإنشاء حرم جامعات أجنبية أو إقامة شراكات بين مقدمي الخدمات المحليين والجامعات الأجنبية.

يُسمح بتقديم برامج التعليم العالي بلغة أجنبية في العديد من الدول الأوروبية وعدد من الدول الآسيوية، فعلى سبيل المثال، يسمح ببرامج التعليم المقدمة باللغة الإنجليزية في كرواتيا وجمهورية التشيك وإستونيا وفنلندا وأيسلندا واليابان وكوريا وهولندا والنرويج وبولندا والبرتغال والاتحاد الروسي وإسبانيا والسويد وسويسرا، كما تسمح بلجيكا لمؤسسات التعليم العالي بتقديم جزء من برامج الدراسات العليا باللغة الإنجليزية. وفي أوروبا، تم تعزيز نمو تعليم اللغة الإنجليزية من خلال إعادة هيكلة الدورات الدراسية كجزء من عملية بولونيا.

وضع كبار مزودي الطلاب الدوليين الذين يدفعون الرسوم الدراسية أطراً تنظيمية تتعلق بشكل أساسي بتأشيرات الطلاب وتصاريح العمل والمؤسسات المرخصة لتقديم دورات للطلاب الدوليين وحماية مصالح الطلاب وسمعة التعليم العالي في الدولة. وهكذا، تنظم حكومة الكومنولث في أستراليا مشاركة مؤسسات التعليم العالي مع الطلاب الأجانب الذين يدرسون من خلال الحصول على تأشيرات طلابية من خلال الإطار التشريعي لخدمات التعليم للطلاب الأجانب. تساهم جميع هذه الخطوات السابقة في حماية سمعة أستراليا في تقديم خدمات تعليمية عالية الجودة ومصالح الطلاب الأجانب من خلال تحديد الحد الأدنى من المعايير وتوفير الرسوم الدراسية والضمانات المالية. يفرض التشريع نهجاً متسقاً على المستوى الوطني لتسجيل مقدمي التعليم بحيث تظل جودة التعليم والرعاية للطلاب عالية، كما يتم دعم هذا التشريع من خلال واجهة تشريع خدمات التعليم للطلاب الدوليين مع قانون الهجرة، ومدونة قواعد الممارسة الوطنية للطلاب الدوليين التي تمت مراجعتها في عام 2007 (التعليم الاسترالي الدولي 2009).

تملك جميع البلدان الأربعة الرئيسية المستقبلة لطلاب الجامعات في العالم الناطق باللغة الإنجليزية - أستراليا وكندا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة - قيوداً على دخول وتوظيف الرعايا الأجانب، ومنذ الهجمات على مركز التجارة العالمي وتفجيرات لندن، تم الإبلاغ عن تقارير تشير إلى أن تأشيرات دخول الطلاب من بعض البلدان قد يكون من الصعب الحصول عليها أو على الأقل، تخضع لتدقيق أكبر وتأخيرات طويلة. تخطط بعض الجامعات الأمريكية، على سبيل المثال، لدفع رسوم التأشيرة الدراسية للطالب لمواجهة التصور بأن الطلاب غير مرحب بهم للدراسة في الولايات المتحدة. وفي الوقت نفسه، أغلقت أستراليا بعض مكاتب توظيف الطلاب في الخارج للتركيز على السوق الآسيوية الأساسية. تحدث التطورات أيضاً في أجزاء أخرى من العالم، مع زيادة المنافسة من مركز سنغافورة، والجامعات في شمال أوروبا التي تقدم دورات تدرس باللغة الإنجليزية، وفرصاً جديدة للبقاء والدراسة في بلدك (دليل الجامعة الكامل 2008).

تتطلب العديد من الدول الآسيوية الموافقة من الجامعات الأجنبية للتدريس من خلال شراكات مع الكليات أو الجامعات المحلية، أو لتطوير حرم جامعي منفصل تقوم بتأسيسه الجامعة الأم بشكل منفصل، أو بالشراكة مع الجهات المحلية. على سبيل المثال، في فيتنام، يخضع إنشاء الجامعات الخاصة من قبل الأجانب لشروط صارمة ينظمها قرار من رئيس الوزراء في عام

2005. ومع ذلك، تم إنشاء جامعة معهد ملبورن الملكي للتكنولوجيا الدولية بموجب التشريع المتعلق بإنشاء الشركات الأجنبية وكان مطلوباً من الجامعة الامتثال لقانون الاستثمار الأجنبي (*هايدن وداو* سيصدر قريباً).

2.7 الآثار المترتبة على ضمان الجودة

القراءات المقترحة
ألتبيش ونايت، 2007
منظمة التكامل الاقتصادي والتنمية 2005

يطرح التدويل السريع الأخير للتعليم العالي بأشكاله المختلفة تحديات كبيرة لضمان الجودة والاعتماد، خاصة فيما يتعلق بضمان جودة تقديم التعليم والخدمات، وحماية المشاركين في الأنشطة الدولية. تواجه هذه القضايا الحكومات ووكالات الجودة ومؤسسات التعليم العالي، في كل من البلدان المتقدمة والنامية.

قد تتطلب خمس قضايا معينة الاهتمام بشكل كبير وهي على النحو التالي:

(1) أولاً، هناك بيئة تنظيمية في كل من البلدان المحلية والأجنبية التي يتم تجنيد الطلاب منها وحيث قد تعمل الفروع الجامعية أو الامتيازات. يبدو أن العديد من دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية لم تضع بعد أنظمة تنظيمية أو اعتماد مناسبة لضمان أن المؤسسات المسجلة أو المعتمدة فقط تقدم دورات التعليم العالي للطلاب الدوليين. في عدد من الحالات، في حين أن الإطار التنظيمي مناسب للتعامل مع المؤسسات المحلية، فإن الثغرات تسمح لمقدمي الخدمات الأجانب بالعمل دون ضمانات كافية. يجب أن توفر الأطر التنظيمية أيضاً ضمانات للطلاب الدوليين المسجلين في الفروع الجامعية أو الشراكات أو الامتيازات في البلدان الأخرى. بصرف النظر عن وجود أطر تنظيمية مناسبة، من الضروري البحث عن أدلة على تلبية المتطلبات وأن أي إطار يشمل آليات مناسبة للرصد والإبلاغ.

(2) المسألة الثانية هي كيف يضمن المنظمون والجامعات المشاركة جودة الدورات المقدمة للطلاب الدوليين، خاصة في المواقع الخارجية وفي مذكرات مع الشركات التجارية الجديدة والخاصة. وفقاً لألبتش ونايت، تفتقر العديد من البلدان إلى الأنظمة التنظيمية لتسجيل أو تقييم مقدمي الخدمات من خارج الدولة:

"الأطر التنظيمية لضمان الجودة أو الاعتماد، حتى في حالة وجودها، لا تنطبق عادة على مقدمي الخدمة من خارج نظام التعليم الوطني. تسمح هذه الثغرة لمقدمي الخدمات الأجانب إما بحسن نية أو بشكل خبيث ومقصود، بتجنب الامتثال للوائح الوطنية في العديد من البلدان وتجعل مراقبة أنشطتهم أمراً صعباً. يثير تسجيل أو ترخيص مقدمي الخدمات الأجانب العديد من الأسئلة. هل تعتمد المعايير أو الشروط على ما إذا كان مقدمو الخدمة جزءاً من نظام التعليم الوطني ومعترف به من قبله في بلدانهم الأصلية. هل تنطبق قواعد مختلفة إذا كان الموفر هادفاً للربح أو غير هادف للربح، أو

خاصاً للعامة، أو مؤسسة أو شركة؟ ما القواعد التي تنطبق على الشركات التي تنشئ مؤسسات في دول أجنبية وليس لها وجود محلي؟ ألتبيش ونايت 2007، الصفحات 300-301."

لم تقم وكالات ضمان الجودة الوطنية في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية على مرّ التاريخ بتقييم جودة البرامج المستوردة والمصدرة، لكن اضطر الكثيرون إلى اتخاذ إجراءات، لا سيما من خلال مبادرات الهيئات الحكومية في هونغ كونغ وإسرائيل وماليزيا وجنوب إفريقيا كمتلقية للتعليم العابر للحدود، وبالتالي فقد طورت أنظمة لتسجيل ومراقبة جودة التزويد الأجنبي. على الرغم من الإنجازات الأكاديمية المثيرة للإعجاب التي حققها العديد من الطلاب الدوليين، إلا أنّ القضايا المتعلقة بالمعايير الأكاديمية ومستويات الإنجاز غالباً ما تثار. تتعلق الادعاءات الأكثر شيوعاً بمعايير الالتحاق الأكاديمي والمهارات اللغوية والسرقة الأدبية.

(3) هناك قضية مهمة أخرى داخل بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية تتعلق بملاءمة ودقة آليات ضمان الجودة الداخلية لمقدمي التعليم الدولي الرئيسيين. يشير هذا إلى ضرورة طرح أسئلة حول مدى ملاءمة آليات ضمان الجودة الدولية وحول نوع الأدلة المستخدمة في التقييم لإثبات الجودة. يقوم عدد من كبار مقدمي الخدمات بإظهار طرق مبتكرة على نحو متزايد لتقييم جودة المدخلات ومخرجاتها أيضاً.

(4) هناك سبب للاستفسار عن قيمة وملاءمة التجربة الإجمالية المقدمة للطلاب الدوليين. بينما تُظهر الاستطلاعات الاجتماعية المختلفة درجات عالية من رضا الطلاب عن الدورات، فإنها تُظهر أيضاً أن العديد من الطلاب الدوليين أقل إعجاباً بتجاربهم في التواصل الاجتماعي مع الطلاب المحليين. يشير هذا إلى أن عمليات تدقيق الجودة يجب أن تشمل النظر في التجارب الاجتماعية للطلاب الدوليين وأنواع خدمات الدعم المقدمة بما في ذلك آليات مساعدة التنمية الاجتماعية.

(5) في ضوء الحراك الدولي المتزايد للمهنيين، يجب إجراء استفسارات حول الاستراتيجيات التي تستخدمها الجامعات لتدويل المناهج وإعداد الطلاب المحليين والدوليين لمواقف عمل مختلفة تماماً. كما أنَّ هناك أيضاً أسئلة مثيرة للاهتمام حول مدى مرونة مؤسسات التعليم العالي في الاعتراف بالمؤهلات المكتملة في بلدان أخرى ومنح الائتمان المناسب للعمل المنجز نحو مؤهلات غير مكتملة.

أخيراً، يمكن ذكر ملاحظة مهمة عن ضمان الجودة لأنواع معينة من التدويل. على سبيل المثال، يقترح ويليامز (2005) أن الدرجة المشتركة والثنائية تثير القضايا التالية:

- وضوح الأساس القانوني لمنح البرنامج.
- وضوح المسؤوليات المشتركة والفردية.
- التوافق بين الأنظمة المؤسسية والوطنية.
- العواقب المحتملة لأي حلول وسط تنظيمية وتوقع الاختصاصات التنظيمية المختلفة.
- اهتمامات الطلاب (نداءات الطلاب، مسؤولية رعاية الطلاب).

وبصـــرف النظر عن هذه الاعتبارات، تتوفر مجموعة من الوثائق المفيدة التي تتناول قضـــايا ضـمان الجودة فيما يتعلق بتدويل التعليم العالي، وتتضـمن هذه الوثائق معايير وإرشـادات لضـمان الجودة في منطقة التعليم العالي الأوروبية (2005) التي أصدرتها الرابطة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي، ونتائج الجامعات: مشـاريع الممارسـات الحميدة عبر الوطنية (2006) بتكليف من رابطة تحسـين وتدويل التعليم الاسـترالي لنظم ضـمان الجودة في التعليم العالي في الاقتصـادات الأعضـاء في منظمة التعاون الاقتصـادي لآسـيا والمحيط الهادئ المحضـر من قبل وزارة التعليم والعلوم الأسترالية من قبل وكالة جودة الجامعات الأسترالية.

التمرين 6:

في مقال نشر عام 2007، انتقد نايت وألبيتش الأطر التنظيمية ونظم ضمان الجودة أو الاعتماد في العديد من البلدان فيما يتعلق بالتدويل. ويذكرون الحالات التي تسـمح فيها الثغرات لمقدمي الخدمات الأجانب إما بحسـن نية أو بشـكل خبيث ومقصـود بتجنب الامتثال للوائح الوطنية. قم بإجراء بحث على الويب لمسـاعدتك في محاولة تقييم صـحة الانتقادات التي وجهها نايت وألبيتش.

المراجع

- ألباتش ونايت. (2007) "تدويل التعليم العالي: الدوافع والحقائق"، مجلة دراسات في التعليم الدولي، المجلد 11، العدد 4/3، الخريف / الشتاء، ص 290-305.
- المنظمة الدولية للتعليم الأسـترالي (2006) نتائج الجامعات: مشـروع الممارسـات الحميدة عبر الوطنية، كانبرا.
- التعليم الاسـترالي الدولي، خدمات التعليم للطلاب الأجانب (تمت زيارة الرابط بتاريخ 6 فبراير 2009). متاح عبر الرابط التالي:
  - http://aei.gov.au/AEI/ESOS/ESOSLegislation/Default.htm
- أمانة بولونيا (2008) عملية بولونيا ومنطقة التعليم العالي الأوروبية، بروكسـل. (تم الوصول إليه في 17 ديسمبر 2008). متاح عبر الرابط التالي:
  - http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/secretariat
- كولينز، ج. (1997) تدويل دبلوم الدراسات العليا في تعزيز التثقيف الصحي (برنامج التعلم عن بعد). في الجودة في الممارسة: تدويل المناهج الدراسية والفصول الدراسية من تحرير أ. في بوتوراك، جامعة كيرتن للتكنولوجيا، جنوب بنتلي، 1-4.
- وزارة التعليم والعلوم والتدريب (2006) تعزيز أنظمة ضـمان الجودة في التعليم العالي في الاقتصاديات الأعضاء في منظمة التعاون الاقتصادي لآسيا والمحيط الهادئ، كانبرا.

- دي فيتا، كيسي، (2003) "إعادة التفكير في جدول أعمال التدويل في التعليم العالي بالمملكة المتحدة"، مجلة التعليم الإضافي والعالي، المجلد 27، العدد 4، الصفحات 495-533.
- الجمعية الأوروبية لضـــمان الجودة في التعليم العالي (2005) المعايير والمبادئ التوجيهية لضمان الجودة في منطقة التعليم العالي الأوروبية، هلسنكي.
- جيجر آر إل (1993) البحث والمعرفة ذات الصلة: جامعات الأبحاث الأمريكية منذ الحرب العالمية الثانية، مطبعة جامعة أكسفورد، نيويورك.
- غراهام، غوفيندراجالو، .اوتولاك (1997) تدويل التعليم والمجتمع 202. في الجودة في الممارسة: تدويل المناهج الدراسية والفصول الدراسية تم تحريره بواسطة، جامعة كيرتن للتكنولوجيا، جنوب بنتلي، 11-18.
- هارمان،" (2004) .الاتجاهات الجديدة في تدويل التعليم العالي: تنمية أســتراليا كمصـــدر لخدمات التعليم العالي"، سياسة التعليم العالي، المجلد. 17، ع 1، ص 101-120.
- هورم، ج. (2005) "تدويل التعليم العالي الأسترالي" في مالكولم ضيق العلاقات الدولية، إلسفير، أمستردام، ص 205-232.
- هيلد، دي إيه، ماكجرو، دي، جولدبلات، دي وبيراتون، ج. (1999) التحولات العالمية، مطبعة جامعة ستانفورد، ستانفورد.
- المعهد الدولي للتعليم (2009) برامج الشـــهادات المشـــتركة والمزدوجة في ســـياق عبر الأطلسي، نيويورك.
- كيمب، مادين، سيمبسون،" (1998) الأسواق التعليمية الأسترالية الناشئة: نموذج اختيار منفصل لوجهة الدراسة المقصودة للطالب التايواني والإندونيسي"، اقتصاديات التعليم، المجلد 6، العدد 2، الصفحات 159- 169.
- جي نايت. (1994) التدويل: العناصر ونقاط التفتيش، المكتب الكندي للتعليم الدولي، أوتاوا.
- جي نايت. (2003) تعريف التدويل المحدث"، التعليم العالي الدولي، المجلد 33، الصفحات 2-3.
- جي نايت، (2004) "إعادة تشكيل التدويل: التعريف، والنهج، والمنطق"، مجلة الدراسات في التعليم الدولي، 8 (5)، الصفحات 5-31.
- ليسك، (2001) " ريتشاردستون، وليدستون، التعليم المرن من أجل مجتمع مرن. التدويل: تغيير السياقات وآثارها على التدريس والتعلم والتقييم. في المؤتمر الدولي المشترك، 2-5 يوليو/أيار 2000 تووم‌با، الجمعية الأســـترالية لتكنولوجيا التعليم والبحث والتطوير للتعليم العالي جمعية أستراليا، تووم‌با.
- ليسك، (2002) .عبور الجسر من كلا الجانبين - استراتيجيات لمساعدة الطلاب الدوليين والأستراليين على الالتقاء ببعضهم البعض في منتصف الطريق، ورقة مقدمة في المؤتمر السابع عشر، لونسيستون 8 يوليو/أيار.
- لي، إم (2003) "الروابط الدولية في التعليم العالي الماليزي الخاص"، التعليم العالي الدولي، الشتاء.

- مارغينسون، "المنافسة والسوق في التعليم العالي"، خصائص سياسية في التعليم العالي. الصفحة 175-224. رقم 2. المجلد 2.
- مارغينسون، العولمة والتعليم العالي، فان دير ويندي، سلسلة أوراق العمل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، رقم 8.
- منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (2005) المبادئ التوجيهية لتوفير الجودة في التعليم العالي العابر للحدود، باريس، ص 1-20.
- منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (2005) المبادئ التوجيهية لتوفير الجودة في التعليم العالي العابر للحدود، باريس، ص 1-20.
- منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (2008) لمحة عن التعليم، باريس.
- بيج، ج. (2002) تضمين جودة الخريجين 7: منظور دولي، مادة تم إنتاجها لدورة بكالوريوس إدارة الأعمال (الملكية)، جامعة جنوب أستراليا، أديلايد. متاح عبر الرابط التالي:
- http://www.unisanet.unisa.edu.au/gradquals/example/exemplar.htm
- بورتر، ب. (2002)، الاستجابة للتعليم العالي في مفترق الطرق، جامعة غرب أستراليا، نيدلاندز.
- بنك الاحتياطي الأسترالي (2008) نشرة البنك الاحتياطي: تصدير أستراليا للخدمات التعليمية، يونيو 2008، سيدني.
- مراجعة التعليم العالي الأسترالي: التقرير النهائي (2008)، الحكومة الأسترالية، كانبرا.
- سانتياغو، تريمبلي، باسري، آرنال، (2008) التعليم العالي لمجتمع المعرفة: المجلد 2، السمات الخاصة: المساواة، والابتكار، وسوق العمل، والعولمة، ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، باريس.
- دليل الجامعات الجيدة (2008) الجريدة المستقلة، لندن.
- البنك الدولي (2002) بناء مجتمعات المعرفة: تحديات جديدة للتعليم العالي، واشنطن.
- جامعات أستراليا (2007) "البرامج الخارجية للجامعات الأسترالية"، كانبرا.
- جامعة جنوب أستراليا (2002) تدريس الطلاب الدوليين في جامعة جنوب أستراليا، مركز التعلم المرن، جامعة جنوب أستراليا، أديلايد.
- جامعة جنوب أستراليا (2002 ب) جودة الخريجين 7 - تطوير وجهات النظر الدولية: الخيارات الهيكلية والمسارات لتصميم البرنامج، مركز التعلم المرن، جامعة جنوب أستراليا، أديلايد. متاح عبر الرابط التالي:
- http://www.unisanet.unisa.edu.au/learningconnection/intl/strat.htm

- فان دير ويندي،" (1997) الروابط المفقودة: العلاقة بين السياسات الوطنية للتدويل وتلك الخاصة بالتعليم العالي بشكل عام" في التعليم في أوروبا، الوكالة الوطنية للتعليم العالي، ستوكهولم.

- فيربيك، " L. (2006) نماذج واتجاهات الحرم الجامعي للفرع الدولي "، مرصـــد التعليم العالي بلا حدود، لندن. متاح عبر الرابط التالي:
- http://www.obhe.ac.uk/products/reports
- ويليامز، بي (2005) "درجات الماجستير المشتركة وضمان الجودة"، عرض باوربوينت، جامعات المملكة المتحدة، لندن. تمت الزيارة في 6 فبراير/شـــباط 2009، وهو متاح عبر الرابط التالي:
- http://www.qaa.ac.uk/international/jointdegrees/jointdegreesreport.asp
- أخبار ومراجعات التعليم العالمي " (2007) تحديد سـمات الطلاب الدوليين في كندا ضـمن سياق عالمي"، المجلد 20، العدد 10، أكتوبر/تشرين الأول 2007.

* القراءة المطلوبة

المحور الرابع: المؤهلات: الأنواع والتحويل والاعتراف

المحتويات

المقدمة

الجزء الأول: أنواع المؤهلات

1.1 المؤهلات التقنية والمهنية

1.2 الشهادات والدبلومات

1.3 الدرجات الأكاديمية

1.4 أمثلة على الدرجات

الجزء الثاني: تحويل الدرجات والاعتراف بها

2.1 التنسيق بين المؤسسات والاتفاقيات الأخرى

2.2 إعلان بولونيا وآثاره

2.3 الآثار المترتبة على ضمان الجودة

الجزء الثالث: أطر المؤهلات الوطنية

الجزء الرابع: بعض الاتجاهات الناشئة في تقديم المنهاج الدراسي

4.1 طرق التدريس

4.2 أنواع الطلاب

المراجع

المقدمة:

في هذه الوحدة، ينتقل التركيز إلى المؤهلات الدراسية التي تمنحها مؤسسات التعليم العالي وتستكشف الاستجابات المتعلقة بهذه المؤهلات لعالم ينتقل فيه الأفراد من بلد إلى آخر لأغراض الدراسة والعمل حيث تسببت العولمة وما يصاحبها من تدويل التعليم العالي إلى زيادة تنقل العمالة المهنية والماهرة.

تقدم الوحدة لمحة عامة عن المؤهلات والدرجات التي تمنحها مؤسسات التعليم العالي مع التركيز بشكل خاص على أنظمة الشهادات في العديد من البلدان المختلفة، كما توضح كيف تتجه البلدان نحو تضمين المؤهلات في الأطر المفاهيمية -أطر المؤهلات الوطنية- للسماح بربط المؤهلات من قطاعات التعليم المختلفة وإظهار نتائج التعلم المتوقعة لتلبية احتياجات الصناعة والمهن.

لقد بُذلت الجهود الجبارة بقيادة مميزة من داخل أوروبا لدفع المؤهلات لعبور الحدود الوطنية، كما شهد العقدان الماضيان تطورات مهمة في تطوير مجموعة من الآليات الجديدة لتسهيل الاعتراف بالمؤهلات وتحويل الائتمان للمؤهلات غير المكتملة. تتعامل الوحدة مع التطورات الأخيرة في الاعتراف الدولي بالدرجات والمؤهلات التي تسهل على الخريجين في نظام تعليمي واحد أو بلد ما العمل في مكان آخر.

كما ستستكشف الوحدة أيضاً عدداً من الاتجاهات الحالية في تقديم البرامج التدريبية التي تطورت استجابة للتغير الديموغرافي لمجتمع الطلاب من زيادة حجم التعليم.

عند الانتهاء من هذه الوحدة، ستكون قادراً على فهم ما يلي:

- وصف أنظمة المؤهلات والدرجات العلمية في عدد من الدول.
- مناقشة ظهور الأطر الوطنية للمؤهلات الدراسية.
- إثبات فهم عمليات التحويل والاعتراف بالدرجات والمؤهلات الأكاديمية.
- تقدير طبيعة ونطاق عملية بولونيا وآثارها المحتملة على البلدان الأخرى.
- وصف تأثير التغيرات الديموغرافية للطلاب على طرق تدريس البرامج التعليمية.

الجزء الأول: أنواع المؤهلات

يغطي التعليم العالي بشكل عام المهارات والمؤهلات المهنية والتقنية والأكاديمية. لأغراض هذا القسم، يتم استبعاد مؤهلات المهارات من المناقشة لأن الاختلافات بين البلدان شاسعة جداً بحيث لا تؤدي إلى أي مخطط متماسك.

1.1 التأهيل المهني والتقني:

يُعد التعليم والتدريب المهني (VET) ، الذي يُطلق عليه أيضاً التعليم المهني والتقني (CTE)، المتعلمين للوظائف التي تستند إلى الأنشطة اليدوية أو العملية، وهي غير أكاديمية تقليدياً ومرتبطة تماماً بمهنة أو عمل أو وظيفة معينة. يشار إليه أحياناً باسم التعليم الفني حيث يطور المتعلم خبرة مباشرة في مجموعة معينة من التقنيات أو التكنولوجيا.

بشكل عام، يتم استخدام "المهنة" و "الوظيفة" بالتبادل. يمكن تصنيف التعليم المهني كمعرفة إجرائية للتدريس، إلا أنّ هذا التعريف يتناقض مع المعرفة التصريحية على النحو المستخدم في التعليم في مجال علمي أوسع فعادة ما يركز على النظرية والمعرفة المفاهيمية المجردة التي تميز التعليم العالي (كونيف 2005). يمكن نسب التعليم المهني إلى مرحلة الدراسة الثانوية أو ما بعد الثانوية، ويمكن أن يتفاعل هذا النظام التعليمي مع نظام التلمذة الصناعية. وعلى نحو متزايد، يتم الاعتراف بالتعليم المهني فيما يتعلق بالتعلم السابق والتحويل الجزئي للرصيد الأكاديمي نحو التعليم العالي، في الجامعات. ومع ذلك، نادراً ما يُنظر إلى التعليم المهني، على سبيل المثال، من حيث مزاياه على أنه يندرج تحت التعريف التقليدي للتعليم العالي.

ركز التعليم المهني حتى نهاية القرن العشرين على مهن محددة مثل ميكانيكي السيارات أو عامل اللحام، وبالتالي كان مرتبطاً بأنشطة الطبقات الاجتماعية الدنيا، ونتيجة لذلك، لم يكن له مكانة كبيرة. ومع ذلك، ونظراً لأن سوق العمل أصبح أكثر تخصصاً وتطلبت الاقتصادات مستويات أعلى من المهارة، فإن الحكومات والشركات تستثمر بشكل متزايد في مستقبل التعليم المهني من خلال منظمات التدريب الممولة من القطاع العام والتدريب المهني المدعوم أو مبادرات التدريب للشركات، وفي المستوى ما بعد الثانوي، يتم تقديم التعليم المهني عادةً من قبل معاهد التكنولوجيا أو كليات المجتمع المحلي.

يوضح الجدول 1 بعض الأمثلة على البلدان وتوضيح إجرائاتها المتعلقة بالتدريب المهني والتقني.

الإطار 1: أمثلة على التعليم المهني والتقني في بلدان مختارة

الدولة	ملامح من مقدمي التعليم المهني والتقني
استراليا	يعتبر قطاع التدريب والتعليم المهني (VET) ومقدمو التدريب المهني منظمات تدريب مسجلة. يتم دمج هذا النوع من التعليم في إطار التعليم العالي الوطني.
فنلندا	بموجب السلطة البلدية، يشكل التعليم المهني جزءاً من نظام التعليم الثانوي، ويمكن أن يكون تمويل هذا التدريب مركزياً.
ألمانيا	تم تشريع التدريب المهني عام 1969 من قبل قانون التدريب المهني Berufsausbildungsgesetz [111] والذي نظم ووحّد نظام التدريب المهني وقنن المسؤولية المشتركة للدولة والنقابات والجمعيات والغرف التجارية والصناعية.
الهند	مزودو التعليم المهني هم مزودون مستقلون إلى حد كبير. يتم تقديم برنامج تعليمي بدوام كامل بشكل عام من خلال معاهد التدريب الصناعي، كما يتم تقديم برنامج تدريب بدوام جزئي من خلال مجالس التعليم الفني أو الجامعات الحكومية.
ماليزيا	يتضمن التدريب المهني كل من مقدمي الخدمات العامة والخاصة. تقدم كلية الفنون التطبيقية وكليات المجتمع مؤهلات محلية بينما تقدم الكليات الخاصة مؤهلات أجنبية ومحلية تم دمجها في إطار المؤهلات الماليزي.
نيوزيلاندا	يتم تقديم هذا النوع من التعليم بشكل مركزي من قبل هيئة التدريب الصناعي.
الولايات المتحدة الأمريكية	يتم تقديم هذا النوع من التدريب من قبل كليات المجتمع والمزودون المستقلون الخاصون، ويختلف من ولاية إلى أخرى.

1.2 الشهادات والدبلومات:

لا يمكن أن تكتمل أي مناقشة حول أنواع المؤهلات دون ذكر موجز للشهادات والدبلومات المتعددة والمتنوعة والمتسببة بالإرباك في كثير من الأحيان. في العديد من البلدان، تشير الشهادات إلى المؤهلات المقدمة في قطاع التعليم العالي التي تقدمها إحدى الجامعات أو غيرها من مؤسسات التعليم العالي، وتعتبر هذه الشهادات مخصصة للدورات التي تكون أقصر من المدة المخصصة للدرجة الأكاديمية أو الدبلوم. في بلدان أخرى، تُمنح شهادات التدريب على مستوى التعليم الثانوي. ومع ذلك، يحدث المزيد من الاختلاف عندما يكون هناك تأثير من نظام التعليم البريطاني، وفي هذه الحالة غالباً ما تكون الشهادات الممنوحة عبارة عن مؤهلات من المستوى العالي تعكس عادةً المراحل الأولية من الدرجة الأولى.

[111] في ألمانيا، ينظم قانون التدريب المهني (BBiG) التدريب المهني داخل الشركة (نظام مزدوج)، وإعداد التدريب المهني، والتدريب الإضافي وإعادة التدريب المهني. يحدد قانون التدريب المهني أيضاً متطلبات علاقة التدريب المهني.

في أســـتراليا مثلاً، يتم تقديم الشـــهادات بشـــكل عام من قبل كليات التعليم الفني والتعليم الإضـــافي[112] أو منظمات التدريب غير الأكاديمية المســـجلة (غالباً أماكن العمل). في الولايات المتحدة، قد يتم تقديم شهادة من قبل معهد التعليم العالي ويتم منحها للطلاب الذين وصلوا إلى مستوى المعرفة بموضوع مهني معين.

يشـير الدبلوم عموماً، مثل الشـهادة، إلى مؤهل أقل من مسـتوى البكالوريوس ما لم تسـبقه خصائص الدراسات العليا (أو التخرج). في بلدان مثل أستراليا، الدبلوم هو مؤهل أكاديمي محدد أو مسـتوى أكاديمي مثله مثل مؤهلات البكالوريوس والماجسـتير والدكتوراه. عادة ما يتم الإشـارة إلى الدبلومات على أنها مؤهل فخري وبريســتيجي وليس مؤهلاً أكاديمياً. في الولايات المتحدة، تشـــير كلمة "دبلوم" عادةً إلى المستند الفعلي الذي تم استلامه في نهاية التعليم العالي، ويمكن أن يشير أيضاً إلى مؤهل أكاديمي محدد. على سـبيل المثال في مجال التمريض، يتم تقديم دبلوم التمريض من قبل المدارس الموجودة في المســتشــفيات. في أجزاء أخرى من العالم، تشــير الدبلومة غالباً إلى التعليم الفعلي أو الإشارة إلى مقدار الوقت الذي يقضيه في الدراسة.

هناك أيضاً بعض الاختلافات في مصطلح "دبلوم" للإشارة إلى مستوى المعرفة أو كفاءات الخريجين، والمثال على ذلك هو "الدبلوم المتقدم" أو "دبلوم التعليم العالي/دبلوم الدراســـات العليا" الذي عادة ما يضع حداً لكفاءات الخريجين عند مستوى أكثر تقدماً، أعلى من المؤهل العام. في الهند وباكسـتان، قد يكون الدبلوم أيضــاً مؤهلاً أكاديمياً محدداً يمنح عادةً في الدورات المهنية / التدريبية، على سبيل المثال الهندسة والصيدلة والتصميم. في البلدان التي تعتمد نظام التعليم القاري (الألماني)، الدبلوم هو الدرجة الأكاديمية القياسية، ويمكن مقارنته مع البكالوريوس والماجستير.

ربما يكون دبلوم البكالوريا الدولية (IB) أحد أشـــهر الدبلومات المعروفة وهو مؤهل ما قبل الجامعة يتقدم إليه الطلاب في العامين الأخيرين من دراستهم الثانوية ويعادل المستوى أ في المملكة المتحدة . قد تحتوي الدبلومات والشهادات أيضاً على صفات مثل "خريج" أو "ما بعد التخرج"، مما يشير إلى مستوى المؤهلات. على سبيل المثال، في اسكتلندا وماليزيا، يشير مصطلح "خريج" إلى دبلوم أقل من مستوى درجة البكالوريوس بينما "الدراسات العليا" هي دبلوم أقل من الماجستير ولكن أعلى من البكالوريوس.

باختصار، يمكن وصف استخدام المصطلحين الشهادة والدبلومة على أنهما منفصلان ويتم تحديدهما بالكامل تقريباً حسب السياق الذي يتم فيه منح الشهادات والدبلومات.

1.3 الدرجات الأكاديمية:

الدرجة العلمية هي أي واحدة من مجموعة واسعة من المؤهلات الجامعية التي تمنحها عادة مؤسـسـات التعليم العالي مثل الجامعات، عادة كنتيجة لإكمال برنامج الدراسـة بنجاح. في مكان آخر في هذه الوحدة، تتم مناقشـــة الحركة التي حدثت في أوروبا لتوحيد هياكل المؤهلات. كان لعملية

[112] يشير الاختصار TAFE إلى التعليم الفني والتعليم الإضافي في استراليا

"بولونيا" تأثيرات كبيرة في هذا الصـــدد في جميع أنحاء أوروبا وخارجها حيث تســـعى البلدان الأوربية إلى ترشـــيد أنظمة التعليم العالي الخاصـــة بها لصـــالح الخريجين وقدرتهم على العمل في الاقتصاد العالمي.

بعض الأمثلة على درجات محددة تتبع كل مستوى من المؤهلات.

نوع الدرجة	اختصار الدرجة الأكاديمية	أسم المؤهل الممنوح
درجة الزمالة	AA (Associate in Arts)	الزمالة في الآداب
	AS (Associate in Science)	الزمالة في العلوم
	AAS (Associate in Applied Science)	الزمالة في العلوم التطبيقية
	AGS (Associate in General Studies)	الزمالة في الدراسات العامة
درجة البكلوريوس	BA (Bachelor of Arts)	البكالوريوس في الآداب
	BFA (Bachelor of Fine Arts)	البكالوريوس في الفنون الجميلة
	BSc (Bachelor of Science)	البكالوريوس في العلوم
	BBus (Bachelor of Business)	البكالوريوس في الادارة
	BVSc (Bachelor of Veterinary Science)	البكالوريوس في العلوم البيطرية
	B Eng (Bachelor of Engineering)	البكالوريوس في الهندسة
	BM BS (Bachelor of Medicine and Surgery)	البكلوريوس في الطب والجراحة
	BBA (Bachelor of Business Administration)	البكالوريوس في إدارة الأعمال
درجة الماجستير	MA (Master of Arts)	الماجستير في الآداب
	MSc (Master of Science)	الماجستير في العلوم
	M.Div (Master of Divinity)	الماجستير في اللاهوت
	MPIA (Master of Public and International Affairs)	الماجستير في الشؤون العامة والدولية
	MAS (Master of Applied Statistics)	الماجستير في الإحصاء التطبيقي
	MMus (Master of Music)	الماجستير في الموسيقى
	M.J (Master of Journalism)	الماجستير في الصحافة
	M.Des. (Master of Design)	الماجستير في التصميم
درجة الليسانس	LDS (Licentiate in Dental Surgery)	الليسانس في جراحة الأسنان
	JCL (Licentiate in Canon Law)	الليسانس في القانون الكنسي
درجة التخصص	Ed.S. (Education Specialist)	اخصائي في التعليم
	SCIP (Specialist in Clinical Psychology)	اخصائي في علم النفس العيادي
درجة اللوجستي	CPL (Certified Professional Logistician)	خبير لوجستي محترف معتمد

درجة الهندسة	Ch.E. (Chemical Engineer)	الهندسة الكيميائية
	C.E. (Civil Engineer)	الهندسة المدنية
	E.E. (Electrical Engineer)	الهندسة الكهربائية
	Env.E. (Environmental Engineer)	الهندسة البيئية
	Sys.E. (Systems Engineer)	هندسة النُظُم
	Nucl. E. (Nuclear Engineer)	الهندسة النووية
درجة الدكتوراه المهنية	ND (Doctor of Naturopathic Medicine)	دكتور في الطب الطبيعي
	D. C. (Doctor of Chiropractic)	دكتور في العلاج بتقويم العمود الفقري
	Au.D. (Doctor of Audiology)	دكتور في السمعيات
	PharmD (Doctor of Pharmacy)	دكتور في الصيدلة
	P. Th. D. (Doctor of Pastoral Theology)	دكتور في اللاهوت الرعوي
	D. Th. P (Doctor of Practical Theology)	دكتور في اللاهوت العملي
	Ed.D (Doctor of Education)	الدكتوراه في التربية
	DProf (Doctor of Professional Studies)	الدكتوراه في الدراسات المهنية
درجة الدكتوراه البحثية (الأكاديمية)	Ph.D (Doctor of Philosophy)	الدكتوراه في الفلسفة
	DSc or ScD (Doctor of Science)	الدكتوراه في العلوم
	J.C.D. (Doctor of Canon Law)	الدكتور في القانون الكنسي
	DTech (Doctor of Technology)	الدكتور في التكنولوجيا
	J.S.D. (Doctor of Juridical Science)	الدكتور في العلوم القانونية
	LL.D (Doctor of Laws)	الدكتوراه في القانون
	DPM (Doctor of Project Management)	الدكتوراه في إدارة المشاريع
	DSocSci (Doctor of Social Science)	الدكتوراه في العلوم الاجتماعية

يمكن لاختصارات الدرجات أن تضع مؤشراً على مستوى المؤهل سواء قبل أو بعد إشارة الكلية أو التخصص، وذلك اعتماداً على المؤسسة. على سبيل المثال، يرمز كل من DSc و ScD إلى درجة الدكتوراه (العليا) في العلوم. قد تختلف الاختصارات أيضاً بين المؤسسات، على سبيل المثال، يرمز كل من BS و BSc إلى "بكالوريوس العلوم"، وهناك جهود كبيرة لتوحيد اختصارات الدرجات العلمية مثل تلك المستخدمة من قبل رابطة جامعات الكومينويلث (ACU) حيث يستخدم أعضاء الرابطة قائمة قياسية بالاختصارات؛ وعلى الرغم من ذلك، إلا أنّه لا تزال هناك بعض الاختلافات في الممارسة العملية، وأبرزها هو استخدام الاختصارات اللاتينية "Oxon" و "Cantab" لجامعات أكسفورد وكامبريدج، والتي حلت محلها اللغة الإنجليزية (قليلة الاستخدام) "Oxf" و "Camb" . بالنسبة إلى جامعات دول الكومينويلث المختلفة والتي تشترك في نفس الاسم،

مثل جامعة يورك في كندا وجامعة يورك في المملكة المتحدة، تم اعتماد اتفاقية يتم فيها تضـــمين اختصار الدولة مع الأحرف واسم الجامعة. في هذا المثال، يتم استخدام "York (Can.)" و " York (UK)" بشكل شائع للإشارة إلى الدرجات العلمية التي تمنحها الجامعات المعنية.

بالإضـافة إلى ذلك، تم مضـاعفة الأحرف مثل .LL.B، .LL.M، LL.D. لأن هذه الدرجات لدراسـة عدد من القوانين وليس قانون واحد. يشـير الحرف المضـاعف إلى صـيغة الجمع اللاتينية legum بدلاً من التشـريع المفرد. يمكن أن تكون اختصـارات الدرجة أيضـاً ظرفية كما في حالة الدرجة الاكاديمية في الجراحة. تم اشـتقاق كل من " Ch. B" و " Ch. M" من الكلمة اللاتينية " chiruguriae" والتي تشير إلى نظام جامعي على غرار النماذج الاسكتلندية. كما أنَّ مزج مصطلح " M.B" بمصـطلح " Ch. B" نتج عن الحاجة إلى تخريج الطلاب في الوقت من العام المخصـص لطقوس التخرج، ولكن تمت الموافقة على عدم القدرة القانونية على منح درجة " M.B" من قبل من قبل الهيئات التنظيمية المهنية. وهكذا تم منح درجة " Ch. B" بداية الأمر، ومن ثم، تم منح درجة " M.B" في فترة لاحقة بدون عقد حفل التخرج.

1.4 أمثلة على الدرجات:

درجة البكلوريوس:

عادة ما تكون درجة البكالوريوس عبارة عن درجة جامعية تُمنح لدورة أو تخصص يستمر بشـكل عام لمدة ثلاث أو أربع سـنوات، أو في بعض الحالات والبلدان، خمس أو سـت سـنوات. قد تكون أيضـــاً اســـماً لدرجة دخول الدراســـات العليا مثل بكالوريوس القانون المدني أو بكالوريوس الموسـيقى أو بكالوريوس الفلسـفة. تنقسـم درجة البكالوريوس في جميع أنحاء العالم إلى ثلاث فئات وهي النظام الأمريكي والنظام البريطاني المتبع في جميع دول الكومنولث تقريباً والنظام الأوروبي القاري.

درجة الماجستير:

توفر درجة الماجسـتير درجة إتقان أو نظرة عامة عالية المسـتوى على مجال الدراسـة ذي الصلة أو مجال الممارسة المهنية. يمتلك خريجو درجة الماجستير مجموعة من المهارات الأكاديمية والمهنية، بما في ذلك المعرفة المتقدمة لهيئة متخصـصـة للمحتويات النظرية والتطبيقية، بالاضـافة إلى مهارات عالية المســتوى في التحليل والتقييم النقدي و / أو التطبيق المهني، فضـــلاً عن القدرة على حل المشكلات المعقدة والتفكير بشكل صارم ومستقل في التخصص قيد الدراسة.

درجات الماجستير في الآداب والماجستير في العلوم هي أنواع الدرجات الأساسية في معظم المواد، وقد تكون قائمة من خلال دراسـة مقررات دراسـية، أو عبر المشـاركة في البحث، أو بشـكل نموذجي، مزيجـاً من الاثنين. قد تكون هنـاك حـاجـة إلى أطروحـة، اعتمـاداً على البرنـامج. هنـاك درجات مختلفة من نفس المستوى مثل درجات الهندسة التي لها أسماء مختلفة لأسباب تاريخية.

كما أنَّ هناك مجموعة من المسارات التي تؤدي إلى الحصول على الدرجة، مع تسجيل في برنامج يستند إلى دليل على القدرة على إجراء دراسات درجة أعلى في المجال المقترح. عادة ما يتم تقديم درجة الماجستير على مستوى الدراسات العليا، على الرغم من تقديمها أيضاً في بعض الحالات كدرجة جامعية. تنص بعض البرامج الجامعية على درجة البكالوريوس والماجستير المشتركة بعد أربع أو خمس سنوات.

درجة الدكتوراه:

الدكتوراه هي درجة أكاديمية تمثل في معظم البلدان أعلى مستوى من الدراسة أو البحث الرسمي في مجال معين؛ كما إنها تشير في بعض البلدان أيضاً إلى فئة من الدرجات التي تؤهل حاملها لمزاولة مهنة معينة مثل القانون أو الطب. أفضل مثال معروف لدرجة الدكتوراه هي الدكتوراه في الفلسفة، بينما تشمل الأمثلة الأخيرة درجة دكتوراه في الطب من الولايات المتحدة والدكتوراه المهنية الهولندية في الهندسة.

في بعض البلدان، يُشار إلى أعلى درجة في مجال معين على أنها درجة نهائية، على الرغم من أن هذه ليست حالة عالمية بأي حال من الأحوال. تختلف الممارسة من بلد إلى آخر، ويتم التمييز أحياناً بين الدرجات المهنية النهائية) مثل درجة الدكتوراه في القانون في الولايات المتحدة، والدرجات البحثية النهائية مثل درجات "الدكتوراه في القانون" و "الدكتوراه في علوم التشريع". هناك أربعة أنواع من درجة الدكتوراه وهي على النحو التالي:

- الدكتوراه البحثية.
- الدكتوراه المهنية.
- الدكتوراه العليا.
- الدكتوراه الفخرية.

تُمنح الدكتوراه البحثية تقديراً لإتقان طرق البحث والبحث الأكاديمي الذي يمكن نشره بشكل مثالي في مجلة أكاديمية خاضعة لاستعراض الأقران. يتم تقييمها من خلال تقديم الاطروحة والدفاع عنها. تعتبر أشهر درجة معروفة من هذا النوع هي درجة الدكتوراه في الفلسفة (PhD / DPhil) الممنوحة في جميع أنحاء العالم، ولكن هناك درجات أخرى تشمل الدرجات الأمريكية في الهندسة (DEng) والدكتوراه في التربية (EdD)، ودكتوراه الهندسة في المملكة المتحدة (EngD) والدرجة الألمانية دكتور ريروم ناتشوراليوم [113](Dr.rer.nat.).

يختلف الحد الأدنى من الوقت المطلوب للحصول على الدكتوراه حسب الدولة ويمكن أن يصل إلى ثلاث سنوات، باستثناء المدة الدراسية المخصصة لدراسات البكالوريوس والماجستير. ومع ذلك، يمكن أن يستغرق بعض المرشحين مدة زمنية تستغرق من خمس إلى عشر سنوات حتى الانتهاء من دراسة درجة الدكتوراه. متوسط عدد سنوات استكمال درجة الدكتوراه لجميع المجالات

[113] درجة الدكتوراه الأكاديمية Doctor rerum naturalium التي تمنحها الجامعات في بعض البلدان الناطقة بالألمانية لخريجي الرياضيات والفيزياء والكيمياء والبيولوجيا والجيولوجيا وعلوم الكمبيوتر والصيدلة والعلوم الطبيعية الأخرى والمجالات المماثلة.

في الولايات المتحدة هو سبع سنوات. كان يُطلب من المتقدمين للحصول على درجة الدكتوراه سابقاً الحصول على درجة الماجستير إلا أن عدداً قليلاً من الجامعات تقبل المتقدمين لدرجة الدكتوراه فيها دون اشتراط درجة الماجستير. في هذه الحالة، يُتوقع أن يكون الطالب قد أتقن المواد المشمولة في درجة الماجستير على الرغم من أن الطالب نفسه لا يحمل درجة الماجستير رسمياً.

تُمنح الدكتوراه المهنية في مجالات معينة حيث لا يشارك معظم حاملي الدرجة العلمية بشكل أساسي في البحث العلمي، بل في ممارسة مهنة مثل القانون أو الطب أو الصيدلة أو الموسيقى أو اللاهوت. ومن الأمثلة على ذلك الدرجات الأمريكية لدكتوراه في الطب (MD) ودكتوراه في القانون (JD) ، والدكتوراه المهنية الهولندية في الهندسة (PDEng) ، والدكتوراه في طب الأسنان التشيكية (.MDDr) والدكتوراه في الطب البيطري.(.MVDr) .

يستخدم مصطلح الدكتوراه المهنية أيضاً للإشارة إلى الدكتوراه البحثية مع التركيز على البحث التطبيقي أو البحث المستخدم للأغراض المهنية. من بين أمور أخرى، تشمل هذه درجات الدكتوراه في اللاهوت العملي(DPT) ، والدكتوراه في إدارة الأعمال (DBA) والدكتوراه في الدراسات المهنية (DPS) في الولايات المتحدة أو DProf في المملكة المتحدة، والدكتوراه في التربية (EdD) ، والدكتوراه في العلوم في العلاج الطبيعي (DSc or DScPT) وبعض الدرجات المهنية في مختلف المجالات المهنية المحددة.

تم منح درجة الدكتوراه العليا في عدد من البلدان مثل المملكة المتحدة وأيرلندا وبعض الدول الاسكندنافية ودول الكومنولث أو دول الاتحاد السوفياتي السابق، وتعتبر درجة الدكتوراه العليا درجة بحثية وتُمنح على أساس مجموعة من الأبحاث المنشورة المقدمة رسمياً على مستوى عالٍ جداً. تشمل الأمثلة الدكتوراه في العلوم (DSc / ScD) والدكتوراه في الآداب (DLitt / LittD) الموجودة في المملكة المتحدة وأيرلندا وبعض دول الكومنولث، وبعض شهادات الدكتوراه النرويجية الأقدم مثل .dr.techn (الدكتوراه في التكنولوجيا) والدكتورأغريك. (الدكتوراه في الزراعة)، والدكتوراه الدنماركية (الدكتوراه في اللاهوت). يُنظر أحياناً إلى مؤهل ما بعد الدكتوراه "التأهيل" الألماني على أنه ينتمي إلى هذه الفئة، على الرغم من أن التأهيل، بالمعنى الدقيق للكلمة، ليس درجة أكاديمية، بل هو رخصة مهنية للتدريس في جامعة ألمانية.

تُمنح الدكتوراه الفخرية عندما ترغب إحدى الجامعات في الاعتراف رسمياً بمساهمات الفرد في مجال معين أو اعترافها بالجهود الخيرية التي قدمها. تُمنح درجة الدكتوراه الفخرية (الدكتوراه الشرفية) عندما تتنازل الجامعة عن المتطلبات الرسمية المعتادة لمنح الدرجة. بهذا المعنى، لا يتم الحصول على الدكتوراه الفخرية بنفس طريقة الحصول على المؤهلات الأخرى.

التمرين 1:

هل يمكنك تحديد نقاط القوة والضعف في نظام المؤهلات المختلفة الموصوف أعلاه؟

كما سيتضح من المناقشات أعلاه، هناك تنوع كبير في التسميات والهياكل الأساسية لمنح الدرجات العلمية من بلد إلى آخر. يلخص المربع أدناه بعض الاختلافات ويقدم لك مزيداً من القراءة حول أنظمة الدولة الفردية

المربع 2: بعض الأمثلة على أنظمة الشهادات حسب الدولة

استراليا	يوجد في النمسا حالياً نظامان متوازيان للدرجات الأكاديمية: •نظام الدورتين التقليدي من Magister / Diplom تتبعه الدكتوراه، و •نظام الدورات الثلاث للبكالوريوس والماجستير والدكتوراه على النحو المحدد في عملية بولونيا. مع استثناءات قليلة، سيتم التخلص التدريجي من نظام الدرجات المكون من دورتين بحلول عام 2010 http://en.wikipedia.org/wiki/Academic_degree - cite_note-8 ومع ذلك، تم الحفاظ على بعض تسميات الدرجات العلمية المعمول بها، مما يسمح للجامعات بمنح درجتي "Diplom-Ingenieur " و "Magister " لخريجي برنامج الماجستير ذي الطراز الجديد. المصدر الأساسي: كاسباروسفسكي و وادساك (2004). التعليم العالي في النمسا. الطبعة الثانية. فيينا: الوزارة الاتحادية للتعليم والعلوم والثقافة، النمسا.
البرازيل	عادةً ما يتخرج طلاب البكالوريوس في البرازيل في الجامعات البرازيلية إما بدرجة Bacharel (ما يعادل البكالوريوس الأمريكي أو البكالوريوس) أو بدرجة مهنية (على غرار الدبلوم الألماني القديم). تُمنح درجات باشاريل (البكلوريوس) في معظم مجالات الدراسة في الفنون أو العلوم الإنسانية أو العلوم الاجتماعية أو الرياضيات أو العلوم الطبيعية وتستغرق عادةً أربع سنوات لإكمالها مع بعض الاستثناءات على سبيل المثال برنامج البكلوريوس في القانون. تُمنح الدرجات المهنية في المهن التي تنظمها الدولة مثل الهندسة والصيدلة وطب الأسنان ويتم تسميتها على اسم المهنة نفسها، على سبيل المثال. درجة Engenheiro (مهندس) أو Arquiteto (مهندس معماري) أو) Médico طبيب / جراح. بالإضافة إلى شهادة Bacharel القياسية والدرجات المهنية، تقدم الجامعات البرازيلية أيضاً درجة (الترخيص[114]) Licenciatura، المتاحة للطلاب الذين يرغبون في التأهل كمعلمين في المدارس. تمنح درجة Licenciatura في الغالب في الرياضيات والعلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية، ويعتبر الأفراد الذين يحملون إما درجة Bacharel أو دبلوم مهني أو Licenciatura مؤهلون للقبول في دورات الدراسات العليا التي تؤدي إلى الحصول على درجات الماجستير أو الدكتوراه المتقدمة. تُصنف درجات الماجستير إلى درجات ماجستير أكاديمية أو درجات ماجستير مهنية وتعكس العناوين مجال الدراسة. يتم استخدام ممارسة مماثلة في منح وتسمية درجة الدكتوراه.

[114] الترخيص هو درجة مشابهة لدرجة الماجستير التي تمنحها الجامعات البابوية والجامعات في بعض دول الاتحاد الأوروبي وأمريكا اللاتينية. يستخدم المصطلح أيضاً للشخص الذي يحمل هذه الدرجة

	أخيراً، لا يزال عدد قليل من الجامعات البرازيلية، وعلى الأخص الجامعات الحكومية في ولاية ساو باولو، يمنح لقب[115] Livre-Docente الذي يحظى بمكانة أعلى من درجة الدكتوراه. المصدر الأساسي: شوارتزمان، س. (1991). "مستقبل التعليم العالي في البرازيل"، ورقة مقدمة في التعليم العالي في أمريكا اللاتينية: آفاق التغيير والإصلاح في التسعينيات، المؤتمر الدولي السادس عشر، جمعية دراسات أمريكا اللاتينية، واشنطن، 4-6 نيسان 1991، تم الوصول إليه في 14 نوفمبر 2008.
تشيلي	في تشيلي، قد يختار الطلاب أن يكونوا "Profesionales " (محترفين) أو "Técnicos" (تقنيين). بعد الانتهاء من المدرسة الثانوية، يمكن للطلاب متابعة الدراسات المهنية أو التقنية في الجامعات أو المدارس الفنية، ولا يتم منح الدرجات الأكاديمية إلا من قبل الجامعات وأكاديميات الجيش. عموماً، تتطلب المهن التقليدية درجة أكاديمية، ولكن هناك العديد من المهن التي لا تتطلب درجة أكاديمية لأنه تم تصورها على أنها "مهنية" بحتة وليست أكاديمية. فيما يلي قائمة بالمؤهلات الممنوحة في تشيلي: • "Licenciado" مشابهة لدرجة البكالوريوس ولكنها تتطلب ثمانية فصول دراسية على الأقل تتعلق بالمواد التي تشكل جزءاً من التخصص. يعتبر الحصول على هذه الدرجة كافياً للشروع في مهنة أكاديمية ولكن ليس لغرض البدء بلممارسة المهنية. من أجل الممارسة، يلزم سنة أو سنتين إضافيتين للحصول على كل من اللقب المهني والماجستير. • "الماجيستر" هو ما يعادل درجة الماجستير في البلدان الناطقة باللغة الإنجليزية. • "Doctorado" هو ما يعادل الدكتوراه. لا يوجد تصنيفات منفصلة للدكتوراه المهنية في تشيلي. المصدر الأساسي: قسم التعليم العالي (2005)، التعليم العالي في تشيلي: نحو تطبيق الجودة، سانتياغو: وزارة التعليم، تشيلي، تم الوصول إليه في 14 تشرين الثاني 2008.
كولومبيا	يشبه نظام الدرجات في كولومبيا النموذج الأمريكي. بعد الانتهاء من المدرسة الثانوية أو "البكالوريا"، يكون لدى الطلاب خياران. الأول يسمى "المهني" وهو مشابه لدرجة البكالوريوس التي تتطلب من تسعة إلى أحد عشر فصلاً دراسياً، والثاني هو "Técnico" وهو عبارة عن ثلاث سنوات من الدراسة ويهيئ الطالب للعمل الفني أو الميكانيكي، على غرار درجة الزمالة الممنوحة في الولايات المتحدة التعليم الرسمي بعد مستوى البكالوريوس هو درجة الماجستير بعنوان "Magíster" ودرجة الدكتوراه المعروفة باسم "Doctorado". يمكن للطلاب أيضاً الحصول على درجة متخصصة، "تخصص"، بعد درجة البكالوريوس بدلاً من مسارات الماجستير والدكتوراه الأكثر رسمية. في كولومبيا، يمكن للطالب الذهاب مباشرة إلى "Doctorado" دون الحاجة إلى أخذ "Magister" أو "Especialización". المصدر الأساسي: كولومبيا للتعليم العالي، في http://www.wes.org/ca/wedb/columbia/cohigher.htm تم الوصول إليه في 14 تشرين الثاني 2008.

[115] ترخيص التدريس (LD) هو عنوان ممنوح في البرازيل من قبل مؤسسة للتعليم العالي، من خلال مسابقة عامة مفتوحة فقط لحاملي درجة الدكتوراه (تم منحه في 11 أيلول 1976)، والتي تشهد على جودة عالية في التدريس والبحث.

بريطانيا وويلز	تعتبر الدرجة الأولى القياسية في إنجلترا وويلز هي درجة البكالوريوس مع مرتبة الشرف (مثل بكالوريوس (مع مرتبة الشرف) لموضوعات الفنون، بكالوريوس (مع مرتبة الشرف) في الهندسة وبكالوريوس العلوم (مع مرتبة الشرف). عادةً ما يتم تصنيف درجات مرتبة الشرف وفقاً لواحد من أربع درجات: • مرتبة الشرف الأولى • مرتبة الشرف الثانية، وتنقسم إلى: o القسم العلوي، أو الثاني العلوي (2: 1) o التقسيم السفلي أو الثاني السفلي (2: 2) • مرتبة الشرف الثالثة يمكن للطلاب الذين لا يحققون معيار منح الشرف أن يحصلوا على درجة عادية أو درجة النجاح، دون مرتبة الشرف. يدرس بعض الطلاب درجة ماجستير متكاملة لا تزال درجة أولى. في المملكة المتحدة، فيما مضى، كانت مدة الحصول على درجة الماجستير في الهندسة MEng هي 4 سنوات، على وجه الخصوص، أصبحت الدرجة الأولى القياسية في الهندسة في أفضل جامعات المملكة المتحدة، لتحل محل شهادة BEng القديمة لمدة 3 سنوات. نظراً للتخصص السابق في التعليم، قد تستغرق درجة الماجستير عاماً واحداً فقط من الدراسة بدوام كامل، والمقدار المعتاد للوقت الذي يقضيه العمل للحصول على درجة الدكتوراه هو ثلاث سنوات بدوام كامل. لذلك، في حين أن مقدار الوقت المعتاد الذي يقضيه الطالب في الدراسة من مستوى البكالوريوس حتى الدكتوراه في الولايات المتحدة تسع سنوات، يستغرق سبع سنوات فقط في المملكة المتحدة، وقد تكون ست سنوات فقط، نظراً لأن درجة الماجستير ليست دائماً شرطاً مسبقاً للشروع في الحصول على درجة الدكتوراه. في الآونة الأخيرة، كان هناك ارتفاع كبير في عدد الدورات التي تقدم "دبلومات الدراسات العليا"، غالباً في مواضيع محددة للغاية وذات صلة بالمهنة. تقدم العديد من المؤسسات (مثل الجامعة المفتوحة) هذه الدورات على مدار عام، مع سنة إضافية مطلوبة لمنح درجة الماجستير. تعود شعبية هذه الدورات، جزئياً، إلى المتطلبات التشريعية لإثبات الكفاءة الإدارية في الوظائف ذات الصلة بالقطاع العام. يمكن منح الدرجة التأسيسية لإكمال سنتين من الدراسة في ما هو عادة تخصص مهني. يمكن مقارنة الدرجة التأسيسية بدرجة المنتسبين في الولايات المتحدة، ويمكن أن تمنحها جامعة أو كلية للتعليم العالي. المصدر الأساسي: http://www.hero.ac.uk/uk/studying/education_and_qualifications_in_the_uk
أوربا	تهدف عملية بولونيا إلى إنشاء منطقة التعليم العالي الأوروبية بحلول عام 2010، حيث يمكن للطلاب الاختيار من بين مجموعة واسعة وشفافة من الدورات عالية الجودة والاستفادة من إجراءات التعرف

	السلس. أطلق إعلان بولونيا الصادر في حزيران 1999 سلسلة من الإصلاحات اللازمة لجعل التعليم العالي الأوروبي أكثر توافقاً وقابلية للمقارنة وأكثر تنافسية وجاذبية للأوروبيين وللطلاب والباحثين من القارات الأخرى. كانت هناك حاجة إلى الإصلاح في ذلك الوقت، ولا تزال هناك حاجة إلى الإصلاح اليوم إذا أرادت أوروبا أن تضاهي أداء أفضل الأنظمة أداءً في العالم، ولا سيما الولايات المتحدة وآسيا. تتمثل الأولويات الثلاث لعملية بولونيا بإدخال نظام الدورات الثلاث (بكالوريوس / ماجستير / دكتوراه)، وضمان الجودة والاعتراف بالمؤهلات وفترات الدراسة. المصدر الأساسي: - http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm - http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna_en.html
فرنسا	في الجامعات الفرنسية، كانت الدرجة الأولى هي البكالوريا (اكتملت بعد المدرسة الثانوية)، ثم دبلوم الدراسات الجامعية العامة لمدة عامين (DEUG General Academic Studies) أو الدرجة الأولى (التعليم الجامعي)، ثم الترخيص لمدة عام واحد، الماجستير لمدة عام واحد (درجة الماجستير)، وهما المكونان للدورة الثانية (التعليم العالي)، وعام واحد أو عامين لدراسة دبلوم الدراسات الخاصة (DEA)، ودرجة الدراسات الخاصة والدكتوراه لمدة ثلاث سنوات، وهي تشكل دورة troisième (التعليم بعد التخرج). مع انطلاق عملية بولونيا، أصبح النظام الآن أبسط بكثير: البكالوريا (المستويات A)، والترخيص (= البكالوريوس)، والماجستير (درجة جديدة مدتها سنتان تدمج الماجستير و DEA)، والدكتوراه. يُعرف هذا باسم نظام "LMD" والذي يعني ترخيص ماجستير ودكتوراه. المصدر الأساسي: التعليم العالي في فرنسا (2005). متاح عبر الرابط التالي - http://www.univ-rennes1.fr/English
ألمانيا	تقليدياً في ألمانيا، يتخرج الطلاب بعد أربع إلى ست سنوات إما بدرجة ماجستير أرتيوم في العلوم الاجتماعية، والعلوم الإنسانية، واللغويات والفنون أو بدرجة دبلوم في العلوم الطبيعية، والاقتصاد، وإدارة الأعمال، والهندسة. كانت هذه الدرجات العلمية الأولى، وفي الوقت نفسه، أعلى لقب أكاديمي (باستثناء درجة الدكتوراه) في العديد من التخصصات قبل استبدالها التدريجي بدرجات أخرى مستوحاة من نظام التعليم الأنجلو ساكسوني. من مستوى الدراسة الأكاديمية، يجب اعتبار الماجيستير أو الدبلوم معادلاً لدرجة الماجستير. يعد امتحان ستاتسيكسامين Staatsexamen [116]نوعاً خاصاً من الاختبارات ولا يعتبر درجة أكاديمية، ولكنه امتحان ترخيص حكومي يجب على الأطباء والمعلمين والمحامين والقضاة والمدعين العامين والصيادلة اجتيازه لممارسة المهنة في المستقبل. كان أول امتحان ستاتسيكسامين ذو مستوى يماثل درجة الماجستير.

[116] اختبار Staatsexamen هو امتحان ترخيص حكومي ألماني يجب أن يجتازه الأطباء والمعلمون والصيادلة وكيميائيو الأغذية والمعالجون النفسيون والقانونيون وكذلك المساحون للعمل في مهنتهم.

	منذ عام 1999، تم اســـتبدال الدرجات التقليدية تدريجياً بدرجات البكالوريوس (Bakkalaureus) والماجستير (نتيجة لعملية بولونيا)، ويطلب من الجامعات إجراء الانتقال بحلول نهاية عام 2007. تصدر الدكتوراه بأسماء متنوعة، حسب الكلية: على ســبيل المثال Doktor der Naturwissenschaften (دكتور في العلوم الطبيعية)؛ Doktor der Rechtswissenschaften (دكـتـور فـي الـقـانـون) ؛ Doktor der medizinischen Wissenschaft (دكتور في الطب) ؛ و Doktor der Philosophie (دكتور في الفلسـفة). غالباً ما يتم ســرد العديد من درجات الدكتوراه والدكتوراه الفخرية وحتى اســتخدامها في أشــكال العناوين في البلدان الناطقة بالألمانية. يمكن لطالب دبلوم (من جامعة) أو ماجســتير أو ســتاتســيكســامين التقدم إلى الدكتوراه. كما تعتبر ترقية الدكتوراه (على ســبيل المثال "Dr.rer. nat " و "Dr.phil" وغيرهما) تعادل درجة الدكتوراه وبالتالي فهي أعلى درجة أكاديمية يتم تحقيقها. يعتبر التأهيل في بعض الأحيان درجة علمية وهو توجه خاطئ عموماً، اذ يعتبر التأهيل مؤهلاً أكاديمياً يسـمح بمزيد من المصـادقة على التدريس والبحث بعد الدكتوراه، ويتم الحصـول عليه عن طريق كتابة أطروحة ثانية هي أطروحة التأهيل [117] (Habilitationsschrift) أو تقديم مجموعة من منشـــورات يكون فيها الباحث هو المؤلف الأول وذلك في موضوع متقدم. المصدر الأساسي: - http://www.hochschulkompass.de تم الوصول إليه في 14 تشرين الثاني (نوفمبر) 2008.
إيطاليا	في إيطاليا، يمكن التسـجيل في إحدى الجامعات بعد الحصـول على شـهادة الثانوية العامة، والتي تسـمى دبلومة ماتوريتا التي يتم الحصول عليها في سن 19. بعد الحصول على الدبلوم، يمكن للمرء أن يلتحق بالجامعة باختيار أي كلية (مثل الفيزياء والطب والكيمياء والهندســـة، هندســـة معمارية). تقدم جميع الكليات اليوم تقريباً درجتين أكاديميتين. يتم الحصول على الدرجة الأولى (تسمى laurea triennale) بعد 3 سـنوات من الدراسـة وتقديم أطروحة قصـيرة حول موضـوع واحد. يمكن الحصـول على الدرجة الثانية (تسمى laurea Specialistica / Magistrale) بعد سنتين إضافيتين من الدراسة والتخصص (مثل فيزياء الجسيمات والهندسة النووية). يتضمن laurea magistrale بعض الأبحاث الأكاديمية أو تدريباً داخلياً في شــركة خاصــة. بدلاً من ذلك، بعد الحصــول على laurea triennale و laurea magistrale، يمكن للمرء أن يحضــر ما يســمى الماجســتير، (الماجســتير من المســتوى الأول بعد laurea triennale ؛ الماجستير من المستوى الثاني بعد laurea magistrale). تعتمد Dottorato di ricerca (تعادل درجة الدكتوراه) بشكل أساسي على الأبحاث. المصدر الأساسي: هيكل نظام التعليم في إيطاليا، دليل التعليم الأوروبي، في - http://www.euroeducation.net

[117] أطروحة التأهيل هي عمل علمي مكتوب. يتم تقديم أطروحة التأهيل بشكل عام كجزء من التأهيل للحصول على رخصة تدريس (عادة أستاذية) في جامعة علمية.

اليابان	يشـــمل التعليم بعد الثانوي الكليات الإعدادية وكلية التكنولوجيا والجامعات. تعتبر درجة البكالوريوس عبارة عن دورة تدريبية مدتها أربع سنوات على الرغم من وجود برنامج مدته ست سنوات يؤدي إلى الحصول على درجة مهنية. عند الانتهاء من البكالوريوس، يمكن للطلاب اختيار الاستمرار في مستوى الماجستير وبعد ذلك إلى مستوى الدكتوراه. المصـدر الأسـاسـي: أوربا (2005) التعليم العالي في اليابان - دمج الجامعات الوطنية وتطوير القطاع الخاص في الجامعات، متاح عبر الرابط التالي: - http://www.tr.emb-japan.go.jp/T_04/Education.pdf
روســـــيـــا وأوكـرانـيـا وبـعـض دول الاتـــحـــاد الســـوفيـاتي الســـابــق الأخرى	تقوم الجمهوريات في روسيا وأوكرانيا وبعض جمهوريات الاتحاد السوفياتي السابقة الأخرى، بالتمييز بشدة بين الدرجات الأكاديمية التعليمية والدرجات الأكاديمية المرتبطة بالبحث العلمي. تُمنح الدرجات العلمية بعد الانتهاء من التعليم الجامعي. هناك عدة مستويات تعليمية يجب على المرء أن يختارها بين السنة الثانية والثالثة من الدراسة. • درجة البكالوريوس - عادة ما تستغرق 4 سنوات من التعليم الجامعي. • تُمنح درجة التخصص بعد 5 سنوات من الكلية (4 + 1) • تُمنح درجة الماجستير بعد 6 سنوات من الدراسة الجامعية (4 + 2) عادة ما تتضمن درجات الاختصاص أو الماجيستير درجة البكالوريوس ولكن يتم ذكر درجة عالية فقط في الدبلوم النهائي. تتطلب درجات الاختصـــاص والبكالوريوس إجراء امتحانات الحالة النهائية والعمل الكتابي على التطبيق العملي للمهارات المدروسة أو أطروحة البحث وتعادل تقريباً درجة الماجستير. يسمى أعلى مؤهل أكاديمي، معادل لدرجة الدكتوراه في الولايات المتحدة "مرشح ... علوم" على سبيل المثال، مرشـح العلوم الهندسـية، أو مرشـح العلوم التاريخية). أقل بقليل مما ورد أعلاه هو دكتوراه في العلوم. المصدر الأساسي: هيكل نظام التعليم في روسيا، دليل التعليم الأوروبي، متاح عبر الرابط التالي: - http://www.euroeducation.net
اسكتلندا	الدرجة الأولى القياسـية في اسـكتلندا هي إما ماجسـتير في الآداب (في أربع جامعات قديمة في أبردين، وسـانت أندروز، وادنبره، ودندي)، وبكالوريوس في الآداب، للفنون والعلوم الإنسـانية، أو بكالوريوس في العلوم الطبيعية والاجتماعية والمواد العلمية. يمكن إما أن تدرس هذه البرامج على المستوى العام أو مرتبة الشـرف. تسـتغرق الدرجة العامة (ماجسـتير أو بكالوريوس) ثلاث سـنوات لإكمالها، وتسـتغرق درجة مرتبة الشرف (ماجستير أو بكالوريوس مع مرتبة الشرف) أربع سنوات. يتم تصنيف مرتبة الشرف إلى ثلاث فئات: • مرتبة الشرف الأولى • مرتبة الشرف الثانية، مقسمة إلى o القسم الأول (2: 1) o القسم الثاني (2: 2) • مرتبة الشرف الثالثة

	يمكن للطلاب الذين يكملون جميع متطلبات الحصـــول على درجة الشـــرف ولكن لا يحصـــلون على الجدارة الكافية لمنحهم مرتبة الشرف الثالثة، أن يحصلوا على درجة خاصة. عادة ما يتم تعيين درجات الدراسات العليا في الآداب والعلوم الإنسانية على درجة الماجستير في الآداب (MLitt) ؛ في العلوم الطبيعية والاجتماعية، مثل ماجستير العلوم. عادة ما يتم تعيين درجة الماجستير في الفلسـفة (MPhil) أو الماجسـتير في البحث (MRes) على درجات البحث غير الدكتوراه. عادة ما يتم تعيين درجات الدكتوراه الأولى في أبحاث الدكتوراه في الآداب والعلوم والإنســـانيات على درجة الدكتوراه في الفلسفة. المصدر الأساسي: إطار عمل للتعليم العالي في اسكتلندا: مراجعة التعليم العالي، المرحلة 2، متاح عبر الرابط التالي: - http://www.scotland.gov.uk
سويسرا	قبل عملية بولونيا، نظراً لوجود ثلاث لغات رسمية في سويسرا (الألمانية والفرنسية والإيطالية)، كانت الشـهادات الجامعية مختلفة اعتماداً على اللغة. في الجامعات الناطقة بالفرنسية، كانت الدرجة الأكاديمية الأولى هي الترخيص: من 4 إلى 5 سـنوات من الدراســة، أي ما يعادل درجة الماجسـتير في المملكة المتحدة أو الولايات المتحدة. وكانت درجة الدراسـات العليا هي دبلومة الدراسـات المعتمدة وتسـتغرق سـنة أو سـنتين من الدراسـة، أي ما يعادل ماجسـتير الدراسـات المتقدمة. في الجامعات السـويسـرية الألمانية، كانت الدرجة الأولى تسمى Lizentiat، وهي درجة مدتها 4 سنوات، والثانية هي Diplom nach dem ersten akademischen Grad. في الجامعات الناطقة باللغة الإيطالية، كانت الدرجة الأولى تسمى ليسينزا، وهي درجة مدتها 4 سنوات، والدرجة الثانية هي ما بعد لوريا، والتي تستغرق من سـنة إلى سـنتين. درجة الدكتوراه هي المرحلة الأخيرة في جميع الجامعات وتتطلب مدة دراسـة تتراوح بين ثلاث إلى خمس سنوات حسب تخصص الدراسة. المصدر الأساسي: التعليم العالي في سويسرا، وهو متاح عبر الرابط التالي: - http://www.crus.ch
الـــولايـــات الـمـتـحـدة الأمريكية	في الولايات المتحدة، كان هناك نظام ثلاثي الدرجات للبكالوريوس والماجســتير والدكتوراه، مثل نظام المملكة المتحدة، ولكن نظام يتبع نمطاً مختلفاً قليلاً من الدراسة عن نظرائه الأوروبيين. في الولايات المتحدة، تعتمد معظم البرامج الأكاديمية القياســية على درجة البكالوريوس لمدة أربع ســنوات (غالباً بكالوريوس في الآداب، أو بكالوريوس في العلوم)، أو درجة الماجســتير لمدة عام أو عامين (غالباً ماجســتير في الآداب، أو ماجســتير في العلوم) وســنة أو ســنتين أخريين من الدورات الدراســية والبحث، وبلغت ذروتها في اختبارات شــاملة في مجال واحد أو أكثر، بالإضــافة إلى بعض الخبرة التدريسـية، ثم كتابة أطروحة للدكتوراه (معظمها غالباً دكتوراه في الفلسـفة أو أنواع أخرى مثل دكتوراه في التربية أو دكتوراه في علم النفس أو دكتوراه في اللاهوت). تقدم بعض المدارس، ومعظمها من الكليات المتوســطة وكليات المجتمع وبعض المدارس ذات الأربع سنوات، درجة الزمالة لمدة عامين كاملين من الدراسة، وغالباً ما يتم ذلك في مجالات ما قبل الاحتراف.

قد يكون هذا البرنامج مقدماً بشكل مستقل، أو يستخدم أحياناً كتحويل رصيد لإكمال درجة البكالوريوس لمدة أربع سنوات. في الولايات المتحدة، هناك أيضاً فئة أخرى من الدرجات العلمية تسمى "الدرجة المهنية الأولى". تم تصميم برنامج الشهادة هذا للممارسة المهنية في مختلف المجالات بدلاً من الاعتماد على المنحة الأكاديمية. تتطلب معظم برامج الدرجة المهنية درجة البكالوريوس السابقة للقبول (استثناء ملحوظ هو برنامج الدكتوراه في الصيدلة)، وبالتالي تمثل ما لا يقل عن خمس سنوات من الدراسة وما يصل إلى سبع أو ثماني سنوات في بعض الحالات. تقوم بعض المجالات مثل الفنون الجميلة أو الهندسة المعمارية أو اللاهوت بتسمية الدرجة المهنية الأولى بعد البكالوريوس، على أنها درجة ماجستير (على سبيل المثال، الماجستير في العلوم الجميلة والماجستير في اللاهوت) لأن معظم هذه الدرجات تتطلب على الأقل إكمال درجة البكالوريوس، أما بالنسبة للدرجات المهنية في الطب والقانون، فتعتبر درجات دكتوراه. المصدر الأساسي: إيكل بي دي، وكينغ، جي أي (2006). نظرة عامة على التعليم العالي في الولايات المتحدة - التنوع والوصول ودور سوق العمل، المجلس الأمريكي للتعليم، واشنطن العاصمة، تم الوصول إليه في 14 تشرين الثاني 2008.	

الجزء الثاني: تحويل الدرجات والاعتراف بها

القراءات المقترحة
مجلس أوروبا واليونسكو 1997
منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية 2005

2.1 التنسيق بين المؤسسات والاتفاقيات الأخرى

يعتبر الضغط الذي تم إنشاؤه لتعزيز الشفافية وقابلية التشغيل البيني لأنظمة التعليم العالي أحد الآثار الرئيسية للتدويل الذي لا يتم تقديره بشكل كامل في كثير من الأحيان، ويتولد هذا الضغط من خلال تبسيط هياكل الشهادات الوطنية وتطوير آليات جديدة للاعتراف بالدرجات والمؤهلات المكتسبة في مكان آخر. كان هذا التقارب أكثر وضوحاً في أوروبا حيث على أساس إعلان بولونيا الصادر في حزيران 1999 من قبل 29 وزيراً أوروبياً للتعليم، تم بذل جهود جادة لإنشاء منطقة التعليم العالي الأوروبية بحلول عام 2010.

تشمل العناصر الرئيسية لعملية بولونيا الجهود المبذولة لتعزيز قابلية المقارنة والتوافق بين هياكل درجات التعليم العالي والدرجات العلمية في أوروبا من أجل زيادة فرص العمل للخريجين الأوروبيين (البعثة الأوربية 2007). اقترح إعلان بولونيا اعتماد نظام لهياكل درجات أكاديمية يمكن قراءتها بسهولة وقابلة للمقارنة بناءً على هيكل درجة مشترك من دورتين. أضيفت الدكتوراه في عام 2003 في الاجتماع الوزاري في برلين مما يجعل الهيكل مؤلفاً من ثلاث مراحل. في الوقت نفسه، أقر إعلان بولونيا بالمبادئ الأساسية للاستقلالية والتنوع لمواجهة الانطباع بوجود دفعة نحو توحيد وأنمطة التعليم العالي الأوروبي. بدأ مشروع ضبط الهياكل التعليمية في أوروبا في عام 2000 بهدف ربط الأهداف السياسية لعملية بولونيا (ولاحقاً استراتيجية لشبونة) بقطاع التعليم العالي. مع مرور الوقت، تطورت عملية التوليف كعملية تعكس فكرة أن الجامعات لا ينبغي أن تبحث عن التوحيد في برامج شهاداتها أو أي نوع من المناهج الأوروبية الإلزامية الموحدة، وإنما الهدف ببساطة الوصول إلى عملية توحيد للنقاط المرجعية والتقارب والفهم المشترك.

http://tuning.unideusto.org/tuningeu

يوفر نهج التوليف منهجية لفهم المناهج وجعلها قابلة للمقارنة. تم تمييز خمسة خطوط نهج لتنظيم مناقشات التعليم العالي في المجالات الدراسية:

1. الكفاءات العامة (الأكاديمية العامة).
2. الكفاءات الخاصة بالموضوع قيد الدراسة.
3. دور النظام الأوروبي بتحويل وتراكم الرصيد (ECTS) كنظام تراكم[118].
4. مناهج التعلم والتعليم والتقييم.

[118] يعد نظام تحويل الرصيد الأوروبي والتراكم (ECTS) أداة من أدوات منطقة التعليم العالي الأوروبية لجعل الدراسات والدورات أكثر شفافية؛ فهو يساعد الطلاب على التنقل بين البلدان والاعتراف بمؤهلاتهم الأكاديمية وفترات الدراسة في الخارج.

5. دور تحســـين الجودة في العملية التعليمية (التأكيد على النظم القائمة على ثقافة الجودة المؤسسية الداخلية).

كان كل من اليونســكو ومجلس أوروبا المبادرين الرئيســيين لآليات تحويل الرصــيد بينما عقد وزراء التعليم الأوروبيون المؤتمر الذي أدى إلى إعلان بولونيا. اتخذت منظمة التعاون الاقتصــادي والتنمية في عام 2005 مبادرة مهمة في نشـــر المبادئ التوجيهية لتوفير الجودة في التعليم العالي العابر للحدود بهدف حماية الطلاب وأصــحاب المصــلحة الآخرين من توفير جودة متدنية ومقدمين سـيئين السـمعة، وتم وضـع هذه الوثيقة بالتشـاور مع اليونسـكو وتم إصـدارها تحت مسـؤولية أمانة منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصـــادي بعد قرار الدورة الثالثة والثلاثين للمؤتمر العام لمنظمة التعاون والتنمية في تشـــرين الأول / أكتوبر 2005. أقرت المبادئ التوجيهية بأن توفير التعليم العالي العابر للحدود يوفر للطلاب والمتعلمين الفرص الجديدة، مثل زيادة الوصـــول إلى التعليم العالي، والتحســـينات والابتكارات في أنظمة التعليم العالي، والمســـاهمة في بناء التعاون الدولي. ومن ناحية أخرى أقرت بما يلي:

... يجب إدارة توفير التعليم العالي العابر للحدود بشـــكل مناســـب من أجل الحد من توفير الجودة المنخفضـــة ومقدمي الخدمات المارقة، وأنه من المهم بشـكل متزايد للطلاب / المتعلمين وأصـــحاب المصلحة المعنيين أن يكونوا على دراية أفضل بجودة برنامج التعليم العالي، ... [و] هناك حاجة إلى إطار دولي لتقليل مخاطر التوجيه والمعلومات المضـــللة ... (منظمة التعاون الاقتصـــادي والتنمية 2005، ص 5).

وهكذا، أوصـت منظمة التعاون الاقتصـادي والتنمية (OECD) بأن تضـع الدول الأعضـاء أطراً مناسبة لتوفير جودة التعليم العالي العابر للحدود، مع التركيز بشكل خاص على:
تزويد الطلاب / المتعلمين بمصـادر المعلومات الكافية لاتخاذ قرارات مستنيرة لحمايتهم من مخاطر التوجيه والمعلومات المضـــللة، وتوفير الجودة المنخفضـــة بما في ذلك مقدمي الخدمات المارقة، ومؤسسات الشهادات الوهمية التي تقدم خبرة تعليمية منخفضة الجودة ومؤهلات محدودة الصلاحية وهيئات الاعتماد الوهمية (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية 2005، ص 6).

كما أوصـــى بجعل المؤهلات ســهلة الفهم وشـفافة لزيادة صـــلاحيتها الدولية وقابليتها للنقل، وجعل إجراءات الاعتراف بالمؤهلات أكثر شفافية وعدالة وموثوقية.

نشـــرت رابطة الجامعات الأوروبية في عام 2006 مبادئ توجيهية في مجال الدرجات المشـــتركة والمزدوجة وذلك لتأسـيس درجات الماجسـتير المشـــتركة (رابطة الجامعات الأوروبية 2006)، وركزت هذه الإرشـــادات بشـــكل خاص على جوانب ضـــمان الجودة وجذبت الانتباه إلى الحاجة إلى أهداف برنامج مدروســـة جيداً، وهيكل متماســـك للمؤهلات المشـــتركة الجديدة، واستراتيجيات التنفيذ الواقعية، وأحكام المراقبة والتقييم، وفرص تحسين البرنامج.

بدأت مناطق جغرافية أخرى وقادتها في اتخاذ مبادرات مهمة من حيث زيادة التعاون بين البلدان. على سبيل المثال، في عام 2004، قرر وزراء الاجتماع الثالث لمنظمة التعاون الاقتصادي لآسيا والمحيط الهادئ (APEC) أن "*الاقتصادات تحتاج ... أنظمة شفافة وخاضعة للمساءلة وتنظيمية وقائمة على الاعتماد وضمان الجودة*" (وزارة التعليم والعلوم والتدريب 2006، ص 9). على المستوى الدولي، أصدرت الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي (INQAAHE) إرشادات للممارسات الخيرة لوكالات ضمان الجودة.

الاعتراف بالرصيد الأكاديمي:

الغرض من الاعتراف بالرصيد الأكاديمي هو تمكين الخريجين من استخدام مؤهلاتهم من نظام تعليمي ما في نظام تعليمي آخر أو بلد آخر دون فقدان القيمة الحقيقية لهذه المؤهلات. تهدف الاتفاقية القانونية الدولية الرئيسية إلى زيادة الاعتراف بمؤهلات اتفاقية مجلس أوروبا / اليونسكو بشأن الاعتراف بالمؤهلات المتعلقة بالتعليم العالي في المنطقة الأوروبية، والتي تُعرف عموماً باسم اتفاقية لشبونة للاعتراف[119].

تم تطوير اتفاقية لشبونة من قبل مجلس أوروبا واليونسكو واعتمدها اجتماع وطني لممثلي اثنتي عشرة دولة أوروبية في 11 نيسان 1997. ومنذ ذلك الحين تم التصديق عليها من قبل معظم الدول الأوروبية الأخرى وعدد من الدول غير الأعضاء في مجلس أوروبا بما في ذلك أستراليا وكندا ونيوزيلندا والولايات المتحدة، وبحلول عام 2009، تم التصديق على الاتفاقية من قبل 48 دولة وتجمع تعليمي في أوربا.

تشمل الأحكام الرئيسية لاتفاقية لشبونة ما يلي:

- يجب أن يتمتع حاملو المؤهلات الصادرة في بلد ما بإمكانية الوصول الكافي إلى تقييم هذه المؤهلات في بلد آخر.
- لا يجوز التمييز في هذا الصدد على أي أساس مثل الجنس أو العرق أو اللون أو الإعاقة أو اللغة أو الدين أو الرأي السياسي أو الأصل القومي أو العرقي أو الاجتماعي لمقدم الطلب.
- تقع مسؤولية إثبات أن الطلب لا يفي بالمتطلبات ذات الصلة على عاتق الهيئة التي تقوم بالتقييم.
- يجب أن تعترف كل دولة بالمؤهلات - سواء للوصول إلى التعليم العالي أو لفترات الدراسة أو للحصول على درجات التعليم العالي - على أنها مماثلة للمؤهلات المقابلة في نظامها الخاص إلا إذا كان بإمكانها إظهار أن هناك اختلافات جوهرية بين مؤهلاتها والمؤهلات التي يُطلب الاعتراف بها.

[119] اتفاقية لشبونة الاعتراف، رسميا اتفاقية الاعتراف بالمؤهلات المتعلقة بالتعليم العالي في المنطقة الأوروبية، هي اتفاقية دولية لمجلس أوروبا وضعت بالاشتراك مع اليونسكو. تعتبر هذه الاتفاقية هي القانوني الرئيسي بشأن تقييم الاعتماد في أوروبا.

- يكون للاعتراف بمؤهلات التعليم العالي الصـــادرة في دولة أخرى أحد النتائج التالية أو كليهما:
الوصـــول إلى مزيد من دراســـات التعليم العالي، بما في ذلك الامتحانات ذات الصـــلة والاستعدادات للحصول على الدكتوراه، بنفس شروط المرشحين من الدولة التي يُطلب فيها الاعتراف.
اســـتخدام لقب أكاديمي، يخضـــع لقوانين وأنظمة الدولة التي يُطلب فيها الاعتراف (مجلس أوروبا 2009).
بالإضافة إلى ذلك، قد يسهل الاعتراف الوصول إلى سوق العمل.
- يجب على جميع البلدان تطوير إجراءات لتقييم ما إذا كان اللاجئون والمشـردون يسـتوفون المتطلبات ذات الصـلة للوصـول إلى التعليم العالي أو الوصـول إلي أنشـطة التوظيف، حتى في الحالات التي لا يمكن فيها إثبات المؤهلات من خلال الأدلة المستندية.
- يجب على جميع البلدان تقديم معلومات عن المؤســـســـات والبرامج التي تعتبرها منتمية لأنظمة التعليم العالي الخاصة بها.
- يجب على جميع البلدان تعيين مركز معلومات وطني، تتمثل إحدى مهامه الجوهرية في تقديم المشـــورة بشـــأن الاعتراف بالمؤهلات الأجنبية للطلاب والخريجين وأرباب العمل ومؤسسات التعليم العالي والأطراف أو الأشخاص المهتمين الآخرين.
- يجب على جميع البلدان تشـجيع مؤسـسـات التعليم العالي لديها على إصـدار ملحق الدبلوم لطلابها من أجل تسهيل الاعتراف بهم. ملحق الدبلوم هو أداة تم تطويرها بشكل مشترك من قبل المفوضـية الأوروبية ومجلس أوروبا واليونسـكو وتهدف إلى وصـف المؤهل بطريقة سهلة الفهم (مجلس أوروبا واليونسكو 1999).

بدأت اتفاقية لشـــبونة بالتأســـيس في عام 1992 بين الأمين العام لمجلس أوروبا والمدير العام لليونسكو لوضـع اتفاقية مشـتركة. كان الهدف الرئيس من الاتفاقية هو أن وثيقة واحدة من شـأنها أن تسـهل اتباع نهج مشـترك لتحويل الرصـيد الأكاديمي عبر أوروبا وربط المنطقة الأوروبية بشـكل أفضل بمناطق أخرى من العالم، كما كان الدافع الآخر هو تضمين المؤسسات الخاصة في أي اتفاقية بشأن سياسة تحويل الرصيد المشتركة. ومثل أي نص قانوني، تكمن أهمية اتفاقية لشبونة في تنفيذها الفعال وهذه مسؤولية كل دولة موقعة عليها. في معظم الحالات يشير ما سبق أنَّ مؤسسات التعليم العالي مسؤولة عن الاعتراف بالمؤهلات لأغراض الدراسة الإضافية، في حين أن الهيئات المهنية وأرباب العمل مسؤولون عن الاعتراف بالمؤهل الاكاديمي لأغراض التوظيف.

ولتســـهيل الاعتراف بالمؤهلات الأكاديمية داخل أوروبا، تم إحداث نظام تحويل الرصـــيد الأوروبي والتراكم (ECTS) وملحق الدبلوم. تم تطوير نظام تحويل الرصـــيد الأوروبي والتراكم كجزء من برنامج إيراسموس للتعاون في التعليم العالي وهو الآن جزء من برنامج الاتحاد الأوروبي للتعلم مدى الحياة المتكامل 2007-2013 حيث يقوم على مبدأ أن 60 ســـاعة معتمدة تقيس عبء العمل للطالب بدوام كامل خلال عام دراسـي واحد. ومن ثم، فإنه يشـير عادة إلى ما يتراوح بين 25 إلى 30 ســاعة عمل من حيث الرصــيد الاكاديمي. يتم الحصــول على المؤهل الأكاديمي في نظام

تحويل الرصـيد الأوروبي والتراكم عند الانتهاء بنجاح من العمل المطلوب والتقييم المناسـب لنتائج التعلم التي تم تحقيقها. وفي الوقت نفسـه، تم تطوير ملحق الشـهادة كأداة متابعة لتنفيذ اتفاقية لشـبونة للاعتراف والتي تعتبر وثيقة مرفقة بكل مؤ هل من مؤهلات التعليم العالي وتوفر وصـــفاً لطبيعة وســـياق ومحتوى وحالة الدراســـات التي أكملها الخريج بنجاح. يهدف ملحق الدبلوم إلى تعزيز الشفافية وتسهيل الاعتراف الأكاديمي والمهني بالمؤهلات.

كان التقدم في كل من نظام تحويل الرصـــيد الأوروبي والتراكم وملحق الدبلوم مرضـــياً ولكنه متفاوت إلى حد ما عبر الدول الأوروبية كما لوحظ في عملية تقييم بولونيا لعام 2007. وبقدر ما يتعلق الأمر بنظام تحويل الرصيد الأوروبي والتراكم، في عام 2007، فقد خصصت 37 دولة من أصـل 46 دولة مشـاركة نظام تحويل الرصـيد الأوروبي والتراكم في 75% على الأقل من برامج التعليم العالي الخاصة بهم. من بين المشاركين، تم تقديم نظام تحويل الرصيد الأوروبي والتراكم في جامعات عالمية في بلجيكا وكرواتيا وفنلندا وفرنســـا واليونان وأيســـلندا وهولندا والنرويج وبولندا والاتحاد الروسي والسويد وسويسرا واسكتلندا، أما بما يتعلق بملحق الدبلوم، فقد قدمت 32 دولة من أصـــل 46 مشـــاركة ملحق دبلوم في الشـــكل الدولي وبلغات أوروبية منتشـــرة على نطاق واســـع لخريجيها عام 2007 (سانتياغو 2008، ص 258).

لتطوير الممارســـات الحميدة والتفاهمات المتفق عليها بشـــأن الاعتراف بالمؤهلات الأكاديمية، تم إنشاء عدد من المراكز:

- مجلس أوروبا.
- اليونسكو.
- المفوضية الأوروبية بتنسيق الشبكة الأوروبية لمراكز المعلومات في المنطقة الأوروبية.
- مركز معلومات الاعتراف الأكاديمي الوطني المراكز في الاتحاد الأوروبي.

تعمل هذه المؤسسات على تطوير وثائق حول الممارسات والسياسات الجيدة، في حين تقدم المراكز الأعضـــاء في كثير من الأحيان معلومات حول الاعتراف بالمؤهلات بالإضـــافة إلى أطر المؤهلات للبلدان المسـؤولة عنها. على سـبيل المثال، في المملكة المتحدة، تسـاعد مراكز معلومات الاعتراف الأكاديمي الوطنية في الاتحاد الأوروبي الموجود في شـــلتنهام في تنفيذ ملحق الدبلوم بالتعاون مع وزارة التعليم والمهارات وجامعات المملكة المتحدة ووكالة ضمان الجودة.

في عام 1999، وضـــع مجلس أوروبا واليونســـكو مدونة ممارســـات لتوفير التعليم عبر الوطني. تم اعتماد هذه المدونة في عام 2001 من قبل اللجنة الحكومية الدولية لاتفاقية لشـــبونة للاعتراف وفي شـكل منقح منه، تم اعتماده في عام 2007 من قبل لجنة اتفاقية لشـبونة للاعتراف. يوصـي هذا القانون بإجراءات ومعايير لتقييم المؤهلات الأجنبية، كما أنه يحدد المبادئ المتفق عليها للاتفاقيات عبر الوطنية بما في ذلك توفير الاتفاقيات عبر الوطنية.

... يجب أن يتم تفصـيلها وإنفاذها ومراقبتها لتوسـيع نطاق الوصـول إلى دراسـات التعليم العالي، والاستجابة الكاملة للمتطلبات التعليمية للمتعلم، والمساهمة في تنميته المعرفية والثقافية والاجتماعية والشـــخصـــية والمهنية، والامتثال للتشـــريعات الوطنية المتعلقة بالتعليم العالي في كل من البلدان

المســـتقبلة والمرســـلة. في حالة الاتفاقات التعاونية، يجب أن تكون هناك اتفاقيات أو عقود مكتوبة وملزمة قانونياً تحدد حقوق والتزامات جميع الشركاء (مجلس أوروبا 2007).

اتفاقيات الاعتراف المتبادل:

تمثل الاتفاقات والإعلانات الدولية معالم رئيســـية في الاعتراف عبر الوطني بقرارات الاعتماد، وكان الدافع وراء هذه الاتفاقيات هو الحاجة المتزايدة للتأكد من الاعتراف بدرجات الخريجين من برامج في بلد أو منطقة أخرى.

اتفاقية الاعتراف المتبادل هي اتفاقية دولية تتفق بموجبها دولتان أو أكثر على الاعتراف بتقييمات المطابقة لبعضهما البعض، وأصبحت شائعة بشكل متزايد منذ تشكيل منظمة التجارة العالمية في عام 1995، وقد تشـكلت داخل وبين التكتلات التجارية المختلفة، بما في ذلك الأبيك والاتحاد الأوروبي. يتم تطبيق هذه الاتفاقيات بشـكل شـائع على السـلع، مثل العديد من الاتفاقيات لمراقبة الجودة، ولكن المصطلح أصبح ينطبق أيضاً على الاتفاقات المتعلقة بالاعتراف بالمؤهلات المهنية.

فيما يتعلق بالاعتماد في الهندسة والتكنولوجيا الهندسية والحوسبة، تم التوقيع على العديد من اتفاقيات الاعتراف المتبادل في العقود الثلاثة الماضـية. تعد اتفاقية واشـنطن لعام 1989 واحدة من أهم هذه الاتفاقيات متعددة الجنسـيات. وقد شـرعت اتفاقية واشـنطن في التقدم نحو الاعتراف الدولي المتبادل بالاعتماد الهندســي. كانت النقطة المحورية الرئيســية هي تحقيق معادلة كبيرة لشــهادات الهندســة المعتمدة بين الدول الموقعة، وقد كانت هيئات الاعتماد لثماني دول - أســتراليا، وكندا، وهونغ كونغ، وإيرلندا، ونيوزيلندا، وجنوب إفريقيا، والمملكة المتحدة، والولايات المتحدة - هي الأطراف الموقعة الأصلية؛ ويتم قبول دول إضافية كموقعين كل عام.

تشـمل الاتفاقيات الأخرى متعددة الجنسـيات في مجال الهندسـة اتفاقية سـيدني لعام 2001 (التي اسـتكملت اتفاقية واشـنطن واعترفت بمعادلة الدرجات العلمية لتقنيي الهندسـة)، ومنتدى تنقل المهندسين لعام 2001 (الذي يسمح للمهندسين المعتمدين بالممارسة في الدول الأعضاء الموقعة)، واتفاقية دبلن لعام 2002 (حيث وافقت المنظمات الهندســية الوطنية في المملكة المتحدة وأيرلندا وكندا وجنوب إفريقيا على الاعتراف المتبادل بمؤهلات ألقاب فني الهندسة). تعمل اتفاقية دبلن بنفس الطريقة التي تعمل بها اتفاقيات واشنطن وسيدني.

بصرف النظر عن الاتفاقيات متعددة الجنسيات، فإن العديد من الدول وجمعياتها المهنية موقعة على الاتفاقيات الثنائية. على ســبيل المثال، في عام 2006 وقعت حكومتا أيرلندا والصــين اتفاقية دولية للاعتراف المتبادل بمؤهلات التعليم العالي. في ذلك الوقت، كانت الصـين قد أبرمت بالفعل اتفاقيات مماثلة مع بريطانيا وفرنسا وألمانيا ونيوزيلندا وأستراليا وتايلاند.

كما وقعت الهيئات المهنية اتفاقيات ثنائية مع هيئات موازية في دول أخرى. على ســبيل المثال، أبرمت شركة Engineers Australia العديد من اتفاقيات الاعتراف المتبادل مع المنظمات المماثلة

في الخارج. تهدف هذه الاتفاقيات إلى تعزيز وتسهيل وتوسيع الروابط المهنية والاجتماعية والتجارية بين Engineers Australia والمنظمات الشريكة لصالح كلا الطرفين والمساعدة في تعزيز تنقل الممارسين الهندسيين وجودة الممارسات الهندسية في جميع أنحاء العالم. لدى المؤسسة حالياً اتفاقيات اعتراف متبادل سارية مع الاتحادات الهندسية المدرجة أدناه:

- **هونغ كونغ**: معهد هونغ كونغ للمهندسين (HKIE)
- **إيرلندا**: معهد المهندسين الأيرلنديين (IEI)
- **ماليزيا**: معهد المهندسين، ماليزيا (IEM)
- **المملكة المتحدة**: معهد المهندسين الكيميائيين (IChemE)
- **المملكة المتحدة**: معهد المهندسين المدنيين (ICE)
- **المملكة المتحدة**: المعهد القانوني لمهندسي البناء (CIBSE)
- **المملكة المتحدة**: معهد الهندسة البحرية والعلوم والتكنولوجيا
- **المملكة المتحدة**: معهد الهندسة البحرية والعلوم والتكنولوجيا
- **المملكة المتحدة**: معهد المهندسين الميكانيكيين (IMechE)
- **المملكة المتحدة**: الجمعية الملكية للطيران (RAeS)
- **المملكة المتحدة**: المعهد الملكي للمهندسين البحريين (RINA)
- **المملكة المتحدة**: معهد المهندسين الإنشائيين (IStructE)
- **الولايات المتحدة الأمريكية**: الجمعية الأمريكية للمهندسين الميكانيكيين (ASME)

2.2 إعلان بولونيا وآثاره

نص إعلان بولونيا كهدف رئيسي على النية لإنشاء منطقة التعليم العالي الأوروبية بحلول عام 2010، وكان إعلان بولونيا بمثابة نقطة تحول مهمة في تطوير التعليم العالي داخل أوروبا، وأشار إلى التزام قوي من قبل الدول الأعضاء بالمشاركة في تنسيق سياسات التعليم العالي الخاصة بهم، مع احترام تقاليد الحكم الذاتي والتنوع في نفس الوقت (اتحاد مؤتمرات عمداء الاتحاد الأوروبي واتحاد الجامعات الأوروبية 2000، ص 3). من الواضح أن اتفاقية بولونيا كانت نتاجاً للقدرة التنافسية الدولية الجديدة في مجال التعليم العالي. أعربت الدول الموقعة صراحةً عن هدفها المتمثل في "ضمان أن يكتسب نظام التعليم العالي الأوروبي درجة عالمية من الجاذبية تعادل التقاليد الثقافية والعلمية غير العادية في أوروبا" (اتحاد مؤتمرات رؤساء الاتحاد الأوروبي واتحاد الجامعات الأوروبية 2000، ص 4).

أعقب إعلان بولونيا الأصلي عدد من الاتفاقات والبيانات الأخرى التي طورت خطط الإصلاح بشكل أكبر، وكان آخرها بيان لندن لعام 2007، الذي أنشأ السجل الأوروبي لضمان الجودة، لتديره المؤسسات والطلاب ووكالات الجودة. كما أعاد التأكيد على الحاجة إلى جامعات قوية ومستقلة وبذل جهود حثيثة في تعزيز قابلية توظيف خريجيها.

انتشر تأثير بولونيا على نطاق واسع، خاصة وأن المشاركين يمثلون الآن 46 دولة منتشرة بين أيسلندا والبرتغال وتركيا والاتحاد الروسي. يسلط هذا الانتشار خارج حدود الاتحاد الأوروبي الضوء على القيمة الموضوعة على التوافق والتقارب، كما تتم مراقبة تطورات اتفاقية بولونيا عن كثب في العديد من البلدان الأخرى، بما في ذلك الولايات المتحدة وكندا وأستراليا ونيوزيلندا والصين.

هناك اتجاه هام آخر يتعلق بالتغييرات العميقة في تنظيم وهيكل التعليم العالي في أوروبا كجزء من عملية بولونيا. ومع ذلك، كان التقدم داخل أوروبا يعتبر متفاوتاً بعض الشيء. سلط التقييم قبل اجتماع لندن الوزاري لعام 2007 الضوء على التقدم الكبير بشكل عام، حيث أن أكثر من 60% من طلاب ما يقرب من ثلاثة أرباع البلدان المشاركة في بولونيا الملتحقين ببرامج التعليم العالي في نظام درجة من دورتين متوافق مع مبادئ بولونيا. من بين المشاركين في المراجعة، تم تسجيل أكثر من 90% من الطلاب في برامج شهادات متوافقة مع بولونيا في فنلندا وأيسلندا وهولندا والنرويج والمملكة المتحدة. وتنخفض هذه النسبة إلى 60-89% في بلجيكا وجمهورية التشيك وإستونيا وفرنسا واليونان وبولندا وسويسرا وإلى 30-59% في كرواتيا والبرتغال وإسبانيا. يتأخر تطبيق اتفاقية بولونيا في السويد حيث تم تمرير التشريع لإصلاح نظام التعليم العالي في عام 2006، بل وأكثر من ذلك في الاتحاد الروسي حيث كانت النسب الملتحقة وفقاً للنظام الجديد من درجات البكالوريوس والماجستير صغيرة جداً (سانتياغو 2008، ص 258-259).

كما أن هناك تطورات مهمة أخرى تمتد إلى ما وراء المنطقة الأوروبية. يرى عدد من العلماء أن أوجه التشابه مع بولونيا تحدث من خلال التطورات الأخيرة في معايير الشهادات الأمريكية ونظام شهادة الثانوية العامة. بالإضافة إلى ذلك، اتخذ التنقل الجامعي في آسيا والمحيط الهادئ (UMAP) [120] خطوات لتجريب مخطط تحويل الرصيد (UCTS) استناداً إلى نموذج نظام تحويل وتراكم الرصيد الأوروبي لمنطقة آسيا والمحيط الهادئ. يعتبر مركز تأسيس التنقل الجامعي في آسيا والمحيط الهادئ عبارة عن جمعية تضم ممثلين حكوميين وغير حكوميين من قطاع التعليم العالي في منطقة آسيا والمحيط الهادئ. تشمل البلدان المؤهلة لعضوية الجمعية أستراليا وتشيلي والصين واليابان وكوريا ونيوزيلندا وروسيا من بين المشاركين في المراجعة، بالإضافة إلى كندا والولايات المتحدة الأمريكية وماليزيا.

لذلك من المحتمل أن يكون لمخطط تحويل الرصيد ونظام تحويل وتراكم الرصيد الأوروبي تأثيرات دولية كبيرة في المستقبل بينما تقدم أستراليا في عام 2009 الإصدار المحلي من ملحق الدبلوم باستخدام اسم بيان تخرج التعليم العالي الأسترالي.

تمرين 2:
هل بلدك أحد الموقعين العديدين على اتفاقية لشبونة بشأن الاعتراف بالمؤهلات؟ إذا كان الأمر كذلك، ما هي الخطوات التي تم اتخاذها فيما يتعلق بتنفيذ إجراءات تقييم المؤهلات الأجنبية

[120] تم تأسيس التنقل الجامعي في آسيا والمحيط الهادئ (UMAP) في عام 1991 كجمعية لمؤسسات التعليم العالي والشركاء الحكوميين والمنظمات غير الحكومية ذات الصلة في منطقة آسيا والمحيط الهادئ.

والاعتراف بها؟ هل قدم بلدك أيضـــاً مخطط تحويل الرصـــيد وملحق دبلومة لشـــكل معادل من الوثائق المقدمة للخريجين؟

2.3 الآثار المترتبة على ضمان الجودة:

يجب الإشـــادة بالتطورات الحديثة عبر الوطنية في الاعتراف بالمؤهلات وتعزيز ترتيبات تحويل الرصيد نظراً لأن لديها القدرة على زيادة التنقل عبر الوطني للطلاب والمهنيين بشكل كبير. في الوقت نفسه، تثير هذه التطورات قضايا جديدة مهمة لضمان الجودة والاعتماد.

على المسـتوى الوطني، هناك بعض الشـك حول القدرة الإشـرافية للحكومات على الرصـد الفعال لتنفيذ الاتفاقيات والمعاهدات المختلفة. مع توقيع اتفاقية لشـبونة، يبدو أن الحكومات قد تكون أقل مشـاركة مما كانت عليه في الماضـي في تقييم المؤهلات والدرجات لأن مسؤولية التقييم المهني انتقلت بشـكل متزايد إلى الاتحادات المهنية وأرباب العمل. بالإضـــافة إلى ذلك، انتقلت مســـؤولية القبول في البرامج الدراسية على أساس الدراسات السابقة إلى مؤسسات التعليم العالي. عموماً، يبدو أن هناك فجوات خطيرة من حيث البيانات حول عدد المهنيين والطلاب الذين يتم تقييم مؤهلاتهم وما هي النتائج التي تم الحصول عليها.

بصـــرف النظر عن هذا، عديدة هي الشـــكوك المتعلقة بقدرة ونطاق الأطر التنظيمية في العديد من البلدان، وخاصـــة للتعامل مع الجوانب المختلفة لتطوير التعليم العالي العابر للحدود. في كثير من الحالات، لا تكون الأطر الوطنية لضـمان الجودة والاعتماد والاعتراف بالمؤهلات موجهة بشـــكل جيد لمعالجة جودة تقديم الخدمات العابر للحدود والخاصـــة الربحية. يتمثل التحدي الحالي لأنظمة ضـــمان الجودة والاعتماد بتطوير الإجراءات والأنظمة المناســـبة لتغطية مقدمي الخدمة الأجانب والبرنامج وكذلك مقدمي البرامج الوطنيين. ويعتبر القيام بذلك بالغ الأهمية لتعظيم الفوائد والحد من الســـلبيات المحتملة لتدويل التعليم العالي. في الوقت نفســـه، أدت الزيادة في عدد الطلاب والموظفين الأكاديميين والباحثين والتنقل المهني العابر للحدود إلى وضـــع مســـألة الاعتراف بالمؤهلات الأكاديمية والمهنية على رأس جدول الأعمال الدولي. هناك حاجة واضـــحة لمبادرات وطنية إضـــافية، وتعزيز التعاون الدولي والشـبكات، والمزيد من المعلومات الشـفافة حول ضـمان الجودة والاعتماد والاعتراف بإجراءات وأنظمة المؤهلات للاســـتجابة للاتجاهات الناشـــئة في نقل واعتراف المؤهلات والدرجات، كما يجب أن يكون لهذه المبادرات نطاق عالمي وأن تركز على دعم الاحتياجات، خاصـــة للبلدان النامية، في عملية إنشـــاء أنظمة قوية للتعليم العالي. بالنظر إلى أن بعض البلدان تفتقر إلى أطر شـاملة لضـمان الجودة والاعتماد والاعتراف بالمؤهلات، سـتحتاج هذه البلدان إلى عملية بناء القدرات بشـكل يسـهم في تشـكيل جزء مهم من التعزيز الشـامل والتنسـيق للمبادرات الوطنية والدولية.

على المسـتوى المؤسـسـي، تتعلق القضـايا المهمة بمدى فهم المؤسـسـات وكبار مسـؤوليها للتطورات الدولية الأخيرة فيما يتعلق بالاعتراف بالمؤهلات الخارجية والآثار المترتبة على توفير الوصـول على أسـاس عادل للطلاب المتعلمين في أنظمة التعليم الأخرى ومنح المسـتويات المناسـبة للاعتماد على العمل المنجز للمؤهلات الخارجية غير المكتملة. ويثير هذا الأمر بدوره قضـــايا مهمة

تتعلق بالسياسات والإجراءات المؤسسية لمنح مكانة متقدمة، بما في ذلك المتطلبات المتعلقة بنوع الوثائق التي ينبغي الاستشهاد بها لمنح درجة متقدمة. علاوة على ذلك، سيكون من المفيد إذا طُلب من المؤسسات الإبلاغ عن عدد الحالات التي تم النظر فيها للحصول على درجة متقدمة، ونتائج هذه التقييمات وإلى أي مدى شارك المتقدمون من ذوي الخلفيات الوطنية.

الجزء الثالث: أطر المؤهلات الوطنية

كما رأيت في الأجزاء السابقة من هذه الوحدة، هناك تنوع كبير في مجموعة المؤهلات في مختلف البلدان، وقد شكّل هذا الاختلاف عائقاً كبيراً أمام التعاون العابر للحدود في التعليم العالي وعاملاً مثبطاً رئيسياً لتنقل الطلاب والخريجين. وداخل البلدان أيضاً، كانت هناك صعوبات توجه الطلاب الراغبين في الانتقال من نظام إلى آخر، على سبيل المثال من التعليم المهني إلى التعليم العالي. كانت هذه التحولات بعيدة كل البعد عن السلاسة، خاصةً عندما تتداخل الدورات التدريبية على سبيل المثال، في نفس مجال الدراسة أو المستوى. ومع ذلك، هناك الآن خطوات لجعل هذه الأنظمة التعليمية أكثر شفافية.

يأتي سياق هذه التطورات من التغييرات الكبيرة في التعليم العالي والتي تضمنت النمو المتسارع لكل من مقدمي الخدمات من القطاعين العام والخاص، وزيادة مقدمي الخدمات العابر للحدود، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتزايد المستمر في التعليم العالي، والذي أدى إلى تغيير جذري في إدارة وحوكمة مؤسسات التعليم العالي، وظهور سلطات مختصة بالتعليم مدى الحياة، والمؤهلات المكتسبة من خلال التعلم عن بعد، وتركيز أكبر على ضمان الجودة، والتعلم مدى الحياة، وتطوير أدوات التقييم لقياس نتائج التعلم، والحاجة إلى بناء القدرات الوطنية وأنظمة التعليم العالي الوطنية المستدامة. تحدد الوحدات 1 و 2 و 3 من هذه الوحدة هذا السياق ببعض التفصيل.

كانت نتيجة هذه التغييرات في بيئة التعليم أن الحكومات والمنظمات الإقليمية مثل اليونسكو قد شجعت على تطوير أطر المؤهلات الوطنية. توفر هذه الأطر طريقة لتصنيف المؤهلات على أساس سلسلة متصلة بناءً على نتائج التعلم، أي تمثل بعض التفاصيل عما يعرفه الطالب، أو يمكن أن يفعله، نتيجة لاستكمال متطلبات مؤهل معين. عادةً ما يكون الإطار الوطني للمؤهلات جزءاً من نظام المؤهلات الوطني الذي يشكل البنية التحتية التعليمية للبلد الذي تم إنشاؤه للاعتراف بالتعلم. تشمل هذه البنية التحتية المؤسسات والهيئات الحكومية والسياسات بما في ذلك اتفاقيات ضمان الجودة (*كوليس*، 2006، *توك*، 2007، *يونغ* 2007).

يحظى تطوير إطار المؤهلات الوطنية باهتمام دولي كبير. في البداية، اقتصرت تطورات مثل هذه الأطر إلى حد كبير على دول الكومنولث البريطاني، مثل اسكتلندا وجنوب أفريقيا وأستراليا ونيوزيلندا. ومع ذلك، امتد هذا الاهتمام على مدار العشرين عاماً الماضية إلى أجزاء أخرى من العالم ويتم الآن دمجه في بعض اتفاقيات التجارة الحرة حيث تبحث البلدان عن طرق لإدارة حركة العمالة العابر للحدود بشكل فعال.

كما يعتبر تنظيم المؤهلات من أهم السمات الأساسية لأي نظام وتدريب تعليمي. بالمنظور العام، لا تنبثق إطارات المؤهلات الوطنية عن احتياجات محددة، ولكنها تكون ناتجة عن قرار وطني لتأسيس إطار عمل مشترك شامل. غالباً ما تكون الأطر الوطنية للمؤهلات مبادرات من أعلى إلى أسفل تقودها الحكومات أو الوكالات الحكومية. تتصف مؤهلات الأطر الوطنية بالسمات التالية:

- غالباً ما تستند إلى مجموعة من المبادئ العامة حول كيفية تصميم المؤهلات وما ينبغي تحقيقه.
- تهدف إلى توفير نظام لقابلية النقل والشفافية.
- إنشاء قواسم مشتركة عبر أنواع مختلفة من المؤهلات.
- تحديد المؤهلات من حيث المعايير والمستويات والنتائج بدلاً من وصف المدخلات من حيث المنهج ومدة البرنامج الدراسي.
- توفر مجموعة من المعايير التي يمكن على أساسها تقييم أي تعلم من حيث مساهمته المحتملة في المؤهل.
- تحديد المؤهلات من حيث العناصر (مثل الوحدات والاعتمادات والمعايير).

تتصف مؤهلات الأطر الوطنية بالخصائص التالية:

- تتحقق من خلال التراكم بمرور الوقت، بما في ذلك تراكم الرصيد والتحويل ؛
- قابلة للنقل، أي أنه يمكن نقل الوحدات الدراسية من مؤهل واحد لمؤهلات أخرى ؛ و
- يجب أن تكون شفافة - أي، يجب أن يعرف المتعلمون بدقة نتائج التعلم المطلوبة منهم لإثباتها للحصول على مؤهل.

يتضمن إدخال إطار المؤهلات الوطني عادةً عمليتين ؛ سيعتمد التوازن بينهما على مستوى المخصصات في الدولة والنظام الحالي الذي يتم استبداله. العملية الأولى هي إعادة تصميم المؤهلات الحالية لتتلاءم مع معايير الإطار، والثانية هي تطوير مؤهلات جديدة بناءً على معايير الإطار في القطاعات المهنية وعلى المستويات التي ربما لم تكن موجودة فيها من قبل. يعتمد المدى الذي يؤدي به إطار العمل القائم على النتائج المؤدية إلى الاستبدال الكامل للنظام القديم على مدى إلزامية معايير الإطار الجديد، وما إذا كانت معايير الإطار مطلباً قانونياً من قبل الحكومة.

أنواع مؤهلات الأطر الوطنية

يختلف تنسيق وتفاصيل مثل هذه الأطر في جميع أنحاء العالم من أنواع إلزامية تماماً إلى أنواع فضفاضة من الأطر.

1. الأطر الضمنية. في هذه البلدان، لا يوجد تعبير صريح عن إطار العمل (رسم بياني أو مستويات أو واصفات). تعتبر مستويات المؤهلات معروفة بشكل عام من قبل المواطنين (على سبيل المثال، ما هو المؤهل المطلوب للجامعة، لدخول سوق العمل كعامل ماهر، إلخ). في مثل هذه الأطر، لا توجد صلة بين قطاعات التعليم والتدريب المختلفة.
2. الأطر القطاعية. بالعموم، تعتبر سلسلة محددة من مستويات التأهيل لواحد أو أكثر من قطاعات التعليم والتدريب (مثل التعليم والتدريب المهني، التعليم العالي، تعليم البالغين). غالباً ما تحتوي الأطر القطاعية على واصفات للمستوى، ولكن لا توجد روابط صريحة بين الأطر القطاعية لقطاعات التعليم أو التدريب المختلفة.

3. أطر العمل المنتسبة هي شكل ضعيف حيث توجد مجموعة من المستويات المشتركة التي تغطي جميع قطاعات التعليم والتي تعتبر الأساس فيما يتعلق بإطار كل قطاع تعليم وتدريب. في أقوى أشكالها، يمكن أن تحتوي هذه المستويات المشتركة على مجموعة من الواصفات التي تختلف عن تلك الموجودة في الأطر القطاعية التي ترتبط بها.
4. الأطر التكاملية هي مجموعة واحدة من المستويات والوصفات التي تغطي جميع قطاعات التعليم والتدريب. يستخدم كل قطاع هذه المجموعة من المستويات والواصفات كإطار خاص به، وليس هناك وجود لأطر قطاعية منفصلة. يشكل الإطار التكاملي رابطاً رسمياً بين قطاعات التعليم والتدريب المختلفة.

بشكلها المستقل، تتواجد الأطر القطاعية كأساس لإطار العمل المنتسب. يشكل إطار العمل رابطاً رسمياً بين قطاعات التعليم والتدريب المختلفة. بالإضافة إلى هذه الفئات من الأطر الوطنية للمؤهلات، من المفيد أيضاً التمييز بين الأطر التنظيمية وتلك التي ليس لها وظيفة تنظيمية. للأطر التنظيمية والقانونية القطرية تأثير واسع الانتشار على تعزيز عمليات ضمان الجودة وهذا بدوره سيؤثر على طريقة التعرف على نتائج التعلم.

بصرف النظر عن أنواع الأطر الأربعة الموضحة أعلاه، من الممكن أيضاً تصنيفها على أنها أطر "صلبة" أو "ناعمة". يعد الإطار الصلب أمراً إلزامياً ويحدد بدقة كيفية تقسيم المؤهلات وتحديدها. يمكن تشبيهها بمجموعة من فتحات الحمام التي يجب أن تتناسب معها المؤهلات أو مكوناتها.

إطار العمل الناعم قابل للتطبيق، ويحدد البنية المرغوبة ولكنه يسمح بالاختلاف عنها، وقد يعجبك أحد القوالب من حيث المؤهلات التي يمكن وصفها. يمكن وضع معظم أطر المؤهلات الوطنية في مكان ما على طول هذا الطيف.

التمرين 3:

ألق نظرة على موقع واحد أو اثنين من مواقع أطر المؤهلات الوطنية مثل الفلبين؛ نيوزيلندا وماليزيا وجنوب إفريقيا وحاول معرفة ما إذا كان بإمكانك وصف الأطر الوطنية للمؤهلات التي تجدها ذات صلة بالفئات الأربع المذكورة أعلاه و / أو على طول البعد الصلب / الناعم. قم بتضمين بلدك إذا كان لديه أطر المؤهلات الوطنية

- http://apps.emoe.gov.my/qad/nqf.html.
- http://www.ilo.org/public/english/employment/skills/hrdr/init/phi_17
- http://www.nzqa.govt.nz/framework
- http://www.nqf.org.za/web/guest/home

يعتبر إطار الاتحاد الأوروبي حالة جديدة مهمة في ظهور الأطر الوطنية للمؤهلات الإقليمية، ويقوم الاتحاد الأوروبي بالإضـــافة إلى العديد من المناطق الأخرى بدراســـة طرق تطوير الأطر القطرية والإقليمية لقياس المؤهلات.

التمرين 4:

بـالنظر إلى إطـار المؤهلات الأوروبيـة (EQF) الـذي تم وصـــفـه "إطـار المؤهلات العـالمي" للاتحـاد الأوروبي ككل، هل يمكنك التفكير في موقف قد يكون فيه بلدك جزءاً من مثل هذه الحركة؟

- **http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm**

إذا كنت في منطقة متأثرة بالجهود المبذولة لتطوير شـــبكة إقليمية (مثل منطقة الاتحاد الأوروبي)، فما هي مزايا وعيوب إطار المؤهلات الأوربية من وجهة نظرك؟ إذا كنت خارج منطقة تحاول إنشـــاء إطار جودة وطني إقليمي - هل تعتقد أنه من الممكن أن يكون بلدك جزءاً من اتفاقية تغطي عدداً من البلدان.

التمرين 5:

إلى أي مدى يمكن أن تســـهل الأطر الوطنية للمؤهلات الإصـــلاح الوطني لأنظمة التعليم والتدريب والمؤهلات، فيما يتعلق بما يلي: التعلم مدى الحياة وآليات ضمان الجودة؟

كيف يمكن لأطر المؤهلات الوطنيـة تحســـين الارتبـاط بين قطـاعـات التعليم العـالي والمهني والتعليم والتدريب؟

كيف يمكن لأطر المؤهلات الوطنية أن تعزز الثقة المتبادلة بين الدول؟

الجزء الرابع: بعض الاتجاهات الناشئة في تقديم المنهاج الدراسي

كان التاريخ الحديث للتعليم العالي غير مسبوق في معدل النمو والتغير في توقعات أنظمة التعليم العالي كمحركات للنمو الاقتصادي والعدالة الاجتماعية، وهناك جانبان اثنان يتضح فيهما التغيير بشكل خاص وهما الطريقة التي يتم بها تقديم الدورات وتكوين الجسم الطلابي.

4.1 طرق تقديم البرامج التعليمية:

لقد تطورت طرق تقديم البرامج التعليمية في الجامعات بشكل كبير في الآونة الأخيرة وخاصة مع انتشار التعليم العالي. لم يعد التدريس بنظام "وجهاً لوجه" أساساً للتفاعل بين المحاضرين وطلابهم في الأماكن الضيقة للفصول أو قاعات المحاضرات، إذ يعتبر ارتفاع تكاليف البناء، والميزانيات المخفضة والحاجة المتزايدة للتعليم عن بعد عوامل تؤدي إلى مراجعة طرق تقديم البرامج التعليمية في مؤسسات التعليم العالي. (الفصل الثاني، الوحدة 2، تقدم مزيد من المناقشة حول تأثير التقنيات الجديدة وانتشار طرق التدريس الأكثر مرونة والتي تتعرف على ظروف الطلاب المتنوعين الذين التحقوا بالتعليم العالي في الآونة الأخيرة).

في هذا القسم، يتم تعريف التعلم الإلكتروني أو التعلم عن بعد على نطاق واسع لوصف "المحتوى التعليمي أو تجربة التعلم التي يتم تقديمها أو تمكينها بواسطة التقنيات الإلكترونية" (وونغ، لي وونغ: 2004). يوسع هذا التعريف التعلم الإلكتروني ليشمل استخدام الإنترنت، والشبكات الداخلية / الشبكات الخارجية، والشريط الصوتي وشريط الفيديو، والبث الفضائي، والتلفزيون التفاعلي، والأقراص المدمجة، ولا يقتصر الاستخدام على تدريس محتويات المحاضرة حيث يتم توسيعه ليشمل التفاعل بين المشاركين، كما يشمل التوسع الإضافي استخدام تطبيقات التعلم المحمولة واللاسلكية.

تساعد فوائد التعلم الإلكتروني في التغلب على:
(أ) حواجز المكان والزمان.
(ب) حواجز أنماط التعلم.
(ج) الإعاقات الجسدية أو غيرها من الإعاقات حيث يمكن أن يتم التعلم بوتيرة الطلاب.
(د) الحاجة إلى اكتساب المزيد المهارات دون الحاجة إلى ترك العمل ونقل العائلات والانتقال إلى الحرم الجامعي.

كما أنَّ هناك العديد من أبعاد التعلم الإلكتروني، حيث يمكن أن يكون التعلم الإلكتروني

- متزامناً (في الوقت الحقيقي) أو غير متزامن (تعليم مرن).
- موقعاً موزعاً كما هو الحال في التعلم عن بعد أو من نفس المكان كما هو الحال في استخدام نظام دعم المجموعة في الفصل للعمل على تنفيذ مهمة تعليمية.
- مستقلاً وفردياً تماماً بينما يعمل الآخرون بشكل تعاوني كمنتديات مناقشة أو غرف دردشة.

- يتم التدريس إلكترونياً عبر التكنولوجيا بدون الحاجة إلى التدريس وجهاً لوجه أو الوضع المختلط حيث يتم استخدام التعلم الإلكتروني لتكملة تقديم الفصول الدراسية التقليدية.

كما أنَّ هناك فوائد من التعلم الإلكتروني لأصحاب المصلحة مثل الطلاب والميسرين والمؤسسات التعليمية عبر الإنترنت وموفري المحتوى والتكنولوجيا ووكالات الاعتماد وأرباب العمل، ورغم ذلك، هناك الكثير من المخاوف. على سبيل المثال، يتعين على الطلاب للنجاح في التعلم الإلكتروني تطوير مهارات التفكير النقدي والتقييم للتعلم بشكل مستقل وبأقل قدر من التفاعل مع الميسرين، كما يجب أن يمتلك الميسرون مجموعة جديدة من المهارات للنجاح لأنهم أكثر من منسق للمحتوى الذي يدرسه الطلاب بأنفسهم عبر بيئة تعلم إلكترونية غير متزامنة. علاوة على ذلك، يتعين على المؤسسة حماية معلومات الطالب الحساسة مثل هوية الطالب، كما أنَّ هناك أيضاً اهتماماً من قبل وكالات الاعتماد بقضايا مثل ملاءمة المحتويات، ومنصة التكنولوجيا ومنهجية التدريس المعتمدة، والدعم الفني للموظفين والطلاب. أخيراً، من الأهمية بمكان أن يدرك أصحاب العمل صحة التعلم الإلكتروني والتركيز على نتائج التعلم بدلاً من طريقة التدريس.

التمرين 6:

كيف ساهم تطوير تكنولوجيا المعلومات في توفير التعليم بعد الثانوي في بلدك؟ ناقش مزايا وعيوب استخدام تكنولوجيا المعلومات في التعلم عن بعد.

4.2 أنواع الطلاب:

يقدم هذا القسم نوعين من الطلاب في التعليم العالي، وهم الطلاب التقليديون وغير التقليديين. يركز الفصل بشكل خاص على الطلاب غير التقليديين، حيث أن دمقرطة التعليم وتعميمه أديا إلى زيادة أعدادهم في التعليم العالي. مع تدفق الطلاب غير التقليديين، يتعين على مقدمي خدمات التعليم العالي ووكالات ضمان الجودة استخدام تدابير إضافية لضمان إيلاء الاهتمام اللازم برفاهية الطلاب وتحقيق نتائج التعلم.

- **الطلاب التقليديون.** يصف مصطلح "الطلاب التقليديون" خصائص معظم الطلاب الملتحقين بالكليات والجامعات، ويشمل هؤلاء الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين أواخر سن المراهقة وأوائل العشرينات الذين التحقوا بالتعليم العالي بعد المدرسة الثانوية مباشرة، ويدرسون في الجامعاة بنظام الدوام الكامل وأكملوا شهادة مدتها ثلاث سنوات (كما في ماليزيا) في ثلاث إلى أربع سنوات، ويقيمون في الكلية أو بالقرب منها، ويعتمدون مالياً على الأسرة أو المنح الدراسية كمصدر رئيسي للدخل. الطلاب التقليديون أيضاً بشكل عام ليسوا متزوجين ولا مسؤولين عن أفراد الأسرة الآخرين. اليوم، تتغير طبوغرافيا الطلاب، خاصة في البلدان المتقدمة، وعدد الطلاب غير التقليديين في التعليم العالي آخذ في الازدياد (كيلر: 2001).
- **الطلاب غير التقليديين.** في أمريكا الشمالية، بدءاً من عام 1970 تقريباً، بدأت مؤسسات التعليم العالي في رؤية تدفق طلاب مختلفين بشكل كبير فقامت بإطلاق مصطلح الطلاب غير التقليديين عليهم، خاصة مع نمو كليات المجتمع (ثيلين: 2004). كان الاختلاف الأبرز

هو أن هؤلاء الطلاب كانوا أكبر سناً وتوقفوا عن تعليمهم الرسمي إما قبل أو بعد إنهاء المرحلة الثانوية. شهدت البلدان المتقدمة الأخرى، على سبيل المثال، الدول الأعضاء في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) زيادات في التحاق الطلاب الأكبر سناً (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية:2006). في أوائل القرن الحادي والعشرين، يعتقد البعض أن الطلاب غير التقليديين أصبحوا الأغلبية الجديدة بينما الطلاب التقليديون هم الأقلية (بورسلو وبيلكاسترو:2006).

تعتبر المقارنات المباشرة لأعداد الطلاب غير التقليديين عبر البلدان صعبة بسبب اختلاف أطر جمع البيانات. ومع ذلك، يمكن رؤية الأمثلة من الولايات المتحدة والمملكة المتحدة ودول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية مثل كندا وألمانيا واليابان. في البداية، تم استخدام معيار العمر البسيط الذي يبلغ 25 عاماً أو أكثر لتحديد الطلاب غير التقليديين. وفقاً للمركز الوطني لإحصاءات التعليم (NCES)، نمت نسبة هؤلاء الطلاب في مؤسسات التعليم العالي إلى أكثر من 40% بحلول منتصف التسعينيات (شوي:2002).

وسعت دراسة المركز الوطني للإحصاءات التربوية (NCES) للطلاب الجامعيين المبتدئين في منتصف التسعينيات من العوامل التي تحدد الخصائص غير التقليدية إلى سبع خصائص، بما في ذلك:

- وقت متأخر عن التسجيل الأولي المعتاد في الجامعة.
- الاستقلال المالي.
- العمل بدوام كامل.
- الحضور بدوام جزئي.
- المسؤولية عن المعالين بخلاف الزوج.
- أن تكون والداً وحيداً.
- معادلة الثانوية العامة المقدرة بوسائل أخرى غير الدبلوم (هورن: 1996).

كما صنف البحث أيضاً الطلاب غير التقليديين في مستويات على أنهم حد أدنى (يشترك بعامل واحد)، أو معتدل (يشترك بعاملين أو ثلاثة)، أو مرتفع (يشترك بأربعة عوامل أو أكثر). بهذا، صنفت الدراسة ما يقرب من ثلاثة أرباع الطلاب الجامعيين المبتدئين على أنهم على الأقل غير تقليديين في طبيعتهم. اقترحت جمعية كندية أمريكية معنية بالوافدين غير التقليديين تصنيفاً جديداً، "الطلاب الجدد" ليشمل الطلاب الأصغر سناً الذين يدرسون بدوام جزئي ولكنهم يفتقرون إلى خبرة حياة البالغين الواسعة (ميهيل: غير مؤرخ).

في مكان آخر، تم تطبيق عوامل أخرى لتحديد الطلاب غير التقليديين. وصفتهم دراسة أجريت في المملكة المتحدة عام 1997 بأنهم ليسوا فقط في سن متأخرة عند التسجيل في الدراسة، بل شملوا أيضاً عوامل عرقية وإعاقة جسدية وعوامل المستوى الاجتماعي والاقتصادي (غورارد وآخرون: 2006). قامت ألمانيا بشكل صريح بتضمين الطلاب الكبار والعاملين بدوام جزئي في عملية جمع

البيانات الخاصـــة بها، بينما يمكن رؤية أيرلندا واليابان على أنهما زادتا من الوصـــول للطلاب غير التقليديين في التســعينيات، وهذا يعني أنها تظهر معدل زيادة أقل من تلك الموجودة في بعض البلدان الأخرى. باختصـــار، يمكن القول إن الطلاب غير التقليديين هم أكبر سـناً إلى حد ما ولديهم مؤهلات قبول بديلة عن هؤلاء الطلاب التقليديين، واعتماداً على البلد المعني، ربما خصـــائص أخرى شـــبيهة بالبالغين أو عوامل ظرفية مثل تلك التي تمت مناقشتها أدناه.

من المرجح أن يقيم المتعلمون غير التقليديين في المناطق الحضـــرية أو الضـــواحي بدلاً من المناطق الريفية، وقد يكون هذا الأمر متعلقاً بقرب المؤسسات التعليمية. تؤكد الدراسات الاستقصائية على مدى عدة عقود أن الدافع الأســـاســـي للالتحاق غير التقليدي كان التحســـين الوظيفي. بالنســـبة للمشاركين الأصغر سناً، كان الحصول على أوراق الاعتماد اللازمة لدخول الوظيفة المطلوبة أمراً بالغ الأهمية. غالباً ما يسعى الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 35 و 50 عاماً إلى تحسين آفاق حياتهم المهنية بمؤهلات متزايدة (المفوضـــية الأوروبية: 2007)، ويمثل هذا الدافع تحولاً مهماً في تطوير قدرات الفرد لمواكبة متطلبات المعرفة والمهارات المتغيرة أو لتحمل مســـؤوليات أكبر. من ناحية أخرى، من المرجح أن يســـعى الأشـــخاص في ســـنواتهم الأخيرة إلى تحقيق أهداف الإثراء الشخصية، وحتى السعي للحصول على شهادات اعتماد من أجل مصلحتهم الخاصة. يتقدم عدد كبير جداً من المتعلمين غير التقليديين إلى التعليم العالي من خلال أرصـدة مكتسـبة في الدراسـات السـابقة ويكونون مؤهلين لتقييم التعلم غير الرســمي لتحويل الرصــيد. ومع ذلك، من المرجح أن يســتغرق المتعلمون غير التقليـديين وقتـاً أطول لإكمـال شـــهـاداتهم من الطلاب التقليـديين ومن المرجح أن يواجهوا معدل تناقص أعلى في السـنة الأولى من دراسـتهم. لدى أولئك الذين يسـتمرون في السـنة الثانية لديهم معدلات ثبات أقرب إلى معدلات الطلاب التقليديين.

التمرين 7:

ما هي خصائص الطلاب غير التقليديين في بلدك؟

دعم المتعلمين غير التقليديين إن النضـــج الأكبر لمعظم المتعلمين غير التقليديين وتعقيد حياتهم اليومية يعني أن لديهم توقعات مختلفة لتجاربهم التعليمية واحتياجات مختلفة للخدمات التي تســتجيب لظروف حياتهم. قامت العديد من المؤســســـات بإجراء تعديلات لمســـاعدة المتعلمين غير التقليديين ويمكن أن تكون هذه الخبرة العمليـة مورداً لا يقـدر بثمن للآخرين الـذين يرغبون في اتبـاع هذه الممارسات. يمكن أن يكون هذا الدعم في ثلاثة أشكال، وهي

- إزالة الحواجز، (لجنة الهجاء، وزارة التعليم الأمريكية: 2006).
- توجيه التعلم للتركيز على المتعلمين.
- استمرار الدعم الشخصي والأكاديمي.

بداية الأمر، كان هناك جهد لإزالة الحواجز، الظرفية والتراتبية على حد ســواء، أمام مشـــاركة المتعلم غير التقليدية، وكانت أكثر هذه العوائق رعباً هي التشـــدد في متطلبات الحضـــور التي لا تتوافق مع المســـؤوليات الاقتصـــادية والاجتماعية لهؤلاء الطلاب. جلبت خيارات الزمان والمكان

الجديدة المزيد من الخيارات والمرونة، ومن المرجح أن يؤدي نمو عروض التعلم عن بعد غير المتزامنة من خلال التكنولوجيا الإلكترونية إلى القضاء على هذا الحاجز تماماً. كما أصبح الوصول المرن إلى الخدمات الهامة الأخرى أكثر شيوعاً. يمكن الحصول على معلومات أوضح عن المؤسسات والبرنامج المحدد المطلوب للوظيفة أو أهداف التعلم الأخرى فهي متوافرة بشكل دائم. بالإضافة إلى تحسن الوصول والتوجيه بشأن المساعدة المالية. غالباً ما يتم العثور على برنامج بغرض توفير ورش عمل إعادة الدخول أو التوجيه لإعادة تعريف المتقدمين بالدراسة على مستوى الكلية أو لتقليل القلق.

كان التغيير الرئيسي الثاني هو إعادة توجيه معاملة التعلم للتركيز على المتعلمين. يتولى أعضاء هيئة التدريس والمدربون بشكل عام أدواراً كميسرين أو مرشدين للعمل مع المتعلمين لتصميم مناهج فردية، وغالباً ما يعملون في مجموعات ويهدفون إلى خلق مناخ من الاحترام المتبادل والثقة وردود الفعل. لا يأخذ هذا النهج التربوي في الاعتبار المساهمة التي يمكن أن تقدمها خبرة الطلاب السابقة فحسب، بل يحاول أيضاً تعزيز روح التفكير النقدي والانفتاح على الأفكار والمعلومات الجديدة، والهدف من رعاية المتعلمين المتمكنين والموجهين ذاتياً.

أخيراً، يحتاج الطلاب غير التقليديين بشكل متزايد إلى الدعم الأكاديمي والشخصي المستمر. يشمل الدعم الأكاديمي الإرشاد المستمر ومراقبة النمو، بالإضافة إلى الاهتمام الوثيق عند التسجيل في البرنامج. يمكن أن يشمل الدعم التحضير لمغادرة البرنامج مثل الإرشاد المهني وندوات التعامل مع القلق من الانتقال الجديد.

يحتاج كل من المتعلمين التقليديين وغير التقليديين أيضاً إلى مجموعة متنوعة من الخدمات غير الأكاديمية طوال فترة دراستهم. وتشمل هذه خدمات الطعام أو المرطبات ومساحات الصالة في وقت متأخر من بعد الظهر أو المساء، ومواقف السيارات المريحة وأمن الحرم الجامعي، ورعاية الأطفال للأطفال الصغار وربما الاستشارة الشخصية للمساعدة في حالات التوتر أو حالات الطوارئ غير المتوقعة.

التمرين 8:

هل هناك حاجة لنظام مقبول وطنياً لتلبية احتياجات الطلاب غير التقليديين؟

التمرين 9:

هل توجد أنظمة كافية مطبقة لتلبية احتياجات الطلاب غير التقليديين؟

التمرين 10:

كيف يمكن لمنظمات مثل رابطة الطلاب غير التقليديين في التعليم العالي (ANTSHE) المساعدة في دعم أعضائها؟

قائمة المراجع

- إطار عمل للتعليم العالي في اســـكتلندا: المرحلة الثانية من مراجعة التعليم العالي، في، تم الوصول بتاريخ في 14 نوفمبر 2008، وهو متاح عبر الرابط التالي:
- http://www.scotland.gov.uk
- ألباتش بي جي (2008). "قضـايا التعليم العالي الدولية - التوسـع: السـمة المميزة لحقبة ما بعد الحرب، التغيير والإصـلاح: الاتجاهات منذ الستينيات". تم الوصـول إلى الرابط بتاريخ 2 يناير/كانون الثاني 2009
- http://education.stateuniversity.com/pages/2042/Higher-Education-International-Issues
- شـبكة الجودة في آسـيا والمحيط الهادئ (2007) أطر المؤهلات في منطقة آسـيا والمحيط الهادئ.
- كاري، بي إف (2006)، "تحديات الأعمال والتطبيق المبتكر للتكنولوجيا في التعليم العالي: وجهة نظر التعليم العالي لشـــركة أي بي أم 2012". تم الوصـــول إلى الرابط بتاريخ 20 سبتمبر/أيلول 2008.
- www.ibm.com/industries/global/files/IBM_GBS_White_Paper_Higher_Education_Point_of_View
- تشـوي، س. (2002). "المرحلة الجامعية غير التقليدية"، وزارة التعليم الأمريكية، المركز الوطني لإحصـاءات التعليم. التعليم العالي في كولومبيا، تم الوصـول إلى الرابط بتاريخ 14 نوفمبر/تشرين الثاني 2008.
- http://www.wes.org/ca/wedb/columbia/cohigher.htm
- اتحـاد مؤتمرات عمـداء الاتحـاد الأوروبي واتحـاد الجـامعـات الأوروبيـة (2000) إعلان بولونيا بشأن الفضاء الأوروبي للتعليم العالي: شرح، بروكسل.
- كونولي، إم جي، أوشـي، ج. (2005). "ضـمان الجودة والتعليم الإلكتروني: انعكاسـات من الخط الأمامي"، الجودة في التعليم العالي، المجلد الحادي عشـــر، أبريل 2005، ص. 59-67.
- اتفاقية مجلس أوروبا واليونســـكو (1997) بشـــأن الاعتراف بالمؤهلات المتعلقة بالتعليم العالي في المنطقة الأوروبية، بروكسل.
- مجلس أوروبا واليونسـكو (2007) مدونة منقحة للممارسـات الجيدة في توفير التعليم عبر الوطني، بروكسل.
- كونليف، إل (2005). "أشـــكال المعرفة في التربية الفنية والنتيجة الطبيعية للأصـــالة في تدريس وتقييم مثل هذه الأشـــكال من المعرفة"، المجلة الدولية لتعليم الفنون والتصـــميم، المجلد، ص. 199-208.
- قسم التعليم العالي (2005)، التعليم العالي في شيلي: السعي نحو الجودة، سانتياغو: وزارة التعليم، تشيلي، تم الوصول إليه في 14 نوفمبر 2008.

- نظرة عامة على التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية - التنوع والوصـــول ودور السوق، المجلس الأمريكي للتعليم، واشنطن، دي سي، 2008.
- أيغنس، هـــــ. (2003). العولمة والإصـــلاح في التعليم العالي. ميدينهيد: مطبعة الجامعة المفتوحة.
- المفوضية الأوروبية (2007) "الصندوق الاجتماعي الأوروبي: 50 عاماً من الاستثمار في الأفراد، لوكسمبورغ". تم الوصول إلى الرابط بتاريخ 17 نوفمبر/تشرين الثاني 2008.
- **http://www.ec.europa.eu/employment_social**
- المفوضـــية الأوروبية (2007) "عملية بولونيا: نحو منطقة التعليم العالي الأوروبية"، بروكسل. تم الوصول إلى الرابط بتاريخ 5 فبراير/شباط 2009
- http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna_en.html
- مؤسسة التدريب الأوروبية (2006) مراجعة للتطورات الدولية والوطنية في استخدام أطر التأهيل: تقرير مايك كولز. تورينو.
- رابطة الجامعات الأوروبية (2006) إرشـــادات لتحســـين الجودة في برنامج الماجســـتير الأوروبي المشترك، بروكسل.
- ايفانس، تي اند نيشن، (2000). تغيير التدريس الجامعي. لندن: صفحة كوجان.
- فيلدن، جون (2008). الاتجاهات العالمية في حوكمة الجامعات. واشنطن العاصمة، البنك الدولي. (سلسلة أوراق عمل التعليم، رقم 9).
- جايل، دي جيه، بهويندرات، تي، ووايت، كيو إيه جونيور (2003). الحوكمة في جامعة القرن الحادي والعشـــرين: مناهج القيادة الفعالة والإدارة الإســـتراتيجية. نيويورك: جون وايلي.
- غولدينغ، غريفيثس و ال ام (2008). "مراجعة طرق تقديم برنامج التعليم العالي في كلية FE وتقييم تأثير ذلك على نتائج التعلم وتقدم الطلاب. مجلة التعليم الإضـــافي والعالي. الخامس 32، لا. 1، ص. 15-25.
- غورارد، ســـميث، ماي، توماس، ادنيت، و ســـلاك، (2006) "مراجعة توســـيع أبحاث المشـــاركة: معالجة العوائق التي تحول دون المشـــاركة في التعليم العالي". مجلس تمويل التعليم العالي لإنجلترا. (2006). تم الوصول إلى الرابط بتاريخ 23 سبتمبر/أيلول 2006.
- http://gsi.berkeley.edu/resources
- التعليم العالي في فرنسا (2005) على الرابط: تم الوصول إلى الرابط بتاريخ 14 نوفمبر/تشرين الثاني 2008.
- http://www.univ-rennes1.fr/english
- التعليم العالي في ســـويســـرا، تم الوصـــول إلى الرابط بتاريخ 14 نوفمبر/تشـــرين الثاني 2008.
- http://www.crus.ch

- هوارد، سينك، و ديسينزا (2004). التعلم عن بعد وفعالية الجامعة: تغيير النماذج التربوية للتعلم عبر الإنترنت. هيرشي، بنسلفانيا: نشر علوم المعلومات.
- الرابطة الدولية للجامعات (2002). العولمة والسوق في التعليم العالي: الجودة والاعتماد والمؤهلات. باريس.
- مكتب العمل الدولي (2007). دليل تمهيدي لأطر المؤهلات الوطنية: القضايا المفاهيمية والعملية ؛ بواسطة رون تاك. جنيف، منظمة العمل الدولية.
- إيشينجر، ب. (2006). لمحة عن التعليم، مذكرة موجزة من منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية للولايات المتحدة. متاح عبر الرابط التالي:
- www.oecd.org/dataoecd
- كانوكا اتش، هيلر، وجوغديف (2008). "هيكل العوامل لاحتياجات تطوير التدريس للتعلم الإلكتروني عن بعد"، المجلة الدولية للتطوير الأكاديمي. 13، 2، ص. 129-139.
- كاسباروفسكي، هـ و وادساك، آي (2004). التعليم العالي في النمسا. الطبعة الثانية. فيينا: الوزارة الاتحادية للتعليم والعلوم والثقافة، النمسا.
- كيلر، ج. (2001). "التركيبة السكانية الجديدة للتعليم العالي" مراجعة التعليم العالي، العدد 24، 3، ص. 219-235.
- كينغ، ر. (2004). الجامعة في عصر العولمة، بمساهمة من سفافا، ادواردس، غيبونس، و يوني، ماكميلان، نيويورك
- لندن، إتش ودريبر، إم (2008). "الثورة الصامتة في التعليم العالي" أسئلة أكاديمية. ص 221 - 225.
- ميهل، و. (الولايات المتحدة) "الطلاب غير التقليديين في التعليم العالي - أنواع الطلاب غير التقليديين في الولايات المتحدة، دعم المتعلمين غير التقليديين"، تم الوصول إلى الرابط بتاريخ 11 سبتمبر/أيلول 2008.
- http://education.stateuniversity.com
- منير، س، سارجيت، ك.ورزماه، ج. (2008). الحوكمة والقيادة في التعليم العالي. بولاو بينانغ: جامعة بنيربيت تنذر ماليزيا.
- الطلاب غير التقليديين في التعليم العالي: ما هي الآثار المترتبة على تخطيط موارد المؤسسات؟ (2005)، تم الوصول إلى الرابط بتاريخ 4 سبتمبر/أيلول 2008.
- www.datamonitor.com
- نورمان، سي ليتل جون، وفالكونر، آي (2008). "نموذج للتنفيذ الفعال لتسليم البرامج المرن". الابتكارات في التعليم والتدريس الدولي. ص. 25-36.
- أوبا، ج. (2005) التعليم العالي في اليابان - دمج الجامعات الوطنية وتطوير الجامعات الخاصة، تم الوصول إلى الرابط بتاريخ 3 يناير/كانون الثاني 2009.
- http://www.tr.emb-japan.go.jp/T_04/Education.pdf
- منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (2005) المبادئ التوجيهية لتوفير الجودة في التعليم العالي العابر للحدود، باريس.

- أونج، ســـي إس، لاي، جي واي وانج، واي إس (2004). "العوامل التي تؤثر على قبول المهندســـين لنظـام التعلم الإلكتروني غير المتزامن في شـــركـات التكنولوجيـا الفـائقـة"، المعلومات والإدارة، الإصدار 41، 6، ص. 795-804.
- منظمة التعاون الاقتصـــادي والتنمية (2007). "التعليم العالي العابر للحدود: طريق نحو تنمية القدرات". باريس: منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية والبنك الدولي.
- منظمة التنمية الاقتصـــادية والتعاون (2007) أنظمة المؤهلات: جســـور إلى التعلم مدى الحياة. باريس، منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية.
- بورسلو، ف. وبيلكاسترو، (2006). "إطار عمل تكاملي: تلبية احتياجات الطلاب التقليديين الجدد" ورقة مقدمة في اجتماع رابطة الكليات والجامعات الأمريكية (شـــيكاغو، إلينوي، نوفمبر/تشرين الثاني 2006). تم الوصول إليه في 14 نوفمبر 2008.
- ســـانتييغو، تريمبلي، باســـري، ارنال، (2008) التعليم العالي لمجتمع المعرفة: المجلد 2، السمات الخاصة: المساواة، والابتكار، وسوق العمل، والعولمة، ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، باريس.
- شـــوارتزمان، س. (1991). "مســتقبل التعليم العالي في البرازيل"، ورقة مقدمة في التعليم العالي في أمريكا اللاتينية: آفاق التغيير والإصلاح في التسعينيات، المؤتمر الدولي السادس عشر، جمعية دراسات أمريكا اللاتينية، واشنطن، 4-6 أبريل 1991، تم الوصول إليه في 14 نوفمبر 2008.
- هيكل نظام التعليم في إيطاليا، دليل التعليم الأوروبي، تم الوصـــول إلى الرابط بتاريخ 14 نوفمبر/تشرين الثاني 2008.

- http://www.euroeducation.net

- ثيلين، جي آر (2004). تاريخ التعليم العالي الأمريكي. بالتيمور، ماريلاند: جونز هوبكنز، مطبعة الجامعة.
- وزارة التعليم الأمريكية (2006). "اختبار القيادة: رسـم مسـتقبل التعليم العالي". واشـنطن العاصمة: مكتب طباعة حكومة الولايات المتحدة.
- "المشـــاركة الجامعية ودور التعليم العالي في المجتمع الأمريكي"، المنتدى الوطني للتعليم العالي من أجل الصالح العام، مركز دراسة التعليم العالي وما بعد الثانوي، جامعة ميشيغان.
- تم الوصول إلى الرابط بتاريخ 29 سبتمبر/أيلول 2008.

- www.thenationalforum.org

- واجنر، (2008). من المستحيل لنجاح التعلم الإلكتروني في التعليم العالي؟ تحليل أصـحاب المصلحة، تكنولوجيا التعليم والمجتمع، الإصدار 11. 3، ص. 26-36.

المحور الخامس: الحوكمة والإدارة في مؤسسات التعليم العالي

المقدمة
الجزء الأول: مؤسسات التعليم العالي كمنظمات
1.1 لماذا نحن بحاجة إلى التنظيم؟
1.2 خصائص مؤسسات التعليم العالي
1.3 منظور هيكلي لمؤسسات التعليم العالي
الجزء الثاني: اكتساب واستخدام الموارد
2.1 البيئة الخارجية: ترخيص وتمويل التعليم العالي
2.2 التعاون الخارجي والمنافسة
2.3 التخطيط الاستراتيجي
الجزء الثالث: الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي
3.1 أنظمة الحوكمة الداخلية
3.2 مجلس الأمناء
الجزء الرابع: "عملية الإنتاج" الأكاديمية
4.1 التعلم والتعليم
4.2 البحث
4.3 الخدمة والمشاركة المجتمعية
الجزء الخامس: الثقافة التنظيمية في التعليم العالي
5.1 ما هي الثقافة؟
5.2 السلطة والسياسة
الجزء السادس: القيادة والإدارة في مؤسسات التعليم العالي.
الجزء السابع: شبكات مؤسسات التعليم العالي
الجزء الثامن: العقبات التي تواجه الجامعات في بيئة متغيرة
قراءة رافدة
المراجع وقراءات إضافية

المقدمة

لتصميم وإدارة أنظمة وعمليات ضمان الجودة، يحتاج الباحثون في قطاع التعليم العالي إلى بعض الحساسية والانتباه للخصائص والديناميكيات المميزة لمؤسسات التعليم العالي (HEIs).
في هذه الوحدة نستكشف طبيعة وعمليات مؤسسات التعليم العالي من مجموعة من المنظورات النظرية والعملية. فضلاً عن ذلك، سنقوم بمراجعة مقالات لبعض الكتاب البارزين حول التعليم العالي بالإضافة إلى بعض المفاهيم الأساسية في نظرية التنظيم وسلوك المنظمة. وحتى إذا لم تكن قد عملت من قبل في جامعة أو مؤسسة تعليم عالي أخرى، بحلول نهاية هذه الوحدة، ستتمكن من استخدام المفاهيم البارزة للقيادة التنظيمية والإدارة لإبلاغ أفكارك حول الأساليب المؤسسية والخارجية لضمان الجودة من النتائج الأكاديمية.

بالإضافة إلى ذلك، يجب أن يكون لديك أيضاً فكرة جيدة عن المؤلفين والمصادر الأخرى التي يجب أن ترجع لها للحصول على مزيد من المعلومات والأفكار حيث أن هناك مؤلفات علمية واسعة تتعلق بالإدارة والتنظيم وكذلك بنظم التعليم العالي وتشير المراجع والقراءات الإضافية في نهاية الوحدة إلى بعض المصادر المثيرة للاهتمام، والتي بدورها قد تقودك إلى مصادر أخرى. سترى أيضاً أن كل قسم يبدأ ببعض القراءات التي ستساعدك على فهم الأفكار في كل قسم وتوسيع نطاقها.

وكإطار لهذه الوحدة، فإنّنا نستخدم نسخة محدثة من صور التنظيم الكلاسيكية لغاريث مورغان[121]، والتي تعتمد على الأدبيات الإدارية بينما في نفس الوقت نتحدى القراء للتفكير بشكل خلاق في الطرق المتنازع عليها لفهم ما يحدث (*ويبك* 1995) داخل وحول المؤسسات ذات الأنواع المختلفة، وهي مهارة مفيدة لأولئك الذين يعملون في ضمان الجودة والتحسين العام لمؤسسات التعليم العالي، كما أنك ستصادف وتستخدم أمثلة أخرى من التشبيه والاستعارة في الأقسام الأولى من هذه الوحدة، لا سيما في الأقسام الأولى، والتي تتعامل بشكل أساسي مع المنظور الهيكلي لمؤسسات التعليم العالي كمؤسسات. على الرغم من وجود نصوص جيدة خاصة بإدارة مؤسسات التعليم العالي والتي قد ترغب في الرجوع إليها (مثل براون 2000)، إلا أنه من الصعب على هذه النصوص تغطية جميع أنواع مؤسسات التعليم العالي في السياق المتطور للمنافسة العالمية في مجال التعليم.

ومع ذلك، تشير معظم القراءات في هذه الوحدة إلى البلدان الناطقة باللغة الإنجليزية، على الرغم من أن المبادئ العامة حول المنظمات والتنظيم شائعة ومنتشرة في العديد من البلدان، في حين أن أشكال المعرفة ووسائل نقلها وتوليدها واستنساخها مختلفة في ثقافات مختلفة (وهو سبب للاحتفال في العديد من الدول) يمكن أن يتحد كل من يعمل في التعليم العالي وحوله باحترام مشترك للتعلم ولسلامة عمليات التعلم.

[121] غاريث هو مورجان رجل أعمال نيوزيلندي، وخبير اقتصادي، ومدير استثمار، ومحسن، ومعلق عام، وشخصية سياسية سابقة.

في القسم الثاني من هذه الوحدة، نناقش مؤسسات التعليم العالي كمؤسسات تقع ضمن بيئات محددة، ونستكشف كيف تسمح هذه البيئات وتقيّد أيضاً إمكانيات العمل المؤسسي، وهو موضوع سنلاحظه في وحدات أخرى. في القسمين الثالث والرابع، نأخذ في الاعتبار أنظمة الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي وعناصر "عملية الإنتاج" الأكاديمية. في القسم الخامس، نأخذ في الاعتبار بعض العناصر غير الملموسة للمنظمات، بما في ذلك الثقافة والسلطة والسياسة. أما في القسم السادس، فسنقرأ في بعض الكتابات حول القيادة والإدارة، مع ملاحظة أن القادة والمديرين الفعالين في مؤسسات التعليم العالي يحتاجون إلى الاعتماد على مجموعة واسعة من الأفكار حول كيفية عمل المنظمات.

تختتم الوحدة بإلقاء نظرة عامة على العدد الكبير من شبكات مؤسسات التعليم العالي التي ظهرت إلى الوجود كمجموعات دعم ومناصرة متبادلة. وقد تم تقديم أمثلة للشبكات الوطنية والإقليمية والدولية والمواضيعية.
عند الانتهاء من هذه الوحدة، سوف تكون قادراً على القيام بما يلي:

- التعرف على سمات وديناميكيات مؤسسات التعليم العالي، ومجموعة من الآراء المختلفة حول أغراض وطبيعة الجامعات.
- إظهار فهم عام للمفاهيم الرئيسية في النظرية التنظيمية وكيف يمكن تطبيقها على دراسة مؤسسات التعليم العالي.
- تحليل المعضلات والتحديات الرئيسية في قيادة وإدارة مؤسسات التعليم العالي لتحسين النتائج.
- تقييم الاستراتيجيات المختلفة التي تستخدمها مؤسسات التعليم العالي في الاستجابة لبيئتها الخارجية.
- إظهار فهم وادراك شامل للطرق التي يتم بها إدارة العمل الأكاديمي والاضطلاع به.
- إجراء تحليل تنظيمي لمؤسسة التعليم العالي، للمساعدة في تحديد نقاط القوة والضعف في أنظمة ضمان الجودة المؤسسية.
- تحديد شبكات مؤسسات التعليم العالي التي لها صلة خاصة ببلدك.

الجزء الأول: مؤسسات التعليم العالي كمنظمات

1.1. لماذا نحن بحاجة للتنظيم؟

مينتزبرغ، الفصل الأول (السيدة راكو بوتيري) مورغان، الفصل الأول

التنظيم هو سمة أساسية للمجتمعات (البشرية والحيوانية)، وهو وثيق الصلة بالميل البشري لتنظيم حياتنا وما يحيط بنا، فنحن على دراية بالعديد من معايير النظام التي تشكل المجتمعات القديمة والحديثة: فالتسلسلات الهرمية للسلطة (فكر في "ذكر ألفا[122]" في المجتمعات البدائية) ؛ وطقوس الترابط هي قواعد حول التكاثر وأنظمة التبادل وتقسيم العمل، على سبيل المثال الصيادون و اللاقطون.

المنظمات، في تعريفها العام، هي "الكيانات الاجتماعية، وأنظمة الأنشطة الموجهة نحو الهدف، والمنظمة بشكل متعمد، ذات حدود يمكن تحديدها" (دافت 1992). وعندما نفكر في المنظمات، فإننا قد نفكر في المقام الأول في الكيانات الكبيرة ذات المباني المادية، والتي تشمل العديد من الأشخاص وهيكلاً رسمياً يصف الأدوار والمواقف. ومع ذلك، تأتي المنظمات في جميع الأشكال والأحجام، فالرسم التخطيطي الرسمي الذي يوضح الأدوار هو عنصر واحد فقط من العناصر العديدة التي تتحد في "الهيكلة" المعقدة للمنظمات: كما أنَّ العناصر الأخرى للمنظمات، والتي لا تقل أهمية عن التوصيف السابق للمنظمات، تتضمن الأهداف والتفاهمات المشتركة (أو المختلفة)، والأولويات المختلطة وقبول السلطة. باختصار، المنظمة هي نظام اجتماعي تقني لإنجاز الأشياء، حيث تُظهر العمليات والعلاقات (وهو ما تظهره بعض المنظمات) ميزات الانتظام والقدرة على التنبؤ (كوين وآخرون، ص 7). المنظمات هي ما نقوم به كما لو كانت كذلك: يقوم الناس ببنائها اجتماعياً ويتصرفون كما لو أنها "حقيقية" على الرغم من أن "المنظمة" ككيان تعدو كونها حقيقية في كثير من النواحي.

كما يوضح مورغان، لا توجد طريقة واحدة بسيطة للتفكير في المنظمات والتنظيم: المنظمات ليست بالضرورة عقلانية وهي بالتأكيد ليست متجانسة. الهيكل التنظيمي هو عنصر واحد فقط من العديد من الأنظمة الفرعية والثقافات الفرعية، والتي يتم التفاوض عليها جميعاً بطريقة ما في شكل من أشكال النظام بحيث يتم إنجاز الأشياء (ولا تحدث الأشياء السيئة).

علاوة على ذلك، في حين أن منظمة معينة لها حدود، لا تخرج أي منظمة بمعزل عن بيئتها المجتمعية. تظهر المنظمات أو تنمو أو تتقلص، وقد تختفي أو "تموت" (أحياناً يكون ذلك مؤلماً لأولئك المشاركين في العملية، حيث يمكن اعتبار البقاء التنظيمي أكثر أهمية من الأغراض التي تم إنشاء المنظمة من أجلها في الأصل)، كما أنَّ المد والجزر المستمر للموارد داخل وخارج المنظمات والظروف المتغيرة التي تعبر فيها المنظمات عن نفسها تعني أن المنظمات بحاجة إلى القدرة على التغيير والتكيف إذا أرادت الاستمرار في أن تكون جزءاً من مجتمعها. وكما هو مذكور في الوحدة الثانية، واحدة من العديد من السمات المدهشة للجامعات هي قدرتها على الاستمرار ككيانات قابلة للتحديد خلال قرون من التغيير.

[122] الحيوان الذكر السائد في مجموعة معينة.

يقودنا هذا التعريف إلى ميزة أخرى للمؤسسات، وهي حقيقة أننا نعطي أسماء (أو نصنف) أنواعاً عديدة من المؤسسات وفقاً لأهدافها أو وظائفها. الأمثلة على ذلك قليلة وهي: الجامعات والمستشفيات والمدارس والقوات المسلحة والكنيسة والجمعيات الخيرية والإدارات الحكومية ومحلات السوبر ماركت والمتاجر وشركات المحاسبة وشركات المسرح والمتاحف والبنوك، كما يجب أن تكون المنظمات التي ندرك انتماءها إلى هذه الفئات كافية على حد سواء ليتم الاعتراف بها كعضو في هذه المنظومة، على الرغم من أننا سنرى لاحقاً بأنه قد تسعى منظمة معينة أيضاً إلى تمييز نفسها على أساس الجودة والخدمة والسعر والفعالية أو بعض الأبعاد الأخرى.
إحدى الطرق التي تم فيها تمييز أنواع المنظمات هي على أساس من يستفيد من تحقيق أغراضها. يقترح كل من بلو وسكوت (1962) على سبيل المثال تصنيفاً رباعياً للمنظمات:

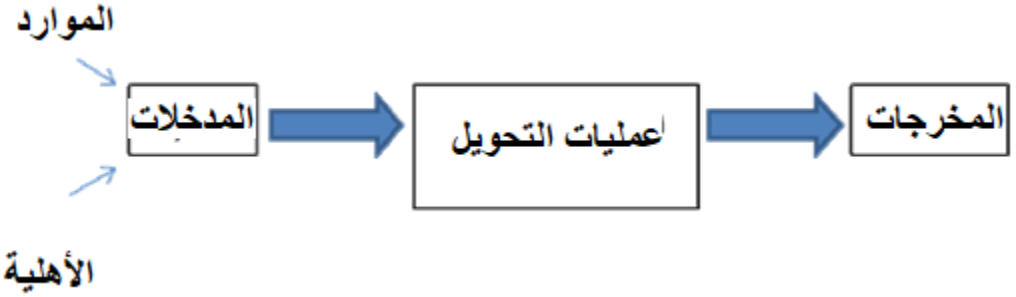
- جمعيات المنفعة المتبادلة (المستفيدون هم أعضاء، مثل نوادي الجولف والهيئات المهنية للأطباء والمحاسبين، إلخ).
- المؤسسات الإنتاجية أو التجارية (مؤسسات القطاع الخاص النموذجية، المستفيدون منها هم أصحابها بما في ذلك المساهمون).
- المنظمات الخدمية (التي قد يتم تمويلها بوسائل عامة أو خاصة، والمستفيدون منها هم العملاء الذين يتلقون خدمة معينة، مثل المكتبات).
- منظمات الكومنولث (المستفيدون هم عامة الناس، الذين يستفيدون من مجتمع منظم وتعزيز عام لمعايير التعايش، مثل قسم الشرطة).

من المثير للاهتمام التفكير في مكان وجود الجامعات ومؤسسات التعليم العالي الأخرى في هذه القائمة. مع النمو السريع في طبيعة الخدمات والسلع، ومع تغير الحدود بين الشركات "العامة" و "الخاصة"، أصبحت هذه الفروق التقليدية أكثر غموضاً من أي وقت مضى. ضع في اعتبارك قطاع التعليم العالي: على الرغم من أن أحد المستفيدين من التعليم العالي تاريخياً وحتى اليوم هو عامة الناس، نظراً للفوائد الواسعة لمجتمع متعلم، إلا أننا نرى الآن تركيزاً أكبر على الفوائد التي تعود على أفراد التعليم العالي، مثل الآفاق الوظيفية المحسنة والأرباح مدى الحياة.

علاوة على ذلك، كما نرى من المناقشات الحالية حول الاستدامة البيئية، لا تساهم جميع الأغراض والمخرجات التنظيمية بالضرورة في تحقيق أغراض اجتماعية أوسع: توفر شركة تصنيع السيارات وسائل النقل ولكن ديناميكيات المنافسة قد لا توفر أي سبب لشركة تصنيع السيارة في صنع سيارات غير ملوثة أو موفرة للطاقة. بسبب هذا الاحتمال، لا يوجد اتفاق عالمي على أن المنظمات حميدة بالضرورة، حيث هناك تاريخ طويل من وجهات النظر النقدية حول المنظمات، من وجهات النظر الماركسية المبكرة للمنظمات كأدوات لعزل العمال إلى نظريات ما بعد الحداثة عن دور المنظمات في تشكيل النظم التنظيمية الذاتية للرقابة (بورشيل 1996). لا ينبغي لنا أن نتجاهل هذه الأساليب الحاسمة للمؤسسة، والتي غالباً ما تعكس الغموض والتوترات التي يعاني منها

الأشـخاص الذين يعملون في المنظمات (انظر على سـبيل المثال، الفصـل السـابع لمورغان حول المنظمات على أنها سجون نفسية).

من سـمات المنظمات، التي نلاحظ أنها أنشـئت لتحقيق هدف ما، اسـتخدامها لعمليات التحويل والإنتاج، سواء كان ناتجها سلعاً أو خدمات. يظهر نموذج بسيط لعملية الإنتاج التنظيمي في المربع 1.



بالنسبة للمؤسسات التي تقدم خدمات بدلاً من المنتجات المادية الملموسة، قد يكون من المفيد في كثير من الأحيان تفريغ عملية "الإنتاج" التي تحدث، حيث يتم عادةً تضـمين أكثر من عملية واحدة. على سبيل المثال، قد يبدو أن عملية الإنتاج لمطعم بسيطة جداً: فأنت تأخذ طعاماً نيئاً وتحوله إلى وجبات جاهزة. ولكن بعد ذلك، هناك "تجربة تناول الطعام" بأكملها التي يجب مراعاتها: التخطيط المادي والأجواء، وطريقة أخذ الطلبات وتسـجيلها، وطرق خدمة الطعام، وطقوس الدفع، وما إلى ذلك. قد يهمك التفكير في كيفية تطبيق النموذج أعلاه على الجامعات، حيث سـننظر في "عملية الإنتاج" الأكاديمية بمزيد من التفصيل في القسم الأخير من هذه الوحدة.

يشـير مصـطلح "نظرية المنظمة[123]" إلى طرق التفكير حول المنظمات بشـكل مجرد لفهم كيفية عملها بشـكل أفضـل، وكيف تتناسـب مع نظريات المجتمع الأكبر، وإيجاد وسـائل لمسـاعدة المنظمات على الأداء بشكل أفضل والتكيف مع التغييرات الطارئة.
تتطلب المنظمات موارد للعمل، لذلك يبحث معظمها (أو أصـحابها) عن طرق لزيادة الكفاءة و/ أو الفعالية. تشـير الكفاءة إلى العلاقة بين المدخلات والمخرجات وتهتم بشـكل أسـاسـي بإنتاج مسـتوى وجودة معينين للمخرجات لعدد أقل من المدخلات (على سبيل المثال من خلال عمليات إنتاج أفضـل أو انخفاض تكاليف المدخلات). تتعلق الفعالية بالتحقيق الشـامل للأغراض، وبالتالي يمكن أن تربط المدخلات وعمليات الإنتاج بالنتائج النهائية التي يتم تحقيقها. على سـبيل المثال، قد تنتج الجامعة خريجين (مخرجات) لكنها قد لا تدرك أهدافها في تخريج خريجين يتعلمون مدى الحياة.

[123] تتضمن النظرية مفاهيم أو تركيبات مرتبطة بطريقة تشرح سبب حدوث ظواهر معينة. تتضمن النظرية التنظيمية مجموعة من المفاهيم / التركيبات التي ترتبط ببعضها البعض وتشرح كيف يتصرف الأفراد في الوحدات الاجتماعية التي نسميها المنظمات.

توفر نظرية المنظمة رؤى حول كيفية زيادة الفعالية والكفاءة إلا أنّه ما من إجابات بسيطة أو مختصرة لتحقيق هذه الأهداف، حيث تقدم معظم الأطر النظرية نماذج "نقية" مجردة بعيدة كل البعد عن فوضى وتعقيد الإدارة "في العالم الحقيقي". لهذه الأسباب، ربما من الأفضل النظر إلى نظريات التنظيم على أنها سلسلة من الأدوات المضيئة لاقتراح مبادئ أساسية أو مناهج جديدة. في الواقع، يضاف إلى المنظمات ثراء وعمق نطاق المفاهيم التي يستخدمها المدراء من أجل التعامل مع المشاكل المستجدة. ولهذا السبب أيضاً، تستخدم العديد من دورات الإدارة دراسات الحالة والمحاكاة لتطوير قدرات المدراء.

تشير القراءات التي يمكن الوصول لها من كتابات كل من مينتزبرج والسيدة روكو بوتيري بعض الميزات الأساسية للتنظيم لتحقيق الهدف عند مواجهة زيادة حجم وتعقيد العمليات. وكما يلاحظ مينتزبرج، فإن المشاكل المزدوجة للتنظيم هي تلك المتعلقة بتقسيم العمل وتنسيق الجهد. بمجرد فصل المدير (الشخص الذي يريد حدوث شيء ما) عن الوكيل (الشخص الذي يُتوقع منه أن يحدث الأشياء ولكن قد يكون لديه وجهات نظره الخاصة بشأن ما يجب أن يحدث، وكيف يجب أن يحدث هذا وما الفوائد التي ستعود عليهم)، وجدنا حاجة إلى مجموعة كاملة من التقنيات والأجهزة المطلوبة للحفاظ على تزامن عمل المدير والوكيل. تقع محاولات معالجة مشاكل التنسيق من خلال وسائل مختلفة في صميم العديد من الأنظمة الفرعية والعمليات التي تنشئها المنظمات للحفاظ على نفسها وتجديدها.

للاستمرار في حالة مطعمنا، ما هي الأفكار أو المفاهيم التي قد تحملها لفحص كيفية تنظيم الأنشطة في المطعم؟
في حالة المطعم، يمكنك على سبيل المثال تحديد:

- الشعور بالهدف المشترك (توفير طعام جيد للعملاء في الوقت المناسب).
- المعرفة المشتركة بما يجب أن يحدث (على سبيل المثال، يعرف جميع النوادل كيفية تلقي الطلبات).
- التمايز والتخصص في الوظائف والأدوار (على سبيل المثال، الشيف مقابل النادل، أو الشخص الذي يحضر الخضار مقابل الشخص الذي يحضر الصلصات).
- أنواع ومجموعات مختلفة من العملاء (على سبيل المثال، تجارة الغداء مقابل طعام العشاء).
- الهياكل الهرمية التي تمنح بعض الأشخاص سلطة على الآخرين أو سلطة اتخاذ قرارات معينة (من هو الرئيس؟).
- آليات التنسيق، مثل الاجتماعات (في نهاية اليوم).
- صراع القوى بين مختلف المجموعات أو الأشخاص من أجل السيطرة على الموارد أو الأولويات (على سبيل المثال، هل من المهم أكثر أن يتم تقديم الطعام "بجودة عالية" أو أن يتم تقديمه "بسرعة"؟).
- استخدام القواعد أو الإجراءات المشتركة (أيضاً آلية تنسيق، مثل قواعد السلامة من الحرائق الموضوعة على الحائط).
- استخدام المكافآت والحوافز الرسمية وكذلك العقوبات على السلوك السيئ.

- التواصل (وسوء التواصل في بعض الأحيان).
- أنظمة مخصصة للاستجابة عند حدوث أزمة.
- العلاقات غير الرسمية، على سبيل المثال نصيحة أو "المساعدة" من قبل صديق للتأكد من أن العشاء جاهز في الوقت المحدد.
- استعارة أفكار من منظمات مماثلة (على سبيل المثال لأطباق جديدة في مطعم).

يضع المنظرون التنظيميون هذه الأنشطة بعدة طرق مختلفة ويرون هذه الأنشطة كأمثلة لمفاهيم مثل:

- إضفاء الطابع الرسمي (كمية الوثائق التي تحدد ما يجب القيام به أو كيفية القيام به).
- التخصص والتمايز (مدى تقسيم المهام أو العمليات إلى مجموعات أضيق من الأنشطة، أو الأنشطة التي تتطلب مهارات محددة في نقاط محددة).
- التوحيد القياسي (أو مدى أداء المهام بالطريقة نفسها).
- التسلسل الهرمي وتفويض السلطة (بما في ذلك المركزية / اللامركزية وتوزيع السلطة الرسمية).
- الإيماءات الرمزية أو الطقسية المصممة لتجعلك، تشعر بالتقدير.
- الثقافة التنظيمية والثقافات الفرعية.
- السيطرة والمقاومة والتفاوض.

التمرين 1:
بالتفكير في الأنشطة في المطعم المذكورة أعلاه، هل يمكنك التفكير في الآخرين؟ قد تكون قادراً على التفكير في المزيد.
جرب الآن هذا التمرين بالتفكير في مكان عملك أو منظمة تعرفها.
هل يمكنك ربط الأنشطة بالأفكار النظرية الأوسع للمنظمات؟

يبدو أن هناك علاقة ما بين عدد من هذه المفاهيم وحجم المنظمة (وربما عمرها أيضاً). مع تطور المنظمات، يبدو من المرجح أن إضفاء الطابع الرسمي والتخصص والتوحيد ستزداد ويتم التركيز عليها. ولكن حتى في المنظمات الصغيرة، تميل العمليات وطرق القيام بالأشياء إلى التفصيل بمرور الوقت، حيث يلزم حل أو توضيح المزيد من المشاكل أو الغموض، أو مع تغير عمليات الإنتاج.

تتمثل وجهة نظر مينتزبرغ في مشكلة التنسيق في تحديد خمس آليات أساسية لتنسيق إجراءات العمل:

1. التعديل المتبادل.
2. الإشراف المباشر.
3. توحيد العمل.
4. توحيد النواتج.
5. توحيد المهارات.

يمكننا أيضـاً أن نرى أن بعض هذه الأشـكال الخمسـة للتنسـيق تشـتمل على أشـكال أخرى حددناها سـابقاً. يُعتبر عدم تنفيذ المهمات المطلوبة، وإضـفاء الطابع الرسـمي، والتخصـص وتفويض السـلطة، أمثلة على توحيد إجراءات العمل، بينما يمكن إرجاع العديد من عناصـر الثقافة التنظيمية إلى توحيد المهارات. وكما يلاحظ مينتزبرج، عندما يفشـل كل شـيء آخر، يمكن العودة إلى التعديل المتبادل من خلال استخدام أجهزة الاتصـال مثل الاجتماعات، أو إدارة واجهات محددة، أو الترجمة الفورية والوساطة بين المجموعات التي "لا تتحدث نفس اللغة" (على الأقل تنظيمياً).

تمرين 2:
ضـع في اعتبارك كيف تنعكس أنظمة مينتزبرج الخمسـة للتنسـيق في تنظيم الجامعات (أو مكان عملك إذا كنت لا تشـعر بالثقة في الكتابة عن الجامعات أو مؤسـسـات التعليم العالي). هل يمكنك العثور على عناصر كل منها؟

التمرين 3:
برأيك، ما هي مزايا وعيوب إضـفاء الطابع الرسـمي المتزايد على السـياسـات والإجراءات والعمليات داخل المنظمات؟ ما هي بعض البدائل لإضفاء الطابع الرسمي بشكل أكبر؟

1.2 خصائص مؤسسات التعليم العالي:

القراءات المقترحة
جراهام، الفصل الأول
كيرب، الفصل 13 (المقاطع القصيرة في كتاب كيرب مقروءة ومعاصرة وقد ترغب في قراءة المزيد)
مارغنسون 2008
واتسون

في هذا القسم، نأخذ في الاعتبار الميزات التي توحد وتميز مؤسسات التعليم العالي المختلفة، للنظر في المدى الذي يكون فيه تنوع الأغراض والنتائج بين مؤسـسـات التعليم العالي أمراً مرغوباً فيه. نعني بمؤسـسـة التعليم العالي منظمة يتم من خلالها توفير التعليم العالي. بينما تم تعريف التعليم العالي في الوحدة الثانية، قد نلاحظ هنا ميزة معينة لمؤسـسـات التعليم العالي، وهي أنها تقوم بالتعليم ولكنها تضمن أيضاً (أو تصادق) على كفاية التعليم الذي قام به طلابها. لاستخدام القياس الرياضي، فإن مؤسـسـات التعليم العالي تؤدي وظائف "التدريب" و "الحكم"، حيث يعني الحكم بهذا المعنى تحديد قواعد الاعتماد وما يعتبر بمثابة معرفة، وهذا يعني أن مؤسسات التعليم العالي تشير للعالم أن خريج المؤسسة قد حقق مستوى معيناً من القدرة.

دعونا أولاً نكرر التنوع الذي نجده في مؤسسات التعليم العالي. لتمديد المناقشات من الوحدة الثانية، فكر في الصـورة المادية التي تتبادر إلى الذهن عندما تسـمع كلمة "جامعة"؟ ومتى تسـمع عبارة "مؤسسة تعليم عالي"؟

بالنسبة للعديد من الأشخاص، تستحضر كلمة "جامعة" الصور التسويقية المألوفة لمجموعة من المباني القديمة الجليلة (والمغطاة ربما باللبلاب؟) والهندسة المعمارية الجديدة المذهلة، مع مجموعات من الأكاديميين والطلاب وهم يشقون طريقهم عبر أراضي مشذبة وقد استغرقوا في التفكير بعمق أو انخرطوا في مناقشة جادة. قد يكون هناك شعور بالابتعاد عن الجامعة باعتبارها "مكاناً بعيداً" عن العالم "الحقيقي"؛ لكن "مؤسسة التعليم العالي"؟ هذه فكرة أكثر تجريدية وغموضاً. ربما تكون الصور التي تتبادر إلى الذهن هي تلك الخاصة باللافتات التي تقول "هنا الحرم الجامعي" أو لافتات معلقة أمام المباني، أو غيرها من الأجهزة التي تشير بشكل أكثر وضوحاً وأقل رمزية إلى أن هذا هو المكان الذي يحدث فيه التعلم (أو على الأقل حيث تتم العملية التدريسية)، كما أنَّ بعض مؤسسات التعليم العالي قد يكون لها حضور مادي ضئيل، لأنها تقدم دوراتها عبر الإنترنت، وتشير هذه الصور المتنوعة إلى أذنا بحاجة إلى البحث عن أكثر من مجرد مظاهر مادية لتمييز فئة المنظمات المعروفة باسم مؤسسات التعليم العالي.

نعلم من الوحدة الثانية أن مؤسسات التعليم العالي تتخذ العديد من الأشكال المتنوعة وتقدمها، وبعض من هذه النماذج التعليمية عمره مئات السنين، والبعض الآخر تم إنشاؤه للتو. يتراوح عدد الطلاب من أقل من 10 إلى مئات الآلاف، كما أن بعض الجامعات لديها أكثر من حرم جامعي واحد ولديها العديد من المواقع التعليمية، والبعض الآخر تمتلك حرماً واحداً فقط. يختلف مقدار الموارد المتاحة لمؤسسات التعليم العالي بالمثل من حيث الحجم.

لا تختلف مؤسسات التعليم العالي حسب العمر والحجم فحسب، بل تختلف أيضاً بما يلي:

- عدد المجالات العلمية التي تتاح فيها برامجها التعليمية (قد تقوم بعض الكليات بالتدريس في مجال واحد فقط).
- شكل الملكية الخاصة بها.
- طبيعة المدخلات (طلاب، طاقم مؤهل).
- الطريقة التي تنظم بها عمليات الإنتاج الخاصة بها.
- الطبيعة المحددة للمخرجات التي تنتجها (خريجون على مستويات مختلفة كما هو موضح في الوحدة الثانية).

كما تختلف مؤسسات التعليم العالي في سمعتها ومدى شهرتها على نطاق واسع، حيث أن مجموعة صغيرة من الجامعات معروفة ومشهورة على مستوى العالم، مثل جامعة هارفارد ومعهد ماساتشوستس للتكنولوجيا وجامعة أكسفورد. يتم التعرف على العديد من الجامعات الأخرى على المستوى الوطني بينما تتمتع جامعات أخرى ببساطة بالاعتراف المحلي. يجب ألا ننسى أن الكثير من الناس ليس لديهم إحساس قوي بماهية التعليم العالي أو ما يجري داخل "الصندوق الأسود" أو "البرج العاجي" لمؤسسات التعليم العالي.

وبالطبع، تختلف مؤسسات التعليم العالي حسب طبيعة ما يُسمح لها القيام به، وما يسمح تمويلها بتحقيقه: في بعض البلدان، يُسمح فقط لمؤسسات التعليم العالي التي تفي بشروط معينة باستخدام لقب "جامعة" ولا يُسمح لجميع مؤسسات التعليم العالي "بإجراء بحث". البيئة والغرض من الجامعات

هي تركيبات وسيطة مهمة تشكل تنوع مؤسسات التعليم العالي. لقد لاحظنا بالفعل أن هناك توازنات مختلفة بين تنمية القدرات المجتمعية والمنفعة الخاصـــة في البيانات الوطنية حول أغراض التعليم العالي. قد تُمنح بعض مؤسـسـات التعليم العالي (والجامعات على وجه الخصـوص) مسـؤوليات واضـــحة للتنمية الإقليمية والدعم أو للأهداف الوطنية للتحول وإعادة الإعمار، وتعد جنوب إفريقيا مجرد حالة واحدة في هذا الصدد. نأخذ في الاعتبار علاقة مؤسسات التعليم العالي ببيئتها في القسم الثالث.

أحد أهداف نظرية المنظمة هو البحث عن العلاقات بين أبعاد المنظمة، ومع ذلك، فنحن بحاجة إلى توخي الحذر عند النظر في الارتباطات بين الجوانب المختلفة التي يمكن اسـتخدامها لوصـف مؤسسات التعليم العالي. لا ترتبط الملكية العامة وعدد الطلاب بالضرورة بالسمعة: فجامعة هارفارد مثلاً، هي مؤسـسـة خاصـة ولديها عدد قليل جداً من الطلاب مقارنة بالعديد من الجامعات الأخرى. من ناحية أخرى، يبدو أن العمر واتساع التخصصات مرتبطان غالباً بمدى معرفة مؤسسة التعليم العالي، على الأقل دولياً أو وطنياً، على الرغم من أن هذا سيعتمد أيضاً على عوامل ثقافية ووطنية أخرى.

تعد ملكية مؤسـسـات التعليم العالي عنصـراً مثيراً للاهتمام في هذه النظرة العامة على تنوع مؤسسات التعليم العالي، لأسباب ليس أقلها أنها يمكن أن تثير قضايا معقدة تتعلق بالحوكمة والرقابة. كما تمت المناقشة في الوحدة الثانية، تم إنشاء العديد من مؤسسات التعليم العالي من قبل الدولة (من قبل الحكومة، بموجب التشـريع)، على الرغم من أنه من المحتمل أن يكون لها هوية قانونية أو مؤسسية منفصلة خاصة بها بدلاً من كونها إدارات للدولة. كما تعتبر قضية من يملك الجامعة ميزة مثيرة للاهتمام لهذا الشكل من التأسيس على الرغم من أن الدولة قد تطالب بأصول الملكية في حالة نزع الملكية.

تم إنشـاء بعض الجامعات كجزء من شـبكة جامعات رسـمية تسـيطر عليها الدولة، مثل نظام جامعة كاليفورنيا في الولايات المتحدة الأمريكية. يتم تأسيس شـركات أخرى كشـركات (أو كيانات مؤسـسـية)، سـواء أكان التأسيس لأغراض ربحية أو غير ربحية، وقد تكون مؤسـسـة التعليم العالي كياناً اعتبارياً قائماً بذاته أو قد يكون شـركة فرعية مملوكة بالكامل أو كياناً خاضـعاً للسـيطرة من شركة أخرى، والتي يمكن أن تشمل مؤسـسـة تعليمية أخرى. لا يزال من الممكن إنشاء مؤسسات التعليم العالي الأخرى، مثل الكليات اللاهوتية، تحت سلطة جمعية معينة.

من القراءات الأربع المذكورة في بداية هذا القسـم، نرى أن هناك آراء قوية ومتنازع عليها حول أغراض التعليم العالي وبالتالي أي مؤسسات التعليم العالي يجب دعمها لتحقيق هذه الأغراض.

تصنف العديد من الأفكار التقليدية المتعلقة بالجامعات، الجامعات بشكل مباشر ضمن مجال "المجتمع المدني"، أي من بين تلك المؤسـسـات والمنظمات التي، على نحو يشـابه الصـحافة ومجموعات المجتمع، تعطي صـوتاً للتبادل الحر للأفكار، بغض النظر عن الحكومة أو المصـلحة

(الذاتية) من أولئك الذين يحتفظون بأشكال أخرى من السلطة. في الواقع، تعتبر هذه الميزة هي ميزة مؤسسات التعليم العالي التي تثير النقاشات حول حماية الحرية الأكاديمية، أو حق الفرد الأكاديمي في التعبير عن رأي دون خوف من الانتقام أو الأذى.

يعتبر عنصر "العلنية" بالغ الأهمية، لكن هناك معانٍ أخرى تُعتبر الجامعات فيها أساساً للأغراض العامة، كما توضح مقالة سيمون مارجينسون[124] على وجه الخصوص.

أحد هذه الأغراض العامة للجامعات هو دورها في الحفاظ على المعرفة: كما نعلم من التاريخ، فإن المعرفة التي لا يتم استخدامها أو "إعادة خلقها" لكل جيل، بل من المرجح أن تضيع مع مرور الزمن. كما أنَّ أحد الأهداف العامة الأخرى للجامعات هي الفوائد التي لا تعود على القوى العاملة وحسب، بل تتعداها للحفاظ على مجتمعات صالحة من "المواطنين المتعلمين": باختصار، تتمثل فكرة الجامعات في أن المكاسب الناجمة عن التعليم العالي لا تنحصر على الفرد بل تتعداه إلى النفع الناجم عن "رأس المال الاجتماعي" العام. كما تفترض حجة أخرى، من عصر التعليم العالي النخبوي، أن أولئك الذين يتلقون التعليم هم على الأرجح - ملزمون- بالاستمرار في أن يصبحوا قادة وصانعي تأثير كبير لمجتمعات المستقبل. وهناك فائدة أخيرة يجب ملاحظتها مماثلة لحجة "المواطنين المتعلمين" من حيث البحث وزيادة مخزون المعرفة الإنسانية وتتمثل هذه الحجة في أنَّ العديد من فوائد الابحاث تعود بنفعها العام على المجتمعات ككل، لا على مجموعات أو منظمات معينة دون غيرها.
ومع ذلك، نظراً لأن الحكومات في جميع أنحاء العالم قد أدركت بشكل متزايد الفوائد الملموسة للتنمية الوطنية ومستويات معيشة الناس لجميع مستويات التعليم، فقد رأينا التعليم العالي "مكثفاً" أو متاحاً لأعداد كبيرة من الطلاب أكثر مما كان عليه في الماضي. في الواقع، هناك رأي شائع بأن التعليم العالي يجب أن يكون متاحاً لكل من يمكنه الاستفادة منه بشكل معقول.

تميل الحكومات في معظم البلدان أيضاً إلى النظر إلى التعليم العالي كوسيلة لمعالجة الحرمان النظامي، حيث إن العلاقة بين ثروة الأسرة والوضع الاجتماعي واحتمال الالتحاق بالجامعة والتخرج منها هي علاقة ثابتة وراسخة، كما أن حقيقة أن معظم مؤسسات التعليم العالي تفشل بشكل واضح في تحقيق هذا الهدف هي واحدة من التحديات الأخرى التي تواجه صنع السياسات العامة وتحدي محتمل لأولئك الذين يرغبون في أن تقوم مؤسسات التعليم العالي العامة بمهام الإصلاح الاجتماعي أو العدالة الاجتماعية.

بالإضافة إلى ذلك، نرى زيادة عناصر توفير "الربحية" في معظم الجامعات، سواء كان ذلك في شكل بحث يتم إجراؤه بموجب عقد مع رعاة معينين، أو دورات قصيرة مدفوعة الأجر، ناهيك عن إدارة استثمارية كبيرة ومحافظة جداً من قبل الجامعات مع وجود مبالغ كبيرة.

[124] سيمون مارغينسون Simon Marginson أكاديمي أسترالي يبحث في التعليم العالي. شغل مناصب أستاذية في التعليم العالي في جامعة موناش وجامعة ملبورن قبل أن ينتقل إلى المملكة المتحدة كأستاذ للتعليم العالي الدولي في يونيفيرسيتي كوليدج لندن.

يجادل بعض المؤلفين بأن مؤسسات التعليم العالي الهادفة للربح هي مزوّد مهم للتعليم العالي، لا سيما أنها تساعد على تلبية طلبات التعليم العالي بأسعار معقولة (مع أو بدون مشاركة مؤسسات التعليم العالي من بلدان أخرى)، ونظراً لكون هذه الجامعات صغيرة نسبياً وتملك الأكاديميين المهرة، فمن المحتمل أن تتمتع هذه الجامعات بالمرونة للتكيف بسرعة مع مجالات الدراسة الجديدة وتغير الطلب.

يدعي آخرون، مع ذلك، أن العديد من مؤسسات التعليم العالي الجديدة الهادفة للربح لا يمكن أن تنجح ما لم يكن هناك بالفعل نواة من الجامعات المستقرة والشاملة والممولة من القطاع العام ومؤسسات التعليم العالي الأخرى. حيث أنهم يتهمون هذه الجامعات بأنها تقوم "بالتقاط الكرز" (ويقصد بذلك أنها تقدم البرامج التعليمية الشائعة والمطلوبة، والتي لا تتطلب وجود بنى أساسية أو معدات كبيرة في الجامعة)، ومع الاعتماد على بقية البنية التحتية الأكاديمية الوطنية للحفاظ على المعايير والأفكار الجديدة وتزويد الأكاديميين المدربين والمناهج في بعض الأحيان. يبدو أن مالكي الجيل الحالي من مؤسسات التعليم العالي لا يهتمون كثيراً بالحرية الأكاديمية أو الفوائد الجوهرية للتعلم. في الواقع، هناك من ينكر شرعية هؤلاء المزودين، أو على الأقل ينكرون إلى أي مدى يمكن أن تكون مخرجاتهم ونتائجهم "جيدة وتشبه" تلك المؤسسات العامة. تقدم مقالة كيرب عن جامعة دي فري[125] بعض الحجج المماثلة. هناك العديد من الأدلة الدامغة على أنَّ العديد من مؤسسات التعليم العالي والجامعات الجديدة تكافح من أجل قبولها في التسلسل الهرمي الأكاديمي للاحترام.

من المهم ملاحظة أنَّ السؤال المركزي (والمثير للاهتمام بشكل خاص) في التعليم العالي هو مدى إنتاج أنواع مختلفة من مؤسسات التعليم العالي "مخرجات / نتائج" مختلفة من حيث القدرات والمعرفة والقدرة على التكيف والإبداع والأداء (في العمل وفي المجتمع) للخريجين. بالطبع، لمعالجة هذا السؤال، نحتاج أيضاً إلى النظر في الاختلافات في المدخلات (الطلاب على وجه الخصوص) والمزيج المختلف من التخصصات والمؤهلات التي تقدمها كل مؤسسة والطبيعة الدقيقة للمخرجات التي نسعى إليها (القدرة الفورية على النجاح في القوى العاملة أو المساهمات طويلة الأجل في المجتمع). بالنظر إلى هذه المتغيرات، وحقيقة أن الناس ومستقبلهم يختلفون اختلافاً كبيراً، بالإضافة إلى القيود الحالية لاختبارات مهارات الخريجين، فقد جادل البعض بأنه من غير المحتمل أن نكون قادرين على الإجابة بشكل كامل على هذا السؤال (بانتا 2008).

إذن، ما هو القاسم المشترك بين مؤسسات التعليم العالي؟ حسناً، بصرف النظر عن النقاط الواضحة إلى حد ما، والمتمثلة في أنهم يقدمون تعليماً عالياً (وعادة ما يكونون قد استوفوا نفس مجموعة المعايير الدنيا من أجل السماح لهم بالقيام بذلك) وأن لديهم عمليات إنتاج متشابهة على نطاق واسع، قد نفكر فيما إذا كانت لدى هذه المؤسسات قيم و الاتفاقيات المشتركة، على الرغم من الاختلافات في أغراضها. الإجابة هي "نعم" على الرغم من أنه سيكون من المعقول التساؤل عما إذا كانت مؤسسات التعليم العالي نفسها هي التي تتبنى هذه القيم أم أن الأكاديميين والمهن الأكاديمية تساهم بشكل كبير في نسيج مؤسسات التعليم العالي.

[125] جامعة ديفراي هي جامعة خاصة هادفة للربح يقع مقرها الرئيسي في نابرفيل، إلينوي، والحرم الجامعي في جميع أنحاء الولايات المتحدة. تأسست المدرسة في عام 1931 من قبل هيرمان أ. ديفراي، وهي معتمدة إقليمياً من قبل لجنة التعليم العالي.

بغض النظر عن أغراض مؤسسات التعليم العالي، فمن المتوقع أن تُظهر احتراماً للتعلم ومركزية التعلم أثناء ممارسة أنشطتها، كما من المتوقع أن تلتزم هذه المؤسسات بالمعايير المهنية للنزاهة والصدق، تلك القيم الأخلاقية التي تعتبر بالغة الأهمية للأوساط الأكاديمية بجميع أشكالها. يجب أن تضمن مؤسسات التعليم العالي ما يلي:

- يتم تعليم جميع الطلاب بأفضل ما لدى المدرسين من قدرات وموارد.
- يمتلك الأكاديميون المؤهلات والمهارات اللازمة لمساعدة الطلاب على التعلم بشكل منتج في مجال دراستهم.
- هناك احترام لوجهات النظر المتباينة.
- يتم الحكم على الطلاب وتصنيفهم بشكل عادل وحيادي بنزاهة أكاديمية من جانب كل من الطلاب الآخرين والأكاديميين.
- احترام أعراف البحث والمنح الدراسية، مثل الاستفسار الحر والمفتوح، والإشارة المناسبة إلى عمل الآخرين، والصدق في الإبلاغ عن نتائج البحوث.

وإننا إذ نعلم علم اليقين بأن بعض الأكاديميين وبعض مؤسسات التعليم العالي تفشل أحياناً في هذه الجوانب لكن الغضب والإدانة التي تحدث عندما يتم الكشف علانية عن حالات الفساد أو الاحتيال أو خيانة الأمانة العلمية إنما تشير إلى قوة هذه الاتفاقيات.

باختصار، عند الانتهاء من هذه المناقشة، يمكننا قبول أن مؤسسات التعليم العالي تخدم مجموعة متنوعة من الأغراض، ولكن بغض النظر عن هذه الاختلافات، يتوقع المجتمع أن يتم تشغيل وعمل هذه المؤسسات إلى حد كبير وفقاً للاتفاقيات الأساسية للأوساط الأكاديمية.

التمرين 4:
نرى أن هناك آراء قوية حول الأغراض المختلفة للتعليم العالي وما إذا كانت بعض أشكال التعليم العالي مفيدة على نطاق واسع أكثر من غيرها. ما هي آرائك بذلك؟ ما رأيك في المزايا والعيوب المحتملة لكل نوع من أنواع التعليم العالي في تحقيق الهدفين المتمثلين في إفادة المجتمع والأفراد على حدٍ سواء؟

التمرين 5:
ينتقد جراهام في مقالته الموسعة تدقيق الجودة الخارجي. ما هي الافتراضات حول التعليم العالي وما هي القيم التي تدفعه إلى التعبير عن هذه الانتقادات؟ إلى أي مدى تعتقد أنها عادلة؟

1.3 : منظور هيكلي لمؤسسات التعليم العالي

القراءات المقترحة
فصلي بحث مينتزبرج: الفصل الثاني (خمسة أجزاء أساسية من المنظمة) والفصل الثالث (التنظيم كنظام للتدفقات)
مورغان، الفصل الثاني
مينتزبرج 19 (البيروقراطية المهنية)
ودفيلد وكيني

أحد عناصر فهم الجامعات ومؤسسات التعليم العالي الأخرى هو النظر في هيكلها الرسمي والأدوار والمواقف المختلفة التي يتخذها أولئك الأشـــخاص داخل إطار المنظمة. في هذا القســـم، سندرس الهياكل والأدوار النموذجية للمنظمة. يتضمن هذا النهج اعتبار المنظمة إلى حد كبير كنظام عقلاني، بدلاً من النظر في الرســـم التخطيطي للآلة. كما يلاحظ مورغان، فإن اســـتعارة الآلة لها تاريخ طويل في دراسات المنظمات وتميل إلى انتشار الكثير من التفكير الإداري اليوم.

لنبدأ بالتفكير في هيكل تنظيمي نموذجي إلى حد ما لجامعة شـــاملة متوســـطة الحجم. أول شـــيء قد يلاحظه المرء هو الانقســـام، بشـــكل عام، بين الأدوار الأكاديمية والإدارية. في الجامعات الصـــغيرة، ولا ســـيما الجامعات الخاصـــة الناشـــئة، قد لا يكون الهيكل واضـــحاً للغاية حيث أن عدد الموظفين وخاصة الموظفين بدوام كامل سيكون صغيراً وقد يقوم الأفراد بملء أكثر من دور واحد. في الجزء العلوي من الجامعة، من المحتمل أن يكون هناك هيئة إدارية أو مجلس أمناء. بعد ذلك، هناك رئيس تنفيذي (رئيس أو عميد أو نائب رئيس الجامعة أو في الجامعات الخاصـــة الأصـــغر "عميد" يرأس المنظمة)، وقد تكون هناك مجموعة صغيرة من كبار الضباط يحملون ألقاب أكاديمية أو إدارية (نائب- الرؤساء والمديرين والمدراء) المسؤولين عن مجالات واسعة، على سبيل المثال نائب الرئيس للبحث أو التدويل والتطوير أو عميد الطلاب الجامعيين. قد لا يتمتع بعض هؤلاء المديرين الكبار بسلطة موضعية أو "خطية" مباشرة، فقد يكونون في الأساس قادة للابتكار وتفسير النوايا الاستراتيجية.

عادة ما يتم تنظيم الهيكل الأكاديمي من خلال مجموعات الانضباط (مثل كلية الهندسة، كلية العلوم الصحية) مع عميد أو رئيس هيئة التدريس أو شخص يحمل نفس اللقب كقائد رسمي للتجمع الأكاديمي. داخل الكليات، هناك تقسيم إضافي للتجمعات الأكاديمية عادة إلى أقسام أو مدارس (مثل قسم الهندسة الكهربائية، قسم الهندسة المدنية). أحد الأسئلة الأكثر شيوعاً في الجامعات هو أفضل طريقة للجمع المنطقي بين مجموعات التخصصات لتعزيز التنسيق والابتكار في التدريس والبحث: على سبيل المثال، هل يجب على المرء تحديد موقع مدرسة علم النفس داخل كلية العلوم الصحية أو كلية العلوم الاجتماعية ؟ قد تكون هناك أيضـــاً بعض المجالات الأكاديمية المنفصـــلة، مثل معاهد البحث والشركات المنفصلة لأغراض محددة، على سبيل المثال، الشركات التي تقدم دورات تأسيسية أو دورات قصيرة خارج برامج الشهادات الرسمية.
عادة ما توفر كل هذه الوحدات الأكاديمية مناصب أكاديمية (مع تسميات مثل أستاذ، أستاذ مساعد / محاضر، زميل ما بعد الدكتوراه، مساعد دراسات عليا) وقد يكون لها طاقم دعم إداري خاص بها. يمكن أن تختلف شروط التوظيف للأكاديميين على نطاق واسع: بعض الأكاديميين لديهم فترة عمل، أي شـــغل منصـــب مســـتمر أو دائم في منصـــب، والبعض الآخر يعملون بعقود محددة المدة لعدة سنوات، بينما أعضاء هيئة التدريس المساعدون (يشار إليهم أيضاً باسم الموظفين الدائمين أو غير الرسميين) غالباً ما يتم توظيفهم لفصل دراسي لتدريس مادة واحدة فقط. قد تقدم مؤسسات التعليم العالي أيضـــاً مواعيد مشـــتركة أو إضـــافية للمهنيين الممارســـين أو رجال الأعمال لتدريس وحدات معينة تتضمن ممارسة مكان العمل أو لإلقاء محاضرات للضيوف.

تعترف الألقاب الأكاديمية بمستويات الإنجاز ولكن لا تعني أن هناك تقارير مباشرة: فأستاذ علم الاجتماع المساعد ليس مسؤولاً أمام أستاذ علم الاجتماع، على الرغم من أن الأستاذ المساعد مثلاً قد يكون موافقاً على مسؤوليات منسق برنامج معين فيما يتعلق بالمواضيع التعليمية، فيقوم بالتدريس في البرنامج.
يوجد داخل جامعتنا النموذجية أيضاً مجموعة واسعة من الوظائف والوحدات الإدارية، وقد يكون بعضها موجوداً في المدارس أو الكليات، بما في ذلك الموظفين الإداريين وفنيي المختبرات والمديرين وخدمات الطلاب. تشمل الوحدات الإدارية النموذجية الأخرى ما يلي:

- سجلات الطلاب وإدارتهم.
- الموارد البشرية.
- المالية.
- تكنولوجيا المعلومات والخدمات.
- المكتبة.
- المرافق (رأس المال، الممتلكات، الصيانة).
- الأمن.
- التخطيط (وضمان الجودة).
- الامتثال والمراجعة والقانونية (إدارة العقود).
- وحدات الحوكمة، على سبيل المثال خدمة اللجنة.
- خدمات الطلاب، على سبيل المثال الوظائف والاستشارات والصحة والرعاية والمساعدة المالية والقانونية والمرافق الرياضية (وربما بنية تحتية كاملة للرياضة) والتوظيف.

قد تكون هناك أيضاً وحدات منفصلة لرعاية سكن الطلاب والخدمات الطلابية في الحرم الجامعي، على سبيل المثال المواد الغذائية والمحلات التجارية والمكتبات، على الرغم من أن توفير هذه الخدمات يتم غالباً بالاستعانة بمصادر خارجية لمنظمات أخرى.
بالإضافة إلى الهيكل الموضعي الذي يُرى عادةً في المخططات التنظيمية، هناك دائماً هياكل رسمية للجان التداول واتخاذ القرار، ونحن نصنفها ضمن الفصل الثالث تحت تصنيف نظم الحوكمة.

يصف *مينتزبرج* خمسة عناصر أساسية للهيكل التنظيمي:

- جوهر التشغيل (حيث يحدث العمل الرئيسي للإنتاج أو الأداء).
- القمة الاستراتيجية (الإدارة العليا).
- الخط الأوسط (الإدارة الوسطى).
- الهيكلية التقنية (محللون، قانونيون، مدققون وغيرهم ممن يقدمون البيانات أو عمليات التحقق).
- فريق الدعم (وظائف إدارية مختلفة، بما في ذلك التنسيق والتوثيق والموارد البشرية والمالية وتكنولوجيا المعلومات).

بناءً على هذه العناصر، حدد *مينتزبرج* خمسة أنواع من التكوينات الهيكلية للمؤسسات:

- هيكل بسيط.
- البيروقراطية الآلية (أو عمليات بسيطة وليست معقدة).
- الشكل المقسم.
- البيروقراطية المهنية.
- الأدهقراطية[126].

(أضاف *مينتزبيرج* نوعين آخرين في فترة لاحقة، مثل التنظيم المثالي والأنظمة السياسية. كما أضاف أيضاً شكلاً آخر من آلية التنسيق يعتمد بشكل كامل على المعايير المشتركة أكثر مما ضمنته فكرة توحيد المهارات).

الجامعات هي مثال نموذجي للبيروقراطية المهنية، حيث يمارس الأشخاص ذوو المهارات والمعرفة المتخصصة درجة عالية من السيطرة على التنظيم وتسيير الأنشطة.

من السهل جداً رؤية كيف يتناسب وصف مينتزبيرج مع المواقف الفعلية التي نراها وما نعرفه عن تنظيم "عمل" التعليم العالي. وبالمثل، فإن مفهوم ويكي للمنظمات "غير المترابطة" (ويكي1982) يتوافق مع وجهات النظر المنطقية للجامعات: تعني الطبيعة المتنوعة للانضباط الأكاديمي أن المهنيين سيكون لديهم مجموعات مختلفة جداً من المهارات وأن عملهم سوف يعتمد على مصفوفات متنوعة على نطاق واسع المفاهيم. على سبيل المثال، قد يكون لدى أستاذ الهندسة وأستاذ علم الاجتماع القليل جداً من المعرفة بالنظريات في مجال كل منهما ولا يمتلك أي منهما معرفة كبيرة بنماذج واتفاقيات منظمات الأعمال.

ومع ذلك، يجب أن نتذكر أن مينتزبيرج يصف نموذجاً تجريدياً عاماً، وهو الأكثر وضوحاً في الجامعات والكليات الأكبر. قد يُظهر المخطط التنظيمي لمؤسسات التعليم العالي الأصغر درجة أصغر من التخصص أو سيطرة أكثر عمومية، على سبيل المثال قمة استراتيجية وخط وسط أقوى. اقترح بعض الكتاب أنه من الإجحاف تقريباً وصف مؤسسات التعليم العالي الهيكلي على أنها بيروقراطية مهنية، كما قد نفترض، ويشيرون إلى أن هذا الهيكل ينطبق على المنظمات في بيئات مستقرة ويمكن التنبؤ بها، وهي بالكاد الظروف التي تجد العديد من مؤسسات التعليم العالي نفسها فيها. كما يشيرون إلى وجود وحدات ريادة الأعمال وأشكال من العمليات داخل مؤسسات التعليم العالي والتي تبدو أكثر تميزاً عن الأدهقراطية.

علاوة على ذلك، هناك بعض النقاش في الأدبيات حول طبيعة المهنة وما إذا كانت "الأوساط الأكاديمية" تظل مهنة بنفس الطريقة مثل الهندسة أو الطب، على سبيل المثال، حيث يبدو أن سلطات التنظيم الذاتي التي تميز معظم المهن تناست مهنة الأكاديميين في السنوات الأخيرة. إن تكاثر التعليم العالي، الذي يستدعي المزيد من الأكاديميين، وزيادة التركيز في التعليم العالي على التدريس الجيد، يعني أن المفاهيم القديمة حول توحيد المهارات لم تعد سارية. من المتفق عليه

[126] الأدهقراطية هي لفظ منحوت من أد هوك باللاتينية أي "من أجله"، قياساً بلفظ البيرقراطية وهو، بعكسه، يعبر به عن نوع بسيط من الإدارة والذي يبتغى منه حل المشاكل الطارئة بدل التخطيط لتجنبها.

عموماً أن درجة الدكتوراه لا تؤهل بالضرورة محاضراً جديداً للتدريس بفعالية، ولهذا السبب، تقدم العديد من الجامعات الآن تدريباً إضافياً أو إعادة تدريب لأعضاء هيئة التدريس في شكل مؤهل دراسات عليا في التدريس أو أنشطة التطوير المهني المكثفة.

بالتأكيد، تختلف القوة الداخلية للمهنيين (الأكاديميين) والأستاذ على وجه الخصوص وفقاً لتأثير العناصر الأخرى. على عكس الجامعات في دول مثل المملكة المتحدة وأستراليا (خاصة الجامعات الحديثة التي تم إنشاؤها من المعاهد السابقة أو الفنون التطبيقية)، حيث تتمتع الإدارة العليا بسلطة كبيرة جداً، فإن الجامعات في العديد من البلدان الأخرى لها تاريخ من القرارات الإدارية والتخطيطية (والقرارات المتعلقة بأعلى المناصب في الجامعة) التي تتخذها الدولة. كان أحد آثار تلك القرارات هو التأكد من أن الأساتذة يمارسون قدراً كبيراً من الرقابة الداخلية على اتخاذ القرار. بينما تتغير هذه الترتيبات، خاصة في أوروبا مع منح قدر أكبر من الاستقلالية للجامعات، ما يزال من الملاحظ أن التوازن بين المهنيين والإدارة العليا والإداريين يختلف إلى حد ما عبر الثقافات وبين المؤسسات المحددة. لهذا السبب، اقترح بعض المؤلفين أن مؤسسات التعليم العالي في بعض البلدان تبدو الآن أشبه بالشركات المنقسمة، حيث يوجد خط وسط موسع للتنسيق والسيطرة. كما يلاحظ لوك: "انضم بعض كبار الأكاديميين إلى كادر متنامٍ من" المديرين الأكاديميين ". في حين كان هناك تقليد - خاصة في الجامعات القديمة – ينص على تولي مهام الإدارة من قبل كبار الأكاديميين على أساس منتخب، بالتناوب، على المدى القصير وفي كثير من الأحيان بدوام جزئي، ويتم استبدال هذا النمط بشكل متزايد بالتعيين بدوام كامل، أو من خلال منح أدوار إدارية "دائمة". وسرعان ما انفصل هؤلاء "المديرون الأكاديميون" عن زملائهم السابقين، لكن القليل منهم تلقوا تدريباً إدارياً "(لوك، ص18، 2007).

تعتبر الهياكل في مؤسسات التعليم العالي بالغة الأهمية لأنها تحدد الطريقة التي تنتقل بها المعلومات حول المؤسسة (حتى عندما يتم نقل الكثير من المعلومات عبر الإنترانت) وكيفية اتخاذ الإجرائات. ومن جديد، فإننا بحاجة إلى تذكير أنفسنا بأن الهياكل التنظيمية الرسمية والأدوار ليست سوى جانب واحد من فهم مؤسسات التعليم العالي. يلاحظ مينتزبرج ذلك عبر القول: "*من خلال التركيز على هذه التدفقات الحقيقية - للسلطة، ومواد العمل، والمعلومات، وعمليات اتخاذ القرار - يمكننا أن نبدأ في رؤية كيف تعمل المنظمة بشكل صحيح*" (الصفحة 63). سندرس هذه الاعتبارات بشكل مسهب في الأقسام التالية.

التمرين 6:
كيف ترى أن توازن السلطة بين المهنيين والإداريين والإدارة العليا يختلف باختلاف مؤسسات التعليم العالي في بلدك؟ راجع أي بحث ذي صلة تجده لتبرير إجابتك.

التمرين 7:
ينص مينزبيرغ في كتاباته على أنه في "فقدان السيطرة على عملهم" من خلال فرض الضوابط الداخلية، "يصبح المحترفون سلبيين" (ص xx). ويخلص إلى أن الوسيلة الوحيدة للتغيير الفعال هي "من خلال العملية البطيئة لتغيير المهنيين". هل تعتقد أن هذا صحيح بالنسبة للتعليم العالي في بلدك؟ ما هي الآثار المترتبة على ضمان الجودة الخارجي؟

الجزء الثاني: اكتساب واستخدام الموارد

2.1 البيئة الخارجية: ترخيص وتمويل التعليم العالي

القراءات المقترحة
مورغان، الفصل 3
فيلدن (للأدوار الخلفية ومستوى النظام)

تقوم جميع المنظمات بعملها في بيئات محددة وتعتمد على تلك البيئات من أجل البقاء التنظيمي، فهي لا تكتسب الموارد (المدخلات) من بيئتها الخارجية فحسب، بل تعتمد على البيئة الخارجية لمواصلة المطالبة بأنواع المخرجات والنتائج التي توفرها المنظمات. علاوة على ذلك، تخضع ظروف عملها أيضاً - إلى حد أكبر أو أقل - لبيئتها الخارجية على أشكال اللوائح المتعلقة بالصحة والسلامة، والإفصاح المالي، والتجارة العادلة، والامتثال القانوني، وحرية المعلومات، والخصوصية، وتكافؤ الفرص وغيرها، ونتيجة لذلك، تحتاج مؤسسات التعليم العالي أيضاً إلى الامتثال لهذه اللوائح العامة.

نتيجة لكل ما سبق، تعتبر عمليات المنظمات مشروطة بقوى اقتصادية واجتماعية أوسع (فكر في تأثيرات التدفق للأزمة المالية العالمية) من خلال السياسات والقواعد الوطنية والمحلية وسلوك المنظمات الأخرى التي تنتمي إلى نفس النوع أو الفئة من المؤسسة.

تقع مؤسسات التعليم العالي بشكل غير مريح بين (أو داخل) المجالات البيئية الكبيرة للحكومات والأسواق، حيث أصبحت أسواق العديد من مؤسسات التعليم العالي عالمية بشكل متزايد. وبشكل أكثر قرباً، فإن البيئة الخاصة بأي من مؤسسات التعليم العالي مأهولة بمؤسسات التعليم العالي الأخرى، ومقدمي خدمات التعليم الآخرين، والموردين، والخريجين، وأرباب العمل للخريجين، والصناعيين، والمجتمعات الإقليمية ومجموعة من أصحاب المصلحة الآخرين، ونقصد بهم الأشخاص أو المجموعات التي لديها مصلحة (إيجابية أو سلبية) في عملية الإنتاج الجارية لمؤسسة تعليم عالي معينة. تتشكل مؤسسات التعليم العالي أيضاً، بالطبع، من خلال متطلبات ومعرفة مجالات دراستها حيث يعكس أوشي (1980) النفاذية بين المنظمات وبيئتها - وينذر بمناقشتنا للثقافة الداخلية لمؤسسات التعليم العالي - من خلال اقتراح أن البيئة الداخلية تتشكل من خلال الضغوط الخارجية في "البيروقراطيات" و "الأسواق" و "العشائر". يُعرف هذا المنظور باسم وجهة نظر الاعتماد على الموارد للمنظمات، وكما يلاحظ مورغان، تبدو بعض المنظمات أكثر تكيفاً مع بيئات معينة من غيرها.

تتواجد مؤسسات التعليم العالي (ويسمح لها بالوجود) في بيئات مختلفة من البيئات التي يقودها سوق العمل إلى تلك البيئات التي تسيطر عليها الدولة وبدرجات مختلفة فيما بينهما. في جميع أنواع مؤسسات التعليم العالي، يمكننا أن نرى أن بعضها يبدو أكثر انسجاماً مع شكل سوق خالص من العمليات، لأنها تستطيع التحكم في الموارد التي تحتاجها من النظام القائم على السوق، بينما يعتمد البعض الآخر بشكل كبير على مساعدة الحكومة. تساعد الدرجة العالية من المكانة أو تكاليف التشغيل المنخفضة نسبياً مؤسسات التعليم العالي على الإدارة في نظام قائم على السوق، في حين أن

المؤسســـات التي تملك تفويضـــاً لخدمة مجموعات معينة في المجتمع غالباً ما تعتمد على التمويل الحكومي للوفاء بمهامها.

بالإضـــافة إلى ذلك، يجب أن نتذكر دائماً أن قوى ثقافية معينة تمارس تأثيراً مهماً على أي منظمة ويمكن ملاحظة هذا بشـــكل خاص في قطاع التعليم العالي حيث تعتبر المواقف الثقافية تجاه المعرفة والتعلم أساسية للمجتمعات التي توجد فيها مؤسسات التعليم العالي (انظر على سبيل المثال المقالة المثيرة للتفكير التي كتبها شاه عام 2006، والتي تم تضمينها كقراءة رافدة لقسم لاحق).
بالنظر إلى العلاقات بين مؤسـسـات التعليم العالي والمجال الحكومي، يمكننا أن نلاحظ أن سـياسـة التعليم العالي الوطنية تلعب دوراً رئيسـياً (إن لم يكن الدور الأســاســي) في تشــكيل البيئة لمعظم مؤسسات التعليم العالي.

ضـع في اعتبارك بعض الجوانب العديدة لسياسة الحكومة التي تتحكم في التعليم العالي في بلدك. ما هي بعض العناصر الرئيسية؟ قد تشمل القائمة كل مما يلي:

- التحكم في المنظمات التي يمكن أن تصبح مؤسسات للتعليم العالي (وأي منها لا يحق لها أن تكون مؤسـسـة تعليم عالي، على سـبيل المثال، من غير القانوني في بعض البلدان تشـغيل "جامعة وهمية")، بما في ذلك التحكم في دخول وتشـغيل مؤسـسـات التعليم العالي من بلدان أخرى، مثل ما إذا كانت المؤهلات من مؤسـســات التعليم العالي في الخارج ســوف يكون معترفاً بها في الوظائف الحكومية.
- السـيطرة على شـكل الشـركة الذي يمكن لمؤسـسـات التعليم العالي أن تتخذه وشـكل هيئاتها الإدارية.
- التحكم في عدد الطلاب الذين يمكنهم الالتحاق بمؤسـســة تعليم عالي والمؤهلات التي يجب أن يصلوا إليها لدخول نوع معين من التعليم العالي أو الطرق التي يمكن للطلاب من خلالها التقدم من مستوى تعليمي عالٍ إلى آخر.
- التحكم في الشروط التي بموجبها يمكن للطلاب الأجانب الالتحاق بمؤسسة التعليم العالي في الدولة.
- التحكم في مستوى الرسوم التي قد يتقاضاها الطلاب.
- التحكم في مقدار التمويل الذي ســيتم تقديمه لأنواع معينة من مؤســســات التعليم العالي وشروط استخدام هذا التمويل، على سبيل المثال للعمليات، والأعمال الرأسمالية، والمشاريع البحثية المحددة، ودعم الطلاب ذوي الدخل المنخفض.
- التحكم في مقدار المســاعدة المـاليـة الحكوميـة المتـاحـة للطلاب (مثـل القروض والمنح الدراسية).
- التحكم في من يمكن توظيفه في مؤسسة التعليم العالي وظروف عملهم.
- التحكم في التخصـصـات أو مجالات الدراسـة التي يمكن لمؤسـسـة التعليم العالي أن تقدمها ومقدار أماكن الطلاب في كل مجال.

- التحكم في مستوى المؤهلات التي قد تقدمها مؤسسة التعليم العالي ومتطلبات كل مستوى من المؤهلات.
- السيطرة على الشروط التي يجوز لمؤسسات التعليم العالي بموجبها قبول التمويل من مصادر غير حكومية.

نلاحظ أن هناك مجموعة واسعة للغاية من "الدوافع" المحتملة المتاحة للحكومات لتشكيل مؤسسات التعليم العالي وبيئتها التشغيلية. تتأثر الاختلافات في هياكل التعليم العالي والثقافات عبر البلدان بشكل كبير بالطرق المتنوعة التي يتم بها الجمع بين هذه العناصر، على سبيل المثال قد تكون هناك ضوابط على عدد الأماكن الممولة للطلاب في بعض مؤسسات التعليم العالي في بعض التخصصات. يمكن أن تتخذ سياسة الحكومة شكل تشريعات أو لائحة صريحة، أو يمكن ممارستها من خلال قوة التمويل، كما هو الحال عندما يجب أن تفي مؤسسات التعليم العالي بشروط معينة (مثل الموافقة على التدقيق الخارجي أو الاعتماد) إذا كان طلابها مؤهلين للحصول على قروض حكومية أو المساعدة أو عندما تقدم الحكومة تمويلاً بحثياً مستهدفاً.

قد تسمح السياسات بدرجة من التنظيم الذاتي من قبل مؤسسات التعليم العالي على الرغم من أن هذا غالباً ما يكون مرتبطاً بشروط محددة، على سبيل المثال كما هو الحال عندما يكون الاعتماد من قبل منظمة خارجية مطلوباً للوصول إلى أنواع معينة من التمويل. قد نلاحظ هنا أنه لا يوجد سوى عدد قليل من مصادر التمويل الرئيسية لمؤسسات التعليم العالي، وعادة ما يتم وصفها على النحو التالي:

- المنح الحكومية، التي عادة ما تكون خاضعة لشروط، بما في ذلك المنح التشغيلية للأغراض العامة والمنح لمشاريع أو أغراض محددة (قد يكون هناك أكثر من مستوى حكومي واحد في الدولة، لذلك قد تقدم مستويات مختلفة من الحكومة أنواعاً ومبالغ مختلفة من مساعدة التمويل).
- رسوم الطلاب (التي قد تساعدها الحكومات التي تتيح للطلاب قروضاً منخفضة الفائدة أو التي لا تتطلب سداد القروض فوراً).
- رسوم للطلاب مقابل خدمات معينة تزيد عن الرسوم الدراسية.
- التمويل التعاقدي من الأعمال أو الصناعة، والذي يمكن أن يشمل تمويل الدورات أو المشاريع البحثية وقد يشمل دعماً "عينياً"، على سبيل المثال المعدات والمواد ووقت الموظفين.
- الدعم الخيري، بما في ذلك تمويل تنمية القدرات أو المساعدة العينية.
- التبرعات والهبات، بما في ذلك على سبيل المثال الوصايا من الخريجين لمنح الجامعة ملكيات محددة.
- الدخل المحقق من الاستثمارات.
- الدخل المكتسب من أنشطة الرسوم مقابل الخدمة الأخرى، على سبيل المثال مكتبة أو مطبعة جامعية.

بينما غالباً ما يتم تمويل البحث من كل من المصـــادر العامة والخاصـــة، فإن بعض البلدان لديها تقليد يتمثل في التعليم العالي "المجاني" للطلاب. يتم استبدال هذا الدعم المجاني إلى حد كبير بفرض الرســـوم، على الرغم من أن هذا غالباً ما يكون عند مســـتوى منخفض لا يعكس التكاليف الكاملة لتوفير دورة دراســـية. وعلى نطاق أوســـع، فإن الفروق الســـابقة الصـــارمة بين التمويل "العام" و "الخاص" قد أفســـحت المجال الآن في العديد من البلدان لنماذج أكثر دمجاً لجوانب التمويل لتوفير التعليم العالي، وحتى استكشاف ترتيبات "الشراكة بين القطاعين العام والخاص". إذا عدت إلى مقال السير ديفيد واتسون[127]، فستلاحظ أنه يشير إلى أن الجامعات في المملكة المتحدة تعتمد بشكل كبير على العقود العامة لكنها ترفض فكرة أنها "مملوكة" للحكومة، على الرغم من القدر الكبير من التنظيم والإشراف على قطاع التعليم العالي من قبل حكومات المملكة المتحدة.
غالباً ما يؤثر مستوى الدعم الحكومي الذي تتلقاه مؤسسة تعليم عالي معينة على جاذبية مؤسسة التعليم العالي للطلاب أو الممولين والجهات الراعية الأخرى المحتملة حيث يمكن اعتبار هذا التمويل مؤشـــراً على الجودة الجيدة أو الأداء العالي. ومن الأمثلة على ذلك مبلغ التمويل البحثي الحكومي الذي تتلقاه مؤسســـة تعليمية دولية معينة (بالنظر إلى المكانة المرموقة المرتبطة بالبحث) و/أو مستوى المنح الحكومية للطلاب الدوليين لحضور مؤسسات معينة.

تعتبر الجمعيات المهنية التي تتحكم في الدخول إلى المهن مثل الطب والهندســـة مجموعة أخرى من أصحاب المصلحة "المنظمين" للعديد من مؤسسات التعليم العالي حيث يمكنها ممارسة تأثير كبير على القرارات المتعلقة بالمناهج الدراسية والمرافق داخل الجامعات ومؤسسات التعليم العالي الأخرى، وسبب ذلك أنها ستقوم بإعتماد برنامج دراسي واحد في حال تمكن هذا البرنامج من اســـتيفاء شـــروط معينة. البرامج المعتمدة هي البرامج التي يحق للخريجين التقدم للحصـــول عليها للتســـجيل المهني بعد التخرج. في بيئة عالمية من التعليم، يتمثل أحد التحديات في مواءمة هذه المتطلبات بحيث يمكن للمهندس المتخرج، على ســـبيل المثال، التدرب في العديد من البلدان دون الحاجة إلى تسجيل مهني جديد لكل بلد. أحد التطورات المثيرة للاهتمام في التعليم العالي الدولي هو نمو المعتمدين "الخاصين" أو غير المحترفين، وهو ما نلاحظه أدناه فيما يتعلق بالتسويق.

في القسم التالي نواصل النظر في القوى التعاونية والتنافسية في التعليم العالي بالاعتماد على أدبيات نظرية المنظمة وبعض الأفكار الأساسية حول التسويق.

[127] كان السير ديفيد جون واتسون أكاديمياً وتربوياً بريطانياً. شغل منصب مدير برايتون بوليتكنيك من 1990 إلى 1992 ونائب رئيس الجامعة التي خلفتها جامعة برايتون من 1992 إلى 2005.

2.2 التعاون الخارجي والمنافسة

القراءات المقترحة
ديماجيو وباول مارغنسون 2006
كيرب، الفصل الأول
ستينساكر وداندريا

بالإضـــافة إلى الاعتماد على بيئاتها من أجل الموارد والســـلطة، تتعلم المنظمات من بيئاتها الخارجية التي يمكن أن تكون مصـــدراً فعالاً للأفكار الجديدة وطرق العمل بشـــكل أكثر كفاءة أو في استكشاف أسواق جديدة. يعتمد هذا التعلم على المنظمات التي تكون قابلة للدراسة أو وجود أشخاص معينين مســـؤولين عن "تجاوز الحدود"، للتأكد من تحديد الأفكار الجديدة أو طرق العمل الأفضـــل لاعتمادها. تتمثل إحدى نتائج التعلم من البيئة (ومن ســـياســـة الحكومة) في أن العديد من مؤســـســـات التعليم العالي في بيئة مماثلة تعمل بطرق متشابهة جداً ولها أهداف متشابهة.

يقدم مقال *ديماغي وبويل* وصـــفاً عاماً لكيفية صـــياغة الأشـــكال المختلفة للتأثير الخارجي للهياكل والعمليات التنظيمية الداخلية، والتي تحمل بالنتيجة بعداً متشـــابهاً. يمكننا أن نرى في أشـــكال مختلفة من الســـيطرة الحكومية أمثلة للقوى القســـرية، فبينما تتم ممارســـة القوى المعيارية من خلال الاتفاقيات الأكاديمية، تتم ممارسة هذه القوى أيضاً من خلال الأفكار المتعلقة بالممارسة الحميدة في مجالات العمليات المتطورة (الاحترافية)، على ســـبيل المثال إدارة الموارد البشـــرية و تكنولوجيا المعلومات داخل مؤســـســـات التعليم العالي. يمكن النظر إلى قوة المحاكاة على أنها محاولة من مؤسسات التعليم العالي للرد على عدم اليقين من خلال التسويق الذي يعزز جودة تعليمها على الأقل بنفس الجودة التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي الأخرى. يمكنك مقارنة هذا التحليل بتحليل أوشي، ويمكنك ملاحظة أبعاد متشابهة في كليهما.
في بعض البلدان والمناطق، لا يوجد ســـوى عدد قليل جداً من مؤســـســـات التعليم العالي (وجامعة واحدة)، مما يعني أنه قد يكون من الصـــعب العثور على نقاط مرجعية خارجية، لذا قد تكون الضغوط التنافسية ضعيفة.

يتم تطوير اتفاقيات التعاون بشكل كبير في العديد من مؤسسات التعليم العالي، خاصة فيما يتعلق بالبحث الأكاديمي، كما ســـيكون لدى معظم الباحثين النشـــطين في إحدى الجامعات شـــبكات شخصية من الزملاء في جميع أنحاء العالم. في الواقع، تعد المنظمة "الشبكية" إحدى سمات العالم المعولم، وخاصـــة مع توفر الاتصـــالات العالمية. من المحتمل أن يكون لدى هؤلاء الباحثين أيضـــاً تعاوناً وثيقاً مع شركات أو صناعات معينة أو مع مجتمعات أو مجموعات معينة في المجتمع.
قد يوفر التعاون بين الجامعات وصولاً قيماً إلى الموارد النادرة والمكلفة وإمكانية مشاركتها (خاصة في العلوم) فضـلاً عن الوصـول إلى الأفكار؛ كما أنَّ هناك أيضـاً أسـباباً أخرى للتعاون (أو مشـاركة بعض القوة) عبر المؤسـسـات. يمكن أن توفر مشـاركة المعلومات بيانات قياس مرجعية قيّمة حول الأداء المقارن للمؤســـســـة (على ســـبيل المثال حول التكاليف لكل نشـــاط أو كمية الموارد المتاحة للطلاب) وبالتالي تســـاعد في تحديد التهديدات المحتملة للبقاء التنظيمي للمنافســـين. تتمتع العديد من الوحدات الإدارية داخل الجامعات بتاريخ طويل من التعاون لتبادل المعلومات حول عناصـــر معينة

من الأداء التنظيمي، على الرغم من أن بعض الوحدات تتجه مؤخراً إلى قطاعات صـــناعية أخرى لتقديم أمثلة عن أفضـل الممارسـات والتعلم، مع الاعتراف بأن إدارة الموارد البشـرية أو تكنولوجيا المعلومات (لإعطاء مثالين مذكورين سابقاً) لهما عناصر متشابهة عبر قطاعات الصناعة. (إحدى السمات الناشئة للتعليم العالي المعولم هي النمو في الشركات التي تقدم مقارنات دولية لأداء مؤسسة التعليم العالي أو رضا الطلاب، ومن الأمثلة على ذلك استطلاعات مقياس الطلاب الدوليين.)

في بعض الأحيان، من المحتمل أن يتم تســهيل التعاون بين المؤســســات ككل إذا كانت المؤسـسـات تشـترك في خصـائص متشـابهة، لذلك يوفر التعاون طريقة للمناسـرة بصـوت مشـترك بالإضـافة إلى مشـاركة المعلومات بين مقدمي الخدمات "المتشـابهين". بدلاً من ذلك، يمكن أن يعمل التعاون بشـكل جيد إذا قدم كل شـريك شـيئاً لا يسـتطيع الآخرتقديمه مثل المعرفة المحلية لكل من المؤسـسـتين التي تسـعيان لتحقيق هذا التعاون. تتم مناقشـة أشـكال التعاون الدولي في التعليم العالي بمزيد من التفصيل في الوحدة التالية من هذا الفصل.

إحدى المزايا المثيرة للاهتمام لمؤسـسـات التعليم العالي هي أن نتائج الأبحاث تنتقل بسـرعة مذهلة حول أجزاء كثيرة من العالم عبر شـبكات الأكاديميين، في حين أن معظم مؤسـســات التعليم العالي أبطأ في تحديد وتنفيذ التحســينات على ممارســات التدريس، وربما ينتج هذا البطئ نتيجة المخاوف المتعلقة بمتانة الأدلة على هذه التحسينات بالإضافة إلى صعوبة تغيير السلوك.
بالطبع، تعتبر المنافسـة أيضـاً أكثر شـراسـة بين المنظمات التي تقدم خدمات مشـابهة أو تعمل في أسـواق مماثلة، كما توضـح مقالة سـيمون مارغينسـون، أنَّ هناك الآن منافسـة عالمية بين العديد من مؤسسات التعليم العالي على الموارد، ولا سيما الطلاب على وجه التحديد.
تساعدنا الأفكار المتعلقة بالتسويق على فهم لماذا وكيف تتنافس مؤسسات التعليم العالي على الطلاب والطريقة التي يتنافســون بها. النقطة الأولى التي يجب ملاحظتها هي "المنتج" وهو في الواقع، في حالة التعليم العالي، خدمات تقنية لها بعض الخصائص التي لا نربطها عادةً بشراء منتج. (قد نلاحظ هنا أن الكثير من المخرجات التنظيمية هذه الأيام تتكون من الخدمات، أو مجموعات من المنتجات والخدمات. فالمطعم على ســبيل المثال هو مزيج من المنتجات والخدمات، مجمعة بشــكل عام كـ "خدمة".) في خدمة مثل خدمات التعليم، الخدمة المقدمة غير ملموســة وفي بعض الأحيان من الصـعب وصـفها نظراً للأغراض المختلفة للتعليم العالي: هل يشـتري الطالب "جواز سـفر" للأرباح المستقبلية، أو قدرة موسعة على التعلم مدى الحياة أو شكلاً آخر من أشكال الإثراء الشخصي؟

يمكن ملاحظة بعض ميزات التعليم العالي الأكثر صلة بالتسويق على النحو التالي:

- حجم الشـراء (يعد الاسـتثمار في التعليم العالي في بعض البلدان أحد أكبر عمليات الشـراء التي يقوم بها الأشخاص على الإطلاق، كما أن استرداد الأموال أمر صعب!).
- لا توجد فرصة حقيقية للتجربة قبل الشراء، لذا فإن توقعات الطلاب المرتقبين غير واضحة.
- محدودية معلومات المسـتهلك، أي أنه من الصـعب مقارنة الجودة عبر المؤسـسـات. كيف يعرف الطالب المحتمل ما هو أفضل قسم هندسة عبر مجموعة من الجامعات، كيف سيختار الطالب برنامج المحاسبة الذي سيستمتع بالدراسة فيه؟

- ارتفاع تكاليف التحويل (يمكن أن يكون مستهلكاً للوقت ومكلفاً ويصعب تبديل برامج الدراسة).
- لا يوجد ضمان للقبول (حتى العلامات الجيدة جداً في المدرسة قد لا تضمن الدخول).
- لا يوجد ضمانة للنجاح (حتى الطلاب المجتهدين قد لا يجتازون امتحاناتهم).
- عامل "عائد السمعة" عند التخرج، أي أن خريجي الجامعات المرموقة قد يكون لديهم وقت أسهل في العثور على عمل بأجر جيد.

غالباً ما تستخدم الحسابات القياسية للمفاهيم الأساسية في تسويق الخدمات (*كوتلر وكيلر* 2006)، عبر ما يلي:

- **المنتج/الخدمة**: ما هو المنتج أو النتيجة المتوقعة للعملاء / الطلاب، على سبيل المثال درجة أو تجربة تعليمية غنية (أو كليهما).
- **السعر**: ما يتم تبادله مقابل "المنتج"، بما في ذلك الوقت وكذلك المال.
- **التنسيب**: كيف يصل المنتج أو الخدمة إلى المستهلك.
- **الترويج**: الإستراتيجيات المستخدمة لتسويق المنتج أو الخدمة.
- **الأشخاص**: يمكن لأي شخص داخل منظمة أن يؤثر على تصور جودة المنتج، وبما أن الخدمات تشمل الأشخاص عادة، فإن أهمية جميع التفاعلات عالية لمقدمي الخدمات.
- **العملية**: كيف تؤثر عملية تجربة الخدمة على المستهلك.
- **الدليل المادي**: العلامة التجارية وغيرها من الدلالات "الملموسة" للخدمة وما تمثله.

من الملاحظ ببساطة، تتداخل هذه المفاهيم إلى حد ما ولكنها تسعى مجتمعة إلى وصف "الصورة" العامة التي ترغب المنظمة التي تقدم المنتج أو الخدمة في نقلها، أو "موقعها" في السوق ككل. ضع في اعتبارك المثال السابق لمطعمنا: مقهى الزاوية ومطعم باهظ الثمن يلبي احتياجات الأسواق المختلفة ولهما مزيج تسويقي مختلف. أو، قد تهتم بالتفكير في كيف أن التركيز على السلوك المسؤول بيئياً من شأنه أن يغير المزيج التسويقي لمنتج أو خدمة معينة، إذا كانت المنظمة ترغب في الاستفادة من "الوعي الأخضر" بين مجموعات معينة من المستهلكين.

أحد النماذج المؤثرة لتقييم جودة الخدمات عبر المنظمات هو نموذج جودة الخدمة SERVQUAL[128] من قبل باراسورمان[129] وآخرون (1998)، والذي يسعى إلى تحديد الفجوات بين توقعات العملاء والخدمة المتلقاة. في حين أن هذا النموذج له قيمة بالنسبة لمؤسسات التعليم العالي، فقد لوحظ أن توقعات الطلاب قبل الدراسة غالباً ما تكون محددة بشكل ضعيف، مما يقيد استخدامه في التعليم العالي (نغ وفوربيس 2008).

تتنافس المنظمات على أساس السمات السبع التي حددها كيلر وكوتلر وتسعى في كثير من الحالات إلى تلبية احتياجات شريحة معينة من السوق. يمكننا أن نرى هذا في أنظمة التعليم العالي

[128] جودة الخدمة هي أداة بحث متعددة الأبعاد مصممة لالتقاط توقعات المستهلكين وتصوراتهم للخدمة على طول خمسة أبعاد يُعتقد أنها تمثل جودة الخدمة. لقد أصبحت مقياس القياس السائد في مجال جودة الخدمة.

[129] أستاذ تسويق ومؤلف. وهو أستاذ ورئيس كرسي جيمس دبليو ماكلامور للتسويق بجامعة ميامي.

الموجهة نحو السوق حيث تتنافس بعض المؤسسات على أساس تقديم خدمة مرموقة بينما قد يتنافس البعض الآخر على السعر أو الراحة (مثل الدراسة عبر الإنترنت).

وبالمثل، تستخدم المؤسسات شبكات من موفري "الإعجاب" للتعاون، ليس في مجال تحسين جودة الخدمة فحسب، وإنما على تعزيز صورة خدماتها في السوق، كما هو الحال مع مجموعة جامعات راسل في المملكة المتحدة أو مؤسسات رابطة اللبلاب في الولايات المتحدة الأمريكية. (لمزيد من المعلومات حول هذه الشبكات، انظر الوحدة الثانية).

إن الاتجاه إلى الحد من اللوائح والإعلانات والسماح للسوق بدفع عجلة التنمية (يطلق عليه غالباً "التسويق") للتعليم العالي يعزز التغييرات الأخرى التي تحدث في البيئة الخارجية لمؤسسات التعليم العالي في العديد من البلدان، ويتضح هذا بشكل خاص في الاهتمام العالمي الذي يتم إيلاؤه للعثور على معلومات تتعلق بالمعايير الأكاديمية المقارنة ونتائج تعلم الطلاب.

بالإضافة إلى ذلك، أدى التأثير المتزايد للأسواق العالمية في التعليم العالي إلى تغييرات في التنظيم الداخلي لمؤسسات التعليم العالي. ولا تتعلق حساسية الموضوع بالأسعار المقدمة فحسب، بل تتعداه أيضاً إلى بذل المزيد من الجهود الترويجية والتسويقية المكثفة، والمكاتب التي تم إنشاؤها لفهم قطاعات السوق المختلفة (أنواع مختلفة من الطلاب) وتلبية احتياجاتها بشكل أفضل والتغيرات الأخرى في الديناميكيات الداخلية. تكافح بعض مؤسسات التعليم العالي لموازنة الصراع بين تلبية وتحقيق متطلبات معايير الالتحاق الأكاديمي والحاجة إلى المزيد من الطلاب الملتحقين في البرامج لتحسين الفائدة المالية.

كما ذُكر أعلاه، فإن إحدى الصعوبات الرئيسية التي يواجهها الطلاب في اختيار مكان الدراسة هي المعلومات غير الكاملة عن الجودة والسمات المميزة لأقسام ومؤسسات أكاديمية معينة. لهذا السبب، تعد التوصيات الشفوية من العائلة أو الأصدقاء جزءاً مهماً من عنصر "الترويج" في المزيج التسويقي للعديد من مؤسسات التعليم العالي. أدى البحث عن معلومات موثوقة أيضاً إلى نمو مجموعة من "الصناعات" الثانوية التي تهدف إلى سد هذه الفجوة. لعل أهم هذه الصناعات هي كما يلي:

- ختم الجودة، مثل الامتيازات الخاصة المختلفة لاعتماد كليات إدارة الأعمال، على سبيل المثال المؤسسة الأوروبية لنظام تحسين الجودة للتطوير الإداري EQUIS [130]، ومجلس معايير المحاسبة ACSB.
- أدلة المعلومات مع التصنيفات، على سبيل المثال دليل الجامعات الأسترالية الحميدة.
- التصنيفات العالمية للجامعات (غالباً على أساس أدائها البحثي أو سمعتها).

[130] نظام الاعتماد المؤسسي الأكثر شمولاً لكليات إدارة الأعمال.

من منظور واحد، قد نميل إلى انتقاد الجهود التسـويقية والترويجية للعديد من الجامعات التي تطرح باستمرار ادعاءات حول التميز وتجربة الطلاب المجزية دون تقديم أدلة أو معلومات قوية لدعم هذه العبارات.

في قضـية ذات صـلة، هناك الكثير من الكتابات في أدبيات التعليم العالي تتعلق بالوصـف الخـاطئ المفترض للطلاب على أنهم "عملاء"، وتعتبر هذه الأدبيات ذات أهمية كبيرة لأن علاقة التعلم فريدة ومميزة: الطلاب "منتجون مشـاركون" في هذه العلاقة: إنهم "يعيدون تكوين" المعرفة أثناء تعلمهم وبذلك يساهمون في تقدمها، كما أنهم يساعدون مؤسسات التعليم العالي في عملها عبر تحديد "المواهب" المحتملة التي ستكوّن الجيل القادم من الأكاديميين. بالطبع، لمجرد أن الطالب يدفع الرسـوم لا يعني أن هناك ضـمانة لحصـوله على الدرجة الأكاديمية على نحو مشـابه لعدم وجود ضـمانة أنك سـتضـمن لياقتك ورشـاقتك عند مجرد تسـجيلك في نادي رياضـي (دييش 2008). في الوقت نفسـه، هناك أبعاد "العميل" لهذه العلاقة: يحق للطلاب الحصـول على الدعم الإداري المفيد والفعال داخل مؤسسة التعليم العالي كما هو الحال في أي مؤسسة خدمة أخرى. ومع ذلك، يبدو من المحتمل أن تكون المناهج القائمة على السوق للتعليم العالي قد أثرت على استجابة مؤسسات التعليم العالي لاحتياجات الطلاب.

ونلاحظ باهتمام متزايد "تجربة الطالب" بما في ذلك الحياة الاجتماعية ووسـائل الراحة في الحرم الجامعي، وحتى تصـنيف الجامعات حول مدى جودة "ثقافة المشـاركة". ومع ذلك، يجب أن نضـع في اعتبارنا أن معظم الطلاب يقدرون جودة التدريس والتعليم الذي يتلقونه (والمقدار الذي يتعلمونه) بشـكل أكبر من مجرد أي جانب آخر من جوانب الحياة الطلابية أيضـاً مثل الصـور التقليدية للطلاب البالغين في الحرم الجامعي. لا تعكس الدراسـة بدوام كامل في كثير من الأحيان واقع العديد من طلاب التعليم العالي اليوم كما لاحظنا ذلك في الوحدة الثانية، ولا تعد المرافق الرياضـية بالحرم الجامعي مهمة للطالب الذي يدرس عبر الإنترنت، ولكن الوصـول الجيد إلى الإنترنت مهم بالنسـبة له. تعمل مؤسـسـات التعليم العالي الأكثر ذكاءً في السـوق على تطوير اسـتراتيجيات تجزئة السـوق التي تتناول السـمات الخاصـة لبيئة التعلم الأكثر بروزاً لمجموعات مختلفة من الطلاب.

التمرين 8:
ضع في اعتبارك أمثلة على التعاون والمنافسة بين مؤسسات التعليم العالي في بلدك. ما هي العوامل المحددة في البيئة الخارجية، بما في ذلك العوامل الثقافية والاجتماعية، التي تعتقد أنها الأكثر أهمية في التأثير على ما إذا كانت هناك منافسة قوية و/ أو تعاون؟

2.3 التخطيط الاستراتيجي

القراءات المقترحة
مجلس تمويل التعليم العالي لإنجلترا
ليرنير(1999) دليل التخطيط الاستراتيجي
مبتزيبيرغ 1994

تعمل المنظمات على وضـــع أهداف وخطط داخلية لتحقيق أهدافها وتضـــمن من خلال هذه الخطوة الاستجابة لشكوك بيئتها الخارجية (وبالتالي البقاء على قيد الحياة). تم تعريف التخطيط الاستراتيجي على أنه "عملية واعية تقوم من خلالها المؤسسة بتقييم حالتها الحالية والظروف المستقبلية المحتملة لبيئتها، وتحديد الاستراتيجيات المستقبلية المحتملة لنفسها، ثم تطوير الاستراتيجيات والسياسات والإجراءات التنظيمية لاختيار واحدة أو أكثر من هذه الاستراتيجيات وتحقيقها" (بيترسون، 1989، 12).

غالباً ما يبدأ التخطيط الاستراتيجي بمراجعة أو تطوير رسالة المؤسسة أو رؤيتها، وبيان موجز للغرض التنظيمي الذي غالباً ما يكون مُلهماً وطموحاً في العادة. تشمل الخطوات التالية عادةً فحصاً بيئياً وتحليلاً لنقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات للوضع الحالي للمؤسسة. من هنا، تحدد الخطة الاستراتيجية الطرق التي يمكن من خلالها تقريب المؤسسة من أهدافها، على الرغم من حاجة المؤسسة بالطبع إلى مراعاة مجموعة من القيود، مثل التمويل المحدود أو، كمثال لمؤسسات التعليم العالي، والتي تحد من القدرة المحدودة أصلاً على زيادة انتاج الأبحاث.

كجزء من عملية التخطيط الاستراتيجي للمنظمات، ودورها المتجاوز للحدود، تتمثل العملية المهمة في جمع المعلومات والأفكار حول الاتجاهات والتغييرات المحتملة في المدخلات والمخرجات. (بالنسبة لمؤسسات التعليم العالي، قد يسجل الطلب المتوقع على التعليم العالي كلاً من المدخلات المتوقعة والطلب على الخريجين.) تحقق من المراجع أعلاه لمزيد من التفاصـــيل حول عملية التخطيط.

التمرين 9:
إذا كنت مســـؤولاً عن مؤســـســـة التعليم العالي، فما هي المعلومات التي تريد أن تعرفها عن الطلاب المحتملين من أجل التخطيط لمستقبل المؤسسة خلال السنوات العشر القادمة؟ قم بتحضير القائمة. من هم الأشخاص الموجودين في مؤسستك، والذين ستحصل منهم على هذه المعلومات؟ ما هي عناصر المعلومات الأخرى التي قد تبحث عنها لمساعدتك في تقييم عدد ونوع الطلاب المحتملين في مؤسسة التعليم العالي الخاصة بك؟

من المحتمل أن تتضمن بعض العناصر الموجودة في القائمة من التمرين أعلاه:

- التركيبة السكانية للطلاب الحاليين في مؤسسة التعليم العالي (من أين أتوا، وما هي خلفيتهم الاجتماعية والاقتصادية، ومدى استعدادهم جيداً للالتحاق بالجامعة، وتفضيل الدراسة بدوام جزئي).
- الأعداد المتوقعة من خريجي المدارس المؤهلين محلياً وإقليمياً ومعلومات عن رغبتهم في الحصول على مؤهلات التعليم العالي على المدى القصير والمتوسط.

- الأعداد المتوقعة من الطلاب البالغين الذين يخططون أو يمكن تشجيعهم على الحصول على مؤهلات التعليم العالي (قد تعتمد على حالة الاقتصاد).
- الأعداد المتوقعة من الطلاب الدوليين ودول المصدر (قد ترغب أيضاً في معرفة شيء عن الاتجاهات السائدة في تلك البلدان بما في ذلك التغييرات في سياسة التعليم العالي).
- النسبة المتوقعة من الطلاب الجامعيين الذين سيحتاجون إلى العمل بدوام جزئي لدعم دراساتهم.
- الطلب على الخريجين حسب التخصص (محلياً وعالمياً).
- الطلب على مؤهلات الدراسات العليا ورفع مستوى المهارات في صناعات معينة.
- الأعداد المتوقعة من الطلاب الذين يتطلعون للدراسة عبر الإنترنت.
- اهتمام الطلاب المتوقع بمجالات الدراسة المختلفة، بما في ذلك مجالات الدراسة الجديدة أو الناشئة ومجالات التوظيف (أيضاً الطلب على العمالة ورواتب الخريجين في تلك المجالات).
- الحصة الحالية من الطلاب مقارنة بالمنافسين أو المؤسسات المماثلة، ومدى تأهل المشاركين في مؤسستك بشكل جيد نسبياً.
- خطط لتوسيع أو تقليص تخصصات معينة بين المنافسين.
- الإعانات الحكومية للمجالات التي لا يلبي فيها الطلب على العمالة العرض.

غالباً ما تكون هذه المعلومات غير متوفرة، وبالإضافة إلى ذلك، ونظراً لأن التخطيط الاستراتيجي هو تنبؤي، فهو يعتمد على افتراضات حول ما سيحدث. القائمة أعلاه هي مجرد عنصر واحد من مجموعة من المعلومات التي يجب أخذها في الاعتبار عند التخطيط الاستراتيجي، كما يعتبر التوافر المتوقع للأكاديميين المؤهلين لتعليم الطلاب وإجراء البحوث عنصراً مهماً ومؤثراً آخر.

هناك الكثير من النقاش داخل الجامعات وغيرها من مؤسسات التعليم العالي الأكبر حول ما إذا كان يجب أن يكون التخطيط الاستراتيجي عملية "من أعلى إلى أسفل"، يتم إجراؤها بشكل أساسي من قبل الإدارة العليا، أو عملية "من أسفل إلى أعلى"، تتضمن أفكاراً ومقترحات من الأكاديميين والموظفين على جميع المستويات، أو مزيج من الاثنين معاً. يعد الحصول على الالتزام بالأهداف ضمن الخطة أمراً مهماً، لذلك تسعى معظم مؤسسات التعليم العالي إلى بعض الشعور "بملكية" الخطة من قبل موظفيها، وكذلك من قبل أصحاب المصلحة المهمين. يتم تحقيق ذلك غالباً عن طريق مزج النهجين من أعلى إلى أسفل ومن أسفل إلى أعلى.
غالباً ما تكون الخطط الإستراتيجية وثائق موجزة إلى حد ما، لذا فإن الاستراتيجيات التي تحددها تميل إلى أن تكون عامة إلى حد ما. لتفعيل الخطة الشاملة، من الشائع وضع سلسلة من الخطط التشغيلية للمناطق الرئيسية، على سبيل المثال التعلم والتدريس، ثم خطط أكثر تفصيلاً، على سبيل المثال خطة الكلية أو الوحدة الإدارية. يتمثل أحد الجوانب الأكثر صعوبة في هذه العملية "المتتالية" في العديد من مؤسسات التعليم العالي في ضمان التوافق الجيد بين الخطة الاستراتيجية والخطط

التشـغيلية. ومن الناحية المثالية، يجب أن يوفر نموذج ميزانية المؤسـسـة التمويل أو الحوافز للعمل الذي يدعم الخطة الاستراتيجية بدلاً من تقويضها.

يعتبر تحديد الأهداف أو الطرق التي يمكن للمؤسسة من خلالها تقييم ما إذا كانت تقترب من تحقيق أهدافها أم لا ميزة أخرى مهمة في التخطيط الاســـتراتيجي الفعال كما يوفر تحديد الأهداف "فحصـاً حقيقياً" جيداً نظراً لعدم وجود فائدة تذكر من خطط إسـتراتيجية من المسـتبعد تحقيقها على الإطلاق. لأسباب مماثلة، يجب أن توضح الخطط التشغيلية التي تقع أسفل خطة إستراتيجية شاملة المناصب أو المجموعات داخل المنظمة المسؤولة عن تنفيذ عناصر الخطة. عادة ما يكون التخطيط الاستراتيجي عملية دورية مستمرة ولكن في كثير من الأحيان في مؤسسة التعليم العالي هناك فشل في "إغلاق الحلقة"، أي مراجعة ما تم إنجازه وما لم يتم تحقيقه من الخطة الســـابقة قبل الانتقال إلى تطوير التكرار التالي.

غالباً ما يُنظر إلى التخطيط الاسـتراتيجي على أنه عنصـر حاسـم في رسـم المؤسـسـات لمســـارها الدراســـي، بدلاً من جعل الآخرين (مثل الحكومات) تقوم بذلك نيابةً عنها، ومن المفيد بالتأكيد لأغراض ضـــمان الجودة معرفة ما تحاول المؤســـســـة تحقيقه. ومع ذلك، وكما يلاحظ مينتزبرج، فغالباً ما يكون هناك ميل للتخطيط وتكديس المعلومات للســـيطرة على العملية، على حســـاب التوليف الإبداعي الحقيقي وتخيل المســتقبل البديل. لا حرج في التغيير التدريجي طالما أن أغراض وعمليات المنظمة تظل متوافقة مع التغييرات في البيئة الخارجية. في الوقت نفســـه، من السهل على من هم داخل الجامعات ومؤسسات التعليم العالي الأخرى التغاضي عن بعض التغييرات العالمية الكبيرة، على ســـبيل المثال، الوصـــول المفتوح والمتزايد إلى المعلومات، والذي قد يغير الطريقة التي يتم بها تصـــور التعليم العالي وإدارته. لتهيئة مناخ أكثر مواءمة للتخطيط، تســـتخدم بعض المؤسسات تخطيط السيناريو أو "التفكير المستقبلي" لتخيل بيئات وخيارات بديلة لأنفسها.

يمكنك أن تفهم أن الضـــغوط المتشـــابهة التي حددها ديماجيو وباول تفســـر الســـبب في أنَّ الخطط الإسـتراتيجية للعديد من الجامعات داخل بلد واحد (وعبر العديد من البلدان) متشـابهة إلى حد كبير. قد تشـجع سـياسـة الحكومة التوحيد بدلاً من التنوع في توفير التعليم العالي، ومن المتوقع أن تكون المعايير الأكاديمية (المستويات المرغوبة والفعلية لإنجاز الطلاب) متشـابهة على نطاق واسع لكل نوع من الدرجات العلمية، كما تشجع قوى السوق مؤسسات التعليم العالي على تعزيز التزامها بـــ "التميز" في كل من البحث والتدريس. وبالنظر إلى التقاء هذه القوى، قد يتساءل المرء عما إذا كان هناك مجال للكثير من التنوع على الإطلاق في الاســـتراتيجيات المعتمدة من قبل مؤســـســـات التعليم العالي ذات التاريخ والحجم المشـترك، وبالتالي ما إذا كان التخطيط الاسـتراتيجي يحدث فرقاً كبيراً في النجاح التنظيمي. من ناحية أخرى، توضح الخطط الإستراتيجية لكل من الجمهور الداخلي والخارجي الأهداف التي قد تكون ضمنية بخلاف ذلك. علاوة على ذلك، من المفيد بالتأكيد لأغراض ضمان الجودة معرفة ما تحاول المؤسسة تحقيقه.

الجزء الثالث: الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي

3.1 أنظمة الحوكمة الداخلية:

القراءات المقترحة
مورغان، الفصل الرابع
دوديرستادت
كيلر
دليل المديرين، جامعة سيدني (يمكن العودة إلى هذا المرجع، ولكن ليست هناك حاجة لقراءة كل معلومة في هذا الدليل المرجعي لسياسات الجامعة).

"الحوكمة" لها معاني مختلفة في جميع أنحاء العالم حيث يمكن أن تشير إلى:

- أنظمة وطنية مصممة لتفعيل الأداء المنظم للمجتمع وتوفير الظروف للأسواق للعمل بثقة.
- أنظمة داخلية تنظيمية للرقابة والمساءلة.
- مراقبة المنظمات وتوجيهها من قبل مجلس الإدارة.

إن هذين الفهمين الأخيرين هما ما نستكشفه في هذا القسم، حيث نواصل توسيع أفكارنا حول مؤسسات التعليم العالي ككيانات "عقلانية"، أي حول منطق الكيفية التي يجب أن تعمل بها المؤسسات.
بالانتقال أولاً إلى الأنظمة التنظيمية الداخلية للرقابة والمساءلة في مؤسسات التعليم العالي، يمكننا تحديد عدد كبير جداً من الأنظمة أو الأنظمة الفرعية التي تساهم جميعها في التحكم في تدفق الأنشطة والعمليات في المؤسسة. يهدف التشابه الشامل بين الأنظمة المختلفة إلى فرض بعض الانتظام والقدرة على التنبؤ في الأنشطة التنظيمية التي إذا تُركت دون مراقبة، فإنها ستفتقر إلى التنسيق وستكون عرضة لتأثيرات غير متوقعة.

يمكن النظر إلى الحوكمة الداخلية لمنظمة ما على أنها نظام من القوانين الداخلية التي تقترن بمظاهر هذه القوانين في شكل إجراءات وقواعد وإرشادات، وتضع حدوداً لما يمكن أن يحدث (وما لا يجب أن يحدث) وكيف سيحدث. يمكن ذكر العناصر التالية على أنها العناصر الأكثر وضوحاً للحوكمة الداخلية:

- القوانين الداخلية، في شكل سياسات، ولوائح، ونظم، وقواعد، وإرشادات (انظر قائمة السياسات في دليل المدير كمثال على هذه القوانين).
- تناط السلطة الرسمية بمناصب معينة وتفويض السلطة لتلك المناصب.
- الصلاحيات الرسمية لاتخاذ القرارات ووضع السياسات وتقديم التوصيات أو تقديم المشورة، على سبيل المثال الصلاحيات التي يتم تفويضها للجان الأكاديمية (المكون الأساسي للحوكمة الأكاديمية).
- الخطط، مثل الخطة الإستراتيجية، التي تحدد الأهداف والإجراءات المرجوة لتحقيقها.
- الاتفاقات التي يتم التفاوض عليها، مثل الاتفاقية بين المنظمة وموظفيها الجماعيين.

- استراتيجيات إدارة المخاطر التي تنشئ تسلسلاً هرمياً للاستجابة لتصعيد المشكلات حسب الضـــرورة والتكرار المخطط لها في الأنظمة، لذلك هناك خيارات متاحة في حالة الفشـــل (مثل خطط التعافي من الكوارث وصيانة نسخ من السجلات).

تؤدي هذه العناصر بدورها إلى إنشاء أنظمة أخرى تحدد، على سبيل المثال، أنظمة لتخصيص المكافآت المصممة للتأثير بشكل إيجابي على السلوك (مثل منح الأبحاث الداخلية أو جوائز التدريس داخل مؤسسات التعليم العالي). كما يتم استكمالها بمجموعة كاملة من الآليات التشغيلية التي تعمل على تفعيل السياسات وتضمن التشاور والتنسيق المناسبين.

تم تصميم عنصر آخر مهم لأنظمة الحوكمة لضمان وجود "ضوابط وتوازنات" كافية، لضمان معاملة الأفراد (الطلاب والموظفين) معاملة عادلة تتناسب مع مبادئ العدالة الطبيعية، ولضمان الحد الأدنى من التصرفات غير السوية. لهذه الأسباب، على سبيل المثال، يعتبر الإشراف على تقييم الطلاب ممارسة حميدة، كما أنَّ أحد الأسئلة الأكثر إثارة للاهتمام حول أنظمة الحوكمة هو كيفية ضمان قدرة تنظيمية كافية (ولكن ليس أكثر من اللازم) للقيام بعمليات النسخ الاحتياطي والضمانات الموجودة في حالة حدوث فشل في العملية في مرحلة واحدة، ونقصد بذلك التكرار المخطط.

تتمثل الفروق التقليدية في حوكمة التعليم العالي بين الحوكمة الأكاديمية من جهة، والحوكمة الإدارية من جهة أخرى، ومع عدم وضوح الأدوار الأكاديمية والإدارية على مختلف المستويات داخل مؤسسات التعليم العالي، فإن هذا التمييز أقل وضوحاً من الناحية الموضعية، على الرغم من أنه واضح بالتأكيد في هياكل اللجان الأكاديمية. تشير "الحوكمة الأكاديمية" أيضاً إلى عناصر عمليات التعليم العالي حيث يتم اتخاذ القرارات على أساس الحكم الأكاديمي الخبير، بدلاً من اتخاذ الحكم بناء على أساس الضرورة التشغيلية أو تفضيل الإدارة. يهدف هذا الفصل إلى ضمان سلامة العمليات الأكاديمية، للتأكد من أن القرارات المتعلقة بدرجات الطلاب، على سبيل المثال، لا تتأثر بعوامل أخرى مثل حقيقة أن الطلاب يدفعون رسوماً كبيرة لقاء الدراسة.

تمتلك معظم الجامعات والعديد من مؤسسات التعليم العالي الأخرى "مجلساً أكاديمياً" أو "مجلس شيوخ" يمثل السلطة الأكاديمية العليا لاتخاذ القرار، وعادة ما يكون ذلك بموجب السلطة المفوضة من الهيئة الإدارية للمؤسسة. عادةً ما يكون للمجالس الأكاديمية أدواراً تنفيذية وتداولية، أي أنها تقدم توصيات للموافقة على دورات أو هياكل جديدة وتكون مسؤولة عن ضمان الجودة الأكاديمية ولكنها تمتلك أيضاً اختصاصاً متعلقاً بالمسائل السياسة الأوسع من خلال المناقشة الجماعية العامة. في الآونة الأخيرة، كان هذا الدور الأخير يميل إلى أن يقتصر على المسائل الأكاديمية بشكل أضيق، حيث يمكن لأعضاء مجلس الإدارة المطالبة ببعض الخبرة.

يمكن رؤية أحد أوضح الأمثلة على الحوكمة الأكاديمية في السلسلة النموذجية لهياكل اللجان الأكاديمية للموافقة على تغيير أو إيقاف برامج التدريس. من الشائع أن يتم تطوير البرامج من قبل الأكاديميين داخل الأقسام الأكاديمية، ثم يتم الحكم بأن يوصى بها أو لا يتم اعتمادها وذلك على مستوى الأقسام والكلية قبل إرسالها إلى هيئة اتخاذ القرار الأكاديمي العليا أو إحدى لجانها لتقديم توصية نهائية إلى مجلس الإدارة أو الهيئة الحاكمة في الجامعة. تهدف هذه العملية إلى السماح

بمجموعة من وجهات النظر الأكاديمية للتأثير على المقترحات، على الرغم من أنه من الصعب بالطبع على أكاديمي خارج مجال الانضباط التعليق على مزايا المحتوى المحدد داخل البرنامج.

يذكر العديد من الكتاب في مجال التعليم العالي أن عملية اتخاذ القرار اللامركزية هي سمة من سمات مؤسسات التعليم العالي (والجامعات على وجه الخصوص)، نظراً للتأثير الذي تمارسه المجموعات التأديبية المختلفة (الكليات) والوحدات الأكاديمية الفردية، وكما يشير مينتزبرج، تظهر البيروقراطيات المهنية درجات عالية نسبياً من اللامركزية الأفقية والرأسية حيث يمكننا أن نرى هذه الميزة في مؤسسات التعليم العالي، حيث إن المسؤوليات المتعلقة بالعديد من القرارات المتعلقة بالتعليم والبحث تقع غالباً ضمن مجموعات الانضباط (1979، ص 184 وما يليها).

كما أن أحد العوامل شديدة الأهمية هو حجم الجامعة، فالعديد من الجامعات كبيرة جداً (وأحياناً تملك أكثر من حرم جامعي واحد") لدرجة أنها تحتاج إلى العمل بطريقة التفويض، مع إمكانية اتخاذ المزيد من القرارات من قبل الوحدة المفوضة (هيئة التدريس أو القسم) مقارنة بالمؤسسات الأصغر. بالإضافة إلى آليات التنسيق التي وصفها مينتزبيرغ، قد تكون هناك حاجة إلى هيئات أو عمليات إضافية داخل مؤسسات التعليم العالي التي تم تفويضها لضمان أن جميع الوحدات تتبع الاستراتيجيات والسياسات المتفق عليها باستمرار وكفاءة. قد تكون على دراية من تجربتك الخاصة بالطرق التي تميل بها الوحدات المفوضة إلى الإلتحام، وإضافة المزيد من الوظائف "المنفصلة"، على سبيل المثال، تقوم الكلية بتطوير وحداتها الخاصة بالتسويق أو البحث المؤسسي. إحدى الطرق الأكثر شيوعاً للتحقق بشكل دوري مما إذا كانت الوحدات قيد التطور هي إجراء مراجعة (داخلية أو خارجية) لفعالية سياسة أو هيكل أو وظيفة داخل مؤسسة التعليم العالي. عانى العديد من الأشخاص الذين يعملون مع الجامعات من "تأثير البندول[131]"، حيث يتأرجح اتخاذ القرار كل بضع سنوات.

في حدود السلطة التقديرية التي توفرها السياسات والقواعد الأكاديمية والإدارية، وحدود الاتفاق التي تم التفاوض عليها مع رؤساء الأقسام والزملاء (على سبيل المثال حول دورة أكاديمية معينة) والاتفاقيات المهنية والأخلاقيات والتوقعات المتعلقة بانضباطهم، يتمتع الأكاديميون بقدر كبير من الحرية لتنظيم أعمالهم وتقديمها بطرق إبداعية ومبتكرة وتجريبية. يجب أن نتذكر أن هذه الحدود ليست ثابتة إلى الأبد ولكنها في الواقع تتطور باستمرار استجابة للتحديات والتفسيرات الجديدة.
تثير عمليات الحوكمة حتماً قضايا التمثيل والمشاركة في صياغة السياسات وصنع القرار. كما نرى من قراءات هذا القسم، غالباً ما تركز المناقشات حول الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي على "المطالبات بالمشاركة" المتنافسة في عمليات الحوكمة والقرارات التي تؤثر على الأشخاص (مورتيمر وساثر، 2007، الصفحة 38). لا يعتبر أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب هم الوحيدون

[131] قانون اكتشفه جاليليو عام 1602 يصف الحركة المنتظمة والمتأرجحة للبندول بفعل الجاذبية والزخم المكتسب. النظرية التي تنص على أن الاتجاهات في الثقافة والسياسة وما إلى ذلك تميل إلى التأرجح ذهاباً وإياباً بين طرفي نقيض.

الذين يقدمون مثل هذه الادعاءات، بل المدراء الإداريون وأصحاب المصلحة الخارجيون هم من يرغبون أيضاً في أن يكون لهم دور في توزيع المسؤولية واتخاذ القرارات.
بعض معايير الحكم على ما إذا كان نظام الحوكمة جيد التصميم تتمثل بما يلي:

- الانفتاح (على سبيل المثال، على الإجراءات المفهومة بوضوح، الوصول إلى المعلومات).
- إدراج أصحاب المصلحة الخارجيين (مثل الصناعة والمجتمعات المحلية) حسب الاقتضاء.
- المساءلة (على سبيل المثال، أنظمة المراقبة والإبلاغ).
- مشاركة كبيرة من الموظفين والطلاب.
- الفعالية (على سبيل المثال في تحقيق أهداف مؤسسية مهمة).
- التماسك (على سبيل المثال، يتم دمج السياسات عبر مجالات سياسية مختلفة وعبر الكليات / المدارس.

(تم الاقتباس من المفوضية الأوروبية 2007)

على الرغم من كثرة القواعد لتوجيه السلوك داخل الجامعات، فإن الحوكمة الفعالة في المنظمات المعقدة (والثقافة التنظيمية المنتجة) تعتمد على درجة عالية من الثقة لدى الأفراد. من الممكن أن يتم التعبير عن الأفكار المستندة إلى المعايير المتعلقة بالسلوك الأخلاقي والنزاهة، وبسط الثقة، (ومن الممكن أن لا يتم التعبير عنها) في القواعد والسياسات (بشكل متزايد في مؤسسات التعليم العالي) ولكن لا يمكن إنكار أهميتها. عندما ينهار مناخ الثقة، قد تعود المؤسسات إلى تنفيذ آلية تنسيق للإشراف المباشر أو زيادة مركزية السلطة، وقد تحدث نفس الظاهرة أيضاً في أوقات الأزمات التنظيمية: إذا كان هناك نقص في الأموال، فقد تقرر بعض المنظمات أنه حتى النفقات البسيطة على القرطاسية أو السفر يجب أن يوافق عليها المدير التنفيذي شخصياً.

كما يوضح مورجان، فإننا بحاجة إلى التفكير في كيفية بناء المؤسسات لتحقيق القدرة على التعلم: في الواقع، تعد القدرة على التعلم أحد الفرضيات الرئيسية للتحسين المستمر للجودة في مؤسسات التعليم العالي، كما تميل أنظمة الحوكمة، مثل أي أنظمة أخرى، إلى الانحلال إذا لم يتم صيانتها بعناية حيث تصبح السياسات قديمة أو تفشل في معالجة القضايا الناشئة، وتصبح اللجان "أختاماً مطاطية". لهذا السبب، من المرجح أن يشمل ضمان الجودة الداخلي لمؤسسات التعليم العالي عمليات المراجعة المنتظمة للسياسات، بما في ذلك تنفيذها أو أسباب تجاوزها أو تجاهلها، وفعالية اللجان في الممارسة.

التمرين 10:
ما هي الأساليب التي يمكن استخدامها لتقييم فعالية نظام الحوكمة في إحدى مؤسسات التعليم العالي؟ قم بالرجوع إلى المعايير المذكورة أعلاه وأي معايير أخرى يمكنك التفكير فيها وتحديد بعض وسائل جمع الأدلة.

3.2 مجلس الأمناء

القراءات المقترحة
كورنفورث، الفصل الثالث عشر
كتابات شيمس
مورتيمر وساثر، الفصل الثالث
باستيدو 2009

يمكن تصنيف الهيئة الإدارية لمؤسسة التعليم العالي أو نظام الجامعة على أنها مجلس أو هيئة إدارة أو مجلس شيوخ، كما أنَّ هناك العديد من المصطلحات المستخدمة دولياً للإشارة إلى أعلى سلطة في مؤسسة التعليم العالي. تؤدي هذه الهيئة دوراً حاسماً على الحدود بين المنظمة الداخلية وبيئتها الخارجية، كما يوفر المساءلة للجهات الخارجية (التي قد تشمل الملاك) عن التوجيه الاستراتيجي وأداء المؤسسة. من ناحية أخرى، يمكن لمجلس إدارة مؤسسة التعليم العالي أن يعمل أيضاً على حماية الاستقلال المؤسسي وبالتالي استقلالية الأكاديميين، فضلاً عن ضمان أن الرئيس (رئيس الجامعة، نائب رئيس الجامعة) لديه السلطة الكافية لإجراء التغييرات اللازمة.

كثيرة هي أوجه تشابه بين مجالس الإدارة من جميع الأنواع (مجالس إدارة الشركات، والمجالس غير الهادفة للربح، ومجالس إدارة الجامعات أو مؤسسات التعليم العالي النموذجية) على الرغم من أن الاتفاقيات الخاصة للتعليم العالي في الدولة وما يسمى بنموذج "الحوكمة المشتركة" داخل الجامعات تقدم بعض المرونة المحددة. بالطبع، لا تعتبر العديد من الهيئات الحاكمة لمؤسسة التعليم العالي مسؤولة بشكل مباشر أمام مجموعة من المساهمين كمالكين، فكما أشرنا سابقاً، لا يمكن دائماً الإجابة على سؤال من يملك جامعة عامة. فضلاً عن ما سبق، يعتبر العديد من مجالس الجامعات أنفسهم مشرفين أو أوصياء على الموارد المؤسسية والسمعة، مع المسؤولية الأساسية لضمان انتقال الاسم الجيد وأصول المؤسسة لصالح الأجيال القادمة (لا يرغب الخريجون في رؤية جامعتهم تختفي).

في حين أن مجلس الإدارة هو المسؤول في النهاية عن كل ما يحدث داخل المنظمة، فإن الوظائف الرئيسية المحددة لمجالس الإدارة تشمل:

- الإشراف على الشؤون المالية (وغيرها من الأصول) للمؤسسة، لضمان استمرار قدرتها على العمل كمنشأة مستمرة، بما في ذلك وظائف التدقيق وإدارة المخاطر.
- ضمان الامتثال للالتزامات القانونية والأخلاقية والاجتماعية الخارجية.
- الإشراف والمراقبة على المهمة والخطة الاستراتيجية، بما في ذلك تحمل المسؤولية عن الأداء المؤسسي.
- ضمان الإدارة الفعالة للمنظمة، بما في ذلك تعيين الرئيس التنفيذي ومراجعة أدائه.
- دعم الرئيس التنفيذي.
- ضمان الأداء الفعال لمجلس الإدارة، بما في ذلك التوازن المناسب بين الأعضاء والمهارات.

- في بعض الحالات، جذب التبرعات الخيرية والتبرعات الأخرى للمؤسسة.

(يمكن العودة إلى كتابات هوشين وويدمير، 2000، مؤسسة الحوكمة، <موقع الحوكمة>.

المطلب الرئيسي للهيئة الإدارية لمؤسسة التعليم العالي هو ممارسة وظائفها بعناية واجتهاد لصالح المؤسسة، وتجنب المصلحة الذاتية (انظر مقالة باستيدو لمناقشة هذا الموضوع) وأن لا يتمثل دورها في لعب دور كـــــ "ختم مطاطي" (لورش وماكليرف 1989) بيد أن كلا الباحثين المذكورين لا يحاولان أيضاً إدارة المؤسسة من خلال لجنة. تتمثل إحدى المعاهدات المهمة المتعلقة بمجالس الإدارة في أن الأمناء "يحكمون" مؤسسة ولكنهم لا يمارسون "الإدارة" أو يتدخلون في القرارات التي يحق للإدارة اتخاذها، كما أن أحد البنود المهمة لهذه المعاهدات أن الأمناء لا يتعدون على سلطة صنع القرار الأكاديمي. بالطبع، من وقت لآخر، من المحتمل أن تكون هناك توترات داخل مؤسسة التعليم العالي حول ما إذا كانت المسألة هي مسألة "أكاديمية" أم لا.
من الملاحظ أنه من الصعب تحديد دور مجلس الإدارة: يجب أن تشارك المجالس بشكل كافٍ لتكون على دراية بما يحدث داخل المؤسسة وبيئة المؤسسة، ولكن يجب أيضاً أن تكون هذه المؤسسة مستقلة بشكل كافٍ لممارسة درجة من التدقيق 'من الخارج'. حدد كورنفورث (2005) ثلاث "مفارقات للحوكمة" تؤدي إلى إضفاء مستوى عالٍ من التوتر لجميع مجالس الإدارة وهي على النحو التالي:

- **التوتر بين الحوكمة التمثيلية والحوكمة المهنية**: تقترح الحوكمة التمثيلية أن أعضاء مجلس الإدارة يجب أن يتم اختيارهم من مجموعات أصحاب المصلحة الرئيسيين، بينما تقترح الحوكمة المهنية أن يتم تعيين الأعضاء حسب أهمية المهارات التي يجلبونها إلى مجلس الإدارة، على سبيل المثال المهارات المالية أو القانونية، أو خبرة محددة في القطاع ذي الصلة.
- **التوتر بين المطابقة والأداء**: يؤكد التوافق على العمل لصالح "المالكين" وحماية الموارد، بينما يؤكد الأداء على المضي قدماً حتى لو كان ذلك ينطوي على قدر أكبر من المخاطرة أو الابتعاد عن الماضي. ترتبط هذه المشكلة أيضاً بالأفق الزمني للأداء حيث تنتج العديد من كوارث الشركات نتيجة تركيزها على النتائج قصيرة المدى وإغفالها الاستدامة طويلة المدى، لذا فإن أحد الاهتمامات المهمة لمجلس الإدارة هو التأكد من أن الرئيس التنفيذي والمدير التنفيذي ليس لديهم حافز مفرط للتركيز على المدى القصير، حتى إذا كان يجب تقييم أدائهم خلال فترة زمنية قصيرة نسبياً.
- **التوتر بين الإدارة والشراكة مع الإدارة**: يعتبر مجلس الإدارة مسؤولاً عن مراقبة أداء الرئيس التنفيذي للمؤسسة (وأحياناً الإدارة العليا)، والذي قد يتضمن في بعض الأحيان عدم الموافقة على الإجراءات المقترحة أو حتى السعي لإقالة الرئيس التنفيذي. ومع ذلك، فإن مجلس الإدارة يلعب أيضاً دور "مجلس صوتي" للرئيس التنفيذي لتحسين عملية اتخاذ القرار بشكل عام، ويحتاج إلى إظهار دعمه للرئيس التنفيذي للحفاظ على الثقة الداخلية في سلطته أو إدارته. غالباً ما ينشأ التوتر عندما لا يكون مجلس الإدارة متأكداً إلى أي مدى

يمكن الوثوق بمديريه (مديريهم) الأقدم أو دعمهم في مســـار العمل المقترح، خاصـــةً إذا ما كان المدير لا يحظى بشعبية داخل المؤسسة.

غالباً ما تظهر هذه التوترات في حوكمة التعليم العالي، لا ســـيما فيما يتعلق بعضـــوية مجلس الإدارة. تقوم بعض الهيئات الحاكمة للجامعة بإنتخاب أعضاءً أكاديميين وطلاب في مجالسها، وهو الأمر الذي قد يخلق مخاوف كبيرة لرؤســاء الجامعات، على ســبيل المثال عندما يحتاج الرئيس إلى تقديم المشــورة لمجلس الإدارة بشــأن تغيير داخلي كبير وشــيك أو طلب موافقة مجلس الإدارة على التغيير. قد يجد أعضـاء المجالس من الأكاديميين والطلاب أنفسهم في معضـلة - للكشـف عن التغيير للأشخاص الذين انتخبوهم والبحث عن آرائهم، أو احترام سرية مناقشات مجلس الإدارة والتصويت كأعضاء في مجلس الإدارة. في الممارسة العملية، يجب حل هذه المعضلة من خلال الاعتراف بأن واجب عضـو مجلس الإدارة هو تجاه المؤسـسـة ككل، وليس تجاه أي مجموعة مصـالح معينة. بكل تأكيد ليس من السهل تنفيذ كل ما نقوله.

التمرين 11:
باستخدام مقال إعلامي أو تقارير أخرى، قم بتحليل مشكلة أو تحدٍ واجهه مجلس إدارة مؤسسة التعليم العالي في بلدك. ضـع في اعتبارك كيف تجسـد هذه المشـكلة "المفارقات" التي حددها كورنفورث وما هي الاستراتيجيات التي يمكن اعتمادها للتغلب على المشكلة.

الجزء الرابع: "عملية الإنتاج" الأكاديمية

في هذا القسم الرابع، نلقي نظرة سريعة على بعض المفاهيم المهمة والتحديات الحالية في "إنتاج" الخريجين والبحث والمساهمة في حياة المجتمعات التي تحيط بالتعليم العالي. يتم توفير طريقة أخرى للنظر في هذه العناصر من العمل الأكاديمي من خلال نهج بوير (1990) المعنون "أربع منح دراسية"، والذي يدافع من خلاله عن ربط الأنواع التالية من النشاط الأكاديمي:

- الاكتشاف
- التعليم والتعلم
- التكامل
- التطبيق

4.1 التعلم والتعليم:

القراءات المقترحة
فراي ومارشال
زيمسكي وآخرون، الفصل 8
ديل 2002

يمكن القول إن العملية الأكاديمية الأساسية هي عملية التعلم، وليست تعلم الطلاب وحسب: من المتوقع أن يشارك أعضاء الهيئة التدريسية أنفسهم في التعلم المستمر، سواء من خلال التفاعل مع زملائهم وطلابهم، أو من خلال أبحاثهم وتفكيرهم الشخصي. وإننا إذ نركز الآن على تنظيم وإدارة تعلم الطلاب بغية فهم كيفية عمل مؤسسات التعليم العالي. من الملاحظ أنَّ هناك اعتراف متزايد بأن "التعلم" بدلاً من "التدريس" هو طريقة مثمرة للتفكير في فعالية عملية الإنتاج الأكاديمي، على الرغم من أن التدريس الجيد بالطبع الذي يشرك الطلاب فيه، يلعب دوراً مهماً.

عند التفكير في تعلم الطلاب، فإن نقطة البداية الواضحة هي البرنامج الأكاديمي أو الدورة الدراسية. عادة ما يتم تفويض تطوير ومراجعة البرامج والوحدات أو الموضوعات داخل تلك البرامج للأفراد أو الفرق ضمن تخصص أكاديمي محدد (قد تقوم بعض مؤسسات التعليم العالي غير الجامعية بتطوير مناهج من وحدة مركزية)، ويمكن أن تكون هذه الفرق كبيرة جداً ومتنوعة، على سبيل المثال في درجة البكالوريوس في العلوم الجامعية، والتي تشمل مواداً دراسية من العديد من التخصصات، على سبيل المثال الكيمياء والفيزياء والرياضيات. عادة ما يكون هناك منسق عام للبرنامج الأكادي، ويكاد يكون هناك منسق واحد لتنسيق التدريس في البرنامج.

يعد تصميم برنامج دراسي للحصول على درجة علمية عملية معقدة للغاية، نظراً للعديد من العوامل التي يجب أخذها في الاعتبار. أولها مسألة ما إذا كانت هناك حاجة أو طلب للبرنامج، أي دراسة الجدوى لتقديم البرنامج. بالإضافة إلى ذلك، قد يكون هناك تساؤل حول ما إذا كان البرنامج المخطط يتناسب مع الملف الشخصي المرغوب للمؤسسة أم أنه سيكرر البرامج أو الوحدات الحالية.

ناهيك عن القضية المتعلقة بقابلية المقارنة للمعيار المطلوب: هل يتطلب البرنامج تفكيراً متقدماً بدرجة كافية ومحتوى كافٍ لتلبية أطر المؤهلات الوطنية أو إرشادات الاعتماد المهني؟ سيؤدي هذا بدوره إلى طرح أسئلة حول كل وحدة من الوحدات أو المواد: هل كل منها متماثل تقريباً من حيث المتطلبات، إذا كان لدى المؤسسة سياسة نقاط رصيد موحدة لمعظم المواد؟ ستكون هناك

أيضاً بعض القضايا التي يجب مناقشتها حول الطرق التي يمكن أن يشارك بها أصحاب المصلحة الخارجيون لضمان تلبية احتياجات أصحاب العمل من حيث المعرفة والمهارات بشكل كامل، كما يجب أن يكون الأكاديميون على دراية بأحدث الأفكار والأبحاث في مجالاتهم، لمحتوى البرنامج الدراسي، أي منحة التخصص. أحد النقاط الحتمية التي تثير قلق منسقي البرنامج الدراسي هي التأكد من أن الأكاديميين يركزون على البرنامج العام، حتى لو كان ذلك يعني أن موضوعهم الخاص لا يتلقى الكثير من الوقت أو الاهتمام الذي يرغبون فيه أكاديمياً.

تتعلق السلسلة الثالثة من الأسئلة بمخرجات التعلم الشاملة وتسلسل البرنامج؛ إذ يثير استكشاف نتائج التعلم المرغوبة أسئلة حول كيفية استخدام المهارات العامة، كتطوير مهارات الاتصال والعمل الجماعي مثلاً وذلك من خلال البرنامج. تحتاج الميزات المرغوبة الأخرى، كالمناهج الدولية مثلاً، أن يتم إيلاؤها بعض الاهتمام. فضلاً عما سبق، فقد ظهرت العديد من التساؤلات والاستفسارات ذات الصلة مثل: كيف يتم تطوير مخرجات التعلم المختلفة من خلال المواد الدراسية الفردية بحيث يكون هناك تماسك في البرنامج الأكاديمي؟ هل يهم إذا خضع الطلاب للمواد الدراسية بأي ترتيب؟ هل هناك تسلسلات في المواد الدراسية التي تبني بعضها على بعض؟ وبالمثل، هل المقصود إدراج أي فترات من التعلم القائم على العمل أو الخبرة العملية في البرنامج؟

يثير التفكير في المواد الدراسية الفردية الفردية أيضاً أسئلة حول أفضل السبل لإشراك الطلاب في التعلم. تتمثل إحدى المشكلات في العديد من البلدان في معدل التسرب أو التناقص المرتفع إلى حد ما، مما قد يشير إلى فشل البرنامج في إشراك الطلاب في أنشطة التعلم، حيث يُنظر إلى "مشاركة الطلاب" على أنها إلى حد ما مؤشر على التناقص. يتم إيلاء المزيد من الاهتمام في معظم البلدان للمقاربات "المتمحورة حول الطالب" والتي تمنح الطلاب فرصاً مفيدة لممارسة وتوسيع المهارات والمعرفة التي يسعى البرنامج إلى تطويرها. تقر هذه الأساليب بأن مصطلح "الطالب" لا يمكن اختزاله إلى مصطلحات أخرى، مثل "العميل" أو "الزبون"، لأنه يشير إلى علاقة مميزة مع عملية الإنتاج. كما أشرنا سابقاً، هذه العلاقة هي علاقة إنتاج مشترك، حيث يكون الطلاب ممثلين ومشاركين في عملية التعلم.

لذا، وبالإضافة إلى منحة التخصص، ينبغي النظر في منحة التدريس والتعلم، أو كيفية تصميم تعليمية تؤدي إلى ظهور تعلم أكثر فعالية. لم يتلق العديد من الأكاديميين أي تدريب رسمي في هذا المجال، وبالنسبة للأكاديميين الجدد، فإن درجة الدكتوراه ليست بالضرورة إعداداً حصيفاً لتصميم المناهج والتدريس. نتيجة لذلك، فقد أصبحت "إعادة توحيد" المهارات شائعة الآن في التعليم العالي، وذلك من خلال توفير برامج الدراسات العليا في التعلم والتدريس في التعليم العالي.
لم يحظَ التدريس لعقود عدة بالتأكيد بمكانة عالية مثل البحث في بعض الجامعات الشاملة، ويرى الأكاديميون عموماً أن الملف الشخصي البحثي القوي هو السبيل إلى التقدم، كما يوضح تحليل ديل، كما أنَّ هناك الآن تقدير أكبر من قبل الحكومات والعديد من مؤسسات التعليم العالي لأهمية التدريس. بدعم من عمل بوير وآخرين في مختلف أشكال المنح الدراسية وإنتاج المعرفة، فقد بذلت جهود حثيثة في بعض البلدان، مثل المملكة المتحدة وأستراليا، لتحسين صورة التدريس والتعلم، من خلال الجوائز وتقديم المنح التنافسية والتمويل على أساس الأداء. تلعب هذه المنح دوراً متزايداً في

توليد ونشـــر المعرفة حول ممارســـات التدريس الفعالة، مثل دعم التعلم المتخصـــص أو وحدات التطوير الأكاديمي داخل مؤســـســـات التعليم العالي، والتي يتمثل موجزها في تقديم المشـــورة للأكاديميين، وأحياناً مساعدة الطلاب على تطوير مهارات تمكين معينة.

بالعودة إلى العناصر الأخرى التي يجب مراعاتها في تصميم البرنامج الدراسي، نصل إلى ملف تعريف الطلاب الذين ســـيتقدمون لهذا البرنامج، وهو أمر من الأهمية بمكان أنه يتعدى أهمية وأولوية تحديد المواعيد الدراســـية لبدء البرنامج وتحديد معايير القبول. قد يتطلب محتوى المواد الدراسية ووتيرتها، خاصـة المواد الدراسية الأولى في المنهاج، إلى تعديل للطلاب الذين لا يملكون أدنى فكرة عما هو متوقع منهم في الجامعة والذين قد لا يكون تعليمهم قد أعدهم للدراســات الجامعية كما يأمل العديد من الأكاديميين، فضــلاً عن ذلك، قد تكون هناك حاجة إلى وحدات محددة أو برامج تنموية للطلاب الذين يدرسون البرنامج بلغة مختلفة عن لغتهم الأم.

تعتبر التكنولوجيا ونظام الدراســـة المتبع، وموقع الدراســـة من العوامل الأخرى التي يجب "تصـميمها" في عملية تصـميم البرنامج الدراسـي. مع مرور الوقت، تسـتفيد البرامج الأكاديمية في العديد من البلدان من فرص التعلم المرنة حيث من المحتمل أن يتضـــمن البرنامج، حتى لو تم تصـــميمه للتعلم وجهاً لوجه في الغالب، اســـتخدام بعض المكونات عبر الإنترنت، مثل الاختبارات القصيرة، أو التعليمات التي يتم ارسالها بشكل رقمي، مثل البودكاست. قد تكون توقعات وطرق تعلم طلاب الجيل "Y" والجيل "Z" مختلفة نوعاً ما عن توقعات الأكاديميين الذين يقومون بتدريسهم. تثير دورات التعليم عبر الإنترنت أو التعليم عن بعد بالكامل سـلسـلة من الأسـئلة المتعلقة بتوثيق المنهج بطرق تجعله متاحاً وجذاباً عبر الإنترنت، مما يضمن تفاعل الطلاب ومشاركتهم، ودعم الطلاب من مسافة بعيدة، وتوقيت التقييم والتغذية الراجعة.

بالإضـافة إلى ذلك، نجد أنفسـنا وجهاً لوجه مع مسـألة تصـميم التقييم لكل مادة دراسية للتأكد من أنها صـحيحة وموثوقة وعادلة ومفيدة. أحد أهم العناصـر المتعلقة بتصـميم المناهج هو التأكد من أن التقييم (الامتحانات، الواجبات، المشاريع) يقيس ما إذا كان الطلاب قد حققوا نتائج التعلم المرجوة للمادة الدراسـية الخاضـعة للتقييم. يتم التقاط هذا الاقتراح البسـيط في عبارة "المحاذاة البناءة" التي اقترحها *بيغس* Biggs عام 1999، وهي طريقة مؤثرة ولكنها حديثة نســـبياً في التفكير حول تعلم الطلاب في التعليم العالي.

غالباً ما يثير تصـــميم التقييم لمادة دراســـية أو برنامج اكاديمي كامل بعض قضـــايا ضـــمان الجودة والسياسة الأوسع للجامعات مثل:

- هل تستخدم المؤسسة التقييم الشائع أو التقييم المعياري (مقارنة عمل الطلاب بعمل الآخرين في الفصل أو تقييم عمل الطلاب وفقاً لمعايير محددة مسبقاً)؟
- هل هناك عملية إشراف على تقييم أو مراجعة الدرجات الإمتحانية؟
- هل يشارك المدققون الخارجيون في العملية؟
- ما مقدار التعليقات التي يجب تقديمها حول المهام ومتى يتوجب تقديمها؟
- كيف سيتم الكشف عن الغش أو الانتحال أو أي انتهاكات أخرى للنزاهة الأكاديمية والتعامل معها؟

- هل التقييم مصمم لتقليل إغراء الغش؟

تشمل الخطوات الأخرى في عملية تصميم المناهج التفاوض بشأن عمليات المراجعة والموافقة بالجامعة، في الوقت المناسب لإدراجها في كتيب العام التالي، كما قد تكون هناك أيضاً عملية تفاوض مع هيئات الاعتماد المهنية الخارجية.
يمكننا أن نرى لماذا يولي العديد من الأكاديميين قدراً كبيراً من العناية والاهتمام لتصميم مناهجهم. من ناحية أخرى، تبدو المناهج الدراسية للعديد من برامج البكالوريوس وحتى بعض برامج الدراسات العليا متشابهة جداً، مما قد يدفع المرء إلى التساؤل عن المكان الذي تكمن فيه القيمة المضافة. من الواضح أن المؤسسات لا تقوم بتوضيح سلسلة المهام والموضوعات في برامجها الدراسية فقد قامت بعض المؤسسات مثل معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا في الواقع بإتاحة مناهج التفاصيل العامة مجاناً على الإنترنت. بالحديث عن القيمة المضافة، يجب أن ترتكز هذه القيمة في تأهيل وإعداد الأكاديميين لإشراك الطلاب في عملية التعلم، وهو المكان الصحيح والمناسب للإبداع الحقيقي.

من سيتولى مهمة تدريس الطلاب بعد أن يتم تصميم البرنامج الأكاديمي؟ قد لا يقوم مؤلف كل وحدة بتدريس كل فصل أو قد يكون هناك فريق تدريس يتضمن عملياته الخاصة للتنسيق والتغذية الراجعة. ندرك بشكل كبير أنه وفي العديد من البلدان، كان هناك منذ عدة سنوات استخدام متزايد للموظفين العرضيين والمساعدين ومساعدي الدراسات العليا لتعليم المواد الدراسية التي لم يصمموها بأنفسهم، وإن كان هذا يشير شيء فإنّه يشير إلى أن تصميم المناهج قد تم فصله عن التدريس الفعلي. تتمثل إحدى مشكلات التعليم العالي فيما إذا كان هذا النموذج "المتكامل" ينتج تعليماً وتعلماً أفضل من النموذج الموزع، ويبدو من الصعب إجراء دعوة محددة بشأن هذه العملية بطريقة أو بأخرى وتختلف الآراء اختلافاً كبيراً حيال ذلك. ولكن إذا لم يكن هذا التفصيل مهماً في كثير من الحالات، فقد تسأل نفسك عما إذا كان هناك مجال لمزيد من الكفاءة في تصميم المناهج الدراسية، على سبيل المثال، تشارك مجموعة من المؤسسات في المناهج الدراسية بدلاً من جعل الأكاديميين الأفراد يطورون برامجهم وموادهم الدراسية الخاصة بهم.
كما لاحظ زيمسكي وزملاؤه، مع الاهتمام المتزايد بالتعلم والتدريس في التعليم العالي، جنباً إلى جنب مع تفصيل المناهج وممارسات التدريس الفعلية، أنّ مسائل حقوق الملكية باتت مهمة، وأنها صارت شبيهة بحالة البحث العلمي.
من خلال تحليل العديد من الدراسات، نلاحظ أن هناك نتائج مختلفة أو مقاييس أداء للتدريس والتعلم إذ تستخدم العديد من الجامعات تقييمات الطلاب الداخلية للمواد الدراسية والتدريس، ويستخدم الكثير منها استطلاعات أوسع لتجربة الطلاب أو رضاهم عن مجموعة من الأنشطة والخدمات. يتم تبني استطلاعات الرأي حول مشاركة الطلاب، والتي نشأت في الولايات المتحدة الأمريكية، وفي بعض الدول الغربية الأخرى. بالإضافة إلى ذلك، يدعو بعض الأكاديميين الزملاء لمراجعة تعاليمهم. غالباً ما تقدم المراجعات الخارجية للمدارس أو البرامج الأكاديمية، بما في ذلك مراجعات الاعتماد المهني، ملاحظات حول الجودة والملاءمة والاتساق في جودة المناهج الدراسية وتعلم الطلاب.

بعد التخرج، قد يُطلب من الطلاب التعليق على رضـــاهم العام عن برنامجهم وما إذا كانوا يعتقدون أنهم حصلوا على تجربة تعليم جيدة، وما هو المستوى الذي يعتقدون أن البرنامج الدراسي الذي خضـــعوا له قد زودهم بمهارات عامة. قد توفر البيانات المتعلقة بتوظيف الخريجين ورواتبهم أيضاً مؤشراً على نظرة السوق للخريجين من تخصص معين ومؤسسة معينة، على الرغم من أن عوامل أسواق العمل تلعب دوراً كبيراً في ذلك. فضلاً عما سبق، هناك العديد من الاختبارات التي تهدف بشـــكل مباشـــر إلى تقييم قدرات الخريجين، على ســـبيل المثال اختبارات للالتحاق بمدارس الدراســـات العليا أو الاختبارات "الميدانية" للكفاءة التأديبية. وعلى الرغم من أن هذه الاختبارات محدودة في أثرها وتأثيرها، فمن المرجح أن يزداد استخدامها وصقلها. بينما تحصل أعداد متزايدة من الطلاب على درجات البكالوريوس، على ســـبيل المثال، قد يبحث أصـــحاب العمل عن وســـائل أخرى للترشـيح في اختيار الأشـخاص الذين سـيتم تعيينهم. تم تصـميم المقترحات الخاصـة بملحق الدبلوم أو بيان الخريجين الموسع بشكل مشابه جزئياً لتزويد أصحاب العمل بمعلومات مقارنة أفضل حول ما حققه المتقدم للوظيفة عندما كان طالباً.

كما أنَّ هناك الآن تقييمات غير الرســـمية عديدة لتدريس الأكاديميين ولإجراء الدورات التدريبية عبر الإنترنت، كما ويتم إنشـــاء بعض مواقع "التقييمات" من خلال الشـــبكات الاجتماعية على الرغم من أن مواقع التقييمات المذكورة يتم إدارتها من قبل شركات خاصة.
يشـــار إلى الاهتمام العالمي بقياس نتائج تعلم الطلاب المقارنة من خلال مشـــروع هيلو [132] التابع لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، الذي يجري دراسات جدوى حول تطوير المقاييس الدولية.

4.2 البحث:

القراءات المقترحة
هازيلكورن
بوك، الفصل 11
سلوتر وليزلي، الفصلان الخامس والسادس

يعتبر البحث سمة للعديد من مؤسسات التعليم العالي، ولكن ليس جميعها بأي حال من الأحوال، إلا أنه يتم إجراؤه أيضـــاً من قبل مجموعة من المؤســـســـات والمنظمات الأخرى، بدءاً من الوكالات الحكومية وانتهاءً بالشـــركات الخاصـــة (تعتبر شـــركات الأدوية خير مثال على ذلك). نعني بكلمة "البحث" عملية تقديم مساهمة أصلية للمعرفة يمكن أن تشمل حل مشكلة أو تحديد مشاكل جديدة أو تقديم رؤى جديدة أو تقنين المعرفة الحالية بطرق جديدة أو إنشاء أعمال فنية جديدة.

كما ويشير *جوردون جراهام* في مقالته أيضاً إلى أنه يمكن تصنيف البحث بعدة طرق، على امتداد طيف من البحث "النقي" أو "الاكتشـــاف" من خلال البحث "التطبيقي"، حيث يتم تطبيق الأســـاليب المعروفة على مشـــاكل محددة، أحياناً بطرق جديدة أو من خلال مجالات جديدة، إلى "التطوير" أو "التســـويق"، حيث يتم تنقيح الاكتشـــافات لاســـتخدامها خارج الجامعة، إلى "نقل التكنولوجيا"، حيث تُســـتخدم نتائج الأبحاث فعلياً خارج الجامعة. بالطبع، لا توجد فروق مطلقة بين

[132] الهدف الرئيسي من تقييم نتائج التعلم في التعليم العالي (AHELO) هو توفير البيانات للحكومات والمؤسسات والطلاب أنفسهم حول ما يعرفه الطلاب في نهاية شهاداتهم الأولى (مستوى البكالوريوس) وما يمكنهم القيام به

هذه المراحل: قد يقترح البحث التطبيقي طرقاً جديدة لمعالجة المشـــكلات في البحث المجرد، حيث يؤدي أحد الاكتشافات إلى اكتشاف آخر.
تختلف طرق البحث النموذجية على نطاق واسع عبر التخصصات وحتى داخل التخصصات نفسها، على الرغم من أن التمييز بين البحث الكمي والنوعي يظل مبدأ تنظيمياً مفيداً. في الفلســـفة، على سبيل المثال، قد يتضمن البحث بشكل أساسي تفكيراً فردياً حول المفاهيم والحجج، بينما قد يتضمن البحث في علم الأعصـاب بطاريات أو تجارب متعددة باسـتخدام تقنيات معقدة (ومكلفة) وأخذ عينات محكومة بعناية، باسـتخدام فريق تحت إشـراف كبير الباحثين. في هذا الصـدد، يجب ألا ننسـى أن الكثير من الأبحاث الجامعية يتم إجراؤها من قبل طلاب الدراســات العليا الذين يســعون للحصــول على درجات أعلى (عادةً درجة الدكتوراه). إن ضــمان الإشــراف الجيد والدعم لهؤلاء الطلاب هو محور تركيز خاص لإدارة البحث في العديد من المؤسسات.

هناك اعتراف متزايد أيضــاً بأن العديد من المشـكلات المجتمعية الملحة تتطلب نهجاً متعدد التخصــصــات، يجمع بين الأكاديميين والمهنيين من مجموعة من التخصــصــات. على الرغم من الثقافات الفرعية التأديبية المختلفة في الأوســاط الأكاديمية (التي نلاحظها في القســم التالي)، يمكن للفرق متعددة التخصـصـات في كثير من الأحيان العمل بسـلاسـة تامة حيث يكون هناك تركيز على قضية مشتركة يجب معالجتها من بين مجموعة من وجهات النظر.

حتى قبل أن يصبح "تدويل" الجامعات موضوعاً رئيسياً في التعليم العالي، كان هناك العديد من أوجه التعاون الوطنية والدولية بين الباحثين، وغالباً ما يتضــمن إجراء البحث محادثات حول مواضـيع متخصـصـة للغاية، فمن الممكن أن لا يتوافر سـوى عدد قليل من الخبراء في جميع أنحاء العالم حيث أنَّ التوتر بين المعرفة المتخصـصـة والتطبيقات متعددة التخصـصـات هو في الواقع أحد السـمات الخاصــة للبحوث عالية التأثير، ومع سـعي العديد من البلدان إلى الوصــول إلى المعرفة الجديدة أو المكانة التي تصاحب جيلها، ينتشر الباحثون في العديد من الموضوعات على نطاق واسع دولياً.

علاوة على ذلك، فإن اثنين من المقدمات التي يســتند إليها البحث الجامعي هما (1) النقل الحر للمعرفة الجديدة، مع معلومات كافية حول الطريقة التي تم بها إنتاج المعرفة لتمكين الآخرين من إعادة إنتاجها (وبالتالي التحقق من صـحتها) و (2) الأحكام الصـادرة على قيمة البحث من خلال عملية مراجعة الأقران. يعد الالتزام بإجراء وتقديم نتائج البحث بشــكل أخلاقي وصــادق من أقوى الاتفاقيات في التعليم العالي. كما أنَّ تقارير المعرفة الجديدة تتنقل بين دول العالم، بشـكل أسـرع من أي وقت مضى، وهو الأمر الذي يسهل بدوره تبادل الأفكار والممارسات. فضلاً عن ما سبق، يجب أن نلاحظ هنا أن العوامل المقيدة للبحث ربما تكون اللغة التي يتم بها الإبلاغ عن البحث والوصــول إلى مصادر المعلومات ذات الصلة، مثل المجلات والإنترنت.

كما توضــح فصــول كتب كل من بوك، وســلوتر وليســلي، فإن احتمالية الوصــول الحر والمفتوح للبحث تعتبر ذات احتمالية منخفضة بشكل متزايد لتحقيقها في مجالات البحث التي لها آثار تجارية أو أمنية. من المهم معرفة أن إجراء الكثير من الأبحاث المهمة يعتبر أمراً ذو تكلفة كبيرة، ويجب تمويله من خارج موارد الجامعة، سـواء في شـكل منح تنافسـية ممولة من الحكومة أو عقود مع الصــناعة أو الحكومة. في الواقع، تســعى الســياســة الحكومية في العديد من البلدان إلى زيادة

الروابط بين الصـناعة والجامعات، بهدف مزدوج يتمثل في الحصـول على مزيد من الأبحاث التي تدعمها الصـناعة والمزيد من الأبحاث التي تؤدي إلى مزايا أو تأثيرات اقتصـادية أو اجتماعية مباشرة.

كما أنَّ الحاجة إلى موارد من البيئة الخارجية تولد ديناميكية خاصـة للكثير من الأبحاث الجامعية، فمن المتوقع أن يُطلب من الباحثين (ضـمنياً أو صـراحةً) الحصـول على التمويل. نتيجة لذلك، يقضـي الباحثون وقتاً طويلاً في تطوير مقترحات البحث والتفاوض مع الرعاة المحتملين. عندما يعتقد الرعاة من القطاع الخاص الربحي أن هناك فرصـة لتحقيق ميزة تجارية، فإنهم عادة ما يسـعون لامتلاك أو على الأقل حماية الملكية الفكرية الناتجة عن البحث، مما قد يعني أنه لا يمكن الإبلاغ عن النتائج علانية. يظهر عكس هذا النمو في حقوق الملكية في البحث عندما تهدف الجامعات إلى الاستفادة من الملكية الفكرية التي يتم إنشاؤها باستخدام موارد المؤسسة، من خلال براءات الاختراع أو غير ذلك من التسويق التجاري (المحتمل) لنتائج البحث.

نظراً لأن البحث العلمي في الجامعات ذو تكلفة مرتفعة، على الرغم من أنه قد ينتج عنه في النهاية فرصاً لتوليد الدخل في المستقبل، فقد حددت العديد من الجامعات استراتيجيات لـ "إدارة" البحث، مدركة أنه لا يمكن دعم جميع الأكاديميين للقيام بجميع المشـاريع البحثية التي يرغبون فيها بسبب ندرة الأموال. في بعض الجامعات، وخاصة الجامعات الأحدث في بلدان مثل المملكة المتحدة وأستراليا، يتم تحديد مجالات التخصـص البحثي الواسـعة كمنافذ محددة، والموارد المطبقة في هذه المجالات، غالباً من خلال إنشاء مراكز أو معاهد بحثية، من أجل ضمان " الكتلة الحرجة" للباحثين داخل المؤسـسـة وبالتالي الحصـول على بعض الاعتراف الخارجي. قد يجادل النقاد بأن الجانب السلبي لهذا النهج هو انتشار المراكز الصغيرة التي تعمل على مشاكل مماثلة (مثل تكنولوجيا النانو وتغير المناخ وأبحاث المياه). تفكر بعض البلدان في سياسات من شأنها أن تعطي مزيداً من التشجيع لنماذج "المحاور والتحدث"، حيث يتم توزيع الباحثين حول موضـوع ما على نطاق واسـع بين الجامعات إلا أنه من المتوقع أن يعمل هؤلاء الباحثين بشـكل جماعي أكبر للبحث عن حلول للمشكلات ذات الأهمية الوطنية.

كما لاحظنا في بداية هذا القسم، لا تعتبر جميع مؤسسات التعليم العالي نشطة في مجال البحث، وبالتأكيد ليس كل الأكاديميين يشـاركون في البحث، على الرغم من أن العديد من الأدبيات في التعليم العالي تفترض أن هذا هو الحال. سـتلاحظ لاحقاً إشـارات متكررة إلى "العلاقة بين التدريس والبحث" في الكتابة حول التعليم العالي، لكن الدراسات والتحليلات الوصفية التي أجريت حتى الآن تشـير إلى صـعوبة إثبات تأثيرات البحث على جودة التعلم والتعليم. وبالتالي، فإن أحد الأسئلة التي لم يتم حلها بالنسبة للجامعات هو ما إذا كان من الأكثر كفاءة الحفاظ على دمج البحث والتدريس إلى حد كبير مع التخصصات الأكاديمية، أو في مناطق منفصلة، على سبيل المثال. أقسام التدريس ومعاهد البحث. يجب ألا ننسـى أن العديد من الأكاديميين يقولون إن أبحاثهم تتقدم بأفكار من الطلاب، وخاصة طلاب الدراسات العليا.

لا تقتصر إدارة البحث على تطوير الإستراتيجية المؤسسية فحسب، بل تشمل أيضاً تنفيذ السياسات التي تحكم السلوك الأخلاقي والآمن للبحوث، من حيث معالجة ودور موضوعات البحث، وتلك الموجودة داخل المؤسـسـة، وكذلك نزاهة البحث. كما أنه ينطوي أيضـاً على تطوير وتنفيذ

السـياسـات التي تحكم حقوق الملكية في مخرجات البحث وعمليات إدارة المنح والعقود البحثية، وكلاهما له متطلبات مساءلة خارجية.
أكثر الجامعات المرموقة في العالم، إلى حد كبير، هي تلك التي تتمتع بسمعة طيبة في مجال البحث، وفي هذه الجامعات، يعتبر قياس مخرجات البحث لكل من الباحثين والجامعات ثابتاً على نحو كبير، وإن كان لا يزال في حالة بدائية. من بين التدابير الأكثر اسـتخداماً في قياس البحث، يمكن ملاحظة ما يلي:

- إجمالي عدد المنشـورات في المجلات المحكمة، أي تلك المنشـورات التي خضـعت لعملية مراجعة الأقران.
- معدلات الاقتباس لتلك المنشـورات، أي عدد المرات التي اسـتشـهد فيها الآخرون بعمل ما، وقياس تأثيره.
- المنح البحثية التنافسية الممنوحة (على أساس اقتراح الباحث وسجل الإنجاز).
- الجوائز ومكافآت التقدير، مثل جوائز نوبل وغيرها من مؤشرات التقدير.
- أعداد خريجي الدكتوراه الذين أشرفوا عليهم (وجودة أطروحاتهم).
- عدد براءات الاختراع.

يعد تجميع هذه المؤشرات بطرق مختلفة مكوناً رئيسياً لتصنيف الجامعات العالمي المزدهر، كما يعتبر قياس نتائج البحث الأوسـع نطاقاً، مثل تأثير نتيجة البحث أو التطبيق على المجتمعات المحلية والوطنية، أقل تطوراً على الرغم من أن العمل جار على ذلك.

4.3 الخدمة والمشاركة المجتمعية:

القراءات المقترحة:
راملي:

العنصـر الثالث في عملية الإنتاج الأكاديمي هو "الخدمة" للمجتمع أو، كما يوصـف في كثير من الأحيان الآن، "المسـاهمة" أو "المشـاركة المجتمعية". تُعَرَّفُ المشـاركة على أنها: "المنح الدراسـية المشـاركة، أو المسـاهمة، التي تشـير إلى أنشـطة التدريس والبحث التي تربط المؤسسـات الأكاديمية بالمجتمعات الخارجية في علاقات تبادل المعرفة متبادلة المنفعة (هولند 2005). يمضي المؤلف في القول بأن المشـاركة تقدم طريقة جديدة للتفكير في كيفية إجراء البحوث الجامعية و "إعادة تفسـير دور التعليم العالي في خلق" الصالح العام "في عصر العولمة. (المرجع نفسه ص 11).

يتمثل الدور التقليدي الثالث للأكاديميين في "خدمة" تخصـصـهم المهني وللمجتمع الأوسـع. يتجلى الأول في أنشطة مثل تحرير المجلات، ومراجعة المقالات والأبحاث، والمشاركة في الأنشطة التي تسـعى للنهوض بالمهنة بشـكل عام، مثل وضـع مبادئ توجيهية للتسـجيل المهني. يتم عرض النشاط الثاني من هذه الأنشطة عادةً في توفير المحاضرات العامة أو التعليق العام على قضايا اليوم. وبالطبع، فإن بعض الأكاديميين مثل أولئك العاملين في قطاع الطب، يجمعون بشـكل روتيني بين الأنشطة الأكاديمية والمهنية (السريرية). كما يعتبر تعلم الخدمة، وهو المكان الذي يكتسب الطلاب

فيه خبرة مهنية من العمل في المجتمع أو بيئة العمل، أحد الأمثلة العديدة الأخرى على أنشـــطة "الخدمة"، كما هو الحال عندما يقدم أعضـــاء هيئة التدريس القانونية المســاعدة القانونية للأشــخاص بدون رسوم.

تقدم العديد من الجامعات أيضــاً خدمات "الصــالح العام" لمجتمعها ككل، مثل المحاضــرات العامة أو المعارض الفنية أو شركات المسرح، والوصول إلى المكتبات والمرافق الرياضية وغرف الاجتماعات والإذاعة المجتمعية والوسائل الأخرى التي يمكن لأي شخص من خلالها الوصول إلى النشـــاط العقلي والبدء ببحث جديد. يُنظر إلى هذه الأنشـــطة الخدمية على أنها عنصـــر ثالث للعمل الأكاديمي، ينتشر فيه النشاط من الجامعات إلى المجتمع. ومع ذلك، في مفهوم هولند، إن المشاركة أو خدمة المجتمع ليست في الأساس نشاطاً منفصلاً أو إضافياً، ولكنها نشاط متأصل بعمق في التدريس والتعلم والبحث. يتمثل أحد الأهداف العامة لهذه المشاركة في زيادة إفادة مجتمعات الجامعة بشكل علني، على سبيل المثال من خلال إجراء بحث يعالج مشاكل المجتمع والأعمال القائمة أو عن طريق روابط أقوى بين التدريس الجامعي والمواقف والقضايا الحقيقية.

كما يعد الانخراط في الصناعة والأعمال المحلية، من خلال البحث أو من خلال التعلم القائم على العمل (أو الممارســـة المهنية) شــكلاً من أشــكال المشـــاركة المجتمعية. يعكس الارتباط بين المجتمعات (والصناعات المحلية) والبحث الجامعي رغبة متزايدة من جانب الحكومات في أن تؤدي الأبحاث الجامعية إلى إحداث تأثيرات يمكن إثباتها للتنمية (للمجتمعات والأعمال)، على النحو المذكور في المناقشة أعلاه. في التدريس، قد يُطلب من الطلاب المساعدة في حل مشاكل المجتمع أو تقديم الخدمات التي لا تستطيع الشركات الصغيرة توفيرها لأنفسهم.

ليس من المستغرب أن تتبنى الجامعات التي تقع في وسط المناطق الحضرية أو في المراكز الإقليمية أو الريفية والتي هي بأمس الحاجة إلى التجديد إلى فلسفة المشاركة، حيث يمكن للمؤسسة أن تقدم مساهمة واضحة في التنمية المستمرة لمجتمعات معينة، ويظهر أعضاء هذه الجامعات أنهم أبناء مؤسسة صالحة. تختلف أدوار الخدمة والمشاركة لمقدمي الخدمات غير الجامعيين على نطاق واسع، من عدد قليل جداً من أدوار المساهمة والمشارك إلى تكامل شبه كامل، كما هو موضح في بعض الكليات اللاهوتية، حيث تعد المنح الدراسية جزءاً طبيعياً من الرعاية الرعوية والتوجيه.
مهما كان النشاط، فإن أحد أهداف أولئك الذين يروجون لنهج جديد للمشاركة هو تمكين المجتمعات، بحيث يُنظر إلى المشاركة على أنها شراكة حقيقية يفوز فيها الطرفان. لقد سئمت بعض المجتمعات من إجراء البحوث عليها دون أي رأي في القضايا التي سيتم استكشافها أو طرق القيام بذلك، لذلك يمكننا في المستقبل أن نتوقع أن نرى تغيراً في سير منهجية البحث من التفاوض المتعلق بالوصول إلى الأشخاص المشاركين في البحث إلى قضايا تفاوضية إضافية مثل تصميم وتأليف وملكية النتائج.
كما قد ترغب المجتمعات الأخرى في لعب دور اســـاســـي في تشـــكيل بؤرتَي التعليم والتعلم لزيادة علاقته بالاحتياجات المحلية.
لم يتضـــح بعد المدى الذي توفر به المشـــاركة طريقة جديدة قوية لتصـــور العلاقات بين الجامعات ومجتمعاتها في جميع المجالات، لا سيما بالنظر إلى الاتجاه التعويضي المتمثل في مزيد من السرية

والانفتاح الأقل حول البحوث الممولة ذات الآثار التجارية. تم اختبار مقاييس الأداء لإشراك المجتمع في بعض الجامعات ولكنها ليست راسخة بعد مثل المقاييس الأخرى

التمرين 12:
من خلال تفكيرك الخاص حول ضمان الجودة، حدد وناقش عدداً من آليات ضمان الجودة الداخلية التي يمكن أن تستخدمها مؤسسات التعليم العالي في "عملية الإنتاج الأكاديمي" للتدريس والتعلم ؛ والبحث والمشاركة.

الجزء الخامس: الثقافة التنظيمية في التعليم العالي

5.1: ما هي الثقافة؟

القراءات المقترحة
مورغان، الفصل 5
دوبسون وماكني
بيشر وتروولر، الفصلين الثالث والخامس
ديل 1982
شاه

يمكن تعريف الثقافة على أنها "البرمجة الجماعية للعقل التي تميز أعضاء مجموعة أو فئة من الناس عن أخرى" (هوفستد 2001 ص 9). يمضي هوفستد في اقتراح أن الثقافة تتجلى على مستويات مختلفة من العمق: القيم الراسخة في صميم هذا النموذج، لكنها تصبح واضحة فقط من خلال الممارسات والسلوكيات. على مستوى أقل عمقاً بقليل، تظهر الطقوس، والتي قد تكون "غير ضرورية من الناحية الفنية" ولكنها مهمة اجتماعياً للحفاظ على جماعية المجموعة، والأبطال، والأشخاص الذين يجسدون الخصائص التي تحظى بتقدير كبير داخل المجموعة. بشكل أكثر سطحية، تتجلى الثقافة في رموز يمكن أن تتضمن كلمات أو مستندات أو صوراً أو أشياء. قد تعكس هذه الرموز قيماً راسخة ولكنها أكثر قابلية للتغيير من غيرها، ويمكن تغييرها أو نسخها بسهولة. يمكن التعرف على "القطع الأثرية" الثقافية في استخدام المصطلحات الداخلية، ووجود معايير وأفكار غير مكتوبة حول ما يتم تقييمه "حقاً" وما هي "المحرمات" (هوفستد 2001 الفصل 8).

تُذَكِرنا كتابات *هوفستد ومورجان* بأن الجماعات والمجتمعات والأمم لها ثقافات مختلفة. يمكن اعتبار الثقافات التنظيمية والمهنية مجموعات فرعية من هذه الثقافات الأوسع، على الرغم من الاعتراف بتأثير العولمة على تدويل هذه الثقافات المحددة، وهناك آثار كبيرة لهذا التذكير على مؤسسات التعليم العالي، التي تضم بشكل متزايد هيئات طلابية وموظفين متعددي الثقافات والتي قد تعمل في مجموعة متعددة من البلدان. على وجه الخصوص، بدأت الآثار المترتبة على أنظمة الحكم والقيم للعمليات الكبيرة عبر الوطنية لبعض مؤسسات التعليم العالي في الظهور. تتحدانا مقالة شاه أن نفكر في الطرق التي من المحتمل أن ينعكس فيها التنوع الثقافي في قيم وإنتاج التعليم العالي، والتفكير في كيفية استجابة الجامعات للتخفيف من سلبيات "الإمبريالية الثقافية" في الأنشطة الأكاديمية.

بعد النظر في الترتيبات الهيكلية والحوكمة للتعليم العالي، من المتوقع ملاحظة أن معظم الكتاب في أدبيات التعليم العالي يحددون ثقافتين تنظيميتين متميزتين في العمل في الجامعات على أقل تقدير، والتي يمكن تلخيصها على أنها "بيروقراطية الشركة" و "النظام الأكاديمي". على غرار هوفستيد، أشار المؤلفان نسني ودوبسون إلى أن الثقافة هي مزيج من "القيم والهياكل والقوة" (1995، ص 21)، حيث تشمل القيم الرموز والقصص التي توجه السلوك بالإضافة إلى طقوس الهوية والتكامل (أحد الأمثلة الرئيسية لهذه الطقوس يتمثل في احتفالات التخرج في مؤسسات التعليم العالي). عملت مؤسسات التعليم العالي في تطوير نموذج "رباعي" لأشكال مختلفة من الثقافة

الجامعية، مما يشير إلى أنه يمكن تصنيف الجامعات باستخدام العناوين العريضة المتمثلة في: الزمالة الاكاديمية والبيروقراطية والشركات والمشاريع. سوف تنعكس مظاهر الثقافات المختلفة في ترتيبات الحوكمة وغيرها من سمات الحياة التنظيمية في التعليم العالي، مثل الميل إلى الابتكار والبحث عن طرق جديدة للقيام بالأشياء وكذلك توزيع السلطة.
يعيد هذا المخطط إلى الأذهان كتابات مينتزبيرغ وكذلك تعليق *كوين* وآخرين (2006) في نهجهم "القيم المتنافسة" للإدارة والقيادة (انظر القسم التالي). لذلك ربما لا تكون مؤسسات التعليم العالي فريدة من نوعها في ثقافتها العامة كما يفترض العديد من الكتاب.

علاوة على ذلك، يجب أن نتذكر أن العديد من الموظفين الإداريين يعملون في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي الأخرى على وجه التحديد لأنهم يشاركون ويحترمون العديد من معايير وقيم الأوساط الأكاديمية، لذا فإن التقسيم "الجماعي/الإداري" البسيط قد لا يعطي رؤى كبيرة للثقافة داخل مؤسسة تعليم عالٍ. يجدر أيضاً التفكير فيما إذا كان الطلاب يشكلون مجموعة ثقافية منفصلة تماماً أو ما إذا كانوا جزءاً من الثقافات الجماعية والجماعات متعددة الثقافة، ويدمجون كلتا الثقافتين ويولدون كذلك ثقافات فرعية محددة خاصة بهم. بشكل عام، نظراً لهذا الغموض، فمن المحتمل أن نلاحظ العديد من العناصر المتداخلة لجميع نماذج الثقافة التنظيمية في مؤسسات التعليم العالي وفقاً لكل من *دوبسون ومككي*. بالطبع، قد تكون الثقافات المهنية المختلفة داخل مؤسسات التعليم العالي مهمة مثل الثقافة التنظيمية، مما يجعل بعض الكتاب يتساءلون عما إذا كانت هناك أي ثقافة عامة معترف بها للجامعة. يسلط كتاب بيشر وترولير الضوء على المدى الذي تتمتع به التخصصات الأكاديمية المختلفة بثقافاتها الخاصة، وبشكل عام، نلاحظ أن الولاء للثقافة المهنية أو الوظيفي قد يتجاوز الولاء التنظيمي من نواحٍ عديدة.
ما هي بعض الآثار المترتبة على مؤسسات التعليم العالي من وجود هذه الثقافات أو الثقافات الفرعية المتنوعة؟ حسناً، أولاً، قد يكون من الصعب العبور من وحدة إلى أخرى أو من شكل من أشكال هيكل السلطة إلى آخر، مما قد يمنع المشاركة التنظيمية والأنشطة متعددة التخصصات.

ثانياً، يحتاج القادة والمديرون في مؤسسات التعليم العالي إلى مهارات خاصة في الاتصال و "الترجمة"، وفي صياغة أنظمة قيمة واسعة النطاق. في كثير من الأحيان، لا يذهب ما يسمى بـ "التغيير الثقافي" إلى أبعد من تغيير الرموز أو الشعارات، دون تغيير السلوكيات التي تؤدي إلى انعكاس جدي حول القيم، أو النظر في كيفية اختلاف (الثقافات التأديبية) المهنية في فهم هذه الرموز.

ثالثاً، قد تكون هناك اختلافات عميقة في القيمة على الأخلاق والطرق "الصحيحة" للتصرف. قد تتقاطع هذه الاختلافات بشكل غير متوقع أو حتى تتعارض فيما بينها، ومن الأمثلة على ذلك الحق الذي يؤكده الأكاديميون في التحدث بشكل نقدي علناً عن المؤسسات التي توظفهم. وكمثال آخر، تشير النظرية النقدية إلى دور الجامعات في نجاح ونمو الرأسمالية العالمية، وهي قضية مقلقة لبعض الأكاديميين. كما يقول جولد (2003، ص 134): "*يجب ألا ننسى أن الثقافة الأكاديمية متناقضة في جوهرها لأن أعضاء هيئة التدريس والمثقفين ليس لديهم فقط تحالف غير مستقر مع القوة المؤسسية المتنامية للجامعة، ولكن أيضاً تحالف غير مستقر بالمعرفة التي ينتجونها*."

كطريقة لفهم الثقافات الداخلية، ضع في اعتبارك كيف يمكن تفسير "الجودة" بشكل مختلف عبر مختلف الثقافات الفرعية للتعليم العالي. يعد كل من هيوستن وروبرتسون وبريبل (2008) من بين المؤلفين الذين اقترحوا أن ضمان الجودة الفعال يتطلب وسيلة للتعرف أولاً والتفكير النقدي في الفهم المختلف لقضية معينة، قبل التمكن من تصميم استراتيجيات التدخل.
ضع في اعتبارك أيضاً المقاومة التي غالباً ما يبديها الأكاديميون لعبارة "ضمان الجودة". على الرغم من أنهم قد يشاركون تماماً في ممارسة ضمان الجودة في التدريس والبحث الخاص بهم، إلا أنهم غالباً ما يتعاملون مع العبارة كرمز لزيادة صلاحيات "الإدارة" (كلمة رمزية أخرى) في التعليم العالي.

أخيراً، من الملاحظ أنَّ الثقافة خفية والعديد من جوانبها غير مرئية (خاصة بالنسبة للغرباء)، ومع ذلك فهي مهمة للغاية للحفاظ على جودة التعليم العالي. بصفتنا ممارسين لضمان الجودة، يمكننا أن نحاول أن نقطع شوطا ما نحو فهم الثقافات داخل مؤسسة تعليم عالٍ معينة مع الاعتراف بأن فهمنا غالباً ما يكون سطحياً.

التمرين 13:
ما هي بعض الأمثلة على القيم والطقوس والأبطال والرموز في التعليم العالي في بلدك؟

التمرين 14:
ما هي أوجه التشابه والاختلاف في الثقافة التنظيمية التي قد تتوقع أن تجدها بين جامعة ذات تاريخ سحيق وحجم كبير وترتكز على البحث في قطاع التعليم العالي الذي تسيطر عليه بشدة الحكومة الوطنية، وجامعة شابة هادفة للربح تقدم شهادات الأعمال في سوق تنافسية للغاية؟

5.2 السُلطة والسياسة:

القراءات المقترحة
مورغان، الفصلان السادس والسابع
بفيفر وسالانك 1974
مينتزبرج 1985

تعتبر القوة والسياسة سمتين حتميتين وواسعتي الانتشار في الحياة التنظيمية: حيث أنهما ناجمتان عن عواقب التنظيم، وتمثلان طرقاً تتجلى بها الثقافة التنظيمية. فضلاً عن ذلك، فإنهما تعتبران الوسيلة التي يتم من خلالها إنجاز الأشياء. ربما تعكس الآراء السلبية التي يتبناها الكثيرون حول استخدام القوة والاستراتيجيات السياسية مزيجاً من التوترات التي تصاحب الاضطرار إلى استيعاب الأشخاص الذين لديهم أفكار وقيم متنافسة والذين يطبقون أنظمة مكافآت مختلفة. بالإضافة إلى ذلك، ولسوء الحظ، فقد عانى العديد من الأشخاص من إساءة استخدام السلطة في الحياة التنظيمية أو المواقف التي تحولت فيها السياسات التنظيمية إلى "سامة".

من المتوقع حدوث صراعات قوى وأخرى سياسية في مؤسسات التعليم العالي، وقد يكون بعضها فوق درجة الاستقلالية التنظيمية المسموح بها، كما هو الحال عندما يرغب عميد كلية إدارة

الأعمال، على سبيل المثال، في إعداد برنامج تعليمي خارجي جديد إلا أنه يلقى معارضة من نائب الرئيس للعلاقات الدولية. قد يكون البعض فوق درجة الاستقلالية الشخصية المسموح بها، كرغبة العديد من الأكاديميين في تدريس الموضوعات التي تهمهم بشكل خاص وقضاء وقت أطول في البحث أكثر من التدريس. قد تتضمن بعض النزاعات تحدياً للسلطة الراسخة، كما هو الحال عندما يرغب نائب الرئيس في البحث لتقديم طريقة جديدة لمكافأة الباحثين "المميزين" في مواجهة الآراء السلبية من العمداء. قد يعكس البعض الآخر ببساطة الرغبة في جذب أكبر عدد ممكن من الموارد إلى منطقتهم المباشرة، كما هو الحال عندما تستخدم كلية الهندسة، على سبيل المثال، عملية الاعتماد المهني الخارجي للدفاع عن حاجتها إلى الأولوية في إنشاء مختبرات جديدة.

تشير القوة، بالمعنى العام في المنظمات، إلى التأثير الذي ينسبه الآخرون إلى الفرد. يميز بعض المؤلفين بين "القوة" و "السلطة"، حيث تشير السلطة إلى القوة التي تصاحب الموقف التنظيمي الرسمي والمقبولة على نطاق واسع باعتبارها شرعية (يجب اكتساب أشكال أخرى من السلطة بطرق مختلفة).
تعود هذه الفكرة إلى كتابات وبير عن البيروقراطية وتشمل المصادر الأخرى للقوة الفردية داخل المنظمات التي يتم ذكرها بشكل شائع ما يلي:

- قوة كونك خبيراً ولديك معرفة متخصصة في مجال ما.
- قوة الجاذبية الشخصية والسمات المرموقة (مثل النزاهة أو الأمانة) أو القدرة على التعايش مع الآخرين.
- القدرة على إعطاء المكافآت أو الخدمات.
- سلطة معاقبة أو فرض عقوبات (أو إجبار الناس على التصرف بطرق معينة).
- القدرة على التحكم في الوصول إلى المعلومات أو إلى أشخاص معينين ("الحراسة").

يُقدم *ستيوارت كليج* (1989) أحد أكثر الروايات تعقيداً وديناميكية للسلطة في المنظمات، فهو لا يرى القوة كممتلكات يملكها الفرد وحسب، بل كممتلكات يتم بناؤها وإعادة بنائها باستمرار من خلال العلاقات بين الأشخاص وعناصر أخرى من الحياة التنظيمية. يتعلق هذا المنهج بالسياسات وعناصر الحوكمة الأخرى التي تناولناها في الجزء الثالث أعلاه. تم تحديد ثلاث "دوائر للطاقة" من خلال الطاقة، مثل الكهرباء، والحركة، والالتحام في أوقات معينة في الأفراد أو المتطلبات والممارسات التنظيمية. يعتبر هذا النموذج قادراً على إظهار الطرق التي لا تكون فيها القوة داخل المنظمات متأصلة في دور أي شخص بعينه، بل هي عبارة عن خلق منهجي متعدد الطبقات تحدد آثاره الكلية حدوداً لإمكانيات العمل المستقبلي. نلاحظ من خلال ما سبق أن هناك العديد من أوجه التشابه لهذا النهج مع دراسات النوع الاجتماعي وعلاقات الأقليات والطرق الدقيقة التي يتجلى فيها عدم التمكين في المجتمع.

في المقابل، يمكن اعتبار السياسة التنظيمية على أنها استخدام لسلسلة من الأدوات لتحقيق النتائج المرجوة للأشخاص، وغالباً ما تستخدم التقنيات السياسية النموذجية مع استخدام السلطة الموضعية الرسمية، وهي على النحو التالي:

- حجة عقلانية (مثل تحديد "الحقائق").
- الإقناع، والذي قد يشمل استخدام القوة الشخصية أو العرض الانتقائي للمعلومات، كما يمكن أن يشمل أيضاً مناشدات للقيم "المثلى".
- إعادة صياغة المشكلة أو إعادة تعريفها.
- تأجيل اتخاذ القرار حتى وقت أكثر ملاءمة أو فرصة جديدة.
- تشكيل تحالفات (تحديد الأشخاص ذوي الاهتمامات أو الآراء المشتركة أو المتطابقة).
- التفاوض، مع إمكانية التوصل إلى حل وسط.
- المساومة مع المقايضات.
- الحوافز، كالوعود بتوفير موارد لمشروع مقابل دعم سياسة جديدة.
- مناشدة سلطة أعلى.
- تنظيم الأحداث لتوليد أزمة.
- التهديد.

يتم تدريب الأكاديميين على أن يكونوا تحليليين ونقديين للغاية وغالباً ما يكونون ماهرين في تكوين الحجج المؤيدة أو المعارضة للتغيير المقترح. لتجنب الجمود المؤسسي، من الضروري في بعض الأحيان استخدام السلطة الرسمية، ومع ذلك، فإننا نعلم أن فرض تغيير غير شعبي سيؤدي إلى تغييره أو مقاومته أو تقويضه أو تجاهله. بالإضافة إلى ما سبق، من المرجح مقاومة أي تغيير يتم تقديمه على أنه نتيجة "الفائز يأخذ كل شيء" (أي لعبة محصلتها صفر، مع خاسرين واضحين). لهذه الأسباب، غالباً ما يحاول القادة والمديرون المهرة في المنظمات بناء الدعم للتغيير من خلال إنشاء تحالفات واسعة، باستخدام أدوات التفاوض والتسوية والإقناع. وبما يتعلق بمسألة الإقناع، من المثير للاهتمام غالباً ما نلاحظ أن مناشدة "القيم العليا" تتبع خطوطاً مألوفة للحجج، باستخدام مفاهيم شديدة التجنس، مثل الأسرة، أو السوق، أو الكفاءة في الإنتاج، أو المجتمع، أو الديمقراطية (بولتانسكي وثيفينوت، 1991، فريدلاند وألفورد 1991).

وبالتالي، يحتاج القادة والمديرون الجيدون في التعليم العالي إلى مهارات في قراءة الأشخاص وفهم القيم والمبادئ والاحتياجات التي قد تؤدي بهم إلى التعبير عن موقف معين، إلى جانب استشعار أفضل السبل لاستخدام "الأدوات" السياسية التي يعرفون أن الآخرين سيقومون بتطبيقها.

القراءات المقترحة
بولدن وآخرون
كوين وآخرون، الفصل الأول
كليج وماكولي
ولفرتون وآخرون
كامينغز وآخرون

في هذا القسم الأخير، نأخذ في الاعتبار بعض القضايا المحددة للقيادة والإدارة في المنظمات. يجب أن يكون لديك فهم جيد من الأقسام السابقة للتحديات المحددة للقيادة والإدارة في التعليم العالي وبعض الطرق التي يمكن من خلالها استخدام الثقافة والسياسة والسلطة لضمان القيادة الحكيمة.
غالباً ما يقول الناس إنهم يتعرفون على القيادة عندما يختبرونها، لكن وصف القيادة وتحليلها ليس بالأمر السهل على الإطلاق، على الرغم من وجود كمية كبيرة من المؤلفات حول هذا الموضوع. يتبادر إلى الذهن أحد الأسئلة التي يجادل فيها الكثير من الناس وهو ما إذا كان هناك على الدوام تمييز بين الإدارة والقيادة.

التمرين 15:
كيف تصف خصائص القيادة أو عملية القيادة؟ اذكر بعض الناس الذين تعتبرهم قادة؟

لغرض إكمال التمرين أعلاه، ربما تكون قد استخدمت بعضاً من هذه الكلمات:

- تقديم رؤية أو هدف.
- إلهام الآخرين لتبني قضية.
- جعل الآخرين "يفكرون بشكل كبير" أو يبحثون عن شيء خارج عن المألوف.
- التأثير (وممارسة تأثير أكبر مما يمكن توقعه من موقف الشخص أو موقعه).
- شخص ما يبحث عنه الناس للحصول على الحكمة أو النصيحة.
- إيجاد طريقة للتوفيق بين وجهات النظر المختلفة بحيث يمكن إحراز تقدم.
- القيم الشخصية القوية والنزاهة.
- جعل الأشياء تحدث والتي يعتقد الآخرون أنها صعبة للغاية.
- الشخص المسؤول، "رئيس" المجموعة.
- الحماية من التهديدات.
- الشخص الذي يحتفظ بالسلطة (ويتغلب على التحديات التي تواجهها).

يبدو أن هذه الأفكار بطريقة ما تدور حول فكرة مفاهيم "التقدم" و "التأثير" وصنع المعاني التي يمكن للآخرين الموافقة عليها، كما أن هناك العديد من المناهج النظرية لدراسة القيادة، من نموذج "الرجل العظيم" التاريخي إلى المزيد من الحسابات العرضية التي تنظر إلى القيادة كمفهوم علائقي: بدون أتباع لن يكون هناك قادة. تتضمن القيادة أيضاً يتصف القائد بالمصداقية الشخصية، لذلك يمكن للأتباع أن ينظروا إلى القائد كرمز لـ "نضالهم" أو شرعيتهم، وفي التعليم العالي أحد مظاهر ذلك

التوجه في الجامعات هو النقاش المتكرر حول ما إذا كان الرئيس بحاجة إلى أن يكون أكاديمياً متميزاً أو لديه خبرات ومؤهلات أخرى ترسل رسائل حول ما تمثله مؤسسة التعليم العالي.

تشير الدراسات الحديثة للقيادة إلى الطرق المعقدة التي تُنسب بها القيادة إلى الناس، غالباً على أساس ما يتوقعه الناس أو يأملون في رؤيته وما يعتبرونه سلوكاً قيادياً وثيق الصلة بموقف معين. تطرق لهذا البحث علماء النفس في دراساتهم وأبحاثهم ونسبوه إلى نظرية الهوية الاجتماعية؛ وفي هذا الصدد، يمكن العودة إلى كتابات تونير وهاسليم 2001. ترى إحدى وجهات النظر أن القيادة في أوقات الأزمات التنظيمية أو الاجتماعية تتطلب سمات مختلفة للقيادة في أوقات أقل اضطراباً. بينما، بعد هوفستد، قد نسأل عما إذا كان سلوك القيادة يختلف وفقاً للثقافة الوطنية، إذ أنَّ هناك بعض الأدلة على وجود عناصر مشتركة للقيادة المنسوبة التي تتجاوز الثقافات، مثل استخدام قاعدة قيم قوية من قبل القادة (هاوس وآخرون 2004). يبدو أن العناصر الأخرى، مثل مدى إظهار القادة للسلوكيات التشاركية، تختلف باختلاف الثقافة.

ضع في اعتبارك الآن الكلمات التي قد تستخدمها لوصف المدير (على عكس القائد) أو عملية الإدارة في مؤسسة ما. تتضمن الكلمات التي ستقوم باستخدامها ما يلي:

- التخطيط.
- التنظيم والتنسيق.
- إدارة الناس.
- التنفيذ (وتنفيذ التغيير).
- التفويض.
- التواصل.
- الابتكار.
- التعلم.
- التفاوض.
- تدريب أو تمكين الناس.
- توفير المساءلة (على سبيل المثال، من خلال مراجعة أداء الآخرين أو من خلال الإبلاغ عن أداء الوحدة التي تتم إدارتها).
- التحكم.
- المدير.

هل يمكننا الإشارة إلى أي اختلافات مهمة بين قائمتنا؟ تبدو فكرة القيادة جذابة كسمة شخصية وليس من الضرورة بمكان أن يكون هذا حال الإدارة التي تبدو مهتمة بالأمور العادية حيث أنَّ الفرق الآخر هو أن كلماتنا حول القيادة تبدو أكثر ارتباطاً بالسمات الشخصية التي تتفق مع فكرة أن القيادة هي سلسلة من القدرات المنسوبة إلى الفرد، بينما الكلمات المتعلقة بالإدارة تتعلق أكثر بسمات المنصب، وليس الشخص. تقترح كلمات القيادة أيضاً رسم صورة أكبر وإلهام الأشخاص لمشاركة

وجهة نظر، في حين أن قائمة الإدارة تدور حول كلمات "فعل" محددة، غالباً بمعنى أن المدير هو شخص يتمتع بسلطة تقديرية لتوجيه عمل الآخرين.

قد تتمثل إحدى طرق النظر إلى سؤال القيادة / الإدارة في القول إن على المديرين أن يفكروا في "الكيفية" بمزيد من التفاصيل وبدرجة أقل حول "الماهية" (بينيس 1989، زيلزنسك 1977). ومع ذلك، وكما هو مذكور في تقرير بولدين وآخرين، فإن التمييز بين الإدارة والقيادة أصبح أكثر غموضاً من أي وقت مضى، لأننا ندرك أن القيادة ضرورية لأدوار الأشخاص في العديد من مستويات المنظمة. ربما تكون الطريقة الأكثر إنتاجية للنظر في هذا السؤال هي إدراك أن العديد من مهارات الإدارة مطلوبة للاعتراف بها كقيادة جيد لحالة معينة، لكن هذه القيادة هي أكثر من مجرد ممارسة المهارات – إنها مقياس لثقة الجماعة في الفرد، وهي الثقة التي يمكن تعزيزها أو تقليصها بمرور الوقت وفي الأدوار المختلفة. يمكن للمدراء أن يتطلعوا إلى أن يصبحوا قادة ولكن القادة بحاجة إلى استخدام مهارات الإدارة للاحتفاظ بمكانتهم كقادة. بعد النظر في إمكانية التمييز بين القيادة والإدارة، سنقوم، لبقية هذه المناقشة، بالإشارة إلى المصطلحات معاً، كما يفعل العديد من المؤلفين.

يعتبر اقتراح كل من كوين وآخرين نهجاً للقيادة والإدارة، إذ إنّه يعتمد على أربعة أنظمة قيم (ثقافات) رئيسية نعرفها بالفعل في الجامعات ولكن أيضاً في العديد من أنواع المؤسسات الأخرى. يهدف نموذج التعاون والإنشاء والتحكم والمنافسة إلى توفير دليل للاختيار والسلوك حيث يطلع المدراء بالعديد من المهام في نفس الوقت بعدة طرق مختلفة. كما أنَّ إحدى الطريق الأخرى لتسليط الضوء على الخيارات التي يواجهها المدراء يتم توفيرها من خلال نموذج القيادة الظرفية لهيرسي وبلانشارد (1977)، والذي يجمع بين سلوك المهمة والعلاقة لاقتراح أربعة أنماط تشغيل لمديري أنواع معينة من الأشخاص: الإخبار والبيع والمشاركة والتفويض.

يهدف العديد من الأشخاص في المنظمات إلى تحقيق الاعتراف بـ "القيادة" وهذا ما ينطبق بشكل خاص في الأوساط الأكاديمية التي تضم العديد من العناصر المهنية والأكاديمية. يطمح معظم الأكاديميين إلى القيام بدور قيادي في تخصصهم ويؤكد العديد منهم على دورهم القيادي المهني بطرق يمكن أن تجعل الحياة صعبة للغاية بالنسبة لرئيس القسم الذي يتحمل مسؤوليات مؤسسية لتقييم الأداء وتنفيذ التغيير وكذلك الأدوار القائمة على الانضباط. في حين أن هناك أسباباً مفهومة لهذا الموقف، فإن الإدارة في بيئة ما قد لا يقبل فيها الزملاء السلطة الموضعية (على الرغم من أنهم قد يعترفون بالسلطة المهنية أو الشخصية) فهي تتطلب مجموعة واسعة من الاستراتيجيات. من الواضح أن مجرد "إخبار" الزملاء الأكاديميين بما يجب عليهم فعله لن ينجح على الأرجح بشكل جيد.

تحاول دراسة مؤسسة القيادة للتعليم العالي (2009) التوفيق بين الثقافات المختلفة في التعليم العالي من خلال اقتراح الطرق التي يمكن أن تعمل بها "القيادة الموزعة" داخل مؤسسات التعليم العالي. ما مدى واقعية هذا الرأي، في رأيك؟

كما تقدم قراءات كل من كليغ ومكاولي 2005، وكتابات ولفيرتون وآخرون 2005، رأيين مختلفين إلى حد ما للأكاديميين الذين يقومون بأدوار كمديرين و / أو قادة داخل مؤسسات التعليم العالي. الأول متطور في تصوره، بينما يشير الأخير إلى الحاجة إلى تطوير مهارات ومعرفة معينة، وعلى الرغم من عنوانه، إلا أنه يبدو أقرب إلى صورة المدير منه إلى القائد. من ناحية أخرى، سلطت المقالة الأخيرة الضوء إلى الدور الذي يلعبه المدراء في العمل مع الموظفين الأكاديميين والإداريين المسؤولين أمامهم بطرق مختلفة.
كما أنَّ أحد الأدوار المهمة للإدارة هو دور إدارة الأفراد، حيث يشير فصل مورغان (المنظمات كسجون نفسية) وإشاراته السابقة إلى نظريات التحفيز إلى بعض الطرق المعقدة التي يتعامل بها الأشخاص مع أماكن عملهم. على الرغم من أنه ليس لدينا في هذه الوحدة مساحة لفحص ديناميكيات المجموعة الصغيرة وبعض التقنيات لتنسيق الفرق وتمكين الموظفين، إلا أننا قد نلاحظ بعض النقاط المتعلقة بهذا الشرح، ومن المحتمل أن يكون عمل هيرزبرج الذي تحدث فيه عن تحفيز الموظفين، والذي حدد فيه الاختلافات بين "النظافة" (الصيانة) وعوامل "التحفيز" في التوظيف (هيرتزبيرغ وآخرون، 1993)، مناسباً لمؤسسات التعليم العالي كما هو الحال بالنسبة للمنظمات الأخرى.

سيجد العديد من الأكاديميين والمديرين في مؤسسات التعليم العالي أنفسهم في موقع قيادة أو إدارة فرق، سواء كانت فريقاً تدريسياً لبرنامج أكاديمي أو مجموعة بحثية أو وحدة خدمة. بالنسبة للفرق، يحتاج المديرون إلى النظر في مزيج المهارات والاهتمامات (ليس فقط الخبرة) التي ستساهم بشكل أفضل في تحقيق الأهداف، مع الاعتراف بأن مزيجاً من المهارات وطرق العمل غالباً ما يؤدي إلى أداء أقوى للفريق، وناك طريقتان من الطرق المعروفة لاستكشاف الاختلافات بين الأشخاص الذين سيعملون في فرق هما نموذج مخزون دور بيلبين[133] (2008)، و مؤشر نوع الشخصية مايرز بريجز [134] (1980).
هناك مفهومان آخران قد يجدهمت المدراء والقادة في قطاع التعليم العالي ذو نفع وفائدة، وهما مفهوما إدارة المعرفة وإدارة التغيير، ولكل منهما مؤلفات أكاديمية كبيرة.
إدارة المعرفة هي إحدى المصطلحات الإدارية التي لا يزال يتعين اختبار فائدتها بشكل كامل ولكنها في تعريفاتها المختلفة تسلط الضوء على قضايا مهمة للمنظمات، على سبيل المثال:

- الاعتراف بأن العمليات التنظيمية تنتج المعرفة وهناك خطر أن يؤدي رحيل الأشخاص الرئيسيين إلى فقدان هذه المعرفة للمؤسسة.

[133] يعد مخزون فريق Belbin، المعروف أيضاً باسم Belbin Self-Perception Inventory (BSPI) أو Belbin Team Role Inventory (BTRI)، اختباراً سلوكياً. ابتكرها ريموند ميريديث بيلبين لقياس التفضيل لتسعة أدوار للفريق ؛ كان قد حدد ثمانية من هؤلاء أثناء دراسة العديد من الفرق في كلية هينلي للإدارة.
[134] مؤشر نوع الشخصية مايرز بريجز عبارة عن جرد تقرير ذاتي مصمم لتحديد نوع شخصية الشخص ونقاط قوته وتفضيلاته. تم تطوير الاستبيان من قبل إيزابيل مايرز ووالدتها كاثرين بريجز بناءً على عملهم مع نظرية كارل يونج لأنواع الشخصية.

- ضمان استيعاب المنظمة للمعرفة الجديدة لتحسين الأداء واستخدامها، وليست "مخفية" في معرفة الموظفين الفرديين، أو الأسوأ من ذلك، عدم الاعتراف بها على أنها ذات صلة وبالتالي لم يتم اعتبارها أبداً.
- التأكد من أن العبء الزائد الذي لا مفر منه من المعلومات حول المنظمة وعملياتها وبيئتها يتحول إلى نموذج بارز وملخص ويمكن الوصول إليه من أجل فهم أسرع.

تتوافق إدارة المعرفة بشكل وثيق مع الزيادة الهائلة في قدرة أنظمة المعلومات على الحصول على البيانات وتحليلها وتقديمها. لقد بدأنا للتو في التوصل إلى أفضل السبل لاستخدام المعرفة، حتى في بيئة غنية بالمعرفة كالجامعات.
على النقيض من ذلك، تعد إدارة التغيير أمراً ثابتاً معترفاً به في الحياة التنظيمية، ويحتاج كل من القادة والمدراء إلى التواصل بشكل فعال عبر مجموعة واسعة من المجموعات والثقافات لتنفيذ التغيير في جميع أنحاء المنظمة.

بعض ديناميات إدارة التغيير الفعالة مفهومة جيداً، بما في ذلك:
- القدرة على إقناع الآخرين بالحاجة إلى التغيير وأهميته أو إلحاحه (نشاط قيادي إن وجد).
- وجود مبرر واضح للتغيير وما الذي سيشمله التغيير.
- وجود نهج لإدارة المشروع لضمان تنفيذ التغيير بشكل كامل، وليس مجرد بدايته وتركه معلقاً، أو الإعلان عن اكتماله عندما يبدأ نصفه فقط.
- تحديد العوائق المحتملة مقدماً ووضع استراتيجيات للتحايل عليها.
- صياغة استراتيجية تغيير لمناشدة القيم والتطلعات السائدة.
- إدخال التغيير المتسق والمنتشر في جميع أنحاء العمليات التنظيمية والتواصل، بحيث يتم دمج التغيير في طرق التشغيل الروتينية.
- أظهار الالتزام من جميع كبار المدراء وبعض "قادة الرأي" الآخرين داخل المنظمة.
- تحديد ودعم الأبطال والمتبنين الأوائل للتغيير، وضمان تحقيق "انتصارات" صغيرة مبكرة.
- تحديد استراتيجيات خاصة لمساعدة المقاومين عبر الجسر في بيئة متغيرة (يمكن العودة إلى كتابات كوتلر 1996).

يمكننا أن نلاحظ بسهولة أن إدارة التغيير تتطلب ممارسة معظم عناصر الإدارة والقيادة المحددة أعلاه.

أخيراً، دعنا نعود إلى البداية، مع اقتباس من كتابات مورغن لتوضيح أن الإدارة والقيادة لا يمكن تعلمهما فقط حيث يجب أن تكون مرتبطة بالأشخاص ذوي الخبرة ويجب صقلها من خلال الممارسة: "*يطور المدراء والقادة المهرة موهبة مواقف القراءة مع وضع سيناريوهات مختلفة في الاعتبار وتزوير الأعمال التي تبدو مناسبة للتفاهمات التي تم الحصول عليها بهذه الطريقة*" (2006، ص 1). بصفتنا ممارسين لضمان الجودة، من الأفضل أن نتذكر هذه الملاحظة عند تقييم العمليات الغنية والرائعة التي لا نهاية لها لمؤسسات التعليم العالي.

التمرين 16:

فكر في موقف في مكان عملك حيث تم إدخال تغيير كبير مثل طريقة جديدة "للعلامة التجارية" للصورة، أو تنفيذ رؤية الرئيس التنفيذي الجديد المعين من خارج مكان العمل. ما الأساليب التي تم استخدامها لجذب الجميع لدعم التغييرات؟
هل كانت هذه العمليات ناجحة؟ لماذا كانت ناجحة؟ كيف يمكن استخدام سلطة القادة بشكل أكثر فعالية لإحداث التغييرات؟

الجزء السابع: شبكات مؤسسات التعليم العالي

في بيئة معولمة ذات منافسة عالية في جذب الطلاب، وخاصة الدوليين منهم، اختارت مؤسسات تعليم عالٍ عدة تكوين علاقات تعاون فيما بينها؛ ففي السنوات الأخيرة الماضية، كان هناك ارتفاع هائل في شبكات مؤسسات التعليم العالي (HEI) ولا يمكن ذكرها جميعاً في هذا المكان، حيث أنَّ الغرض من هذا القسم هو تسليط الضوء على أهداف شبكة مؤسسات التعليم العالي والاستشهاد ببعض الأمثلة على ذلك. تتم الإشارة إلى مواقع الويب الخاصة بهذه الشبكات وأنواع التعاون المختلفة التي تم تشكيلها.

تتلخص أهداف هذه الشبكات من مؤسسات التعليم العالي، كما تم تجميعها من مختلف أهداف وغايات المنظمات أدناه وبدون ترتيب معين:

- الانضمام إلى جمعيات وهيئات دولية معنية بالتعليم العالي العام والخاص من أجل تعزيز رسالتها الدولية.
- أن تصبح قوة ضاربة في إنشاء ومواصلة تطوير مجالات التعليم العالي وتعزيز الخبرة الأكاديمية لأعضائها.
- المساهمة في النقاش حول الجودة في التعليم العالي وتعزيز اعتماد آليات ضمان الجودة داخل الجامعات الأعضاء.
- تشجيع التعاون في الأنشطة الثقافية والاجتماعية والرياضية بين أعضائها.
- تشجيع وتعزيز ممارسة المهنية والأخلاق بين الأعضاء.
- تحسين جودة وتقديم البرامج التعليمية التي يجريها أعضاؤها.
- تسهيل نقل المعرفة بين الجامعات المكونة من خلال تبادل الموظفين والطلاب حتى يتمكنوا من الاستفادة من القيمة المضافة مع احترام الهويات الثقافية والوطنية للجامعات الفردية وحريتهم الفردية في التعلم والبحث.
- تحديد ونشر أفضل الممارسات في التعليم العالي.
- تحديد سبل التعاون لاستغلال الميزة التعاونية للجامعات.
- تحديد ودراسة المشاكل الناشئة في الصناعة وتنفيذ الحلول بالتعاون مع الجهات الحكومية والهيئات المهنية ذات الصلة.
- إنشاء منتدى يمكن للجامعات من خلاله مناقشة القضايا ذات الاهتمام المشترك وتحديد طرق العمل معاً.
- تعظيم الدخل للمؤسسات الأعضاء فيها.
- الترويج للجامعات والمنظمات الأعضاء في جميع أنحاء العالم كمصدر للتميز الأكاديمي.
- تعزيز وتنسيق تطوير صناعة التعليم العالي.
- حماية وتمثيل المصالح المشروعة للأعضاء في مسائل التشريعات والسياسات والإجراءات.
- السعي للحصول على تمثيل في اللجان والمجالس والمجالس التي أنشأتها الحكومة أو المنظمات غير الحكومية فيما يتعلق بالصناعة.
- مساعدة المؤسسات في رفع جميع جوانب كفاءتها المهنية في إدارة وتشغيل مؤسساتها.
- أن تكون هيئة اتصال وطنية مع الحكومة والهيئات التشريعية.

- أن تكون الهيئة التمثيلية الموحدة لمنظمات التعليم والتعليم في الدولة على المستويين الوطني والدولي.
- تعزيز جودة التعليم والمحافظة عليها.
- الاحتفاظ بسجل لجميع المؤسسات الأعضاء.
- توفير المعلومات التعليمية للأعضاء والمنظمات والأفراد المهتمين الآخرين.
- توفير مرافق البحث، والتدريب، وبرامج الإدارة والتطوير لأعضاء الجمعية.
- العمل في التعاون الاقتصادي مع الهيئات (مثل الاتحاد الأوروبي ورابطة أمم جنوب شرق آسيا (ASEAN)) من أجل المشاركة في أو تنظيم مشاريع التعليم العالي والبحث لصالح الأعضاء.

لتسهيل المناقشة، يتم تصنيف هذه الشبكات على أنها شبكات وطنية وإقليمية ودولية وموضوعية، وكلها تعمل على تمكين وتحسين التدريس والتعلم في مؤسسات التعليم العالي.

التمرين 17:

في الآونة الأخيرة، كانت الغالبية العظمى من الدراسات والمناقشات الأكاديمية تدور حول تنقل الطلاب وقابليتهم للتوظيف. برأيك، كيف ستتقدم هذه الأشكال من شبكات التعليم العالي أو تساعد في تحقيق هذين الحاجتين؟

الشبكات الوطنية

هي الشبكات التي تظهر التعاون بين مؤسسات التعليم العالي داخل الحدود الوطنية. بشكل عام، يمكن فصل هذه الأنواع من الاتحادات حسب القطاعات، على سبيل المثال مؤسسات التعليم العالي العامة والخاصة أو الجامعات والمعاهد الفنية.

فيما يلي أمثلة على هذه الشبكة الوطنية لمقدمي خدمات التعليم العالي:

أ. مجموعة الثمانية (الجامعات الأسترالية)

تأسست عام 1999، وهي مجموعة من ثماني مؤسسات جامعية أسترالية تعد في الغالب أقدم الجامعات في أستراليا. تم تأسيسها بشكل غير رسمي كشبكة من نواب المستشارين في عام 1994 وتم الاعلان عنها بشكل رسمي في عام 1999. ويُنظر إلى المجموعة على أنها النسخة الأسترالية من رابطة رابطة اللبلاب في الولايات المتحدة أو مجموعة روسيل في المملكة المتحدة. يُعرف جميع أعضاء المجموعة، باستثناء الجامعة الوطنية الأسترالية (ANU) وجامعة نيو ساوث ويلز (UNSW) وجامعة موناش باسم "جامعات الحجر الرملي" وتقع جميع فروعهم الجامعية في أكبر ست عواصم أسترالية

http://www.go8.edu.au/

ب. مجموعة الثلاثة عشر (الجامعات الكندية)

يشـار إليها بشـكل أكثر شـيوعاً باسـم G13، وهي مجموعة من الجامعات الرائدة في مجال البحث المكثف في كندا والتي تم تشكيلها في أواخر التسعينيات. يتمثل النشاط الأساسي لمجموعة 13 في برامج البحث المشـتركة، ويتم التناوب على رئاسـة G13 بين الرؤسـاء التنفيذيين للجامعات الثلاث عشرة. تتلقى مؤسسات G13 حوالي ثلثي التمويل الحكومي للبحوث في كندا، ويمكن الحصول على المزيد من المعلومات على الرابط التالي:

http://www.nationmaster.com/encyclopedia

ج. الرابطة الماليزية للكليات والجامعات الخاصة

تم تسـجيل الرابطة الماليزية للكليات والجامعات الخاصـة (MAPCU) في 18 آذار 1997 وتتكون من كليات وجامعات خاصـة كبرى وعريقة في ماليزيا. تضـم الرابطة الماليزية للكليات والجامعات الخاصـة 45 عضـواً عادياً و 14 عضـواً مشـاركاً و 10 أعضـاء فرع وتتألف من كليات ومعاهد خاصـة من جميع أنحاء البلاد. الهدف الرئيسـي من الرابطة هو تعزيز الشـراكة الذكية مع الحكومة الماليزية لتسـخير الإمكانات الكاملة لصـناعة التعليم العالي الخاص، ولدى جميع أعضـاء الرابطة هدف مشـترك يتمثل في الترويج لماليزيا كمركز إقليمي للتميز في التعليم. يمكن الحصـول على المزيد من المعلومات على الرابط التالي

http://www.mapcu.com.my/council

د. إدارة شبكة مؤسسات التعليم العالي الصغيرة (ماشين)

تأسست شبكة مؤسسات التعليم العالي الصغيرة MASHEIN في عام 2000، وهي عبارة عن شبكة تضـم ما يقرب من 35 مؤسـسـة بريطانية صـغيرة تقدم فعاليات التطوير والتدريب على المسـتوى الوطني، وتركز بشـكل خاص على احتياجات مؤسـسـات التعليم العالي الصـغيرة. يتم تعريف "الصـغيرة" على أنها مؤسـسـات تضـم عدداً أقل من 3000 طالب. يدعم برنامج شـبكة مؤسـسـات التعليم العالي الصغيرة المؤسسات في مجالات تخطيط التعاقب وإدارة التغيير والاستجابة لتطورات القطاع. يمكن الحصول على المزيد من المعلومات على الرابط التالي:

http://www.lfhe.ac.uk

ه. مجموعة راسل

الغرض من مجموعة راسـل هو توفير قيادة فكرية وتوجيه اسـتراتيجي للجامعات العشـرين الكبرى في مجال البحث العلمي في المملكة المتحدة. تأسـسـت عام 1994، ويشـار إليها أحياناً على أنها المكافئ البريطاني لرابطة جامعات اللبلاب في الولايات المتحدة. تتلقى هذه المجموعة المكونة من عشـرين جامعة رائدة في المملكة المتحدة ثلثي المنح البحثية للجامعات وتمويل العقود في المملكة المتحدة، ويُنظر إلى جامعات مجموعة راسل في المملكة المتحدة على أنها من أفضل الجامعات في العالم الناطق باللغة الإنجليزية من حيث التحصـيل الأكاديمي، وبالتالي تحصـل على المزيد من الطلاب الجامعيين تطبيقات أكثر من غيرها. يمكن رؤية أهمية جامعات المجموعة في الأهمية

المعطاة لقراراتها، على سبيل المثال فيما يتعلق بدعمها للرسوم الدراسية واتحادات الطلاب للجامعات الأعضاء التي تشكل مجموعة ألدويش Aldwych[135] كمنظمة موازية لتمثيل المصالح المشتركة لجميع الطلاب. يمكن الحصول على المزيد من المعلومات على الرابط التالي:

http://www.russellgroup.ac.uk

و. اتحاد الجامعات والكليات الكندية

اتحاد الجامعات والكليات الكندية (AUCC) هو صوت الجامعات الكندية. تأسست الجامعة الأمريكية في القاهرة عام 1911، وتمثل الجامعات والكليات الكندية على الصعيدين الوطني والدولي وهي تمثل 90 جامعة كندية عامة وخاصة غير ربحية وكليات جامعية على مستوى العالم. يمكن الحصول على المزيد من المعلومات على الرابط التالي:

http://www.nationmaster.com/encyclopedia

ز. رابطة اللبلاب

بدأت رابطة اللبلاب، التي تأسست عام 1954، كمؤتمر رياضي يضم ثماني مؤسسات خاصة للتعليم العالي في شمال شرق الولايات المتحدة. اليوم، لم يعد استخدام هذا المصطلح يشير إلى ألعاب القوى ولكنه يمثل فلسفة تعليمية متأصلة في أقدم مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة. يستخدم المصطلح الأكثر شيوعاً للإشارة إلى ثماني مدارس تعتبر مجموعة ويشير ضمنياً إلى التميز الأكاديمي والانتقائية في القبول وسمعة النخبة الاجتماعية. إن هذه الجامعات التابعة للمجموعة، كما تُعرف هذه المؤسسات عادةً، مملوكة للقطاع الخاص وتتم مراقبتها إلى حد كبير من الحكومة الفيدرالية وحكومات الولايات، على الرغم من أن العديد منها يتلقى تمويلاً في شكل منح بحثية. جامعة كورنيل هي الجامعة الوحيدة التي تملك وحدات أكاديمية مدعومة من الدولة، وتسمى هذه الوحدات "كليات قانونية أو تعاقدية"، والتي تعد جزءاً من المؤسسة. يمكن الحصول على المزيد من المعلومات على الرابط التالي:

http://www.ivylellowports.com/

ح. اتحاد الجامعات الأيرلندية

اتحاد الجامعات الأيرلندية (IUA) (الأيرلندية: Cummann Ollscoileanna Éireann) هو الهيئة التمثيلية لرؤساء الجامعات الأيرلندية السبع ويقع مقرها في مكتب جامعة أيرلندا الوطنية (NUI) في ميريون سكوير، دبلن. يعتبر اتحاد الجامعات الأيرلندية هيئة غير هادفة ربحيّة، تأسست في عام 1972 بخمسة من رؤساء الجامعات الأيرلندية لتوفير منتدى للعمل المشترك في الأمور ذات الاهتمام المشترك للجامعات. في عام 1997، تم دمج الاتحاد رسمياً مع الوضع الخيري واعتمدت اسمها الحالي في 2005، وتتمثل مهمتها في صياغة ومتابعة السياسات التي تعزز التعليم والبحث في جامعات جمهورية أيرلندا. يتضمن العمل تطوير الاستراتيجيات والإجراءات المرتبطة بها

[135] مجموعة Aldwych هي مجموعة اتحادات الطلاب لأعضاء مجموعة راسل للجامعات في بريطانيا.

للنهوض بالتعليم العالي والبحث، وتعظيم مساهمة الجامعات في الرفاه الاجتماعي والثقافي والاقتصادي لأيرلندا. يمكن الحصول على المزيد من المعلومات على الرابط التالي:

www.iua.ie/

الشبكات الإقليمية

أ. شبكة جامعة الآسيان

شبكة جامعة آسيان هي امتداد للأنشطة التعاونية لرابطة أمم جنوب شرق آسيا أو آسيان، التي تأسست في عام 1967. في قمة الآسيان الرابعة، التي عقدت في سنغافورة في يناير/كانون الثاني عام 1992، فقد أصبحت التنمية محط اهتمام قادة الشبكة لدعم التعاون في مجالات التعليم العالي والموارد البشرية. تم تنفيذ هذه الفكرة وتجسيدها في تشكيل شبكة جامعة الآسيان (AUN) في عام 1995 بتوقيع ميثاقها من قبل الوزراء المسؤولين عن التعليم العالي من دول الآسيان. تهدف الشبكة عموماً لتعزيز شبكة التعاون الحالية بين الجامعات الرائدة في الآسيان من خلال تعزيز التعاون والتضامن بين علماء وأكاديميي الآسيان، وتطوير الموارد البشرية الأكاديمية والمهنية، وتعزيز نشر المعلومات بين المجتمع الأكاديمي لرابطة أمم جنوب شرق آسيا. يمكن الحصول على المزيد من المعلومات على الرابط التالي:

http://www.aun-sec.org/

ب. رابطة جامعات المحيط الهادئ

تأسس اتحاد جامعات المحيط الهادئ (APRU) في عام 1997، وهو اتحاد يضم 42 جامعة بحثية رائدة في منطقة المحيط الهادئ. تهدف الرابطة إلى تعزيز التعليم والبحث والمشاريع، وبالتالي المساهمة في التقدم الاقتصادي والعلمي والثقافي في منطقة المحيط الهادئ. تم تشكيل الرابطة في لوس أنجلوس من قبل مجموعة من قادة الجامعات الذين يطمحون إلى مساعدة الجامعات الأعضاء على أن تصبح مساهمة فعالة في تطوير مجتمع مطور في المحيط الهادي لدعم الازدهار والتقدم. من بين أهداف الشبكة تعزيز التعاون العلمي والتعليمي والثقافي بين اقتصادات دول المحيط الهادئ. يمكن الحصول على المزيد من المعلومات على الرابط التالي:

http://www.apru.org

ج. شبكة الجامعة الأفريقية

شبكة الجامعات الأفريقية (AFUNET) هي استجابة عملية لخطة عمل القمة العالمية لمجتمع المعلومات (WSIS)[136]. وهي مصممة لتعزيز قدرات الجامعات الأفريقية للاستفادة من الفرص المرتبطة بظهور مجتمع المعلومات العالمي. تم تقديم فكرة "شبكة جامعة إفريقيا" (AUN) في القمة العالمية لمجتمع المعلومات في كانون الأول 2003. ومن المقترح اعتماد نهج تدريجي بحيث يتم

[136] كانت القمة العالمية لمجتمع المعلومات عبارة عن قمة من مرحلتين برعاية الأمم المتحدة بشأن المعلومات والاتصالات، وبصورة عامة، مجتمع المعلومات، وقد عُقدت في عام 2003 في جنيف وفي عام 2005 في تونس.

بحلول عام 2015 ربط جميع الجامعات الأفريقية . يمكن الحصـول على المزيد من المعلومات على الرابط التالي:

http://www.gvu.unu.edu/afunet.cfm

د. مجموعة كويمبرا (CG)

وهي شـبكة مؤلفة من 38 جامعة أوروبية، بعضـها يعتبر من بين أقدم وأكثر الجامعات شـهرة في أوروبا. اسـتلهمت المجموعة اسـمها من مدينة كويمبرا بالبرتغال والجامعة الموجودة هناك، وهي نفسها واحدة من أقدم الجامعات في أوروبا. تأسست المجموعة في عام 1985، وتم تشكيلها رسمياً بموجب ميثاق تم إبرامه في عام 1987، ويقع مقرها الرئيسـي في بروكسـل، بلجيكا. تتمثل أهداف المجموعة في إنشـاء روابط أكاديمية وثقافية خاصـة من أجل تعزيز التدويل، والتعاون الأكاديمي، والتميز في التعلم والبحث، وخدمة المجتمع والتأثير على السـياسـة التعليمية الأوروبية، وتطوير أفضل الممارسات من خلال تبادل الخبرات لصالح الجامعات الأعضاء. يمكن الحصول على المزيد من المعلومات على الرابط التالي:

http://www.coimbra-group.eu

الشبكات الدولية

أ. رابطة جامعات الكومنولث

يمثل اتحاد جامعات الكومنولث، المعروف باسـم مكتب جامعات الإمبراطورية البريطانية قبل عام 1963، أكثر من 480 جامعة من دول الكومنولث. تهدف هذه الجمعية إلى خدمة المؤسـسـات الأعضـاء من خلال تعزيز التعاون الدولي والتفاهم في التعليم العالي، ومن خلال توفير مجموعة واسـعة من الخدمات والتسـهيلات. تأسـسـت في جامعة لندن عام 1912 مع مؤتمر جامعات الإمبراطورية الذي يضـم 53 جامعة مشـاركة. يمكن الحصـول على المزيد من المعلومات على الرابط التالي:

www.acu.ac.uk

ب. الرابطة الدولية للجامعات

تأسست الرابطة الدولية للجامعات (IAU) عام 1950، وهي جمعية عالمية لمؤسسات التعليم العالي ومقرها اليونسكو. وتجمع 609 أعضـاء (أغسـطس/آب 2008) من المؤسـسـات والمنظمات من حوالي 150 دولة للتفكير والعمل بشـأن القضـايا المشـتركة وتتعاون مع مختلف الهيئات الدولية والإقليمية والوطنية النشـطة في مجال التعليم العالي. خدماتها متاحة على أسـاس الأولوية ليس فقط للأعضـاء ولكن أيضـاً للمنظمات والمؤسـسـات والهيئات المعنية بالتعليم العالي، وكذلك للسـياسـات الفردية وصنّاع القرار والمتخصصين والإداريين والمعلمين والباحثين والطلاب. تهدف الجمعية إلى التعبير عن التزام الجامعات ومؤسـسـات التعليم العالي الأخرى كمؤسـسـات اجتماعية بتعزيز مبادئ الحرية والعدالة والكرامة الإنسـانية والتضـامن من خلال التدريس والبحث والخدمات، وتسـاهم، من خلال التعاون الدولي، في تطوير المسـاعدة المادية والمعنوية لتعزيز التعليم العالي بشـكل عام.

أعضاء المؤسسات هم الجامعات أو مؤسسات التعليم العالي التي تمنح درجات علمية والتي يتمثل هدفها الرئيسي في التدريس والبحث، بغض النظر عما إذا كانت تحمل اسم الجامعة أم لا. يستفيد الأعضاء من مجموعة خدمات الرابطة الكاملة وهم قادرون على المشاركة النشطة في جميع مجموعات عمل الرابطة وأنشطتها، كما يحضرون المؤتمر العام ويشاركون في انتخاب الرئيس والمجلس الإداري.

فيما يلي تفصيل القارات التي تشغل أعلى نسب من العضوية:
أفريقيا: 10%.
آسيا والمحيط الهادئ: 23%.
أوروبا: 41%.
أمريكا اللاتينية والبحر الكاريبي: 8%.
الشرق الأوسط: 12%.
أمريكا الشمالية: 6%.

يمكن الحصول على المزيد من المعلومات على الرابط التالي:

http://www.unesco.org/iau/

ج. شبكة جامعات الأبحاث الدولية:

شبكة جامعات الأبحاث الدولية (IRUN) هي شبكة دولية من جامعات الأبحاث واسعة النطاق التي أنشأتها جامعة رادبود في نيميغان. تهدف الشبكة إلى زيادة تحسين جودة البحث والتدريس في الجامعات المشاركة، بالإضافة إلى تبادل الطلاب/ الباحثين، والمؤتمرات والندوات المشتركة. تتضمن الخطط المستقبلية برامج الدرجة المشتركة. لمزيد من التفاصيل، يمكن الحصول على المزيد من المعلومات على الرابط التالي:

www.unesco.org/iau

<u>الشبكة المواضيعية:</u>

أ. رابطة IDEA

تأسست رابطة أيديا IDEA League [137]في 1999، وهي تحالف استراتيجي لخمس من جامعات التكنولوجيا الرائدة في أوروبا. في عام 1999، تم تشكيل رابطة IDEA من خلال توقيع مذكرة تفاهم بين أربع جامعات أوروبية وهي: الكلية الملكية في لندن، وجامعة ديلفت للتكنولوجيا، و زث زيورخ، و جامعة روث آخين. كان لكل منها ملف شخصي موجه نحو البحث وكان كل منهما أكبر منتج لخريجي الهندسة والعلوم في بلدانهم. في عام 2006، انضمت شركة باريس تك إلى هذا

[137] في 6 أكتوبر/تشرين الأول 1999، تم تشكيل رابطة IDEA من خلال توقيع مذكرة تفاهم بين أربع جامعات أوروبية رائدة في مجال التكنولوجيا: إمبريال كوليدج لندن، وجامعة دلفت للتكنولوجيا، و ETH Zürich، وجامعة RWTH Aachen.

التعاون. يأتي مصطلح IDEA من الحرف الأول لكل من المؤسسات التي ساهمت في تأسيس الرابطة، ويتمثل أحد الطموحات الرئيسية للرابطة في إعادة تأسيس أوروبا كقائد تقني وعلمي من خلال تجميع الموارد الأكاديمية والمعرفة. حالياً، تقدم ثلاث مدارس تابعة لأعضاء التحالف درجة الماجستير المشتركة في الجيوفيزياء التطبيقية حيث يقضي الطلاب فصلاً دراسياً واحداً في كل جامعة (Delft University of Technology و ETH Zurich و RWTH Aachen University)، ثم يقضون الفصل الدراسي الرابع في كتابة أطروحة في واحدة من المدارس أو في صناعة ما. يعتمد البرنامج على نقاط القوة والخبرة التكميلية في علوم الأرض في الجامعات الثلاث، كما أنه يقدم مزيجاً من الدراسة والبحث. خلال البرنامج، يمكن للطلاب التخصص في استكشاف وإدارة الهيدروكربونات أو التحقيقات البيئية والهندسية، بما في ذلك استكشاف وإدارة الطاقة الحرارية الجوفية، وسيحصلون أيضاً على خلفية صلبة في التخصص الآخر. يمكن الحصول على المزيد من المعلومات على الرابط التالي:

www.idealeague.org

ب. الرابطة الدولية لرؤساء الجامعات:

تأسست الرابطة الدولية لرؤساء الجامعات (IAUP) في عام 1964 في أكسفورد بإنجلترا، وهي عبارة عن اتحاد للرؤساء التنفيذيين للجامعات من مؤسسات التعليم العالي حول العالم. تهدف الرابطة بشكل أساسي إلى تعزيز المهمة الدولية ونوعية التعليم لهذه المؤسسات في عالم متزايد الترابط، وتعزيز الوعي العالمي والكفاءة وكذلك السلام والتفاهم الدولي من خلال التعليم. تضم الرابطة بشكلها المباشر حوالي 600 عضو كانوا قادة في مؤسسات التعليم العالي، أي العمداء والرؤساء والمستشارون ونواب المستشارين. يتم دعم جهود الرابطة من خلال التعاون مع المنظمات الدولية، مثل الأمم المتحدة واليونسكو والبنك الدولي والمنظمات الدولية الأخرى مثل المفوضية الأوروبية والاتحاد الدولي للجامعات (IAU). على المستويات الإقليمية، تتعاون الرابطة مع المنظمات غير الحكومية في إفريقيا وأوروبا وأمريكا اللاتينية وأمريكا الشمالية والدول العربية وآسيا والمحيط الهادئ. يمكن الحصول على المزيد من المعلومات على الرابط التالي:

http://www.iaups.org

ج. رابطة جامعات الأبحاث الأوروبية (LERU):

تأسست في عام 2002، كشراكة بين اثنتي عشرة جامعة من أفضل الجامعات البحثية في أوروبا، وقد وسعت الرابطة عضويتها في عام 2006 لتشمل ثماني جامعات جديدة. يقع مقرها الرئيسي في لوفين، بلجيكا. وفقاً لبيان مهمتها، فإن رابطة جامعات الأبحاث الأوروبية (LERU) هي "مجموعة من الجامعات الأوروبية التي تعتمد على الأبحاث المكثفة وتلتزم بقيم التدريس عالي الجودة في بيئة بحثية تنافسية دولياً". ثمانية من الجامعات الأعضاء في ليرو مسؤولة بشكل تعاوني عن "الحرم الجامعي الافتراضي e-LERU"، الذي تم تمويله من قبل المفوضية الأوروبية كجزء من "برنامج التعليم الإلكتروني". يتيح هذا الحرم الافتراضي للطلاب الدراسة والحصول على رصيد للحصول على البرامج التعليمية عبر الإنترنت تسمى "الوحدات الإلكترونية". يستضيف موقع e-LERU أيضاً

محاضرات بالفيديو يلقيها العلماء فيما يُعرف ببرنامج "Top Science" الخاص به. قد ينتمي بعض الأعضاء أيضاً إلى شبكة أخرى من مؤسسات التعليم العالي مثل مجموعة كومبريا Coimbra Group ومجموعة يوروبيما[138] Europaeum وشبكة أوتريش[139] Utrecht Network . يمكن الحصول على المزيد من المعلومات على الرابط التالي :

www.leru.org

د. شبكة الفضاء:

تأسست شبكة الفضاء في مدينة ليل في فرنسا، في العام 1989. وهي جمعية دولية غير ربحية وفقاً للقانون البلجيكي. يقع مقرها الرئيسي في هوغسكول غينت (جامعة كلية غينت) في مدينة غينت البلجيكية، وتم تحديد أهدافها في دستورها. نمت الشبكة لتصل إلى عضوية أكثر من 80 مؤسسة تعليم عالي في 30 دولة من كل من أوروبا "القديمة" و"الجديدة"، مما أدى إلى ملف تعريف معدل للشبكة وبيان قوي لمهمتها. تلتزم الشبكة أيضاً ببناء الجسور مع مجتمع الأعمال من أجل تمكين أعضاء الشبكة من توفير تعليم فعال وملائم للصناعة لطلابهم، كما تساهم العديد من مبادرات التعاون في سد الفجوة الموجودة حالياً بين المدارس والمؤسسات. يمكن الحصول على المزيد من المعلومات على الرابط التالي:

http://www.space-eu.info/

ه. أكاديمية التعليم العالي:

تأسست أكاديمية التعليم العالي برؤية تهدف إلى تزويد طلاب المملكة المتحدة بأفضل تجربة تعليمية عالية الجودة. تتمثل مهمتها في دعم قطاع التعليم العالي في توفير أفضل تجربة تعليمية ممكنة لجميع الطلاب. تتمثل الأهداف الإستراتيجية للمنظمة في تحديد وتطوير ونشر المناهج المستنيرة بالأدلة، والتوسط وتشجيع تبادل الممارسات الفعالة، ودعم الجامعات والكليات في إحداث تغيير استراتيجي، والإعلام، والتأثير، وتفسير السياسات ورفع مكانة التدريس. يمكن الحصول على المزيد من المعلومات على الرابط التالي:

http://www.heacademy.ac

و. كبار المديرين الصناعيين لأوروبا:

كبار المديرين الصناعيين لأوروبا (TIME - Technologies d'Ingénieurs et Mobilité Etudiante) عبارة عن شبكة تضم أكثر من خمسين كلية وكلية هندسية وتقنية. يشجع الاتحاد على تبادل طلاب الدراسات العليا والدرجات المزدوجة في جميع أنحاء أوروبا، ويحقق الطلاب تعليماً هندسياً علمياً عالي المستوى على نحوٍ أوسع مع خبرة بين الثقافات من خلال حضور المناهج الدراسية في اثنين أو أكثر من المعاهد الهندسية الرائدة. يشارك عدة مئات من الطلاب الأوروبيين في أنشطة الاتحاد للتنقل ويحصلون على شهادات مزدوجة كل عام. تتطلب الدرجات المزدوجة أن

[138] شبكة من ثماني عشرة جامعة في أوروبا. تم تصميمه في 1990-1991 من قبل اللورد ويدنفيلد والسير روني غريرسون وأقنعوا روي جينكينز، الذي أصبح للتو مستشاراً لجامعة أكسفورد، لدفع هذه المبادرة بالتعاون مع جامعتي ليدن وبولونيا.

[139] شبكة Utrecht هي شبكة من الجامعات الأوروبية. تأسست في عام 1987، وتروج الشبكة لتدويل التعليم العالي من خلال المدارس الصيفية وتبادل الطلاب والموظفين والدرجات المشتركة.

يقضي طالب الدراسات العليا المشارك عامين في جامعة شريكة وسنتين في جامعته الأم (أو ترتيب عكسي) حتى يتم منحه كلا الدرجتين. يُفترض أن تكون الدرجات المزدوجة الممنوحة هي درجات الماجستير. تتضمن الشبكة بشكل أساسي كليات الهندسة العليا والجامعات التقنية في جميع أنحاء أوروبا ولكن لديها بعض الامتدادات الخارجية. ارتبط أعضاء الرابطة في أوروبا بالشركاء الخارجيين من خلال تنقل الطلاب والتعاون الأكاديمي والبحثي. يمكن الحصول على المزيد من المعلومات على الرابط التالي:

https://www.time-association.org

ز. مجموعة 21

هي شبكة دولية تضم 21 جامعة بحثية مكثفة في ثلاث عشرة دولة. بشكل جماعي، يسجل أعضاؤها أكثر من 650000 طالب، ويعمل فيها أكثر من 130000 موظف وتخرج من جامعاتها الأعضاء أكثر من 2 مليون خريج. تهدف الشبكة إلى تسهيل التعاون بين الجامعات الأعضاء وخلق فرص على نطاق لن يتمكن أي منهم من تحقيقه بشكل مستقل أو من خلال التحالفات الثنائية التقليدية. يمكن الحصول على المزيد من المعلومات على الرابط التالي:

www.universitas21.com

التمرين 18:

المواد 1 و 2 و 6 و 7 من شبكة جامعات آسيان مستنسخة أدناه للرجوع إليها. اقرأ هذه المقالات وعلق عليها مع التركيز بشكل خاص على كيفية التأكيد على القضايا المتعلقة بالجودة وتنقل الخريجين.

المادة 1: تنظيم شبكة جامعة الآسيان

يجب أن يتم إنشاء شبكة جامعة الآسيان (AUN) لتتألف من الجامعات والكليات الرائدة في الدول الأعضاء في رابطة أمم جنوب شرق آسيا، والتي ستعرف باسم الجامعات المشاركة.

المادة 2: الهدف

الهدف العام لشبكة جامعة الآسيان هو تعزيز شبكة التعاون الحالية بين الجامعات في منطقة الاسيان من خلال تعزيز الدراسة التعاونية وبرامج البحث في المجالات ذات الأولوية التي حددتها الشبكة؛ وتتمثل الأهداف المحددة في تعزيز التعاون والتضامن بين العلماء في الدول الأعضاء في رابطة أمم جنوب شرق آسيا؛ لتطوير الموارد البشرية الأكاديمية والمهنية في المنطقة؛ وإنتاج ونقل المعرفة والمعلومات العلمية لتحقيق أهداف الآسيان.

المادة 6: دور الجامعات المشاركة

تنفذ الجامعات المشاركة برامج وأنشطة شبكة جامعة الآسيان.

المادة 7: مهام الأمانة

تتولى الأمانة المهام التالية:
(1) تخطيط وتنظيم برامج ومشاريع وأنشطة شبكة جامعة الآسيان.
(2) تنسيق ومراقبة وتقييم برامج ومشاريع وأنشطة مفوضية الاتحاد الأفريقي.
(3) اقتراح وتطوير أفكار أو ابتكارات أو آليات للحصول على مصادر الأموال وتوليدها لتفعيل شبكة جامعة الآسيان التي تعتمد على الذات والاكتفاء الذاتي.
(4) تقييم ومراجعة إنجازات شبكة جامعة الآسيان بشكل دوري.

المصدر:

- http://www.aun-sec.org

الجزء الثامن: العقبات التي تواجه الجامعات في بيئة متغيرة

في تلبية الاحتياجات المتغيرة للمجتمعات متعددة الأعراق والثقافات، تنوعت المؤسسات التي تقدم التعليم العالي بشكل كبير في رؤاها ومهامها، وحوكمتها، ومناهجها الدراسية، ونهج التدريس والتوجه البحثي، وقد أدى هذا التنويع إلى زيادة الضغوط على الموارد البشرية والمالية الشحيحة في إدارة الكليات والجامعات. كل ما تبقى علينا توضيحه في هذا القسم هو تسليط الضوء على بعض المشكلات التي تواجه الكليات والجامعات في عملية التنويع لتلبية توقعات عملائها ونحن نمضي خلال العقد الأول من القرن الحادي والعشرين.
فيما يلي قائمة بهذه الاتجاهات التي من المتوقع أن تتكثف في السنوات القادمة.

(أ) ستواصل زيادة الطلب على التعليم العالي وإمكانية الوصول إليه تكثيف الضغط على الحكومات لتخصيص مواردها لتوفير أماكن لجميع شرائح السكان.

(ب) سيتم استبدال البيروقراطية في مؤسسات التعليم العالي بدرجة عالية من الإدارة المهنية التي تعكس الرغبة في المساءلة والحوكمة الرشيدة. ستكون هناك حاجة إلى موظفين مدربين على مستوى أعلى لضمان تلبية الأهداف المؤسسية.

(ج) ستظل الملكية الفكرية قضية تتعلق بالبحوث، الخالصة منها والتطبيقية، ونشر المعرفة من خلال الوسائط الإلكترونية وغير الإلكترونية.

(د) سيستمر الطاقم الأكاديمي في مواجهة التحدي المتعلق بالحاجة إلى مواكبة مجالات تخصصهم، والتوافق مع طرق التسليم المختلفة نتيجة لتكنولوجيا المعلومات، والتعامل مع الطلاب من مختلف القدرات والخلفيات - كل ذلك في بيئة تعاني من قيود مالية.

(هـ) مع توسع التعليم في القطاع الخاص لاستكمال جهود الحكومة، يجب موازنة الحاجة إلى تحقيق فوائض مع التوقعات العادية لما يمكن للكليات والجامعات القيام به بفعالية وكفاءة فيما يتعلق برؤيتها وبيانات رسالتها .

ازدادت هذه التحديات تعقيداً في أعقاب الأزمة المالية لعام 2008 وتأثيرها في كل من الغرب والشرق ولكن مع ذلك يمكننا أن نتوقع أن نرى الانتقال من نماذج الجامعات التقليدية إلى المزيد من مؤسسات التعليم العالي حيث يستجيب التعليم بشكل كبير للمواطنين، ولاحتياجات ومتطلبات السوق.

المراجع:

هذه المراجع لقوائم القراءات الواردة في مربع في بداية كل قسم. مزيد من القراءة والمراجع ترد في قائمة لاحقة.

- باستيدو، مايكل ن. 2009 (تحت الطبع). الصراعات والالتزامات والتكتلات في حوكمة الجامعات: الإغراء الأخلاقي كتهديد لاستقلال الوصي. مجلة البحوث التربوية الأمريكية.
- بيشر، ت. وتروولر، ب. (2001). القبائل والأقاليم الأكاديمية: البحث الفكري وثقافات الانضباط. الطبعة الثانية. باكنغهام :ومطبعة الجامعة المفتوحة.
- بوك، د. (2003). الجامعات في السوق: تسويق التعليم العالي. برينستون نيوجيرسي: مطبعة جامعة برينستون.
- بولدن، ر.، بيتروف، ج. وجوسلينج، ج. (2008). التوترات في قيادة التعليم العالي: نحو نموذج متعدد المستويات لممارسة القيادة. التعليم العالي الفصلية، 62، 4 ص 358-376.
- كليج، س. وماكولي، ج. (2005). تصور الإدارة الوسطى في التعليم العالي: خطاب متعدد الأوجه. مجلة سياسة وإدارة التعليم العالي، 27، 1، 19-34.
- كورنفورث، سي. (2005). حوكمة المنظمات العامة وغير الهادفة للربح. ماذا تفعل المجالس؟ سلسلة روتليدج في إدارة المنظمات التطوعية وغير الهادفة للربح. لندن: روتليدج.
- كامينغز، آر، فيليبس، آر، تيلبروك، آر ولوي، ك. (2005). مناهج متوسّطة لإصلاح التعليم الجامعي والتعلم: الأبطال يتنقلون بين نهج "من أعلى إلى أسفل" ومنهج "من أسفل إلى أعلى". المجلة الدولية للبحوث في التعلم المفتوح والتعليم عن بعد، 6، 1. يمكن الحصول على المزيد من المعلومات على الرابط التالي:
  - http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/viewArticle/224/307
- كيمز (2004). تقرير نهائي إلى CUC حول الممارسات الحميدة في ستة مجالات لحوكمة مؤسسات التعليم العالي، 1 أكتوبر/تشرين الأول 2004. تم الوصول إلى الرابط بتاريخ 27 يوليو/أيار 2006.
  - http://www.shef.ac.uk/cuc/pubs.html
- ديل، د. (1982). إدارة الثقافة الأكاديمية: ملاحظات حول إدارة المعنى والاندماج الاجتماعي. التعليم العالي، 3، ص 303 -20.
- ديل، د. (2002). منظور مؤسسي حول سياسة التعليم العالي: حالة ضمان الجودة الأكاديمية. في التعليم العالي: دليل النظرية والبحث. دوردريخت: سبرينغر.
- دوبسون ومنس، 1996، الثقافة التنظيمية. في كتابات وارنر وبالفريمان، إدارة التعليم العالي. باكنغهام.

- دودرشـــتات، ج. (2004). حكم جامعة القرن الحادي والعشـــرين: المنظر من الأعلى، المفاهيم المتنافســـة للحكم الأكاديمي: التفاوض على العاصـــفة الكاملة (ص 137 -157). بالتيمور، دكتوراه في الطب: مطبعة جامعة جونز هوبكنز.
- فيلدن، ج. (2008). الاتجاهات العالمية في حوكمة الجامعات. سـلسـلة أوراق عمل التعليم الخاصة بالبنك الدولي رقم 9. تم الوصول عبر الرابط التالي:
- http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200109907987726 9/547664-1099079956815 /Global_Trends_University_Governance_webversion.pdf
- جراهام، ج. (2005). مؤسسة القيم الفكرية. دراسات سانت أندروز في الفلسفة والشؤون العامة. إكستر: بصمة الأكاديمية.
- هازلكورن، إي (2008). تحفيز الأفراد: تنمية البحوث من "قاعدة هشـــة". التعليم العالي والإدارة، 14، 2، ص 151 - 171.
- مجلس تمويل التعليم العالي في إنجلترا، 2000، التخطيط الاســـتراتيجي في التعليم العالي: دليل لرؤســاء المؤســسـات وكبار المديرين وأعضــاء الهيئات الإدارية. تقرير مجلس تمويل التعليم العالي في إنجلترا. متاح عبر الرابط التالي:
- http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2000/00_24.htm
- كيلر، ج. (2004). غرابة متزايدة: الحوكمة التقليدية في عالم جديد ملحوظ من التعليم العالي في الولايات المتحدة. في دبليو جي تيرني، المفاهيم المتنافســـة للحكم الأكاديمي: التفاوض على العاصـــفة الكاملة (ص 158 -176). بالتيمور دكتوراه في الطب: مطبعة جامعة جونز هوبكنز.
- كيرب، د. (2003). شكسبير وأينشتاين والخط السفلي. كامبريدج ماجستير: مطبعة جامعة هارفارد.
- ليرنر، أ. (1999). كتاب تمهيدي للتخطيط الاســتراتيجي للتعليم العالي، متوفر عبر الرابط التالي:
- http://www.sonoma.edu/aa/planning/Strategic_Planning_Primer.pdf
- مارجينســـون، (2006). ديناميات المنافســـة الوطنية والعالمية في التعليم العالي، التعليم العالي، 52، ص 1-39. متوفر عبر الرابط التالي:
- http://www.cshe.unimelb.edu.au/people/staff_pages/Marginson/HEd_2006_national_and_glo bal_competition.pdf
- مارجينســـون (2008) عالمية ومتعددة ومتفاعلة: هل تغيرت "فكرة جامعة" في عصـــر اقتصـــاد المعرفة العالمي؟ ورشـــة العمل الدولية الخامســـة حول إصـــلاحات التعليم العالي، تدويل التعليم العالي وإصـــلاحات التعليم العالي، معهد التعليم العالي، كلية علوم التربية، جامعة شرق الصين العادية(ECNU) ، شنغهاي، الصين، 4-6 نوفمبر/تشرين الثاني 2008. متوفر عبر الرابط التالي:

- http://www.cshe.unimelb.edu.au/people/staff_pages/Marginson/ECNU%20Workshop%204-6%20November%202008%20Marginson.pdf
- مينتزبرج، (1979). هيكلة المنظمات. الطبعة الدولية. إنجليوود كليفس، نيوجيرسي: برنتيس هول إنك.
- مينتزبرج، (1994). سقوط وصعود التخطيط الاستراتيجي، هارفارد بيزنس ريفيو. كانون الثاني (يناير) -شباط (فبراير) 1994. متوفر عبر الرابط التالي:
- http://tamarackcommunity.ca/downloads/CCI_downloads/fall_rise_Strat_plan.pdf
- مورغان، ج. (2006). صور المنظمة (طبعة منقحة). لندن: سيج.
- كوين، آر إي، ديجراف، جيه، ثاكور، إيه في، وكاميرون، ك.س (2006). قيادة القيم التنافسية: خلق القيمة في المنظمات. (آفاق جديدة في سلسلة الإدارة). شلتنهام المملكة المتحدة.
- رامالي، ج.أ. (2005). مشاركة وتكامل البحث والتعليم: معنى جديد للجودة. وقائع منتدى جودة الجامعات الأسترالية: إشراك المجتمعات، سيدني، 2005، متوفر عبر الرابط التالي:
- http://www.auqa.edu.au/files/publications/full_proceedings.pdf
- فيفر وسالانك، (1974) أسس القوة واستخدامها في صنع القرار التنظيمي: حالة الجامعة. العلوم الإدارية الفصلية، 19، 4، 453-473.
- شاه، س. (2006). القيادة التربوية: منظور إسلامي. مجلة البحوث التربوية البريطانية، 32، 3، ص 363-385
- سلوتر، س. وليزلي، إل إل (1997). الرأسمالية الأكاديمية: السياسة والسياسات وجامعة ريادة الأعمال. بالتيمور: مطبعة جامعة جونز هوبكنز.
- ستينساكر، ب و د أندريا، ف. . (2007). العلامة التجارية في التعليم العالي: استكشاف ظاهرة ناشئة. متوفر عبر الرابط التالي:
- http://www.eair.nl/NewHome/template/publications/monographs.asp
- جامعة سيدني (2009). دليل المديرين. متوفر عبر الرابط التالي :
- www.usyd.edu.au/hr/managershandbook/chp9/welcome.shtml
- واتسون، السير د. (2008). من يملك الجامعة؟ ورقة إحاطة وكالة ضمان الجودة، نوفمبر/تشرين الثاني 2008. متوفر عبر الرابط التالي:
- www.qaa.ac.uk/enhancement/qualityMatters/QMNovember08.asp
- ولفرتون، إم، أكرمان، آر، وهولت، س. (2005). التحضير للقيادة: ما يحتاج رؤساء الأقسام الأكاديمية معرفته. مجلة سياسة وإدارة التعليم العالي، 27، 2، ص 227 - 238. متوفر عبر الرابط التالي:
- http://www.nerche.org/Wolverton Prepare_for_Leadershp.pdf

- وودفيلد، س. وكيني، ت. (2007). أفضل هياكل الفريق في مؤسسات التعليم العالي في المملكة المتحدة: التكوين والتحديات والتغييرات. التعليم العالي والإدارة، 13، 4، ص 331-348.
- زامسكي، وينغر وماسي (2006). إعادة تشكيل الجامعة الأمريكية: سوق ذكي ومتمحور حول المهمة. نيو برونزويك: مطبعة جامعة روتجرز.

المراجع والقراءات إضافية

هذه القائمة مرجعية ومتابعة للمواد المعروضة في الأقسام المختلفة من هذه الملاحظات.

- اتحاد مجالس إدارة الجامعات والكليات. متوفر عبر الرابط التالي:
- http://www.agb.org/
- ألتباش، بيردال، وغومبورت،2005، التعليم العالي الأمريكي في القرن الحادي والعشرين: التحديات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية. الطبعة الثانية. بالتيمور: مطبعة جامعة جونز هوبكنز.
- بانتا، تي دبليو (2008). "التقييم من أجل التحسين مقابل التقييم من أجل المساءلة"، الجودة والمعايير في التعليم العالي: إحداث فرق. 9-11 يوليو 2008، كانبرا، أستراليا.
- بيلبين، م. (2008). صفحة نظرية دور الفريق (تتضمن تنزيلاً لوصف دور الفريق). متاح عبر الرابط التالي:
- http://www.belbin.com/rte.aspid=8
- بينيس، (1989). في أن تصبح قائدا. نيويورك: أديسون ويسلي.
- بيجز، (1999): التدريس من أجل التعلم الجيد في الجامعة، باكنغهام.
- بيرنبوم، (1988). كيف تعمل الكليات: علم التحكم الآلي في التنظيم الأكاديمي والقيادة. المركز الوطني للحوكمة والتمويل بعد المرحلة الثانوية. سان فرانسيسكو: جوسي باس.
- بلو، وسكوت، 1962، المنظمات الرسمية: نهج مقارن. سان فرانسيسكو: تشاندلر
- بولدن، ر.، بيتروف، ج. وجوسلينج. جي (2007). تنمية القيادة الجماعية في التعليم العالي: التقرير النهائي. مؤسسة القيادة للتعليم العالي. متاح عبر الرابط التالي:
- www.lfhe.ac.uk
- بولمان، إل جي أند ديل، تي إي (2003). إعادة صياغة المنظمات: الفن والاختيار والقيادة. سان فرانسيسكو: جوسي باس.
- بولتانسكي وثيفينوت، من التبرير: اقتصاديات العظمة، باريس :مطابع غلمارد.
- بوير، 1990، (1990، أعيد إصدار ها عام 1997). أعيد النظر في المنحة: أولويات الأستاذ. برينستون، نيوجيرسي: مؤسسة كارنيجي للنهوض بالتعليم.
- براون، (2000). التنظيم والحوكمة في التعليم العالي. الطبعة الخامسة. لندن: بيرسون.
- باكلاند، (2008). نماذج القطاع الخاص والعام للاستراتيجيات في الجامعات. المجلة البريطانية للإدارة. عرض مبكر على الإنترنت: أغسطس/آب 2008.

- بورشـــيل، جي. 1996، "الحكومة الليبرالية وتقنيات الذات"، في أوزبورن، بي تي وروز، إن.، فوكو والعقل الســياســـي: الليبرالية والليبرالية الجديدة وعقلانية الحكومة. لندن: مطبعة جامعة كوليدج لندن، ص 19 -36.
- كاوبورن، (2005). التخطيط الاستراتيجي في التعليم العالي: حقيقة أم خيال؟ وجهات نظر: السياسة والممارسة في التعليم العالي، 9، 4، ص 103-109.
- دافت، ر.ل (1992). نظرية المنظمة والتصميم. الطبعة الثالثة. سانت بول: شركة ويست للنشر.
- ديش وبارونيس،2008، الفصـل في شـكاوى الطلاب. الخطاب الرئيســي في المؤتمر "إنه أكاديمي: محقق شكاوى طلاب وطني للجامعات الأسترالية؟"، بايرون باي، أستراليا، 4-5 ديسمبر/كانون الأول 2008. متاح عبر الرابط التالي:
  - http://www.scu.edu.au/schools/law/index.php/dds/?dds_sort=type&cat_id=699
- المفوضـــية الأوروبية (2007). مدى وتأثير إصـــلاح حوكمة التعليم العالي في جميع أنحاء أوروبا: التقرير النهائي للمديرية العامة للتعليم والثقافة التابعة للمفوضـــية الأوروبية. متاح عبر الرابط التالي:
  - http://ec.europa.eu/education/pdf/doc238_en.pdf
- فريدلاند، ر. وألفورد، ر. (1991). إعادة المجتمع إلى: الرموز والممارسـات والتناقضـات المؤسسية. شيكاغو، إلينوي: مطبعة جامعة شيكاغو، 232-263.
- فوركو، أ. وهولندا، ب. (2005). إضـفاء الطابع المؤسـسـي على التعلم الخدمي في التعليم العالي: قضـايا واسـتراتيجيات لكبار المسـؤولين الأكاديميين. ندوة جامعة كاليفورنيا بيركلي حول المشـــاركة المدنية والأكاديمية في التعددية (ندوة: 10 يونيو/أيار 2005). متاح عبر الرابط التالي:
  - http://cshe.berkeley.edu/events/seru21symposium2005/background.htm
- جولد، إي (2003). الجامعة في ثقافة الشركة. نيو هافن: مطبعة جامعة ييل.
- جراهام، ج. (2005). مؤسـسـة القيم الفكرية: الواقعية والمثالية في التعليم العالي. دراسـات سانت أندروز في الفلسفة والشؤون العامة. إكستر: بصمة الأكاديمية.
- جومبورت، بي جيه وباســـتيدو، إم إن (2001). التقســـيم الطبقي الأكاديمي والصـــراع المستوطن: سياسة التعليم التعويضي في جامعة مدينة نيويورك. مراجعة التعليم العالي 24: 333-349.
- هازيلكورن، 2005، إدارة البحوث الجامعية: تطوير البحث في المؤسسـات الجديدة. منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية.
- هرسي، ب. وبلانشارد، (1977). إدارة السلوك التنظيمي.
- هرتسبرغ، ف.، ماوسنر، ب. وسنايدرمان، ب. (1993). الدافع للعمل.

- هوفستيد، (2001). عواقب الثقافة. الطبعة الثانية. سيج: ألف أوكس كاليفورنيا.
- هولند، (2005). المنح الدراسية والرسالة في جامعة القرن الحادي والعشرين: دور المشاركة. وقائع منتدى جودة الجامعات الأسترالية: إشراك المجتمعات، سيدني 2005، متاح عبر الرابط التالي:
- http://www.auqa.edu.au/files/publications/full_proceedings.pdf
- حوشين، و ويدمر، سي (2000). فن الوصاية: دليل أعضاء مجلس الإدارة غير الربحيين للحوكمة الفعالة. جوسي باس: سان فرانسيسكو.
- هاوس، هانغير، جافيدون، دورفمان، وجوبتا، ف. (2004). الثقافة والقيادة والمنظمات: دراسة لـ 62 جمعية.
- هيوستن، د.، روبرتسون، ت. وبريبل، ت. (2008). "استكشاف الجودة في قسم جامعي: وجهات نظر ومعاني. الجودة في التعليم العالي، 14، 3، ص 209-224.
- كوتلر، بي وكيلر، بي إل (2006). إدارة التسويق. الطبعة ال 13. برنتيس هول. كوتر، جي بي (1996). قيادة التغيير. بوسطن، ماساتشوستس: مطبعة كلية هارفارد للأعمال.
- مؤسسة القيادة (مؤسسة القيادة للتعليم العالي). (2009). الحوكمة والمراجع الأخرى. متاح عبر الرابط التالي:
- www.lfhe.ac.uk
- لوك، (2007). الهيئات الوسيطة في إدارة التعليم العالي في المملكة المتحدة، مع إشارة خاصة إلى جامعات المملكة المتحدة. في: دراسة مقارنة حول وظائف الجمعيات الجامعية والهيئات المهنية في إدارة التعليم العالي، 7 أغسطس/آب 2007، جامعة توهوكو، طوكيو، اليابان. متاح عبر الرابط التالي:
- http://oro.open.ac.uk/11795
- لوهمان، (2004) الطب الداروينى للجامعة. الأكاديميات الحاكمة: من المسؤول في الجامعة الحديثة؟ إيثاكا: مطبعة جامعة كورنيل.
- لورش، جيه دبليو، وماكيفر إي. (1989). بيادق أو حكام: واقع مجالس إدارة الشركات الأمريكية. بوسطن ماساتشوستس: مطبعة كلية هارفارد للأعمال.
- ماير، جيه دبليو وروان، ب. (1977). المنظمات المؤسسية: الهيكل الرسمي كخرافة واحتفال. المجلة الأمريكية لعلم الاجتماع، 83، 2.
- مينتزبرج، (1985). التنظيم كساحة سياسية. مجلة الدراسات الإدارية، 22، 2، 133-154.
- مورتيمر، ك.ب.ساثر سي أوب. (2007). فن وسياسة الحكم الأكاديمي: العلاقات بين المجالس والرؤساء وأعضاء هيئة التدريس. أبينجدون المملكة المتحدة: غرينوود.
- مايرز، آي بي ويذ مايرز، بي بي. (1980، 1995). اختلاف الهدايا: فهم نوع الشخصية. ماونتن فيو، كاليفورنيا.

- ذيل، إم ومورجان (2000). احتراف الجميع؟ دراســـة مقارنة لتطور المهن في المملكة المتحدة وألمانيا. مراجعة علم الاجتماع الأوروبي، 16، 1، ص 9 - 26.
- آي ســي إل وفوربس (2008). التعليم كخدمة: فهم تجربة الجامعة من خلال منطق الخدمة. قادم في مجلة تسويق التعليم العالي. متاح عبر الرابط التالي:
- http://eric.exeter.ac.uk/exeter/handle/10036/33054
- أوكونيل، (2004). إدارة البحوث الجامعية: مواجهة التحديات المؤســسـية. منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية.
- أوشـي، دبليو جي (1980). الأسـواق والعشـائر والبيروقراطيات. العلوم الإدارية الفصـلية، 25، 1، 129-141.
- باراســـورامان، زيثامل، وبيري، (1998) جودة الخدمة: مقياس متعدد العناصـــر لقياس تصورات المستهلك لجودة الخدمة. مجلة البيع بالتجزئة، 64، 1، 12-40.
- بيترسون، م و. (1980). تحليل المناهج البديلة للتخطيط.
- دبليو بيترسون وشركاه، تحسين الإدارة الأكاديمية: دليل التخطيط والبحث المؤسسي. سان فرانسيسكو: جوسي باس.
- بفيفر، ج. (1994). الإدارة بالســلطة: الســياســـة والتأثير في المنظمات (غلاف عادي). بوسطن ماساتشوستس: مطبعة كلية هارفارد للأعمال.
- فيفر وســـالنكيك، 2003، الرقابة الخارجية على المنظمات: منظور الاعتماد على الموارد. (كلاسيكيات الأعمال في ستانفورد). ستانفورد كاليفورنيا: مطبعة جامعة ستانفورد.
- كوين، آر إي، فارمان، إس آر، طومســـون، إم بي، ماكجراث، إم وســـانت كلير، إل إس (2006). أن تصبح مديراً رئيسياً: نهج القيم التنافسية، الإصدار الرابع. نيويورك: وايلي.
- رامسدن، ب. (1998). تعلم القيادة في التعليم العالي. لندن: روتليدج.
- رامسدين، بروسير، ترينغويل ومارتن، 2007، خبرات أساتذة الجامعة في القيادة الأكاديمية ومناهجهم في التدريس. التعلم والتعليم 17، 2، ص 140 - 155.
- شـاه، إم وسكاينز، آي (2008). التخطيط الاستراتيجي والمراجعات في الجامعة: أسطورة أم حقيقة؟ الجودة والمعايير في التعليم العالي: إحداث الفرق. متاح عبر الرابط التالي:
- http://www.auqa.edu.au/files/publications/auqf2008%20proceedings.pdf
- ســـكوت، ب. (2001). الجامعات كمنظمات وإدارتها. الحوكمة في التعليم العالي. لندن: إيكونوميكا.
- ســـميرشـــيك، إل ومورجان، ج. (1982). القيادة: إدارة المعنى. مجلة العلوم الســـلوكية التطبيقية، 18، 3، ص 257-273.
- تايلور، جي إس، أمارال، إيه ودي لورديس ماتشـادو، إم (2007). التخطيط الاسـتراتيجي في التعليم العالي بالولايات المتحدة: هل يمكن أن ينجح في أوروبا؟ التخطيط للتعليم العالي. 35، 2، ص.5-17. متاح عبر الرابط التالي:

- http://www1.scup.org/PHE/FMPro?-db=PubData.fp5&-lay=ART&-format=read_inner.htm&-error=error.htm&ID=PUB-WCdRCbikVX9W4Uz02J&-Find
- بين، ماريون، مكلفي،2007، نظرية القيادة المعقدة: القيادة المتغيرة. القيادة الفصـــلية، 18، 4، ص 298-318.
- سنج، ب. (1990). الانضباط الخامس: فن وممارسة منظمة التعلم. نيويورك: دوبليداي.
- تورنير، و هاســـلام، 2001، الهوية الاجتماعية والمنظمات والقيادة. في تيرنر، إم إي، المجموعات في العمل: النظرية والبحث (سلسلة البحوث التطبيقية).
- ويك، (1982). إدارة التغيير بين العناصر غير المتقاربة. جعل المنظمة منطقية. أكسفورد: دار نشر بلاكويل المحدودة.
- ويك، ك. (1995). صنع الحس في المنظمات. سلسلة أسس العلوم التنظيمية. ألف أوكس كاليفورنيا؛ حكيم.
- زالزنيك، أ. (1977). المدراء والقادة: هل هناك فرق؟ هارفارد بيزنس ريفيو.

المحور السادس: مراجع إضافية

المؤهلات المهنية في ضمان الجودة(QAP)

يمكن استخدام القائمة أدناه لتعزيز عملك في جميع وحدات التأهيل المهني في ضمان الجودة(QAP)

- أشـــوورث، أ ؛ هارفي، ر. (1994) "تقييم الجودة في التعليم الإضـــافي والتعليم العالي"، جيسيكا كينجسلي، 1994.
- بيل وأوروين، (1985) "اللياقة للغرض: مقالات في التعليم العالي"، جيلفورد.
- بيل، 1990، المزيد يعني مختلف: توسيع الوصول إلى التعليم العالي.
- بانتا،إحداث فرق: نتائج عقد من التقييم في التعليم العالي.
- بانتا، تي ؛تي؛ لوند 1996، التقييم عملياً: وضـــع المبادئ للعمل في الحرم الجامعي، ســان فرانسيسكو.
- بارنيت، (1992) "تحسين التعليم العالي: الرعاية ذات الجودة الشاملة" باكينجهام.
- بنسوند، لويد، سي (2001) "رؤى الجودة: كيف يحدد المقيمون جودة البرنامج ويفهمونها ويمثلونها".
- بوردن، مع أوينز، ج. (2001)، "قياس الجودة: الاختيار من بين الاسـتطلاعات والتقييمات الأخرى لجودة الكلية" واشنطن العاصمة :
- بوردن، بانتا، (1994)، "اسـتخدام مؤشـرات الأداء لتوجيه اتخاذ القرار الاسـتراتيجي"، سان فرانسيسكو.
- برينـان، دي فريس، ويليـامز آر (1997)، "المعـايير والجودة في التعليم العـالي" لنـدن: جيسيكا كينجسلي.
- برينان، فريدريكس، (1997)، "تحسين جودة التعليم: تأثير تقييم الجودة على المؤسسات ".
- برينـان، 2000، إدارة الجودة في التعليم العـالي: منظور دولي حول التقييم المؤســـســـي والتغيير.
- برينان جيه آند ويليامز ر. (2004) "الاعتماد والمســائل التنظيمية ذات الصــلة في المملكة المتحدة "في "الاعتماد والتقييم في منطقة التعليم العالي الأوروبية"، كلوير، دوردريخت.
- بيرك وآسوكس،(2005) "تحقيق المساءلة في التعليم العالي: الموازنة بين العام والأكاديمي ومتطلبات السوق" سان فرانسيسكو.
- هنكل، م ؛ كوغان، إم (1997)، "اسـتخدام مؤشـرات الأداء في التعليم العالي: تحدي حركة الجودة"، جيسيكا كينجسلي، لندن.
- سينترا، ج. (1993)، "تقييم انعكاس لأعضاء هيئة التدريس: تعزيز التدريس وتحديد فعالية أعضاء هيئة التدريس" سان فرانسيسكو، جوسي باس.

- تشـــيفيلر، ت. (2004) "الدور المتغير للدولة في التعليم العالي الفرنســـي: من التحكم في المناهج الدراســـية إلى اعتماد البرنامج" (في "الاعتماد والتقييم في منطقة التعليم العالي الأوروبية"، شوارتز؛ ويسترهيجدن .) كلوير، دوردريخت.
- شـــيملكـا، دابروســـكي، 2004، الاعتمـاد والتقييم في بولنـدا: المفـاهيم والتطورات والاتجاهات) "في "الاعتماد والتقييم في منطقة التعليم العالي الأوروبية".
- تشـيرشـمان، ؛ وودهاوس، (1999) "تأثير الهيئات المهنية والقانونية على المدارس المهنية داخل مؤسسات التعليم العالي في نيوزيلندا"، الجودة في التعليم العالي، 5، 3، 211-226.
- كونولي، إم، جونز، إن، وأوشـــي، ج. (2005). "ضـــمـان الجودة والتعليم الإلكتروني: انعكاسات من الخط الأمامي"، الجودة في التعليم العالي.
- كرافت، وودهاوس(1993) ، "الصـــادرات التعليمية: وجهة نظر المســتورد"، إدارة التعليم العالي، 5، 3، 333-337.
- دحلوف، يو. هاريس، جي ؛ شـــاتوك، م ؛ ســـتاروبولي، أبعاد التقييم في التعليم العالي"، جيسيكا كينجسلي، لندن.
- معهد التقييم الدنمـاركي (2003) "التقييم التربوي حول العـالم: مختـارات دوليـة 2003"، معهد التقييم الدنماركي، كوبنهاغن.
- معهد التقييم الدنماركي (2003) "إجراءات الجودة في التعليم العالي الأوروبي.
- ويت دي هو، 1995، "اسـتراتيجيات تدويل التعليم العالي: دراسـة مقارنة لأسـتراليا وكندا وأوروبا والولايات المتحدة الأمريكية" أمستردام: الرابطة الأوروبية للتعليم الدولي .
- ويت دي هو، 2002، تدويل التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا ؛ تحليل تاريخي ومقارن ومفاهيمي .
- إيغنس، (2003). "العولمـة والإصـــلاح في التعليم العـالي". ميـدينهيـد: مطبعـة الجـامعـة المفتوحة.
- إهرنبرغ، 2005، "الأوساط الأكاديمية الحاكمة: من المسؤول في الجامعة الحديثة؟" إيثاكا، نيويورك ولندن: جامعة كورنيل.
- ثقافة الجودة في الجامعات الأوروبية: نهج من القاعدة إلى القمة: تقرير عن الجولات الثلاث لمشروع ثقافة الجودة 2002-2006".
- إيفنس ونيشن، 2000، تغيير التدريس الجامعي". لندن: صفحة كوجان.
- إيويل، بي تي. (2008) "الولايات المتحدة الاعتماد ومستقبل ضمان الجودة: تقرير الذكرى السنوية العاشرة من مجلس اعتماد التعليم العالي، واشنطن العاصمة.
- فيلدن، ج. (2008). "الاتجاهات العالمية في حوكمة الجامعات". واشـنطن العاصـمة، البنك الدولي. (سلسلة أوراق عمل التعليم، رقم 9).
- جايل، دي جي، تيوار، بي آند وايت، كيو أ. الابن (2003). "الحوكمة في جامعة القرن الحادي والعشرين: مناهج القيادة الفعالة والإدارة الإستراتيجية". نيويورك: جون وايلي.

- غولدنغ وغريفينس، 2008، مراجعة طرق تقديم برامج التعليم العالي وتقييم تأثير ذلك على نتائج التعلم وتقدم الطلاب". مجلة التعليم الإضـافي والعالي. المجلد. 32، لا. 1، ص. 15 - 25.
- غرين، 1994، ما هي الجودة في التعليم العالي؟" باكينجهام، المملكة المتحدة وبريســتول، بنسلفانيا: مجتمع البحث في التعليم العالي والجامعة المفتوحة.
- بويسـون، 2007، "المدارس الفاسـدة والجامعات الفاسـدة: ما الذي يمكن عمله؟"، باريس، اليونسكو.
- دليل الجمعيات الدولية في التعليم العالي: دليل عملي لــ 100 شبكة أكاديمية في جميع أنحاء العالم (2009). جمعية التعاون الأكاديمي، بروكسل.
- (1996)، "مؤشرات جودة البرنامج" مجلس جودة التعليم العالي هولمز؛ براون، (2000)، "التدقيق الداخلي في التعليم العالي"، لندن، كوجان بيج.
- هاوس، إي (1993)، "التقييم المهني: الأثر الاجتماعي والعواقب الســياســية"، ســيج، نيوبورت.
- هوارد، شـينك، وديسـينزا، 2004، "التعلم عن بعد وفعالية الجامعة: تغيير النماذج التعليمية للتعلم عبر الإنترنت". هيرشي، بنسلفانيا: نشر علوم المعلومات.
- الرابطة الدولية للجامعات (2002). "العولمة والســوق في التعليم العالي: الجودة والاعتماد والمؤهلات". باريس.
- الأيزو، جميع المعايير والأدلة في هذا المجال ISO9000: 2000 - ، مفردات التدقيق، تقييم المخاطر.
- كونكـا وهيلير وجوغـداف، 2008، "هيكـل العوامـل لاحتيـاجـات تطوير التـدريس للتعلم الإلكتروني عن بعد"، المجلة الدولية للتطوير الأكاديمي، 12، ص. 129-139.
- كيم، ب (2005) "التدويل في التعليم العالي: الاســتجابات الأوروبية للمنظور العالمي" أمستردام: الرابطة الأوروبية للتعليم الدولي.
- كيلس، (1992)، "التنظيم الذاتي في التعليم العالي: منظور متعدد الجنســيات حول الأنظمة التعاونية لضمان الجودة والتحكم" جيسيكا كينجسلي، لندن.
- كينغ،" .(2004) الجامعة في العصـر العالمي"، نيويورك: ماكميلان كوغان، إم. (1993)، "تقييم التعليم العالي"، جيسيكا كينجسلي لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية.
- كوريتز، (2008)، "القياس: ما يخبرنا به الاختبار التعليمي حقاً" كامبريدج، ماساتشوستس ولندن: مطبعة جامعة هارفارد.
- كريسـتوفرسـن، وودهاوس، 2005، نظرة عامة على القضـايا العالمية في ضـمان الجودة"، منشورات وكالة جودة الجامعات الأسترالية، ملبورن.
- لندن، إتش ودريبر، إم (2008). "الثورة الصــامتة في التعليم العالي" أســئلة أكاديمية. الخامس 21، 2 ص 221 – 225.
- ماســن، ف. فان فوخت، ف (1996)، "داخل الأوســاط الأكاديمية: تحديات جديدة للمهنة الأكاديمية"، أوترخت، هولند.

- مـاســـي، دبليو (2003) "تكريم الثقـة: الجودة واحتواء التكلفـة في التعليم العـالي" أنكر، بوسطن.
- ماسي، دبليو ؛ جراهام، 2007، "جودة العمل الأكاديمي: دليل للتحسين"، بوسطن.
- ماكغي، 2003، "دليل الجودة الأكاديمية: تحســين التعليم العالي في الجامعات وكليات التعليم الإضافي"، لندن، صفحة كوجان.
- ميد ف ؛ وودهاوس، (2000) "تقييم فعالية وحدة التدقيق الأكاديمي النيوزيلندية"، الجودة في التعليم العالي، 6، 1، 19-29.
- ميدلهيرست، وودهاوس،" (1996) أنظمة متماسكة لضمان الجودة الخارجية"، الجودة في التعليم العالي: النظرية والتطبيق " ص 257-268.
- ســارجيت ك وروزما (2008) "الحوكمة والقيادة في التعليم العالي". بولاو بينانغ: جامعة بنيربيت تنذر ماليزيا.
- نورمان، ســي، ليتلجون، إيه وفالكونر، أنا (2008). "نموذج للتنفيذ الفعال لتســليم البرامج المرن". الابتكارات في التعليم والتدريس الدولي. ضد 45، لا. 1، ص. 25-36.
- نوشين،(2008) ، "تقييم نتائج التعلم في التعليم العالي: مراجعة مقارنة لممارسات مختارة".
- منظمة التعاون الاقتصـادي والتنمية (2004) "الجودة والاعتراف في التعليم العالي: التحدي العابر للحدود"، باريس.
- ســاندرز، ج. (1994)، "معايير تقييم البرنامج" الطبعة الثانية، ألف أوكس، كاليفورنيا: سيج.
- شـيل، ي. ماسـن، (1998)، "أن تستمر: متابعة ضـمان الجودة في التعليم العالي" ماسـن، هولند.
- شــيل، ك. ليمباخ، ر. دي بروين، ج. (2005)، "الاعتماد في المنظور الدولي"، أوترخت (بالهولندية). متاح عبر الرابط التالي:
  - http://www.onderwijsinspectie.nl/nl/home/naslag/Alle_publicaties/Accreditatie_internationaal
- شــيل، ك. ليمباخ، ر. دي ريجكي، ف. (2006)، "الاعتماد في المنظور الدولي"، طبعة منقحة، أوتريخت. متاح عبر الرابط التالي:
  - http://www.nvao-event.net/eca/doc/Accreditation-international_perspective.pdf
- وودهاوس وستيلا، 2006، "ترتيب مؤسسات التعليم العالي"، تطوير التعليم العالي وتقييمه، ووهان، الصين، (بالصينية).
- وودهاوس وستيلا، 2006، "تصنيف مراكز التعليم العالي"، المنشور المؤقت رقم 6، وكالة جودة الجامعات الأسترالية، ملبورن.
- وودهاوس وســتيلا، 2008، "التدويل: المخاطر والتأثير والاســتجابة"، في تدويل التعليم العالي الأوروبي.

- وودهاوس وستيلا، 2008، ، تعزيز ثقافة الجودة، الثقافة الجامعية الحديثة، تحت إشراف وزارة التربية والتعليم بالصين، تم تحريره بواسطة معهد جامعة زوغنان للتعليم العالي، ديسمبر (# 6)، الصفحات 49-54. متاح باللغة الصينية.
- تافيرناس، 2003، "نظام مرجعي للمؤشرات وإجراءات التقييم"، شبكة الجامعة الأوربية، بروكسل.
- واهلان (2004)، "من التدقيق إلى العمليات الشبيهة بالاعتماد: حالة السويد"،)في "الاعتماد والتقييم في منطقة التعليم العالي الأوروبية"، كلوير، دوردريخت.
- وانغ (2003)، "قياس الجودة في الجامعات" (الفصل 5 من التقدم في التعليم: المجلد 12. ناتا، آر)، نوفا ساينس.
- ويسترهيجدن، ستينساكر، روزا، (2007)، "ضمان الجودة في التعليم العالي: الاتجاهات في التنظيم والترجمة والتحول" سبرينغر، دوردريخت.
- وودهاوس، 1995، نظم جودة مجدية، التقويم والتقييم في التعليم العالي، 20، 1، 24-15.
- وودهاوس، د. (1996)، "ضمان الجودة: الاتجاهات الدولية، الانشغالات والميزات"، التقييم والتقويم في التعليم العالي، 21، 4، 347-356.
- وودهاوس، (1998)، "ضمان الجودة في التعليم العالي: السنوات الخمس والعشرون القادمة"، الجودة في التعليم العالي، 4، 3، 257-273.
- وودهاوس، 1999، الجودة وضمان الجودة، ويت ونايت، "الجودة والتدويل في التعليم العالي"، منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية .
- وودهاوس، 2000، التدقيق الأكاديمي في نيوزيلندا "، التقييم، 6 (1)، 87-95.
- وودهاوس، 2000، التدقيق الداخلي في نيوزيلندا، المراجعة الداخلية في التعليم العالي، صفحة كوجان، 131-142.
- وودهاوس، 2003، "تحسين الجودة من خلال تدقيق الجودة"، الجودة في التعليم العالي، 9، 2، 133-139.
- وودهاوس، 2004، "التطوير العالمي لضمان الجودة"، الجودة في التعليم، رقم 21، المجلس الأعلى للتعليم، سانتياغو، تشيلي (بالإسبانية).
- وودهاوس، 2004، "جودة وكالات ضمان الجودة"، الجودة في التعليم العالي، 10، 2، 77-87.
- وودهاوس، 2006، أطر الجودة للمؤسسات، "أطر الجودة: تأملات من الجامعات الأسترالية"، وكالة جودة الجامعات الأسترالية، ملبورن.
- وودهاوس، الجودة تعني المناسبة للغرض، عرض تقديمي في مؤتمر شبكة الجودة في آسيا والمحيط الهادئ (APQN)، شنغهاي، 2 مارس/ آذار 2006.
- وودهاوس، 2006، "جودة التعليم عبر الوطني: نظرة مقدم "، الجودة في التعليم العالي،12، 3، نوفمبر/ تشرين الثاني 2006، 277-281.

- يونغ، إم (2007)، "أطر المؤهلات: بعض القضـــايا المفاهيمية"، المجلة الأوروبية للتعليم، 42، 4، 445-457.

الفصل الثاني: ضمان الجودة الخارجية

المحور الأول: المقدمة

الجزء الأول: الترحيب

جدول المحتويات:

1. التعريف بالموضوع
2. نظرة عامة على الموضوع

1. التعريف بالموضوع

نرحب بكم في قسم ضمان الجودة الخارجي.

على مدى العقود الثلاثة الماضـــية، أدى الطلب على قدر أكبر من المســـاءلة العامة إلى زيادة عدد كيانات ضـــمان الجودة الخارجية (EQA) للتعليم العالي على المســـتوى الوطني أو الإقليمي أو على مسـتوى البرنامج نفسـه، وقد أنشـأتِ الحكومات الوطنية العديد من هذه الوكالات، كما وتأسـس بعضـــها على يد مجموعات من مؤســـســـات التعليم العالي، أو من قبل المنظمات المهنية. تم تلخيص منـاهج هـذه الوكـالات على أنهـا "تـدقيقٌ" و "تقييمٌ" و "اعتمـادٌ"، على الرغم من أن معنى هـذه المصطلحات يمكن أن يختلف عند تطبيقها في ظروف مختلفة.

2. نظرة عامة على الموضوع:

ضمان الجودة للتعليم العالي:

تسلط هذه الوحدة الضوء على مدى تعقيد مفهوم الجودة وأطر عمل وعمليات ضمان الجودة المختلفة المستخدمة لتحديد الجودة وقياسها وبشكل عام، ينصب التركيز على وكالات ضمان الجودة الخارجية (EQA)، أي الأنظمة الخارجية لمؤسـسـات التعليم العالي (HEIs) وأنظمة ضـمان الجودة الداخلية الخاصة بها.

ضمان الجودة الخارجي (EQA) – الأدوار والمسؤوليات:

تناقش هذه الوحدة الوظائف العامة لوكالات ضـمان الجودة الخارجي والمناهج المختلفة التي تتخذها وكالات الجودة لأداء أدوارها ومسـؤولياتها. تنطبق المفاهيم الأسـاسـية أيضـاً على مسـتوى ضـــمان الجودة على مســـتوى البرنامج في حين أن العديد من الأمثلة تتعلق بضـــمان الجودة على المستوى المؤسسي.

شبكات وكالات الجودة الخارجية:

تركز هذه الوحدة شرحها على الشبكات الواسعة لوكالات ضمان الجودة الخارجي والغرض منها، مع التركيز على الشـــبكات الدولية وبعض الاعتبارات للشـــبكات الوطنية لوكالات ضـــمان الجودة، كما أنها توفر معلومات مفصلة مستمدة من مواقع الويب لشبكات الجودة المختلفة.

المعايير المطبقة من قبل وكالات ضمان الجودة الخارجية (EQA):

هناك جدل مسـتمر بين الحكومة ووكالات ضـمان الجودة الخارجي ومؤسـسـات التعليم العالي بما يتعلق بمعايير التقييم والتفويض والاعتراف أو الاعتماد. تختلف المعايير من الوصـــفات الكمية، إلى المعايير القائمة على الأهداف والنتائج، وحتى مقاييس الرضا الأكثر ذاتية. ثمّة حالياً جدل واسعٌ حول اسـتخدام معايير "الكفاءة"، ولتوضـيح جميع التفاصـيل المتعلقة بالموضـوع، كما وتهدف هذه

الوحدة أيضاً إلى تزويد الطلاب بفهم النقاش المتعلقة بالمعايير والشعور بالمعايير التي قد تلائم موقفاً معيناً.

وكالات ضمان الجودة الخارجية -التحديات الناشئة:

واجه التعليم العالي العديد من التحديات خلال العقود الثلاثة الماضية وما يهمنا في هذه الصدد هو الطريقة التي تعاملت بها وكالات ضـــمان الجودة الخارجي مع تلك القضـــايا، بما في ذلك على سبيل المثال لا الحصر عولمة التعليم، والاتجاه نحو الخصخصة، والتقنيات الجديدة، والنمو المؤسف لما يسـمى بـــــ "الجامعات الوهمية" التي تبيع شـهادات وهمية أو مؤهلات دراسـية دون المسـتوى المقبول.

الفصل الثاني: ضمان الجودة الخارجية
المحور الأول: المقدمة
الجزء الثاني: المصطلحات

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. وصف الموضوع
3. الأهداف
4. تصميم الموضوع
5. موارد الموضوع

1. المقدمة

يحتوي هذا الجزء من المحور على منهج ضـــمان الجودة الخارجي، إلى جانب معلومات وصـــفية، ونتائج التعلم المقصودة، والموارد المفيدة. يمكن العودة إلى هذه المعلومات عند الحاجة.

2. وصف الموضوع

يحتوي هذا الجزء من المحور على منهج ضـــمان الجودة الخارجية، إلى جانب معلومات وصـــفية، ونتائج التعلم المقصـــودة، والموارد المفيدة. يمكن العودة إلى هذه المعلومات عند الحاجة إليها.

وصف الموضوع

يتناول هذا الموضـــوع المناهج المختلفة لضـــمان الجودة (QA). من خلال قراءاتك اللاحقة، سوف تلاحظ مدى تعقيد مفهوم الجودة والأطر التي تحاول تعريفها وقياسها. سيتم استخدام الرسوم التوضـــيحية لتحديد أدوار ومســـؤوليات مزودي ضـــمان الجودة الخارجية في بيئات وطنية مختلفة والطريقة التي يقتربون بها من أهداف ســياســتهم، كما ســتتعرف على مزيد من التفاصــيل المتعلقة بالأساس المنطقي الكامن وراء الاختيارات التي تقوم بها وكالات ضمان الجودة الخارجية.

بينما تختلف ممارســات ضــمان الجودة، هناك اتفاق على الأســاســيات اللازمة لإطار ضــمان الجودة الموثوق. تؤكد معظم مخططات ضـــمان الجودة على أهمية التقييم الذاتي بناءً على معايير محددة مسبقاً، والمراجعة الخارجية التي يجريها الخبراء.

يجب على الطلاب تدوين الطرق المختلفة التي يتم بها تطبيق هذه العناصر حيث تتسم المناهج التي تتخذها الوكالات تجاه "المعايير" وقياس الإنجاز بأهمية خاصة.

عند الاطلاع المتزايد على الموضـــوع، لا يمكن للمرء أن يفرط في التأكيد على الحاجة إلى أنظمة جودة داخلية قوية أو نظم جودة داخلية على المستوى المؤسسي. يوفر هذا الموضوع أساساً لأولئك الذين يختارون العمل في ضـــمان الجودة أو داخل الحكومة أو وكالات ضـــمان الجودة الخارجية أو الهيئات أو المؤسسات المهنية.

في السنوات الأخيرة، تأثرت سياسات ضمان الجودة والتعليم في مختلف الدول بالمشاريع التعليمية العابر للحدود. يستكشف هذا الموضوع ظاهرة التعليم العابر للحدود ومقدميه، والآثار المترتبة على التنظيم الوطني وسياسة ضمان الجودة. عند الحديث عن الصعوبات التي يواجهها قطاع ضمان الجودة، سنلاحظ أن هذه الصعوبات تتضمن على سبيل المثال لا الحصر مصانع الشهادات، ووكالات ضمان الجودة الوهمية، والحدود غير الواضحة بين المؤسسات العامة والخاصة، وتأثير تقنيات التعلم المفتوحة والمرنة.

كما أنَّ إحدى التطورات ذات الأهمية الكبيرة في ضمان الجودة الخارجي تكمن في ظهور شبكات من وكالات ومؤسسات ضمان الجودة الخارجية، وبعضها ذو امتداد عالمي. نتيجة لذلك، فقد برز قدر من التقارب في مفاهيم وممارسات ضمان الجودة، ومع ذلك، من المهم للطلاب التفكير في سبب حصول الأطر المتشابهة ظاهرياً على نتائج مختلفة من دولة إلى أخرى.

باختصار، سوف تتعرف على الأساليب المختلفة لوكالات ضمان الجودة الخارجية في سياقات سياسية شتى، وربما الأهم من ذلك، اتجاهها التطوري.

3. الأهداف:

الأهداف: ضمان الجودة الخارجية

من خلال دراسة هذا الموضوع، سوف تكون قادراً على القيام بما يلي:

- شرح المناهج المختلفة لآليات ضمان الجودة.
- شرح الأدوار والمسؤوليات المختلفة لوكالات ضمان الجودة الخارجية.
- وصف طرق تطوير المعايير والنقاط المرجعية لضمان الجودة.
- تحديد التحديات الناشئة أمام التعليم العالي وضمان الجودة، كالتعلم المرن، وعدم وضوح المجالين العام والخاص، وظهور الجامعات ووكالات الاعتماد الوهمية.
- استكشاف دور شبكات وكالات ومنظمات ضمان الجودة وتأثيرها على تقارب سياسة وممارسات ضمان الجودة.
- تحليل أهمية التعليم العابر للحدود لمؤسسات التعليم العالي والهيئات التنظيمية الحكومية ووكالات الجودة.
- تحليل العوامل السياقية التي تأخذ في الحسبان نهج ضمان الجودة الذي تستخدمه مختلف البلدان.
- تقييم مدى ملاءمة نموذج معين لضمان الجودة لسياق وطني محدد من خلال دراسات الحالة.
- تطبيق مبادئ عامة على موقف محدد لتحديد أي نظام أو تعديلات للأنظمة الحالية ستكون مجدية وفعالة، بالنظر إلى الأهداف المختارة.

4. تصميم الموضوع:

تم تقسيم هذا الموضوع إلى خمس وحدات، ولغرض توفير رؤية أوسع وتحفيز التفكير النقدي، يتم تضمين مقالات إضافية في المحتوى، أو قد يتم توفيرها بواسطة الميسر أو الموجه. بشكل عام، هدفنا هو مساعدتك على تطوير الفهم والمهارات التي يمكن تطبيقها في سياقك الوطني.

من المتوقع أن تتواصل مع زملائك الطلاب وأن تشارك في المناقشات باستخدام أدوات الاتصال المتوفرة. سيراقب منسق الموضوع مساهمات الطلاب في لوحة المناقشة، ويقدم التعليقات المتعلقة بتوضيح المفاهيم والمصطلحات المهمة وتعزيزها. تعتبر منشوراتك، على وجه الخصوص، وسيلة لإظهار المهارات التحليلية التي تعد من بين أهدافنا التعليمية.

فيما يلي بعض النصائح المفيدة لمساعدتك على التعاون مع الطلاب الآخرين. يعزز التفاعل بين أعضاء المجموعة تعلم وفهم المفاهيم والحالات المعروضة.

إرشادات للتفاعل عبر الإنترنت:

- يجب أن تكون المساهمات المكتوبة في "لوحة المناقشة" موضوعية ومقتضبة وتحليلية وتنصبّ في صلب الموضوع. من المهم تحديد قضية أو مشكلة، وتحليل كيفية وسبب وجود المشكلة، والتوصية بحل جزئي أو كامل.
- قم بالإشارة إلى أي رسالة أصلية ترد عليها.
- كن بنّاءً عند مناقشة أفكار الآخرين وتعليقاتهم.
- قم بنشر الردود في الوقت المناسب.
- يجب أن تقتصر التعليقات الخاصة على البريد الإلكتروني الشخصي.
- قم بانتقاء الكلمات بعناية وفكر مليّاً في كيفية تفسير القارئ لها. قد تكون "اللغة الإنجليزية البسيطة" أفضل من المصطلحات الفنية. تذكر أن النص المكتوب قد يبدو أحياناً أكثر قسوة أو انتقاداً من الكلمة المنطوقة.

التقييم:

سيتم إخطارك بنهج التقييم ومهام التقييم الخاصة بك في بداية الموضوع.

5. موارد الموضوع:

ستمنحك قوائم القراءة والنصوص الكاملة والمواقع الإلكترونية المفيدة المصادر التي تحتاج إلى الرجوع إليها كقراءة عامة أو دعم لأنشطة تعليمية ومهام تقييم محددة.

منظورنا في هذا الموضوع هو المنظور الدولي مع أمثلة مستمدة من مجموعة مختارة من وكالات ضمان الجودة الوطنية والإقليمية والبرامجية. تعكس اختياراتنا قيمة وكالات معينة لضمان الجودة الخارجية كنماذج لتطبيق مفاهيم ضمان الجودة الرئيسية. سيمنحك هذا الموضوع عرضاً واسعاً للممارسات العالمية وأفكار ممارسي ضمان الجودة الرائدين، إلا أنه وبكل تأكيد، سيكون هناك تباينٌ في الافتراضات الأساسية أو استخدام المصطلحات في أجزاء مختلفة من الموضوع، وقد تجد نفسك أكثر أو أقل راحة مع وجهات نظر وممارسات معينة اعتماداً على موقفك وسياقك. يعتبر هذا التوجه طبيعياً للغاية، ولن يؤدي إلا إلى تحسين جودة تجربة التعلم عندما تشارك وجهات نظرك وآراءك في منشورات لوحة المناقشة والندوات عبر الإنترنت.

لقد حاولنا توضيح معنى المصطلحات في السياق ذي الصلة؛ ومع ذلك، فقد تحتاج إلى التكيف مع الاختلافات أثناء العمل خلال الدورة التدريبية. أثناء قراءة المزيد من المعلومات، ستجد أن التكيف ضروري أيضاً عندما تتجاوز الحدود الوطنية والإقليمية إلى أدبيات ضمان الجودة للوكالات في أماكن أخرى.

الموضوع: ضمان الجودة الخارجية
المحور الثاني: ضمان الجودة الخارجي (EQA) - الأدوار والمسؤوليات
الموضوع: لمحة عامة

قائمة المحتويات:

1. المقدمة
2. نظرة عامة على الفصل
3. الأهداف
4. قراءات رافدة

1. المقدمة:

تناقش هذه الوحدة الوظائف العامة لضـــمان الجودة الخارجية (EQA) والمناهج المختلفة التي تتخذها الوكالات لأداء أدوارها ومسـؤولياتها. تتعلق العديد من الأمثلة المقدمة بضـمان الجودة على المسـتوى المؤسـسـي، إلا أنّها تحتوي على نقاط تنطبق أيضـاً على ضـمان الجودة على مسـتوى البرنامج.

2. نظرة عامة على الفصل:

ضمان الجودة الخارجية (EQA) – الأدوار والمسؤوليات – نظرة عامة

سنحدد في أطر المناهج الوطنية لضمان الجودة الأسبابَ الكامنة وراء الاستخدام غير المتسق لمصـطلحات ضـمان الجودة الخارجية والاختلافات في مناهج ضـمان الجودة. يتضـمن الموضـوع تعريفاً عاماً بضمان الجودة الخارجية ويصف ثلاثة مناهج أساسية هي: التدقيق والتقييم والاعتماد.

أخيراً، يسـتعرض الموضـوع أمثلة من إندونيسـيا والمملكة المتحدة والهند على مناهج ضـمان الجودة الخارجية.

يسلط موضـوع "الوظائف العامة لوكالات ضـمان الجودة الخارجي" الضـوء على الصـلة بين أغراض ضـمان الجودة الخارجي والوظائف العامة لهيئات ضـمان الجودة الخارجي. سـتتعلم أيضـاً كيفية تأثير السياقات الوطنية المتطورة على أغراض ضمان الجودة الخارجي. كما يتناول الموضوع أيضاً الوظائف الأساسية لوكالات ضمان الجودة الخارجي والمسؤوليات المرتبطة بها. أخيراً، هناك مقدمة مقتضبة تتحدث عن المراحل الثلاث لضمان الجودة الخارجية.

يُنظر عادةً إلى ضمان الجودة في التعليم العالي على أنها عملية تتألف من ثلاث مراحل. يحدد موضـــوع المراحل الرئيســية لضـــمان الجودة الخارجية تلك المراحل مثل التقييم الذاتي والمراجعة الخارجية ونتائج ضمان الجودة الخارجية.

سـيركز موضـوع السـياق التشـغيلي لوكالات ضـمان الجودة الخارجية EQA على عاملين رئيسيين اثنين: أوّلهما حجم النظام الذي سيتم تغطيته من قبل وكالة ضمان الجودة الخارجية وثانيهما الملكية والسـيطرة على الوكالة. سـننتقل بعد ذلك إلى الآثار المترتبة على هذه العوامل من خلال مناقشة النماذج الوطنية ذات الصلة.

يتناول موضوع "تنفيذ عملية ضمان الجودة الخارجية" الجوانب المختلفة لتنفيذ عملية ضمان الجودة للمؤسـسـات أو البرامج. كما أننا سـنقرأ أيضـاً عن المتغيرات التي تدخل في تحقيق أدوار ومسؤوليات ضمان الجودة الخارجي وتناقش مناهج تنفيذ ضمان الجودة الخارجي.

تعتبر وكالات ضـمان الجودة ملزمة بإثبات أن عمليات ضـمان الجودة الخارجي الخاصـة بها تحقق أهدافها المعلنة، كما أنَّها مسؤولة أمام العديد من أصحاب المصلحة الذين يتوقعون منها إظهار المصـداقية والموضـوعية. يغطي موضـوع قيد الدراسـة عدداً من النقاط منها، من يشـرف على الأوصياء؟ كما أنه يغطي تدابير المساءلة المتخذة لضمان أن وكالات ضمان الجودة الخارجي ترقى إلى تلك التوقعات.

3. الأهداف:

الأهداف: ضمان الجودة الخارجية (EQA) – الأدوار والمسؤوليات

عند الانتهاء من هذه الوحدة، يجب أن تكون قادراً على فهم كل مما يلي:

- تحديد الوظائف العامة لضمان الجودة الخارجية.
- وصف المناهج المختلفة لأداء تلك الوظائف.
- تحديد الاعتبارات والعوامل السياقية التي تشكل أدوار ومسؤوليات وكالات ضمان الجودة الخارجية.
- شـرح الاختلافات في الانتماء والحوكمة وتمويل وكالات ضـمان الجودة وتأثيرها على مناهج ضمان الجودة.
- تحليل الآثار المترتبة على الخيارات المختلفة لأدوار ضمان الجودة.
- تكون صـياغة نظام ضـمان الجودة الخارجية ذات فعالية كبيرة في سـياقك الوطني.
- تحليل إجراءات المسـاءلة المباشـرة وغير المباشـرة التي تعمل في ضـمان الجودة الخارجية.

4. القراءات الرافدة:

القراءة: القراءة والمراجع المقترحة

- بريـنان، جيه وشـــاه، ت. (2000). إدارة الجودة في التعليم العالي، منظور دولي حول التقييم المؤسـسـي والتغيير، باكنغهام، الصـحة الجنسـية والإنجابية / منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي.
- إبراهيم الخواس (2001). الاعتماد في الولايات المتحدة: الأصـــول والتطورات وآفاق المستقبل، باريس.
- إيويل، (2002). توازن دقيق: دور التقييم في الإدارة، الجودة في التعليم العالي.

- هامالاينن ك وآخرون. (2001). التقييمات المؤسسية في أوروبا: تقارير ورشة عمل 1، هلسنكي: الشبكة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي. ENQA).
- نيوتن، جيثرو (2004). التطورات الدولية في ضمان الجودة وتحسين الجودة: التحديات والفرص، الجودة في التعليم العالي.
- واتسون وماديتسون، (2005). إدارة الدراسة الذاتية المؤسسية، مطبعة الجامعة المفتوحة.
- وودهاوس، د. (2001). أساسيات ضمان الجودة، ورشة عمل ما قبل المؤتمر، مؤتمر الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي 2001 ، بنغالور.
- إيويل، (2002). توازن دقيق: دور التقييم في الإدارة، الجودة في التعليم العالي.
- نيوتن، جيثرو (2004). التطورات الدولية في ضمان الجودة وتحسين الجودة: التحديات والفرص، الجودة في التعليم العالي.

مواقع الويب

- وحدة التدقيق الأكاديمي للجامعات النيوزيلندية (AAU).
- المجلس الوطني لاعتماد التعليم العالي (NCHEA)، منغوليا.
- برنامج تحسين الجودة الأكاديمية (AQIP).
- وكالة جودة الجامعات الأسترالية (AUQA).
- مجلس التعليم العالي (CHE)، جنوب إفريقيا.
- مجلس اعتماد التعليم العالي (CHEA)، الولايات المتحدة الأمريكية.
- الرابطة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي.
- مجلس تمويل التعليم العالي في إنجلترا (HEFCE)، المملكة المتحدة.
- مجلس هونغ كونغ للاعتماد الأكاديمي (HKCAA).
- الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي (INQAAHE).
- وكالة المؤهلات الماليزية.
- لجنة الولايات الوسطى للتعليم العالي، الولايات المتحدة المريكية.
- المجلس الوطني للتقويم والاعتماد (NAAC)، الهند.
- الرابطة الشمالية المركزية للكليات والمدارس (NCA-HLC) لجنة التعليم العالي، الولايات المتحدة الأمريكية.
- لجنة الشمال الغربي للكليات والجامعات (NWCCU).
- وكالة ضمان الجودة (QAA)، المملكة المتحدة.

الفصل الثاني: ضمان الجودة الخارجية
المحور الثاني: ضمان الجودة الخارجي (EQA) - الأدوار والمسؤوليات
الجزء الثاني: أطر المناهج الوطنية لضمان الجودة

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. الاستخدام غير المتسق لشروط ضمان الجودة الخارجية
3. تعريف عام لضمان الجودة الخارجية
4. أطر ضمان الجودة الخارجية في بلدان مختلفة
5. الملخص

1. المقدمة:

يتناول هذا الموضوع أسباب الاستخدام غير المتسق لشروط ضمان الجودة الخارجية (EQA) والاختلافات الناجمة في نهج ضمان الجودة. ينتقل الموضوع بعد ذلك إلى تعريف عام لضمان الجودة الخارجية وثلاثة مناهج أساسية لها وهي: التدقيق والتقييم والاعتماد. يختتم الموضوع بأمثلة من مناهج ضمان الجودة الخارجية من إندونيسيا والمملكة المتحدة والهند.

الأهداف: أطر المناهج الوطنية لضمان الجودة

عند الانتهاء من هذا الموضوع، يجب أن تكون قادراً على القيام بما يلي:

- تحديد أسباب اختلاف مناهج ضمان الجودة ومصطلحات ضمان الجودة الخارجية.
- تحديد ضمان الجودة الخارجية من منظور عام.
- تحديد المناهج الأساسية الثلاثة لضمان الجودة الخارجية: التدقيق والتقييم والاعتماد.
- تحديد الأمثلة ذات الصلة من مناهج ضمان الجودة الوطنية الخارجية.

2. الاستخدام غير المتسق لشروط ضمان الجودة الخارجية:

أثناء موازنة تعريفات الجودة والمناهج المختلفة لضمان الجودة، من المؤكد أنك لاحظت أن التعريفات المرتبطة بضمان الجودة ليست دقيقة للغاية. في الواقع، ينتج الالتباس من الاستخدام القابل للتبادل لبعض المصطلحات؛ ويرجع ذلك، جزئياً على أقل تقدير، إلى الطريقة التي تجمع بها العديد من وكالات ضمان الجودة مناهج عدة لضمان الجودة تحت أي تسمية ترغب في نشرها. تزداد احتمالية حدوث ارتباك عندما يتم سرد مصطلحات ضمان الجودة من قبل مجموعة من المتعلمين.

تنشأ الاختلافات في مناهج ومصطلحات ضمان الجودة من السياقات الوطنية التي تعمل فيها نظم ضـــمان الجودة. في بعض الحالات، يعادل ضـــمان الجودة الخارجية الاعتراف الوزاري بالمؤسسات داخل النظام الوطني؛ ويُنظر إليه على أنه نهج تنظيمي. يعتبر ضمان الجودة في حالات أخرى بمثابة عملية تتجاوز الآليات التنظيمية، ويحدث المزيد من الاختلاف عندما يكون لنتائج ضمان الجودة الخارجية عواقب على تمويل واستمرارية المؤسسات أو البرامج (والتي ليست مطبقة على مستوى دولي بأي حال من الأحوال). من الملاحظ أيضاً أنَّ هناك تباين آخر وهو أن كل ما يتم رصـده من خلال ضـمان الجودة الداخلية وما يتم توجيهه من قبل ضـمان الجودة الخارجية يختلف باختلاف البلدان. وباختصـار، فإنّ الدول المختلفة تتخذ مناهج متنوعة لسلطة الجودة الخارجية وذلك لخدمة الأغراض المختلفة لضـمان الجودة. ما يُفهم على أنه نطاق ومنهجية ضـمان الجودة الخارجية في بلد واحد قد يختلف على نحو كبير عما تشـــير إليه المصـــطلحات في بلد آخر. لتســـهيل هذه المناقشة، فإننا بحاجة إلى تعريف تشغيلي عام يعترف بالتنوع ويمكن أن يستوعب مناهج مختلفة.

يقدم مصـــطلح "الاعتماد" مثالاً على الاســـتخدام الإبداعي والتفســـير. افترض أن بعض الأشـــخاص يرغبون في التمييز بين تدقيق الجودة ومراجعة الأقران من أســـاليب ضـــمان الجودة الأخرى. تمت إضـــافة جميع التفاصـــيل الخاصـــة بالاعتماد ومعاييره، وقد تمت المناقشـــة المتعلقة بالعملية. على نحو مفاجئ، أصـبح التدقيق معادلاً لمعايير أعلى، وتحسـين الجودة والاسـتقلالية، في حين أن الاعتماد يتساوى مع الحد الأدنى من المعايير، والمعايير الإلزامية، ومراقبة الجودة الطائشة. بعد ذلك، يتم اسـتخدام المصـطلح المدمج لتقديم حجة للتدقيق والاسـتقلالية. ضـع كل هذا في سـياق وطني مختلف وحركه بقوة.

تشـــير حكومـة الولايـات المتحـدة إلى جميع وكـالات الجودة الخـارجيـة على أنهـا "وكـالات اعتماد"، وهي عملية مراجعة خارجية وشهادة تستند إلى النظم والمعايير المنشورة مع التركيز على النتائج. تعمل الوكالات على مسـتوى المؤسـسـات والبرامج على حد سـواء كجهات اعتماد، إلا أنَّ النواحي التي عادة ما يتم تجاهلها تتمثل في صـــعوبة العملية، والتأثير الســـلوكي. لا تعمل معايير الاعتماد الأمريكية مثل معايير مراقبة الجودة حيث أنها تتطلب بشكل عام مزيداً من الجهد بالإضافة إلى تقييم النتائج وتحسينها في "إطار العمل الفوقي" الفيدرالي لوكالات ضمان الجودة الخارجية.

تشـــارك المملكة المتحدة في نقاش الجودة من منظور مختلف، إذ تؤكد وكالة ضـــمان الجودة أنها لا تقوم بمنح الاعتماد، وإنما تضـــع مزيداً من التركيز على التقييم الذاتي ومراجعة الأقران، فضـــلاً عن أن لديها عدداً من المعايير (المبادئ التوجيهية) وبيانات عن الممارســـات الحميدة، وليس متطلبات يجب تحقيقها. ومع ذلك، تم إخبار المؤســـســـات أنه قد يكون من الجيد أن يكون لديك نظام ضـمان عالي الكفاءة من أعلى الهرم إلى أسـفله. المبادئ التوجيهية لوكالة ضـمان الجودة البريطانية مفصـلة للغاية، وهناك خطر على مؤسـسـات التعليم العالي التي تقوم بتجاهلها. بعد كل شـيء، تعمل وكالة ضـمان الجودة بالتعاون مع مجلس تمويل التعليم العالي لإنجلترا[140]، ما يجب الإشـارة إليه في هذه النقطة تحديداً أن العملية التي لا نطلق عليها مصـــطلح "الاعتماد" يمكن أن تحمل نفس الأثر الذي يحدثه الاعتماد.

[140] مجلس تمويل التعليم العالي في إنجلترا هيئة عامة غير تابعة للإدارات في المملكة المتحدة، وكانت مســـؤولة عن توزيع تمويل التعليم العالي على الجامعات وكليات التعليم الإضافي في إنجلترا منذ عام 1992.

3. تعريف عام لـوكالات ضمان الجودة الخارجية:

تم تطوير تعريف عام وعملي مفيد لضـمان الجودة الخارجي من قبل الشـبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي (INQAAHE) يتمثل بما يلي:

"*.. مراقبة الأنشـطة، والتأكد من الحفاظ على المعايير الأكاديمية المناسـبة وتعزيزها في كل برنامج ومن خلاله. ويمتد ضـمان الجودة إلى جعل العملية والمعايير معروفة للمجتمع التعليمي وعامة الجمهور*".

www.inqaahe.org

ضمن هذا التعريف، قد تتبع الوكالات مزيجاً من ثلاثة مناهج أساسية:

- التدقيق الأكاديمي.
- الاعتماد الأكاديمي.
- التقييم.

يتم شرح ميزات هذه الأساليب أدناه:

المفاهيم والمصطلحات: تعريف المصطلحات

التدقيق:

التدقيق هو التحقق من ادعاءات مؤسسة ما عن نفسها سواء كانت هذه الادعاءات صريحة أو ضـمنية. عندما تحدد مؤسـسـة ما الأهداف، فإنها تدعي ضـمنياً أن هذا هو ما سـتفعله؛ يتحقق تدقيق الجودة من مدى تحقيق المؤسسـة لأهدافها. عندما تنشر منظمة تقاريرها المالية، فإنها تقدم ادعاءات صـريحة عن نفسـها؛ ويحدد التدقيق المالي مصـداقية هذه التقارير. عندما تكون الادعاءات صـريحة (كما هو الحال في التقارير المالية أو عندما تقوم المؤسسة بمراجعة الجودة الخاصة بها)، فقد يتحقق التدقيق أو يدحض هذه الادعاءات.

السؤال الذي يطرحه التدقيق يتمثل بِـ "هل عملياتك فعالة؟" (في تحقيق أهدافك).

يصف التدقيق مدى صحة المطالبات.

التقييم

تسـاهم التقييمات في عملية التقييم الشـامل؛ وعادة ما تركز على هدف أو وظيفة أو قضـية محددة. على سـبيل المثال، تقييم محدد لتقدم الطالب، ومعدلات التخرج، ورضـا صـاحب العمل. لتسـهيل الإجراءات التصـحيحية، غالباً ما يتم التقييم بمنح درجة أو تصـنيف قد يكون أبجدياً رقمياً (1،2،3 ... أو أ، ب، ت...) أو وصـفي (ممتاز، جيد، مرض، غير مرض). قد تكون هناك أو لا توجد نقطة نجاح / فشل ضمن مخطط التصنيف.

السؤال الذي يطرحه التقييم هو "ما مدى جودة المخرجات؟" هناك العديد من التعريفات لِـ "ما مدى جودة"، لذا قد نسأل "من لديه المسؤولية والسلطة لتحديد" هذه الجودة "، وما هي العوامل التي تؤثر عليها؟" يُطلق على التقييم أحياناً اسم "تقييم"، على الرغم من أن "التقييم" هو المصطلح الأكثر شمولاً.

الاعتماد الأكاديمي

الاعتماد هو تقييم ما إذا كانت المؤسـسـة مؤهلة لوضـع معين. قد يكون للوضـع آثار على المؤسسة نفسها (على سبيل المثال، إذن العمل) أو على طلابها (على سبيل المثال، الأهلية للحصول على منح) أو الخريجين (على سبيل المثال، المؤهلين للتوظيف).

يســـأل الاعتماد "هل أنت جيد بما يكفي (مناســـب) للحصـــول على" الموافقة "؟ تعني كلمة "موافق عليه" القبول في فئة معينة (على ســـبيل المثال، مؤ هل لتلقي الأموال الحكومية، وقبول الخريجين كمهندسين مؤهلين، وما إلى ذلك).

يشتمل "الاعتماد" المؤسساتي في بعض البلدان على عنصر تدقيق؛ على سبيل المثال، عندما تطلب هيئات الاعتماد الإقليمي في الولايات المتحدة معلومات عن أداء أنظمة ضـــمان الجودة الداخلية. تشـــير العديد من متطلبات هذه الهيئات الاقليمية إلى حاجة الجامعات إلى تطبيق المعايير المحددة أو المعتمدة من قبلها، بدلاً من الحاجة إلى وجود هدف كمّي.

اعتماداً على كيفية كتابة المعايير، يمكن أن يوفر الاعتماد الإكراه اللازم لضـــمان الجودة. يتطلب مجلس الاعتماد للهندســـة والتكنولوجيا ABET، المانح لاعتماد البرامج الهندســـية، دليلاً على وجود نظام فعال لإدارة الجودة، مع أحكام لتقييم النتائج وتحســـينها. يميل هذا النهج إلى تغيير سلوكيات المدراء الأكاديميين.

من المهم جداً أن يقوم الطلاب بتحليل نقدي للطلبات الفعلية التي قدمتها مجموعة من معايير الاعتماد. غالباً ما يتطلب الاعتماد أكثر من مجرد الوصـــول إلى هدف رقمي ثابت. (مقتبس من كتابات وودهاوس 2009، وفيليبس 2010).

4. أطر ضمان الجودة الخارجية في بلدان مختلفة

مع وجود هذه التعريفات، نقدم لكم بعض الأمثلة على مناهج ضـمان الجودة الخارجية في كل من إندونيسيا والمملكة المتحدة والهند.

أمثلة لنهج ضمان الجودة الخارجية من كل من إندونيسيا والمملكة المتحدة والهند

يتم اســـتخدام مقياس تقدير للتعبير عن نتيجة ضـــمان الجودة أو إجراء نســـخ احتياطي لها، وكثيرة هي الفوائد الناجمة عن تطبيق هذا النهج، فهو يشـــعر العملاء في بعض الأنظمة بالقلق إزاء الإجراءات ذات الدوافع السـياسـية. قد تجبر الدرجات أو التصـنيفات المقيّمين على تبرير منهجيتهم ونتائجهم بالتفصـيل، وربما تضـيف لمسـة من الموضـوعية. يمكن أن يدعم مجموع هذه التصـنيفات بالقبول أو الرفض أو ربما يجمع معدلهما الوســـطي، ويمكن أيضـــاً اســـتخدام التقييمات للتمويل التفاضـــلي، أو كطريقة لاســـتهداف مجالات التحســـين. كما يمكنها أيضـــاً تزويد المقيّمين بقليل من "مساحة للمناورة" في إصدار الحكم النهائي.

إندونيسيا

يتم تقييم ضمان الجودة في إندونيسيا من قبل مجلس الاعتماد الوطني للتعليم العالي (Badan Akreditasi Nasional - Perguruan Tinggi - BAN-PT) عبر قرار اعتماد رســـمي بدرجة على مقياس من أربع نقاط - الصـــف A إلى الدرجة D – حيث تشـــير الدرجة A إلى أن برنامج الدراسة يتوافق مع المعايير الدولية، وتشير الدرجة B إلى البرنامج يطبق معايير جودة جيدة، وتشير الدرجة C إلى برنامج يفي بالحد الأدنى من المتطلبات وتعني الدرجة D أن البرنامج غير معتمد. تساهم التقييمات المختلفة في التقييم الشامل لغرض الاعتماد.

اسكتلندا

ينتج عن مؤسسة المراجعة المؤسسية بقيادة التعزيز[141] (ELIR) في اسكتلندا تقريرٌ رئيسي وملخص عن نتائج تقييمها للمؤسسات الفردية. يتم نشر كلا التقريرين على موقع وكالة ضمان الجودة (QAA). يؤدي التقرير أيضاً إلى حكم شامل واحد يتم التعبير عنه في شكل بيان "ثقة" بأحد الأشكال الثلاثة: الثقة أو الثقة المحدودة أو عدم الثقة. يجمع هذا المثال بين عناصر التدقيق والتقييم، على الرغم من أن نتيجة "عدم الثقة" يبدو أنها تنطوي على عواقب مماثلة لتلك المرتبطة برفض الاعتماد. أحد أصحاب المصلحة الرئيسيين في هذه العملية هي هيئة تمويل التعليم العالي الوطنية، في حين تستخدم وكالة ضمان الجودة المصطلح العام "مراجعة".

الهند

يشتمل المجلس الوطني للتقييم والاعتماد (NAAC) في الهند على عناصر من جميع مناهج ضمان الجودة الثلاثة في نموذجه، ويعلن المجلس ما إذا كانت المؤسسة التعليمية معتمدة أم لا. يقدم عنصر التقييم ويقيم جودة المؤسسة على مقياس مؤلف من تسع نقاط؛ ويرتبط التدقيق بمنهجية محددة حيث يتم إرسال فريق صغير من الأقران الخارجيين إلى المؤسسة كأخصائيين عامين يقومون بإعداد تقرير الفريق للاستهلاك العام. تعتبر هذه المنهجية ضرورية نظراً لحجم نظام التعليم العالي الهندي وأهداف ضمان الجودة الخاصة به. مع وجود 17000 مؤسسة للتعليم العالي في هذا القطاع، يستخدم المجلس الوطني للتقييم والاعتماد مقياس درجات لإظهار التباين في مستويات الجودة. علاوة على ذلك، في قطاع التعليم العالي الذي لا يزال قيد التطوير، فإن الدرجات متعددة المستويات تحفز المؤسسات على العمل نحو الحصول على درجة أعلى وبالتالي يخدم غرض التحسين. في الهند، تسمى هذه المنهجية "التقييم والاعتماد". تم حذف مصطلح "تدقيق"، لأن مراجعة الأقران تؤدي إلى تصنيفات تبعية.

لإضافة التعقيد إلى هذه العملية، هناك اختلافات داخل نفس البلد في نتيجة ضمان الجودة الخارجي. على سبيل المثال، يعبر مجلس الاعتماد (AB) التابع للمجلس الهندي للبحوث الزراعية عن نتيجة الاعتماد على مقياس مؤلف من ثلاث نقاط: الاعتماد والاعتماد المؤقت وعدم الاعتماد. يشرف المجلس الوطني للاعتماد في الهند على معايير التعليم الفني وبرامج الاعتماد على مقياس من نقطتين - معتمد / غير معتمد –ولكن تتغير مدة الاعتماد الممنوح. وبالتالي، فإن مؤسسة أو برنامجاً ذا مدة محدودة يواجه الاستعدادات للمراجعة التالية.

القراءة: ثلاثة مستويات من الثقة

راجع دليل المراجعة المؤسسية التي يقودها التعزيز في اسكتلندا للحصول على تفاصيل حول مستويات الثقة الثلاثة التي أوصت بها وكالة ضمان الجودة في اسكتلندا. تم الوصول إليه في 28 حزيران 2009 في حين أنه من الممكن تعريف ضمان الجودة الخارجية بمصطلحات عامة، تظهر التجربة أن البلدان المختلفة تطور تعريفاتها الخاصة وتجمعها لتناسب الظروف المحلية؛ لذا فمن الضروري النظر إلى ما وراء المصطلحات لفهم ما يحدث (ولماذا) يحدث ضمن إطار العمل الوطني لضمان الجودة الخارجية.

[141] المراجعة المؤسسية التي يقودها التعزيز (ELIR) هي طريقة قائمة على الأدلة لمراجعة الأقران، مما يعني أن الموظفين والطلاب من المؤسسات الأخرى ينضمون إلى فريق من المراجعين لتقييم ما تفعله كل مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي.

5. المناقشة:

مناقشة: مناهج وطنية لضمان الجودة

اختر ثلاث دول، ليست كلها من نفس المنطقة، يكون لديها شكل من أشكال ضمان الجودة الخارجية للتعليم العالي.

1. قائمة الجهات الفاعلة الرئيسية في ضمان الجودة في تلك البلدان.
2. تحديد نهج ضمان الجودة الخارجية التي تتبعها.
3. من بين هذه الوكالات، قم بتحديد الوكالات التي تتجاوز فيها وظائفُ ضمان الجودة الخارجية التنظيمَ الحكومي، وقم بتبرير ملاحظاتك.

6. الملخص:

غطى هذا الموضوع النقاط الرئيسية التالية:

• تتخذ البلدان المختلفة مناهج وطنية مختلفة لضمان الجودة الخارجية لمعالجة الأغراض المختلفة لضمان الجودة. قد يختلف فهم نطاق ومنهجية ضمان الجودة الخارجية عبر البلدان.

• تشمل أسباب هذه الاختلافات المواقف التي:

1. يعادل ضمان الجودة الخارجي الاعتراف الوزاري بالمؤسسات التي تنتمي إلى النظام الوطني، وهو بالتالي نهج تنظيمي.
2. ضمان الجودة هو عملية تعلو على الآليات التنظيمية.
3. لنتائج ضمان الجودة الخارجية آثار خطيرة على تمويل واستمرارية المؤسسات والبرامج على الرغم من أن هذا ليس نظاماً شاملاً بأي حال من الأحوال.
4. يختلف ما يتم رصده من خلال ضمان الجودة المؤسسي الداخلي وما يتم توجيهه من قبل ضمان الجودة الخارجية بين البلدان.

• وضعت الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي (INQAAHE) تعريفاً تشغيلياً، وهو نهج عام مفيد لوصف استخدام ضمان الجودة الخارجية.

• تتبع وكالات ضمان الجودة مزيجاً من ثلاثة مناهج أساسية ولكن قد تسميها بشكل مختلف:

1. التدقيق.
2. الاعتماد.
3. التقييم.

• على الرغم من أنه من الممكن تعريف ضمان الجودة الخارجية بطريقة عامة، إلا أن الحقيقة هي أن البلدان المختلفة تقوم بتطوير تعريفاتها الخاصة للمصطلحات والجمع بينها وفقاً للظروف المحلية.

الفصل الثاني: ضمان الجودة الخارجية
المحور الثاني: ضمان الجودة الخارجي (EQA) - الأدوار والمسؤوليات
الجزء الثالث: الوظائف العامة لوكالات ضمان الجودة

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. دور وأغراض ضمان الجودة الخارجي
3. تطور الغرض من ضمان الجودة الخارجي مع تغير السياقات الوطنية
4. الوظائف الأساسية لوكالات ضمان الجودة الخارجي
5. مقدمة لمراحل ضمان الجودة الخارجية
6. نقد عمليات ضمان الجودة الخارجية
7. الملخص

1. المقدمة:

هناك العديد من الأغراض والنتائج المختلفة لضمان الجودة الذي تجريه وكالة ضمان جودة خارجية المطبقة من خلال استخدام نهج واحد أو أكثر، سواء كانت هذه العملية مقصودة أم لا. لقد تعرفت على الأغراض العامة لضمان الجودة الخارجية في سياق السياسة. سوف يسلط هذا الموضوع الضوء على كيفية ارتباط أغراض ضمان الجودة الخارجية بالوظائف العامة لهيئات ضمان الجودة الخارجية، كما سنلاحظ تأثير تغيير السياقات الوطنية على أغراض ضمان الجودة الخارجي. يتناول الموضوع أيضاً الوظائف الأساسية لوكالات ضمان الجودة الخارجي والأدوار والمسؤوليات المرتبطة بكل وظيفة. أخيراً، سيقدم الموضوع المراحل الثلاث لضمان الجودة الخارجية.

الأهداف: الوظائف العامة لوكالات ضمان الجودة الخارجية

عند الانتهاء من هذا الموضوع، يجب أن تكون قادراً على:

- تحديد أغراض واسعة من ضمان الجودة الخارجية على النحو الموصى به في الدراسات الحديثة.
- وصف دور وكالة ضمان الجودة الخارجية على أنها "هيئة واقية".
- شرح كيف تتطور أغراض ضمان الجودة الخارجي مع تغير السياقات الوطنية.
- تحديد الوظائف الأساسية لوكالات ضمان الجودة الخارجية والأدوار والمسؤوليات المرتبطة بها.

• تحديد المراحل الثلاث لضمان الجودة الخارجية.

2. دور وأغراض ضمان الجودة الخارجية:

دعونا نراجع بعض الأغراض العامة لضمان الجودة الخارجية التي قام بتحديدها برينان وشاه (2000)، والمعايير والمبادئ التوجيهية الأوروبية (2005، 2007)، وكتابات كل من وودهاوس وستيللا (2008).

الغرض من وكالات ضمان الجودة – توصيات مختلفة برينان وشاه (2000)

حددت مراجعة 12 وكالة جودة 10 بيانات للغرض من وكالات ضمان الجودة الخارجية:

- ضمان المساءلة في استخدام الأموال العامة.
- تحسين جودة التعليم العالي.
- تنوير قرارات التمويل.
- إبلاغ الطلاب وأرباب العمل.
- تحفيز التنافسية داخل المؤسسات وفيما بينها.
- إجراء فحص جودة للمؤسسات الجديدة (الخاصة في بعض الأحيان).
- تحديد الوضع المؤسسي.
- دعم انتقال السلطة بين الدولة والمؤسسات.
- تشجيع تنقل الطلاب.
- عمل مقارنات دولية.

المعايير والمبادئ التوجيهية الأوروبية (2005، 2007)

تحدد هذه الوثيقة أربعة أغراض عامة لضمان الجودة الخارجية بما في ذلك:

- الحفاظ على المعايير الأكاديمية الوطنية للتعليم العالي.
- اعتماد البرامج و / أو المؤسسات.
- حماية المستخدم.
- التزويد العام بمعلومات تم التحقق منها بشكل مستقل (كمية ونوعية) حول البرامج أو المؤسسات.
- تحسين الجودة وتعزيزها.

وودهاوس وستيلا (2008)

بناء على تحليل أهداف وغايات عدد كبير من هيئات ضـــمان الجودة، لوحظ أن هناك العديد من الأدوار التي يلعبها ضـــمان الجودة الخارجية بالاعتماد على الســـياق الوطني للجودة؛ وبمعنى آخر:

1. مســاعدة مؤســســات التعليم العالي في تطوير أنظمة إدارة الجودة الداخلية (التطوير المؤسسي أو بناء القدرات).
2. مساعدة الجهود المؤسسية لتحسين الجودة (تحسين الجودة).
3. تقييم تحقيق الأهداف أو المعايير من خلال الأنظمة المؤسسية، وفعالية هذه الأنظمة (التدقيق).

4. قياس الجودة المؤسسية و / أو المعايير وفقاً لمعيار داخلي أو خارجي (تقييم).
5. تقديم مقارنة صريحة بين مؤسسة واحدة أو أكثر، سواء داخل البلد نفسه أو على الصعيد الدولي (قياس الأداء).
6. تقديم ترتيب للمؤسسات حسب معايير الأداء (الترتيب).
7. تحديد قدرة مؤسسة ما على تقديم برامج محددة، أو أهليتها لمنفعة معينة (دور حارس، وظيفة اعتماد).
8. تحديد المؤهلات واعتمادها (سلطة المؤهلات).
9. إنشاء والحفاظ على إطار محدد للمؤهلات (إطار عمل).
10. تقييم وتوثيق التعلم، بما في ذلك التعلم التجريبي لهدف تمكين تراكم وتحويل الرصيد (تجميع وتحويل الرصيد).
11. توجيه المؤسسة في اتجاهات معينة، من حيث الاستراتيجية أو التخطيط أو الأساليب (التوجيه أو التحول؛ يتعلق بملاءمة الغرض).
12. تقديم تقرير عن المؤسسة كأساس للتمويل (الحكومي).
13. تقديم تقرير عن المؤسسة فيما يتعلق باستخدام الأموال والموارد الأخرى (على سبيل المثال، العمل كوسيط أو وسيط نزيه؛ المساءلة).
14. مراقبة الاستمرارية المالية للمؤسسة (قابلية البقاء).
15. التحقق من الامتثال المؤسسي للمتطلبات القانونية وغيرها (الامتثال).
16. تقديم معلومات مستقلة حول المؤسسة لمختلف الفئات المستهدفة (الطلاب المحتملين، أرباب العمل، الصناعة، إلخ.) (المعلومات).
17. تقرير عن جودة ومكانة قطاع التعليم العالي بأكمله (تقرير قطاعي).
18. جمع نتائج أنشطة وكالات ضمان الجودة الخارجي الأخرى (التنسيق).

المساءلة أم التحسين؟

كما تشير المناقشات السابقة، فإن تركيز ضمان الجودة الخارجي على هذه الأغراض سوف يتغير ويتبدل مع تغير السياق الوطني. ضع في اعتبارك الجدل الحالي بماهية تركيز ضمان الجودة في المقام الأول: هل يجب أن يكون التركيز على المساءلة أو التحسين. بالنسبة لبعض آليات ضمان الجودة الخارجي، يكون الهدف الغالب هو مراقبة الجودة؛ بالنسبة للآخرين، فهو ضمان عام للامتثال لمعايير جودة معينة أو مساءلة المؤسسات. في حالات أخرى، يعد التحسين الذاتي المؤسسي هو الهدف الأساسي من هذه العملية. في معظم الحالات، يكون هدف ضمان الجودة هو مزيج من كل ما سبق مع الاختلافات الوطنية في التركيز. يعتمد هذا الاختلاف على خصائص نظام التعليم العالي ودرجة المساءلة التي تتطلبها السلطات المختلفة، وبعبارة أخرى، قد تتعايش مخاوف المساءلة وخطط التحسين في أي نظام لضمان الجودة، لذا فهي ليست مسألة اختيار صارم بين المساءلة أو التحسين.

المساءلة مقابل الاستقلالية:

يجادل البعض بأن المساءلة تعني استقلالية أقل؛ بيد أنَّ الحجة المضادة هي أن المساءلة بشكلها الحقيقي، هي الجانب الآخر من الاستقلالية المؤسسية - بمعنى الثمن الذي تدفعه مؤسسات

التعليم العالي مقابل الاستقلالية (فرازير، 1997). وللحفاظ على الاستقلال المؤسسي وإبقاء الحكومة بعيدة عن متناول اليد، يجب على المؤسسات أن تظهر قدرتها على الحكم الذاتي الفعال والقدرة على تلبية متطلبات المساءلة مع تدخل أقل مباشرة من قبل الحكومة. يمكن لوكالات ضمان الجودة الخارجي أن توفر وسيلة إظهار للحكومة لماذا وكيف يمكن منح المؤسسات ذات الجودة العالية مزيداً من الاستقلالية. عند القيام بذلك، تفترض الوكالة دور "هيئة عازلة"، أي هيئة وسيطة يمكنها تمثيل المؤسسات للحكومة والعكس صحيح. كانت الهيئات الواقية شائعة كهيئات تمويل وسياسات، بينما أصبح دورها كهيئات جودة أكثر أهمية في السنوات الأخيرة. يمكن للوكالة أيضاً مساعدة المؤسسات من أجل تنفيذ كل مما يلي:

- التفكير في تطورات تحسين المساءلة.
- تقييم مصداقية الأدلة المقدمة للتحقق من صحة جهود تحسين المساءلة المؤسسية.
- تقييم التقدم المؤسسي نحو تحقيق هذه المتطلبات،
- اتخاذ قرارات مهنية وشرعية بشأن تلك التقييمات التي يمكن أن يكون لها عواقب محددة.

3. تطور الغرض من ضمان الجودة الخارجية مع تغير السياقات الوطنية

لأي أغراض معينة، تتضمن الوظيفة العامة لضمان الجودة الخارجية التسهيل والتوسط والتقييم والقيام بدور نشط في ضمان الجودة الخارجية لأنشطة محددة للتعليم العالي. من خلال القيام بذلك، تسبب ضمان الجودة الخارجية بحدوث تغييرات في قطاع التعليم العالي وتتغير نفسها مع تطور السياق الوطني.

أشار كل من *برينان وشاه* (2000) إلى أن درجة التركيز على وظائف الرقابة / المساءلة في ضمان الجودة الخارجية (بدلاً من مجرد وظائف التحسين / التغيير) لا تختلف بين الدول وحسب، إنما تتغير بمرور الوقت؛ ففي منتصف القرن العشرين مثلاً، أدى نمو التنوع المؤسسي والافتقار إلى الاتساق في معايير التعليم العالي إلى إنشاء وكالات الاعتماد في الولايات المتحدة، وكان الهدف الأساسي لهذه المؤسسات هو التأكد ما إذا كانت المؤسسة أو البرنامج الدراسي قيد الدراسة قد استوفى المعايير المطلوبة المحددة بشكل مسبق. بمرور الوقت، لاحظت وكالات الاعتماد وجود دور أوسع للاعتماد، لا سيما دورها في مساعدة المؤسسات على تحسين المعايير. في يومنا هذا، تتابع وكالات الاعتماد في الولايات المتحدة مبادرات جديدة تدعمها أجندة التحسين المستمر. للاستشهاد بمثال آخر، قامت وكالة جودة الجامعات الأسترالية (AUQA)، التي تأسست في 2001، بتحديد مجموعة جديدة من الأهداف في 2007 تقدم قدراً كبيراً من المساعدة في تحسين الجودة وتقديم المشورة بشأن ضمان الجودة.

تشير الخبرة والممارسة من جميع أنحاء العالم إلى أنّ تغيير الغرض من ضمان الجودة الخارجية لاستيعاب الاحتياجات المتغيرة في السياق الوطني أمر لا مفر منه. توصي المبادئ التوجيهية للممارسات الجيدة التي وضعتها الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي بأن "تمتلك وكالات ضمان الجودة الخارجي نظام ضمان الجودة المستمر لأنشطتها الخاصة التي

تؤكد على المرونة في الاستجابة للطبيعة المتغيرة للتعليم العالي، وفعالية عملياتها، ومساهمتها في تحقيق أهدافها. الأهداف." (www.inqaahe.org).

4. الوظائف الأساسية لوكالات ضمان الجودة الخارجية:

بينما يتم تنفيذ مجموعة واسعة من الأنشطة من قبل وكالات ضمان الجودة الخارجية، يمكن تحديد مجموعة أساسية من الوظائف. من المتوقع أن تقوم كل وكالة من وكالات ضمان الجودة الخارجية بما يلي:

- تسهيل إنشاء ضمان الجودة الخارجية في قطاع التعليم العالي من خلال العمل مع المؤسسات والمشاركة مع أصحاب المصلحة الرئيسيين.
- إجراء عملية ضمان الجودة الخارجية، والتحقق من صحة العملية من خلال تقييم جماعي وشفاف من الأقران.
- الكشف عن النتائج التي سيكون لها عواقب على المؤسسة.

تشتمل كل وظيفة من هذه الوظائف على عدد من الأدوار والمسؤوليات التي تتداخل مع الإدارة والتنسيق واتخاذ القرار.

إدارة الأدوار والمسؤوليات:

الإدارة:

تشمل الوظائف الإدارية مسؤوليات مثل إخطار المؤسسات بسياسات وإجراءات ضمان الجودة الخارجية وتطوير كادر من الأقران الذين سيشاركون في عملية ضمان الجودة الخارجية ونشر نتيجة ضمان الجودة النهائية.

التنسيق:

تشمل وظائف التنسيق أنشطة تطوير إطار ضمان الجودة الخارجية والتفاعل مع أصحاب المصلحة ومراقبة المراحل الرئيسية لضمان الجودة وتدريب الأقران على أداء المهام الحاسمة، ولا سيما التقييم؛ وتقديم إرشادات للمؤسسات قبل وأثناء عملية ضمان الجودة الخارجية.

صناعة القرار:

تشمل وظائف صنع القرار المشاركة في زيارات المراجعة للمؤسسات، والقيام بدور في المراجعة مثل كتابة التقارير، ولهذه الوظائف دور في اتخاذ القرار النهائي لضمان الجودة.

على الصعيد الدولي، تتضمن عملية ضمان الجودة الخارجية عمليات وإجراءات متشابهة إلى حد ما من حيث الوظائف الإدارية، ولكن هناك تبايناً كبيراً في كيفية (ومن يقوم) بتنفيذ وظائف التنسيق وصنع القرار. بالمنظور العام، تعتبر الوظائف الإدارية مسؤولية الموظفين الفنيين أو فريق الدعم بينما يأخذ الموظفون ذوو الخبرة في ضمان الجودة أدواراً رئيسية في تنسيق الوظائف. يمتد دور الموظفين في بعض الوكالات ليشمل الأنشطة المتعلقة باتخاذ قرارات ضمان الجودة، بينما يُعهد بالقرارات النهائية إلى مجلس تداول أو على الأقل إلى مجموعة مختلفة من الأشخاص، ومن الممكن أن يعمل الموظف المؤهل "كمستشار" أو مراسل لزيارات الموقع. لا يزال هناك فرق بين الإجراءات التي تؤدي إلى قرارات ضمان الجودة واتخاذ القرارات الفعلية. تملي الممارسة الحميدة وتقترح أن تتحمل المجموعات المختلفة (ذات المؤهلات المناسبة) هذه المجموعات من المسؤوليات.

5. مقدمة لمراحل ضمان الجودة الخارجية:

سننظر الآن في كيفية تحديد مراحل ضمان الجودة الخارجية في أنظمة مختلفة. تنقسم عمليات ضمان الجودة الخارجية في التعليم العالي عموماً إلى ثلاث "مراحل" أو "فترات" يمكن تقسيمها إلى أجزاء أكثر تحديداً.

المراحل الثلاثة لضمان الجودة الخارجية:

المرحلة الأولى: المعلومات والتقييم الذاتي

يجب على المؤسسات أو البرامج تقديم معلومات ذات صلة بمعايير محددة ومنشورة بشكل مسبق. في معظم الحالات، تكون هذه المعايير مصحوبة "بتقييم ذاتي" أو "دراسة ذاتية" توفر التفسير والتحليل، كما تتضمن هذه المرحلة تنسيق الجهود بين مؤسسة التعليم العالي ووكالة الاعتماد.

المرحلة الثانية: مراجعة التقييم الذاتي وزيارة الموقع وتقرير الفريق

تبدأ هذه المرحلة بمراجعة التقييم الذاتي من قبل فريق التقييم قبل الزيارة بفترة طويلة. يجب أن تمكن زيارة الموقع الفعلية فريق الأقران من التحقق من وجود أية مشاكل، وفي النهاية، التحقق من صحة التقييم الذاتي. ينتج عن هذه الزيارة تقرير الفريق و/ أو التوصيات التي ترفع إلى وكالة ضمان الجودة حول جودة المؤسسة أو البرنامج والتحسينات الممكنة.

المرحلة الثالثة: القرار الرسمي والتوصيات

تتخذ الوكالة القرار النهائي، مع مراعاة توصيات فريق النظراء. النتيجة، أو الإجراء، صالح لفترة محددة من الوقت. قد يتضمن أساس القرار النهائي مراجعة فريق المراجعة للتقييم الذاتي أو تقرير الزيارة أو توصية الفريق أو المعلومات الأخرى ذات الصلة، مثل خطط التحسين الفعلية التي قد تتطلب زيارة متابعة. يختلف مدى الإفصاح العلني عن قرارات ضمان الجودة باختلاف البلدان والوكالات، في حين أن الطبيعة والتأثير المحتمل لنتائج ضمان الجودة تنبثق من الغرض من عملية تقييم الجودة.

عمليات ضمان الجودة الخارجية

قسمت بعض وكالات ضمان الجودة الخارجية هذه المراحل الثلاث إلى أربع أو خمس خطوات، لكن نموذج المراحل الثلاث مقبول بشكل عام في مجتمع ضمان الجودة الخارجية. يعتبر التركيز على جوانب معينة من عملية ضمان الجودة الخارجية هو الأساس المنطقي لمزيد من المراحل، وبالتالي قد تضيف بعض النماذج عناصر مثل "متابعة" التقرير والتوصيات.

استند نموذج الوكالة الأوروبية للجودة (EQA) الخاص بالاتحاد الأوروبي، إلى مراجعة قام بها فان فوخت وويسترهيجدن في عام 1993، باستخدام العناصر العامة الثلاثة. استمرت المعايير والمبادئ التوجيهية اللاحقة لضمان الجودة في منطقة التعليم العالي الأوروبية (2005، 2007) في التأكيد على هذه العناصر ولكنها أضافت "إجراء المتابعة". ينص المعيار 3.7 لمعايير ضمان الجودة الخارجي والعمليات المستخدمة من قبل الوكالات على أن عمليات منطقة التعليم العالي الأوروبية من المتوقع عادةً أن تشمل:

• تقييم ذاتي أو إجراء مكافئ من خلال موضـــوع عملية ضـــمان الجودة الخارجية.
• تقييم خارجي من قبل مجموعة من الخبراء، بما في ذلك، حسب الاقتضاء، (أ) طالب عضو (أعضاء)، وزيارات ميدانية على النحو الذي تقرره الوكالة.
• نشر تقرير، بما في ذلك أي قرارات أو توصيات أو نتائج رسمية أخرى.
• إجراء متابعة لمراجعة الإجراءات التي اتخذها موضـــوع عملية ضـــمان الجودة الخارجية في ضوء أي توصيات واردة في التقرير.
• http://www.enqa.eu/files/ESG_v03.pdf

ينظر إيتون إلى الصـورة الأكبر لضـمان الجودة الخارجية ويظهر الطبيعة الدورية المسـتمرة للعملية كخطوة رئيسية أخرى.

نظرة عامة على الاعتماد الأمريكي:

يسرد إيتون الخطوات الخمس الرئيسية التالية في الاعتماد الأمريكي:

• الدراســة الذاتية: تقوم المؤســســات والبرامج بإعداد ملخص مكتوب للأداء بناءً على معايير المنظمة المعتمدة.

• مراجعة الزملاء: يقوم أعضـــاء الهيئة التدريســـية والإداريون في المهنة بإجراء مراجعة الاعتماد بشـكل أسـاسـيّ؛ كما ويقوم هؤلاء الزملاء بمراجعة الدراسـة الذاتية ويعملون ضـمن فرق زائرة تقوم بمراجعة المؤسـسـات والبرامج بعد الانتهاء من الدراسـة الذاتية. يشـكل الأقران غالبية أعضاء لجان الاعتماد أو المجالس التي تصدر أحكاماً بشأن حالة الاعتماد.

• **زيارة الموقع:** عادة ما ترسـل المنظمات المعتمدة فريقاً زائراً لمراجعة مؤسـسـة أو برنامج ما. توفر الدراسة الذاتية الأساس لزيارة الفريق. قد تضم الفرق، بالإضافة إلى الأقران الموصوفين أعلاه، أعضـاءً عموميين (غير أكاديميين مهتمين بالتعليم العالي). جميع أعضـاء الفريق متطوعون ولا يتم تعويضهم بشكل عام.

• **الإجراء (الحكم) من قبل منظمة الاعتماد:** تقوم منظمات الاعتماد بتعيين لجان تحدد الاعتماد للمؤسسات والبرامج الجديدة، وتعيد تأكيد الاعتماد للمؤسسات والبرامج المعترف بها سابقاً، وترفض اعتماد المؤسسات والبرامج التي لا تفي بالمعايير المنشورة.

• **المراجعة الخارجية المسـتمرة:** تسـتمر مراجعة المؤسـسـات والبرامج بمرور الوقت في دورات تتراوح من كل بضع سنوات إلى عشر سنوات. عادة ما يتم اعداد الدراسة الذاتية وتخضع المؤسسة لزيارة الموقع في كل مرة. لدى بعض الوكالات أحكام خاصة تتعلق بالتقارير المرحلية أو المبدئية.

المصدر:

www.chea.org/pdf/OverviewAccred_rev0706.pdf

تم انتقاد نموذج ضـــمان الجودة العام باعتباره مرهقاً، لذلك تتملك البعضَ رغبةٌ في إيجاد نماذج بديلة لضـــمان الجودة الخارجية. قد تقلل هذه البدائل من حدة التركيز على مرحلة بعينها، فإما الدراســة الذاتية (التي يمكن أن تســتند ببســاطة إلى الإحصــائيات) أو مراجعة الأقران (التي يمكن إجراؤها عن بعد)، أو تقوم بإلغاء إحدى المراحل.

6. نقد عمليات ضمان الجودة الخارجية:

يتم اتهام عمليات وكالة ضـــمان الجودة الخارجية أحياناً بأنها تعوق الابتكار والإبداع. من الســـهل ملاحظة الآلية التي يتم من خلالها تطوير هذا الانطباع. تتضـــمن عملية ضـــمان الجودة الخارجية المشـــتركة جمع المعلومات مســـتخدمةً بعض الوســـائل، ثم اتخاذ قرار مهني جماعي أو إطلاق حكم ما؛ ويستند هذا الحكم على المعايير التي وضعتها هيئة ضمان الجودة، وخبرة الأشخاص المشاركين في العملية

يعكس كلاهما الماضي لا المستقبل، وهذا هو الحال في عملية الاعتماد النموذجية حيث تكون الغاية هي التأكد على الأقل من استيفاء الحد الأدنى من المعايير. يمكن القول أن هذه ليست مشكلة بحق في طريقة تقييم الجودة، ولكن بالأحرى عملية مقارنة النتائج الفعلية مع النتائج المرجوة. من المؤكد أن ضـــمان الجودة يبدو كما لو أنه يعزز وجهة النظر بأثر رجعي، على الأقل عندما يجب اتخاذ قرار صعودي أو تنازلي في وقت معين.

أحد البدائل المقترحة هو نهج المراجعة، مع التركيز على العمليات الحالية (بالإضـــافة إلى النتائج الحالية والســـابقة)، وعلى المؤشـــرات التي تشـــير إلى أنه يمكن الحفاظ على النتائج الإيجابية بمرور الوقت، ويفترض هذا البديل أنه يمكن للمؤسسة أن تثبت ادعاءاتها، كما أنه يتطلب قدراً كبيراً من المرونة والبصيرة والحكم من جانب المراجعين كي لا يتم نبذ الأفكار المبتكرة والإبداعية.

البديل الآخر هو مراجعة معايير التقييم حتى في حال اعتمادها؛ ونقصد بذلك إضافة أو تعزيز الأحكام الخاصـة بالنتائج المستدامة. يمكن اعتبار هذا النهج كشكل من أشكال "التحسين المستمر" حيث يتم تقييم الابتكار الظاهر.

ثمّة العديد من ممارسـات ضـمان الجودة الخارجية النموذجية التي تثبت أن وكالات ضـمان الجودة الخارجية ليست متحفظة حتماً، ويمكنها أن تأخذ زمام المبادرة في توجيه المؤسسات في الاتجاهات المرجوّة. تقوم وكالات الاعتماد الإقليمية الأمريكية بمراجعة "معاييرها" من حين لآخر؛ حيث تتمثل هذه المراجعة، على سـبيل المثال، في إضـافة مطلب يفيد بأن المؤسـسـات تعالج التنوع العرقي في تكوين الطلاب والموظفين؛ ومع ذلك، فقد أثارت الحكومة في البداية مخاوف جمّةً بشـــأن رفض الاعتماد على أسـاس مثل هذا الحكم على وجه التحديد. كانت إحدى القضـايا الجديرة بالملاحظة هي ما إذا كان بإمكان هيئة الاعتماد أن تسـن سياسـة تتعدى على الولاية والسـلطة التشـريعية الفيدرالية. في هذه الحالة، لم تكن الحجة القائلة بأن وكالات ضـــمان الجودة تعمل كوكلاء معتمدين للحكومة مقنعة بحق.

تتضـمن تقييمات وكالة ضـمان الجودة / المملكة المتحدة الطلبات المقدمة من الطلاب، وهي إشـارة وتلميح للجامعات بأن مدخلات الطلاب مهمة. في جنوب إفريقيا، يتم اســـتخدام تعريفات متعددة للجودة لجعل الجامعات تفكر على نطاق واسع في عملها. من الجدير بالذكر أيضاً أن ضمان الجودة يتضمن تحديد قيمة شيء ما، إلّا أنَّ القيمة تعتمد على الثقافة وسيكون تعريفها عادةً عنصراً ذاتياً.

أدخلت بعض هيئات ضـــمان الجودة الخارجي مرونة في التقييم الذاتي والمراجعة الخارجية، مما سـمح بتكامل المكونين مع الجهود المؤسـسـية المسـتمرة نحو التحسـين المسـتمر. بعض الأمثلة هي برنـامج تحســـين الجودة الأكـاديميـة (AQIP)[142] التـابع للجنـة التعليم العـالي في الولايـات المتحدة

[142] برنامج تحسين الجودة الأكاديمية (AQIP)، الذي تم إطلاقه في عام 1999 من قبل لجنة التعليم العالي التابعة لاتحاد الشمال المركزي للكليات والمدارس، هو عملية تثبت من خلالها الكليات والجامعات أنها تلبي معايير الاعتماد من خلال عملية تحسين الجودة المستمرة.

المراجعة المؤسسية لإسكتلندا بقيادة التعزيز، والحرية الممنوحة للمؤسسات في اختيار موضوعات التركيز للمراجعة كما هو موضـــح في رابطة الدول الوســـطى (الولايات المتحدة) ووكالة جودة الجامعات الأسترالية (AUQA).

في الختام، تستمر المناقشات حول فعالية وكفاءة ضمان الجودة الخارجية. ستكون هناك حاجة إلى التفكير الإبداعي لإثبات قيمة ضـــمان الجودة الخارجية والحفاظ عليه، ويجب أن تضـــع هذا في الاعتبار أثناء تحليل الأدوار والمسـؤوليات المختلفة لضـمان الجودة الخارجي والطريقة التي تؤدي بها الوكالات هذه الأدوار.

7. الملخص:

غطى هذا الموضوع النقاط الرئيسية التالية:

- حدد برينان وشـــاه (2000)، المعايير والمبادئ التوجيهية الأوروبية (2005، 2007) ووودهاوس وستيلا (2008) عدداً قليلاً من الأغراض العريضة لضمان الجودة الخارجية.
- إن تركيز ضمان الجودة الخارجية على تلك الأغراض سوف يتغير ويتبدل مع تغير السياق الوطني. يمكن أن تتعايش خطط المساءلة والتحسين في أي نظام لضمان الجودة، لا سيما عندما تتضمن المعايير أحكاماً محددة لعملية التحسين.
- يمكن لوكالة الجودة الخارجية أن تلعب دور "هيئة عازلة"، أي هيئة يمكنها بطريقة ما تمثيل المؤســـســـات للحكومة والعكس صـــحيح. تبرر الهيئات العازلة للحكومة الآلية والماهية التي يمكن من خلالها منح المؤسسات ذات الجودة العالية مزيداً من الاستقلالية.
- من الحتمي أن يتغير الغرض من ضمان الجودة الخارجية مع مرور الوقت مع تطور السياق الوطني. تسبب ضمان الجودة الخارجية تغييرات في قطاع التعليم العالي وتتغير هذه الأغراض نفسها مع مرور الوقت مع تطور السياق الوطني.

تشمل الوظائف الأساسية لوكالات ضمان الجودة الخارجية ما يلي:

1. يستدعي تسهيل وضع ضمان الجودة الخارجية في قطاع التعليم العالي العمل الوثيق والاتصال مع المؤسسات وأصحاب المصلحة في التعليم العالي.
2. إجراء عملية ضـمان جودة خارجية، وإضـفاء الشـرعية على العملية من خلال تقييم جماعي وشفاف من الأقران
3. الإفصاح الصحيح عن النتائج التي لها عواقب على المؤسسة

• فيما يلي الأدوار والمسؤوليات المتعلقة بوظائف الإدارة والتنسيق وصنع القرار.

الادارة	التنسيق	اتخاذ القرار
المهام: • إخطار المؤسسات بما يدخل في ضمان الجودة الخارجية وسياساتها وإجراءاتها • تطوير قائمة الأقران الذين سيشاركون في عملية ضمان الجودة الخارجية • نشر نتيجة ضمان الجودة النهائية	المهام: • تنظيم الأنشطة لتطوير إطار ضمان الجودة الخارجية • الاتصال مع أصحاب المصلحة • إدارة مراحل ضمان الجودة الرئيسية • تدريب الأقران على أداء مهام التقييم • توجيه الإعداد المؤسسي لعمليات ضمان الجودة الخارجية	المهام: • إخطار المؤسسات بما يدخل في عملية ضمان الجودة الخارجية وسياساتها وإجراءاتها • تطوير قائمة الأقران الذين سيشاركون في عملية ضمان الجودة الخارجية • نشر نتيجة ضمان الجودة النهائية

• بشكل عام، يتكون ضمان الجودة الخارجية من ثلاث مراحل، ولكن يمكن تضمين المزيد من الخطوات للتأكيد على جوانب معينة من عملية ضمان الجودة الخارجية.

1. **المرحلة الأولى**: تقديم المؤسسة (أو البرنامج) المعلومات ذات الصلة بتحقيق معايير التقييم المنشورة والمحددة مسبقاً.
2. **المرحلة الثانية:** مراجعة التقييم الذاتي، ثم زيارة الموقع من قبل فريق خارجي من الأقران للتحقق من صحة التقييم الذاتي والمعلومات التي ستوفر الأساس لتقرير الفريق.
3. **المرحلة الثالثة:** تتخذ الوكالة قراراً نهائياً بناءً على توصيات فريق النظراء، يليها الكشف عن نتيجة صالحة لفترة زمنية محددة.

• حدد إيتون الخطوات الخمس الرئيسية التالية في اعتماد الولايات المتحدة:

1. الدراسة الذاتية.
2. مراجعة الأقران.
3. زيارة الموقع.
4. إطلاق (حكم) من قبل منظمة الاعتماد.
5. مراجعة خارجية جارية.

• غالباً ما يتم تصنيف وكالات ضمان الجودة الخارجية على أنها محافظة ويتم إلقاء اللوم عليها لمنع الابتكار أو التغيير، ومع ذلك، فقد اتخذت وكالات ضمان الجودة الخارجي عدداً من الخطوات لتمكين المؤسسات من التحرك في اتجاهات جديدة مرغوبة.

الفصل الثاني: ضمان الجودة الخارجية
المحور الثاني: ضمان الجودة الخارجية (EQA) - الأدوار والمسؤوليات
الجزء الرابع: الملخص

جدول المحتويات:

1. الطلاب في برنامج ضمان الجودة الخارجية
2. الملخص

1. الطلاب في برنامج ضمان الجودة الخارجية:

في مواد البرنامج الأصلية، تعامل القسم 2.4 بشكل مكثف مع التقييم الذاتي ودور مراجعة الأقران. بناءً على خبرتنا في تدريس هذه الوحدة وعلى التعليقات الواردة، كان من الأنسب تحويل هذا القسم بالكامل إلى موضوع تشغيل وكالة جودة خارجية والاحتفاظ بملخص في برنامج ضمان الجودة الخارجية. "

نقترح أن تتعرف على الملخص أدناه.

2. الملخص:

• في نموذج برنامج ضمان الجودة الخارجية ذي المراحل الثلاث، يتبع التقييم الذاتي والمراجعة الخارجية نتيجة عملية برنامج ضمان الجودة الخارجية.

• لا يساعد التقييم الذاتي مؤسسات التعليم العالي على توفير المعلومات المطلوبة من قبل الهيئة الخارجية وحسب، بل يمكن أن يؤدي إلى تحسينات حتى بدون تدخل خارجي.

• فيما يلي بعض العقبات التي تحول دون تطوير قدرات التقييم الذاتي، والتي قد لا تعطي صورة حقيقية لنقاط الضعف:

1. القلق من التدقيق الخارجي، مما يؤدي إلى تقرير متحيز.
2. عدم وجود آليات مناسبة (كأنظمة المعلومات، وآليات المشاركة، وعدد كبير من أعضاء الهيئة التدريسية بدوام كامل).
3. عدم امتلاك ثقافة التقييم.

• يحدد كينغ (1998) العديد من الاستراتيجيات العامة الممكنة لإجراء التقييم الذاتي:

1. نهج المسح.
2. التقييم الذاتي الموجه.
3. نهج فريق التقييم.
4. التقييم الذاتي للتعلم المنظم.

• يلخص الجدول أدناه مزايا وعيوب عملية التقييم الذاتي:

المزايا	العيوب
• يؤدي إلى تقييم أكثر استنارة وموضوعية. • يقيم أداء أنظمة وإجراءات ضمان الجودة ومراقبة الجودة. • يضمن أنَّ الكليات / الإدارات والخدمات تخضع للمساءلة أمام المؤسسة. • تمكن المؤسسة من تلبية توقعات / متطلبات ضمان الجودة الخارجية. • تحسين القدرة المؤسسية لتحديد أولويات القضايا وتسهيل اتخاذ القرار. • يعمل كعامل مساعد للتعلم والتحسين والتطوير. • يعتبر بمثابة وسيلة لجمع الأدلة ونشر الممارسات الناجعة. • زيادة الوعي بقضايا الجودة والمساعدة في بناء الفريق من خلال مشاركة واسعة للموظفين. • يساعد على التطوير المهني الشخصي. • دفع مناطق الخدمة تجاه التوجه الرئيسي للمؤسسة.	• التكلفة • الوقت (الناقدون والمنتَقَدون) • السخرية • إجهاد التقييم • صعوبة الحفاظ على الالتزام • إمكانية تحديد مجالات كثيرة للتحسين

• التقرير الذاتي هو الأساس الذي يبني عليه فريق المراجعة الخارجي فهمه للمؤسسة أو البرنامج.

• يشير "المراجع الخارجي" إلى خبير خارج البرنامج أو المؤسسة يشارك في عملية ضمان الجودة الخارجية. يقدم المراجعون الخارجيون وجهة نظر خارجية تثري وجهات نظر البرنامج أو المؤسسة.

• يقوم المراجعون الخارجيون بتحليل ومناقشة تقرير التقييم الذاتي والتحقق من صحة المطالبات المقدمة من خلال زيارة المؤسسة. يقوم الفريق أيضاً بجمع المعلومات قبل وأثناء الزيارات الميدانية ومن خلال المقابلات الشخصية مع أصحاب المصلحة الداخليين والخارجيين.

• يمكن أن تكون عملية المراجعة الخارجية معيبة إذا لم يحظَ النظراء بتقدير جيد أو إذا كانت أدوات التقييم والمعلومات المقدمة للمراجعة غير مرضية. كما قام كل من فون فاوغت ووستيرهيجدين (1994) بتحديد ثلاثة انتقادات حول آلية مراجعة الأقران تم التعبير عنها بـ:

أ. التحيز الاجتماعي

ب. التحيز الفكري

ج. الخطأ العشوائي

• يختلف الإفصاح عن نتائج ضمان الجودة الخارجية بناءً على نهج ضمان الجودة الخارجية. في حالة الاعتماد النموذجي، يتم الإفصـــاح عن النتيجة النهائية فقط بينما يتم الإفصـــاح عن تقرير المراجعة الكامل في حالة التدقيق النموذجي.

• قد تكون القرارات التي تشكل جزءاً من النتيجة إما "نعم" أو "لا" أو قد تتضمن شروطاً معينة.

الفصل الثاني: ضمان الجودة الخارجية
المحور الثاني: ضمان الجودة الخارجية (EQA) - الأدوار والمسؤوليات
الجزء الخامس: السياق التشغيلي لضمان الجودة الخارجية

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. حجم ونطاق نظام التعليم العالي
3. الملكية والسيطرة
4. الحوكمة
5. التمويل
6. الاستقلال
7. المناقشة
8. الآثار المترتبة على الاختلافات في السياق
9. ملخص

1. المقدمة:

قد تحدد العوامل السياقية أو تؤثر بشكل كبير على سلطة ضمان الجودة في بلد ما؛ وتشمل هذه العوامل كلاً مما يلي:

- سياسة التعليم العالي، الماضي والحاضر.
- المرحلة التنموية لنظام التعليم العالي.
- حجم ونطاق النظام.
- أهداف محددة تخدمها آلية ضمان الجودة.
- تقاسم المسؤولية بين مختلف الجهات الفاعلة في ضمان الجودة.
- ملكية ومراقبة المؤسسات ووكالات ضمان الجودة الخارجية.

سيركز هذا الموضوع على عاملين رئيسيين:

- حجم ونطاق نظام التعليم العالي المعني.
- ملكية ومراقبة ضمان الجودة الخارجية.

سيتم النظر في الآثار جنباً إلى جنب مع النماذج الوطنية المختارة
الأهداف: السياق التشغيلي لضمان الجودة الخارجية

عند الانتهاء من هذا الموضوع، يجب أن تكون قادراً على:

- شرح تأثير حجم النظام على ضمان الجودة الخارجية.
- تحديد الكيانات المختلفة التي قد تدعي المسؤولية عن ضمان الجودة الخارجية.
- وصف آثار ملكية ضمان الجودة على استقلالية ووظائف ضمان الجودة.
- وصف دور الهيئات الخارجية التي تقيم و / أو تعتمد البرامج المهنية والممارسين.
- تحديد العوامل التي تؤثر على حوكمة وكالات وأنظمة ضمان الجودة الخارجية.
- تحديد مصادر التمويل الأولية لوكالات ضمان الجودة الخارجية.
- تحديد التدابير المتخذة لضمان استقلالية عملية ضمان الجودة.
- وصف طرق ضمان اتخاذ قرارات مستقلة وأخلاقية وتحديد الآلية التي تؤدي من خلالها الاختلافات في السياق إلى الاختلافات في مناهج ضمان الجودة.

2. حجم ومدى نظام التعليم العالي

قد يتراوح الحجم الكلي ونظام التعليم العالي من جامعة واحدة إلى جامعة تغطي منطقة كاملة، مثل جامعة جنوب المحيط الهادئ، التي تخدم اثنتي عشرة دولة من جزر المحيط الهادئ؛ وانتهاء بالعديد من المؤسسات في البلد الواحد كما في الصين والهند. في الولايات المتحدة، لا يوجد في الواقع أي مركزية لنظام التعليم العالي، إلا أنّ العديد من الوكالات المستقلة تعمل بموافقة فيدرالية. وبالتالي، قد يتراوح عدد المؤسسات والبرامج التي سيتم خدمتها من آلاف المؤسسات إلى عدد قليل من المؤسسات. عندما تخدم آلية ضمان الجودة الخارجية عدداً كبيراً من المؤسسات، يجب تشكيل ميزاتها التشغيلية وفقاً لذلك ويؤثر ذلك على ما يلي:

- النظر في البرامج (أي البرامج، وعلى أي مستوى، وبأي معايير)
- سياسات سلطة ضمان الجودة مثل سلطة الوكالة والمسؤولية عن قرارات ضمان الجودة.
- مشاركة موظفي الوكالة في الزيارات الميدانية.
- وحدة التقييم (مؤسسة أو برنامج).
- متابعة قرارات وإجراءات ضمان الجودة.
- اختيار المراجعين وتشكيل فرق المراجعة. وأحكام تدريب المراجعين.

يجب مراعاة قابلية التوسع عندما تكون وكالة ضمان الجودة الخارجية لا تزال في مرحلة التخطيط، مما يعني القدرة على التكيف أو النمو استجابة للتغيرات في السياق الاجتماعي والسياسي والاقتصادي والتعليمي. تشمل العوامل المهمة ما يلي:

- المرحلة التنموية لنظام التعليم العالي.
- الحجم الحالي والمحتمل للنظام.
- النطاق المقصود لضمان الجودة. البرنامج أو المؤسسة أو كليهما.
- أهداف ضمان الجودة الوطنية والإقليمية.
- مستوى المشاركة بين الوكالة والمؤسسات.

• السـياق الاجتماعي والسـياسـي والاقتصـادي والتعليمي الحالي وإمكانية التغيير.
• متطلبات الموارد البشرية والمالية في ضوء المطالب الحالية والمستقبلية.

في الأنظمة الكبيرة، قد يكون من المسـتحيل على موظفي الوكالة المشـاركة في كل زيارة ميدانية للموقع، وقد يعني هذا اعتماداً أكبر على المراجعين الخارجيين، وخاصـة قائد الفريق. عادة ما يتم تفويض المسـؤوليات مثل كتابة تقرير الزيارة وتقديم التوصـيات إلى المراجعين الخارجيين، الذين يجب أن يكونوا قادرين على العمل نيابة عن الوكالة مع الحد الأدنى من التوجيه المباشـر من موظفي الوكالة. قد يكون العثور على مراجعين خارجيين أكفاء مشـكلة أقل في أنظمة التعليم العالي الأكبر ولكن تدريبهم على اتباع السياسة والإجراءات مع الاتساق يظل تحدياً كبيراً.

يجب بذل الجهود الحثيثة للتحكم في التباين في كفاءة الفرق المختلفة، ويفترض هذا الأمر وجود إشراف مختص من قبل موظفي الوكالة.

غالباً ما تركز أنظمة التعليم العالي واسـعة النطاق على ضـمان الجودة على المسـتوى المؤسسـي، بينما قد تركز الأنظمة الصـغيرة بسـهولة أكبر على البرامج. بصـرف النظر عن الحجم والنطاق، قد تكون هناك عوامل أخرى في العمل. على سبيل المثال، التأثير السياسـي لكبار المدراء التنفيذيين المؤسـسـيين، بالنسـبة للكليات، والاتحادات الأكاديمية، والهيئات التأديبية، حيث يميل كل منهم إلى الاهتمام بسياسة ضمان الجودة.

تتأثر الموارد اللازمة لتنفيذ استراتيجية ضمان الجودة الخارجية بحجم النظام. قد لا يكون من المفيد للأنظمة الصـغيرة لإنشـاء هيكل جديد نتيجة تكلفة القيام بهذا الأمر، وقد لا يكون من السـهل العثور على موظفين مناسبين لتنفيذ هذه المهمة. يتمثل أحد الخيارات في إعادة تنظيم الهياكل القائمة، مع زيادة التركيز على إدارة الجودة الداخلية من قبل المؤسسات.

قد تكون وكالات واتفاقيات ضـمان الجودة الإقليمية خياراً آخر، أو حتى الخدمات التي تقدمها وكالات ضـمان الجودة عبر الوطنية – إذا كان بإمكان الحكومة ضـمان موثوقية مقدمي الخدمات "المستوردين".

كما قد يكون من الصـعب تشـكيل فرق مراجعة خارجية في أنظمة التعليم العالي الصـغيرة عندما لا تعطى سـوى مجموعةٍ محدودة من الأكاديميين المرموقين ذوي العلاقات الشـخصـية والمهنية، كما يجب تحديد سياسة تضارب المصالح في وقت مبكر وبشكل جيد.

يمكن مثلاً أن يكون نظام كبير كالمجلس الوطني للتقييم والاعتماد (NAAC) في الهند انتقائياً عند اختيار المراجعين من مجموعة كبيرة، ويمكن ألا يكون المراجعون الذين ينحدرون من الولاية التي تقع فيها المؤسـسـة الخاضـعة للتقييم مؤهلين لتلك المراجعة (والتي قد لا تعمل في حالة موريشيوس[143]). وبالتالي، فإن الحجم (كبيراً كان أو صغيراً) هو عامل ملموس عند التخطيط لنظام ضمان الجودة الخارجية.

3. الملكية والسيطرة:

تنامى الطلب على ضـمان الجودة على المسـتوى الوطني على مدى سـنوات عديدة، وكان هناك نمو مواز في عدد الجهات الفاعلة في ضـمان الجودة وشـكلها العام، ربما يعكس رد فعل الحكومة على

[143] دولة جزرية في المحيط الهندي، بشواطئها وبحيراتها وشعابها المرجانية.

الدعوات إلى مزيد من المساءلة. وكما أكد نيف منذ أكثر من عقدين من الزمن، فإن هذا الاتجاه يمثل "صعود الحالة التقييمية". من الناحية العملية، سيؤدي ذلك إلى سياسات خاصة للتمويل مشروطة بتحليلات التكلفة / الفائدة، و "القيمة المضافة"، ومقاييس المخرجات، ومؤخراً، تحقيق أهداف التعلم ونتائجها.

تم تبني آليات جديدة لضمان الجودة الخارجية في السعي لتحقيق المساءلة. يتم إدارة ذي الآليات وتمويلها بطريقةٍ مختلفة، إلا أنّها تعمل بمجملها كأدوات سياسية لمن يسيطر عليها. الأسئلة المتعلقة بمن ينشئ ويمتلك ويحكم ويتحكم ويدفع لـ EQA إنما هي أسئلة مهمة لفهم أدوار ومسؤوليات لاعبي ضمان الجودة الخارجية في قطاع تعليم معين عالي الجودة. سنقوم الآن بالتطرق لهذه العوامل بالتفصيل.

قد تكون ضمان الجودة الخارجية هي من مسؤولية هيئة تم إنشاؤها بدعم مباشر من الحكومة أو مؤسسات التعليم العالي أو بدونها. هناك ما لا يقل عن أربع طرق مختلفة لوصف الانتماء والملكية لوكالات ضمان الجودة الخارجية:

ملكية وكالة ضمان الجودة:

وكالة حكومية:

يجوز أن تُعهد سلطة وكالة ضمان الجودة إلى وكالة حكومية؛ كالعمل مثلاً كوحدة في وزارة التعليم (وهو حال المجر وكمبوديا ودول أخرى سابقة في أوروبا الشرقية).

هيئة مستقلة عن الحكومة:

قد تكون سلطة وكالة ضمان الجودة مسؤولية هيئة مستقلة تماماً عن الحكومة، دون أي دور للحكومة في عملياتها. تم العثور على الحالات التي أنشأت فيها مؤسسات التعليم العالي نفسها وكالة لضمان الجودة في الولايات المتحدة والفلبين. يمكن الحصول على دعم التشغيل من خلال الرسوم التي تدفعها المؤسسات والبرامج.

هيئة "عازلة":

قد يكون ضمان الجودة الخارجية من مسؤولية هيئة "عازلة" يتم إنشاؤها في إطار منظمة محلية للقيام بوظيفة حكومية. قد تلعب الحكومة دوراً في إنشائها، لكنها تُدار بشكل مستقل عن الحكومة (على سبيل المثال، وكالة ضمان الجودة (QAA) في المملكة المتحدة أو وكالة جودة الجامعات الأسترالية (AUQA) في أستراليا)

هيئة مهنيّة:

قد تكون سلطة وكالة ضمان الجودة الخارجية مسؤولية هيئة منشأة بدون أن يكون للحكومة أو مؤسسات التعليم العالي أي دور مباشر فيها. قد تقدم الهيئات والمجالس المهنية التقييم والاعتماد لمهن مثل الهندسة والمحاسبة والطب وما إلى ذلك، وقد يكون دعمها مزيجاً من الرسوم المؤسسية والإعانات التي تدفعها الجمعيات المهنية والهيئات التأديبية المشاركة. قد تعتقد هذه الكيانات أن هناك ميزة مادية في تحمل مسؤولية جودة التعليم في المجالات التي تمثلها.

إن ملكية سلطة ضمان الجودة الخارجية لها آثار على استقلالية العمليات المقابلة، على الرغم من أن معظم وكالات ضمان الجودة الخارجية – بما في ذلك تلك التي أنشأتها وتمولها حكوماتهم – تطالب بدرجة معينة من الاستقلالية عن الحكومة. من الواضح أن الهيئات غير الحكومية يمكنها المطالبة بأكبر قدر من الاستقلال في صنع القرار.

في بعض الحالات، قد يجلس المسؤولون مثل ممثل عن وزارة التعليم في الهيئات الوطنية أو ربما يرأسونها (على سبيل المثال، لجنة الاعتماد في كمبوديا (ACC). عندما تكون مملوكة للمؤسسات، تعتمد سلطة ضمان الجودة الخارجية على القبول الطوعي للإجراءات من قبل المؤسسات الأعضاء على الرغم من أن المؤسسات نفسها قد تشكل عملية وكالة ضمان الجودة الخارجية والمعايير التي يجب اتباعها، وهذا ما من شأنه أن يوقظ مسألة استقلالية الوكالة في تعاملاتها مع المؤسسات أو مجموعاتها.

يوجد توجه "من أسفل إلى أعلى" في الولايات المتحدة حيث تكون وكالات الاعتماد كيانات غير حكومية في قطاع التعليم العالي. عدد قليل نسبياً من منظمات ضمان الجودة تعتمد على عضوية مؤسسات التعليم العالي، على الرغم من أن معظم المنظمات "الأم" تعتمد على نظام العضوية. مع مراعاة المسؤولية القانونية لإجراءات وكالة ضمان الجودة الخارجية، عادة ما يتم دمج هيئات الاعتماد الأمريكية بشكل منفصل عن المنظمات الأم.

غالباً ما تتم مناقشة ملكية وكالة ضمان الجودة الخارجية جنباً إلى جنب مع الغرض من ضمان الجودة. قد تجعل المخاوف السياسية والأيديولوجية من الصعب عزل القضايا الحقيقية. بالنسبة لبعض المجموعات، يُنظر إلى الملكية الحكومية على أنها عملية بيروقراطية يتم تقييم الجودة فيها وفقاً لمعايير خارجية محددة مسبقاً مع التركيز على التحكم. من ناحية أخرى، يُنظر إلى ملكية مؤسسات التعليم العالي على أنها نهج داخلي غير بيروقراطي، مع التركيز على تحسين الجودة بدلاً من الرقابة. ومع ذلك، فإنّه لا توجد علاقة بسيطة ومباشرة بين ملكية وكالة ضمان الجودة الخارجية والتوازن بين تحسين الجودة والرقابة حيث تؤكد العديد من الأنظمة المملوكة للحكومة على تحسين الجودة، بينما تميل بعض الوكالات المملوكة للمؤسسات إلى العمل كحراس البوابة، مما يمنع دخول الوافدين الجدد إلى سوق التعليم العالي. أظهرت التجربة أن أهداف وتركيز سلطة ضمان الجودة الخارجية تميل إلى أن تكون مستقلة عن الملكية.

تقدم الولايات المتحدة مثالاً على كيفية استخدام الاعتراف الحكومي بهيئات الاعتماد في تنفيذ سياسة الحكومة من خلال الاعتماد. بالمعنى الدقيق للكلمة، فإن الحكومة الفيدرالية الأمريكية لا تتمتع بأي اختصاص مباشر في مجال التعليم، حيث تم حذف هذا البند من الدستور؛ ومع ذلك، فإن الحكومة الفيدرالية مسؤولة عن الإدارة والاستخدام النهائي للأموال الفيدرالية، كمسؤوليتها مثلاً عن المساعدات المالية للطلاب والمنح أو الإعانات المتعلقة بالطلاب والمؤسسات ومراكز البحث الجامعية. تستخدم الحكومة الاعتماد لتحديد الأهلية المؤسسية للوصول إلى الأموال الفيدرالية. وفقاً لذلك، تدير لجنة من وزارة التعليم "إرشادات" للتعرف على وكالة ضمان الجودة الخارجية وتتخذ القرارات المتعلقة بعملها. على الرغم من كل الحديث عن الاستقلال والملكية، إلا أنّ الاعتراف الفيدرالي بوكالات ضمان الجودة الخارجية يستدعي الانتباه حقاً ويغير من سلوكيات هذه الوكالات. يخضع جميع المعتمدين الأمريكيين للاعتراف الفيدرالي، وبهذه الطريقة، يصبحون بدائل للحكومة.

عندما لا يقوض الاستقلال التشغيلي للوكالات، فإن للدعم الحكومي لسلطة ضمان الجودة الخارجية العديد من المزايا؛ إذ يمكن إطلاق مبادرات ضمان الجودة كجزء من استراتيجية إصلاح مستقلة عن الحكومة والمؤسسات في البلدان التي يخضع فيها نظام التعليم العالي للإصلاح؛ أما في الأنظمة الأكثر نضجاً، فقد تلعب مؤسسات التعليم العالي دوراً بارزاً في مناقشات سياسة ضمان الجودة الخارجية وتساعد في تشكيل التطورات المهمة في النظام.

لقد تطور الاعتماد المؤسسي في الولايات المتحدة من خلال عملية شكلتها مؤسسات التعليم العالي نفسها. كان أحد الاعتبارات الرئيسية هو أن الدول الفردية كانت تفتقر إلى الموارد اللازمة لضمان الجودة الخارجية (حتى اليوم)، إلا أنّ الجمعيات الإقليمية (التي تغطي دولاً متعددة) يمكنها القيام بالمهمة بدعم من مجموعة من المؤسسات. في معظم الأنظمة الأخرى، جاءت المبادرة من الحكومة. على أي حال، يبدو أن رغبة الحكومة في استخدام نتائج سلطة ضمان الجودة الخارجية لاتخاذ القرارات الحيوية، مثل الوصول إلى التمويل، تعزز دور وتأثير سلطة ضمان الجودة الخارجية.

لتوضيح نهج الملكية والسيطرة بشكل أكبر، دعونا نستعرض حالات المجر وكندا والفلبين. إن أدوار الحكومة والوزير المعني في إنشاء وتشغيل هيئة ضمان الجودة الخارجية واضحة للغاية في حالة المجر.

الانتساب إلى وكالات ضمان الجودة الخارجية – حكومية (المجر)

وفقاً للفقرة (7)، القسم 80 من القانون رقم 1993/80 المتعلق بالتعليم العالي (HEA)، تأمر الحكومة بما يلي:

الوضع القانوني للجنة الاعتماد المجرية (HAC):

1. § (1) لجنة الاعتماد المجرية (المشار إليها فيما يلي بـ: HAC) هي هيئة مستقلة أنشأتها الحكومة للقيام بالمهام المحددة في القسم §81 من قانون التعليم العالي.

(2) عملاً بالفقرة الواردة في المادة (7)، القسم §80 من قانون التعليم العالي، يتعين على وزير الثقافة والتعليم (المشار إليه فيما يلي بـ: الوزير) ممارسة حقوق الإشراف القانوني على مفوضية العون الإنساني. في إطار صلاحياته للإشراف القانوني، ويتعين على الوزير فحص ما إذا كانت تشكيلات لجنة الاعتماد المجرية وتنظيمها وتشغيلها وآليات صنع القرار تتوافق مع القوانين واللوائح وكذلك مع قواعد التنظيم والتشغيل الخاصة بمركز الاعتماد؛ ....

سكرتارية لجنة الاعتماد المجرية:

31. § (1) تنشئ الحكومة سكرتارية تتولى العمل الإداري لمركز المساعدة الإنسانية. يشرف الوزير على الأمانة العامة وهي هيئة ذات صلاحيات كاملة، وتمول من الميزانية المركزية.

(2) يتم تعيين رئيس الأمانة العامة وإعفائه من منصبه من قبل الوزير ضمن مسابقة عامة مفتوحة لهذا المنصب. كما يقوم الوزير، بالاتفاق مع رئيس مفوضية العون الإنساني، بإصدار التفويض، كما أنَّ الإعفاء من منصب رئيس الأمانة يكون بموافقة لجنة الاعتماد المجرية كهيئة مشتركة.

(تاماس كوزما، 2003، الاعتماد في نظام التعليم العالي في المجر، باريس: اليونسكو).

على عكس المجر، في أونتاريو، كندا، أخذ مجلس جامعات أونتاريو (COU) زمام المبادرة وأنشأ آلية لضمان الجودة لأعضائه.

الانتساب إلى وكالات ضمان الجودة الخارجية – المملوكة لمؤسسات التعليم العالي (مقاطعة أونتاريو، كندا).

مجلس جامعات أونتاريو (COU):

كانت تُعرف في الأصل باسم لجنة رؤساء جامعات أونتاريو (CPUO)، وقد تم تشكيل المنظمة في عام 1962 استجابةً للحاجة إلى المشاركة المؤسسية في الإصلاح والتوسع التعليمي.

شكل الرئيس التنفيذي لكل جامعة من جامعات أونتاريو المدعومة من المقاطعات اللجنة. تم توسيع اللجنة لاحقاً لتشمل ممثلين عن كل عضو ومؤسسة منتسبة: الرئيس التنفيذي (رئيس الجامعة، مدير أو رئيس الجامعة) والزميل الأكاديمي المعين من قبل هيئة الإدارة الأكاديمية العليا لكل جامعة. في عام 1971، غيرت اللجنة اسمها إلى مجلس جامعات أونتاريو.

قام مجلس جامعات أونتاريو بإنشاء مجلس أونتاريو للدراسات العليا (OCGS) وذلك لتنفيذ وظائف ضمان الجودة في برامج الدراسات العليا. يتكون مجلس أونتاريو للدراسات العليا من عمداء الدراسات العليا (أو موظف معادل) في كل من الجامعات المدعومة من المقاطعات في أونتاريو. يقوم مجلس أونتاريو للدراسات العليا بإجراء تقييم قياسي لبرامج الدراسات العليا الجديدة المقترحة، وتقييم دوري على أساس متكرر عن طريق الانضباط، لجميع برامج الدراسات العليا الحالية في أونتاريو، من خلال لجنة التقييم الخاصة بها والتي تتكون من أعضاء كبار من أستاذ جامعات أونتاريو الأعضاء، يتم انتخابهم من قبل مجلس أونتاريو للدراسات العليا.

http://ocgs.cou.on.ca

اعتمدت الفلبين نظاماً مختلفاً حيث تعتبر مؤسسات التعليم العالي هي "أعضاء" في وكالات الاعتماد الخاصة، المنظمة على غرار نظام التعليم العالي المجزأ.

وكالات الاعتماد الخاصة ذات العضوية المنتسبة في الفلبين:

بدأت حركة الاعتماد في الفلبين في عام 1951، من خلال مبادرة التربويين من مؤسسات التعليم العالي الخاصة الذين اقتنعوا بالحاجة إلى تعزيز الجودة في التعليم العالي من خلال نظام المعايير، والمراقبة المستمرة لتنفيذها، والتقييم الذاتي الطوعي. من خمسينيات حتى سبعينيات القرن الماضي، تم تشكيل ثلاث هيئات اعتماد وهي: جمعية الاعتماد الفلبينية للمدارس والكليات والجامعات (PAASCU)[144] ؛ والرابطة الفلبينية للكليات والجامعات - لجنة الاعتماد (PACU-COA)[145] ؛ واتحاد المدارس والكليات والجامعات المسيحية - وكالة الاعتماد (ACSCU-AA)[146]. لكل اتحاد أدوات ومعايير الاعتماد الخاصة به.

في عام 1976، ومن ضمن السعي نحو المعايير والأدوات المشتركة، تم تأسيس اتحاد وكالات الاعتماد في الفلبين (FAAP) – وهي منظمة شاملة لوكالات الاعتماد. اتحاد وكالات الاعتماد في الفلبين هي الهيئة التنسيقية لاتحادات الاعتماد الثلاثة. إلى جانب تشكيل وكالة اعتماد للكليات والجامعات الحكومية، تم تشكيل هيئة اعتماد رابعة – وهي جمعية اعتماد الكليات

[144] جمعية الاعتماد الفلبينية للمدارس والكليات والجامعات هي شركة خاصة وتطوعية وغير هادفة للربح ومسجلة لدى لجنة الأوراق المالية والبورصات في الفلبين.

[145] تعتبر الرابطة الفلبينية للكليات والجامعات لجنة الاعتماد (PACUCOA) وكالة اعتماد خاصة تمنح اعترافاً رسمياً بمؤسسة تعليمية من خلال إثبات أن برنامجها الأكاديمي يحافظ على معايير ممتازة في عملياتها التعليمية.

[146] تأسس اتحاد المدارس والكليات والجامعات المسيحية (ACSCU) عام 1946. وهي تقر وتلتزم بالمهمة المقدسة المتمثلة في توفير تعليم مسيحي جيد وتعزيز الشعور بالوحدة والتفاهم والزمالة بين أعضائها لخدمة المجتمع بشكل أفضل.

والجامعات المعتمدة في الفلبين AACUP وهي مخصصة بشكل أساسي لأعضاء الرابطة الفلبينية للجامعات والكليات الحكومية (PASUC)، بينما جمعية الاعتماد الفلبينية للمدارس والكليات والجامعات كانت مخصصة بشكل أساسي للمدارس الكاثوليكية، في حين كانت الرابطة الفلبينية للكليات والجامعات مخصصة للمجموعات غير الدينية، بينما تم تخصيص اتحاد المدارس والكليات والجامعات المسيحية للقطاع البروتستانتي. إنّ نظام هيئات الاعتماد غير مقيد، مع ذلك: بعض المؤسسات الحاصلة على عضوية جمعية الاعتماد الفلبينية للمدارس والكليات والجامعات، هم من الجماعات غير الطائفية أو البروتستانتية، أو من قطاع الدولة، في حين أن بعض المدارس الدينية معتمدة من قبل الرابطة الفلبينية للكليات والجامعات.

(أرشيلو، 2003، سعياً وراء الجودة المستمرة في التعليم العالي من خلال الاعتماد. التجربة الفلبينية. باريس: اليونيسكو).

وكالات ضمان الجودة الخارجية للتعليم المهني

يتم توفير بعض أشكال ضمان الجودة الخارجي من قبل مؤسسات لا تتبع للتعليم العالي ولا للحكومة، حيث أن الهم المشترك لهذه الوكالات هو ضمان جودة التعليم في مجالات الدراسة المهنية. يجب أن نفرق بين وكالات ضمان الجودة الخارجي المهنية التي تقيم وتعتمد برامج الشهادات الجامعية، والهيئات المهنية المعنية بالترخيص المهني أو التسجيل لخريجي الجامعات.

تركز الفئة الأولى على التعليم المؤدي إلى "الدرجة المهنية الأولى"، بينما تهتم الفئة الثانية بالاعتراف المهني للخريجين، وفي بعض الحالات، تعتمد معايير التعليم المهني المستمر، وخير مثال على وجود وكالات ضمان الجودة المهنية هو العدد الكبير من هيئات الاعتماد "المتخصصة" في الولايات المتحدة؛ على سبيل المثال، الهندسة المعمارية والأعمال والهندسة وعلوم الكمبيوتر والعلوم الصحية المختلفة وما إلى ذلك.

تقدم الهيئات المهنية في المجموعة الثانية شكلاً من أشكال ضمان الجودة من خلال إجراءات الترخيص أو التسجيل وتركز على مؤهلات الخريجين وتقدمهم نحو التسجيل المهني الكامل. في الولايات المتحدة، يتم تطوير امتحانات التسجيل الهندسي من قبل الجمعية الوطنية للمهندسين المحترفين (NSPE)، بالتعاون مع مجلس مجالس ترخيص الولاية (وكلاهما ليسا هيئات اعتماد). تمنح مجالس الدولة ترخيص المهندس الخبير [147] على أساس نتائج امتحانات NSPE وخبرة العمل المعتمدة. إلى جانب حوالي عشرين هيئة اعتماد مهنية، فإن هاتين المنظمتين عضوتان في مجلس الاعتماد للهندسة والتكنولوجيا، وهو المعتمِد الأمريكي المعترف به للهندسة.

تقدم كندا مثالاً آخر لهذه الحالة حيث تعتبر رابطة المهندسين المحترفين في نوفا سكوشا (APENS) هيئة الترخيص والهيئة التنظيمية لحوالي 4500 من المهندسين المحترفين والمهندسين تحت التدريب الذين يمارسون التدريب في نوفا سكوشا أو في مشاريع المقاطعات (www.apens.ns.ca). لمزاولة مهنتك كمهندس لتقديم خدمات هندسية احترافية للجمهور في نوفا سكوشا، يلزم الحصول على ترخيص من هذه الهيئة. إن اعتراف رابطة المهندسين المحترفين في نوفا سكوشا، وتقدير المنظمات المماثلة في جميع أنحاء العالم، له آثار على التنقل الوطني والدولي للمهندسين المهنيين، كما تعتبر الرابطة عضواً في المجلس الكندي للمهندسين المحترفين (CCPE)

[147] للحصول على ترخيص، يجب على المهندسين إكمال شهادة جامعية مدتها أربع سنوات، والعمل تحت إشراف مهندس محترف لمدة أربع سنوات على الأقل، واجتياز اختبارين مكثفين للكفاءة، والحصول على ترخيص من مجلس الترخيص في ولايتهم.

والذي بدوره هو أحد الموقعين على اتفاقية واشـــنطن للاعتراف المتبادل بالتعليم الهندســـي بين الموقعين عليه وهو هيئة وطنية كندية. من المثير للاهتمام أن المجلس الكندي للمهندسـين المحترفين يتعامل أيضـــاً مع التقييم والاعتراف بالدرجات التي يقدمها المرشـــحون للحصـــول على الجنســـية الكندية.

4. الحوكمة:

تعتمد الحوكمة والتحكم في ضمان الجودة الخارجية جزئياً على ترتيبات سلطة ضمان الجودة الخارجية المعمول بها في الوقت الذي يتم فيه تقديم أنظمة ضـــمان الجودة الخارجية. على ســـبيل المثال، تم تطوير ميزة الممتحن الخارجي منذ فترة طويلة في نظام التعليم العالي البريطاني والتحكم فيها من قبل مؤسسات التعليم العالي نفسها، وكان لهذا الأمر أثر هذا على الطريقة التي تطورت بها سلطة ضمان الجودة الخارجية في المملكة المتحدة.

من ناحية أخرى، قد يؤدي الافتقار إلى القدرة المؤســـســـية لتقييم الجودة والمراقبة في أنظمة التعليم العالي الناشـئة إلى دفع سـلطة ضـمان الجودة الخارجية في اتجاه تطوري مختلف. غالباً ما يكون إنشـاء سلطة ضـمان الجودة الخارجية الوطنية اسـتجابة لمشـاكل ضـمان الجودة التي لا يمكن تصـــحيحها من خلال الآليات القائمة. وبالتالي، تعتبر الاتفاقيات الوطنية لضـــمان الجودة مســـؤولية مشتركة بين العديد من اللاعبين الذين لديهم أدوار ومسؤوليات مختلفة ولكنها متكاملة.

عادة ما يعكس مسـتوى ونوع المسـؤولية التي تتحملها وكالة ضـمان الجودة الخارجية المعينة مدى مشاركة الحكومة في تشكيل تلك الوكالة. على سبيل المثال، إذا كان من المتوقع أن تلعب وكالة ما دوراً مركزياً في نظام التعليم العالي الوطني، وتجاوز الجودة في أمور مثل التفويض المؤسـسـي، أو الموافقة على البرامج الجديدة، أو منح ســـلطة منح الدرجات العلمية -فمن المحتمل أن تكون الحكومة هي القوة الدافعة. عندما يكون من المهم للبلدان أو الدول الأخرى الاعتراف بإجراءات نظام ضـــمان الجودة الخارجية وقبولها، فقد يكون للحكومة المزيد من المدخلات في إنشـــاء وتنفيذ نظام ضـمان الجودة الخارجية. ولا يعني هذا بأي شـكل من الأشـكال أن يصـبح دور ضـمان الجودة الخارجية وظيفة حكومية، حتى عندما يتم توفيرها من قبل منظمة مســـتقلة لا تزال جزءاً من النظام العام.

تجدر الإشـارة إلى أنه على الرغم من أن وكالات الاعتماد في الولايات المتحدة ليسـت جزءاً من نظام عام ولا تتلقى تمويلاً فيدرالياً، إلا أنها تســـتمد ســـلطتها من اعتراف الحكومة بالوكالات واستخدام الاعتماد لتحديد الأهلية للوصول إلى التمويل الفيدرالي والولائي.

من المحتمل أن تلعب المؤســـســـات دوراً مركزياً عندما يكون الغرض الرئيســـي من ضـــمان الجودة أكاديمياً، وعندما يكون الغرض هو التأكد من أن التعليم المهني يلبي أهداف ومعايير النقابة، فإن الاتحادات المهنية تأتي في المقدمة.

أظهرت الدراسـات الاستقصـائية الإقليمية لهيئات ضـمان الجودة أنه في معظم الحالات، يكون أســـاس ســـلطة ضـــمان الجودة الخارجية وقوتها هو الحكومة. في حالات قليلة فقط، تأتي الســـلطة مباشرة من المؤسسات، التي هي نفسها عملاء ضمان الجودة الخارجية.

تؤثر النقاط المذكورة أعلاه على حوكمة مزودي سلطة ضـمان الجودة الخارجية. بشكل عام، هناك هيئة إدارة مركزية أو مجلس يتعامل مع الاستراتيجية والأهداف وقرارات السياسة. توفر هذه القرارات إطار عمل لتنفيذ برنامج ضـمان الجودة، وعادة ما يتم ترشـيح أعضـاء مجلس الإدارة أو تعيينهم أو انتخابهم وفقاً لقواعد المنظمة. ستحاول الوكالات ضمان تمثيل قطاع عريض من أصحاب

المصـلحة المعنيين من أجل تقديم خلفيات وخبرات مختلفة إلى مجلس الإدارة. غالباً ما يشـير تكوين مجلس الإدارة إلى القوة النسـبية لمختلف أصـحاب المصـلحة. تضـع بعض أنظمة ضـمان الجودة الخارجية خبراء دوليين في مجلس الإدارة للحصول على وجهات نظر خارجية.

5. التمويل:

كما هو متوقع من مناقشات الملكية والحوكمة، فإنّ هناك خطط تمويل مختلفة تشمل إما واحداً أو أكثر مما يلي:

مخططات التمويل الحكومي:

في أنظمة ضـــمان الجودة الخارجية التي أطلقتها الحكومة، توفر الحكومة التمويل الأولي، وتدفع على الأقل جزءاً من النفقات التشغيلية للوكالة. حتى وكالات ضمان الجودة الخارجية المملوكة لاتحاد مؤسسي قد تحصل على إعانات ومنح من حين لآخر من الحكومة.

الرسوم المالية الواردة من مؤسسات التعليم العالي:

تدفع المؤســسـات لقاء خدمات الاعتماد في العديد من الأنظمة، ســواء كانت مدعومة من الحكومة أو مملوكة لمؤسـسـات التعليم العالي. تغطي الرسـوم عادةً المصـاريف المتعلقة بالمراجعة الخارجية، بالإضـافة إلى تكلفة أنشـطة التدريب. في بعض الحالات هناك رسـوم "صـيانة"، وتعتبر هذه الرسوم حصة متناسبة من نفقات تشغيل الوكالة.

رسوم الخدمات:

وهو الدخل الذي تحصل عليه وكالة ضمان الجودة الخارجية للخدمات المقدمة للمؤسسات أو المنظمـات، خـارج عمليـة الاعتمـاد. قـد تتعلق هـذه الخـدمـات بـالمؤتمرات أو ورش العمـل أو الاستشارات أو الأبحاث أو المشاريع الممولة بالمنحة.

تتبع معظم وكالات ضـــمان الجودة الخارجية مبدأ "اســـترداد التكلفة" أو "رســـوم الخدمة" وتفرض رسـوماً على مؤسـسـات التعليم العالي مقابل خدمات ضـمان الجودة الخارجية المتعلقة بها، بغض النظر عن ملكية الوكالة.

أشارت الدراسات الاستقصائية التي أجريت بين اقتصادات منظمة التعاون الاقتصادي لآسيا والمحيط الهادئ (APEC) إلى أن معظم هيئات ضـــمان الجودة الخارجية تحصـــل على تمويل كبير لأغراض ضمان الجودة، حتى تلك التي تدعي أنها مستقلة عن الحكومة.

6. الاستقلال:

تعتمد شـرعية أنشـطة ضـمان الجودة على الاسـتقلال؛ إذ يُفترض أن يكون واضـحاً لجميع أصـحاب المصـلحة أن أنشطة وقرارات ضـمان الجودة خالية من التدخل من أطراف ثالثة. لضـمان الاستقلالية، عادة ما تشتمل عملية ضمان الجودة على سلسلة من الضوابط والتوازنات:

- تصرح الحكومات أو تشرف على وكالات ضمان الجودة الخارجية الخاصة / "المسـتقلة" (على سـبيل المثال، تطبق وزارة التعليم الأمريكية مجموعة صـارمة من الإرشادات للاعتراف بوكالات الاعتماد وشفافيتها وتشغيلها).
- يعمل الأكاديميون وممثلو الجمعيات المهنية كمراجعين خارجيين للهيئات العامة.
- معالجة تضارب المصالح المحتمل.
- تملك بعض وكالات ضـــمان الجودة بنوداً تتعلق باســـتقلاليتها وهذه البنود متاحة في التشريع أو الدستور الخاص بهذه الوكالة.

يُعتقد جزافاً أن أصل تمويل الوكالة يحدد استقلالية الوكالة. بالنظر إلى أن كل وكالة ضمان الجودة الخارجية تحتاج إلى تمويل، يمكن القول إنه لا يوجد شيء مستقل تماماً عن مصادر تمويله. لحسن الحظ، ليس من الضروري في الواقع أن تكون الوكالات مستقلة من حيث التمويل – فما يجب أن يكون مستقلاً هو أحكامها. من الممكن أن يكون لديك سياسات وإجراءات وهياكل محددة جيداً لضمان استقلالية اتخاذ القرار، من خلال ضمان مراعاة جميع الأدلة ذات الصلة، وأن القرارات تستند بالكامل إلى هذه الأدلة.

للمجتمعات المختلفة وجهات نظر مختلفة حول أفضل ما يمكن تحقيقه لتنفيذ هذه الغاية، ولعل بعض من هذه الطرق يتمثل بما يلي:

- تضمين مجموعة من وجهات نظر أصحاب المصلحة، بحيث "يحافظ كل طرف على صدق الآخرين".
- توزيع صنع القرار، حيث يتم اتخاذ أنواع مختلفة من القرارات من قبل لجان مختلفة داخل المنظمة.
- يمكن ضمان الاستقلال من خلال تضمين المتطلبات في التشريع، مع عواقب الانتهاكات (على سبيل المثال، مجلس مكافآت التعليم العالي والتدريب (HETAC)، إيرلندا).
- منح مسؤولية الإشراف لوزير التعليم (على سبيل المثال، هيئة المؤهلات النيوزيلندية (NZQA).
- إسناد مسؤولية الرقابة إلى مجلس النواب.

ومع ذلك، لا يمكن ضمان السلوك المناسب والأخلاقي في أي مجال من مجالات النشاط بشكل مطلق فمن الممكن أن يفشل الاستقلال بسبب نقص الهياكل، أو بسبب تجاهل الهياكل أو تجاوزها أو تخريبها. في بعض الأنظمة، قد يتردد موظفو وكالة ضمان الجودة الخارجية أو المراجعون في أن يكونوا صريحين خوفاً من العواقب السلبية المباشرة. في حالات أخرى، يمكن تخريب نظام ضمان الجودة الخارجية من خلال المصالح القوية التي تضغط على الوكالة للموافقة على مؤسسة لا تفي بالمعايير المطلوبة. في معظم أنظمة التعليم العالي، هناك نظام انتقائي وإحساس عام بالمؤسسات "الجيدة" و "السيئة". عندما يتصرف من هم في السلطة (أو حتى أعضاء لجنة المراجعة) لفرض الأفكار المسبقة دون الرجوع إلى الحقائق، يتم تقويض نظام ضمان الجودة الخارجية، ولا تقتصر مثل هذه المشاكل على قطاع التعليم العالي، فمن الممكن حدوثها في قطاع من قطاعات المجتمع.

7. المناقشة

مناقشة: السياق التشغيلي لضمان الجودة الخارجية

ضع في اعتبارك حجم نظام التعليم العالي في بلدك ومقدار ضمان الجودة الذي يتعين القيام به. في هذا الإعداد، ما هو نوع الملكية والتحكم الذي ستقترحه لآلية ضمان الجودة الخارجية وما هو الأساس المنطقي الخاص بك؟

8. الآثار المترتبة على الاختلافات في السياق

بالنظر إلى التباينات في السياقات الاجتماعية والتعليمية والاقتصادية والسياسية التي تعمل فيها سياسة ضمان الجودة، ستكون هناك اختلافات بين وكالات ضمان الجودة الخارجية وبين النهج الذي تنتهجه.

بعد النظر في عدد من دراسات الحالة لوكالات ضمان الجودة الخارجية، جادل كل من فان فوغت وويستيرهيغن (1993) بأنه "في حين أن النموذج العام الذي يتألف من وكالة وطنية، والتقييم الذاتي المؤسسي، ومراجعة النظراء الخارجية والتقارير المنشورة لا تزال صالحة، فإنها تخفي بالكامل مجموعة من الاختلافات في الأساليب المستخدمة "(برينان وشاه، 2000). تشمل الاختلافات التي قام الباحثان بتحديدها كل ما يلي:

- مستوى التقييم (مؤسسة أو برنامج).
- تركيز التقييم (على التدريس والبحث والإدارة).
- أنواع الأقران المستخدمة (بما في ذلك اختيارهم وتدريبهم).
- التوازن بين استخدام الملاحظة المباشرة أو المقابلة أو مؤشرات الأداء.
- ما إذا كانت الأساليب موحدة أو مرنة للتعامل مع الأنواع والخصائص المؤسسية المختلفة.
- طبيعة التقارير والنتائج الأخرى.
- الارتباط بصنع القرار، على سبيل المثال، بين الاعتماد والتمويل.

تسلط تقارير المسح الخاصة باقتصاديات منظمة التعاون الاقتصادي لآسيا والمحيط الهادئ الضوء على الاختلافات الملحوظة في العديد من جوانب نهج ضمان الجودة الخارجية.

أوجه التشابه والاختلاف

يختلف إنشاء وكالة ضمان الجودة الخارجية وملكيتها وأسسها القانونية وحوكمتها وتمويلها ومستوى استقلالها بين اقتصادات منظمة التعاون الاقتصادي لآسيا والمحيط الهادئ. في المقابل، يختلف نطاق وأهداف الوكالة وخصائص إطار ضمان الجودة الخاص بها. تظهر الاختلافات في جوانب مثل:

- وحدة ضمان الجودة: المؤسسة مقابل البرامج.
- طبيعة عملية ضمان الجودة الخارجية: إلزامية مقابل طوعية.
- الجوانب المتعلقة بضمان الجودة التي يجب أخذها في الحسبان.
- دور المؤسسات في تشكيل فريق المراجعة.
- دور موظفي الوكالة في الزيارة الميدانية.
- الإفصاح عن نتائج ضمان الجودة.
- الآثار المترتبة على نتيجة ضمان الجودة.
- آلية الاستئناف.
- متابعة ما بعد ضمان الجودة.

في الوقت نفسه، بغض النظر عن نهج أنظمة ضمان الجودة الخارجية في ضمان الجودة من حيث الجوانب المذكورة أعلاه، فإن الأنظمة الواقعة في منطقة اقتصادات منظمة التعاون الاقتصادي لآسيا والمحيط الهادئ لديها العناصر الأساسية المشتركة التالية:

- المراجعة بناءً على معايير محددة مسبقاً.
- عملية ضمان الجودة على أساس مزيج من التقييم الذاتي ومراجعة الأقران.
- القرار النهائي من قبل وكالة ضمان الجودة الخارجية.

المصدر: تعزيز أنظمة ضمان الجودة في التعليم العالي في الاقتصادات الأعضاء في منظمة التعاون الاقتصادي لآسيا والمحيط الهادئ، أعدت لمجلس التعليم والتدريب عن بعد في الولايات المتحدة الأمريكية بواسطة وكالة جودة الجامعات الأسترالية، 2006.

مقارنات النظام

كما هو مبين أعلاه، فإنّ هناك العديد من الاختلافات التشغيلية بين أعضاء منظمة التعاون الاقتصادي لآسيا والمحيط الهادئ. من المحتمل أن تبدو التجمعات الإقليمية الأخرى لضمان الجودة الخارجية هي نفسها. ما يهم هو تشابه العناصر الأساسية، وخاصة المعايير المحددة مسبقاً. ومع ذلك، يمكن ملاحظة أنه لم يتم ذكر أي شيء عن جوهر ومقارنة المعايير. تتمثل إحدى طرق مقارنة أنظمة ضمان الجودة في تحديد ما يدفع كل نظام الأشخاص إلى القيام به – ما إذا كان نظام ضمان الجودة يغير السلوكيات وبأي طريقة يقوم بذلك.

9. الملخص

غطى هذا الموضوع النقاط الرئيسية التالية:

- يعتبر حجم النظام الذي ستغطيه وكالة ضمان الجودة الخارجية عاملاً حاسماً ويؤثر على ما يلي:
  1. النظر في البرامج.
  2. سياسات وممارسات ضمان الجودة كدور وكالة ضمان الجودة الخارجية في قرارات ضمان الجودة.
  3. مشاركة موظفي الوكالة في الزيارات الميدانية.
  4. وحدة التقييم (مؤسسة أو برنامج).
  5. متابعة نتيجة ضمان الجودة.
  6. اختيار المراجعين.
  7. تشكيل فريق المراجعة.
  8. المكان المخصص لتدريب المراجعين.
- تعتبر الأسئلة المتعلقة بمن يحدد ومن يملك ومن يحكم ومن يتحكم ويمول وكالة ضمان الجودة الخارجية ضرورية لفهم طبيعة الأدوار والمسؤوليات التي يضطلع بها اللاعبون في سلطة ضمان الجودة الخارجية في قطاع التعليم العالي الأوسع.
- قد تكون سلطة ضمان الجودة الخارجية مسئولية أي من الكيانات التالية:
  1. وكالة حكومية.
  2. هيئة مستقلة تماماً عن الحكومة.
  3. هيئة "عازلة"، أُنشئت في إطار منظمة محلية.

4. هيئة تم إنشاؤها دون أي دور مباشر للحكومة أو لمؤسسات التعليم العالي

• تتمتع الهيئات غير الحكومية بأكبر قدر من الاستقلالية في اتخاذ القرار.

• تعتبر الملكية الحكومية بيروقراطية مع تقييم الجودة بدقة نحو معايير خارجية محددة مسبقاً والتركيز على الرقابة. في المقابل، يُنظر إلى ملكية مؤسسات التعليم العالي على أنها نهج داخلي غير بيروقراطي مع التركيز على تحسين الجودة بدلاً من السيطرة.

• تجري الهيئات والمجالس المهنية اعتماد البرامج في مجالات الدراسة المهنية مثل الهندسة والمحاسبة.

• تشمل العوامل التي تؤثر على نظم الحوكمة لسلطة ضمان الجودة الخارجية اتفاقيات الجودة المعمول بها بالفعل في مؤسسات التعليم العالي ومستوى ونوع المسؤولية التي تتحملها وكالة الجودة الخارجية الفردية.

• يتم تمويل آليات سلطة ضمان الجودة الخارجية من خلال مخططات مختلفة، والتي تشمل إما واحداً أو مزيجاً مما يلي:

1. التمويل الحكومي.
2. رسوم من مؤسسات التعليم العالي.
3. رسوم الخدمات.

• فيما يلي بعض الفحوصات للتأكد من استقلالية عملية ضمان الجودة:

- تفويض أو الإشراف على وكالات ضمان الجودة الخارجية الخاصة من قبل الحكومة.
- إدراج الأكاديميين وممثلي الجمعيات المهنية كمراجعين خارجيين للهيئات العامة.
- معالجة تضارب المصالح المحتمل.
- وجود بنود حول الاستقلال مكتوبة في تشريع أو دستور النظام الخاص بوكالة ضمان الجودة الخارجي.

• فيما يلي بعض المناهج لضمان عملية اتخاذ قرار أخلاقية ومستقلة:

1. تضمين مجموعة من وجهات نظر أصحاب المصلحة.
2. وجود مستويات متعددة من صنع القرار.
3. إدراج الشرط في التشريع، مع ما يترتب على ذلك من عواقب وخيمة للانتهاكات.
4. منح المسؤولية لوزير التربية والتعليم.
5. منح المسؤولية للبرلمان.

• تؤدي الاختلافات في السياق الاجتماعي والتعليمي والاقتصادي والسياسي الذي تعمل فيه ضمان الجودة إلى اختلافات بين وكالات ضمان الجودة الخارجية والأساليب التي تستخدمها. يمكن أن تشمل هذه الاختلافات مستوى التقييم وتركيزه، وطبيعة التقارير، وأنواع الأقران المستخدمة، والروابط مع اتخاذ القرار.

• من الطرق الجيدة لمقارنة أنظمة ضمان الجودة الخارجية معرفة المعطيات التي تدفع هذه الوكالات الجامعات للقيام به، وما إذا كان النظام يغير السلوكيات المؤسسية وسلوك أعضاء هيئة التدريس وإلى أي مدى.

الفصل الثاني: ضمان الجودة الخارجية
المحور الثالث: شبكات وكالات الجودة الخارجية
الجزء الأول: نظرة عامة
جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. نظرة عامة على الوحدة
3. الأهداف
4. القراءات الرافدة

1. المقدمة

على غرار المجالات المهنية الأخرى، أنشأ ممارسو ضمان الجودة في التعليم العالي، على مدى ثلاثة عقود، جمعيات ذات روابط تعاونية قوية توفر تبادل المعلومات والدعم المتبادل، ويعتبر القليل من هذه المنظمات مأهولاً بالأفراد ولكن معظمهم عبارة عن مجموعات من وكالات ضمان الجودة الخارجية. يُنظر إلى هذه المجموعات على أنها "شبكات" من الوكالات المستقلة التي تعمل جنباً إلى جنب بشأن القضايا والمشاريع والمؤتمرات وغيرها من الاهتمامات ذات الاهتمام المشترك.

تصف هذه الوحدة هذه الشبكات وتأسيسها والغرض منها. من الممكن ملاحظة أنَّ بعض هذه الوكالات هي وكالات دولية، في حين يعمل بعضها الآخر ضمن بُعدها الوطني. تم جمع المعلومات من المواد الموجودة على مواقع الوكالات المختلفة. يجب أن يصبح طلاب ضمان الجودة على دراية باستخدام مواقع الوكالات كمصدر للروابط المفيدة لأدب ضمان الجودة.

2. نظرة عامة على الفصل:

شبكات وكالات الجودة الخارجية – نظرة عامة

للبدء، يقدم السياق الأساس المنطقي لإنشاء شبكات وكالة ضمان الجودة الخارجية ولمحة عامة عن الشبكات المختارة في العمل، كما ستتعلم عن القضايا الوطنية والمتعددة الجنسيات ذات الصلة بالتعليم العالي. يوفر الموضوع أيضاً معلومات حول أهداف عدد من وكالات ضمان الجودة الخارجية.

بعد ذلك، نقوم بوصف الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي، وهي الشبكة الأولى من نوعها، ونتحدث عن إنشائها وأهدافها وأغراضها ودورها في تقييم وتحسين وصيانة الجودة في التعليم العالي.

ننتقل بعد ذلك إلى أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي، ونتحدث عن أصل ونمو شبكات ضمان الجودة الإقليمية في كل من:

• أمريكا اللاتينية وإسبانيا: الشبكة الأيبيرية الأمريكية لجودة التعليم العالي (RIACES)[148]
• دول الكاريبي: شبكة منطقة البحر الكاريبي لضمان الجودة في التعليم العالي (CANQATE)[149]

ستجد في شبكات ضمان الجودة الأوروبية نماذج جديرة بالاهتمام لشبكات وكالات ضمان الجودة في منطقة مليئة بالوكالات الوطنية. من بين هذه النماذج الشبكة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي (ENQA) والاتحاد الأوروبي للاعتماد في التعليم العالي (ECA). تم نتتبع نمو الشبكة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي من وقت إعلان بولونيا في عام 1999.

كان إنشاء شبكة وكالات ضمان الجودة في أوروبا الوسطى والشرقية في التعليم العالي (CEEN) علامة على الجهود المكثفة لتطوير ضمان الجودة من قبل بلدان أوروبا الشرقية ومن أجلها. يسلط هذا الموضوع الضوء على تداخل الشبكات الوطنية والإقليمية والدولية.

يناقش موضوع شبكة الجودة في آسيا والمحيط الهادئ (APQN) ظهور اتحاد وكالات ضمان الجودة في منطقة تضم أكثر من نصف سكان العالم. سوف تتعلم عن مبادرة بيان بريسبان وأسباب الافتقار إلى التماسك والهدف المشترك عبر المنطقة. ينتهي الموضوع بنظرة عامة على شبكة ضمان الجودة ASEAN (AQAN) وأهدافها وغاياتها.

ننتقل بعد ذلك إلى الشبكة الأوروبية الآسيوية لضمان الجودة (EAQAN)، وأهدافها وأغراضها وظهورها وتأثير التاريخ والسياقات الاجتماعية على الطريقة التي يتماشى بها الأعضاء من مختلف البلدان مع شبكات ضمان الجودة.

واجهت الشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي (ANQAHE) تحديات كبيرة منذ إنشائها، حيث شكّل ظهور شبكات متعددة لضمان الجودة مصدر قلق للمنطقة العربية.

الشبكات في أفريقيا هي في الواقع متعددة، وسيتم تقديمك إلى الشبكة الأفريقية لضمان الجودة (AfriQAN) والتعرف على نشأة المجلس الأفريقي والملغاشي للتعليم العالي (CAMES). كما سنلقي نظرة خاصة على أهداف ورسالة ومبادرات CAMES في ضمان الجودة لمؤسسات التعليم العالي.

تتعمق شبكات الاهتمامات الخاصة في قطاع مثير للاهتمام، وهو قطاع التعليم المهني والمتخصص. لقد اضطلعت الشبكات في هذا القطاع ببعض المهام الصعبة، ليس أقلها تنفيذ الاتفاقيات الدولية بشأن الاعتراف المتبادل بالمؤهلات والكفاءات التعليمية الهندسية. من المهم فهم المبادئ الأساسية، بالنظر إلى قيمتها المحتملة في المجالات الأكاديمية والمهنية الأخرى.

كما يشير العنوان "الشبكات داخل البلدان"، هناك العديد من شبكات ضمان الجودة داخل البلدان، كما أنَّ هناك أوجه تشابه واختلاف بين الشبكات الموجودة داخل الدولة والشبكات متعددة البلدان. سننظر أيضاً في أهداف وأغراض ومهام جهة اعتماد مهنية رئيسية داخل الولايات المتحدة.

أخيراً، في العلاقات بين الشبكات، سنناقش مبادرات INQAAHE لزيادة تعاونها مع الشبكات الأخرى، فضلاً عن تشجيع التعاون بين شبكات ضمان الجودة العالمية والإقليمية والخاصة.

---

[148] الشبكة الأيبيرية الأمريكية لضمان الجودة في التعليم العالي --RIACES - هي جمعية ظهرت في عام 2003، بهدف خلق تفاعل بين مختلف حالات التقييم والاعتماد وضمان الجودة في أمريكا الأيبيرية.

[149] شبكة منطقة البحر الكاريبي لضمان الجودة في التعليم العالي هي هيئة مهنية، تأسست كشبكة فرعية إقليمية للشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي (INQAAHE). تتوافق أهدافها وموضوعاتها مع أغراض INQAAHE.

3. الأهداف

الأهداف: شبكات وكالات الجودة الخارجية

عند الانتهاء من هذه الوحدة، يجب أن تكون قادراً على ذلك

• شرح نطاق وديناميكيات الشبكات الدولية والوطنية والاتجاهات في النشاط التعاوني داخل مجتمع ضمان الجودة الخارجية.

• تحليل بيانات الأهداف من أجل تحديد الشبكة / الشبكات المتوافقة مع منطقتك الجغرافية أو اهتمامك بضمان الجودة.

• تحديد التحديات الكامنة في إنشاء والحفاظ على شبكة مع أعضاء متباينين ، وأحياناً أهداف متضاربة، وجدول أعمال يخضع لقوى سياسية أوسع.

4. القراءات الرافدة:

القراءة: القراءة والمراجع المقترحة

• بدراوي، ن. (2007). تحديات شبكة ضمان الجودة الناشئة، مؤتمر اليونسكو، تنزانيا.

• دافنبورت، سي (2008)، الاتصالات الشخصية.

• كالانوفا، س. (2008)، الاتصالات الشخصية.

• وودهاوس، د. (2004). التطوير العالمي لضمان الجودة، الجودة في التعليم العال في القرن الحادي والعشرين، المجلس الأعلى للتعليم، سانتياغو، تشيلي.

• وودهاوس، د. (2006). دور وكالات ضمان الجودة في التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين، الخطاب الرئيسي في المؤتمر الدولي الأول لتقييم الجودة في التعليم العالي، لاهور، 11-13 كانون الأول/ديسمبر 2006.

الفصل الثاني: ضمان الجودة الخارجية
المحور الثالث: شبكات وكالات الجودة الخارجية
الجزء الثاني: السياق

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. التعاون والتبادل بين الدول
3. شبكات وكالات ضمان الجودة الخارجية: الأساس المنطقي ونظرة عامة
4. الوصول الدولي للوكالات الوطنية
5. أهداف الشبكة
6. المناقشة
7. المناقشة
8. المناقشة
9. الملخص

1. المقدمة:
يأخذ هذا الموضوع في الاعتبار الأساس المنطقي الأساسي لشبكات وكالة شبكات ضمان الجودة الخارجية ويقدم لمحة عامة عن هذه الشبكات. من خلال الاطلاع على هذا الفصل، ستحصل على لمحة عامة عن القضايا الوطنية والمتعددة الجنسيات ذات الصلة بالتعليم العالي وضمان الجودة الخارجية. كما يوفر الموضوع فضلاً عن ذلك، العديد من المعلومات عن أهداف وكالة الجودة الخارجية.

الأهداف: السياق
عند الانتهاء من هذا الفصل، سوف تكون قادراً على القيام بما يلي:

- شرح الأساس المنطقي وراء وجود شبكات وكالة الجودة الخارجية.
- تحديد بعض الشبكات العالمية والإقليمية لوكالات ضمان الجودة الخارجية.
- التعرف على فوائد شبكات ضمان الجودة.
- تحديد القضايا الوطنية والمتعددة الجنسيات ذات الصلة بالتعليم العالي.
- تحديد أهداف وأولويات هذه الشبكات.

2. التعاون والتبادل بين الدول:

عندما أُبلغ مارك توين، المؤلف الأمريكي في القرن التاسع عشر، أن التلغراف الذي تم اختراعه حديثاً سيسمح لتكساس بالتحدث إلى ماين[150] Maine (قفزاً من الجنوب إلى أقصى شمال شرق الولايات المتحدة)، قيل إنه تساءل آنذاك قائلاً: "ولكن هل لدى تكساس أي شيء يستأهل طرحه لولاية مين؟" مهما كانت الإجابة، فقد أثار التلغراف القدرة على التواصل ومع مرور الوقت زاد من اعتمادنا عليه. في وقتنا الحالي، للهاتف المحمول تأثير مماثل للتأثير السابق للتلغراف. فجأة، لم يعد باستطاعة الأصدقاء استخدام الهاتف المحمول في أي وقت تقريباً من النهار أو الليل.

حتى القرن التاسع عشر، كانت سرعة المعلومات تعتمد على سرعة الشخص الذي يقوم بحملها سواء نقلها الانسان أو الحيوان (مع استثناءات صغيرة، مثل إشارات الدخان). انتظرت الدول في الأجزاء البعيدة من العالم بشكل روتيني شهوراً للرد على الرسائل التي كانت تقوم بإرسالها، ولم تعتمد حياتهم على التبادل السريع للمعلومات الهامة ولا الاستفادة منها.

لم يكن العمل مع المعلومات التي تتحرك ببطء في أفضل الأوقات أمراً مرفوضاً، لأنه سمح بتدخل خارجي أقل. في فترة سابقة من الماضي، أصبحت الاتصالات بعيدة المدى، وعلى نحو متزايد أمراً سهل الوصول، ومتاح للجميع، وتم الاعتماد عليه من قبل الجميع، وخلال فترة قصيرة، زادت سرعة هذا التواصل مرات عديدة مع ظهور تقنيات الفاكس والبريد الإلكتروني. في يومنا هذا، تمنح إمكانية الاتصال السريع في جميع أنحاء العالم (أحد جوانب "العولمة") الناس في الأماكن البعيدة الرغبة في التواصل، سواء للتعلم أو الإعلام أو المساعدة أو التأثير – أو حتى التهديد. بالنظر إلى ذلك كقاعدة، فإننا ننظر إلى المجتمعات التي تعيق التفاعل الدولي على أنها مجتمعات سلبية وسيئة.

في مجال التعليم العالي، يتم التعبير عن الاحتمالات الجديدة للاتصال عن بعد بطرق مختلفة، بما في ذلك على سبيل المثال لا الحصر:

- الشبكات / وجمعيات التعليم العالي التي تتبادل الأفكار فيما بينها.
- التعلم عن بعد / عبر الإنترنت.
- التعليم العابر للحدود.
- التعاون البحثي الدولي.
- المقارنة المعيارية الدولية للنظم الأكاديمية والإدارية ونتائجها.
- التصنيف الدولي للمؤسسات.
- التشاور حول الجامعات الوهمية وهيئات الاعتماد الوهمية.
- شبكات الاعتراف بالمؤهلات الكاملة والجزئية لتسهيل تنقل الطلاب والخريجين.
- تبادل المساعدة والاعتراف بين وكالات ضمان الجودة.

[150] تشتهر ولاية ماين، الواقعة في أقصى شمال شرق الولايات المتحدة، بساحلها الصخري وتاريخها البحري ومناطقها الطبيعية مثل جزر الجرانيت والتنوب في حديقة أكاديا الوطنية.

3. شبكات وكالات ضمان الجودة: الأساس المنطقي ونظرة عامة:
تعلم الأقران:

عندما يتم إدراك الحاجة إلى نظام جديد، يشـــرع بعض الناس في "إعادة اختراع العجلة[151]" وهم يعتقدون أن استنساخ الأنظمة الحالية يستغرق وقتاً أطول من وقت إنشاء الأنظمة الخاصة به. يجد بعض الناس أن الإبداع أكثر متعة من التقليد، حيث يفضل المبرمجون عادةً كتابة رمز جديد بدلاً من الحفاظ على الكود الموجود أو تصحيحه، وغالباً ما يكتبه شخص آخر. إحدى التفسيرات الأخرى في هذا المكان يتمثل في أن معظم الناس يحبون الاعتقاد بأنهم فريدون ومميزون، لذلك لا يمكن أن يكون هناك نظام يلائم احتياجاتهم.

على الطرف الآخر، هناك أشخاص لديهم رد الفعل المعاكس لحاجة جديدة ويرون فائدة البناء على عمل الآخرين ويبحث هؤلاء الناس عن أمثلة يمكنهم التعلم منها حتى إســـحاق نيوتن يعترف بدينه للآخرين: "لقد وقفت على أكتاف العمالقة[152]". في مجال ضـــمان الجودة، نظرت بعض أنظمة ضـــمان الجودة الأولية إلى الولايات المتحدة بإعجاب لأن نظام التعليم العالي فيها يحظى بالاحترام على نطاق واسع ولأن الولايات المتحدة لديها أنظمة ضمان الجودة الخارجية ذات مستوى متقدم.

على الرغم من أنَّه يمكن الاســـتفادة من هذه التجربة كنقطة انطلاق، إلا أنه لا يمكن تطبيقها على مســـتوى دولي، إذ أنَّ جهات الاعتماد الأمريكية "الإقليمية" الكبيرة مملوكة من قبل جمعيات مؤسسية وتخدم المؤسسات فقط. في معظم البلدان الأخرى (وإن لم يكن كلها)، تكون الحكومة مالكاً (أو مالكاً جزئياً أو محرضـاً)، وفي الواقع، مشـغلاً للمؤسـسـات التي لديها شـكل من أشـكال الميثاق "المسـتقل". كما هو مذكور في مكان آخر، لا تعترف حكومة الولايات المتحدة إلا بالجهات المعتمدة التي تخدم "غرضـاً فيدرالياً" من خلال تحديد ما إذا كانت المؤسـسـات تفي بمعايير الجودة وبالتالي فهي مؤهلة للوصـول إلى الأموال الفيدرالية. لا يحقّ لحكومة الولايات المتحدة "امتلاك" مؤسـسـات الجودة، إلا أنها تستخدم الاعتماد كأداة للسياسة التنظيمية.

نظرت العديد من دول الكومنولث البريطاني إلى بريطانيا بحثاً عن أفكار وخبرات جديدة حيث شـجع الاسـتخدام الشـائع للغة الإنجليزية والخبرة الواسـعة للنظام البريطاني على ذلك، إلا انه يجب على الدوام تكييف الأفكار لتعمل في ســـياقات اجتماعية مختلفة. حدثت توجهات مماثلة في العالمين الإســـباني والفرنكفوني، على الرغم من أن الأنظمة الإســـبانية والفرنســـية لم تكن متطورة للغاية في الثمانينيات عندما بدأت أنظمة ضمان الجودة الخارجية في الانتشار.

بالنسـبة لمعظم البلدان، تكون النقاط المرجعية البريطانية والأمريكية بعيدة في الجغرافيا أو الثقافة أو كليهما، لذا فإن رد الفعل الطبيعي هو النظر إلى الدول المجاورة، ويمكن أن تكون نظم الجودة في

---

[151] إن إعادة اختراع العجلة هو تكرار طريقة أساسية سبق إنشاؤها أو تحسينها من قبل الآخرين.

[152] من المفهوم أن العبارة تعني أنه إذا تمكن نيوتن من اكتشاف المزيد عن الكون أكثر من غيره، فذلك لأنه كان يعمل في ضوء الاكتشافات التي قام بها زملائه العلماء، إما في وقته الخاص أو في وقت ســـابق. إنها اســـتعارة للأقزام التي تقف على أكتاف عمالقة (لاتينية: nanos gigantium humeris insidentes) وتعبر عن معنى "اكتشـــاف الحقيقة من خلال البناء على الاكتشـــافات الســـابقة". وقد تم تأريخ هذا المفهوم إلى القرن الثاني عشـر ووفقاً لجون أوف. سـالزبوري، منسـوب إلى برنارد شـارتر. لكن أكثر تعبيراتها شـيوعاً وشـعبية وردت في رسالة عام 1675 كتبها إسحاق نيوتن: "إذا كنت قد رأيت المزيد، فإنني أقف على أكتاف العمالقة".

هذه الدول متشـابهة، وحتى تعاني من مشـاكل مشـابهة، أو حتى تم تطويرهم بنفس المسـتوى من الخبرة، أو نفس مراحل التطوير ونقصد بذلك الحافز على تصميم نظام الجودة الخارجية.

التعاون الإقليمي

هناك العديد من أنظمة ضـمان الجودة الناشـئة أو الحكومات التي أرادت تكوين نظام وطني لضـمان الجودة في المناطق التي يوجد فيها بالفعل تعاون دولي لأغراض أخرى، وتشـمل هذه النظم أوروبا وأمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي وأوروبا الوسطى وآسيا الوسطى والدول العربية. تم إنشاء الشـبكة الدولية لوكالات ضـمان الجودة في التعليم العالي (INQAAHE) كشـبكة عالمية في عام 1991، وبحلول وقت انعقاد مؤتمرها الثاني في عام 1993، كانت هناك تحركات في أوروبا لتشكيل شبكة جودة أوروبية.

يُعقد مؤتمر INQAAHE كل عامين منذ عام 1991، ومنتدى الأعضـاء كل عامين منذ عام 1998، وقد أثبت وجود مثل هذه الأحداث في منطقة ما أنه حافز لمبادرات ضـمان الجودة. سـهلت الشـبكة الدولية لوكالات ضـمان الجودة في التعليم العالي ذلك من خلال تخصـيص أوقات في جداول أعمال المؤتمرات لمناقشة القضايا الإقليمية.

يمكن ذكر بعض من شـبكات الجودة في القائمة التالية، وقد مر البعض بعدة مراحل في الشـكل أو العنوان.

- عالمياً: الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي (INQAAHE) (1991).
- الشبكة الاسكندنافية لوكالات ضمان الجودة[153] (1992).
- أمريكا الوسطى: مجلس جامعة أمريكا الوسطى العليا (CSUCA) (1997).
- أفريقيا الفرنكوفونية: المجلس الأفريقي والملغاشي للتعليم العالي (CAMES) (2000).
- أمريكا اللاتينية وإسـبانيا: الشـبكة الأيبيرية الأمريكية لجودة التعليم العالي (RIACES) (2003/1999).
- الشبكة الأوروبية لضـمان الجودة في التعليم العالي (2000) / الرابطة الأوروبية لضـمان الجودة في التعليم العالي (ENQA) (2004).
- شبكة أوروبا الوسطى والشرقية (CEEN) (2002/2000).
- دول الكـاريبي: شـبكة منطقة البحر الكـاريبي لضـمان الجودة في التعليم العالي (كانكيت) (2003/2002).
- شبكة الجودة في آسيا والمحيط الهادئ 2003 (APQN)).
- الاتحاد الأوروبي للاعتماد في التعليم العالي (ECA) (2003)
- دول كومنولث الدول المسـتقلة: شـبكة ضـمان جودة التعليم الأوروبية الآسـيوية (EAQAN) (2004).
- الشبكة العربية لضمان الجودة للتعليم العالي (ANQAHE) (2007) (القسم 8).
- أفريقيا: شبكة AQANet (2004)، وشبكة AfriQAN (2007).

[153] منتدى لنشر المعلومات وتبادل الخبرات ومتابعة المشاريع ذات الاهتمام المشترك. الهدف الرئيسي هو خلق فهم مشترك لوجهات نظر الشمال المختلفة حول القضايا المتعلقة بضمان جودة التعليم العالي.

• شبكة ضمان الجودة التابعة لآسيان (AQAN) (2008).

تلعب اليونسكو دوراً نشطاً في ضمان الجودة للتعليم العالي، إذ تقر اليونسكو بأن شبكات ضمان الجودة هي منصات لتبادل المعلومات ونشر المعرفة وزيادة فهم التطورات والتحديات الدولية وتحسين الخبرة المهنية لموظفي الوكالة ومقيمي الجودة.

يمكن استخدام شبكات الجودة لتحسين الوعي بالمؤهلات والمؤسسات الوهمية ("الجامعات الوهمية")، ولتطوير أنظمة المراقبة والإبلاغ التي ستحدد الدرجات المريبة ووكالات ضمان الجودة والاعتماد سيئة السمعة.

4. الوصول الدولي للوكالات الوطنية:

التعليم العالي هو مورد وطني تخطط لتنفيذه الحكومات وتؤمّنه، ومع ممارسة بعض السيطرة على نظام ومؤسسات التعليم العالي، يعد إنشاء وكالات الجودة الوطنية مشروعاً وطنياً، لذلك تم إنشاء جميع الوكالات تقريباً من قبل الحكومات أو المؤسسات ذات المسؤولية والسلطة في بلد واحد.

ومع ذلك، فإنَّ هناك جوانب قليلة من التعليم العالي خاصة بدولة واحدة. بالأحرى هناك العديد من هذه الجوانب (وودهاوس، 2004)

- تنشأ بشكل مستقل في العديد من البلدان المختلفة بحيث تكون عالمية بشكل فعال
- تحدث على المستوى فوق الوطني أو الدولي، بحيث تكون هناك حاجة للأنظمة والهياكل الدولية لمعالجتها بشكل فعال.

(هاتان الفئتان مترابطتان بشكل كبير لأن الأفراد والأمم تولد ثم تشارك في القضايا فوق الوطنية)

يمكن ذكر بعض القضايا المتعلقة بالتعليم العالي، والتي تعتبر من اهتمامات الحكومات الوطنية:

1. معنى وهدف التعليم العالي: هل يستمر التعليم العالي إذا زاد عدد الطلاب بشكل كبير؟ أين هي الحدود النوعية للتعليم العالي مع زيادة حجم النظام؟
2. التمويل، بما في ذلك مصادر الأموال المتزايدة. المساءلة عن الأموال والقيمة مقابل المال (سواء كانت أموالاً حكومية أو أموالاً للطلاب).
3. التنمية الوطنية - الاقتصادية والاجتماعية - ودور التدريس والبحث في ذلك.
4. تحويل الرصيد، بما في ذلك تنقل الطلاب والاعتراف بهم، أثناء وبعد دراستهم، والأحكام الخاصة لإكمال البرنامج عن طريق عودة الطلاب.
5. معايير وتصنيف المؤسسات والبرامج. (وودهاوس، 2006)

تشمل بعض القضايا متعددة الجنسيات ما يلي.

قضايا متعددة الجنسيات ذات الاهتمام بتصدير التعليم:

تصدير التعليم:

ما هي الاعتبارات ذات الصلة ببيع التعليم العالي في الخارج؟ التعليم كتجارة: ما هي انعكاسات الاتفاقية العامة للتجارة في الخدمات (الجاتس)[154]؟

استيراد التعليم:

[154] الاتفاقية العامة للتجارة في الخدمات (GATS) هي معاهدة لمنظمة التجارة العالمية (WTO) دخلت حيز التنفيذ في عام 1995. جميع أعضاء منظمة التجارة العالمية هم أطراف في الجاتس. تنطبق المبادئ الأساسية لاتفاقية الجاتس، من حيث المبدأ، على جميع قطاعات الخدمات.

ما هي الاعتبارات ذات الصلة باستيراد التعليم العالي الأجنبي؟ كيف نعرف ما إذا كان مناسباً ثقافياً أو أكاديمياً، أو ما إذا كانت النتائج المطالب بها ستتحقق؟ هل تسمح قوانيننا بالسيطرة الحقيقية على مزودي التعليم العالي الأجانب الذين يسعون للعمل داخل حدودنا؟

طرق التعليم الإلكترونية:

ما هو التعليم العالي الأجنبي القادم، هل هو التعليم غير المحظور وغير الخاضع للرقابة القادم إلى بلادنا؟

التعليم بلا حدود أو عبر الوطنية

من المسؤول عن التعليم الذي يالعابر للحدود الوطنية عندما تكون وكالات الجودة وطنية بشكل أساسي؟ هل يجب أن تتحدث حكومتنا عن هذا مع الحكومات المجاورة؟ هل أسفرت مثل هذه المناقشات عن أي تأثيرات مرئية؟

الاعتراف العابر للحدود بمؤهلات العمل والدراسة:

هل تنظم الحكومة الاعتراف بالمؤهلات التعليمية لأغراض الترخيص أو الممارسة المهنية أو أي عمل آخر؟ وهذا يشمل الاعتراف بالرصيد الجزئي من أجل إكمال مؤهل في مؤسسة والاعتراف بمؤهلات كاملة لمزيد من الدراسة في مكان آخر. ماذا نعرف عن مؤهلات المهاجرين؟ على العكس من ذلك، هل يمكن لخريجي المؤسسات في بلدنا الحصول على وظائف أو متابعة الدراسة في الخارج؟

مؤسسات وهمية ("الجامعات الوهمية") والبرامج التعليمية غير ذات النفع أو الفائدة:

كيف يمكننا التعامل بشكل قانوني مع مثل هذه الحالات وحماية الناس من الخداع؟

تعد شبكات ضمان الجودة متعددة الجنسيات إحدى الآليات لتمكين وكالة وطنية للجودة من العمل بفعالية في المجال الدولي من خلال توسيع تأثير أعمالها من خلال أعضاء الشبكة.

على الرغم من أن جميع وكالات ضمان الجودة تقريباً تم إنشاؤها على المستوى الوطني للتشغيل الوطني، إلا أن هناك عدداً قليلاً من المنظمات أو الهياكل التي تم إنشاؤها عن عمد مع وظيفة ضمان الجودة الدولية، وتشمل هذه المراجعات الإدارية لاتحاد الجامعات الأوروبية (EUA)، ومراجعات جودة التدويل التي طورتها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، والنظام الأوروبي لتقييم الجودة وتحسين واعتماد الإدارة وإدارة الأعمال (EQUIS) ومجلس اعتماد أمريكا الوسطى الذي يقوم باعتماد وكالات ضمان الجودة في المنطقة؛ وقد تم تعزيز مجلس اعتماد أمريكا الوسطى من قبل مجلس جامعة أمريكا الوسطى العليا (CSUCA)، وهي عبارة عن اتحاد للجامعات العامة في المنطقة.

5. أهداف الشبكة:

الأهداف الأربعة الأكثر شيوعاً لشبكات ضمان الجودة الخارجية الحالية هي:

- مشاركة المعلومات.
- البحث وتطوير السياسات.
- تحسين الجودة.
- الاتصال.

توضـــح المعلومات الواردة أدناه أمثلة لأهداف عدد من شـــبكات ضـــمان الجودة الوطنية والإقليمية والخاصة وتم الوصول إلى هذه المعلومات من خلال الرجوع إلى مواقعها على شبكة الأنترنت.

أهداف الشبكة

فيما يلي بعض الأمثلة على أهداف عدد من شبكات ضمان الجودة الوطنية والإقليمية والخاصة.

الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي (INQAAHE)

أهداف الشبكة:

- إنشـــاء وجمع ونشـــر المعلومات حول النظريات والممارســـات الحالية والمتطورة في تقييم وتحسين وصيانة الجودة في التعليم العالي.
- إجراء البحوث أو التكليف بها في المجالات ذات الصلة بالجودة في التعليم العالي.
- التعبير عن الآراء الجماعية لأعضائها حول المسائل المتعلقة بالجودة في التعليم العالي من خلال الاتصالات مع الهيئات الدولية وبوسائل أخرى.
- تعزيز النظرية والممارسة لتحسين الجودة في التعليم العالي.
- تقديم المشورة والخبرة لمساعدة وكالات ضمان الجودة الحالية والناشئة.
- تسهيل الروابط بين وكالات ضمان الجودة وشبكات دعم وكالات ضمان الجودة.
- مســاعدة الأعضــاء على تحديد معايير المؤســســات العاملة العابر للحدود الوطنية وتســهيل الاعتراف الدولي بالمؤهلات المستنيرة.
- المساعدة في تطوير واستخدام أنظمة تحويل الرصيد لتعزيز تنقل الطلاب بين المؤسسات (داخل والعابر للحدود الوطنية).
- تمكين الأعضاء من التنبه لممارسات ومنظمات ضمان الجودة غير الملائمة.
- تنظيم مراجعات لعمل الوكالات الأعضاء عند الطلب.

المصدر:

www.inqaahe.org

شبكة وكالات ضمان الجودة في أوروبا الوسطى والشرقية في التعليم العالي[155] (CEE)

أهداف الشبكة:

- تبادل الخبرات وتعزيز التعاون بين الوكالات الأعضاء.
- تبادل المعلومات حول خلفية وأهداف وإجراءات ونتائج أنشطة الوكالات الأعضاء
- التوصية بالخبراء.
- أن تكون بمثابة غرفة خاصة بمناقشة القضايا المتعلقة بضمان الجودة في التعليم العالي في بلدان أوروبا الوسطى والشرقية.

[155] منظمة غير حكومية وغير ربحية تهدف إلى تعزيز التعاون بين المنظمات الأعضـاء في تطوير ومواءمة أنشـطتها، في مجال ضـمان الجودة وتحسين الجودة في التعليم العالي في وسط وشرق أوروبا

- مساعدة بعضنا البعض في وضع تدابير لتنسيق الأنشطة في ضمان الجودة، من أجل المشاركة في البعد الأوروبي للتعليم العالي، ولعب دور استباقي في تشكيل منطقة التعليم العالي الأوروبية.
- فتح إمكانيات مشتركة في إطلاق مشاريع جديدة من أجل جودة أفضل في التعليم العالي وبناء اتحادات للأنشطة المشتركة، بما في ذلك تطبيقات التمويل.

المصدر:

www.ceenetwork.hu

الشبكة الأوروبية الآسيوية لضمان الجودة (EAQAN)

أهداف الشبكة:

- التأكيد على الأهمية الكبرى لجودة التعليم العالي في الحياة العصرية.
- مراعاة توجهات تطوير التعليم على المستويين الوطني والعالمي.
- الاعتراف بضرورة الحفاظ على الخصائص الثقافية والتاريخية والاجتماعية والوطنية للأنظمة التعليمية.
- التأكيد على أهمية تطبيق الخبرة التاريخية الغنية وتقاليد التعاون في مجال التعليم.
- مراعاة الخبرة العملية للشبكات الدولية في مجال جودة التعليم وهي:

- الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي INQAAHE،
- شبكة أوروبا الوسطى والشرقية لوكالات ضمان الجودة في شبكة التعليم العالي في أوروبا الوسطى والشرقية،
- الجمعية الأوروبية لضمان الجودة ENQA

على أساس قرار المؤتمر الدولي المكرس لتطوير وإدماج أنظمة تقييم جودة التعليم المهني العالي في كومنولث الدول المستقلة ودول البلطيق، الذي عقد في يوشكار أولا (روسيا)، بين الأول والثالث من أكتوبر/تشرين الأول 2003، بهدف المساعدة على جودة التعليم في الدول الأعضاء في الشبكة، والتوقيع على الاتفاقية الحالية بشأن إنشاء الشبكة الأوروبية الآسيوية لضمان الجودة (EAQAN).
يسترشد نشاط الشبكة باللوائح الخاصة بشبكة ضمان الجودة الأوروبية الآسيوية.
المصدر:

www.eaqan.org

شبكة ضمان الجودة الأفريقية (AfriQAN)

شبكة ضمان الجودة الأفريقية هي منظمة غير ربحية شاملة لوكالات ضمان الجودة في أفريقيا.

أهداف الشبكة:

- تعزيز التعاون والروابط بين وكالات ضمان الجودة داخل القارة الأفريقية؛
- تعزيز الممارسات الحميدة في الحفاظ على الجودة في التعليم العالي في القارة الأفريقية وتحسينها.
- التعاون في بناء القدرات لضمان الجودة في القارة الأفريقية.

- تسـهيل البحث في ممارسـة إدارة الجودة في التعليم العالي وتطبيق نتائج البحث في تحسين جودة التعليم العالي في إفريقيا.
- تقديم المشـورة والخبرة للمسـاعدة في تطوير وكالات جديدة لضـمان الجودة في المناطق الأفريقية.
- مساعدة أعضاء الشبكة لتحديد معايير المؤسسات العاملة العابر للحدود الوطنية.
- السماح باعتراف دولي أكثر استنارة بالمؤهلات في جميع أنحاء المناطق؛
- المسـاعدة في تطوير واسـتخدام خطط تحويل الرصـيد لتعزيز تنقل الطلاب بين المؤسسات داخل والعابر للحدود الوطنية؛
- تعزيز تبادل أفضـل الممارسـات بين أعضـاء الشـبكة وتقديم مبادئ توجيهية عامة لقرارات الاعتماد والأحكام من أجل تجنب ممارسـات الاعتماد والمنظمات المريبة في القارة.
- تمثيل المناطق الأفريقية وتعزيز مصـالح المنطقة في الشـبكات والمنظمات الدولية الأخرى، مع التركيز على ذلك على نحو مشـابه للشـبكة الدولية لوكالات ضـمان الجودة في التعليم العالي.

المصدر:

www.afriqan.net

شبكة منطقة البحر الكاريبي لضمان الجودة في التعليم العالي (CANQATE)

أهداف الشبكة:

- الترويج والمسـاعدة في تنفيذ أفضـل الممارسـات في مجال ضـمان الجودة (QA) في التعليم العالي.
- توفير معلومات محدثة عن قضـايا ضـمان الجودة للوكالات والشـبكات ومؤسسات التعليم العالي في منطقة البحر الكاريبي.
- ضـمان الاعتراف المتبادل بين وكالات ضـمان الجودة في منطقة البحر الكاريبي.
- دعم وكالات ضـمان الجودة الإقليمية في تحديد التمويل للمسـاعدة في أنشطتها.
- مناصرة هيئات ضمان الجودة الوطنية في المحافل الإقليمية والدولية.
- العمل مع الهيئات المهنية الأخرى في مسـائل ضـمان الجودة والاعتماد في المنطقة.
- تقديم الدعم والمشـورة للجماعة الكاريبية والهيئات الإقليمية الكاريبية الأخرى بشأن المسائل المتعلقة بإطار عمل إقليمي لضمان الجودة.
- تطوير كادر من المهنيين في مجال ضمان الجودة في المنطقة.
- تشجيع ودعم البحث في مجال ضمان الجودة في المنطقة.
- التشبيك إقليميا ودوليا مع المنظمات المماثلة.

المصدر:

www.canqate.org

الشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي[156] (ANQAHE)

تأسست الشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي في حزيران 2007 كمنظمة غير حكومية غير ربحية.

تهدف الشبكة لضمان وتعزيز ضمان الجودة لمؤسسات التعليم العالي وتعزيز التعاون بين منظمات ضمان الجودة المماثلة في الدول العربية وكذلك تطوير التعاون مع شبكات ضمان الجودة الإقليمية والدولية الأخرى، كما تهدف الشبكة لخلق آلية محددة بين الدول العربية من أجل:

- تبادل المعلومات حول ضمان الجودة.
- بناء وكالات أو منظمات جديدة لضمان الجودة.
- وضع معايير لإنشاء وكالات جديدة لضمان الجودة أو دعم الوكالات الموجودة بالفعل.
- نشر الممارسات الحميدة في ضمان الجودة.
- تعزيز الاتصال بين هيئات ضمان الجودة في الدول المختلفة.

المصدر:

http://english.anqahe.org

المجلس الأفريقي والملغاشي للتعليم العالي (CAMES)

أهداف الشبكة:

- تعزيز التفاهم والتضامن بين الدول الأعضاء.
- إقامة تعاون ثقافي وعلمي بين الدول الأعضاء.
- جمع وتوزيع جميع الوثائق الخاصة بالجامعة أو إحصاءات البحث، ومعلومات عن الامتحانات، والأدلة، والتاريخ، والرسوم البيانية، والمعلومات المتعلقة بالوظائف الشاغرة وطلبات التوظيف من جميع المصادر.
- إعداد مشروعات الاتفاقيات بين الدول المعنية في مجالات التعليم العالي والبحث العلمي والمساهمة في تنفيذ هذه الاتفاقيات.
- تطوير وتعزيز الحوار بهدف تنسيق أنظمة التعليم العالي والمؤسسات البحثية لمواءمة البرامج ومستويات التوظيف في مختلف مؤسسات التعليم العالي والبحث، وتعزيز التعاون بين مختلف الوكالات، وكذلك تبادل المعلومات.

المصدر:

www.cames.bf.refer.org

[156] تأسست الشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي في عام 2007 كمنظمة غير حكومية غير ربحية.

الشبكة الأيبيرية الأمريكية لاعتماد جودة التعليم العالي (RIACES)

أهداف الشبكة:

- تعزيز التعاون وتبادل المعلومات والخبرات بين الوكالات والكيانات في أمريكا اللاتينية التي تتمثل مهمتها في تقييم واعتماد جودة التعليم العالي.
- تسهيل نقل المعرفة والمعلومات لأنشطة التنمية في كل دولة سعياً لتقوية وتأهيل عمليات تقييم واعتماد المؤهلات أو البرامج والكليات الأكاديمية، فضلاً عن الجهات التي تؤدي دور المقيّمين والوكالات الأخرى والهيئات الحكومية المشاركة في سير هذه الإجراءات.
- المساهمة في التطوير التدريجي لنظام الاعتماد الذي يفضل الاعتراف بالديبلومات والدرجات وفترات الدراسة والبرامج الأكاديمية ومؤسسات التعليم العالي، لتسهيل تنقل الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والمهنيين الأكاديميين، وكذلك عمليات التكامل التعليمي في البلدان التي تعد مكاتبها ووكالاتها الإقليمية للتقييم والاعتماد جزءاً من الشبكة.
- المساعدة في تعزيز ضمان الجودة في التعليم العالي في دول أمريكا اللاتينية من خلال أنشطتها الخاصة وبدعم من الوكالات والتعاون الوطني والدولي.
- دعم تنظيم أنظمة ووكالات وكيانات التقييم والاعتماد في دول المنطقة التي تفتقر إليها وتبدي اهتمامها بالحصول عليها.
- تشجيع التفكير في سيناريوهات مستقبل التعليم العالي في أمريكا اللاتينية من منظور التقييم والاعتماد كأدوات للتحسين المستمر لجودة المؤسسات والبرامج التي تدرسهم.

المصدر:

www.riaces.net

الرابطة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي (ENQA)

أهداف الشبكة:

- تشجيع وتطوير تبادل المعلومات والخبرات، ولا سيما فيما يتعلق بالتطورات المنهجية وأمثلة الممارسات الحميدة.
- العمل كمنتدى للسياسات، وتطوير واقتراح المعايير والإجراءات والمبادئ التوجيهية لضمان الجودة.
- تلبية طلبات الخبرة والمشورة من وزراء التعليم الأوروبيين، والسلطات العامة الوطنية والإقليمية والهيئات الأخرى المرتبطة بمنطقة التعليم العالي الأوروبية
- تسهيل أنشطة ضمان الجودة في مجال التعليم العالي عبر الوطني.
- تعزيز تطوير وتنفيذ أنظمة فعالة لمراجعة الأقران لوكالات ضمان الجودة والاعتماد.
- الحفاظ على التعاون وتطويره مع منظمات أصحاب المصلحة الأوروبية الأخرى المناسبة.
- المساهمة في إنشاء منطقة التعليم العالي الأوروبية.

المصدر:

www.enqa.org

شبكة الجودة في آسيا والمحيط الهادئ (APQN)

أهداف الشبكة:

- تعزيز الممارسات الحميدة في الحفاظ على الجودة وتحسينها في التعليم العالي في منطقة آسيا والمحيط الهادئ.
- تسهيل البحث في المنطقة حول ممارسة إدارة الجودة في التعليم العالي وفعاليتها في تحسين جودة التعليم العالي في المنطقة.
- تقديم المشورة والخبرة للمساعدة في تطوير وكالات جديدة لضمان الجودة في المنطقة.
- تسهيل الروابط بين وكالات ضمان الجودة وقبول قرارات وأحكام بعضها البعض.
- مساعدة أعضاء الشبكة على تحديد معايير المؤسسات العاملة العابر للحدود الوطنية.
- السماح باعتراف دولي أكثر استنارة بالمؤهلات في جميع أنحاء المنطقة.
- المساعدة في تطوير واستخدام مخططات تحويل الرصيد لتعزيز تنقل الطلاب بين المؤسسات داخل والعابر للحدود الوطنية.
- تمكين أعضاء الشبكة من الانتباه لممارسات الاعتماد والمنظمات المشكوك فيها وعند الضرورة، تمثيل المنطقة وتعزيز مصالح المنطقة، على سبيل المثال مقابل الشبكات والمنظمات الدولية الأخرى.

المصدر:

www.apqn.org

الشبكات داخل الدولة:

رابطة وكالات الاعتماد الكندية (AAAC)

تعمل الشبكة على تعزيز أعلى مستويات الجودة في التعليم للمهنيين، كما تسعى إلى التميز في معايير وعمليات الاعتماد:

أهداف الشبكة:

- توفير منتدى للتواصل وتبادل المعلومات.
- وضع معايير لمعايير وعمليات الاعتماد.
- تمثيل مصالح وكالات اعتماد التعليم المهني لدى الحكومات والهيئات المهنية والمؤسسات التعليمية والقطاعين العام والخاص.
- تعزيز خبرات وكالات اعتماد التعليم المهني الكندي داخل كندا وخارجها.
- رصد والتحقيق في القضايا المشتركة المتعلقة باعتماد المهنيين وتنقلهم على الصعيد الدولي.

مجلس لجان الاعتماد الإقليمية[157] (C-RAC)

يتكون مجلس لجان الاعتماد الإقليمية من سبعة جهات اعتماد إقليمية تعتمد أكثر من 3000 كلية وجامعة في الولايات المتحدة تعمل كل منها داخل منطقة محددة من الولايات المتحدة وتجري أنشطة في الخارج.

تضمنت الأنشطة الرئيسية الأخيرة الخاصة ب مجلس لجان الاعتماد الإقليمية (اعتباراً من نيسان 2007) ما يلي:

- العمل مع كونغرس الولايات المتحدة ووزارة التعليم بشأن تشريعات ولوائح جديدة من شأنها أن تؤثر على عمليات جهات الاعتماد.
- العمل مع مؤسسات ومؤسسات التعليم العالي وغيرها في هذه المجالات.
- تعزيز الهيكل التنظيمي لمجلس لجان الاعتماد الإقليمية من خلال اعتماد لوائح داخلية جديدة والتفويض بتوظيف موظفين جدد.
- التعاون في الأمور ذات الاهتمام المشترك مثل معاملة المؤسسات التي تعمل في أكثر من منطقة.
- العمل على اعتماد سياسات مشتركة، مثل الاعتراف المتبادل بجهات الاعتماد الإقليمية "الشقيقة" ومعاملة المؤسسات المعتمدة التي تخضع للرقابة الخارجية.
- تعزيز التعاون الأقاليمي بين الموظفين الفنيين لجميع جهات الاعتماد الإقليمية.

في يناير 2008، قامت الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي بطرح تساؤل للشبكات الأخرى عن أولوياتها الحالية القصوى، وتمثلت اجابة الشبكات الأخرى بما يلي:

- بناء القدرات.
- إظهار أن ضمان الجودة الخارجية عملية فعالة.
- التعامل مع أنواع مختلفة من المؤسسات.
- تكلفة وكفاءة ضمان الجودة الخارجية.

من بين هذه الأولويات الأربع، تتداخل الأولويات الأولى فقط مع الأهداف الرسمية.

تحليل وتصنيف أهداف الشبكة

يلخص الجدول التالي وظائف شبكات شبكات ضمان الجودة الخارجية المختلفة.

الأهداف المحددة	تطبيق شبكات الجودة لهذه الأهداف									
	CAMES	ANQAHE	AfriQAN	CANQATE	RIACES	APQN	EAQAN	CEEN	ENQA	INQQAAHE

[157] يمثل مجلس لجان الاعتماد الإقليمية (C-RAC) المنظمات السبع المسؤولة عن اعتماد ما يقرب من 3000 كلية وجامعة في البلاد. يساعد عمل المجلس في ضمان حصول الطلاب الملتحقين بمؤسسات ما بعد المرحلة الثانوية المعتمدة في الولايات المتحدة على فرص تعليمية جيدة.

مشاركة المعلومات الاتصال والتعاون	*	*	*	*	*	*			*	*	*
الممارسات الحميدة		*	*	*	*	*	*	*	*		*
تحسين الجودة											
بناء القدرات في وكالات ضـمان الجودة		*	*		*	*					*
المعايير		*									*
تحويل الساعات والاعتماد	*		*		*	*					*
السياسات والنصائح والأبحاث			*	*			*			*	*
الاعتماد البرامجي			*				*			*	
مراجعة الوكالة										*	*
الاستشارات					*					*	*
الاعتراف المتبادل	*			*			*		*		
المراقبة							*				
المناصرة	*		*	*			*			*	*

التمويل				*						
التعليم العالي في منطقة الاتحاد الاوربي								*		
مجتمع الكاريبي				*						

الأولويات الثلاث الأولى هي الأكثر شيوعاً، ولكن عندما تم طرح نفس التساؤل في يناير/كانون الثاني 2008 عن أعلى أولوياتها الحالية آنذاك، لم تتضارب الأولويات الأربع الأكثر شيوعاً التي تم الإبلاغ عنها مع الأهداف الرسمية حيث تم طرح الأولويات التالية:

- بناء القدرات.
- إظهار عملية فعالة لضمان الجودة الخارجي.
- التعامل مع أنواع مختلفة من المؤسسات.
- تكلفة ضمان الجودة الخارجي وتكلفته.

6. المناقشة

مناقشة: أهداف الشبكة وتصنيفها

راجع المعلومات المقدمة في "أهداف الشبكة" و "تحليل وتصنيف أهداف الشبكة". ضع في اعتبارك ما إذا كان تصنيف آخر سيكون أكثر ملاءمة أو فائدة.

7. المناقشة:

المناقشة: الأساس المنطقي لتطوير شبكات ضمان الجودة الخارجية

لا يزال تبادل المعلومات هو الأساس المنطقي لوجود الشبكات، إذا وسع المرء هذا ليشمل الاستشارات والمراجعة، فكلاهما يتشاركان في نوع معين من المعلومات العامة. ما الذي يمكن للشبكات أن تفعله ولا تستطيع الوكالات الفردية القيام به، أو من خلال المزيد من التعاون المخصص؟

8. المناقشة:

المناقشة: الحاجة لشبكات ضمان الجودة

ما مقدار التجميع في شبكات ضمان الجودة بسبب الطبيعة الاجتماعية للبشر، وما مقدار ما يرجع إلى حاجة "حقيقية" تتجاوز ذلك فيما يتعلق بضمان الجودة؟

9. الملخص:

غطى هذا الموضوع النقاط الرئيسية التالية:

- من بين الإمكانيات الجديدة للاتصـــال، نجد الشـبكات والتعلم عبر الإنترنت والتعليم العابر للحدود.
- تسـارعت عملية تطوير شـبكات وكالات الجودة الخارجية الوطنية والدولية من خلال الرغبة في التعلم من الأنظمة الأخرى، وبناء التعاون الإقليمي.
- في مجال ضـمان الجودة، غالباً ما تعتمد أنظمة ضـمان الجودة الناشـئة على عمل الآخرين، مثل جهات الاعتماد الأمريكية وأنظمة ضمان الجودة البريطانية في حالة دول الكومنولث؛ ومع ذلك، فإن معظم البلدان تســـتخدم البلدان المجاورة لها كنقطة مرجعية بسبب القرب الجغرافي والتشابه في الثقافة.
- وجدت العديد من أنظمة ضمان الجودة أو الحكومات التي تريد نظاماً وطنياً لضـمان الجودة نفسـها في مناطق جغرافية حيث يوجد بالفعل تعاون دولي لأغراض أخرى. لا يلزم بناء شبكات وكالات ضمان الجودة الخارجية على القرب الجغرافي، ولكن على مقربة من المصالح الأخرى.

فيما يلي بعض القضايا المتعلقة بالتعليم العالي والتي تهم العديد من الحكومات الوطنية:

- معنى وهدف التعليم العالي.
- التمويل.
- التنمية الوطنية.
- تحويل الرصيد.
- معايير وترتيب المؤسسات والبرامج.

فيما يلي بعض القضايا المتعلقة بالتعليم العالي ذات التوجه متعدد الجنسيات:

- تصدير التعليم.
- استيراد التعليم.
- طرق التعليم الإلكترونية.
- التعليم بلا حدود أو عبر الوطني.
- الاعتراف العابر للحدود بمؤهلات العمل والدراسة.
- مؤسسات وهمية وبرامج تعليم دون ذات نفع.

على الرغم من أن جميع وكالات ضمان الجودة تقريباً يتم إنشاؤها على المستوى الوطني من أجل التشـــغيل والســـلطة الوطنية، إلا أنه لا يوجد ســـوى عدد قليل من المنظمات أو الهياكل التي تم إنشاؤها عمداً لتنفيذ وظيفة ضمان الجودة على المستوى الدولي.

- الأهداف الأربعة الأكثر شيوعاً لوكالات ضمان الجودة الخارجية تتمثل بما يلي:
  - تبادل المعلومات.
  - البحث وتطوير السياسات.
  - تحسين الجودة.
  - الاتصال.

وفقاً لمســـح الشـــبكة الدولية لوكالات ضـــمان الجودة في التعليم العالي الذي أجري في يناير/كانون الثاني 2008، فإن الأولويات الأربع القصوى لوكالات ضمان الجودة الخارجية هي:

- بناء القدرات.
- إثبات فعالية ضمان الجودة الخارجية.
- التعامل مع أنواع مختلفة من المؤسسات.
- تكلفة وكفاءة ضمان الجودة الخارجية.

المراجع:

التطور العالمي لضمان الجودة، الجودة في التعليم
دور وكالات ضمان الجودة في التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين

الفصل الثالث: ضمان الجودة الخارجية
المحور الثالث: شبكات وكالات الجودة الخارجية
الجزء الثالث: الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي: أولى شبكات الجودة الدولية

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. التأسيس
3. المناقشة
4. النمو والتواصل
5. المناقشة
6. الملخص

1. المقدمة:

الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي (INQAAHE) هي شبكة عالمية نشطة في النظرية والممارسة لضمان الجودة في التعليم العالي. يصف هذا الموضوع إنشاء الشبكة ونموها وأهدافها وأغراضها ودورها في تقييم وتحسين وصيانة الجودة في التعليم العالي.

الأهداف:

عند الانتهاء من هذا الموضوع، يجب أن تكون قادراً على القيام بما يلي:

- تحديد الأساس المنطقي لإنشاء الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي.
- قائمة أهداف الشبكة.
- تتبع نمو الشبكة.
- وصف بعض المبادرات التي اتخذتها الشبكة فيما يتعلق بالجودة في التعليم العالي.

2. التأسيس:

في عام 1991، اتفقت عدة وكالات ضمان الجودة الخارجية، كانت مجتمعة في هونغ كونغ، على تشكيل شبكة للدعم والمساعدة المتبادلين، وأدى ذلك إلى إنشاء الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي (INQAAHE). كان الهدف من تأسيس الشبكة أن تكون داعمة وشاملة، بدون تفويض أو رغبة في السيطرة أو توجيه وكالات ضمان الجودة. تم اختيار مصطلح "شبكة" للإشارة إلى ذلك، وللتأكيد على التفاعل الجماعي، وللإشارة إلى النية لتقديم الدعم المتبادل. واتساقاً

مع هذا المنطلق، تم تحديد هدف الشـــبكة المركزي في تبادل المعلومات بين الوكالات، مع إدراج الأهداف الأخرى على أنها أهداف طموحة ومستقبلية.
نصـــت الأهداف الأولى على أنه "ومن خلال تبادل المعلومات هذا وغير ذلك" ينبغي للشـبكة القيام بما يلي:

- تعزيز الممارسات الحميدة في الحفاظ على الجودة وتحسينها في التعليم العالي.
- تسهيل البحث في ممارسة إدارة الجودة في التعليم العالي.
- تقديم المشورة والخبرة للمساعدة في تطوير وكالات جديدة لضمان الجودة.
- تسهيل الروابط بين هيئات الاعتماد التي تمتد آثارها العابر للحدود الوطنية.
- مساعدة الأعضاء على تحديد معايير المؤسسات ومقدمي التعليم الآخرين العاملين العابر للحدود الوطنية.
- السماح باعتراف دولي أكثر استنارة بالمؤهلات.
- القدرة على المساعدة في تطوير واستخدام مخططات تحويل الرصيد لتعزيز تنقل الطلاب بين المؤسسات داخل والعابر للحدود الوطنية.
- تمكين الأعضاء من التعرف على ممارسات الاعتماد والمنظمات المريبة.

كجزء من شمولية الشبكة، لم يتم فرض رسوم اشتراك خلال السنوات الأربع الأولى، حيث يوفر مجلس هونغ كونغ للاعتماد الأكاديمي[158] (HKCAA) موارد لنشـــرة إخبارية وقاعدة بيانات للأعضاء. في عام 1995، تم اعتماد دستور الشبكة وتحديد رسوم العضوية، وقد تم الإبقاء على هذه الرسوم منخفضة بدرجة كافية بحيث لا تستثني الوكالات الأقل ثراءً من البلدان النامية، وقد ساهم موظفوها في جميع أعمال الشـــبكة وســـفرها بمفردهم أو من موارد وكالتهم. يُطلب من الوكالات الواقعة في البلدان ذات الدخل المنخفض[159] (LIC) والبلدان الأقل نموا[160] (LDC) على النحو المحدد من قبل اليونسكو دفع نصف الرسوم السنوية التي تدفعها بقية الدول، كما تقدم الشبكة أيضاً تخفيضاً متبادلاً في الرسوم لأعضاء الشبكات الإقليمية.

3. المناقشة:

مناقشة: الشبكات مقابل الجمعيات
هل "الشـبكات" و "الجمعيات" متشـابهة أم مختلفة؟ لاحظ أن التركيز ينصـب على إنشـاء منصـات للتعاون وتبادل المعلومات والعمل معاً والتعلم من بعضنا البعض.

[158] مجلس هونغ كونغ لاعتماد المؤهلات الأكاديمية والمهنية، هو هيئة قانونية تأسست بموجب قانون HKCAAVQ الذي دخل حيز التنفيذ في 1 تشرين الأول 2007.
[159] وفقاً للبنك الدولي، فإن البلدان منخفضـــة الدخل هي الدول التي يقل نصـــيب الفرد فيها من الدخل القومي الإجمالي عن 1026 دولاراً. نصـيب الفرد من إجمالي الدخل القومي (سـابقاً نصـيب الفرد من إجمالي الناتج القومي) هو القيمة الدولارية للدخل النهائي لبلد ما مقسـوماً على عدد سكانها.
[160] إن أقل البلدان نمواً هي بلدان منخفضـــة الدخل تواجه عوائق هيكلية شـــديدة أمام التنمية المســـتدامة. فهم معرضـــون بشـــدة للصـــدمات الاقتصادية والبيئية ولديهم مستويات منخفضة من الأصول البشرية.

4. النمو والتواصل:

من شبكة عضويات أولية مؤلفة من حوالي 15 عضو، نمت الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي ليزيد أعضاؤها إلى أكثر من 200 عضو من أكثر من 60 دولة تمثل تغطية شبكات الجودة على مستوى العالم. في فترة لاحقة، تم إحداث فئات مختلفة من عضوية الشبكة.

- الأعضاء الكاملون هم وكالات ضمان الجودة الخارجية.
- الأعضاء المنتسبون هم هيئات أخرى لها مصلحة مباشرة في ضمان الجودة الخارجية، ولكن ليس لها دور تقييمي فعلي.
- المؤسسات الأعضاء هي مؤسسات تطبق الممارسات الحميدة لوكالات ضمان الجودة الخارجية المعنية.
- العضوية الفردية للأفراد المتخصصين في ضمان الجودة.

في عام 1999، تم ترخيص وتسجيل الشبكة في نيوزيلندا، حيث تتمتع بوضع قانوني رسمي، بحيث بقيت اتحاداً طوعياً معلناً ذاتياً للمنظمات، بدون تفويض خارجي من هيئة أخرى، مثل الأمم المتحدة. في المقابل، تتمتع بعض الشبكات الإقليمية بتفويض، أو على الأقل تتمتع بارتباط وثيق، بهيئة إقليمية أخرى (على سبيل المثال، الرابطة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي في منطقة الاتحاد الأوروبي؛ الشبكة الأيبيرية الأمريكية لضمان الجودة في التعليم العالي في منطقة ميركوسور[161] ؛ شبكة منطقة البحر الكاريبي لضمان الجودة في التعليم العالي (CANQATE) – منطقة الكاريبي[162]؛ الشبكة العربية لوكالات ضمان الجودة - اتحاد الجامعات العربية؛ AfriQAN - اتحاد الجامعات الأفريقية). يأتي تفويض INQAAHE من أعضائها حيث تكتسب الشبكة علاقاتها الدولية من المكانة التي اكتسبتها بمرور الوقت من خلال مساعدة وتمثيل أعضائها.

منذ مرحلة مبكرة، سعت الشبكة إلى التعاون مع الهيئات العالمية الأخرى، والهيئات الوطنية ذات التوجه العالمي مع الاهتمام أو المسؤولية عن الأمور المتعلقة بالجودة في التعليم العالي. وكمثال على ذلك، وقعت الشبكة في العام الذي تأسست فيه اتفاقية مع اليونسكو في إطار مخطط التوأمة والشبكات الجامعية[163] (UNITWIN). كانت إمكانية المشاركة النشطة في إطار هذا المخطط محدودة، لأنها كانت موجهة بشكل أكبر إلى الشراكات بين المؤسسات، وفي عام 2005، تم الاعتراف رسمياً بالشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي من قبل اليونسكو كمنظمة غير حكومية. وإذ تضع في اعتبارها نيتها في مساعدة الوكالات الناشئة، فقد تفاوضت الشبكة في عدة مناسبات لغرض دعم أعضاء البلدان النامية من خلال اليونسكو والهيئات الأخرى. في عام 2000، قدمت الشبكة بشكل رسمي صندوق المنح الدراسية والتوجيه الخاص بها (أعيدت تسميته لاحقاً باسم صندوق التنمية الخاص بالشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي). يؤدي هذا الصندوق إلى تحويل بعض رسوم العضوية، التي تزيد من تبرعات الأعضاء التطوعية، إلى أنشطة الإرشاد والتدريب.

---

[161] ميركوسور كتلة اقتصادية وسياسية تتكون من الأرجنتين والبرازيل وباراغواي وأوروغواي. وقعت ميركوسور اتفاقيات تجارية مع عدة دول، لكن الصفقات الأكبر، بما في ذلك مع الاتحاد الأوروبي والولايات المتحدة، لا تزال بعيدة المنال.

[162] الجماعة الكاريبية هي منظمة حكومية دولية من 15 دولة عضو في جميع أنحاء منطقة البحر الكاريبي ولها أهداف أساسية لتعزيز التكامل الاقتصادي والتعاون بين أعضائها، لضمان تقاسم فوائد التكامل بشكل عادل، وتنسيق السياسة الخارجية.

[163] يسعى برنامج التوأمة والشبكات الجامعية، الذي تأسس في عام 1992، إلى تعزيز البحث والتدريب وتطوير البرامج في جميع مجالات اختصاص اليونسكو من خلال بناء شبكات جامعية وتشجيع التواصل بين الجامعات.

تلقت الشـــبكة منحة من البنك الدولي لبناء القدرات الإقليمية في ضـــمان الجودة من خلال شـبكة الجودة لآسـيا والمحيط الهادئ (APQN). بعد بضـع سـنوات من تقديم هذا الدعم، قرر البنك الدولي في عام 2007 دمج هذه الأموال في برنامج يســـمى المبادرة العالمية لبناء قدرات ضـــمان الجودة[164] (GIQAC)، الذي تديره اليونسـكو. تتدفق الأموال من هذا البرنامج إلى شـبكات ضـمان الجودة ويتم تمثيل الشـبكة في المجموعة التوجيهية للمبادرة مع مسـؤولية ضـمان أن المجموعة على دراية باحتياجات ومصـــالح جميع شـبكات ضـمان الجودة، كما اسـتخدمت الشـبكة بعض الأموال الواردة من هذا البرنامج لدعم شبكات ضمان الجودة الأخرى بشكل مباشر.

في عام 2007، أعدت الشـــبكة "ورقة موقف" حول العمل مع الشـــبكات الأخرى ومنذ ذلك الحين عقدت عدة اجتماعات لشـــبكات الجودة، ومع نمو الشـــبكات الإقليمية التي تركز أكثر على الجوانب التشـغيلية لوكالات ضـمان الجودة، تحول تركيز الشـبكة أكثر نحو تطوير السـياسـات، والعلاقات مع الوكالات العالمية الأخرى (مثل اليونسـكو، ومنظمة التعاون الاقتصـــادي والتنمية، والبنك الدولي)، وتقييم وكالات الجودة. ومع ذلك، تواصـــل الشـــبكة تقديم بعض الخدمات العملية للغاية للأعضـــاء المنتسبين لها.

تعتبر عضـوية الشـبكة مفتوحة لأي وكالة ضـمان جودة ذات ممارسـات حميدة، سـواء كانت طويلة الأمد أو ناضـجة أو جديدة وعديمة الخبرة. اسـتبعدت الوكالة من عضـويتها المنظمات التي لا تظهر جوانب حســـنة في عملها (مثل هيئات الاعتماد الوهمية). جدير بالذكر أن مصـــالح وكالات الجودة يمكن أن تكون متضاربة، ورغم ذلك، تهدف الشبكة لخدمة جميع أعضائها وفقاً لأهدافها.

5. المناقشة:

المناقشة: إنشاء شبكة الجودة

ضع في اعتبارك الأسئلة التالية:

1. ما مقدار المال الذي تحتاجه الشبكة لإنشائها؟
2. ما مقدار "الإدارة" و "الإشراف" و "الحكومة" و "البيروقراطية"، التي تحتاجها وكالات الجودة؟ كيف تقيم ما إذا كانت فوائد الشبكة تستحق هذه البنية الفوقية؟

6. الملخص:

غطى هذا الموضوع النقاط الرئيسية التالية:

- تأسـست الشـبكة الدولية لوكالات ضـمان الجودة في التعليم العالي في عام 1991، وهدفها الأســـاســـي هو تبادل المعلومات بين وكالات ضـــمان الجودة الخارجية المختلفة.
- لم يكن لدى الشـبكة أي تفويض أو رغبة في السـيطرة على وكالات ضـمان الجودة، حيث أن تفويضـها يأتي من أعضـائها.
- من عضـوية مبدئية بلغت حوالي 15 عضـو، نمت الشـبكة إلى أكثر من 200 عضـو من أكثر من 60 دولة.

[164] يهدف الصـــندوق إلى بناء القدرات لتوليد ممارســـات وأنظمة قوية لضـــمان الجودة في البلدان والأقاليم النامية وكذلك البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية من خلال دعم أنشطة التدريب وتبادل المعرفة

- عضوية الشبكة مفتوحة لأي وكالة ضمان جودة صالحة، سواء كانت طويلة الأمد وناضجة أو جديدة وعديمة الخبرة.
- تتعاون الشبكة مع هيئات عالمية أخرى (مثل اليونسكو ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية والبنك الدولي) في عدد من المبادرات المتعلقة بالجودة في التعليم العالي. يتجه تركيز الشـــبكة الآن أكثر نحو تطوير الســـياســـات والعلاقات مع الوكالات العالمية الأخرى وتقييم وكالات الجودة.

الفصل الثاني: ضمان الجودة الخارجية
المحور الثالث: شبكات وكالات الجودة الخارجية
الجزء الرابع: شبكات أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. الشبكة الأيبيرية الأمريكية لجودة التعليم العالي (RIACES)
3. شبكة منطقة البحر الكاريبي لضمان الجودة في التعليم العالي (CANQATE)
4. المناقشة
5. الملخص

1. المقدمة:
يتتبع هذا الموضوع أصل شبكات ضمان الجودة الإقليمية ونموها في:

- أمريكا اللاتينية وإسبانيا: الشبكة الأيبيرية الأمريكية لجودة التعليم العالي (RIACES).
- دول الكاريبي: شبكة منطقة البحر الكاريبي لضمان الجودة في التعليم العالي (CANQATE).

يبحث الموضوع في أهداف وغايات هاتين الشبكتين. سوف تتعلم أيضاً عن أنشطة بناء القدرات والتنسيق التي تقوم بها الشبكة الأيبيرية الأمريكية لجودة التعليم العالي (RIACES).

الأهداف: أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي

عند الانتهاء من هذا الموضوع، يجب أن تكون قادراً على:
· وصف الأساس المنطقي لتشكيل الشبكة الأيبيرية الأمريكية لجودة التعليم العالي وشبكة منطقة البحر الكاريبي لضمان الجودة في التعليم العالي.

· تحديد أنشطة بناء القدرات والمواءمة التي طورتها الشبكة الأيبيرية الأمريكية لجودة التعليم العالي.

· التعرف على أهداف وغايات شبكة منطقة البحر الكاريبي لضمان الجودة في التعليم العالي (CANQATE).

2 -الشبكة الأيبيرية الأمريكية لجودة التعليم العالي (RIACES)

تم الإعلان عن تشكيل الشبكة الأيبيرية الأمريكية لجودة التعليم العالي في مؤتمر الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي في عام1999 في سانتياغو، تشيلي وميندوزا، الأرجنتين. يعتبر ميركوسور، وهو تحالف لدول أمريكا الجنوبية، موجوداً بالفعل كآلية للتعاون الإقليمي في الأبعاد الاقتصادية وغيرها، ورغم التأسيس، إلا أنه لم يتم متابعة أي من هذه الأبعاد بحماس كبير، ولكن النشاط في التعليم العالي وحوله أصبح نشطاً لدرجة أنه سيكون الإنجاز الرئيسي للسوق المشتركة لبلدان منطقة ميركوسور لسنوات عديدة. تتميز هذه الشبكة بأنها تعمل في الغالب بلغة واحدة وهي اللغة الإسبانية.

الشبكة الأيبيرية الأمريكية لجودة التعليم العالي هي شبكة تتألف من وكالات ضمان الجودة التي تشمل أيضاً الوكالات الحكومية والجمعيات المؤسسية أو الفرعية والإقليمية الأخرى التي لها اهتمامات بجودة التعليم العالي، وهي تغطي ثمانية عشر دولة، من المكسيك إلى تشيلي، بما في ذلك أمريكا الوسطى ومنطقة البحر الكاريبي الناطقة بالإسبانية، بالإضافة إلى إسبانيا (التي تشرح استخدام كلمة "إيبيرو" كجزء من اسمها).

تم إطلاق أولى مبادرات ضمان الجودة في أمريكا اللاتينية في عام 1990، وبحلول منتصف التسعينيات، كان لدى كل من المكسيك وكوستاريكا وكولومبيا والأرجنتين وتشيلي أنظمة ضمان جودة جيدة التنظيم وذات فعالية كبيرة. تم تطوير هذه الشبكات لتتمحور حول المناهج المبتكرة التي تتلاءم مع الاحتياجات والميزات الفعلية لأنظمة التعليم العالي الوطنية. تقوم الحكومة المكسيكية باعتماد هيئات الجودة العاملة لديها، في حين تملك كوستاريكا برنامج اعتماد طوعي، وتركز كولومبيا على "الاعتماد الطوعي عالي الجودة" للبرامج جنباً إلى جنب مع التقييم الإلزامي للمتطلبات الأساسية لمؤسسات التعليم العالي، وفي نفس الوقت، تملك الأرجنتين اعتماداً إلزامياً للبرامج "ذات النفع العام"، فضلاً عن التقييم المؤسسي، في حين أن تشيلي لديها مخطط ترخيص لمؤسسات التعليم العالي الخاصة، والاعتماد التطوعي المؤسسي والبرامجي، بالإضافة إلى الاعتماد الإجباري لبرامج الطب وتدريب المعلمين.

تطورت الشبكة الأيبيرية الأمريكية لجودة التعليم العالي إلى مجتمع نشط وإقليمي ومتكامل لضمان الجودة، والذي شارك في عدد من أنشطة بناء القدرات والمواءمة.

مبادرات الشبكة الأيبيرية الأمريكية لجودة التعليم العالي RIACES:

الدعم والتعاون:

دعم وتعزيز وكالات ضمان الجودة الحالية، والمساهمة في تطوير عمليات ضمان الجودة في البلدان التي تكون فيها مبادرات ضمان الجودة جديدة أو تواجه صعوبة في الانطلاق على أرض الواقع.

تنوع أنظمة التعليم العالي:

التعامل مع تنوع أنظمة التعليم العالي، وبالتالي، التحديات التي يفرضــها التنويع على وكالات ضمان الجودة؛ وكذلك تطوير المعايير والإجراءات المناسبة.

مناهج جديدة لضمان الجودة:

تسـعى الشـبكة الأيبيرية الأمريكية لجودة التعليم العالي إلى اتباع مناهج جديدة لضـمان الجودة قد تسرع في تطوير ثقافة الجودة (كما يفعل اعتماد البرنامج)، بينما تقلل في الوقت نفسه الحاجة إلى أعداد كبيرة من المراجعين الخارجيين والتكاليف المترتبة على ذلك.

يعتبر اعتماد البرنامج مفيداً وفعالاً، خاصــةً لأنه يتعامل مع الجودة في صــميم التعليم العالي، ويهتم بأعضـاء هيئة التدريس والطلاب، والقضـايا الأسـاسـية للتعليم والتعلم؛ ومع ذلك، قد يكون هذا النهج غير مستدام على المدى المتوسط إلى الطويل للعديد من المؤسسات في المنطقة بسبب الأعباء في المال والوقت والتدريب. تمت مناقشــة الاعتماد المؤســســي أو التدقيق كبديل، ولكنه يعني فقدان المشاركة من القاعدة إلى القمة والتي ثبت أنها مهمة للغاية.

تأثير عمليات ضمان الجودة:

تقييم أثر عمليات ضمان الجودة على جودة التعليم العالي في مجالين:

- مخرجات تعلم الطلاب، والتي تطرح مشكلة بسبب الصـعوبات في التعامل مع العديد من المتغيرات المتداخلة بين ضمان الجودة ونتائج التعلم.
- الإدارة المؤسـسـية، والتي تبدو أسـهل، حيث أن العديد من عمليات ضـمان الجودة لها صلة مباشرة بقرارات الإدارة.

النقطة المهمة هنا هي إيجاد طريقة لإظهار أن ضـمان الجودة له تأثير فعلي على جودة التعليم العالي.

نتائج ضمان الجودة:

كان الشـاغل المسـتمر للحكومة هو إيجاد طرق لاسـتخدام نتائج ضـمان الجودة لتحسـين آليات الاعتراف بالدرجات ولتعزيز تنقل الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والمهنيين.

3.شبكة منطقة البحر الكاريبي لضمان الجودة في التعليم العالي (CANQATE):

نشــأت شــبكة منطقة الكاريبي لضــمان الجودة في التعليم العالي (CANQATE) في منتدى وورشــة عمل أعضــاء الشـبكة الدولية لوكالات ضــمان الجودة في التعليم العالي لعام 2002 والتي عقدت في مونتيغو باي، جامايكا. قرر المشـاركون الكاريبيون تشـكيل شـبكة فرعية إقليمية لضـمان

الجودة تماشياً مع سياسة الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي بشأن التجمعات الإقليمية.

أُطلق على الشبكة في البداية اسم الشبكة الكاريبية لوكالات ضمان الجودة (CNQAA)، وقد تم إنشاء الشبكة كهيئة مهنية وشبكة إقليمية فرعية للشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي، مع أهداف وغايات متوافقة مع أهداف الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي؛ على وجه التحديد:

1. المساعدة في تنفيذ أفضل الممارسات في ضمان الجودة.
2. توفير معلومات محدثة عن قضايا ضمان الجودة لوكالات منطقة البحر الكاريبي.
3. ضمان الاعتراف المتبادل لضمان الجودة في منطقة البحر الكاريبي؛
4. دعم الشبكة الكاريبية لوكالات ضمان الجودة في تحديد التمويل للمساعدة في أنشطتها.
5. دعم الهيئات والمجالس الفنية والتعليم المهني والتدريب (TVET) داخل المنطقة.
6. مساعدة الدول الأعضاء في منطقة البحر الكاريبي في تشكيل وكالات وطنية لضمان الجودة.
7. أن تكون مناصرة للهيئات الإقليمية في المحافل الإقليمية والدولية.
8. العمل مع الهيئات المهنية الأخرى في مسائل ضمان الجودة والاعتماد.
9. إحداث الدعم والتأثير في الجماعة الكاريبية (CARICOM) ومنظمة دول شرق البحر الكاريبي (OECS) في المسائل المتعلقة بالإطار الإقليمي لضمان الجودة.

سيشمل التمثيل في الشبكة الكاريبية لوكالات ضمان الجودة هيئات الاعتماد الوطنية والمؤسسات ووزارات التعليم (إذا لم يتم إنشاء هيئات اعتماد وطنية)؛ بما في ذلك الأعضاء المنتسبين (على سبيل المثال، وكالات الاعتماد الرابطة الجنوبية للكليات والمدارس لجنة الكليات (SACSCOC) ومجلس اعتماد التعليم العالي والتدريب) والجمعيات المهنية.

كان من المقرر أن تجتمع الشبكة الكاريبية لوكالات ضمان الجودة سنوياً ويتم تمثيلها في الاجتماعات الإقليمية والدولية (مثل المنطقة الكاريبية والشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي) كهيئة مهنية، ولكن بخلاف ذلك تعمل إلكترونياً.

أدى المزيد من العمل إلى شبكة منقحة، وفي عام 2003 تم إنشاء شبكة منطقة البحر الكاريبي لضمان الجودة في التعليم العالي (CANQATE) كهيئة مهنية، تعمل كشبكة فرعية للشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي، مع أهداف متوافقة لكلا الشبكتين. على المستوى الإقليمي،

تم الاعتراف بشـــبكة منطقة البحر الكاريبي لضـــمان الجودة في التعليم العالي من قبل المنطقة الكاريبية، وستضع إطاراً للتواصل، وللدعم الأكاديمي والمهني والجماعي في ضمان الجودة.

وافقت الشـبكة في المؤتمر الافتتاحي لشـبكة منطقة البحر الكاريبي لضـمان الجودة في التعليم العالي في نوفمبر/تشرين الثاني 2004 على ما يلي:

- العمل مع المؤسـسـات والحكومات والجماعة الكاريبية والمنظمات الطلابية وأربـاب العمـل وغيرهم للحفـاظ على معـايير وجودة التعليم العـالي في المنطقـة وتعزيزها.
- العمل معاً لزيادة الاعتراف المتبادل بالمؤهلات لتســـهيل حركة الطلاب والخريجين داخل المنطقة.
- تســـعى الشـــبكة من خلال التعاون على أمور مثل تطوير الكوادر (بما في ذلك موظفو كل من الوكالات ومؤســـســـات التعليم العالي)، وتبادل المراجعين الأكاديميين وتبادل المعلومات، إلى تحسين القدرة على ضمان الجودة والاعتماد في المنطقة.
- تسعى الشبكة من خلال الشراكة مع الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي، والوكالات الأخرى، إلى تكوين علاقات عمل فعالة مع التجمعات الإقليمية الأخرى لضمان الجودة ووكالات الاعتماد.
- الســـعي إلى إقامـة روابط مثمرة مع النقابـات المهنيـة والهيئـات المماثلـة الأخرى في المنطقة.
- مســـاعدة البلدان الأصـــغر في المنطقة على اســـتدامة وتعزيز قدرتها على ضمان الجودة والاعتماد.
- توعية الطلاب المحتملين بحالة الاعتماد للمؤســـســـة أو البرنامج الذي يرغبون بالالتحاق به.
- تشجيع الوعي العام بالدور الذي تلعبه الجودة في نظام التعليم وخاصة على مستوى التعليم العالي.
- تهدف الشـــبكة إلى تقديم الدعم والمشـــورة للجماعة الكاريبية والهيئات الإقليمية الكاريبية الأخرى بشأن المسائل المتعلقة بالإطار الإقليمي لضمان الجودة.

إن عضـوية الشـبكة مفتوحة لجميع البلدان في منطقة البحر الكاريبي الكبرى، بصـرف النظر عن لغتها، على الرغم من عدم وجود أعضـــاء من غير الناطقين بالإنجليزية في الوقت الحالي، وتعمل الشبكة على معالجة هذا الأمر وتعتبره أحد أولوياتها الاستراتيجية. تسـعى الشـبكة للتواصـل بشـكل خاص مع البلدان الناطقة بالهولندية (مثل سـانت مارتن وأروبا وكوراسـاو) والبلدان الناطقة بالفرنسية (مثل جوادلوب ومارتينيك)، كما ينجذب الناطقون بالإسبانية (مثل كوبا) بشكل طبيعي إلى أنشطة الشبكة.

4. المناقشة:

مناقشة: إنشاء شبكة ضمان الجودة

ضع في اعتبارك الأسئلة التالية:

1. ما الذي يجب مراعاته عند إنشاء شبكات الجودة الخارجية؟
2. كيف تنشئ شبكة جودة في منطقتك؟
3. ملخص.

غطى هذا الموضوع النقاط الرئيسية التالية:

- تأسست الشبكة الأيبيرية الأمريكية لجودة التعليم العالي في العام 1999، وهي عبارة عن شبكة تضم عدداً من وكالات ضمان الجودة تغطي 18 دولة تمتد من المكسيك إلى تشيلي، بما في ذلك أمريكا الوسطى مروراً بمنطقة البحر الكاريبي الناطقة بالإسبانية، بالإضافة إلى إسبانيا.
- قامت بلدان أمريكا اللاتينية مثل المكسيك وكوستاريكا وكولومبيا والأرجنتين وتشيلي بتطوير أنظمة فعالة وناضجة لضمان الجودة من خلال اتباع مناهج مبتكرة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالاحتياجات والسمات الفعلية لأنظمة التعليم العالي الوطنية.

طورت الشبكة الأيبيرية الأمريكية لجودة التعليم العالي مجتمع ضمان الجودة المتكامل وطورت عدداً من أنشطة بناء القدرات والتنسيق، بما في ذلك ما يلي:

- دعم وتعزيز وكالات ضمان الجودة الحالية.
- التعامل مع تنوع أنظمة التعليم العالي.
- إيجاد مناهج جديدة لضمان الجودة.
- تقييم تأثير عمليات ضمان الجودة.
- تحليل نتائج ضمان الجودة.

- تم إنشاء شبكة منطقة البحر الكاريبي لضمان الجودة في التعليم العالي في منتدى أعضاء الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي لعام 2002 كهيئة مهنية وشبكة إقليمية فرعية للشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي، بأهداف وغايات متوافقة مع أغراض الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي.

تهدف شبكة منطقة البحر الكاريبي لضمان الجودة في التعليم العالي إلى تقديم الدعم والمشورة للجماعة الكاريبية والهيئات الإقليمية الكاريبية الأخرى بشأن المسائل المتعلقة بالإطار الإقليمي لضمان الجودة. إن عضوية الشبكة مفتوحة لجميع البلدان في منطقة البحر الكاريبي الكبرى، بغض النظر عن اللغة.

الفصل الثاني: ضمان الجودة الخارجية
المحور الثالث: شبكات وكالات الجودة الخارجية
الجزء الخامس: الرابطة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. الرابطة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي (ENQA): نشأة طويلة
3. الرابطة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي وعملية بولونيا
4. الاتحاد الأوروبي للاعتماد في التعليم العالي (ECA)
5. المناقشة
6. الملخص

1. المقدمة:
يوفر هذا الموضوع معلومات حول شبكتين أوروبيتين لضمان الجودة: الشبكة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي (ENQA) والاتحاد الأوروبي للاعتماد في التعليم العالي[165] (ECA). ستلاحظ نمو الشبكة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي من وقت إعلان بولونيا في عام 1999، ويصف الموضوع أيضاً دور الاتحاد الأوروبي للاعتماد في التعليم العالي.

الأهداف: شبكات ضمان الجودة الأوروبية

عند الانتهاء من هذا الموضوع، يجب أن تكون قادراً على:

- تحديد الأساس المنطقي وراء إنشاء الشبكة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي.
- وصف دور الشبكة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي في جوانب ضمان الجودة لعملية بولونيا.
- تحديد أهداف والغرض من الاتحاد الأوروبي للاعتماد في التعليم العالي.

[165] الاتحاد الأوروبي للاعتماد في التعليم العالي (ECA) هو جمعية لوكالات الاعتماد وضمان الجودة المعترف بها في أوروبا. تتمثل رؤية ECA في العمل كمحرك معترف به دولياً للابتكار في الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي.

2. الشبكة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي (ENQA): تاريخ طويل:

ظهرت الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي في عام 1991 كشبكة دولية لضمان الجودة تضم الهيئات أو الشبكات الإقليمية، الكبيرة والصغيرة. كانت أوروبا، وما زالت، منطقة كبيرة ومكتظة بالسكان، تتمتع بديناميكية معينة، وإحساس بالهويات الوطنية والجماعية، وأنظمة تعليم عالي ذات أهمية كبيرة. بحلول عام 1993 تولد الاحساس العام لمتخصصي الجودة بالحاجة لإنشاء جمعية أوروبية متميزة لوكالات ضمان الجودة.

كانت الدول الأوروبية في ذلك الوقت تسعى إلى تحقيق هدف التعاون والتوحيد في العديد من الأنشطة والأبعاد، وكانت الثمانينيات بالنسبة لأوروبا فترة تغيير، "لترشيد" الميزانية في عدد من أنظمة التعليم العالي. بعد مضي فترة من الزمن، عاد الاهتمام إلى مسألة الجودة في التعليم العالي، وإلى الحاجة إلى مناهج متعددة الجنسيات للمشاكل الشائعة. كما هو متوقع، غالباً ما كانت الحكومة ومؤسسات التعليم العالي تتجه في اتجاهات مختلفة، حول مسائل مثل مشاركة المعلومات وتخصيص الأموال الأوروبية لتطوير السياسات والمشاريع التعاونية.

كان المشروع الأوروبي الرائد لتقييم الجودة في التعليم العالي[166] (1994-1995) من أوائل المشاريع المهمة في ضمان الجودة. انبثقت المنظمة الأوروبية لضمان الجودة عن المشروع التجريبي، حيث تلقت دفعة في "*توصية المجلس الأوروبي رقم 98/561 / EC بتاريخ أيلول 1998 بشأن التعاون الأوروبي في ضمان الجودة في التعليم العالي*" ومن خلال إعلان بولونيا لعام 1999، تم تشكيل الشبكة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي (ENQA) في عام 2000 لتعزيز التعاون الأوروبي في مجال ضمان الجودة، وكان من بين أهدافها الرئيسية التحرك نحو المقارنة بين مختلف أنظمة ضمان الجودة الوطنية في أوروبا.

في تشرين الثاني 2004، قامت الجمعية العامة بتحويل الشبكة إلى الرابطة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي (ENQA). تواصل المفوضية الأوروبية تقديم دعم المنح لأنشطة الشبكة.

3. الرابطة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي وعملية بولونيا:

في إعلان بولونيا (1999)، التزم وزراء التعليم الأوروبيون بإنشاء "منطقة التعليم العالي الأوروبية" بحلول عام 2010. على مدار أكثر من عقد، لعبت الشبكة دوراً تنسيقياً مهماً في جوانب ضمان الجودة في عملية بولونيا .

[166] المشروع الأوروبي الرائد لتقييم الجودة في التعليم العالي، أحد اوائل المشاريع الأوربية الرائدة في ضمان الجودة.

نظرة عامة على الرابطة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي وعملية بولونيا 1999.

يشجع إعلان بولونيا، من بين أمور أخرى، على التعاون الأوروبي في ضمان الجودة للتعليم العالي بهدف تطوير معايير ومنهجيات قابلة للمقارنة، ومن بين الأهداف المهمة الأخرى المتفق عليها في بولونيا هي الدرجات العلمية القابلة للمقارنة بسهولة، ونظام يعتمد على دورتين رئيسيتين (تم تضمين دورة ثالثة الآن)، والنظام أوروبي المشترك للاعتمادات (ECTS) وتنقل الطلاب والمعلمين.

2001

في عام 2001، دعا وزراء التعليم الأوروبيون، المجتمعون في براغ، الشبكة للتعاون في إنشاء إطار مرجعي مشترك لضمان الجودة، والذي سيعمل مباشرة على إنشاء إطار أوروبي لضمان الجودة بحلول عام 2010.

2003

بعد ذلك بعامين، في برلين، أوصى الوزراء بأن تساهم الشبكة بشكل مباشر أكثر في عملية ضمان الجودة الأوروبية. تلقت الشبكة في بيان برلين تفويضاً مزدوجاً من الوزراء لاستكشاف طرق ضمان وجود نظام مناسب لمراجعة الأقران لوكالات ضمان الجودة وتطوير مجموعة متفق عليها من المعايير والإجراءات والمبادئ التوجيهية بشأن ضمان الجودة.

2005

في اجتماع بيرغن في أيار 2005، تبنى وزراء التعليم الأوروبيون "المعايير والمبادئ التوجيهية لضمان الجودة في منطقة التعليم العالي الأوروبية" التي صاغتها الشبكة، والتزم الوزراء بتقديم النموذج المقترح لمراجعة النظراء لوكالات ضمان الجودة الوطنية، كما رحبوا بمبدأ السجل الأوروبي لوكالات ضمان الجودة على أساس المراجعة الوطنية وطالبوا بتطوير الجوانب العملية للتنفيذ من قبل الشبكة بالتعاون مع رابطة الجامعات الأوروبية (EUA) و الرابطة الأوروبية للمؤسسات في التعليم العالي EURASHE و الاتحادات الوطنية للطلاب في أوروبا ESIB، مع تقديم تقرير إلى الوزراء من خلال مجموعة متابعة بولونيا[167] (BFUG). في بيرغن، تم قبول الرابطة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي كعضو استشاري جديد في مجموعة متابعة بولونيا.

[167] تشرف مجموعة متابعة بولونيا (BFUG) على عملية بولونيا بين الاجتماع الوزاري. تلعب اجتماعات BFUG دوراً مهماً في الإشراف على تنفيذ البيانات الوزارية وكذلك في تطوير عملية بولونيا.

2007

في مايو 2007، اجتمع وزراء التعليم الأوروبيون في لندن، وكان من أبرز القرارات التي صدرت إنشاء السجل الأوروبي لوكالات ضمان الجودة (EQAR)، والذي سيكون بمثابة مهمة طوعية ومستقلة، وأيدوا إنشاء السجل على النحو الذي اقترحته مجموعة E4[168]، مع تقديم تقرير إلى الوزراء من خلال مجموعة متابعة بولونيا. أقر الوزراء بإحراز تقدم في قطاع ضمان الجودة للتعليم العالي، لا سيما فيما يتعلق بمشاركة الطلاب، كما شجع بيان لندن منتديات ضمان الجودة الناجحة التي تنظمها مجموعة E4 على الاستمرار بشكل سنوي.

يمكن العودة للملحق للحصول على مراجع للبلاغات الدورية حول التقدم الذي تم إحرازه بين عامي 2000 و2010 في جوانب ضمان الجودة في عملية بولونيا.

المصدر:

http://www.enqa.eu/bologna_overview.lasso

4. الاتحاد الأوروبي للاعتماد في التعليم العالي (ECA)

يركز الاتحاد الأوروبي للاعتماد في التعليم العالي (ECA) على عملية الاعتماد بشكل مجرد في حين تحتضن الشبكة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي جميع أشكال ضمان الجودة الخارجية، كما ويهدف إلى الاعتراف المتبادل بالاعتماد وقرارات ضمان الجودة (وهي خطوة مهمة تتعدى حدود المقارنة الأساسية للأنظمة).

يعتقد أعضاء الاتحاد الأوروبي للاعتماد في التعليم العالي أن هذا النهج سيساهم في الاعتراف بالمؤهلات في التعليم العالي وتنقل الطلاب والخريجين في أوروبا، وقد يلغي أيضاً ضرورة الاعتماد المتعدد للبرامج والمؤسسات المشتركة العاملة العابر للحدود؛ وبالتالي فإن الاتحاد الأوروبي للاعتماد في التعليم العالي لديه نطاق عمل أضيق من الشبكة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي، إلا أنّ الاعتراف المتبادل، في نفس الوقت، يشكل تحدياً سياسياً وعملياً أكبر.

تتمثل أهداف الاتحاد الأوروبي الأخرى للاعتماد في التعليم العالي بما يلي:

- تشجيع التعلم المتبادل ونشر أفضل الممارسات في الاعتماد.
- توفير معلومات شفافة حول الجودة ودعم تدويل المؤسسات والطلاب.

كما وقع الاتحاد الأوروبي للاعتماد في التعليم العالي 12 اتفاقية ثنائية للاعتراف المتبادل و4 خطابات نوايا، وتهدف بالإضافة إلى ذلك إلى:

- الالتزام بمدونة الممارسات الحميدة.
- الالتزام بمجموعة من المبادئ لانتقاء الخبراء.

[168] تضم مجموعة E4 كل مما يلي: الرابطة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي، ورابطة الجامعات الأوروبية (EUA) و الرابطة الأوروبية للمؤسسات في التعليم العالي EURASHE و الاتحادات الوطنية للطلاب في أوروبا ESIB

• التعاون في مشـــاريع لتســـهيل الاعتراف المتبادل من خلال زيادة التفاهم والثقة المتبادلين.

اتفق أعضـاء اللجنة الاقتصـادية لأفريقيا على اعتبار أدوات الاعتماد الخاصـة بهم متوافقة وخالية من الاختلافات الجوهرية.

ويعتبر هذا الاتفاق نحو الاعتراف المتبادل بمثابة "تمهيد الطريق" لتوقيع اتفاقيات الاعتراف المتبادل. وقع الاتحاد الأوروبي للاعتماد في التعليم العالي والوكالات الحكومية التي تقدم المشـــورة والرأي بشأن الاعتراف بالمؤهلات المحلية والأجنبية (ENIC / NARIC) في ستة بلدان على إعلان مشترك بشأن الاعتراف "التلقائي" بالمؤهلات المعتمدة.

منذ منتصـف التسـعينيات، كان هناك عدد من الدراسـات حول إمكانية مقارنة أنظمة ضـمان الجودة الخارجية الأوروبية، ولا ســـيما في جوانبها الإجرائية؛ وقد تم إيلاء قدر أقل من الاهتمام لقابلية المقارنة للمعايير، إلا أن تركيز الاتحاد الأوروبي للاعتماد في التعليم العالي على "الأدوات والطرق" قد ينذر بإلقاء نظرة فاحصة على المعايير.

ليس من الجيد تطبيق الاعتراف المتبادل على أســـاس "المعادلة الجوهرية" للاعتماد أو عدم وجود "اختلافات جوهرية"، لقد كانت هذه الأداة موجودة لبعض الوقت في اتفاقية واشـــنطن، وهي أداة اعتماد هيئات الاعتماد الهندسية في الأنظمة الناطقة باللغة الإنجليزية. يعتمد الاعتراف الأساسي بالدرجات لأغراض الترخيص على معادلة ســـياســـة ومعايير وإجراءات الاعتماد بدلاً من التحليل المعقد لعدة آلاف من البرامج الفردية.
يمكن العثور على معلومات شـــاملة عن الاتحاد الأوروبي للاعتماد في التعليم العالي عبر الرابط التالي:

http://www.ecaconsortium.net

5. المناقشة

مناقشة: الشبكة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي

يمكن الرجوع إلى موقع الشبكة والاطلاع على جميع التفاصيل التشغيلية:

http://www.enqa.eu/documents.lasso

على وجه الخصـــوص، راجع "معايير وإرشـــادات ضـــمان الجودة في منطقة التعليم العالي الأوروبية".

http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20(2).pdf

ضع في اعتبارك هذه الأسئلة:

- ما هي مجالات هذه الوثيقة أو الأحكام الفردية التي تعتقد أنها تتطلب معظم الوقت والعمل للتنفيذ والتحقق عبر مجموعة متعددة الجنسيات من أنظمة التعليم العالي / ضمان الجودة الوطنية؟ (كما في أوروبا).
- ما هي المجالات أو الأحكام التي من المرجح أن تثير اختلافات في الاستجابة الوطنية أو حتى المقاومة؟
- ما الذي يمكن أن يحدث على الأرجح إذا تم تطبيق إطار ضمان الجودة الخارجية الأوروبي هذا على نظام ضمان الجودة الخارجية في بلدك؟

6. الملخص

تطرق هذا الموضوع إلى النقاط الرئيسية التالية:

- بحلول أوائل التسعينيات، كان هناك قدر كبير من التفكير والمناقشة حول فكرة الاتحاد الأوروبي لوكالات الجودة، وستصبح مثل هذه الجمعية شبكة أعضاء كبيرة داخل الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي.
- تم إنشاء الشبكة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي (ENQA) في عام 2000 لتعزيز التعاون الأوروبي في مجال ضمان الجودة.
- قرر وزراء التعليم الأوروبيون إنشاء منطقة التعليم العالي الأوروبية بحلول عام 2010 في إعلان بولونيا لعام 1999. على مدار أكثر من عقد، كانت الشبكة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي لاعباً رئيسياً في جوانب ضمان الجودة في عملية بولونيا.
- يركز الاتحاد الأوروبي للاعتماد في التعليم العالي على الاعتماد، ويهدف، بشكل مهم، إلى الاعتراف المتبادل بالاعتماد وقرارات ضمان الجودة. أهداف الاتحاد الأوروبي للاعتماد في التعليم العالي هي التعلم المتبادل ونشر أفضل الممارسات في الاعتماد وتوفير معلومات شفافة حول الجودة ودعم تدويل المؤسسات والطلاب.

الفصل الثاني: ضمان الجودة الخارجية
المحور الثالث: شبكات وكالات الجودة الخارجية
الجزء السادس: شبكة وكالات ضمان الجودة في أوروبا الوسطى والشرقية في التعليم العالي (CEEN)

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. إنشاء شبكة أوروبا الوسطى والشرقية (CEEN)
3. المناقشة
4. الملخص

1. المقدمة:

يناقش هذا الجزء من المحور إنشاء شبكة وكالات ضمان الجودة في أوروبا الوسطى والشرقية في التعليم العالي[169] (CEEN)، كما تبرز المناقشة أيضاً تداخلاً بين شبكات، ليس فقط بين الشبكات الإقليمية والشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي، ولكن أيضاً بين الشبكات الإقليمية نفسها، مثل شبكة وكالات ضمان الجودة في أوروبا الوسطى والشرقية في التعليم العالي والرابطة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي. ومع ذلك، سيكون من الواضح أن التداخل ليس بالضرورة تضارباً بين مصالح وعلاقات هذه الشبكات.

الأهداف: شبكة وكالات ضمان الجودة في أوروبا الوسطى والشرقية في التعليم العالي (CEEN)

عند الانتهاء من هذا الموضوع، يجب أن تكون قادراً على وصف الأساس المنطقي وراء إنشاء شبكة وكالات ضمان الجودة في أوروبا الوسطى والشرقية في التعليم العالي

2. إنشاء شبكة وكالات ضمان الجودة في أوروبا الوسطى والشرقية في التعليم العالي (CEEN)

في عام 2000، كانت منطقة دول وسط وشرق أوروبا تقع سابقاً في المجال السوفيتي، إلا أنها تحولت في فترة لاحقة لتصبح تابعة للشبكة الاوربية لضمان الجودة، ورغم ذلك، فإن تراثهم وخصائصهم المشتركة توحي بوجود فوائد متعلقة بشبكة إقليمية، ونتيجة لذلك، تم تشكيل شبكة

[169] منظمة غير حكومية وغير ربحية تهدف إلى تعزيز التعاون بين المنظمات الأعضاء في تطوير ومواءمة أنشطتها، في مجال ضمان الجودة وتحسين الجودة في التعليم العالي في وسط وشرق أوروبا، وبالتالي المساهمة في تطوير وتنفيذ منطقة التعليم العالي الأوروبية.

وكالات ضمان الجودة في أوروبا الوسطى والشرقية في التعليم العالي كـــ "شبكة فرعية إقليمية لـ الشـبكة الدولية لوكالات ضـمان الجودة في التعليم العالي" في تشـرين الثاني 2000 في بودابسـت، وأصبحت مرخصة بشكل رسمي كمنظمة غير حكومية وغير ربحية في تشرين الأول عام 2002.
إنَّ العضـوية مفتوحة للوكالات المعترف بها على أنها وكالات وطنية أو إقليمية لضـمان الجودة من قبل السلطات القانونية في بلدها في أوروبا الوسطى والشرقية، والتي تعمل على أساس غير ربحي وغير تجاري.

بدأ إنشـاء الشـبكة بالتوازي مع ظهور الشـبكة الأوربية لوكالات ضـمان الجودة في التعليم العالي في إظهار إمكانية تداخل الشبكات على المستويين الإقليمي ودون الإقليمي. ومع ذلك، فإن ما يعتبره البعض تداخلاً قد لا يشير إلى أدوار تكميلية وإنما إلى شكل من أشكال التضارب. من المحتم أن تتشـــكل التكتلات طالما أن أنظمة التعليم العالي تحتفظ بهويات وطنية وثقافية متميزة. تشـــمل "الشـــبكات الإقليمية الفرعية" الأخرى الشـــبكة النوردية[170] داخل منطقة الشـــبكة الأوربية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي، وشبكة آسيان الناشئة داخل منطقة شبكة الجودة في آسيا والمحيط الهادئ (APQN).

3. المناقشة

تداخل الشبكات

تم إنشاء الشبكات داخل الشبكات (كشبكة آسيان لضمان الجودة داخل شبكة الجودة في آسيا والمحيط الهادئ). ما هي المبررات الثقافية والسياسية والاجتماعية لإنشاء هذه الشبكات الفرعية؟

4. الملخص:

غطى هذا الموضوع النقاط الرئيسية التالية:

- شبكة أوروبا الوسطى والشرقية هي منظمة غير حكومية وغير ربحية، وقد تأسست رسمياً في نوفمبر/تشرين الأول عام 2002 في فيينا. تم إنشاء شبكة وكالات ضمان الجودة في أوروبا الوسطى والشرقية في التعليم العالي في الأصل كـ "شبكة فرعية إقليمية للشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي".
- عضـوية شـبكة وكالات ضـمان الجودة في أوروبا الوسـطى والشـرقية في التعليم العالي مفتوحة للوكالات المعترف بها التي تعمل على أســـس غير ربحية وغير تجارية.
- يوضح إنشاء شبكة وكالات ضمان الجودة في أوروبا الوسطى والشرقية في التعليم العالي كيف يمكن أن توجد شـبكة مخصـصـة مع شـبكة إقليمية أكثر عمومية، مثل الشبكة الأوربية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي ثم الشبكة الدولية لوكالات ضـــمان الجودة في التعليم العالي. لا يعني التداخل بالضـــرورة نوعاً من أنواع

[170] تم تطوير برنامج Norse Network لإنشـاء اتصـالات مقصـودة بين الطلاب والخريجين للمسـاعدة في دعم الطلاب خلال سـنوات دراستهم الجامعية وإعدادهم للحياة بعد الكلية.

الصـراع، إلا أنه قد يشـير ببسـاطة إلى وجود تكتلات ثقافية وسـياسـية واجتماعية داخل منطقة أكبر. يعتمد الكثير أيضـــاً على كيفية تعريف المنطقة، إما عن طريق الحدود الوطنية أو الوحدات الجغرافية الأكبر.

الفصل الثاني: ضمان الجودة الخارجية
المحور الثالث: شبكات وكالات الجودة الخارجية
الجزء السابع: شبكة الجودة في آسيا والمحيط الهادئ (APQN)

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. إنشاء شبكة الجودة لآسيا والمحيط الهادئ (APQN)
3. شبكة الجودة في آسيا والمحيط الهادئ وبيان بريسبان
4. شبكة ضمان الجودة التابعة لرابطة أمم جنوب شرق آسيا (AQAN)
5. المناقشة
6. المناقشة
7. الملخص

1. المقدمة:

كان العقد الأول من القرن الحادي والعشرين ذو أهمية كبيرة لتشكيل شبكات ضمان الجودة في التعليم العالي وشبكات الجودة الخارجية. في هذا الفصل سوف ننظر في ظهور شبكة الجودة لآسيا والمحيط الهادئ (APQN) - وهي عبارة عن اتحاد لوكالات ضمان الجودة في منطقة تضم أكثر من نصف سكان العالم. سوف تتعلم أيضاً عن مبادرة بيان بريسبان[171] وأسباب الافتقار إلى التماسك والهدف المشترك عبر المنطقة. ينتهي الموضوع بنظرة عامة على شبكة ضمان الجودة آسيان(AQAN) وأهدافها وغاياتها.

الأهداف: شبكة الجودة في آسيا والمحيط الهادئ (APQN):

عند الانتهاء من هذا الموضوع، يجب أن تكون قادراً على تحديد كل مما يلي:

- تتبع التقدم المحرز في شبكة الجودة لآسيا والمحيط الهادئ منذ ظهورها كجمعية من وكالات ضمان الجودة في منطقة آسيا والمحيط الهادئ.

[171] يشير البيان إنه على الرغم من أن بعض الاقتصادات الرئيسية تتمتع بنمو قوي، إلا أن التعافي الاقتصادي العالمي لا يزال بطيئاً للغاية. لا يزال النمو الاقتصادي الإقليمي غير متوازن ولا يكاد يلبي احتياجات العمالة. لا تزال هناك مخاطر مثل السوق المالية والتوتر الجيوسياسي.

- تحديد الأسباب الكامنة وراء نقص التعاون بين الوكالات الأعضاء في شبكة الجودة لآسيا والمحيط الهادئ.
- التعرف على أهداف ومقاصد شبكة الجودة لآسيا والمحيط الهادئ.

2. إنشاء شبكة الجودة لآسيا والمحيط الهادئ (APQN)

شبكة الجودة لآسيا والمحيط الهادئ هي شبكة أخرى انبثقت من مجموعات المناقشة الإقليمية في مؤتمرات الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة INQAAHE. اكتسبت الزخم اللازم لتأسيس نفسها في عام 2001، حيث حدث التأسيس الفعلي في كانون الثاني 2003 في مؤتمر عقده مجلس هونج كونج للاعتماد الأكاديمي.

اتخذت شبكة الجودة لآسيا والمحيط الهادئ خطوة غير عادية (بين الشبكات) من خلال عدم تبني هيكل الحوكمة على الفور على نحو مشابه للشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة INQAAHE. وبدلاً من ذلك، ركز الاجتماع الافتتاحي على الإجراءات التشغيلية، وتم تحديد ستة مشاريع تهم المشاركين، وتم تعيين قادة لكل مشروع؛ وبعد ذلك، أصبح قادة المشروع نواة أول مجلس إدارة.

تضمنت المشاريع كلاً مما يلي:

- أطر المؤهلات (بقيادة الفلبين؛ مما أدى إلى إصدار منشور رئيسي حول هيكل وإنشاء أطر المؤهلات، للاستخدام في أي بلد يفكر في إنشاء أو مراجعةٍ ما).
- ضمان الجودة للتعلم الإلكتروني (مشروع مستمر تقوده اليابان).
- مؤشرات الجودة (في أعقاب العمل الذي بدأته الهند في عام 2001).
- الاعتراف المتبادل بقرارات وأحكام ضمان الجودة الخارجية.

مشكلة التعريف الإقليمي: يتم تحديد إفريقيا وأمريكا الجنوبية من خلال سواحلها، إلا أن آسيا لديها أسئلة تعريفية في الطرف الغربي: هل تركيا ودول الخليج داخل القارة أم خارجها؟ ناهيك عن العوامل المتعلقة بالمحيط الهادئ. كان من الممكن أن تغادر كل من أستراليا ونيوزيلندا والعديد من الدول الجزرية الصغيرة الشبكة لتشكيل شبكة خاصة، لذا فقد تم الاتفاق على أن تكون تسمية الشبكة شبكة "آسيا والمحيط الهادئ". رغم ذلك، تم طرح سؤال تعريفي في الطرف الشرقي من المنطقة: تضم مجموعة التعاون الاقتصادي لآسيا والمحيط الهادئ (APEC) جميع البلدان الواقعة على حافة المحيط الهادئ. أدى ذلك إلى حصول استعصاء لتعريف المنطقة وكان صعب الحل لبعض الوقت، حتى تقرر استخدام تعريف اليونسكو (لكنه يستند إلى الدول الأعضاء في اليونسكو). ومن ثم فإنه يحذف بعض الدول بشكل مباشر في آسيا الجغرافية، ويتغير من سنة إلى أخرى. في النهاية، تم تعريف الشبكة على أنها تمتد من جبال الأورال في الغرب عبر المحيط الهادئ، بما في ذلك جزرها، ولكن ليس إلى سواحل شرق المحيط الهادئ.

تغطي الشبكة حوالي نصف سكان العالم، بما في ذلك أكثر دولتين اكتظاظاً بالسكان وبعض الدول الصغيرة جداً. لم يكن من السهل تحديد أفضل السبل لخدمة مثل هذه الجماهير المتنوعة. ومع

ذلك، كانت شبكة الجودة في آسيا والمحيط الهادئ (APQN) محظوظة للغاية، لأنه في عام 2002، كان البنك الدولي يفكر في تمويل أنشطة الجودة لمنطقة بأكملها بدلاً من البلدان الفردية. أدت دراسة عن المنطقة الآسيوية إلى قيام البنك الدولي بتقديم منحة قدرها 360 ألف دولار أمريكي سنوياً لمدة ثلاث سنوات (2005-2007) لبناء القدرات في ضمان الجودة في البلدان النامية في المنطقة الآسيوية. وقرر البنك الدولي أن شبكة الجودة في آسيا والمحيط الهادئ (APQN) هي الأداة المناسبة لتكون مسؤولة عن الاستخدام المناسب لهذه الأموال. بدأت الشبكة بداية أفضل من أي شبكة أخرى تقريباً، على الرغم من أنه كان على الشبكة التفكير بشكل دائم أنها تهدف لخدمة أعضائها، وليس فقط للمنحة – والتي جاءت بقيود معينة على استخدامها ولا يمكن التخطيط لمرحلة ما بعد المنحة. في الواقع، استمرت المنحة بشكل مختلف قليلاً: في عام 2007، قرر البنك الدولي دمج هذه الأموال في إطار خطة تسمى المبادرة العالمية لبناء القدرات لضمان الجودة (GIQAC)، التي تديرها اليونسكو.

كان أحد شروط منحة البنك الدولي هو شرط إجراء تدقيق في عام 2008 لتأثير المنحة. حدد هذا التدقيق أن شبكة الجودة في آسيا والمحيط الهادئ (APQN) كانت ناجحة للغاية في بناء القدرات، ويرجع ذلك إلى حد كبير إلى مستوى التمويل الكبير.

3. شبكة الجودة في آسيا والمحيط الهادئ (APQN) وبيان بريسبان

تم اختيار شبكة الجودة في آسيا والمحيط الهادئ (APQN) من قبل منتدى التعاون الاقتصادي لآسيا والمحيط الهادئ لإجراء دراسة لعمليات ضمان الجودة واحتياجاتها في بلدان المنتدى، حيث كانت 16 دولة من 21 دولة عضوة في المنتدى موجودة أيضاً في شبكة الجودة في آسيا والمحيط الهادئ. في نيسان 2006، قام وزراء التعليم في منطقة آسيا والمحيط الهادئ (نفس منطقة APQN) بالتوقيع على بيان بريسبان بشأن التعاون في أربعة مجالات، بما في ذلك ضمان الجودة في التعليم العالي. طُلب من شبكة الجودة في آسيا والمحيط الهادئ بعد ذلك توسيع نطاق دراستها لتشمل المنطقة بأكملها.

تظهر هذه الدراسات بعض القواسم المشتركة وكذلك الاختلافات الكبيرة بين الدول الأعضاء في المنطقة. من المهم ملاحظة أنه لا توجد شبكة سياسية أو حكومية على مستوى المنطقة يمكن أن يُبنى عليها شبكة لأنشطة ضمان الجودة (على الرغم من وجود مجموعات إقليمية فرعية مثل رابطة دول جنوب شرق آسيا ASEAN و منظمة وزراء التعليم في جنوب شرق آسيا SEAMEO). وبالتالي، هناك نقص في التماسك والهدف المشترك عبر المنطقة. أحد الردود الشائعة على مسح الاحتياجات الإقليمية الذي أجرته شبكة الجودة في آسيا والمحيط الهادئ (APQN) في 2005 هو الرغبة في أن تكون وثائق ضمان الجودة الخارجية متاحة باللغة الإنجليزية لتسهيل التفاهم المتبادل والتعلم والتعاون.

على الرغم من أن معظم أعضاء منتدى التعاون الاقتصادي لآسيا والمحيط الهادئ موجودون في شبكة الجودة في آسيا والمحيط الهادئ (APQN)، إلا أن وجود دول شرق المحيط الهادئ في

السابق (ولا سيما الولايات المتحدة) يغير الديناميكية. لم يكن لبيان بيرسيان التأثير المنشود على التعاون العميق والتنمية الإقليمية. تحظى دول الخليج بتغطية أفضل من قبل الشبكة العربية (ANQAHE)؛ ومن المرجح أن يكون لآسيا الوسطى شبكتها الخاصة؛ ويمكن للمرء أن يتصور في المستقبل المنظور "شبكة جنوب آسيا" كشبكة قابلة للحياة والاستمرارية (اعتماداً على العلاقات السياسية بين الأطراف المعنية).

4. شبكة ضمان الجودة التابعة لرابطة أمم جنوب شرق آسيا (AQAN)

تعتبر رابطة دول جنوب شرق آسيا (ASEAN) هي مجموعة موجودة مسبقاً مؤلفة من 10 دول، تقع داخل منطقة شبكة الجودة في آسيا والمحيط الهادئ، وهي موجودة لخدمة المصالح الاقتصادية والتجارية والتعليمية والثقافية المتبادلة، وقد حولت اهتمامها مؤخراً إلى ضمان الجودة في التعليم العالي، وتملك الشبكة خططاً لتشكيل شبكة ضمان الجودة الخاصة بها. في تموز 2008، وافقت دول الآسيان العشر (التي لديها أمانات لمختلف الوظائف، بما في ذلك التعليم) على إنشاء شبكة ضمان الجودة آسيان لبناء إطار ضمان الجودة، وبناء القدرات، وتبادل الممارسات الحميدة، وتسهيل الاعتراف بالمؤهلات (بحلول عام 2015).

فيما يتعلق بالاعتراف المتبادل بقرارات وأحكام ضمان الجودة الخارجية، حددت شبكة الجودة في آسيا والمحيط الهادئ (APQN) هدفاً طموحاً للاعتراف المتبادل في جميع أنحاء المنطقة بحلول عام 2010. وقد تم إنجاز بعض العمل في هذا الشأن، ولكن الطبيعة والمراحل المختلفة لأنظمة ضمان الجودة في جميع أنحاء المنطقة جعلت من القيام بهذا الأمر مهمة صعبة للغاية إذ أنَّ التنقل الجامعي في منطقة آسيا والمحيط الهادئ (UMAP) يعتبر مخططاً يهدف لتشجيع الطلاب على إجراء بعض دراساتهم في مؤسسات تعليمية أخرى في المنطقة (وفقاً لنموذج إيراسموس الأوروبي)، إلا أنه لا يبدو أنه كان له تأثير أوسع على مزيد من الاعتراف العام بالبرامج والمؤهلات. تم إنشاء شبكة الجودة في آسيا والمحيط الهادئ الآن، بهدف التعرف على المؤهلات العابر للحدود. من خلال العمل من مجموعة دول موجودة مسبقاً ذات مصالح اقتصادية وتجارية متبادلة، يمكن للمرء أن يكون متفائلاً بأنه سيكون هناك تحرك نحو هدف الشبكة (وإن كان قد تجاوز التاريخ المستهدف الطموح).

5. المناقشة:

مناقشة: شبكات متجانسة أو غير متجانسة؟

ضع في اعتبارك الأسئلة التالية:

- إلى أي مدى يجب أن تكون وكالات ضمان الجودة الخارجية متشابهة ضمن شبكة واحدة، أو لا يهم؟

· إلى أي مدى يجب أن تكون الثقافات الوطنية متشـــابهة بالنســـبة للوكالات لتكون في نفس الشبكة، أو لا يهم؟ بالمقابل، كيف يجب أن تكون الشبكة متجانسة أو غير متجانسة؟

6. **المناقشة**:

المجموعات الطبيعية غير الإقليمية:

ضع في اعتبارك الأسئلة التالية:

· ما هي بعض المجموعات غير الإقليمية "الطبيعية"؟ (قارن الدول الصغيرة المتحدثة بلغة معينة)؟

· ما الذي يجعل المجموعة طبيعية؟

· بالنســـبة لهذه المجموعات، ما هي الفوائد والصـــعوبات والعقبات التي تعترض إنشاء الشبكة؟ كيف ستشرع في القيام المهمة؟

7. الملخص:

غطى هذا الموضوع النقاط الرئيسية التالية:

· انبثقت شـــبكة الجودة في آســـيا والمحيط الهادئ (APQN) عن مجموعات المناقشة الإقليمية في مؤتمرات الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة INQAAHE وتم تأسيسها في مؤتمر الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة لعام 2001.

· كان من الصـــعب تحديد منطقة آســـيا والمحيط الهادئ وتغطيتها. أخيراً، تم تعريف الشـــبكة على أنها تمتد من جبال الأورال غرباً عبر المحيط الهادئ، بما في ذلك جزرها، ولكن ليس سواحل شرق المحيط الهادئ.

· تلقت شبكة الجودة في آسيا والمحيط الهادئ بداية ميمونة عندما تلقت منحة من البنك الدولي (2005 إلى 2007) لبناء قدرات ضـمان الجودة في البلدان النامية في المنطقة الآسيوية. خلصت مراجعة أجريت في عام 2008 إلى أن الشبكة كانت ناجحة للغاية في هذا الصدد، ويرجع ذلك إلى حد كبير إلى مستوى التمويل الكبير.

· في نيســان 2006، أطلق بيان بريســبين التعاون في أربعة مجالات، بما في ذلك ضـــمان الجودة في التعليم العالي. لم يحقق هذا التعاون التأثير المطلوب على التعاون والتنمية، وذلك لعدة أسباب أهمها على الغالب الاختلافات الكثيرة بين الدول الأعضاء في المنطقة.

· ما من شبكة سياسية أو حكومية على مستوى المنطقة يمكن أن تستند إليها الشبكة لتطبيق أنشطة ضمان الجودة.

· تعد الطبيعـة والمراحـل المختلفـة لأنظمـة ضـــمـان الجودة عبر المنطقـة والتداخل بين الوكالات من العوامل المســـاهمة. على ســـبيل المثال، يتم تغطية دول الخليج بشكل أفضل من قبل الشبكة العربية (ANQAHE).

· نتيجة لذلك، كان هناك نقص في التماسك والغرض المشترك عبر المنطقة.
· تأسست شبكة ضمان الجودة آسيان في يونيو/تموز 2008 لبناء إطار لضمان الجودة، وبناء القدرات، وتبادل السلوكيات الجيدة، وتسهيل الاعتراف بالمؤهلات (بحلول عام 2015).

الفصل الثاني: ضمان الجودة الخارجية
المحور الثالث: شبكات وكالات الجودة الخارجية
الجزء الثامن: الشبكة الأوروبية الآسيوية لضمان الجودة (EAQAN)

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. إنشاء الشبكة الأوروبية الآسيوية لضمان جودة التعليم (EAQAN)
3. المناقشة
4. المناقشة
5. الملخص

1. المقدمة:

ظهرت الشبكة الأوروبية الآسيوية لضمان جودة التعليم (EAQAN) خلال العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، على نحو مشابه للفترة التي ظهرت فيها العديد من الشبكات ووكالات الجودة الخارجية، وسوف تتعلم في هذا الفصل أهداف الشبكة وغاياتها، وتأثير التاريخ والسياق الاجتماعي على الطريقة التي يتماشى بها الأعضاء من مختلف البلدان مع شبكات ضمان الجودة.

الأهداف: الشبكة الأوروبية الآسيوية لضمان الجودة (EAQAN)

عند الانتهاء من هذا الموضوع، يجب أن تكون قادراً على

- تحديد أهداف ومقاصد الشبكة الأوروبية الآسيوية لضمان جودة التعليم.
- التعرف على التحديات المستقبلية التي تواجه الشبكة الأوروبية الآسيوية لضمان جودة التعليم.

2. إنشاء الشبكة الأوروبية الآسيوية لضمان جودة التعليم (EAQAN):

عندما تم حل الاتحاد السوفياتي، أرادت البلدان الناشئة الاستمرار في التمتع بفوائد تفاعلها الوثيق على مر السنين، وقد بقيت هذه الدول سويةً في رابطة فضفاضة تسمى كومنولث الدول

المستقلة[172] (CIS) بغية الحفاظ على الروابط الثقافية والاقتصادية والسياسية، بما في ذلك الروابط في التعليم العالي. نتج عن هذا التفاعل المستمر مؤتمر دولي بعنوان "تنسيق نظام التقييم والجودة للتعليم العالي في دول البلطيق ورابطة الدول المستقلة"، والذي عقد في كازاخستان في تشرين الأول 2004. وكان من بين المشاركين رؤساء مكاتب إدارة التعليم وهيئات الاعتماد في روسيا، واتحاد وجمهوريات كازاخستان وقيرغيزيا وإستونيا، بالإضافة إلى أعيان المؤسسات الكازاخستانية.

اتفق المشاركون على إنشاء الشبكة الأوروبية الآسيوية لضمان جودة التعليم (EAQAN) لتبادل المعلومات حول عمليات التعليم العالي في بلدان رابطة الدول المستقلة، والحفاظ على العلاقات داخل مجموعة من البلدان التي لديها عدد لا بأس به من أوجه التشابه في حقبة ما بعد الاتحاد السوفيتي، وكان هذا موضع اهتمام حتى بالنسبة للبلدان (على سبيل المثال، دول البلطيق) التي تتعلق أكثر بـــ الرابطة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي واتفاقية بولونيا والشبكات الأوروبية الأخرى.

تعتبر جميع دول كومنولث الدول المستقلة (وبالتالي، أعضاء الشبكة الأوروبية الآسيوية لضمان جودة التعليم) مؤهلة للانضمام إلى شبكة الجودة في آسيا والمحيط الهادئ أو شبكة أوروبا الوسطى والشرقية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي أو الرابطة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي (أو أكثر من واحدة منها). عملياً، فإنّ جميع بلدان رابطة الدول المستقلة تتحرك في اتجاه توثيق التعاون مع أوروبا، ولا سيما مع رابطة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي. وقع وزراء التعليم في بلدان دول كومنولث الدول المستقلة الأوروبية، باستثناء بيلاروسيا، إعلان بولونيا، وفي وقت كتابة هذا التقرير، بدا أنهم يستوفون متطلبات القبول في رابطة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي. في الواقع، فإن بعض وكالات ضمان الجودة والاعتماد التابعة لدول كومنولث الدول المستقلة هي نتيجة مشاريع مع شركاء مهمين في أوروبا الغربية.

ومع ذلك، يختلف الوضع بالنسبة لدول آسيا الوسطى، لأنها خارج المنطقة الأوروبية (على الرغم من أن كازاخستان كانت تعمل من أجل توقيع إعلان بولونيا. قد يكون من الممكن أن تنشأ شبكة جديدة لضمان الجودة من بلدان آسيا الوسطى. يمكن بعد ذلك حل الشبكة الأوروبية الآسيوية لضمان جودة التعليم، مع انضمام جميع أعضائها إلى الشبكات التي تتوافق بشكل أفضل مع تفكيرهم الحالي وتاريخهم وسياقهم الاجتماعي. بدلاً من ذلك، يمكن أن تستمر الشبكة الأوروبية الآسيوية لضمان جودة التعليم في شكل ارتباط فضفاض، تماماً كما وجدت الدول التي كانت في السابق داخل الإمبراطورية البريطانية قيمة في الانتماء إلى الكومنولث البريطاني، على الرغم من عضويتها في تجمعات أكثر تركيزاً ونشاطاً.

تمتلك بلدان دول كومنولث المستقلة معاييرها الخاصة وسرعتها في تطوير إجراءات ضمان الجودة والتعليم العالي بشكل عام. في روسيا مثلاً، يتم إدارة عمليات الاعتماد من قبل وكالة الاعتماد الوطنية، تحت إشراف وزارة التعليم، كما توجد وكالات مستقلة في روسيا، لكنها مخولة للاعتماد

[172] كومنولث الدول المستقلة منظمة حكومية دولية إقليمية في أوروبا الشرقية وآسيا. تم تشكيلها بعد تفكك الاتحاد السوفيتي في عام 1991. وهي تغطي مساحة 20368759 كيلومتر مربع ويقدر عدد سكانها بـ 239796010 نسمة.

المتخصص فقط، بينما يمكن للوكالات الحكومية ذات الصلة إجراء الاعتماد المؤسسي والمتخصص. لم تغير دول آسيا الوسطى، باستثناء كازاخستان، قوانينها المتعلقة بالاعتماد ولا تزال تستخدم نظام ضمان الجودة السوفيتي السابق في شكل تفتيش حكومي، ومراعاة متطلبات الترخيص والشهادة الحكومية.

3. **المناقشة**:

مناقشة: الشبكات الافتراضية:

بالنظر إلى الطبيعة الاجتماعية للأشخاص، وحقيقة أن هذه الطبيعة تشكل سبباً رئيسياً لإنشاء الشبكات، ما مقدار العمل المفيد الذي يمكن القيام به إلكترونياً؟ إلى أي مدى يكون الاجتماع وجهاً لوجه ضرورياً للفعالية أو سبباً كافياً لإنشاء شبكة؟ كما يتفق معظم الناس، أصبح السفر الجوي أكثر تكلفة، ويستغرق وقتاً طويلاً، وأقل متعة.

4. المناقشة:

مناقشة: شبكات متعددة البلدان

إلى أي مدى وبأي طرق يمكن لشبكة متعددة البلدان أن تساعد أعضاء ضمان الجودة الخارجية الوطنيين على العمل دولياً أو لتوسيع نفوذهم؟

5. الملخص:

غطى هذا الموضوع النقاط الرئيسية التالية:

- تم إنشاء الشبكة الأوروبية الآسيوية لضمان جودة التعليم في ألما آتا، كازاخستان في أكتوبر/تشرين الأول 2004. وتوحد الشبكة هيئات دول كومنولث الدول المستقلة التي تقدم تقييماً خارجياً لجودة التعليم العالي.
- تتمثل أهداف الشبكة الرئيسية في:

- تبادل المعلومات حول عمليات التعليم العالي في بلدان دول كومنولث الدول المستقلة.
- الحفاظ على العلاقات بين هذه الدول، في ضوء أوجه الشبه بينها في حقبة ما بعد الاتحاد السوفيتي.
- تتجه جميع بلدان رابطة الدول المستقلة تقريباً إلى التعاون مع أوروبا، وخاصة مع الرابطة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي، ولكن هذا ليس هو الحال بالنسبة لدول آسيا الوسطى. نتيجة لذلك، من الممكن أن تظهر شبكة جديدة لضمان الجودة من بلدان آسيا الوسطى. يمكن بعد ذلك إما حل الشبكة الأوروبية الآسيوية لضمان جودة التعليم أو الاستمرار في أداء دور الارتباط الفضفاض الذي تؤديه في الوقت الحاضر.

الفصل الثاني: ضمان الجودة الخارجية
المحور الثالث: شبكات وكالات الجودة الخارجية
الجزء التاسع: الشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي (ANQAHE)

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. إنشاء شبكة عربية
3. إنشاء شبكة ضمان الجودة
4. المناقشة
5. الشبكات الأخرى
6. الملخص

1. المقدمة:

يناقش هذا الجزء من المحور تشـــكيل الشـــبكة العربية لضـــمان الجودة في التعليم العالي (ANQAHE). سوف تتعرف على التحديات التي واجهها مؤسسو ومخططو شبكة ضمان الجودة هذه. يسلط الموضوع الضوء أيضاً على المخاوف في المنطقة العربية بشأن ظهور شبكات متعددة لضمان الجودة.

الأهداف: عند الانتهاء من هذا الفصل، يجب أن تكون قادراً على تحديد ما يلي:

- تحديد الأســباب التي أدت إلى تطوير شــبكة ضــمان الجودة في المنطقة العربية.
- تحديد مهمة وأهداف ومنهجية الشــبكة العربية لضــمان الجودة في التعليم العالي.
- وصــف التحديات في إنشــاء شــبكة ضــمان الجودة كما حددتها بدراوي (2007).
- مناقشة كيف أن ظهور شبكات متعددة داخل المنطقة العربية كان موضوعاً مثيراً للقلق.

2. إنشاء الشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي

كما هو الحال في آســـيا، تختلف دول المنطقة العربية في تعريفها للجودة، واختيارها لنظام ضـمان الجودة أو الاعتماد، ومنهجية ونطاق ووظيفة هيئات ضـمان الجودة. وقد أدى ذلك إلى خلق موقفاً مستعصي الحل: ففي حين أن إنشاء شبكة ضمان الجودة لم يكن عملاً فذاً، إلا أن الشبكة كانت ستشكل آلية جيدة للتعامل مع القضايا الأكثر إثارة للجدل.

على وجه التحديد، كانت هناك حاجة إلى شبكة عربية من أجل:

- تبادل المعلومات حول ضمان الجودة.
- بناء مؤسسات جديدة لضمان الجودة، باستخدام الحكمة المشتركة.
- بناء المعايير المؤسسية والأكاديمية.
- نشر الممارسات الحميدة في ضمان الجودة.
- تعزيز الاتصال بين هيئات ضمان الجودة في مختلف البلدان.

كانت القوة الدافعة وراء إنشاء الشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي تتمثل بما يلي:

- الرغبة في تحسين الجودة في التعليم العالي في المنطقة العربية.
- العولمة وسوق العمل المفتوح في البلدان الأخرى.
- وجود شبكات ضمان الجودة الإقليمية حول العالم.
- منظمات ضمان الجودة الناشئة بسرعة والشبكات الإقليمية.
- وجود شبكة دولية لضمان الجودة والاعتماد.
- توصيات المنظمات الدولية التي تتعامل مع التعليم العالي.
- رغبة ومثابرة خبراء ومديري ضـــمان الجودة في بعض الدول العربية للعمل بشكل تعاوني لتقوية الروابط فيما بينهم.

جاءت فكرة إنشاء شبكة عربية خلال مؤتمر عام 2004 الذي عقد القاهرة. تمت دعوة العديد من الدول العربية لمعالجة قضـــايا ضـــمان الجودة الخاصـــة ببلدانهم، وكانت هناك مناقشـــة مائدة مستديرة حول كيفية عمل هيئات ضمان الجودة معاً، مما أدى إلى ثلاثة سيناريوهات محتملة: الأول هو إنشـاء شـبكة؛ الثانية لإنشـاء منظمة غير حكومية لضـمان الجودة؛ والثالث لتطوير لجنة ضـمان الجودة والاعتماد في مؤسـسـات التعليم العالي العربية. كان الإجماع الذي تم التوصـل إليه في عام 2005 هو إنشاء شبكة عربية لضمان الجودة والاعتماد.

تم إطلاق الشـبكة العربية لضـمان الجودة في التعليم العالي (ANQAHE) في حزيران 2007 بالاتفاق على تكوينها واسـمها وأعضـاء مجلس إدارتها. الشـبكة العربية لضـمان الجودة في التعليم العالي هي منظمة مستقلة غير حكومية وغير ربحية، تأسست بالتعاون مع الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي، وتعمل الشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي باتصال مع اتحاد الجامعات العربية (AArU)، وهي منظمة قانونية غير ربحية وغير حكومية تضـــم أكثر من 190 عضواً من مؤسسات التعليم العالي في العالم العربي.

رسالة وأهداف ومنهجية مهمة الشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي

تتمثل مهمة الوكالة في "ضـمان وتعزيز ضـمان الجودة في مؤسـسـات التعليم العالي وتعزيز التعاون بين منظمات ضـــمان الجودة المماثلة في الدول العربية وكذلك تطوير التعاون مع شـــبكات ضمان الجودة الإقليمية والدولية الأخرى."

الأهداف:

تهدف الشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي إلى تحقيق ما يلي:

- دعم وتعزيز منظمات ضمان الجودة في المنطقة العربية.
- إنشـــاء آلية للتعاون في مجال ضـــمان الجودة في التعليم العالي في الدول العربية.
- بدء واستدامة التعاون الإقليمي والدولي في ضمان الجودة في التعليم العالي.
- تبادل المعلومات حول ضمان الجودة في التعليم العالي.
- تطوير نظام لبناء قدرات هيئات ضمان الجودة في المنطقة العربية.

المنـهجية:

تتمثل منهجية الشبكة بما يلي:

1. نشـر المعلومات من خلال الموقع الإلكتروني للشـبكة والنشـرات الإخبارية والصحف والمجلات والكتب سواء في شكلها الورقي أو الإلكتروني.
2. مراجع من قواعد البيانات والممارسات الحميدة والموارد الخاصة بالشبكات الإقليمية والدولية الأخرى.
3. تنظيم الندوات وورش العمل والمؤتمرات على المســـتويين الإقليمي ودون الإقليمي.
4. تبادل الزيارات للنقّاد والخبراء العاملين في مجال التعليم العالي ضـــمان الجودة.
5. المســـاعدة في الاعتراف المتبادل بين مختلف هيئات ضـــمان الجودة في المنطقة العربية.
6. الوسائل الأخرى المناسبة على النحو الذي يحدده المجلس العام.

2. إنشاء شبكات ضمان الجودة:

في عرض تقديمي تم تقديمه عام 2007 في مؤتمر اليونســـكو في تنزانيا، حددت الدكتورة نادية بدراوي عدداً من التحديات التي تمت مواجهتها في تشـكيل شـبكة ضـمان الجودة (يمكن العودة

إلى بحث بدراوي، 2007). يتمثل العرض المقدم، والذي يوفر مؤشرات مفيدة في إنشاء أي شبكة، ما يلي:

1. تحديد المنطقة:

كان التحدي الأول هو تحديد المنطقة وفقاً للغة أو الموقع الجغرافي أو نظام التعليم.

• كان الخيار الأول هو تضمين جميع البلدان الناطقة بالعربية البالغ عددها 22 دولة. (الجزائر والبحرين وجيبوتي ومصـــر والعراق والأردن والكويت ولبنان وليبيا وموريتانيا والمغرب وجزر القمر وعمان وفلسـطين وقطر وتونس والمملكة العربية السـعودية والصـومال والسـودان وسـوريا والإمارات العربية المتحدة واليمن.)

• كان الخيار الثاني هو توسيع النطاق ليشمل منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بأكملها، بإضافة دولتين أو ثلاث دول متطورة في مجال التعليم.

تم اختيار الخيار الأول، على الرغم من أنه لوحظ في أماكن أخرى وجود حالات لبلدان تكوّن أعضاءً في أكثر من منطقة واحدة (كالرابطة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي مثلاً وشبكة أوروبا الوسـطى والشـرقية لوكالات ضـمان الجودة في التعليم العالي). تعتبر مصـر، على سـبيل المثال، مؤهلة للانتماء إلى إفريقيا أو الشرق الأوسط / شمال إفريقيا (MENA) أو المناطق العربية. (ملاحظة: لا يعتبر المثال المطروح المتعلق الرابطة الأوروبية لضـــمان الجودة في التعليم العالي وشـبكة أوروبا الوسـطى والشـرقية لوكالات ضـمان الجودة في التعليم العالي واضـحاً تماماً، حيث أنهما يختلفان في النوع والتركيز والأنشطة والحجم والشمولية، إذ تعتبر الرابطة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي أكبر وأكثر شمولاً).

2. تمثيل صغير الحجم لجميع البلدان في منطقة معينة

تمثيل هيئات ضـمان الجودة في الدول العربية ليس عالياً في هذه المرحلة. وقد شـاركت 12 هيئة فقط من بين 22 هيئة في العملية حتى الآن ولم تشارك جميعها في كل اجتماع في نفس الوقت. ستحتاج خطة عمل الشبكة إلى مشاركة كاملة لهيئات ضمان الجودة في الدول الأعضاء البالغ عددها 22 دولة.

3. اختلاف (أو غياب) مفهوم ضمان الجودة في دول مختلفة

في وقت كتابة هذا التقرير، أشـارت بدراوي إلى أن خمسـة من البلدان الناطقة بالعربية لديها هيئات شـبه مسـتقلة في ضـمان الجودة وهي: مصـر والأردن وفلسـطين والمملكة العربية السـعودية والإمارات العربية المتحدة، وكان من المقرر أن تنشـئ دول أخرى وكالات شـبه مسـتقلة لضـمان الجودة، وهو ما حدث في عدد من الحالات. معظم الدول لديها وحدة متخصـصـة في وزارة التعليم العالي للإشـراف على ضـمان الجودة والاعتماد. تقوم بعض البلدان فقط بضـمان الجودة والاعتماد للمؤسسات الخاصة الربحية بينما يقوم البعض الآخر بذلك لكل من المؤسسات العامة والخاصة، كما أنَّ هناك دول تقوم بإجراء ضـمان الجودة والاعتماد المؤسـسـي بينما يقتصـر البعض الآخر على

اعتماد البرامج. تستخدم بعض البلدان أنظمة دولية مستوردة بينما طور البعض الآخر نماذج وطنية لضمان الجودة. فضلاً عما سبق، هناك أيضاً بعض الدول في المنطقة التي لا تزال غير نشطة في مجال ضمان الجودة والاعتماد وهو الأمر الذي يشكل تحديا حقيقيا عندما تكون هناك حاجة إلى الموافقة على العضوية. القضية المهمة المثيرة للجدل هي ما إذا كان ينبغي أن تقتصر العضوية على وكالات ضمان الجودة التي تتبع المبادئ التوجيهية الدولية أو ما إذا كان ينبغي وضع مبادئ توجيهية إقليمية مناسبة لتنوع الأنظمة العربية.

4. القيود المالية

كان بدء شبكة بدون تمويل أولي أمراً صعباً، وكانت هناك حاجة إلى الأموال لبدء تأسيس شبكة وتضمين أكبر عدد ممكن من هيئات ودول ضمان الجودة، كما كان من شأن ذلك أن يسمح بزيارة هذه الهيئات أو الاجتماع لمناقشة بناءة. تم الحصول على بعض التبرعات، وتم توفير منحة البنك الدولي في إطار المبادرة العالمية لبناء القدرات لضمان الجودة (GIQAC) من عام 2008.

كان وجود الهيكل المالي نقطة مهمة أيضاً وقد أدى قرار الانضمام لاتحاد الجامعات العربية واستخدام وحدتها المالية القائمة (بحساب مصرفي منفصل) إلى حل هذه المشكلة.

5. نقص الخبرة المهنية في ضمان الجودة

الأعضاء الأساسيون هم وحدات ضمان الجودة في الوزارات الوطنية للتعليم العالي. ومع ذلك، فإن العديد من هذه الوحدات كانت إما تفتقر إلى الخبرة أو ببساطة لم تعمل أبداً في ضمان الجودة. وبالتالي، كانت إحدى الأولويات المبكرة للشبكة العربية هي وضع خطة لبناء القدرات لتحسين الخبرة المهنية للوكالات.

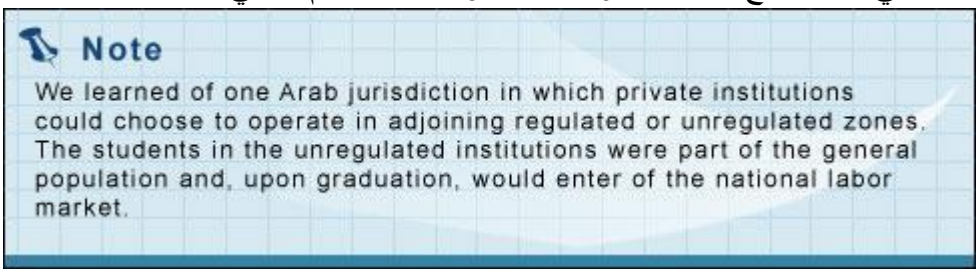
6. قصور الاتصال مع هيئات ضمان الجودة في الدول المختلفة

شكل عدم التواصل مع مختلف هيئات ضمان الجودة تحديا آخر، ففي حين أن بعض هيئات ضمان الجودة في الدول العربية لديها مواقع إلكترونية بأسماء وعناوين بريد إلكتروني أساسية، لم تكن المعلومات محدثة دائماً والعديد من رسائل البريد الإلكتروني لم يتم الرد عليها. البعض الآخر ليس لديهم موقع أنترنت على الإطلاق. لذلك يتطلب الأمر جهداً كبيراً لتحديد الزميل المسؤول في كل بلد وجهداً أكبر لضمان تحديث بيانات هذا الشخص.

7. التدخل السياسي والسيطرة على المؤسسات المملوكة للدولة

في العديد من البلدان العربية، غالبية مؤسسات التعليم العالي عامة وبالتالي مملوكة للدولة، ويتم تنظيمها والسيطرة عليها وتمويلها من قبل وزارات التعليم العالي. تؤدي وزارات التعليم العالي دور كل من مقدمي الخدمة والمقيمين، وبالتالي، هناك ضغط سياسي كبير على المؤسسات وهيئات ضمان الجودة. لا توجد منافسة بين المؤسسات في قبول الطلاب أو تعيين الموظفين أو دعم الطلاب أو معايير الجودة. في بعض الحالات، هناك تدخل سياسي ومقاومة من السلطات العليا. كما تخضع

مؤسسات التعليم العالي الخاصة للتنظيم والسيطرة من قبل وزارات التعليم العالي. وبالتالي فإن التأثير السياسي يتنافس مع ضمان الجودة داخل مؤسسات التعليم العالي.



8. هل يجب أن تكون الشبكة حكومية أم مستقلة؟

غالبية الدول العربية ال 22 ليس لديها هيئة مستقلة لضمان الجودة. لذلك، إذا كانت هيئات ضمان الجودة ومؤسسات التعليم العالي والشبكة حكومية إلى حد ما، فسيكون التأثير السياسي كبيراً. وبالتالي، تم تأسيس الشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي ككيان غير حكومي، لكن الأعضاء هم هيئات ضمان الجودة، ومعظمها امتدادات للحكومة. إن الحفاظ على التوازن بين القضايا الحكومية وغير الحكومية يمثل تحدياً كبيراً للشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي، كما أنَّ التوازن بين الجهات الحكومية وغير الحكومية هو موضوع مركزي يجب أن تدرسه الشبكة. ساعد قرار الانتساب إلى منظمة غير حكومية تتعامل مع مؤسسات التعليم العالي الخاصة أو العامة، مثل اتحاد الجامعات العربية، على حل هذه المشكلة جزئياً.

4. المناقشة

نجاح شبكات ضمان الجودة

ضع في اعتبارك الأسئلة التالية:

- كيف تقيس نجاح الشبكة؟

- اختر شبكة ضمان الجودة وابحث عن الأدلة التي نجحت في تحقيق أهدافها المعلنة. هل تنشر الشبكة شكل من أشكال التقرير أو الملخص السنوي؛ إذا كان الأمر كذلك، فما الذي تعتبره إنجازات؟ هل توفر الشبكة قائمة بإصداراتها ووثائقها، أو روابط مفيدة لمصادر المعلومات المتعلقة بضمان الجودة؟ قدم تقديرك لمدى فائدة هذه المعلومات للممارسين.

5. شبكات أخرى:

إن ظهور العديد من الشبكات ذات الأسماء المتشابهة لنفس المنطقة يمثل مشكلة حية للغاية، والسبب الرئيسي لذلك هو ازدهار أعمال ضمان الجودة والاعتماد في المنطقة العربية. لكل من المنظمات الربحية وغير الربحية مصلحة في إنشاء شبكات لإنشاء سوق في هذا المجال وقد جاء إنشاء الشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي في أعقاب خطط لتطوير شبكات مختلفة، بما في ذلك إحدى الشبكات القائمة على أساس مجلس التعاون الخليجي (2004) وأخرى مطروحة من قبل الأردن. حتى أثناء تشكيل ANQAHE، تم إنشاء الشبكة العربية لضمان الجودة والاعتماد (AQAAN) بموجب القانون البلجيكي، صراحةً لتجنب التدخل السياسي من أي حكومة عربية. على

الرغم من أنها تسمى شبكة، إلا أن أهدافها تحددها في المقام الأول على أنها وكالة جودة تنوي منح الترخيص والاعتماد والوظائف ذات الصلة.

يمثل نمو المزيد من الشبكات تحدياً جديداً للمنطقة حيث تحاول إنشاء اتفاقيات ضمان الجودة الخاصة بها، وهناك شبكات أخرى تظهر في مناطق أخرى ضمن مجال الشبكات القائمة (على سبيل المثال، آسيا الوسطى وجنوب شرق آسيا)، كما أنَّ هناك مخاوف بشأن الأساس المنطقي والهيكل التشغيلي، فضلاً عن خبرتهم ومصداقيتهم وقدرتهم على أداء المهام الأساسية لاستدامة أي مؤسسة من هذا القبيل.

6. **الملخص**:

غطى هذا الموضوع النقاط الرئيسية التالية:

• تأسست الشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي في حزيران 2007 كمنظمة غير حكومية وغير ربحية، وتهدف إلى ما يلي:

- تبادل المعلومات حول ضمان الجودة.
- إنشاء منظمات جديدة لضمان الجودة.
- تطوير المعايير المؤسسية والأكاديمية.
- نشر الممارسات الحميدة في ضمان الجودة.
- تعزيز الاتصال بين هيئات ضمان الجودة في مختلف البلدان.

ترافق ظهور الشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي مع بعض التحديات، ونذكر فيما يلي بعض التحديات التي تمت مواجهتها في الوصول إلى هذا المستوى من الإنجاز، كما حددتها بدراوي (2007):

- تحديد المنطقة.
- تمثيل صغير الحجم للبلدان في منطقة معينة.
- اختلاف (أو غياب) مفهوم ضمان الجودة في مختلف البلدان.
- القيود المالية.
- نقص الخبرة المهنية في ضمان الجودة.
- أوجه القصور في الاتصال مع هيئات ضمان الجودة في مختلف البلدان.
- التدخل السياسي والسيطرة على المؤسسات المملوكة للدولة.
- القرار: هل يجب أن تكون الشبكة حكومية أم مستقلة؟

• مقال البدراوي قراءة مهمة ومفيدة.

• ظهور شـبكات متعددة بنفس الاسـم للمنطقة نفسـها يمثل تحدياً جديداً للمنطقة العربية حيث أنها تضـع اتفاقيات ضـمان الجودة الخاصـة بها. من المهم تكوين خبرة ومصـداقية هيكل وأنشـطة أي شبكة لضمان استدامتها.

المراجع:

بدراوي، ناديا. (2007). تحديات شبكة ضمان الجودة الناشئة، مؤتمر اليونسكو، تنزانيا.

الفصل الثاني: ضمان الجودة الخارجية
المحور الثالث: شبكات وكالات الجودة الخارجية
الجزء العاشر: شبكات ضمان الجودة في أفريقيا

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. الشبكة الأفريقية لضمان الجودة (AfriQAN)
3. المجلس الأفريقي والملغاشي للتعليم العالي (CAMES)
4. المناقشة
5. الملخص

1. المقدمة:

نبدأ بمقدمة موجزة عن الشـــبكة الأفريقية لضـــمان الجودة (AfriQAN) وننتقل إلى ظهور المجلس الأفريقي والملغاشي للتعليم العالي (CAMES)، كما سنتعرف على أهداف ورسالة المجلس الأفريقي والملغاشي للتعليم العالي، وكذلك مبادراته في مجال ضمان الجودة لمؤسسات التعليم العالي.

الأهداف: الشبكات في إفريقيا:

عند الانتهاء من هذا الموضوع، يجب أن تكون قادراً على القيام بما يلي:

- مناقشة ظهور الشبكات الأفريقية لضمان الجودة: الشبكة الأفريقية لضمان الجودة والمجلس الأفريقي والملغاشي للتعليم العالي.
- تحديد أهداف ورسالة نظام المجلس الأفريقي والملغاشي للتعليم العالي.

2. الشبكة الأفريقية لضمان الجودة (AfriQAN):

في عام 1997، كانت هناك محاولة لتشكيل شبكة جنوب أفريقية للاستفادة من الاهتمام الذي ولّده مؤتمر الشـــبكة الدولية لوكالات ضـــمان الجودة في ذلك العام في جنوب إفريقيا، إلا أن هذه المحاولات لم تتكلل بالنجاح، على الرغم من وجود مجلس تنمية الجنوب الأفريقي الموجود مســـبقاً بآلياته الخاصـــة بالتعاون الدولي. وعلى نحو مشـــابه لآســـيا، فإن أفريقيا منطقة ليس لديها الكثير من القواســـم المشـــتركة على وجه العموم. بالإضـــافة إلى ذلك، لم تقدم منظمة الوحدة الأفريقية (OAU)

أساساً ثابتاً كافياً لشبكة ضمان الجودة إلى الحد الذي يتضمن تفاعل لضمان الجودة على مستوى القارة يتم تسهيله من قبل اتحاد الجامعات الأفريقية (AAU).

في عام 2004، تم الإعلان عن تشكيل شبكة ضمان الجودة الأفريقية (AQANet)، لكنها لم تحظ إلا بقدر ضئيل من الزخم، حيث لا تزال الشبكة، التي أُعلن عنها في أيلول 2007، في مؤتمر اليونسكو في تنزانيا، قيد التنفيذ. كما أن شبكات الجودة الأخرى آخذة في الظهور في شرق وجنوب إفريقيا.

3 - المجلس الأفريقي والملغاشي للتعليم العالي:

يمثل المجلس الأفريقي والملغاشي للتعليم العالي 17 دولة أفريقية ناطقة بالفرنسية وهي: بنين، بوركينا فاسو، بوروندي، الكاميرون، جمهورية إفريقيا الوسطى، تشاد، الكونغو، كوت ديفوار، الغابون وغينيا كوناكري وغينيا بيساو ومدغشقر ومالي والنيجر ورواندا والسنغال وتوغو.

تأسس المجلس في عام 2000 كوكالة تنسيق لمؤسسات التعليم العالي الناطقة بالفرنسية في إفريقيا، وبتمويل من الوكالة الجامعية للفرنكوفونية (AUF) واليونسكو وغيرها، ويهدف إلى تعزيز الاعتراف المتبادل بالمؤهلات وتعزيز التنقل المهني والطلابي بين أعضائه، كما تشمل أنشطته كل مما يلي:

- نشر الوثائق والبحوث التي تقوم بها الجامعات الأفريقية الناطقة بالفرنسية.
- إنشاء شبكة لتبادل المعرفة على الإنترنت.
- مواءمة أنظمة التعليم العالي لتسهيل تحويل الاعتمادات بين الدول.

يعمل المجلس على هيكل مشابه لإعلان بولونيا الخاص بالاتحاد الأوروبي بوجود دورات دراسية تتراوح بين ثلاث وخمس وثماني سنوات (تعادل البكالوريوس والماجستير والدكتوراه) من الدراسات العليا.

تتمثل الأهداف العامة للمجلس بما يلي:

- تعزيز ودعم التفاهم والتضامن بين الدول الأعضاء.
- إقامة تعاون ثقافي وعلمي دائم بين الدول الأعضاء.
- تجميع ونشر الوثائق الجامعية أو البحثية: الإحصاءات، ومعلومات عن الامتحانات، والتقارير السنوية، والسجلات، والجوائز، ومعلومات عن عروض وطلبات التوظيف.
- إعداد مقترحات الاتفاقيات بين الدول فيما يتعلق بالتعليم العالي والبحث والمساعدة في تنفيذ هذه الاتفاقيات.

- إبرام وتعزيز الاتفاقيات لتنسيق التعليم العالي وأنظمة البحث من أجل مواءمة البرامج وجهود التوظيف لمؤسسات التعليم العالي والبحث المختلفة، وتشجيع التعاون وتبادل المعلومات بين المؤسسات المختلفة.

4. المناقشة:

مناقشة: شبكات ضمان الجودة في إفريقيا

ضع في اعتبارك الأسئلة التالية:

- كان هناك عدد من المحاولات لإنشاء شبكة ضمان الجودة في أفريقيا، ومن المحتمل أن المحاولة الأولى تمثلت في تجمع الجنوب أفريقي الذي أعقب مؤتمر الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة لعام 1997 في جنوب إفريقيا؛ حيث ظهرت الشبكة الأفريقية لضمان الجودة في عام 2004؛ وتم الإعلان عن عنها بشكل رسمي في عام 2007 ولكن بحلول عام 2009 لم تكن العضوية على مستوى واسع. ما هو السبب وراء ذلك؟ هل الدافع لعدم انتشار الشبكة نتيجة قضية مالية أم مسألة ثقافية أم مرحلة تنمية عامة أم أولويات أم انعكاس للقوة والتأثير العام لوكالات ضمان الجودة الوطنية الأفريقية؟
- تتم أنشطة ضمان الجودة من خلال رابطة الجامعات الأفريقية والمجلس الأفريقي والملغاشي للتعليم العالي، وهما شبكتان من مؤسسات التعليم العالي يبدو أن لهما أساس راسخ ومشترك في التعليم العالي. ما الذي يمكن تعلمه من انتشار هاتين الشبكتين؟
- هل هناك شبكات إقليمية أخرى لم يرد ذكرها في هذا الموضوع؟

5. الملخص:

غطى هذا الموضوع النقاط الرئيسية التالية:

لم تكتسب محاولات إنشاء شبكات ضمان الجودة في أفريقيا سوى القليل من الزخم، حيث يبدو أن البلدان الواقعة في المنطقة الأفريقية ليس لديها سوى القليل من القواسم المشتركة.
تم إنشاء الشبكة الأفريقية لضمان الجودة في أيلول 2007، عقب مؤتمر اليونسكو في تنزانيا.
تأسس المجلس الأفريقي والملغاشي للتعليم العالي في عام 2000 كوكالة تنسيق لمؤسسات التعليم العالي الناطقة بالفرنسية في إفريقيا ويهدف المجلس إلى تحقيق كل من:

- تعزيز الاعتراف المتبادل بالمؤهلات.
- تعزيز التنقل المهني والطلابي بين أعضائها.

الفصل الثاني: ضمان الجودة الخارجية
المحور الثالث: شبكات وكالات الجودة الخارجية
الجزء الحادي عشر: شبكات الجودة ذات الاهتمامات الخاصة

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. المعتمدون المحترفون
3. مجموعات المصالح الخاصة الأخرى
4. المناقشة
5. الملخص

1. المقدمة:
يناقش هذا الجزء من المحور شبكات الاهتمامات الخاصة مع التركيز بشكل خاص على الاتفاقيات الدولية التي تحكم الاعتراف المتبادل بمؤهلات التعليم الهندسي والكفاءة المهنية.

الأهداف: شبكات الاهتمامات الخاصة:

عند الانتهاء من هذا الموضوع، يجب أن تكون قادراً على القيام بما يلي:

- التعرف على الاتفاقيات الدولية التي تحكم الاعتراف المتبادل بالمؤهلات التعليمية الهندسية والكفاءة المهنية.
- تحديد متطلبات الإدراج في اتفاق واشنطن.
- مناقشة أسباب عدم إحراز تقدم في شبكات المصالح الخاصة الأخرى.

2. المعتمدون المحترفون:

مع تزايد تنقل الخريجين، لا سيما في المجالات المهنية، كان هناك حاجة متزايدة لتقديم خدمة للخريجين الذين يرغبون في الاعتراف بمؤهلاتهم في بلدان غير تلك التي تلقوا فيها تعليمهم. علاوة على ذلك، تخلق الأنشطة المتزايدة للشركات متعددة الجنسيات الحاجة إلى آلية اعتراف لتقييم أوراق

اعتماد الموظفين العابر للحدود الوطنية. يتعاون المعتمدون على مســـتوى البرنامج دولياً لتقديم حل لهذه المشكلة.

الهندسة

ربما يكون التعاون الأكثر شـهرة والأكثر الاسـتشـهاد به هو اتفاق واشـنطن[173] بين هيئات الاعتماد الهندســـي المحترف في البلدان الناطقة بالإنجليزية. ترتبط معظم هذه الهيئات بطريقة ما بالجمعيات المهنية والتقنية، التي تتحول إلى أصـحاب مصـلحة رئيسـيين. كما أنَّ هناك ست اتفاقيات دولية تحكم الاعتراف المتبادل بالمؤهلات الهندسـية والكفاءة المهنية، وهي تختلف اختلافاً كبيراً في تأثيرها الفعلي. في كل من هذه الاتفاقيات، يجوز للدول / الاقتصـادات الراغبة في المشـاركة التقدم لتصبح أعضاء أو موقعين على الاتفاقية.
هناك ثلاث اتفاقيات تتناول الاعتراف المتبادل بمؤهلات المستوى العالي في الهندسة:

- اتفاقية واشنطن (1989).
- اتفاق سيدني (2001).
- اتفاقية دبلن (2002).

الاتفاقيات الهندسية الدولية: المؤهلات الجامعية في الهندسة

اتفاق واشنطن:

تقر اتفاقية واشـنطن الموقعة في عام 1989 بالتكافؤ الكبير لمعايير ونظم وعمليات الاعتماد الهندسـي بين أعضـائها، كما تعتبر الأنظمة الأعضـاء على أنها "ناطقة باللغة الإنجليزية". وبالتالي، يحق لخريجي برامج الدرجة المهنية الأولى اســتخدام اللقب المحمي "مهندس" ويعتبرون محترفين على مســتوى المبتدئين، ومؤهلين لبدء عملية تؤدي إلى ترخيص مهندس محترف[174] (على غرار المهندس البريطاني المعتمد). وتشـــمل تلك العملية خبرة عمل تحت إشـــراف الجمعيات المهنية المختلفة.

اتفاق سيدني:

يعترف اتفاق ســـيدني لعام 2001 بالتكافؤ الكبير لمعايير الاعتماد ونظمه وعملياته لبرامج الدرجات العلمية في تكنولوجيا الهندســة. يشـغل الخريجون في هذا المجال أدوار الدعم التكنولوجي بمستوى أعلى من مستوى فني وأقل من مستوى مهندس محترف مرخص. لا يُعتبر تدريب "التقني

[173] اتفاق واشــنطن هو اتفاق دولي بين الهيئات المســؤولة عن اعتماد برامج الشــهادات الهندســية. يحدد الاتفاق الاعتراف المتبادل، بين الهيئات المشاركة، لبرامج الشهادات الهندسية المعتمدة.

[174] المهندس المحترف (PE) هو مهندس مرخص له من قبل مجلس تسجيل الدولة لممارسة الهندسة. رخصة PE هي أعلى معايير الكفاءة في مهنة الهندسة، ورمز الإنجاز وضمان الجودة.

الهندســـي" معادلاً لما هو مذكور في كلية الفنون التطبيقية الألمانية، أو التعليم المهني العالي في هولندا[175]، أو المملكة المتحدة.

اتفاقية دبلن:

اتفاقية دبلن هي اتفاقية للاعتراف بالتكافؤ الجوهري في اعتماد المؤهلات الجامعية في الهندسة الفنية، وعادة ما تكون مدتها سنتان. بدأ العمل بها في عام 2002.
فيما يلي الاتفاقيات الثلاث الأخرى التي تغطي الاعتراف بالتكافؤ على مستوى المهندس الممارس، أي أنها تتعامل مع الأفراد بدلاً من المؤهلات التي يُنظر إليها على أنها تلبي المعيار القياسي.

- اتفاقية المهندس التابعة لمنطقة منتدى التعاون الاقتصادي لآسيا والمحيط الهادئ (1999).
- اتفاقية منتدى المهندسين المتنقلين (2001).
- اتفاقية منتدى التنقل التقني الهندسي (2003).

الاتفاقيات الهندسية الدولية: معايير الكفاءة للمهندسين الممارسين
اتفاقية المهندس التابعة لمنطقة منتدى التعاون الاقتصادي لآسيا والمحيط الهادئ[176] (1999)
بموجب اتفاقية اتفاقية المهندس التابعة لمنطقة منتدى التعاون الاقتصـــادي لآســـيا والمحيط الهادئ، تنشئ المنظمة التمثيلية لكل اقتصاد سجلاً للمهندسين الذين يرغبون في الاعتراف بهم على أنهم يستوفون معياراً دولياً عاماً. قد تدرك الاقتصادات الأخرى هذا عندما يسعى مثل هذا المهندس إلى الاعتراف بكفاءته الفعلية.

اتفاقية منتدى المهندسين المتنقلين (2001)
تم توســيع المهندس التابعة لمنطقة منتدى التعاون الاقتصـــادي لآســيا والمحيط الهادئ إلى اتفاقية منتدى تنقل المهندســين (2001). ويهدف إلى تقريب بلدان منتدى الحليب الأوربي[177] ودول منطقة منتدى التعاون الاقتصــادي لآسـيا والمحيط الهادئ من بعضــهما البعض من خلال العضــوية على المستوى الدولي.

---

[175] تم توجيه HBO (Hoger beroepsonderwijs ؛ حرفيا "التعليم المهني العالي") نحو التعليم العالي والتدريب المهني. وبالتالي، فإن HBO هي ما يعادل التعليم الجامعي في الولايات المتحدة. بعد HBO (عادة من 4 إلى 6 ســـنوات)، يمكن للتلاميذ التســـجيل في برنامج الماجستير (المهني) (من سنة إلى سنتين) أو دخول سوق العمل

[176] تم إبرام اتفاقية APEC بين عدد من دول APEC لأغراض الاعتراف بـــــ "التكافؤ الجوهري" للكفاءة المهنية في الهندسـة. يمكن لدول APEC التقدم لتصـبح أعضـاء في الاتفاقية من خلال إثبات أن لديهم أنظمة مطبقة تسـمح بتقييم كفاءة المهندسـين وفقاً للمعايير الدولية المتفق عليها التي حددتها اتفاقية APEC Engineer.

[177] منتدى الحليب الأوروبي هو منظمة غير ربحية تلعب دوراً حيوياً في دفع عجلة التطوير الاســـتراتيجي والإدارة وتبادل مبادرات المعلومات المتكاملة حول الحليب ومنتجات الألبان في جميع أنحاء أوروبا

اتفاقية منتدى التنقل التقني الهندسي (2003)

تم التوقيع على اتفاقية منتدى التنقل التكنولوجي الهندسي من قبل الاقتصادات / الدول المشاركة في عام 2003، واتفق الأطراف في الاتفاقية على العمل نحو خطة الاعتراف المتبادل لتقنيي الهندسة.

يتمثل مفهوم المواثيق الثلاثة في أن الشخص المعترف به في بلد ما على أنه يفي بمعايير الكفاءة الدولية المتفق عليها يجب أن يتم تقييمه بالحد الأدنى فقط (بشكل أساسي للمعرفة المحلية) من أجل الحصول على تسجيل في بلد عضو آخر.

كانت الدول الست الأولى الموقعة على اتفاقية واشنطن هي أستراليا وكندا وإيرلندا ونيوزيلندا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة. فيما يلي قائمة بالأعضاء الكاملين الأصليين واللاحقين:

- **أستراليا** - يمثلها إنجينيرز أستراليا[178] (1989).
- **كندا** - ممثلة من قبل المهندسين الكنديين (1989).
- **تايبيه الصينية** - يمثلها معهد التعليم الهندسي في تايوان (2007).
- **هونغ كونغ الصينية** - ممثلةً في معهد هونغ كونغ للمهندسين (1995).
- **إيرلندا** - يمثلها إنجينيرز إيرلندا[179] (1989).
- **اليابان** - يمثلها مجلس الاعتماد الياباني للتعليم الهندسي (2005).
- **كوريا** - يمثلها مجلس الاعتماد للتعليم الهندسي الكوري (2007).
- **ماليزيا** - يمثلها مجلس المهندسين الماليزي (2009).
- **نيوزيلندا** - يمثلها معهد المهندسين المحترفين النيوزيلانديين[180] (1989).
- **سنغافورة** - يمثلها معهد المهندسين بسنغافورة (2006).
- **جنوب إفريقيا** - يمثلها المجلس الهندسي بجنوب إفريقيا (1999).
- **المملكة المتحدة** - يمثلها المجلس الهندسي بالمملكة المتحدة (1989).
- **الولايات المتحدة** - يمثلها مجلس الاعتماد للهندسة والتكنولوجيا (1989).

في عام 2011، حصلت ستة بلدان أخرى على وضع مؤقت كمرشحين معترف بهم، وتتمثل بما يلي:

- **ألمانيا** - ممثلة بوكالة الاعتماد الألمانية للبرامج الدراسية في الهندسة والمعلوماتية[181].
- **الهند** - يمثلها المجلس الوطني لاعتماد مجلس عموم الهند للتعليم الفني.

---

[178] هيئة مهنية ومنظمة غير ربحية مكرسة لتكون المنتدى الوطني للنهوض بالمجال الهندسي داخل أستراليا وعضو في اتفاقية واشنطن.

[179] ثاني أقدم جمعية هندسية في جزر بريطانيا العظمى وأيرلندا، وقد تم تأسيسها في عام 1835. تمثل المؤسسة بشكل أساسي الأعضاء المقيمين في أيرلندا.

[180] هيئة مهنية غير هادفة للربح تعزز نزاهة ومصالح الأعضاء والمهنة والصناعة. تسعى إلى "إعادة الهندسة إلى الحياة" وتضم أكثر من 20000 عضو.

[181] وكالة اعتماد البرامج الدراسية للهندسة وعلوم المعلومات والعلوم الطبيعية والرياضيات. يتم تنظيم ASIIN كجمعية قائمة على العضوية وغير هادفة للربح بموجب القانون الألماني.

- **باكستان** - يمثلها المجلس الهندسي الباكستاني.
- **روسيا** - تمثلها الرابطة الروسية للتعليم الهندسي.
- **سريلانكا** - يمثلها معهد المهندسين بسريلانكا.
- **تركيا** - تمثلها جمعية تقييم واعتماد البرامج الهندسية[182].

اتفقت هذه الجمعيات على ما يلي:
- المعايير والسياسات والإجراءات المستخدمة من قبلهم لاعتماد البرامج الأكاديمية الهندسية قابلة للمقارنة.
- قرارات الاعتماد الصادرة عن إحدى الجمعيات مقبولة لدى الاتحادات الأخرى.

يؤدي هذا الاتفاق إلى منح خريجي الهندسة مستوى عالٍ من التنقل.

أحد أسباب نجاح اتفاقية واشنطن هو أن تخصص الهندسة مستقل إلى حد كبير عن الجغرافيا، كما أنَّ هناك أيضاً فكرة مقبولة على نطاق واسع حول ما يجب أن يعرفه المحترف المبتدئ ويكون قادراً على القيام به. لذلك، فإن المطلب الأساسي للعضوية في اتفاق واشنطن هو أن يكون نطاق جهة الاعتماد "مكافئاً إلى حد كبير" لنطاق الأعضاء الآخرين. الشرط الثاني هو عملية اعتماد شاملة فيما يتعلق بهذا النطاق. للتحقق من ذلك، تستضيف كل دولة، من وقت لآخر، مجموعة من المراجعين الهندسيين لدولة عضوة في الاتفاقية لمراقبة إحدى مراجعات الاعتماد الخاصة بها. وبالتالي، فإن العضوية في الاتفاق يمكن أن تكون باهظة الثمن، ليس بالنسبة للمؤسسات، ولكن للمنظمات "غير الهادفة للربح" إلى حد ما. كما أنَّ أحد البنود الأخرى هو أنشطة وكالة وطنية لإقامة والحفاظ على العلاقات مع التراخيص والهيئات المهنية. الشرط الثالث هو تعميم ودراسة أي مراجعات إجرائية أو سياساتية تقوم بها إحدى الجمعيات.

لا يعتبر الترخيص أو التسجيل الفعلي للمهندسين المحترفين جزءاً من اتفاقية واشنطن ومع ذلك، يتم التعامل مع المتطلبات الأكاديمية الأساسية للترخيص أو التسجيل من قبل وكالات الاعتماد الأعضاء. تختلف عملية الترخيص بين الدول الموقعة، لذلك يجب على المهندسين الاتصال بالدولة الموقعة الفردية التي يرغبون في الحصول على ترخيص فيها من أجل إبلاغهم باللوائح والمتطلبات الوطنية.

مهن أخرى

على الرغم من الاهتمام الموجه لاتفاقية واشنطن، إلا أنها لم تنتج العديد من النسخ وقد يرجع هذا نتيجة لكل مما يلي:

[182] جمعية تقييم واعتماد البرامج الهندسية (MÜDEK)، هي منظمة غير حكومية تعمل لغرض المساهمة في تعزيز جودة التعليم الهندسي عن طريق الاعتماد والتقييم وتقديم خدمات المعلومات لبرامج التعليم الهندسي في مختلف التخصصات.

- متطلبات التعليم الهندسي هي بطبيعتها دولية ومحددة للغاية، لذا فإن الموضوع الذي تتناوله أنشطة الجمعيات المختلفة متشابه للغاية.
- العملية المتفق عليها للحفاظ على عملة الاتفاقية مكلفة وتستغرق وقتاً طويلاً.
- الاتحادات الهندسية بصفة عامة "مملوكة" لأعضائها. فضلاً عن ذلك، لا يتعين على الأشخاص الانضمام إلى اتحادات هندسية من أجل الحصول على حق قانونياً في استخدام لقب "مهندس" (يعتمد هذا بشكل أكبر على التنظيم الحكومي للألقاب المهنية. في العديد من البلدان، تقوم جمعية المهندسين المحترفين بصياغة وإدارة امتحانات الهندسة المهنية).

من الملاحظ أنَّ المهن التي يسيطر عليها القانون أو القانون بشكل أكثر إحكاماً عتبر مهمة الاعتراف المتبادل أكثر صعوبة. ومع ذلك، فقد تم إحراز تقدم في عدد من المجالات الأخرى.

- في الهندسة المعمارية، تم الاتفاق على ميثاق دولي في عام 1996، وأدى العمل على ذلك إلى نظام التحقق من صحة التعليم المعماري لليونسكو بالشراكة مع الاتحاد الدولي للمهندسين المعماريين.
- تعمل ممرضات التخدير على هذا الأمر منذ عدة سنوات، واتحادهم الدولي هو أول منظمة تمريض أو منظمة طبية دولية طورت "معايير دولية للتعليم والممارسة"، كما اعتمدت الرابطة الدولية لممرضي التخدير أيضاً مفهوم الاعتماد الدولي حسب المنطقة، لكن الأمر سيستغرق عدة سنوات قبل تطويره وتنفيذه.

3. مجموعات المصالح الخاصة الأخرى

في الوقت الحالي، يركز عدد قليل فقط من شبكات ضمان الجودة على أبعاد أخرى، على الرغم من وجود شبكة من الدول الجزرية الصغيرة النامية (SIDS) يدعمها كومنولث التعلم، مع ضمان الجودة في التعليم العالي على جدول أعمالها، وتملك لدى كل من الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة واليونسكو مشاريع (تعاونية) لمساعدة الدول الصغيرة، بما في ذلك قدرات ضمان الجودة.

4. المناقشة:

المناقشة: علاقة شبكات ضمان الجودة بالمنظمات الأخرى
تركز هذه الوحدة على شبكات وكالات ضمان الجودة. ما هي قيمة الارتباط بمؤسسات من أنواع أخرى؟ هل ينبغي للمرء أن يدمج الروابط الرأسية والأفقية؟

كيف يجب أن ترتبط الشبكات عموماً بمنظمات أخرى مثل اليونسكو، والمؤسسات، وبنوك التنمية، والحكومات الوطنية، إلخ؟

يمكن الرجوع إلى موقع اتفاقية واشنطن للاطلاع على تفاصيل إضافية:

http://www.washingtonaccord.org/Washington-Accord

تعرف على مبدأ العمل الوارد في الاتفاقية، ولا سيما "التكافؤ الجوهري" لأنظمة الاعتماد، ويختلف هذا الأمر عن الاعتراف القائم على تحليل مفصل للدراسات التي أكملها الأفراد. بمعنى أنه يعمل "كحارس البوابة"، ويحدد من يمكنه الدخول في فترة خبرة عمل مدققة، تتوج بامتحان الترخيص.

ما هي برأيك الأهمية الحقيقية للاتفاق؟ هل هناك مجالات أو تخصصات أو مجالات مهنية أخرى يمكن فيها تطبيق مبدأ التوافق لتحقيق نتائج جيدة؟

5. **الملخص**:

غطى هذا الموضوع النقاط الرئيسية التالية:

- أدت العمليات التجارية المتعددة الجنسيات المتزايدة للشركات وتنامي تنقل الخريجين في المجالات المهنية إلى خلق حاجة إلى الحصول على مؤهلات معترف بها في بلدان أخرى غير تلك التي تم فيها الحصول على المؤهلات.
- فيما يلي ثلاث اتفاقيات تغطي الاعتراف المتبادل فيما يتعلق بمؤهلات المستوى العالي في الهندسة:

  - اتفاقية واشنطن.
  - اتفاقية سيدني.
  - اتفاقية دبلن.

• فيما يلي الاتفاقيات الثلاث الأخرى التي تغطي الاعتراف بالمعادلة على مستوى المهندس الممارس:

1. اتفاقية مهندس منتدى التعاون الاقتصادي لآسيا والمحيط الهادئ.
2. اتفاقية منتدى المهندسين المتنقلين.
3. اتفاقية منتدى التنقل التقني الهندسي.

فيما يلي متطلبات الإدراج في اتفاقية واشنطن:

- نطاق جهة الاعتماد ومبادئه وطرقه مكافئ إلى حد كبير لتلك الخاصة بالأعضاء الآخرين.
- يتم إجراء عملية اعتماد شاملة فيما يتعلق بهذا النطاق.
- تعميم أي مراجعات تجريها أي من الاتحادات على سياساتها أو إجراءاتها والنظر فيها.

تم تنفيذ اتفاق واشنطن بنجاح لسببين رئيسيين هما:

- إنّ تخصص الهندسة مستقل إلى حد كبير عن الجغرافيا.
- إنّ هناك فهم مشترك على نطاق واسع لما يجب أن يعرفه المهندس المهني المبتدئ ويفترض به أن يكون قادراً على القيام به.

بالمقارنة مع اتفاقية واشـــنطن، كان هناك تقدم أقل بكثير في شـــبكات الاهتمامات الخاصـــة للمهن الأخرى لأنها عملية مكلفة وتستغرق وقتاً طويلاً لإنشاء وصيانة الشبكة.

الفصل الثاني: ضمان الجودة الخارجية
المحور الثالث: شبكات وكالات الجودة الخارجية
الجزء الثاني عشر: شبكات الجودة المحلية داخل بلدانها

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. تقاسم الموارد من أجل قضية مشتركة
3. المناقشة
4. الملخص

1. المقدمة:
يناقش هذا الجزء من المحور شـبكات ضـمان الجودة داخل البلدان. سـوف تتعلم المزيد عن أوجه التشابه والاختلاف بين الشبكات داخل البلد والمتعدد البلدان، كما يوضح الموضوع أيضاً بالتفصيل أهداف وأغراض ومهمة جهة اعتماد مهنية رئيسية داخل الدولة، ومقرها في الولايات المتحدة.

الأهداف: شبكات داخل الدول

عند الانتهاء من هذا الموضوع، يجب أن تكون قادراً على تحديد كل مما يلي:
- تحديد دور الشبكات الداخلية.
- مقارنة ميزات الشبكات داخل الدولة ومتعددة البلدان.
- تقديم أمثلة على بعض الشبكات داخل البلد.

2. تقاسم الموارد في سبيل قضية مشتركة:
أنشأت معظم الحكومات "وكالة وطنية لضمان الجودة". في هذا الظرف، حتى لو كانت هناك وكالات أخرى في الدولة، فمن المحتمل أن تكون من نوع مختلف، أو لديها تركيز مختلف، لذلك تتطلع الوكالة بطبيعة الحال إلى البلدان الأخرى للتعاون مع الوكالات المشابهة.
تمتلك بعض البلدان أكثر من وكالة واحدة، ما يعني أن التعاون بين البلدان أمر ممكن، في حين تشمل مثيلات كل مما يلي:

• الأنظمة الفيدرالية حيث يكون لكل ولاية وكالة، وتشـكل معاً نظام ضـمان الجودة للبلد بأكمله.

- إنّ وكالات الاعتماد المهنية في مختلف المجالات تعمل معاً.
- تتعاون الوكالات المسؤولة عن الجوانب المختلفة للمؤسسة نفسها (كالتعليم المهني والعالي مثلاً) مع بعضها البعض.

فيما يلي بعض الأمثلة على الشبكات داخل الدولة، سواء من جهات الاعتماد العامة أو المهنية:

تشترك الشبكات داخل البلد الواحد في بعض الميزات مع الشبكات متعددة البلدان، كما يمكنها مشاركة المقيّمين، وتبادل استخدام خبراءِ بعضهم البعض كمدربين، والتعاون في تطوير السياسات والإجراءات، وتشجيع الاعتراف المتبادل بالشهادات والمؤهلات الأكاديمية وما إلى ذلك؛ كما يمكن لهذه الشبكات القيام بأشياء لا يمكن للشبكات متعددة البلدان فعلها، كإجراء مقاربات مشتركة للحكومة نفسها. بالنسبة للشبكات متعددة البلدان، من ناحية أخرى، فإن قدراً كبيراً من اهتمامها ينصبّ على التنقل العابر للحدود لكلٍّ من التعليم والطلاب والخريجين.

توضح المعلومات التالية بالتفصيل أهداف وأغراض ورسالة رابطة المعتمدين المتخصصين والمحترفين (ASPA)، وهي شبكة داخلية مقرها الولايات المتحدة الأمريكية.

جمعية المعتمدين المتخصصين والمحترفين ASPA الأمريكية[183]
أمثلة على الشبكات الداخلية

المعتمدون العامون

- مجلس لجان الاعتماد الإقليمية (C-RAC، الولايات المتحدة الأمريكية).
- جمعية شنغهاي للتقييم التربوي (SEEA، شنغهاي، الصين).
- الولايات والأقاليم الأسترالية و "وكالات الاعتماد" الحكومية الفيدرالية (GAAs) التي تتعاون من خلال آلية المجلس المشترك للتعليم العالي (JCH).

المعتمدون المحترفون

- رابطة المعتمدين المتخصصين والمحترفين (ASPA، الولايات المتحدة الأمريكية).
- جمعيات وكالات الاعتماد الكندية (AAAC).
- جمعية المعتمدين المتخصصين والمحترفين (ASPA، الولايات المتحدة الأمريكية).

في الثمانينيات، كان لدى الولايات المتحدة الأمريكية مجلس اعتماد لما بعد المرحلة الثانوية (COPA) وكان الغرض منه تمثيل مجتمع الاعتماد لدى الحكومة والمؤسسات على حدٍ سواء. ظهرت العديد من الاستفسارات المتعلقة بفعالية هذه المنظمة، وفي عام 1993، قرر مجلس اعتماد

[183] جمعية من المنظمات التي تقيم جودة البرامج في الكليات والجامعات لأكثر من 100 مهنة مختلفة وتخصصات مختلفة - من التمريض إلى الهندسة المعمارية، والعلاج الطبيعي إلى الهندسة.

ما بعد المرحلة الثانوية أنه سيتم حله. تم تنظيم مجلس اعتماد ما بعد المرحلة الثانوية مع عدد من التجمعات، كانت إحداها مخصصة للاعتماد المتخصص / المهني. وضع أعضاء هذه الجمعية خططاً لمتابعة تشكيل منظمتهم الخاصة، وعقد الاجتماع الأول لجمعية المعتمدين المتخصصين والمحترفين في أكتوبر/تشرين الأول عام 1993.

وكما هو الحال مع أي منظمة جديدة، كان التحدي الأساسي لجمعية المعتمدين المتخصصين والمحترفين هو كيفية تنفيذ مهمتها بموارد محدودة. عمل المتطوعون على استمرار عمل الجمعية في عامها الأول، بمساعدة شركة إدارة جمعية في العام الثاني. تم تعيين أول مدير تنفيذي للجمعية في منتصف العام 1995. استغرق الأمر سنين عدة لبناء أساس للمنظمة وما زال يمثل تحدياً للحفاظ على العمليات اليومية مع توفير استجابة في الوقت المناسب للقضايا الحالية.

كان أحد أهم أدوار الجمعية هو توفير التطوير المهني لمجتمع الاعتماد المتخصص. ترتبط برامج التدريب عادةً بقواعد الممارسات الحميدة لعضو الجمعية، والتي تم تبنيها في عام 1995.

مهمة جمعية المعتمدين المتخصصين والمحترفين:

- توفر جمعية المعتمدين المتخصصين والمحترفين منتدى تعاونياً وصوتاً جماعياً لمجتمع الوكالات الأمريكية التي تقيم جودة برامج التعليم العالي المتخصصة والمهنية والمدارس، كما وتمثل أعضاؤها في قضايا جودة التعليم التي تؤثر على المؤسسات والحكومة والطلاب والجمهور. تعمل الجمعية أيضاً على تطوير المعرفة والمهارات والممارسات الحميدة والالتزامات الأخلاقية للمُعتمدين، وتنقل قيمة الاعتماد كوسيلة لتحسين جودة التعليم.

أغراض جمعية المعتمدين المتخصصين والمحترفين:

- تعزيز الجودة والنزاهة في الاعتماد غير الحكومي المتخصص والمهني لبرامج ومؤسسات ما بعد المرحلة الثانوية.
- توفير منتدى للنقاش والتحليل وآلية للعمل المشترك للمهتمين بالاعتماد المتخصص والمهني.
- معالجة قضايا الاعتماد في السياقات التعليمية والحكومية وسياقات السياسة العامة والتواصل مع الجمهور بشأن الاعتماد.
- تسهيل التعاون بين البرامج والمؤسسات ومنظمات الاعتماد.
- توفير آلية للتعليم المستمر للأفراد والمنظمات المسؤولة عن الاعتماد.

القراءة المقترحة: مدونة أعضـاء جمعية المعتمدين المتخصـصـين والمحترفين للممارسـات الحميدة.

للحصول على المدونة والوثائق الأخرى، بما في ذلك القيم الأساسية والمبادئ المستخدمة في مراجعة السياسات والمقترحات التشريعية، قم بزيارة الموقع الإلكتروني الخاص بالجمعية:

https://aspa-usa.org

3. **المناقشة**:

قم بتحديد شـبكة داخل أحد البلدان، ويفضـل أن تكون في بلدك وتحقق من فعاليتها. ضـع في اعتبارك تلك الجوانب التي تميزها عن شـبكة متعددة البلدان، ولاحظ تلك الجوانب التي تشـترك فيها مع الشبكات متعددة البلدان.

4. **الملخص**:

غطى هذا الموضوع النقاط الرئيسية التالية:

- أنشـأت معظم الحكومات "وكالة وطنية لضـمان الجودة"، وبعض البلدان لديها أكثر من وكالة واحدة، مما يجعل التعاون بين البلدان أمراً ممكناً.
- قد تشارك الشبكات داخل الدولة المقيّمين، وتتبادل استخدام خبراء بعضـها البعض كمدربين، وتتعاون في تطوير السـياسـات والإجراءات، وتشـجع الاعتراف المتبادل بائتمانات الطلاب ومؤهلاتهم، وما إلى ذلك مع الشبكات متعددة البلدان.
- يمكن للشبكات داخل الدولة القيام بأشياء غير ممكنة بالنسبة للشبكات متعددة البلدان، مثل وضـع مناهج مشـتركة مع نفس الحكومة. في المقابل، تركز الشـبكات متعددة البلدان بشكل أكبر على التنقل العابر للحدود للتعليم والطلاب والخريجين.

الفصل الثاني: ضمان الجودة الخارجية
المحور الثالث: شبكات وكالات الجودة الخارجية
الجزء الثالث عشر: العلاقات بين شبكات الجودة

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. التعاون بين وكالات وشبكات ضمان الجودة الخارجية
3. المناقشة
4. الملخص

1. المقدمة:

يناقش هذا الجزء من المحور مبادرات الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة لزيادة تعاونها مع الشبكات الأخرى، فضلاً عن تشجيع التعاون بين شبكات ضمان الجودة العالمية والإقليمية والخاصة. تهدف هذه المبادرات، في جزء صغير منها، إلى تعزيز مفهوم الشبكة، وزيادة الوعي بالتأثير المحتمل والفعلي للشبكات.

الأهداف: العلاقات بين الشبكات

عند الانتهاء من هذا الموضوع، يجب أن تكون قادراً على القيام بما يلي:

- وصف دور الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في تشجيع التعاون بين الشبكات العالمية والإقليمية وشبكات المصالح الخاصة.

2. التعاون بين وكالات وشبكات ضمان الجودة الخارجية

عندما تم إنشاء الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة، كانت الشبكة الدولية الوحيدة لوكالات ضمان الجودة. الآن تم الاستفادة من الشبكة وانضمام العديد من الشبكات إليها، وفي حالة بعض البلدان تم انضمام أكثر من شبكة واحدة. السؤال المطروح هنا هو ما إذا كانت هناك حاجة لشبكة عالمية وكذلك لشبكات إقليمية وذات اهتمامات خاصة؛ وإذا كان الأمر كذلك، فما هي الأدوار المناسبة؟

بعد مناقشة هذا الأمر لعدة سنوات، أنتجت الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة ورقة موقف في عام 2007 بعنوان "العمل معاً". تحدد هذه الورقة بعض الأفكار حول أفضـــل ما يمكن القيام به على المستويين العالمي والمحلي، وتؤكد استعداد الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة للعمل مع الشبكات الأخرى بالشكل الذي يرونه مناسباً بشكل مشترك. وقعت الشبكة مذكرات تعاون مع العديد من الشبكات، لتحديد التركيز المطلوب للجهود التعاونية.

شبكات وكالات الجودة: نعمل معاً

إحدى المسائل المهمة هي مسألة التعاون بين الشبكات الأخرى، فبالنظر إلى شبكات الجودة، يمكن توضيحها بأنها مجموعات تضم عدداً من الوكالات، ويوجد اليوم عدد كبير من الشبكات، لذلك قد يتســـاءل المرء عن العلاقة بين هذه الشـــبكات. ليس من المنطقي التفكير في "مجموعات من الشبكات"، ولكن مثلما تجد الوكالات قضـايا ذات أهمية مماثلة ويمكنها الاستفادة من تبادل الأفكار حولها، ينطبق الأمر نفســه على الشــبكات؛ حيث تتبادل العديد من الشــبكات الأفكار أو تتعاون في المشــاريع المشــتركة. لتســهيل هذا التفاعل بين الأقاليم، دون بناء هيكل آخر، تعقد الشــبكة الدولية لوكالات ضـــمان الجودة اجتماعات عرضـــية لممثلي الشـــبكات، وتوزع المعلومات من الشـــبكات المختلفة، وتعين أعضاء مجلس الإدارة للاتصال بالشبكة.

3. **المناقشة**

التعاون بين شبكات ضمان الجودة الخارجية:

- ما هي الفوائد من تحقيق العلاقات بين الشبكات، وما هي أفضل الآليات لتحقيقها؟
- على وجه التحديد، ما هي إمكانية التعاون الموجه نحو المشـــكلة أو إيجاد حل للمشكلة؟

4. **الملخص**

غطى هذا الموضوع النقاط الرئيسية التالية:

- تحدد ورقة الشبكة الدولية لوكالات ضـمان الجودة المعنونة بـــــ "العمل معاً" بعض الأفكار لزيادة التعاون وتوضح استعداد الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة للعمل مع شبكات ضمان الجودة الأخرى.
- تتبادل العديد من شبكات ضمان الجودة في جميع أنحاء العالم الأفكار أو تتعاون في المشـــاريع. لتســـهيل التعاون الإقليمي بين شـــبكات ضـــمان الجودة، وتعقد الشبكة الدولية لوكالات ضـمان الجودة اجتماعات عرضـية لممثلي الشـبكات، وتوزع المعلومات من مختلف الشـــبكات وتكلف أعضـــاء مجلس إدارتها بمسؤولية الاتصال بالشبكة.

الفصل الثاني: ضمان الجودة الخارجية
المحور الرابع: المعايير المطبقة من قبل وكالات ضمان الجودة الخارجية (EQA)
الجزء الأول: نظرة عامة

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. نظرة عامة على الوحدة
3. الأهداف
4. القراءة

1. المقدمة

تميل وسائل الإعلام الشعبية إلى مناقشة "المعايير" في إشارة إلى الأحكام السلبية حول مسائل مثل التعليم أو السلوك الأخلاقي أو كفاية النقل العام، ومع ذلك، فإن تعريفهم للمعايير يميل إلى أن يكون مجرد فكرة مجردة، فهم يتحدثون عن شيء يفي بالمعايير دون ذكر ماهيتها. تعتبر وكالات ضمان الجودة الخارجية مهتمة "بالمعايير" ولكن بمنظورها الفضفاض، ولا تزال الأسئلة مطروحة حول ما إذا كان بالإمكان تطبيق المزيد من المعايير المطلقة في التعليم العالي وكيف يتم ذلك. يرغب الكثيرون في المجتمع ككل في تأكيد وتحديد المعايير المطلقة والمطلوبة للمؤسسات والبرامج التعليمية إلا أن الأمر أبعد ما يكون عن البساطة لأن إيجاد المعايير والأساليب المناسبة التي تلبي توقعات المجتمع هو عملية دائمة ومستمرة.

2. نظرة عامة على الوحدة

نظرة عامة على المعايير المطبقة من قبل وكالات ضمان الجودة الخارجية (EQA)
موضوع الافتتاح، المعايير:

يناقش هذا الفصل المفاهيم الأساسية والفوائد المترتبة على تحديد وتطبيق المعايير من قبل وكالات ضمان الجودة الخارجية لعامة الناس والطلاب والمؤسسات وبرامجهم، وينتقل بعد ذلك إلى مجموعة من المصطلحات التي تستخدمها وكالات ضمان الجودة الخارجية لتحديد المعايير. ستتعلم في هذا الفصل أيضاً كيفية تأثير الغرض من التحليل ووحدة التحليل على صياغة المعايير.

في ضمان الجودة على المستوى المؤسسي، ستأخذ في الاعتبار القضايا التي تتعلق بمؤسسات التعليم العالي والتي يتوجب على وكالات ضمان الجودة الخارجية معالجتها في معايير التقييم الخاصة بها، كما ستتعلم أيضاً عن نهجين فلسفيين عريضين لضمان الجودة تتبناهما المنظمات التي

تضع المعايير لمؤسسات التعليم العالي. ينتهي الموضوع بمناقشة الدور المهم لأصحاب المصلحة في تطوير المعايير.

بعد ذلك، يفحص ضمان الجودة على مستوى البرنامج مجالات التداخل بين مراجعات ضمان الجودة على مستوى المؤسسة والبرنامج. ستتعرف في فترة لاحقة على المجالات المهمة التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند تطوير معايير مراجعات البرنامج. ينتهي الموضوع بمناقشة دور أصحاب المصلحة في تطوير هذه المعايير.

يناقش الموضوع أيضاً العقبات والصعوبات التي يمكن ان تتعرض لها أثناء تطوير المعايير، والطرق التي يمكن أن يحدث بها الخطأ في تطوير المعايير، مهما كانت جدية. يوضح الموضوع أيضاً تفاصيل الممارسات الحميدة التي يجب اتباعها من أجل تجنب مثل هذه المخاطر.

أخيراً، في الاتجاهات الحالية في تطوير المعايير، ستنظر في الكيفية التي أدت بها التطورات التكنولوجية إلى إحداث تغييرات في هيكل التعليم العالي وتقديمه، وتأثير التغيير على تطوير المعايير، كما ستتعلم عن الاتجاهات الحالية في تطوير المعايير، وكيف تغير هذه التطورات دور وكالات ضمان الجودة الخارجية.

3. الأهداف

الأهداف: المعايير المطبقة من قبل وكالات ضمان الجودة الخارجية (EQA)
عند الانتهاء من هذه الوحدة، يجب أن تكون قادراً على تحديد ما يلي:

- تحليل مجموعة من تعريفات المعايير وتحديد نقاط القوة والضعف فيها.
- تقييم مدى ملاءمة الأساليب المختلفة للمعايير التي تستخدمها وكالات ضمان الجودة الخارجية لأغراض ومستويات مختلفة لضمان الجودة.
- مناقشة القضايا والاتجاهات المعاصرة في تطوير المعايير.

4. القراءة والمراجع المقترحة

- إيويل، بى تى. (2008). الاعتماد الأمريكي ومستقبل ضمان الجودة: تقرير الذكرى العاشرة لمجلس اعتماد التعليم العالي. العاصمة واشنطن: مجلس اعتماد التعليم العالي.
- لجنة الولايات الوسطى للتعليم العالي (2006). خصائص التميز في التعليم العالي. فيلادلفيا، بنسلفانيا: المؤلف.
- مجلس اعتماد الإرشاد والبرامج التربوية ذات الصلة. (2009، يناير). وثيقة سياسة.
- هارفي ل. (2004-9). مسرد الجودة التحليلي. الجودة للبحوث الدولية. تم الوصول إلى الرابط من خلال:
- http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/

الفصل الثاني: ضمان الجودة الخارجية
المحور الرابع: المعايير المطبقة من قبل وكالات ضمان الجودة الخارجية (EQA)
الجزء الثاني: المعايير: المفاهيم والفوائد الأساسية

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. مقدمة عن المعايير ومزاياها
3. المناقشة
4. نظرة عامة على أنواع المعايير واستخداماتها التفاضلية
5. تحديد المعايير: المصطلحات الأساسية
6. المناقشة
7. الأغراض التي يتم من أجلها تطوير المعايير
8. المناقشة
9. وحدة التحليل
10. الملخص

1. المقدمة

يناقش هذا الجزء من المحور فوائد وضع معايير ضمان الجودة الخارجية لأنشطة لعامة الناس والطلاب والمؤسسات وبرامجهم. يستكشف الموضوع مجموعة من المصطلحات التي تستخدمها وكالات ضمان الجودة الخارجية لتحديد المعايير، كما ستتعلم أيضاً كيف يؤثر الغرض من التحليل ووحدة التحليل على تطوير المعايير.

الأهداف: المعايير: المفاهيم الأساسية والفوائد

عند الانتهاء من هذا الموضوع، يجب أن تكون قادراً على تحديد ما يلي:

- التعرف على قيمة تحديد المعايير لقياس جودة البرامج والمؤسسات.
- التعرف على التعاريف المختلفة للمعايير التي تستخدمها وكالات ضمان الجودة الخارجية.
- شرح كيف يؤثر الغرض من وضع المعايير على نهجها ومحتواها.

- وصف كيف تؤثر وحدة التحليل على تطوير واستخدام المعايير.

2. مقدمة عن المعايير ومزاياها

وفقاً لقاموس ويبستر على الإنترنت:

"المعيار هو أساس للمقارنة أو نقطة مرجعية يمكن على أساسها تقييم أشياء أخرى"

المصدر:

http://www.webstersonlinedictionary.org/S T / STANDARD.html

وبالتالي، عندما تتبنى وكالات ضمان الجودة الخارجية المعايير، فإنها تضع إطاراً تقيس فيه الجودة.

تضع وكالات ضمان الجودة الخارجية معايير تقييم للحكم على جودة الوظائف الرئيسية، مثل المناهج والتعليم والتعلم والإدارة المؤسسية، ويفضل أن يكون هذا جهداً تعاونياً من كلّ من ضمان الجودة الخارجية، وموظفي المؤسسات، وفي بعض أنظمة التعليم العالي، المبعوثين الحكوميين.

يمكن النظر إلى أنشطة وضع المعايير من قبل وكالات ضمان الجودة الخارجية على أنها خدمة عامة، والتي توفر إطاراً للأحكام المتوقعة أو المحققة على الجودة، ومعايير التحسين.

دعونا نلقي نظرة على فوائد المعايير بالتفصيل.

فوائد المعايير

الجمهور العام

عندما تقوم وكالات ضمان الجودة الخارجية بمراجعة مؤسسات التعليم العالي وبرامجها مقابل مجموعة من المعايير المنشورة، يتم تزويد الجمهور العام بما يلي:

- وضعت المؤسسة وبرامجها أهدافاً تعليمية محددة بوضوح ومناسبة لعملها؛
- تمتلك المؤسسة وبرامجها الموارد اللازمة لتحقيق الأهداف.
- تبذل المؤسسة وبرامجها جهوداً متواصلة لتقييم تقدمها نحو تحقيق الأهداف المعلنة.
- تستعد المؤسسة وبرامجها للخضوع لمراجعة خارجية لتحديد مدى نجاحها في تحقيق أهدافها المعلنة.

الطلاب:

تتمثل الفائدة التي تعود على الطلاب المسجلين في البرامج والمؤسسات التي استوفت معايير ضمان الجودة الخارجية في معرفة أن استثمارهم في التعليم العالي والدرجات التي يحصلون عليها من المرجح أن يتم الاعتراف بها من قبل كلّ من:

1. المؤسسات الأخرى، إذا كانت ترغب في مواصلة التعليم (المتقدم).
2. الهيئات الرقابية أو المعتمدة والتي ترخص الممارسين في مهن معينة.
3. أصحاب العمل الذين يبحثون عن مرشحين مؤهلين للوظائف الشاغرة.

مؤسسات التعليم العالي (HEIs)

يحفز استخدام المعايير التقييم والتحسين الذاتي، فعندما تقوم المؤسسات والبرامج بإجراء تقييمات مفتوحة وصادقة لعروضها وعملياتها مقابل مجموعة من المعايير الخارجية، فإنها تمكن نفسها من التفكير في نقاط قوتها وقيودها وتقييمها بالنسبة للتوقعات الخارجية. حيث يعتبر هذا "التحقق من الواقع" أو "التقييم الذاتي" خطوة أساسية أولى في أي عملية مراجعة ضمان الجودة الخارجية.

وعندما تستخدم المؤسسات والبرامج معايير وكالة الجودة الخارجية، فإنها يمكن أن تستفيد من نظام مساءلة فعال من حيث التكلفة، وتوفير مراجعة الخبراء، والاستشارات المستمرة، والاعتراف العام والأقران. بالإضافة إلى ذلك، قد تكون المراجعة في بعض البلدان مقابل معايير وكالة الجودة الخارجية مرتبطة بالتمويل العام للمؤسسات و / أو الطلاب المسجلين بها.

3. المناقشة:

مناقشة: فوائد معايير ضمان الجودة الخارجية

ضع في اعتبارك فوائد حضور مؤسسة وبرنامج تمت مراجعته من قبل وكالة ضمان الجودة الخارجية، وقم بتحديد عدة طرق يمكن من خلالها التحقق من صحة هذه الفوائد من خلال البحث. الآن، ضع في اعتبارك الفوائد من منظور مؤسسي وحدد كيفية التحقق من تلك الفوائد. ناقش الأسباب التي تجعل التحقق من الفوائد المتصورة أمراً بالغ الأهمية لعملية ضمان الجودة الخارجية.

4. نظرة عامة على أنواع المعايير واستخداماتها التفاضلية

يمكن تحديد المعايير وتطبيقها بعدة طرق. في الواقع، غالباً ما تستخدم وكالات ضمان الجودة الخارجية في التعليم العالي مجموعة متنوعة من المصطلحات عند الإشارة إلى "معاييرها"، مما يجعل من المهم فحص المصطلحات شائعة الاستخدام.

بالإضافة إلى ذلك، فإن الأغراض التي يتم من أجلها تطوير المعايير تشكل محتواها ودورها وتأثيرها الملحوظ في عملية مراجعة ضمان الجودة. بدءاً من التقييم مقابل المعايير، يمكن أن تتراوح الأغراض من مراقبة الجودة إلى المساءلة أو التحسين. في كل حالة، يمكن صياغة المعايير وصياغتها واستخدامها بطريقة مختلفة.

كما يلعب المستوى المقصود من التحليل دوراً رئيسياً في كيفية تطوير المعايير واستخدامها في عملية المراجعة. في التعليم العالي، قد تكون وحدة التحليل مؤسسة كاملة (على سبيل المثال، جامعة، كلية)؛ أو مجال برنامج متخصص أو تخصص أكاديمي (مثل الهندسة والتمريض وتعليم المعلمين)؛ أو الأفراد (على سبيل المثال، الطلاب أو أعضاء الهيئة التدريسية أو الموظفين).
في مناقشتنا هذه، سنخصص الفرد كوحدة تحليل.

5. تحديد المعايير: المصطلحات الأساسية

نظراً لأن وكالات ضمان الجودة تستخدم مصطلحات مختلفة لتحديد مقاييس الجودة، فمن المهم أن تكون على دراية بمجموعة المصطلحات المستخدمة. ستجد أدناه بعض المصطلحات الأكثر شيوعاً التي تستخدمها وكالات ضمان الجودة الخارجية.

اختلاف المصطلحات المستخدمة:

المعايير:
يعرّف مسرد الجودة التحليلي الذي أعده البروفيسور لي هارفي[184] المعايير على أنها مواصفات العناصر التي يتم إصدار الحكم على أساسها.

المصدر:

http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/#c

المعايير:

يمكن أن تكون "المعايير"، باعتبارها اسماً، المرجع الذي يمكن تقييم العناصر الأخرى بناءً عليه أو نقطة مرجعية للمقارنة. يمكن أن تأخذ المعايير أيضاً معنى فيما يتعلق بتمثيل المثل الأعلى الذي يمكن إصدار الأحكام على أساسه. عند استخدامه كصفة، يمكن وصف مصطلح "قياسي" بشيء معترف به على نطاق واسع كنموذج للسلطة أو التميز؛ "عمل مرجعي قياسي".
المصدر:

www.webstersonlinedictionary.org/definition/ST/STANDARD.html

حتى في هذه المرحلة، من الضروري توضيح المصطلح، لأن مصطلح "المعايير" أكثر شمولاً من "المتطلبات". قد يعبر المعيار عن مبدأ أوسع، على سبيل المثال، "يجب أن تقدم المؤسسة دعماً استشارياً فعالاً للطلاب" أو "يجب أن يتلقى طلاب الهندسة عرضاً مناسباً للاستدامة". تضع هذه البيانات مبدأً محدداً، لكنها لا تقدم فكرة عما يُقصد بعبارة فعالة أو كافية أو استشارية أو

[184] لي هارفي هو مدير مركز البحث في الجودة. يتمتع البروفيسور هارفي بخبرة واسعة في البحث الاجتماعي كمنهج بحث ومؤخراً من خلال مشروع الجودة في التعليم العالي، والذي نتج عنه 18 منشوراً آخر.

مستدامة. وهذه هي النقطة التي يتوجب أن تكون فيها المعايير مطلوبة، كما يجب أن تكون العناصر المحددة موجودة للتحقق من صحة مبدأ. يبدأ الشعور بالارتباك عندما يكون لديك معيار يقول "*يجب أن يكون لدى كل طالب خمسة كتب مدرسية بالضبط*". في الواقع، يصبح المعيار والمتطلب أمراً متشابهاً، لأنه لم يذكر أي شيء عن الكتب التي تشكل الخمسة الثمينة التي يتوجب أن يملكها كل طالب.

مؤشرات الأداء - PI's

يعتبر هذا المصطلح أكثر تحديداً بشكل طفيف من "متطلبات" تقييم الجودة حيث تميل مؤشرات الأداء إلى التركيز على قياس الأداء الفردي أو الجماعي أو التنظيمي بالنسبة لمجموعة محددة من المهارات أو مجموعة المعرفة. وبالتالي، قد تكون مؤشرات الأداء هي مجموعة البيانات التي يمكن من خلالها توثيق ومقارنة التغييرات في الأداء. يشير التعريف من مسرد الجودة التحليلية إلى أن البيانات عادة ما تكون بيانات كمية.

المصدر:

http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/#p

في خضم هذه الخصوصية، يمكن أن يكون لهذا المصطلح أيضاً معان مختلفة. على سبيل المثال، في نظام ضمان الجودة القائم على مراقبة الجودة، يتمثل المصطلح في الكثير من بيانات الإدخال والعمليات والمخرجات. قد تتعلق البيانات بالموارد المادية، وقبول الطلاب، والتناقص السنوي، وعدد الخريجين، والوقت اللازم لإكمال الدرجة، ومعدلات النجاح في اختبارات محددة، والجنس / والعمر / والعرق – وأشياء أخرى يمكن اختصارها إلى أرقام، ثم يتم إرسال تقرير إلى مكتب حكومي حيث يقرع ناقوس الخطر عندما أو فيما تنحرف البيانات عن القاعدة المحددة. تعتبر عناصر البيانات جزءاً من مؤشرات الأداء.

تعتبر فكرة "الكفاءات" تطوراً مهماً في التعليم العالي وضمان الجودة. بطبيعة الحال، يمكن أن نبدأ بـ "معيار"، كأن "يمتلك كل خريج الكفاءة ويظهر المهارة على استخدام أجهزة الكمبيوتر". حتى إذا كان المعيار يعبر عن هدف الكفاءة، على النحو الوارد أعلاه، فهذه ليست الكفاءة الفعلية. نحن الآن بحاجة إلى معايير، وربما حتى بعض مؤشرات الأداء. لنفترض أن المعايير تتضمن معرفة عملية بالتطبيقات البرمجية الرئيسية لأنواع معينة من الأنظمة. أخيراً، قمنا بتحديد مؤشر الأداء المناسب، والذي يمثل في هذا المثال المهام المحددة التي يجب على الطلاب إتقانها، بعضها يتعلق بالبرمجيات، وبعضها يتعلق بالأجهزة. وهكذا، فليس من الضروري أن يكون مؤشر الأداء قيمة عددية. في حال عدم ملاحظتك، ستصبح وظيفة المراجع أكثر تعقيداً، غير أنّ النتيجة النهائية يجب أن تتمثّل في تقييم أداء أكثر حدة.

المعايرة

يعرّف قاموس ويبستر على الإنترنت المعايرة باعتبارها معياراً *يمكن من خلاله قياس شيء ما أو الحكم عليه*؛ "*لوحاته تحدد معياراً للجودة*." يستمر هذا القاموس في تقديم تعريف تخصص عند استخدامه في مجال المعلومات. يحدد هذا التعريف المعيار على النحو التالي: *في قاموس تحسين الجودة، المعيار هو الأفضل في الإنجاز في الفصل. يصبح هذا الإنجاز بعد ذلك النقطة المرجعية أو معيار التميز المعترف به والذي يتم من خلاله قياس العمليات المماثلة*.

المصدر:

http://webstersonlinedictionary.org/defintition/benchmark

دعونا ننتقل الآن من هذا التعريف الدقيق "للمعيار" إلى عالم المؤسسات التي تكافح من أجل تحسين الجودة. ربما تكون المقارنة المعيارية بالنسبة لمعظم الناس جهداً منظماً لتحديد المشكلات، ولإيجاد مؤسسات أو كليات أخرى وجدت بطريقة ما طريقة أفضل للقيام بشيء ما، ولتكيّف هذا الابتكار مع ظروف الفرد. لا تعني كلمة "أفضل" بالضرورة "الأفضل في فئتها"، لأن العديد من المؤسسات يمكن أن تعمل بشكل أفضل، لكنها تفتقر إلى الموارد أو الإرادة لتكون الأفضل فالفكرة الجوهرية هي البحث الخارجي عن حل عملي لمشكلة محددة بشكل جيد. في التعليم العالي، تأتي بعض أفضل المعايير من خلال التفاعل مع أقران خارجيين.

تمتلك هذه التعريفات أوجه تشابه عدّة، حيث يكون مستوى الخصوصية هو الاختلاف الرئيسي. يمكنك أن تتخيل جيداً كيف يمكن للوكالات استخدام بعض أو كل المصطلحات بالتبادل؛ ومع ذلك، كن على دراية بالاختلافات في معنى المصطلحات اعتماداً على نهج الوكالات وتعريف الجودة. قد تعتمد المصطلحات المختارة أيضاً على ما إذا كانت المؤسسة أو البرنامج الدراسي هي وحدة التحليل. كثيراً ما يتم استخدام مؤشرات الأداء من قبل الوكالات التي تركز على البرامج المهنية. كما هو موضح أعلاه، فإن أحد أسباب ذلك هو أن الكفاءات (المعرفة والمهارات والمواقف) المطلوبة للدخول في الممارسة العملية في مهن معينة قد تم تحديدها وتوضيحها وقبولها من قبل أولئك النشطين في هذا المجال.

يصعب تطوير مؤشرات الأداء والاتفاق عليها عندما يكون التركيز على مؤسسة بأكملها. في هذا المستوى، من المرجح أن تكون مؤشرات الأداء كمية. على هذا النحو، قد تساهم هذه المؤشرات في التقييم الشامل، ربما كأداة تشخيصية.

6. المناقشة:

مناقشة: المصطلحات الأساسية

- ما هو المصطلح (المصطلحات)، إن وجدت، التي قد تتسبب في قيام وكالة الجودة الخارجية بتحديد أو تقييد أنواع المعلومات التي تعتبرها التوثيق المناسب لعملية مراجعة ضمان الجودة؟

ملاحظة:

تتمثل إحدى طرق التعامل مع المؤشرات في فحص الأسئلة ومتطلبات البيانات الفعلية أو الضمنية الموجودة في إرشادات التقييم الخاصة بوكالات ضمان الجودة الخارجية، وغالباً ما تكون هذه المؤشرات أكثر وضوحاً من المعايير والمتطلبات.

7. الغايات من تطوير المعايير

تشكل الغايات التي يتم تطوير المعايير من أجلها محتوى ونهج هذه المعايير، حيث تضع بعض الوكالات معاييراً محددة لأغراض الامتثال أو مراقبة الجودة. كما لوحظ سابقاً، فقد نشأت معايير مراقبة الجودة في الصناعة. على سبيل المثال، يجب أن تمتثل صناعة الألعاب لمعايير السلامة المنصوص عليها من قبل مختلف الحكومات والهيئات الخاصة، والغرض الأساسي من هذه المعايير هو حماية صحة وسلامة المستهلكين والمستخدمين من مختلف المخاطر، بحيث يتم تحديدها لأغراض الامتثال ومراقبة الجودة. عندما يتم تحديد معايير مراقبة الجودة لمؤسسات التعليم العالي من قبل وكالات ضمان الجودة الخارجية، فغالباً ما يتم كتابتها على أنها بيانات "لازمة". على سبيل المثال، من الممكن أن تقوم وكالة الجودة الخارجية بإضافة معايير تتطلب من المؤسسة أو البرنامج توثيق محتوى معين لتلبية متطلبات المناهج الدراسية، أو مؤهلات أعضاء الهيئة التدريسية لتدريس مواد بعينها. في مثل هذه الحالات، إما أن يتم "استيفاء" المعايير أو "عدم استيفاؤها" أثناء عملية المراجعة، ومن ثم يكون البرنامج مسؤولاً عن الحفاظ على الامتثال لها.

في بعض الأحيان يتم تطوير معايير لنهج "الملاءمة للغرض" في ضمان الجودة. في هذه الحالة، قد تتم كتابة المعايير لتوفير المرونة في كيفية إثبات مؤسسة أو برنامج ما أن عروضه ومؤهلات أعضاء هيئة التدريس لها صلة بتلبية مهمته وأهدافه، بما يتماشى مع المعايير الخارجية. يظهر أحد الأمثلة على ذلك في المعايير التي طورتها وطبقتها لجنة الولايات الوسطى للتعليم العالي (MSCHE) حيث يوضح معيار اللجنة الأول كيف يمكن كتابة المعايير بنهج الملاءمة للغرض في ضمان الجودة المؤسسي، كما هو مفصل في المعلومات أدناه:

معيار لجنة الولايات الوسطى للتعليم العالي: المهمة والأهداف

تحدد رسالة المؤسسة بوضوح هدفها في سياق التعليم العالي وتشير إلى الفئة التي تخدمها المؤسسة وما هي الأهداف التي تنوي إنجازها. تحدد الأهداف المعلنة للمؤسسة، المتوافقة مع تطلعات وتوقعات التعليم العالي، بوضوح كيف ستفي المؤسسة بمهمتها، كما يتم تطوير الرسالة والأهداف والاعتراف بها من قبل المؤسسة بمشاركة أعضائها وهيئتها الإدارية وتُستخدم لتطوير وتشكيل برامجها وممارساتها وتقييم فعاليتها.

خصائص التميز في التعليم العالي 2006

http://www.msche.org/publications/CHX06060320124919.pdf

في طبعة عام 2006 من منشور خصائص التميز في التعليم العالي الصادر عن لجنة الولايات الوسطى للتعليم العالي، نجد هذه التعليمات: "يجب تفسير كل معيار وتطبيقه في سياق مهمة المؤسسة ووضعها" وأن "ليست جميع أجزاء كل بيان في أقسام السياق سيتم تطبيقها على كل مؤسسة "(ص 9). يطلب من مقيّمي فريق اللجنة باستخدام" الفطرة السليمة " التأكد من أن تقاريرهم تعكس فهم المؤسسة المعينة قيد المراجعة والأهداف التي حددتها المؤسسة لنفسها (ص. 9).

كما ذكرنا سابقاً، غالباً ما تعتمد أنواع المعايير التي يجب تطبيقها على الأغراض التي سيتم استخدام المعايير من أجلها وآلية استخدام وحدة التحليل لتلك الأغراض. نتيجة لذلك، عند تطوير المعايير، يجب على وكالات ضمان الجودة الخارجية أن تسأل عن سبب تطوير المعايير ومن هي الجهة التي يتم تطوير المعايير من أجلها، وتتضمن بعض الأسئلة المحتملة ما يلي:

- هل ستركز وكالتنا بشكل أساسي على الحد الأدنى من مشكلات مراقبة الجودة؟ من المحتمل أن يتم تعريف ذلك في الوثائق المقدمة للحصول على إذن حكومي من الوكالة، إن لم يكن في وثائق تأسيسها.
- هل ستُستخدم تقييماتنا لأغراض التمويل الحكومي؟ والسؤال ذو الصلة هو ما إذا كانت نتائج المراجعة لها تأثير خطي مباشر على التمويل الخارجي أو التخصيص الداخلي للموارد.
- إذا كانت هذه المنظمة مسؤولة عن مراجعة برنامج مهني معين، فهل يجب أن نركز على كفاءات الطلاب ونتائج التعلم؟ تعتمد الإجابة جزئياً على ما إذا كان هذا سيكون مفيداً للترخيص المهني أو الاعتراف بالخريجين.
- هل ينبغي تضمين مؤشرات الأداء في معاييرنا؟ إذا كان الأمر كذلك، فما هي مؤشرات الأداء وهل يتم الاتفاق عليها بشكل عام على أنها مقبولة؟ بدون مؤشرات الأداء سيكون من الصعب الحكم على ما إذا كان قد تم تحقيق المعيار ومتى وإلى أي مدى، كما تساعد مؤشرات الأداء المقيّمين في إصدار أحكام أكثر موثوقية.

- هل ستعمل المنظمة بشكل صارم على المستوى المؤسسي من منظور تحسين الجودة؟ إذا كان الأمر كذلك، فما هي أفضل الطرق لتقييم تحسين الجودة في هذه البيئة؟ إحدى الطرق المستخدمة هي التركيز على استراتيجيات الجودة والتحسين، ولهذا، هل هذه الطرق موجودة، وهل هي ذات مصداقية؟ هل تم تنفيذها؛ وما هي النتائج المرجوة. وكيف سنعرف متى يتم تنفيذ الاستراتيجية؟
- هل تسمح مهمة المنظمة بالمراجعات لتشمل منظورين فلسفيين أو أكثر؟ على سبيل المثال، هل يمكن للمؤسسة وضع معايير الحد الأدنى لأغراض مراجعة الامتثال ووضع المعايير التي تركز على قضايا تحسين الجودة المؤسسية أو البرامجية؟

8. المناقشة:

تطوير معايير وكالات ضمان الجودة الخارجية

باستخدام الأسئلة أعلاه، اعمل مع اثنين من أعضاء الفصل الآخرين لتطوير وكالة ضمان جودة خارجية خيالية ذات مهمة وهدف معينين. ما هي الأسئلة الأخرى التي ظهرت أثناء محاولتك وضع الأساس لوكالة جديدة؟

9. وحدة التحليل

لفهم أغراض وأنواع المعايير أو المتطلبات التي تطبقها وكالات ضمان الجودة الخارجية في التعليم العالي، من المفيد فهم سياق وحدة التحليل، والتي يمكن أن تكون مؤسسة أو برنامجاً.

المعايير المؤسسية و/ أو المعايير البرامجية

المعايير المؤسسية

إذا كانت وحدة التحليل مؤسسة (على سبيل المثال، كلية أو جامعة)، فيجب وضع معايير لتقييم المؤسسة ككل كوحدة تشغيل واحدة، على الرغم من أنها تقدم العديد من الدرجات والعديد من البرامج المختلفة.

المعايير البرمجية

عندما تكون وحدة التحليل على المستوى البرنامجي، فعندها يمكن تطوير المعايير للتطبيق في مجال أكاديمي معين (مثل العلوم السياسية والرياضيات) أو على برنامج يُعد الطلاب للالتحاق بمهن متخصصة (كالمحاسبة والهندسة المعمارية، والهندسات الأخرى).

الأوضاع المختلطة؟

قلة قليلة من وكالات ضـمان الجودة الخارجية قادرة على تدريب كوادر منفصـلة من الخبراء والحفاظ عليها للمراجعة المؤســـسـية والبرنامجية. من الناحية النظرية، قد يكون لدى وكالة كبيرة لجانٌ منفصـــلة لأغراض مختلفة إلا أنَّ هذا الأمر غير مرجح. في الولايات المتحدة، على ســـبيل المثال، يجب على الوكالات التي تسـعى للحصـول على تفويض فيدرالي أن تعرّف نفسـها على وجه التحديد على أنها وكالة ترخيص مؤسساتي أو برامجي مع تقديم دليل على الحاجة إلى وكالة أخرى.

10. الملخص:

غطى هذا الموضوع النقاط الرئيسية التالية:

- تعمل المعايير التي وضــعتها وكالات ضــمان الجودة الخارجية في التعليم العالي على تحديد التوقعات ووضـــع القيم لأداء وجودة منتج أو عملية أو خدمة. بالإضـافة إلى إفادة الجمهور والطلاب المسـجلين، تقدم المعايير فوائد للمؤسـسـات والبرامج التي تستخدمها.
- تســتخدم وكالات ضــمان الجودة مصــطلحات مختلفة لتحديد كيفية قياس الجودة، اعتماداً على نهج وكالات ضمان الجودة وتعريف الجودة.
- تشـكل الغايات من تطوير المعايير محتواها والدور الذي تلعبه في مراجعة ضـمان الجودة. تضـع بعض الوكالات معايير لأغراض الامتثال أو مراقبة الجودة، والبعض الآخر يطورها بمزيد من الاعتبار للأهداف والنتائج المرجوة.
- يلعب مسـتوى التحليل المقصـود من المعايير أيضـاً دوراً رئيسـياً في كيفية تطويرها ثم استخدامها في عملية المراجعة.

المراجع

لجنة الولايات الوســـطى للتعليم العالي (2006). خصـــائص التميز في التعليم العالي. فيلادلفيا، بنسلفانيا: مؤلف.

الفصل الثاني: ضمان الجودة الخارجية
المحور الرابع: المعايير المطبقة من قبل وكالات ضمان الجودة الخارجية (EQA)
الجزء الثالث: ضمان الجودة على المستوى المؤسساتي

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. معايير ضمان الجودة المؤسساتية
3. منظمات وضع المعايير
4. المناقشة
5. الملخص

1. المقدمة

يناقش هذا الجزء من المحور القضايا المتعلقة بعمل مؤسسات التعليم العالي التي يجب على وكالات ضمان الجودة الخارجية أخذها في الاعتبار عند وضع معايير للمراجعة. سوف تتعلم أيضاً عن النهجين الفلسفيين الواسعين لضمان الجودة الذي اعتمدته المنظمات التي تضع المعايير لمؤسسات التعليم العالي. ويختتم الموضوع بمناقشة حول الدور المهم لأصحاب المصلحة في تطوير هذه المعايير.

الأهداف:
ضمان الجودة على المستوى المؤسسي

عند الانتهاء من هذا الفصل، يجب أن تكون قادراً على تحديد ما يلي:

- شرح مجالات التركيز التي يجب على وكالات ضمان الجودة الخارجية أخذها في الاعتبار قبل تطوير المعايير.
- وصف النهجين المحددين لوضع المعايير التي تستخدمها وكالات ضمان الجودة الخارجية.
- تحديد أصحاب المصلحة في عملية وضع المعايير للمؤسسات.

2. معايير ضمان الجودة المؤسسي

يتعامل ضمان الجودة المؤسسي في التعليم العالي مع المؤسسة بأكملها كوحدة تشغيل واحدة، وقد يطلق على المؤسسة اسم كلية أو جامعة أو معهد ذي غرض واحد، ولكن كمؤسسة للتعليم العالي، فإنها تمنح في النهاية على أدنى مستوى درجة الزمالة أو البكالوريوس. في بعض الأنظمة أو المؤسسات، تكون درجة الماجستير هي الدرجة الأولى.

نظراً لأن المراجعات المؤسسية لضمان الجودة الخارجية يجب أن تدرس كيفية عمل الوحدة ككل، فإنها لا تستطيع عموماً التركيز على التفاصيل الدقيقة لكل برنامج دراسة. لذا، يجب أن تركز المراجعات الخارجية للمؤسسات على القضايا الشاملة المحيطة بوظائف الوحدة. قد تشمل مجالات التحليل هذه كل مما يلي:

مجالات التحليل لتطوير المعايير

الرسالة المحددة للمؤسسة

يجب أن يحدد بيان مهمة المؤسسة غرضها في سياق التعليم العالي والأمة والدولة والسكان (المجتمع) الذين يتم تخديمهم وما الذي تسعى المؤسسة لتحقيقه.

الحوكمة المؤسسية والهيكل الإداري

يجب تصميم الهياكل الإدارية والحوكمة للسماح بجمع المعلومات المناسبة وعمليات صنع القرار لتطوير السياسات، بما يتماشى مع أهداف المؤسسة ونوعها وحجمها. يجب أن يكون هناك تسلسل واضح للسلطة، وكذلك ملكية مشتركة في إنشاء الخدمات والحفاظ على أعضاء هيئة التدريس المؤهلين لتعزيز التعلم والبحث والمنح الدراسية.

متطلبات المناهج الدراسية الأساسية للمؤهلات (على سبيل المثال، درجة الزمالة أو البكالوريوس).

تطلب المؤسسات من جميع الطلاب إكمال مجموعة من متطلبات المناهج الدراسية التي تمثل تعريف المؤسسة للحد الأدنى من المعرفة والمهارات على مستوى الكلية المطلوبة للحصول على درجة علمية. غالباً ما تتضمن متطلبات التعليم العام هذه متطلبات المناهج المتعلقة بمهارات الاتصال الشفوي والمكتوب، والتفكير الكمي، والمبادئ العلمية الأساسية، والتفكير النقدي، والكفاءة التكنولوجية، وفهم المواطنة والسلوك الأخلاقي.

عدد ومجموعات البرامج الأكاديمية أو مجالات الدراسة

تستخدم المؤسسات بيان مهمتها لتحديد أنواع البرامج التعليمية التي سيتم تقديمها، سواء كانت مقصورة على التعليم الجامعي أو بما في ذلك برامج شهادات الدراسات العليا والشهادات المتقدمة.

يجب أن تتوقع المؤسسة أن يكون لجميع البرامج أهداف محددة بوضوح للمنهج المطلوب وأهداف تعلم الطلاب التي تتوافق مع مهمة المؤسسة.

الموارد المالية وقضايا الاستقرار المؤسسي

يتطلب الاستقرار المؤسسي تخطيطاً مالياً سليماً يتوافق مع رسالة وأهداف المؤسسة. يجب على المؤسسات إثبات أنها تحلل محافظها المالية باستمرار وتقوم بتحديث خطتها المالية لضمان التمويل الكافي لتنفيذ مهمتها ودعم البرامج المقدمة للطلاب.

المرافق المادية المطلوبة

يجب أن تكون المؤسسات، سواء كانت تقدم تعليماً تقليدياً قائماً على الفصل الدراسي أو تجربة تعليمية عبر الإنترنت، قادرة على توثيق أن منشآتها أو منشآتها المادية يتم صيانتها لتوفير الوصول الآمن والملائم إلى موارد التعلم، والمعدات التعليمية، ومرافق المكتبة، ولتكون بمثابة قاعدة للموظفين الرئيسيين.

خدمات دعم الطلاب

تقدم المؤسسات خدمات دعم الطلاب التي تعزز قدرة كل طالب على تحقيق أهدافه وأهداف المؤسسة. ومن الأمثلة على هذه الخدمات تقديم المشورة للطلاب أو إرشادهم، وإجراءات التظلم والشكوى، والاحتفاظ الآمن بسجلات الطلاب (مع السياسات المناسبة للإفصاح عن هذه المعلومات)، وأنظمة دعم التعلم التكنولوجي.

مصادر التدريس والتعلم

نظراً لأن التدريس والتعلم أساسيان لمهمة أي مؤسسة، فإنّه يتم إيلاء الاهتمام لجودة ومؤهلات المهنيين الذين يقومون بالتدريس عبر العرض التعليمي والدعم المقدم لتعلم الطلاب. يُتوقع من المؤسسات توثيق أعداد كافية من أعضاء هيئة التدريس / الأكاديميين المؤهلين لضمان تماسك البرامج واستمراريتها. كما أنّه من الممكن أيضاً فحص أحكام تطوير أعضاء هيئة التدريس والموظفين من قبل وكالات ضمان الجودة الخارجية لضمان اتخاذ التدابير المناسبة لتطوير مهارات التدريس أو إجراء البحوث أو العمل كموجهين لأعضاء هيئة التدريس والطلاب الجدد. بالإضافة إلى ذلك، يُتوقع من المؤسسات توثيق الوصول إلى مصادر التعلم، مثل مصادر المعلومات أو مرافق المختبرات التي تدعم اكتساب الطلاب للمعرفة والمهارات.

ضمان الجودة الداخلي وأنظمة المساءلة

يتم التقييم والتقويم على مستويات متعددة من العمليات المؤسسية من خلال تطوير عملية تختبر الفاعلية العامة للمؤسسة في تحقيق أهدافها. تستخدم المؤسسة نتائج التقييم والتقويم الذاتي لتحديد ما إذا كانت تحقق أهدافها بالفعل ولإجراء التغييرات (عند الضرورة) لتحسين عملياتها وتعزيز تحصيل الطلاب وتعلمهم.

غالباً ما يعتمد القرار بشأن أفضل السبل لتطوير المعايير لكل مجال من مجالات التحليل تلك على نوع المنظمة المسؤولة عن نظام مراجعة ضمان الجودة.

3. منظمات وضع المعايير

يمكن وصف المنظمات التي تضع المعايير لمؤسسات التعليم العالي من خلال نهجين فلسفيين عريضين لضمان الجودة. أولهما هو التنظيم الذاتي؛ والآخر هو تنظيم أو لائحة حكومية أو شبه حكومية من خارج الوسط الأكاديمي.

التنظيم الذاتي مقابل اللوائح الحكومية أو شبه الحكومية

التنظيم الذاتي:

عندما تعمل هيئة وضع المعايير من فلسفة التنظيم الذاتي، فإن مؤسسات التعليم العالي هي المحركات الأساسية للعملية. يشغل ممثلو مؤسسات التعليم العالي مناصب في مجالس مراجعة ضمان الجودة، ويشاركون في الفرق ويكونون مسؤولين بشكل أساسي عن توجيه الإجراءات وتطبيق المعايير في عملية المراجعة. يعتبر هذا النهج هو النهج المتبع في الولايات المتحدة، حيث تتم مراجعة المؤسسات واعتمادها من قبل المنظمات غير الحكومية الخاصة التي تعتمد على متطوعين من مؤسساتها الأعضاء. يقال إن الجانب المستقل للتنظيم الذاتي للمنظمات غير الحكومية يعكس مزيداً من التركيز على تحسين الجودة أكثر من التركيز على معايير مراقبة الجودة.

من المهم ملاحظة أن التنظيم الذاتي يعتبر جيداً عندما يكون كل شيء على ما يرام – لكنه لا يوفر أي حصانة من الرأي العام والسياسة المناوئين حيث يجب أن تثبت المؤسسة فعاليتها من وقت لآخر. مع بداية التسعينيات في الولايات المتحدة، تعرض كبار المعتمدين المؤسسيين (في المنظمات غير الحكومية الخاصة) لانتقادات شديدة وذلك لفشلهم في التخلص من المؤسسات السيئة، وتحسين التعليم العالي بشكل عام، وبشكل أكثر تحديداً، قدرات الخريجين مقارنة بأقرانهم الدوليين.

كانت إحدى النتائج عملياً أمراً من وزير التعليم الأمريكي لاعتماد إجراءات تقييم النتائج وتحسينها، وبالنسبة للوكالات التي أهملت هذا الأمر لفترة طويلة، فإنها لن تحصل على تجديد لاعتمادها. في تلك المرحلة، بدأ معظم المعتمدين الأمريكيين إصلاحاً جوهرياً لمعاييرهم وإجراءاتهم، بدءاً بمحاولة تحديد "النتائج".

اللوائح الحكومية أو شبه الحكومية

عندما تكون المنظمات الحكومية أو شبه الحكومية (أي الوكالات العامة المستقلة التي تمولها الحكومة) مسؤولة عن عملية ضمان الجودة الخارجية، فإن مبادرة تطوير وتطبيق المعايير تكون في أيدي الحكومة وقد تشمل هيئات صنع القرار ممثلين تعينهم الحكومة أو رؤساء الدول. يعتمد قرار الحصول على تمثيل من المؤسسات على الهيكل الذي تضعه الحكومة، وعلى الرغم من أن المشاركة الحكومية في عملية وضع المعايير غالباً ما ترتبط بعوامل التحكم أكثر من التنظيم الذاتي، إلا أن هناك العديد من هذه الأنظمة التي تختار التركيز على قضايا تحسين الجودة.

بغض النظر عن النهج الفلسفي المتبع أو التنظيم الذاتي أو التنظيم الحكومي / شبه الحكومي، يجب أن يشمل التطوير الأولي للمعايير التي سيتم استخدامها تمثيلاً من مجموعة واسعة من أصحاب المصلحة الذين سيتأثرون بتطبيق المعايير.

قد تشمل فئات أصحاب المصلحة كل مما يلي:

- مؤسسات التعليم العالي (مديرو التعليم العالي أو الأمناء).
- العلوم والأوساط الأكاديمية (باحثو ضمان الجودة، أعضاء هيئة التدريس).
- المستهلكون (الطلاب، أولياء الأمور).
- الحكومة و / أو جهات تنظيمية أخرى (ممثلون على المستوى الوطني أو الإقليمي).
- الصناعة (أصحاب العمل للخريجين).

يجب أن تؤخذ آراء جميع أصحاب المصلحة بعين الاعتبار، وينبغي أن تشمل عملية تطوير المعايير ووضع اللمسات الأخيرة عليها ونشر المسودات على نطاق عام مع عمليات مفتوحة وشفافة لتقديم التعليقات ليتم النظر فيها.

4. **المناقشة**:

ضمان الجودة على المستوى المؤسسي

اختر وكالة ضمان جودة خارجية قامت بتحديد وحدة التحليل على أنها مؤسسة في سياساتها المكتوبة. باستخدام معايير وكالة ضمان الجودة الخارجية، قم بتقييم أفضل ما يمكنك، وبيان مهمة مؤسستين، وأهدافهما التعليمية الاستراتيجية، ومتطلبات الدرجة الواسعة، بناءً على المعلومات المقدمة على موقع كل مؤسسة.

1. ما هي المشاكل التي واجهتها في العثور على هذه المعلومات؟ هل قدمت المؤسسات هذه الأشياء بتأكيد ووضوح كافيين؟
2. تخيل أنك عضو في فريق من الخبراء سيذهب إلى إحدى هذه المؤسسات. ستكون مهمتك هي الحكم على مصداقية المهمة المؤسسية والأهداف الاستراتيجية ذات الصلة وتوفير الموارد المادية والبشرية لتحقيق تلك الاستراتيجيات. ما أنواع المعلومات التي تعتبرها ضرورية للمراجعة؟

5. **الملخص**:

غطى هذا الفصل النقاط الرئيسية التالية:

· تركز المراجعات الخارجية للمؤسسات على القضايا التالية المتعلقة بالتشغيل الملائم للوحدة:

1. الرسالة المحددة للمؤسسة.
2. الحوكمة والهيكل الإداري للمؤسسة.
3. متطلبات المناهج الأساسية للتأهيل
4. عدد ومجموعة البرامج الأكاديمية المقدمة.
5. الموارد المالية وقضايا الاستقرار المؤسسي.
6. المرافق المادية التي قد تكون مطلوبة.
7. خدمات دعم الطلاب.
8. مصادر التدريس والتعلم.
9. أنظمة داخلية لضمان الجودة والمساءلة.

· تميل المنظمات التي تضع المعايير لمؤسسات التعليم العالي إلى أن تندرج ضمن نهجين فلسفيين عريضين لضمان الجودة:

- التنظيم الذاتي: في هذه الحالة، تعتبر مؤسسات التعليم العالي هي المحرك الأساسي للعملية.
- اللوائح الحكومية أو شبه الحكومية: في هذه الحالة، تأخذ الحكومة زمام المبادرة لتطوير وتطبيق المعايير.

· يجب أن يأخذ التطوير الأولي للمعايير في الحسبان آراء مجموعة واسعة من أصحاب المصلحة.

الفصل الثاني: ضمان الجودة الخارجية
المحور الرابع: المعايير التي تطبقها وكالات ضمان الجودة الخارجية (EQA)
الجزء الرابع: ضمان الجودة على مستوى البرنامج

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. مراجعات ضمان الجودة على مستوى البرنامج
3. منظمات وضع المعايير لضمان الجودة البرامجية
4. المناقشة
5. الملخص
6. المراجع المقترحة

1. المقدمة

يتناول هذا الموضوع المجالات التي تتداخل بين مراجعات ضمان الجودة على مستوى المؤسسات والبرامج، كما ستتعلم عن المجالات التي يجب أخذها في الاعتبار عند تطوير معايير لمراجعة البرنامج، ويختتم الموضوع بمناقشة الدور الرئيسي لأصحاب المصلحة في تطوير المعايير على هذا المستوى.

الأهداف
ضمان الجودة على مستوى البرنامج

عند الانتهاء من هذا الموضوع، يجب أن تكون قادراً على

- شرح الفروق في التركيز بين المراجعات المؤسسية وتقييمات البرامج
- وصف عمل أجهزة وضع المعايير التي تراجع برامج التدريب المهني
- تحديد أصحاب المصلحة المشاركين في عملية تطوير المعايير للبرامج

2. مراجعات ضمان الجودة على مستوى البرنامج

قد تتضـــمن مراجعات ضـــمان الجودة لبرامج درجات أكاديمية ومهنية معينة بعض مجالات المراجعة الموجودة في المعايير الموضـوعة للمراجعة المؤسـسية، ومن الواضـح أنها قد تختلف في المستوى والتركيز. على سبيل المثال، قد يكون لدى جهة اعتماد متخصصـة معايير للموارد المالية والاستقرار المؤسسي.

تملك كل من المراجعة المؤســسـية والبرنامجية مخاوف مماثلة تتمثل في: ما إذا كانت كفاءة المنظمة والوضع المالي يشيران إلى الاستقرار على الأقل لفترة الاعتراف. وعلى وجه التحديد، وما إذا كان بإمكان المؤســسـة أو الكليات توفير الموارد والمدخلات الكافية (من جميع الأنواع) للبرامج قيد المراجعة. بكل بساطة، قد يكون المعتمد للبرنامج أكثر قلقاً بشأن الاستدامة.

التداخل الثاني بين المراجعات المؤسسية والبرنامجية هو النظر في بيانات المهمة. عندما تقوم وكالة الجودة الخارجية بمراجعة بيانات المهمة والأهداف على المســتوى المؤســســي، فإنها تتوقع تحديداً واضحاً للغرض العام وعملاء المؤسسة في سياق التعليم العالي وسياق الدولة والمنطقة. يحدد بيان المهمة معايير واسعة لأنواع التعليم التي سيتم تقديمها.

في مراجعة مستوى البرنامج، لا يكون التركيز على المهمة واضـحاً، حيث ترغب وكالة الجودة في الاطلاع على بيان أهداف البرنامج للحكم على مدى توافقه مع الأغراض المؤســســية. من بين هذه الأغراض تحديد من سيخدم كعملاء أو كأصـحاب مصـلحة. بصـرف النظر عن المهمة، يجب على وكالات ضــمان الجودة الخارجية أن تنظر في الاســتراتيجيات من أجل المقاصــد الفعلية والأهداف والنتائج التي يجب تحقيقها.

سيضع المعتمدون المتخصصون والمهنيون عدداً من المعايير في المجالات التالية:

تحديد معايير البرنامج

هيكل القيادة الإدارية

يجب أن يوفر الهيكل التنظيمي للبرنامج أو الكلية أو القســم قيادة فعالة لتطوير مناهج البرنامج، مع التركيز على الاتساق مع أهداف المؤسسة والانضباط والمهن ذات الصلة. يمكن الحكم على "القيادة الفعالة" من حيث إدارة السياسات، أي صياغة السياسات والتخطيط والنشر والإشراف والتقييم.

المتطلبات المنهجية لبرنامج الدراسة المحدد

تملك البرامج المتخصـصــة متطلبات أســاســية، وأفكار حول إجمالي ســاعات الدراســة التي يتعين إكمالها، والتدريب العملي والمشــاريع، وخيارات التدريب. الســؤال إذن هو "ما الذي يجب أن يفعله الطلاب بالفعل وما مدى صــعوبة ذلك؟" يجب على المراجع البحث عن أوصــاف مقررة جيداً؛ أي تخصـيص الوقت لمواضـيع محددة، مثل الامتحانات، والتمارين المتدرجة، والمشـاريع، والتقييمات، وما إلى ذلك.

علاقة برنامج الدراسة الابتدائية بمجالات الدراسة الأخرى

عندما يجب على الطلاب إكمال الدورات في أكثر من مجال أكاديمي واحد كجزء من البرنامج الذي يختارونه، يجب على البرنامج المسؤول بشكل أساسي عن الطالب توثيق المكونات الأكاديمية والعلاقات بين الأقسام أو الكليات المختلفة.

متطلبات المنشأة الخاصة بالاحتياجات التدريبية للبرنامج

اعتماداً على المهنة أو مجال الدراسة، قد يجد مراجعو ضمان الجودة الخارجية برامج تتطلب مرافق ومعدات محددة لتحقيق أهداف التعلم. على سبيل المثال، قد تحتاج البرامج التي تدرب علماء النفس أو المستشارين إلى غرف مناسبة لجلسات العلاج الفردية، ومن الممكن أن تحتاج هذه الغرف أيضاً إلى أحكام للمراقبة والتواصل بين المعلمين والطلاب، وقد تكون غرف عمل الكمبيوتر مجهزة للاستخدام العام، ولكنها قابلة للتكيف مع الطلاب في مجالات الدراسة المختلفة. قد يطلب التقييم الذاتي من أعضاء هيئة التدريس تحديد أهداف ونتائج تعليمية محددة لاستخدام مرافق معينة. ينتج عن هذا التقييم مشكلة غير محببة للمؤسسة تتمثل في دفع أموال لصيانة وتحديث المرافق والمعدات.

خدمات دعم الطلاب فيما يتعلق بالبرنامج أو احتياجات الطلاب

بالإضافة إلى خدمات الدعم المقدمة على المستوى المؤسسي، قد تأخذ مراجعة مستوى البرنامج في الاعتبار خدمات الطلاب المرتبطة مباشرة بتقدم الطلاب ونجاحهم في مجال معين من الدراسة، وقد تنظر المراجعة في معايير القبول، والدراسة العلاجية أو التصحيحية، والأنشطة التي تهدف إلى تحقيق الحرفية، والوصول إلى مستشاري البرامج والوظائف، والمساعدة في إعداد الملفات، ودعم عمليات البحث عن الوظائف.

في عالم مثالي، ستكون هذه الأحكام هي القاعدة لا الاستثناء حتى في بعض أنظمة التعليم العالي الأكثر تطوراً، فإن التمويل لمثل هذه الخدمات نادر في أحسن الأحوال، فمن الممكن ألا تدفع عقود أعضاء هيئة التدريس مقابل الوقت المستغرق في إرشاد الطلاب أو حتى أنشطة ضمان الجودة وفي بعض المؤسسات، قامت الهيئات الطلابية بوظائف استشارية، وفي أغلب الأوقات، يتم نشر تقارير تتعلق بتخفيضات الميزانية. يجب أن يكون المُراجع على دراية بالظروف النظامية والهيكلية التي غالباً ما تحد من خدمات دعم الطلاب.

وصول الطلاب وأعضاء هيئة التدريس إلى موارد التعلم

يجب أن توثق البرامج إمكانية الوصول إلى موارد المكتبة، مثل المجلات والكتب ومراكز مصادر البحث والتعلم الملائمة لمهمة وأهداف البرنامج المهني المحدد أو المجال الأكاديمي الذي يتم مراجعته وتدعمه.

موارد ومؤهلات أعضاء هيئة التدريس

يُتوقع من البرامج تحديد أعضاء هيئة التدريس الرئيسيين والداعمين المسؤولين عن تدريس مواد معينة والمؤهلين المفترضين لتدريسها. يمكن تحديد المتطلبات التعليمية للكلية، إلى جانب أي شهادة أو ترخيص مطلوب، كما قد تكون هناك حاجة للبرامج أيضاً لتعيين حد أدنى من الأكاديميين

لأدوار التدريس، من أجل ضـــمان أن الطلاب يتعرضـــون لمجموعة متنوعة من الموضـــوعات والمنهجيات التي تميز مجالاً معيناً من الدراسة.

يجب أن يتعامل التعليم العالي، خاصـــة في بعض البلدان المتقدمة، مع التغييرات في تكوين الكليات، وممارســات التوظيف، والمســار الوظيفي الأكاديمي. في بعض الأنظمة، يمثل المدرســون المنتدبون والأساتذة المساعدون والمدرسون غير المتفرغين نسبة متزايدة من أعضاء هيئة التدريس حيث انخفضـت النسـبة المئوية لأعضـاء هيئة التدريس في مناصـب المسـار الدائم، تماماً كما نرى المزيد من أعضـــاء هيئة التدريس يتم تعيينهم لهدف وحيد هو التدريس أو لإجراء معظم الأبحاث التطبيقية. يتســـبب هذا الأمر في تعقيد عمل المراجع، الذي يرغب في معرفة من يعلم ماذا، وما إذا كانوا مؤهلين، وما إذا كانوا حالياً في مجالهم، وأين ذهبت بعض الوظائف التقليدية لأعضـــاء هيئة التدريس بدوام كامل.

عمليات تقييم البرامج والطلاب

يشارك أعضاء هيئة التدريس بالبرنامج في تقييم مستمر ومنهجي يوضح كيفية قياس رسالة البرنامج وأهدافه ورؤيته وكيفية اسـتخدام معلومات التقييم لتحسـين البرنامج بشـكل أكبر. بالإضـافة إلى ذلك، يوثق البرنامج كيفية تقييمه لتعلم الطلاب، مهنياً وعملياً، ومعالجته لتنمية الهوية المهنية.

هل تعتقد أن هذا السيناريو موجود في معظم المؤسسات؟ ماذا عن المؤسسات في بلدك؟ هل تمتلك الموارد والوقت للقيام بهذه الأشـياء؟ بالنسـبة لضـمان الجودة، فلنفترض أن شـخصـاً ما يقوم بشيء ما في مكان ما. من الأفضل القيام بضمان الجودة من خلال العمل الجماعي، ولكن في الواقع، قد نجد شـخصـاً أو شـخصـين في هيئة تدريس بالبرنامج يتعاملون مع ضـمان الجودة، ونظام التقييم، وربما التحسين فلا عجب آنذاك من انخفاض مستوى تنفيذ الاهداف في المؤسسة لأقل من المطلوب.

3. منظمات وضع المعايير لضمان الجودة البرامجية

قد تعمل المنظمات التي تضـع المعايير التي تراجع البرامج المهنية أو المتخصـصـة كهيئات صنع القرار الحكومية أو غير الحكومية. ومع ذلك، في حالة البرامج المهنية، فإن أصحاب المصلحة الأساسيين ليسوا مؤسسات التعليم العالي، بل المهن نفسها. من المهم هنا ملاحظة أن أي مهنة معينة لديها العديد من أصحاب المصلحة بدءاً من الممارسين الفرديين والمعلمين إلى مجموعات أوسع مثل جمعيات العضـــوية المهنية والهيئات التشـــريعية أو التنظيمية المســـؤولة عن الترخيص أو إصـــدار الشـــهادات للأفراد، وأربـاب العمل للخريجين البـاحثين عن عمل في هذا المجـال. قد تعمل هذه المجموعات بشكل جماعي أثناء عملية وضع المعايير، لكنها قد تمثل مصالح متنافسة. في الحالات التي ترتبط فيها عملية ضـــمان الجودة الخارجية ارتباطاً وثيقاً بتنظيم المهنة (على ســـبيل المثال، عندما يجب أن يكون المرشـــح للترخيص المهني حاصـــل على درجة من برنامج "مرخص" أو "معتمد")، ستتأثر معايير وكالة الجودة الخارجية بشكل كبير بالحكومة أو التنظيم والعكس صحيح.

تعير عدةُ مهن، كالطب والعلوم الصـــحية والهندســـة والقانون وعلم النفس والهندســـة المعمارية، اهتماماً عملياً مشـتركاً بالمعايير التعليمية، ولا سـيما قدرة خريجيها على العمل كمهنيين

مبتدئين. ومن هنا نشأ منظمات غير حكومية وجهات اعتماد مهنية تضع وتطبق المعايير التي تعكس التعليم والمواقف التي تعتبر ضرورية للالتحاق المهني.
معظم المعتمدين المحترفين لديهم ارتباط بجمعية عضوية مهنية، ولكن يتم دمجهم بشكل منفصل من أجل عزل المنظمة "الأم" عن المسـؤولية القانونية عن إجراءات المعتمد، ويعني هذا الأمر أن المنظمة الأم قد تقدم دعماً مالياً دون الحصـول على ملكية، حتى ولو جزئية. يمكن تعزيز هذا العزل من خلال تقييد مقاعد مجلس الإدارة التي يشـغلها مندوبون من المنظمة الأم. في بعض الحالات، تسير القواعد الحكومية لموافقة الوكالة في اتجاهين مختلفين في وقت واحد حيث ترغب الحكومة أن ترى دعماً مالياً مستقراً لوكالة ما، جنباً إلى جنب مع قدر كامل من الاستقلال.

عندما يطور المعتمدون المحترفون أو المتخصـصـون المعايير والمتطلبات، فإنهم يطلبون المدخلات من المعلمين والممارسـين؛ إذ يطلبون على وجه التحديد المعرفة والمهارات العملية والمواقف المهنية التي يجب على الطلاب اكتسـابها. يتعاون عدد من هذه المنظمات مع مجالس الترخيص أو التسجيل المهنية في تطوير المعايير.
غالباً ما يتم تطوير المعايير مع المدخلات، في مرحلة ما، من الطلاب ومسـؤولي التعليم العالي والمنظمات المهنية ذات الصـلة والباحثين والمسـتهلكين، وفي عدد من البلدان، يُطلب من المعتمدين الإعلان عن التغييرات المقترحة في المعايير والمتطلبات من سـتة أشـهر إلى عام قبل الاعتماد الرسـمي. يمكن العثور على مثال جيد في دسـتور ولوائح مجلس الاعتماد للهندسـة والتكنولوجيا، والوكالة الأمريكية للاعتماد الهندسي. باختصار، مشاركة أصحاب المصلحة أمر لا بد منه.

المطلب التالي من مجلس إدارة مجلس اعتماد الاسـتشـارات والبرامج التعليمية ذات الصـلة[185] (CACREP) يتمثل بتوضـيح لكيفية قيام منظمة الاعتماد البرنامجي لمهنة الإرشـاد في الولايات المتحدة بتعريف أصحاب المصلحة الرئيسيين خلال فترة مراجعتها الأخيرة للمعايير:

تحديد أصحاب المصلحة الرئيسيين
المطلب الثالث
يتم طلب التغذية الراجعة على المسودات من دائرة انتخابية محددة على نطاق واسع تشمل البرامج وأعضاء هيئة التدريس والطلاب والممارسين والمستهلكين الاستشاريين ومسؤولي التعليم العالي.
لضمان اتباع هذا المتطلب، نشرت لجنة مراجعة معايير CACREP ثلاث مسودات عامة لمعاييرها المنقحة على الإنترنت على مدى ثلاث سنوات ونصف السنة تطلب فيها التغذية الراجعة من جميع المكونات. بالإضافة إلى ذلك، قدم أعضاء اللجنة المسودات المختلفة في جلسات مفتوحة في جميع أنحاء البلاد في مؤتمرات المعلمين والممارسـين ومجالس الترخيص الحكومية (المنظمين الحكوميين) والمنظمات الأخرى المشاركة في التعليم العالي أو مهنة الإرشاد.

[185] يعتبر مجلس اعتماد برامج الاسـتشـارة والبرامج التعليمية ذات الصـلة جهة اعتماد معترف بها من CHEA لبرامج الاسـتشـارة في الولايات المتحدة.

فيما يلي دراسة حالة مثيرة للاهتمام في تطوير معايير البرامج المهنية من تشيلي.

تطوير المعايير بمشاركة أصحاب المصلحة: مثال من شيلي

طورت تشيلي معايير مخصصة للعديد من البرامج المهنية (مثل الطب والهندسة والعمارة وعلم النفس والتمريض والقانون وتدريب المعلمين وغيرها)؛ وللقيام بذلك، دعت ممثلين من البرامج الأكاديمية في الجامعات العامة والخاصة، من الجمعيات المهنية ومن أرباب العمل أو جهات أخرى للخريجين (مثل برامج الدراسات العليا)؛ وقد عملت هذه "اللجان الفنية" لتشكيل توقعاتهم للخريجين في كل برنامج وأصبح من الواضح أن جميع المجموعات تميل إلى النظر في نفس القضايا، وبالتالي وضعت الوكالة مجموعة من المعايير الأساسية اختصت في ثمانية مجالات:

1. الغايات والأهداف
2. التنظيم والإدارة
3. المناهج
4. التوظيف
5. التدريس والتعلم
6. الفعالية والكفاءة
7. مصادر التدريس والتعلم
8. الروابط مع البيئة الخارجية (بما في ذلك التخصصات، والمهنة، وسوق العمل والمجتمع)

تم بعد ذلك إعادة تحديد دور اللجان وكان يتوجب عليهم النظر في المعايير المقترحة، وإجراء أي تعديلات يرون أنها ضرورية للبرنامج الذي كانوا يعملون عليه، كما كان يطلب منهم تحديد الكفاءات الرئيسية التي يجب على كل خريج من البرنامج اكتسابها في عملية التدريس والتعلم، وعلى هذا الأساس، تطوير مجموعة من نتائج التعلم المتوقعة[186] ELOs (أو ملف تعريف الخريجين)، والتي ستصبح بعد ذلك "النواة الصلبة" لمتطلبات تطوير المناهج.

تم إرسال نتائج التعلم المتوقعة والمعايير الخاصة بكل برنامج إلى كل برنامج في الدولة، مع تحديد موعد نهائي للحصول على تغذيتهم الراجعة، وتمت إعادة التعليقات إلى اللجنة التي قررت إدراجها.

كان من المتوقع من كل مؤسسة أن تكمل "النواة الصلبة" مع نتائج التعلم الأخرى التي أرادت المؤسسة تحقيقها، بناءً على مهمتها أو مبادئها؛ في حين كانت نتيجة هذا المزيج هي الإطار الذي تم تطبيق المعايير على أساسه في كل تمرين تقييم.

[186] تحدد نتائج التعلم المتوقعة مجمل المعلومات أو المعرفة أو الفهم أو المواقف أو القيم أو المهارات أو الكفاءات أو السلوكيات التي يجب على المتعلم إتقانها عند الانتهاء بنجاح من المنهج.

قراءة رافدة
تطوير معايير البرامج المهنية في شيلي

لعرض الاطلاع أكثر عن نتائج التعلم المتوقعة ومعايير البرامج (باللغة الإسبانية)، قم بزيارة الموقع الإلكتروني التالي:

https://www.cnachile.cl

4. المناقشة

ضمان الجودة على مستوى البرنامج

اختر وكالة ضمان جودة خارجية قامت بتحديد معايير واضحة لبرنامج دراسي احترافي محدد (على سبيل المثال، إدارة الأعمال والهندسة والتمريض). باستخدام معايير وكالة ضمان جودة الخارجية، قم بتقييم برنامجين دراسيين وفقاً للمنهج المنشور، وبيانات أهداف التعلم والنتائج المرجوة، والنهج المتبع في تقييم الطلاب (إكمال البرنامج المطلوب، والامتحانات، وتقييم الكفاءات)، ومؤهلات أعضاء هيئة التدريس، بناءً على المعلومات المقدمة على موقع المؤسسة أو في نشرة رسمية. (تضع بعض المؤسسات ملف PDF من نشرتها الرسمية على الويب).

يتمثل أحد أهداف هذا التمرين في معرفة إلى أي مدى، إن وجدت، تنعكس معايير وكالة الجودة الخارجية، أو تتوافق مع المعلومات المنشورة من قبل المؤسسات أو كليات البرنامج.

1. هل وكالة الاعتماد مذكورة في المواد المنشورة؟
2. يجب أن تشير معايير الاعتماد ضمناً إلى نوع المعلومات أو الأدلة التي ستثبت تحقيقها. هل تطبق المعايير التي حددتها الوكالة ذلك؟
3. هل وجدت معايير ضمان جودة الخارجية واضحة ومباشرة، خاصة عندما حاولت تطبيقها؟
4. هذا التمرين غير عادل، فمن المحتمل أنك ستواجه أشياء لا تعرف الكثير عنها حتى الآن. لا مشكلة ولكن ما الذي لم تعرفه؟

5. الملخص

غطى هذا الموضوع النقاط الرئيسية التالية:

· قد تتداخل المراجعات على مستوى المؤسسات والبرامج، على سبيل المثال،

- الموارد المالية والاستقرار المؤسسي: في مراجعات البرامج، والنقطة المهمة في هذا الصدد هي ما إذا كانت المؤسسة توفر التمويل بشكل موثوق ومدى موثوقيته لضمان استمرارية البرامج.
- بيانات المهمة: في مراجعات البرنامج، تكمن المشكلة فيما إذا كانت مهمة برنامج معين تتماشى مع مهمة وأهداف المؤسسة بأكملها.
- الأهداف الاستراتيجية: على المستوى المؤسسي والبرامجي، يكون بيان المهمة جيداً مثل الأهداف والخطط الاستراتيجية المنبثقة عنه.

· بالإضافة إلى قضايا الدعم المالي والرسالة، يجوز لوكالات ضمان الجودة الخارجية في مجالات الدراسة المتخصصة والمهنية أن تضع معايير اً محددة في هذه المجالات:

- هيكل القيادة الإدارية مع ملاحظة أن سياسة الإدارة هي العامل الأهم.
- المتطلبات المنهجية لبرامج دراسية محددة.
- دورات داعمة أو تكميلية يتم تدريسها خارج البرنامج الابتدائي.
- متطلبات المرافق الخاصة بأهداف التعلم للبرنامج.
- خدمات دعم الطلاب من حيث البرنامج أو احتياجات الطالب.
- وصول الطلاب وأعضاء هيئة التدريس إلى موارد التدريس / التعلم.
- موارد ومؤهلات أعضاء هيئة التدريس والموظفين، فيما يتعلق بأهداف التعلم والنتائج المرجوة.
- البرنامج وعملية تقييم الطالب.

· قد تعمل المنظمات المعنية بوضع المعايير التي تراجع البرامج المهنية أو المتخصصة كهيئات حكومية أو غير حكومية لصنع القرار.

· في حالة البرامج المهنية، فإن أصحاب المصلحة الأساسيين في عمل الوكالات غير الحكومية ليست المؤسسات بقدر ما هي المهن نفسها.

· يعترف المعتمدون المحترفون عموماً بأصحاب المصلحة التاليين:

- الأعضاء المحترفون، بما في ذلك المعلمون والمهنيون العاملون ومجالس الترخيص أو التسجيل ذات الصلة.
- الطلاب.
- مسؤولو التعليم العالي.
- المنظمات المهنية ذات الصلة.
- الباحثون في هذا المجال.
- مستهلكو الخدمات المهنية.

6. قراءة المراجع

ضمان الجودة على مستوى البرنامج

على مواقع الويب:
وكالة ضمان الجودة / المملكة المتحدة: معايير موضوعات الهندسة (المملكة المتحدة). راجع أيضاً المراجع الخاصة بمعايير الموضوع في التخصصات الأخرى. يقال إن المعايير تعكس شيئاً آخر غير الاعتماد، بقدر ما هي مبادئ توجيهية.
ومع ذلك، فإنه يتم فرض متطلبات التعليم الهندسي من قبل "المؤسسات المعتمدة" (المنظمات) التي تمثل مجالات ومهن هندسية محددة في المملكة المتحدة. من المثير للاهتمام التفكير في كيفية إعادة صياغة المعايير للتخصصات الأخرى.

تقدم معايير مجلس الاعتماد للهندسة والتكنولوجيا الهندسية مثالاً هاماً على المعايير والمتطلبات المستندة إلى الكفاءة، بالإضافة إلى نهج متطلب لتحسين الجودة. في الواقع، يجب أن يكون لدى كليات وبرامج الهندسة عمليات لتقييم الجودة والتحسين المستمر حتى يتم اعتمادها. يتم فحص كل من مخرجات مستوى البرنامج وأغراض ونتائج تعلم الطلاب. وفي هذا الصدد، من المثير للاهتمام تجربة أهداف الكفاءة، لمعرفة كيف يمكن كتابتها لمجالات أخرى من الدراسة.

- دليل سياسات وإجراءات مجلس الاعتماد للهندسة والتكنولوجيا.
- معايير مجلس الاعتماد للهندسة والتكنولوجيا للاعتماد الهندسي (الولايات المتحدة).

نظام تحسين الجودة[187] EFMD: برنامج اعتماد لكليات إدارة الأعمال، ومقرها في بروكسل، تحت رعاية المؤسسة الأوروبية لتطوير الإدارة المؤسسة الأوروبية للتنمية الإدارية.
يعمل تقييم نظام تحسين الجودة على "المدرسة" أو المستوى المؤسسي، مع التركيز على صياغة وتنفيذ الاستراتيجيات. بمعنى ما، فإن "المدرسة" والبرنامج هما نفس الشيء.

[187] نظام تحسين الجودة EFMD هو نظام اعتماد المدارس الدولية. وهي متخصصة في مؤسسات التعليم العالي للإدارة وإدارة الأعمال، والتي تديرها المؤسسة الأوروبية للتنمية الإدارية. اعتمد نظام تحسين الجودة 189 مؤسسة في 45 دولة حول العالم.

الفصل الثاني: ضمان الجودة الخارجية
المحور الرابع: المعايير المطبقة من قبل وكالات ضمان الجودة الخارجية (EQA)
الجزء الخامس: الصعوبات والعقبات في تطوير المعايير

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. الصعوبات والعقبات في تطوير المعايير
3. الملخص

1. المقدمة

يناقش هذا الفصـــل الصـــعوبات والعقبات المحتملة في تطوير المعايير، جنباً إلى جنب مع الممارسات الحميدة التي يجب اتباعها من أجل تجنب مثل هذه المشاكل.

الأهداف:
تحديد العيوب في تطوير المعايير

عند الانتهاء من هذا الموضوع، يجب أن تكون قادراً على تحديد ما يلي:
- وصف المخاطر المحتملة في تطوير المعايير.
- تحديد الممارسات الحميدة في تطوير المعايير.

2. الصعوبات والعقبات في تطوير المعايير

عديدة هي العيوب المرتبطة بعملية تطوير المعايير، بما في ذلك الجداول الزمنية غير الواقعية، والتركيز الضيق، والفهم السيئ للسياق والعواقب، والتوازن بين الخصوصية والمرونة، وهي بعض الأمثلة التي تسرد بعض العيوب المتوقعة.

الصعوبات والعقبات في تطوير المعايير.
العمليات المعزولة
لا يطور المرء المعايير "بمفرده في جزيرة صـــحراوية" ويتوقع من هذه المعايير أن تعمل دورها ببراعة بمجرد البدء بمرحلة التطبيق. من المهم إشـراك أصـحاب المصـلحة الرئيسـيين في

عملية التنمية. ببساطة شديدة، إذا لم تتم استشارة أصحاب المصلحة الرئيسيين والمستخدمين النهائيين حول ما يشكل المعايير المناسبة، فقد لا يتعرفون عليها ولا يستخدمونها عن طيب خاطر. علاوة على ذلك، يتطلب تطوير المعايير بحثاً منظماً وواعياً في المجالات أو القطاعات التي ستخضع للمراجعة.

جداول زمنية غير واقعية

لا يمكن تحديد المعايير في يوم أو أسبوع أو حتى شهر. في البداية، يستغرق الأمر وقتاً لتحليل مقصد ونتائج المعايير الحالية. بناءً على فهم الماضي، ما الذي يجب أن يتغير وإلى أي مدى؟ بعد ذلك تأتي البيئة السياسية وإمكانية نشوب محتمل للصراع. ستكون هناك حاجة إلى وقت لإشراك أصحاب المصلحة الرئيسيين بعناية وتقدير، تليها جولة في البحث ذي الصلة، والجهود المبذولة لتلقين المجتمع المحلي، وإعداد المسودات المشروحة والموافقة عليها وتوزيعها، ثم تأتي بعد ذلك دورة التغذية الراجعة. للأسف، لا يوجد أي ذكر للتفاعل مع المنظمين الحكوميين.

قلة فهم السياق والنتائج

يجب أن يفهم واضعو المعايير بيئة العمل المؤسسي حيث يتم "تطوع" بعض الأشخاص المطمئنين لتنفيذ مجموعة المعايير الجديدة. ما الذي سيتطلبه هذا الأمر من حيث الدعم من أعلى إلى أسفل والقبول من أسفل إلى أعلى؟ كم عدد الأشخاص الذين يجب أن يشاركوا، وعلى أي مستويات؟ كيف تبدو عملية العمل المؤسسي والإداري بشكلها الحقيقي؟ ماذا عن متطلبات البيانات والدعم الكتابي؟ إذن، ماذا يمكن أن يحدث عندما يتم تطبيق بروتوكول جديد في المؤسسة؟

الكمالية

محاولة تطوير مجموعة كاملة من المعايير، سواء كان ذلك لسلوك الفرد أو للاستخدام من قبل المؤسسات والبرامج، هو دعوة للفشل. غالباً ما يؤدي السعي إلى الكمال إلى الصلابة والدفاع حيث يجب أن تسعى المنظمات التي تضع المعايير إلى تطوير معايير قابلة للتكيف وقابلة للتطوير في بيئة التعليم العالي المتغيرة بسرعة، فخلال فترة قريبة من الزمن، ستصبح المعايير الإلزامية المفرطة جزءاً من الماضي.

قد يتخذ السعي للكمال شكل طلبات غير واقعية للجدارة الفنية والكمية وتوافر المعلومات. يجب أن يمتلك واضعو المعايير إحساساً واقعياً بـ "ما يحدث" عندما تصطدم مطالب معينة بمؤسسة ما. من السهل جداً تقديم مطالب تتجاوز ببساطة قدرات أنظمة ضمان الجودة المؤسسية، كما أنَّ المبدأ الذي ينطبق على كل من المؤسسات والجهات المعتمدة هو أن "كل هدف، قديماً أو جديداً، سيتطلب تقييماً واحداً على الأقل ليكون له أي معنى".

المبالغة في التبسيط

مثلما يجب تجنب المعايير الإلزامية بشكل مفرط، فإن المعايير المكتوبة على نطاق واسع جداً أو بقليل من الدقة قد تؤدي إلى تفسيرات متعددة أو خاطئة، أو تسهّل من "التلاعب بالنظام". كما أنَّ التوازن المناسب بين الخصوصية والمرونة بعيد المنال، لذلك قد يكون من الضروري توفير التوجيه للبرامج والمؤسسات والجمهور.

في أواخر الثمانينيات، استخدم أحد المعتمدين الرئيسيين "إرشادات" رقمية لعدد الساعات المعتمدة التي يحتاجها الطلاب لإكمالها في مواد مختلفة؛ على سبيل المثال، الرياضيات والعلوم والحوسبة والتحليل الفني وأعمال مشروع التصميم والموضوعات غير الفنية. كشفت التقييمات الذاتية عن جهود دقيقة من قبل الكليات لتوثيق الامتثال الدقيق لإرشادات تحويل الرصيد، أي ليست المسألة مسألة أكثر أو أقل. علمتنا الطبيعة البشرية أن اختزال المعيار إلى رقم يؤدي إلى التقيد شبه الطائش.

متلازمة مسكتك

يجب أن تكون المعايير مكتوبة بشكل واضح لتسهيل التنفيذ والتفسير "- لا يقصد بها فخ أو معاقبة المرشح غير الحذق. والغرض منها هو توفير مقياس مفيد لضمان الجودة على أمل تحديد خط البداية لتحسين الجودة.

ومن جديد، يمكن أن تكون الكمالية التقنية أمراً صعباً. ليس من الصعب للغاية تصميم تقييم يفشل فيه معظم المؤسسات والكليات، إذ تعتبر هذه مشكلة بالنسبة لوكالات ضمان الجودة مثلها مثل الطرف الآخر، حيث لا يزال المرشحون المعروفون بنواقصهم يستوفون المعايير.

تقييد الوصول

إن وضع المعايير التي ترفع المستوى عالياً بحيث لا يتمكن سوى عدد قليل من مؤسسات أو برامج النخبة من تلبيتها لن يكون له في النهاية تأثير يذكر على الجودة في التعليم العالي. يمكن أن يكون للمعايير تأثير في رفع متطلبات التخرج ومعها التكلفة الإجمالية للدرجة. أضف إلى ذلك تأثير أي عدد من المؤسسات التي تفقد أهليتها للتمويل.

الاعتقاد بوجود منتج نهائي واحد

مثلما لا توجد مجموعة كاملة من المعايير، فليس هناك مجموعة من المعايير الصالحة للأبد. حتى في الوقت الذي يتم فيه تطوير معايير جديدة واعتمادها للاستخدام، يجب أن يكون لدى منظمة وضع المعايير أو وكالة ضمان الجودة الخارجية جدول زمني لمراجعة المعايير. تعد مراجعة المعايير ضرورية لإدراج التغييرات والتطورات الجديدة في كل مما يلي:

1. هيكل التعليم العالي.
2. البحث في البرامج المهنية والتخصصات الأكاديمية.
3. الاحتياجات المجتمعية.
4. سياسات تعيين أعضاء هيئة التدريس وترقيتهم وتثبيتهم.

يجب أن تأخذ جداول المراجعة أيضاً في الاعتبار الوقت اللازم للمعايير الجديدة للعمل في طريقها من خلال النظام التعليمي، مع عدم تكرارها بشكل كبير بحيث تكون مربكة.

المعلومات الواردة أدناه هي تفاصيل نموذج سياسة مراجعة المعايير.

نموذج لسياسة مراجعة المعايير

مراجعة المعايير

سيجري مجلس الإدارة مراجعة منهجية وشاملة لمعاييره كل سبع سنوات. يتضمن ذلك التشاور مع جميع أعضاء مجلس اعتماد الاستشارة والبرامج التعليمية ذات الصلة (CACREP)، ويتطلب مهلة حتى تتمكن البرامج المتأثرة من الامتثال للتغييرات المقترحة. خلال وقت المراجعة هذا يمكن تعديل أو إضافة متطلبات الأهلية.

في غضون ذلك، سينظر مجلس الإدارة فقط في التوصيات التي توضح المعايير الحالية أو التي ستؤثر سلباً، عن طريق تأخير التنفيذ، على إعداد المستشارين وممارسي شؤون الطلاب في التعليم العالي.

من الناحية الفلسفية، يلتزم مجلس الإدارة بمقاييس النتائج والمؤشرات الكمية والنوعية للنجاح في تدريس المهارات وتشجيع المواقف اللازمة للعمل الإرشادي الفعال. لذا، يجب أن يكون الأفراد الذين يقدمون مقترحات المعايير حساسين للاحتياجات التي سيحتاجها موظفو البرنامج في محاولة تلبية أي متطلبات.

فيما يلي شروط ضرورية لتقديم بيانات جديدة أو منقحة لمعايير مجلس اعتماد الاستشارة والبرامج التعليمية ذات الصلة، وسيتم استلام مثل هذه البيانات فقط من الأعضاء الداعمين أو المكونين للمجلس:

1. يجب أن يشتمل الاقتراح على بيان بالأساس المنطقي والحاجة الواضحة للتغييرات.
2. يجب أن يتضمن الاقتراح مراجعة للعملية المتبعة في تطويره، بما في ذلك، على سبيل المثال، مدخلات من مجموعات المستهلكين، والبرامج المتأثرة، والمجموعات المتخصصة ذات الصلة، وكذلك المصادقة من قبل الهيئات الإدارية للاتحاد (الاتحادات) المهنية.
3. يجب أن يوضح الاقتراح كيف سيتم تطبيق البيانات الجديدة في الممارسة العملية، بما في ذلك الآثار المترتبة على التكلفة بالنسبة لمجلس اعتماد الاستشارة والبرامج التعليمية ذات الصلة و / أو المؤسسات في تطبيق هذه البيانات كمعايير يجب الوفاء بها للاعتماد.

سيقوم المجلس بإجراء مراجعة لجميع هذه المقترحات. في كل حالة، لن يتم تنفيذ البيانات أو المعايير الجديدة للاعتماد إلا بعد دراسة شاملة وبطريقة منظمة ومدروسة (على سبيل المثال، سيتم توفير وقت للبرامج المتأثرة للاستجابة و / أو إجراء تغييرات على البرنامج). يشجع مجلس الإدارة طلبات الاستشارة أو المعلومات قبل وأثناء أي مراجعات للمعايير أو تطوير معايير جديدة. سوف يمنع مثل هذا التشاور التأخير أو الازدواجية أو الأخطاء في المعالجة.

المراجع

مجلس اعتماد الإرشاد والبرامج التعليمية ذات الصلة. (كانون الثاني 2009). وثيقة السياسة.

3. الملخص

غطى هذا الموضوع النقاط الرئيسية التالية:

1. يلخص الجدول أدناه مخاطر تطوير المعايير والممارسات الحميدة المقابلة التي يمكن أن تساعد في تجنب هذه الصعوبات والعقبات:
2. في الفصل 4.4، ضمان الجودة على مستوى البرنامج، ستجد مراجعاً للمعايير المكتوبة لبرامج الهندسة والأعمال والإدارة. يمكن العثور على معايير المراجعة المؤسسية والاعتماد على مواقع الويب الخاصة بالمؤسسات الأمريكية (الإقليمية) المعتمدة الرئيسية، مثل جمعية نيو إنجلاند (NEA) ورابطة الشمال المركزية. للاطلاع على نهج "استراتيجي" لضمان الجودة والتقييم، نوصي بإلقاء نظرة على برنامج نظام تحسين الجودة EQUIS (في إطار المؤسسة الأوروبية لتطوير الإدارة).

الصعوبات والعقبات	الممارسات الحميدة
العمليات المعزولة	إشراك أصحاب المصلحة الرئيسيين في عملية تطوير المعايير.
تحديد جداول زمنية غير معقولة	خصص وقتاً كافياً للعملية.
الكمالية	تطوير معايير مرنة ويمكن أن تتكيف في بيئة التعليم العالي المتطورة.
سوء فهم السياق والعواقب	العمل عن كثب مع المؤسسات التجريبية لتقييم جدوى مخطط ضمان الجودة المقترح، وخاصة البيانات والمتطلبات الشخصية
المبالغة في التبسيط	تطوير معايير بمستوى مناسب من الدقة والنوعية.
متلازمة مسكتك	تطوير معايير يمكن تفسيرها وتنفيذها بسهولة.
تقييد الوصول	وضع المعايير التي تأخذ في الاعتبار جميع أنواع المؤسسات.
الاعتقاد بوجود منتج نهائي واحد	النظر في مراجعة المعايير كجزء من تطوير المعايير.

المراجع

مجلس اعتماد الإرشاد والبرامج التعليمية ذات الصلة. (2009، يناير). وثيقة سياسة.

الفصل الثاني: ضمان الجودة الخارجية
المحور الرابع: المعايير المطبقة من قبل وكالات ضمان الجودة الخارجية (EQA)
الجزء السادس: الاتجاهات الحالية في تطوير المعايير

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. الاتجاهات الجديدة وتأثيرها على تطوير المعايير
3. تغيير دور وكالات ضمان الجودة
4. المناقشة
5. الملخص

1. المقدمة

يناقش هذا الجزء من المحور الهيكل المتغير وتقديم التعليم العالي نتيجة للتقدم التكنولوجي وتأثير ذلك على تطوير المعايير. سـوف تتعلم عن الاتجاهات الحالية في هذا المجال والدور المتغير لوكالات ضمان الجودة الخارجية.

الأهداف:
الاتجاهات الحالية في تطوير المعايير

عند الانتهاء من هذا الموضوع، يجب أن تكون قادراً على تحديد ما يلي:

- مناقشة تأثير التغييرات في هيكل وتقديم التعليم العالي على تطوير المعايير.
- وصف الاتجاهات الحالية في تطوير المعايير.
- شرح دور وكالات ضمان الجودة الخارجية في مراقبة هذه التغييرات.

2. الاتجاهات الجديدة وتأثيرها على تطوير المعايير

إذا كان هناك أي شيء ثابت في التعليم العالي فهو حالة تغيير ثابتة في المؤسسات والبرامج، إذ أصبح التغيير متوقعاً، بل مرغوباً فيه، لأنه يجلب تحسيناً في صياغة الرسالة والأهداف، وهياكل التشغيل، وعروض المناهج، وخدمات الطلاب، وإجراءات التقييم.

خلال السنوات الماضية، تم تطوير هيكل التعليم العالي وتقديمه لمواكبة التطورات التكنولوجية، كما غيرت منصات التعلم عبر الإنترنت العلاقة بين الطالب والمعلم إلى الأبد. منذ وقت ليس ببعيد، كانت التجربة التعليمية تتمحور حول الفصل الدراسي، بينما يتم توزيعها اليوم على المتعلمين عبر تقنيات الكمبيوتر مثل بث الفيديو وغرف الدردشة التعليمية الآمنة. وهكذا وسعت المؤسسات من قدرتها على خدمة المتعلمين في البيئات التقليدية وغير التقليدية، والتي كانت في السابق بعيدة المنال.

تم وضع معايير العديد من وكالات ضمان الجودة الخارجية للاستخدام في بيئة الحرم الجامعي التقليدية من الفصول الدراسية والمكتبات، مع قيام الأساتذة بإلقاء محاضرات للطلاب في مقاعد غير مريحة عادة. يمكّن التعلم عن بعد التعليم من التغلب على حدود المكان والزمان، وفي الوضع "غير المتزامن"، يمكن للطالب تحديد وقت ومكان الاتصال بمقدمي الخدمات. كان على وكالات ضمان الجودة الخارجية إعادة النظر في كيفية قياسها للجودة وقد أدى هذا الانعكاس إلى دفع عدد من وكالات الجودة الخارجية المدرجة أدناه للنظر في توسيع نطاقها من منظور وطني إلى منظور دولي. نرفق فيما يلي الاتجاهات المتعلقة في تطوير المعايير التي يمكن إرجاعها إلى تأثير التكنولوجيا على التعليم العالي.

الاتجاهات المتعلقة في تطوير المعايير

تركيز أكبر على نتائج تعلم الطلاب والمعايير القائمة على الأدلة
انتقلت وكالات ضمان الجودة الخارجية من المعايير المستندة إلى المدخلات إلى التركيز على نتائج تعلم الطلاب كمعايير و / أو معايير قائمة على الأدلة، وكانت وكالات ضمان الجودة الخارجية أقل ميلاً للتركيز على وجود مبنى مكتبة به مجموعة "مناسبة" من الكتب والمجلات، وأماكن جلوس مناسبة، وساعات عمل منتظمة (ويفضل أن يكون ذلك على مدار الساعة طوال أيام الأسبوع). بدلاً من ذلك، يُطلب من المؤسسات إظهار أن الطلاب يمكنهم الوصول إلى المعلومات العلمية والتقنية الحالية المناسبة للمنهج الدراسي. بالطبع، يمكن الحصول على الكثير من هذا التوجه عبر الإنترنت، إذا كان هناك محطات كافية فقط، وهذا أحد الأمثلة على تراجع أساليب "عد الفول"[188] في التقييم.

ذات مرة كان السؤال هو "كم برتقالة لديك وما لونها؟" يطرح السؤال اليوم على هذا النحو: "أنت تقول إن لديك برتقال، لكن هل يمكنك صنع عصير برتقال؟" لهذه المسألة، يمكننا إضافة معايير للطعم والقيمة الغذائية والاتساق.

تركز وكالات ضمان الجودة الخارجية الآن على المعايير التي تشير إلى أدلة تشير إلى أهداف واضحة للمعرفة والمهارات العملية التي يجب أن يكتسبها الطلاب في كل دورة دراسية، ومن أجل الحصول على درجة علمية، ولم يعد من الكافي تصميم دورات حول منهج تقليدي، لأن اللعبة

[188] عد الفول البيروقراطي يهدد بتجاوز التدريس المدروس والمستنير.

تتضـمن الآن أهدافاً ونتائج تعليمية محددة - بما في ذلك قدرة الطلاب على "فعل شـيء ما" يتضـمن توليفة من النظرية والتطبيق.

اكتسبت المساءلة معنى إضـافياً يتجاوز الوصـول إلى مستوى الإنجاز المحدد مسبقاً. يتم تحديد هذا المسـتوى الآن من حيث نتائج التعلم الأكثر تعقيداً من الدرجة "72 أو" النجاح العالي ". قد تتضـمن مؤشـرات الأداء الآن تقييمات للأداء في سـت مهام محددة يتم دمجها في الكفاءة. ويشـير هذا إلى حدوث تغيير في الطريقة التي نصوغ بها أهداف التعلم، وأساليبنا في التقييم والدرجات. علاوة على ذلك، هناك اختلاف فيما نقوم بقياسـه. كان التقدير مرة واحدة يركز على الإجابات الصـحيحة، ومنح الدرجة، ولايزال الصـواب مهماً في بعض المواد. ومع ذلك، هناك تركيز أكبر على حل المشـكلات (تقريباً كشكل فني) وعمليات التفكير التي تؤدي إلى الاستنتاج.

يعتبر الحد الأدنى من معايير الأداء موجوداً بالفعل في شـكل ما في بروتوكولات الاعتماد المهني والمتخصـص. دفع التحول نحو المعايير المسـتندة إلى الأداء عدداً من وكالات ضـمان الجودة الخارجية إلى تبني متطلبات الممارسة، والتي تتنكر أحياناً في شكل أهداف الكفاءة. تتراوح المعايير القائمة على الممارسـة من أنشـطة التعلم في المناهج العامة إلى متطلبات التدريب العملي والتدريب الداخلي، ومع بعض الاختلاف في المصطلحات، من الشائع إلى حد ما العثور على إشارات تتعلق بـ "تكامل النظرية والتطبيق" و "التركيب العملي".

يعتبر تشكيل البرامج والفصول الدراسية نقطة أخيرة يجب التركيز عليها قبل المضي قدماً، وهو يشير إلى تخطيط الدورات وتقديمها في وحدات دراسية منفصلة ومضغوطة نوعاً ما ومكتفية ذاتياً إلى حد كبير. غالباً ما يستخدم المصطلح لوصف عناصر الدورات التدريبية عبر الإنترنت. والأكثر صـلة، مع ذلك، هو التحويل إلى الدورات المعيارية التي دفع لتشـكيلها إعلان بولونيا لعام 1999. كان أحد أهداف "بولونيا" هو جعل أهداف التعلم للدورة التدريبية، والمحتوى، والنتائج المقصودة "قابلة للقراءة" ويمكن نقلها بسهولة من نظام تعليمي عالي إلى آخر، أو ترجمتها بسهولة للطلاب المنقولين. في الواقع، أدى هذا التطور إلى دفع القارة الأوروبية لتشـكيل ما يرقى إلى الكفاءات (التي خلقت الحاجة إلى طرق تقييم جديدة).

تركيز أكبر على معايير التنوع

وضـعت التكنولوجيا وصـعود السـوق العالمية تركيزاً جديداً على قضـايا التنوع في التعليم العالي. يشـير بيتر إيويل[189] (2008) في كتابه الاعتماد الأمريكي ومستقبل ضـمان الجودة إلى أن "الاهتمام الأكبر بالتنوع من جانب التعليم العالي كله مطلوب في ضـوء التحولات الديموغرافية الكبيرة في الالتحاق، والتي سـيحدثها العقد القادم" (ص 136). نظراً لأن درجة البكالوريوس ... تحل محل مؤهل الخروج من المدرسـة الثانوية باعتباره الحد الأدنى من المتطلبات التعليمية للدخول إلى أسواق العمل التكنولوجية والقائمة على الخدمات في الدول المتقدمة، فإن الطلاب الذين يلتحقون

[189] يُعد الدكتور إيويل من بين أكثر العلماء إنتاجاً في مجال التعليم العالي. بالإضافة إلى ذلك، فقد تشاور مع أكثر من 400 كلية وجامعة و 27 نظاماً حكومياً للتعليم العالي حول موضوعات تشمل التقييم ومراجعة البرامج والاعتماد والاحتفاظ بالطلاب.

بالمؤسسات سيأتون بشكل متزايد من مجموعات سكانية متنوعة ومحرومة وسيتطلبون تنوعاً متزايداً في أعضاء هيئة التدريس لتلبية احتياجاتهم ".

في السيناريو الذي وصفه إيويل، هل تنوع أعضاء هيئة التدريس هو القضية الأساسية، أم واحدة من قضايا عديدة؟ المعايير المحددة هي نقطة تركيزنا في هذا الموضوع، لذلك دعونا نتناولها من هذا المنظور. يتوقع إيويل حدوث تحول ديموغرافي (يحدث بالفعل)، مصحوباً بحركة تصاعدية للحد الأدنى من معايير التعليم لدخول الوظيفة. في الولايات المتحدة، هناك بالفعل نقاش حول مدى تراجع معيار الحد الأدنى للقبول في الكلية والجامعة فعلياً - وليس زيادته. تظهر البيانات زيادة ملحوظة في النسبة المئوية للطلاب الذين يحتاجون إلى عمل علاجي أو تنموي في المواد الأكاديمية الأساسية، كما يرى بعض المراقبين "زحفاً للمهمة" حيث تتولى الكليات والجامعات هذه المهمة كمصاحبة لتوسيع نطاق الوصول. يدخل المال أيضاً في النقاش؛ على سبيل المثال، من الذي سيتحمل التكلفة (والتوتر السياسي) إما لتحسين الإعداد للمدارس الثانوية، أو تكلفة التسجيل الأطول، أو التأثير المالي لتناقص الطلاب؟ يشير إيويل إلى نقطة عادلة في هذا المسار القصير، ولكن كما هو الحال مع العديد من الأشياء، يجب النظر إليها في سياق أوسع. إنها، بعد كل شيء، مشكلة متعددة الأبعاد بدون حلول سهلة.

هناك حاجة أكبر لفحص مؤشرات الجودة المتعلقة بتقديم التعليم

لقد أثر التدريس عن بعد على المعايير والعمليات المستخدمة تقليدياً من قبل وكالات ضمان الجودة الخارجية، كما أدت التطورات التكنولوجية في تقديم التعليم على مدى السنوات العشر الماضية إلى تعميم مصطلحات مثل التعلم المتزامن وغير المتزامن. ومع ذلك، فإن التدريس عن بعد ليس التغيير الوحيد الذي حدث في هيكل مجتمعات التعليم العالي حيث طورت المؤسسات والبرامج نماذج جديدة مثل مجموعات الطلاب، والتقويمات الأكاديمية المنقحة، وفرص تعلم الخدمة ووحدات الدورة التدريبية. لم يكن هناك وقت لإجراء بحث كافٍ حول النماذج التي تعمل بشكل أفضل مع مجموعات الطلاب أو حتى فيما إذا كانت هناك نتائج قابلة للمقارنة عبر منصات التعلم.

التوجه نحو تطوير معايير عالمية

أدى الاعتراف بالتعليم العالي كخدمة تتجاوز الحدود إلى تغيير هيكل التعليم العالي بينما أجبر بعض وكالات ضمان الجودة الخارجية على توسيع خدماتها من منظور وطني إلى منظور دولي.

- على المستوى المؤسسي، كان على وكالات ضمان الجودة الخارجية تحديد ما إذا كانت ستشمل الفروع الدولية للمؤسسات الوطنية الراسخة في عملية المراجعة. في نفس الوقت، تطلب المؤسسات الأجنبية الآن مراجعات ضمان الجودة من وكالات ضمان الجودة الخارجية الموجودة في دول أخرى، لأن هذا الاعتراف قد يمثل مستوى أعلى من الجودة في نظر الجمهور.
- في حالة البرامج المهنية، بدأت وكالات ضمان الجودة الخارجية العمل العابر للحدود، لأن خريجيها كانوا يفعلون ذلك منذ سنوات، وينطبق هذا الأمر بشكل خاص على المهن مثل المحاسبة والحوسبة والهندسة وبعض المهن الصحية. في حالات أخرى، تلقت وكالات ضمان الجودة الخارجية العاملة على مستوى البرنامج طلبات من البلدان التي تسعى

للحصـــول على خدمات مراجعة ضـــمان الجودة، ويرجع ذلك جزئياً إلى معايير الجودة الخاصة بها، وجزئياً كطريقة أقل تكلفة لإنشاء برنامج جديد لضمان الجودة الخارجية. حتى أن بعض المهن دخلت في اتفاقيات اعتراف متبادل العابر للحدود الوطنية بناءً على فكرة التكافؤ الجوهري لمعايير التحضـير الخاصـة بها (على سـبيل المثال، الهندسـة المعمارية؛ ومن المثير للاهتمام، أن اعتماد الهندســـة المعمارية في بعض الأنظمة يتضـــمن إجراء "محفظة").

- في بعض الحالات، يعتمد "التكافؤ" على مقارنة معايير وإجراءات ضـمان الجودة الخارجية الوطنية. وفي هذا الصـدد، لا تسـتند المقارنات إلى الإجراءات التي لا يمكن الاعتماد عليها دائماً؛ فبعد كل شـــيء، يتم الاعتماد على "عمليات محرك المعايير". جمعت بعض المهن ممثلين من بلـدان مختلفـة معـاً لتطوير معـايير عـالميـة أو إقليميـة (مثـل التقنيـات والعلوم الصحية).

3. تغيير دور وكالات ضمان الجودة

مثلما تم دفع هذه الاتجاهات من خلال التغييرات في التعليم العالي المنسـوبة إلى التقنيات المحسـنة، تحتاج وكالات ضمان الجودة إلى النظر في تأثير هذه التغييرات على عملية مراجعة ضمان الجودة. على وجه الخصوص، هل هناك حاجة لتطوير معايير جديدة أو تحسين المعايير الحالية للحفاظ على الجودة في العروض التعليمية؟ تسلط هذه الاتجاهات الضـوء أيضـاً على الحاجة إلى وضـع المعايير لوكالات ضمان الجودة الخارجية من أجل:

1. أن يكون لديك عمليات وإجراءات شـــفافة ومفتوحة لمراجعة المعايير على أساس منتظم ومنهجي.
2. التحديد الواضـــح للأغراض ووحدة التحليل التي يتم تطوير أو مراجعة المعايير من أجلها.
3. فهم النهج الفلســـفي الكامن وراء تعريف الجودة. بدون إحســـاس واضـــح بالهدف والنتائج، من السـهل جداً على اهتمام اليوم إملاء نهج واحد يناسـب الجميع لتقييم الجودة أو إضـــافة معايير جديدة باســـتمرار، مما يؤدي إلى التقييم لذاته، بدلاً من من التقييم من أجل الجودة.

4. المناقشة

الاتجاهات المستقبلية ودور وكالات ضمان الجودة الخارجية

تأمل المســـتقبل! كيف ترى الاحتياجات والتغيرات المجتمعية التي تؤثر على تقديم التعليم العالي؟ وكيف ستحتاج وكالات ضمان الجودة الخارجية إلى تعديل نهجها في التقييم ودورها الداعم في إدارة التعليم العالي؟

5. الملخص

غطى هذا الموضوع النقاط الرئيسية التالية:

- تتطور المؤسسات والبرامج باستمرار لمواكبة التغيرات في هيكل التعليم العالي وتقديمه والتي تُعزى إلى التقدم التكنولوجي.
- دفع ظهور هياكل التعليم العالي وطرق التسليم الجديدة وكالات ضمان الجودة الخارجية إلى إعادة فحص كيفية قياسها للجودة، مما يؤدي إلى اتجاهات جديدة في تطوير المعايير، مثل:

  - زيادة التركيز على نتائج تعلم الطلاب، ولا سيما نتائج الكفاءة، والمعايير القائمة على الأدلة.
  - زيادة التركيز على الحاجة إلى معايير التنوع.
  - الحاجة إلى تكييف مؤشرات الجودة بشكل أفضل مع تقديم أشكال جديدة من التعليم.
  - حركة نحو تطوير معايير عالمية.

- تحتاج وكالات ضمان الجودة إلى مراقبة هذه الاتجاهات وتطوير معايير جديدة أو تحسين المعايير الحالية للحفاظ على الجودة في العروض التعليمية.

الفصل الثاني: ضمان الجودة الخارجية
المحور الخامس: وكالات ضمان الجودة الخارجية: التحديات الناشئة
الجزء الأول: نظرة عامة

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. نظرة عامة على الوحدة
3. الأهداف
4. قراءات رافدة

1. المقدمة:

ظهرت العديد من التحديات في التعليم العالي خلال العقد الماضـــي وتم إنشـــاء العديد من وكالات ضـمان الجودة الخارجية أو إعادة تنظيمها للتعامل معها. تشـمل هذه القضـايا الناشـئة عولمة التعليم، والاتجاه نحو خصخصة التعليم، والتقنيات الجديدة، ونمو ما يسمى بـــ "الجامعات الوهمية" التي تبيع مؤهلات وهمية أو دون المستوى، وغالباً بموافقة وكالات الاعتماد الوهمية.
ينعكس حجم العمل المطلوب لمواجهة هذه التحديات على نمو وكالات ضـمان الجودة الخارجية. في عام 1991 عندما تم تشكيل الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي (INQAAHE)، انضمت 18 وكالة لضمان الجودة إلى الشبكة ولكن بحلول عام 2008 نمت إلى 180 منظمة عضو، 100 منها كانت وكالات جودة. عندما يدرك المرء أنه في معظم الحالات لا يمكن أن يكون هناك سوى وكالة واحدة أو وكالتين لكل دولة، يصبح من الواضح عدد البلدان التي أنشأت وكالات ضمان الجودة على مدى عقدين من الزمن.

2. نظرة عامة على الوحدة:
وكالات ضمان الجودة الخارجية – التحديات الناشئة – نظرة عامة:

في التعليم العالي العابر للحدود (CBHE) سـنناقش ظهور التعليم بلا حدود، والذي يشـار إليه عادة باسم التعليم العالي العابر للحدود .(CBHE) سوف نتعرف على نمو التعليم العالي العابر للحدود في السنوات الأخيرة والتحديات التي يفرضها على الأشكال التقليدية لتقديم التعليم. يسلط الموضوع الضوء أيضاً على الجدل الدائر حول إيجابيات وسلبيات التعليم العالي العابر للحدود.

يناقش موضـــوع "الجامعات الوهمية" و "هيئات الاعتماد الوهمية" نمو " الدرجات الوهمية (الدبلومات)" التي تبيع مؤهلات وهمية أو دون المســـتوى وظهور "هيئات الاعتماد الوهمية" التي تصـــادق بشـــكل إلزامي على هذه الجامعات الوهمية. ســـوف تتعرف على الضـــرر الناجم عن هذا الانحراف وطرق اكتشاف وكبح نمو الجامعات وهيئات الاعتماد الوهمية. ستلاحظ أيضاً قائمة مفيدة من إشـارات الخطر التي يمكن أن تسـاعدك على تحديد ما إذا كان موفر التعليم عبر الإنترنت عبارة عن جامعة وهمية.
كما نناقش الاتجاه نحو الخصـخصـة في التعليم العالي في المؤسـسـات الخاصـة والعامة - وهو تحد ظهر منذ حوالي عام 1990. يسلط الموضوع الضوء على الجدل القائم بين مؤسسات التعليم العالي الخاصة والعامة، ويتتبع النمو العالمي للتعليم العالي الخاص.

يناقش موضوع المؤسسات الربحية/غير الهادفة للربح، دور المؤسسات الربحية في التعليم العالي في جميع أنحاء العالم، كما يسلط الموضوع الضوء على الجوانب الإيجابية للمؤسسات الهادفة للربح ويكشـف زيف القضـايا ذات الصـلة. ينتقل الموضـوع إلى مناقشـة تطبيق المعايير القائمة على اعتماد المؤسسات الربحية والعوامل التي تساهم في نجاح هذه المؤسسات. يختتم الموضوع بمناقشة تفصيلية حول التعليم كسلعة يمكن تداولها والتحديات التي يفرضها ذلك.
الموضـوع الذي سـتتم مناقشـته لاحقاً هو، التعلم المفتوح والتعليم عن بعد،والتعليم المرن، وسـنناقش النمو في أشـكال التعليم الجديدة على مدى العقود الثلاثة الماضـية. سـوف نتعلم عن ظهور "التعلم المرن والموزع" والقضايا المصاحبة لوكالات ضمان الجودة. يوضح الموضوع بالتفصيل المبادئ التوجيهية والممارسات والنهج التي طورتها وكالات ضمان الجودة لمواجهة هذه التحديات.

أخيراً، سـوف ندرس تكلفة الجودة وهو الموضـوع الذي أثار الكثير من الجدل في وكالات ضـمان الجودة الخارجية، وهو الموضـــوع الذي يلقي بظله على مؤســـســـات التعليم العالي (HEIs). يأخذ الموضـــوع في الاعتبار التكلفة والتأثير ثم يبحث في منظور التكلفة / الفائدة والقيمة مقابل المال في مقابل الجودة.

3. الأهداف:

وكالات ضمان الجودة الخارجية - التحديات الناشئة:
عند الانتهاء من هذه الوحدة، يجب أن تكون قادراً على تحديد كل مما يلي:

- مناقشة قضايا التعليم العالي العابر للحدود.
- التعرف على سمات الجامعات وهيئات الاعتماد الوهمية.
- تحليل السـمات المميزة للمؤسـسـات العامة والخاصـة والقضـايا المتعلقة بتوفير التعليم العالي الربحي وغير الربحي.
- شـــرح الآثار المترتبة على جودة طرق التدريس والتعلم الجديدة القائمة على استخدام التقنيات الجديدة.

- تحديد الآثار المالية المترتبة على تنفيذ أنظمة ضمان الجودة.

4. قراءات مقترحة:

القراءات والمراجع
مراجع

- ألبورت سي (2002). التعليم العالي ومفاوضات الجاتس: التدخل في الدفاع عن المصلحة العامة، مؤتمر الجاتس، وكوبنهاغن.
- ألباخ، بي جي. (2001). التعليم العالي ومنظمة التجارة العالمية: عمل العولمة، التعليم العالي الدولي، بوسطن.

http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News23/text001.htm

- اتحاد الجامعات والكلية الكندية (AUCC)، المجلس الأمريكي للتعليم (ACE)، اتحاد الجامعات الأوروبية (EUA)، مجلس اعتماد التعليم العالي (CHEA) (2001). إعلان مشترك حول التعليم العالي والاتفاقية العامة للتجارة في الخدمات، رابطة الجامعات الأوروبية، جنيف.
- بترفيلد، وودهاوس، دي وآخرون. (1999). ضمان الجودة الخارجي للمؤسسة الافتراضية، وحدة التدقيق الأكاديمي لجامعات نيوزيلندا.
- باركر، ك. (2002). الإرشادات الكندية للتعلم الإلكتروني الموصى بها (CanREGs)، والتي تم إعدادها لرابطة المجتمع للتعليم المجتمعي [CACE] ومكتب تقنيات التعلم [OLT] التابع لتنمية الموارد البشرية في كندا و (الرابطة الكندية لتعليم المجتمع).
- إيتون، ج. (2000). القيم الأكاديمية الأساسية والجودة والاعتماد الإقليمي: تحدي التعلم عن بعد، مجلس اعتماد التعليم العالي، واشنطن العاصمة.
- إيويل بي آند شيلد، بي (2000)، "تقرير من المناطق: تصورات المعتمدين حول دور وتأثير المؤسسات الربحية في التعليم العالي"، لجنة التعليم بالولايات، تقرير PS-00-01W دنفر.
- غرين ونايت (2003). التعليم ما بعد الثانوي العابر للحدود في أمريكا الشمالية، منتدى منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية / النرويج بشأن التجارة في الخدمات التعليمية: إدارة تدويل التعليم ما بعد الثانوي، تروندهايم.
- هيرش د. (2001). التعلم الإلكتروني في التعليم ما بعد الثانوي، تقرير ندوة منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية حول التعلم الإلكتروني، طوكيو.
- هوب، أ. (2001). ضمان الجودة، الوجوه المتغيرة للتعليم الافتراضي، كومنولث التعلم.
- كيلي، ك. (2001). تلبية الاحتياجات وتحقيق الأرباح: صعود المؤسسات الربحية لمنح الدرجات العلمية، لجنة التعليم بالولايات.

- نايت، ج. (2002). التجارة في خدمات التعليم العالي: آثار الجاتس، مرصـــد التعليم العالي بلا حدود، لندن.
- نايت، ج. (2006). التعليم العالي العابر للحدود: دليل للآثار المترتبة على الاتفاقية العامة للتجارة في الخدمات (GATS) للتعليم العابر للحدود، تقرير مُعد لكومنولث التعلم واليونسكو وفانكوفر وباريس.
- لارســـن، ك وآخرون. (2002). التجارة في الخدمات التعليمية: الاتجاهات والقضـــايا، الاقتصاد العالمي، 25 (6)، 849-868.
- ليفي دي سي (2009). التعليم العالي الخاص الذي يهدف إلى الربح مقابل المؤسسات غير الربحية، التعليم العالي الدولي، العدد 5، شتاء 2009، كلية بوسطن، بوسطن.
- مارجينسون، س. (2002). ضمان جودة التعلم عن بعد: قضايا للمناقشة الدولية والعمل، في القيم : مراجعة الجودة العالمية، الفرص والقضـــايا، قنصـــلية اعتماد الدراســـات العليا، واشنطن العاصمة، حزيران 2002.
- ميدلهورست، ر. (2001). آثار ضمان الجودة لأشكال التعليم العالي الجديدة، أوراق الشبكة الأوربية لضمان الجودة، الشبكة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي، هلسنكي.
- ميدلهيرســـت، إم، وودفيلد، س. (2004). دور توفير الخدمات عبر الوطنية والخاصـــة والربحيـــة في تلبيـــة الطلـــب العـــالمي على التعليم العـــالي: رســـم الخرائط والتنظيم والتأثير، ومنولث التعلم واليونسكو، فانكوفر.
- أمانة منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. التعليم العابر للحدود: نظرة عامة، منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية / النرويج
- منتدى التجـارة في الخدمـات التعليميـة: إدارة تدويل التعليم مـا بعد الثـانوي، ترونـدهـايم، 2003.
- أمانة منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. التطورات الرئيسية والأسباب المنطقية للسياسات في التعليم مـا بعـد الثـانوي العـابر للحـدود، منتـدى منظمـة التعـاون والتنميـة في الميـدان الاقتصـــادي / النرويج بشـــأن التجارة في الخدمات التعليمية: إدارة تدويل التعليم ما بعد الثانوي، ترونـدهايم، 2003.
- ســـتيلا، أ. وجنانام، أ. (2003). ضـــمان الجودة في التعليم عن بعد: التحديات التي يجب مواجهتها، التعليم العالي، 47، 143-160.
- المبادئ التوجيهية لليونسكو / منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصـادي بشـأن "توفير الجودة في التعليم العالي العابر للحدود"
- مركز كلية بوسطن للتعليم العالي الدولي (CIHE)
- مجلس اعتماد التعليم العالي (CHEA)
- تجنب الدرجات الزائفة Directgov - التعليم والتعلم

GetEducated.co

Quackwatch

الفصل الثاني: ضمان الجودة الخارجية
المحور الخامس: وكالات ضمان الجودة الخارجية: التحديات الناشئة
الجزء الثاني: التعليم العالي العابر للحدود (CBHE)

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. نمو التعليم العالي العابر للحدود
3. آراء مختلفة حول التعليم العالي العابر للحدود
4. المناقشة
5. المناقشة
6. الملخص

1. المقدمة:

تكمن المشكلة في هذا الفصل في التعليم الذي يتجاوز حدود الدولة الواحدة، والذي يشار إليه عادةً باسم التعليم العالي العابر للحدود (CBHE). سوف تتعلم عن نمو التعليم العالي العابر للحدود في السنوات الأخيرة، والتحديات التي تواجه الأشكال التقليدية لتقديم التعليم، ومزايا وعيوب هذا النظام التعليمي.

الأهداف:
التعليم العالي العابر للحدود (CBHE):

عند الانتهاء من هذا الفصل، سوف تكون قادراً على القيام بما يلي:

- تحديد مصطلحات التعليم "المتجاوز للحدود" و "العابر للحدود" و "التعليم بلا حدود".
- شرح نمو التعليم "بلا حدود" في جميع أنحاء العالم وكيف يتحدى الأشكال التقليدية للتعليم.
- تحديد وجهات النظر المتنوعة حول مزايا وعيوب "التعليم العالي العابر للحدود".
- تحديد القضايا ذات الاهتمام فيما يتعلق بنمو التعليم العالي العابر للحدود في البلدان النامية.

2. نمو التعليم العالي العابر للحدود:

غالباً ما يتم اســتخدام مصــطلحات التعليم "عبر الوطني" و "العابر للحدود" و "بلا حدود" بالتبادل، على الرغم من اختلاف الفروق الدقيقة في المفاهيم بينهما. يشــير نايت (2003) إلى أن الأمرين الأولين موجهان إلى القضــايا التي تنشــأ عندما يعبر التعليم الحدود ومن ثم يؤكدان على وجود الحدود بينما يعني "التعليم بلا حدود" اختفاء الحدود. يشيراستخدام آخر للتعليم "عبر الوطني" إلى الترتيب الذي يكون فيه الطالب في بلد مختلف عن المؤسسة التي تمنح المؤهل. في الواقع، تشير كل هذه الاســتخدامات بطريقة ما إلى طمس الحدود المفاهيمية والتخصــصــية والجغرافية التقليدية للتعليم العالي.

صــاغ فريق من الباحثين الأســتراليين مصــطلح "التعليم بلا حدود" الذين كانوا يحققون في التأثير التنافسي المحتمل على التعليم العالي الأسترالي للتطورات في مجال الوسائط الجديدة (كننغهام وآخرون، 1998 ؛ لجنة نواب رؤســاء ومديري جامعات المملكة المتحدة[190] CVCP و مجلس تمويل التعليم العالي في إنجلترا (HEFCE)[191] 2000، ميدلهورست، 2002 ؛ نايت، 2003). دفع حجم الدولة وتناثر السكان أستراليا إلى الالتزام بتطوير التعليم عن بعد، والذي يتم تنفيذه باستخدام مجموعة من الوســائط المختلفة. مع النمو غير المســبوق في تكنولوجيا المعلومات والاتصــالات، وتطبيقها الإبداعي على التعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني، يبدو أن الحدود الجغرافية أصبحت قليلة الأثر وأصبح التعليم عن بعد "بلا حدود". يشمل المصطلح الآن التعليم الذي يالعابر للحدود الوطنية بأي شــكل، وليس فقط التعليم عن بعد. (في الواقع، في بعض تعريفات "التعليم بلا حدود"، يتم استبعاد التعليم الذي يتم تنفيذه بالكامل عن بعد.)

كما ورد في تقرير بريطاني حول التعليم بلا حدود عام 2000:

"... تم نشــر العديد من المقالات (مؤخراً)، لا ســيما حول ما يســمى بتوفير" افتراضــي "وحول الإمكانيات التي توفرها الأشكال الجديدة للاتصالات وتكنولوجيا المعلومات لمختلف أشكال التعليم والتعلم. وبالتالي، فإن الوعي بالتحدي لم يعد مشكلة بعد الآن ".
ومع ذلك، تأتي الأشــكال الجديدة للتعليم مصــحوبة بتحديات، لأن طرق التعامل معها معقدة وجديدة في العديد من البلدان.
نظراً لأن نمو التعليم بلا حدود أصبح كبيراً في أواخر التسعينيات، أصبحت المنافسة الدولية في سوق التعليم بلا حدود غير مقيدة لدرجة أن الحكومة الأسترالية لاحظت ذلك. كان البحث الذي نشره كننغهام وآخرون (1998) محورياً للتحقيق في مخاوف الحكومة الأسترالية بشأن التهديد الواضح

[190] في عام 1930، حصل نواب المستشارين على تفويض من جامعاتهم بأن "من المستحسن في المصالح المشتركة للمملكة المتحدة تشكيل لجنة من نواب المستشارين والمديرين لأغراض التشاور المتبادل". في 1 كانون الأول 2000، أصبحت لجنة نواب المستشارين ومديري جامعات المملكة المتحدة جامعات المملكة المتحدة.

[191] كان مجلس تمويل التعليم العالي في إنجلترا هيئة عامة غير تابعة للإدارات في المملكة المتحدة، وكانت مســؤولة عن توزيع تمويل التعليم العالي على الجامعات وكليات التعليم الإضافي في إنجلترا منذ عام 1992.

الذي تشكله "جامعات الشركات" الناشئة سريعاً، والحرص المفترض لشركات الإعلام على دخول سوق التعليم من خلال استثماراتها في التقنيات الجديدة.

خشي قسم التعليم الفيدرالي الأسترالي من فقدان الطلاب الدوليين، الذين يمثلون مصدر دخل حيوي للجامعات، أمام اتحادات التعليم الإعلامي الأمريكية، حيث يعبرون الحدود عبر الويب أو روابط الأقمار الصناعية لتقديم التعليم مباشرةً للطلاب في بلدانهم الأصلية، مما يؤدي إلى تآكل الأسواق الأسترالية (ريان، 2006).
وخلصت الدراسة الأسترالية إلى أن المنافسة على مقدمي الخدمات التقليديين كانت على الأرجح تأتي من ظهور الشركات والجامعات الافتراضية أكثر من الشركات الإعلامية العالمية (على الرغم من مرور عشر سنوات، لم يقدم أي نوع من المنظمات منافسة جادة للمؤسسات الأسترالية). أبرز التحقيق أيضاً المخاوف العالمية بشأن الاعتماد والتعبير، حيث تكافح العديد من المنظمات الحكومية والمؤسسية والتعليمية لإيجاد حلول لمشكلة تحديد وتقييم واعتماد الدورات والمؤهلات في سوق بلا حدود (كننغهام وآخرون، 1998).

بناءً على هذا البحث، كلفت حكومة أستراليا بدراسة أخرى لفحص التهديد المحتمل من الشركات والجامعات الافتراضية واستكشاف التسويق التجاري المتزايد للتعليم العالي. سلط هذا التقرير الضوء على الطبيعة المتغيرة للتعليم "بلا حدود"، كما أشار التقرير الأسترالي عن أعمال التعليم بلا حدود (2000) إلى ما يلي:
"... *سيتم استيعاب التعليم عبر الإنترنت في البرامج التقليدية التي تقدم كلاً من" التكنولوجيا العالية والتعليم عالي الجودة. ومع ذلك، ستظهر برامج موثوقة عبر الإنترنت بالكامل جنباً إلى جنب مع عمليات "غير شرعية" ؛ وقد حدث ذلك بالفعل*".
كما سلط التقرير الضوء على طبيعة الحدود التي كانت في طريقها للزوال. في عام 1996، عندما بدأ الفريق الأسترالي التحقيق الأول، تم تصور "الحدود" على أنها حدود جغرافية وجيوسياسية، وحدود للزمان والمكان. في عام 2000، وجدت الدراسة الثانية أن الانتهاك الحقيقي للحدود كان يحدث بين الجامعات والشركات، وبين التدريب والتعليم، وبين الجامعات والكليات المهنية، وبين خبرات التعلم داخل الحرم الجامعي وخارجه. وأشار التقرير إلى أن:
"في هذه العملية، رأينا بالفعل ظهور الجامعة المُنظمة، وتعلم دروس الأعمال. التحدي الذي نواجهه هو تشكيل هوية جديدة تحافظ على" الأعمال الأساسية "مع استغلال إمكانات عدم وضوح الحدود."

بالتوازي مع الدراسة الأسترالية الثانية، كلف مجلس نواب رؤساء الجامعات والمدراء في المملكة المتحدة (CVCP) ومجلس تمويل التعليم العالي في إنجلترا (HEFCE) بإجراء دراسة عن تأثير التعليم العالي بلا حدود على مؤسسات المملكة المتحدة، مع نتائج وخطوات مماثلة مقترحة لـ قطاع التعليم العالي في المملكة المتحدة. وأوصى التقرير بأن تطور المؤسسات عمليات التخطيط الاستراتيجي الخاصة بها للاعتراف بتطور التعليم العالي بلا حدود. وشددت على أن العوامل غير المعروفة المصاحبة للتنمية بلا حدود تتطلب من المؤسسات دمج الأشكال المناسبة لتخطيط السيناريو وتحليل المخاطر في عمليات التخطيط الاستراتيجي الخاصة بها.

في حين أن التحقيقات الرائدة المذكورة أعلاه مخصصة لتفسير مصطلح "التعليم بلا حدود"، تم نشر العديد من المقالات والتقارير خلال تلك الفترة تشـير إلى التعليم "عبر الوطني" أو "العابر للحدود". تم تطوير المبادئ والمبادئ التوجيهية والمعايير لمعالجة مختلف جوانب التعليم العابر للحدود، كما أدلت جمعيات مؤسـسـات التعليم العالي (HEIs) ووكالات ضـمان الجودة أيضـاً ببيانات حول كيفية تقييم جودة التعليم العابر للحدود والإبلاغ عنه ضمن اختصاصها الأوسع. في هذا الموضوع، سوف نستخدم مصطلح التعليم العالي العابر للحدود (CBHE).

3. آراء مختلفة حول التعليم العالي العابر للحدود:

يشير تعريف اليونسكو للتعليم العالي العابر للحدود إلى:
"... *التعليم العالي الذي يتم في المواقف التي يكون فيها المعلم أو الطالب أو البرنامج أو المؤسسة / المزود أو مواد البرنامج الدراسي متجاوزاً للحدود القضائية الوطنية، وقد يشمل التعليم العالي العابر للحدود التعليم العالي عن طريق القطاع العام / الخاص وغير الهادف للربح والتعليم الربحي، كما يشمل مجموعة واسعة من الأساليب، في سلسلة متصلة من التعليم وجهاً لوجه (بأشكال مختلفة مثل الطلاب الذين يسـافرون إلى الخارج والجامعات في الخارج) إلى التعلم عن بعد (باسـتخدام تقنيات مختلفة بما في ذلك التعلم الإلكتروني)*. "

القراءة: التعليم العالي العابر للحدود:

يعمل الإطار الذي طوره نايت في 2005 كطريقة جيدة لتسـليط الضـوء على الأشـكال والحركات المختلفة داخل التعليم العالي العابر للحدود.
التعليم العالي العابر للحدود: دليل للآثار المترتبة على الاتفاقية العامة للتجارة في الخدمات (GATS) للتعليم العابر للحدود، تقرير أعدته لكومنولث التعلم واليونسكو بقلم جين نايت، 2006.
يوصـــى بهذا التقرير لمزيد من القراءة بشـــكل عام، أو لمهمة تتعلق بأشـــكال التعليم العالي العابر للحدود التي قد تكون موجودة في بلدك.

من بين الأشـكال المختلفة للتعليم العابر للحدود التي تناولها هذا التقرير، فإن حركة الطلاب العابر للحدود من أجل التعليم لها تاريخ طويل. ومع ذلك، فإن التعليم العابر للحدود الذي ظهر من خلال تنقل البرامج والمؤسسات حديث المنشأ (باستثناء بعض الأشكال التقليدية للتعليم عن بعد التي تسـتخدم وسـائل الإعلام المطبوعة) وقد ازداد بشـكل ملحوظ خلال العقدين الماضـيين. قبل عشـر سـنوات، تم اسـتخدام "تنقل الطلاب" كوكيل لالتعليم العالي العابر للحدود. مع وجود المزيد والمزيد من البرامج التي تالعابر للحدود والمؤسـسـات التي تقيم شـراكات خارجية وفروع جامعية، فإن تنقل الطلاب هو عبارة أقل ملاءمة للتعليم العابر للحدود.

مهما كان شكل التعليم العالي العابر للحدود، فإنَّ هناك آراء مختلفة حول المزايا والعيوب. بالنسبة للفريق الداعم لهذا النوع من التعليم، فإنه يرى التعليم العالي العابر للحدود كأداة لتنمية القدرات في التعليم العالي، بينما يرى البعض الآخر أنه عيب كبير في البلدان النامية.

وجهات نظر مختلفة على التعليم العالي العابر للحدود

التعليم العالي العابر للحدود كأداة لتنمية القدرات

أولئك الذين يجادلون لصالح التعليم العالي العابر للحدود يستشهدون بفوائد - المنافسة الصحية، وتحفيز المؤسسات التقليدية على الابتكار، وإنشاء شبكات مهنية، وتعزيز فرص الوصول إلى التعليم العالي، وما إلى ذلك، وأولئك الذين يدعمون هذه الآراء قلقون من أنه حتى مقدمي الخدمات والبرامج عالية الجودة التي يمكن التحقق منها والتي تسعى إلى عبور الحدود الوطنية يتم تقييدها من قبل الحكومة بسبب عدم الثقة العام ووجهة نظر مفادها أن مقدمي خدمات التعليم العالي العابر للحدود يستغلون المتعلمين، كما أنهم يجادلون بأنه في السوق العالمية، يتمتع المتعلمون بالحق في التعليم الجيد ويجب تمكينهم من اتخاذ خياراتهم بأنفسهم (على الرغم من أنه ليس من الواضح كيف يرفض التعليم العالي العابر للحدود الاختيار، ما لم يقلل مقدمو الخدمات التقليديون من السعة).

التعليم العالي العابر للحدود غير مؤات للبلدان النامية

هناك شك لدى المعلقين في أن التعليم العالي العابر للحدود سيكون فقط استنزافاً لبلد نام؛ إذ تتمثل القضية الأساسية أو الجذرية هنا في قدرة البلدان النامية على المشاركة بفعالية في نظام التجارة العالمي. على الرغم من أن التفاهم المتبادل والتعاون الدولي في التدريس والبحث يحتلان مرتبة عالية في جدول أعمال التدويل في العديد من البلدان، فقد أصبحت جداول الأعمال الاقتصادية وتوليد الإيرادات أكثر أهمية في الآونة الأخيرة، وأصبحت في بعض الأحيان الشغل الشاغل. يميل التعليم العالي العابر للحدود اليوم نحو توليد الإيرادات وبالتالي يُنظر إليه على أنه نشاط تجاري.

التعليم العالي العابر للحدود على اعتباره تهديداً للسيادة الوطنية

أولئك الذين يرون أن التعليم ليس سلعة قابلة للتداول، وأن التعليم العالي يجب أن يظل منفعة عامة ومسؤولية عامة، ينظرون إلى التعليم العالي التربوي باعتباره تهديداً للسيادة والثقافة الوطنية، وهجوماً خطيراً على القيم الأساسية لنظام التعليم العالي، كما أنَّ هناك تحفظ آخر وهو أن مقدمي الخدمات من البلدان النامية لن يكونوا قادرين على اختراق سوق التعليم في البلدان المتقدمة. لذلك سيكون التعليم العالي العابر للحدود دائماً أحادي الاتجاه وضاراً بالاستراتيجيات الإنمائية للبلدان النامية. تشير هذه الحجة عادةً إلى المؤسسات الأسترالية والبريطانية والأمريكية العاملة في الاقتصادات الناشئة.

التعليم العالي العابر للحدود: القضايا المهمة

مع زيادة عمليات التعليم العالي العابر للحدود في البلدان النامية، تبرز نزاهة القيم الوطنية والمبلغ المتزايد لرسوم الطلاب والذين يذهبان إلى مقدمي الخدمات الأجانب العابر للحدود (والتي تكون في بعض الأحيان أقل من المعايير الدنيا) كقضايا تهم الحكومات. كما يعتبر الطلاب الذين ينضمون إلى البرامج التي يقدمها موفرو الجودة المتدنيون العابر للحدود غير مؤهلين للحصول على مزايا

حكومية. بالإضافة إلى ذلك، يواجه الطلاب صعوبات في ترجمة الشهادات التي حصلوا عليها من مقدمي الخدمات العابر للحدود إلى معادلات وطنية في العديد من البلدان.
إذا أخذنا هذه الحجة الأخيرة في ظاهرها، فلا يزال هناك سؤال حول الوصول والسعة والجودة في أنظمة المنزل التقليدية. من العدل أن نسأل عما إذا كانت هناك أسباب هيكلية للطلاب لرعاية التعليم العالي العابر للحدود.

يقوم بعض مقدمي الخدمات العابر للحدود بتسويق دوراتهم التدريبية بقوة من خلال ضمان المساواة في المعاملة والاعتراف بشهاداتهم في البلد المقدم. تشير تجربة الطلاب مع العديد من هذه المشاريع إلى أن المؤهلات لا تمنح حتى الآن ميزة تنافسية أو فائدة في مزيد من الدراسات أو التوظيف في البلد المقدم. يتم الإبلاغ عن المزيد من الحالات لمقدمي الخدمات المشكوك فيهم والذين يجمعون الرسوم ولكن لا يمكن الوصول إليهم عندما يكتشف الطالب الخداع. وبالتالي، فإن قضية حماية المتعلم حقيقية ويتم الضغط على الحكومات لاتخاذ خطوات لحماية الجمهور، ويدعو هذا الأمر في العديد من البلدان إلى تعزيز أطر السياسات الوطنية للتعامل مع قضايا التعليم العالي العابر للحدود.

أشارت دراسة مكتبية أُجريت لليونسكو في آذار / مارس 2004 ودراسة استقصائية أجرتها شبكة الجودة في آسيا والمحيط الهادئ (APQN) في عام 2005 إلى أنه (من بين البلدان المستجيبة) تملك أستراليا والهند وماليزيا ونيوزيلندا دون غيرها آلية ما لضمان جودة الصادرات من مؤسسات التعليم العالي الخاصة بها. لاستيراد الخدمات التعليمية، كانت هناك آليات خاصة بأستراليا وهونغ كونغ وإندونيسيا واليابان وماليزيا ومنغوليا ونيوزيلندا والفلبين. في العديد من البلدان، كان لوزارات التعليم دور تنظيمي في خدمات التعليم العالي العابر للحدود ولم يكن واضحاً إلى أي مدى كان لضمان الجودة دوراً رئيسياً في هذه الآليات. أشارت الدراسات الاستقصائية التي أجريت بين اقتصادات منظمة التعاون الاقتصادي لآسيا والمحيط الهادئ في عام 2006 وامتدت إلى الموقعين على بيان بريسبان في عام 2007، إلى نتائج مماثلة. بعبارة أخرى، لم تكن الأطر الوطنية لضمان الجودة للتعليم العالي العابر للحدود في التعليم العالي متطورة بشكل جيد في ذلك الوقت وقد لا تكون أفضل الآن.

لمساعدة البلدان على مواجهة تحديات التعليم العالي العابر للحدود، وضعت اليونسكو ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية مجموعة من الإرشادات في عام 2005. لا تتناول هذه الإرشادات وكالات ضمان الجودة أو الحكومات فحسب، بل تتناول أيضاً أصحاب المصلحة المختارين.

4. المناقشة:

التعليم العابر للحدود

قم بتحليل أنشطة التعليم العابر للحدود الموجودة في قطاع التعليم العالي في بلدك. صنف تلك الأشكال المختلفة وفقاً للمخطط الوارد في نايت (2005).

5. المناقشة:
إرشادات اليونسكو ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي

اقرأ الوثيقة التوجيهية لليونسكو ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بشأن توفير الجودة في التعليم العالي

7. في رأيك، ما هي التوصيات الثلاث التي كان أو سيكون من الصعب جداً تنفيذها في بلدك؟ بشـــكل عام، ما هي مواءمة بلدك بشـــكل كبير مع التوصيات الواردة في الإرشادات؟
8. 2. تصـــفح المعلومـات حول وكـالتين وطنيتين من وكـالات الجودة الخارجية وارسم خريطة لسياساتهما وممارساتهما لمعرفة مدى توافقهما مع التوصيات المقدمة لوكالات ضمان الجودة في الإرشادات.
9. اســـتكمل تحليلك: إلى أي مدى تعتقد أن التعليم العالي العابر للحدود يتم تناوله بشـكل صـحيح في سـياسـة وإجراءات حكومتك الوطنية ووكالة ضـــمان الجودة الوطنية؟ ما التغييرات، إن وجدت؟ وهل توصـــي بهذا النظام التعليمي؟

6. الملخص:

غطى هذا الموضوع النقاط الرئيسية التالية:

- يشـــير التعليم العالي العابر للحدود إلى التعليم العالي الذي يتم في المواقف التي يتجاوز فيها المعلم أو الطالب أو البرنامج أو المؤســـســـة / المزود أو مواد الدورة حدود الولاية القضائية الوطنية.
- أدى نمو التعليم بلا حدود إلى منافســـة دولية شـــديدة. بدأت كل من الحكومتين الأســـترالية والمملكة المتحدة دراســـات للتحقيق في تأثير الشـــركات والجامعات الافتراضية.
- ســلطت هذه الدراســات الضــوء على المخاوف العالمية بشــأن الاعتماد والتعبير والطبيعة المتغيرة للتعليم بلا حدود وأوصـت بأن توسـع مؤسـسـات التعليم العالي عمليات التخطيط الاستراتيجي الخاصـة بها لتأخذ في الاعتبار تطوير التعليم العالي بلا حدود.
- هناك العديد من الآراء المختلفة حول مزايا وعيوب التعليم العالي العابر للحدود. في حين أن البعض ينظر إلى التعليم العالي العابر للحدود كأداة لتنمية القدرات في التعليم العالي، يرى البعض الآخر أنه عيب كبير للبلدان النامية.
- كما أنَّ هناك مجموعات ترى عمليات التعليم العالي العابر للحدود على أنها تهديد للسيادة الوطنية والثقافة.

- فيما يلي بعض القضـــايا ذات الاهتمام فيما يتعلق بنمو عمليات CBHE في البلدان النامية:

- سلامة الثقافة والقيم الوطنية.
- زيادة مبلغ رســـوم الطلاب التي تدخل في التعليم العابر للحدود الذي يقدمه مقدمو الخدمات الأجانب والذي يكون أحياناً أقل من الحد الأدنى من المعايير.
- الصـعوبات في ترجمة الدرجات التي تم الحصـول عليها من مقدمي الخدمات العابر للحدود إلى معادلات وطنية.
- حماية المتعلم في حالات مقدمي الخدمة المشكوك فيهم.

المراجع:

- جرين، إم و نايت، ج. (2003). التعليم ما بعد الثانوي العابر للحدود في أمريكا الشـــمالية، منتدى منظمة التعاون الاقتصـــادي والتنمية / النرويج بشـــأن التجارة في الخدمات التعليمية: إدارة تدويل التعليم ما بعد الثانوي، ترونديهايم.
- نايت، ج. (2002). التجارة في خدمات التعليم العالي: آثار الجاتس، مرصـــد التعليم العالي بلا حدود، لندن.
- نايت، ج. (2006). التعليم العالي العابر للحدود: دليل للآثار المترتبة على الاتفاقية العامة للتجارة في الخدمات (GATS) للتعليم العابر للحدود، تقرير مُعد لكومنولث التعلم واليونسكو وفانكوفر وباريس.
- ســتيلا، أ. (2006). نظم ضــمان الجودة في التعليم العالي في الاقتصـــادات الأعضـــاء في منظمة التعاون الاقتصـادي لآسيا والمحيط الهادئ، تقرير صـادر عن وكالة جودة الجامعات الأسترالية لـ DEST، كانبرا.

الفصل الثاني: ضمان الجودة الخارجية
المحور الخامس: وكالات ضمان الجودة الخارجية: التحديات الناشئة
الجزء الثالث: الجامعات الوهمية وهيئات الاعتماد الوهمية

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. الاحتيال في سوق التعليم العالي
3. تحديد الجامعات الوهمية
4. من هم العملاء؟
5. ما هو الضرر؟
6. المناقشة
7. هيئات الاعتماد والجامعات الوهمية
8. برامج الدبلومات الوهمية عبر الإنترنت
9. هيئات الاعتماد الوهمية
10. المناقشة
11. الأوصياء
12. الملخص

1. المقدمة:

يناقش هذا الجزء من المحور نمو "الجامعات الوهمية" التي تسوق المؤهلات الزائفة أو المؤهلات دون المستوى وظهور "هيئات الاعتماد الوهمية" التي تصادق على هذه الجامعات الوهمية. سوف تتعرف على الأضرار التي يسببها هذا الاتجاه وطرق اكتشاف وكبح نمو الجامعات وهيئات الاعتماد الوهمية. يوفر الموضوع أيضاً قائمة مفيدة بمؤشرات الخطر التي يمكن أن تساعدك في تحديد موفري التعليم دون المستوى المطلوب عبر الإنترنت أو الشركات الوهمية التي تقدم برامج الدبلوم.

الأهداف:
الجامعات وهيئات الاعتماد الوهمية

عند الانتهاء من هذا الموضوع، يجب أن تكون قادراً على القيام بما يلي:

- تحديد " الجامعات الوهمية " و " هيئات الاعتماد الوهمية ".
- التعرف على طرق التعرف على الجامعات الوهمية.
- التعرف على العملاء المحتملين للحصول على شهادات مزورة.
- وصف العواقب المدمرة للجامعات الوهمية.
- تحديد أسباب عدم سعي بعض المؤسسات للحصول على الاعتماد.
- تحديد الإجراءات الكفيلة بوقف نمو الجامعات وهيئات الاعتماد الوهمية.
- تحديد الإشارات العشر التحذيرية بأن المدرسة أو الجامعة المفترضة هي جامعة وهمية.

2. الاحتيال في سوق التعليم العالي:

هناك أدلة جيدة على أن المؤهلات العلمية تساعد في الحراك الاجتماعي وتؤدي إلى المنفعة الشخصية والعامة. تشمل المزايا على سبيل المثال لا الحصر الوصول إلى مناصب معينة، والترقية، والأجور الأعلى، والمكانة الاجتماعية. مع إمكانية الحراك الاجتماعي، يأتي الطلب على التعليم العالي والذي يغذي سوقاً مربحة لمقدمي التعليم العالي. كما نرى في شركات أخرى، تأثر سوق التعليم العالي بالمؤسسات الاحتيالية التي تستغل احتياجات المستهلكين، حيث أنَّ أحد العناصر غير المرغوب فيها في التعليم العالي التي تستفيد من الطلب المتزايد هو "الجامعات الوهمية التي تقدم برامج تعليمية وهمية" أو "المؤسسات الوهمية التي تقدم برامج الدبلوم الوهمية" أو "المؤسسة الوهمية غير الحقيقية" التي تبيع الدرجات العلمية بأقل من التكلفة المشروعة لبرنامج درجة في مقابل دراسة أقل بكثير وغيرمناسبة للحصول على مثل هذا المؤهل.

يتم التعامل مع شهادات الدرجات العلمية أو الشهادات أو أوراق الاعتماد التي تصدرها مؤسسات التعليم العالي للخريجين كدليل على المعرفة أو الكفاءات المكتسبة. يتم قبول شهادات الدرجة من قبل أصحاب المصلحة مثل الحكومة وأرباب العمل على أساس الثقة التي يضعونها في مؤسسات التعليم العالي. عندما يتم تقويض هذه الثقة بسبب وجود مزودي خدمات التعليم العالي دون المستوى المطلوب، فإنها تقوض أيضاً قيمة أوراق الاعتماد التي يقدمها مقدمو الخدمات الشرعيون. أصبحت المؤسسات الوهمية تُعرف باسم "مصانع الدرجات العلمية" التي تصدر شهادات الدرجات العلمية مثل المصنع الذي ينتج رقائق الخشب أو حبوب الإفطار، وفي هذه المؤسسات الوهمية، تكون المتطلبات أقل من الحد الأدنى من المعايير التي تكلف العميل غير الحذر الكثير مقابل ما لا يزيد عن قطعة من الورق لا قيمة لها.

3. تحديد الجامعات الوهمية:

ليس من السهل وضع قائمة مرجعية مباشرة لتحديد الجامعات الوهمية ولا يوجد تعريف لا جدال فيه لميزاتها. هناك مجموعة من الأنشطة، من الاحتيال الواضح إلى المشكوك فيه. من ناحية أخرى، هناك مصانع طباعة الدرجات العلمية - قطع ورق مطبوعة بشكل فعال - وهناك منظمات تطلب من المرشح تقديم بعض المعلومات. يمكن أن يختلف معنى "الوثيقة[192]" ؛ في بعض البلدان، تذكر فقط أن الطالب كان حاضراً وربما يكون قد التحق بدورات معينة - دون تأكيد لإكماله أو درجاته. تتطلب بعض مصانع الدرجات العلمية بعض الأعمال الكتابية أو ربما تتطلب قدراً صغيراً من الدراسة. أخيراً، هناك مؤسسات لا تلبي المعايير التعليمية الحالية لمستوى التحصيل الأكاديمي بالنسبة إلى "المؤهلات" الصادرة.

تصف اليونسكو الجامعات الوهمية بأنها مزودات تعليم عالي مشكوك فيها، وعادةً ما تقدم درجات علمية ووثائق اعتماد أخرى باهظة التكلفة ولا تتضمن سوى القليل من الخبرة التعليمية القوية. هذا هو الحال بشكل خاص مع الشهادات التي يتم تسليمها إلكترونياً، والتي هي غير منظمة وتشكل مشكلة خطيرة إلى حد كبير في العديد من البلدان. على الرغم من عدم توفر بيانات موثوقة وشاملة، فمن المقدر أن الآلاف من الجامعات الوهمية تعمل في جميع أنحاء العالم. يستمر الطلب المتزايد على بعض خدمات التعليم العالي على الأقل في تغذية السوق لمقدمي الخدمات الوهمية، كما يبدو أن القليل من الحكومات أو المنظمات لديها مواقف، أو ربما ترغب، في اتخاذ الخطوات اللازمة لتثقيف الجمهور أو تنظيم هذه الشركات.

يشير عدد الجامعات الوهمية وتنوعها إلى أنه ليس من السهل دائماً اكتشافها على الرغم من وجود أدلة من شأنها أن تساعد في تحديد الأنشطة غير المشروعة.

- إذا صادفت إعلانات تقدم درجة علمية مقابل سعر مع وصف بسيط للسلامة الأكاديمية للبرنامج أو مدة الدراسة، فمن المرجح أنها تتضمن جامعات وهمية تمنح درجات علمية.
- العديد من الإعلانات عبر الإنترنت وعروض البريد الإلكتروني تدور حول بيع شهادات الدرجات العلمية دون الحاجة إلى استيفاء أي متطلبات أكاديمية. قد يساعد فحص هذه الشهادات في تحديد العمليات الاحتيالية.
- بعض الشهادات لها اسم مؤسسة مبتكر، ويقصد به أن يبدو جيداً عند وضعه في إطار وتعليقه على الحائط. في بعض الأحيان، يحتوي الإعلان على إخلاء مسؤولية يقول "هذا للتسلية فقط"، ولكن هذه الحالة هي حالة خداع صرفة حيث يمكن تقديم مثل هذه الشهادة إلى صاحب عمل غير حذر للحصول على ترقية أو زيادة في الراتب. تأتي الشهادات الأخرى باسم جامعة حقيقية، ولكن ليس بسلطتها، ومن الواضح أن هذه العملية هي عملية تزوير. تملك الجامعات عدد

[192] الوثيقة Testamur هي الكلمة التي تستخدمها الجامعة لشهادتك، وهي وثيقة قانونية يتم توفيرها عند منح شهادتك / شهادتك. يتحقق الشاهد من أنك منحت جائزتك بشكل قانوني وحصلت على مؤهل جامعي. كان يشار إلى هذا سابقاً باسم المخطوطات.

من الطرق لمعالجة هذا الأمر، بما في ذلك خدمات التحقق (يمكن لأي شخص أن يسأل عما إذا كانت شهادة معينة في اسم الشخص أصلية) وطباعة شهادات الدرجة على ورق غير قابل لإعادة الإنتاج.

- تميل المؤسسات التي لها تاريخ وسمعة طيبة إلى جذب المزيد من الاهتمام من الجمهور ويستفيد مقدمو الخدمات الوهميون من ذلك. غالباً ما يدعون الشراكة مع مؤسسات معروفة جيداً بينما قد تكون الشراكة الفعلية مع مزود دون المستوى المطلوب يحمل اسماً مشابهاً، وهو أمر غير واضح للسكان المحليين في بلد آخر. على سبيل المثال، قد لا يكتشف الشخص العادي اختلافات طفيفة في تهجئة الأسماء والاختلافات في الأسماء نفسها مثل جامعة كولومبوس وجامعة كولومبيا أو جامعة نيو كاسل وجامعة نيوكاسل.
- بصرف النظر عن الاختلافات في اسم مؤسسة حسنة السمعة، تقدم بعض الجامعات الوهمية ادعاءات كاذبة حول الانتماء إلى هيئات حسنة السمعة. على سبيل المثال، رصدت اليونسكو جامعات وهمية تستخدم اسم اليونسكو أو شعارها في الإعلان عن انتمائها. يوفر موقع اليونسكو على الإنترنت ملاحظة تحذيرية أنه "*يجب أن ينظر بحذر إلى أي مزود للتعليم العالي أو وكالة اعتماد تدعي أو تعطي الانطباع بأنها معتمدة و / أو معترف بها من قبل اليونسكو. قد تستخدم هذه المؤسسات أو وكالات الاعتماد أساليب احتيالية مختلفة.*"
- • وبالمثل، قد يطالب مقدم الخدمة الوهمي بنوع من الاعتراف من قبل حكومة الولاية أو المقاطعة، وهذا نادر الحدوث في الولايات المتحدة ولا يشكل اعتماداً شرعياً. لا تمنح الحكومات الاعتماد، وتترك القيام بذلك لوكالة معترف بها. قد يؤكد مقدم مزيف أن شهادته معترفٌ بها من قبل جمعية مهنية أو تجارية – والتي لا تمتلك السلطة لمنح الاعتماد.

تم إنشاء مؤسسة معينة في ولاية أسترالية حيث كانت هناك سياسات واضحة بشأن المؤسسات التي تعمل دون اعتماد، ولكن لا يوجد نص لملاحقة أو مقاضاة الجناة. تم تصحيح هذه الفجوة، لكن هذه المؤسسة بالذات استمرت في الظهور في جميع أنحاء العالم، مدعية وجود صلة أسترالية. نظراً لأن أستراليا يُنظر إليها بشكل إيجابي من حيث جودة التعليم العالي، فقد يكون ذلك قد خلق فرصة لمثل هذه المؤسسة. توضح المعلومات التالية بالتفصيل كيفية استخدام المؤسسات المحلية لاسم الجامعات المشهورة في بلد أجنبي لاكتساب المصداقية.

ما هو الاسم وماذا يتضمن؟

استفسارات تتعلق بدرجات المملكة المتحدة المقدمة في كينيا، صحيفة بزنس ديلي أفريكا[193]، 28 شباط 2008.

[193] بيزنس ديلي أفريكا، المعروفة باسم بيزنس ديلي، هي صحيفة أعمال يومية تصدر باللغة الإنجليزية وتنشر في كينيا. تصدر الصحيفة من قبل مجموعة نيشن ميديا من مقرها الرئيسي في مركز نيشن في شارع كيماثي في نيروبي، كينيا.

.... لقد ظهر الآن أن الآباء وأولياء الأمور والطلاب الذين بتكفلون بمصروف معيشتهم في كينيا قد يخسرون ملايين الشلنات من الرسوم والمبالغ الأخرى اعتقاداً منهم بأنهم سيحصلون على شهادات من جامعتين بريطانيتين شهيرتين - كامبريدج وأكسفورد - من خلال علاقة المراسل مع مركز التعلم الاستشاري الرقمي (DALC).

يزعم المركز، الذي يضم ثمانية فروع في جميع أنحاء البلاد مع تركيز عالٍ في نيروبي، أنه يقدم دبلوم وشهادة جامعية من الجامعتين، ولكن الواقع مختلف بالكامل.
يتعاون مركز التعلم الاستشاري الرقمي مع مؤسستين في المملكة المتحدة – رابطة كامبردج للمديرين ورابطة أكسفورد للإدارة – واللتين تديران كلّيتين منفصلتين تقدمان دورات في الإدارة، ولكن ليس لهما علاقة عمل مع جامعات كامبريدج أو أكسفورد.

... لتظهر كشريك لجامعات أكسفورد وكامبريدج، اعتادت الجامعة الأيرلندية الدولية استئجار مرافق للتخرج في جامعات أكسفورد أو كامبريدج.
لإظهار صورة زائفة لـ "الشرعية"، تعلن بعض الجامعات الوهمية أنها تنظر في تجارب حياة مقدم الطلب لمنح شهادة، لكن سيكون هناك تدقيق ضئيل للغاية في المهارات المكتسبة من خلال التجارب الحياتية. تمتلك المؤسسات الحقيقية أيضاً سياسات وإجراءات واضحة لتقييم ما اكتسبه المتعلمون بالفعل، كما يتعلق جزء كبير من هذه الإجراءات بالوثائق التي توضح صلاحية وحداثة التعلم السابق ومدى ملاءمته لبرنامج معين.

قد يكون إجراء الجامعة الوهمية مجرد دعوة للعملاء المحتملين لكتابة قائمة بالأنشطة والتجارب السابقة على عكس النهج الصارم للمؤسسات الحقيقية. في بعض الأحيان يكون هناك شعار: "قد يكون لديك بالفعل شهادة ولا تعرفها". "ليس عليك أن تحضر محاضرات. نحن نولي أهمية لتجربة الحياة"؛ "نقدم الدكتوراه لأولئك الذين لديهم أكثر من ثلاث سنوات من العمل الوظيفي"؛ ولا يوجد هناك كتب ولا دورات ولا دراسة. الدرجات المعتمدة على ما تعرفه بالفعل" هي المتغيرات الأخرى. في بعض الأحيان، يلزم تقديم مقال شخصي حول موضوع مألوف، مثل تجربة حياة المرء. الشهادة المقدمة على هذا الأساس ليست فارغة تماماً، ولكنها لا تختلف كثيراً عن الشهادة المزيفة؛ وخلاصة القول هي أن الغرض من ذلك هو الخداع فحسب.

نظراً لأن معظم الجامعات العلمية الوهمية تعتمد على الإنترنت، فقد لا يكون هناك شرط حضور على الإطلاق. تشير الإعلانات التي تدعي أنه يمكن للمرء الحصول على شهادة في أسبوع بوضوح إلى أن الدرجة لا يمكن أن تكون من مؤسسة مرموقة. لا تقدم العمليات المشكوك فيها عادةً معلومات حول موقع أو عنوان حرم جامعي أو نشاط تجاري، مع إدراج صندوق بريد فقط. غالباً ما تكون "إشارة الخطر" هو أن هناك القليل من المهام، إن وجدت، للطلاب لكسب أرصدة، أو متطلبات مرئية للتخرج، وهذا الأمر غير عادل لحاملي الشهادات الشرعية الذين يقضون سنوات طوال للحصول على درجات علمية.

يمكن اعتبار بعض مصانع الدرجات العلمية أصلية ولكنها منخفضة الجودة لدرجة أنها تقع خارج معايير النظام الذي توجد فيه؛ وأحد الأمثلة على ذلك هو جامعة غرينتش (وليس اللغة الإنجليزية) التي انتقلت من هاواي (حيث لم تتمكن من الحصول على الاعتماد الأمريكي) إلى جزيرة أسترالية (حيث أصبحت معروفة بالكامل). عندما أنشأت الحكومة الأسترالية لجان مراجعة للتحقيق في المؤسسة، وجدوا أن درجة غرينتش كانت تقريباً السنة الأولى من شهادة أسترالية مدتها ثلاث سنوات - حقيقية، بمستوى منخفض للغاية. تم تشديد القواعد الأسترالية في نهاية المطاف لإزالة الثغرة التي سمحت لشركة غرينتش بالعمل.

تعد بعض مصانع الدرجات العلمية بالمرونة في مدة الدورة لتناسب راحة العميل، مهما كان البرنامج قيد الدراسة. ومع ذلك، قد يكون طول الدراسة خارجاً تماماً عن المعايير الشرعية. المرونة في مدة الدورة ووتيرة التعلم هي سمة بارزة لبرامج التعلم عن بعد، ومع التطورات التكنولوجية، تقدم المزيد والمزيد من المؤسسات الشرعية دراسات مرنة قائمة على الإنترنت. تكمن المشكلة مع مقدمي الخدمة المشكوك فيهم في الادعاء المتعمد وغير المناسب بالمرونة.

تتخذ العديد من المنظمات إجراءات للسيطرة على مقدمي الخدمة المحتالين والقضاء عليهم حيث يحث مجلس اعتماد التعليم العالي (CHEA) جميع الولايات الأمريكية على اتخاذ إجراءات، حسب الحاجة، لتثبيط مقدمي خدمات التعليم العالي المحتالين والقضاء عليهم في نهاية المطاف. أدرج مجلس اعتماد التعليم العالي مجموعة من الأسئلة لتمكين المستخدم من تحديد الجامعات الوهمية، ويمكن الاطلاع على هذه الأسئلة في الفقرة التالية أدناه. إذا كانت الإجابة على أكثر من عدد قليل من هذه الأسئلة هي "نعم"، فهذا يشير إلى أن العملية قيد الدراسة قد تكون تتم في جامعة وهمية.

أسئلة يجب طرحها لتحديد درجة مطحنة:

1. هل يمكن شراء الدرجات العلمية بسعر منخفض بشكل غير عادي؟
2. هل يتم المطالبة بالاعتماد في حالة عدم وجود دليل على هذه الحالة؟
3. هل هناك مطالبة بالاعتماد من منظمة اعتماد مشكوك فيها؟
4. هل تفتقر العملية إلى ترخيص أو سلطة حكومية أو اتحادية للعمل؟
5. هل يطلب من الطلاب حضور عدد قليل جداً من المحاضرات، أو لا يطلب منهم القيام بذلك على الاطلاق، سواء عبر الإنترنت أو في الفصل؟
6. هل هناك عدد قليل من المهام المطلوبة للطلاب لكسب رصيد؟
7. هل هناك فترة زمنية قصيرة للغاية للحصول على درجة علمية؟
8. هل الدرجات العلمية متاحة فقط بناءً على الخبرة أو مراجعة السيرة الذاتية، وهل هناك رسوم على كل رصيد أكاديمي ممنوح؟
9. هل هناك متطلبات قليلة للتخرج؟
10. هل تفشل الجامعة في توفير معلومات حول موقع أو عنوان حرم جامعي أو عمل تجاري واستخدامها فقط في صندوق بريد؟
11. هل تفشل الجامعة في تقديم قائمة بأعضاء هيئة التدريس ومؤهلاتهم؟
12. هل للجامعة اسم مشابه لكليات وجامعات أخرى معروفة؟

13. هل تقدم العملية ادعاءات منشـــورة لا يوجد دليل عليها أو وســـيلة للتحقق منها؟

4. من هم العملاء؟

ضَـــلَّلَت الجامعات الوهمية بعض الأفراد للاعتقاد بأن الدرجة التي يكســـبونها ســـيكون لها بعض القيمة، حيث يقوم العملاء بالتسجيل في شركة عبر الإنترنت، ودفع آلاف الدولارات كرسوم دراسية، وشراء الكتب وإكمال المهام البسيطة، ليكتشفوا لاحقاً أن شهاداتهم لا قيمة لها؛ وبحلول الوقت الذي يدركون فيه ما حدث، ربما يكون الموفر المزيف قد غير الموقع أو تفاصيل الاتصال أو لديه اتصـــال محدود بالبريد الإلكتروني أو صـــندوق بريدي. تشـــبه الجامعات الوهمية بروميثيوس، حيث تغير شكلها باستمرار. في بيئة الإنترنت، يمكن لمصنّعة الدرجات العلمية ببساطة التخلي عن موقع ويب وإنشاء موقع آخر.

للأســـف، هناك أفراد يريدون درجات علمية ســـهلة وهم يعلمون بأن الجامعة التي يقدمون عليها من الممكن أن تكون جامعات وهمية. يمكنهم القيام بشـيء يستغرق إنجازه سنوات أخرى في غضـــون أيام قليلة وذلك من خلال بضـــع نقرات على المفاتيح، وربما بعض المهام التافهة. في عام 2008، جرب صحفي من صحيفة تورنتو ستار[194] عملية الاحتيال وحصل على شهادته بعد كتابة وصف موجز لتجارب الحياة ودفع رسوم للحصول على الشهادة. إلى جانب الشهادة، حصل على نسخة من الدرجات للفصول التي لم يحضرها مطلقاً. يعتبر الإغراء بأن تصبح "خريجاً فورياً" أمراً ضرورياً للتجارة الحية في الشهادات المزيفة.

كشـــف تقرير صـــدر عام 2008 عن مكتب المحاســـبة العامة بالولايات المتحدة عن 463 موظفاً فيدرالياً يحملون شهادات من مؤسسات يُعتقد أنها جامعات وهمية. يجادل جونسون (2006) الذي حقق في هذا الأمر وتقارير مماثلة بأن أرباب العمل مســـؤولون جزئياً عن الطلب المزيف للحصـــول على درجة علمية. يفضـــل أرباب العمل الخريجين على غير الخريجين ويعتمد الكثيرون كثيراً على شهادات الدرجات العلمية كدليل على المؤهلات الوظيفية. يوضح المؤلف أن:

"... في مواجهة مجموعة متضـــائلة من الوظائف ذات الأجور الجيدة وخوفاً من أن أرباب العمل يعيقونهم بشـــكل غير عادل، يتظاهر بعض العمال بأنهم حصـــلوا على درجات علمية، وشـــرائها للحصول على وظائف أو ترقيات مرغوبة".

الجامعات الوهمية هي ظاهرة عالمية، ومنتشرة في جميع دول العالم، كما هو مفصل في المعلومات أدناه:

[194] تورونتو ستار هي صحيفة يومية كندية تصدر باللغة الإنجليزية. اعتباراً من عام 2015، كانت الصحيفة الكندية الأعلى انتشاراً في التوزيع الأسبوعي الإجمالي.

مطاحن الشهادات - قضية عالمية

- تم وضع مصانع الدبلوم في الفلبين في دائرة الضوء مؤخراً بعد أن أقيل 13 ضابطاً من الجيش الكوري الجنوبي وحوكموا بتهمة تزوير شهادات جامعية فلبينية. شركة ABS-CBN[195]، 3 تشرين الثاني 2007.
- أصرت حكومة ليبيريا على أنها لن تتردد في سعيها لإغلاق جميع الجامعات الوهمية العاملة في البلاد. صحيفة المخبر 24 تشرين الأول 2007.
- في كوريا، تقوم النيابة بالتحقيق مع 20 أستاذاً زُعم أنهم حصلوا على درجة الدكتوراه من جامعات أجنبية غير معتمدة واستخدموا تلك السجلات للحصول على وظائفهم. كوريا تايمز 28 آب 2007.
- في بنغلاديش، طلبت وزارة التعليم من لجنة المنح الجامعية مقاضاة جامعة ويست كوست في بنما لتقديمها دورات البكالوريوس دون إذن رسمي. نيو ايج مترو 17 نيسان 2007.
- بعد خروجها من ماليزيا لكونها ليست إيرلندية ولا تحمل توصيف جامعة، تقوم الجامعة الأيرلندية الدولية على الإنترنت بإغراق القادة السياسيين الكمبوديين بدرجات علمية وإنشاء "حرم جامعي آسيوي" في بنوم بنه. آسيا سنتينل 12 كانون الأول 2006.

5. ما هو الضرر المتوقع؟

كان فقدان ثقة الجمهور في شهادات الدرجة العلمية هو الضرر المرئي المباشر الذي تسببت به الجامعات الوهمية؛ إذ لم تقلل شهادات الدرجات العلمية الوهمية من قيمة الدرجات العلمية فحسب، بل قد تضر بالسلامة العامة، حيث يمكن أن تتسبب في إنتاج أوراق الاعتماد المزورة والشهادات المزيفة في مجالات مثل الصحة والهندسة والقانون والعدالة مشاكل خطيرة للسلامة العامة والرفاهية. اكتشف الصحفيون الاستقصائيون أن أي شخص لديه بطاقة مصرفية لتحويل الأموال إلكترونياً يمكنه الحصول على شهادات من الجامعات الوهمية. في إحدى الحالات، ذكرت وسائل الإعلام أن محامياً، وقائد شرطة، وكلبه حصلوا جميعاً على درجات علمية في العدالة الجنائية من مزود مزيف. بالطبع، دفع قائد الشرطة ثمن كلبه بقصد التحقيق في الاحتيال. توفر المعلومات أدناه بعض الأمثلة الأخرى.

السلامة العامة والرفاه تحت التهديد ...

مشترو الشهادات المزورة (Washington Spokesman-Review، 30 تموز 2008): اكتشفت السلطات الفيدرالية في الولايات المتحدة إحدى الجامعات الوهمية التي تحمل اسم جامعة سانت ريجيس وأغلقت في عام 2005، ولكن ليس قبل أن تبيع الدبلومات المزورة إلى 9612 مشترياً، بما في ذلك المشترون الذين يزعمون أنهم حصلوا على شهاداتهم من جامعة ميسوري University of Missouri. من بين 9612 مشتري لهذه الشهادات، اشترى 826 شخص رسالة دكتوراه، و 41 شخص اشترى شهادتي دكتوراه. تم منح بعض هذه الدكتوراه في المجالات ذات

[195] شركة ABS-CBN هي شركة إعلامية فلبينية مقرها في مدينة كويزون، مترو مانيلا، الفلبين. إنها أكبر تكتل للترفيه والإعلام في الفلبين من حيث الإيرادات والدخل التشغيلي وصافي الدخل والأصول وحقوق الملكية ورأس المال السوقي وعدد الموظفين.

الصلة بالصحة، بما في ذلك ما لا يقل عن درجتي دكتوراه في الطب الطبيعي، ودكتوراه في الطب الطبيعي، ودكتوراه واحدة في الطب ودكتوراه واحدة في "العلوم الطبية".
تم سجن عالم النفس الشرعي المزيف الذي قدم أدلة في مئات من قضايا المحاكم لمدة خمس سنوات، بي بي سي نيوز، المملكة المتحدة، 22 شباط 2007.

700 قضية قضائية موضع شك من قبل أشخاص محتلين، بريد يوركشاير (المملكة المتحدة)، 22 شباط، 2007.

.... استأجرته مكاتب المحاماة للعمل في الدفاع عن موكليهم - يدفع أتعابه دافع الضرائب ... ... قدم أدلة في قضايا تشمل السطو المسلح والاغتصاب والوفاة بسبب القيادة الخطرة والوفاة غير المبررة و جرائم المخدرات.

يمثل المبلغ الضخم من المال الذي يتم دفعه في الرسوم الدراسية أو سعر الشراء للشهادات المزيفة مشكلة أخرى. ذكرت الصحف والموظفون القانونيون الحكوميون، بعد حملة قمع واحدة على الجامعات الوهمية، أن الأموال المستخدمة تصل إلى الملايين. على سبيل المثال، في حالة جامعة سانت ريجيس، ذكرت الصحف أنه تم بيع الشهادات بمبلغ 7.3 مليون دولار. عندما تؤدي الدرجة الزائفة إلى زيادة في الأجور، فإن هذا الأمر يرقى إلى حد الاحتيال على دافعي الضرائب عندما يتم استخدام الدرجة الزائفة من قبل موظف عمومي.

الاستخدام غير العادل للمال العام

- حصل معلم مقاطعة هيوستن على رواتب زائدة بحوالي 50000 دولار خلال فترة 10 سنوات بناءً على درجة الدكتوراه المشكوك فيها، وفقاً لتحقيق داخلي ... يتقاضى المعلمون رواتبهم وفقاً لسنوات خبرتهم وأعلى مستوى درجة حصلوا عليه. للحصول على درجات علمية، يجب أن تأتي من جامعة أو كلية معتمدة من قبل .... ألاباما دوثان إيجل، 17 كانون الأول 2008.
- قال مسؤول في الأمم المتحدة يوم الجمعة إن الأمم المتحدة فصلت أحد موظفيها في تشرين الثاني (نوفمبر) لأن شهاداته الأكاديمية أتت من جامعة وهمية معروفة عبر الإنترنت، وليست جامعة شرعية. إنترناشيونال هيرالد تريبيون 9 شباط 2007.
- اشترى 14 موظفاً من إدارة الإطفاء في نيويورك شهادات وهمية عبر الإنترنت وقدموها إلى المدينة في محاولة لتلبية المتطلبات التعليمية للترقية أو التوظيف، وفقاً لتقرير صدر أمس عن دائرة التحقيقات. نيويورك تايمز 1 شباط 2007.

6. المناقشة:

الجامعات الوهمية:

- ما نوع الجامعات الوهمية التي لاحظتها في بلدك؟
- من هم زبائن الشـــهادات الوهمية في بلدك؟ هل تم فعل أي شـــيء لمنع الناس من التقدم للجامعات الوهمية؟
- ما الضرر الذي أحدثته الجامعات الوهمية في بلدك؟
- ما هي العوامل التي تجعل من الممكن للجامعات الوهمية العمل في قطاع التعليم العالي الوطني الخاص بك؟
- كيف يمكن رصـــد هذه الممارســـات غير المرغوب فيها والقضـــاء عليها من قبل الحكومة أو المنظمات؟ أين تقع المسؤولية؟

7. الجامعات الوهمية والاعتماد:

عندما يراودك الشك، تساعد حالة الاعتماد على فصل الغث عن القمح.

تعد حماية المستهلك أحد أهداف الاعتماد، حيث لا يكون "المستهلك" هو الطالب فقط، ولكن أيضـــاً أولئك الذين يقدمون التمويل التشـــغيلي للمؤســـســـة ويســـاعدون الطالب. أضـــف إلى كل ذلك الأشخاص الذين يستفيدون من خدمات المؤسسة أو موظفيها أو خريجيها. تخضع معظم مؤسسات التعليم العالي لعملية اعتماد (حتى لو لم تكن ملزمة قانوناً) للحصـــول على تأكيد مســـتقل لجودتها ومعاييرها.

ومع ذلك، لا يمكن الافتراض أنه حتى المؤسسات الشرعية ستسعى للحصول على الاعتماد. هناك بعض المؤسسات التي تعتبر، أو تعتبر نفسها، متفوقة جداً أو فريدة من نوعها في النهج لدرجة أنها لا تعتقد أن أي وكالات لضـــمان الجودة يمكنها الحكم عليها بشـــكل مناســـب - لذلك تتجاهل الاعتماد. كان هذا هو الحال حتى وقت قريب مع مؤســـســـات التعلم عن بعد، حيث تم تصـــميم الأطر المستخدمة من قبل المعتمدين من حيث التعليم وجهاً لوجه.

يوجد في بعض المؤسسات نخبة من العملاء الذين يفهمون، حسب العرف، ما يفعله المزود ويرضـــون عنه، دون التحقق من صـــحته من قبل طرف ثالث. في هذه الحالة، قد يكون دور حماية المستهلك غير ضـروري. في بعض الحالات، قد لا تحتاج المؤسسـة إلى تمويل لنفسـها أو لطلابها، وقد تختار التخلي عن الاعتماد. وتجدر الإشـــارة، مع ذلك، إلى أن الفشـــل في الانخراط في عملية مراجعة خارجية مسـتقلة يعني أن المؤسـســة تفتقد الفوائد الأخرى للمراجعة الخارجية جيدة التنفيذ، مثل التركيز الواضح على الجودة والمشورة الخارجية بشأن تحسين الجودة.

تختار بعض المؤسسات عدم السعي للحصول على الاعتماد لأنها ذات جودة متدنية بصرف النظر عن هذه الأمثلة؛ إذ تقع الجامعات الوهمية في هذه الفئة غير الصـــحيحة، حيث يمكنها التنبؤ بالمستقبل ومعرفة أنهم سيرفضون أي مراجعة شرعية للاعتماد.

لذلك، فإن النصيحة للطلاب المحتملين وأرباب العمل وأصحاب المصلحة الآخرين في الأنظمة التي يكون فيها الاعتماد هو القاعدة (سواء كانت إلزامية أو طوعية)، عندما تكون المؤسسة أو البرنامج غير معتمدين، هي أن تسأل "لماذا لا؟" يجب أن يكون الطالب واضحاً جداً سواء كان ذلك بسبب أن

المؤسسة رائعة مسبقاً أو مبتكرة للغاية، أو ببساطة لا يمكنها الحصول على اعتماد من الكثير من المعتمدين المحافظين.
ومن المثير للاهتمام، عندما بدأت الحكومات في الإصرار على الاعتماد، ومع زيادة الوعي العام بشأن الاعتماد، خلقت الجامعات الوهمية الإبداعية المدمرة مشكلة جديدة أخرى تتمثل في مصانع الاعتماد.

8. مصانع الاعتماد عبر الإنترنت:

يسرد موقع www.GetEducated.com وجود علامات خطر تشير إلى وجود جامعة وهمية محتملة:

- المؤسسة المعنية غير معتمدة.
- المؤسسة المعنية معتمدة ولكن ليس من قبل وكالة معترف بها. غالبية شهادات الإنترنت "معتمدة". المشكلة هي أنها معتمدة من قبل وكالات وهمية قامت بإنشائها بأنفسها. غالباً ما يكون لوكالات الاعتماد الوهمية هذه أسماء مرموقة.
- تتكون معايير القبول بالكامل من امتلاك بطاقة فيزا أو ماستر كارد صالحة. يعتبر السجل الأكاديمي السابق ومتوسط الدرجات ودرجات الاختبار غير ذوات صلة.
- يُعرض عليك شهادة جامعية بناءً على "مراجعة" لسيرتك الذاتية المُرسلة بالفاكس. يُعد رصيد الخبرة المهنية خياراً صالحاً في العديد من الجامعات التي تتعامل مع المتعلمين البالغين. ومع ذلك، فإن عملية تقييم الخبرة المهنية للحصول على رصيد الكلية عملية معقدة. لن تمنح أي جامعة صالحة للتعلم عن بعد في الولايات المتحدة درجة الدراسات العليا (ماجستير أو دكتوراه) بناءً على مراجعة الخبرة المهنية فقط، في حين تعتبر برامج البكالوريوس أكثر مرونة فعادةً ما تحد برامج البكالوريوس المعتمدة من الائتمان للخبرة بحد أقصى 10 دورات أو 30 ساعة معتمدة للفصل الدراسي. (سنة واحدة من شهادة مدتها أربع سنوات) أحد الاستثناءات الملحوظة هو جامعة ولاية توماس إديسون[196]. تتيح جامعة التعلم عن بعد الممولة من القطاع العام هذه للمتعلمين البالغين، من الناحية النظرية، الحصول على درجات الزمالة أو البكالوريوس بالكامل من خلال المحافظ المهنية والتدريب العسكري والشركات وامتحانات التحدي.
- لقد وُعِدتَ بالحصول على دبلومة في غضون 30 يوماً من تقديم الطلب بغض النظر عن حالتك عند الدخول. تعمل الجامعات الوهمية على بيع الورق، وسيقدمونها لك بأسرع وقت ممكن.
- لقد وُعِدتَ بالحصول على درجة علمية مقابل مبلغ مقطوع - عادةً 2000 دولار لشهادة البكالوريوس، 3000 دولار لشهادة الدراسات العليا. لا تتقاضى الجامعات عادةً رسوماً ثابتة، فهي عادة ما تتقاضى رسوماً لكل مادة أو لكل رسوم دراسية ورسوم اضافية.

[196] جامعة ولاية توماس إديسون هي جامعة عامة في ترينتون، نيو جيرسي. الجامعة هي واحدة من 11 مؤسسة عامة للتعليم العالي في نيوجيرسي وواحدة من أولى المدارس في الدولة المصممة خصيصاً للبالغين.

- لدى جامعتك المرتقبة عبر الإنترنت شكاوى متعددة في ملف مسجل لدى مكتب الأعمال المكتبية المثلى Better Business Bureau[197]. يسجل BBB شكاوى المستهلكين حول مصانع الشهادات عبر الإنترنت.
- يؤكد لك "مستشار القبول" عبر الإنترنت أنه لا يمكن اعتماد الجامعات عبر الإنترنت من قبل وكالات مجلس اعتماد التعليم العالي المعترف بها. هذه كذبة، لا تصدقها.
- لا يُدرج موقع الجامعة على الأنترنت أي أعضاء هيئة تدريس أو يسرد أعضاء هيئة التدريس الذين التحقوا بالمدارس المعتمدة من قبل وكالات وهمية.
- تقدم الجامعة شهادات عبر الإنترنت بشكل حصري تقريباً لمواطني الولايات المتحدة ولكنها تقع في مكان مناسب في بلد أجنبي، وغالباً ما تكون دولة صغيرة تفتقر إلى أي نظام للاعتماد الأكاديمي. لا تنخدع بالجامعات الوهمية عبر الإنترنت، فهي تحتفظ بالكثير من مواقع الويب الرائعة، وتقدم إعلاناتها عبر الأنترنت. انظر إلى ما وراء الرسومات المبهرجة لمعرفة اسم وكالة اعتماد الجامعة، وخذ الوقت الكافي للتحقق من الاعتماد من قبل وكالة معترف بها من قبل مجلس اعتماد التعليم العالي.

في الختام، من الواضح تماماً أن متابعة مطاحن الشهادات ومصانع الاعتماد يمثل تحدياً كبيراً. يتمتع مشغلوها بالذكاء والمرونة وسينتقلون بين المواقع الافتراضية والمادية حيث يتم التعرف على عملياتهم على حقيقتها. لا يوجد حل سهل ويوحي النطاق العابر للحدود للجامعات الوهمية بضرورة اتباع نهج تعاوني وتبادل المعلومات مع الزملاء في جميع أنحاء العالم.

9. مصانع الاعتماد:

عندما أصبحت الجامعات الوهمية مشكلة في بلدان مثل الولايات المتحدة، تم تشديد اللوائح الخاصة بالاعتماد. حيث لا يمكن الحصول على الدعم المالي العام إلا للطلاب الذين التحقوا بمؤسسات معتمدة من قبل هيئة معتمدة حسب الأصول من قبل حكومة الولايات المتحدة. بالإضافة إلى ذلك، سيدعم أصحاب العمل الدراسات الإضافية لموظفيهم في حال تقدمهم للدراسة في المؤسسات المعتمدة دون غيرها.

ومع ذلك، ومع تشديد اللوائح، وجدت الجامعات الوهمية طرقاً لتخطي اللوائح، فللهروب من متطلبات الاعتماد، أنشأوا منظمات اعتماد مزيفة أو تعاونوا مع وكالة اعتماد مزيفة من شأنها أن تبيع الاعتماد مقابل المال. أصبحت وكالات الاعتماد الوهمية هذه تُعرف باسم "وكالات الاعتماد الوهمية"، وسبب نجاح هذه الوكالات أن مصطلح "الاعتماد" ليس محمياً بموجب القانون، لذلك

[197] تأسس في عام 1912، هو منظمة خاصة غير ربحية تتمثل مهمتها الموصوفة ذاتياً في التركيز على تعزيز ثقة السوق، وتتألف من 106 منظمة BBB محلية مدمجة بشكل مستقل في الولايات المتحدة وكندا، منسقة في إطار الرابطة الدولية من مكاتب الأعمال الأفضل (IABBB) في أرلينغتون، فيرجينيا.

يمكن لأي كيان أن يدعي أنه وكالة اعتماد[198]. على سبيل المثال، زعمت رابطة كامبردج للمديرين ورابطة أكسفورد للإدارة المذكورة سابقاً أنهما معتمدتان من قبل لجنة ضمان الجودة (QAC) ومقرها في المملكة المتحدة. كشفت التحقيقات مع ذلك أن لجنة ضمان الجودة لم تعترف بها سلطات التعليم في المملكة المتحدة، وكانت شركة مملوكة لرجل أعمال ماليزي، وهذه الحالة هي مثال صارخ لهيئات الاعتماد الوهمية.
بشكل أكثر شيوعاً، لا يتم إنشاء وكالة الاعتماد الوهمية من قبل جامعة وهمية واحدة، (قد تبدو وكالة الاعتماد مع جهة معتمدة واحدة مشبوهة) ولكن من قبل مجموعة من الكيانات التي تزعم توفير التعليم. كانت هناك وكالتان على الأقل من هذه الوكالات منذ عدة سنوات، واحدة في الولايات المتحدة وواحدة في أستراليا، وهي معروفة على نطاق واسع و "اعتمادها" مخفض.

تسببت التطورات التكنولوجية في زيادة صعوبة تتبع الجامعات وهيئات الاعتماد الوهمية. بحلول الوقت الذي يمكن للمنظمين رصد هذه الهيئات الوهمية، سيتمكن هؤلاء المحتالين من تغيير عملهم ونشاطهم التجاري في جزء آخر من العالم. أدرج مجلس اعتماد التعليم العالي مجموعة من الأسئلة التي ستوجه المستخدم لتحديد هيئات الاعتماد الوهمية.

10. المناقشة:

هيئات الاعتماد الوهمية:

1. تصفح موقع مجلس اعتماد التعليم العالي (CHEA) وحدد مجموعة الأسئلة المدرجة بواسطة المجلس لتحديد هيئات الاعتماد الوهمية.
   - o اربط كل سؤال من هذه الأسئلة بسياق وطني غير الولايات المتحدة وتحليل ما إذا كانت هذه الأسئلة ذات صلة.
   - o ما هي التعديلات التي تقترحها لجعلها مناسبة لهذا السياق؟
2. تصفح موقع www.GetEducated.com الإلكتروني واقرأ أفضل 10 علامات خطر لتحديد الجامعات الوهمية عبر الأنترنت. ما هي الطرق التي تجدها مختلفة عن أسئلة مجلس اعتماد التعليم العالي أو تتماشى معها؟ اشرح ذلك بشكل مفصل.

11. الأوصياء:

نظراً لوجود هيئات اعتماد مزيفة بالإضافة إلى الجامعات الوهمية، فإن السؤال الذي يطرح نفسه هو من المسؤول عن اعتماد / تفويض وكالات الاعتماد؟ تشارك بعض الوكالات الوطنية (مثل وكالة جودة الجامعات الأسترالية والهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الجامعي في الارجنتين، ومجلس الاعتماد الألماني ووزارة التعليم الأمريكية ومجلس اعتماد التعليم العالي الأمريكي) في هذا الإشراف.

[198] في القانون الامريكي وكندا واغلب الدول الاوربية، لا يمنح تصريح احداث شركة أو مؤسسة تضم كلمات مثل "تعليم عالي" أو "جامعة" أو أي مصطلحات مشابهة إلا بعد الحصول على الموافقات والتراخيص القانونية الناظمة والمتعلقة بذلك.

يتم تشديد التشريع للسيطرة على الجامعات الوهمية في الولايات المتحدة، وقد تم الإبلاغ عن بعض النجاح مؤخراً في الملاحقات القضـــائية حتى بموجب التشـــريع الســـابق. تتخذ بعض الدول موقف عدم التدخل، لكن البعض (ولا ســـيما ولاية أوريغون) كانت أكثر حرصـــاً على الاهتمام بالمطالبات الاحتيالية. بعد الكثير من الجدل، تم أخيراً تمرير قانون مراقبة الجامعات الوهمية في 14 آب 2008. أصـــبح الآن اســـتخدام شـــهادات مزورة في الوظائف أو الترقيات جريمة. بالنســـبة لكندا، ليس هناك قانون خاص بتزوير الشـــهادات كما أن قســـم التزوير في القانون الجنائي يغطي تزوير الدرجات العلمية أيضاً.

في أجزاء أخرى من العالم، هناك قوانين ولوائح غير مكتملة للمؤســـســـات التي لها وجود مادي في البلاد. حقيقة أن معظم مصـــانع الدرجات العلمية تعمل على الإنترنت يمكن أن تجعل قوانين الولاية أقل موثوقية، نظراً لصـــعوبة تحديد موقعها، كما أنها تجعل من الصـــعب الكشـــف عن الأفراد المسؤولين.

مكافحة الجامعات الوهمية
مقتطفات من القانون (الولايات المتحدة)
الفقرة "(20) الجامعة الوهمية. - المصطلح" الجامعة الوهمية "يعني الكيان الذي -

"(أ) (1) يعرض، مقابل رســـوم أو درجات أو دبلومات أو شـــهادات، يمكن اســـتخدامها للإعلان للجمهور العام أن الفرد الحاصل على هذه الدرجة أو الدبلومة أو الشهادة قد أكمل برنامجاً للتعليم ما بعد الثانوي أو التدريب.
"(2) تطلب من هذا الفرد إكمال القليل من التعليم أو الدورات الدراســـية أو عدم إكمالها للحصـــول على هذه الدرجة أو الدبلومة أو الشهادة ؛ و
"(ب) تفتقر إلى الاعتماد من قبل وكالة أو جمعية اعتماد معترف بها كوكالة اعتماد أو رابطة لمؤسسات التعليم العالي (على النحو المحدد في القسم 102) من خلال -
"(1) السكرتير عملاً بالجزء الفرعي 2 من الجزء ح من العنوان الرابع ؛ أو
"(2) وكالة فيدرالية، أو حكومة ولاية، أو منظمة أو جمعية أخرى تعترف بوكالات أو جمعيات الاعتماد.

تغلق وزارة التعليم المتقدم، كولومبيا البريطانية، كندا و/ أو تفرض عقوبات في حالة

... بموجب شـروط هذا الأمر القضـائي، فإن جامعة فانكوفر العالمية ممنوعة من منح درجة أو بيع أو عرض للبيع أو الإعلان للبيع أي دبلوم أو شـــهادة أو وثيقة أو أي مادة أخرى تشـــير إلى منح أو تقديم شهادة في كولومبيا البريطانية.

نيجيريا: 15 جامعة غير قانونية - لجنة الجامعات الوطنية، ستيلا إيزي، نيجيريا، القيادة نيجيريا، 6 ايار/مايو، 2008.

نبهت لجنة الجامعات الوطنية (NUC) الجمهور بشـــأن عمليات 15 جامعة غير قانونية تقع في ولايات مختلفة من الاتحاد. اللجنة، وفي بيان ورد في نشرة الإثنين، نأى بنفسه عن المؤسسات المذكورة آنفا، محذرا من أنه تم إبلاغ الشرطة بأنشطتها لاتخاذ مزيد من الإجراءات.

لا توجد قائمة كاملة بالجامعات الوهمية لأنها تظهر بسرعة وخارجة عن سيطرة أي حكومة. ومع ذلك، هناك عدد غير قليل من مواقع الويب التي تقدم تنبيهات وقوائم بالمؤسسات والوكالات المزيفة ونصـــائح حول كيفية التعرف عليها وتعقبها. في الولايات المتحدة، تحتفظ ولايات مثل كاليفورنيا وأوريغون وميتيســـوتا بمواقع إلكترونية حول هذه الجامعات الوهمية. تقدم بعض الولايات، بما في ذلك أوريغون وميتشـــيغان، قوائم محددة بالمدارس غير المعتمدة ومنظمات الاعتماد غير المعتمدة. تعد لجنة المنح الجامعية في الهند، وحكومة المملكة المتحدة، والحكومة الأســـترالية، والحكومة الفرنسية، ولجنة الجامعات الوطنية (NUC) في نيجيريا من بين الهيئات الأخرى التي تنبه الجمهور إلى الجامعات الوهمية، في حين يحتفظ مركز بوسطن كوليدج للتعليم العالي الدولي بمراقب للفساد في التعليم العالي يوفر روابط لموارد مفيدة عن الجامعات الوهمية.

يقدم البروفيســـور جورج جولين من جامعة إلينوي الكثير من المعلومات المفيدة المتعلقة بالمؤســـســـات المانحة للدرجات العلمية غير المعتمدة والأدوات المفيدة للتحقيقات عبر الإنترنت في صـــفحته الرئيســـية. تم الوصـــول إلى الأخبار الإعلامية المقدمة كمعلومات في هذا الموضـــوع من المجموعة الواســـعة من المقالات الإعلامية التي أتاحها. يوفر موقع GetEducated.com قائمة ببعض وكالات الاعتماد غير المعتمدة بالإضافة إلى نصائح حول كيفية التعرف على برامج الدراسة الوهمية. كما تعتبر شـــركة Quackwatch بأنها شـــركة غير ربحية هدفها الرئيســـي هو مكافحة عمليات الاحتيال والأســـاطير والبدع والمغالطات المتعلقة بالصـــحة. يوفر الموقع أيضـــاً قائمة بالمؤسسات غير المعتمدة للتعليم العالي ووكالات الاعتماد غير المعتمدة.

من ناحية أخرى، تتمثل إحدى طرق التحكم في الجامعات الوهمية في تزويد الجمهور بمعلومات أفضل حول المؤسسات المعترف بها. للاستجابة لهذه الحاجة، طورت اليونسكو بوابة لمؤسسات التعليم العالي مع روابط لمعلومات عن مؤسسات التعليم العالي المعترف بها أو المعترف بها من قبل السلطات المختصة في البلدان المشاركة. تتم إدارة وتحديث معلومات الدولة على هذه البوابة من قبل السلطات المختصة في البلدان المشاركة. يوفر موقع اليونسكو أيضاً إرشادات للطلاب في بحثهم عن برنامج الدراسة.

كما أنَّ هناك اجتماع لمســـؤولي الولاية في الولايات المتحدة الأمريكية والذي يتبادل المعلومات حول مصانع الشهادات التي تم إغلاقها، وظهرت بعد ذلك في مكان آخر. تعمل اليونسكو والشـــبكة الدولية لوكالات ضـــمان الجودة في التعليم العالي ومجلس التعليم العالي الأمريكي على وضع خطة رصد أكثر شمولاً، وسيشمل ذلك زيادة "بوابة" اليونسكو للمؤسسات المعتمدة، وبعض المصادقة على المختبرين، ومراقبة هيئات الاعتماد الوهمية (بواسطة الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي). تحتفظ الحكومة الأسترالية بقائمة بالمنظمات التي يعتقد أنها مشبوهة. كما توفر الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي، باعتبارها شبكة من وكالات ضمان الجودة الحسنة النية، معلومات عن المشتبه بهم، في حين تحتفظ وكالة جودة الجامعات الأسترالية

AUQA بموجز مشاهدة على جميع مراجع الإنترنت التي تدعي أن لها اتصالاً أسترالياً، وتسعى إلى حذف الاتصال، ولا تعتبر هذه العملية بسيطة على الاطلاق، وعلى الرغم من أنَّ الإدارات القانونية الحكومية يمكن أن تأخذ رأياً مفاده أن الموسسة التعليمية غير قانونية من الناحية الفنية، فإن فرص نجاح المحاكمة منخفضة.

عندما كشف تحقيق صحيفة تورنتو ستار عن جامعة باعت شهادات ذات مظهر أصيل ونصوص مختومة لمؤسسات من بينها جامعة يورك وجامعة تورنتو (تورنتو ستار، 7 كانون الأول 2008)، قررت الجامعات اتخاذ إجراءات لإصلاح الضرر. قدمت جامعة تورنتو نظاماً حيث يمكن لأصحاب العمل والأطراف المهتمة الأخرى طلب التحقق عبر الإنترنت من أي درجة جامعية من جامعة تورنتو، في حال كانوا يعرفون اسم الطالب أو رقم التأمين الاجتماعي أو رقم الطالب، وسيحصل أصحاب العمل والجهات الأخرى ذات الصلة على إجابة في غضون خمسة أيام، كما تدرس جامعة يورك القيام بخطوة مماثلة. توضح المعلومات الواردة أدناه بعض المقتطفات من أخبار وسائل الإعلام حول الإجراءات المتخذة للحد من الجامعات الوهمية.

بعض المقتطفات من وسائل الإعلام:

- إرسال رئيس الكلية الوهمية إلى السجن (المملكة المتحدة، أخبار السادسة مساءاً في البي بي سي، 11 كانون الأول 2008)
- حُكم على رجل أدار كلية وهمية في عملية احتيال بقيمة 16 مليون جنيه إسترليني شملت 80 ألف طالب بالسجن لمدة سبع سنوات.
- الدرجات المزيفة تلحق بالمشترين، كندا تورنتو ستار، 13 كانون الأول 2008، تم تغريم 14 من رجال الإطفاء في نيويورك بأكثر من 135000 دولار بعد أن قدموا شهادات مزيفة من سانت ريجيس في محاولة للحصول على ترقيات.
- يحكم القاضي على مالك هاميلتون يو، ستار تريبيون، 28 تشرين الأول 2008.
- حُكم يوم الثلاثاء على مالك جامعة عبر الإنترنت غير معتمدة لفتت الانتباه إلى ولاية وايومنغ كملاذ لمثل هذه المدارس بالسجن لمدة عامين بتهمة الاحتيال الضريبي.
- حكم قاضي المقاطعة الأمريكية ويليام داونز على مارن في كاسبر بالسجن لمدة عامين وسنة تحت المراقبة، كما أمر داونز مارن بدفع 618937 دولاراً كتعويض إلى مصلحة الضرائب، وفقاً للمتحدث باسم مصلحة الضرائب برايان ثيل.
- حملة الدبلومات تطيح بالبعض من ولاية ألاباما، توسكالوسا نيوز، 10 تشرين الأول 2008.

منذ أن قامت ألاباما بقمع المدارس المشكوك فيها الهادفة للربح:

- رُفضت خمس مؤسسات تراخيص رسمية لفتح أبوابها في ولاية ألاباما.
- تم سحب أربعة تراخيص.
- 21 مؤسسة لا تملك رخصة تجديد.

· تم اغلاق إحدى المؤسسات.

كما وللمتآمرين مع جامعة وهمية نصيب، فقد حكم عليهم بالسجن لمدة 3 سنوات، المتحدث باسم المراجعة، 6 آب، 2008.

12. الملخص:

غطى هذا الموضوع النقاط الرئيسية التالية:

- يوفر الطلب على التعليم العالي سوقاً مربحة لأعمال التعليم العالي، مما أدى إلى بعض الممارسات التجارية الاحتيالية من قبل مقدمي الخدمات الوهمية.
- تعتبر طواحين الشهادات من مزودي التعليم العالي المشكوك فيها، وعادةً ما تقدم شهادات وأوراق اعتماد أخرى باهظة التكلفة ولا تتضمن سوى القليل من الخبرة التعليمية القوية.
- تستخدم الجامعات الوهمية مجموعة متنوعة من الطرق لإبراز صورة للشرعية، مثل استخدام أشكال مختلفة من أسماء المؤسسات ذات السمعة الطيبة كشركاء وتقديم ادعاءات كاذبة حول انتمائها إلى هيئات مرموقة.
- من ناحية أخرى، هناك أفراد يستثمرون دون أدنى شك في الدرجات العلمية التي توفرها المؤسسات الوهمية للحصول على شهادات لا قيمة لها. من ناحية أخرى، هناك أفراد يختارون عمداً هذه المطاحن للحصول على درجة سهلة.

تشمل الأضرار التي تسببها مصانع الدرجات ما يلي:

- تآكل ثقة الناس في شهادات الدرجات العلمية.
- الإضرار بالسلامة العامة بسبب الشهادات المزورة للأفراد غير المستحقين.
- تداعيات مالية ناتجة عن الإنفاق على التعليم أو في شراء شهادات مزورة.

· من أمثلة المؤسسات التي لا تسعى للحصول على الاعتماد تلك التي:

- لا تعتقد أن معايير وكالة ضمان الجودة الحالية ستكون قادرة على الحكم عليها بشكل مناسب.
- أن يكون لديك عملاء مستهدفون، راضون عما يفعله المزود دون التحقق من صحة ذلك من قبل طرف ثالث.
- تقع في مناطق يكون الاعتماد فيها اختيارياً ما لم ترغب المؤسسة في الاستفادة من تمويل معين.
- اختر عدم السعي للحصول على الاعتماد لأنها ذات جودة غير كافية. تندرج الجامعات الوهمية ضمن هذه الفئة.

بوجود لوائح تشغيلية أكثر صرامة، أنشأت شركات الدرجات العلمية منظمات اعتماد وهمية خاصة بها أو تعاونت مع وكالة اعتماد مزيفة للهروب من متطلبات الاعتماد. فيما يلي بعض الإجراءات التي يتم اتخاذها لمراقبة الجامعات وهيئات الاعتماد الوهمية:

- تشارك بعض هيئات الاعتماد الوطنية في تفويض وكالات الاعتماد.
- يتم تشديد التشريعات للسيطرة على الجامعات الوهمية في الولايات المتحدة.
- طورت اليونسكو بوابة لمؤسسات التعليم العالي لتمكين الجمهور من الوصول إلى المعلومات حول المؤسسات المعترف بها.
- تعمل اليونسكو و الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي ومجلس اعتماد التعليم العالي على وضع خطة رصد أكثر شمولاً.

الفصل الثاني: ضمان الجودة الخارجية
المحور الخامس: وكالات ضمان الجودة الخارجية: التحديات الناشئة
الجزء الرابع: المؤسسات الخاصة والعامة

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. التعليم العالي الخاص مقابل التعليم العالي العام
3. الخصخصة المتزايدة
4. الملخص

1. المقدمة:

يناقش هذا الجزء من المحور الاتجاه نحو خصخصة التعليم - وهو تحدٍ آخر ظهر في التعليم العالي على مدى السنوات العشر إلى الخمس عشرة الماضية. سننظر في نمو التعليم العالي الخاص والنقاش المستمر بين المؤسسات الخاصة والعامة.

الأهداف:
المؤسسات الخاصة والعامة:

عند الانتهاء من هذا الموضوع، يجب أن تكون قادراً على القيام بما يلي:

- التمييز بين المقاربات العامة والخاصة للتعليم العالي.
- تتبع نمو الأساليب الخاصة في التعليم العالي في جميع أنحاء العالم.

2. التعليم العالي الخاص مقابل التعليم العالي العام:

أحد الأبعاد التي ينبغي أن تؤخذ في الاعتبار في ضـــمان الجودة هو مزيج من البعد العام والخاص في العديد من الأوضــاع الوطنية حيث أصــبح التمييز بين قطاعات التعليم العالي هذه، في بعض المناطق، غير واضح بشكل متزايد. المؤسسة العامة هي، من الناحية النظرية، مؤسسة تمولها الدولة (كلياً أو أساسياً)، بينما يتم دعم المؤسسة الخاصة (كلياً أو بشكل أساسي) من قبل أموال غير حكومية؛ ويمكن الحصـــول على هذه الأموال من المتبرعين أو الأوقاف، أو عن طريق بيع خدمات مثل التعليم والتدريب والبحث والاستشارات.
في العديد من الأنظمة، يكون الطلاب في المؤسسات العامة والخاصة مؤهلين بشكل متساوٍ للحصول على المســاعدة في شــكل منح وقروض وتوظيف، وغالباً ما يتم تقديمها على أســاس الحاجة. ومع

ذلك، فإن المبلغ الذي يتلقاه الطلاب "المؤهلون" في الواقع قد يتم ربطه بالسعر الجاري للمؤسسات العامةن ومن السيء للغاية أن المؤسسة الخاصة تتقاضى رسوماً أكثر من جارتها العامة.

هناك اعتراف ضمني في بعض البلدان بأن المؤسسات الخاصة توفر القدرات التي لا يلزم أن تكون بنداً في الميزانية العامة. قد يدخل التنوع، إلى الحد الذي يشـــمل فيه القطاع الخاص في بعض البلدان مؤسسات لها تاريخ في خدمة النساء، أو الجماعات الإثنية أو العرقية، أو الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصـــة، أو الطوائف الدينية، أو الاهتمامات المهنية المحددة. في الولايات المتحدة، نسبة كبيرة من كليات "الفنون والعلوم الليبرالية" المتوسطة إلى الصغيرة هي كليات خاصة ومستقلة أو مرتبطة بطائفة دينية.

ومن المهم ملاحظة أنَّ كلا القطاعين يخضعان للتشريعات واللوائح، وفي كثير من الحالات، تكون المؤسســات العامة أكثر تنظيماً لأن الدولة لا تعتبر نفســها ممولاً فحســب، بل أيضــاً مالكاً ومشـغلاً، لذلك يصـبح من المناسـب العمل من خلال مجلس أمناء لتوجيه شـؤون المؤسـسـة. يختلف مقدار التوجيه من قبل الحكومة باختلاف البلدان، اعتماداً على التاريخ الســياســي وتقاليد الحرية الأكاديمية أو الطلابية أو المؤسـسـية. في بعض البلدان، خضـعت المؤسـسـات الخاصـة لرقابة أكثر إحكاماً (إن لم يتم قمعها) لأنه يُنظر إليها بشـيء من الشك - من المفترض حول الجودة، ولكن أيضـاً لأنها تتحدى هيمنة القطاع العام. غالباً ما يوفر الدعم المالي للطلاب وســيلة للحكومة لتنظيم السلوكيات من خلال المساءلة المؤسسية للتعامل مع الأموال المستمدة من برامج مساعدة الطلاب.

قراءة: المؤسسات الخاصة
قم بزيارة الموقع التالي لمعرفة المزيد عن التعليم العالي الخاص في جميع أنحاء العالم:
برنامج البحث في التعليم العالي الخاص (PROPHE)[199]

وفقاً لكل من وولف ولونير (2004)، هناك أنصـــار لكل من المقاربات العامة والخاصـــة للتعليم العالي.
النهج الخاص مقابل المقاربات العامة للتعليم العالي

القطاع الخاص
"يؤكد المدافعون عن القطاع الخاص أن الخيارات التي يتخذها المسـتهلكون في السـوق هي انعكاس أكثر صـحة لمصـالحهم وأولوياتهم الحقيقية من الآليات السـياسـية التي تنظمها الدولة ومن خلالها. ويمكن القول أيضـاً أن المؤسـسـات الخاصـة قد تكون أكثر اسـتجابة لأسـئلة الجودة لأنها تعتمد على التحاق الطلاب بدلاً من التمويل الحكومي ".

[199] يســعى برنامج البحث في التعليم العالي الخاص إلى بناء المعرفة حول التعليم العالي الخاص في جميع أنحاء العالم. لا يمثل PROPHE التعليم الخاص ولا يروج له. مهمته الرئيسية هي المنح الدراسية، والتي بدورها ينبغي أن تثري المناقشة العامة وصنع السياسات.

القطاع العام

"يشـير المدافعون عن" القطاع العام" إلى أن اقتصـاد السـوق يشـوه ويقوض أهداف القطاع العام التقليدية المتمثلة في خلق مساحة يمكن فيها التعبير عن الرأي العام (بدلاً من المصالح الخاصة)". المصدر: وولف ولونير (2004)

يبدو الانقسام بين هذه الآراء أكثر وضوحاً في الأنظمة الأوروبية عنه في التقاليد الأمريكية.

"هناك ميل في أوروبا إلى ربط القطاع الخاص بالتجارة (مع دلالات البذاءة) والعامة مع غير التجارية (وبالتالي جيدة). ... تمتلك الولايات المتحدة الأمريكية قطاعاً تعليمياً خاصـاً متطوراً جيداً، ويعمل الاعتماد عبر القطاعين العام والخاص المؤسسات الخاصة، لذا فإن الوضع القانوني لمؤسسة ما أو مصـادر تمويلها لا يُنظر إليه على أنه دلالات على الجودة أو الغرض الأخلاقي، وبدلاً من ذلك، فإن الفروق بين المؤسسات هي مسائل تتعلق بالوظيفة والموقع والفلسفة وما إلى ذلك ". (ليونر وولف، 2004.)

وبالتالي، "يمكن أن يخدم المصلحة الوطنية نظام متنوع يتعايش فيه القطاعان العام والخاص ويعززان بشكل متبادل ما هو متاح. وقد تحول عدد من البلدان (غالباً في العالم النامي) حيث يتجاوز الطلب قدرة الدولة على توفيره للقطاع الخاص. طورت بنغلاديش بنشـاط عدداً كبيراً من الجامعات الخاصـة، كما أممت باكستان نظام الجامعات في عام 1973، ولكن بعد 15 عاماً بدأت في استئجار مؤسسات خاصة ". (ليونر وولف، 2004.)

تسمح العديد من البلدان (على سبيل المثال، ماليزيا، اليابان، فرنسا) أو تطلب من جامعاتها الحصول على مزيد من الاستقلالية والتنظيم الذاتي. غالباً ما ينشأ توفير الخدمات الخاصة في البلدان النامية من مؤسسات في أستراليا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية وتمولها، على الرغم من أن هذه الحالة التي يطلق عليها اسـم "التدفق بين الشـمال والجنوب" آخذة في الانهيار، حيث أصـبحت بلدان أخرى مثل الهند وماليزيا وسـنغافورة مؤسـسـات مصـدرة للتعليم. يتجاوز نمو المؤسسات الخاصة في دول الاتحاد السوفيتي السابق الفوائد الاقتصادية، حيث يساهم في زيادة التعددية.

من الناحية العملية، فإن ثنائية العام / الخاص هي ثنائية ضبابية وتصبح أكثر غموضاً مع مرور الوقت. (ميلر، 2000). تحصل العديد من المؤسسات "العامة" على جزء كبير من تمويلها من مصادر غير حكومية، بما في ذلك إيرادات الرسوم الدراسية المباشرة. على العكس من ذلك، تستفيد العديد من المؤسسات "الخاصة" من أموال الدولة حيث تدفع الحكومة فعلياً مقابل أماكن الطلاب أو للبحث التطبيقي الذي تعتبره الدولة ضـرورياً، أو تدفع رسـوم الطلاب في البرامج الدراسية التي تحتاجها الدولة.

وفقاً لميلر (2000):

"نظراً لأن التعليم العالي سلعة باهظة الثمن، حيث يتجاوز الطلب العرض، سيظهر سوق من نوع ما."

ومع ذلك، بما أن التعليم مرتبط بالثقافة والتنمية الوطنية، فعادة ما يكون موضـــوع اهتمام مركزي، وعادة ما يكون أكثر تنظيماً من معظم الأسواق.

3. الخصخصة المتزايدة

على مدى الســـنوات العشـــرين المنصـــرمة، كان هناك بالفعل "طمس" للحدود بين القطاعين العام والخاص. يشـير بعض المراقبين الأمريكيين إلى ذلك على أنه "شـبه خصـخصـة" أو "خصـخصـة إضافية" أو "خصخصة فعلية". للبدء، لا يوجد في الواقع أي نظام تعليم عالٍ "فيدرالي" في الولايات المتحدة؛ كما وتوجد مبادرة وتنظيم التعليم العالي في الولايات المتحدة في الولايات الفردية، والتي توفر الأموال التشـغيلية للمؤسـسـات التي تدعمها الدولة. تضـاءلت ميزانيات الدولة منذ عام 1990، لذا فقد بات من الشائع العثور على مؤسسات الدولة الكبرى التي تتلقى أقل بكثير من نصف عائداتها التشـغيلية من الدولة. في بعض الحالات، عُرض على المؤسـسـات خيار الاحتفاظ بنسـبة 100% من عائدات الرسـوم الدراسـية، مقابل التخفيضـات المقابلة في أموال الدولة؛ وزُعم أن هذا من شـأنه أن يمنح "استقلالية" أكبر للمؤسسات العامة؛ كانت الحجة المضادة هي أن "الاستقلالية تعني عدم ترك أي شيء نخسره". ومن المثير للاهتمام أن المؤسسات التي قبلت هذا الاقتراح بشكل عام كانت تتمتع بســـمعة طيبة فيما يتعلق بالجودة. ومن أجل الاعتماد على ذلك، اتخذت تدابير لتحســـين صـــورتها العامة وعروضـــها واســـتراتيجياتها التســـويقية ونهجها في المنافســـة؛ وببســـاطة، يبدو أن عدداً من المؤسسات العامة الأمريكية قد اتخذت سلوكيات "خاصة".

لا يعتبر هذا الســـيناريو حكراً على الولايات المتحدة دون غيرها، فقد تمت مشـــاهدته في المملكة المتحدة وأستراليا ونيوزيلندا وبدرجة أقل في عدد من النظم الأوروبية القارية.

ملاحظة ختامية:

شـهدت الولايات المتحدة وأسـتراليا أيضـاً انخفاضـاً في عدد مناصـب أعضـاء هيئة التدريس ذات المســـار الدائم، وزيادة في تعيين المدرســـين المتعاقدين والاســـتاذة المســـاعدين والمدرســـين غير المتفرغين وأعضـاء هيئة التدريس "الباحثين فقط". على ما يبدو، الأموال شـحيحة في كلا القطاعين المؤسسيين، ربما بنفس القدر.

4. الملخص:

غطى هذا الموضوع النقاط الرئيسية التالية:

- يتم تمويل المؤسـسـة العامة بشـكل رئيسـي من قبل الدولة، بينما يتم دعم المؤسـسـة الخاصة في الغالب من الأموال غير الحكومية. يخضع كلا النوعين من المؤسسات للتشريعات واللوائح.
- هناك مؤيدون لكل من المقاربات العامة والخاصة في التعليم العالي.

- في أوربا، هناك ميل لربط القطاع الخاص بالربح التجاري والقطاع العام بالعمل غير الربحي؛ ومن ناحية أخرى، تمتلك الولايات المتحدة الأمريكية قطاعاً تعليمياً عالياً خاصاً متطوراً، ويعمل الاعتماد عبر المؤسسات العامة والخاصة.
- هناك نمو ملحوظ في المؤسسات الخاصة في جميع أنحاء العالم لأن الطلب على التعليم العالي يتجاوز قدرة الدولة على توفيره.
- أدت القيود المالية على التمويل العام إلى انخفاض الدعم للجامعات الحكومية. تم السماح لبعض المؤسسات الكبيرة في الولايات المتحدة، على سبيل المثال، بالاحتفاظ بجميع إيرادات الرسوم الدراسية لتعويض التخفيضات في الدعم العام. وقد شجع هذا نوعاً من ريادة الأعمال وما يراه بعض المراقبين على أنه "خصخصة متزايدة".

الفصل الثاني: ضمان الجودة الخارجية
المحور الخامس: وكالات ضمان الجودة الخارجية: التحديات الناشئة
الجزء الخامس: المؤسسات الربحية/ غير الهادفة للربح

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. دور المؤسسات الهادفة للربح
3. الربح كهدف
4. استيراد وتصدير التعليم
5. الملخص

1. المقدمة:

سنناقش الآن دور المؤسسات الربحية في مجال التعليم العالي. يسلط الموضوع الضوء على الجوانب الإيجابية للمؤسسات الربحية ويكشف زيف بعض الأساطير الشعبية، ومن ثم ينتقل الموضوع لمناقشة تطبيق المعايير الحالية لاعتماد أو تدقيق المؤسسات الربحية. سننظر في العوامل التي تساهم في نجاح هذه المؤسسات. يختتم الموضوع بمناقشة تفصيلية حول التعليم كسلعة يمكن تداولها والتحديات المقابلة.

الأهداف:

المؤسسات الربحية / غير الهادفة للربح:

عند الانتهاء من هذا الموضوع، يجب أن تكون قادراً على تحديد ما يلي:

- وصف عمل المؤسسات الربحية.
- التعرف على الجوانب الإيجابية للمؤسسات الربحية.
- تصنيف كيف يمكن اعتماد المؤسسات الربحية ومراجعتها.
- التعرف على العوامل المساهمة في نجاح المؤسسات الربحية.
- وصف تأثير الاتفاقية العامة للتجارة في الخدمات (GATS) على التعليم الدولي
- مناقشة الحجة ضد التعليم كتجارة.

2. دور المؤسسات الهادفة للربح:

يتمثل مفهوم المؤسسات "الربحية/غير الربحية" عبر الفئات العامة / الخاصة. يتم إنشاء المؤسسات الربحية من قبل شركات خاصة تسعى للربح، وقد يكون للمؤسسات الربحية مالك واحد

ووجود محلي بحت وقيد أقل. يطلق على هذا النوع من المؤسسات بمؤسسات الريادة. يتم تداول مؤسسات "النظام" علناً ولها فروع متعددة، أحياناً في العديد من البلدان.

في حين أن معظم المؤسسات العامة لاربحية (على الأقل في وطنها)، قد تكون المؤسسات الخاصة ربحية أو لاربحية. ومع ذلك، فإن المصطلحين "خاص" و "ربحي" يُستخدمان أحياناً بشكل خاطئ كمرادفات. ينشأ المزيد من الالتباس لأنه في كثير من الحالات قد تحقق المؤسسات غير الربحية ربحاً إلا أنّه يتم امتصاص الأرباح داخلياً أو من قبل سلطة الموازنة الحكومية - ولا يتم توزيعها على المساهمين، كما أنَّ هناك منطقة ضبابية أخرى وهي أن بعض المنظمات مسجلة كشركات وبعضها كمعلمين بموجب قوانين مختلفة ولكنها تفعل نفس الأشياء.

في بعض البلدان، يحظر القانون المؤسسات الربحية، لذلك يجب استخدام أي دخل داخل المؤسسة التعليمية نفسها. في بلدان أخرى، يتم حظر الحصول على أرباح في هذه المؤسسات، لكن المانحين لهذه المؤسسات قد يحصلون على امتيازات ضريبية على مساهماتهم. توجد حالات يمكن فيها جني الأرباح ولكن لا يمكن أخذ الربح خارج البلد - وهي مسألة مهمة إذا كانت المؤسسة الربحية امتداداً خارجياً لمؤسسة أجنبية. ومع ذلك، "استثمر عدد من مؤسسات التعليم الربحية ملايين الدولارات لشراء مدارس في أمريكا اللاتينية"، على الرغم من عدم الترحيب بها بالضرورة من قبل المعلمين المحليين (كوشمينت وآخرون، 2003). ربما لديك مواقف مماثلة في بلدك.

المؤسسات الربحية مقابل المؤسسات غير الربحية

تسبب ظهور مزودي التعليم الربحي بالقلق والارتباك، كما لو كان هناك شيء غير مناسب بالفطرة حول جني الأرباح من توفير التعليم. ومع ذلك، فإننا نقبل بسهولة أن معظم مقدمي الخدمات يعملون من أجل الربح، وفي المجال التعليمي نفسه هناك العديد من الشركات الساعية للربح التي تقدم دورات قصيرة المدة. تماشياً مع هذا الموقف المتضارب قليلاً، نادراً ما تتناول مناقشة الربح من خاصية البحث عن الربح ولكن في مسائل مثل التنظيم، ومزيج من الموظفين بدوام كامل وجزئي، والمعلمين الممارسين، وخصائص الطلاب، والأسواق المستهدفة، وسرعة التشغيل - لا يقتصر أي منها بالضرورة على الوضع الربحي. على العكس من ذلك، فإن العديد من المؤسسات غير الهادفة للربح لديها أسلحة معدة خصيصاً لإظهار هذه الخصائص وبالتالي كسب المال. يؤكد وولف (1998) أن الجامعات التقليدية غير الهادفة للربح كانت رائدة في الجوانب السلبية المفترضة التي تميز المؤسسات الربحية. تعتبر الفصول الليلية، والفصول الدراسية، والاعتماد على الموظفين المساعدين / غير الرسميين، والتركيز على المهارات العملية من الممارسات المقبولة في الجامعات التقليدية غير الهادفة للربح لبعض الوقت. يتلخص الوضع في هذه الاقتباسات:

"لقد واجهنا صعوبة خاصة في التمييز بين الخدمات الخاصة الربحية وغير الربحية" (ميدلهيرست وودفيلد 2004)؛ و "العديد من المؤسسات المصنفة قانونياً كـ لاربحية هي في الواقع تهدف إلى الربح من الناحية العملية" (ليفي، 2009).

أقل ما يُناقش في كثير من الأحيان من قبل القطاع اللاربحي - الحاسم عادةً - هو المستوى العالي من الاهتمام الذي توليه الجهات الربحية للحصول على تعليقات الطلاب والعمل بناءً عليها وضمان

توجيه وظيفي لدوراتهم. وفقاً للعديد من قادة الجامعات الهادفة للربح، هناك أربع خصـــائص تميز المؤسسات الربحية عن المؤسسات التقليدية غير الهادفة للربح (كيلي، 2001):

- التوجيه الوظيفي.
- التركيز على العملاء.
- نهج التعلم العملي.
- السهولة أو الراحة.

بالإضافة إلى ذلك، ينظر إلى مقدمي الخدمات ما يلي:
"يُنظر إلى مقدمي الخدمات من القطاع الخاص والربحي على أنهم أكثر مرونة، وريادة في عملهم، ويركزون على الموارد البشـــرية والابتكار أكثر من القطاع العام الأكثر تشـــدداً هيكلياً (من قبل الحكومات والطلاب على حد سواء)" (ميدلهورست وودفيلد 2004).

يحدد بلومينستيك (2000) الجوانب الإيجابية الأخرى للمؤسسات الربحية.

"لدى العديد من الجامعات الحكومية سياسات تحويل واتفاقيات صياغة غير واضحة، مما يجعل من الصـعب على الطلاب تحويل الاعتمادات من كليات المجتمع. وتستفيد المؤسسات الربحية من ذلك من خلال إنشـــاء شـــراكات مع كليات المجتمع التي تســـمح للطلاب بالتدفق بســـهولة إلى برنامج البكالوريوس في مؤسسة هادفة للربح ".

لاحظ كل من كووك وفينيل (2001) أن:

"تدار الكليات الهادفة للربح باعتبارها شـــركات؛ حيث يكون الرؤســـاء على دراية بتكاليف البرنامج ويهتمون بـ" المحصلة النهائية ".
من الجدير بالذكر أنه عندما تعمل مؤسســة عامة غير هادفة للربح في الخارج، فعادة ما يُنظر إليها على أنها خاصة، وعادة ما تكون هناك من أجل الربح. تقدم معظم الجامعات الأسترالية (غير الهادفة للربح) دورات دراسية في الخارج على شكل مؤسسات هادفة للربح. كما قال مارجنسون:

"يمكن للمرء أن يجد بسهولة الحالات التي يبدو فيها أن نموذج السوق والنموذج العام قد اختلطا، أو تقاطعا مع بعضـــهما البعض، أو تبادلا الميزات... ومثال آخر هو منح الامتياز الدولي للدرجات، مع توفير التدريس جزئياً أو كلياً من قبل مقدمي خدمات أجانب، ويعملون في الغالب على أســـاس الربح". (مارغينسون، 2002).
فيما يتعلق بالتعليم عبر الإنترنت، لاحظ مارغينســـون أن *"البرامج ذات الأغراض المختلفة بشـــكل كبير تتطلب أنواعاً مختلفة من ضـــمان الجودة"* ؛ كما أن *"الأنظمة يجب أن تميز بين البرامج التجارية وغير التجارية"* (مارغينســـون، 2002). ومع ذلك، ليس من الواضـــح ما إذا كان هذا ضرورياً أو مفيداً.

يمكن اعتماد المؤسسات الربحية باستخدام نفس معايير المؤسسات غير الهادفة للربح (بريما، 2000)، تماماً كما تم اعتماد جامعة فينيكس عبر الإنترنت من قبل الرابطة الشمالية المركزية في الولايات المتحدة الأمريكية. عندما سعت شركة فينيكس للاعتماد لأول مرة، استغرقت العملية بعض الوقت لأن جهة الاعتماد كانت بحاجة إلى العمل من خلال معايير الاعتماد لمعرفة الإجراءات والمتطلبات المطلوبة والمعقولة. على سبيل المثال، هل كانت المتطلبات مثل النسبة المئوية للموظفين الدائمين أو عدد الكتب في المكتبة ضرورية أم أنها دلالة لشيء آخر؟

يحقق كل من باترفيلد وآخرون (1999) في تدقيق "المؤسسات الافتراضية" وقاموا بتحديد أن بعض الأسئلة بحاجة إلى إعادة صياغة في شكل أساسي أكثر، مع السماح لمجموعة أكبر من الإجابات. على سبيل المثال، بدلاً من السؤال "كم عدد الكتب الموجودة في المكتبة؟" و "ما هي ساعات عمل المكتبة؟"، ستكون الأسئلة "ما هي مصادر التعلم المتوفرة وكيف؟" و "كيف تتأكد من أنها مناسبة ويمكن الوصول إليها؟" يمكن تجميع الإجابات على السؤالين الثانيين في إجابة واحدة، ولكن هناك المزيد من الإجابات الممكنة. وبالمثل، يمكن إعادة صياغة الأسئلة المتعلقة بالتطوير المهني للموظفين الدائمين من حيث الوصول إلى الموظفين ذوي الخصائص والمؤهلات اللازمة. قد يكون من الجيد إضافة سطر حول الحفاظ على كادر مؤهل من المدربين.

كما قال إيويل وشيلد:

"*معظم وكالات الاعتماد ليس لديها معايير منفصلة فيما يتعلق بالمؤسسات الهادفة للربح، ولكن العديد منها يطبق معاييرها الحالية بشكل مختلف، لا سيما المعايير المتعلقة بالحوكمة والتمويل، حيث تشكل الحوكمة واحدة من أكبر العقبات أمام المؤسسات الربحية من قبل وكالات الاعتماد الإقليمية. كما يعتبر نقص استقلالية مجالس الإدارة عن الرؤساء التنفيذيين هو الشاغل الشاغل لهيئات الاعتماد الإقليمية، حيث ورد أنه يتعين على وكالتين معتمدين "تثقيف" المؤسسات الهادفة لتحقيق الأرباح حول الحوكمة التشاركية* ". (إيويل وشيلد، 2000)

وبالمثل، يمكن تدقيق المؤسسات الربحية باستخدام نفس النهج المتبع في المؤسسات غير الهادفة للربح. في الواقع، الشاغل الرئيسي للربح المطلوب للخضوع للتدقيق هو أن وكالة ضمان الجودة ستفرض متطلبات ستكون باهظة الثمن بحيث تجعل الأعمال غير مربحة. لا يعتبر هذا الأمر من اهتمامات المؤسسات الربحية، فحسب، ولكن المؤسسات غير الهادفة للربح تهتم بنفس القدر بتكلفة كل من التحضير لضمان الجودة الخارجية والعمل بناءً عليها.

3. الربح كهدف

في كانون الثاني 2006، ذكر موقع www.StreetAuthority.com أن:

"*تقدم الجامعات الربحية المتداولة علناً في الولايات المتحدة أيضاً للمستثمرين فرصة ذهبية للاستفادة من ... بفضل النمو المطرد في أعداد الطلاب المقبولين وهوامش الربح العالية غير العادية، وقد*

حقق مقدمو خدمات *التعليم الربحي نمواً استثنائياً في الإيرادات والأرباح على مدى السنوات العديدة الماضية*" .(تريسي، 2006)

تشـمل عوامل الجذب المذكورة في هذه المقالة العمليات عبر الإنترنت والتي يُقال بأنها تقلل التكاليف مقارنةً بالحرم الجامعي، وشـــعبيتها وملاءمتها للبالغين المشـــغولين والعاملين، وللأجانب الذين يواجهون مشـكلة في الحصـول على تأشـيرة طالب، ولتوجيهها نحو الطلاب البالغين العاملين الذين "غالباً ما يدفع أرباب عملهم جزءاً على الأقل من تعليمهم ... ومن المرجح أن يدفعوا في الوقت المناسب وتحصيل رسوم أعلى".

جادل جون كويجين (2008) بأن "التعليم الهادف للربح كان فشلاً ثابتاً في جميع الأوقات والأماكن" مع بعض "الاستثناءات المحدودة" في التدريب المهني. في مناقشة لاحقة على المدونة، تمكن أندرو نورتون (2008) من مواجهة ذلك بعدد من الأمثلة، حتى لو بدا أن الأرباح الهائلة التي تنبأ بها تريسي قبل عامين لم تتحقق.

بحلول نهاية عام 2008، مع استمرار الأزمة الاقتصادية العالمية، أشار روتبلوت (2008) إلى أن مقدمي خدمات التعليم الربحي هم "شـــركات معاكســـة للتقلبات الدورية". وأفاد بأن كل من Apollo Group (APOL) و DeVry (DV) و ITT للخـدمـات التعليميـة (ESI) و Strayer Education (STRA) حققت نمواً في الإيرادات والأرباح في الربع الســـابق، مع زيادة في التحاق الطلاب حيث ضغط سوق العمل الضعيف على المزيد من البالغين تعزيز خلفياتهم التعليمية، وتسبب تسريح العمال في اكتساب بعض العمال مهارات وظيفية جديدة.

ومع ذلك، طرح نورتون (2008) ســـؤالاً بديلاً، وهو "لماذا يعتبر التعليم العالي الربحي نادراً نســـبياً؟" (حوالي 5% من الطلاب في الولايات المتحدة يعملون من أجل الربح). بالعودة إلى عام 2000، كانت المؤســـســـات الأمريكية التي تمنح الدرجات العلمية من أجل الربح لمدة أربع سنوات تمثل حوالي 7 % من جميع الملتحقين بما بعد المرحلة الثانوية لمدة أربع سنوات. (برينمان وآخرون، 2000). ويرى نورتون (2008) أن:

"تقوم المؤسسات العامة والخاصة غير الربحية دائماً بتسعير دوراتها الدراسية بأقل من التكلفة، مع دعم دافعي الضرائب وإيرادات الهبات / التبرعات التي تشكل معظم الفارق، لذا فإن ما نراه في كل من الولايات المتحدة وأستراليا هو الحالة المثالية، وفي الغالب، يستهدف القطاع الربحي إما مجالات الدراسة (على سبيل المثال، التقنيات التطبيقية، الطب الطبيعي، الأشكال الضيقة للتعليم المهني)، وطرق التدريس (عبر الإنترنت، الجامعات التي يسهل الوصول إليها، الفصول الدراسية الصغيرة) أو العملاء (البالغون العاملون، والطلاب الضـعفاء أكاديمياً) الذين لا تخدمهم القطاعات الأخرى أو تضعهم قيد الخدمة".

في الختام، بينما تسعى المؤسسات الربحية إلى تحقيق الربح، فإن درجة النجاح في هذا الهدف مختلطة، ويعتمد ذلك إلى حد ما على الظروف الاقتصادية العامة على الأقل وتحديد الأسواق المتخصصة أو طرق التسليم التي يفضلها الطلاب.

4. استيراد وتصدير التعليم

التعليم كتجارة:
هناك العديد من الأشياء التي تشتريها الدول وتبيعها لبعضها البعض حيث نجد قطاع التجارة في المنتجات الأولية، مثل المعادن والمنتجات الزراعية والمأكولات البحرية وما إلى ذلك، والسلع المصنعة مثل السيارات وأجهزة الراديو والمستلزمات الطبية، كما نجد أيضاً تجارة في الخدمات، مثل المهندسين الاستشاريين الذين يقدمون المشورة في البلدان الأخرى. في بعض الحالات، يقوم عميل الخدمة بالسفر، كما يفعل السائحون على سبيل المثال، أو المرضى الذين يسافرون للاستفادة من المرافق الطبية في دولة أخرى. يعتبر التعليم أيضاً خدمة، وبالتالي يمكن اعتباره أيضاً "سلعة" تجارية.

لقد رأينا أن التعليم يتجاوز الحدود الوطنية بعدة طرق كما أنه يكلف مالاً (حتى لو كان مجانياً للطالب، فإن شخصاً ما يدفع). ويمكن للمؤسسات التعليمية أن تعمل في وضع "ربحي"، تماماً مثل أي مؤسسة تجارية أخرى (وودهاوس، 2008). يُنظر إلى التعليم العالي بشكل متزايد على أنه منتج تجاري يتم شراؤه وبيعه مثل أي سلعة أخرى (Altbach، 2001) ومنتج خاص بقدر ما هو سلعة عامة. ومن ثم يمكن الحديث عن تصدير واستيراد التعليم.

الاتفاقية العامة للتجارة في الخدمات (GATS)
الاتفاقية العامة للتجارة في الخدمات هي مجموعة من قواعد التجارة الدولية التي تعزز التحرير التدريجي للتجارة في الخدمات. تتضمن الاتفاقية ثلاثة مبادئ:

- الوصول إلى الأسواق، والذي بموجبه يتعامل كل عضو مع موردي الأعضاء الآخرين على الأقل بشكل إيجابي على النحو المنصوص عليه في الجدول.
- المعاملة الوطنية فيما يتعلق بالمنافسة داخل الدولة العضو.
- الدولة الأكثر تفضيلاً، وحظر التمييز بين الأعضاء.

تعتبر الأجندة وراء هذه المبادئ موجهة نحو التحرير التدريجي للوائح التجارة (ماكبورني2002). ومع ذلك، فإن الآثار الفعلية لم تظهر بعد ولا تزال قيد المناقشة حيث يتم اختبار معنى العبارات المختلفة.
"*لا يُعرف سوى القليل جداً عن عواقب تضمين التجارة في خدمات التعليم في الاتفاقية العامة للتجارة في الخدمات مثل جودة التعليم العالي والوصول إليه والمساواة فيه، والسلطة المحلية لتنظيم*

أنظمة التعليم العالي، والإعانات العامة للتعليم العالي" (اتحاد الجامعات والكليات الكندية وآخرون. 2001 ص 3).

مع اســتمرار توقف جولة الدوحة للمفاوضـــات التجارية (2009)، لا تزال حالة عدم اليقين قائمة، ومن الحكمة المضـــي قدماً بحذر والحد من الالتزامات بموجب اتفاقية الجاتس (آلبورت 2002)، بحيث يمكن مراقبة الآثار تدريجياً. بالنسبة الى آلبورت (2001)،
"*يحتاج كل بلد إلى الحفاظ على سيطرته الأساسية على مؤسساته الأكاديمية ... تشارك جامعات العالم الثالث الآن في العديد من العلاقات الدولية، لكن هذه الترتيبات تستند إلى الاحتياجات الوطنية وتسمح بالاختيار بين البرامج والشركاء.*" (ألتباخ، 2001).

وتجدر الإشـــارة إلى أن البلدان لا تحتاج إلى الاشـــتراك في الاتفاقية العامة للتجارة في الخدمات، ويمكنها الاشـتراك في أجزاء من النظام دون اعتماد الكل. ومع ذلك، فمن الصـعب إن لم يكن من المســـتحيل تقليل الالتزام الذي تم التعهد به بالفعل (وودهاوس، 2006). علاوة على ذلك، فإن قواعد منظمة التجارة العالمية والاتفاق العام بشـــأن التجارة في الخدمات ملزمة قانوناً. هناك خطر من أن اللوائح المتعلقة بمنطقة ما (مثل التعليم العالي) قد يتم تضـــمينها في اتفاقية دولية "قيد المراقبة" وبدون الكثير من التحليل. (ألتباخ، 2001).

يمكن رؤية تأثير الاتفاقية العامة للتجارة في الخدمات في التعليم الدولي في:

1. الإمداد العابر للحدود (مثل التعليم عن بعد).
2. الاستهلاك في الخارج (مثل الطلاب الذين يسافرون إلى الخارج للدراسة).
3. الوجود التجاري (مثل فروع الجامعات الأجنبية أو الأجانب الذين يتشـــاركون مع مزودين محليين).
4. وجود أشـخاص طبيعيين (مثل أعضـاء هيئة التدريس / الأكاديميين الذين يسـافرون مؤقتاً إلى الخارج للتدريس).

في الحالة التي يسافر فيها الطلاب للدراسة في الحرم الجامعي الأصلي للمؤسسة في موطن المؤســـســـة، يكون الأمر أكثر ملاءمة (ومربحاً) للمؤســـســـة، حيث أن جميع (أو أغلب) الأنظمة الأكاديمية والإدارية وأنظمة الدعم موجودة بالفعل، كما أن هناك حاجة إلى بعض الأنظمة والموارد الإضـافية لدعم الطلاب الأجانب وللتأكد من أن المؤسـسـة قادرة على تلبية احتياجات جميع طلابها بشكل مناسب، والتي تتغير طبيعتها الإجمالية وتكوينها من خلال ظهور الطلاب الأجانب، ولكن هذا الأمر ليس شديد الصعوبة.

ومن الناحية العملية، فإن مجموعة أشـكال التعليم عبر الوطني / التعليم العابر للحدود كبيرة جداً بحيث لا يتم التقاطها جيداً من خلال تصـــنيف الفئات 1 و 3 و 4 في قائمة الاتفاقية العامة للتجارة في الخدمات في التعليم الدولي أعلاه. هناك العديد من الاختلافات وحركة أكبر بكثير مما يوحي بـه مخطط النماذج الأربعة. على ســـبيل المثال، لا يتم توفير الكثير من التعليم المقدم في

سـنغافورة من قبل مؤسـسـات الولايات المتحدة أو المملكة المتحدة للطلاب السـنغافوريين، بل فقط للطلاب الذين سافروا من الصين أو فيتنام إلى سنغافورة للحصول على شهادة من الولايات المتحدة أو المملكة المتحدة.

يعتبر تصـدير واسـتيراد التعليم نشـاطاً رئيسـياً حيث ذكرت أسـتراليا، خامس أكبر مصـدر للخدمات التعليمية في العالم، أن التعليم في عام 2009 كان ثالث أكثر صـناعة تصـدير مربحة (بعد الفحم وخام الحديد). تقدم دول أخرى ملاحظات مماثلة حول قيمة "صـــناعة التصـــدير التعليمية" بالنسـبة لها. حتى وقت قريب، كان يُنظر إلى تصـدير التعليم على أنه يأتي فقط من العالم المتقدم إلى العالم النامي ("الشمال والجنوب") ولكن هذا التصنيف القوي "للاستيراد / التصدير" ينهار، مع قيام المصـدرين بالاسـتيراد والتصـدير. تصـدر الهند التعليم إلى الشـرق الأوسـط وأفريقيا وأماكن أخرى، كما تسعى ماليزيا إلى أن تكون مركزاً تعليمياً، ولدى سنغافورة مشروع لتصبح "مدرسة عالمية".

انتقادات لتصدير واستيراد التعليم

يقول منتقدو المؤسـسـات الربحية العاملة داخل دولة واحدة أن التعليم يدور حول أشـياء مثل بناء المجتمع والتنمية الشـخصـية، ويجب توفيره كصـالح عام. وهناك نقاد لتصـدير التعليم يقولون إن التعليم يتعلق ببناء المجتمع وتعزيز الثقافة الوطنية ولا ينبغي أن تقدمه المؤسسات الأجنبية.

خلال أواخر التسـعينيات وأوائل القرن الحادي والعشـرين، غالباً ما كان يُنظر إلى تصـدير التعليم على أنه اســتغلال من قبل الدولة المصـــدرة، ولكن بعد ذلك أصـــبح الاعتراف بقيمة البلد المستورد معترفاً به بشكل متزايد. تشجع العديد من الدول، غير القادرة على تلبية الطلب على التعليم العالي، على إنشـاء مؤسـسـات خاصـة، والعديد من هذه المؤسـسـات الخاصـة هي مؤسـسـات أجنبية، ويؤدي هذا الأمر إلى زيادة القدرة التعليمية للمسـتورد. ومع ذلك، يجب أن يتم هذا الاسـتيراد بحذر، ويجب على حكومة البلد المستورد أن تقرر بنشاط ما إذا كان التعليم الذي سيتم استيراده مناسباً ثقافياً أو أكاديمياً للمجتمع. يعتبر مدى دمج النظام المُصـــدَّر في أنظمة التخطيط والجودة الخاصـــة بالبلد المستورد مسألة سياسية رئيسية، وعلى العكس من ذلك، يجب على المؤسسة أو الدولة التي تفكر في دور المصـدر عبر الوطني النظر فيما إذا كان سـيتم تقييدها بطرق تعتبرها غير مناسـبة، مثل القيود المفروضـــة على الحرية الأكاديمية التي يمكن أن يكون لها تأثير ســلبي على جميع أنواع وقطاعات التعليم العالي.

تتمثل الآثار المترتبة على ضـــمان الجودة في الحاجة إلى "تعزيز أنظمة ضـــمان الجودة والاعتماد" بشـكل تدريجي بحيث "تغطي العمليات الدولية على وجه التحديد" (آلبورت 2002). وقد أولت أسـتراليا اهتماماً لهذا الأمر من خلال بروتوكولاتها وميثاق هيئة ضـمان الجودة الأسـترالية. ويتجلى هذا الاهتمام في استعراض البروتوكولات وتعزيزها المحتمل.

5. الملخص

غطى هذا الموضوع النقاط الرئيسية التالية:

- يتم إنشاء المؤسسات الربحية من قبل شركات خاصة تسعى للربح.
- وفقاً لكيلي (2001)، هناك أربع خصائص تميز المؤسسات الربحية عن المؤسسات التقليدية غير الهادفة للربح:

1. التوجه الوظيفي.
2. التركيز على العملاء.
3. نهج التعلم العملي.
4. الراحة.

- قد تكون المؤسسات الهادفة للربح أكثر مرونة فيما يتعلق بسياسات التحويل وقد يكون لها شراكات مع كليات أخرى لتسهيل تحويل الرصيد الأكاديمي.
- يمكن اعتماد المؤسسات الربحية باستخدام نفس معايير المؤسسات غير الربحية؛ وقد يلزم إعادة صياغة المعايير وفقاً لأهداف البرنامج أو المؤسسة.
- يعتمد نجاح المؤسسات الربحية على الظروف الاقتصادية العامة وتحديد الأسواق المتخصصة أو طرق التسليم التي يفضلها الطلاب. يمكن للمؤسسات الهادفة للربح تحقيق النجاح من خلال التركيز على ما يلي:

1. خفض تكلفة العمليات عبر الإنترنت.
2. التوجه نحو العاملين البالغين أو الطلاب "غير التقليديين".
3. إيجاد طرق للتفوق على المنافسين التقليديين المحليين والإقليميين.
4. زيادة التحاق الطلاب.

- يمكن اعتبار التعليم العالي منتجاً تجارياً يتم تداوله مثل أي سلعة أخرى.
- يمكن ملاحظة تأثير الاتفاقية العامة للتجارة في الخدمات في التعليم الدولي في المجالات التالية:

1. العرض والطلب العابر للحدود.
2. الوجود التجاري.
3. وجود أشخاص طبيعيين (أعضاء هيئة تدريس / أكاديميين).
4. تصوير تصدير التعليم على أنه استغلال من قبل الدول المصدرة. يجادل منتقدو تصدير التعليم بأن التعليم المقدم داخل البلاد من قبل المؤسسات الأجنبية غير مناسب ثقافياً وأكاديمياً.

المراجع:

دور وكالات ضمان الجودة في التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين
الاتجاهات العالمية في ضمان الجودة: المبادئ والتحديات، افتتاح المؤتمر

الفصل الثاني: ضمان الجودة الخارجية
المحور الخامس: وكالات ضمان الجودة الخارجية: التحديات الناشئة
الجزء السادس: التعلم المفتوح والبعيد والمرن

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. أشكال جديدة من التعليم
3. تعريف التعلم المرن والموزّع
4. الاختلافات التنظيمية والتحديات المترتبة على ذلك
5. المناقشة
6. الاستجابة لضمان الجودة
7. نهج ضمان الجودة: ما الذي تشير إليه الاستطلاعات؟
8. المناقشة
9. التمرين
10. الملخص

1. المقدمة:

كانت العقود الثلاثة الماضية مهمة لنمو أشكال جديدة من التعليم، وفي هذا الفصل سنناقش ظهور "التعلم المرن والموزّع[200]" (FDL) والتحديات التي تواجه وكالات ضمان الجودة. يفصل الموضوع أيضاً الإرشادات والممارسات والنهج التي طورتها وكالات ضمان الجودة استجابةً لذلك.

الأهداف: التعلم المفتوح، البعيد، المرن

عند الانتهاء من هذا الموضوع، يجب أن تكون قادراً على القيام بما يلي:

- وصف مصطلح "التعلم المرن والموزّع" (FDL).
- تحديد التحديات التي تطرحها هذه الأساليب.
- الشرح بالأمثلة عن كيف تتعامل وكالات ضمان الجودة مع التعليم عن بعد.

[200] يشير مصطلح التعلم المرن والموزع) المشار إليه فيما بعد باسم (FDL إلى توفير تعليمي يؤدي إلى الحصول على شهادة ، أو إلى ائتمان محدد نحو شهادة، والتي يتم تسليمها، كلياً أو جزئياً، من خلال وسائل لا تعتمد على حضور الطالب في دروس أو أحداث حية في الجامعة.

- تحديد الأساليب المختلفة التي تستخدمها الوكالات لضمان جودة التعلم المرن والموزّع.

2. أشكال جديدة من التعليم:

لا يعتبر التعليم التقليدي الذي يتطلب من الطلاب أن يكونوا حاضرين فيزيائيّاً في الحرم الجامعي من أجل المشاركة في أنشطة التعلم شكلاً ذا اهتمام كبير في يومنا هذا، فقد شهدت العقود الثلاثة الماضية زيادة كبيرة في أشكال التعليم الجديدة. نظراً للتطورات غير المسبوقة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، فقد تم دمج التكنولوجيا في جميع أشكال التعليم تقريباً مما أدى إلى حجب الفروق بين مختلف أشكال التعليم.

على وجه الخصوص، أدى دمج التكنولوجيا والتركيز على المرونة في الزمان والمكان إلى تغيير الفهم التقليدي للتعليم القائم على الحضور في الحرم الجامعي، والتعليم عن بعد، ومع ظهور نظم ونهج التدريس عبر الإنترنت التي يتم توظيفها لكل من الطلاب خارج الحرم الجامعي وداخل الحرم الجامعي، يتقارب التعليم عن بعد والتعليم داخل الحرم الجامعي. في الواقع، كان لطبيعة أشكال التعلم الجديدة "في أي وقت وفي أي مكان" أكبر تأثير على التدريس في الحرم الجامعي. اليوم، يمكن للطلاب داخل الحرم الجامعي المشاركة في برامجهم أو دوراتهم عبر الإنترنت أو عن طريق التعلم الإلكتروني، أثناء تواجدهم في الحرم الجامعي أو في المنزل أو مكان العمل، وتسببت هذه الخيارات في تضييق الفجوة بين الطلاب داخل وخارج الحرم الجامعي.

تمنح العديد من الجامعات في الولايات المتحدة شهادات لا تميز بين الطلاب الذين درسوا داخل الحرم الجامعي أو خارجه. منحت الجامعات الأسترالية ذات السمعة الطيبة اختبار درجات لا يمكن تمييزه للطلاب داخل وخارج الحرم الجامعي على مدى عقود. في المملكة المتحدة، يتم الاعتراف بالدرجات الجامعية المفتوحة لتوفيرها تعليماً بريطانياً صارماً وشاملاً، وفي العديد من البلدان التي تحظى فيها الدورات التدريبية عبر الإنترنت بشعبية، يُنظر إلى علامة "المسافة" على أنها مقيدة للغاية، لذلك يتم استبدال مصطلح "التعليم عن بعد" بمصطلحات أوسع مثل "التعليم الموزع" و "التعليم المرن". بمعنى آخر، تم إعادة تعريف التعلم عن بعد والتعليم خارج الحرم الجامعي كمجموعة فرعية من التعلم المرن (ستيلا، 2003)؛ في هذا الفصل، سوف نستخدم مصطلح "التعلم المرن والموزّع" (FDL).

تشكل الأشكال والمعاني المختلفة التي اكتسبها التعلم المرن والموزّع وتقاربها مع التعلم التقليدي وتأثيرها العالمي العديد من التحديات، فقد جذبت البرامج التي تتم عبر الإنترنت في الغالب أو بالكامل اهتمام الحكومات ووكالات ضمان الجودة ويُنظر إليها على أنها تهديد محتمل لـ "سلامة" الأنظمة الوطنية حيث يُقال إن شرعية مقدمي الخدمات، وعمليات المزودين المزيفين، وجودة البرامج والدورات التدريبية "يصعب تقييمها". قد يعتقد المرء أن هذه "التهديدات" هي مواضيع مناسبة للمنظمين، بافتراض قدر كبير من الإرادة السياسية.

اســـتجابت العديد من وكالات ضـــمان الجودة لهذه المخاوف، ويســـتمر الجدل حول طرق ضـــمـان الجودة في البرامج ذات المكونـات الكبيرة من التعلم المرن والموزّع. يعتقد البعض أن ممارســات ضــمان الجودة للتعلم المرن والموزّع هي في الأســاس نفس تلك المســتخدمة في التعليم التقليدي، بينما يجادل البعض الآخر بأن بعض جوانب التعلم المرن والموزّع تنحرف كثيراً عما تمت ممارسته على مدى مئات السنين لدرجة أنها تتحدى الافتراضات التقليدية، وتشير هذه الحجة بعد ذلك إلى أن الآليات الحالية لضمان الجودة لا يمكن أن تضمن جودة التعلم المرن والموزّع. تتم مراجعة هذه الحجج في الصفحات أدناه.

3. تعريف التعلم المرن والموزّع

المرونة في جوانب مختلفة من بيئة التدريس والتعلم هي المفتاح في التعلم المرن والموزّع. يقدم موقع ويب تستضيفه الحكومة الأسترالية حول التعليم العالي للطلاب في أستراليا التفسير التالي حول خيارات الدراسة المرنة:

"يوفر التعلم عن بعد أو التعلم المرن أو الدراسة بالمراسلة فرصة لإجراء دورة دراسية مع موازنة الالتزامات الأخرى، ونقصد بالتعلم المرن والموزّع أنه يمكنك إجراء دورة دراسية دون الحاجة إلى حضـور محاضـرات في الحرم الجامعي. يمكنك الدراسـة من المنزل أو في مكان بعيد دون الحاجة إلى الانتقال، كما يمكنك أن تكون طالباً بدوام جزئـي أو بدوام كامل، وتختار أن تقوم بالدورة بأكملها عن طريق التعلم عن بعد أو أن تقوم ببعض المكونات عن بعد وبعض المكونات وجهاً لوجه".

المصدر: www.goingtouni.gov.au

للاســتشــهاد بمثال آخر، يعلن موقع الويب الخاص بمزود خدمات التعليم العالي عن برامج التعلم عن بعد بالقول "بغض النظر عن عمرك أو المكان الذي تعيش فيه، يمكنك الدراســـة في الجامعة من المنزل عن طريق التعلم عن بعد." تقدم الجامعة "خيار مزج أوضــاع الدراســة - القيام ببعض الموضــوعات في الحرم الجامعي وأخرى عن بعد. يمكنك تمديد الوقت المســتغرق لإكمال برنامجك ليتناسب مع وتيرتك الشخصية أو متطلبات أسلوب حياتك." (مقتبس من الموقع الإلكتروني لجامعة كوينزلاند الوسطى، أستراليا).
تستخدم وكالة ضمان الجودة في المملكة المتحدة مصطلح "التعلم المرن والموزع" "لوصف مناهج التدريس والتعلم والتقييم التي:

- لا تشترط أن يكون مكان دراسة الطالب موجوداً فعلياً داخل المؤسسة (المؤسسة المانحة) التي يتم الســعي للحصــول على شــهادتها الأكاديمية من خلال إكمال برنامج الدراسة بنجاح
- لا تفترض المؤسسة المانحة بالضرورة أن يتم تسليم البرنامج الدراسي للطالب مباشرة

- لا تفترض بالضرورة أن الطالب يتلقى دعماً مباشراً من قبل موظفي المؤسسة المانحة
- لا تفترض أن يعمل الطالب بشكل روتيني مع الطلاب الآخرين
- لا تتطلب بالضرورة إجراء تقييم لإنجاز الطالب في موقع المؤسسة المانحة "

بما في ذلك الأساليب المذكورة أعلاه، تستخدم وكالة ضمان الجودة التعريف التالي للتعلم المرن والموزع:

"يشير التعلم المرن والموزّع إلى توفير تعليمي يؤدي إلى الحصول على مؤهل دراسي، أو ائتمان محدد نحو شهادة، من مؤسسة مانحة يتم تسليمها و / أو دعمها و / أو تقييمها من خلال وسائل لا تتطلب عموماً من الطالب حضور فصول معينة أو أحداث في أوقات معينة ومواقع معينة ".

من الواضح أن هذا النظام التعليمي يمكن أن يتخذ عدة أشكال. في أحد طرفي السلسلة، قد تكون دورة عبر الإنترنت تقدمها جامعة تقليدية ومتاحة فقط للطلاب الجامعيين بدوام كامل في الحرم الجامعي. في هذه الحالة، يمكن للطلاب إجراء دراساتهم في الوقت والمكان والوتيرة المناسبة لهم على الرغم من استخدام مرافق الحرم الجامعي في المقام الأول. سيتم التعامل مع إدارة التدريس عبر الإنترنت وتوفير مصادر التعلم والتقييم ومنح الاعتمادات مباشرة من قبل الجامعة. في الطرف الآخر من السلسلة، قد يكون لديك طالب هندي يعمل في ماليزيا ومسجل في برنامج جامعة افتراضية. قد لا يكون "للجامعة" عنواناً فعلياً ويمكن التعامل مع جميع عملياتها عبر الإنترنت في فرع شركة تكنولوجيا المعلومات الموجودة في سنغافورة ومقرها الرئيسي في هونغ كونغ. قد يكون المستشارون من جميع أنحاء العالم قد طوروا مواد الدورة التدريبية مقابل رسوم (تماماً كما يقوم أعضاء هيئة التدريس بأجر بتطوير الدورات، أو يتم إسناد المهمة إلى مستشار يعمل من قبل الجامعة الموقرة). يمكن لمزود التعليم العالي المحلي الخاص عقد اتفاقية مع الجامعة للوصول إلى مرافق المكتبة. يوجد بين هذين الطرفين مجموعة من الاحتمالات لأنماط التعلم والمواقع وخصائص المتعلم وخبرات التعلم.

4. الاختلافات التنظيمية والتحديات المترتبة على ذلك

كانت هناك فترة تعرضت فيها الدورات التدريبية المقدمة من خلال الأساليب غير التقليدية، مع الاعتماد الشديد على التعلم القائم على الإنترنت، لانتقادات بسبب الافتقار إلى الاستفسار الفكري وعدم كفاية التفاعل مع المعلمين والأقران. لقد تجاهل أنصار التعلم المرن والموزع هذه التحفظات من خلال تذكير الآخرين بمواقف في الفصول الدراسية التقليدية حيث يتنقل مئات الطلاب بين قاعات المحاضرات الكبيرة دون أي تفاعل مع المعلمين؛ وهكذا، فإنّ هذا النظام التعليمي يمكن القيام به بشكل جيد أو سيئ حاله في ذلك حال أيّ شكل آخر من أشكال التعليم التقليدي. إن الوضع الحالي هو القبول بأن الأشكال المختلفة من التعلم المرن والموزع – التعليم عن بعد والتعليم عبر الإنترنت والتعلم الإلكتروني وما إلى ذلك – يمكن أن تكون جيدة مثل التعليم التقليدي في حال تم إجراؤها بشكل صحيح.

كما يمكن أن تستوعب أوضاع التعلم المرنة مجموعة من أنماط واحتياجات التعلم المختلفة من خلال وسائل الوصول المختلفة (وجهاً لوجه، والتعلم عن بعد، والتعلم الهجين). يمكن تسمية الوضع بشكل مختلف وقد تتطور خصائصه بطريقة معينة اعتماداً على المجموعة المستهدفة أو احتياجات المتعلم؛ إذ يهدف التعلم المفتوح والتعلم عن بعد مثلاً، كما يوحي الاسم، إلى استخدام وضع التعلم عن بعد لتوفير وصول مفتوح إلى التعلم للمتعلمين من جميع الفئات بغض النظر عن العمر والمؤهلات الرسمية السابقة.
مع تطور أنماط التعليم المختلفة وأغراضها، تواجه وكالة الجودة تحديات جديدة. في هذا السياق، ينص كومنولث التعلم [201](COL) على أنه لإثبات المصداقية والتكافؤ، يجب أن يتعامل ضمان الجودة مع بعض الاختلافات التنظيمية:

- عدد أكبر من أصحاب المصلحة أو المتخصصين أو المواقع المشاركة في التطوير والتسليم.
- فصل المتعلم عن المؤسسة.
- المزيد من الأنشطة والأدوار والمشاركين المنفصلين.
- تخطيط أكثر تفصيلاً للإنتاج والميزانيات قبل عرض البرنامج.
- المزيد من المهام الإدارية موزعة بين مختلف المواقع والشركاء.
- جماهير مستهدفة أكثر تنوعاً.
- زيادة استخدام الويب وتقنيات المعلومات والاتصالات الأخرى.
- تفويض المزيد من جوانب التعلم والتقييم للشركاء المحليين أو في مكان العمل.
- الهيكل التنظيمي الموزع لإنشاء المواد أو التدريس أو دعم المتعلم.
- تفسير مختلف لما يشكل التدريس، على سبيل المثال، النهج القائم على المتعلم بدلاً من النهج القائم على المحاضرة.

يحدد إيتون (2000) التحديات التالية التي يفرضها التعلم عن بعد على القيم الأكاديمية الأساسية.

التعلم عن بعد مقابل القيم الأكاديمية

الاستقلال المؤسسي

يتحدى التعلم عن بعد الاستقلال المؤسسي من خلال تشجيع التجمعات المؤسسية، مثل الاتحادات المدفوعة إلكترونياً، والتي تتطلب من المؤسسات الفردية التأكيد على تشابهها مع الآخرين في المجموعة بدلاً من تفردهم.

الزمالة والحكم المشترك

يتحدى التعلم عن بعد الزمالة والحكم المشترك من خلال تشتيت أعضاء هيئة التدريس والطلاب والإداريين عبر عدد أكبر من المواقع ومن خلال زيادة استخدام أعضاء هيئة التدريس بدوام جزئي.

دور هيئة التدريس

[201] كومنولث التعلم هي منظمة حكومية دولية تابعة للكومنولث ومقرها في مترو فانكوفر، كولومبيا البريطانية، كندا.

يتحدى التعليم عن بعد العلاقة الحسنة بين أعضاء هيئة التدريس، والمناهج الدراسية، والمعايير من خلال الاعتماد على المناهج التعليمية التجارية، والمناهج الدراسية الموحدة، والامتحانات عبر الإنترنت لأداء الطلاب.

المنافسة من أشكال الاعتماد الأخرى

يزيد التعلم عن بعد المنافسة بين أشكال الاعتماد الأخرى (على سبيل المثال، شهادات التدريب) ويوفر مساعدة تكنولوجية قوية لمقدمي الدرجات العلمية الجديدة من رواد الأعمال الذين يعملون خارج حدود التعليم العالي التقليدي. يتحدى التعليم العام التعليم عن بعد من خلال تعزيز الاتجاه العام نحو التدريب والتعلم العرضي والمساهمة فيه (التعليم بدوام جزئي، والتعليم المستمر / المتقطع).

التعليم القائم على الموقع

يتحدى التعليم عن بعد التعلم القائم على الموقع من خلال إنشاء مؤسسات افتراضية ومن خلال الاعتماد على شبكة الويب العالمية وخطوط الهاتف للتدريس التعليمي، بدلاً من قاعات المحاضرات والمهاجع.

المصدر: أيتون (2000). القيم الأكاديمية الأساسية والجودة والاعتماد الإقليمي:

تحدي التعلم عن بعد، مجلس اعتماد التعليم العالي، واشنطن العاصمة

يقدم التعلم المرن والموزّع شروطاً وهياكل جديدة لبيئة التعليم العالي. يختلف دور هيئة التدريس، ويجب أن تتكيف إدارة الدورة التدريبية، ويجب أن تسمح المكتبة ومصادر التعلم بالوصول الإلكتروني. يمكن للمدرسين الآن توفير المواد بتنسيقات صوتية وفيديوية ونصية تفاعلية للغاية بوتيرة يحددها الطالب. تعتبر هذه التطورات مثيرة للغاية، لكنها تختلف عن التعلم التقليدي القائم على الفصول الدراسية، لذا فإن السؤال الذي يطرح نفسه هو كيف يمكن تقييمها؟

إرشاد الطلاب هو مجال الأدوار المتغيرة. في العديد من المؤسسات التقليدية (غالباً خارج أمريكا الشمالية)، قد لا يكون للكلية وظيفة استشارية محددة، باستثناء الأماكن التي يشارك فيها طلاب الدكتوراه. قد لا تكون هذه الوظيفة في العقد النموذجي، ولا وظائف أخرى، مثل الخدمة في اللجان، وضمان الجودة، والاعتماد، وما إلى ذلك. منحت بعض المؤسسات وظيفة تقديم المشورة للموظفين المحترفين. نظراً للقيود المتأصلة في التعلم المرن والموزّع، لا يزال يتعين على الطلاب تلقي المشورة أو المساعدة الكافية في الوقت المناسب في مسائل المناهج الدراسية على الأقل. علاوة على ذلك، تنتقل مسؤوليات مدربي التعلم المرن والموزّع إلى مستوى الدورة والتفاعل كطريقة لتحقيق أهداف الدورة التدريبية المحددة.

التقييم والاعتماد و التعلم المرن والموزّع

تتضـــمن عملية ضـــمان الجودة التقليدية زيارة فريق الأقران، والتي قد تحتاج إلى بعض الإصـــلاح من أجل العمل في سـياق التعلم المرن والموزّع. تميز هذا بسـؤال أسـاسـي حول زيارة الموقع طرحه جون ليستر في عام 1991 في سـياق الولايات المتحدة - "كيف يمكنك ترجمة عملية التقييم التي تم تصـــميمها للعمل في بيئة من الطوب والملاط إلى بيئة تعمل للمواقع الموزعة التي تشمل غرفة جلوس شخص واحد ومطبخ آخر؟ "

فيما يتعلق بهذه الإشـارة الأخيرة إلى تقييم "بيئة الطوب والملاط"، فإن هذا يشـير إلى تقييم الأشياء الخاطئة. في نظام التعلم المرن والموزّع، من الممكن تماماً تركيز انتباه الزملاء على أهداف التعلم، والمناهج وخطط الدروس، ومحتوى محاضـــرات وتمارين الويب، والامتحانات والواجبات الكتابية، وقبل كل شـــيء، النتائج المقيمة لكل دورة. في أي تقييم جدير بالاهتمام، فإن القضـــية المركزية هي، بعد كل شـيء، ما تعلمه الطلاب بالفعل. ربما يكون من الجيد أيضـاً ألا تكون منتبهاً جداً للمدخلات، بما في ذلك أساسيات التعليم.

نميل إلى التفكير في المؤسـسـة على أنها مجمع من المباني المادية وأعضـاء هيئة التدريس والموظفين والطلاب. من الواضـح أن هذا التعريف لا يصـلح للتعليم عن بعد حيث يتم توزيع بيئة التعلم مادياً. تتضـمن بعض العناصـر الرئيسـية للبيئة الجديدة الوصـول إلى المسـتشـارين والمدربين وموارد المعلومات، ونأمل أن يكون هناك رد داعم وفكري لهذه العناصـر. بالإضـافة الى ذلك، يجب على الأقران التعامل مع هذا "الموقع الموزع".

السـبب المنطقي الآخر لزيارة الموقع هو أنها طريقة فعالة للتفاعل مع مقطع عرضـي لمكونات المؤسـسـة - الإدارة وأعضـاء هيئة التدريس والطلاب والخريجين وحتى أولياء الأمور، والتي تشـكل مصـدراً رئيسـياً للمعلومات للأقران. هل يمكن تحقيق ذلك في التعلم عن بعد؟ يمكن أن يكون أحد الأساليب هو استخدام البريد الإلكتروني أو مؤتمرات الكمبيوتر أو الفيديو والصوت ثنائي الاتجاه أو الهاتف. يمكن لعضـو في فريق التقييم أن يراقب مؤتمراً إلكترونياً قيد التقدم دون الحاجة إلى الانتقال من مكتبه أو منزله مع الاسـتمرار في تقييم فعالية الاجتماع. تحتاج فرق الأقران إلى التدريب المناسب لتقييم المؤسسات بهذه الطريقة الأحدث لتقديم التعليم.

يقال إن زيارة الموقع التقليدية تمكن الزملاء من تكوين فكرة عن "الجو المؤسـسـي". بادئ ذي بدء، هل يمكنك العثور على معيار لذلك؟ ثانياً، إذا كنت تعتقد أنه في متناول يدك، فماذا ستفعل به؟

هناك مستوى آخر من التعقيد للمراجعين الأقران في بيئات التعلم الجديدة. سلط ميدلهيرست (2001) الضوء على مجموعة تحديات ضمان الجودة المرتبطة بـــ "المتغيرات الجديدة" التي لها تأثير على الأشكال "التقليدية" للتعليم العالي.

التحديات العابرة للحدود

في ظل التحديات العابرة للحدود، يحدد تقرير ميديلهورست أربعة تحديات:

1. ينشـــأ التحـدي الأول من التعلم العـابر للحـدود الوطنيـة (التعليم عبر الوطني).
2. يتعلق التحـدي الثـاني بـالتعلم الـذي يتجـاوز القطـاعـات أو الحـدود أو المسـتويات التعليمية (على سـبيل المثال، الجامعة / الصـناعة أو التعليم الإضافي / العالي).
3. ينشـأ التحدي الثالث من عبور الحدود الوظيفية (حيث يتم تصـميم عملية التعليم وتقديمها من قبل وكلاء مختلفين في سلسلة التوريد).
4. يتعلق التحدي الرابع بحدود الزمان والمكان والتحديات الخاصة المرتبطة بالتعليم عبر الإنترنت.

بعد ذلك ببساطة، يجب أن يظل المراجعون الأقران يجرون مناقشات مباشرة مع مديري موفر التعلم المرن والموزّع والموظفين الإداريين الرئيسيين، وكلما أمكن، مع المدربين والمستشـارين وغيرهم ممن يتفاعلون مع الطلاب. يجب أن يتم إطلاع المراجعين النظراء جيداً مسـبقاً على تفاصـيل مزود التعلم المرن والموزّع، مع الاهتمام بالخصائص التي يجب تناولها في التقييم.

5. المناقشة

تحدي التعلم عن بعد

اقرأ منشور "القيم الأكاديمية الأساسية والجودة والاعتماد الإقليمي: تحدي التعلم عن بعد" من مجلس اعتماد التعليم العالي.

1. ما هي الاستراتيجيات الانتقالية التي تم وصفها في هذا الموضوع؟
2. أي من نقاط إيتون تعتقد أنها انتقادات مشروعة وموضـوعية للتعلم المرن والموزّع، والتعلم عبر الإنترنت، وما إلى ذلك؟ بمعنى، ما هي الشكاوى التي تؤدي في الواقع إلى تجربة تعليمية أقل فعالية؟
3. أي من نقاط إيتون تعتقد أنها في الأســـاس شـــكوى من أن التعلم المرن والموزّع "مختلف" وبالتالي غير مرغوب فيه؟

6. الإستجابة لقضية ضمان الجودة

بشـكل عام، تقدم المؤسـسـات التي تؤكد على مرونة خيارات الدراسـة الخاصـة بها أيضـاً تعليقات حذرة بأن البرامج التي يقدمها التعلم المرن والموزّع هي نفسـها ومطلوبة تماماً مثل البرامج داخل الحرم الجامعي، ويعتبر هذا التركيز على "المرونة" ولكن ليس على حســـاب الجودة كظاهرة

عالمية باستثناء الاقتصادات الناشئة حيث يُنظر إلى التعلم عن بعد على أنه ابن عم فقير للتعلم التقليدي، وهذا الأمر ينتج عن المخاوف بشأن جودة بعض برامج التعلم عن بعد. للتعامل مع هذه المخاوف، قامت العديد من المنظمات بتطوير مبادئ أو إرشادات أو معايير لمعالجة قضايا ضمان الجودة هذه.

في عام 1999، أصدرت وكالة ضمان الجودة (QAA) في المملكة المتحدة إرشادات لضمان الجودة لبرامج التعلم عن بعد بناءً على طلب مجتمع مزودي التعلم عن بعد. أقرت المبادئ التوجيهية بأن التطوير المستمر لهذا الشكل من التعلم العالي وقبوله في جميع أنحاء العالم يعتمد على ضمان الجودة الصارم. كما أقرت الإرشادات أيضاً أن هناك العديد من المجالات التي قد لا تكون فيها الطرق المعتادة للقيام بالأشياء من أجل توفير "داخل الحرم الجامعي" مناسبة في سياق التعلم عن بعد.

القراءة الرافدة: إرشادات وكالة ضمان الجودة لضمان الجودة في التعلم عن بعد

أصبحت إرشادات وكالة ضمان الجودة الآن جزءاً من "قواعد الممارسة لضمان الجودة الأكاديمية والمعايير في التعليم العالي"، ويوفر هذا الدليل إرشادات حول الحفاظ على الجودة والمعايير للجامعات والكليات التي تخدمها وكالة ضمان الجودة ويتألف من 10 أقسام، ولا سيما "القسم 2:" التوفير التعاوني والتعلم المرن والموزع (بما في ذلك التعلم الإلكتروني) "وثيق الصلة بالمناقشة هنا."

مدونة قواعد السلوك لضمان الجودة الأكاديمية والمعايير في التعليم العالي

طور معهد سياسات التعليم العالي بالولايات المتحدة الأمريكية 24 معياراً مرجعياً تغطي سبعة جوانب تعتبر ضرورية للتميز في التعلم عن بعد عبر الإنترنت: الدعم المؤسسي، تطوير الدورات، التدريس / التعلم، هيكل الدورة، دعم الطلاب، دعم أعضاء هيئة التدريس والتقييم والتقويم (معهد سياسات التعليم العالي[202] 2000).

تم تجسيد نهج آخر في "المبادئ التوجيهية للتعلم عن بعد في مجتمع التعلم". يركز هذا على الأبعاد الرئيسية لدعم التعلم والنتائج: تصميم التعلم، ودعم المتعلم، والالتزام التنظيمي، ونتائج التعلم والتكنولوجيا (المجلس الأمريكي للتعليم 1996).

اعتبر مجلس التعليم والتدريب عن بعد (DETC)، وكالة اعتماد مقرها الولايات المتحدة تتولى اعتماد مؤسسات التعليم عن بعد في جميع أنحاء العالم، كما طورت معايير ضمان الجودة للتعليم عن بعد.

ومع الاهتمام المتزايد من الحكومة الفيدرالية وحكومات الولايات بضمان جودة التعلم عن بعد، قامت وكالات الاعتماد الإقليمية بمراجعة معاييرها في حوار مع مجلس اعتماد التعليم العالي لتشمل كلاً من التعلم عن بعد وعروض الدورات الإلكترونية في إجراءات التقييم الخاصة بها. يتحقق كل من

[202] معهد سياسة التعليم العالي (IHEP) هو منظمة بحثية وسياسات ومناصرة غير حزبية ملتزمة بتعزيز الوصول والنجاح في التعليم العالي لجميع الطلاب مع التركيز على الطلاب الملونين والطلاب من خلفيات منخفضة الدخل وغيرهم تاريخياً السكان المهمشين.

مجلس اعتماد التعليم العالي ووزارة التعليم الأمريكية عند إجراء مراجعات الاعتراف بالجهات المعتمدة من مدى تعامل المعتمدين بشكل جيد مع ضمان جودة التعلم عن بعد في معاييرهم. بالإضافة إلى ذلك، فقد يخضع المعتمدون الذين يطورون معايير أو سياسات جديدة للتعلم عن بعد لمراجعة خاصة. تم اعتماد مؤسسات مثل جامعة جونز الدولية وجامعة فينيكس وجامعة الولايات المتحدة المفتوحة (التي تم حلها الآن) من قبل العديد من الوكالات الإقليمية الأمريكية.

قبل عدة سنوات، تبنت كل هيئة اعتماداً معترفاً به في الولايات المتحدة ونفذت بياناً مشتركاً لمبادئ الممارسة الجيدة في برامج الشهادات والشهادات الأكاديمية المقدمة إلكترونياً، والتي طورتها التعاونية الغربية للاتصالات التعليمية (WCET)، وأدى هذا الأمر إلى ظهور نهج مشترك للتعليم عن بعد. في الآونة الأخيرة، ولاستكمال هذه الجهود، قامت اللجان الإقليمية بشكل جماعي ومن خلال مجلس لجنة الاعتماد الإقليمية (C-RAC) بالتعاقد مع التعاونية الغربية للاتصالات التعليمية بإنتاج عرض أكثر تفصيلاً للعناصر التي تجسد الجودة في التعلم عن بعد. يوفر البيان الناتج، أفضل الممارسات لبرامج الشهادات والشهادات المقدمة إلكترونياً، تعبيراً شاملاً ومتطلباً لما يعتبر أفضل الممارسات الحالية، ويتم استخدامه من قبل كل لجنة، بما يتوافق مع سياساتها وإجراءاتها لتعزيز الممارسة الحميدة في التعلم عن بعد بين الكليات والجامعات التابعة لها.

القراءات الرافدة: أفضل الممارسات

أفضل الممارسات لبرامج الشهادات والشهادات المقدمة إلكترونياً

أنتج باركر (2002) "إرشادات كندية موصى بها للتعلم الإلكتروني (CanREGs)" لرابطة المجتمع لتعليم المجتمع ومكتب تقنيات التعلم لتنمية الموارد البشرية في كندا. قام المركز الوطني لأنظمة إدارة التعليم العالي (2000) ومجلس اعتماد التعليم العالي بتصميم واختبار نهج بديل يركز بشكل كبير على نتائج الطلاب وتقديم التعلم عن بعد، كما يقترح مجموعة من معايير الكفاءة التي يتم تنظيمها في ثلاثة مجالات رئيسية للأداء المؤسسي:

1. نتائج الطلاب والتحصيل.
2. الاستجابة للطلاب.
3. التوافق التنظيمي والدعم.

باختصار، فإن الحدود بين البرامج التقليدية داخل الحرم الجامعي القائمة على مواقف التعلم وجهاً لوجه والأساليب الجديدة للتفاعل والتعلم عبر الإنترنت أصبحت غير واضحة بشكل متزايد، ومع ذلك، لا تزال هناك اختلافات كافية بين الأنماط لتبرير استخدام طرق إضافية لضمان الجودة ولضمان فعالية وسلامة التجربة.

7. نهج ضمان الجودة: ما الذي تشير إليه الاستطلاعات؟

تشير الدراسات الاستقصائية التي أجريت مع اقتصادات منظمة التعاون الاقتصادي لآسيا والمحيط الهادئ ودول آسيا والمحيط الهادئ والموقعين على بيان بريسبان - إلى ثلاثة مناهج مختلفة لضمان

الجودة للتعلم المرن والموزّع عن بعد أو "التعلم عن بعد" حيث لا يزال يشار إليها عموماً في البلدان النامية. تتمثل المناهج الرئيسية بما يلي:

- بعض البلدان لديها آليات مخصصة لضمان الجودة للتعلم المرن والموزّع على وجه التحديد، بينما تنظر دول أخرى في جميع أنواع الأحكام التعليمية بطريقة متكاملة.
- لم تتخذ بعض الدول موقفاً أو هي في طور تطوير إجراءات للنظر في أنماط معينة مثل التعلم عبر الإنترنت.
- معظم وكالات ضمان الجودة لا تنظر في التعلم المرن والموزّع إلا إذا كانت هناك درجة معينة من التعلم وجهاً لوجه ولا تكتفي بمراقبة تدريس البرامج عبر الإنترنت بشكل متجرد.

يملك مجلس التعليم عن بعد في الهند نهجاً مخصصاً لضمان جودة التعلم المرن والموزّع، في حين تتبع هيئة المؤهلات الماليزية (MQA) نهجاً متكاملاً مع التركيز على قضايا مثل معايير الالتحاق، ودعم الطلاب للتعلم عبر الإنترنت، وتدريب أعضاء هيئة التدريس للتسليم عبر الإنترنت، وسلامة تقييم الطلاب عبر الإنترنت، والوصول إلى تقنيات المعلومات والاتصالات. تعمل إحدى الوكالات الفلبينية (PAASCU) على تطوير مبادئ توجيهية للتعلم عن بعد ويتبع ذراع حكومي في سنغافورة يعرف باسم SPRING نفس الطريقة بغض النظر عن طريقة التسليم. يقوم المجلس الكوري للتعليم الجامعي (KCUE) بتطوير دليل تقييم للتعليم عن بعد.

لا تمتلك معظم أنظمة ضمان الجودة سياسات وممارسات لتقييم جودة أحكام التعليم عندما يتم تقديمها فقط من خلال التعلم عبر الإنترنت، ولا تتطلب لجنة المنح الجامعية في هونج كونج (UGC) التسجيل في التعلم عن بعد الذي لا يتضمن تعليماً وتعلماً وجهاً لوجه. تدرس وكالة التعليم العالي في إندونيسيا (BAN-PT) عمليات التعلم عن بعد لمؤسساتها المحلية وتزور المراكز الإقليمية للجامعات في جميع أنحاء البلاد، ولكنها لا تنظر في اعتماد البرامج التي يتم تقديمها بنظام التعلم عبر الإنترنت بشكل مجرد. تتوافق معاهد التكنولوجيا وجودة البوليتكنيك ووحدة التدقيق الأكاديمي لجامعات نيوزيلندا أيضاً مع غالبية هيئات الاعتماد في عمد قبول اعتماد التعليم الذي يتم تقديمه بشكل مجرد عبر الأنترنت، ولكنهما سيتبعان الطريقة القياسية للنهج المتكامل للتعليم والتعلم.

يعتمد الانتباه إلى ضمان الجودة للتعليم عبر الإنترنت دون وجود مكوّن وجهاً لوجه على مدى انتشار ذلك في بلد معين. على سبيل المثال، نادراً ما تكون مشكلة في بلد يكون فيه الوصول إلى التكنولوجيا المناسبة محدوداً وتعاني من نقص في اتصالات الإنترنت الجيدة، حيث تعمل هذه المكونات كحواجز أمام مقدمي خدمات التعليم في مجال الفضاء الإلكتروني. تُعرف البلدان المتقدمة مثل هونغ كونغ بأنها مستوردة رئيسية للتعليم، وهناك لوائح مطبقة تتطلب من جميع مقدمي الخدمات في الخارج، الذين لا يعملون من خلال مؤسسات هونغ كونغ المعتمدة، التسجيل لدى الحكومة والوفاء بمعايير الجودة الصارمة للتسجيل. ومع ذلك، لا يمكن تطبيق هذه الآليات على المؤسسات التي تعمل على الإنترنت عالمياً وليس لها وجود مادي أو قانوني في هونغ كونغ.

كما أنَّ هناك بعض الأمثلة المثيرة للاهتمام لضـمان الجودة للأشـكال الجديدة لتقديم التعليم. تقدم جامعة جونز الدولية، وهي أول مؤسسة معتمدة من قبل هيئة اعتماد إقليمية، دوراتها وخدماتها على نطاق عالمي بالكامل عن طريق الإنترنت. في آذار 1999، اعتمدت الرابطة الشمالية المركزية للكليات والمدارس (NCACS) جامعة جونز الدولية. من بين أعضاء هيئة التدريس البالغ عددهم 56 الذين تم توظيفهم في الجامعة آنذاك، كان اثنان منهم بدوام كامل، وشـغل الأعضـاء الآخرون غير المتفرغين بشكل عام مناصب أكاديمية في جامعات أخرى. ساعد خبراء المحتوى في تطوير هياكل المواد الدراسـية والدورات التدريبية، وقام أعضـاء هيئة التدريس بتنفيذ الدورات من مواقع حول العالم. لتقييم جامعة جونز الدولية، قام فريق لرابطة الشـمالية المركزية للكليات والمدارس باعتماد الجامعات في الواقع الافتراضي.

8. المناقشة:

مناقشة:
التعلم المرن والموزع

- انظر حولك في الغرفة التي تجلس فيها. أين تجلس وأنت تقرأ هذا الموضـوع؟ هل أنت في منزلك في غرفة المعيشة أم في القطار مسافراً؟
- ما هي التقنيات المتاحة لك، والتي لم تكن متوفرة قبل 20 سنة؟
- ما هي الطريقة التي غيّر بها استخدام التقنيات الجديدة أسلوب حياتك؟
- ما هو الأثر الذي أحدثته هذه التقنيات في طريقتك في التعلم؟

9. التمرين

تمرين: تغييرات في قطاع التعليم العالي

بدءاً من هذه النقطة، انتقل إلى عرض خيالي للتغيرات في قطاع التعليم العالي في بلدك.
1. ما هي التغييرات والتحديات التي تواجه بلدك مع الأشكال الجديدة للتعليم؟
2. في عالم التعليم المرن والموزع، ما هي الأشكال المختلفة التي يمكنك تحديدها في بلدك؟
3. ما هي وجهة نظرك المدروسة حول السياسات والإجراءات التنظيمية وسياسات ضمان الجودة التي يجب على بلدك تطويرها وتنفيذها للتعامل مع التعلم المرن والموزع بطريقة مسؤولة؟

نوصـي بشـدة بالذهاب إلى مواقع الويب الخاصـة بمجلس اعتماد التعليم العالي CHEA (الولايات المتحدة) ووكالة ضـمان الجودة للتعليم العالي QAA (المملكة المتحدة) والوكالة الأسـترالية المناسـبة للتعلم عن بعـد أو التعلم المرن والموزع. تعتبر ورقـة إيتون لعـام 2000 (مجلس اعتمـاد التعليم العالي) نقطة انطلاق جيدة. ابحث عن أحدث أقوال وكالة ضـمان الجودة / المملكة المتحدة في التعلم عن بعد.

10. الملخص

غطى هذا الموضوع النقاط الرئيسية التالية:

- تم إعادة تعريف التعلم عن بعد والتعلم خارج الحرم الجامعي، ويُنظر إليهما على أنهما مجموعة فرعية من التعلم المرن، ومن هنا نشأ مصطلح "التعلم المرن والموزع".
- لا يطلب التعلم المرن والموزع من الطالب حضور فصول أو أحداث معينة في أوقات محددة وأماكن معينة.
- قد يمثل التعلم المرن والموزع دورة عبر الإنترنت تقدمها جامعة تقليدية ومتاحة فقط لطلابها المتفرغين في الحرم الجامعي. قد تكون أيضاً جامعة افتراضية تقدم برامج للمهنيين العاملين.
- يقدم التعلم المرن والموزع شروطا وهياكل جديدة لبيئة التعليم العالي، حيث يلعب أعضاء هيئة التدريس دوراً مختلفاً، بحيث يجب تطور إدارة الدورة التدريبية، وقد تتطلب المكتبة ومصادر التعلم مزيداً من الوصول الإلكتروني.

حدد إيتون (2000) التحديات التالية التي يفرضها التعلم عن بعد على القيم الأكاديمية الأساسية.

1. الاستقلال المؤسسي
2. الزمالة والحكم المشترك
3. دور أعضاء هيئة التدريس
4. المنافسة من الأشكال الأخرى للاعتماد
5. التعليم العام
6. التعليم القائم على الموقع

- قامت العديد من المنظمات بتطوير قيم أو مبادئ توجيهية أو معايير لمعالجة القضايا المتعلقة بضمان الجودة للتعلم المرن والموزع.
- قامت وكالات الاعتماد في جميع أنحاء العالم بمراجعة معاييرها لتشمل كلاً من التعلم عن بعد وعروض الدورات الإلكترونية في إجراءات التقييم الخاصة بها.

تمتلك وكالات ضمان الجودة في بعض الدول ما يلي:

1. آليات مخصصة لضمان الجودة للتعلم المرن والموزع
2. النظر في جميع أنواع الأحكام التعليمية بطريقة متكاملة.
3. تعتبر هذه الوكالات في طور تطوير إجراءات ضمان الجودة للتعلم المرن والموزع
4. ضع في اعتبارك البدء بالدراسة في نظام التعلم المرن والموزع إذا كان هناك مستوى معين من التعلم وجهاً لوجه المتكامل ولا تراقب تقديم البرامج عبر الإنترنت فقط

قد يتم لفت الانتباه إلى ضمان الجودة للتعليم عبر الإنترنت الذي لا يحتوي على مكونات وجهاً لوجه على مدى انتشار الوضع الإلكتروني بالكامل في بلد معين.

الفصل الثاني: ضمان الجودة الخارجية
المحور الخامس: وكالات ضمان الجودة الخارجية: التحديات الناشئة
الجزء السابع: تكلفة الجودة

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. تكلفة وكالات ضمان الجودة الخارجية
3. التكاليف
4. المناقشة
5. آثار وكالات ضمان الجودة الخارجية
6. التكلفة والفائدة
7. الملخص

1. المقدمة

أثارت التكاليف المتعلقة بوكالات ضـــمان الجودة الخارجية القلق والنقاش بين اللاعبين الرئيســـيين والوكالات ومؤســـســـات التعليم العالي والهيئات الحكومية. ســـننظر في كل من التكاليف والآثار، وبشكل أكثر تحديداً، منظور التكلفة والفائدة والقيمة مقابل المال على الجودة.

الأهداف:
تكلفة الجودة
عند الانتهاء من هذا الفصل، يجب أن تكون قادراً على القيام بما يلي:

- مناقشة القضايا ذات الاهتمام المتعلقة بتكلفة ضمان الجودة الخارجية.
- تحديد بعض الإجراءات التي يمكن لوكالات ضـــمان الجودة اتخاذها للتحكم في التكاليف وتعظيم الاستفادة من ضمان الجودة.
- تحديد بعض "مؤشرات الأداء الرئيسية" التي يجب على وكالات ضمان الجودة الخارجية استخدامها لتقييم أدائها.
- تحديد بعض طرق قياس تكلفة وفائدة الجودة.

2. تكلفة وكالات ضمان الجودة الخارجية

اعتادت المؤسسات في البلدان التي لديها أنظمة جودة خارجية طويلة الأمد (مثل الولايات المتحدة والعديد من دول أوروبا الغربية) على دفع رسوم للمراجعين والمقيمين الخارجيين، وفي هذه الحالة، قد يكون الاعتماد أحد بنود الميزانية. وبالتالي، في حين أن الرسوم غير مرحب بها في الواقع، يُنظر إليها على أنها جزء من تكلفة ممارسة الأعمال التجارية. مع تزايد مطالب المساءلة، جنباً إلى جنب مع عدد وكالات ضمان الجودة الخارجية، تجد المزيد من المؤسسات نفسها تتعامل مع وكالات ضمان الجودة الخارجية لأول مرة. يواجه الكثيرون وكالات ضمان الجودة الخارجية على المستوى المؤسسي والبرامجي، فضلاً عن الهيئات الحكومية، مثل المدققين العامين، ومراقبي وصول الطلاب ورفاهيتهم، ومكاتب الإنصاف والعمل الإيجابي، وأمين المظالم، وما إلى ذلك. وبالتالي، فإن المؤسسات أكثر وعياً بهذه التكاليف باعتبارها "نفقات إضافية"، لذا فلا عجب أن تحتج المؤسسات غالباً على "العبء التنظيمي الزائد" الذي يمنعها فعلياً من القيام بالعمل الذي يرغب المنظمون في التحقق منه. التعبير الشائع في المملكة المتحدة هو " تقييم مبالغ فيه ونقص تمويل". لذلك، جذبت تكاليف وكالة الجودة الخارجية قدراً متزايداً من الاهتمام السلبي. ومع ذلك، فإن الشكوى من التكلفة بمعزل عن غيرها مثل التذمر من أن الغذاء يكلف اليوم أكثر مما كان عليه قبل 30 عاماً (بغض النظر عن الزيادة الكبيرة في الأجور والرواتب ونفقات التشغيل خلال تلك الفترة). يغطي الاعتبار الأكثر اكتمالاً كلاً من التكاليف والآثار، بما في ذلك القيمة المضافة، ثم ينظر إلى التكلفة والفائدة والقيمة مقابل المال.

3. التكاليف

تتمثل بعض الأسئلة التي تطرحها الوكالات بما يلي:

- ما المبلغ الذي ندفعه لوكالة معينة؟
- ما هي تكلفة المشاركة مع فريق المراجعة؟
- ما مقدار الوقت الذي يجب أن يقضيه الموظفون في هذا التفاعل؟ هل هذا يعني تكلفة؟

ما سبق كان بعض القضايا التي يجب على الوكالة معالجتها عند تقدير قيمتها. ولكن دعونا "نشحذ قلمنا" ونذهب أبعد من ذلك. افترض أن ضمان الجودة والاعتماد مطلوبان للوصول إلى تمويل حكومي، مباشر أو كإيرادات تعليمية. ما مقدار الدخل الذي يجلبه ذلك للمؤسسة أو البرنامج؟ افترض أن ضمان الجودة الداخلي تكلفة عادية لممارسة الأعمال التجارية، بما في ذلك تكلفة جمع المعلومات وتحليلها، وتعتبر هذه العملية وظيفة إدارية داخلية تساهم في ضمان الجودة الخارجية. قم بحساب التكاليف المستمدة من الخارج لضمان الجودة والاعتماد (بما في ذلك النظراء، والزيارة، والاستشاريين، ووقت هيئة التدريس المخصص، وما إلى ذلك) وطرح إجمالي تكلفة ضمان الجودة الخارجية من إجمالي الإيرادات التي تعتمد على ضمان الجودة الخارجية المواتية. ما هو المبلغ الصافي؟ للحصول على توضيح آخر للمعنى، حدد التكلفة لكل طالب أو العائد لكل طالب والمرتبط

بضمان الجودة الخارجة. حلل الإيرادات التي يمكن أن تفقد، بما في ذلك الإيرادات المؤسسية للسلع والخدمات الإضافية المباعة للطلاب.

من الضروري أن تنتبه جميع الأطراف (الحكومات ووكالات ضمان الجودة الخارجية) إلى استدامة أنظمة ضمان الجودة الخارجية. يتمثل ما يمكن ملاحظته اليوم، وهو التوجه الحالي رغم أنه ليس بالجديد، بكيفية ضـــمان جودة البرامج الفردية عندما يكون العبء أكبر من أن يتم اعتمادها من الخارج. قال رئيس مؤسسة عامة أمريكية كبيرة جداً، متحدثاً في مؤتمر الاعتماد، على النحو التالي: "أنتم تقصدون جيداً، لكنكم تعتقدون أن رؤساء الجامعات يريدون أن تلبي جميع البرامج معاييركم أو تتجاوزها طوال الوقت. في الواقع، نحن ندير شـــكلاً من أشـــكال الفرز، والذي يجب أن ينتهي من خلاله وجود بعض البرامج". وبالتالي، قد يكون من المعقول تماماً إيقاف البرامج، مع الاهتمام بمصالح الطلاب، كخيار مؤسسي.

في عام 2007، قدرت وكالة ضمان الجودة الوطنية الأسترالية (AUQA) التكلفة المؤسسية الإجمالية لإحدى عمليات التدقيق الخاصـــة بها، بما في ذلك وقت الموظفين والمرافق، وقسـمت تلك التكلفة بين التقييم الذاتي الشـامل العرضـي الذي يجب على المؤسـسـة القيام به كجزء من ضـمان الجودة الداخلي، والأنشـطة، بالإضـافة إلى التكلفة الإضـافية لعمليات تدقيق الوكالة، وكانت النسـبة حوالي 2: 1، لذلك كانت تكلفة تدقيق وكالة ضـمان الجودة الوطنية الأسـترالية تقدر بحوالي فنجان واحد من القهوة لكل طالب في السنة. وصلت حسابات مماثلة في الهند بتكلفة أقل.

ومع ذلك، فإن إجمالي الحمل - والتكلفة المقابلة - التي أنشـأتها وكالة ضـمان الجودة الخارجية هي السؤال الذي يجب طرحه هنا. يجب أن تكون وكالات ضمان الجودة الخارجية قادرة على إثبات أنها تؤدي مهامها بطريقة فعالة واقتصـــادية ويجب عليها التعاون كلما أمكن ذلك. إذا كانت المؤسـســـة تخضع لاهتمام العديد من وكالات ضمان الجودة الخارجية التي يتداخل نطاقها، فيجب على وكالات ضـــمان الجودة الخارجية على الأقل التأكد من أنها لا تفرض متطلبات متضـــاربة، كما يجب أن تحاول مشـاركة البيانات والمعلومات التي تقدمها المؤسـسـة بدلاً من المطالبة ببيانات جديدة بشـكل مختلف قليلاً ؛ ويجب عليها الرجوع إلى قرارات وأحكام بعضـها البعض، وإذا أمكن، إجراء أنشطة الجودة بشكل مشترك.

4. المناقشة

مناقشة تكلفة وكالات ضمان الجودة الخارجية

لفهم جانب التكلفة في المناقشـــة، قد يكون من المفيد فحص البيانات المالية التي تظهر في التقارير السـنوية لوكالة الجودة الخارجية. بهدف الشـفافية ودورها شـبه الحكومي، تملك العديد من الوكالات مثل هذه التقارير على موقعها على شـــبكة الإنترنت. حاول العثور على جهة اعتماد مؤسـسـية مناسـبة واعتماد برنامج كبير. قد تكون الولايات المتحدة أرضـاً خصـبة، نظراً لقواعدها العديدة بشـأن المسـاءلة العامة والشـفافية (على سـبيل المثال، الرابطة الشـمالية المركزية أو رابطة الدول الوسـطى، أو مجلس الاعتماد للهندسـة والتكنولوجيا، أو جمعية تطوير كليات إدارة الأعمال الجماعية).

يمكن البحث عن العناصر التالية:

1. إجمالي الإيرادات والمصروفات.
2. مصادر الإيرادات والتكلفة الهامة، بما في ذلك الاعتماد إذا تم تحديده على وجه التحديد.
3. العدد الإجمالي للمؤسسات أو البرامج المعتمدة من قبل الوكالة.
4. التكاليف المباشرة: إجمالي الرسوم المفروضة على كل مؤسسة أو برنامج.
5. صافي الإيرادات بعد المصروفات.
6. الفائض المالي إن وجد.

ضع في اعتبارك الأسئلة التالية:

1. هل يمكنك تقدير إجمالي الإيرادات والتكلفة الإجمالية تقريباً لاعتماد مؤسسة أو برنامج؟
2. هل يبدو أن الوكالة تربح أم تخسر في عملها؟
3. إذا كان البند 2 "نعم"، فهل يقال أي شيء عن أين تذهب هذه الأموال؟
4. هل انطباعك أن الاعتماد عمل مربح؟

5. آثار وكالات ضمان الجودة الخارجية

ما هي التوقعات المتعلقة بوكالات ضمان الجودة الخارجية؟ تشمل أغراض وكالات ضمان الجودة الخارجية المختلفة ما يلي:

- التسجيل / الترخيص للمؤسسات والبرامج الجديدة.
- بناء القدرات من أجل الجودة داخل المؤسسات.
- التحقق من التعامل مع الأموال الحكومية.
- الإشراف على إطار المؤهلات.
- إجراء تدقيق الجودة المؤسسية.
- إجراء الاعتماد البرامجي.
- البحث والتدريب والنشر والدعوة إلى الجودة.
- توفير المعلومات العامة عن المؤسسات.

الآن، يمكن طرح نفس السؤال حول وكالات ضمان الجودة الخارجية كما هو الحال بالنسبة للمؤسسات، أي هل تحقق أهدافك (مناسبة للغرض)؟ قد يتساءل المرء أيضاً عما إذا كانت هذه الأهداف الصحيحة في المقام الأول (ملاءمة الغرض). عادة ما يسبق تحديد هذه الأهداف وجود الوكالة التي لا يمكن تحميلها المسؤولية عنها - ولكن الخبرة التشغيلية يجب أن تمكن الوكالة من تقديم توصيات بشأن التغييرات الضرورية أو المرغوب فيها في أهدافها.

بالإضـافة إلى الأسـئلة المحددة المتعلقة بأهداف وكالة الجودة الخارجية المعلنة، يتم طرح المزيد من الأسـئلة العامة بشـكل متزايد. هذه الأسـئلة أقل دقة ولكنها تتعلق مباشـرة بالغرض من وكالة ضـمان الجودة الخارجية، وتشمل:

- هل تحدث وكالة الجودة الخارجية فرقا؟
- هل لها تأثير؟
- هـل هنـاك تـأثير للمتغيرات التي تم التحقق منهـا على مجموعـة من أصـــحـاب المصلحة؟
- ما هي التغييرات التي يمكن رؤيتها نتيجة لعمل الوكالة؟
- ما هو الدليل على تحسين الجودة؟

هناك طرق مختلفة للإجابة على الأسـئلة المتعلقة بالأهداف والتأثير. تتمثل إحدى الطرق في محاكاة ما تفرضه وكالات ضمان الجودة الخارجية على المؤسسات، أي إجراء مراجعة مستقلة بعد مراجعة ذاتية داخلية شاملة.
لقد خضعت العديد من الوكالات الآن لمراجعة خارجية. ومع ذلك، تتطلب كل من المراجعات الذاتية الداخلية والخارجية البيانات ذات الصـلة التي تسـتند إليها نتائجها. لهذا، يجب على الوكالات وضـع "مؤشرات الأداء الرئيسية" (KPIs) فيما يتعلق بأنشطتها. تتعلق هذه الأنشطة بما يلي:

- للمراجعة، يمكن أن تشـــمل عدد توصـــيات التدقيق / الاعتماد التي نفذتها المؤسسات أو البرامج، وردود الفعل من المؤسسات والفريق الزائر حول عملية التدقيق / الاعتماد، إلخ.
- لبناء القدرات والمشـــاركة والرضـــا عن التدريب، وتقييم المواد المرجعية، وما إلى ذلك.
- اهتمام أوســـع بالتعلم من وكالة ضـــمان الجودة الخارجية، من خلال دعوات التحدث، وطلبات الاستشارات، والزوار، وما إلى ذلك.
- مراقبة وسائل الإعلام

يقوم برنـامج تـابع للاتحـاد الأوروبي بتطوير طرق لقيـاس تـأثير وكـالات ضـــمـان الجودة الخارجية، وذلك بدعم من الشـبكة الدولية لوكالات ضـمان الجودة في التعليم العالي إذ يتم تنفيذه من خلال شـــبكة أمريكا اللاتينية والشـــبكة الأيبيرية الأمريكية لضـــمان الجودة في التعليم العالي. تنتج معظم اسـتفسـارات أصـحـاب المصـلـحة اسـتجابة إيجابية بشـكل عام حول تأثير الوكالة، ولكن من الصعب الحصول على إجابات منهجية ونهائية لأن مؤسسات التعليم العالي تخضع للعديد من القوى ومن الصعب عزل التأثيرات المحددة لقوة واحدة فقط.

6. التكلفة والفائدة

في مشـروع تجاري بحت، يبرر الجهد التكلفة إذا كانت العوائد الجديدة تفوق المصـروفات. ومع ذلك، في الأوساط الأكاديمية، ليس لها معادل نقدي يمكن من خلاله تقييم العوائد لبعض الفوائد. يتم بعد ذلك اختزال وكالات ضـمان الجودة الخارجية لتظهر أنها تعمل اقتصـادياً. اسـتخدم بعض القادة في حركة الجودة عبارة "الجودة مجانية" للإشـارة إلى أن الجودة الرديئة لها تكلفة، لذا فإن إجراءات ضـمان الجودة تدفع ثمنها. في قطاع التعليم العالي، لا يتم إجراء هذا الحسـاب بسـهولة، نظراً لجميع الافتراضات التي يجب إجراؤها. وبالتالي، فإن المؤسسات أكثر وعياً بتكلفة الجودة من قيمة فوائدها.

تتمثل بعض الأسئلة التي يتوجب طرحها بما يلي:

- ما هو العدد المتوقع للطلاب الملتحقين بالمؤسـسـة في حالة عدم مراجعة واعتماد المؤسسة خارجياً؟
- ماهي تأثيرات هذه المراجعة عندما نتحدث عن العوائد المالية للمؤسسة؟
- هل تساعد وكالة الجودة الخارجية في تعزيز سمعة المؤسسة، وبالتالي قدرتها على الحصول على العقود وتوليد الدخل البحثي؟

تمت إضـافة السـؤال الأخير ليشـير إلى أن ثروات المؤسـسـات تقاس على مسـافة ما من الأعمال العادية للتعليم. في الواقع، غالباً ما يتم إسـكان العقود والأبحاث في معاهد بحثية مُدارة (أو مملوكة) بشكل منفصل، ويعتمد بعضـها على الشراكات والصـناديق الحكومية / الصـناعية، وتعتبر مثل هذه التفاصيل غير ظاهرة بشكل عامر.

يتمثل التحدي الأكبر في تقديم دليل (إن وجد!) على وجود علاقة سـببية بين عمليات وكالة ضـمان الجودة الخارجية وأي تأثيرات ملحوظة، لا سـيما نتائج تعلم الطلاب، وهو المطلب الذي يتمثل به جل اهتمامنا.

7. الملخص

غطى هذا الموضوع النقاط الرئيسية التالية:

- أصـبح إجمالي العبء التنظيمي - والتكلفة المقابلة - التي أنشـأتها وكالة ضـمان الجودة الخارجية مصدر قلق ونقطة اهتمام لمؤسسات التعليم العالي.
- يجب على وكالات ضمان الجودة الخارجية القيام بما يلي:

1. إثبات أنها تؤدي مهامها بطريقة فعالة واقتصادية.
2. التعاون كلما أمكن ذلك.

- إذا كانت المؤسسة تخضع لعدة مراجعات، يجب على وكالات ضمان الجودة الخارجية القيام بما يلي:

1. التأكد من أنها لا تفرض متطلبات متضاربة.
2. مشاركة البيانات والمعلومات التي تقدمها المؤسسة بدلاً من طلب بيانات جديدة في شكل مختلف قليلاً.
3. استخدام قرارات وأحكام الطرف الآخر.
4. إجراء أنشطة الجودة بشكل مشترك، إن أمكن.

- أدى الجدل حول تكاليف وكالات ضمان الجودة الخارجية إلى تساؤلات حول تأثير هذه الوكالات. تنتج معظم استفسارات أصحاب المصلحة ردوداً إيجابية بشكل عام حول تأثير وكالة الجودة الخارجية، ولكن من الصعب جداً تقديم إجابة منهجية ونهائية.
- يجب على وكالات ضمان الجودة الخارجية وضع بعض "مؤشرات الأداء الرئيسية" (KPIs) فيما يتعلق بأنشطتها، ويجب أن تشمل كل مما يلي:

1. للأنشطة المراجعة: عدد توصيات التدقيق / الاعتماد التي تنفذها المؤسسات، وردود الفعل من المؤسسات وأعضاء فريق الخبراء حول عملية التدقيق / الاعتماد، إلخ.
2. لبناء القدرات: الحضور والرضا عن التدريب واستخدام المواد المرجعية والتعليق عليها، إلخ.
3. اهتمام أكبر بالتعلم من وكالة ضمان الجودة الخارجية، وذلك من خلال دعوات التحدث وطلبات الاستشارات والزوار، إلخ.
4. مراقبة وسائل الإعلام.

- في الأوساط الأكاديمية، ليس من السهل قياس عوائد الاستثمار في الجودة، بحيث تكون مؤسسات التعليم العالي أكثر وعياً بتكلفة الجودة بدلاً من قيمة الفوائد المتلقاة.

الفصل الثالث: تشغيل وكالة جودة خارجية
المحور الأول: مقدمة عامة
الجزء الأول: الترحيب

جدول المحتويات:

1. التعريف بالموضوع
2. نظرة عامة على الموضوع

1. التعريف بالموضوع

مرحباً بكم في تشغيل وكالة جودة خارجية.

على مدى العقود القليلة الماضية، شهد التعليم العالي نمواً غير مسبوق مما أدى إلى أن تطبيق إجراءات ضمان الجودة والاعتماد بحيث أصبح اليوم أكثر أهمية من أي وقت مضى. تمثل حاجة المؤسسات الأكاديمية اليوم لإجراء فحوصات صارمة على المؤسسات والبرامج التي تجريها وكالات ضمان الجودة الخارجية (QA). للحصول على أحكام موثوقة ومؤكدة من قبل وكالات ضمان الجودة، من الضروري إنشاء طرق إنشاء توفر الدقة اللازمة لفحص البرامج والمؤسسات. يقدم لك هذا الموضوع الفلسفات والأساليب التي تستخدمها وكالات ضمان الجودة في أنشطة ضمان الجودة الخارجية ويبني على دراستك السابقة للجوانب النظرية لمفاهيم وأطر ضمان الجودة. كما يقتضي الموضوع، تم اعتماد نهج عملي لتحديد الجوانب المختلفة للعمليات.

2. نظرة عامة على الموضوع

مرحباً بكم في موضوع تشغيل وكالة جودة خارجية.
فيما يلي نظرة عامة على الوحدات المدرجة في هذا الموضوع.

الهياكل والإدارة

تأخذ هذه الوحدة منظوراً تنظيمياً حول إنشاء وإدارة وكالة ضمان الجودة الخارجية، وهي تصف الوظائف التي يتعين القيام بها مثل تحديد نطاق العمليات وتطوير المنهجيات التي سيتم استخدامها للمراجعة والأنشطة الأخرى. تحدد الوحدة مجموعة متنوعة من الأطر التي تستخدمها الوكالات لربط الجوانب النظرية للجودة، والغرض من المراجعة وممارسة ضمان الجودة، كما أنها تتناقض مع المناهج المختلفة، على سبيل المثال، الملاءمة للغرض وملاءمة الغرض والأطر القائمة على المعايير (النوعية والكمية). تناقش الوحدة أيضاً الحوكمة والهياكل التنظيمية بالإضافة إلى الطرق التي يمكن للوكالة من خلالها إثبات مصداقيتها وإظهار المساءلة.

طرق المراجعة والاعتماد

تبحث هذه الوحدة في الآثار العملية لتطبيق مناهج مختلفة لضـــمان الجودة في بيئة الوكالة، كما تعتمد الوحدة على مجموعة واسعة من الأمثلة من وكالات ضمان الجودة حول العالم مع بعض التركيز على أنشطة الاعتماد المؤسسي. سوف تتعلم أيضاً عن الأساليب المختلفة للتقييم الذاتي الذي يشكل الأساس لطرق ضمان الجودة الخارجية التي تتعاون من خلالها الوكالات والمؤسسات لجعل هذا النشاط مفيداً للمؤسسة ومفيداً للمراجعة الخارجية. تحدد الوحدة أيضاً الطرق المختلفة التي يتم من خلالها التعامل مع التقارير الواردة من فرق المراجعة من قبل وكالات ضـــمان الجودة، وأين يكمن مكان اتخاذ القرار بشأن النتيجة.

أدوار المراجع والتدريب

المراجعون الأقران الأكفاء هم عنصر أساسي في عمليات ضمان الجودة. تناقش هذه الوحدة بالتفصـــيل الأدوار التي يلعبها المراجعون، مع التركيز على الاختلافات في التوقعات اعتماداً على نوع نشاط ضمان الجودة الخارجي، سواء كان تدقيقاً أو مراجعة أو اعتماداً. تصف استراتيجيات تحديد المراجعين المحتملين وتشكيل فرق لمواقف محددة، ونظراً لأن تدريب المراجعين هو وظيفة حاسمة للوكالات، تقدم هذه الوحدة أيضاً أمثلة عن العديد من برامج التدريب لإظهار تنوع الأساليب على المســتوى الدولي. توفر الوحدة أيضـــاً موارد مفيدة للمدربين، بما في ذلك النشـــرات المحتملة للمراجعين الذين يحضرون الدورات التدريبية.

زيارات الموقع

يعتبر إجراء زيارات ميدانية جزءاً لا يتجزأ من عملية المراجعة وله غرض أســاســي وهو جمع الأدلة واستكشاف معلومات التقييم الذاتي التي تقدمها المؤسسة. توضح هذه الوحدة أنشطة التخطيط التي يجب القيام بها اســتعداداً للزيارات الميدانية، وتناقش أيضـــاً إنشـــاء الجداول الزمنية والأساليب لطرح الأسئلة مع التركيز على استكشاف المشكلات التي تم تحديدها مسبقاً من قبل أعضاء الفريق.

إعداد التقرير

يُعد إعداد تقرير الفريق تتويجاً لمراجعة الجودة. تتناول هذه الوحدة جوهر التقرير وكيفية هيكلته، ويقدم العديد من الأمثلة عن تقارير المراجعة الفعلية. هناك تأكيد على العلاقة بين نوع المراجعة ونهج التقرير الذي يوضـــح مدى أهمية تكييف التقرير مع أهداف نشـــاط ضـــمان الجودة المحدد. توضـــح الوحدة أيضـــاً كيف يمكن بناء حجة باســـتخدام أدلة ثابتة لإعطاء أســـاس موثوق للاستنتاجات. علاوة على ذلك، توفر الوحدة مثالاً لتقرير فريق افتراضي.

الفصل الثالث: تشغيل وكالة جودة خارجية
المحور الأول: مقدمة الموضوع
الجزء الثاني: المنهج

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. وصف الموضوع
3. الأهداف
4. تصميم الموضوع
5. موارد الموضوع
6. المصطلحات

1. المقدمة

في هذا الموضـــوع، ســوف تتعلم الجوانب العملية لتشــغيل وكالة جودة خارجية. يتضــمن المنهج معلومات مهمة حول الموضوع ووصف الموضوع ونتائج التعلم المقصودة والمصطلحات الشائعة والموارد الأخرى. يرجى قراءة هذه المعلومات بعناية وإعادة النظر فيها، عند الضرورة.

2. وصف الموضوع

يتناول هذا الموضـــوع جوانب إنشـــاء وكالة ضـــمان الجودة الخارجية بناءً على المفاهيم والأطر في ضـمان الجودة. ينصـب التركيز هنا على الجوانب العملية لتقديم خدمات ضـمان الجودة التي تضــمن جودة البرامج أو المؤســســات، إما من خلال الاعتماد الأولي أو لاحقاً من خلال إعادة الاعتماد أو مراجعة الجودة واستراتيجيات التحسين.

3. الأهداف
الأهداف:
تشغيل وكالة جودة خارجية

سيمكنك هذا الموضوع من تحديد وشرح ما يلي:

- شرح متطلبات إنشاء وتشغيل وكالة الجودة الخارجية
- مناقشـــة أهمية العوامل الســـياقية في تصـــميم أنظمة ضـــمان الجودة لمختلف المناطق أو البلدان
- وصف الوظائف العامة لوكالة ضمان الجودة
- مناقشة مجموعة الأنشطة المحتملة التي تقوم بها الوكالة
- تحديد الموارد والخبرة المطلوبة لإنشاء وكالة ضمان الجودة في بلدك

- تطبيق المفاهيم المختلفة للجودة وضمان الجودة في وكالة ضمان الجودة
- مناقشة الطرق التي يمكن للوكالة من خلالها إثبات مصداقيتها وإظهار المساءلة أمام أصحاب المصلحة
- مناقشة المجالات التي تم تحليلها بشكل عام في تمارين ضمان الجودة
- تحديد المناهج المختلفة للتقييم الذاتي الذي تقوم به مؤسسة أو برنامج
- مناقشة أدوار المراجعين الأقران فيما يتعلق بأغراض أنواع المراجعات المختلفة
- وصف المناهج المختلفة لتدريب المراجعين الأقران
- تصميم برنامج تدريبي للمراجع يتناسب مع مجموعة معينة من الظروف
- مناقشة أهمية الزيارات الميدانية وكيف يمكن استخدامها للتأثير في جمع الأدلة
- تصميم برنامج زيارة ميدانية يركز على جمع الأدلة للوصول إلى نتيجة راسخة لعملية المراجعة
- وصف هيكل وأغراض الأنواع المختلفة لتقارير المراجعة
- تحديد العناصر الأساسية التي يجب تضمينها في تقرير المراجعة
- تكوين نص يوضح الروابط بين الأدلة واستنتاجات عملية المراجعة
- مناقشة عمليات اتخاذ القرار بشأن نتائج المراجعة بناءً على تقارير المراجعين الأقران
- وصف الخيارات المتاحة للوكالات للتعامل مع التقرير ونشر القرارات من عملية المراجعة

4. تصميم الموضوع

هذا الموضوع مقسم إلى خمس وحدات. لتوفير رؤية أوسع وتسهيل التفكير النقدي، يتم تضمين القراءات في جميع أنحاء الموضوع. تتطلب منك العديد من الموضوعات أيضاً تطوير المهارات التي يمكن تطبيقها في سياقاتك الخاصة.
بالإضافة إلى ذلك، يُتوقع منك التواصل مع زملائك الطلاب والمشاركة في المناقشات باستخدام أدوات الاتصال المتوفرة. فيما يلي بعض النصائح المفيدة لمساعدتك على التعاون بنجاح مع الطلاب الآخرين. يعزز التفاعل بين أعضاء المجموعة التعلم وفهم الحالات المعروضة.

إرشادات للتفاعل عبر الإنترنت

تعتبر النصائح التالية مهمة ويجب وضعها في الاعتبار في جميع الأوقات:

- اجعل المنشورات قصيرة وفي صلب الموضوع.
- تضمين أجزاء من الرسالة الأصلية في أي رد.
- كن إيجابيا بشأن أفكار الآخرين وتعليقاتهم.
- نشر الردود في الوقت المناسب.
- إذا كان التعليق خاصاً، فأرسل بريداً إلكترونياً شخصياً إلى الشخص.

- اختر الكلمات بعناية وفكر في كيفية تفسير القارئ لها. قد يبدو النص في بعض الأحيان أكثر قسوة أو انتقادية من الكلمة المنطوقة.

التقييم

سيتم إخطارك بنهج التقييم ومهام التقييم الخاصة بك في بداية الموضوع.

5. موارد الموضوع

يتم توفير قوائم قراءة موسعة جنباً إلى جنب مع مواقع الويب الرئيسية لتزويدك بالمصادر الرئيسية التي ستحتاج الرجوع إليها للقراءة العامة واستكمال أنشطة التعلم المختلفة ومهام التقييم.
تم إعداد المواد الخاصة بهذا الموضوع من قبل فريق من ممارسي ضمان الجودة الدوليين الذين يعملون مع الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي والبنك الدولي. ومن ثم، فإن المنظور دولي مع أمثلة مستمدة من مجموعة كبيرة من وكالات ضمان الجودة الوطنية والإقليمية. سيعطيك هذا أوسع عرض ممكن للممارسات العالمية وأفكار الممارسين الرائدين على الساحة الدولية. ولكن، وبشكل مؤكد، يأتي مع هذا التأليف الدولي بعض الاختلاف في استخدام المصطلحات والاختصارات داخل وبين أجزاء مختلفة من الموضوع. على الرغم من أننا بذلنا قصارى جهدنا للتأكد من أن معنى المصطلحات واضح في السياقات التي تحدث فيها، فسوف تحتاج إلى التكيف مع الاختلافات أثناء عملك من خلال المواد. أثناء قيامك بمزيد من القراءة، ستدرك أن هذا التكيف مطلوب أيضاً عندما تنتقل خارج حدودك الوطنية والإقليمية للعمل مع أدبيات وكالات ضمان الجودة في أماكن أخرى.

6. المصطلحات

كما هو مذكور أعلاه، فإن أحد التحديات في التعامل مع مجال ضمان الجودة في التعليم العالي هو الافتقار إلى الاتساق في استخدام المصطلحات من بلد إلى آخر ومن منطقة إلى أخرى. يؤدي هذا أحياناً إلى جعل المناقشات مع الزملاء وتحليل مواد الوكالة من خارج بيئتك المباشرة مربكة للغاية. تنشأ هذه الاختلافات في استخدام المصطلحات من المراوغات المتعلقة بالمصطلح، وكذلك الفروق الدقيقة في المعنى المقصود لمصطلح أو عبارة. على سبيل المثال، في بعض البلدان، تُستخدم كلمة "تقييم" على أساس يومي في التعليم العالي بشكل أساسي للإشارة إلى تقييم تعلم الطلاب بينما في بلدان أخرى، مثل الولايات المتحدة، يتم استخدام مصطلح "التقييم" بشكل كبير. غالباً لوصف عملية الحكم على مدى "جودة" مؤسسة أو نشاط ما.
سيكون لديك بالفعل بعض الخبرة في مجموعة متنوعة من الطرق التي تُستخدم بها المصطلحات من دراساتك للجوانب النظرية "للجودة". لحسن الحظ، يوجد مصدر موثوق يمكنك التحقق منه لفهم معنى مصطلحات معينة لضمان الجودة:

هارفي، إل (2004-9). مسرد الجودة التحليلي. الجودة للبحوث الدولية. تم الحصول على المعلومات من خلال الرابط التالي:

http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/

فيما يلي بعض المصطلحات التي يتم استخدامها بشكل متكرر في "تشغيل وكالة جودة خارجية":

الاعتماد الاكاديمي
الاعتماد هو إنشـــاء حالة أو شـــرعية أو ملاءمة مؤســـســـة أو برنامج (مثل بكالوريوس الآداب ؛ ماجستير في العلوم) أو مادة / وحدة دراسية (مثل برنامج المحاسبة للمدراء وعلم وظائف الأعضاء البشرية).

التقييم
مصطلح عام يغطي جميع الأساليب المستخدمة للحكم على أداء فرد أو جماعة أو منظمة

التدقيق
عملية يتم من خلالها التحقق الخارجي من وجود إجراءات عبر المؤسسة لضمان الجودة أو النزاهة أو معايير التزويد والنتائج.

التقويم
التقويم (الجودة أو المعايير) هو عملية الفحص وإصدار حكم على مدى ملاءمة أو مستوى الجودة أو المعايير.

ضمان الجودة الخارجي
عملية تســتخدم المراجعين الأقران، الذين هم خارج البرنامج أو المؤســســة، لتقييم جودة أو معايير مؤسسة أو برنامج. غالباً ما يشار إليهم باسم "المقيمين الخارجيين"

وكالة ضمان الجودة
تتولى وكالة ضـــمان الجودة (QA) مراقبة وتقييم أو مراجعة جودة التعليم العالي. تتمثل الأنواع الثلاثة الرئيسية للنشاط الذي تقوم به وكالات ضمان الجودة في: الاعتماد؛ التقييم؛ والمراجعة التي تم وصفها بشكل جماعي في هذا الموضوع باسم "المراجعة".

تحسين أو تطوير الجودة
عملية تحسين أو ترقية أو إثراء جودة التزويد أو مستوى النتائج.
المراجعة
يُســتخدم مصــطلح "مراجعة" في هذا الموضــوع كمصــطلح عام ليشــمل أنشــطة التدقيق والتقييم والاعتماد.

الفصل الثالث: تشغيل وكالة جودة خارجية
المحور الأول: مقدمة عامة
الجزء الثالث: لمحة عامة

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. نظرة عامة على الوحدة
3. الأهداف
4. القراءات المقترحة
5. المصطلحات

1. المقدمة

تناقش هذه الوحدة الخيارات المتاحة لإدارة وتنظيم ومراقبة وكالة ضمان الجودة، كما يناقش الوظائف الرئيسية التي يتعين على الوكالة القيام بها. في حين أن الوظائف قد تختلف من سياق إلى آخر، فإن الموارد اللازمة (الموارد المالية والموظفين وما إلى ذلك) ستحتاج إلى دعم مناسب للوظائف التي يتعين القيام بها.
تبدأ الوحدة بإلقاء نظرة عامة على الوظائف الأساسية والموارد اللازمة لأدائها بمجرد إنشاء الوكالة. ثم يتم مناقشة الهياكل الإدارية والتنظيمية التي تدعم تطوير الوظائف. تستكشف الوحدة أيضاً دور وكالات ضمان الجودة في الاعتماد الأولي والاعتراف بالمؤسسات. أخيراً، تسلط الوحدة الضوء على أهمية إدارة علاقات أصحاب المصلحة وتحدد آليات ضمان المساءلة والمصداقية.
سيتم تقديم مناهج لضمان الجودة وأنشطة الوكالة من مجموعة متنوعة من الخبرات القطرية واستخدامها لتوضيح الخبرات في إنشاء وتشغيل هيكل دعم ضمان الجودة.

2. نظرة عامة على الوحدة
الهياكل والإدارة - نظرة عامة

دعونا نراجع الموضوعات التي سنغطيها في هذه الوحدة.

وظائف واسعة لوكالة ضمان الجودة
يسلط هذا الموضوع الضوء على الوظائف الأساسية التي تؤديها وكالات ضمان الجودة، كما يناقش الموضوع الحاجة إلى تحديد نطاق ضمان الجودة وإعداد المنهجية بالتشاور مع مختلف أصحاب المصلحة. سيتم تعريفك بالاستراتيجيات التي تستخدمها الوكالات لاتخاذ قرارات المراجعة بناءً على نتائج مراجعات الأقران وستتعرف أيضاً على أهمية بناء القدرات مع فريق عمل أساسي قادر ومراجعين خارجيين خبراء.

السياق التشغيلي
يبحث هذا الموضـــوع في الهياكل الإدارية والتنظيمية والحوكمة التي تدعم الوظائف التي تؤديها وكالة ضــمان الجودة. في هذا الموضــوع، ســتتعرف على الموارد البشــرية والمالية التي تحتاجها الوكالة لدعم وظائفها وفي نفس الوقت تحافظ على الاستقلال في عملياتها.

أطر ضمان الجودة
هناك طرق عديدة لتحديد الجودة. يستكشف هذا الموضوع كيف تختلف الوكالات في الطريقة التي تحدد بها الجودة والمنهجيات التي تطبقها لتقييمها. في هذا الموضـــوع، ســـتتعلم كيف تتبع بعض الوكالات تعريف الجودة "الملائمة للغرض" وتنظر في الطرق التي تفي بها مؤســـســـات أو برامج التعليم العالي بالأهداف التي تهدف إلى تحقيقها. يناقش الموضوع أيضاً وكالات ضمان الجودة التي تؤكد على مجموعات محددة مسـبقاً من المعايير لمؤسـسـات التعليم العالي أو البرامج التي تضـمن الجودة.

المصداقية والمساءلة وعلاقات أصحاب المصلحة
وكالات ضمان الجودة الخارجية مسؤولة أمام العديد من أصحاب المصلحة، لا سيما أمام الحكومة حيث تكون "مملوكة" أو ممولة من مصـــادر حكومية. يجب أن تثبت هذه الوكالات أن العملية ذات مصـداقية وأن موضـوعية النتيجة مضـمونة. يتناول هذا الموضـوع إجراءات المسـاءلة المختلفة المستخدمة لإثبات أن الوكالة تحقق أهدافها.

3. الأهداف

الهياكل والإدارة

عند الانتهاء من هذه الوحدة، سوف تكون قادراً على القيام بما يلي:

- وصف الوظائف التي يجب أن تؤديها وكالة ضمان الجودة
- تحديد الموارد والكفاءات المطلوبة لإنشـــاء وكالة ضـــمان الجودة وإدارتها في سياقك الوطني
- التوصـية بالهيكل الإداري والتنظيمي الذي سـيكون فعالاً في سـياقك الوطني أو الإقليمي
- وصف مجموعة من أطر ضمان الجودة مع إبراز الاختلافات في كيفية تعريفها للجودة ضمنياً أو صريحاً
- مناقشة استراتيجيات ضمان مصداقية عمليات ضمان الجودة الخارجية
- تحليل إجراءات المساءلة المباشرة وغير المباشرة التي تعمل في مجال ضمان الجودة

4. القراءات المقترحة

ألخواص، 2001. الاعتماد في الولايات المتحدة: الأصـــول، التطورات، وآفاق المســـتقبل. باريس: معهد اليونسكو الدولي للتخطيط التربوي[203].

الرابطة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي 2005. معايير ومبادئ توجيهية لضمان الجودة في مجال التعليم العالي الأوروبي. هلسنكي: الرابطة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي.
ريفولو ريفولو، أوغستو هيرناندز، 2003، نظام الاعتماد الوطني في كولومبيا: خبرات من المجلس الوطني للاعتماد (CNA). باريس: معهد اليونسكو الدولي للتخطيط التربوي.

مواقع الويب:

هناك مواقع ويب مذكورة في نقاط مختلفة في هذه الوحدة، لذا ســـتحتاج إلى الرجوع إليها من وقت لآخر. قد تحتاج أيضـــاً إلى اســـتخدام مواقع ويب أخرى لبعض مهام المناقشـــة في مواضـــيع مختلفة مدرجة في الوحدة. يمكنك الارتباط بمواقع ضـمان الجودة من خلال الشـبكة الدولية لوكالات ضـمان الجودة (INQAAHE) على عنوان URL التالي:

http://www.inqaahe.org/members/list-full.php

لاحظ أن هناك عدة فئات لعضوية الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي، وبالتالي هناك قوائم أخرى يجب الرجوع إليها إذا لم تجد وكالة تحاول تحديد موقعها.

5. المصطلحات

تذكير:
تمت صياغة مواد ضمان الجودة هذه بواسطة فريق دولي، وبالتالي، فمن المؤكد أنَّ هناك مجموعة متنوعة من المصطلحات المستخدمة في جميع أجزاء الفصل. يتضمن قسم المنهج في هذا الموضوع نظرة عامة لمساعدتك على فهم المصطلحات الفردية ومعانيها في سياق ضمان الجودة، كما ستحتاج إلى الرجوع إلى هذه القائمة من حين لآخر!

[203] المعهد الدولي للتخطيط التربوي هو ذراع لليونســكو تم إنشــاؤه عام 1963 في باريس، فرنســا. يطور المعهد قدرات الجهات التعليمية على تخطيط وإدارة نظم التعليم الخاصة بهم من خلال برامج التدريب والمساعدة الفنية وبحوث السياسات وتبادل المعرفة.

الفصل الثالث: تشغيل وكالة جودة خارجية
المحور الثاني: الهياكل والإدارة
الجزء الأول: وظائف واسعة لوكالة ضمان الجودة

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. الدور والأغراض
3. تطور الهدف مع تغير السياقات الوطنية
4. تحديد المدى والنطاق والتوجه العام
5. نظرة عامة على مراحل ضمان الجودة الخارجية
6. إدارة وتنفيذ العمليات
7. صنع القرار والإبلاغ عن النتائج
8. بناء القدرات
9. المناقشة
10. الملخص

1. المقدمة

يوفر هذا الموضوع مقدمة عن السمات المهمة لوكالات ضمان الجودة والهدف من ذلك هو إعطاؤك أساساً عاماً ستبنى عليه الموضوعات والوحدات الأخرى، كما ستتعلم عن أدوار وأغراض وكالات ضمان الجودة والوظائف الرئيسية التي تنفذها بما في ذلك إجراء مراجعات ضمان الجودة الخارجية على ثلاث مراحل. يوضح الموضوع أيضاً نطاق وحيز الأنشطة التي تقوم بها الوكالة وضرورة وضع منهجيات مراجعة الجودة بالتشاور مع أصحاب المصلحة. ستتعرف على بعض الاستراتيجيات الرئيسية لتنفيذ المراجعات والعملية الحاسمة لاتخاذ القرارات على أساس التقارير المقدمة إلى الوكالة من قبل لجان المراجعة التي أنشأتها. فضلاً عما سبق، فسوف تتعرف أيضاً على أهمية بناء القدرات مع فريق عمل أساسي مؤهل سيعمل جنباً إلى جنب مع المراجعين الخارجيين الخبراء.

الأهداف:
مهام واسعة لوكالة ضمان الجودة

عند الانتهاء من هذا الموضوع، سوف تكون قادراً على القيام بما يلي:

- مناقشة أدوار وأغراض وكالات ضمان الجودة، وكيف تختلف من موقف إلى آخر. وتتطور بمرور الوقت مع التغييرات في سياق العملية.
- وصف الوظائف والأنشطة الرئيسية لوكالة ضمان الجودة.
- شرح الأنشطة التي تقوم بها الوكالات والمنهجيات لإجراء مراجعات الجودة.
- تحديد مجموعة متنوعة من الطرق التي يتم من خلالها اتخاذ القرارات النهائية بشأن نتائج المراجعة بالإشارة إلى التقارير المقدمة من قبل المراجعين الخبراء.
- شرح أهمية بناء القدرات من قبل وكالات ضمان الجودة.

2. الدور والأغراض

دعونا نراجع بعض الأغراض العامة لضـــمان الجودة الخارجية التي حددها كل من بريـنان وشـــاه (2000)، والمعايير والمبادئ التوجيهية الأوروبية (2005، 2007) بالإضـــافة إلى وود هاوس وستيلا (2008).
الغرض من ضمان الجودة الخارجية - توصيات مختلفة

بريـنان وشاه (2000)

حددت مراجعة 12 وكالة جودة 10 بيانات توضح الهدف من ضمان الجودة الخارجية تتضمن هذه البيانات ما يلي:

- ضمان المساءلة في استخدام الأموال العامة.
- تحسين جودة التعليم العالي
- تنوير قرارات التمويل
- إبلاغ الطلاب وأرباب العمل
- تحفيز التنافسية داخل المؤسسات وفيما بينها
- إجراء فحص جودة للمؤسسات الجديدة (الخاصة في بعض الأحيان)
- تحديد الوضع المؤسسي
- دعم انتقال السلطة بين الدولة والمؤسسات
- تشجيع الطلاب على التنقل
- عمل مقارنات دولية

المعايير والمبادئ التوجيهية الأوروبية (2005، 2007)

تحدد هذه الوثيقة أربعة أغراض عامة لضمان الجودة الخارجية بما في ذلك:

- الحفاظ على المعايير الأكاديمية الوطنية للتعليم العالي.
- اعتماد البرامج و / أو المؤسسات.
- حماية المستخدم.
- التزويد العام بمعلومات تم التحقق منها بشـــكل مســـتقل (كمية ونوعية) حول البرامج أو المؤسسات.
- تحسين الجودة وتعزيزها.

وودهاوس وستيلا (2008)

حدد تحليل أهداف وغايات عدد كبير من هيئات ضــمان الجودة، أن ضــمان الجودة الخارجية يمكن أن يكون لها دوراً واحداً أو أكثر حسب السياق الوطني؛ بمعنى آخر.

1. مساعدة مؤسسات التعليم العالي في تطوير أنظمة إدارة الجودة الداخلية (التطوير المؤسسي أو بناء القدرات).
2. مساعدة الجهود المؤسسية لتحسين الجودة (تحسين الجودة).
3. تقييم تحقيق الأهداف أو المعايير من خلال الأنظمة المؤســـســـية، وفعالية هذه الأنظمة (التدقيق).
4. قياس الجودة المؤسسية و / أو المعايير وفقاً لمعيار داخلي أو خارجي (التقييم).
5. تقديم مقارنة صـريحة بين مؤسـسـة واحدة أو أكثر، سـواء داخل البلد نفسـه أو على الصـعيد الدولي (قياس الأداء).
6. تقديم ترتيب للمؤسسات حسب معايير الأداء (الترتيب).
7. تحديد قدرة مؤســـســـة ما على تقديم برامج محددة، أو أهليتها لمنفعة معينة (دور حارس، وظيفة اعتماد.
8. تحديد المؤهلات واعتمادها (سلطة المؤهلات).
9. إنشاء إطار للمؤهلات والحفاظ عليها (إطار عمل).
10. تقييم وتوثيق التعلم، بما في ذلك التعلم التجريبي لتمكين تراكم وتحويل الرصـــيد (تراكم وتحويل الرصيد).
11. توجيه المؤسسة في اتجاهات معينة، من حيث الإستراتيجية أو التخطيط أو الأساليب (التوجيه أو التحول المتعلق بملاءمة الغرض).
12. تقديم تقرير عن المؤسسة كأساس للتمويل (الحكومي).
13. تقديم تقرير عن المؤســـســـة فيما يتعلق باســـتخدام الأموال والموارد الأخرى (على سبيل المثال، العمل كوسيط أو وسيط نزيه؛ المساءلة).
14. مراقبة الاستمرارية المالية للمؤسسة (قابلية البقاء).

15. التحقق من الامتثال المؤسسي للمتطلبات القانونية وغيرها (الامتثال).
16. تقديم معلومات مستقلة حول المؤسسة لمختلف الفئات المستهدفة (الطلاب المحتملين، أرباب العمل، الصناعة، إلخ.) (المعلومات).
17. تقرير عن جودة ومكانة قطاع التعليم العالي بأكمله (تقرير قطاعي).
18. جمع نتائج أنشطة وكالات ضمان الجودة الأخرى (التنسيق).

المساءلة أو التحسين؟

كما تشير المناقشات السابقة، فإن تركيز ضمان الجودة الخارجية على هذه الأغراض سوف يتغير ويتبدل مع تغير السياق الوطني. ضع في اعتبارك الجدل الحالي حول ما إذا كان ينبغي أن يكون ضمان الجودة في المقام الأول حول المساءلة أو التحسين. بالنسبة لبعض آليات ضمان الجودة الخارجية، يكون الهدف الغالب هو مراقبة الجودة ؛ بالنسبة للآليات الأخرى، فهو ضمان عام للامتثال لمعايير جودة معينة أو مساءلة المؤسسات. في حالات أخرى، يعد التحسين الذاتي المؤسسي هو الهدف الأساسي، وفي معظم الحالات، يكون هدف ضمان الجودة هو مزيج من كل ما سبق مع الاختلافات الوطنية في التركيز. يعتمد هذا الاختلاف على خصائص نظام التعليم العالي ودرجة المساءلة التي تتطلبها السلطات المختلفة. بعبارة أخرى، قد تتعايش مخاوف المساءلة وخطط التحسين في أي نظام لضمان الجودة، لذا فهي ليست مسألة اختيار صارم بين المساءلة أو التحسين.

المساءلة مقابل الاستقلالية

يجادل البعض بأن المساءلة تعني استقلالية أقل؛ بينما تظهر الحجة المضادة بأن المساءلة هي الجانب الآخر من الاستقلالية المؤسسية - بمعنى الثمن الذي تدفعه مؤسسات التعليم العالي مقابل الاستقلالية (فرازير، 1997). وللحفاظ على الاستقلال المؤسسي وإبقاء الحكومة بعيدة عن متناول اليد، يجب على المؤسسات أن تظهر قدرتها على الحكم الذاتي الفعال والقدرة على تلبية متطلبات المساءلة مع تدخل مباشر أقل من قبل الحكومة. يمكن لوكالات ضمان الجودة توفير وسيلة لإطلاع الحكومة على الأسباب والماهية التي يمكن من خلالها منح المؤسسات ذات الجودة العالية مزيداً من الاستقلالية. عند القيام بذلك، تفترض الوكالة دور "هيئة عازلة"، أي هيئة وسيطة يمكنها تمثيل المؤسسات للحكومة والعكس صحيح. كانت الهيئات العازلة شائعة كهيئات تمويل وسياسات، بينما أصبح دورها كهيئات جودة أكثر أهمية في السنوات الأخيرة. يمكن للوكالة أيضاً مساعدة المؤسسات من أجل:

- التفكير في تطورات تحسين المساءلة.
- تقييم مصداقية الأدلة المقدمة للتحقق من جهود تحسين المساءلة المؤسسية.
- تقييم التقدم المؤسسي نحو تحقيق هذه المتطلبات.
- اتخاذ قرارات مهنية وشرعية بشأن تلك التقييمات التي يمكن أن يكون لها عواقب.

3. تطور الهدف مع تغير السياقات الوطنية

ولأغراض معينة، تتضمن الوظيفة العامة لوكالات ضمان الجودة التسهيل والتوسط والتقييم والقيام بدور نشط في ضمان الجودة الخارجية لأنشطة محددة للتعليم العالي؛ ومن خلال القيام بذلك، تتسبب عمليات ضمان الجودة الخارجية بتغييرات في قطاع التعليم العالي وتغير نفسها مع تطور السياق الوطني.

أشار برينان وشاه (2000) إلى أن درجة التركيز على وظائف الرقابة / المساءلة في ضمان الجودة الخارجية (بدلاً من مجرد وظائف التحسين / التغيير) لا تختلف فقط بين البلدان بل وتتغير بمرور الوقت. على سبيل المثال، في منتصف القرن العشرين، أدى نمو التنوع المؤسسي والافتقار إلى الاتساق في معايير التعليم العالي إلى إنشاء وكالات اعتماد في الولايات المتحدة، وكان دور تلك الوكالات المعتمدة يتمثل بالتحقق مما إذا كانت البرامج المقدمة من قبل مؤسسة التعليم العالي تستوفي معايير العتبة المحددة مسبقاً أم لا. بمرور الوقت، رأت وكالات الاعتماد دوراً أوسع للاعتماد، لا سيما دورها في مساعدة المؤسسات على تحسين المعايير. اليوم، تتابع وكالات الاعتماد في الولايات المتحدة مبادرات جديدة تدعمها أجندة التحسين المستمر. ولإعطاء مثال آخر، فإن وكالة جودة الجامعات الأسترالية (AUQA)، التي تأسست في عام 2001، اتخذت مجموعة جديدة من الأهداف في عام 2007 والتي تعطي مكاناً واضحاً للمساعدة في تحسين الجودة وتقديم المشورة بشأن ضمان الجودة.

تشير الخبرة من جميع أنحاء العالم إلى أن تغيير هدف وكالة ضمان الجودة لاستيعاب الاحتياجات المتغيرة في السياق الوطني هو أمر لا مفر منه. توصي إرشادات الممارسة الحميدة التي طورتها الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي بأن يكون لوكالة ضمان الجودة "نظام ضمان الجودة المستمر لأنشطتها الخاصة التي تؤكد على المرونة في الاستجابة للطبيعة المتغيرة للتعليم العالي وفعالية عملياتها ومساهمتها في تحقيق أهدافها".
http://www.inqaahe.org

4. تحديد المدى والنطاق والتوجه العام

من الضروري للوكالات أن تدرس السياق والأطر القانونية بعناية لتحديد نطاق أنشطتها؛ كما يجب على الوكالة اختيار الأساليب التي من شأنها تعظيم نتائج جهودها. قد يتم تحديد بعض الخيارات بالفعل من خلال قرارات تتخذ على مستوى مختلف (وغالباً ما يكون مستوى أعلى). على سبيل المثال، قد يكون تحديد أن وكالة ضمان الجودة ستغطي مقدمي الخدمة من القطاعين العام أو الخاص خارج نطاق سيطرتها ولكن من ناحية أخرى، فإن الطريقة التي يتم بها تنفيذ هذه الخيارات هي مسؤولية الوكالة.
هناك جانب آخر خارج عن سيطرة الوكالة إلى حد كبير وهو توجهها العام وما إذا كانت، على سبيل المثال، تميل نحو مراقبة الجودة أو تحسين الجودة. يتم تحديد القرار بشأن هذا الجانب من خلال الغرض الذي تم إنشاء وكالة ضمان الجودة من أجله ولكن لتفعيل إطار ضمان الجودة بما يتجاوز الخيارات الأساسية لضمان الجودة، يجب أن تقود وكالة ضمان الجودة نفسها إلى العديد من الخيارات المحددة.

تشمل الجوانب التي يجب مراعاتها كلاً مما يلي:

- درجة الأهمية التي يجب إعطاؤها لعروض التعليم عن بعد و / أو عبر الوطنية لمؤسسات التعليم العالي.
- التركيز على التدريس مقابل البحث مقابل أنشطة خدمة المجتمع.
- دراسة مبادرات التسويق.

عندما يتم إنشاء وكالة خاصة بضمان الجودة، تتطلب مثل هذه القضايا مناقشة مفصلة ذات صلة، وهذا هو المكان الذي يتطلب عادة التشاور مع أصحاب المصلحة والمدخلات الأخرى، وبمجرد اتخاذ القرارات الرئيسية، من الممكن البدء في تفعيلها. ومع ذلك، تجدر الإشارة إلى أنه يتعين على الوكالات أن تقيم إجراءاتها باستمرار. إن مسيرة عمل الوكالة ليست ثابتة وتحتاج إلى التطور مع التغيرات في قطاع التعليم العالي.

من الأمثلة على تأثير القرار الواسع على تركيز ضمان الجودة هي الأنشطة عبر الوطنية لمؤسسات التعليم العالي والتي قد تكون مدرجة في نطاق اختصاص الوكالة أو لا تكون كذلك. كما أنَّ التطور الذي يتداخل مع الأنشطة عبر الوطنية، والذي يتوجب ذكره في هذا المكان، هو الخدمات التعليمية عن بعد التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي في كل من البلد الأم وفي الخارج. تقصر بعض وكالات ضمان الجودة مراجعتها على البرامج المحلية القائمة على الحرم الجامعي، ومع ذلك، فقد طور معظمها مبادئ توجيهية لاعتبار البرامج عن بعد واحدة من المبادرات المؤسسية التي يجب مراعاتها في مراجعات ضمان الجودة.

5. نظرة عامة على مراحل ضمان الجودة الخارجية

سننظر الآن في كيفية تحديد مراحل ضمان الجودة الخارجية في أنظمة مختلفة. تنقسم عمليات ضمان الجودة الخارجية في التعليم العالي عموماً إلى ثلاث "مراحل" أو "مستويات" يمكن تقسيمها إلى أجزاء أكثر تحديداً.

المراحل الثلاثة لضمان الجودة الخارجية:

المرحلة الأولى: المعلومات والتقييم الذاتي

يجب على المؤسسات أو البرامج تقديم معلومات ذات صلة بمعايير محددة مسبقاً ومنشورة. في معظم الحالات، يكون هذا التقديم مصحوباً "بتقييم ذاتي" أو "دراسة ذاتية" توفر التفسير والتحليل. تتضمن هذه المرحلة تنسيق الجهود بين المؤسسة والوكالة.

المرحلة الثانية: مراجعة التقييم الذاتي، وزيارة الموقع، وتقرير الفريق

تبدأ هذه المرحلة بمراجعة التقييم الذاتي من قبل فريق التقييم - قبل الزيارة بفترة طويلة. يجب أن تمكّن زيارة الموقع الفعلية فريق الأقران من التحقيق في أي مناطق هناك صعوبات في العمل، وفي النهاية، التحقق من صحة التقييم الذاتي. ينتج عن هذه الزيارة تقرير فريق و / أو توصيات، يتم ارسالها إلى وكالة ضمان الجودة حول جودة المؤسسة أو البرنامج والتحسينات الممكنة.

المرحلة الثالثة: القرار الرسمي والتوصيات

تتخذ الوكالة القرار النهائي، مع مراعاة توصيات فريق النظراء. إن النتيجة، أو الإجراء، صالحتان لفترة محددة من الوقت. قد يتضمن أساس القرار النهائي مراجعة فريق المراجعة للتقييم الذاتي أو تقرير الزيارة أو توصية الفريق أو المعلومات الأخرى ذات الصلة مثل خطط التحسين الفعلية التي قد تتطلب زيارة متتابعة. يختلف مدى الإفصاح العلني عن قرارات ضمان الجودة باختلاف البلدان والوكالات، في حين أن الطبيعة والتأثير المحتمل لنتائج ضمان الجودة يتدفق من الغرض من عملية تقييم الجودة.

عمليات ضمان الجودة الخارجية

قسمت بعض وكالات ضمان الجودة الخارجية هذه المراحل الثلاث إلى أربع أو خمس خطوات ولكن نموذج المراحل الثلاث مقبول بشكل عام في مجتمع ضمان الجودة. الأساس المنطقي لمزيد من المراحل هو التركيز على جوانب معينة من عملية ضمان الجودة الخارجية وبالتالي قد تضيف بعض النماذج عناصر مثل "متابعة" التقرير والتوصيات.

استند نموذج الوكالة الأوروبية للجودة (EQA) الخاص بالاتحاد الأوروبي إلى مراجعة قام بها فان فوخت وويسترهيجدن في عام 1993، باستخدام العناصر العامة الثلاثة. استمرت المعايير والمبادئ التوجيهية اللاحقة لضمان الجودة في منطقة التعليم العالي الأوروبية (، 2005، 2007) في التأكيد على هذه العناصر ولكنها أضافت "إجراء المتابعة". ينص المعيار 3.7 لمعايير ضمان الجودة الخارجية والعمليات المستخدمة من قبل الوكالات على أن عمليات ضمان الجودة الخارجية من المتوقع عادةً أن تشمل:

- تقييماً ذاتياً أو إجراء مكافئ من خلال موضوع عملية ضمان الجودة الخارجية

- تقييماً خارجياً من قبل مجموعة من الخبراء، بما في ذلك، حسب الاقتضاء، (أ) طالب عضو (أعضاء)، وزيارات ميدانية على النحو الذي تقرره الوكالة
- نشر تقرير، بما في ذلك أي قرارات أو توصيات أو نتائج رسمية أخرى
- إجراء متابعة لمراجعة الإجراءات التي اتخذها موضوع عملية ضمان الجودة الخارجية في ضوء أي توصيات واردة في التقرير.

ينظر إيتون إلى الصورة الأكبر لضمان الجودة الخارجية ويظهر الطبيعة الدورية المستمرة للعملية كخطوة رئيسية أخرى.

نظرة عامة على الاعتماد الأمريكي

يسرد إيتون الخطوات الخمس الرئيسية التالية في الاعتماد الأمريكي:

- **الدراسة الذاتية**: تقوم المؤسسات والبرامج بإعداد ملخص مكتوب للأداء بناءً على معايير المنظمة المعتمدة.
- **مراجعة الأقران**: يتم إجراء مراجعة الاعتماد بشكل أساسي من قبل أعضاء هيئة التدريس والإداريين في نفس التخصص حيث يقوم هؤلاء الأقران بمراجعة الدراسة الذاتية ويعملون ضمن فرق زائرة تقوم بمراجعة المؤسسات والبرامج بعد الانتهاء من الدراسة الذاتية. يشكل الأقران غالبية أعضاء لجان الاعتماد أو المجالس التي تصدر أحكاماً بشأن حالة الاعتماد.
- **زيارة الموقع**: عادةً ما ترسل المنظمات المعتمدة فريقاً زائراً لمراجعة مؤسسة أو برنامج. توفر الدراسة الذاتية الأساس لزيارة الفريق. قد تضم الفرق، بالإضافة إلى الأقران الموصوفين أعلاه، أعضاءً عموميين (غير أكاديميين مهتمين بالتعليم العالي). جميع أعضاء الفريق هم متطوعون ولا يتم تعويضهم بشكل عام.
- **الإجراء (الحكم) من قبل منظمة الاعتماد**: منظمات الاعتماد لديها لجان تحدد اعتماد المؤسسات والبرامج الجديدة، وتعيد تأكيد الاعتماد للمؤسسات والبرامج المعترف بها سابقاً، ورفض اعتماد المؤسسات والبرامج التي لا تفي بالمعايير المنشورة.
- **المراجعة الخارجية المستمرة**: تستمر مراجعة المؤسسات والبرامج بمرور الوقت في دورات تتراوح من كل بضع سنوات إلى عشر سنوات. عادة ما يعدون الدراسة الذاتية ويخضعون لزيارة الموقع في كل مرة. لدى بعض الوكالات أحكام خاصة بالتقارير المرحلية أو المبدئية.

المصدر: www.chea.org/pdf/OverviewAccred_rev0706.pdf

تم انتقاد نموذج ضـــمان الجودة العام باعتباره مرهقاً، لذلك هناك رغبة من قبل البعض في إيجاد نماذج بديلة لضـــمان الجودة الخارجية. قد تقلل هذه البدائل التركيز على أي مرحلة، إما الدراســـة الذاتية (التي يمكن أن تستند ببساطة إلى الإحصائيات) أو مراجعة الأقران (التي يمكن إجراؤها عن بعد)، أو إلغاء إحدى المراحل.

6. إدارة وتنفيذ العمليات

يعتمد نجاح المنهجية على مدى جودة تنفيذها. من الأهمية بمكان أن يتم تنفيذ الوظائف التالية بطريقة مهنية:

- الاتصال مع مؤسسات التعليم العالي بشأن عملية ضمان الجودة وإدارة البيانات الواردة من مؤسسات التعليم العالي.
- اختيار المراجعين الخارجيين وتدريبهم.
- تكوين فريق المراجعة.
- إجراء الزيارة
- استقبال توصيات فريق المراجعة.

فيما يلي الأدوار والمسؤوليات المتعلقة بوظائف الإدارة والتنسيق وصنع القرار:

الإدارة	التنسيق	اتخاذ القرار
المهام: • إخطار المؤسسات بما يدخل في ضـــمان الجودة الخارجية وسياساتها وإجراءاتها • تطوير قائمة الأقران الذين سيشاركون في عملية ضمان الجودة الخارجية • نشـر نتيجة ضـمان الجودة النهائية	المهام: • تنظيم الأنشطة لتطوير إطار ضمان الجودة الخارجية • الاتصـــال مع أصـــحاب المصلحة إدارة مراحل ضـــمان الجودة الرئيسية • تـدريـب الأقران على أداء مهام التقييم • توجيه الإعداد المؤســسـي لعمليـات ضـــمـان الجودة الخارجية	المهام: • المشـــاركـة في زيـارات المراجعة للمؤسسات • القيـام بـدور في المراجعـة، مثل كتابة التقارير • أن يكون لها دور في اتخاذ قرارات ضمان الجودة النهائية

يتم تنفيذ وظائف وكالات ضـمان الجودة بشـكل عام من خلال فريق عمل أسـاسـي صـغير من ذوي المهـارات العـاليـة مـدعومين بمراجعين خـارجيين لأنشـــطـة التقييم. دعونـا نـنـاقش هذه الوظـائف بالتفصيل.

أ. الاتصال مع مؤسسات التعليم العالي بشأن عملية ضمان الجودة

يتطلب إبقاء مؤسسات التعليم العالي على علم بسياسات الوكالة والتطورات ذات الصلة في ضمان الجودة الخارجية قدراً كبيراً من التفاعل مع المؤسسات، وتشمل المهام توجيه مؤسسات التعليم العالي نحو عملية ضمان الجودة وتسهيل استعداداتها لضمان قيامها بإجراء تقييم ذاتي جيد يؤدي إلى وثيقة الدراسة الذاتية. يشمل التفاعل أيضاً إدارة البيانات الواردة من مؤسسات التعليم العالي.

يجب أن يدعم التركيز اليومي القوي على سياسات وإجراءات وكالة ضمان الجودة والآثار المترتبة على بعض الخيارات المؤسسية عمل موظفي الوكالة ومؤسسات التعليم العالي. يتم تسهيل هذا التركيز من خلال الأدلة والكتيبات لاستخدامها من قبل الموظفين والمراجعين ومؤسسات التعليم العالي، كما تساهم اجتماعات الموظفين الداخلية المنتظمة في مشاركة الخبرات والإيجازات وتجميع الأسئلة والأجوبة المتكررة والتفاعلات مع مؤسسات التعليم العالي في هذه الوظيفة. عادةً ما تتضمن مجموعة المستندات المرجعية في أي وكالة كلاً مما يلي:

- تطوير دليل الإجراءات.
- إعداد دليل لاستخدامه من قبل مؤسسة التعليم العالي للتقييم الذاتي.
- تحديد المعلومات الأساسية التي سيتم توفيرها للمراجعات بما في ذلك ربما النماذج الأولية أو النماذج أو الأدوات الأخرى)
- عقد ورش عمل لتنمية قدرات العاملين في مؤسسات التعليم العالي.

تصف المعلومات الواردة أدناه الاتفاقيات والمسؤوليات المنوطة بالموظفين من معهد التقييم الدنماركي (EVA) والمقيمين الخارجيين ومؤسسة التعليم العالي، كما يصف المعهد الطريقة التي تضمن بها وكالة ضمان الجودة التواصل الجيد والتفاعل في عملية ضمان الجودة الخارجية.

معهد التقييم الدنماركي (EVA)

يؤسس معهد التقييم الدنماركي (EVA) فريق مشروع لكل تقييم، حيث يتكون فريق المشروع عادةً من مسؤول أو اثنين من مسؤولي التقييم ومساعد تقييم (طالب) وممثل عن كل وحدة من الوحدات الثلاث المتخصصة في المنهجية والاتصال والإدارة على التوالي، كما يتم توظيف جميع أعضاء الفريق من قبل معهد التقييم الدنماركي. يقود أحد مسؤولي التقييم المشروع وهو مسؤول عن الاتصال بين المؤسسات المراد تقييمها وفريق المشروع ومجموعة التقييم. يعتبر فريق المشروع مسؤولاً عن العمل العملي للتقييم بما في ذلك مسؤولية كتابة التقرير النهائي.

يقوم فريق المشروع بإجراء دراسة أولية للحصول على نظرة عامة والتأكد من أن التقييم يغطي مجالات التركيز ذات الصلة. تؤدي الدراسة الأولية على وجه التحديد إلى إنشاء مجموعة تقييم، وتعيين المؤسسات التي سيتم تقييمها، وأخيراً، إلى صياغة الاختصاصات، ثم يتم بعد ذلك الموافقة على الاختصاصات من قبل مجلس معهد التقييم الدنماركي.

قام المجلس بتشـــكيل مجموعة تقييم لكل تقييم تتكون من أشـــخاص يمتلكون خبرة أكاديمية خاصـــة في المجال الذي يتم تقييمه، ولا يحق لأعضـــاء فريق المشـــروع أن يصـــبحوا أعضـــاء في مجموعة التقييم. كما تعتبر مجموعة التقييم مسـؤولة عن المحتوى الأكاديمي للتقييم وعن توصـيات التقرير، وعادةً ما يقوم معهد التقييم الدنماركي بتعيين عضـــو من إحدى دول الشـــمال الأخرى للحصول على منظور دولي للتقييم.

يتم تضـــمين مســـح تكميلي واحد أو أكثر في التقييم، وعادة ما تقوم الوكالات الاســـتشـــارية ومعاهد أبحاث السـوق بإجراء دراسـات اسـتقصـائية عن معهد التقييم الدنماركي. تشـكل المسـوحات التكميلية مع تقارير التقييم الذاتي (إلى جانب الإرشـــادات التي قدمها فريق المشـــروع) والزيارات الميدانية الأســـاس لتوصـــيات تقرير التقييم. يتم تقديم نتائج الاســـتطلاعات بشـــكل متاح للجميع في ملاحق منفصلة باللغة الدنماركية بعد نشر التقرير.

تقوم مجموعة التقييم وفريق المشـروع عادة بزيارة جميع المؤسـسـات المراد تقييمها. خلال الزيارة، تتاح لمجموعة التقييم الفرصـــة للتحدث إلى الموظفين والطلاب وفريق الإدارة، ويعتبر الغرض من الزيارة هو الحصـول على مزيد من الوثائق للتقرير. قبل الزيارة، يقوم فريق المشـروع بإعداد قائمة مراجعة بالموضـــوعات لتغطيتها لمجموعة التقييم بناءً على تقارير التقييم الذاتي. يقوم فريق المشـروع بتحضـير محاضـر الزيارات وتكون هذه المحاضـر خاصـة بأعضـاء معهد التقييم الدنماركي .

ينتج عن تقييم البرنامج تقريرٌ موحدٌ واحدٌ بينما ينتج عن التقييمات المؤسسية تقارير منفصلة لكل مؤسسة. تعرض مجموعة التقييم استنتاجاتها ومقترحاتها ضمن التقرير لتحسين جودة البرنامج التعليمي، كما يحتوي التقرير أيضـــاً على وصـــف لهدف وعملية تقييم وتحليل الوثائق. قبل نشـــر التقرير، يتم تسليمه للمؤسسة للتعليق على التقرير وتصحيح أي أخطاء واقعية.

تعتبر المؤســـســـات مســـؤولة عن متابعة التقييم، فوفقاً للقانون الصـــادر عن وزارة التعليم الدنماركية، يجب على جميع المؤســـســـات الخاضـــعة للتقييم إعداد خطة متابعة. تأخذ الخطة في الاعتبار التوصـيات الواردة في تقرير التقييم، ولكنها قد تشـمل أيضـاً مبادرات تختار المؤسـسـات إطلاقها على أسـاس التقييم الذاتي. يجب أن يتم الإعلان العام عن خطة المتابعة في موعد لا يتجاوز ستة أشهر بعد نشر التقرير ويجب أن يتم ذلك إلكترونياً في الصفحة الرئيسية للمؤسسة.

المصدر: موقع المعهد الدنماركي للتقييم.

ب. اختيار وتدريب المراجعين الخارجيين

لتنفيذ عمليات ضـمان الجودة بشـكل فعال، تحتاج وكالة ضـمان الجودة إلى تعيين مراجعين ويجب أن تكون واضـحة بشـأن ما تتوقعه منهم. لذلك، يجب أن تختار الخبراء الذين سيتم الاعتراف

بهم كأقران من قبل المؤسسة أو البرنامج المراد مراجعته. يحتاج المراجعون أيضاً إلى التصرف المناسب في الأدوار المتوقعة منهم.

لا تتعلق التوقعات فقط بقدرة المراجعين على زيارة موقع المؤسسة أو البرنامج وتقديم التوصيات، حيث يجب أن تكون وكالة ضمان الجودة واضحة جداً بشأن مدى التقييم والحكم المطلوب من المراجعين، كما يجب أن تشرح كيف تقترح الوكالة إشراكهم في مزيد من عمليات صنع القرار لأن معظم الوكالات لديها على الأقل مرحلة أخرى تتضمن معالجة نتائج الزيارات الميدانية؛ وعلاوة على ذلك، هناك تباين كبير في طريقة عمل هذه المعالجة.

تطلب بعض الوكالات من المراجعين الإبلاغ ببساطة عن انطباعاتهم عن المؤسسة (أو البرنامج) بالإشارة إلى إطار التقييم. في حالات أخرى، قد يلعب موظفو الوكالة دوراً رائداً في تجميع ملاحظات فريق المراجعة، كما قد يُطلب من المراجعين أيضاً مساعدة وكالة ضمان الجودة للوصول إلى قرار ضمان الجودة. هناك تباين آخر بين الوكالات حيث تشارك بعض فرق المراجعة النقاط البارزة في تقييمها مع مؤسسات التعليم العالي عند الانتهاء من زيارة الموقع، بينما لا يكشف البعض الآخر عن أي شيء للمؤسسة حتى يتم تجميع التقرير المكتوب. باختصار، يجب أن يكون فهم المتطلبات واضحاً لجميع المشاركين في العملية مع ترجمة التوقعات إلى سياسات مكتوبة وإتاحتها للجميع. بمجرد أن يخضع أعضاء فريق المراجعة للتدريب المناسب، سيكون من الضروري تحديد الاستراتيجيات الضرورية للعمل.

ج. تشكيل فريق المراجعة

بناءً على دورهم وطبيعة الوكالة، تحدد بعض وكالات ضمان الجودة مجموعة من المراجعين يمكن أن تستمد منهم بمرور الوقت تمارين محددة لضمان الجودة، بما في ذلك الزيارات إلى المؤسسات. يختار البعض الآخر المراجعين من بين مجموعات أصحاب المصلحة الذين يتم الاتصال بهم لمهمة معينة من ضمان الجودة الخارجية على مستوى البرنامج أو المؤسسة. عند اختيار المراجعين لتشكيل فريق لمهمة معينة، هناك مسألتان تحتاجان إلى الاهتمام:

- موازنة الفريق
- التخلص من أي تضارب محتمل في المصالح.

موازنة الفريق

ليس من الممكن لمراجع واحد أن يكون على دراية بجميع جوانب أداء مؤسسة تعليم عالي أو برنامج على الرغم من أن التجربة تظهر أنه من الممكن لفريق مؤلف من شخص أو شخصين إجراء مراجعة مقبولة حيث يكون التعقيد والنطاق محدوداً. يتأثر تصور كل فرد للجودة بالعديد من العوامل الخارجة عن سيطرة وكالة ضمان الجودة، لذلك سيكون لبرامج التدريب تأثير ضئيل على الآراء الراسخة. مع وضع ذلك في الاعتبار، يجب على الوكالة التأكد من أن تشكيل الفريق يمكن أن

ينتج تقييماً جماعياً جيداً. سـيؤدي الجمع الدقيق لمهارات الفريق إلى جعل التقييم أكثر توازناً حيث سيتم عرض وجهات نظر مختلفة.

القضاء على أي تضارب محتمل في المصالح

يُتوقع من المراجعين أن يكونوا خبراء معروفين بنزاهتهم، وعندما يتم تعيين لجنة من المراجعين إما مباشرة لمهمة محددة، أو من مجموعة وكالة ضمان الجودة، فيجب على الوكالة معرفة ما إذا كان هؤلاء المراجعين المحتملين لديهم أي تضارب في المصالح مع المؤسسة أو البرنامج الذي سيتم تقييمه. يتم تعريف "تضارب المصالح" بأنه عبارة عن مصالح وظروف خاصة قد تتنافس مع الإجراءات أو الواجبات الرسمية للفرد. يمكن تفسير أي عامل قد يؤثر على قدرة المراجع على الحكم بموضوعية على مؤسسة التعليم العالي أو البرنامج الذي تتم مراجعته، أو قد يبدو بشكل معقول أن لديه القدرة على القيام بذلك، على أنه تضارب في المصالح.

يجب أن تكون الوكالة واضحة بشأن سياساتها بشأن تضارب المصالح. في بعض الوكالات، يتطلب هذا شهادة بأن المراجع ليس له علاقة بالمؤسسة أو البرنامج المقترح. يمكن أن تكون هذه المشاركة، في الماضي أو الحاضر، مباشرة أو غير مباشرة من خلال أي من الأقارب المقربين إما كموظف أو عضو في أي هيئة رسمية، كمستشار أو خريج. تعتبر السياسات السليمة بشأن تضارب المصالح ضرورية لدعم مصداقية العملية.

د. إجراء الزيارة

بمجرد تجميع فريق المراجعة معاً، تقوم الوكالة عموماً بإشراك كل من لجنة المراجعة ومؤسسة التعليم العالي في التخطيط لزيارة الموقع. تهدف زيارة الموقع إلى البحث عن أدلة للوصول إلى حكم جماعي على جودة المؤسسة (أو البرنامج) بناءً على إطار عمل المراجعة الخاص بالوكالة. لتسهيل جمع الأدلة، يشتمل جدول الزيارة عادةً على ثلاثة أنواع من الأنشطة:

- التفاعلات مع مختلف مكونات المؤسسة.
- زيارة بعض أو كل المرافق الهامة للوحدة.
- تدقيق المستندات.

خلال زيارة الموقع، بالإضافة إلى الاجتماعات مع الهيئة التنفيذية وفرق إدارة المؤسسة (أو البرنامج)، يتفاعل المراجعون مع مجموعات من الأكاديميين وموظفي الدعم والطلاب، وفي كثير من الحالات، تجري المناقشات مع الخريجين وأرباب العمل والجمهور. تساعد التفاعلات المراجعين على التعرف على البيئة الأكاديمية للمؤسسة والعثور على معلومات حول القضايا التي تحتاج إلى توضيح.

الغرض الآخر من زيارة الموقع هو تثليث المعلومات الواردة في تقرير الدراسة الذاتية. قد يطلب المراجعون المستندات ذات الصلة للتحقق من المطالبات المقدمة من قبل المؤسسات في تقرير التقييم الذاتي، وفي بعض الأحيان، قد يعمل المراجعون في مجموعات فرعية، وتهدف هذه الخطوة لمساعدة رئيس / قائد الفريق لقيادة الفريق إلى حكم جماعي. يجب أن يوفر جدول الزيارة وقتاً كافياً للتفكير من قبل المراجعين، لمناقشة الأدلة التي حددوها والقضايا التي يجب أخذها في الاعتبار بشكل أكبر.
تدعم الوكالة الفريق بطرق مختلفة تمليها جزئياً ما إذا كان موظفو الوكالة سينضمون إلى الزيارة. تتضمن بعض أوراق العمل التي يجب إعدادها ما يلي:

- وضع جدول زمني للمناقشات والمقابلات.
- تقديم التوجيهات، بما في ذلك الأسئلة، للجلسات المختلفة.
- توفير أوراق بيانات لتسجيل الأدلة.
- تطوير نماذج أو صيغ لكتابة التقارير.
- التواجد مع الفريق للتشاور.
- ضمان التواصل الجيد بين الفريق الزائر والوكالة.

تضع معظم الوكالات كتيبات مفصلة لاستخدامها كمرجع من قبل الفريق الزائر أثناء زيارة الموقع، وتساعد هذه الكتيبات في توضيح تفسير السياسات والإجراءات، من بين أمور أخرى.

كما ذكرنا أعلاه، فإنّ هناك ممارسة في العديد من الوكالات تتمثل في مشاركة النتائج الرئيسية للمراجعة مع الإدارة العليا لمؤسسة التعليم العالي في نهاية زيارة الموقع. بشكل عام، يعتمد هذا على عرض تقديمي شفهي في اجتماع (يُعرف غالباً باسم "اجتماع الخروج"). إن مشاركة النتائج تعتبر مهمة صعبة للغاية وتتطلب تخطيطاً دقيقاً من جانب الفريق.

ه. تلقي توصيات فريق المراجعة

بعد زيارة الموقع، يتم إرسال ملاحظات وتقرير أو توصيات فريق المراجعة إلى الوكالة لمزيد من المعالجة. ترسل معظم وكالات ضمان الجودة مسودة التقرير أو توصيات فريق المراجعة إلى المؤسسة. يمكن لمؤسسة التعليم العالي بعد ذلك التحقق من دقة الوقائع حيث يكون لهم عادة رأي في تصحيح أي أخطاء أو سوء فهم قد يتضح في التقرير المكتوب. تمنح بعض الوكالات الجامعات فرصة للتعليق أيضاً على تأكيدات التقرير.

بالإضافة إلى ذلك، من الشائع بعد الحدث، إعطاء فرصة لمؤسسات التعليم العالي لتقديم ملاحظات حول فريق المراجعة وإجراء المراجعة بشكل عام. ومع ذلك، في الأنظمة التي لا توجد فيها ثقافة قوية لضمان الجودة والتقييم الخارجي، قد لا تتاح لمؤسسات التعليم العالي الفرصة لتقديم ملاحظاتها حول فريق المراجعة الخارجي. بعد مرحلة زيارة الموقع، يتم النظر في نتائج وتوصيات فريق المراجعة، بحيث يمكن اتخاذ القرار النهائي.

7. صنع القرار والإبلاغ عن النتائج

يمكن اتخاذ أنواع مختلفة من القرارات كنتيجة لعملية ضمان الجودة. لاختيار نموذج مناسب للإبلاغ عن نتيجة ضـمان الجودة، يجب على وكالة ضـمان الجودة النظر في عوامل مختلفة. وتشـمل هذه العمليات ما يلي:

- الغرض الذي يمكن من أجله استخدام نتيجة ضمان الجودة.
- حجم النظام.
- مستوى التباين في جودة التعليم بين المؤسسات.

بمجرد الانتهاء من نتيجة زيارة الموقع من قبل الفريق، وحسـب الاقتضـاء مع المدخلات المؤسسية، قد يُطلب من الوكالة تقديم النتيجة أمام مجلس إدارتها لمزيد من المعالجة أو الموافقة. في بعض الحالات، يتم النظر في توصـيات فريق المراجعة من قبل مجلس إدارة الوكالة جنباً إلى جنب مع تقرير الدراسـة الذاتية لمؤسـسـة التعليم العالي، لذلك لا يعتمد القرار فقط على نتائج فريق المراجعة. في بعض الوكالات، ينحصر دور فرق المراجعة في تقديم سلسلة من الملاحظات، ثم يتم النظر فيها من قبل هيئة أخرى كأساس لاتخاذ القرار.

يختلف تكوين هيئة اتخاذ القرار من وكالة إلى أخرى حسب الانتماء والعملاء. ولكن، بغض النظر عن الانتماء والعملاء، تتطلب الممارسـة الحميدة أن تكون وكالة ضـمان الجودة مسـتقلة، إلى الحد الذي تتحمل فيه مسؤولية مستقلة عن عملياتها ولا يمكن أن تتأثر الأحكام الصادرة في تقاريرها من قبل أطراف ثالثة. يجب أن تتأكد الوكالة من أن عملية صـنع القرار لديها مسـتقلة وحيادية وصارمة وشاملة وعادلة ومتسقة. كما أنها مسؤولة عن ضمان أن تكون قراراتها متسقة حتى عندما يتم تشـكيل الأحكام من قبل مجموعات أو هيئات أو فرق أو لجان مختلفة. تم تحديد هذه المتطلبات كمبادئ أساسية في إرشادات الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة للممارسات الحميدة وكذلك في معايير الجمعية الأوروبية لضـمان الجودة في التعليم العالي (ENQA) والمبادئ التوجيهية لضـمان الجودة في منطقة التعليم العالي الأوروبية.

قراءة رافدة:

استقلالية وكالات ضمان الجودة

راجع الوثائق التالية لمزيد من المعلومات حول مبادئ الاستقلالية لوكالات ضمان الجودة:

- إرشـادات الشـبكة الدولية لوكالات ضـمان الجودة في التعليم العالي للممارسـات الحميدة.
- المعايير والمبادئ التوجيهية لضمان الجودة في منطقة التعليم العالي الأوروبية.

تتنوع الممارسـات في نشـر تقرير عمليات ضـمان الجودة حيث تؤكد بعض الوكالات أن التقارير مكتوبة لمؤسـسـات التعليم العالي نفسـها وبالتالي تظل سـرية. الادعاء هنا هو أن الجمهور يحتاج فقط إلى معرفة حالة مؤسـسـة التعليم العالي، مثل ما إذا كانوا "معتمدين" أو "غير معتمدين".

الحجة ضـــد الكشـــف الكامل عن التقارير هي أن كلاً من مؤســـســـات التعليم العالي والمراجعين الخارجيين قد يكونون أكثر حذراً في وصف نقاط الضعف الفعلية لبرنامج أو مؤسسة إذا علموا أنه ســـيتم نشـــر التقرير. أولئك الذين يدعمون وجهة النظر هذه يجادلون بأنه، على الأقل في المرحلة التمهيدية، من إدخال عمليات ضـــمان الجودة الخارجية إلى بلد أو منطقة أو مهنة، قد يكون من الأفضـل الحصـول على تقارير صـادقة وكاملة بدلاً من التقارير "المحررة" أو جعل التقارير لطيفة قبل القيام بالنشـر العام. بالطبع، هذا لا يعني أنه لا ينبغي نشـر النتائج، أو ملخص موجز لأسـباب النتيجة، ولكن الممارسات تختلف فيما يتعلق بالسياق الثقافي.

هناك ممارســـة أخرى في نشـــر التقارير يتم القيام بها من قبل عدد من الوكالات التي تتيح نشر تقاريرها لأصـحاب المصـلحة الرئيسـيين ويشـمل هذا الحكومة أو وكالات التمويل الأخرى مع ملخص متاح فقط للجمهور. ومع ذلك، فإن الاتجاه المقبول هو أن تتجه الأنظمة الناضـــجة نحو الكشـــف العام عن مزيد من المعلومات حول نتيجة ضـــمان الجودة. غالباً ما تقوم وكالات ضـــمان الجودة التي تدير نظام الإفصـاح العام الكامل بتحميل التقرير الكامل على مواقع الويب الخاصـة بها. كما يتم تشـــجيع التعليقات والتغذية الراجعة من المســـتخدمين والقراء. على ســـبيل المثال، تدرك المعايير والمبادئ التوجيهية لضـمان الجودة في منطقة التعليم العالي الأوروبية التي طورتها الشـبكة الأوروبية لضـــمان الجودة (ENQA) الحاجة إلى توفير "فرص للقراء ومســـتخدمي التقارير (داخل المؤسسة ذات الصلة وخارجها) للتعليق على فائدتها "(الشبكة الأوروبية لضمان الجودة، 2005).

الطعون

في الحالات التي لا تتفق فيها مؤسـسـات التعليم العالي مع نتيجة ضـمان الجودة، يجب على وكالة ضـمان الجودة توفير آلية اسـتئناف موضـوعية. تملك معظم الوكالات الراسـخة آلية اسـتئناف محددة بوضـــوح، ويعتبر هذا الأمر بالغ الأهمية، وعلى وجه الخصـــوص، بالنســـبة للوكالات التي يمكنها الاعتماد رسمياً أو إلغاء اعتماد مؤسسات التعليم العالي أو البرامج.

تتمثل إحدى مزايا إجراء الاســـتئناف في أنه يتطلب من الوكالة أن تولي اهتماماً خاصـــاً لمبادئها المعلنة وأن تضـمن إدارة العمليات بشكل احترافي. كما أنها تحافظ على التحقق من الطريقة التي يتم بها تسهيل تقييم المؤسسة أو البرنامج، بحيث يتم تطبيق إطار المراجعة بشكل متسق وتقليل الاختلافات بين الفرق.

توصـــي وثيقة المعايير والمبادئ التوجيهية التي طورتها ENQA لمنطقة التعليم العالي الأوروبية بضرورة أن يكون لدى الوكالة نظام استئناف "يوفر لمن هم قيد التقييم فرصة للتعبير عن آرائهم ومناقشـة الاسـتنتاجات والقرارات الناتجة عن نتائج التقييم". عندما تتخذ وكالة ضـمان الجودة قراراتها ويتم مشـــاركتها مع مؤســـســـة التعليم العالي، ونتيجةً لهذه القرارات، ترغب المؤســـســـة بالاسـتئناف، يجب تقديم إشـعار بهذه النية للاسـتئناف في غضـون عدد معين من الأيام أو الأسـابيع. بعد ذلك، يتعين على مؤسسة التعليم العالي تقديم طلب الاستئناف. يحدد هذا الطلب أسس الاستئناف ضد نتيجة ضمان الجودة. تفرض بعض الوكالات رسوماً على التعامل مع الطعون.

هناك اختلافات واسعة في تكوين وصلاحيات الوكالة / اللجنة التي تتعامل مع الطعون. قد يكون لدى وكالة ضمان الجودة نفسها إجراء لإنشاء لجنة استئناف ولكن هناك حالات تكون فيها لجنة الاستئناف مستقلة عن الوكالة التي اتخذت القرار في المقام الأول. ومع ذلك، في كلتا الحالتين، من المتوقع أن تعمل لجنة الاستئناف بشكل مستقل وتحكم في الاستئناف بشكل عادل. غالباً ما تكون إجراءات الاستئناف منوطة بالإطار القانوني الذي يحكم الوكالة. يختلف الغرض من الاستئنافات حيث تنظر بعض لجان الاستئناف في العملية ككل، بينما ينظر الآخرون في الطعون ضد نتيجة المراجعة.
بعد النظر في الاستئناف، قد يتم تفويض اللجنة لاتخاذ قرار نهائي بشأن الاستئناف، أو قد يُطلب منها إرسال توصياتها وانطباعاتها إلى وكالة ضمان الجودة للنظر فيها. في بعض الحالات، تكون مؤسسات التعليم العالي قادرة على الاستئناف أمام محكمة قانونية.

8. بناء القدرات

يعتبر ضمان الجودة الخارجية نشاطاً كثيفاً للموارد والذي يتطلب مستويات عالية من الخبرة للمهمة، لذا فمن الضروري بناء قدرات أولئك الذين يشاركون في ضمان الجودة. يتم بناء القدرات بشكل عام على ثلاثة مستويات:

1. بناء القدرات بين المراجعين.
2. بناء القدرات في مؤسسات التعليم العالي.
3. بناء القدرات بين موظفي وكالة ضمان الجودة.

بناء القدرات بين المراجعين:

هناك ثلاثة أسباب على الأقل لقيام وكالة ضمان الجودة ببناء القدرات بين المراجعين تتمثل بما يلي:

- تسهيل المراجعين في الاضطلاع بمسؤولياتهم بطريقة عادلة وشاملة.
- توجيه المراجعين إلى إطار ضمان الجودة الذي تستخدمه وكالة ضمان الجودة حتى يكونوا قادرين على التصرف نيابة عن الوكالة، مع الالتزام بالإرشادات التي قدمتها الوكالة.
- تقليل التباين بين الفرق لضمان مصداقية عملية ضمان الجودة ونتائجها.

يعد توجيه المراجعين نحو إطار ضمان الجودة بالوكالة وتقليل الاختلافات بين الفريقين من المهام الجوهرية في الوكالة حيث تقع على عاتقها مسؤولية ضمان إجراء كل مراجعة وفقاً لبعض القواعد المنهجية الأساسية وأن فريق المراجعة يلتزم بإطار عمل الوكالة. أنشأت بعض البلدان قائمة للموظفين المدربين الذين يحتمل أن يكونوا متاحين للعمل في فرق المراجعة. يتلقى هؤلاء الخبراء تدريباً مكثفاً على مسؤولياتهم ويتم إدخال الناجحين في القائمة. ومع ذلك، في بعض البلدان، يتم تعيين فرق المراجعة على أساس "مخصص" لحالة مؤسسة فردية تخضع للمراجعة ويتم إطلاعها على عملية ضمان الجودة بعد تعيينها في الفرق.

بناء قدرات مؤسسات التعليم العالي

في حين أن بناء القدرات في هذه الحالة يمكن أن يجهز مؤسسة التعليم العالي لزيارة موقع المراجعة، فإنه يشمل أيضاً:

- توجيه مؤسسات التعليم العالي لإجراء دراسة ذاتية هادفة.
- استراتيجيات العمل بناءً على توصيات تقرير التقييم.
- بدء المتابعة لرصد التقدم.
- الحفاظ على ثقافة الجودة.
- السعي لتحقيق هدف تحسين الجودة.

يساهم التفاعل المستمر بين الوكالة ومؤسسات التعليم العالي من خلال الندوات والمنتديات الأكاديمية المختلفة في تعزيز الجودة بشكل عام ولكن بالإضافة إلى ذلك، تدير بعض الوكالات مشاريع محددة لمساعدة مؤسسات التعليم العالي على تحسين جودتها. يعد برنامج تحسين الجودة الأكاديمية (AQIP) التابع للرابطة الشمالية المركزية للكليات والمدارس (الولايات المتحدة الأمريكية) أحد هذه الجهود. بدلاً من إجراء الدراسة الذاتية الروتينية، يمكن لمؤسسات التعليم العالي أن تختار المشاركة في هذا المشروع المبتكر والتعرف على العديد من الطرق التي يمكنهم من خلالها تحسين مؤسستهم. فيما يلي وصف الاستراتيجيات المتبعة في عُمان:

وكالة الاعتماد الأكاديمي العمانية (OAAA) مسؤولية تحسين الجودة

على عكس العديد من وكالات ضمان الجودة الخارجية (EQAAs) الأخرى، تلعب وكالة الاعتماد الأكاديمي العمانية دوراً رئيسياً في رفع قدرة القطاع من خلال أنشطة تعزيز الجودة الواضحة. تمت إضافة هذا الجانب من مهمتها استجابة لتقييم القطاع الذي أظهر بوضوح أن مؤسسات التعليم العالي لن تكون قادرة على تلبية متطلبات ضمان الجودة دون مساعدة. تتضمن استراتيجيتان رئيسيتان تطوير وتوفير برنامج تدريب وطني عالي الجودة وتحفيز ودعم شبكة الجودة العمانية.

المصدر: البرنامج الوطني للتدريب على الجودة وموقع الشبكة العمانية للجودة.

يأتي هذا المثال من وكالة جديدة نسبياً ويوضح كيف تهدف إلى دعم نظام التعليم العالي الناشئ، كما يوضح المثال أن بناء القدرات هو وظيفة مهمة لوكالة ضمان الجودة في أنظمة التعليم العالي خاصة مع وجود درجة من التباين في مستوى نضج مؤسسات التعليم العالي المكونة. وينطبق الشيء نفسه على الأنظمة التي يكون فيها ضمان الجودة الخارجي مفهوماً ناشئاً. في مثل هذه الحالة، يجب على الوكالة تطوير استراتيجيات وتنفيذ الأنشطة التي من شأنها تعزيز قدرة مؤسسات التعليم العالي على المساهمة والاستفادة من ضمان الجودة الخارجية. من المهم أيضاً للوكالة دعم مؤسسة التعليم العالي في الحفاظ على مبادرات الجودة التي تأتي من تمارين ضمان الجودة مثل المراجعات. يمكن أن تشمل المبادرات التي تساهم في تنمية قدرات مؤسسات التعليم العالي ما يلي:

- تطوير قواعد بيانات حول أفضل الممارسات الموجودة بين مؤسسات التعليم العالي.
- دعم المشاريع التي تعزز جوانب معينة من جودة التعليم.
- إجراء المشاريع والبحوث لتحسين الجودة في مجالات الحاجة.
- إشراك قطاع عريض من الأعضاء المؤسسيين في المشاورات والمناقشات حول تحسين الجودة
- دعم التشبيك بين مؤسسات التعليم العالي.

يمكن أن يكون لبرنامج النشر الخاص بوكالات ضمان الجودة أيضاً تأثيراً كبيراً من خلال نشر المواد المرجعية وكذلك من خلال المبادئ التوجيهية والكتيبات التي تم تطويرها لاستخدامها من قبل مؤسسات التعليم العالي. إن تدريب مديري الجودة ومنسقي اللجنة التوجيهية والمراجعين وإشراكهم في تمارين ضمان الجودة يبني مجتمعاً أكاديمياً على دراية بالقضايا المتعلقة بالجودة. كما سيساهم أولئك الذين خضعوا للتدريب بدورهم في بناء القدرات في مؤسسات التعليم العالي الخاصة بهم.

بناء القدرات بين موظفي وكالة ضمان الجودة

يلعب موظفو الوكالة دوراً مهماً في دعم احترافية إجراءات ضمان الجودة، وفي بعض الوكالات، هناك دور رائد لهؤلاء الأفراد في تشكيل العمليات والممارسات وشكل تقارير ضمان الجودة.

تعتبر برامج التطوير المهني للتعامل مع التغييرات في سيناريو ضمان الجودة في غاية الأهمية، حيث تهتم الوكالات بهذا التطوير عن طريق إرسال موظفيها إلى الأحداث الأكاديمية لضمان الجودة. تساهم زيارة وكالات ضمان الجودة الأخرى أو المشاركة في أشكال أخرى من التبادلات لمراقبة ممارساتها واستضافة الزيارات المهنية للموظفين من الوكالات الأخرى في تبادل الخبرات والتجارب، كما أصبح تبادل الموظفين والزيارات الدراسية والمشاركة في أحداث الشبكة التي تجمع العديد من الوكالات معاً لمناقشة القضايا ذات الاهتمام المشترك أمراً شائعاً بين وكالات ضمان الجودة. وتعتبر هذه الحالة صحية بشكل كامل حيث يتم التأكيد بشكل متزايد على المناقشات المتعلقة بالاعتراف المتبادل بين وكالات ضمان الجودة. تشجع بعض وكالات ضمان الجودة موظفيها على المشاركة في الأبحاث والنشر والاستشارات التي تساهم في تطويرها المهني، كما توفر المشاركة في الاجتماعات التي تنظمها الشبكات الإقليمية لوكالات ضمان الجودة فرصاً لتنمية قدرات الموظفين المحترفين في وكالات ضمان الجودة.

9. المناقشة

وظائف واسعة لوكالات ضمان الجودة

- فكر في وكالة تعرفها وحدد ما يصل إلى عشرة عوامل سياقية تؤثر على كيفية عمل الوكالة (إذا كنت لا تعرف وكالة بالتفصيل، فحدد مؤسسة أخرى تعرفها). كيف تطورت العوامل وتغيرت بمرور الوقت؟
- بالنظر إلى الأنشطة الرئيسية المدرجة لوكالة ضمان الجودة، أي وكالات تعتبرها
  2- الأكثر أهمية
  3- الأكثر استهلاكاً للوقت بالنسبة لموظفي وكالة ضمان الجودة

لماذا قمت بتحديد هذه المعطيات؟

- حدد خطة لبناء قدرات أصحاب المصلحة لفهم عمليات ضمان الجودة والمشاركة في تمارين ضمان الجودة. حدد الطرق التي يجب استخدامها، مثل ورش العمل والأنشطة عبر الإنترنت وما إلى ذلك مع مزايا وعيوب كل منها.

10. الملخص

غطى هذا الموضوع النقاط الرئيسية التالية:

- سيعتمد النهج المفاهيمي لضمان الجودة على الغرض الذي ستحققه وكالة ضمان الجودة وسيتطور هذا مع تغير السياق الوطني.
- تشمل الوظائف الأساسية لوكالات ضمان الجودة ما يلي:

- تسهيل إجراءات ضمان الجودة الخارجية بالتعاون مع المؤسسات وأصحاب المصلحة في التعليم العالي.
- إجراء عملية خارجية لضمان الجودة، وإضفاء الشرعية على العملية من خلال تقييم جماعي وشفاف من الأقران

- يمكن لوكالة ضمان الجودة أيضاً مساعدة المؤسسات من أجل:

- التفكير في تطورات تحسين المساءلة
- تقييم مصداقية الأدلة المقدمة للتحقق من صحة المؤسسات
- تقييم التقدم المؤسسي نحو تحقيق هذه المتطلبات،
- اتخاذ قرارات مهنية وشرعية بشأن تلك التقييمات التي يمكن أن يكون لها عواقب.

هناك عدة طرق يمكن من خلالها اتخاذ القرارات بشأن نتيجة المراجعة، وعادة ما يكون هذا من اختصاص الوكالة من خلال مجلس إدارتها.
لضمان أنها تعمل على أعلى مستوى من الكفاءة، تحتاج وكالات ضمان الجودة إلى بناء القدرات على ثلاثة مستويات: بين المراجعين ومؤسسات التعليم العالي وموظفي الوكالة.

الفصل الثالث: تشغيل وكالة جودة خارجية
المحور الثاني: الهياكل والإدارة
الجزء الثاني: السياق التشغيلي

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. حجم ونطاق قطاع التعليم العالي
3. الملكية والسيطرة
4. الحوكمة
5. التمويل
6. الاستقلال
7. الآثار المترتبة على الاختلافات في السياق
8. المناقشة
9. الملخص

1. المقدمة

قد تحدد الظروف السياقية أو تؤثر بشكل كبير على نهج ضمان الجودة الخارجية في بلد ما؛ وتشمل كلاً مما يلي:

- سياسة التعليم العالي في الماضي والحاضر.
- المرحلة التنموية لمنظومة التعليم العالي.
- حجم ونطاق النظام.
- أهداف محددة تخدمها آلية ضمان الجودة.
- تقاسم المسؤولية بين مختلف الجهات الفاعلة في ضمان الجودة. و
- ملكية ومراقبة وكالات ضمان الجودة.

سيركز هذا الموضوع على استكشاف تأثير حجم ونطاق نظام التعليم العالي بالإضافة إلى ملكية الوكالة ومراقبتها واستقلاليتها، كما سيناقش مسائل الحوكمة والتمويل. سوف تتعلم أيضاً عن التفاعلات بين السياقات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وتشغيل وكالة ضمان الجودة.

الأهداف: السياق التشغيلي

عند الانتهاء من هذا الموضوع، يجب أن تكون قادراً على تحديد كل مما يلي:

- وصف تأثير حجم النظام على وكالة ضمان الجودة
- تحديد الآثار المترتبة على ملكية ضمان الجودة على استقلالية ووظائف ضمان الجودة
- مناقشة العوامل التي تؤثر على حوكمة وكالات وأنظمة ضمان الجودة
- سرد مصادر التمويل الأولية لوكالات ضمان الجودة
- تحديد الطرق المتعلقة بضمان اتخاذ قرارات مستقلة وأخلاقية، وكيف تؤدي الاختلافات في السياق إلى اختلافات في مناهج ضمان الجودة
- تحليل تأثير البيئة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية على عمل وكالة ضمان الجودة

2. حجم ونطاق قطاع التعليم العالي

قد يتراوح الحجم الكلي ونظام التعليم العالي من جامعة إلى أخرى تغطي منطقة محددة، مثل جامعة جنوب المحيط الهادئ، التي تخدم اثنتي عشرة دولة من جزر المحيط الهادئ ؛ للعديد من المؤسسات في بلد واحد، كما في الصين والهند. لا يوجد في الولايات المتحدة في الواقع نظام تعليم عالٍ موجه مركزياً، ولكن هناك العديد من الوكالات المستقلة التي تعمل بموافقة فيدرالية. وبالتالي، قد يتراوح عدد المؤسسات والبرامج التي سيتم خدمتها من آلاف الجامعات إلى عدد قليل منها. عندما تخدم وكالة جودة خارجية عدداً كبيراً من المؤسسات، يجب تشكيل ميزاتها التشغيلية وفقاً لذلك، ويؤثر ذلك على كل مما يلي:

- النظر في البرامج المقدمة (أي البرامج التعليمية، وعلى أي مستوى، وبأي معايير)
- سياسات وكالة ضمان الجودة مثل سلطة الوكالة والمسؤولية عن قرارات ضمان الجودة.
- مشاركة موظفي الوكالة في الزيارات الميدانية.
- وحدة التقييم (مؤسسة أو برنامج).
- متابعة قرارات وإجراءات ضمان الجودة.
- اختيار المراجعين وتشكيل فرق المراجعة.
- أحكام خاصة بتدريب المراجعين.

يجب مراعاة قابلية التوسع عندما تكون وكالة ضمان الجودة لا تزال في مرحلة التخطيط، مما يعني القدرة على التكيف أو النمو استجابة للتغيرات في السياق الاجتماعي والسياسي والاقتصادي والتعليمي. تشمل العوامل المهمة ما يلي:

- المرحلة التنموية لنظام التعليم العالي.
- الحجم الحالي والمحتمل للنظام.
- النطاق المقصود لضمان الجودة ؛ البرنامج أو المؤسسة أو كليهما.
- أهداف ضمان الجودة الوطنية والإقليمية.

- مستوى المشاركة بين الوكالة والمؤسسات.
- السياق الاجتماعي والسياسي والاقتصادي والتعليمي الحالي وإمكانية التغيير.
- متطلبات الموارد البشرية والمالية في ضوء المتطلبات الحالية والمستقبلية.

في الأنظمة الكبيرة، قد يكون من المستحيل على موظفي الوكالة المشاركة في كل زيارة للموقع، وقد يعني هذا اعتماداً أكبر على المراجعين الخارجيين، وخاصة قائد الفريق. عادة ما يتم تفويض المسؤوليات مثل كتابة تقرير الزيارة وتقديم التوصيات إلى المراجعين الخارجيين، الذين يجب أن يكونوا قادرين على العمل نيابة عن الوكالة مع الحد الأدنى من التوجيه المباشر من موظفي الوكالة. قد يكون العثور على مراجعين خارجيين أكفاء مشكلة أقل في أنظمة التعليم العالي الأكبر ولكن تدريبهم على اتباع السياسة والإجراءات مع الاتساق يظل تحدياً. يجب بذل الجهود للتحكم في التباين في كفاءة الفرق المختلفة، وكل هذا يفترض وجود إشراف مختص من قبل موظفي الوكالة.

غالباً ما تركز أنظمة التعليم العالي واسعة النطاق على ضمان الجودة على المستوى المؤسسي، بينما قد تركز الأنظمة الصغيرة بسهولة أكبر على البرامج. بصرف النظر عن الحجم والنطاق، قد تكون هناك عوامل أخرى في العمل، على سبيل المثال، التأثير السياسي لكبار المديرين التنفيذيين المؤسسيين، بالنسبة للكليات، والاتحادات الأكاديمية، والهيئات التأديبية، وكلهم لديهم اهتمامات بسياسة ضمان الجودة.

تتأثر الموارد اللازمة لتنفيذ استراتيجية ضمان الجودة بحجم النظام. قد تكون التكلفة هي قضية إشكالية بالنسبة للأنظمة الصغيرة لإنشاء هيكل جديد، وقد لا يكون من السهل العثور على موظفين مناسبين. يتمثل أحد الخيارات في إعادة تنظيم الهياكل القائمة، مع زيادة التركيز على إدارة الجودة الداخلية من قبل المؤسسات. قد تكون وكالات واتفاقيات ضمان الجودة الإقليمية خياراً آخر، أو حتى الخدمات التي تقدمها وكالات ضمان الجودة عبر الوطنية - إذا كان بإمكان الحكومة ضمان موثوقية مقدمي الخدمات "المستوردين".
كما قد يكون من الصعب تشكيل فرق مراجعة خارجية في أنظمة التعليم العالي الصغيرة عندما يكون هناك مجموعة محدودة من الأكاديميين المرموقين الذين لديهم علاقات مهنية قوية. يجب تحديد سياسة تضارب المصالح في وقت مبكر وبشكل جيد. على سبيل المثال، يمكن أن يكون نظام كبير مثل المجلس الوطني للتقييم والاعتماد (NAAC) في الهند انتقائياً عند اختيار المراجعين من مجموعة كبيرة، ومن المحتمل أن يكون المراجعون الذين يأتون من الولاية التي تقع فيها المؤسسة الخاضعة غير مؤهلين لتلك المراجعة (والتي قد لا تعمل في حالة منطقة موريتيوس). وبالتالي، فإن الحجم (كبير أو صغير) هو عامل ملموس عند التخطيط لنظام ضمان جودة خارجي.

3. الملكية والسيطرة

نما الطلب على ضمان الجودة على المستوى الوطني على مدى سنوات عديدة، وكان هناك نمو مواز في عدد الجهات الفاعلة في ضمان الجودة وشكلها العام، والذي قد يعكس رد فعل الحكومة على الدعوات إلى مزيد من المساءلة. وكما أكد نييف منذ أكثر من عقدين من الزمن، فإن هذا

الاتجاه يمثل "صـــعود الحالة التقييمية". من الناحية العملية، ســـيؤدي ذلك إلى ســـياســـات للتمويل مشـــروطة بتحليلات التكلفة / الفائدة، و "القيمة المضـــافة"، ومقاييس المخرجات، ومؤخراً، تحقيق أهداف التعلم ونتائجها.

تم اعتماد آليات جديدة لضـمان الجودة في السـعي لتحقيق المسـاءلة، وبينما يوجد تنوع في كيفية إدارتها وتمويلها، تعمل جميعها كأدوات سـياسـية لمن يتحكم فيها. الأسـئلة المتعلقة بمن ينشـئ ويمتلك ويحكم ويتحكم ويدفع لوكالة الجودة الخارجية هي أسئلة مهمة لفهم أدوار ومسؤوليات لاعبي ضـــمان الجودة الخارجية في قطاع تعليم عالي الجودة معين. ســـنقوم الآن بفحص هذه العوامل بالتفصيل.

قد يكون ضـمان الجودة الخارجية مسـئولية هيئة تم إنشـاؤها بدعم مباشـر من الحكومة أو مؤسسات التعليم العالي أو بدونها، وهناك ما لا يقل عن أربع طرق مختلفة لوصف الانتماء والملكية لوكالات ضمان الجودة:

ملكية وكالات ضمان الجودة

وكالة حكومية

يجوز أن يعهد ضمان الجودة الخارجية إلى وكالة حكومية؛ على سبيل المثال، العمل كوحدة في وزارة التربية والتعليم (المجر وكمبوديا).

هيئة مستقلة عن الحكومة

قد يكون ضـــمان الجودة الخارجية مســـئولية هيئة مســـتقلة تماماً عن الحكومة، بدون دور للحكومة في عملياتها. تم العثور على الحالات التي أنشأت فيها مؤسسات التعليم العالي نفسها وكالة لضـمان الجودة في الولايات المتحدة والفلبين. يمكن الحصـول على دعم التشـغيل من خلال الرسـوم التي تدفعها المؤسسات والبرامج.

هيئة "عازلة"

قد يكون ضمان مسؤولية ضمان الجودة الخارجية من مسؤوليات هيئة "عازلة"، تم إنشاؤها في إطار منظمة محلية، للقيام بوظيفة حكومية. قد تلعب الحكومة دوراً في إنشائها، لكنها تُدار بشكل مستقل عن الحكومة (على سبيل المثال، وكالة ضـمان الجودة (QAA) في المملكة المتحدة أو وكالة جودة الجامعات الأسترالية (AUQA) في أستراليا)

هيئة محترفة

قد يكون ضـــمان الجودة الخارجية مســـئولية هيئة منشـــأة بدون دور مباشـــر للحكومة أو مؤســـســـات التعليم العالي. قد تقدم الهيئات والمجالس المهنية التقييم والاعتماد لمهن مثل الهندســـة والمحاسـبة والطب وما إلى ذلك، وقد يكون دعمهم مزيجاً من الرسـوم المؤسـسـية والإعانات التي

تدفعها الجمعيات المهنية والهيئات التأديبية المشـاركة. قد تعتقد هذه الكيانات أن هناك ميزة مادية في تحمل مسؤولية جودة التعليم في المجالات التي تمثلها.
إن ملكية وكالات ضـمان الجودة لها آثار على اسـتقلالية العمليات المقابلة، على الرغم من أن معظم الوكالات - بما في ذلك تلك التي أنشأتها وتمولها حكوماتها - تطالب بدرجة معينة من الاستقلال عن الحكومة. من الواضـح أن الهيئات غير الحكومية يمكنها المطالبة بأكبر قدر من الاستقلال في صـنع القرار.

في بعض الحالات، قد يجلس المسـؤولون مثل ممثل من وزارة التعليم أو يرأسـون الهيئات الوطنيـة، على سـبيل المثـال، لجنـة الاعتمـاد في كمبوديـا (ACC). عنـدمـا تكون مملوكـة من قبل المؤسسات، تعتمد هيئة ضمان الجودة الخارجية على القبول الطوعي للإجراءات من قبل المؤسسات الأعضـاء على الرغم من أن المؤسـسـات نفسـها قد تشـكل عملية ضـمان الجودة الخارجية والمعايير التي يجب اتباعها، يمكن أن يؤدي هذا الأمر إلى تقويض قضـية اسـتقلالية الوكالة في تعاملاتها مع المؤسسات أو جماعاتها.

في الولايات المتحدة، هناك توجه "تصـــاعدي" حيث تكون وكالات الاعتماد كيانات غير حكومية في قطاع التعليم العالي، كما أن هناك عدد قليل نسبياً من المنظمات ذات العضوية الحقيقية، على الرغم من أن معظم المنظمات "الأم" كذلك. مع مراعاة المســؤولية القانونية لإجراءات وكالة ضمان الجودة، عادة ما يتم دمج هيئات الاعتماد الأمريكية بشكل منفصل عن المنظمات الأم.
غالباً ما تتم مناقشة ملكية ضمان الجودة الخارجية جنباً إلى جنب مع الغرض من ضمان الجودة. قد تجعل المخاوف السـياسـية والأيديولوجية من الصـعب عزل القضـايا الحقيقية. بالنسـبة لبعض المجموعـات، يُنظر إلى الملكيـة الحكوميـة على أنهـا بيروقراطيـة؛ ويتم تقييم الجودة وفقـاً لمعـايير خارجية محددة مسـبقاً مع التركيز على التحكم. من ناحية أخرى، يُنظر إلى ملكية مؤسـسـات التعليم العالي على أنها نهج داخلي غير بيروقراطي، مع التركيز على تحسـين الجودة بدلاً من الرقابة. ومع ذلك، لا توجد علاقة بسـيطة ومباشـرة بين ملكية وكالة ضـمان الجودة والتوازن بين تحسـين الجودة والرقابة. تؤكد العديد من الأنظمة المملوكة للحكومة على تحسين الجودة، بينما تميل بعض الوكالات المملوكة للمؤسـسـات إلى العمل كحراس البوابة، مما يمنع دخول الوافدين الجدد إلى سـوق التعليم العالي. أظهرت التجربة أن أهداف وكالة ضـمان الجودة وتركيزها تميل إلى أن تكون مسـتقلة عن الملكية.

تقدم الولايات المتحدة مثالاً على كيفية اسـتخدام الاعتراف الحكومي بهيئات الاعتماد في تنفيذ سـياسـة الحكومة من خلال الاعتماد. بالمعنى الدقيق للكلمة، لا تتمتع الحكومة الفيدرالية الأمريكية بأي اختصـاص مباشـر في مجال التعليم حيث تم حذف هذا البند من الدسـتور وتكون مسـؤولية هذه العملية من مسـؤولية الولايات الأمريكية. ومع ذلك، فإن الحكومة الفيدرالية مسـؤولة عن اسـتخدام الأموال الفيدرالية، على سـبيل المثال، المسـاعدات المالية للطلاب والمنح أو الإعانات المتعلقة بالطلاب والمؤسسات ومراكز البحث التي تديرها الجامعة. تستخدم الحكومة الاعتماد لتحديد الأهلية المؤسـسـية للوصـول إلى التمويل الفيدرالي. وفقاً لذلك، تدير لجنة وزارة التعليم "المبادئ التوجيهية" للاعتراف بوكالة ضـمان الجودة وتتخذ تلك القرارات. عند الحديث عن الاسـتقلال

والملكية، فإن الاعتراف الفيدرالي بوكالات ضـمان الجودة يحظى بالاهتمام ويغير السـلوكيات، كما يخضع جميع المعتمدين الأمريكيين للاعتراف الفيدرالي، وبهذه الطريقة، يصبحون بدائل للحكومة.

إن الدعم الحكومي لسلطة ضمان الجودة، عندما لا يقوض الاستقلال التشغيلي لوكالة ضمان الجودة، له العديد من المزايا، وفي البلدان التي يخضـــع فيها نظام التعليم العالي للإصـــلاح، يمكن إطلاق مبادرات ضـمان الجودة كجزء من اسـتراتيجية الإصـلاح، بشـكل مسـتقل عن الحكومة والمؤسسات. وفي الأنظمة الأكثر نضجاً، قد تلعب مؤسسات التعليم العالي دوراً بارزاً في مناقشات سياسة ضمان الجودة الخارجية وتساعد في تشكيل التطورات المهمة في النظام.

في الولايات المتحدة، تطور الاعتماد المؤسـسـي من خلال عملية شـكلتها مؤسـسـات التعليم العالي نفســـها حيث كانت أحد الاعتبارات الرئيســـية هو أن الدول الفردية كانت تفتقر إلى الموارد اللازمة لضـــمان الجودة الخارجية، لكن الاتحادات الإقليمية (التي تغطي دولاً متعددة) يمكنها القيام بالمهمة بدعم من مجموعة من المؤسسات. في معظم الأنظمة الأخرى، جاءت المبادرة من الحكومة. على أي حال، يبدو أن رغبة الحكومة في اسـتخدام نتائج ضـمان الجودة الخارجية لاتخاذ القرارات الحيوية، مثل الوصول إلى التمويل، تعزز دور وتأثير ضمان الجودة الخارجية.

لتوضيح نهج الملكية والسيطرة بشكل أكبر، دعونا نستعرض حالات المجر وكندا والفلبين.
إن أدوار الحكومة والوزير المعني في إنشـاء وتشـغيل هيئة ضـمان الجودة واضـحة للغاية في حالة المجر.

الانتساب إلى وكالات ضمان الجودة - حكومية (المجر)
مصـــرح به من قبل الفقرة. (7)، القســم 80 من القانون رقم 1993/80 بشـــأن التعليم العالي، تأمر الحكومة بما يلي:

الوضع القانوني للجنة الاعتماد المجرية (HAC)
1. § (1) لجنة الاعتماد المجرية (المشار إليها فيما يلي بـ: HAC) هي هيئة مستقلة أنشأتها الحكومة للمهام المحددة في المادة 81 من قانون التعليم العالي.
(2) عملاً بـالفقرة. المـادة (7)، §80 من قـانون التعليم العـالي، يجـب على وزير الثقـافـة والتعليم (المشار إليه فيما يلي بـ: الوزير) ممارسة حقوق الإشراف القانوني على لجنة الاعتماد المجرية. في إطار صـلاحياته للإشـراف القانوني، يجب على الوزير فحص ما إذا كانت تشـكيلات لجنة الاعتماد المجرية وتنظيمها وتشـــغيلها وآليات صـــنع القرار تتوافق مع القوانين واللوائح وكذلك مع قواعد التنظيم والتشغيل الخاصة بمركز لجنة الاعتماد المجرية؛ ....

سكرتارية لجنة الاعتماد المجرية

31. § (1) تنشئ الحكومة سكرتارية تتولى العمل الإداري لمركز المساعدة الإنسانية. يشرف الوزير على الأمانة العامة وهي هيئة ذات صلاحيات كاملة، وتمول من الميزانية المركزية.

(2) يتم تعيين رئيس الأمانة العامة وإعفائه من منصبه من قبل الوزير في مسابقة عامة مفتوحة لهذا المنصب. كما يقوم الوزير، بالاتفاق مع رئيس لجنة الاعتماد المجرية، بإصدار التفويض. يخضع الإعفاء من واجب رئيس الأمانة لموافقة لجنة الاعتماد المجرية كهيئة مشتركة.

المصدر: تاماس كوزما، 2003، الاعتماد في نظام التعليم العالي في المجر، باريس: معهد اليونسكو الدولي للتخطيط التربوي.

على عكس المجر، في أونتاريو، كندا، أخذ مجلس جامعات أونتاريو (COU) زمام المبادرة وأنشأ آلية لضمان الجودة لأعضائه.

الانتماء لوكالات ضمان الجودة - مملوكة لمؤسسات التعليم العالي (مقاطعة أونتاريو، كندا)

مجلس جامعات أونتاريو (COU)

كان يُعرف في الأصل باسم لجنة رؤساء جامعات أونتاريو (CPUO)، وقد تم تشكيل المنظمة في عام 1962 استجابةً للحاجة إلى المشاركة المؤسسية في الإصلاح والتوسع التعليمي.

شكل الرئيس التنفيذي لكل جامعة من جامعات أونتاريو المدعومة من المقاطعات اللجنة، وتم توسيع اللجنة لاحقاً لتشمل ممثلين من كل عضو ومؤسسة منتسبة: الرئيس التنفيذي (رئيس الجامعة، مدير أو رئيس الجامعة) والزميل الأكاديمي المعين من قبل هيئة الإدارة الأكاديمية العليا لكل جامعة. في عام 1971، غيرت اللجنة اسمها إلى مجلس جامعات أونتاريو.

تم إنشاء مجلس أونتاريو للدراسات العليا (OCGS) من قبل COU لتنفيذ وظائف ضمان الجودة في برامج الدراسات العليا. يتكون مجلس أونتاريو للدراسات العليا من عمداء الدراسات العليا (أو موظف معادل) في كل من الجامعات المدعومة من المقاطعات في أونتاريو، كما يقوم مجلس أونتاريو للدراسات العليا بإجراء تقييم قياسي لبرامج الدراسات العليا الجديدة المقترحة، وتقييم دوري، على أساس متكرر، عن طريق الانضباط، لجميع برامج الدراسات العليا الحالية في أونتاريو، من خلال لجنة التقييم الخاصة بها والتي تتكون من أعضاء كبار من أستاذ جامعات أونتاريو الأعضاء، يتم انتخابهم من قبل مجلس أونتاريو للدراسات العليا.

المصدر: http://ocgs.cou.on.ca

اعتمدت الفلبين نظاماً متعلقاً بضمان الجودة، تكون فيه مؤسسات التعليم العالي "أعضاء" في وكالات الاعتماد الخاصة والمنظمة على غرار نظام التعليم العالي المجزأ.

وكالات الاعتماد الخاصة ذات العضوية المنتسبة في الفلبين

بدأت حركة الاعتماد في الفلبين في عام 1951، من خلال مبادرة التربويين من مؤسسات التعليم العالي الخاصة الذين اقتنعوا بضرورة تعزيز الجودة في التعليم العالي من خلال نظام المعايير، والمراقبة المستمرة لتنفيذها، والتقييم الذاتي الطوعي. من خمسينيات إلى سبعينيات القرن العشرين، تم تأسيس ثلاثة هيئات اعتماد في الفلبين هي: جمعية الاعتماد الفلبينية للمدارس والكليات والجامعات (PAASCU) ؛ الرابطة الفلبينية للكليات والجامعات - لجنة الاعتماد (PACU-COA) ؛ واتحاد المدارس والكليات والجامعات المسيحية - وكالة الاعتماد (ACSCU-AA). لكل اتحاد أدوات ومعايير الاعتماد الخاصة به.

وفي سبيل تحقيق المعايير والأدوات المشتركة، تم تأسيس اتحاد وكالات الاعتماد في الفلبين (FAAP) – وهو منظمة شاملة لوكالات الاعتماد – في عام 1976. يعتبر اتحاد وكالات الاعتماد في الفلبين هو الهيئة التنسيقية لاتحادات الاعتماد الثلاثة. إلى جانب تشكيل وكالة اعتماد للكليات والجامعات الحكومية، تم تشكيل هيئة اعتماد رابعة - جمعية اعتماد الكليات والجامعات المعتمدة في الفلبين AACUP وهي مخصصة بشكل أساسي لأعضاء الرابطة الفلبينية للجامعات والكليات الحكومية (PASUC)؛ بينما جمعية الاعتماد الفلبينية للمدارس والكليات والجامعات مخصصة بشكل أساسي للمدارس الكاثوليكية، في حين كانت الرابطة الفلبينية للكليات والجامعات مخصصة للمجموعات غير الدينية، بينما تم تخصيص اتحاد المدارس والكليات والجامعات المسيحية للقطاع البروتستانتي. نظام هيئات الاعتماد غير مقيد، مع ذلك: بعض المؤسسات الحاصلة على عضوية جمعية الاعتماد الفلبينية للمدارس والكليات والجامعات، هم من الجماعات غير الطائفية أو البروتستانتية، أو من قطاع الدولة، في حين أن بعض المدارس الدينية معتمدة من قبل الرابطة الفلبينية للكليات والجامعات.

المصدر: أرشيلو 2003. سعياً لتحقيق الجودة المستمرة في التعليم العالي

من خلال الاعتماد. التجربة الفلبينية. باريس: معهد اليونسكو الدولي للتخطيط التربوي

ضمان الجودة الخارجية للتعليم المهني

يتم توفير بعض أشكال ضمان الجودة الخارجية من قبل مؤسسات خارج كل من التعليم العالي والحكومة، والهم المشترك لهذه الوكالات هو جودة التعليم في مجالات الدراسة المهنية. يجب أن نفرق بين وكالات ضمان الجودة المهنية التي تقيم وتعتمد برامج الشهادات الجامعية والهيئات المهنية المعنية بالترخيص المهني أو التسجيل لخريجي الجامعات.

تركز الفئة الأولى على التعليم المؤدي إلى "الدرجة المهنية الأولى"، بينما تهتم الفئة الثانية بالاعتراف المهني للخريجين، وفي بعض الحالات، يتم التركيز على أحكام التعليم المهني المستمر، وخير مثال أن الفئة الأولى تمثل العدد الكبير من هيئات الاعتماد "المتخصصة" في الولايات المتحدة؛ على سبيل المثال، الهندسة المعمارية والأعمال والهندسة وعلوم الكمبيوتر والعلوم الصحية المختلفة وما إلى ذلك.

تقدم الهيئات المهنية في المجموعة الثانية شكلاً من أشكال ضمان الجودة من خلال إجراءات الترخيص أو التسجيل وتركز على مؤهلات الخريجين وتقدمهم نحو التسجيل المهني الكامل. في الولايات المتحدة، يتم تطوير امتحانات التسجيل الهندسي من قبل الجمعية الوطنية للمهندسين المحترفين (NSPE)، بالتعاون مع مجالس ترخيص الولاية (وكلاهما ليسا هيئات اعتماد). تمنح مجالس الدولة ترخيص المهندس الخبير على أساس نتائج امتحانات NSPE وخبرة العمل المعتمدة. إلى جانب حوالي عشرين هيئة اعتماد مهنية، فإن هاتين المنظمتين العضوتين في مجلس الاعتماد للهندسة والتكنولوجيا، هما المعتمد الأمريكي المعترف به للهندسة.

تقدم كندا مثالاً آخر لهذه الحالة حيث تعتبر رابطة المهندسين المحترفين في نوفا سكوشا (APENS) هيئة الترخيص والهيئة التنظيمية لحوالي 4500 من المهندسين المحترفين والمهندسين تحت التدريب الذين يمارسون التدريب في نوفا سكوشا أو في مشاريع المقاطعات (www.apens.ns.ca). للممارسة كمهندس لتقديم خدمات هندسية احترافية للجمهور في نوفا سكوشا، يلزم الحصول على ترخيص من هذه الهيئة. إن اعتراف رابطة المهندسين المحترفين في نوفا سكوشا، وتقدير المنظمات المماثلة في جميع أنحاء العالم، له آثار على التنقل الوطني والدولي للمهندسين المهنيين، كما تعتبر الرابطة عضواً في المجلس الكندي للمهندسين المحترفين (CCPE) والذي بدوره هو أحد الموقعين على اتفاقية واشنطن للاعتراف المتبادل بالتعليم الهندسي بين الموقعين عليه وهو هيئة وطنية كندية. من المثير للاهتمام أن المجلس الكندي للمهندسين المحترفين يتعامل أيضاً مع التقييم والاعتراف بالدرجات التي يقدمها المرشحون للحصول على الجنسية الكندية.

4. الحوكمة

تعتمد الحوكمة والتحكم في ضمان الجودة الخارجية جزئياً على ترتيبات سلطة ضمان الجودة الخارجية المعمول بها في الوقت الذي يتم فيه تقديم أنظمة ضمان الجودة الخارجية. على سبيل المثال، تم تطوير ميزة الممتحن الخارجي منذ فترة طويلة في نظام التعليم العالي البريطاني والتحكم فيها من قبل مؤسسات التعليم العالي نفسها، وكان لهذا الأمر أثر هذا على الطريقة التي تطورت بها سلطة ضمان الجودة الخارجية في المملكة المتحدة.

من ناحية أخرى، في أنظمة التعليم العالي الناشئة، قد يؤدي الافتقار إلى القدرة المؤسسية لتقييم الجودة والمراقبة إلى دفع سلطة ضمان الجودة الخارجية في اتجاه تطوري مختلف. غالباً ما يكون إنشاء سلطة ضمان الجودة الخارجية الوطنية استجابة لمشاكل ضمان الجودة التي لا يمكن تصحيحها من خلال الآليات القائمة. وبالتالي، تعتبر الاتفاقيات الوطنية لضمان الجودة مسؤولية مشتركة بين العديد من اللاعبين الذين لديهم أدوار ومسؤوليات مختلفة ولكنها متكاملة.

عادة ما يعكس مستوى ونوع المسؤولية التي تتحملها وكالة ضمان الجودة الخارجية المعينة مدى مشاركة الحكومة في تشكيل تلك الوكالة. على سبيل المثال، إذا كان من المتوقع أن تلعب وكالة ما دوراً مركزياً في نظام التعليم العالي الوطني، وتجاوز الجودة في أمور مثل التفويض المؤسسي، أو الموافقة على البرامج الجديدة، أو منح سلطة منح الدرجات العلمية - فمن المحتمل أن تكون الحكومة

هي القوة الدافعة. عندما يكون من المهم للبلدان أو الدول الأخرى الاعتراف بإجراءات نظام ضمان الجودة الخارجية وقبولها، فقد يكون للحكومة المزيد من المدخلات في إنشاء وتنفيذ نظام ضمان الجودة الخارجية. ولا يعني هذا بأي شكل من الأشكال أن يصبح دور ضمان الجودة الخارجية وظيفة حكومية، حتى عندما يتم توفيرها من قبل منظمة مستقلة لا تزال جزءاً من النظام العام.

تجدر الإشارة إلى أنه على الرغم من أن وكالات الاعتماد في الولايات المتحدة ليست جزءاً من نظام عام ولا تتلقى تمويلاً فيدرالياً، إلا أنها تستمد سلطتها من اعتراف الحكومة بالوكالات واستخدام الاعتماد لتحديد الأهلية للوصول إلى التمويل الفيدرالي والولائي.

من المحتمل أن تلعب المؤسسات دوراً مركزياً عندما يكون الغرض الرئيسي من ضمان الجودة أكاديمياً، وعندما يكون الغرض هو التأكد من أن التعليم المهني يلبي أهداف ومعايير النقابة، فإن الاتحادات المهنية تأتي في المقدمة.

أظهرت الدراسات الاستقصائية الإقليمية لهيئات ضمان الجودة أنه في معظم الحالات، يكون أساس سلطة ضمان الجودة الخارجية وقوتها هو الحكومة. في حالات قليلة فقط، تأتي السلطة مباشرة من المؤسسات، التي هي نفسها عملاء ضمان الجودة الخارجية.

تؤثر النقاط المذكورة أعلاه على حوكمة مزودي سلطة ضمان الجودة الخارجية. بشكل عام، هناك هيئة إدارة مركزية أو مجلس يتعامل مع الإستراتيجية والأهداف وقرارات السياسة. توفر هذه القرارات إطار عمل لتنفيذ برنامج ضمان الجودة، وعادة ما يتم ترشيح أعضاء مجلس الإدارة أو تعيينهم أو انتخابهم وفقاً لقواعد المنظمة. ستحاول الوكالات ضمان تمثيل قطاع عريض من أصحاب المصلحة المعنيين من أجل تقديم خلفيات وخبرات مختلفة إلى مجلس الإدارة. غالباً ما يشير تكوين مجلس الإدارة إلى القوة النسبية لمختلف أصحاب المصلحة. تضع بعض أنظمة ضمان الجودة الخارجية خبراء دوليين في مجلس الإدارة للحصول على وجهات نظر خارجية.

هيكل حوكمة الهيئة القومية المصرية لضمان الجودة والاعتماد في التعليم[204] (NAQAAE)

يعتبر مجلس إدارة الهيئة الوطنية لضمان جودة التعليم هو الهيئة الحاكمة التي توجه سياسات وأهداف الهيئة، ويلعب فيه رئيس مجلس الإدارة دوراً مركزياً. بالتعاون مع هيكل الموظفين، يعتبر المجلس مسؤولاً عن ترجمة السياسات التي وضعها مجلس الإدارة إلى أفعال، كما ويغطي المجلس نطاق جميع مستويات المؤسسات التعليمية - الدينية والعلمانية، وما قبل الجامعي، والتعليم العالي الجامعي، والتعليم العالي غير الجامعي.

يتشكل المجلس من قطاع عريض من مختلف أصحاب المصلحة في مجال التعليم وهم:

- رئيس جامعة خاصة.
- ممثلان عن القطاعين العام والخاص في الصناعة.
- أساتذة جامعات خاصة وعامة من ذوي الخبرة بدرجات متفاوتة في مجالات ضمان الجودة.

[204] تأسست الهيئة الوطنية لضمان جودة التعليم والاعتماد "NAQAAE" بإصدار القانون رقم 82 لسنة 2006 ولائحته التنفيذية المنظمة بموجب لوائحها الصادرة في عام 2007.

- ممثلون عن الأزهر يمثلون قطاع التربية الدينية، وممثلون عن التعليم قبل الجامعي.

يمثل التمثيل من الصناعة العامة والخاصة نقطة قوة، وكذلك مستوى خبرة أعضاء مجلس الإدارة.

يتشـكل المجلس بقرار جمهوري من خمسـة عشـر خبيراً تربوياً من ذوي الخبرة في مجال تقييم الأداء وضـمان الجودة ولا تتعارض مصـالحهم مع أهداف الهيئة، ويعين المرسـوم من بين أعضاء المجلس رئيساً وثلاثة نواب للرئيس: واحد لشؤون التعليم العالي، وواحد لشؤون التعليم قبل الجامعي، وواحد لشـؤون الأزهر، كما يحدد المرسـوم مكافآتهم وعلاواتهم وتعويضـاتهم وبدلات أعضاء مجلس الإدارة الآخرين.
وفقاً للمرسوم، يحل النائب الأول محل رئيس مجلس الإدارة في مباشرة اختصاصاته في حالة غيابه، كما يتم تعيين أعضاء مجلس الإدارة لمدة أربع سنوات قابلة للتجديد لفترة واحدة مماثلة فقط.

مجلس إدارة الهيئة هو أعلى سلطة لاتخاذ القرار ولها الحق في اتخاذ كافة القرارات اللازمة لتحقيق أهدافها، وعلى وجه الخصوص:

1. وضع السياسة العامة للهيئة وخططها وبرامجها وأنشطتها بما يضمن تحقيق أهدافها.
2. اعتماد الهيكل التنظيمي للهيئة وجدول مواصفات الوظائف بها.
3. وضـع اللوائح المالية والإدارية والفنية واللوائح الخاصـة بنظام موظفي الهيئة والأنظمة الأخرى دون التقيد بالنظم والأنظمة الحكومية.
4. اعتماد ومنح شهادات الاعتماد أو تجديدها أو تعليقها أو إلغائها.
5. إقرار مشروع الموازنة السنوية للهيئة وحسابها الختامي.
6. تحديد فئات رسوم إصدار شهادات الاعتماد وبدل الخدمات التي تطلبها المؤسسات التعليمية في الحدود التي يحددها هذا القانون ولائحته التنفيذية.
7. قبول الهبات والتبرعات والأموال والنصـائح والإعانات غير المشـروطة المقدمة للهيئة من مؤسسات غير المؤسسات التعليمية التي يتم تقييمها بشرط ألا تتعارض مع أهدافها.
8. اعتماد التقارير السنوية عن نتائج أعمال الهيئة.
9. النظر في الموضـوعات المتعلقة بنشـاط الهيئة والتي تطلب الوزارات أو الجهات الحكومية المختصة أو رئيس مجلس الإدارة عرضها على المجلس.
10. الموافقة على إنشاء فروع للهيئة بالمحافظة.

المصدر: موقع الهيئة القومية المصرية لضمان الجودة والاعتماد في التعليم

عادة ما تعين الهيئة الحاكمة رئيس أو مدير الوكالة الذي يجب أن يلتزم بالقواعد واللوائح التي تحكم الوكالة، ويتمتع هذا الرئيس بسـلطة اتخاذ قرار بشـأن الإدارة اليومية ويقدم تقارير إلى مجلس الإدارة بشـأن هذه الأمور للعلم من مجلس الإدارة. تتطلب التغييرات الجوهرية أو اتخاذ القرار موافقة مجلس الإدارة، كما أنه يهتم بأداء الوكالة بشـكل عام ويوجه تطورها. من وقت لآخر،

قد يعمل أعضاء الهيئة الإدارية كأعضاء في لجنة فرعية أو مجموعة عمل "مخصصة"، كما يمكنهم أيضاً:

- حضور الأحداث المتعلقة بمسائل ضمان الجودة نيابة عن الوكالة.
- التحدث إلى المجموعات أو المؤتمرات حول عمل الوكالة.
- تقديم المشورة لموظفي الوكالة على أساس معرفتهم أو خبرتهم المتخصصة.
- العمل مع الموظفين في المجالات ذات الأهمية مثل الأوراق والدراسات حول مواضيع معقدة مثل التعليم العابر للحدود.

توضح المعلومات الواردة أدناه اختصاصات مجلس هونغ كونغ لاعتماد المؤهلات الأكاديمية والمهنية (HKCAAVQ)[205]، حيث يتم ضمان الحوكمة من خلال العديد من اللجان ذات المسؤوليات الإدارية والسياسات المحددة.

اختصاصات اللجان في مجلس هونغ كونغ لاعتماد المؤهلات الأكاديمية والمهنية

لجنة المؤهلات والاعتماد:

1. للنظر وتقديم توصيات إلى المجلس بشأن سياسات ومعايير وإجراءات الاعتماد ذات الصلة بالدور القانوني لمجلس هونغ كونغ لاعتماد المؤهلات الأكاديمية والمهنية كهيئة اعتماد بموجب إطار المؤهلات (QF) وتلك ذات الصلة بالخدمات غير المرتبطة بسلطة ضمان الجودة.
2. النظر وتقديم توصيات إلى المجلس بشأن السياسات والإجراءات الخاصة بالحفاظ على سجل المؤهلات (QR) للوفاء بالأدوار القانونية لمجلس هونغ كونغ لاعتماد المؤهلات الأكاديمية والمهنية بصفتها سلطة الاستجابة السريعة.
3. دراسة / مراجعة واعتماد السياسات والإجراءات والمعايير الخاصة بإجراء اختبارات عدم الاعتماد من أجل اعتماد المجلس فيما يتعلق بما يلي:
   - دورات غير محلية
   - دورات صندوق التعليم المستمر
   - دورات التطوير المهني المستمر
   - تقييم المؤهلات
   - أي أنشطة أخرى ذات صلة
4. النظر وتقديم المشورة بشأن أي مسائل أخرى تتعلق أو تؤثر على الاعتماد والتقييم للمجلس.

لجنة شؤون الموظفين والإدارة

1. إبقاء الهيكل الوظيفي للمجلس قيد الاستعراض.

[205] تأسس مجلس هونغ كونغ لاعتماد المؤهلات الأكاديمية والمهنية (HKCAAVQ)، المعروف سابقاً باسم مجلس هونغ كونغ للاعتماد الأكاديمي (HKCAA)، في عام 1990 كهيئة قانونية مستقلة لتقديم المشورة الرسمية بشأن المعايير الأكاديمية لبرامج الدرجات العلمية في مؤسسات التعليم العالي في هونغ كونغ. في عام 2007، أعيد تشكيل المجلس بموجب مرسوم HKCAAVQ (الفصل 1150).

2. مراقبة سياسات وممارسات الموارد البشرية في المجلس والتوصية بالتغييرات عند الضرورة، مع إيلاء اهتمام خاص بتطوير الموظفين وتدريبهم، ومجموعة المكافآت ومسائل رفاه الموظفين.
3. إبقاء الكفاءة الإدارية للأمانة قيد المراجعة.
4. تقديم التوصيات الأخرى في حدود اختصاصها إلى المجلس.

لجنة التمويل

1. دراسة الميزانية السنوية للمجلس والتوصية بالموافقة عليها، بما في ذلك أي تعديلات لاحقة عليها.
2. النظر في الخطط المالية طويلة ومتوسطة المدى للمجلس.
3. إبقاء الوضع المالي للمجلس قيد المراجعة، ولا سيما عائد الاستثمار وسياسة تحصيل الرسوم، وتقديم التوصيات إلى المجلس حسب الاقتضاء.
4. تلقي تقرير المراجع والنظر فيه والتوصية بموافقة المجلس عليه.
5. التوصية بتعيين مراجعي الحسابات لموافقة المجلس.

اللجنة الفرعية لإدارة الصندوق (اللجنة الفرعية للجنة المالية)

1. وضع استراتيجية الاستثمار بما يحقق الأهداف الاستثمارية التي يقرها المجلس.
2. اتخاذ القرارات الاستثمارية الكبرى ومراقبة النتائج.

المصدر: http://www.hkcaa.edu.hk/en/main.asp

التمويل

كما هو متوقع من مناقشات الملكية والحوكمة، هناك خطط تمويل مختلفة تشمل إما واحداً أو أكثر مما يلي:

مخططات التمويل الحكومي

في أنظمة ضمان الجودة الخارجية التي أطلقتها الحكومة، توفر الحكومة التمويل الأولي، وتدفع على الأقل جزءاً من النفقات التشغيلية للوكالة. حتى وكالات ضمان الجودة الخارجية المملوكة لاتحاد مؤسسي قد تحصل على إعانات ومنح من حين لآخر من الحكومة.

الرسوم من مؤسسات التعليم العالي

في العديد من الأنظمة، سواء كانت مدعومة من الحكومة أو مملوكة لمؤسسات التعليم العالي، تدفع المؤسسات مقابل خدمات الاعتماد. تغطي الرسوم عادةً المصاريف المتعلقة بالمراجعة الخارجية، بالإضافة إلى تكلفة أنشطة التدريب. في بعض الحالات هناك رسوم "صيانة"، وتعتبر هذه الرسوم حصة متناسبة من نفقات تشغيل الوكالة.

رسوم الخدمات

هذا هو الدخل الذي تحصل عليه وكالة ضمان الجودة الخارجية للخدمات المقدمة للمؤسسات أو المنظمات، خارج عملية الاعتماد. قد تتعلق هذه الخدمات بالمؤتمرات أو ورش العمل أو الاستشارات أو الأبحاث أو المشاريع الممولة بالمنحة.
تتبع معظم وكالات ضمان الجودة الخارجية مبدأ "استرداد التكلفة" أو "رسوم الخدمة" وتفرض رسوماً على مؤسسات التعليم العالي مقابل خدمات ضمان الجودة الخارجية المتعلقة بها، بغض النظر عن ملكية الوكالة.
أشارت الدراسات الاستقصائية التي أجريت بين اقتصادات منظمة التعاون الاقتصادي لآسيا والمحيط الهادئ (APEC) إلى أن معظم هيئات ضمان الجودة الخارجية، حتى تلك التي تدعي أنها مستقلة عن الحكومة، تحصل على تمويل كبير لأغراض ضمان الجودة.

يوضح الجدول أدناه حالتين متناقضتين في لطريقة توفير الموارد واستخدامها من قبل الوكالات.

الموارد اللازمة لوكالة ضمان الجودة: الولايات المتحدة الأمريكية وكولومبيا

الولايات المتحدة الأمريكية

عادة ما يكون لوكالات الاعتماد الإقليمية عدد محدود من الموظفين. على سبيل المثال، لدى لجنة الولايات الوسطى للتعليم العالي (MSCHE) طاقم عمل من 21 شخصاً لـ 530 مؤسسة معتمدة، وميزانية تشغيل أقل من 5 ملايين دولار لتغطية الرواتب والاجتماعات والتدريب وزيارات الموظفين للمؤسسات والخدمات المتنوعة الأخرى. يتمتع الموظفون المحترفون بخلفيات متنوعة ولكنهم عموماً لديهم تعليم على مستوى الدكتوراه وعملوا في مؤسسات أكاديمية ولديهم مهارات تنظيمية جيدة ويتسمون بالحذر والمهنية في السلوك. من خلال اعتماد البرنامج، غالباً ما يمتلك الموظفون درجات وتدريباً خاصاً بمجال الاهتمام المهني، على سبيل المثال، في الهندسة أو التمريض.

المصدر: الخواص، 2001: 14 ؛ لجنة الولايات الوسطى للتعليم العالي 2009.

كولومبيا

يملك المجلس مقره الخاص وميزانيته التي يتم اعتمادها على أساس سنوي من قبل الإدارة الوطنية للتخطيط ووزارة المالية، وتعتبر هذه الميزانية جزءاً من قانون الموازنة للدولة، ويتم تخصيصها كموارد مطلوبة من أجل "تنفيذ نظام الاعتماد الوطني". امتثالاً لقرارات المجلس الوطني للاعتماد في كولومبيا (CNA)، يتم تنفيذ ميزانية المجلس من خلال المعهد الكولومبي للنهوض بالتعليم العالي (ICFES). في الوقت الحالي، يتم تخصيص الموارد لنفقات تشغيل المجلس، بالإضافة إلى أي نفقات أخرى مرتبطة بالزيارة لتقييم الظروف الأصلية، والتي يتم إجراؤها لمؤسسة تتقدم بطلب للحصول على اعتماد طوعي لبرامجها الأكاديمية. علاوة على ذلك، تغطي الميزانية التكاليف المتعلقة بالندوات وورش العمل التي تحضرها مؤسسات التعليم العالي والتي تتناول الأمور المتعلقة

بالاعتماد والتقييم، والنفقات الناتجة عن تكنولوجيا المعلومات، ونشـــر المنشـــورات الصـــادرة عن المجلس الوطني للاعتماد، والتمويل الجزئي لمشـــاريع التقييم الذاتي من أجل الاعتماد، والتي قدمتها مؤسسات التعليم العالي إلى المجلس الوطني للاعتماد.

المصدر: ريفيلو ريفيلو وأوغوستو هيرناندیز، 33 :2003.

6. الاستقلال

تعتمد شرعية أنشطة ضمان الجودة على الاستقلال. يجب أن يكون واضحاً لجميع أصحاب المصلحة أن أنشطة وقرارات ضمان الجودة خالية من التدخل من أطراف ثالثة. لضمان الاستقلالية، عادة ما تشتمل عملية ضمان الجودة على سلسلة من الضوابط والتوازنات:

- تصـــرح الحكومات أو تشـــرف على وكالات ضـــمان الجودة الخارجية الخاصـــة / "المستقلة" (على سبيل المثال، تطبق وزارة التعليم الأمريكية مجموعة صارمة من الإرشادات للاعتراف بوكالات الاعتماد وتشغيلها وشفافيتها)
- يعمل الأكاديميون وممثلو الجمعيات المهنية كمراجعين خارجيين للهيئات العامة.
- معالجة تضارب المصالح المحتمل.
- تملك بعض وكالات ضـــمان الجودة بنوداً تتعلق باســـتقلاليتها وهذه البنود متاحة في التشريع أو الدستور الخاص بهذه الوكالة.

يُعتقد خطأً أن أصـل تمويل الوكالة يحدد اسـتقلالية الوكالة. بالنظر إلى أن كل وكالة ضـمان الجودة الخارجية تحتاج إلى تمويل، يمكن القول أنه لا يوجد شيء مستقل تماماً عن مصادر تمويله. لحسن الحظ، ليس من الضروري في الواقع أن تكون الوكالات مستقلة من حيث التمويل - فما يجب أن يكون مسـتقلاً هو أحكامها. من الممكن أن يكون لديك سـياسـات وإجراءات وهياكل محددة جيداً لضـمان اسـتقلالية اتخاذ القرار، من خلال ضـمان مراعاة جميع الأدلة ذات الصـلة، وأن القرارات تستند بالكامل إلى هذه الأدلة.

للمجتمعات المختلفة وجهات نظر مختلفة حول أفضـل ما يمكن تحقيقه لتنفيذ هذه الغاية، ولعل بعض من هذه الطرق يتمثل بما يلي:

- تضـمين مجموعة من وجهات نظر أصـحاب المصـلحة، بحيث "يحافظ كل طرف على صدق الآخرين"
- توزيع صنع القرار، حيث يتم اتخاذ أنواع مختلفة من القرارات من قبل لجان مختلفة داخل المنظمة.
- يمكن ضـــمان الاســـتقلال من خلال تضـــمين المتطلبات في التشـــريع، مع عواقب الانتهاكات (على سـبيل المثال، مجلس مكافآت التعليم العالي والتدريب (HETAC)، أيرلندا)
- منح مســـؤولية الإشـــراف لوزير التعليم (على ســـبيل المثال، هيئة المؤهلات النيوزيلندية (NZQA)
- إسناد مسؤولية الرقابة إلى مجلس النواب.

ومع ذلك، لا يمكن ضـمان السـلوك المناسـب والأخلاقي في أي مجال من مجالات النشـاط بشـكل مطلق، فمن الممكن أن يفشـل الاسـتقلال بسـبب نقص الهياكل، أو بسـبب تجاهل الهياكل أو

تجاوزها أو تخريبها. في بعض الأنظمة، قد يتردد موظفو وكالة ضمان الجودة الخارجية أو المراجعون في أن يكونوا صريحين خوفاً من العواقب السلبية المباشرة. في حالات أخرى، يمكن تخريب نظام ضمان الجودة الخارجية من خلال المصالح القوية التي تضغط على الوكالة للموافقة على مؤسسة لا تفي بالمعايير المطلوبة. في معظم أنظمة التعليم العالي، هناك نظام انتقائي وإحساس عام بالمؤسسات "الجيدة" و "السيئة". عندما يتصرف من هم في السلطة (أو حتى أعضاء لجنة المراجعة) لفرض الأفكار المسبقة دون الرجوع إلى الحقائق، يتم تقويض نظام ضمان الجودة الخارجية، ولا تقتصر مثل هذه المشاكل على قطاع التعليم العالي، فمن الممكن حدوثها في في قطاع من قطاعات المجتمع.

7. الآثار المترتبة على الاختلافات في السياق

بالنظر إلى الاختلافات في السياقات الاجتماعية والتعليمية والاقتصادية والسياسية التي تعمل فيها سياسة ضمان الجودة، ستكون هناك اختلافات بين وكالات ضمان الجودة الخارجية ونهجها.
بعد النظر في عدد من دراسات الحالة لوكالات ضمان الجودة الخارجية، جادل كل من فان فوغت وويستيرهيغن (1993) بأنه "في حين أن النموذج العام الذي يتألف من وكالة وطنية، والتقييم الذاتي المؤسسي، ومراجعة النظراء الخارجية والتقارير المنشورة لا تزال صالحة، فإنها تخفي بالكامل مجموعة من الاختلافات في الأساليب المستخدمة "(برينان وشاه، 2000). تشمل الاختلافات التي قام الباحثان بتحديدها كل ما يلي:

- مستوى التقييم (مؤسسة أو برنامج).
- تركيز التقييم (على التدريس والبحث والإدارة).
- أنواع الأقران المستخدمين (بما في ذلك اختيارهم وتدريبهم)
- التوازن بين استخدام الملاحظة المباشرة أو المقابلة أو مؤشرات الأداء
- ما إذا كانت الأساليب موحدة أو مرنة للتعامل مع الأنواع والخصائص المؤسسية المختلفة
- طبيعة التقارير والنتائج الأخرى.
- الارتباط بصنع القرار، على سبيل المثال، بين الاعتماد والتمويل.

تسلط تقارير المسح الخاصة باقتصاديات منظمة التعاون الاقتصادي لآسيا والمحيط الهادئ الضوء على الاختلافات الملحوظة في العديد من جوانب نهج ضمان الجودة الخارجية.

التنوعات والتشابهات

يختلف إنشاء وكالة ضمان الجودة الخارجية وملكيتها وأسسها القانونية وحوكمتها وتمويلها ومستوى استقلالها بين اقتصادات منظمة التعاون الاقتصادي لآسيا والمحيط الهادئ. في المقابل، يختلف نطاق وأهداف الوكالة وخصائص إطار ضمان الجودة الخاص بها. تظهر الاختلافات في جوانب مثل:

- وحدة ضمان الجودة: المؤسسة مقابل البرامج
- طبيعة عملية ضمان الجودة الخارجية: إلزامية مقابل طوعية
- الجوانب المتعلقة بضمان الجودة التي يجب أخذها في الحسبان

- دور المؤسسات في تشكيل فريق المراجعة
- دور موظفي الوكالة في الزيارة الميدانية
- الإفصاح عن نتائج ضمان الجودة
- الآثار المترتبة على نتيجة ضمان الجودة
- آلية الاستئناف
- متابعة ما بعد ضمان الجودة

في الوقت نفسه، وبغض النظر عن نهج أنظمة ضمان الجودة الخارجية في ضمان الجودة من حيث الجوانب المذكورة أعلاه، فإن الأنظمة الواقعة في منطقة اقتصادات منظمة التعاون الاقتصادي لآسيا والمحيط الهادئ لديها العناصر الأساسية المشتركة التالية:

- المراجعة بناءً على معايير محددة مسبقاً.
- عملية ضمان الجودة على أساس مزيج من التقييم الذاتي ومراجعة الأقران.
- القرار النهائي من قبل وكالة ضمان الجودة الخارجية.

المصدر: تعزيز أنظمة ضمان الجودة في التعليم العالي في الاقتصادات الأعضاء في منظمة التعاون الاقتصـــادي لآســيا والمحيط الهادئ، وأعدت لمجلس التعليم والتدريب عن بعد في الولايات المتحدة الأمريكية بواسطة وكالة جودة الجامعات الأسترالية، 2006.

مقارنات النظام

كما هو مبين أعلاه، هناك العديد من الاختلافات التشـــغيلية بين أعضـــاء منظمة التعاون الاقتصـادي لآسيا والمحيط الهادئ. من المحتمل أن تبدو التجمعات الإقليمية الأخرى لضـمان الجودة الخارجية هي نفسـها. ما يهم هو تشـابه العناصـر الأسـاسـية، وخاصـة المعايير المحددة مسـبقاً. ومع ذلك، يمكن ملاحظة أنه لم يتم ذكر أي شـــيء عن جوهر ومقارنة المعايير. تتمثل إحدى طرق مقارنة أنظمة ضـمان الجودة في تحديد ما يدفع كل نظام الأشـخاص إلى القيام به - ما إذا كان نظام ضمان الجودة يغير السلوكيات وبأي طريقة يقوم بذلك.

8. المناقشة

المناقشة: السياق التشغيلي

1. ضـع في اعتبارك حجم نظام التعليم العالي في بلدك ومقدار ضـمان الجودة الذي يتعين القيام به. في هذا الإعداد، ما هو نوع الملكية والتحكم الذي ستقترحه لآلية ضمان الجودة الخارجية وما هو الأساس المنطقي الخاص بك؟
2. ناقش العوامل السياقية التي يجب أخذها في الاعتبار بعناية عند إنشـاء وكالة ضـمان الجودة في بلدك ودولة أو منطقة أخرى. يجب أن تشـــمل تغطيتك دولة متوســـطة إلى كبيرة الحجم ودولة صغيرة بها عدد قليل من مؤسسات التعليم العالي
3. تحليل هيكل الحوكمة لوكالة ضمان الجودة التي تعرفها كثيراً. كيف تتصل بالنقاط الرئيسية التي أثيرت في مواد الدورة، وما مدى تسييس هذا الهيكل؟
4. ما نوع الإدارة والهيكل التنظيمي لوكالة ضـــمان الجودة التي ســتكون فعالة في بلدك ولماذا يكون هذا هو الحال؟

9. الملخص

غطى هذا الموضوع النقاط الرئيسية التالية:

- يعتبر حجم النظام الذي يجب أن تغطيه الوكالة عاملاً محدداً وله العديد من التأثيرات على مجموعة من ميزات الوكالة بما في ذلك سياساتها وممارساتها ونهجها في اتخاذ القرار
- تعتبر الأسئلة المتعلقة بمن يحدد ومن يملك ومن يحكم ومن يتحكم ويمول وكالات ضمان الجودة ضرورية لفهم طبيعة الأدوار والمسؤوليات التي يضطلع بها اللاعبون في ضمان الجودة الخارجية في قطاع التعليم العالي الأوسع.
- تشمل العوامل التي تؤثر على اتفاقيات الحوكمة لضمان الجودة بروتوكولات ضمان الجودة المعمول بها بالفعل في مؤسسات التعليم العالي ومستوى ونوع المسؤولية التي تتحملها وكالة ضمان الجودة الفردية.
- يتم تمويل وكالات ضمان الجودة من خلال مخططات مختلفة، والتي تشمل إما واحداً أو مزيجاً مما يلي:
  - تمويلاً حكومياً
  - رسوم من مؤسسات التعليم العالي
  - رسوم الخدمات

· فيما يلي بعض الفحوصات للتأكد من استقلالية عملية ضمان الجودة:
  - تفويض أو الإشراف على وكالات ضمان الجودة الخاصة من قبل الحكومة
  - إدراج الأكاديميين وممثلي الجمعيات المهنية كمراجعين خارجيين للهيئات العامة
  - معالجة تضارب المصالح المحتمل
  - وجود بنود حول الاستقلال مكتوبة في تشريع أو دستور النظام

· فيما يلي بعض المناهج لضمان اتخاذ قرارات أخلاقية ومستقلة:
  - تضمين مجموعة من وجهات نظر أصحاب المصلحة
  - وجود مستويات متعددة من صنع القرار
  - إدراج الشرط في التشريع، مع ما يترتب على ذلك من عواقب وخيمة للانتهاكات
  - إسناد المسؤولية إلى وزير التربية والتعليم.
  - إسناد المسؤولية إلى مجلس النواب.

تؤدي الاختلافات في السياق الاجتماعي والتعليمي والاقتصادي والسياسي الذي تعمل فيه ضمان الجودة إلى اختلافات بين وكالات ضمان الجودة والأساليب التي تستخدمها. يمكن أن تشمل هذه الاختلافات مستوى التقييم وتركيزه، وطبيعة التقارير، وأنواع الأقران المستخدمة، والروابط مع اتخاذ القرار.

الفصل الثالث: تشغيل وكالة جودة خارجية
المحور الثاني: الهياكل والإدارة
الجزء الثالث: أطر ضمان الجودة

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. تحديد الجودة
3. مجالات التركيز في أنشطة ضمان الجودة
4. المناقشة
5. الملخص

1. المقدمة

ستعرف من دراساتك وخبراتك السابقة أن هناك العديد من الطرق لتحديد الجودة. يستكشف هذا الموضـــوع كيف تختلف الوكالات في الطريقة التي تحدد بها الجودة والأطر والمنهجيات التي تضـــعها لتقييمها، كما ســـوف تتعلم كيف تتبع بعض الوكالات تعريف الجودة "الملائمة للغرض" وتنظر في الطرق التي تفي بها مؤسسات أو برامج التعليم العالي بالأهداف التي تهدف إلى تحقيقها. يناقش الموضوع أيضاً وكالات ضمان الجودة التي تؤكد على مجموعات محددة مسبقاً من المعايير لمؤسسات التعليم العالي أو البرامج التي تضمن جودتها. بالإضافة إلى ذلك، يستكشف الموضوع مجالات التركيز في أنشطة ضمان الجودة ويسلط الضوء على كيفية تداخل مجالات التركيز هذه في التقييم وتفاوتها بين تمارين الاعتماد المؤسسي والبرامجي.

الأهداف:
أطر ضمان الجودة
عند الانتهاء من هذا الموضوع، يجب أن تكون قادراً على القيام ما يلي:

- وصـــف الطرق المختلفة لتحديد الجودة في التعليم العالي والتفريق بين نهج الجودة "القائم على المعايير" و "الملاءم للغرض".
- مقارنة الســـياقات التي يتم فيها تطبيق الحد الأدنى من المتطلبات ونماذج المعايير العالية لضمان الجودة.
- تحديد مجالات تركيز التقييم للمراجعة المؤسسية والبرنامجية وعمليات الاعتماد.

2. تحديد الجودة

على الرغم من مناقشة مفهوم الجودة في التعليم العالي على نطاق واسع من قبل أصحاب المصلحة، فمن المحتمل، إذا تم الضغط عليهم، أن يجدوا صعوبة في تحديد الجودة بدقة. في الممارسة العملية، مفهوم الجودة هو مفهوم نسبي يعني أشياء مختلفة لأناس مختلفين. على سبيل المثال، أثناء مناقشة جودة مؤسسة التعليم العالي، قد يكون لدى مجموعات أصحاب المصلحة المختلفة جوانب مختلفة في الاعتبار:

- يمكن للطلاب التركيز على التسهيلات المقدمة بوالفائدة المتصورة لتعليمهم للعمل في المستقبل.
- من ناحية أخرى، قد ينتبه المعلمون لعملية التعليم والتعلم
- قد تولي الإدارة أهمية لإنجازات المؤسسة.
- يمكن للوالدين أن يأخذوا بعين الاعتبار إنجازات أبنائهم.
- يمكن لأصحاب العمل النظر في كفاءة خريجي المؤسسة.

بالنظر إلى أن كل صاحب مصلحة لديه نهج مختلف لتعريف الجودة، فلذلك ليس من الممكن الحديث عن الجودة كمفهوم واحد واضح المعالم. يجب فهم أي تعريف للجودة من حيث السياق الذي تستخدم فيه. في حالة مؤسسات التعليم العالي، يجب على المرء أن يضع في اعتباره أن المؤسسة قد تكون ذات جودة عالية فيما يتعلق بعامل واحد أو من منظور فئة من أصحاب المصلحة، ولكن قد تبدو منخفضة الجودة بالنسبة لعامل آخر. بالنظر إلى هذه العوامل، حدد كل من هارفي وغرين (1993) وغرين (1994) عدداً من الأساليب لتصور الجودة، كما يسرد غرين (1994) خمسة مناهج مختلفة للجودة في مجال التعليم العالي ويقول إنه يمكن مشاهدتها:

- من حيث الاستثنائي (أعلى المعايير).
- من حيث المطابقة للمواصفات القياسية.
- كملاءمة للغرض
- كفاعلية في تحقيق الأهداف المؤسسية.
- تلبية احتياجات العملاء المعلنة أو الضمنية.

استناداً إلى المفاهيم المختلفة للجودة والسياق، تتبنى وكالات ضمان الجودة تعريفاً خاصاً للجودة لتطوير إجراءاتها. باختصار، تقوم بعض وكالات ضمان الجودة ببناء فهمها للجودة، مع الأخذ في الاعتبار الأهداف والغايات "المحددة ذاتياً" للمؤسسة أو البرنامج كنقطة انطلاق. تحدد الوكالات الأخرى الجودة بالرجوع إلى مجموعة من المعايير أو المواصفات أو التوقعات الموضوعة خارجياً. تحدد وكالات المجموعة الأخيرة الجودة بالنسبة للمتطلبات الخارجية، حيث من الممكن أن لا تهتم هذه الوكالات بما تعنيه المؤسسة نفسها لمفهوم الجودة، أو ما تريد أن تفعله. بدلاً من ذلك، تطلب الوكالة أن تطبق المؤسسة التعليمية على الأقل المفاهيم الثلاثة الأولى لمفهوم الجودة، والتي

تم تعيينها كمتطلبات خارجية، كما أنَّ هناك أيضـــاً اختلافات في المســتويات التي تحددها الوكالات لإثبات الجودة - سواء كانت هذه حداً أدنى من المتطلبات أو معايير عالية.

في القسم التالي، سنناقش مفاهيم الجودة التي تتبناها وكالات ضمان الجودة بشكل عام.

فهم الجودة على أساس المعايير

في فهم الجودة "القائم على المعايير"، يجب على المؤسـسـات إثبات جودتها مقابل مجموعة من المعايير المحددة مســبقاً. يُنظر إلى الالتزام بالمعايير التي تم تطويرها خارجياً من قبل مجموعة مرجعية على أنه مسـتوى عتبة الجودة، ويسـود هنا الامتثال للمعايير والمسـاءلة والالتزام بالقواعد واللوائح واعتماد قواعد الممارســة التي تكون فيها النتائج والكفاءات المكتســبة مهمة، كما في حالة ترخيص الممارسة المهنية، وتجدر الإشارة إلى أن المعايير ليست بالضرورة كمية.

للحكم على اسـتيفاء المعايير، يجب الاتفاق على مسـتوى معين أو تحديده، وقد يكون هذا المسـتوى كمياً (على ســبيل المثال نســبة الطلاب إلى المعلمين) أو نوعياً (هيئة تدريس كافية ومختصـــة ومؤهلة). من الأمثلة الواردة بين قوسين، يتضح أن القضايا التي يُنظر إليها على أنها كمية يمكن أن يكون لها أيضـاً أسـاس نوعي؛ بالإضـافة إلى ذلك، من الواضـح أنه يمكن إعطاء تعبير كمي لمعظم الجوانب النوعية، على ســبيل المثال، يمكننا التحدث عن نســبة الطلاب إلى المدرســين من حيث البيانات الرقمية بناءً على افتراض أن نسبة فريق عمل معين على نسبة الطلاب هي نسبة ضرورية للتعليم والتعلم الجيد. من ناحية أخرى، يمكن التعبير عن وصف أعضاء هيئة التدريس المؤهلين من حيث الشهادات الأكاديمية، وسنوات الخبرة، وسجل المنشورات الأكاديمية، وتقييم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس وما إلى ذلك مما يعطي أيضاً مقياساً للجودة فيما يتعلق بأعضاء هيئة التدريس.

في أنشــطة ضــمان الجودة في الماضــي، اعتُبرت المعايير الكمية مناســبة لإثبات أنه قد تم الوفاء بالمعيار، ولكن أصـبح من المعتاد الآن العثور على معايير نوعية. بالنسـبة للمؤسـسـات، يمكن أن يسـاعد هذا التوضـيح في أهداف المؤسـسـة، وتشـغيلها. وتماشـياً مع هذا الاتجاه لاتخاذ معايير محددة خارجياً، يمكن أيضـــاً التعبير عن المعطيات في بيانات نوعية، مثل ما يحدث في وكالات الاعتماد الإقليمية في الولايات المتحدة الأمريكية. تقوم بعض الوكالات بتطوير معايير بناءً على الممارســات الحميدة المطلوبة في مؤسسـات أو برامج الجودة، كما أنَّ هناك وكالات تحدد المواصـفات التفصـيلية التي يتعين الوفاء بها بالاعتماد على المواصـــفات الكمية، وبالتالي، هناك مناهج أو نماذج مختلفة والتي تم تبنيها على نطاق واسع من قبل عدد كبير جداً من الوكالات.

تعتبر مجموعة المعايير التي طورتها لجنة مؤســســـات التعليم العالي، رابطة نيو إنجلاند للمدارس والكليات في الولايات المتحدة الأمريكية مثالاً على النهج النوعي بينما المعايير التي وضـعها مجلس عموم الهند للتعليم الفني (AICTE) تعتبر مثالاً على النهج الكمي. يملك مجلس عموم الهند للتعليم الفني مجموعة من المعايير التي يجب الوفاء بها لإنشـاء مؤسـسـات جديدة ترغب في تقديم درجات جامعية في الهندســة والمجالات ذات الصــلة، وتهدف المعايير التي وضــعها مجلس عموم الهند للتعليم الفني إلى التحقق مما إذا كانت المؤسسات تملك الإمكانيات والمرافق الكافية لتقديم برامج عالية الجودة. بالنســبة لجوانب معينة، قام مجلس عموم الهند للتعليم الفني بالتركيز على المعايير الكمية التي تشــمل، على ســبيل المثال، اســتيعاب الطلاب ومســاحة الأرض والمنطقة

المفروشة والأموال وحجم أعضاء هيئة التدريس ومتطلبات المكتبة. سنورد تفاصيل عنصر واحد، وهو المكتبة المركزية في مربع المعلومات أدناه. من ناحية أخرى، يوضـــح المثال الأمريكي أن المعايير يتم التعبير عنها على نطاق واســـع وأن الأمر متروك للمؤســـســـة للوفاء بالمعيار بطريقة مناســـبة لطريقة عملها. يتوجب على المؤســـســـات في هذه الحالة الأخيرة إلى أن تكون قادرة على إثبات أنها وصـــلت إلى المعايير المصـــاغة على نطاق واســـع باســـتخدام أي نوع من البيانات التي ستدعم حالتها، بما في ذلك البيانات الكمية حسب الضرورة.

المكتبة المركزية
يجب أن تشغل مساحة المكتبة المركزية لقبول 240 طالباً سنوياً مساحة 400 متر مربع.

عند إنشـــاء مؤســـســـة فنية بثلاثة فروع، يجب أن يكون هناك ما لا يقل عن 4000 مجلد في المكتبة موزعة على النحو التالي:

- سيحتوي كل فرع على 250 عنواناً من أربع نسخ متعددة.
- في مواد مثل الرياضـــيات، والعلوم الإنســـانية، والفيزياء، والكيمياء، وما إلى ذلك، يجب أن يكون هناك إجمالي 1000 مجلد.

يجب أن يكون هناك ما لا يقل عن 12 مجلة فنية - 6 هندية و 6 دولية لكل فرع من فروع الهندسة. في حين أن هذا ضروري للمؤسسات التي تقدم برنامج دبلوم دراسات عليا؛ وقد يتم تخفيف عدد المجلات الدولية، على الرغم من أنها مفضلة لمن يقدمون برامج دبلوم دراسيات.

وفقاً لذلك، فإن معايير المخزون الأولي للكتب والإضـــافة الســـنوية للكتب وعدد المجلات التي ســـيتم الاشتراك فيها هي على النحو التالي:

الرقم	البند	الحد الأدنى
1	المخزون الأولي للكتب لثلاثة فروع في المؤسسة	4000
2	أ. كل فرع من فروع المهندس. (أ) ب. الرياضيات، الفيزياء التطبيقية، الكيمياء التطبيقية، العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية وعلوم الإدارة (ب)	1000 لكل فرع
3	الإضافة السنوية للكتب (متوسط) أ. ل (أ) عنوان واحد لكل طالب تم قبوله في الفرع ب. ل (ب) 0.2 عنوان لكل طالب يقبله كل عام	
4	عدد التقنيين. المجلات أ. بالنسبة إلى (أ) 12 (6 محلياً + 6 دولياً) ب. بالنسبة إلى (ب) 12 (6 محلياً + 6 دولياً)	

المصدر: موقع مجلس عموم الهند للتعليم الفني الإلكتروني

النهج النوعي للمعايير

معايير الاعتماد في لجنة مؤسسات التعليم العالي، رابطة نيو إنجلاند للمدارس والكليات

- **المعيار الأول: الرسالة والأغراض**: مهمة المؤسسة وأغراضها مناسبة للتعليم العالي، بما يتفق مع ميثاقها أو سلطة التشغيل الأخرى، ويتم تنفيذها بطريقة تتوافق مع معايير لجنة مؤسسات التعليم العالي. تعطي رسالة المؤسسة توجيهاً لأنشطتها وتوفر أساساً لتقييم وتعزيز فعالية المؤسسة.
- **المعيار الثاني: التخطيط والتقويم**: تتولى المؤسسة التخطيط والتقييم المناسب لاحتياجاتها لإنجاز مهمتها وأغراضها وتحسينها. وهي تحدد أولوياتها في التخطيط والتقييم وتتابعها بفعالية.
- **المعيار الثالث: التنظيم والحوكمة**: لدى المؤسسة نظام حوكمة يسهل إنجاز مهمتها وأغراضها ويدعم الفعالية المؤسسية والنزاهة. من خلال التصميم التنظيمي وهيكل الحوكمة، تخلق المؤسسة وتدعم بيئة تشجع التدريس والتعلم والخدمة والمنح الدراسية والبحث حيثما كان ذلك مناسباً بالإضافة إلى النشاط الإبداعي؛ فهو يضمن توفير الدعم الكافي للتشغيل المناسب لكل مكون تنظيمي.
- **المعيار الرابع: البرنامج الأكاديمي**: تتوافق البرامج الأكاديمية للمؤسسة مع رسالتها وأغراضها وتعمل على تحقيقها. تعمل المؤسسة بشكل منهجي وفعال لتخطيط وتوفير الجودة والإشراف عليها وتقييمها وتحسينها وضمان الجودة الأكاديمية ونزاهة برامجها الأكاديمية والاعتمادات والدرجات الممنوحة. تضع المؤسسة معياراً لإنجاز الطلاب يتناسب مع الدرجة الممنوحة وتطور الوسائل المنهجية لفهم كيف وماذا يتعلم الطلاب واستخدام الأدلة التي تم الحصول عليها لتحسين البرنامج الأكاديمي.
- **المعيار الخامس: الهيئة التدريسية**: تقوم المؤسسة بتطوير هيئة تدريسية مناسبة لتحقيق مهمة المؤسسة، بالإضافة إلى التأكد من مؤهلات أعضاء هيئة التدريس وعددهم وأدائهم فيما إذا كانت كافية لإنجاز رسالة المؤسسة وأغراضها. يقدم أعضاء الهيئة التدريسية البرامج الأكاديمية بكفاءة ويؤدون المهام الموكلة إليهم بشكل مناسب.
- **المعيار السادس: الطلاب**: تماشياً مع رسالتها، تحدد المؤسسة خصائص الطلاب التي تسعى لخدمتهم وتوفر بيئة تعزز التطور الفكري والشخصي لطلابها. تقوم بتحضير سياسات القبول والتسجيل والسعي لضمان نجاح طلابها، وتقديم الموارد والخدمات التي توفر لهم الفرصة لتحقيق أهداف برنامجهم على النحو المحدد في المنشورات المؤسسية. تتميز تفاعلات المؤسسة مع الطلاب والطلاب المحتملين بالنزاهة.
- **المعيار السابع: المكتبة ومصادر المعلومات الأخرى**: توفر المؤسسة موارد معلومات ومكتبة كافية ومناسبة. توفر المؤسسة الوصول الكافي إلى هذه الموارد وتثبت فعاليتها في تحقيق رسالتها. توفر المؤسسة التعليمية تكنولوجيا المعلومات الكافية لدعم بيئتها التعليمية.

- **المعيار الثامن: الموارد المادية والتكنولوجية**: تمتلك المؤسسة الموارد المادية والتكنولوجية الكافية والمناسبة اللازمة لتحقيق أغراضها، وهي تدير وتحافظ على هذه الموارد بطريقة تدعم وتعزز تحقيق الأغراض المؤسسية.
- **المعيار التاسع: الموارد المالية**: الموارد المالية للمؤسسة كافية للحفاظ على جودة برنامجها التعليمي ودعم التحسين المؤسسي في الوقت الحالي، وفي المستقبل المنظور. تثبت المؤسسة، من خلال أدلة داخلية وخارجية يمكن التحقق منها، قدرتها المالية على تخريج طلابها، كما تدير مواردها المالية بنزاهة.
- **المعيار العاشر: الإفصاح العام**: عند تقديم نفسها للطلاب والطلاب المحتملين وأعضاء آخرين من الجمهور المهتم، تقدم المؤسسة معلومات كاملة ودقيقة وفي الوقت المناسب ويمكن الوصول إليها وواضحة وكافية للجمهور المستهدف لاتخاذ قرارات مستنيرة بشأن المؤسسة .
- **المعيار الحادي عشر: النزاهة**: تلتزم المؤسسة وتدعو إلى المعايير الأخلاقية العالية في إدارة شؤونها وفي جميع تعاملاتها مع الطلاب والطلاب المحتملين وأعضاء هيئة التدريس والموظفين ومجلس إدارتها والوكالات والمنظمات الخارجية وعامة الناس. تسعى المؤسسة من خلال سياساتها وممارساتها إلى تجسيد القيم التي تعبر عنها في رسالتها والبيانات ذات الصلة.

المصدر:

http://cihe.neasc.org/standards_policies/standards/standards_html_version#standard_one

أوضحت لك الأمثلة أعلاه تحديد أن جودة مؤسسة ما تعتمد على ما إذا كانت تتوافق مع المعايير المشتقة من الخارج أم لا. على عكس هذا المنظور، فإن فهم "الملاءمة للغرض" للجودة لا يبدأ بالمعايير الخارجية بل بأغراض المؤسسة.

فهم الجودة في الملاءمة لغرض (FFP)

في نهج "الملاءمة للغرض" للجودة، تكون المنظمة أو الكائن "مناسباً للغرض" إذا كان هناك:

- توجد إجراءات مطبقة مناسبة للأغراض المحددة
- هناك دليل على أن هذه الإجراءات هي في الواقع تحقق الغرض (الأغراض) المحددة.

بهذا المعنى، فإن المؤسسة التي تحقق الأهداف والغايات التي حددتها لنفسها تعتبر مؤسسة ذات جودة. تصبح أهداف وغايات المؤسسة أو البرنامج هي العدسة التي تقوم من خلالها وكالة ضمان الجودة بتحليل جودة المؤسسة أو البرنامج.

يفترض نهج "ملاءمة الغرض" أن المؤسسة قد حددت الأغراض أو الرسالة التي ستتبعها على الرغم من أن ذلك يتم التصديق عليه عادةً من قبل أصحاب المصلحة الداخليين والخارجيين، وسلطات التمويل والحكومات وما إلى ذلك. ثم يتم قياس المؤسسة مقابل تلك الأغراض، ومن ثم فإن نهج "الملاءمة للغرض" يعني أننا نتحدث عن المهمة التي حددتها المؤسسة لنفسها وإلى أي مدى يمكن أن تثبت أنها تفي بالمهمة.

يعتبر هذا النهج للجودة مناسباً في الأنظمة حيث تضمن الآليات الأخرى تلبية المعايير المحددة مسبقاً أو المعايير من قبل المؤسسات أو البرامج. كما أنها فعالة في الأنظمة ذات آليات التنظيم الذاتي الجيدة، حيث يتم تعزيز التنوع المؤسسي (مقابل الامتثال للمعايير) وحيث تُمنح مؤسسات التعليم العالي مستوى عالٍ من الاستقلالية.
داخل نفس البلد، قد يكون لدى وكالات ضمان الجودة المختلفة فهم مختلف للجودة اعتماداً على ولايتها، لذلك من غير المحتمل أن يكون هناك نهج واحد يعمل. على سبيل المثال، تبني الهيئات المهنية التي تنظر في جودة المجالات المهنية للدراسات فهمها للجودة حول كفاءة الخريجين لممارسة المهنة. في نفس البلد، سيكون للوكالة المسؤولة عن مراقبة إنشاء المؤسسات الجديدة توقعات وفلسفة مختلفة لضمان الجودة. في كثير من الأحيان، تستخدم الوكالات مجموعة من المفاهيم المختلفة للجودة كما هو مطلوب في السياق الذي يتعين عليها العمل فيه، ثم تقوم بتطوير ممارسات ضمان الجودة الخاصة بها حول هذا الموضوع. يعتبر موقف لجنة جودة التعليم العالي في جنوب إفريقيا (HEQC) خير مثال على ذلك، كما هو موضح في المعلومات أدناه:
موازنة مختلف توكيدات الجودة: لجنة جودة التعليم العالي في جنوب إفريقيا

في ضوء سياسة التعليم العالي السائدة والسياق التعليمي، يشمل فهم لجنة جودة التعليم العالي في جنوب إفريقيا للجودة الملاءمة للغرض، والقيمة مقابل المال، والتحول الفردي والاجتماعي، ضمن إطار ملائم شامل للغرض. (...)

- يتم فحص الملاءمة للغرض في ضوء رسالة المؤسسة وأهدافها وتعريف هويتها.
- يتم فحص مدى ملاءمة الغرض فيما يتعلق بطريقة ومدى استجابة رسالة المؤسسة والأنشطة الأكاديمية للأولويات والاحتياجات الوطنية.
- يتم تقييم القيمة مقابل المال من خلال النظر في مدى تضمين الكفاءة والفعالية ووفورات الحجم في إدارة الجودة للوظائف الأساسية للمؤسسة.
- يتم تقييم التحول فيما يتعلق بتنمية الطلاب الأفراد وكذلك متطلبات الدولة للتنمية الاجتماعية والاقتصادية.

المصدر: دليل التدقيق المؤسسي لمركز الجودة الدولية للجودة لعام 2007

كما هو متوقع، فإن اختيار النهج - "الملاءمة للغرض" أو "القائم على المعايير" - يؤثر على المنهجيات التي تتبعها وكالة ضمان الجودة. على سبيل المثال، تعتبر فكرة التدقيق أكثر انفتاحاً على استخدام نهج "الملاءمة للغرض" لأنها تنظر في آليات ضمان الجودة في مؤسسة ما بينما الاعتماد المستند إلى المعايير"هو الأكثر شيوعاً". تم انتقاد نهج الملاءمة للغرض لأنه يقال بأنه يقوض "ملاءمة الهدف"، أي ملاءمة مهمة أو غرض مؤسسة ما. على سبيل المثال، عند تقييم الأداء مقابل الأهداف والأغراض التي حددتها المؤسسة نفسها، قد يجد فريق المراجعة أن الأهداف والغايات المحددة ذاتياً قد تحققت بالكامل، لكن هذا لا يخبرنا شيئاً، مع ذلك، عن القيمة الأكاديمية لهذه الأهداف والغايات. في الواقع، ربما تم عرض المهمة، عمداً، على مستوى متواضع على الرغم من عدم وجود دليل ملموس على هذا الأمر لأن الحكومات والسلطات التنظيمية لها دور في الإشراف على التعليم العالي في بلد ما وهي الحماية ضد هكذا ممارسات. ومع ذلك، أدى احتمال إساءة الاستخدام إلى انتقادات للنهج القائم على الملاءمة للغرض.

في حين أن الأساليب المختلفة لتعريف الجودة في التعليم العالي غالباً ما يُنظر إليها على أنها متعارضة، إلا أنه من الصعب أيضاً فصل التعريفين لأنه على المستوى العملي، لا يمكن الحصول على فهم مطلق للجودة. يمكن العثور على قدر ما من "المقبول والملائم" الذي يجب اعتباره جودة في جميع تعريفات الجودة وهناك بعض متطلبات التنمية الوطنية غير القابلة للتفاوض والتي يجب أن تحدد مؤسسات التعليم العالي مهمتها من خلالها، ويتركز هذا الأمر على مدى ملاءمة الأغراض، حتى في حال اختارت وكالة ضمان الجودة "الملاءمة للغرض" كنقطة تركيز لها.

يجادل *وود هاوس* (2006) في هذه الحالة ويقول إن "الملاءمة للغرض" تتضمن حتماً "ملاءمة الغرض". ويشير إلى أن لدينا معنى تاريخياً للجودة باعتبارها حالة استثنائية، وكان هناك تحول تدريجي في استخدام مصطلح الجودة للإشارة في بعض الأحيان إلى قابلية الخدمة. في سياق هذا التباين في المعنى، أدت الضغوط على المنظمات (التعليمية أو غير ذلك) لعرض الجودة إلى نمو العديد من التعريفات للمصطلح. عند تفصيل التعريفات، يوضح وودهاوس كيف قام بعض الأشخاص باستكشاف وتمييز كل فارق بسيط ممكن (مثل غرين وهارفي، 1993)، وبعض الأشخاص يبرهنون على نهج هامبتي دمبتي للكلمات عندما قال: "عندما أستخدم كلمة، فهذا يعني بالضبط ما أقصده بهذه الكلمة". توضح المعلومات الواردة أدناه كيف يمكن اعتبار الجودة "ملائمة للغرض".

الجودة = الملائمة للغرض (FFP): تعريف مناسب لكل زمان

قد يبدو تعريف الجودة على أنها الملائمة للغرض تعريفاً دقيقاً جداً في قطاع التعليم العالي، وقد رفضه بعض الأشخاص على هذه الأسس. ومع ذلك، فإن هذا التعريف ليس وصفاً دقيقاً للغاية إذا سأل المرء على الفور "هدف من؟" ويقر بأنه سيكون هناك العديد من الإجابات. في حالة الجودة المعادلة للملائمة للغرض، يشير أصحاب المصلحة إلى الغرض ويقدم المعلمون الملاءمة. وهكذا، على سبيل المثال، يتم تحديد أهداف تعليمية جديرة بالاهتمام، ويتم تمكين الطلاب من تحقيقها. عند تحديد ما هو جدير بالاهتمام، يجب أن تؤخذ المعايير الأكاديمية ومتطلبات صاحب العمل وتطلعات الطلاب والتوقعات المجتمعية والادعاءات الحكومية في الاعتبار بدرجات متفاوتة، لذلك هناك العديد من التفسيرات الصحيحة لمصطلح "جدير بالاهتمام".

يشمل مصطلح الملائمة للغرض أنواعاً مختلفة من المؤسسات، بأهدافها المختلفة: الجامعة ذات الأغراض الخاصة، والجامعة العامة، والكلية المهنية، ومعاهد التكنولوجيا، ويمكن للجميع

تحديد غرضـهم (أغراضـهم) وتحقيق الجودة بنفس التعريف ولكن وفقاً لشـروطهم الخاصـة. داخل مؤسسـة واحدة، يمكن الاعتراف بتعدد الأغراض، حيث توفر المؤسسـة سياقاً يمكن فيه للأشـخاص المختلفين التحرك بشكل مختلف وتحقيق أهداف شخصية مختلفة.

يشـــعر بعض الناس أن لديهم رداً ذكياً وقوياً على اعتماد الملائمة للغرض باعتباره تعريفاً للجودة، بقولهم "آه، لكن الشـــيء المهم هو ملاءمة الغرض!" و هذا ليس خطأ بالطبع، لكنه مجرد مسألة سابقة. في مرحلة تحديد الأهداف، ينبغي مراعاة ملاءمة الأغراض بعناية، ويجب العمل على تحديد مستوى لائقاً لتحقيق هذه الأغراض في مرحلة لاحقة.

عند هذه النقطة بالذات، يمثل مفهوم الجودة على أنها الملائمة للغرض قيمة كاملة، فإذا ما قررت القيام بشـيء اسـتثنائي، فإن مفهوم الجودة على أنها الملائمة للغرض يوازن الجودة مع كونها حالة اسـتثنائية؛ تقوم بتحويل الطلاب، وتصـبح الجودة معادلة للتحول؛ ويصـبح مفهوم الجودة على أنها الملائمة للغرض معاداً لإضـافة قيمة وينظر إلى المفهوم أيضـاً كقيمة مضـافة. من الواضـح أن الجودة بحكم الواقع أو التصـــور هي ملائمة للغرض، مع تحديد الغرض من خلال المواصـــفات أو إرضـــاء العميل على التوالي. من اللمعان الآخر للتعبير عن الجودة الذي يتم اســـتخدامه أحياناً هو "القيام بالأشياء الصحيحة بشكل جيد"، ومن الواضح أن هذا المفهوم يتلاشى عند تحديد الجودة على أنها الملائمة للغرض.

لذلك يمكن للمرء أن يقول أن مفهوم الجودة على أنها الملائمة للغرض يحتضـــن جميع التعريفات الأخرى.

المصـدر: *وودهاوس* (2006). الجودة على أنها الملائمة للغرض، عرض تقديمي في مؤتمر شـبكة الجودة في آسيا والمحيط الهادئ، شنغهاي، 2 آذار 2006

اسـتخدمت وكالة ضـمان الجودة التشـيلية (Comisión Nacional de Acreditación) تعريفاً للجودة يجمع بين كلا النهجين لتحديد وقياس الجودة ويسـلط الضـوء على حاجة مؤسـسـات التعليم العالي لتحمل المسؤولية عن تحديد مفهومها للجودة.

توضح المعلومات الواردة أدناه حالة شيلي.

نهج وكالة ضمان الجودة التشيلية في حالة شيلي

يتم تعريف الجودة على أنها مزيج من عنصرين رئيسيين:

- **الاتســاق الخارجي**، ويعني الطريقة التي يقوم بها برنامج أو مؤسـســة بتعديل عملها مع المتطلبات التي تحددها مجموعتها المرجعية الأكاديمية أو التأديبية أو المهنيـة (يحـدد مجتمع الجـامعـة مـا هو متوقع من الجـامعـة، ويحـدد المجتمع المعمـاري مـا هو متوقع من برنـامج الهندســـة المعمـاريـة). من المهم أن يتم الاحتفاظ بهذه المتطلبات في الجوهر الأساسي للكفاءات أو الوظائف التي يجب الوفاء بها.
- **الاتســاق الداخلي**، ويعني الطريقة التي تتكيف بها المؤسـســة أو البرنامج مع الأولويـات والمبـادئ التوجيهيـة المنصـــوص عليهـا في بيـان المهمـة وتعريف الغرض منه. وبالتالي، في حين أن جميع المهندســين المعماريين لديهم نفس الكفاءات الأســاســية، فإن مهندســي الجامعة "أ" ســيكونون مختلفين تماماً عن مهندسي الجامعة "ب"، لأنهم سيلتزمون بمجموعة مختلفة من الأولويات.

في حالة البرامج، يتم ترجمة ذلك إلى ملف تعريف التخرج، والذي يشـــرح بوضـــوح نتائج التعلم المتوقعة للطلاب، والالتزامات التي تتعهد بها المؤسسة عند تسجيلهم.

المصـــدر: لجنـة الاعتمـاد الوطنيـة الجـامعية[206] CNAP، دليل التقييم الذاتي، 2006 (مترجم من الإسبانية)

الحد الأدنى من المتطلبات مقابل معايير الجودة العالية (أو الممارسة الجيدة)

بينما تدعي كل وكالة ضـمان الجودة تقريباً أنها تهدف إلى تحسين الجودة، فإن بعض نماذج ضمان الجودة تضمن استيفاء الحد الأدنى من المتطلبات لحالة معينة. تهدف هذه النماذج عموماً إلى أغراض الامتثال، وهناك آثار للنتيجة على الموافقات والرفض. في سـياق التنويع والخصـخصـة، تواجه العديد من البلدان النامية بعض مقدمي الخدمات ذوي المســـتوى المنخفض وليس لديهم نظام للتعامل معهم. وبالتالي، أصـــبحت المعايير الدنيا الآن في كثير من الأحيان أولوية في تلك الحالات. حالة تشيلي في التسعينيات، الموصوفة في المعلومات أدناه، هي خير مثال على نهج تنظيمي لضمان الجودة.

ترخيص المؤسسات الخاصة الجديدة في تشيلي

- **الغرض**: التأكد من أن جميع المقترحات المؤســـســـية الجديدة تتوافق مع متطلبات الجودة الأســاســية، وأن لديها الموارد اللازمة للعمل، وأنه خلال ســنواتها الأولى، هناك تقدم ثابت نحو تنفيذ الاقتراح الأولي. في نهاية العملية، يتم اعتماد المؤســســات على أنها مســتقلة، أو تفقد الاعتراف العام الذي يخولها منح شهادات صالحة ويجب إغلاقها.
- **الوكالة**: تم إنشاء المجلس الأعلى للتعليم (CSE) بموجب مرسوم دستوري في عام 1990، ويضم تسعة أعضاء من مؤسسات التعليم العالي والمنظمات الاجتماعية الأخرى، ويرأسها وزير التربية والتعليم، ولها تمويل مشترك: جزء منها يأتي من الميزانية الوطنية وجزء من الرســوم التي تدفعها المؤســســات التي تطلب الترخيص. كما أن المجلس لديه طاقماً فنياً، ويعمل بشكل رئيسي من خلال عمل الاستشاريين والمقيمين المعينين لأغراض محددة.
- **الإجراء**: يراجع المجلس الأعلى للتعليم جميع المقترحات الخاصـــة بالمؤســـســـات الجديدة والخاصة، ويقوم بتقييم كل اقتراح ويتخذ قراراً إما بالموافقة عليه أو الإشارة إلى التحفظات المتعلقة به. في الحالة الأخيرة، يعود الاقتراح إلى المؤســـســـة التي لديها شـــهرين لتعديل اقتراحها وإعادة تقديمه. يتخذ المجلس الأعلى للتعليم قراراً نهائياً بشـــأن القبول أو الرفض. إذا رفض الاقتراح، لا يمكن فتح المؤسسة، وإذا تم قبوله، فسيتم الاعتراف بها قانوناً ويمكن أن تبدأ العمل تحت إشراف المجلس الأعلى للتعليم. خلال السنوات الست الأولى من تشغيل

[206] لجنة الاعتماد الوطنية (CNA-Chile) في تشـيلي هي هيئة عامة ومسـتقلة، تهدف إلى التحقق من جودة مؤســســات التعليم العالي في تشيلي وتعزيزها، والبرامج التي تقدمها.

المؤسسة، يجب عليها تقديم مجموعة من البيانات المؤسسية كل عام (بما في ذلك المعلومات الأكاديمية والمالية). يمكن اختبار الطلاب من قبل ممتحنين خارجيين يرسلهم المجلس الأعلى للتعليم مرتين على أقل تقدير، ويزور المؤسسة فريق من المقيّمين الخارجيين الذين يحللون تطور المشروع ودرجة تحقيقه لأهدافه. خلال هذا الوقت، يجب أيضاً أن تحصل البرامج والدرجات الجديدة على موافقة المجلس الأعلى للتعليم. في كل عام، يرسل المجلس الأعلى للتعليم إلى المؤسسة خطاب عمل يشير إلى نقاط القوة والضعف المتصورة، والإجراءات التي يجب على المؤسسة اتخاذها. في نهاية السنة السادسة، يكون التقييم عالمياً، وإذا اعتبر أن المؤسسة قد تطورت بشكل كافٍ، فإن المجلس الأعلى للتعليم يصادق على استقلاليتها. إذا لم يكن الأمر كذلك، يمكن تمديد الإشراف لمدة تصل إلى خمس سنوات، وبعد ذلك يتم اعتماد المؤسسة إما على أنها مستقلة أو مغلقة.

يجوز لـ المجلس الأعلى للتعليم أيضاً، خلال فترة الإشراف، إغلاق مؤسسة إذا اعتبر أن المؤسسة لا تعمل وفقاً لتوصياته.

المصدر: *لاماتير*، 2005.

واستكمالاً للنهج المذكور أعلاه، يمكن أن توجد مبادرات أخرى داخل نفس البلد تؤكد على تحسين المؤسسات جنباً إلى جنب مع النهج التنظيمي. في بعض الأحيان، قد يكون للوكالة نفسها طريقتان مختلفتان؛ تضمن إحداهما الحد الأدنى من المتطلبات، بينما تهتم الأخرى بالمعايير العالية. على سبيل المثال، طورت هيئة الاعتماد الأكاديمي العمانية (OAAA) عملية من مرحلتين للاعتماد المؤسسي تشمل تدقيق الجودة يليه التقييم مقابل المعايير الوطنية.

اعتماداً على مرحلة تطوير نظام التعليم العالي، قد تضع وكالات ضمان الجودة المعايير ذات الجودة العالية. علاوة على ذلك، قد يكون الإطار المرجعي للتقييم "عالي الجودة" وليس مجرد تلبية الحد الأدنى من المتطلبات. تسمي لجنة الولايات الوسطى للتعليم العالي (MSCHE) في الولايات المتحدة معاييرها الخاصة بالاعتماد "خصائص التميز في التعليم العالي".

قد يبدو أن هذه المناقشة تقدم مناهج متناقضة لضمان الجودة، ولكن يجب أن نتذكر أن ضمان الجودة يتعامل مع مؤسسات وبرامج بمستويات مختلفة من الجودة، لذلك هناك تنوع كبير في السياقات. علاوة على ذلك، تختلف اهتمامات الجودة في البلدان اختلافاً كبيراً. قد تتعايش، داخل البلد نفسه، العديد من الآليات لمعالجة مخاوف الجودة المختلفة، كما يجب أن يكون هناك تنسيق بين جهود ضمان الجودة المختلفة. بشكل عام، تكمل وكالات ضمان الجودة، التي تنظر في الحد الأدنى من المعايير وتلك التي تتجاوز الحد الأدنى من المتطلبات في نفس النظام، بعضها البعض، بالإضافة إلى ذلك، تتطلب الآليات المحددة لضمان تحديد مستوى عتبة الجودة وكذلك تعزيز الجودة بين المؤسسات التي تجاوزت مستوى العتبة.

3. مجالات التركيز في أنشطة ضمان الجودة

هناك الكثير من أوجه التشـــابه المشـــتركة في الجوانب التي تحددها وكالات ضـــمان الجودة، وفي الواقع، في حين قد يكون هناك العديد من التســـميات المختلفة، أو في حال كانت هذه الوكالات تتبع لهياكل تنظيمية مختلفة، فإن معظم وكالات ضمان الجودة تنظر إلى نفس الأشياء على الرغم من أنه قد يكون لديها تأكيدات مختلفة. على ســـبيل المثال، تعتمد أربع وكالات ضـــمان الجودة البرامج التعليمية في الفلبين. توضـــح المعلومات الواردة أدناه مدى تشـــابهها في نطاق ضـــمان الجودة، كما تغطي المجالات التي تدرســـها وكالات ضـــمان الجودة والتي تعتمد فيها المؤســـســـات على نواحي مشتركة.

معايير ضمان الجودة - اعتماد البرنامج من قبل جمعيات الاعتماد الأربع في الفلبين

تشـــرك وكالات (الاعتماد أو ضـــمان الجودة) أعضـــاء هيئة التدريس المؤهلين والمهنيين لتطوير معايير مفصـــلة خاصـــة بكل برنامج أو دورة دراســـية، وقد تختلف المعايير من وكالة إلى أخرى، كما قد يختلف تطبيقها، لكن نطاق المراجعة بناءً على المجالات التي تغطيها معايير كل وكالة متطابق تقريباً.

م	وكالة اعتماد اتحاد المدارس والكليات المسيحية	جمعية الاعتماد الفلبينية للمدارس والكليات والجامعات	الرابطة الفلبينية للكليات والجامعات ولجنة الاعتماد	وكالة اعتماد الكليات والجامعات المعتمدة في الفلبين
1	الأغراض والأهداف	الأغراض والأهداف	الأغراض والأهداف	الرسالة والأهداف والأهداف
2	الأساتذة	الأساتذة	الأساتذة	الأساتذة
3	تعليمات	تعليمات	تعليمات	المناهج ودراسات البرنامج
4	مكتبة	مكتبة	مكتبة	مكتبة
5	مختبرات	مختبرات	مختبرات	المرافق والمختبرات المادية
6	البناء المادي والمرافق	المصنع المادي والمرافق	المصنع المادي والمرافق	
7	خدمات شؤون الموظفين	خدمات الطالب	خدمات شؤون الموظفين	الطالب
8	التوجه الاجتماعي والمشاركة المجتمعية	التوجه الاجتماعي والمشاركة المجتمعية	التوجه الاجتماعي والمشاركة المجتمعية	التمديد والمجتمع
9	إدارة التنظيم والبحث	الادارة	التنظيم والإدارة	الادارة

المصدر: فيلبس، 2001 سعياً لتحقيق الجودة المستمرة في التعليم العالي من خلال الاعتماد: التجربة الفلبينية، دراسة حالة معهد التعليم الدولي، 2003

تعتبر العديد من المجالات المعينة على أنها الحالة المثلى لتقييم الجودة، ويعتبر هذا المثال حالة صـــحيحة في جميع الوكالات، بغض النظر عن الاختلافات في ســـياق البلد الذي تعمل فيه وحدة ضمان الجودة.

في آب 2002، رعى مكتب التعليم الإقليمي لليونسكو لمنطقة آسيا والمحيط الهادئ، بانكوك، اجتماع خبراء حول "مؤشرات الجودة وتسهيل التنقل الأكاديمي من خلال وكالات ضمان الجودة" لمنطقة آسيا والمحيط الهادئ. تسلط المعلومات التالية الضوء على مجالات تقييم الجودة المؤسسية التي تم الاتفاق عليها في هذا الاجتماع.

مجالات تقييم الجودة المؤسسية

حضر الاجتماع عدد كبير من خبراء ضمان الجودة والتعليم العالي من ثماني دول. اتفق المشاركون في الاجتماع على أن المجالات التالية هي مفتاح الجودة:

- النزاهة والرسالة.
- الحكم والإدارة.
- الموارد البشرية.
- موارد التعلم والبنية التحتية.
- الإدارة المالية.
- ملف الطالب وخدمات الدعم.
- الجوانب المنهجية.
- التدريس والتعلم والتقييم.
- البحوث والإستشارات والإرشاد.
- ضمان الجودة.

فيما يلي المجالات التي يجب أخذها في الاعتبار ضمن المجالات الرئيسية التي حددها المشاركون:

مجالات التركيز الرئيسية لضمان الجودة:

النزاهة والرسالة:

- الصدق والشفافية في السياسات والإجراءات.
- التفاعل مع المجتمع وأصحاب المصلحة.
- مهمة واقعية تمت صياغتها بوضوح.
- الغايات والأهداف المعروفة لجميع مكونات المؤسسة.
- الإنصاف والتحفظ للفئات المحرومة.

الحوكمة والإدارة:

- استقلالية الحكم.
- الهيكل التنظيمي.
- تفويض الصلاحيات.

- الفعالية المؤسسية.
- التخطيط الاستراتيجي.
- التوثيق.
- تحديث الإدارة.

الموارد البشرية:

- إجراءات التوظيف
- كفاية ومؤهلات وكفاءة العاملين
- الجوائز والتكريمات والعضوية والجوائز وميداليات الجمعيات العلمية للموظفين
- الاحتفاظ
- تطوير الموظفين
- التقدير والمكافأة
- أعباء عمل الموظفين
- مخططات الرفاه
- إجراءات التظلم

مصادر التعلم والبنية التحتية:

- الأرض والمباني
- الملكية
- المعامل وقاعات المحاضرات
- المكتبة ومرافق تكنولوجيا المعلومات
- إنفاق المكتبة لكل طالب
- الإنفاق على الحوسبة لكل طالب
- الخدمات الصحية والرياضية والتربية البدنية وصالات الإقامة
- صيانة الحرم الجامعي
- الاستخدام الأمثل
- استخدام المجتمع للمرافق المؤسسية
- الاستخدام التجاري للمرافق المؤسسية

الإدارة المالية:

- مصادر التمويل.
- ملكية الموارد.
- استدامة التمويل.
- تعبئة الموارد.
- تخصيص الموارد.

- المسؤولية.
- السيولة.
- ميزانية الخطط الأكاديمية والتنموية.
- تكلفة الوحدة التعليمية.
- إدارة الأصول الاستراتيجية.
- مطابقة الإيصالات والنفقات.

ملف تعريف الطالب وخدمات الدعم:

- إجراءات القبول
- الملف الشـــخصـــي للطالب - الجنس، والعمر، والطبقات الاجتماعية، والتوزيع الجغرافي، والطلاب الأجانب، والالتحاق حسب مستويات الدراسة، ونسبة العمر، ونسبة الموظفين / الطلاب، والالتحاق خارج الولاية، وتوزيع درجات الالتحاق
- معدل التسرب والنجاح.
- الترقي في العمل ومزيد من الدراسات.
- إنجازات الطلاب.
- رضا الطلاب.
- الإرشاد الشخصي والأكاديمي.
- مشاركة أعضاء هيئة التدريس في إرشاد الطلاب.
- المنح الدراسية على أساس الجدارة.
- المنح والزمالات الأخرى.
- آليات رسمية وغير رسمية للتغذية الراجعة الطلاب.
- تمثيل الطلاب.
- شكاوى الطلاب والطعون الأكاديمية.
- تنقل الطلاب.
- الأنشطة الترفيهية للطلاب.
- معدل تنسيب الخريجين.
- رضا صاحب العمل عن الخريجين.
- كسب الخريجين حسب مجال الدراسة.
- رابطة الخريجين وملف تعريف الخريجين.

الجوانب المنهجية:

- التوافق مع الغايات والأهداف.
- الصلة بالاحتياجات الاجتماعية.
- تكامل السياق المحلي.
- بدء ومراجعة وإعادة تصميم البرامج.

- خيارات البرنامج.
- آلية التغذية الراجعة على جودة البرنامج.
- التفاعل مع أصحاب العمل والأكاديميين.
- الطلب على مجموعات الدورات المختلفة.

التدريس والتعلم والتقييم:

- ابتكارات التدريس.
- استخدام وسائل الإعلام والأساليب الجديدة.
- الأنشطة المصاحبة للمناهج الدراسية.
- تنمية المهارات والكفاءات.
- المشاريع وسبل التعلم الأخرى.
- الربط مع المؤسسات والصناعات والتجارة للتدريس.
- الربط للتدريب الميداني.
- مراقبة تقدم الطالب.
- التقييم الداخلي المستمر.
- الاستعانة بفاحصين خارجيين.
- جدول الامتحانات وعقد الامتحانات والتقويم وإعلان النتائج.
- البرامج العلاجية والإثرائية.

البحوث والاستشارات والإرشاد:

- الدعم المؤسسي للبحوث.
- الكادر الناشط في مجال البحث.
- البحث عن الطلاب حسب مجال الدراسة.
- عدد رسائل الدكتوراه الممنوحة لكل أعضاء هيئة التدريس.
- عدد المشاريع البحثية لكل أعضاء هيئة التدريس.
- مشاريع بحثية برعاية الصناعة.
- تمويل أبحاث القطاع العام.
- نسب الإنفاق البحثي والدخل.
- الزمالات والمساعدات البحثية.
- طاقم عمل مدعوم بمنح بحثية خارجية.
- معدات البحث الموجودة.
- فائدة نتائج البحث للتعليم.
- المزايا الاجتماعية للبحث.
- بحث متعدد التخصصات.
- مشاركة الطالب في أبحاث أعضاء هيئة التدريس.

- جودة البحث - الاستشهاد بالمنشورات وعوامل التأثير وبراءات الاختراع والتراخيص.
- فوائد الاستشارات للصناعة والجمهور.
- الأنشطة المجتمعية.

ضمان الجودة:

- ضمان الجودة الداخلية.
- البحث المؤسسي في إدارة الجودة.
- التنسيق بين الوظائف الأكاديمية والإدارية.
- مخرجات تقييمات الجودة الخارجية.
- البيئة الأكاديمية.
- الإصلاحات التعليمية.

تشير هذه المجالات إلى كيفية قيام مجموعة من وكالات ضمان الجودة بتحديد المجالات الرئيسية التي لها تأثير على جودة المؤسسات، وستلاحظ أن بعضها يمكن أن يكون مرتبطاً بالتعبيرات الكمية بينما البعض الآخر نوعي.

بينما يسلط المثال أعلاه الضوء على مجالات تقييم الجودة المؤسسية، فإن حالة الفلبين المقدمة تبرز وجهة نظر جودة البرنامج. يشير المثالان السابقان إلى أن مجالات التقييم تتداخل مع الاعتماد المؤسسي واعتماد البرنامج. ومع ذلك، تتمثل الاختلافات من حيث التركيز والنطاق. في حين أن جوانب المناهج الدراسية في ظل الاعتماد المؤسسي قد تكون أكثر اهتماماً بالسياسات والممارسات العامة للمؤسسة، فإن اعتماد البرنامج سيبحث عن كثب في جودة منهج البرنامج قيد المراجعة.

قد ينظر الاعتماد المؤسسي أيضاً في جودة برنامج واحد أو أكثر للبحث عن أدلة للتقييمات. ومع ذلك، فإن الغرض في هذه الحالة ليس إصدار حكم بشأن جودة منهج هذا البرنامج، بل يهدف إلى تقديم استنتاجات حول الجوانب المنهجية الشاملة للمؤسسة.

كما نجد أيضاً العديد من وكالات الجودة التي تركز على تقييم الوظائف العريضة لمؤسسة ما، على سبيل المثال، يركز مجلس ضمان الجودة (QAC) في هونغ كونغ على التدريس والتعلم ككل في الجامعة بينما تقوم وكالة أخرى بفحص جودة برامج البحث. في حالة ضمان الجودة مجلس ضمان الجودة، تقوم الوكالة بأخذ عينات من البرامج لفحصها للتعرف على سياسات ضمان الجودة وإلى أي مدى تتجلى هذه السياسات في الممارسة العملية. لا توجد محاولة للتعليق على جوانب تأديبية محددة للبرامج ولكن لاستخدام البرامج كمصدر لإثبات ضمان الجودة في المؤسسة. يتم توفير المجالات التي تم فحصها من قبل اللجان التي تفحص وظيفة التدريس والتعلم أدناه:

مجلس ضمان الجودة (هونج كونج) - مجالات التركيز في الضمان الخارجي لجودة التعليم والتعلم

1. صياغة الأهداف المناسبة.
2. الإدارة والتخطيط والمساءلة.
3. تطوير البرامج وعمليات الموافقة عليها.
4. برنامج المراقبة والمراجعة.
5. تصميم المناهج.
6. تدريس البرنامج بما في ذلك الموارد وطريقة التدريس وبيئة تعلم الطلاب.
7. التعلم التجريبي وغيره من أشكال التعلم "خارج الفصل الدراسي".
8. التقييم.
9. جودة التدريس وتطوير الموظفين.
10. مشاركة الطلاب.
11. الأنشطة الخاصة بدرجات البحث.

المصدر: دليل تدقيق مجلس ضمان الجودة، الصفحة 14
باختصـــار، هناك قدر كبير من التداخل في المجالات التي تم فحصـــها في عمليات ضـــمان الجودة المختلفة؛ ومع ذلك، فإن الطريقة التي يتم بها فحص المجالات المختلفة تختلف مع نية فحص المجالات سواء للاعتماد أو المراجعة.

4. المناقشة
أطر ضمان الجودة

1. فكر في مناقشـــة المعايير مقابل الملاءمة للغرض من بلدك و / أو منظور مؤســـســـي، مع مراعاة العناصر الرئيسية التي تمت مناقشتها في ملاحظات الدورة التدريبية.
2. بالنســـبة لســـياق بلدك، ما هو التركيز الذي ســـيكون ذا أولوية فورية - "المعايير الدنيا" أو "معايير الجودة العالية"؟ ما الذي قد يكون مفيداً على المدى الطويل؟
3. إذا احتاج بلدك إلى وكالة لضمان الجودة للنظر في "المعايير الدنيا"، فما هي المجالات ذات الأولوية التي يجب معالجتها؟
4. إذا تم إنشـــاء وكالة لضـــمان الجودة في بلدك مع التركيز على "المعايير العالية"، فما نوع المؤسسات أو البرامج في بلدك التي ستستفيد من ذلك؟
5. ما هي المجالات الرئيســـية الثلاثة لتقييم الجودة في نظامك من منظور خارجي لضـــمان الجودة ولماذا؟

5. الملخص

غطى هذا الموضوع النقاط الرئيسية التالية:

· الجودة مفهوم نسبي يعني أشياء مختلفة لأناس مختلفين.

· في الفهم "القائم على المعايير" للجودة، يُنظر إلى الالتزام بالمعايير المطورة خارجياً على أنه مستوى حدود الجودة. قد تكون المعايير مؤلفة من نوعين اثنين:

- المعايير الكمية
- المعايير النوعية

· في نهج "الملاءمة للغرض" للجودة، تصبح أهداف وغايات المؤسسة أو البرنامج هي العدسة التي تقوم من خلالها وكالة ضمان الجودة بتحليل جودة المؤسسة أو البرنامج.

· في الممارسة العملية، تطبق وكالات ضمان الجودة كلاً من النهج "القائم على المعايير" و "الملاءمة للغرض" لأغراض مختلفة.

· هناك نموذجان عريضان لضمان الجودة:

- نموذج الحد الأدنى من المتطلبات، والذي يضمن استيفاء الحد الأدنى من المتطلبات لحالة معينة؛ وهذه النماذج مخصصة عموماً لأغراض الامتثال.
- معايير نموذج الجودة العالية والتي تركز على تحسين المؤسسات؛ وفي هذه الحالة، قد يكون الإطار المرجعي للتقييم "عالي الجودة" ليس مجرد تلبية الحد الأدنى من المتطلبات.

· قد يتم تقييم الجودة إما على مستوى البرنامج أو المستوى المؤسسي أو على مستوى الوظيفة المؤسسية مثل التدريس والتعلم.

· بينما تتداخل مجالات التقييم للاعتماد المؤسسي والوظيفي والبرنامجي، نجد هناك اختلافات من حيث كيفية التعامل مع المجالات في تمارين ضمان الجودة.

الفصل الثالث: تشغيل وكالة جودة خارجية
المحور الثاني: الهياكل والإدارة
الجزء الرابع: المصداقية والمساءلة وعلاقات أصحاب المصلحة

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. مصالح أصحاب المصلحة
3. مصداقية عملية ضمان الجودة
4. المساءلة
5. المناقشة
6. الملخص

1. المقدمة

تعتبر وكالات ضمان الجودة مسؤولة أمام العديد من أصحاب المصلحة، ليس أقلهم أصحابها سواء كانوا حكوميين أو مجموعة من المؤسسات. يجب أن تثبت وكالات الجودة لأصحاب المصلحة أن عمليات ضمان الجودة الخارجية التي يجرونها ذات مصداقية وموضوعية وأن النتيجة موثوقة. يوضح هذا الموضوع الطرق التي تنشئ من خلالها وكالات الجودة عملية المصداقية وتحافظ عليها، كما يتعامل مع تدابير المساءلة المختلفة المستخدمة لإثبات أن الوكالة تحقق أهدافها.

الأهداف: المصداقية والمساءلة وعلاقات أصحاب المصلحة
عند الانتهاء من هذا الموضوع، يجب أن تكون قادراً على القيام بما يلي:

- تحديد أصحاب المصلحة وشرح اهتماماتهم
- شرح العوامل التي تساهم في مصداقية برامج ضمان الجودة الخارجية
- وصف الآليات المستخدمة لضمان مساءلة وكالات ضمان الجودة

2. مصالح أصحاب المصلحة

يعتمد تحديد الأشخاص أو الاطراف الذين يمكن اعتبارهم أصحاب المصلحة في وكالة جودة معينة في المقام الأول على الغرض من وكالة الجودة. على سبيل المثال، إذا كانت الوكالة تهدف إلى بناء قدرات ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي ومساعدتها على التحسن، فمن المرجح أن تكون مؤسسات التعليم العالي من بين أصحاب المصلحة الرئيسيين، وإذا كانت مهمة

الوكالة تتعلق إلى حد كبير بالتمويل الحكومي، أو تحديد المؤسسات التي تفي بمعايير التمويل، فإن الحكومة تأخذ موقعاً رئيسياً.

عموماً، يجب على الوكالات أن تدرك وجود مجموعات معينة لها مصلحة في ضمان الجودة للمؤسسات والبرامج؛ ويمكن أن تضم هذه المجموعات كل مما يلي:

- الحكومة
- مؤسسات التعليم العالي وأعضاء هيئة التدريس والموظفين
- أرباب العمل والأعمال والصناعة
- الطلاب المحتملون والحاليون
- ال خريجون
- المجتمع
- الجمعيات المهنية

تختلف الطريقة التي تتعرف بها الوكالة على هذه المجموعات بشكل كبير ولكن من الآمن القول إن الوكالة يجب أن تسعى للحصول على مدخلاتها للتخطيط، وتعليقاتها على عملياتها، ووجهات نظرها حول كيفية خدمة كل وكالة من قبل الوكالة.
غالباً ما يجد الطلاب المحتملون والحاليون تقارير الوكالة مبهمة وتقنية ومليئة بالمصطلحات، وقد يؤدي القليل من التفاعل هنا إلى تقارير أكثر وضوحاً وفائدة. لا تزال هناك مشكلة أساسية في التوقعات إذ تلتزم تقارير الاعتماد بشكل وثيق بالمعايير المكتوبة بلغة جافة وغير مؤثرة، بالإضافة إلى ذلك، لا تتضمن التقارير الإشارات إلى الأفراد، لذا فإن أولئك الذين يتوقعون قراءة انتقادات سوف يصابون بخيبة أمل.

تهتم الجمعيات المهنية بالجودة إلى الحد الذي تضع فيه معايير تعليمية للعضوية. قد تتعاون وكالة الجودة الخارجية مع الجمعيات، كمصادر للخبرة ومتطوعين لأنشطة مراجعة الأقران، ويجب أن نلاحظ أن بعض الجمعيات قد لا يكون لديها الخبرة المناسبة لمهام ضمان الجودة الخارجية، وسيكون هذا هو الحال مع الهيئة المهنية التي تهتم بشكل أساسي بالتميز المهني والأوسمة، ولكن القليل من الاهتمام بالدرجات المهنية الأولى أو لا يتم الاهتمام بها على الإطلاق. يجب على الوكالة إجراء برامج توجيهية لتوضيح طبيعة وغرض ضمان الجودة الخارجية وإثبات العلاقة بين ضمان الجودة والإدارة الفعالة.
قد ينتقد أرباب العمل جودة الخريجين، ويظلون غير مدركين للدور الذي تلعبه وكالات الجودة في تعزيز الجودة. يمكن أن يساعد الاتصال المباشر مع أصحاب العمل في التغلب على عدم التطابق في التوقعات والنتائج.
فضلاً عن كل ما سبق، يمكن أن تكون جميع إجراءات ضمان الجودة الخارجية صعبة وتستغرق وقتاً طويلاً، ومعظم هذه الإجراءات لا تتكرر، ولكنها عمليات تستغرق وقتاً؛ ومع ذلك، فإن بذل الجهد يعزز مكانة ومصداقية الوكالة، وقد يزودها بمدخلات وأفكار مفيدة.

3. مصداقية عملية ضمان الجودة

تؤدي المشاركة المؤسسية في ضمان الجودة الخارجية لتكلفة ملموسة في وقت الموظفين والموارد المالية، ومن غير المحتمل أن تلتزم المؤسسات بمثل هذا الجهد ما لم تكن تعتقد أن عملية ضمان الجودة الخارجية موثوقة. بدون التزام مؤسسي، ستكون القيمة العملية للمؤسسة واحتمالية النتيجة الإيجابية منخفضة، وبالتالي، من المهم لوكالة ضمان الجودة أن تثبت مصداقيتها في أعين المؤسسات.

تعتمد مصداقية عملية ضمان الجودة الخارجية على مجموعة من العوامل، بما في ذلك:

- وضوح السياسات
- ملاءمة (أهداف) إطار ضمان الجودة الخارجية
- المشاركة المؤسسية في تطوير القواعد والمعايير
- إجراءات دقيقة وشفافة
- التنفيذ الصارم للإجراءات
- القرارات والأحكام التي تعتبر عادلة وصحيحة ومفيدة.
- الكفاءة والنزاهة المهنية لموظفي ومتطوعي وكالة ضمان الجودة.
- تحقيق الأثر المنشود على نظام التعليم العالي.
- وجود ضمانات للحفاظ على المستوى المهني للوكالة

تختلف الطريقة التي يتم بها متابعة هذه الأهداف من حالة إلى أخرى، ففي الأنظمة التي تؤكد على الامتثال لمعايير أداء محددة، قد يكون للوكالة تفويض لتحديد واستبعاد مقدمي الخدمة ذوي الجودة المنخفضة. في هذا السيناريو، يجب التعامل مع المناقشات المفتوحة حول المعايير مع أصحاب المصلحة المؤسسيين بعناية على الرغم من أن المؤسسات الأفضل عادة ما تكون على استعداد للمساعدة في إنشاء وكالة تتخلص من المؤسسات التي تشوه سمعة قطاع التعليم العالي. ومع ذلك، فمن الأهمية بمكان تجنب الحفاظ على المصالح المكتسبة. كلما زادت صرامة عملية ضمان الجودة الخارجية، زادت أهمية الأحكام القوية للاستئناف، حيث قد تكتسب الوكالة المصداقية من خلال تعاملها مع الطعون.

العلاقات المؤسسية الإيجابية

يجب أن تعي وكالة ضمان الجودة طبيعة المؤسسات التي تخدمها وعملها، ولا يعني هذا بالضرورة أن تتفق وكالة الجودة مع كل ما تفعله المؤسسة، وإنما يعني أن تفهم وكالة الجودة الأسباب التي دفعت المؤسسات التعليمية للتصرف بطرق معينة. إذا لاحظت الوكالة إجراءات غير مناسبة، فيمكنها الاستجابة بعبارات منطقية للمؤسسة.

تساعد برامج التدريب والتفاعل البنَّاء مع المؤسسات العميلة على بناء الدعم المؤسسي للوكالة، ويتم بناء المصداقية عندما تتعامل وكالات الجودة مع مؤسسات التعليم العالي كشركاء

متساوين في مشروع مشترك، ليس فقط من أجل تنفيذ ضمان الجودة الخارجية، ولكن أيضاً كشهود على تأثير ومصداقية برنامج ضمان الجودة الخارجية.

عندما يتعلق الأمر بتكوين فرق المراجعة، في بعض الولايات القضائية، ليس للمؤسسات رأي تقريباً في تكوين فرق المراجعة، بينما يكون لها تأثير كبير في مناطق أخرى. يعتبر التشاور مع المؤسسات عند تشكيل الفرق ممارسة حميدة، وتوضح التجربة عدم جدوى إرسال فرق لن تقبل المؤسسة حكمها. قد تخدم هذه العملية امتثال المؤسسة التعليمية ولكنها لن تساهم في تعزيز التحسين. ومع ذلك، يجب على الوكالة اتخاذ القرار النهائي بشأن تكوين فريق المراجعة.

بعد زيارة الموقع واتخاذ القرار، يمكن تعزيز المصداقية من خلال جمع التغذية الراجعة من المؤسسة واللاعبين الرئيسيين في العملية، واستخدام تلك المدخلات لإحداث التحسينات. كما ذكرنا سابقاً، يمكن أن تنعكس أحكام الاستئناف بشكل إيجابي على مصداقية الوكالة ومساءلتها.

إطار عمل مستقر لضمان الجودة

يجب أن يكون إطار ضمان الجودة المستخدم متسقاً في نهجه، ولكنه قابل للتغيير. يعد الضبط الدقيق أمراً ضرورياً لنمو الوكالة المنشأة حديثاً، ولكن العديد من التغييرات التي يتم إجراؤها في كثير من الأحيان ستقوض الثقة المؤسسية. فضلاً عن ذلك، يجب أن يستجيب إطار العمل للشواغل المحلية، بينما تظل عناصره الأساسية متسقة مع التطورات الدولية. يمكن القيام بذلك إذا كانت الوكالة تفكر بشكل منهجي في أهدافها وتشرح بوضوح ما تنوي القيام به على مدار فترة تتراوح من خمس إلى سبع سنوات، كما ينبغي أن تسترشد هذه النظرة المستقبلية بأنشطة قياس الأداء، بما في ذلك المشاركة الهادفة في شبكات ضمان الجودة الإقليمية والدولية.

نزاهة الأشخاص المعنيين

بمجرد وضع إطار عمل وكالة ضمان الجودة الخارجية، سيعتمد جزء كبير من مصداقيته على الأشخاص الذين يقومون بتنفيذه، كما يجب توخي الحذر عند اختيار الخبراء المعروفين بنزاهتهم. في المقابل، يجب أن تكون المؤسسات قادرة على الوثوق بالخبراء الزائرين من حيث معرفتهم ومهنيتهم.

في حين أن مؤهلات ومواهب أعضاء فرق التقييم ضرورية لمصداقية العملية برمتها، فإن الاحتراف الذي يتم من خلاله تخطيط وتنفيذ عملية المراجعة من قبل موظفي الوكالة له نفس الأهمية لنجاح فرق المراجعة. كما أنَّ الفريق المؤهل تأهيلاً عالياً يمكن تقويضه إذا لم تكن الوكالة واضحة في توقعاتها أو تفتقر إلى الاحتراف في التحضير للزيارات الميدانية.

إحدى أكثر المشاكل شيوعاً وانتشاراً، والتي يجب التعامل معها من قبل وكالة ضمان الجودة هي التسليم المتأخر، وغير الكامل أو الناقص لتقرير التقييم الذاتي. في أسوأ السيناريوهات، يتلقى فريق المراجعة تقرير ضمان البرنامج في وقت متأخر جداً بحيث يجب على الأعضاء استيعاب التقرير في الليلة السابقة للمراجعة. عندما تكون هناك فجوات وأسئلة تُركت دون إجابة، لا يمكن تطبيق بروتوكولات ضمان الجودة بالكامل. في الواقع، ستكون المؤسسة قد "فشلت" في المراجعة قبل أن

تبدأ. في هذه الظروف، يجب على موظفي الوكالة، بالتشـــاور مع رئيس المراجعة، تعليق العملية، ريثما يتم استلام تقرير التقييم الذاتي بشكل مقبول وفي الوقت المناسب.

يحتـاج إعداد الفريق دائمـاً إلى الاهتمـام، ومن غير المحتمـل أن يكون مراجع واحد على دراية بكل جانب وظيفي لمؤســســة معقدة أو كبيرة، أو على دراية بتفاصــيل كل برنامج. يجب أن تتأكد الوكالة من أن المراجعين لديهم معلومات كافية يمكن على أســاســها إصــدار أحكام عادلة، كما يجب توفير المعلومات من قبل المؤسسة، أو يمكن الوصول إليها بسهولة في مكان آخر، على سبيل المثال، على موقع المؤسسة على شبكة الأنترنت.

ليست مهمة صعبة على الاطلاق

يتأثر تصور كل شخص للجودة بعدة عوامل، بعضها خارج عن سيطرة الوكالة أو قدرتها على تغيير التصــورات في برنامج تدريبي قصــير، وبالتالي، يجب على موظفي الوكالة تكوين فرق زائرة بهدف الحصـــول على أحكام متوازنة وموثوقة. يجب أن يضـــمن مجموع مهارات الفريق والشخصيات كلاً من الإنصاف والقدرة على حل وجهات النظر المتعددة.

في هذا الصـدد، يجب تحديد سياسـة متعلقة بتضـارب المصـالح (COA). على الرغم من أن المراجعين قد يكونون خبراء معروفين عموماً بالنزاهة، فمن المهم أن يكون لديهم سـياسـة واضـحة متعلقة بتضــارب المصــالح وأن يطلبوا تأكيداً كتابياً من المراجعين بعدم وجود عوامل قد تؤثر على كيفية تعاملهم مع مراجعة معينة، كما يجب أيضــاً معالجة تضــارب المصــالح المحتمل بين موظفي الوكالة. بالإضـــافة إلى ذلك، يجب أن يُطلب من المراجعين التعهد بالحفاظ على ســـرية جميع المعلومات الواردة في سياق المراجعة سواء كانت مكتوبة أو شفهية، ويجب أن يُطلب من المراجعين الموافقة على إتلاف المستندات بطريقة آمنة في نهاية المراجعة.

الوضوح والشفافية

يجب أن يكون إطار عمل ضمان الجودة الخارجية حساساً للسياق المحلي وكذلك متسقاً مع التطورات الدولية ذات الصـــلة. قد يؤدي عدم الوضـــوح في إطار العمل إلى محاولة الوكالة تحقيق أهداف متضـــاربة من خلال نفس الإجراء، كما يجب تحديد أهداف الوكالة بوضـــوح وإدراجها في خطة إستراتيجية (ربما لفترة خمس إلى سبع سنوات).
يمكن للوكالة ضمان المصداقية من خلال إجراءات واضحة وشفافة يتم تطبيقها بصرامة إلى جانب نظام استئناف عادل. ومن جديد، ستساعد برامج التدريب والعمل التعاوني مع المؤسسات في بناء الدعم لسياسات وإجراءات وكالات ضمان الجودة.

4. المساءلة

تتعامل المساءلة مع استخدام الموارد أو المخرجات، أي أن الوكالة مسؤولة عما فعلته أو لم تفعله. ومن ثم، يجب على وكالات ضـــمان الجودة أن تظهر صـــراحة مســـؤوليتها أمام مجموعة

متنوعة من أصحاب المصلحة. يناقش هذا القسم الآليات المستخدمة لضمان مساءلة وكالات ضمان الجودة أمام مجموعات أصحاب المصلحة.

إشراك المالكين والممولين

بالمعنى الضيق، فإن وكالات ضمان الجودة مسؤولة أمام مالكيها وممولها، الذين ليسوا بالضرورة متماثلين، كما تعتبر معظم الوكالات مملوكة وممولة وربما تدار من قبل مجموعة من الحكومات والمؤسسات. على سبيل المثال، قد "تمتلك" الحكومة وكالة ولكنها تفرض رسوماً على المؤسسات مقابل الخدمة وفقاً لمبدأ "المستخدم يدفع". في جميع أنحاء العالم، نجد مجموعات مختلفة: الوكالات التي تمولها الحكومة بالكامل، وبعضها ممول جزئياً، والبعض الآخر لا يتلقى تمويلاً حكومياً. يتم دعم الاعتماد المتخصص بشكل عام من خلال مجموعة من الرسوم المؤسسية والتمويل من قبل الجمعيات المهنية.

غالباً ما تظهر الملكية الحكومية، سواء أكانت كلية أو جزئية، من خلال المسؤولين الحكوميين الذين يمثلون وزارة التربية والتعليم في الولاية القضائية، ويجلسون في (أو حتى يرأسون) الهيئة الحاكمة للوكالة. وتعتبر آلية "المساءلة" هذه ضمنية وموجهة بشكل أكبر نحو المدخلات، ولكن قد يكون لدى الحكومة المزيد من تدابير المساءلة الواضحة، مثل تقارير الأداء السنوية أو عملية إعادة التصديق الدورية.

وبالمثل، عادة ما يتم التعبير عن "الملكية" المؤسسية من خلال وجود ممثلين مؤسسيين يشكلون أغلبية الهيئة الحاكمة. في كلتا الحالتين، قد يضم مجلس الإدارة ممثلين عن المجتمع الأوسع، وأصحاب العمل، و/ أو الهيئات المهنية. من المتوقع أن يقدم هؤلاء الأشخاص منظوراً أوسع لعمل الوكالة، ومن خلال تقديم التقارير إلى دوائرهم الانتخابية، فإنهم يوفرون طريقة أخرى لمحاسبة الوكالة.

يجب أن يشارك أصحاب المصلحة منذ البداية في تشكيل ومراقبة عمليات ضمان الجودة الخارجية. يجب الحصول على المدخلات من مقطع عرضي للمجتمع الأكاديمي، كجزء من مخطط حوكمة الوكالة. قد تستعين مجالس الوكالة بممثلين من الجمهور أو هيئات أصحاب العمل أو الجمعيات المهنية، كما يعد الوجود الدولي في مجلس الإدارة طريقة أخرى للحصول على منظور خارجي للسياسات والإجراءات.

الإبلاغ

تتمثل إحدى الطرق الأساسية للوكالة في إظهار المساءلة في تقديم خططها وتقاريرها السنوية إلى مالكيها وممولها. تقدم وكالات ضمان الجودة بشكل عام خططها وتقاريرها السنوية إلى مجالس إدارتها ومن هناك إلى الحكومة حسب الاقتضاء. غالباً ما يتم نشر هذه التقارير لضمان الشفافية والمساءلة.

تتمثل بعض الأمثلة على الممارسات من إندونيسيا وكندا على النحو التالي:

- يقدم مجلس الاعتماد الوطني - التعليم العالي (BAN-PT) في إندونيسيا تقارير سنوية إلى الحكومة وتسترشد أنشطته بالميزانية السنوية المخصصة له من قبل الحكومة.
- يملك مجلس أونتاريو للدراسات العليا (OCGS) الذي أنشأه مجلس جامعات أونتاريو (COU) تفويضاً "لتقديم تقرير كتابي إلى مجلس جامعات أونتاريو مرة واحدة كل عام على أقل تقدير عن أنشطته في العام الماضي".

حددت الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي (INQAAHE) بعض المبادئ العامة التي يجب اعتمادها لتقديم التقارير إلى عامة الناس:

إرشادات الممارسة الحميدة للشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي (INQAAHE): الإبلاغ عن المعلومات العامة

تقوم وكالات ضمان الجودة الخارجية (EQAA) بإبلاغ الجمهور والاستجابة له وفقاً للتشريعات المعمول بها والسياق الثقافي لضمان الجودة الخارجية، ويشمل ذلك إفصاحات كاملة وواضحة عن الوثائق ذات الصلة مثل السياسات والإجراءات والمعايير.
كما توضح وكالات ضمان الجودة الخارجية المساءلة العامة من خلال الإبلاغ عن قراراتها حول مؤسسات وبرامج التعليم العالي، ويختلف سياق ومدى التقارير باختلاف السياق الثقافي والمتطلبات القانونية المعمول بها.

إذا أدى التقييم الخارجي إلى اتخاذ قرار بشأن مؤسسة أو برنامج التعليم العالي، فإن الإجراء المطبق ومعايير اتخاذ القرار تكون علنية، وتكون معايير المراجعة علنية وشفافة، وتضمن المساواة في المعاملة. كما تفصح وكالات ضمان الجودة الخارجية للجمهور عن القرارات المتعلقة بالهيئة الناتجة عن أي مراجعة خارجية لأدائها.

المصدر: موقع الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي

الاعتراف من قبل منظمة شاملة لضمان الجودة

قد تسعى وكالات ضمان الجودة للحصول على اعتراف من منظمة جامعة ذات سمعة طيبة كإجراء للمساءلة. إن الاعتراف من قبل منظمة جامعة مناسبة ومحترمة يوضح الكثير عن التزام الوكالة بالجودة، وعلى وجه التحديد، يظهر التزاماً بما يلي:

- الجودة الأكاديمية المتقدمة
- إظهار مساءلة الوكالة
- تشجيع تحسين الوكالة
- استخدام إجراءات عادلة ومنتجة

- التقييم المستمر لممارسات الاعتماد
- استدامة الوكالة

دعونا ننظر في أمثلة لكل من الولايات المتحدة وأستراليا.

الاعتراف بوكالات ضمان الجودة
الولايات المتحدة الأمريكية

تسعى هيئات الاعتماد الإقليمية، التي أنشأتها جمعيات مؤسسية، أولاً للحصول على اعتراف من وزارة التعليم الأمريكية (USDE)، ولاعتراف مجلس اعتماد التعليم العالي (CHEA) وذلك لأسباب سياسية. يجب أن تكون المؤسسات معتمدة من قبل وكالة معترف بها من وزارة التعليم الأمريكية للوصول إلى الأموال الفيدرالية، لا سيما مساعدة الطلاب والمنح والإعانات المؤسسية، وقد تلتزم حكومات الولايات أيضاً بهذا الاعتراف. لا تعترف وزارة التعليم الأمريكية إلا بالوكالات التي تظهر "الغرض الفيدرالي" ؛ على سبيل المثال، أن تكون "حارس البوابة" للتمويل الفيدرالي. معظم المعتمدين المتخصصين، الذين يركزون على البرامج، لا يخدمون هذا الغرض، ولكن قد يحصلون على اعتراف مجلس اعتماد التعليم العالي (بمعايير موازية لتلك الخاصة بوزارة التعليم الأمريكية). حتى ذلك الحين، لا يفتح اعتراف مجلس اعتماد التعليم العالي الباب أمام التمويل الفيدرالي. ترعى المؤسسات الأمريكية الوكالات المعترف بها على النحو الواجب كحراس بوابات، ولكنها تقدم استثناءات لاعتماد الدراسات المهنية (مثل الهندسة)، ومن الجدير بالملاحظة أن سلسلة الاعتراف هذه، لجميع المقاصد العملية، ليست طوعية.

من المتوقع أن تعمل منظمات الاعتماد على تحسين الجودة الأكاديمية، وإظهار المساءلة، وتشجيع التحسين، واستخدام الإجراءات المناسبة، وإعادة تقييم ممارسات الاعتماد باستمرار، وامتلاك الموارد الكافية. تتضمن عملية الاعتراف بالوكالة تقييماً مشابهاً لتمرين الاعتماد الذي تطبقه [وكالات الجودة الخارجية] على مؤسسات التعليم العالي، مع دراسة ذاتية ومراجعة خارجية. مدة ترخيص الوكالات الحاصلة على موافقة هي ست سنوات.

أستراليا

في أستراليا، تعتبر الرابطة الأسترالية الرباعية[207] (AQUA) مسؤولة عن إجراء عمليات تدقيق الجودة لسلطات اعتماد التعليم العالي في حكومات الولايات والأقاليم، ومدة الاعتماد لتدقيق الجودة هي مدة دورتها خمس سنوات. تقع مسؤولية الإجراءات المتخذة استجابة لتقارير التدقيق على عاتق الدائرة الحكومية المعنية والوزير. وباعتبارها وكالة جودة فيدرالية، تخضع الرابطة الأسترالية الرباعية (AQUA) نفسها لمراجعة ومتطلبات المساءلة.
تملك كل من ألمانيا والفلبين معايير واجراءات مماثلة لتلك الخاصة بالولايات المتحدة.

[207] تم تشكيل الرابطة الأسترالية الرباعية في عام 1987، من قبل مجموعة صغيرة من الباحثين في مؤتمر عقد في ميلدورا، فيكتوريا، أستراليا. ويهدف إلى الجمع بين الباحثين الذين يدرسون تغيرات المناخ والمناظر الطبيعية الرباعية في المنطقة الأسترالية الآسيوية المتنوعة والمذهلة، والتي تمتد من القارة القطبية الجنوبية إلى المناطق الاستوائية. تهدف المنظمة إلى توفير منتدى للباحثين الرباعيين العاملين في هذه المنطقة للتعاون. كانت هناك مجموعة من مشاريع الرابطة الأسترالية الرباعية على مدار الـ 25 عاماً الماضية.

تشبه عمليات الاعتراف لوكالات ضمان الجودة عمليات مراجعة مؤسسات التعليم العالي، أي مع الدراسة الذاتية وعمليات المراجعة الخارجية، وعادة ما تكون فرصة للجمهور للتعليق. من الأمثلة على كيفية الإشراف على عملية مراجعة وكالة ضمان الجودة هي الطريقة التي يتم التعامل بها من قبل مجلس اعتماد التعليم العالي (CHEA) ومقره الولايات المتحدة

مساءلة وكالات ضمان الجودة: مجلس اعتماد التعليم العالي (CHEA)

مساءلة وكالات ضمان الجودة:

مجلس اعتماد التعليم العالي (CHEA)

يتبع مجلس اعتماد التعليم العالي تقليداً طويلاً يتمثل في أن الاعتراف بمنظمات الاعتماد يجب أن يكون عنصراً رئيسياً في الجهود المبذولة لضمان الجودة والمساءلة والتحسين في التعليم العالي. يؤكد اعتراف مجلس اعتماد التعليم العالي أن معايير وعمليات منظمات الاعتماد متوافقة مع توقعات مجلس اعتماد التعليم العالي للجودة والتحسين والمساءلة، كما سيعترف مجلس اعتماد التعليم العالي بمنظمات الاعتماد الإقليمية والمتخصصة والوطنية والمهنية.

هناك ثلاثة أغراض رئيسية لاعتراف مجلس اعتماد التعليم العالي لمنظمات الاعتماد، وتتمثل بما يلي:

- للارتقاء بالجودة الأكاديمية.
- لإثبات المساءلة، ولتأكيد أن المنظمات المعتمدة لديها معايير تضمن المساءلة من خلال التواصل المتسق والواضح والملتزم مع الجمهور ومجتمع التعليم العالي حول نتائج الجهود التعليمية. تشمل المساءلة أيضاً التزاماً من قبل منظمة الاعتماد لإشراك الجمهور في اتخاذ قرارات الاعتماد.
- التشجيع على التغيير الهادف والتحسين المطلوب.

المصدر: موقع مجلس اعتماد التعليم العالي

قبول الوكالات النظيرة

يجوز لوكالات ضمان الجودة الانضمام طوعاً إلى الشبكات واتباع المبادئ والممارسات المقبولة عموماً كاستراتيجية لإظهار المساءلة. على الرغم من أن الوكالات الفردية قد لا يكون لديها مخاوف تتعلق بالمساءلة باعتبارها المحرك الرئيسي للانضمام إلى الشبكات، فإن الالتزام بالمعايير والنظم المشتركة يعمل على إظهار الاهتمام بالمساءلة والالتزام بالمهنية.

ركزت الشبكات الدولية لوكالات ضمان الجودة الانتباه في السنوات الأخيرة على هذا السؤال: ما هو نظام ضمان الجودة المناسب؟ استندت المناقشات إلى إنتاج مجموعة من الخصائص أو الجوانب التي ينبغي دمجها في إطار ضمان الجودة الفعال المبني على مبادئ الممارسة الجيدة والمبادئ التوجيهية والتوصيات لوكالات ضمان الجودة. بينما يتم ذكر "المعايير" في بعض الأحيان، يكون التركيز في كثير من الأحيان على تعزيز المبادئ العامة والممارسات الحميدة لمساعدة الوكالات

على إجراء التحسينات. أحد العناصر الأساسية في هذه المساعي هو تبادل الخبرات مع وكالات ضمان الجودة الأخرى، والنتيجة المرجوة في كل حالة هي إطار عمل يوفر نقطة مرجعية يتم الاتفاق عليها بشكل جماعي من قبل مجموعة من أصحاب المصلحة، بحيث يمكن أن تصبح معايير مطبقة باستمرار بين الوكالات والجهات المكونة لها.

كما أن بعض الهيئات الحكومية الدولية، مثل اليونسكو ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، التي تعمل مع مختلف أصحاب المصلحة والخبراء في هذا المجال، قد أنتجت أطراً يمكن على أساسها تقييم وكالات ضمان الجودة.

قامت العديد من المنظمات، النشطة في قطاع التعليم العالي، بإنتاج أوراق موقف حول القضايا المتعلقة بالجودة في التعليم عبر الحدود؛ كما أنها بمثابة مبادئ توجيهية لتشكيل تطورات ضمان الجودة في التعليم العالي. ومن الأمثلة على ذلك "إعلان أكرا بشأن اتفاقية الجاتس وتدويل التعليم العالي في إفريقيا" (2004) الصادر عن اتحاد الجامعات الأفريقية؛ و "تقاسم جودة التعليم العالي العابر للحدود: بيان نيابة عن مؤسسات التعليم العالي في جميع أنحاء العالم" (2005) تم إعداده بالاشتراك مع الاتحاد الدولي للجامعات (IAU)، واتحاد الجامعات والكليات الكندية (AUCC)، والمجلس الأمريكي للتعليم (ACE)، ومجلس اعتماد التعليم العالي (CHEA).

في حين تم تطوير العديد من أطر العمل، كثيراً ما تم اعتبار معايير وإرشادات ضمان الجودة في منطقة التعليم العالي الأوروبية (ESG) وإرشادات الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي للممارسة الحميدة (الموضحة أدناه) كنقاط مرجعية لوكالات ضمان الجودة التي تسعى إلى إثبات جودتها. يتم تسليط الضوء على هذه الأطر أدناه.

المبادئ والممارسات الحميدة لتحسين الجودة

إرشادات الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي للممارسة الحميدة

خضعت العديد من الوكالات، بما في ذلك اللجنة الوطنية للاعتماد (تشيلي) ومجلس جوائز التعليم والتدريب العالي (أيرلندا)، لمراجعات مستقلة من قبل إرشادات الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي للممارسة الحميدة لإثبات جودتها، كما استخدمت الرابطة الأسترالية الرباعية إرشادات الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي للممارسة الحميدة.

يأتي المزيد من الدعم لبرنامج إرشادات الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي للممارسة الحميدة من المجموعات الأخرى المعنية بضمان الجودة. على سبيل المثال، في حوار سياسة التعليم العالي في آذار 2008 الذي نظمته أستراليا والهند ونيوزيلندا والمملكة المتحدة، تبين أن أنظمة ضمان الجودة الناجحة لها العديد من العناصر المشتركة التي تم تسجيلها في إرشادات الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي للممارسة الحميدة، وتم عرض خريطة لأوجه التشابه عبر وكالات ضمان الجودة في أستراليا ونيوزيلندا والمملكة المتحدة، والتي تم تطويرها بمدخلات من ممثلي هذه البلدان. واتفق المندوبون من البلدان الأخرى على أن أنظمة ضمان الجودة الناشئة تحتاج إلى اعتبار إرشادات الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي للممارسة

الحميدة كدليل للممارسات الحميدة، مع أهمية خاصة للأنظمة الوطنية الأقل تطوراً. كما تم الاتفاق على أن معظم الاختلافات تتعلق بالعوامل السياقية الوطنية أو الإقليمية.

تسلط معايير وإرشادات ضمان الجودة في منطقة التعليم العالي الأوروبية (ESG) الضوء على هذه النقاط كمعايير لوكالات ضمان الجودة الخارجية:

- مراعاة وجود وفعالية عمليات ضمان الجودة الخارجية الأخرى
- الاعتراف الرسمي بوكالة ضمان الجودة الخارجية من قبل السلطات العامة المختصة
- القيام بأنشطة ضمان الجودة الخارجية بانتظام
- امتلاك موارد كافية ومتناسبة
- الوضوح في الغايات والأهداف
- استقلالية الوكالة
- وجود معايير متاحة للجمهور على أساس النهج القياسي لضمان الجودة الخارجية
- إجراءات المساءلة لضمان جودة وكالة الجودة الخارجية

المصدر: مجموعة المبادئ الكاملة متاحة على موقع الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي.

الاستعراض الدوري

بالإضافة إلى اكتساب الاعتراف من قبل منظمة جامعة، تدرك الوكالات فوائد التقييم التلوي أو "تقييم التقييم نفسه" كإجراء حاسم لضمان المساءلة والممارسات الحميدة. في المنطقة الأوروبية، تطلب الشبكة الأوروبية لضمان الجودة (ENQA) من الوكالات الأعضاء الخضوع لتقييم خارجي كل خمس سنوات. تجري بعض الوكالات دراسات الأثر ومراجعات منتصف المدة لتحديد مدى تقدمها نحو تحقيق الأهداف المحددة في إطار زمني استراتيجي. تدعو بعض الوكالات خبراء دوليين لمراقبة زيارات التقييم والمشاركة في البرامج التدريبية والاستشارات وإبداء الرأي، كما تملك لجنة جودة التعليم العالي (HEQC) في جنوب إفريقيا مجموعة مرجعية دولية تعمل كمجلس استشاري لخطط التنمية.

عضوية المسجلين

كان إطلاق سجل ضمان الجودة الأوروبي للتعليم العالي (EQAR) في عام 2008 تطوراً ملحوظاً في أوروبا بهدف جعل جميع وكالات ضمان الجودة في المنطقة الأوروبية في "سجل وكالات ضمان الجودة الخارجية العاملة في أوروبا". ينص سجل ضمان الجودة الأوروبي للتعليم العالي على أن هدفه يتمثل في زيادة شفافية ضمان الجودة، وبالتالي تعزيز الثقة في التعليم العالي الأوروبي. وتتمثل مهمته في إدراج وكالات ضمان الجودة التي أثبتت مصداقيتها وموثوقيتها في مراجعة لأهداف معايير وإرشادات ضمان الجودة في منطقة التعليم العالي الأوروبية.

لمعرفة المزيد حول دور سـجل ضـمان الجودة الأوروبي للتعليم العالي في زيادة شـفافية ضـمان الجودة، قم بزيارة الموقع التالي:

https://www.eqar.eu

سجل ضمان الجودة الأوروبي للتعليم العالي: معايير وإرشادات لضمان الجودة في منطقة التعليم العالي الأوروبية

تم تأسيس السجل الأوروبي لضمان الجودة للتعليم العالي (EQAR) من قبل الهيئات التمثيلية الأوروبية التالية لوكالات ضـمان الجودة والطلاب والجامعات ومؤسـسـات التعليم العالي الأخرى، على التوالي.

- الشبكة الأوروبية لضمان الجودة (ENQA)
- اتحاد الطلاب الأوروبيين (ESU)
- رابطة الجامعات الأوروبية (EUA)
- الرابطة الأوروبية لمؤسسات التعليم العالي (EURASHE)

يهدف سـجل ضـمان الجودة الأوروبي للتعليم العالي إلى زيادة شـفافية ضـمان الجودة في التعليم العالي في جميع أنحاء أوروبا. يقوم سجل ضمان الجودة الأوروبي للتعليم العالي بنشر وإدارة سـجل لوكالات ضـمان الجودة التي تتوافق بشـكل كبير مع المعايير والمبادئ التوجيهية الأوروبية لضـمان الجودة (ESG) لتزويد الجمهور بمعلومات واضـحة وموثوقة عن وكالات ضـمان الجودة العاملة في أوروبا. يمكن الوصول إلى السجل على موقعه على شبكة الأنترنت بشكل مجاني.

من المتوقع أن يقوم السجل بما يلي:

1. تعزيز تنقل الطلاب من خلال توفير أساس لمزيد من الثقة بين مؤسسات التعليم العالي ؛
2. تقليل فرص "هيئات الاعتماد الوهمية" لاكتساب المصداقية
3. توفير أساس للحكومات للسماح لمؤسسات التعليم العالي باختيار أي وكالة من السجل، إذا كان ذلك متوافقاً مع الترتيبات الوطنية
4. توفير وسيلة لمؤسسات التعليم العالي للاختيار بين الوكالات المختلفة، إذا كان ذلك متوافقاً مع الترتيبات الوطنية
5. تعمل كأداة لتحسين جودة الوكالات وتعزيز الثقة المتبادلة فيما بينها.

كان من المتوقع أن يعمل سـجل ضـمان الجودة الأوروبي للتعليم العالي بكامل طاقته اعتباراً من صـيف 2008، مع وجود خطط لنشـر قائمة من وكالات ضـمان الجودة تتوافق بشـكل كبير مع المعايير والمبادئ التوجيهية الأوروبية لضمان الجودة.

المعايير

يمكن قبول جميع الوكالات التي تمتثل إلى حد كبير للمعايير والمبادئ التوجيهية الأوروبية (ESG) في السـجل. يتم تحديد الامتثال الكبير من خلال مراجعة خارجية من قبل خبراء مسـتقلين، ويتم تنسيقها إما من قبل سلطة وطنية أو منظمة مناسبة أخرى.

تعتبر العضوية الكاملة للرابطة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي، التي تستند إلى الامتثال الجوهري للمعايير والمبادئ التوجيهية الأوروبية لضمان الجودة، دليلاً مرضياً لإدراجها في السجل.
المصدر: موقع سجل ضمان الجودة الأوروبي للتعليم العالي الإلكتروني

في عام 1999، لقي هذا المفهوم معارضة قوية حينما اقترح الاتحاد الدولي لرؤساء الجامعات (IAUP) والشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي "علامة الجودة" والتي تحدد وكالات ضمان الجودة الموثوقة، وبالتالي فقد تخلت الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي عن الفكرة، والتي كانت من الواضح أنها سابقة لعصرها؛ وبدلاً من ذلك، طورت مجموعة من المبادئ التوجيهية للممارسات الحميدة (GGP)، وأدرجت على موقع الويب الخاص بها الوكالات التي تم التحقق بشكل مستقل من توافقها مع المبادئ التوجيهية للممارسات الحميدة للشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي.

5. المناقشة
الأهداف: إدارة العلاقات مع أصحاب المصلحة وضمان المصداقية

ضع في اعتبارك الأسئلة التالية:
1. كيف يؤسس المعتمدون المؤسسيون والبرنامجيون في بلدك مصداقيتهم؟
2. تحليل إجراءات المساءلة المباشرة وغير المباشرة التي تعمل في ضمان الجودة في بلدك.
3. التفكير في إجراءات المساءلة الإضافية التي قد تعمل بشكل جيد لوكالة ضمان الجودة في السياق الوطني أو الإقليمي الخاص بك. اشرح لماذا حددت هذه التدابير الخاصة والعيوب التي تعتبرها بحاجة إلى المعالجة.

6. الملخص
غطى هذا الموضوع النقاط الرئيسية التالية:

- تملك وكالات الجودة العديد من أصحاب المصلحة، ومن المحتمل أن يكون تلبية جميع رغباتهم واحتياجاتهم أمراً مستحيلاً، وحتى الاتصال مع جميع أصحاب المصلحة يستغرق وقتاً طويلاً للغاية، ولكنه يستحق المعالجة إلى أقصى حد ممكن.
- يتم إثبات مصداقية عملية ضمان الجودة من خلال مجموعة من العوامل والاستراتيجيات المتعددة، بما في ذلك:

- الشفافية والوضوح في جميع السياسات.
- مدى ملاءمة إطار ضمان الجودة .
- نزاهة الأشخاص المعنيين.

- التأثير المطلوب على نظام التعليم العالي.
- المشاركة الواسعة لمؤسسات التعليم العالي في المساعدة على تطوير القواعد والمعايير .
- بناء توافق في الآراء لضمان الدعم المستمر على نطاق واسع.
- التطوير الدقيق لأساليب وأدوات التقييم.
- التنفيذ الصارم للإجراءات.
- ضمانات لتعزيز الكفاءة المهنية في التقييم.

- تختلف طريقة دمج هذه الاستراتيجيات واستخدامها من موقف إلى آخر.
- هناك آثار كبيرة لملكية وكالة ضمان الجودة على مساءلة الوكالة، ولكنها جميعها تخضع للمساءلة أمام أصحابها ومموليها. غالباً ما يكون لدى الوكالات المملوكة للحكومة مسؤولين حكوميين على متنها وتحتاج أيضاً إلى تقديم تقارير عن أدائها إلى الحكومة، وتعتبر الوكالات المملوكة لمؤسسة التعليم العالي مسؤولة بشكل أساسي أمام مؤسسات التعليم العالي، ولكن يجب أن تلبي في كثير من الأحيان توقعات الحكومة.

فيما يلي بعض الطرق المتنوعة التي يتم من خلالها تنفيذ تدابير المساءلة:

- التدقيق الداخلي في عمل وكالة ضمان الجودة من خلال المراجعة الدورية
- الاعتراف من منظمة جامعة
- رفع التقارير إلى أصحاب المصلحة والجمهور
- المراجعة الدورية للوكالات
- سجلات الوكالات الموثوقة
- التعاون داخل الشبكات مع الالتزام بالمبادئ والممارسات المشتركة

الفصل الثالث: تشغيل وكالة جودة خارجية
المحور الثالث: طرق المراجعة والاعتماد
الجزء الأول: نظرة عامة

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. نظرة عامة على الوحدة
3. الأهداف
4. القراءات الرافدة
5. المصطلحات

1. المقدمة

توضـــح هذه الوحدة كيف تختلف الوكالات اختلافاً كبيراً في الطريقة التي تحدد بها الجودة والمنهجيات التي تطبقها لتقييمها. تتبع بعض الوكالات تعريف الجودة "الملائمة للغرض" وتنظر في الطرق التي تفي بها مؤسسات أو برامج التعليم العالي بالأهداف التي تهدف إلى تحقيقها. تؤكد بعض وكالات أخرى لضمان الجودة على مجموعات محددة مسبقاً من المعايير لمؤسسات التعليم العالي أو البرامج التي تضـمن جودتها، كما تقدم مجموعة من أطر عمل ضـمان الجودة والطرق المسـتخدمة لتنفيذها، فضـلاً عن ذلك، هناك تركيز على متطلبات التقييم الذاتي لضـمان جودة مؤسـسـات التعليم العالي وكيف تتخذ وكالات ضمان الجودة القرارات بناءً على التقارير التي جمعتها فرق المراجعة.

2. نظرة عامة على الوحدة

طرق المراجعة والاعتماد: نظرة عامة

دعونا نراجع الموضوعات التي سنغطيها في هذه الوحدة.

تنفيذ عمليات ضمان الجودة الخارجية

يتناول هذا الموضـوع تنفيذ عملية ضـمان الجودة للمؤسـسـات أو البرامج. سـتتعرف على العوامل التي تحدد نطاق عمليات الوكالة وما إذا كانت، على سبيل المثال، ستشمل مؤسسات التعليم العالي الخاصـــة والعامة في نطاقها أم لا. يناقش الموضـــوع أيضـــاً أنواع الأدلة التي تطلبها فرق المراجعة لتحديد نتائجها المتعلقة بإطار ضمان الجودة للوكالة.

الاعتماد المؤسسي

يستكشف هذا الموضوع تاريخ الاعتماد ودور وكالات ضمان الجودة في الاعتماد الأولي والاعتراف بالمؤسسات، كما إنه يسلط الضوء على حقيقة أن الاعتماد في هذه الحالة يقوم إلى حد كبير على وعود بما سيأتي بدلاً من سجل من الإنجازات، كما سنتعرف على مجموعة متنوعة من الأطر والعمليات المستخدمة في الاعتماد.

التقييم الذاتي في ضمان الجودة الخارجية

يغطي هذا الموضوع وثيقة التقييم الذاتي (المعروفة أيضاً باسم الدراسة الذاتية أو التقييم الذاتي أو التحليل الذاتي) التي تعدها المؤسسة أو البرنامج كأساس لعمل فريق المراجعة. سوف تتعلم أيضاً كيف تضع الوكالات توقعات لنطاق وعمق التقييم الذاتي والطرق المختلفة التي تستخدمها المؤسسات لتنفيذ العمل والتغلب على ما يمكن أن يكون حواجز كبيرة

اتخاذ القرار والمتابعة

بشكل عام، لا تمثل استنتاجات اللجنة النتيجة النهائية لمراجعة الجودة، لذا فإن هذا الموضوع يعرّفك على العمليات المختلفة المستخدمة في اتخاذ هذه القرارات النهائية. يناقش الموضوع أيضاً ما يحدث بعد الانتهاء من التقرير بما في ذلك آليات الاستئناف من قبل المؤسسة ومتابعة الوكالة للإجراءات التي ستتخذها المؤسسة نتيجة لذلك.

3. الأهداف

طرق المراجعة والاعتماد

عند الانتهاء من هذه الوحدة، يجب أن تكون قادراً على القيام بما يلي:

- تحديد العوامل التي يجب أخذها في الاعتبار عند تحديد نطاق عمليات الوكالة.
- مناقشة السمات المميزة لعمليات الاعتماد المؤسسي، ووصف الأنواع المختلفة من الأدلة لاستخدامها في عمليات المراجعة.
- مناقشة تجميع وثائق التقييم الذاتي والإرشادات المقدمة من الوكالات.
- تحديد الطرق المختلفة التي يتم بها اتخاذ قرارات ضمان الجودة على أساس استنتاجات فريق المراجعة.

4. القراءات الرافدة والمراجع المقترحة

- وكالة جودة الجامعات الأسترالية 2008. دليل المراجعة. متاح على:

www.auqa.edu.au

- الخواص، 2001. الاعتماد في الولايات المتحدة: الأصول، التطورات وآفاق المستقبل. باريس: اليونسكو.

- منطقة التعليم العالي الأوروبية - تحقيق الأهداف، بيان مؤتمر الوزراء الأوروبيين المسؤولين عن التعليم العالي. بيرغن 2005.
- جرين، د. 1994. ما هي الجودة في التعليم العالي؟ باكنغهام: SRHE ؛ مطبعة الجامعة المفتوحة.
- هارفي وغرين ال، D. 1993. "تحديد الجودة". التقويم في التعليم العالي 18 (1) 9-34.
- ليمايتري، 2005، بين الخصخصة وسيطرة الدولة: تجربة تشيلي في تنظيم نظام مخصخص على نطاق واسع من خلال ضمان الجودة. ورقة مقدمة في منتدى سياسات اليونسكو | المعهد الدولي للتخطيط التربوي حول الاعتماد وسوق التعليم العالي العالمي، باريس، فرنسا، 13-14 يونيو/أيار 2005.
- لجنة الولايات الوسطى للتعليم العالي 2007. الدراسة الذاتية: إنشاء عملية مفيدة وتقرير. الطبعة الثانية. فيلادلفيا، بنسلفانيا.
- المجلس الوطني للتقويم والاعتماد، 2007، دليل التقييم والاعتماد للجامعات، بنغالور: الهند.
- فيلبس، 2001، الاعتماد ونظام ضمان الجودة للتعليم العالي: برنامج تطوير قطاع التعليم. بنك التنمية الآسيوي؛ بنك عالمي.
- ريفولو ريفولو، أوغستو هيرنانديز، 2003، نظام الاعتماد الوطني في كولومبيا: خبرات من المجلس الوطني للاعتماد (CNA). باريس: اليونسكو | المعهد الدولي للتخطيط التربوي.
- ستيلا، أ. 2002. ضمان الجودة الخارجي في التعليم العالي الهندي: دراسة حالة عن المجلس الوطني للتقييم والاعتماد. باريس:
- اليونسكو | المعهد الدولي للتخطيط التربوي.
- اليونسكو 2002. تقرير اجتماع الخبراء حول مؤشرات الجودة وتسهيل التنقل الأكاديمي من خلال وكالات ضمان الجودة، اليونسكو - بانكوك والمجلس الوطني للتقييم والاعتماد، الهند.
- قانون فرص التعليم العالي الأمريكية، 2008.

مواقع الويب:

هناك مواقع ويب مذكورة في نقاط مختلفة في هذه الوحدة، لذا ستحتاج إلى الرجوع إليها من وقت لآخر. قد تحتاج أيضاً إلى استخدام مواقع ويب أخرى لبعض مهام المناقشة في مواضيع مختلفة مدرجة في الوحدة. يمكنك الارتباط بمواقع ضمان الجودة من خلال الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة على الرابط التالي:

http://www.inqaahe.org/members/list-full.php

لاحظ أن هناك عدة فئات لعضوية الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي وبالتالي هناك قوائم أخرى يجب الرجوع إليها إذا لم تجد وكالة تحاول تحديد موقعها.

5. المصطلحات

تمت صياغة مواد ضمان الجودة هذه بواسطة فريق دولي، وبالتالي، فمن المؤكد أنَّ هناك مجموعة متنوعة من المصطلحات المستخدمة في جميع أجزاء الفصل. يتضمن قسم المنهج في هذا الموضوع نظرة عامة لمساعدتك على فهم المصطلحات الفردية ومعانيها في سياق ضمان الجودة، كما ستحتاج إلى الرجوع إلى هذه القائمة من حين لآخر!

الفصل الثالث: تشغيل وكالة جودة خارجية
المحور الثالث: طرق المراجعة والاعتماد
الجزء الثاني: تنفيذ عملية ضمان الجودة الخارجي

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. نطاق العمليات
3. نظرة عامة على العناصر التي تؤثر على النطاق
4. المرونة في مناهج ضمان الجودة
5. طرق وأدلة لنتائج ضمان الجودة
6. المناقشة
7. الملخص

1. المقدمة

يتناول هذا الموضوع تنفيذ عملية ضمان الجودة للمؤسسات أو البرامج، كما ستتعرف على العوامل التي تحدد نطاق عمليات الوكالة وما إذا كانت، على سبيل المثال، ستشمل مؤسسات التعليم العالي الخاصة والعامة في نطاقها أم لا. يناقش الموضوع أيضاً التأثيرات المختلفة على طريقة أداء الوكالات لأدوارها ومسؤولياتها

بغض النظر عن النهج المفاهيمي للوكالة وأطر ضمان الجودة المعتمدة، فإن المرونة ضرورية لأن لكل حالة ظروف معينة يجب أخذها في الاعتبار. سوف تتعلم كيف تقدم الوكالات المرونة في تقييم الجودة لمراعاة التنوع المؤسسي ونضج عملية ضمان الجودة نفسها.

يستكشف هذا الموضوع أيضاً الأساليب المختلفة المتعلقة بوضع المعايير وقياسها وأنواع الأدلة اللازمة لفرق المراجعة فيما يتعلق بالأطر التي يحددون على أساسها نتائج مراجعة ضمان الجودة.

الأهداف: تنفيذ عملية ضمان الجودة الخارجية

عند الانتهاء من هذا الموضوع، يجب أن تكون قادراً على:

- تحديد العوامل التي يجب أخذها في الاعتبار في القرارات المتعلقة بنطاق عمليات الوكالة.
- مناقشة الاتجاهات الناشئة في التعليم العالي التي تقدم تحديات لوكالات ضمان الجودة من حيث كيفية تكييفها لأطر وطرق ضمان الجودة لاستيعاب هذه

الاتجاهات الجديدة (مثل التوفير من الخارج والتعلم عن بعد والتعلم عبر الإنترنت).

- وصف الطرق التي تستجيب بها الوكالات للعوامل المؤسسية والسياقية من خلال اتباع نهج مرن للتقييم الذاتي وأنشطة ضمان الجودة الأخرى دون المساومة على نزاهة العمليات.
- وصف أهمية إطار العمل في اتخاذ القرار في ضمان الجودة والنُهج المختلفة التي تتبناها وكالات ضمان الجودة لتطوير واستخدام المعايير
- مناقشة المواقف التي تستخدم فيها وكالات ضمان الجودة الأدلة الكمية وفوائد النهج وعيوبه.
- مناقشة المواقف التي تستخدم فيها وكالات ضمان الجودة الأدلة النوعية والحكم المهني ومزايا وعيوب استخدام النهج.

2. نطاق العمليات

أحد الاعتبارات الرئيسية في إنشاء وكالات ضمان الجودة وتصميم أطر ضمان الجودة هو نطاق المؤسسات والبرامج التي سيتم التعامل معها على سبيل المثال:

- إذا كانت هناك حاجة لآليات أو وكالات مستقلة لجهاز الجودة الخارجية للتعامل مع المؤسسات العامة والخاصة؟
- كيف سيتم تقييم عمليات التعليم العالي الربحية؟
- ما الذي يجب أن تركز عليه مراجعات ضمان الجودة - المؤسسة أم البرنامج؟
- إذا كانت هناك حاجة إلى مناهج مختلفة من ضمان الجودة الخارجية للتعليم عن بعد والتعليم عبر الإنترنت؟
- كيف سيتم التعامل مع مقدمي خدمات التعليم العالي من خارج الولاية القضائية
- هل ستكون الأنشطة الدولية لمقدمي الخدمات المحليين ضمن النطاق؟

هل ينبغي إدراج كل من المؤسسات الخاصة والعامة؟

في بعض البلدان، تخضع المؤسسات الخاصة لفحوصات الجودة الخارجية بينما تُعفى المؤسسات العامة (كان هذا هو الحال حتى وقت قريب في تشيلي وماليزيا). في بعض البلدان، مثل أستراليا، يتمثل المبدأ في أن المؤسسات التي تستفيد من تمويل الحكومة الفيدرالية فقط هي التي يجب أن تمر عبر عملية التدقيق الوطنية، وفي بعض البلدان، هناك هيئتان منفصلتان لمراقبة جودة المؤسسات العامة والخاصة. كان هذا هو الحال حتى وقت قريب في سنغافورة، حيث خضع إنشاء وتشغيل مؤسسات التعليم العالي الخاصة لآليات مراقبة الأعمال بينما كانت المؤسسات العامة تخضع لمراقبة الوزارة المسؤولة عن التمويل التعليمي. في ماليزيا، مع إنشاء هيئة المؤهلات الماليزية (MQA) في عام 2007، هناك الآن هيئة وطنية موحدة لضمان الجودة لكل من المؤسسات الخاصة والعامة. هناك اليوم نظام مشابه قيد الظهور في سنغافورة.

يزداد الأمر بشـكل متزايد لأن نفس المعايير يتم تطبيقها على كل من المؤسـسـات العامة والخاصـة، سواء أكانت هادفة للربح أو غير هادفة للربح حتى مع وجود اختلافات في الطريقة التي يتم بها إنشـاء المؤسـسـات الخاصـة ومراقبتها في بعض البلدان. تشـير الممارسـات الحميدة إلى أنه يجب معاملة كل من المؤسـسـات العامة والخاصـة على قدم المسـاواة من حيث مسـتوى الجودة الذي يجب إثباته. في بعض الأنظمة، تم توسيع هذه المساواة في المعاملة لتشمل مقدمي الخدمة الأجانب.

ما هو نطاق أنشطة ضمان الجودة الخارجية المتوقع؟

يعتمد نطاق ضـمان الجودة الخارجية على تفويض أو هدف الوكالة المعينة كما تم إنشـاؤها حيث يقوم مجلس تمويل التعليم العالي في إنجلترا بإجراء تمرين تقييم البحث بينما يتم إجراء المراجعات المؤسـسـية من قبل وكالة ضـمان الجودة بإنجلترا والتحقيق في جوانب مختلفة جداً من أداء البحث. في هونغ كونغ، يركز مجلس ضـمان الجودة (QAC) على وظائف التدريس والتعلم للجامعات بينما تقوم وكالة منفصلة بفحص أداء البحث الجامعي.

في بعض الحالات، يعتمد النطاق على التفاوض أو التشـاور ضـمن معايير واسـعة بين هيئة ضـمان الجودة والمؤسـسـة. على سـبيل المثال، في الجولة الثانية من عمليات تدقيق الجامعات الأسـترالية، حددت وكالة جودة الجامعات الأسـترالية (AUQA) موضـوعين للتأكيد عليهما في كل عملية تدقيق فردية. بالنسـبة لجميع الجامعات التي خضـعت للتدقيق منذ عام 2008، كان "التدويل" موضوعاً تم اختياره مسبقاً. تم اختيار الموضوع الآخر مع مدخلات محددة من المؤسسة وتم إعلامه من خلال وجهة نظر منظمة لمجالات المخاطر الأكاديمية. اختار المدققون مجموعة واسـعة من الموضـوعات مثل تجربة الطلاب، والحوكمة الأكاديمية، والتمريض، والمشـاركة المجتمعية، وما إلى ذلك.

هل يجب فحص حالات التدريس غير التقليدية بشكل منفصل؟

يطرح تطوير تقنيات جديدة لتقديم البرامج الأكاديمية أسـئلة صـعبة لأنظمة ضـمان الجودة. يتعين على الوكالات وسلطاتها الحاكمة أن تقرر ما إذا كانت ستضم "مؤسسات" افتراضية وليست قائمة مادياً على حرم جامعي تقليدي. هناك العديد من الأمثلة على مؤسـسـات التعليم العالي الكبيرة من هذا النوع بما في ذلك الجامعة المفتوحة (المملكة المتحدة) وجامعة فينيكس (الولايات المتحدة) والجامعة العربية المفتوحة التي تخدم في الغالب الطلاب في الشرق الأوسط. تتنوع الحلول الخاصة بتحدي ضـمان الجودة هذا مع قيام بعض البلدان بوضـع اتفاقيات خاصـة لضـمان الجودة لمقدمي خدمات التعليم عبر الإنترنت وعن بعد (كما هو الحال مع مجلس التعليم والتدريب عن بعد، الولايات المتحدة) بينما تطبق دول أخرى، كالبحرين وألمانيا وأسـتراليا، نفس الإطار لكل من طرق التدريس التقليدية وغير التقليدية.

إن الحجة المؤيدة لمعاملة مقدمي الخدمات عبر الإنترنت بنفس الطريقة التي يعامل بها مقدمو الخدمات التقليديون هي أن هناك اتجاهاً قوياً دولياً، حتى بين المؤسـسـات التقليدية القائمة في الحرم الجامعي، لتوفير عناصر من فرص التعلم عبر الإنترنت للطلاب داخل الحرم الجامعي. يشار أحياناً إلى هذا النمط من تقديم خبرات التعلم باسـم التعلم المرن عن بُعد FDL أو"التعلم المدمج". في

هذا النظام التعليمي، يشارك الطلاب الموجودون اسمياً في الحرم الجامعي في مجموعة متنوعة من الأنشطة في مجموعة متنوعة من المواقع بما في ذلك داخل الحرم الجامعي ومنازلهم وأماكن عملهم. وبالتالي، فإن التمييز الواضح بين التعلم داخل الحرم الجامعي والتعلم عن بعد أو عبر الإنترنت أصبح الآن غير واضح للغاية. ومع ذلك، بالنسبة لوكالة ضمان الجودة، هناك أسئلة تتعلق بالحجم من حيث عدد مقدمي خدمات التعليم العالي عبر الإنترنت المراد مراجعتهم والمهارات المتخصصة للمراجعين اللازمين للمهمة. في حالة وجود عدد كبير من المؤسسات المشاركة، قد يكون من المهم أن تملك نظام متخصص لضمان الجودة لمقدمي الخدمات عبر الإنترنت. بغض النظر، مع ذلك، عن ترتيبات الوكالة لإجراء عمليات ضمان الجودة الخارجية للتعلم المدمج، هناك إرشادات أو معايير أو سياسات توفر إطاراً يأخذ في الاعتبار الخصائص الخاصة لقوة ضمان الجودة. بعض الأمثلة على هذه السياسات هي معايير مجلس التعليم العالي (CHEA) للتعليم عن بعد والدورات التدريبية عبر الإنترنت وإرشادات وكالة ضمان الجودة في المملكة المتحدة (QAA) لبرامج التعليم عن بعد. بالإضافة إلى ذلك، تبنت سلطات الاعتماد في الولايات المتحدة بياناً مشتركاً للممارسات الحميدة للبرامج المقدمة عبر الإنترنت لاستكمال الأطر العامة المختلفة التي تستخدمها هذه الوكالات.

كما يعتبر التطور السريع للتعليم عبر الوطني هو التحدي الآخر الناشئ لوكالات ضمان الجودة؛ فقد شهد العقد الماضي نمواً هائلاً في عدد المؤسسات التي تنشئ عمليات خارجية؛ على سبيل المثال، تمتلك العديد من المؤسسات الأسترالية والمملكة المتحدة والولايات المتحدة بروتوكولات جامعية في بلدان أخرى وتتنافس في سوق التعليم العالمي. من المعتاد أن يكون لدى البلد المضيف عمليات لضمان الجودة تتحكم فيمن قد يعمل في نطاق اختصاصه. بالإضافة إلى ذلك، من المرجح أن ترصد بروتوكولات ضمان الجودة الخاصة بالبلد الأصلي للمزود ما تقدمه المؤسسة في الخارج.

كما أنَّ هناك اعتبار آخر يتمثل في الطريقة التي سيتم استخدامها من قبل بلد أو منطقة لمراجعة جودة الأحكام الخارجية للمؤسسة عندما تخضع لمراجعة على مستوى المؤسسة أو البرنامج. يتمثل أحد الأسباب المهمة للفت الانتباه إلى العمليات الخارجية في المخاطرة بسمعة المؤسسة. يجب تضمين هذا الجانب في عمليات ضمان الجودة ليتم تطبيقها من قبل وكالة جودة، وقد تتطلب هذه العمليات زيارات إلى مواقع خارجية أو مؤتمرات عن بُعد لمقابلة الطلاب والموظفين وأصحاب المصلحة الآخرين.

على أي مستوى يجب أن تركز عملية ضمان الجودة الخارجية؟

تتضمن معظم أنظمة ضمان الجودة في التعليم العالي كلاً من المقاربات المؤسسية والبرامجية لضمان الجودة الخارجية. تظهر الاختلافات على أرض الواقع وفقاً لمن هو القيِّم على النهج البرنامجي والمسؤول عن المستوى المؤسسي، ويعتبر توازن القوى بين الاثنين عاملاً رئيسياً في كيفية أداء ضمان الجودة في النظام وأين تكمن التأكيدات.

تتمثل الحجة الداعمة للنهج المؤسسي حول النهج البرنامجي في أنه إذا كان لدى المؤسسة أنظمة جيدة لضمان الجودة، فمن المعقول أن نتوقع ضمان أن جميع البرامج "جيدة". على العكس

من ذلك، إذا كان هناك تباين كبير بين البرامج، فقد يعني ذلك أن المؤسسة ليس لديها نظام ضمان جودة خارجي فعال وشامل لتغطية مسائل البرنامج. يمكن توضح هذا البند عندما يكون ضمان الجودة ناتج عن دافع خارجي، لهذا السبب، عادة ما تقوم فرق ضمان الجودة الخارجي العاملة على مستوى المؤسسة بأخذ عينات من بعض البرامج للتحقق من العمليات المطبقة لضمان جودة البرنامج. إن أخذ عينات برنامج مناسب يوازن بين الانتشار والعمق في تحقيقاته سيكون قادراً على اكتشاف ما إذا كانت هناك مشاكل على مستوى البرنامج.

تدور الحجة الداعمة للنهج البرنامجي حول ضمان الصلة المباشرة للبرامج بالطلاب وأرباب العمل، وهذا هو الأساس المنطقي المقبول للبرامج في مجالات الدراسات المهنية. على أي حال، تشكل البرامج الأساس لعملية مراجعة الجودة المؤسسية وبدونها يمكن أن تضعف المراجعة المؤسسية بشكل كبير.

قد تؤدي هذه المناقشات إلى تطورات مثيرة للاهتمام في ضمان الجودة الخارجية في المستقبل، ومن الممكن أن تقرر الأنظمة التناوب بين النهجين وبناء عناصر كل نهج في الدورات اللاحقة من ضمان الجودة الخارجي. ومن الأمثلة على ذلك ضمان الجودة المركّز باتباع نهج مؤسسي كامل أو العكس، كما يعتبر تركيز الرابطة الأسترالية الرباعية (AQUA) على موضوعين من عمليات المراجعة الشاملة للمؤسسة مشابهاً لهذا النهج. الخيار الآخر هو مزيج من الاثنين، وهو حالة النهج المؤسسي الذي يتم دمجه مع المراجعات الوطنية للبرامج المختارة. يعد استعراض مجلس جودة التعليم العالي (HEQC) لماجستير إدارة الأعمال في جنوب إفريقيا جنباً إلى جنب مع الأساليب المؤسسية مثالاً على ذلك.

يشير التاريخ إلى أنه كلما أصبحت المؤسسات أكثر نضجاً، فإنها تتحمل المسؤولية لإثبات قدرتها على مراقبة جودة برامجها؛ وبالتالي يتم تنفيذ ضمان الجودة الخارجي في كثير من الأحيان على مستوى المؤسسة، وستظل مناهجها البرامجية قائمة ولكن لأسباب مرتبطة بالاعتراف المتبادل. من المرجح أن يكون الدافع وراء ذلك هو مؤسسات التعليم العالي المشاركة بدلاً من وكالات ضمان الجودة، ومن المتوقع أيضاً أنه مع تطور القدرة المؤسسية لضمان جودة البرنامج، قد يتجه الغرض من النهج البرامجية لضمان الجودة نحو نهج أكثر شمولية على المستوى الكلي يمكن أن يشمل مراجعات وطنية تستند إلى مجالات دراسات مختارة، ربما مقابل معايير وطنية من نوع ما.

ما هي المعايير التي يمكن استخدامها لتحديد الأهلية؟

من الشائع لوكالات ضمان الجودة أن تضع معايير الأهلية للمؤسسات التي تسعى للدخول في عملية ضمان الجودة الخارجية. في معظم الأنظمة، لا ترقى هذه المعايير إلى آلية فحص صارمة، ولكنها بدلاً من ذلك تحدد حداً للأهلية. على سبيل المثال، قد يطلب مُعتمد البرنامج دليلاً على أن مجموعة كاملة واحدة على الأقل من الطلاب قد اجتازوا البرنامج. قد تساعد معايير الأهلية في تحديد أولويات عمل الوكالة، ويتولى المجلس الوطني للتقييم والاعتماد (NAAC)، في الهند، تقييم واعتماد مؤسسات التعليم العالي التي عملت لمدة خمس سنوات على الأقل كمؤسسات تعليمية

عليا على النحو المعترف به من قبل حكومات الولايات أو لجنة المنح الجامعية. يساعد هذا الشرط على ضمان وجود بيانات كافية للتقييم ويساعد المجلس الوطني للتقييم والاعتماد على توجيه جهودها في قطاع التعليم العالي الضخم. كمنظمة تمول من الأموال العامة، يعطي المجلس الوطني للتقييم والاعتماد الأولوية للمؤسسات المؤهلة للحصول على الدعم الحكومي.

معايير الأهلية العامة للمؤسسات لطلب تقييم واعتماد المجلس الوطني للتقييم والاعتماد

في حين أن هناك أنواعاً متنوعة من مؤسسات التعليم العالي في الدولة، فإن بعضها يخضع لأحكام هيئات تنظيمية بديلة، مع وكالات ضمان الجودة الخاصة بها، ويجب أن يشمل تقييم واعتماد المجلس الوطني للتقييم والاعتماد المؤسسات التالية، وفقاً لمعايير الأهلية المذكورة فيها:

1. الجامعات المعترف بها بموجب القسم 2 (و) و 12 (ب)، من قانون لجنة المنح الجامعية (UGC) لعام 1956 أو المنشأة بموجب المادة 3، والتي أكملت 5 سنوات منذ إنشائها أو مع سجل لا يقل عن دفعتين من الطلاب الذين أكملوا برامج شهاداتهم، أيهما أسبق (يشار إليها فيما بعد باسم "الجامعات المعترف بها"). لأغراض تقييم واعتماد الجامعات، تُعتبر مدارسها وأقسامها ومراكزها ووحداتها مكونات محددة.
2. جميع الجامعات المعترف بها بموجب المادة 3 من قانون لجنة المنح الجامعية مؤهلة بغض النظر عن عدد سنات التأسيس
3. الكليات / المؤسسات / الكليات المستقلة، المنتسبة إلى "جامعة معترف بها"، والكليات التأسيسية التي تخضع لبند "الجامعات المعترف بها" (على النحو المحدد في "1" أعلاه) والتي أكملت 5 سنوات منذ إنشائها أو مع سجل ما لا يقل عن دفعتين من الطلاب الذين أكملوا برامج شهاداتهم، أيهما أسبق (يشار إليها باسم "الكليات المعترف بها" و "الكليات المستقلة المعترف بها" و "الكليات التأسيسية المعترف بها" على التوالي)
4. تكون المؤسسات الخاضعة لسلطة المجالس التنظيمية المهنية مؤهلة إذا تم الاعتراف بها على النحو الواجب من قبل المجالس المختصة.
5. أي مؤسسات / وحدات أخرى (بما في ذلك المؤسسات الهندية / الأجنبية العابرة للحدود وعبر الوطنية) يمكن أيضاً أن يتم تقييمها واعتمادها من قبل لجنة المنح الجامعية، إذا تم توجيهها من قِبل لجنة المنح الجامعية و / أو وزارة تنمية الموارد البشرية، حكومة الهند.

المصدر:

http://www.naacindia.org/viewevents.asp?eventid=243

تساعد معايير الأهلية في الأنظمة الأخرى على ضمان أن تلك المؤسسات أو البرامج التي تتمتع بفرصة عادلة لتلبية المتطلبات تتطوع للمراجعة، حيث يكون للمؤسسات خيار ما إذا كانت

ستخضع لعملية ضمان الجودة الخارجية، أو متى ستخضع لها، ويتسبب هذا الأمر للمؤسسات والبرامج بالإحباط وتكاليف الخضوع لعملية متطلبة للغاية.

في الولايات المتحدة، حيث تمتلك المؤسسات وكالات الاعتماد الإقليمية الكبيرة، تمثل متطلبات الأهلية مجموعة إضافية من المعايير التي وافقت جميع المؤسسات الأعضاء على تلبيتها. تختلف معايير الأهلية بين عدد سنوات التشغيل إلى دليل على استيفاء مجموعة من المعايير. تعتمد لجنة الشمال الغربي للكليات والجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية، على سبيل المثال، المؤسسات على أساس تسعة معايير وسياسات ذات صلة. كما أن لديها 20 متطلباً من متطلبات الأهلية التي يجب أن يفي بها المتقدمون. تختلف هذه المتطلبات اختلافاً تاماً عن معايير الاعتماد، على الرغم من أن كل من متطلبات الأهلية يقدم مستوى متوقعاً من الأداء أو شرطاً مسبقاً يتعلق بأحد المعايير.

قدم بعض المعتمدين الأمريكيين الحالة الأولية أو حالة الترشيح كخطوة أولى نحو الاعتماد الكامل. في عُمان، تعتمد عملية الاعتماد على مرحلتين مع الانتهاء من تدقيق الجودة باعتباره المرحلة الأولى.

3. نظرة عامة على العناصر التي تؤثر على نطاق الجودة الخارجية

يمكن تلخيص العديد من أوجه التشابه والتنوع في النظم التي تمت مناقشتها أعلاه في هذا الموضوع في إطار تسعة محددات تشكل نهج ضمان الجودة الخارجي كما أوضح وودهاوس (2001).

محددات نهج ضمان الجودة الخارجية

1. ما يتم تقييمه
   - المؤسسة، الكلية، القسم، البرنامج
   - الخدمات والأقسام
   - البحث والتدريس وأنشطة أخرى
   - الجودة والمعايير
   - كيف يتفاعل تقييم المستويات / المجالات المختلفة، ويتعارض، ويتكرر؟

2. لماذا يتم تقييمه
   - التحسين، المساءلة، الشهادات المهنية، التمويل
   - من يضع جدول الأعمال؟
   - ما هي الشروط المرجعية؟

3. كيف يتم التقييم
   - التدقيق والتقييم والاعتماد

- رؤية خلف الواجهة

4. من يتم تقييمه
- المستوى 1: ما هي الوكالة أو السلطة: الحكومة، المؤسسات، المهن والمؤسسة
- المســـتوى 2: من يقوم بـالتقييم بـالفعـل: الأكـاديميون، وغير الأكـاديميين، والمتخصصين في الانضباط من التخصصات الأخرى، والأجانب
- من الذي يبدأ التقييم؟
- من يملك التقييم؟ - قضايا الثقة
- من يملك الاستنتاجات؟ من هو العميل

5. البيانات المطلوبة
- مؤشرات الأداء الداخلية
- البيانات الموجودة مقابل البيانات التي تم إنشاؤها أو جمعها بشكل خاص.
- عينات / أمثلة للعمليات والأنشطة والنتائج
- شهود من الموظفين والطلاب وأرباب العمل والخريجين

6. عملية التقييم
- جمع البيانات وتفسيرها
- التثليث
- تشكيل الأحكام / اتخاذ القرارات
- من يتخذ القرار

7. تقديم التقارير
- عام أو خاص
- أشكال مختلفة لأصحاب المصلحة المختلفين

8. العقوبات
- حجب / سحب الموافقة
- التمويل - الطبيعة، الهدف
- "التسمية والتشهير"
- التقييم التلوي
- المصادقة الخارجية (أو غير ذلك) من المراجعة الداخلية

9. المتابعة
- المسؤولية

- الطرق
- الجداول الزمنية
- الموافقة الخارجية ومراقبة خطة العمل

المصـــدر: وودهاوس (2001). أســاســيات ضــمان الجودة، ورشـــة عمل ما قبل المؤتمر، مؤتمر الرابطة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي 2001 ، بنغالور.

4. المرونة في مناهج ضمان الجودة

كما رأيت من خلال دراساتك وحتى الآن، فإن سياق ضمان الجودة يختلف اختلافاً كبيراً. وبالتالي، حتى عندما تكون وكالة ضـــمان الجودة قد حددت إطارها ونطاقها، تحتاج الوكالة إلى ممارسـة درجة من المرونة عند تحديد توقع كل من التقييم الذاتي المؤسـسـي أو المراجعة والطريقة التي سيتم بها تطبيق إطار ضمان الجودة. وتجدر الإشارة إلى أن المرونة شائعة فيما يتعلق بالبيانات التي يتعين توفيرها من قبل مؤســـســـة لجهاز الجودة الخارجية. في حين أنه قد تكون هناك بعض البيانات الإلزامية المطلوبة من قبل الوكالة، إلا أنها مسألة اختيار مؤسسي فيما يتعلق بالأدلة الأخرى التي ســتقدمها لعملية ضـــمان الجودة الخارجية. فيما يلي لمحة موجزة عن بعض الاســتراتيجيات الأخرى لضمان المرونة.

مناهج مرنة للتقييم الذاتي

قد تقوم وكالة ضـــمان الجودة في البداية بوضـــع إطار عام للتقييم الذاتي للمؤســـســـات أو البرامج، ومع تطور المنهجية، يجب أن تفكر في صقل مناهجها. إحدى القضايا التي من الممكن أن تنظر فيها وكالات الجودة الخارجية هي الوعي بـــ "التنوع المؤسسي" للتأكد من أن متطلبات التقييم الذاتي أو الدراسة الذاتية ذات صلة ومفيدة للمؤسسات. ستختلف المؤسسات من حيث طابعها الواسع: فقد تكون مكثفة البحث وموجهة نحو التدريس وذات تاريخ كبير ومتخصـصـة و/ أو تتضـمن عدداً كبيراً من أعضـــاء هيئة التدريس. تكمن مشـــكلة مجموعة المبادئ التوجيهية والمعايير والتوقعات للتقييم الذاتي في هذه الأنظمة أن تكون هذه المبادئ التوجيهية كافية.

أثيرت قضـية المرونة أيضـاً في الشـكاوى الواردة من المؤسـسـات حول عبء زيارات الاعتماد المتكررة، لذلك تقدم بعض وكالات الاعتماد الإقليمية في الولايات المتحدة الأمريكية خيارات مختلفة لإجراء الدراسـة الذاتية. على سـبيل المثال، لدى لجنة الولايات الوسـطى للتعليم العالي (MSCHE) أربعة نماذج رئيسية للدراسة الذاتية:

- النموذج الشامل
- النموذج الشامل مع التركيز بشكل خاص
- نموذج الموضوعات المختارة.
- نموذج الدراسة الذاتية البديل

قدمت بعض وكالات الاعتماد الإقليمية مشـــاريع من المتوقع أن تؤدي إلى اســـتمرار الاعتماد دون متطلبات الدراســة الذاتية المرهقة، وقد يُنظر إلى هذه المشــاريع على أنها اختلافات في المرونة في نهج التقييم الذاتي.

المرونة في تطبيق إطار ضمان الجودة

يعتبر نهج الملاءمة للغرض هو أحد الطرق المرنة لأنه يأخذ في الاعتبار المهام المحددة المتعلقة بالظروف المحلية. بشكل عام، يجب على الوكالة أن تنظر فيما إذا كان يمكنها استخدام نفس مجموعة المعايير والمبادئ لأنواع مختلفة من المؤسـسـات وأنواع مختلفة من البرامج وكيف يمكنها ذلك.

عندما تندرج مؤسـسـات من أنواع مختلفة ضـمن اختصـاص وكالة ما، غالباً ما يثير النقاش حول الجودة هذا الســؤال: "كيف يمكن تطبيق نفس مجموعة المعايير على جميع المؤســســـات أو البرامج؟" تعتمد بعض الوكالات على تقييم الأقران لتدوين التنوع المؤسسي بينما نجح البعض الآخر في معالجة هذه المشكلة من خلال تطوير أطر عمل تفاضلية. تقدم المعلومات الواردة أدناه مثالاً عن المجلس الوطني للتقييم والاعتماد (NAAC)، في الهند، والذي وضـــع معايير للتقييم بأوزان مختلفة اعتماداً على نوع المؤسسة.

المرونة لتناسب السياق المؤسسي: المجلس الوطني للتقييم والاعتماد

تمتلك الهند نظاماً متنوعاً ومعقداً للتعليم العالي حيث تختلف المؤســســات في إدارتها ونمط التمويل وحرية الابتكار في المناهج الدراسـية والمنطقة المحلية والمجموعة المسـتهدفة التي تخدمها والرسالة والرؤية. في حين أنه من غير الممكن تطوير إطار عمل مختلف لكل نوع من المؤسسات، فقد تم الاهتمام بالاختلافات الرئيســية من خلال النظر في ثلاثة تصـــنيفات رئيســية - الجامعات والمؤسـسـات على مسـتوى الجامعة، والكليات المسـتقلة والكليات التابعة / التأسـيسـية. تهتم منهجية المجلس الوطني للتقييم والاعتماد بالاختلافات بين هذه الفئات على مســتويين - الإطار المرجعي التفاضـلي، ووزن المعيار التفاضـلي، وقد تم شـرح الإطار التفاضـلي في الدليل، كما صـمم المجلس الوطني للتقييم والاعتماد دليلاً منفصلاً مع الإرشادات المتعلقة به لكل فئة من فئات المؤسسات.

مع الأخذ في الاعتبار الاختلاف في هدف وعمل المؤسـسـات، تم تخصـيص معايير مختلفة لأحجام تفاضلية كما هو موضح أدناه:

المعيار		الجامعة	الكلية المستقلة	الكلية التابعة لجامعة
1	الجوانب المنهجية	150(15)	100 (10)	50 (5)
2	التدريس والتعلم والتقييم	250 (25)	350 (35)	450 (45)
3	البحـث والاســـتشـــارات والإرشاد	200 (20)	150 (15)	100 (10)
4	البنية التحتية ومصادر التعلم	100 (10)	100 (10)	100 (10)
5	دعم الطلاب والتقدم	100 (10)	100 (10)	100 (10)
6	الحوكمة	150 (15)	150 (15)	150 (15)
7	ممارسات مبتكرة	50 (5)	50 (5)	50 (5)
القيمة النهائية		1000	1000	1000

وكما يتضح لدينا، يختلف الترجيح بين أنواع المؤسسات المختلفة للمعايير الثلاثة الأولى. في ضوء الحرية المحدودة التي تتمتع بها الكلية المنتسبة في تصميم المناهج الدراسية، فإن معدل الترجيح هو 50 فقط بينما بالنسبة للتعليم والتعلم الخاضع لسيطرة المؤسسة بالكامل، فهو 450. وبالمثل، نظراً لأن العديد من الكليات المنتسبة هي كليات جامعية بدون بحث قوي كوسيلة لبدء الجهود البحثية، تم تخصيص وزن 100 لأبعاد البحث والاستشارات والإرشاد للكليات التابعة. ومع ذلك، بالنسبة للكليات المستقلة، في ضوء التوجه البحثي المتوقع منها تعزيزه في ظل الوضع المستقل، تم رفع الوزن لنفس المعيار إلى 150.

بينما يعطي المثال المذكور أعلاه أوزاناً مختلفة اعتماداً على نوع المؤسسة، فإن حالة لجنة الولايات الوسطى للتعليم العالي (MSCHE) هي مثال على الأحجام التفاضلية لتناسب نوع البرنامج بغض النظر عن نوع المؤسسة. للاستشهاد بمثال آخر، تستخدم الرابطة الشمالية المركزية للكليات والمدارس لجنة التعليم العالي الأحجام لتأخذ في الاعتبار ما إذا كانت المؤسسة مكثفة في البحث أم لا.

المصدر: ستيلا، 2002، ودليل المجلس الوطني للتقييم والاعتماد لتقويم واعتماد الجامعات، 2007

المرونة المقدمة من قبل المراجعين

لكل كيان من كيانات التعليم العالي خاصية فريدة ولا يمكن لأي وكالة تلبية جميع الاختلافات من خلال تطوير أطر عمل تفاضلية، إلا أنَّ مسألة سياق العملية هي قضية مهمة ويتم التعامل معها بشكل عام من قبل المراجعين الذين لديهم توعية أو توجيه إلى مواقف التعليم العالي الفردية. عادة ما تناقش البرامج التدريبية للمراجعين وجلسات الإحاطة أهمية وضع عملية ضمان الجودة في سياقها. بالإضافة إلى ذلك، فإن الوكالات التي تواجه قضية "التنوع المؤسسي" و "السياق" تشكل فرق المراجعة الخاصة بها بعناية. تقوم الوكالات بهذا الأمر عن طريق اختيار المراجعين الذين سيقدمون الخبرة والمهارة ذات الصلة إلى الفريق حتى يفهم الفريق السياق المحدد، ولكن من ناحية أخرى، لا يضر بتطبيق إطار ضمان الجودة من خلال كونه متساهلاً للغاية. إذا لم يفرق المراجعون بين "فهم السياق" و "الأعذار لعدم الأداء"، فسوف تتضرر مصداقية الوكالة وموضوعية التقييم، بالإضافة إلى ذلك، يجب أن يكون لدى وكالات ضمان الجودة برامج تدريبية وضمانات مناسبة مطبقة إذا كانت ترغب في إدخال المرونة من خلال تقييم الأقران، وفي نفس الوقت الحفاظ على الاتساق بين مناهج ضمان الجودة عبر نطاق محدد.

5. طرق وأدلة لنتائج ضمان الجودة

أحد العناصر الحاسمة في ضمان الجودة هو الإطار الذي يمكن لفريق المراجعة، والوكالة في نهاية المطاف، اتخاذ القرارات بناءً عليه. قد تقوم عملية ضمان الجودة بفحص العديد من الجوانب الأكاديمية والإدارية للمؤسسة أو البرنامج قيد المراجعة وجمع البيانات حول هذه الجوانب، ومع ذلك، فإن المعلومات التي تم جمعها لا تتحدث عن نفسها. يجب إصدار حكم تقييمي، ويجب تفسير الأدلة التي تم جمعها في ضوء بعض الأسئلة السابقة. كما يمكن أن يتم ذلك بطريقة صريحة

إلى حد ما، حيث يتم وضع المعايير الكمية والنوعية للإنجازات المرغوبة ويقوم المراجع ببساطة بتأسيس الدليل؛ ومع ذلك، هناك أنظمة يعتمد فيها التقييم على الحكم المهني للمراجعين.

يؤدي استخدام الأدلة، في ضوء إطار ضمان الجودة، إلى قرارات لها عواقب مهمة، وتقوم الوكالات باستخدام هذه الأدلة بعدة طرق. يقوم البعض بتطوير معايير مع أو بدون أهداف كمية، في حين يتفق آخرون على مجموعة من المؤشرات العامة، ويقوم البعض الآخر بتحدد المعايير، أو المؤشرات التفصيلية، أو البيانات العامة التي يتم على أساسها تقييم الجودة من قبل الخبراء.

استخدام المعايير

تعتمد وكالات ضمان الجودة طرقاً مختلفة لتطوير واستخدام المعايير، على سبيل المثال، تتعلق المعايير التي حددها مجلس عموم الهند للتعليم الفني (AICTE) في الغالب بـ "المدخلات" للمؤسسة المطلوبة لتقديم برنامج الجودة. من ناحية أخرى، حولت بعض الوكالات تركيزها إلى المعايير القائمة على "النتائج". في معظم حالات اعتماد البرامج في مجالات الدراسات المهنية، تتعلق المعايير بالإجراءات والممارسات المؤسسية الجيدة، كما يتم تبني منظور يركز على الممارسة في هذه الحالات. تفسر هذه الوكالات الجودة من حيث مدى فعالية إعداد الوافدين الجدد إلى المهنة لتحمل مسؤولياتهم وقد أدى ذلك في السنوات الأخيرة إلى اهتمام العديد من الهيئات المهنية بالمعايير القائمة على الكفاءة. تركز هذه المعايير على التطبيق المناسب والفعال للمعرفة والمهارات والمواقف، وتؤكد على العلاقة بين التعليم الرسمي ونتائج العمل، وهذا يشير إلى اهتمام الوكالات بالقدرة على تطبيق المعرفة ذات الصلة بشكل مناسب وفعال في المهنة. تطلب الوكالات التي تتبنى هذا الفهم للجودة عموماً من المؤسسات والبرامج إظهار "مخرجات" البرنامج بدلاً من "المدخلات". لذلك، ينصب التركيز على تطوير الكفاءة بين الطلاب ليصبحوا محترفين جيدين، بدلاً من التركيز على عدد ساعات الدروس أو الخبرة العملية المقدمة. يتم وصف تطوير المعايير القائمة على الكفاءة في الولايات المتحدة في المعلومات المذكورة أدناه.

التحرك نحو المعايير القائمة على الكفاءة للهيئات المهنية (الولايات المتحدة الأمريكية)

يقدم تطور معايير البرامج في الهندسة مثالاً على ذلك، ففي أوائل عام 1902، وباتباع الإجراءات المنصوص عليها في القانون والطب، طورت مجموعات الممارسين نظام امتحان في إلينوي لخريجي برامج السنة الرابعة في الهندسة المعمارية. وبحلول عام 1914، تم وضع المعايير الدنيا لبرامج الهندسة المعمارية. في عام 1940، تم إنشاء مجلس وطني للإشراف على اعتماد مدارس الهندسة المعمارية على أساس وطني. وبينما حدثت العديد من التنقيحات لهذا النهج الأساسي على مدى العقود العديدة التالية، تم اعتماد نهج جديد هام في عام 1982، وكان التفويض الجديد للمجلس هو تطبيق "معايير الأداء الموجهة نحو الإنجاز" في تقييمه لبرامج الهندسة المعمارية، وبموجب هذا النهج، تكون كل مدرسة "مسؤولة عن رؤية أن كل خريج يكمل متطلبات دراسات ليبرالية ويحقق الإنجاز اللازم لكل مجال من المجالات الرئيسية في البرنامج. يتم تجميع المعايير تحت أربعة عناوين رئيسية هي: المعرفة الأساسية والتصميم والتواصل والممارسة. تم تحديد مستويات الإنجاز لـ 54 مجالاً مختلفاً من مجالات الممارسة.

المصدر: الشوس، 2001: 63-64

تقوم هيئات التنظيم المهنية بتطوير منهجياتها بناءً على معايير قائمة على الكفاءة بعدة طرق. على سبيل المثال، قام المعهد الكندي للمحاسبين القانونيين (CICA) بتطوير "خريطة كفاءة المرشح في المحاسبة القانونية" لتأهيل (الاعتراف أو التسجيل) عملية المحاسبين القانونيين (CAs). يمثل المعهد الكندي للمحاسبين القانونيين جنباً إلى جنب مع معاهد المحاسبة القانونية ما يقرب من 68000 طالب من المحاسبة القانونية و 8000 طالب في كندا وبرمودا. كما قامت بتحديد نوعين اثنين من الكفاءات:

- الصفات والمهارات المنتشرة (التي من المتوقع أن يجلبها جميع طلاب المحاسبة القانونية إلى جميع المهام)
- الكفاءات المحددة.

يتم تجميع الكفاءات المحددة في ست فئات. الكفاءات المدرجة من قبل المعهد الكندي للمحاسبين القانونيين لفئة "الضرائب" (الكفاءات المتعلقة بالتخطيط الضريبي والامتثال وإعداد التقارير للكيانات المختلفة) موضحة في المعلومات المدرجة أدناه.

خريطة الكفاءات: كندا
الكفاءات المحددة - الضرائب

1. يحلل الملف الضريبي للكيان ويحدد القضايا الضريبية الشاملة
1.1 يفهم الملف الضريبي للكيان
1.2 يحدد وينصح بشأن الامتثال ومتطلبات الإيداع
1.3 يصف الأنواع الأخرى من متطلبات الإيداع
2. يقوم بإعداد وحفظ المرتجعات اللازمة وفقاً للمتطلبات القانونية
2.1 تحسب ضرائب الدخل الأساسية واجبة السداد للفرد
2.2 تحسب ضرائب الدخل الأخرى واجبة السداد للفرد
2.3 تحسب الضرائب الأساسية المستحقة للشركة
2.4 تحسب الضرائب الأخرى المستحقة للشركة
3. يمارس التخطيط الضريبي الفعال لتعظيم العوائد بعد الضرائب
3.1 يحدد ويحلل وينصح بشأن فرص محددة للتخطيط الضريبي للأفراد
3.2 يحدد ويحلل ويقدم المشورة بشأن فرص محددة للتخطيط الضريبي لمساهمي الشركات المقربة
3.3 يحدد ويحلل ويقدم المشورة بشأن الفرص المالية والتخطيط العقاري للأفراد والعائلات
3.4 يحلل العواقب الضريبية لغير المقيمين

3.5 يحدد ويحلل ويقدم المشـورة بشـأن العواقب الضـريبية أو فرص التخطيط المرتبطة بمعاملات شركات معينة
3.6 يحلل العواقب الضريبية لمعاملات إعادة هيكلة الشركات الأخرى
4. يعد المعلومات للرد على التقييمات، والاعتراضات ملف

المصدر: المعهد الكندي للمحاسبين القانونيين، خريطة كفاءة المرشحين للتقييم الموحد للمهن

بالإضافة إلى الطرق المختلفة لاستخدام المعايير، تمتلك معظم وكالات ضمان الجودة مستوى معيناً من المواصفات والاعتماد على القياس الكمي.

استخدام القياس الكمي

الجودة هي فكرة معقدة ومتعددة الأبعاد ولكن كما في حالة الأفكار المعقدة الأخرى فقد تطورت طرق تقييم الجودة. قد تعتمد وكالات ضـــمان الجودة على القياس الكمي على مســـتويات مختلفة، مثل:

- مطالبة المؤسسات بإثبات أنها تفي بمعايير كمية معينة
- مطالبة الأقران بتقييم ما إذا كانت المعايير قد تم الوفاء بها
- اشتراط تسجيل تقييم الأقران على مقياس كمي
- اشتراط التعبير عن النتيجة النهائية على مقياس كمي

يثير هذا السؤال التالي: **"هل يمكن تقييم الجودة مقابل المقاييس الكمية؟"**

توجد عدة وجهات نظر حول هذا السـؤال الأسـاسـي. في حين أن تقييم الجودة ضـروري وحتمي للعديد من الأنشطة البشرية، فإن التقنيات المستخدمة قد تكون ذاتية تماماً. على سبيل المثال، نعتمد إلى حد كبير على التصورات الحسية للإنسان لتقييم جوانب مثل الجمال والموسيقى والشاي ومسـتويات الراحة في تكييف الهواء والعطور. من المعروف أيضـاً أنه ليس لدينا مقاييس واضـحة لقياس أشـــياء كثيرة في الحياة مثل المشـــاعر والفكر والعاطفة. من المعتقد على نطاق واســـع أن الجودة، مثل الجمال، هي خاصـية مراوغة، ومع ذلك، فإن هناك بعض الطرق الكمية الراسـخة التي تقطع شـوطاً ما نحو تحديد ما إذا كانت الجودة موجودة أم لا في مؤسـسـة التعليم العالي، وسـنقوم بمناقشة هذه الطرق أدناه.

المعايير الكمية

عندما يكون هناك تأكيد على الاتساق أو الامتثال أو الاتفاق على مستويات الأداء المتوقعة، تميل وكالات ضـــمان الجودة إلى تطوير معايير كمية، ومن ثم، فإن بعض الوكالات تبني قراراتها في الغالب على البيانات الكمية؛ فوكالة اعتماد المكسـيك للهندسـة هي مثال على ذلك حيث تسـتخدم الوكالة المعايير الكمية كإطار مرجعي لضـــمان الجودة، كما تعتبر معايير مجلس عموم الهند للتعليم الفني مثالاً آخر على هذه الحالة.

كما أنَّ هناك أيضـــاً عدد من الحالات للوكالات التي تســـعى إلى ضـــمان الحد الأدنى من المعـايير التي لا يتم التعبير عنهـا كميـاً، وتعتبر مجموعـة معـايير الأهليـة لوكـالات الاعتمـاد في الولايات المتحدة خير مثال على ذلك. من ناحية أخرى، تعتمد بعض الوكالات على القياس الكمي للنظر في تميز المؤسسات، على سبيل المثال، يركز المجلس الوطني للاعتماد في كولومبيا (CNA) على "التميز"، حيث يعرف المجلس الجودة على أنها تكامل 66 خاصـية؛ ولكل خاصـية، تم توضـيح ســـلســـلة من المتغيرات النوعية والكمية. توضـــح المعلومات أدناه كيف تم توضـــيح المتغيرات والمؤشرات لإحدى الخصائص.

المتغيرات والمؤشرات ذات الخاصية (كولومبيا)

الخاصية 16: امتثالاً للأهداف المؤسسية وخصوصيات البرنامج ذات الصلة، يجب أن يكون حجم أعضاء هيئة التدريس كافياً ويتمتع المعلمون بالالتزام ويملكون المؤهلات التي يتطلبها البرنامج.

الوصف: يشير إلى حقيقة أنه، ولتحقيق أهداف المؤسسة والبرنامج، يجب أن يتوفر العدد المطلوب من المعلمين ومســتوى تأهيلهم المناســب والتزامهم بالمؤســســة والبرنامج المعني، وبالمثل، تُبذل الجهود لمعرفة ما إذا كان عدد المعلمين المرتبطين بالبرنامج وتدريبهم والتزامهم يقترب من الوضع المثالي المنشـود بالنسـبة للبرنامج والمؤسـسـة المحددة. ما ورد أعلاه يفحص جودة التعليم في أحد جوانبه الأساسية.

المتغيرات:

- كفاية متطلبات البرنامج من التزام أعضاء هيئة التدريس وتدريبهم الخاص ومستوى تأهيلهم.
- الجودة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس الملحقة بالبرنامج

المؤشرات:

- تصـنف المؤهلات (خريج، دراسـات عليا، ماجسـتير، دكتوراه)، تصـنيف على سلم الترقية والتزام المعلمين بالمؤسسة والبرنامج.
- الخبرات التربوية الأخرى للمعلمين ذات الصلة بأدائهم في البرنامج
- الفترة الزمنية التي عمل فيها المعلمون في المؤسـسـة والبرنامج، بالإضـافة إلى أي خبرات أكاديمية ومهنية أخرى لأعضاء هيئة التدريس المشاركين
- العلاقة بين عدد الطلاب الملتحقين بالبرنامج وعدد المعلمين المشـــاركين. يجب إجراء مقارنة فيما يتعلق بالتزام التفرغ.
- تقييم من قبل أعضـــاء متميزين من المجتمعات الأكاديمية من أعضـــاء هيئة التدريس الملتزمون بالبرنامج.

- تقييم طلاب البرنامج من حيث جودة وكفاية عدد الطلاب المسجلين والتزام المعلمين المشاركين في البرنامج.

المصدر: ريفيلو ريفيلو وأوغوستو هيرنانديز، 48-47 :2003.

باختصار، يمكن استخدام القياس الكمي بغض النظر عما إذا كانت الوكالة تسعى إلى ضمان الحد الأدنى من المعايير أو معايير الجودة العالية، كما تميل وكالات ضمان الجودة التي تسعى إلى ضمان الموضوعية وتقليل موضوعية تقييم الأقران، لا سيما في الأنظمة التي قد يكون فيها تحديد الأقران الأكفاء صعباً، إلى اختيار التدابير الكمية. وتدعي هذه الوكالات أن التدابير الكمية تساعد في ضمان شفافية عملية ضمان الجودة.

الإجراءات الكمية وتقييمات المراجع

قد يُطلب من المراجعين اتباع بعض الإرشادات المتعلقة بالإجراءات الكمية التي يجب من خلالها إصدار حكمهم النوعي. على سبيل المثال، تتطلب منهجية الاعتماد الخاصة بالمجلس الوطني للاعتماد (NBA) في الهند من المراجعين التعبير عن حكمهم فيما يتعلق بالمؤشرات، مع تحديد الدرجة القصوى لكل مؤشر مسبقاً من قبل المجلس الوطني للاعتماد، على الرغم من أن منهجية المجلس الوطني للاعتماد موجهة نحو تقييم الأقران.

التحديد الكمي لتوجيه تقييم الأقران: المجلس الوطني للاعتماد (الهند)

تم تقسيم كل معيار من المعايير الثمانية إلى معلمات، وتم تعيين أحجام لهذه المعلمات بواسطة المجلس الوطني للاعتماد. فيما يلي المعلمات والأوزان المخصصة لهم، والتي تختلف في برامج الدبلوم وشهادة البكالوريوس والدراسات العليا:

المعيار	**الدرجة**		
	الدبلوم	البكلوريوس	الدراسات العليا
أولا- التنظيم والحوكمة	30	80	50
أ. التخطيط والرصد			
ب- إجراءات التوظيف وفاعليتها			
ج. السياسات / الإجراءات الترويجية			
د. القيادة			
هـ- المبادرات التحفيزية			
و. الشفافية			
ز- اللامركزية وتفويض ومشاركة أعضاء هيئة التدريس			
ح. دستورGC / GB			

المصدر: موقع المجلس الوطني للاعتماد

القياس الكمي في الإبلاغ عن النتيجة

في حالة المجلس الوطني للتقييم والاعتماد (NAAC)، في الهند، يتم استخدام الدرجات التي قدمها المراجعون لحساب الدرجات المؤسسية في شكل النسبة المئوية. تحدد درجة المؤسسة درجتها على مقياس من تسع نقاط:

التقييم	نطاق الدرجة
C	55-60
C+	60-65
C++	65-70
B	70-75
B+	75-80
B++	80-85
A	85-90
A+	90-95
A++	95-100

· المؤسسات التي لا تحصل على الحد الأدنى 55 في المائة تكون غير معتمدة.

تتبع بعض الأنظمة التي تم إنشاؤها مؤخراً هذا النهج لإثبات المصداقية وإظهار الاهتمام بالموضوعية، ويعتبر هذا صحيحاً بشكل خاص في حالة عدم وجود هيئة راسخة من المقيّمين أو في أنظمة كبيرة مع إمكانية وجود قدر كبير من التباين بين الفرق؛ ومع ذلك، فإن الإيمان بوجود علاقة بين الأرقام والموضوعية هو أمر مشكوك فيه. فالأرقام، هي مجرد أداة تقدم فرضيات، أي أنها تعمل عندما يكون المراجع على يقين من أن الفرق بين 50% و 60% هو نفس الفرق بين 75% و 85%. ولا نجد مثل هذه الفروق في الممارسة، حيث تعطي المقاييس الكمية إحساساً مضللاً بالموضوعية وتخفي الذاتية الحقيقية التي ينطوي عليها تحديد الدرجات.

فيما يلي بعض الحجج المؤيدة والمعارضة للنُهج الكمية:
الاعتماد على القياس الكمي: الفوائد والعيوب

الفوائد

- قد يساعد الوكالة على ضمان الاتساق في نهجها وتقليل التباين بين الفرق بين لجان المراجعة.
- قد يكون من المفيد في الأنظمة الناشئة ضمان الشفافية وربما تعزيز المصداقية.

العيوب

- قد يشجع مؤسسات التعليم العالي على الإبلاغ عن مقاييس كمية بسيطة تفيدها بدلاً من تقييمات نوعية أكثر صدقاً.
- قد يشجع مؤسسات التعليم العالي على مطاردة الإجراءات نفسها، بدلاً من ما تمثله.

- تم الإعراب أيضـاً عن مخاوف بشـأن ملاءمة ودقة وفعالية العديد من التدابير التي استخدمت أو من المحتمل أن تكون مستخدمة من قبل وكالات ضمان الجودة.

يصبح الاعتماد على المؤشرات الكمية أكثر إثارة للجدل عندما ينتقل التركيز من استخدامها كمدخل في صنع القرار، إلى استخدامها كأداة تصنيف، كما يعتمد الكثير على كيفية موازنة الاعتماد على القياس الكمي مع تقييم الأقران أو الحكم المهني.

استخدام المناهج النوعية

في حين أن حكم الأقران قد يسـترشـد باعتبارات صـريحة مثل المواصـفات والمؤشـرات الكمية (كما تمت مناقشـته أعلاه)، ففي المواقف الأخرى يتمتع المراجعون بحرية تامة في إصـدار أحكام مقابلة لإطار مفاهيمي واسع، أي أن هناك المزيد من التركيز على الأساليب النوعية لإصدار الأحكام .

وحيثما يتم تبني هذا النهج من قبل وكالات ضـمان الجودة، فعادةً ما يكون ذلك على أسـاس أنها إذا قدمت معايير واضحة وأهدافاً كمية، يمكن أن تؤدي إلى نتائج عكسية لتعزيز التنوع المؤسسي ونهج "الملاءمة للغرض" في ضمان الجودة، ولا يعني هذا أن الامتثال للمعايير لا يعتبر مهماً بل يعني أنه يمكن اسـتخدام آليات أخرى لضـمان الامتثال؛ وبمجرد ضـمان مسـتوى محدد بالفعل، يمكن للوكالة بعد ذلك استكشاف مدى جودة أداء مؤسسة التعليم العالي بالنسبة إلى أهدافها وغاياتها. إذا تم اعتبار التنوع مهماً، فمن غير المرجح أن يكون الاعتماد على الأساليب الكمية مفيداً.

لا تحدد العديد من مجموعات المعايير البيانات الدقيقة المطلوبة لإثبات تحقيق المعيار ولكنها تطلب بدلاً من ذلك من المؤسـسـات تقديم دليل على أن لديها موارد كافية لتنفيذ نشـاط أو برنامج، أو لديها مرافق كافية، أو استخدام منهجيات تدريس مناسبة، ومن ثم تقع على عاتق المؤسسة مسؤولية اختيار كيفية إثبات أن ما لديها يعتبر كافياً ومهماً ومناسـباً لأداء عملها بشـكل جيد. تقدم اللجنة التشـيلية الوطنية للاعتماد الأكاديمي (CNAP) مثالاً جيداً على هذا النهج، ولكن تجدر الإشارة إلى أن الوكالة تتوقع تقديم دليل كمي على الرغم من أن المعيار مؤطر بطريقة نوعية.

الإطار: المعايير النوعية

تسـتخدم اللجنة الوطنية للاعتماد الأكاديمي (CNAP) معايير نوعية لتقييم البرامج. من المتوقع أن توفر البرامج بيانات كمية وأدلة نوعية (بما في ذلك آراء أعضاء هيئة التدريس والطلاب والخريجين وأرباب العمل) حول تحقيق توقعات معينة، مثل ما يلي:

الموارد البشرية

يجب أن يثبت البرنامج أنه مزود بما يكفي من الموظفين فيما يتعلق بموظفيه الأكاديميين، من حيث العدد والتفاني والمؤهلات، وذلك لأداء مجموعة كاملة من الوظائف المحددة في أغراضه. كما يجب أن يكون للوحدة معايير واضـحة وراسـخة لاختيار وتعيين وتوفير المزيد من التدريب وتقييم موظفيها الأكاديميين والإداريين.

(تتبع هذه الصيغة مواصفات أكثر تفصيلاً، بما في ذلك وصف المقصود بالمؤهلات المناسبة)

المصدر: ليماتري، 2005

تتمثل ميزة السماح لمؤسسة ما باختيار كيفية إثبات أنها تفي بالمعيار في الإقرار بأن ما هو مناسب لبرنامج القانون، من حيث عدد أعضاء هيئة التدريس أو النسبة المئوية المعينين على أساس التفرغ الكامل، قد يكون غير كافٍ تماماً لبرنامج الهندسة المعمارية أو برنامج طب الأسنان أو، من ناحية أخرى، ما هو كافٍ لمؤسسة تعليمية قد يكون غير كافٍ تماماً لمؤسسة بحثية.

تعتبر وكالة جودة الجامعات الأسترالية (AUQA) مثالاً آخر على الإطار النوعي الذي يترك مسألة اتخاذ القرار بشأن الدليل الذي يجب تقديمه للمراجعة مفتوحاً. توفر الوكالة قائمة إرشادية بالمجالات التي يجب أن تغطيها المؤسسة في المراجعة، ولكن يُترك المجال مفتوحاً للمؤسسة لتقرير شكل الدليل الذي ستقدمه لفريق المراجعة لتحديد نتيجة ضمان الجودة. وبينما يترك النهج الباب مفتوحاً أمام خيار تقديم الأدلة النوعية، فإن أجزاء أخرى من دليل التدقيق توضح أنه من المتوقع أيضاً توفير البيانات الكمية.

النطاق الإرشادي لضمان الجودة: وكالة جودة الجامعات الأسترالية

تولي وكالة جودة الجامعات الأسترالية اهتماماً خاصاً للأنشطة الأكاديمية التي تتم باسم المؤسسة، ويشمل النطاق الإرشادي للمراجعة المؤسسية ما يلي:

- القيادة التنظيمية والحوكمة والتخطيط.
- التدريس والتعلم (جميع الأنماط).
- عمليات الموافقة على البرامج ومراقبتها.
- إمكانية مقارنة المعايير الأكاديمية في البرامج الداخلية والخارجية.
- أنشطة البحث ومخرجاته، بما في ذلك التسويق.
- أنشطة خدمة المجتمع.
- التدويل، بما في ذلك العقود مع الشركاء في الخارج.
- آليات الدعم للموظفين والطلاب.
- التواصل مع أصحاب المصلحة الداخليين والخارجيين.
- المراجعات المنهجية التي تبدأ داخلياً (مثل الأقسام والموضوعات)، بما في ذلك دقة وفعالية آليات المراجعة المستخدمة.
- الدعم الإداري والبنية التحتية.

المصدر: دليل المراجعة، 2008 من موقع الجامعة على الإنترنت

يعد تكوين الفرق والطريقة التي تغطي بها وجهات النظر المختلفة والنهج التأديبية من العوامل المهمة في تأطير نتائج ضمان الجودة. يجب على الوكالات التي تعتمد أكثر على الحكم

المهني لفريق المراجعة أن تكون على دراية بالذاتية التي قد تتسلل إلى عملية ضمان الجودة. تتعامل وكالات ضـــمان الجودة مع هذا القلق من خلال تطوير أدلة وإرشـــادات لتوجيه تقييم الأقران. كما تعتبر استراتيجية التدريب الصارمة هي المؤشر الأساسي لضمان تقييم موثوق من الأقران. تتمثل الإستراتيجية المثيرة للاهتمام التي تساعد في تعزيز موضوعية أحكام فريق مراجعة الأقران في شرط أن يتوصلوا إلى استنتاجاتهم بالإجماع، وليس بالتصويت؛ وبالتالي، يتم تعزيز الموضوعية من خلال مقياس بين الذاتية، حيث أن الآراء المتطرفة متوازنة بشـــكل فعال. ما يتم الاتفاق عليه بين أعضاء الفريق هو ما يتم تطبيقه، وكما كشفت المناقشات في هذا الموضوع، تعتمد وكالات ضمان الجودة بشكل عام على كل من القياس الكمي وتقييم الأقران؛ ولكي تتناسب مع السياق والسلطة المنوطة بهذه الوكالات، يتوجب عليها اختيار الموقف المناسب. لا ينبغي النظر إلى الخيارات التي تمت مناقشتها أعلاه كخيارات واضحة المعالم؛ بل هي، بدلاً من ذلك، مناهج يمكن استخدامها معاً، لأنها تجلب نقاط قوة وضعف مختلفة في المقدمة.

أخيراً، يجب الإشارة أيضاً إلى أن معايير ضمان الجودة ترتبط بشكل متزايد بالأدوات الأخرى التي تستخدمها الحكومات لتقديم كل من قابلية المقارنة المحسنة للمؤهلات وقابليتها للقراءة، والتي تعد جزءاً من نظام التعليم العالي الوطني، أي أطر المؤهلات و/ أو معايير الموضوع. توفر أطر المؤهلات نقاط مرجعية فيما يتعلق بالكفاءات العامة التي يجب أن يحصل عليها الخريج في مستوى معين، كما تدلي معايير الموضوع أيضاً، مع الاعتماد أيضاً على المستوى، ببيانات حول المحتويات والكفاءات التي سيكتسبها الخريج في تخصص معين. عندما يتم إجراء ضمان الجودة على مستوى البرنامج، فمن المؤكد أن هذه البيانات توفر إطاراً مرجعياً قيماً لعمليات ضمان الجودة الداخلية والخارجية.

6. المناقشة

مناقشة: تنفيذ عملية ضمان الجودة الخارجية

1. تصفح مواقع الويب الخاصة بخمس وكالات لضمان الجودة من مناطق مختلفة والتي تضمن جودة المؤسسات وتحديد النطاق الواسع لأنشطة ضمان الجودة التي تجريها - مؤسسية أو برنامجية أو مستوى آخر.
2. تصفح الموقع التالي للحصول على مزيد من التفاصيل حول معايير الأهلية للجنة الشمال الغربي للكليات والجامعات: لجنة الشمال الغربي للكليات والجامعات (NWCCU). ما مدى صلة هذه المعايير ببلدك أو منطقتك؟
3. تصفح المواقع الإلكترونية لجهات الاعتماد الإقليمية الأخرى لاستكشاف مناهجها في تطبيق الجودة. يوفر الموقع الإلكتروني لمجلس اعتماد التعليم العالي روابط لمواقع معظم وكالات الجودة في الولايات المتحدة. قم بتصميم جدول يقارن بين مختلف مراحل الاعتماد التي تتبعها هذه الوكالات.
4. ناقش مجموعة من الأساليب لإدخال المرونة في وكالة تعرفها وكيف تضمن الوكالة أن تظل العمليات صارمة وبنفس الوقت مناسبة أيضاً لسياقات وطنية أو إقليمية محددة. إذا لم تكن على دراية بوكالة ما، فابحث عن وكالة للدراسة عن كثب على الويب - ستحتاج إلى فحص الكتيبات ووثائق السياسة لمعرفة كيف تستوعب الوكالة الاختلافات بين المؤسسات والبرامج.

5. قم بالعثور على إرشادات المراجعة الصادرة للمؤسسات من قبل ثلاث وكالات ضمان جودة مختلفة في مناطق مختلفة يمكن الوصـــول إليها على مواقع الوكالات ويمكن تســميتها على أنها "دليل" أو "كتيب". قارن ما يقوله كل منها عن نوع الأدلة التي تتوقع تقديمها لعملية المراجعة بما في ذلك مجموعات البيانات أو السياسات أو المستندات الأخرى المطلوبة. هل يتمثل التركيز على البيانات الكمية أم على الأساليب النوعية التي تسمح للمؤسسة بالمرونة في كيفية إظهار الجودة لفريق المراجعة؟

7. الملخص

غطى هذا الموضوع النقاط الرئيسية التالية:

- تســاعد العوامل التالية في تحديد المؤســســات والبرامج التي ســيتم اختيارها للخضوع لعملية ضمان الجودة الخارجي:

- ما هي معايير الأهلية للمؤسسات لتخضع لعملية ضمان الجودة؟
- هل ينبغي تضــمين كل من المؤســســات الخاصــة والعامة؟ ما الذي يجب أن يكون نطاقاً للمراجعة ؟
- ما الذي يجب أن تركز عليه ضــمان الجودة الخارجية: المســتوى المؤســســي أم مســتوى البرنامج؟
- كيف يمكن أن تستجيب الوكالات للاتجاهات الجديدة في التعليم العالي بما في ذلك النمو في التعلم عبر الإنترنت والتزويد العابر للحدود

- معايير الأهلية للسماح للمؤسسات بالخضوع لعملية ضمان الجودة الخارجية لا ترقى عادة إلى مستوى آلية الفرز الصارمة. تختلف معايير الأهلية بين عدد سنوات الوجود إلى دليل على استيفاء مجموعة من المعايير.
- في حين أن هناك اختلافات في طريقة تشغيل المؤسسات الخاصة ومراقبتها في بعض البلدان، فإن المعايير المتوقعة من المؤسسات العامة والخاصة هي نفسها بشكل متزايد.
- معظم أنظمة التعليم العالي لديها مقاربات مؤســســية وبرمجية لضــمان الجودة الخارجية، وتحدث الاختلافات اعتماداً على من هو الوصــي على النهج البرنامجي والمسؤول عن المستوى المؤسسي.
- اعتماداً على مرحلة تطوير نظام التعليم العالي، يمكن لوكالات ضمان الجودة تقييم المؤسسات مقابل الحد الأدنى من المعايير أو وضع معايير عالية الجودة. في بعض الحالات، يكون تقييم المؤســســات وفقاً للمعايير الدنيا هو الأولوية حيث يكون الغرض هو الامتثال ويكون للنتيجة آثار على الموافقات والعقوبات. في حالات أخرى، تضع وكالات ضمان الجودة معايير الجودة العالية والإطار المرجعي للتقييم في هذا الصدد وهو مستوى "التميز".

- تتمثل إحدى طرق التحلي بالمرونة في تطبيق إطار ضـــمان الجودة في الســـماح للمؤسـسـات باختيار نوع الأدلة التي سـتقدمها سـواء أكانت أدلة كمية أو نوعية أو مزيجاً من الاثنتين.
- طورت العديد من الوكالات أطراً تســـمح بالتركيز اعتماداً على نوع البرنامج أو المؤسسة
- يلعب المراجعون دوراً رئيسياً في النظر في تأثير السياق والتنويع داخل المؤسسات.
- إن إطار العمل الذي يمكن للوكالة أن تتخذ قراراتها من خلاله هو عنصر حاسم في ضمان الجودة.
- يؤدي استخدام الأدلة، عند الحكم على إطار ضمان الجودة، إلى قرارات لها عواقب مهمة.
- تعتمد وكالات ضمان الجودة على القياس الكمي وهناك مزايا وعيوب للاعتماد على ذلك.
- تعتمد وكالات ضمان الجودة على الحكم المهني عندما تشعر أن المعايير الصريحة والأهداف الكمية قد تؤدي إلى نتائج عكســـية على "التنوع المؤســـســـي" ونهج "الملاءمة للغرض"، ومع ذلك، فإنها توفر مبادئ توجيهية بشـــأن الحاجة لإثبات الكفاية والكفاءة.
- هناك مزايا وعيوب للاعتماد على الحكم المهني، كما يجب أن تكون الوكالات على دراية بالذاتية التي قد تتسلل إلى العملية.

الفصل الثالث: تشغيل وكالة جودة خارجية
المحور الثالث: طرق المراجعة والاعتماد
الجزء الثالث: الاعتماد المؤسساتي

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. تاريخ الاعتماد المؤسساتي
3. أطر الاعتماد
4. عمليات الاعتماد
5. المناقشة
6. الملخص

1. المقدمة

يستكشف هذا الموضوع دور وكالات ضمان الجودة الخارجية في الاعتماد الأولي والاعتراف بالمؤسسات. كما هو متوقع، فإن هناك الكثير من نقاط التقاطع المشتركة بين الاعتماد وعمليات ضمان الجودة بشكل عام (بما في ذلك اعتماد البرنامج)، ولكن في هذه الحالة يتم إصدار الأحكام إلى حد كبير على الوعود بما سيأتي بدلاً من سجل الإنجاز. وبالتالي، هناك أمور خاصة باعتماد المؤسسات وتحتاج إلى دراسة متأنية، وهذا يشمل عمليات الاعتماد المسبق مثل التسجيل. يناقش هذا الجزء من المحور المكونات الأساسية لخطة الحكم على مثل هذه المؤسسات.

الأهداف:
الاعتماد المؤسساتي

عند الانتهاء من هذا الموضوع، يجب أن تكون قادراً على القيام بما يلي:

- مناقشة كيفية تطور دور وكالات الاعتماد خلال القرن الماضي.
- التعرف على التحديات التي تواجه وكالات الاعتماد اليوم.
- شرح العوامل التي يجب أخذها في الاعتبار عند إنشاء إطار الموافقات.
- وصف النقاط المهمة التي يجب مراعاتها عند تنفيذ عمليات الاعتماد.

2. تاريخ الاعتماد المؤسساتي

عند الحديث عن تاريخ اعتماد مؤسسات التعليم العالي، فالاعتماد، كما نعرفه اليوم موجود في الولايات المتحدة منذ أكثر من مائة عام وفي العديد من البلدان المتقدمة منذ النصف الثاني من القرن الماضي. في الآونة الأخيرة، كانت هناك طفرة في البلدان الأخرى، مع وجود تقاليد قليلة في التعليم العالي، لاعتماد أنظمة ضمان الجودة، والهدف من ذلك هو تحسين جودة وتطوير مؤسساتهم، ولا سيما المؤسسات الجديدة. بالنسبة للجزء الأكبر من المؤسسات، تتعامل وكالات ضمان الجودة والاعتماد في هذه البلدان مع الجامعات الراسخة وكليات التعليم العالي الأخرى العاملة في حرم التعليم العالي التقليدي وتخدم الطلاب حديثي التخرج من المدارس الثانوية.
على مدى العقود العديدة الماضية، شهدت معظم البلدان زيادة في الطلب على مقاعد التعليم العالي، كما سعت المؤسسات، التي تدعمها عادةً الحكومات الوطنية والإقليمية، إلى تلبية هذا الطلب غالباً من خلال أشكال جديدة من التزويد، بما في ذلك التعلم عبر الإنترنت والتعلم المدمج. هناك تركيز كبير للغاية على التعلم مدى الحياة في قطاع التعليم العالي.

التطور الآخر هو تطور التزويد الموازي للتعليم العالي الخاص (الذي يهدف في كثير من الأحيان للربح) جنباً إلى جنب مع المؤسسات الممولة من القطاع العام. كما توسعت تعاريف التعليم العالي والجامعي؛ حيث شعرت بعض الأنظمة بالسعادة بتضمين تعليم الشركة والتدريب في نطاق التعليم العالي بينما أصبح الاعتراف بالتعلم السابق أو التعلم التجريبي لمنح درجات التعليم العالي أكثر شيوعاً في بعض البلدان. ومع ذلك، يجب الاعتراف بأن بعض البلدان الأخرى لديها وجهة نظر متحفظة على هذا النهج على الرغم من أن العديد من ممارسي التعليم العالي وضمان الجودة متحمسون لهذه التغييرات.

من المؤكد أن الجانب السلبي للتغييرات في التعليم العالي هو انتشار الجامعات الوهمية وهيئات الجودة الوهمية. يتم تعريف الجامعة الوهمية على النحو التالي:
"مؤسسة للتعليم العالي تعمل دون إشراف من دولة أو وكالة مهنية وتمنح شهادات إما مزورة أو (بسبب عدم وجود معايير مناسبة) لا قيمة لها"
المصدر: قاموس ويبستر الدولي الجديد، الاصدار الثالث

في الولايات المتحدة، حدد قانون فرص التعليم العالي لعام 2008 الجامعات الوهمية، كما يسعى هذا القانون للتعامل مع المشاكل التي تسببها هذه الهيئات. بالاضافة إلى ذلك، أدخلت دول أخرى تشريعات لنفس الأغراض. تعتمد العديد من هذه القوانين على أحكام هيئات ضمان الجودة والاعتماد. يحدد قانون الولايات المتحدة الجامعات الوهمية على النحو التالي:
تعريف "الجامعة الوهمية" - الولايات المتحدة
يُقصد بمصطلح "الجامعة الوهمية" الكيان الذي:

"(أ) (1) يمكن استخدامها، مقابل رسوم أو درجات أو دبلومات أو شهادات، للإعلان للجمهور العام أن الفرد الحاصل على هذه الدرجة أو الدبلومة أو الشهادة قد أكمل برنامجاً للتعليم ما بعد الثانوي أو التدريب.
"(2) تطلب من هذا الفرد إكمال القليل من التعليم أو الدورات الدراسية أو عدم إكمالها للحصول على هذه الدرجة أو الدبلومة أو الشهادة ؛ و
"(ب) تفتقر إلى الاعتماد من وكالة أو جمعية اعتماد معترف بها كوكالة اعتماد أو رابطة لمؤسسات التعليم العالي (على النحو المحدد في القسم 102) من خلال -
"(1) السكرتير عملاً بالجزء الفرعي 2 من الجزء ح من العنوان الرابع ؛ أو
"(2) وكالة فيدرالية، أو حكومة ولاية، أو منظمة أو جمعية أخرى تعترف بوكالات أو جمعيات الاعتماد.
المصدر: قانون فرص التعليم العالي الأمريكية لعام 2008

التحديات التي تواجه وكالات ضمان الجودة

في ضوء تطور هذه الأنواع من المؤسسات (ووكالات الاعتماد الزائفة)، تواجه وكالات ضمان الجودة الشرعية التي لها دور في الاعتماد تحدياً كبيراً فيما يتعلق بكيفية تعاملها مع الاعتراف بمؤسسات التعليم العالي. ربما يكون إجراء الاعتماد الرسمي هو الطريقة الوحيدة لحماية طلاب التعليم العالي من مخاطر المؤسسات الزائفة والشهادات الوهمية. ولكن لتحقيق هذه الحماية، يجب على الوكالة الشرعية تحديد المعايير والمبادئ التي ستعتمدها للموافقة الأولية والاعتراف بمؤسسة التعليم العالي، كما يجب أن تحدد الإجراءات التي ستتبعها في هذا النشاط، بالإضافة إلى ذلك، يجب على الوكالة أيضاً تحديد ما إذا كان سيتم استخدام نفس المعايير للمؤسسات التقليدية القائمة على الحرم الجامعي وكذلك لمقدمي البرامج عبر الإنترنت أو القائمة على العمل الذين قد يعملون أو لا يعملون داخل نفس المؤسسة، على سبيل المثال الحرم الجامعي الأساسي مؤسسة مقرها (مثل جامعة ملبورن) تقدم أيضاً برامج عبر الإنترنت دولياً (مثل شهادة الدراسات العليا في ضمان الجودة).

يمثل الاعتماد الأخير لما يسمى "أطر المؤهلات" (QFs) في العديد من البلدان مع تركيزها على نتائج تعلم الطلاب والبرامج تحدياتهم الخاصة. تتحدى أطر المؤهلات فكرة أن مدة الدورة التدريبية مرتبطة حتماً بالنتائج لأنها لا تركز كثيراً على مدة الدورة حيث يُنظر الآن إلى الممارسة القديمة المتمثلة في مراجعة أو اعتماد مؤسسة ما بناءً على المدخلات مثل نسب الطلاب إلى رؤساء الكليات أو عدد المقتنيات في المكتبة على أنها أقل صلة على الرغم من أن هذه التدابير لها ميزة البساطة وسهولة المقارنة.
عندما يكمن الجزء الأكبر من التعليم العالي في مؤسسات عريقة ذات سمعة معترف بها على نطاق واسع، فقد تكون وكالة الجودة راضية عن الإشراف على عمليات تحسين الجودة، ولكن في حالة عدم وجود أحكام كافية وضغط عام كبير لتعزيز الحكم، قد يكون تحديد المعايير المطلوبة للترخيص/ الاعتماد أكثر صعوبة.

يمكن أن تكون مراجعة المتقدمين الجدد للموافقة عليهم كمؤسسات تعليمية عملية حساسة للغاية وتستغرق وقتاً طويلاً بالنسبة لوكالة ضمان الجودة، وقد يؤدي رفض مقدم الطلب إلى إحراجه علناً، لذا تتطلب الموافقة عملاً إضافياً من كلا الجانبين.

يجب على الوكالة تحديد معايير الاعتماد المؤسسي ونشر هذه المعايير كمهمة أساسية. من المحتمل أن تستخدم الوكالة المعايير التي طورتها الوكالات الأخرى كنموذج للعمل من خلاله، ومع ذلك، في حين أنه من الملائم أن يكون لديك نموذج أثبت فائدته في مكان آخر، فمن المهم التأكد من أن مجموعة المعايير (وفي الواقع الإجراءات) المعتمدة من قبل وكالة فردية تتناسب مع القوانين والثقافة الإدارية التي يتم تحديد المعايير من أجلها؛ على سبيل المثال، من الشائع في الولايات المتحدة أن تطلب من مؤسسات التعليم العالي توفير عدد محدد من الساعات الدراسية في ما يوصف بـ "التعليم العام" لأنَ هذا المطلب يعتبر طويل الأمد وقد ثبت أنه مفيد جداً للتعليم العالي في الولايات المتحدة. تجد دول أخرى أنه من المناسب عدم طلب توفير تعليم عام. ما هو صحيح في بلد ما قد لا يكون بالضرورة صحيحاً في مكان آخر.

3. أطر الاعتماد

من وجهة نظر وكالة الجودة مع مهمة تقييم طلبات الموافقة على مؤسسات التعليم العالي، هناك العديد من الأسئلة التي يجب معالجتها في إنشاء الإطار الذي يتم من خلاله اعتماد المؤسسات. يمكن ملاحظة مثال على نقطة مرجعية للنظر في هذه الأسئلة وغيرها عند إعداد عملية اعتماد لبلد أو منطقة من المجموعة الأوروبية التي تواصل العمل نحو نهج مشترك للمكونات الرئيسية لنظام التعليم العالي.

المعايير والمبادئ التوجيهية لضمان الجودة في منطقة التعليم العالي الأوروبية

المبادئ الأساسية

تستند المعايير والمبادئ التوجيهية على عدد من المبادئ الأساسية حول ضمان الجودة، داخلياً وخارجياً للتعليم العالي في منطقة التعليم العالي الأوروبية، وتشمل هذه المعايير كل مما يلي:

- يتحمل مقدمو خدمات التعليم العالي المسؤولية الأساسية عن جودة ما يتم تقديمه وضمانه
- يجب حماية مصالح المجتمع في جودة ومعايير التعليم العالي
- يجب تطوير وتحسين جودة البرامج الأكاديمية للطلاب وغيرهم من المستفيدين من التعليم العالي عبر منطقة التعليم العالي الأوروبية
- هناك حاجة إلى وجود هياكل تنظيمية تتسم بالكفاءة والفعالية يمكن من خلالها تقديم تلك البرامج الأكاديمية ودعمها
- يعتبر كل من عاملي الشفافية واستخدام الخبرة الخارجية في عمليات ضمان الجودة من الأمور شديدة الأهمية لمؤسسات التعليم العالي

- يجب تشجيع ثقافة الجودة داخل مؤسسات التعليم العالي.
- يجب تطوير العمليات التي يمكن من خلالها لمؤسسات التعليم العالي إثبات مسؤوليتها، بما في ذلك المساءلة عن استثمار الأموال العامة والخاصة.
- ضمان الجودة لأغراض المساءلة متوافق تماماً مع ضمان الجودة لأغراض التعزيز ؛
- يجب أن تكون المؤسسات قادرة على إثبات جودتها في الداخل وعلى المستوى الدولي.
- يجب ألا تخنق العمليات المستخدمة التنوع والابتكار.

المصدر: وزراء التعليم العالي الأوروبي بيرغن 2005

بصرف النظر عن الإشارة إلى البيانات المتعلقة بضمان الجودة، بشكل عام، من المرجح أن تكون مسألة اعتماد المؤسسات جزءاً لا يتجزأ من نهج وطني أو إقليمي. على سبيل المثال، في أستراليا، تقع مسألة الاعتراف بالمؤسسات على عاتق واحدة من الولايات/ الأقاليم الست في البلد على الرغم من إنشاء إطار العمل على المستوى الوطني، ويعتبر نطاق البروتوكولات واسعاً كما هو موضح في المربع أدناه والذي يصف كيف تفسر ولاية نيو ساوث ويلز (NSW) هذه البروتوكولات.

مثال على نظام لاعتماد مؤسسات التعليم العالي - نيو ساوث ويلز، أستراليا

التسجيل والاعتماد والموافقة

تتوافق عمليات الموافقة على التعليم العالي في نيو ساوث ويلز مع البروتوكولات الوطنية لعمليات الموافقة على التعليم العالي ويتم تنظيمها من خلال قانون التعليم العالي في نيو ساوث ويلز لعام 2001.

يخول القانون وزير التعليم والتدريب الموافقة على إنشاء جامعات جديدة والاعتراف بالجامعات بين الولايات وتسجيل الجامعات الخارجية في نيو ساوث ويلز.

يمنح القانون المدير العام لإدارة التعليم والتدريب (DET) سلطة تسجيل مؤسسات التعليم العالي الأسترالية والخارجية غير المعتمدة ؛ لاعتماد دورات التعليم العالي التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي غير المعتمدة ذاتياً والجامعات الأجنبية ؛ والموافقة على مؤسسات التعليم العالي المسجلة غير المعتمدة ذاتياً والجامعات الدولية المعترف بها لتقديم دورات دراسية محددة للطلاب الأجانب في هذه الولاية.

كما توفر عمليات الموافقة على مؤسسات التعليم العالي تأكيداً على أن دورات التعليم العالي يتم إجراؤها من قبل مؤسسات تعليمية معتمدة وأن الدورات التعليمية تتصف بما يلي:

- معادلة في المستوى القياسي للدورات التي تؤدي إلى الحصول على مؤهل من هذا النوع أو المستوى عبر قطاع التعليم العالي

- مناسبة للمؤهلات الممنوحة
- يتم تدريسها بطريقة مناسبة
- مناسبة للطلاب المحليين والأجانب عند الاقتضاء.

يسمح التسجيل للمؤسسة بتقديم دورة أو دورات التعليم العالي في نيو ساوث ويلز، ويخضع هذا التفويض للمؤسسة التي تملك دورة تعليمية معتمدة.
يسمح الاعتماد للمؤسسة المسجلة بتقديم دورات التعليم العالي (التي تتوافق مع إطار المؤهلات الأسترالية) للطلاب في نيو ساوث ويلز.
تسمح الموافقة لمؤسسة معترف بها أو مسجلة بتقديم دورات محددة للطلاب الأجانب في نيو ساوث ويلز.
المصدر:

https://www.det.nsw.edu.au/communityed/higheredu/registration/guidelines.htm

في حالة عمان، طورت هيئة الاعتماد الأكاديمي العمانية (OAAA) عملية من مرحلتين للاعتماد المؤسسي تشمل كل من
(1) تدقيق الجودة
(2) تقييم المعايير

باستخدام أي نهج عام لضمان الجودة والاعتماد ذي صلة في الدولة أو المنطقة، يحتاج مصممو إطار العمل للاعتماد إلى النظر في عدد من الأسئلة المحددة مثل ما يلي:

1. هل ستقوم الوكالة بمراجعة أو اعتماد المؤسسات التي لم تبدأ عملياتها؟
2. هل ستقوم الوكالة بمراجعة أو اعتماد المؤسسات قبل تخريج أول دفعة من الطلاب؟
3. هل تقتصر الوكالة على مؤسسات منح درجة البكالوريا (أو أعلى)؟
4. هل يجب أن يكون للمؤسسة المراد اعتمادها حداً أدنى من الطلاب قبل أن تقبل الوكالة طلب المراجعة أو الاعتماد؟
5. هل تتبع جميع التطبيقات نفس العملية؟
6. هل ستميز الوكالة بين المؤسسات العامة والخاصة والربحية والمؤسسات غير الربحية ؟

دعونا الآن نراجع هذه الأسئلة:
تصميم الإطار
هل ستقوم الوكالة بمراجعة أو اعتماد المؤسسات التي لم تبدأ عملياتها أو قبل تخريج أول دفعة من الطلاب؟

هناك صعوبة واضحة جداً هنا. لا يمكن للمؤسسة أن تعمل بدون اعتماد ومن ناحية أخرى لا يمكن مراجعتها ما لم يكن هناك بعض العمليات التي يتعين مراجعتها. تبدو الحاجة إلى وضـــع مؤقت أو وضـع مرشـح عملية واضـحة، وسـيتطلب هذا الأمر تعهدات من قبل المؤسـسـة المتقدمة بالطلب بأن المعايير والمبادئ التي حددتها الوكالة سـيتم الوفاء بها في وقت لاحق. سـيتطلب أيضـاً دليلاً على العمل الجاري والذي سيوفر أساساً للثقة من جانب الوكالة، كما ستكون هناك حاجة إلى جدول زمني محدد بوضوح لتحقيق الالتزام بالمعايير.

يكون التمييز بين ضمان الجودة والتحسين أكثر وضوحاً في تقييم الاعتماد أو الترخيص للمؤسسات الجديدة أو المقدمة حديثاً.
تشمل الجوانب التي يجب مراعاتها ما يلي:

- هل ينبغي تقسيم عملية المراجعة إلى مراحل للتأكد من أن مؤسسة التعليم العالي جاهزة لتلبية المتطلبات قبل اتخاذ القرار النهائي؟
- إذا كان الأمر كذلك، فهل تتأهل مؤسـســـة التعليم العالي لأي نوع من الاعتماد المؤقت؟
- هل تسمح هذه الموافقة المؤقتة لمؤسسة التعليم العالي بمنح الشهادات؟
- ما هي معايير الاعتماد المؤقت؟
- من المسؤول عن العملية؟

هل تقتصر الوكالة بعملها على المؤسسات المانحة للدرجات العلمية؟

عادة ما يتم تفويض وكالات ضمان الجودة للتعامل مع مؤسسات التعليم العالي ولكن الكثير يعتمد على تعريف التعليم العالي المطبق في بلد معين. عندما تكون درجات الزمالة أو الشـهادات أو الدبلومات على مســـتوى البكالوريا الفرعية جزءاً من إطار مؤهلات التعليم العالي، فمن المعتاد أن تخضع المؤسسة التي تقدم مؤهلات البكالوريا الفرعية لعمليات الاعتماد والمراجعة العادية.
هل يجب أن يكون للمؤســـســـــة المراد اعتمادها حد أدنى من الطلاب قبل أن تقبل الوكالة طلب المراجعة أو الاعتماد؟

الإجابة المختصـرة هي إحالة القارئ إلى إجابة السـؤال الأول (هل سـتقوم الوكالة بمراجعة أو اعتماد المؤسسات التي لم تبدأ عملياتها؟). ولكن هناك اعتبار إضافي حيث لا يكون لدى المؤسسة الجديدة الطموح ولا النية في أن يكون لديها أكثر من عدد صـــغير جداً من الطلاب. في هذا، وفي العديد من الحالات الأخرى، من المفيد للوكالة أن تسأل نفسها ما هي مهمة مؤسسة التعليم العالي أو بصـراحة أكثر "ما الذي نحاول القيام به؟" السـؤال الأسـاسـي في الاعتماد هو: "على أسـاس الأدلة المقدمة، هل يمكننا الثقة بأن الطلاب ســـيكتســـبون المعرفة والمهارة والكفاءات على المســـتوى المناسب".

هل كل التطبيقات تتبع نفس العملية؟

في بعض الأنظمة، تتبع جميع المؤسـسـات نفس العملية، سـواء تمت الموافقة عليها مسـبقاً أم لا. ســـيتبع مقدم الطلب الجديد نفس عملية / تقرير الدراســـة الذاتية وزيارة الفريق التي يتم تطبيقها

على جميع المؤسسات. وهكذا، فإن المؤسسة الراسخة ستتبع نفس العملية التي تتبعها المؤسسة الجديدة في مرحلة البدء.

لا يستبعد هذا الأمر إمكانية عقد بعض الاجتماعات الأولية مع موظفي وكالة الجودة لمراجعة المتطلبات. تتمثل إحدى مزايا هذا النهج في أنه يلغي المستويات المعقدة للمراجعة والحاجة إلى أنواع مختلفة من المعايير، وقد يكون من الممكن أيضاً مراجعة جميع البرامج من نوع واحد معاً - "في جميع المجالات" - بسهولة أكبر وبمزيد من الاتساق. قد تتمثل العيوب في أن هذا النهج لا يوفر فرصة "إزالة" مبكرة أو تدريباً خاصاً، بناءً على نوع أولي من المراجعة.

هل ستميز الوكالة بين المؤسسات العامة والخاصة وغير الهادفة للربح والمؤسسات الهادفة للربح؟

لا يوجد سبب جوهري يميز الوكالة بين المؤسسات على هذا الأساس، ومع ذلك، قد تكون هناك متطلبات في ميثاق الوكالة أو قانونها الأساسي (خاصة إذا كانت قد أنشأتها الحكومة) حيث يتم تقييدها من معاملة المؤسسات العامة والخاصة بنفس الطريقة. عند استخدام معايير مختلفة لأنواع مختلفة من المؤسسات، يجب توضيح ذلك للطلاب ولعامة الناس.

وبالمثل، فإن متطلبات التوظيف والمؤهلات التي قد يتم تحديدها للمؤسسات الأكاديمية التقليدية قد لا تكون مناسبة في المزيد من المؤسسات ذات الأساس المهني.

سيتضح من النظر في الأسئلة أعلاه أن النتيجة، من حيث إطار عمل إجراء تمارين الاعتماد، ستختلف من دولة إلى أخرى أو حتى داخل البلدان التي تدير عدداً من وكالات ضمان الجودة.

4. عمليات الاعتماد

تنطبق الإرشادات العامة لضمان الجودة بشأن الإجراءات وفرق المراجعة وزيارات الموقع بالتساوي على عملية الاعتماد. ومع ذلك، هناك بعض الاعتبارات التي لها أهمية خاصة في تمارين الاعتماد.

الإجراءات

يجب ألا تقوم وكالة ضمان الجودة بالتفضيل مع مؤسسات التعليم العالي، لذلك من المهم أن يتبع جميع المتقدمين نفس العملية. ومع ذلك، فمن المعقول والمنطقي أن تولي الوكالة الاعتبار الواجب لحجم وموارد المؤسسة المتقدمة بالطلب. نظراً لأن وظيفة الوكالة هي إعطاء تحديد عادل لجودة المؤسسة وعملياتها ومرافقها، فقد يتطلب ذلك بعض المرونة في النهج، إلا أن هذا النهج يجب أن يقوم على تقييم مفتوح وشفاف لما هو ضروري للظروف.

المعايير والمقاييس

تحتاج الوكالة إلى تحديد الإطار الذي يتم من خلاله الحكم على مؤسسات التعليم العالي بوضوح، كما يجب أن تدرك الوكالة أنه لا توجد ميزة في تحديد متطلباتها بلغة غير مفهومة أو المصطلحات الداخلية. يجب وضع المعايير والمقاييس والعمليات بلغة مباشرة وبسيطة وموجزة.

ستجد الوكالة أنه من المفيد تقديم ورش عمل أو ندوات منتظمة للمؤسسات التي قدمت حديثاً لشرح إطار العمل وما يعنيه بالنسبة لوضعهم الفردي. سيؤدي الافتقار إلى الوضوح من جانب المؤسسة المتقدمة للطلب إلى خلق عمل لا نهاية له ومحبط للوكالة وأيضاً لمقدم الطلب.
ومع ذلك، من المهم إيجاد توازن بين الوضوح فيما يتعلق بالمعايير والإجراءات وتدريب المتقدمين، كما يجب أن تكون الوكالات حذرة من مخاطر توفير التدريب.

الجدول الزمني

بينما تحدث تأخيرات غير متوقعة في أي نشاط بشري، يجب أن تنشر الوكالة الجدول الزمني المتوقع للعملية. يجب أن يعرف المعهد المتقدم، بشكل عام، المدة التي ستستغرقها العملية.

مراجعة ما قبل الاعتماد

يجب على الوكالة النظر في إنشاء عملية مراجعة ما قبل الاعتماد بعد الاجتماعات الأولية مع المؤسسة المقدمة للطلب. ستتعامل مثل هذه المراجعة لتقديم ما تعتبره الوكالة المعايير الأساسية لمؤسسة معتمدة. ليس من مصلحة أي شخص أن يقوم مقدم الطلب بتقديم طلب كامل بوقت وجهد كبيرين استثمرتهما الوكالة ولجنة الخبراء التابعة لها بشأن طلب من الواضح أنه من غير المرجح أن ينجح.

إذا بدا أن مقدم الطلب يلبي المتطلبات الأساسية، فقد ترغب مؤسسة التعليم العالي في استكشاف المزيد من القضايا المتعمقة مع موظفي الوكالة، مثل ما إذا كانت مؤسسة التعليم العالي تلبي معظم المعايير الأخرى للحصول على الموافقة الكاملة. تشمل المجالات ذات الصلة الحوكمة والتخطيط والتعليم العام (عند الاقتضاء) وتقييم تعلم الطلاب وما إذا كانت مؤسسة التعليم العالي لديها القدرة على تلبية المعايير في الوقت المناسب عندما لا تكون في حالة امتثال كامل.
يمكن لمراجعة الاعتماد المسبق هذه تصفية مؤسسات التعليم العالي غير الجاهزة للتقديم وتحديد مجالات التحسين الضرورية لصالح مؤسسة التعليم العالي.

التقييم الذاتي

يشكل التقييم الذاتي (أو الدراسة الذاتية كما هو معروف أيضاً) جزءاً رئيسياً في جميع عمليات ضمان الجودة على الرغم من أنه في حالة الاعتماد الأولي لا يوجد سوى القليل جداً من "التقييم الذاتي" "للتقييم"، ومع ذلك، تحتاج الوكالة إلى إيلاء اهتمام خاص للعوامل التالية:

عوامل يجب مراعاتها أثناء التقييم الذاتي

المهمة

يجب أن تكون المؤسسة واضحة بشأن مهمتها المعلنة. هناك فرق كبير بين متطلبات جامعة بحثية كبيرة في مركز رئيسي للسكان ومتطلبات كلية مهنية صغيرة تخدم احتياجات سكان الريف المتناثرين. قد تقدم المؤسستان خدمة قيمة لمجتمعاتهما، لكن يجب أن يكون لديهما فكرة واضحة عما تحاولان تحقيقه. يجب على المؤسسات أيضاً أن تحدد نواياها الاستراتيجية العامة للفترة حتى المراجعة التالية المتوقعة لضمان الجودة، على سبيل المثال للسنوات الخمس القادمة أو نحو ذلك.

المكانة القانونية والتأسيس
يجب أن تتلقى الوكالة وثائق كافية لإقناع نفسها بشأن الوضع القانوني للمؤسسة والتزامها بقوانين ومراسيم الولاية القضائية التي توجد فيها.

الاستقرار المالي
يجب على المعهد تقديم الوثائق، مثل المستندات المالية والمراجعة السنوية لتأكيد الوكالة بوضعها المالي.

الحوكمة
يجب أن يفي هيكل الحوكمة بالمتطلبات المعيارية للمؤسسة الأكاديمية وكذلك المتطلبات القانونية والممارسات الحميدة في اختصاص الوكالة بالنسبة لأي هيئة اعتبارية، كما يجب أن تستحق أحكام مشاركة أعضاء هيئة التدريس والطلاب تمحيصاً خاصاً.

العمليات الأكاديمية والإدارة
سيتطلب هذا القسم من التقييم الذاتي الكثير من اهتمام الوكالة ولجنة الخبراء. يتضمن هذا الجزء من الوثيقة إجراءات ضمان الجودة الداخلية للمؤسسة كما أنه يتعامل مع هيكل اللجنة، بما في ذلك مجالس الإدارات والمدارس والمجلس الأكاديمي العام أو المجلس بالإضافة إلى دوره ومسؤولياته. من بين العديد من الوثائق من أجزاء مختلفة من العالم التي تتناول هذه الأمور، قد تكون المعايير والمبادئ التوجيهية الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي مفيدة بشكل خاص.

متطلبات ومؤهلات الكلية
في حين أنه أصبح من غير الشائع تحديد نسب معينة لتعيينات أعضاء هيئة التدريس، يُتوقع من المؤسسة أن تضع سياساتها فيما يتعلق بأعداد الموظفين ومؤهلاتهم وترقيتهم.

شروط دخول وتحويل الطالب وتقييم تحصيل الطالب واستحقاقاته
يُتوقع من المؤسسة تقديم دليل على التزامها الراسخ والحيوي برفاهية الطلاب والتعليم والتعلم بالإضافة إلى ترتيبات القبول وتحويل الرصيد وما إلى ذلك.

عمليات الاستئناف
يجب أن يكون لدى الطلاب وسيلة مضمونة للتعويض عندما يعتقدون أنهم لم يعاملوا معاملة عادلة خاصة فيما يتعلق بالتقييمات والتخرج.

القراءة: إرشادات للتقييم الذاتي
من بين العديد من الوثائق من أجزاء مختلفة من العالم التي تتناول هذه الأمور، قد تكون المعايير والمبادئ التوجيهية الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي مفيدة بشكل خاص. اقرأ القسم الأول الذي يتناول المعايير والإرشادات الخاصة بضمان الجودة الداخلية:

يجب أن تسعى الوكالة إلى تحديد متطلباتها بوضوح ويجب أن تتعامل مع المتقدمين بطريقة مراعية ومفيدة ومهذبة، كما يجب أن تكون الوكالة حريصـــة على ألا تحاول أن تكون مدرباً لمقدم الطلب من ناحية ثم تجلس في الحكم على الطلب عند تقديمه. يجب أن تكون الوكالة حذرة في اقتراح المجالات التي يحتاج مقدم الطلب لتعديل أو استكمال تفاصيلها. عندما تسلك الوكالة هذا الطريق، قد تجد نفسها مقيدة من إصدار حكم سلبي على الإخفاق الذي لم يوجه انتباه مقدم الطلب إليه.
يجب أن تكون الوكالات أيضاً حذرة بشأن التزاماتها بإصدار أحكام على الطلبات والرغبة الطبيعية في مساعدة ودعم المؤسسات المتقدمة بطلبات. الالتزام الأساسي هو توفير الوضوح في اللوائح.

فرق الخبراء

لا توجد متطلبات خاصة لأفرقة الخبراء لزيارات موقع الاعتماد الأولي، حيث ينطبق النهج العام لتشكيل اللجان لمراجعات ضمان الجودة أو عمليات التدقيق أيضاً على أنشطة الاعتماد، وقد يكون من المستحسن التركيز على الأعضاء ذوي الخبرة الواسعة والحكمة الكبيرة. يجب أن يكون هناك تركيز أقل على الخبراء من مجالات تخصص ضيقة أو سمعة معينة في مجالات البحث، وينبغي اختيار الرئيس على أساس القدرة، من بين أمور أخرى، على قيادة الفريق إلى توافق الآراء.

زيارة موقع

تختلف معايير "زيارة الموقع" للتعامل مع الاعتماد الأولي في مؤسسة ناشئة اختلافاً كبيراً عن زيارة الموقع لمؤسسة قائمة. على الرغم من صعوبة تنظيم الزيارة، إلا أن الاجتماع بين لجنة الخبراء ومديري المؤسســـة المتقدمة ضـــروري للغاية. يجب أن تكون اللجنة قادرة على مغادرة اجتماعات زيارة الموقع مع الحكم على مؤسسة التعليم العالي الجديدة وإدارتها.

التقرير

تنطبق الإرشادات العادية على تقارير ضمان الجودة، وفي هذا الصدد، يجب توخي الحذر لتغطية جميع أوجه القصور التي كشفتها اللجنة حيث سيكون من الصعب تقديم مجالات جديدة للعمل في تاريخ لاحق. كما هو الحال في جميع التقارير، ينبغي أن تأتي التوصية من فريق الخبراء كهيئة اعتماد. تقع على عاتق اللجنة مسؤولية تقديم توصية بناءً على الأدلة بما في ذلك الأدلة من زيارة الموقع؛ وعلى المدى الطويل، لا يفيد أي تقرير مفرط في السخاء أحداً.
تختلف ممارسة نشر التقارير أو عدم نشرها في جميع أنحاء العالم. حاولت العديد من وكالات الجودة والاعتماد العريقة نشر تقاريرها، إلا أن هناك اتجاه ملحوظ في السنوات الأخيرة نحو مزيد من الانفتاح والشفافية حتى في تلك البلدان حيث تكون مقاومة نشر التقارير أقوى، ويبدو أن القضية مفتوحة للنقاش مرة أخرى.

قرار الوكالة

في حين أنه من المرجح جداً أن يتم اعتماد توصية اللجنة من قبل الوكالة أو من قبل مجالسها، فإن القرار النهائي يقع عادةً على عاتق مجلس إدارة الوكالة. في مناسبة نادرة جداً عندما

تكون الوكالة مقتنعة بأنه سيكون من غير المناسب قبول توصية اللجنة، فمن المتوقع أن يتم إعادة تقييم الطلب من قبل لجنة خبراء جديدة.

قرارات الوكالة

القرار الإيجابي

قد يبدو أن هذا هو القرار السهل والأكثر ملاءمة، لكن الوكالة بحاجة إلى نظام مطبق لرصد التقدم المحرز في السنوات الأولى، والتحدي الناشئ هنا هو تقديم الفائدة للمؤسسة التعليمية دون توجيهها. قد تقرر الوكالة تقديم اعتماد مؤقت أو اختباري، يخضع لشروط معينة أو مراجعة منتظمة. عند اتخاذ قرار بشأن هذا النوع من قرارات الاعتماد، تحتاج الوكالة إلى النظر في عواقب قراراتها على مؤسسة التعليم العالي؛ وعلى وجه الخصوص، تحتاج الوكالة إلى النظر في تأثير قرارها على توافر التمويل العام، والوصول إلى فرص العمل للخريجين وقدرة المعهد على الانفتاح للعمل بموجب قوانين الدولة. تتمثل تجربة العديد من الوكالات العريقة بأن الاعتماد المؤقت الذي يتبعه التدريب لا يحل المشكلات حقاً وأن "الحب الشديد" للقرار السلبي أكثر فائدة وصدقاً على المدى الطويل.

القرار السلبي

قد تجد الوكالة أنه من المناسب تحديد فترة زمنية قبل أن تتلقى طلباً جديداً من مؤسسة لديها قرار سلبي. من المحتمل أن يستغرق تنفيذ الإصلاحات الناشئة عن هذه العملية بعض الوقت.

آلية الاستئناف

من المستحسن أن تشمل الإجراءات التي حددتها الوكالة توفير آلية استئناف حيث تكون المؤسسة المتقدمة غير راضية عن بعض جوانب العملية. يجوز للوكالة أن تقرر أنه لا يجوز النظر في الاستئناف إلا على أساس فشل الوكالة في الالتزام بالإجراءات والمعايير العامة. يجب أن تكون هيئة الاستئناف مستقلة عن عملية الاعتماد الأولي وعن الأشخاص الذين شاركوا في القرار الأولي. في الختام، يمكن القول أن هناك العديد من العثرات في العمليات التي تؤدي إلى الاعتماد الأولي، أو الرفض حسب الحالة، كما أنَّ هناك مخاطر كبيرة بالنسبة للوكالة التي تحتاج إلى الحفاظ على المصداقية والإدارة في نفس الوقت الذي يتم فيه تشجيع ودعم المتقدمين لتقديم أفضل حالة ممكنة لديهم. بالنسبة للمؤسسات، هناك العديد من المخاطر أيضاً على سمعتها ومستقبلها، كما أنَّ المعنى الضمني لعملية الاعتماد يتمثل في أن العمليات يجب أن تدار بعناية ودراسة متأنية في كل خطوة على الطريق.

5. المناقشة

الاعتماد المؤسساتي

ابحث في الإنترنت للعثور على تفاصيل معايير الموافقة المبدئية لمؤسسات التعليم العالي الجديدة من قبل وكالتين معتمدين - ويفضل أن يكون ذلك في بلدك وبلدان أخرى. (قد لا يتم تضمين المعايير في

شكلها الصريح، ولكن يجب أن تكون قادراً على تحديد المعايير الضمنية في سياسات الوكالة أو نماذج الطلبات).

1. قارن بين مجموعتي المعايير لمعرفة الاختلافات التي قد تحدث. ما هو الشائع وما هو الاختلاف في المعايير؟
2. حدد أي ميزات يمكن إضافتها إلى المعايير المستخدمة في بلدك لتحسين النهج.

تخيل أنك الرئيس التنفيذي لوكالة اعتماد جديدة وقمت للتو بتعيين العديد من الموظفين الجدد الذين لم يعملوا في وكالة اعتماد من قبل على الرغم من أنهم جميعاً عملوا في هذا القطاع. أنت تخطط لإطلاعهم على الكيفية التي ينبغي أن يتصرفوا بها في التعامل مع المتقدمين للاعتماد. قم بتدوين خمسة إلى ثمانية نقاط ستطرحها للمناقشة.

6. الملخص

غطى هذا الموضوع النقاط الرئيسية التالية:

- اعتماد مؤسسات التعليم العالي موجود في الولايات المتحدة منذ أكثر من مائة عام وفي العديد من البلدان المتقدمة منذ النصف الثاني من القرن الماضي.
- في الآونة الأخيرة، كان هناك اندفاع في البلدان الأخرى، مع القليل من التقاليد السابقة للتعليم العالي، لاعتماد أنظمة ضمان الجودة والهدف من ذلك هو تحسين جودة وتطوير مؤسساتها، ولا سيما المؤسسات الجديدة.
- التحدي الذي تواجهه وكالات الاعتماد هو تحديد المعايير والمبادئ التي ستعتمدها للموافقة الأولية والاعتراف بمؤسسة التعليم العالي والإجراءات التي ستتبعها في هذا النهج.
- من وجهة نظر وكالة الجودة التي تتولى مهمة تقييم طلبات الموافقة على مؤسسات التعليم العالي، هناك العديد من الأسئلة التي يجب معالجتها في وضع إطار عمل مؤسسات الاعتماد.

تشمل هذه الأسئلة كلاً مما يلي:

- معايير ومبادئ توجيهية لضمان الجودة
- موقع المؤسسة - داخل مجلس وطني أو إقليمي

- باستخدام أي نهج عام لضمان الجودة والاعتماد ذي صلة في الدولة أو المنطقة، يحتاج مصممو إطار عمل ضمان الجودة إلى التفكير في عدد من الأسئلة المحددة، على سبيل المثال الدرجة المقدمة وعدد الطلاب المراد تسجيلهم وطبيعة المؤسسة، إلخ.
- تنطبق الإرشادات الخاصة بالإجراءات وفرق المراجعة والزيارات الميدانية على عملية الاعتماد بشكل متساوٍ، ومع ذلك، هناك بعض الاعتبارات التي لها أهمية خاصة في تمارين الاعتماد.

تشمل هذه الاعتبارات كلاً مما يلي:

- الإجراءات والمعايير والجداول الزمنية.

- مراجعة ما قبل الاعتماد والتقييم الذاتي.
- التفاعل مع مؤسسات التعليم العالي أو لجان الخبراء.
- الزيارات الميدانية والتقارير وقرارات الوكالة.

الفصل الثالث: تشغيل وكالة جودة خارجية
المحور الثالث: طرق المراجعة والاعتماد
الجزء الرابع: التقييم الذاتي لدى وكالات الجودة الخارجية

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. مناهج التقييم الذاتي
3. معوقات تنفيذ التقييم الذاتي
4. إجراء التقييم الذاتي
5. استخدام تقارير التقييم الذاتي
6. المناقشة
7. الملخص

1. المقدمة

تتمثل إحدى الطرق الشائعة للتفكير في ضمان الجودة الخارجية في نظام التعليم العالي في عملية من ثلاث مراحل: التقييم الذاتي والمراجعة الخارجية ونتائج ضمان الجودة الخارجية. يغطي هذا الفصل موضوع وثيقة التقييم الذاتي (المعروفة أيضاً باسم الدراسة الذاتية والتقييم الذاتي والتحليل الذاتي) والتي تعدها المؤسسة أو البرنامج كأساس لعمل فريق المراجعة. سوف تتعلم كيف تضع الوكالات توقعات لنطاق وعمق التقييم الذاتي والطرق المختلفة التي تستخدمها المؤسسات لتنفيذ العمل والتغلب على ما يمكن أن يكون حواجز كبيرة.

الأهداف
التقييم الذاتي في ضمان الجودة الخارجية

عند الانتهاء من هذا الموضوع، يجب أن تكون قادراً على القيام بما يلي:

- وصف دور التقييم الذاتي في عملية ضمان الجودة الخارجية.
- مناقشة المناهج المختلفة لاستكمال التقييم الذاتي.
- التعرف على معوقات تنمية قدرات التقييم الذاتي في مؤسسات التعليم العالي.
- تحديد بعض الاستراتيجيات العامة لإجراء التقييم الذاتي.

2. مناهج التقييم الذاتي

تعتمد جميع عمليات ضـمان الجودة الخارجية إلى حد ما على التقييم الذاتي، على الرغم من أن تفاصـيل كيفية القيام بذلك وما يمثله يختلف من بلد إلى آخر. يتم اسـتخدام عدد من المصـطلحات للإشـارة إلى أنشـطة مشـابهة إلى حد ما، مثل الدراسـة الذاتية والتقييم الذاتي والتحليل الذاتي وكذلك الأداء الذاتي.

يُعرَّف التقييم الذاتي بأنه: "عملية المراجعة النقدية لجودة الفرد".

الأداء الخاص والأحكام:

www.qualityresearchinternational.com/glossary

قام كل من *واتسون وماديسون* (2005) بتعريف الدراسة الذاتية بأنها "... ممارسة انعكاسية جماعية تنفذها جامعة بقصد فهم أفضل وتحسين تقدمها نحو أهدافها، وتعزيز فعاليتها المؤسسية، والاستجابة والتأثير على حد سواء بشكل إيجابي على السياق الذي تعمل فيه ".

التقييم الذاتي هو العنصـر الأسـاسـي في معظم إجراءات ضـمان الجودة الخارجية. تدرك وكالات ضـمان الجودة قيمة العملية التحليلية والنقدية الذاتية التي يقوم بها أولئك الذين يشـرعون في ممارسـة ضـمان الجودة الخارجية. لا يمكّن التقييم الذاتي الجيد المؤسـسـة من توفير المعلومات التي تطلبها الجهة الخارجية فحسـب، بل قد يحفز أيضـاً على التحسـين حتى بدون تدخل خارجي. هناك أدلة كثيرة على أن أكثر عمليات ضـمان الجودة الخارجية فعالية مملوكة ومنفذة بشـكل مشـترك من قبل المؤسـسـة ووكالة ضـمان الجودة - مع قيام الأخيرة بدور التحقق وإعداد التقارير والتعزيز. بالنسبة للمؤسسات التي تستخدم التقييم الذاتي حقاً للتفكير في نقاط القوة والضعف، يعد التقييم الذاتي تجربة مجزية، كما سـتشـتكي المؤسـسـات التي لا ترى قيمة التقييم الذاتي أو على الأقل الموقف التحليلي الذاتي من العبء لأنها تعمل على إنتاج تقرير سيتم تدقيقه خارجياً في معظم الحالات.
يؤكد *كيلس* (1995) أن كلاً من التقييم الذاتي والتحقق الخارجي يساهمان بشكل مباشر في التحسين المسـتدام، وهو يقر بأن مشـاركة الأقران الخارجيين وحدها قد لا تكون كافية لإلهام التغييرات المستدامة ويقول: "... الأحكام، لن تكون سارية بمرور الوقت ".

دور وكالة الجودة في توجيه التقييم الذاتي

عادة ما تقدم وكالات ضمان الجودة مبادئ توجيهية لتسهيل المؤسسات في هذه العملية ولكن هناك اختلافات كبيرة في مسـتوى تفاصـيل المبادئ التوجيهية وبالتالي التوقعات فيما يتعلق بنطاق وشكل التقرير الخاص بالنتائج. تقدم بعض الوكالات إرشادات موجزة فقط حول كيفية إجراء عملية التقييم الذاتي وكيفية تنظيم تقرير التقييم الذاتي. يحدث هذا في الغالب في الأنظمة التي يكون فيها تقليد ضـمان الجودة (الداخلي أو الخارجي) راسـخاً جيداً وحيث تكون الأهداف والغايات المؤسـسـية

هي نقاط البداية. يوفر هذا الأمر قدراً كبيراً من المرونة للمؤسسات لتقديم نفسها بطرق تتناسب مع مهمتها وأهدافها، ضمن إطار العمل الواسع الذي قدمته وكالة ضمان الجودة.

عندما تحتاج المؤسسات إلى الالتزام بمعايير أكثر تحديداً، تقدم الوكالات إرشادات مفصلة وأدلة قد تتضمن قائمة بالأسئلة التي يجب الإجابة عليها وأمثلة على الجداول لتقديم البيانات بطريقة معينة. في هذا النهج، هناك ميزة إضافية للمؤسسات تتمثل في أنها تساعدها على تطوير أنظمة المعلومات، لاستخدامها ليس لدعم التقييم الذاتي فحسب، وإنما لاتخاذ القرارات الإدارية والمؤسسية. على سبيل المثال، تشجع وكالة جودة الجامعات الأسترالية (AUQA) الخاضعين للتدقيق على إجراء تقييم ذاتي كجزء من عملية ضمان الجودة المؤسسية المستمرة وتنصحهم بعدم إضافة طبقات إضافية من العمليات والإجراءات لخدمة عمليات تدقيق الوكالة فقط، ومن الممكن أن يكون هذا الأمر صعباً بالنسبة للمؤسسات التي لم تنشئ بعد ثقافة الجودة المؤسسية.

تقدم المعلومات الواردة أدناه فكرة عن الاختلافات بين الأنظمة.

مناهج مختلفة للتقييم الذاتي

دعونا نراجع نهجين مختلفين يتبعهما المجلس الوطني للتقييم والاعتماد (NAAC)، في الهند، ووكالة جودة الجامعات الأسترالية (AUQA).

المجلس الوطني للتقويم والاعتماد (NAAC)، الهند.

يستخدم المجلس الوطني للتقويم والاعتماد مصطلح الدراسة الذاتية وتوفر إرشادات مفصلة حول إعداد تقرير الدراسة الذاتية (SSR) لأغراض تقييم الوكالة.

.... القيادة - رئيس المؤسسة - يجب أن يمارس وظيفته بشكل إيجابي وخلاق. لمساعدته، سيتم تشكيل لجنة توجيهية تتكون من 4 إلى 6 أعضاء لتنسيق تجميع وتحليل البيانات المتعلقة بالجوانب المختلفة للمؤسسة ووظائفها. ستكون هذه اللجنة مسؤولة عن تنظيم المعلومات والبيانات وإعداد تقرير شامل، كما سيعمل منسق هذه اللجنة كميسر مؤسسي خلال الزيارة الميدانية لفريق الأقران. يجب أن يملك رئيس المؤسسة مهارات اتصال كبيرة والقدرة على تنظيم وتوجيه مسعى مؤسسي معقد، كما يجب أن يكون قادراً على تحفيز الآخرين. قد يتم إعفاء هذا الشخص من واجباته العادية إلى الحد الذي يتطلب منه تكريس الوقت اللازم لقيادة الفريق في إعداد تقرير الدراسة الذاتية. علاوة على ذلك، قد يتعين توفير الدعم الكتابي المطلوب وغيره من أشكال الدعم المكتبي، بالإضافة إلى ذلك، تعتبر مرافق الكمبيوتر ضرورية أيضاً للمؤسسة، لاستخدام حزمة الكمبيوتر المرفقة مع هذا المستند.

إذا خططت اللجنة لجمع البيانات بطريقة منهجية وحددت مواعيد نهائية لمراحل مختلفة من كتابة تقرير الدراسة الذاتية، مثل إعداد المسودات المعيارية، وتحليلها، وتعميمها على أعضاء المؤسسة، وإعداد النسخة النهائية، وما إلى ذلك، فإنه سيتم الانتهاء من العملية في غضون أسابيع قليلة. وبالتالي، سيتعين على اللجنة التوجيهية أن تلعب دوراً نشطاً في إعداد تقرير الدراسة الذاتية، والذي يجب تقديمه إلى المجلس الوطني للتقويم والاعتماد.

المصدر: دليل جديد للتقويم والاعتماد: للجامعة 2007

وكالة جودة الجامعات الأسترالية (AUQA)

تستخدم وكالة جودة الجامعات الأسترالية مصطلح المراجعة الذاتية وتنصح المؤسسة بإدراجه في نظام ضمان الجودة الشامل الخاص بها، بدلاً من "القيام بذلك من أجل تحقيق متطلبات وكالة جودة الجامعات الاسترالية".
لا يوجد نموذج واحد للمراجعة الذاتية. في الواقع، قد يكون القرار الأول هو ما إذا كانت المنظمة تفسر المراجعة الذاتية كعملية أو كحدث. قد تكون المراجعة الذاتية عملية مستمرة مدمجة في جميع الأنشطة بمعنى التحسين المستمر، وقد تكون عملية مستمرة تؤدي إلى تقديم تقرير إلى هيئة الإدارة للتأكيد أو إعادة التوجيه؛ قد يكون حدثاً طويلاً يؤدي إلى تغيير كبير، وقد يكون حدثاً موجزاً يوفر لقطة للمقارنة بلقطة سابقة ؛ وما إلى ذلك وهلم جرا.

هناك اعتبار آخر في هذا الصدد يتمثل فيما إذا كانت المراجعة (حدث أو عملية) مصممة بشكل أساسي للاحتياجات الداخلية للمنظمة، أو في المقام الأول للتحضير لتدقيق وكالة جودة الجامعات الأسترالية حيث تحث الوكالة المؤسسات والوكالات لتصميم وتنفيذ أنظمة الجودة التي تناسب احتياجاتهم الخاصة. يجب تحديد حالة الوعي الصريح الذي تملكه المؤسسة أثناء تصميمها تقرير المراجعة ليكون نابعاً عن حاجتها، وليس بسبب وحيد هو أن التقرير مطلب مباشر لوكالة جودة الجامعات الاسترالية. نظراً لأن المراجعة الذاتية هي سمة أساسية لنظام الجودة الخاص بالمنظمة، فيجب تصميم هذه المراجعة الذاتية بشكل أساسي لغرض تطوير المؤسسة، وليس من أجل وكالة جودة الجامعات الاسترالية.

المصدر: دليل تدقيق وكالة جودة الجامعات الاسترالية، الإصدار الخامس، حزيران 2008.
فيما يلي أمثلة أخرى للمبادئ التوجيهية المقدمة للمؤسسات المشاركة في الاستعدادات لعملية ضمان الجودة الخارجية:

التنوع في طرق التقييم الذاتي
اللجنة المركزية الشمالية للتعليم العالي (الولايات المتحدة)

يبث برنامج تحسين الجودة الأكاديمية (AQIP) المبادئ وفوائد التحسين المستمر في ثقافة الكليات والجامعات من خلال توفير عملية بديلة تسمح للمؤسسة المعتمدة بالفعل بالحفاظ على اعتمادها من قبل لجنة التعليم العالي. ومن خلال برنامج تحسين الجودة الأكاديمية، تثبت المؤسسة أنها تلبي معايير الاعتماد والتوقعات من خلال تسلسل الأحداث التي تتوافق مع الأنشطة التي تميز المنظمات التي تسعى جاهدة لتحسين أدائها.
وكالة ضمان الجودة للتعليم العالي (QAA)، اسكتلندا (نهج التعزيز[208])

[208] تفترض النظرية أن أقلية صغيرة، تتكون من أعضاء النخبة الاقتصادية وشبكات تخطيط السياسات، تمتلك أكبر قدر من السلطة - وأن هذه السلطة مستقلة عن الانتخابات الديمقراطية.

تم تصميم عملية المراجعة المؤسسية بقيادة التعزيز (ELIR) لدعم التقييم الذاتي للمؤسسات والتفكير فيها. وبالتالي، فإن التحليل الانعكاسي (RA) للمؤسسة هو محور أسلوب قيادة التعزيز، والذي سيسلط الضوء على السمات الرئيسية والمميزة لعمل المؤسسة لتعزيز تجربة تعلم الطلاب وتأمين المعايير الأكاديمية. بشكل حاسم، سيحدد التحليل الانعكاسي، انعكاسات المؤسسة على فعالية نهجها، مستشهدة بالأدلة التي تستند إليها هذه الانعكاسات .....

يتكون أسلوب قيادة التعزيز من أربعة عناصر متكاملة: مناقشة سنوية مع كل مؤسسة، وإنتاج التحليل الانعكاسي، وزيارة مراجعة بعد تقديم اتفاقية التحليل الانعكاسي، وردود الفعل على مستوى القطاع حول نقاط التعلم لنشاط قيادة التعزيز.

تسهل المناقشات السنوية عملية المراجعة وتوفر فرصة مهمة لمشاركة المعلومات بين وكالة ضمان الجودة في اسكتلندا ومؤسسة التعليم العالي. ستعقد هذه الاجتماعات السنوية بين أحد أعضاء طاقم ضمان الجودة في اسكتلندا ومجموعة صغيرة من المؤسسة، والتي من المحتمل أن تضم كبار الزملاء وممثلاً عن هيئة الطلاب. كما كان الحال سابقاً في حالة قيادة التعزيز، لن تؤدي المناقشات السنوية إلى أي أحكام رسمية أو أي تقارير عامة. بعد الاجتماع، سوف يكتب مسؤول ضمان الجودة الخارجي إلى المؤسسة لتأكيد أي نقاط عمل متفق عليها و/ أو لتوضيح أي مواضيع رئيسية تم استكشافها. ...

بخلاف الاستجابة السنوية لقيادة التعزيز، لن يُتوقع من المؤسسات إعداد مواد مخصصة للمناقشات السنوية ؛ بدلاً من ذلك، من المتوقع أن تكون الاجتماعات مدعومة بمجموعة من المواد الموجودة.

لجنة الولايات الوسطى للتعليم العالي (الولايات المتحدة)

يمكن للمؤسسة أن تختار نموذجاً من عدة نماذج للدراسة الذاتية. (يجب على المؤسسات المرشحة إجراء دراسة ذاتية شاملة للاعتماد الأولي، ويجب على المؤسسات المعتمدة حديثاً استخدام نموذج شامل للدراسة الذاتية التي تجريها لإعادة الاعتماد بعد خمس سنوات من الاعتماد الأولي). يتم تشجيع كل مؤسسة تقترب من إعادة الاعتماد للمرة الثانية على اختيار النهج الذي يناسب احتياجاتها وأولوياتها ويعتبر النموذج المحدد المختار أقل أهمية من الفائدة طويلة المدى للدراسة الذاتية.

هناك ثلاثة نماذج رئيسية للدراسة الذاتية: موضوعات شاملة ومختارة وتعاونية. ضمن هذه النماذج الواسعة، هناك العديد من الأساليب الممكنة للدراسة الذاتية والتقييم. تعترف هذه المرونة بالاختلافات في المهمة والغرض والظروف الداخلية والاحتياجات والتأثيرات الإلكترونية في كل مؤسسة تعليمية.

تمكن الدراسة الذاتية الشاملة المؤسسة من تقييم كل جانب من جوانب برامجها وخدماتها، وإدارة ودعم الهياكل والموارد والنتائج التعليمية فيما يتعلق برسالة المؤسسة وأهدافها.

قد ترغب المؤسسة في التركيز على معايير أو قضايا معينة، وفي هذا الصدد توفر الدراسة الذاتية الشاملة هيكلاً للقيام بذلك، ويراعي هذا الهيكل جميع المعايير، كما هو الحال مع أي دراسة ذاتية شاملة، لكنه يضيف تركيزاً إضافياً على المعايير أو القضايا ذات الأهمية الخاصة للمؤسسة ...

تسمح الدراسة الذاتية للموضوعات المختارة للمؤسسة المعتمدة بالفعل بتكريس اهتمام مركز على الموضوعات التي تختارها والتركيز على تلك الموضوعات في دراستها الذاتية. ويظهر الالتزام بمعايير الاعتماد التي لا تتعلق بالموضوعات المختارة من خلال تقديم وثائق أخرى للهيئة

لمراجعتها. على عكس الدراسة الذاتية الشاملة، يتطلب نهج الموضوعات المختارة أن تكون هناك وثائق موجودة، مثل التقارير التقييمية وغيرها من المعلومات والبيانات، لإثبات الامتثال الموضوعي لمعايير الاعتماد تلك التي لم يتم تناولها من خلال الموضوعات المحددة من قبل المؤسسة.

المصدر:
الدراسة الذاتية: إنشاء عملية وتقرير مفيد (الإصدار الثاني، 2007)
تم توضيح خيارات التقييم الذاتي للجنة الولايات الوسطى للتعليم العالي (الدراسة الذاتية) الموضحة أعلاه بمزيد من التفصيل أدناه:

خيارات للتقييم الذاتي: الولايات المتحدة الأمريكية

نموذج الدراسة الذاتية الشاملة مع التركيز الخاص: يتضمن هذا النموذج مزيداً من الاهتمام المركّز بمناطق أو وحدات أو جوانب معينة مختارة من المؤسسة (مثل مراجعة المناهج الدراسية). بالمقارنة مع النموذج الشامل، فإن نموذج الموضوعات المختارة يكون أكثر تركيزاً، ولكن يجب أن تشمل الموضوعات المختارة المؤسسة بأكملها، إلى أقصى حد ممكن، على الرغم من إعطاء تغطية أقل عمقاً للفئات الشاملة خارج الموضوعات المختارة.

نموذج الموضوعات المختارة: قد تقترح المؤسسات المعتمدة أن يتم تأكيد اعتمادها من خلال نموذج بديل يناقشونه مع لجنة الولايات الوسطى للتعليم العالي. يتم تناول المعايير الرئيسية التي اختارتها مؤسسة التعليم العالي والموافقة عليها من قبل موظفي لجنة الولايات الوسطى للتعليم العالي في الدراسة الذاتية وتغطي كلاً من الامتثال والتحسين، كما تتم معالجة الامتثال لجميع المعايير الأخرى من خلال مراجعة منفصلة للوثائق الموجودة من قبل لجنة الولايات الوسطى للتعليم العالي.

غالباً ما يتم تقديم أفضل الخدمات للجامعات البحثية من خلال ابتكار نهج للدراسة الذاتية يتناول موضوعاً محدداً ذا طبيعة مؤسسية ولكنه يركز على قضية حالية. قد يكون النهج الآخر للنموذج البديل مرتبطاً بالطبيعة المتخصصة للمؤسسة مثل كليات الفنون أو الموسيقى أو المعاهد الدينية، أو المؤسسات الأخرى التي تتضمن برامج متخصصة.
النموذج التعاوني: قد تختار مؤسسة التعليم العالي أن تتم مراجعتها من قبل مدققيها المؤسسيين وواحد أو أكثر من معتمديها المتخصصين / المحترفين باستخدام دراسة ذاتية واحدة وفريق واحد وتقرير فريق واحد، ويختلف هذا الأمر عن الزيارة المشتركة لاثنين من المعتمدين لأن المعتمدين يتعاونون لإزالة التداخل.

المصدر: لجنة الولايات الوسطى للتعليم العالي، 2007 ؛ خواص، 2001

3. معوقات تنفيذ التقييم الذاتي

في المرحلة الأولى من إدخال ضـــمان الجودة الخارجية إلى نظام التعليم العالي، قد يشـــكل التقييم الذاتي تحدياً كبيراً للمؤسسات، حتى للمؤسسات العريقة. على مدى فترة من الزمن، قد تكون المؤسسات قد طورت أنظمة إعداد التقارير لأغراض أخرى والتي قد تكون مختلفة تماماً عما تتطلبه عملية التقييم الذاتي، لذلك، إذا لم تتم مســـاعدة المؤســـســـات على تطوير قدرتها على إجراء عملية التقييم الذاتي، فقد يؤدي ذلك إلى عدم اكتمال إعداد التقارير. وبغض النظر عن التوقعات، تحاول معظم وكالات ضـــمان الجودة مســـاعدة مؤســـســـات التعليم العالي في إجراء تقييمات ذاتية تحليلية ونقدية، وتشـــدد هذه الوكالات على أن تقرير التقييم الذاتي لا ينبغي أن يكون مجرد تجميع للبيانات عن الإنجازات كما هو الحال في التقرير السنوي.

تطلب بعض وكالات ضمان الجودة نشر تقرير التقييم الذاتي للعامة، وتشدد على أن تقارير التقييم الذاتي تزود أصـــحاب المصـــلحة في التعليم العالي بمعلومات قيمة عن المؤســـســـات ويمكن للمؤسـسـات التعلم من إجراءات بعضـها البعض. على الطرف المقابل، تجادل وكالات الاعتماد التي تتحفظ على سرية تقارير التقييم الذاتي بأن المؤسسات ستكون أقل استعداداً لتقديم تقارير النقد الذاتي والتقارير التحليلية إذا تم نشـرها على الملأ. يبدو أن الاختيار يعتمد على السـياق الوطني، والغرض من ضمان الجودة، وتقليد الانفتاح في الإجراءات والمنافسة بين المؤسسات.

طورت بعض الوكالات آليات مفيدة توفرها للمؤسـسـات لمسـاعدتها على تنظيم عملية التقييم الذاتي بما يتناسب مع مرحلة تطور المؤسسة.

سـتؤثر أغراض ضـمان الجودة الخارجية على عمق التحليل في التقييم الذاتي، ونظراً لأن أنظمة التعليم العالي أصبحت أكثر تنوعاً، ومع دخول مقدمي خدمات جدد إلى الميدان، فقد يكون من الضـــروري البدء بآليات ضـــمان الجودة المرتبطة بمؤشـــرات الأداء الكمية ومراقبة الجودة. عندما تكون المخاطر عالية (على ســـبيل المثال، عندما تؤدي إجراءات ضـــمان الجودة الخارجية إلى عقوبات، أو تكون الموافقة ضرورية لاستمرار تشغيل برنامج أو مؤسسة)، فمن غير الواقعي توقع قيام المؤســـســـات بإجراء تحليل ذاتي نقدي حقاً. قد يُنظر إلى التقييم الذاتي الصـــادق على أنه إجراء خطير بحق المؤســـســـة؛ وبالتالي، قد يكون تقرير التقييم الذاتي متحيزاً أو ســـطحياً أو على الأقل خاضعاً للعلاج التجميلي.

يجب أن تظل عملية ضـــمان الجودة الخارجية تتطلب تقييماً ذاتياً للتقييم حتى عندما تكون ذات قيمة محدودة دون التحقق، وقد يساعد التقرير المؤسسة على تطوير قدرتها على التفكير الأكثر جدوى. بينما يتم تشـــجيع تطوير قدرات التقييم الذاتي، يجب الاعتراف بأن هناك عقبات أخرى غير القلق بشأن التدقيق الخارجي.

وتتراوح هذه العقبات من عدم كفاية نظم المعلومات، إلى نقص المشـــاركة، وعدم كفاية مشـــاركة أعضـــاء هيئة التدريس، ونقص فريق الدعم - وبشـــكل أعم، غياب ثقافة التقييم. قد يؤدي جميع ما ســبق إلى تقليل التقييم الذاتي وإلى وصـــف غير نقدي لبعض المشـــكلات المطلوبة وتمويه نقاط الضعف.

هناك نقطة أخرى يجب ملاحظتها قبل الانتقال إلى الاجراءات الخاصـــة بالتقييم الذاتي، وتتمثل هذه النقطة في أن أعضـــاء هيئة التدريس والموظفين في مؤسـســة التعليم العالي، في الواقع مؤسـسـات بأكملها، هم جزء من البيئة التنظيمية للمؤسـسـة. تميل الأصـول المعلوماتية للمؤسـسـة ومدارسها وكلياتها إلى عكس ما تريد سلطة التعليم العالي الوطنية معرفته من وقت لآخر. إذا كانت السلطة الوطنية تحب أن ترى مؤشـرات الأداء، فهذا ما يمكن للسـكان إنتاجه. تميل المعلومات غير المطلوبة إلى أن تكون غير متوفرة، حتى عندما تكون مفيدة لشخص ما، ويشير هذا أيضاً إلى غياب ثقافة التقييم.

4. إجراء التقييم الذاتي

في المؤسسات الناشئة، تطلب بعض وكالات ضمان الجودة البيانات الأساسية من المؤسسة ثم تجري عمليات التقييم بنفســـها. ولكن عندما تتطور المؤســـســـات إلى ما بعد هذه المرحلة، فمن الممكن زيادة التوقعات لقدرتها على التقييم الذاتي. إن تقرير التقييم الذاتي هو المورد لعمليات ضمان الجودة الخارجية لأنه يركز بشـكل عام على الجوانب الرئيسـية لعمليات المؤسـسـات ويعطي نقطة انطلاق للمراجعين لتقييم المؤسسة أو البرنامج.

يجب أن تشكل مجموعة المعايير الصـادرة عن وكالة ضـمان الجودة الخارجية أسـاسـاً متيناً للتقييم الذاتي سـواء كانت قائمة على المعايير أو بناءً على أهداف وغايات المؤسـسـة (نهج الملاءمة للغرض) أو أي شيء بينهما. تتمثل مهمة المؤسسة (أو البرنامج) الخاضع للمراجعة في الإبلاغ عن الكيفية التي تعتقد أنها تلبي المعايير والمبادئ المحددة مسبقاً.

استراتيجيات التقييم الذاتي

تختلف اسـتراتيجيات التقييم الذاتي بين المؤسـسـات والبرامج، أو من مناسـبة إلى أخرى. يحدد كينغ (1998) العديد من الأساليب العامة الممكنة.

نهج المسح

يتم إدارة استبيان للموظفين في جميع أنحاء المنظمة.

التقييم الذاتي الموجه

يتضمن ذلك ورش عمل منظمة يتم خلالها جمع البيانات حول الوضع الحالي للمؤسسة.

نهج فريق التقييم

يقوم فريق صـغير من الموظفين، يتم اختيارهم وتدريبهم خصـيصـاً كمقيمين، بجمع البيانات وإعداد تقرير مفصل عن المنظمة.

التقييم الذاتي للتعلم المنظم

يسـتدعي التقييم الذاتي للتعلم المنظم المشـاركة الفعالة للإدارة العليا وجمع بيانات موضـوعية عن الوضع الحالي للمنظمة.

بعض التعليقات فى هذا المنهج

لاحظ كينج أن نهج المسح كان محدوداً للغاية، وأن أفضل نهج قد يكون هجيناً سيجمع بين عناصر هذه الأساليب العامة.

من الممكن أن تضيع الاستطلاعات في المكاتب المزدحمة، ولهذا، فمن الممكن أن يكون التفاعل المباشر هو الأفضل، لا سيما عندما تبدأ المشاكل في كثير من الأحيان في مجالات وظيفية معينة في المؤسسة. قد تكون ورش العمل المنظمة مفيدة، ولكن أكثر من ذلك عندما تتعامل مع قضايا محددة جيداً. يقوم فريق التقييم الداخلي ببساطة بجعل ورشة العمل المنظمة متنقلة، ولكن تعريف المشكلة مهم، مثل موقف "حل المشكلات" والدعم المرئي من أعلى إلى أسفل. تعمل كل من هذه الإستراتيجيات بشكل أفضل عندما يكون فريق التقييم جاهزاً لتقديم التوجيه من البداية إلى النهاية، ولا نقصد بالتوجيه ملء الفراغات وإنما يهدف إلى النصيحة بشأن تفسير الأسئلة واختيار المعلومات الداعمة. فيما يلي بعض النصائح التي جمعتها الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي (INQAAHE).

إجراء المراجعة الذاتية

يجب تعيين شخص واحد لتنسيق وقيادة عملية المراجعة الذاتية وإعداد المستند، ويجب أن يكون هذا الشخص من الأقدمية المناسبة للحصول على الاستجابة اللازمة من الأشخاص المناسبين، وإلزام المؤسسة بالمتطلبات اللازمة. إذا كانت المراجعة الذاتية تشمل المؤسسة بأكملها، فمن المناسب أن يكون المنسق شخصاً على مستوى نائب الرئيس التنفيذي؛ إذا كان يغطي كلية كاملة، أو عدة برامج أو أقسام، فسيظل هذا الاختيار مناسباً؛ وإذا كانت المراجعة لقسم أو برنامج واحد، يمكن أن يكون عميد الكلية هو الاختيار المناسب. ومع ذلك، عند الحاجة إلى التزام مؤسسي كبير (على سبيل المثال، عندما يتم تقديم برنامج بالاشتراك مع مؤسسات أخرى أو يتم تقديمه دولياً)، فقد يكون من الأفضل أن يكون لديك منسق على مستوى نائب الرئيس التنفيذي.

يجب دعم المنسق من قبل مجموعة تخطيط أو لجنة توجيهية، تم تشكيلها بالفعل، أو تم عقدها لهذا الغرض. من غير الممكن أن يكون المنسق هو الشخص المناسب في العملية إذا كان من المحتمل أن تكون اللجنة الحالية موضوعاً رئيسياً للمراجعة. يجب اختيار أعضاء لجنة المراجعة الذاتية التي تم تشكيلها خصيصاً مع مراعاة نطاق المراجعة والغرض منها، ويجب أن تشمل عادةً كلاً من الموظفين والطلاب. يجب ألا تكون اللجنة أكبر مما هو ضروري لملاءمة هذه المعايير، ويجب إشراك أعضاء المجتمع الأكاديمي الآخرين (خارج اللجنة) إلى الحد الممكن. ستبنى لجنة المراجعة الذاتية على هياكل التخطيط والمراجعة الحالية، ولن تحتاج إلى بناء عملية المراجعة الذاتية من البداية؛ ومع ذلك، يجب النظر إلى تنفيذ المراجعة الذاتية والإبلاغ عنها على أنها نشاط محدد يحتاج إلى تخطيط دقيق وموارد كافية وتنفيذ شامل، كما سيكون هناك التزام زمني كبير، لذلك ينبغي تخصيص بدل لذلك فيما يتعلق بالأعمال الأخرى لهذه اللجنة خلال فترة المراجعة.

عند التخطيط للمراجعة الذاتية، قد تقرر اللجنة أن الأعضاء الفرديين (أو المجموعات الفرعية) يجب أن يركزوا على وظائف أو قضايا معينة. إذا كان الأمر كذلك، يجب تخصيص المهام بشكل واضح ودقيق. كما يجب على المسؤولين عن كتابة المستند تحليل البيانات بشكل مناسب، وتقطير نتائجهم وتبسيطها، والتعبير عنها بوضوح وإيجاز. بعد مناقشة اللجنة، من المهم مناقشة

المسـودة النهائية للمسـتند على نطاق واسـع والمقبولة عموماً على أنها تمثيل عادل للمجالات ذات الصلة بالمؤسسة (على الرغم من أنه قد يكون من غير الواقعي توقع إجماع كامل).
تقرر المؤسسة المدة التي تسمح فيها بالمراجعة الذاتية، بالنظر إلى النهج الذي تنوي اتباعه، والنطاق المقصود وعمق الاستفسار، ومتطلبات أي هيئة خارجية. قد تكون الفترة من شهرين إلى ستة أشهر (أو حتى أكثر).
المصـدر: نشـرة من ورشـة عمل الشـبكة الدولية لوكالات ضـمان الجودة في التعليم العالي 2001 حول المراجعة الذاتية، ورشة عمل
الميسر: وودهاوس، 2001.

يمكن أن تكون عملية التقييم الذاتي معقدة وتسـتغرق وقتاً طويلاً وقد تصـبح تمريناً كثيفاً للموارد ولا ينتج عنه النتائج المرجوة، إذا لم يتم التخطيط لها بشكل جيد. يتمثل النهج الأكثر استدامة وفائدة في جعل التقييم الذاتي جزءاً من عمليات ضـمان الجودة المستمرة للمؤسـسـة؛ ومع هذا النهج، سـتكون الهياكل جاهزة بالفعل لتنفيذ التقييم الذاتي لعملية مدفوعة من الخارج. تُظهر الأدبيات الصـادرة عن ضـمان الجودة الخارجية أنه بصـرف النظر عن فوائد التقييم الذاتي كمرحلة أولى من مراجعة الجودة الخارجية، هناك مزايا أخرى لهذا النشاط عندما يكون جزءاً من إطار ضمان الجودة المؤسـسـي العام. ومع ذلك، فإن التقييم الذاتي الرديء، خاصـة عندما يكون نشـاطاً لمرة واحدة، له العديد من العيوب.

مزايا وعيوب التقييم الذاتي

دعونا نتعرف على مزايا وعيوب التقييم الذاتي بالتفصيل.

مزايا التقييم الذاتي:

- يؤدي إلى التدقيق الموضوعي.
- تقييم أداء أنظمة وإجراءات ضمان الجودة ومراقبة الجودة.
- التأكد من أن الكليات / الأقسام / مجالات الخدمة مسؤولة أمام المؤسسة.
- تمكن المؤسسة من تلبية توقعات / متطلبات ضمان الجودة الخارجية.
- يحسن القدرة المؤسسية على تحديد أولويات القضايا وتسهيل اتخاذ القرار.
- يعمل كعامل مساعد للتعلم والتحسين والتطوير.
- بمثابة وسيلة لجمع الأدلة ونشر الممارسات الحميدة.
- يرفع مستوى الوعي بقضايا الجودة ويساعد في بناء الفريق من خلال مشاركة واسعة للموظفين.
- يساعد على التطوير المهني الشخصي.
- يقوم بوصل مناطق الخدمة بالتوجه الرئيسي للمؤسسة.

مساوئ التقييم الذاتي:

- الكلفة.
- الوقت (المراجعون).
- السخرية.
- إجهاد التقييم.
- صعوبة الحفاظ على الالتزام.
- إمكانية تحديد مجالات كثيرة للتحسين.

مهما كان السياق، فإن الميزة الأساسية للتقييم الذاتي هي أنه يسمح للمؤسسة بفهم نفسها، وفهم نقاط قوتها وضعفها وإمكاناتها. من المرجح أن تنجح المؤسسة العاكسة بشكل كافٍ في تنفيذ مهمتها التعليمية أكثر من تلك التي تفتقر إلى الوعي الذاتي. وضمن الاعتراف بهذا التقييم في سياق الجامعة، يؤكد فريزر (في كتابات غرين 1994) أن الجودة الحقيقية والدائمة لا يمكن أن تتحقق إلا من خلال تصرفات الجامعات نفسها وأن أساس هذه الإجراءات يجب أن يكون التقييم الذاتي. ويعلق أيضاً على أن التقييم الذاتي ليس سهلاً أبداً ويدعو إلى ثلاث وسائل لتحقيق ذلك:

- الإسعافات الأولية هي "مرآة"، أي المساعدة الخارجية من قبل وكالات ضمان الجودة لمساعدة الملتحقين بالتعليم العالي على النقد الذاتي والتأمل.
- المساعدة الثانية هي "التدريب على مهمة التقييم الذاتي".
- المساعدة الثالثة تتعلق باستخدام المعلومات حول مؤشرات الأداء وأفضل الممارسات والابتكارات في أماكن أخرى.

يجادل فريزر بأن هذه المساعدات لها تكلفة على الرغم من أن الإنفاق عليها "لا ينبغي أن يُنظر إليه على أنه ترف اختياري ولكنه ضروري مع أولوية عالية". باختصار، التقييم الذاتي هو المرحلة الأولى من ضمان الجودة الخارجية وتقرير هذا التقييم هو الأساس الذي يبني عليه فريق المراجعة الخارجي فهمه للمؤسسة أو البرنامج وتقييمها بشكل مؤقت قبل زيارة الموقع.

5. استخدام تقارير التقييم الذاتي

تعتبر المراجعة الخارجية هي المكمل الأساسي للتقييم الذاتي، كما أنَّ مصطلح "المراجع الخارجي" هو المصطلح الذي يستخدم بشكل عام لوصف خبير من خارج المؤسسة يشارك في عملية ضمان الجودة الخارجية. يشارك المراجعون الخارجيون اللغة والأساس المنطقي والرموز والقيم الخاصة بالمؤسسة أو تخصص/مهنة البرنامج قيد المراجعة، حيث يعتبر هؤلاء المراجعون الخارجيون هم أقران الأشخاص الذين يزورونهم، وفي نفس الوقت يعملون خارج البرنامج أو المؤسسة. يلعب هؤلاء المراجعون الخارجيون دوراً كبيراً في تكوين منظور خارجي ضروري لتحقيق التوازن والدقة.

عندما تقدم مؤسسة ما تقرير التقييم الذاتي، يتم توجيه فريق من المراجعين الخارجيين الذي تشكله وكالة ضمان الجودة لتحليل تقرير التقييم الذاتي، وإما التحقق من صحة الادعاءات التي

تقدمها، أو البحث عن معلومات إضافية. يحدث هذا الأمر من خلال تحليل مكتبي دقيق لتقرير التقييم الذاتي ومناقشة الفريق، ويعتبر هذا الأمر هو مقدمة لزيارة الموقع، والتي من خلالها تتاح للمؤسسة فرصة لمناقشة واستهداف المجالات التي ينبغي فيها فحص الاستراتيجيات أو التحسينات التي يتم إجراؤها. على الرغم من إمكانية تحسين مراجعة الأقران لضمان الجودة في بعض البلدان، لم يظهر بديل أفضل داخل وكالات ضمان الجودة وفيما بينها.

يقوم فريق المراجعة الخارجية بجمع المعلومات قبل وأثناء الزيارات الميدانية ومن خلال المقابلات مع أصحاب المصلحة الداخليين، وأحياناً الخارجيين. يمكن للفريق بعد ذلك استيعاب العديد من الآراء، ومجموعة واسعة من البيانات، وملاحظاته للوصول إلى حكم ومشورة مهني مدروس إلى وكالة ضمان الجودة بشأن البرنامج أو المؤسسة. يسترشد الفريق بما تتوقعه وكالة ضمان الجودة من مراجعيها وعملية المراجعة. وبالتالي، فإن عمل وفعالية المراجعة الخارجية يعتمدان على كل من التقييم الذاتي وإطار التقييم الخارجي.

كما لوحظ في مناقشة التقييم الذاتي بشكل عام، عند اتخاذ وجهة نظر نقدية وتحليلية لعملية ما، من المهم تحديد ما إذا كانت العملية مكرسة لغرض ضمان الجودة أم لا. كما أنَّ هناك ازدواجية في بعض المواقف، عندما يوفر التقييم الذاتي أيضاً مدخلات لضمان الجودة الداخلية.

العلاقة بين ضمان الجودة الداخلي والخارجي
دعونا نتعرف على دور التقييم الذاتي في المراجعة الخارجية بالتفصيل.

من المعايير والمبادئ التوجيهية الأوروبية لضمان الجودة:
الجزء 1: المعايير والمبادئ التوجيهية الأوروبية لضمان الجودة الداخلية داخل مؤسسات التعليم العالي:

1.1 سياسة وإجراءات ضمان الجودة:
يجب أن يكون لدى المؤسسات سياسة وإجراءات مرتبطة بها لضمان جودة ومعايير برامجها وجوائزها. كما ينبغي على المؤسسة الالتزام صراحة بتطوير ثقافة تعترف بأهمية الجودة وضمان الجودة في عملها، ولتحقيق ذلك، يجب على المؤسسات تطوير وتنفيذ استراتيجية للتحسين المستمر للجودة.

الجزء 2: المعايير الأوروبية لضمان الجودة الخارجي للتعليم العالي:

2.1 استخدام إجراءات ضمان الجودة الداخلية:
يجب أن تأخذ إجراءات ضمان الجودة الخارجية في الحسبان فعالية ضمان الجودة الداخلي العمليات الموضحة في الجزء الأول تم نقلها من المعايير والمبادئ التوجيهية الأوروبية.

من إرشادات الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي للممارسات الحميدة العلاقة بين وكالة ضمان الجودة ومؤسسات التعليم العالي:

- تقر بأن الجودة المؤسسية والبرنامجية وضمان الجودة هي في المقام الأول مسؤولية مؤسسات التعليم العالي نفسها.
- تحترم الاستقلالية الأكاديمية وهوية وسلامة المؤسسات أو البرامج.
- تطبيق المعايير التي خضعت لمشاورات معقولة مع أصحاب المصلحة.
- تهدف إلى المساهمة في تحسين الجودة والمساءلة في المؤسسة.

6. المناقشة:

التقييم الذاتي في ضمان الجودة الخارجية

- ناقش مزايا وعيوب الأساليب المختلفة لإجراء التقييم الذاتي.
- حدد خطة لإجراء تقييم ذاتي لمؤسسة أو برنامج تعرفه جيداً. أشر، على سبيل المثال إلى كل من:

- المصادر الرئيسية للمعلومات التي قد تعتمد عليها كمصدر للأدلة مثل المستندات والبيانات الموجودة.
- ما هي المعلومات أو وجهات النظر الجديدة التي قد يكون من الضروري توليدها.
- من ستشارك في الإشراف على المشروع والأشخاص الآخرين الذين سيكونون مهمين في العمليات.

7. الملخص:

غطى هذا الموضوع النقاط الرئيسية التالية:

- في نموذج المراحل الثلاث، يعتبر التقييم الذاتي هو المرحلة الأولى من ضمان الجودة الخارجية.
- تقرير التقييم الذاتي هو الأساس الذي يبني عليه فريق المراجعة الخارجي فهمه للمؤسسة أو البرنامج.
- يتم صياغة تقارير التقييم الذاتي لتلبية توقعات وكالة ضمان الجودة بما في ذلك نهج ضمان الجودة الذي تعمل من خلاله
- هناك عدة أنواع من التقارير الذاتية وتوفر بعض الوكالات خيارات لظروف مختلفة
- لا يساعد التقييم الذاتي مؤسسات التعليم العالي على توفير المعلومات المطلوبة من قبل الجهات الخارجية فحسب، بل يمكن أن يؤدي إلى تحسينات حتى بدون تدخل خارجي.
- قد لا تؤدي نقاط الضعف التي تحول دون تطوير قدرات التقييم الذاتي صورة حقيقية لمؤسسة التعليم العالي أو نقاط ضعف البرنامج.

- تتمثل الاستراتيجيات العامة الممكنة لإجراء التقييم الذاتي بما يلي:

- نهج المسح.
- التقييم الذاتي الموجه.
- نهج فريق التقييم.
- التقييم الذاتي للتعلم المنظم.

- يقوم المراجعون الخارجيون بتحليل ومناقشـــة تقرير التقييم الذاتي والتحقق من صـحة المطالبات المقدمة من خلال زيارة المؤسـسـة. يقوم الفريق أيضـاً بجمع المعلومات قبل وأثناء الزيارات الميدانية ومن خلال المقابلات الشـــخصـــية مع أصحاب المصلحة الداخليين والخارجيين.

الفصل الثالث: تشغيل وكالة جودة خارجية
المحور الثالث: طرق المراجعة والاعتماد
الجزء الخامس: اتخاذ القرار والمتابعة

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. عمليات صنع القرار
3. ضمان الاتساق
4. النتائج المترتبة على قرارات ضمان الجودة الخارجية
5. مرحلة ما بعد المراجعة
6. المناقشة
7. الملخص

1. المقدمة:

يحدد كل فريق عادةً مراجعة نتائجه عقب زيارة الموقع وفي النموذج المطلوب وفقاً لمعايير المراجعة؛ ولكن، بشـــكل عام، لا تمثل اســـتنتاجات اللجنة النتيجة النهائية للمراجعة لأنها تخضـــع للتدقيق والموافقة من قبل الوكالة المسؤولة عن إجراء المراجعة.

يعرّفك هذا الموضـوع على العمليات المختلفة المسـتخدمة في اتخاذ القرارات النهائية بشـأن نتائج المراجعة. تستند الأمثلة المقدمة إلى ممارسات عدد من وكالات ضمان الجودة وستوضح كيف تضـمن الوكالة الاتسـاق في صـنع القرار حتى في الحالات الأقل شـيوعاً حيث تتمتع لجنة المراجعة نفسـها بسـلطة اتخاذ القرارات النهائية بشـأن نتائج المراجعة؛ كما يناقش الموضـوع أيضـاً ما يحدث عقب الانتهاء من التقرير بما في ذلك آليات الاستئناف من قبل المؤسسة ومتابعة الوكالة للإجراءات التي ستتخذها المؤسسة نتيجة للمراجعة.

الأهداف:

اتخاذ القرار والمتابعة

عند الانتهاء من هذا الموضوع، يجب أن تكون قادراً على القيام بكل مما يلي:

- تحديد طرق مختلفة للوصول إلى القرارات بناءً على نتائج المراجعات.
- شرح الطرق التي يتم من خلالها ضمان الاتساق في عملية صنع القرار.

- وصـــف الطرق التي تقوم بها الوكالات المختلفة بالمتابعة مع المؤســـســـات بعد المراجعات بما في ذلك توفير الفرص للاستئناف.
- اقتراح الطرق التي يمكن لوكالات ضمان الجودة من خلالها تقييم عملياتها الخاصة في إجراء المراجعات واستخدام التغذية الراجعة للتحسين.

2. عمليات صنع القرار:

وضعت الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي (INQAAHE) إرشادات الممارسة الحميدة (القسم 9) والمبادئ الأساسية التالية للتوصل إلى قرارات المراجعة.
يجب أن تكون قرارات [وكالة ضـــمان الجودة الخارجية] الصـــادرة عن ضـــمان الجودة الخارجية محايدة وصـارمة وشـاملة وعادلة ومتسقة، حتى لو كانت الأحكام صـادرة عن هيئات مختلفة. يشـمل الاتسـاق في صـنع القرار الاتسـاق والشـفافية في العمليات والإجراءات لفرض توصـيات لإجراء المتابعة. إن قرارات ضمان الجودة الخارجية المعلنة واضحة ودقيقة.

بناءً على ممارسـات وكالات ضـمان الجودة، يمكن تحديد ثلاث عمليات مختلفة للوصـول إلى قرار المراجعة:

- تتخذ الوكالة القرار بناءً على تقرير اللجنة.
- لدى المؤسسة فرصة لتقديم مدخلات في التقرير و / أو القرار.
- اللجنة وحدها هي من تتخذ القرار.

دعونا نناقش هذه العمليات بالتفصـيل ولكن من المهم أن نعترف بوجود تداخل بين الأسـاليب العامة في كثير من الحالات على الصعيد الدولي.

أ. الوكالة هي من تتخذ القرار

يقع اتخاذ القرار بشـــأن طلب الاعتماد المؤســـســـي أو الموافقة على تقرير عن المراجعة المؤسسية عادة على عاتق الوكالة؛ فعادة ما يتم استلام تقرير لجنة المراجعة من قبل الوكالة وإحالته إلى مجلس الإدارة/المديرين أو إلى لجنة علمية/ أكاديمية خاصـة رفيعة المسـتوى. يجب أن يوضـح الميثاق أو وثائق الحوكمة الأســاســية الهيئة التداولية للوكالة التي تقع على عاتقها مســؤولية اتخاذ القرار النهائي. عادة ما تكون القرارات أو الإجراءات التالية ضمن اختصاص الوكالة:
القرارات نهائية

الموافقة على التوصيات

ســـتكون الموافقة على التوصـــيات أو منح الاعتماد بناءً على تقرير إيجابي من اللجنة هو القرار الأكثر انتشاراً، ويعبر عن دعم الوكالة وثقتها في التقرير وتوصيات فريق الخبراء؛ وعادة ما تكون مصـحوبة بتوصـيات لتحسـين جودة أداء المؤسـسـات. سـتصـادق الوكالة على توصـية فريق الخبراء باستثناء الأسباب الجدية للغاية والمعلنة.

قد يكون القرار الإيجابي مصحوباً بفترة إشراف أو اختبار وفقاً لقوة توصيات لجنة الخبراء.

رفض الطلب

إن رفض الطلب أو رفض الاعتماد بناءً على تقرير سلبي من لجنة الخبراء إنما يعبر عن دعم اللجنة ونتائج زيارتها ومداولاتها. كما في النقطة السابقة، لا ينبغي رفض توصية اللجنة باستخفاف.

يجب أن تكون الوكالة حذرة من أن تتأثر بنهج خيري أو لطيف بشكل غير ملائم للتعامل مع أوجه القصور الخطيرة من جانب المؤسسة. لقد تعلمت العديد من الوكالات الراسخة منذ زمن طويل على حساب تكلفتها أن أوجه القصور الخطيرة ليست قابلة للمعالجة بغض النظر عن مقدار التوجيه الذي تقدمه الوكالة.

عندما تكون الوكالات مسؤولة عن قرار التدفق من المراجعة، فإنّه يتم الحفاظ على مستوى من الاتساق بين القرارات حيث يمكن أن تختلف اللجان في تفسيرها للمعايير والأحكام على الأدلة. تتبنّى هذه العملية كلٌّ من وكالة جودة الجامعات الأسترالية (AUQA)، ووكالة الاعتماد الأكاديمي العمانية (OAAA) ومجلس هونغ كونغ لاعتماد المؤهلات الأكاديمية والمهنية (HKCAAVQ). كما يتم تعريف نهج وكالة جودة الجامعات الأسترالية أدناه بما في ذلك عملية السعي للحصول على تصريح الدقة الواقعية مع المؤسسة (المشار إليها باسم المدقق) قبل الانتهاء من التقرير.

مدخلات الجهة الخاضعة للتقرير – وكالة جودة الجامعات الأسترالية
المسودة النهائية

عندما تكون اللجنة راضية عن التقرير، فإنّ ذلك التقرير يصبح مسودة نهائية ويتم إرساله إلى المدير التنفيذي للجهة الخاضعة للتدقيق لتحديد ما إذا كان ثمّة أية أخطاء في الحقائق والتعليقات على التأكيد أو التعبير، كما يتم ارسال المسودة النهائية إلى مجلس إدارة وكالة جودة الجامعات الأسترالية.

إنّه لمن المفيد جداً القيام بذلك بالنسبة إلى التعليقات بخلاف تصحيح الأخطاء المطبعية.

إذا قدمت وكالة جودة الجامعات الأسترالية الجهة الخاضعة للرقابة، فإنّ لكل تعليق من تعليقاتها:

1. إشارة دقيقة إلى النص ذي الصلة في تقرير التدقيق.
2. شرح للنقطة محل الخلاف.
3. الأسباب الخفية أو الأدلة لدعم التعليق.
4. إعادة الصياغة المقترحة عند الاقتضاء.

ينسخ مدير المراجعة تعليقات الجهة الخاضعة للتدقيق إلى أعضاء الفريق الآخرين والمدير التنفيذي للجامعة. يصدر مدير المراجعة نسخة أولية من التقرير النهائي بالتشاور مع رئيس الفريق ويناقش ذلك مع المدير التنفيذي ورئيس الفريق (ومع أعضاء الفريق الآخرين حسب الاقتضاء). يمكن طلب مزيد من التوضيح من الجهة الخاضعة للرقابة. إذا اعتبر ذلك ضرورياً أو مرغوباً فيه، فيجوز حينئذٍ لمدير المراجعة ورئيس الفريق السعي لعقد اجتماع مع الجهة الخاضعة للتدقيق.

تهدف وكالة جودة الجامعات الأسـترالية إلى أن يكون تقرير التدقيق النهائي مفيداً وبناءً قدر الإمكان للجهة الخاضعة للرقابة، مع عدم المساس باستنتاجات اللجنة أو دقة التقرير. في التحليل النهائي، تقع على عاتق وكالة جودة الجامعات الأسـترالية مسـؤولية الإبلاغ عن النتائج التي تتوصـل إليها كما تراها.

مسؤوليات مجلس وكالة جودة الجامعات الأسترالية فيما يتعلق بتقارير المراجعة

في نفس الوقت الذي يتم فيه إرسـال مشـروع التقرير النهائي إلى الجهة الخاضـعة للتدقيق، يتم إرسـاله أيضـاً إلى مجلس إدارة وكالة جودة الجامعات الأسـترالية للعلم. وبمجرد الانتهاء من التقرير، يُرسـل تقرير المراجعة بعد ذلك إلى مجلس إدارة الجودة في ضـمان الجودة للموافقة عليه فوراً (عادةً عن طريق المراسلة). في كل اجتماع لمجلس الإدارة، يتم تدوين تقارير التدقيق المعتمدة منذ الاجتماع الأخير في محضر. يعتبر مجلس الإدارة المسؤول عن وضع وضمان تحقيق سياسات وكالة جودة الجامعات الأسترالية بصفته الهيئة الحاكمة لوكالة جودة الجامعات الأسترالية. على وجه الخصـوص، فه مسؤولٌ في النهاية عن تقارير التدقيق، والتي تمثل الواجهة العامة للنشـاط الأسـاسي للجامعة، لذلك، يوافق المجلس على إصدار جميع تقارير التدقيق.

المصدر: دليل تدقيق وكالة جودة الجامعات الأسترالية، الإصدار 5.0. الأقسام 4.3.1 و 4.3.2

ب- تقدم المؤسسة مدخلات في القرار

تطلب بعض الوكالات ردوداً من المؤسسات إما لإدراجها في التقرير أو لاتخاذ القرار بشأن نتيجة الاعتماد من قبل الوكالة. في لجنة اعتماد المدارس والكليات المهنية (ACCSST)، يكون تقرير ملخص الفريق (أي التقرير الذي أعدته لجنة المراجعة)، ووثيقة اسـتجابة المؤسـسـة جنباً إلى جنب مع جميع المعلومات الأخرى ذات الصـلة (التطبيق وتقرير التقييم الذاتي للمؤسـسـة) قد أحيلت إلى المفوض المختص للنظر فيهـا. تتمثـل إحـدى النقـاط المهمـة حول دور موظفي الهيئـة في أنهم لا يشـاركون في عملية الفريق حتى يتمكنوا من الحفاظ على الموضـوعية وتقديم المشـورة للجنة بشـأن معايير الاعتماد.

تحديد نتيجة الاعتماد للجنة اعتماد المدارس والكليات المهنية

يتم اتخاذ جميع قرارات الاعتماد من قبل اللجنة عبر اجتماعات اللجنة (أربعة اجتماعات وجهاً لوجه وأربعة مؤتمرات هاتفية سـنوياً). يتم تقسـيم 12 مفوضـاً إلى 4 لجان (3 مفوضـين لكل منها) لكل اجتماع من اجتماعات اللجنة. يتم إقران المفوضـين الاثني عشر مع طاقم المفوضـية، كما يتم تكليفهم بحالات اعتماد ذات طبيعة مماثلة داخل نفس الهيئة. يقوم المفوضـون بدراسـة ومراجعة وثائق اعتماد الحالات التي يكلفون بها بمسـاعدة موظفي الهيئة. عادة، يتم منح اللجنة 6 أسـابيع لإجراء المراجعة، وتحديد الاعتماد من قبل المفوضـين في اجتماعات اللجنة. في المتوسـط ، يتعامل كل اجتماع مع حوالي 110 إلى 120 حالة، بما في ذلك الاعتماد وتلك الخاضـعة للامتثال. لضـمان الاتسـاق في جميع المجالات، يعقد موظفو المفوضـية الذين يخدمون اللجان إحاطات موجزة قبل الاجتماع وجلسات استخلاص المعلومات بعد الاجتماع.

بمجرد اتخاذ قرار الاعتماد، تصـدر لجنة اعتماد المدارس والكليات المهنية خطاب اعتماد إجراءات ذات صلة (في نموذج قياسي ومع السياق اللازم لتناسب الحالات الفردية) في غضون 30

يوماً. بالنسبة للقرارات الإيجابية، عادة ما يتألف التقرير من 2 إلى 3 صفحات، وقد يصل التقرير ذو النتائج الأقل تفضيلاً إلى 13 صفحة، بما في ذلك التقارير التي تتطلب الإبلاغ وخطابات الاعتماد المشروط. تغطي الرسائل بشكل أساسي قرار اللجنة، وأساس تحديدها، والعوامل التي تم النظر فيها، والقضايا ذات الاهتمام، والإجراءات المطلوبة من قبل المؤسسة. في حال وجود أي توصيات للتحسين، فسيتم إدراجها في ملحق. يتم إعداد مسودات التقارير من قبل موظفي الهيئة الذين يخدمون اللجان، ثم يتم التعليق عليها من قبل رئيس لجنة الموظفين الذين يخدمون اللجان المعنية (قائد واحد من الموظفين الثلاثة الذين يخدمون كل فريق) للحصول على مزيد من التعليقات من قبل المدير التنفيذي الذي سيضمن الاتساق بين اللجان الأربع.

المصدر:

http://www.accsct.org/Content/Accreditation/TheAccreditationProcess/The%20Accreditation%20Process%20Diagram.pdf

ج. اتخاذ الفريق لقرار الاعتماد

العملية الثالثة لاتخاذ قرار المراجعة هي اتخاذ القرار من قبل اللجنة وحدها، على الرغم من أن هذا النشاط غير شائع إلى حد ما. يمكن العثور على مثال في حالة معهد شنغهاي للتربية والتقييم. يعتبر تقييم اللجنة وتصنيفها لأداء المؤسسة قيد المراجعة موثوقاً ونهائياً في نهاية زيارة الموقع ويتم مشاركته في ثلاثة أنواع من اجتماعات التعليقات.

اجتماعات التغذية الراجعة

جلسة غير رسمية بين اللجنة والإدارة العليا

يتم عقد جلسة ملاحظات غير رسمية مع الإدارة العليا للمؤسسة، حيث يمكن للأعضاء أن يكونوا منفتحين للغاية وصريحين في تبادل الاقتراحات الملموسة للمؤسسة من أجل عملها المستقبلي.

جلسة رسمية بين إدارة الهيئة والمؤسسة والمسؤولين الحكوميين

ويلي ذلك جلسة رسمية يشارك فيها كبار المسؤولين الحكوميين من لجنة التعليم لبلدية شنغهاي وفريق إدارة المؤسسة. في هذه الجلسة، يتلو رئيس الفريق تقرير التقييم الكامل الذي جمعته الأمانة، على أساس الملاحظة والتقييم اللذين أجراهما الفريق أثناء الزيارة الميدانية، بالمنظور العام، يعتبر التقرير عمومياً بملاحظته مقارنة بالتغذية الراجعة التي أعرب عنها الفريق في جلسة التعليقات غير الرسمية. وتلي تصريحات رئيس اللجنة كلمات يلقيها مختلف كبار المسؤولين الحكوميين.

جلسة غير رسمية بين اللجنة والمسؤولين الحكوميين

جلسة التغذية الراجعة الثالثة هي جلسة غير رسمية تكون بين اللجنة والمسؤولين الحكوميين (بناءً على المسؤولين الحكوميين) لإطلاعهم على الانطباع العام للجنة حيال المؤسسة والطرق التي

قد تساعد بها الحكومة المؤسسات من نفس النوع لتحقيق النجاح في مساعيهم وتلبية الطلب المتزايد على التعليم العالي في المجتمع. سيتم تقاسم درجات أداء المؤسسة مع وزارة التربية والتعليم.

المصـــدر: مجلس هونغ كونغ لاعتماد المؤهلات الأكاديمية والمهنية. تقرير عن تبادل الموظفين إلى معهد شنغهاي للتربية والتقييم. 13-24 نوفمبر 2006.

3. ضمان الاتساق

يعد ضـــمان الاتســـاق بين المراجعات أحد أهم جوانب عملية المراجعة، ويعتبر ضـــمان الاتساق ضرورياً بحيث يتم معاملة مؤسسات التعليم العالي بإنصاف.

كما أنَّ هناك عدة وسائل لضمان الاتساق في عملية صنع القرار.

- توظف العديد من الوكالات موظفاً في لجنة المراجعة، سواء كان يعمل كمنسق (في حالة لجنة اعتماد المدارس والكليات المهنية ومجلس ضـــمان الجودة في انكلترا،) أو مشـــاركاً كعضـــو كامل (مثل وكالة جودة الجامعات الأســـترالية، ومجلس هونغ كونغ لاعتماد المؤهلات الأكاديمية والمهنية) . يســـاعد هذا الشخص على ضمان اتساق العملية والقرار من خلال كونه خبيراً في القضايا السابقة وتفسير السياسة.
- تساعد وكالات ضمان الجودة، من خلال مجالس إدارتها، على ضمان الاتساق بمرور الوقت. لوحظ هذا في كلية أجوســـان ديل ســـور الحكومية للزراعة والتكنولوجيا؛ ونظراً لأن الحالات الســـابقة مهمة في تشـــغيل عمليات ضـــمان الجودة، يجب بذل الجهود لإدارة المعرفة بشـــكل منهجي، عبر المجلس وعلى مدار الوقت لضمان تخزين البيانات بشكل مناسب لاسترجاعها عند الضرورة.
- إنَّ تدريب المراجعين، والمعلومات المقدمة للمراجعين ومســـتوى تفاصـــيل متطلبات المراجعة هي معايير رئيســـية أخرى لضـــمان أعلى مســـتوى من الاتساق.

إذا كان نهج المراجعة هو التحقق من أنّ الامتثال والنتيجة تتطلبان ببســـاطة بياناً يحدد الامتثال الكامل للمعايير الإلزامية المحددة مسبقاً، فيمكن ضمان الاتساق المطلق في صياغة النتائج. ومع ذلك، فإن الســـمة المتأصـــلة في مراجعة التعليم العالي هي أنها تســـتند إلى مراجعة الأقران، وبالتالي فهي تنطوي على مســـتوى من الحكم الأكاديمي والمهني. علاوة على ذلك، يتم اتخاذ هذا الحكم في سياق فهم أن جميع المؤسسات مختلفة ولها رؤى ومهام مختلفة، لذ، يجب إجراء عمليات المراجعة على خلفية المؤسسة المعينة وأهدافها. تتمثل المهمة الحاسمة لصانعي القرار النهائيين في ضمان وجود اتساق في تفسير المتطلبات وفي العمليات المطبقة لمراجعة مؤسسة أو برنامج.

4. النتائج المترتبة على قرارات ضمان الجودة الخارجية

في عدد كبير من أنظمة التعليم العالي، يطلب من مؤســـســـات التعليم العالي الحصـــول على شـــهادة اعتماد ليحق لها بدء قبول الطلاب. تحتاج الكلية أو الجامعة في معظم البلدان الأخرى إلى تقرير إيجابي لجذب الطلاب وبناء سمعة أكاديمية جيدة.

يمكن تلخيص نتائج قرارات الهيئة بإيجاز على النحو التالي:

- لا يحق للمؤسسة أن تعمل بموجب القانون بدون شهادة اعتماد الوكالة.
- إن شهادة الوكالة مطلوبة لتلقي التمويل الحكومي.
- تعتمد سمعة الوكالة التي تجمعها في منطقة ما على تقرير إيجابي من الوكالة أو، في بعض الأحيان على الأرجح، قد تتعرض التوصية الأكاديمية للمؤسسة لأضرار جسيمة من خلال تلقي تقرير سلبي.
- قد تعاني المؤسسة في التعامل مع المؤسسات أو الهيئات التمويلية في البلدان الأخرى إذا ما تم السعي للحصول على العناية الواجبة لقرارات الاعتماد.
- قد يجعل التقرير السلبي من الصعب على المؤسسة الحفاظ على تصنيف ائتماني مرتفع مع الهيئات المالية.

القراءة: مراجعة العواقب والنتائج

يتم عرض مثال على نهج إحدى الوكالات لربط النتائج والعواقب على موقع لجنة الولايات الوسطى للتعليم العالي MSCHE.

وضعت لجنة الولايات الوسطى للتعليم العالي مخططاً يوضح كيفية تنفيذ التوصيات المختلفة لفريق التقييم، حيث يوضح ذلك المخطط الإجراءاتِ التي تتدفق من مجموعة الخيارات المتاحة للفرق التي تقيم ما إذا كانت المؤسسة التي تتم زيارتها تلتزم بالمعايير التي يتم الحكم عليها على أساسها أم لا. مراجعة الملحق 9: ملخص الإجراءات التي قد يتخذها الفريق أو يوصي بها للجنة المنشور التالي لمزيد من التفاصيل.

إجراء واستضافة زيارة تقييمية (إصدار 2009)
المصدر: لجنة الولايات الوسطى للتعليم العالي، 2007؛ 2008

5. مرحلة ما بعد المراجعة

إنّ تنفس الصعداء في ختام عملية المراجعة هو رد فعل بشري مفهوم، وفي حالة الاعتماد المؤسسي الأولي، مثلاً، فإنه في الحقيقة ليس سوى نهاية البداية.

متابعة المراجعة

تتضمن التقارير دائماً كلّاً من المشورة والتوصيات وربما الشروط أو المتطلبات حتى عندما ينطوي ذلك على عملية اعتماد رسمية. يمكن تقسيم النصائح إلى نصائح يتم اقتراحها (أو ربما تم اقتراحها بشدة) للمؤسسة وأخرى تعد شرطاً ضرورياً للاعتماد؛ وبمعنى آخر، يجب تنفيذ بعض الشروط وإلا سيكون الاعتماد باطلاً.

عادة ما تطلب الوكالة تقريراً من المؤسسة بعد فترة من الوقت حول كيفية تنفيذ هذه التوصيات أو الشـــروط، وقد تعكس الفترة التي تحددها الوكالة خطورة الشـــروط التي حددتها الوكالة في حالة فرض شروط، كالحال في مسألة الاعتماد، حيث كانت هناك ترتيبات غير مرضية، فكان من المعتاد متابعة استلام مثل هذا التقرير المرحلي عبر زيارة تدقيق أو تحقق من الوكالة. من غير المحتمل أن تكون هذه الزيارة مرهقة على المؤســســـة مثل الزيارة الأولى، وســتكون الوكالة على علم بالدورة المنتظمة لزيارات المراجعة في تحديد موعد إجراء هذا التدقيق أو التحقق.

عند إعداد تقريرها الأولي وتحديد الشروط والمتطلبات، يجب على الوكالة أن توضح أن عدم استيفاء هذه الشروط ستترتب عليه عواقب وخيمة، بما في ذلك سحب الاعتماد أو وضع المؤسسة تحت المراقبة في الحالات الخطرة. في الحالة النادرة التي يصبح فيها ذلك ضرورياً، ستجد الوكالة أن التحذير المسبق من عواقب التقاعس عن العمل سيجنب الوكالة صعوبات كبيرة.

حتى في حالة تمارين الاعتماد أو أي نوع آخر من مراجعة ضـــمان الجودة مثل المراجعة حيث تكون النتائج إيجابية بشكل عام (وإن كان ذلك مع بعض التوصيات للتحسينات أو الإجراءات الأخرى)، ســتحتاج المؤســســة إلى تقديم تقرير خلال إطار زمني قياســي، ويهدف هذا التقرير إلى ضمان عدم إهمال مؤسسة التعليم العالي لمتابعة تقرير المراجعة وإبقاء الوكالة على اطلاع دائم بما يحدث لأن هذه المعلومات ســتدخل في دورة المراجعة التي تعمل فيها الوكالة (على ســبيل المثال، دورة 5 سنوات).

تطلب وحدة مراجعة التعليم العالي في QAAET (البحرين) من المؤسسة تقديم خطة تحسين بعد ثلاثة أشـــهر من نشـــر تقرير المراجعة، ويجب أن تتضـــمن هذه الخطة الكيفية التي يعتزم بها المراجع معالجة النتائج، بما في ذلك كل من التوصـــيات والتأكيدات الواردة في تقرير المراجعة، ومعالجة مجالات التحسين الأخرى المحددة في التقرير. تحدد الوكالة، وبالتفصيل، جميع المعلومات التي سيتم تضمينها في خطة التحسين. بعد عام واحد من نشر التقرير، تقدم المؤسسة تقريراً عن كيفية تحقيقها لأهداف خطة التحسين بالإضافة إلى مجالات الممارسة الحميدة المحددة في المراجعة الأصلية. (دليل مراجعة الجودة بالجامعة- وحدة مراجعة التعليم العالي:

http://en.qaa.edu.bh

يوضـــح المثال التالي حالة لجنة المنح الجامعية (هونج كونج) QAC لتوقعات الوكالة فيما يتعلق بتقارير التقدم المؤسسي التالية والتدقيق:

تتوقع لجنة المنح الجامعية (هونج كونج) أن تقوم المؤســســة بتنفيذ توصــيات المراجعة ما لم تكن هناك أسباب وجيهة لعدم القيام بذلك (كحدوث تغيير كبير في الظروف)؛ لذ، تطلب لجنة ضمان الجودة من المؤســســة تقديم تقرير مرحلي عن ردودها على نتائج التدقيق، لا ســيما إجراءاتها فيما يتعلق بتأكيدات وتوصيات التحسين، في غضون 18 شهراً من نشر التقرير، ويجب على المؤسسة تبرير أي حالة لم يتم فيها اتخاذ أي إجراء.

المصدر: لجنة المنح الجامعية. دليل المراجعة، ص 39.

http://www.ugc.edu.hk/eng/doc/qac/publication/auditmanual.pdf

وبالنسبة إلى الطعون التي تعتمد على السياق الذي تعمل فيه، فقد يكون لدى الوكالة آلية استئناف يجب أن يعرفها جميع المشاركين في العملية. يوضح المثال التالي من جنوب إفريقيا إحدى الطرق التي يتم من خلالها التعامل مع الاستئناف على الرغم من وجود حالات يمكن فيها تقديم استئناف إلى محكمة قانونية.

لجنة الاستئناف (جنوب أفريقيا)

ستنظر لجنة استئناف منفصلة لجودة التعليم العالي (HEQC) في الاستئناف (حيث تتكون لجنة الاستئناف من الرئيس التنفيذي لمجلس التعليم العالي (CHE) وممثل عن مؤسسة التعليم العالي وممثل عن لجنة التعليم العالي والمتخصصين المختارين عند الضرورة). لن يتعاقد مركز جودة التعليم العالي مع مجموعة جديدة من المقيّمين أو يقوم بزيارات ميدانية، لكنه سيولي اهتماماً وثيقاً للعمليات والإجراءات المتبعة في التقييم الأول. ستنظر لجنة الاستئناف في الوثائق التالية:

- التطبيق الأصلي.
- تقرير من المقيمين.
- كتاب الاستئناف.

ستتم إحالة توصية لجنة الاستئناف إلى لجنة اعتماد مجلس التعليم العالي لمقدمي الخدمات الخاصة للحصول على توصية نهائية، والتي سينظر فيها مجلس التعليم العالي بأكمله، وسيتم إبلاغ مقدم الطلب بنتيجة الاستئناف في غضون شهرين من تقديم الأسباب الكاملة للاستئناف.

المصدر: مجلس التعليم العالي (جنوب أفريقيا)

http://www.che.ac.za/

توفر لجنة الولايات الوسطى للتعليم العالي وسيلة للطعن على نتيجة الاعتماد السلبية. كما وترتبط أسباب الاستئناف بالإجراءات المستخدمة أثناء المراجعة والتحيز المزعوم بدلاً من الأحكام الصادرة عن لجنة المراجعة، وهذا هو الوضع النموذجي مع المراجعات حيث لا تسمح الطعون عموماً بإعادة النظر في المسائل الجوهرية التي تم تناولها في المراجعة.

الاستئناف ضد القرارات – لجنة الولايات الوسطى للتعليم العالي

يجب أن تستند الطعون الواردة من إجراء الاعتماد الضار إلى السجل المعروض على اللجنة فقط، بما في ذلك أي دليل على الظروف التي تم تغييرها جوهرياً والمقدمة كجزء من طلب إعادة النظر. يقع العبء على المستأنف ليثبت بالدليل الواضح والمقنع في المحضر بأنه:

1. كانت هناك أخطاء أو سهو في تنفيذ الإجراءات المنصوص عليها من جانب فريق التقييم أو اللجنة مما أثر جوهرياً على عمل اللجنة.
2. كان هناك تحيز واضح أو تحيز من جانب واحد أو أكثر من أعضاء فريق التقييم أو موظفي المفوضية أو اللجنة مما أثر بشكل مباشر على عمل اللجنة.

3. الأدلة التي استشهدت بها اللجنة في التوصل إلى القرار قيد الاستئناف كانت خاطئة في التاريخ الذي اتخذت فيه القرار وقد أثر ذا الخطأ تأثيراً مباشراً على عمل اللجنة.
4. لم يكن عمل اللجنة مدعوماً بأدلة جوهرية أو كان تعسفياً ومتقلباً.

المصدر:

http://www.msche.org؟/Nav1=POLICIES&Nav2=INDEX

تقييم عملية المراجعة

من المعتاد، عند اكتمال المراجعة، أن تقوم وكالة ضمان الجودة بتقييم عملية المراجعة بحيث يمكن استخدام التعليقات الواردة من المشاركين لتحسين عملية ضمان الجودة الخارجية، وهذه العملية، في الواقع، إنما هي آلية ضمان الجودة للوكالة لإجراء المراجعات.

تجري وكالة الاعتماد الأكاديمي العمانية (OAAA) الأنشطة التالية:

- مسح لأعضاء الفريق.
- مقابلات مع ممثلي مؤسسة التعليم العالي.
- تقرير من موظف الوكالة المسؤول عن توجيه التدقيق.

يتم بعد ذلك تجميع تقرير استخلاص المعلومات وتقديمه إلى مجلس إدارة وكالة الاعتماد الأكاديمي العمانية للنظر فيه واتخاذ قرارات بشأن الإجراءات اللازمة لتحسين عمليات المراجعة.
دليل تدقيق وكالة الاعتماد الأكاديمي العمانية ص 66-67.

6. المناقشة

اتخاذ القرار والمتابعة

انظر إلى موقع الويب الخاص بوكالة ضمان الجودة في بلدك أو في بلد تعرفه وحدد بيانات السياسة حول ما يحدث عندما يقدم فريق زائر توصية إلى وكالة الجودة الخارجية.

1. ما هي الإجراءات التي يجب أن تعقب التوصيات المختلفة المفتوحة للفريق الزائر؟
2. هل تم وضع نتائج التوصيات بوضوح للفريق من حيث الإجراءات التي يتعين عليهم اتخاذها؟

ما هي مزايا وعيوب الطرق الثلاث التي يتم من خلالها اتخاذ القرارات بشأن نتائج المراجعات؟ (بواسطة الفريق أو الوكالة أو مجموعة من الوكالات والمؤسسات). هل يمكنك التفكير في طرق أخرى للتصديق على القرارات المتعلقة بالنتائج؟

كيف يمكن للوكالة أن تشكل لجنة للتعامل مع استئناف من مؤسسة لا تقبل نتيجة المراجعة؟ ما هي المبادئ التي ستستخدمها لضمان حصول المستأنف على معاملة عادلة؟

7. الملخص

غطى هذا الموضوع النقاط الرئيسية التالية:

- يجب أن تكون القرارات نزيهة وشـــاملة ومتســـقة، حتى لو كانت الأحكام صادرة عن هيئات أو أطراف مختلفة.
- اعتماداً على من يتخذ القرارات بشـــأن نتائج المراجعة، يمكن تحديد ثلاث عمليات مختلفة لصنع القرار:

- تتخذ الوكالة القرار بناءً على تقرير اللجنة، ويضـــمن هذا الأمر الاتســـاق حيث من الممكن أن تختلف اللجان في تفسيرها للمعايير والحكم على الأدلة.

- لدى المؤســـســـــة فرصـــــة لتقديم مدخلات في التقرير و/ أو القرار. في مثل هذه الحالات، يتم إرســـــال تقرير مراجعة الفريق إلى المفوض المعني، إلى جانب المدخلات الواردة من المؤسسة والأدلة والمعلومات الأخرى ذات الصلة؛ ويتخذ المفوض القرار بناءً على هذه الوثائق.

- اللجنة وحدها هي من تتخذ القرار؛ وفي هذه الحالة، يكون القرار عادةً موثوقاً وتتم مشـاركته مع المؤسـسـة في سـلسـلة من جلسـات التغذية الراجعة. نظراً لوجود مجموعات مختلفة من المراجعات المختلفة، فإن للوكالات طرقها الخاصـة لضـمان الاتسـاق في عملية صنع القرار.

· هناك عدة وسائل لضمان الاتساق في عملية صنع القرار، من بينها:

- توظيف عضو فريق ليكون مصدر للمعلومات.
- وكالات ضمان الجودة من خلال مجالس إدارتها.
- تدريب المراجعين.

- عادة ما تطلب الوكالة تقريراً من المؤســـســـــة بعد فترة من الوقت حول كيفية تنفيذ توصيات الفريق أو شروط تنفيذها.
- يجب أن تكون هناك قناة للاستئناف ضد القرارات المتعلقة بنتائج المراجعات.
- يجب على وكالة ضـمان الجودة تقييم كل مراجعة تكون مسـؤولة عنها واسـتخدام تعليقات أصحاب المصلحة لتحسين عمليات الوكالة الخاصة.

الفصل الثالث: تشغيل وكالة جودة خارجية
المحور الرابع: أدوار المراجع والتدريب
الجزء الأول: نظرة عامة

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. نظرة عامة على الوحدة
3. الأهداف
4. القراءات الرافدة
5. المصطلحات

1. المقدمة:

غالباً ما يقال إن ضـمان الجودة المسـتند إلى زيارات الفريق ليس أفضـل أو أسـوأ من جودة أعضـاء الفريق؛ إذ يتم إهدار المعايير والعمليات المكتوبة الممتازة إذا لم يتم إبلاغ أعضـاء الفريق بهذه المعايير وتدريبهم على كيفية تطبيقها، كما تعتمد جودة الفرق الزائرة على توظيف المتطوعين، واختيار أعضاء لكل فريق زائر، وتدريب الأعضاء قبل أن يخدموا في الفريق.

تعتمد كل وكالة خارجية لضـمان الجودة (وكالة ضـمان الجودة) على مجموعة أسـاسـية جيدة من الموظفين الدائمين ليكونوا مسـؤولين عن الإدارة والتشـغيل اليومي للوكالة. وبما أنه من غير المرجح أن تتمكن الوكالات من توظيف عدد كافٍ من الموظفين للقيام بعمليات المراجعة الخاصـة بها دون مشاركة المراجعين الخارجيين، فإن جزءاً أساسياً من تشغيل وكالة ضمان الجودة يتمثّل في تحديد وتدريب المراجعين الخارجيين الذين سيشاركون في المراجعات كأعضاء في فرق المراجعة. علاوة على ذلك، يجب أن تكون الوكالة واضـحة بشـأن ما تتوقعه من مراجعيها المكلفين بمسـؤولية إصدار الأحكام التي تشكل أساس تقارير المراجعة.
تركز هذه الوحدة على المهام التي يقوم بها المُراجع، كما تناقش نطاق الأدوار التي يجب لعبها، وملفات تعريف المراجعين الفعالين وطرق توظيفهم. فضـلاً عما سبق، يتم تغطية تدريب المراجعين بأمثلة عن مناهج مختلفة للتدريب، اعتماداً على الظروف. تتضـمن هذه الوحدة عدداً من الأمثلة على البرامج والنشرات التي يمكن للمدربين استخدامها.

2. نظرة عامة على الوحدة:
أدوار المراجع والتدريب – نظرة عامة

دعونا نراجع الموضوعات التي سنتطرّق إليها في هذه الوحدة.

أدوار المراجعين وملفات التعريف

يناقش هذا الجزء من المحور المناهج المختلفة الموجودة لتحديد وصـياغة أدوار المراجعين والتأكد من أنهم يؤدون أدوارهم وفقاً لذلك، كما يناقش ملفات تعريف المراجعين الفعالين وطرق توظيفهم. يتناول الموضـوع أيضـاً طرق تشـكيل فرق أو لجان مراجعة فعالة مع موازنة مهارات وخبرات المراجعين الفرديين.

تدريب المراجعين

يناقش هذا الجزء من المحور تدريب المراجعين مع أمثلة على مناهج مختلفة للتدريب، حسب الظروف. يقدم الموضوع مجموعة من الموارد، بما في ذلك أمثلة من ورش العمل والنشرات التي يمكن للمدربين استخدامها لتصميم البرامج.

3. الأهداف

أدوار المراجعين والتدريب
عند الانتهاء من هذه الوحدة، يجب أن تكون قادراً على كل مما يلي:

- تحديد المصطلحات الرئيسية المتعلقة بمراجعات ضمان الجودة ودور المراجعين
- مناقشة أهمية تعيين أدوار وملامح المراجع لإجراء مراجعة فعالة لضمان الجودة
- وصـف المناهج المختلفة لتدريب المراجعين بالرجوع إلى السـياق الذي سـيتم فيه إجراء مراجعة ضمان الجودة
- تحديد استراتيجيات تشكيل فرق مراجعة فعالة

4. القراءة والمراجع المقترحة

تعتبر العناصر متوفرة على الموقع الإلكتروني للوكالة المسؤولة عنها. نظراً لأنه يتم تحديث هذه المنشورات بشكل متكرر، يجب عليك التحقق من قائمة المواقع (أدناه) الخاصة بوكالات ضمان الجودة ذات الصلة للتأكد من أن لديك أحدث الإصدارات من المراجع المذكورة في النص.

- شـبكة الجامعة الاوربية، برنامج تقييم المؤسـسـات (IEP)، إرشـادات للمؤسـسـات المشاركة، بروكسل، 2008.
- لجنة جودة التعليم العالي، دليل التدقيق المؤسـسـي لمركز جودة التعليم العالي 2007، بريتوريا 2007.

- إرشـــادات مجلس هونغ كونغ لاعتماد المؤهلات الأكاديمية والمهنية حول عملية ضمان الجودة ذات الأربع مراحل بموجب إطار المؤهلات، هونج كونج، مايو/أيار 2008.
- إرشـــادات مجلس هونغ كونغ لاعتماد المؤهلات الأكاديمية والمهنية حول التقييم الأولي والتحقق من صحة البرنامج – مايو/أيار 2008 .
- إرشادات الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي للممارسات الجيدة في ضمان الجودة، 2007.
- رابطة الولايات الوسطى للتعليم العالي، زيارات الفريق: إجراء واستضافة زيارة تقييمية، فيلادلفيا 2006.
- وحدة التدقيق الأكاديمي لجامعات نيوزيلندا، دليل التدقيق 2007. تم الوصـــول إلى الرابط بتاريخ 8 مايو/أيار 2009.
- عمليات تدقيق الجودة، دليل التقييم الخارجي، توصـيات للخبراء. تم الوصـول إلى الرابط بتاريخ 8 مايو/أيار 2009.
- كتيب التدقيق المؤسسي التابع لوكالة ضمان الجودة، 2006. الوصول إلى الرابط بتاريخ في 8 مايو/أيار 2009.
- تقرير التدقيق المؤسسي لوكالة ضمان الجودة: كلية كانتربري كريست تشيرش الجامعية مايو 2005. الوصول إلى الرابط بتاريخ 8 مايو/أيار 2009.
- دليل المراجعة لمجلس الجودة. الوصول إلى الرابط بتاريخ 6 مارس/آذار 2009.
- بروتوكولات ضـــمان الجودة في التعليم العالي في منطقة آســـيا والمحيط الهادئ الأوسع، شبكة آسيا والمحيط الهادئ لضمان الجودة.

مواقع الويب: هناك مواقع ويب مذكورة في نقاط مختلفة في هذه الوحدة، لذا ســـتحتاج إلى الرجوع إليها من وقت لآخر. قد تحتاج أيضـــاً إلى اســـتخدام مواقع ويب أخرى لبعض مهام المناقشـــة في مواضيع مختلفة مدرجة في الوحدة. يمكنك الارتباط بمواقع ضمان الجودة من خلال الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي (INQAAHE) على عنوان الأنترنت التالي:

http://www.inqaahe.org/members/list-full.php

لاحظ أن هناك عدة فئات لعضوية الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي وبالتالي هناك قوائم أخرى يجب الرجوع إليها إذا لم تجد وكالة تحاول تحديد موقعها.

5. المصطلحات

تذكير: تمت صياغة مواد ضمان الجودة هذه بواسطة فريق دولي، وبالتالي، فمن المؤكد أنَّ هناك مجموعة متنوعة من المصطلحات المستخدمة في جميع أجزاء الفصل. يتضمن قسم المنهج في هذا الموضوع نظرة عامة لمساعدتك على فهم المصطلحات الفردية ومعانيها في سياق ضمان الجودة، كما ستحتاج إلى الرجوع إلى هذه القائمة من حين لآخر!

الفصل الثالث: تشغيل وكالة جودة خارجية
المحور الرابع: أدوار المراجع والتدريب
الجزء الثاني: أدوار المراجعين وملفات التعريف

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. المراجعون الخارجيون
3. دور المحكمين
4. لمحة عن المحكمين
5. تحديد واختيار المراجعين
6. تشكيل لجان المراجعة
7. المناقشة
8. المناقشة
9. الملخص

1. المقدمة

يناقش هذا الجزء من المحور الأساليب المختلفة لتحديد وصياغة أدوار المراجعين الخارجيين والتأكد من أنهم يؤدون أدوارهم بفعالية. تناقش الوحدة أيضاً ملفات تعريف المراجعين الفعالين وطرق توظيفهم. سيتم تناول مبادئ الممارسات الحميدة للشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي (INQAAHE) في هذا الموضوع، ويجب وضعها في الاعتبار كنقاط مرجعية عند اتخاذ القرارات المتعلقة باختيار ودور المراجعين الخارجيين.

الأهداف:

أدوار المراجع وملفات التعريف

عند الانتهاء من هذا الموضوع، يجب أن تكون قادراً على تحديد ما يلي:

- مناقشة دور ومسؤوليات المراجعين في نظام خارجي لضمان الجودة.
- وصف الملف الشخصي المرغوب فيه للمراجعين الخارجيين.
- شرح المناهج المختلفة المعتمدة في تحديد واختيار المراجعين.

- مناقشة العوامل التي يجب أخذها في الاعتبار عند تكوين لجان المراجعة.

2. المراجعون الخارجيون:

المراجعون الخارجيون، أو ما يسمّون ببساطة "االنقّاد"، هم جزء أساسي من تشغيل نظام ضمان الجودة الخارجية، حيث يقدم هؤلاء المراجعون من خارج المؤسسة ولكنهم يفهمون السياق الذي يتم فيه إجراء مراجعة الجودة ويكونون قادرين على المساهمة في العملية. من الممكن أن يكون هؤلاء المراجعون موظفين في وكالة ضمان الجودة، وقد لا يكونون كذلك، ولكن بحكم التعريف يجب أن يتمتع هؤلاء المراجعون بخبرة واسعة في التعليم العالي وضمان الجودة. من حين لآخر، تضم فرق المراجعة خبراء من داخل المؤسسة التي يتم فحصها كمصدر للمشورة حول جوانب السياق التنظيمي.

يشارك المراجعون في زيارة الموقع وهم مسؤولون عن اتخاذ القرارات اللازمة وفقاً للغرض من المراجعة، كما أنهم يقومون بعمل تمهيدي كبير قبل زيارة الموقع ويقدمون تحليل الوثائق التي قدمتها المؤسسة لعملية المراجعة، كما يعتبر المراجعون مسؤولون عن صياغة استنتاجات المراجعة للوكالة لاتخاذ القرار النهائي.

غالباً ما يشار إلى عمل المراجعين فيما يتعلق بضمان جودة التعليم العالي باسم "مراجعة الأقران". تُفهم مراجعة الأقران عموماً على أنها عملية لإخضاع أداء الباحثين أو المؤسسات لتدقيق خبراء من المجال الذي يتم تقييمه؛ وبالتالي، فإن عمليات ضمان الجودة الخارجية في التعليم العالي تعتمد على عمليةٍ يقوم فيها المراجعون الذين يتمتّعون بمعرفة وفهم متخصصين في المجال المراد مراجعته، (مثل المؤسسة ككل؛ أو آليات ضمان الجودة الخاصة بالمؤسسة؛ أو برنامج في مجال تخصص محدد) بإجراء تقييم على المستوى المؤسسي أو البرنامجي.

لا يعمل المراجعون في فراغ سياسة جودة المؤسسة، فمع التوسع السريع في ضمان الجودة الخارجية في التعليم العالي، يعمل المراجعون في سياقات وطنية و/أو إقليمية أو عالمية محددة (قد يكون هذا الأخير، على وجه الخصوص، هو الحال بالنسبة للاعتماد المهني كما هو الحال في مجال الهندسة). فضلاً عن ذلك، يعمل المراجعون في السياقات المؤسسية والانضباطية.

لاحظ كل من برينان وشاه (2000) أن وكالات ضمان الجودة تؤكد على مكانة الحكم المهني الجماعي في المراجعة الخارجية لضمان شرعية القرارات. كما اعتمد برينان وشاه على عمل فينش وويبر لشرح كيف أن دور الأقران يعتبر مركزياً في عملية ضمان الجودة الخارجية. رغم كل ما سبق، لا يعتبر تقييم الأقران في وكالة الجودة الخارجية بمنأى عن النقد حيث يشير كل من فان هاوغ وويسترهيدج (1974) إلى ثلاثة انتقادات لمراجعة الأقران ويقول إن هناك ثلاث قضايا على النحو المبين أدناه:

القضايا المحتملة في مراجعة الأقران:

التحيز الاجتماعي

يميل الأقران إلى التأثر بالجوانب الاجتماعية مثل سمعة المؤسسة قيد المراجعة أو التعارف الشخصي مع الموظفين.

التحيز الفكري:

قد تؤثر التوجهات أو المنهجيات المحددة التي يفضلها الأقران على حكم الأقران.

الخطأ العشوائي:

قد يؤدي المستوى المنخفض من الموثوقية والاتساق في حكم الأقران إلى نتيجة إيجابية مما يعني أن النتيجة هي مسألة صدفة وليست نتيجة موثوقة لمراجعة الأقران.

المصدر: فان هاوغ وويسترهيدج وآخرون (1974)

في ضوء الدور الحاسم الذي يلعبه المراجعون الأقران، وللحفاظ على التحيز المحتمل والخطأ تحت السيطرة، فإن أحد الأدوار المهمة لوكالة ضمان الجودة الخارجية هو تحديد المراجعين بملفات التعريف المناسبة وتزويدهم بالإيجاز والمعلومات والتدريب، ويعتبر هذا النشاط ضرورياً للغاية لأن وكالة ضمان الجودة تحتاج إلى ضمان إجراء عمليات ضمان الجودة الخاصة بها باستمرار بغض النظر عن المراجعين و/ أو موظفي الوكالة المعنية، كما أنه يعتبر ضرورياً للغاية لضمان معاملة المؤسسات أو البرامج بإنصاف في عملية المراجعة. غالباً ما تُستخدم مبادئ الممارسة الحميدة للشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي INQAAHE كنقاط مرجعية عند اتخاذ القرارات المتعلقة باختيار ودور المراجعين الخارجيين.

إرشادات الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي للممارسات الحميدة (آب2007، القسم الثالث، المبدأ التوجيهي 8)

"... يجب أن تملك وكالة ضمان الجودة الخارجية [EQAA] مواصفات محددة تتعلق بالمراجعين الخارجيين.

خصائص المراجعين واختيارهم وتدريبهم. يجب أن يضمن نظام ضمان الجودة الخارجية أن يتم تقييم كل مؤسسة أو برنامج بطريقة معادلة، حتى لو كانت اللجان الخارجية أو الفرق أو اللجان (معاً، "اللوحات الخارجية") مختلفة. يضمن النظام ما يلي:

- المراجعون الخارجيون يلبون مواصفات ضمان الجودة الخارجية، والمراجعون الخارجيون مناسبون للمهام التي يتعين إنجازها.
- المراجعون الخارجيون ليس لديهم تضارب في المصالح.
- يتلقى المراجعون الخارجيون التدريب اللازم.

- تقارير المراجعين الخارجيين مبنية على الأدلة وواضحة، مع استنتاجات محددة بدقة.

3. دور المحكمين

كما ذُكر أعلاه، فإن الأدوار الرئيسية للمراجعين الخارجيين في تمرين المراجعة تتمثل بما يلي:

- تحليل تقرير التقييم الذاتي والملاحق الداعمة.
- حضور زيارة الموقع للمؤسسة و / أو البرامج قيد المراجعة
- إصـــدار الأحكام اللازمة في المراجعة بما يتوافق مع الغرض من المراجعة ومجموع الأدلة المقدمة.
- المشاركة في تجميع تقرير الفريق إلى وكالة ضمان الجودة

توضـــح الأمثلة أدناه هذه التوقعات. أحد الأمثلة تم اقتباســـه من جنوب إفريقيا (لجنة جودة التعليم العالي - HEQC) والثاني من دليل التدقيق لمجلس ضمان الجودة (QAC) في هونج كونج.

دور المحكمين

يعتبر المدققون مسـؤولون عن إصـدار أحكام معقولة فيما يتعلق بنظم جودة المؤسـسـة في مجالات التدقيق المختلفة. من أجل الوفاء بهذه المسؤولية، سيقوم المدققون بما يلي:

· جمع وتحليل المعلومات والأدلة المناسبة قبل وأثناء زيارة التدقيق المؤسسي
· إجراء مقابلات مع العديد من لاعبي الأدوار المؤسـسـية خلال زيارة التدقيق المؤسـسـي من أجل إثبات الاستنتاجات التي توصلت إليها المؤسسة في محفظة التدقيق الخاصة بها وكذلك المعلومات والأدلة التي تستند إليها الاستنتاجات.

المصدر: لجنة جودة التعليم العالي HEQC، 2007، الصفحة 56

"من المتوقع أن يقرأ أعضـــاء الفريق بدقة التقديم المؤســـســـي والوثائق المرتبطة به. يعتمد تحديد المشكلات واستكشافها بشكل مناسب من قبل اللجنة على أن يكون أعضاؤها على دراية تامة بالطلب المؤسسي في وقت الاجتماع الأولي وأثناء زيارة المراجعة ... في بعض الحالات، قد يستفيد رئيس اللجنة من الخبرة والمصالح الخاصة لعضو اللجنة من خلال مطالبتهم بتحمل مسؤولية خاصة عن واحد أو أكثر من مجالات تركيز التدقيق.... "

المصدر: دليل تدقيق مجلس ضمان الجودة، ص 61-62

يدخل المراجعون فعلياً في علاقة تعاقدية مع الوكالة عندما يوافقون على المشـــاركة في المراجعة على الرغم من عدم تعيينهم رسـمياً كأعضـاء في فريق عمل الوكالة؛ ولذلك فهم يعملون نيابة عن الوكالة ويمثلونها في عملهم، ومن ثم فمن المهم أن يتم تزويد المراجعين بتعليمات واضحة حول أدوارهم ومسؤولياتهم في شكل كتيبات أو إرشادات بالإضافة إلى إحاطات حول نهج الوكالة في مهمة المراجعة.

علاوة على ذلك، هناك بُعد سلوكي في دور المراجعين؛ فقبول المؤسسة لنتائج عملية المراجعة إنما يتوقف إلى حد كبير على مستوى الاحترام والقبول المنسوبين إلى فريق التقويم ككل وكذلك الأعضاء الأفراد. يمكن أن يكون لانعدام الاحترام أو عدم الثقة في الفريق أو أعضاء الفريق بشكل فردي تأثيرٌ سلبي على قبول المؤسسة لنتائج المراجعة.

مكافأة المراجعين

تعتبر مكافأة المراجعين عن الأدوار التي يؤدونها للوكالة من المسائل التي يجب مراعاتها عند إعداد إجراءات الوكالة. يساهم المراجعون بوقتهم في عملية المراجعة ويتم تغطية تكاليفهم المباشرة في الأنظمة التي تعتمد على العضوية، أي المؤسسات التي تشكل أعضاء الوكالة، كالحال لدى مختلف المعتمدين الإقليميين في الولايات المتحدة، وجمعية اعتماد الجامعات اليابانية (JUAA) وجمعية الاعتماد الفلبينية للمدارس والكليات والجامعات (PAASCU)؛ كما ويعتبر دفع أتعاب المراجعين ممارسة عامة للعديد من الوكالات. في معظم الحالات، لا يغطي الرسم كل الوقت الذي تتم المساهمة به في المراجعة ولكنه يمثل علامة تقدير للمشاركة في تمرين المراجعة. من المبادئ المطبقة في كثير من الأحيان للأتعاب الدفعُ مقابل عدد أيام الزيارة وليس التحضير قبل الزيارة.

يخدم دفع أتعاب صغيرة أيضاً الغرض المهم المتمثل في تسهيل تنفيذ توقعات وكالة ضمان الجودة للمراجعين أكثر مما قد يكون عليه الحال إذا كانت جميع المشاركات على أساس طوعي. ينبع الأساس المنطقي للسياسة من عدم تغطية الوقت الذي يلتزم به المراجعون بالكامل من مفهوم مراجعة الأقران وتوقع إجراء مراجعات ضمان الجودة الخارجية بروح الزمالة. هناك أيضاً نقطة مفادها أن تجربة المراجعة تفيد المراجعين وبالتالي تساعدهم في التحضير للمراجعات في مؤسساتهم بما في ذلك الزيارات الميدانية وإعداد وثيقة التقييم الذاتي.

4. لمحة عن المحكمين

قبل النظر في نهج تحديد المراجعين، من الضروري النظر في الأنواع المحتملة من المراجعين الذين قد تحتاجهم وكالة ضمان الجودة لأن هذا يحدد المعايير التي يجب أخذها في الاعتبار عند تحديد المراجعين المحتملين.

يشارك المراجعون في المراجعة بسبب خبرتهم في مضمونها، سواء كان ذلك في المراجعة المؤسسية مثلاً أو مراجعة البرنامج أو التدقيق، كما يعتبر المراجعون مسؤولين عن إصدار الأحكام في المراجعة.

يشير مبدأ مراجعة الأقران الذي يدعم مراجعات ضمان الجودة الخارجية إلى أن المراجعين هم خبراء في مجال المراجعة وأنهم قادرون على تقديم تقييم مناسب في هذا المجال على قدم المساواة مع الأفراد أو المؤسسات التي يتم تقييمها، ويشير هذا الأمر إلى أن المراجعين يجب أن يكونوا خبراء في مجال الانضباط الذي يشمله البرنامج. مع مرور الوقت، تطور مفهوم مراجعة الأقران بالتوازي مع التغييرات والتوسع في أغراض المراجعات الخارجية؛ ومن الأمثلة على ذلك ظهور عمليات المراجعة التي تدعم تنفيذ أطر المؤهلات الوطنية (QFs) وبالتالي الامتثال لنتائج التعلم التي تشكل أساساً لمعايير الجودة. في بعض السياقات، أصبح من الضروري تعيين مراجعين يتمتعون بفهم لتصميم وتنفيذ التعليم القائم على النتائج. بالإضافة إلى ذلك، فقد تم تطوير آليات ضمان الجودة الداخلية لمؤسسات التعليم العالي على مدى العقدين الماضيين وتم إضفاء الطابع الرسمي عليها ومراجعتها داخلياً وخارجياً، كان على لجان المراجعة أيضاً أن تضم أعضاء ممن

لديهم خلفية عملية لضمان الجودة. الهدف في هذا الصدد هو الحصول على نظرة ثاقبة كافية حيال نقاط القوة في ضمان الجودة المؤسسي أو مجالات التحسين. باختصار، يجب أن تكون هناك مجموعة من المراجعين مع مجموعة متنوعة من الملفات الشخصية متاحة للوكالة حتى تشكل فرق المراجعين المناسبة لأغراض مختلفة.

أشار معهد التقييم الدنماركي (EVA) إلى هذا المطلب باعتباره مفهوم الأقران متعدد التخصصات. يشير مفهوم الأقران متعدد التخصصات إلى أن لجنة المراجعة يمكن أن تشمل مجموعة من المراجعين ذوي الصلة بنوع معين من المراجعة، مثل ممثلي سوق العمل وخبراء التعليم العالي العام، على سبيل المثال، وبمعرفة تعليمية أو تربوية خاصة.
فيما يتعلق بملف المراجعين، يجب أن تكون المؤسسات واثقة من أن وكالات ضمان الجودة ستعين مراجعين يتمتعون بمستويات عالية من الاحتراف والمهارات الأساسية لإجراء المراجعة بطريقة عادلة وذات مصداقية وكفاءة. تتحمل وكالات ضمان الجودة أيضاً مسؤولية التأكد من أن المراجعين على دراية بهذه المتطلبات من خلال أنشطة الإحاطة والتدريب الخاصة بهم.

5. تحديد واختيار المراجعين

يعتمد النهج المختار لتوظيف المراجعين على الهياكل القانونية، وبالتالي على ملكية الوكالة، والغايات المرجوّة من أنواع المراجعات التي تكون الوكالة مسؤولة عنها، وتشكل هذه الميزات أساس معايير اختيار المراجعين.

تقوم بعض الوكالات بتعيين المراجعين من بين أعضائها أو على أساس مخصص لإجراء مراجعات معينة، أي ليس لديهم مجموعة عامة من المراجعين المحتملين المعتمدين مسبقاً. من الأساليب الأكثر شيوعاً لتوظيف المراجعين، مع ذلك، إنشاء سجل مستمر للمراجعين الذين تمت الموافقة عليهم من قبل مجلس إدارة الوكالة. يتم اختيار المراجعين لمراجعات محددة من هذا التجمع.
فيما يلي ملخص للأساليب المستخدمة:
ملخص المناهج

النهج 1: يعمل الأعضاء كمراجعين

إن بعض أقدم وكالات ضمان الجودة في العالم هي جمعياتٌ عضوية حيث يعمل ممثلو أعضاء الهيئة أو الرابطة كمراجعين، مثل هيئات الاعتماد الإقليمية في الولايات المتحدة، وجمعية اعتماد الجامعات اليابانية (JUAA) والتي تأسست عام 1947 وجمعية الاعتماد الفلبينية للمدارس والكليات والجامعات والتي تأسست عام 1978.

الأسلوب 2: إنشاء سجل للمراجعين

في هذه الحالة، يتم تعيين المراجعين إما لفترة زمنية محددة، حتى يقرر الشخص الانسحاب أو عندما تراجع الوكالة السجل وفقاً لمعاييرها أو احتياجاتها المحددة. يتم تطبيق هذا النهج من قبل الوكالة النرويجية لضمان الجودة في التعليم العالي (NOKUT) في النرويج، ووكالة ضمان الجودة

(QAA) في المملكة المتحدة ووكالة الجودة للجامعات الأسـترالية (AUQA) على سـبيل المثال لا الحصر.

تتمتع هذه الأساليب بميزة أنه يمكن للوكالة بناء مواردها ومعالجة احتياجاتها من المراجعين الذين لديهم ملفات تعريف محددة في أي وقت، ويمكنها أيضـاً إنشـاء علاقة أكثر رسـمية مع هؤلاء المراجعين.

النهج 3: تحديد المراجعين على أساس مخصص

النهج الثالث هو تحديد المراجعين على أساس مخصص. ستنبثق الاختيارات في هذه الحالة من خصائص وهدف المراجعة المعنية والمعايير المحددة مسبقاً للمراجعين الماهرين. يتم تطبيق هذا النهج من قبل وكالة التقييم الدنماركية (EVA)، واللجنة الوطنية للاعتماد الأكاديمي والتقييم (NCAAA) في المملكة العربية السعودية ومركز الاعتماد وضمان الجودة للجامعات السويسرية (OAQ). في هذه الحالات، تتمثل الممارسة في البناء على مجموعة من المراجعين ذوي الخبرة المعروفين للوكالة من خلال المساهمات السابقة والسعي ببساطة للحصول على توصيات من مجتمع مؤسسة التعليم العالي والزملاء في الوكالات الأخرى، حسب الضرورة، لمراجعات معينة قبل الحصول على موافقة مجلس الإدارة (عادةً ما يتم تعيينه كمجلس) للوكالة لفريق معين.
بغض النظر عن النهج الذي تتخذه الوكالة، غالباً ما يكون مجلس إدارة الوكالة مصدراً مهماً لتحديد المراجعين المحتملين حيث يتم تعيين أعضاء مجلس الإدارة في معظم الحالات بناءً على معرفتهم بالتعليم العالي وضمان الجودة. كما تعتبر المؤسسات التي تخضع للمراجعة هي مصدر آخر لتحديد المراجعين. يمكن أن يكون هؤلاء المراجعين من موظفيهم أو زملائهم من مؤسسات أخرى أو من الصناعة أو الجمعيات المهنية ذات الصلة. تعتبر الجمعيات المهنية مثل الهيئات المهنية والنقابات واتحادات الطلاب ومنظمات أصحاب العمل مصادر أخرى ذات صلة. من الواضح أن المصادر التي يجب الرجوع إليها تعتمد على الملف الشخصي المطلوب لفريق المراجعة ككل.

تعمل بعض الوكالات بشكل استباقي في تحديد المراجعين المحتملين من خلال التماس الطلبات من المراجعين المحتملين، كالإعلان مثلاً عن دعوة مفتوحة للمراجعين المحتملين على موقع الوكالة أو الإعلان المفتوح في وسائل الإعلام ذات الصلة. كما أن هناك إحدى الطرق الأخرى المتعلقة باستراتيجية الدعوة إلى المنظمات ذات الصلة لترشيح أو تحديد المراجعين ذوي الصلة. في حالة تضمين وكالة أعضاء دوليين في فرق المراجعة الخاصة بهم، تكون الوكالات الشقيقة مصدراً مهماً للمعلومات.
ستكون الوكالات في البلدان الأخرى قادرة على التوصية ببعض المراجعين الخاصين بها وتحديد المراجعين المحتملين من قطاعات التعليم العالي الخاصة بهم.

عملية اختيار المراجع

حيثما توجد السجلات الرسمية، توجد عادة عملية تقديم قياسية يتعين على المراجعين المحتملين اتباعها. قد يتطلب التنسيق ملء نموذج طلب بالبيانات الشخصية ذات الصلة أو إرسال

السـيرة الذاتية حتى تتمكن الوكالة من تقييم مدى ملاءمة الملف التعريفي للمراجع. تتضـمن بعض الوكالات، مثل وكالة جودة الجامعات الأسـترالية ووكالة الاعتماد الأكاديمي العمانية عملية تحكيم حيث يُطلب من 2 إلى 3 حكام التعليق على قدرة المراجعين المحتملين. اعتماداً على ممارسـات صـنع القرار الداخلية للوكالة، قد تكون موافقة المراجعين قراراً إدارياً يتخذه موظفو الوكالة، ولكن بشكل أكثر شيوعاً، يعود القرار إلى مجلس الإدارة.

تنشـر العديد من وكالات ضـمان الجودة قوائم بالسـمات التي يبحثون عنها في المراجعين - يسـرد العديد منها ما يصـل إلى 20 سـمة من هذا القبيل. فيما يلي مثال على بعض سـمات تدقيق الجودة المتخصـصـة والسـمات المتعلقة بمؤسـسـات التعليم العالي التي يسـعى إليها مجلس ضـمان الجودة (QAC) بهونج كونج للمراجعين الذين سـيجرون عمليات تدقيق للتدريس والتعلم في قطاع الجامعة (توجد قائمة بـ 8 عناصر عامة السمات المتوقعة):

المهارات التي يجب توفرها للتعاقد مع أخصـائي تدقيق الجودة والسـمات ذات الصـلة بمؤسـسـات التعليم العالي للمراجعين - (QAC) هونغ كونغ:

- خبرة في إدارة وممارسـة التدريس والتعلم، بما في ذلك الإشـراف على درجة البحث
- خبرة في إجراء مراجعات الجودة (تدقيق، تقييم، اعتماد، إلخ) في الأوسـاط التعليمية أو المهنية أو الصناعية
- معرفة وفهم قطاع التعليم العالي في هونغ كونغ، بما في ذلك سياقه الأوسع
- القدرة على فهم وتقييم المعلومات التي تقدمها المؤسـسـات بطريقة حسـاسـة للسياق الخاص الذي نشأت منه

المصدر: مجلس ضمان الجودة، هونج كونج. دليل التدقيق ص 59

تتطلب عملية إنشـاء سـجل مناسـب جهوداً حثيثة، لكن الحفاظ على السـجل ومراجعته على فترات منتظمـة يتطلـب موارد كبيرة. لا ينبغي التقليل من أهميـة هذه التمـارين لأن المراجعين هم العمود الفقري لعمليـة المراجعـة الخـارجيـة. إذا كـانـت الوكـالـة غير قـادرة على تحـديـد المراجعين المناسبين والمؤهلين لمراجعة معينة، فقد يكون لها تأثير على السلوك وبالتالي على نتائج العملية.

في حالة قيام الوكالات بإعداد سـجلات للمراجعين الخارجيين، فيمكن اعتبار المراجعين على أنهم يتمتعون بعلاقة عمل، وإن كانت بدوام جزئي، مع الوكالة بمعنى أن المراجع والوكالة يدخلان في علاقة عمل. تحتوي هذه العلاقة على بعض الالتزامات الرسـمية المترتبة على المراجعين والتي تتضـمن عادةً المشـاركة في تمارين المراجعة خلال فترة التعيين (حسـب العرض والطلب) وخضـوعها لجلسـات تدريبية لفهم نهج مراجعة الوكالة والإجراءات ذات الصـلة. قد تتطلب العلاقة أيضـاً من المراجع تزويد الوكالة بتعليقات حول القضـايا الحاسـمة المتعلقة بعمل الوكالة، على سـبيل المثال عندما يتم وضع مبادئ توجيهية أو كتيبات جديدة.

الوكالة من جانبها لديها التزاماتها الخاصـــة أيضـــاً؛ فهي تزود المراجعين بكتيبات و/ أو إرشـــادات خاصـــة لأنواع المراجعات التي سـيشـاركون فيها وتقدم إرشـادات حول دور المراجع إما كجزء من الكتيب /الإرشـادات أو في إرشـادات منفصـلة أو وثائق إحاطة، كما أنَّ هناك وسـائل أخرى لإبقاء المراجعين على اطلاع دائم من خلال الرسـائل الإخبارية والاجتماعات السـنوية. بالنسـبة للوكالات الأعضـــاء، فإنّ الاجتماعات الســـنوية تميل إلى أن تســـتمر عدة أيام لتغطية مجموعة واســـعة من الموضـوعات المتعلقة بعمل الوكالة وعملياتها بينما قد تكون الاجتماعات السـنوية الأخرى لمدة يوم واحد.

يجب أن يوضـــع في الاعتبار أن تعيين المراجعين لكل من ســـجل المراجعين ولجان محددة يحتاج إلى التعامل معه بشـــكل احترافي واتباع معايير وإجراءات واضـــحة. يعتبر القيام بهذا الأمر ضروري لضمان نزاهة العملية وأن يتم إنشاء اللجان بطريقة متسقة لجميع المؤسسات. يجب معاملة المؤســـســـات التي تخضـــع للمراجعة بطريقة عادلة ومنصـــفة من حيث الطريقة التي يتم بها تعيين الأعضـــاء الفرديين في فريق المراجعة، كما أنه من المهم أيضـــاً تحديد ضـــرورة التعامل مع جميع المعلومات الواردة في ســـياق المراجعة على أنها ســـرية. تم التوقيع على البيان التالي من قبل جميع أعضاء اللجنة المشاركين في عمليات تدقيق مجلس ضمان الجودة لهونج كونج QAC:

إعلان السرية - مجلس ضمان الجودة لهونج كونج QAC

اتفاقية سرية هيئة التدقيق: الخصوصية والكشف عن المعلومات

تتطلب المراجعة الفعالة الوصول إلى قدر كبير من المعلومات، قد يكون بعضها حساساً أو سرياً. لذلك، فقد طور مجلس ضمان الجودة لهونج كونج سياسات وإجراءات لحماية هذه المعلومات؛ إذ يمكن للمؤســـســـات وموظفيها أن تطمئن إلى أن المعلومات الســـرية التي تم الكشـــف عنها أثناء المراجعة لن يتم الكشف عنها أو استخدامها بطريقة غير ملائمة.

تتمثل سياسة مجلس ضمان الجودة لهونج كونج بشأن الخصوصية والكشف عن المعلومات في كل مما يلي:

- يتم استخدام المعلومات التي تقدمها مؤسسة ما لأغراض المراجعة فقط.
- لا يتم الكشـف عن المعلومات التي تحددها مؤسـسـة ما على أنها سـرية من قبل مجلس ضـمان الجودة لهونج كونج أو من قبل المراجعين الفرديين، على الرغم من أنه يمكن استخدامها لإبلاغ نتائج التدقيق.
- قد يختار الموظفون أو الطلاب أو أصـــحاب المصـــلحة الآخرون الذين تمت دعوتهم لتقديم المعلومات القيام بذلك بســـرية، وفي هذه الحالة يتم التعامل مع المعلومات بنفس الطريقة التي يتم بها التعامل مع المعلومات السرية التي تقدمها المؤسسة.
- مقابلات المراجعة سرية بمعنى أن اللجنة لا تكشف خارج الجلسة ما يقوله أي فرد، ولا يتم تحديد هوية الأفراد في تقرير التدقيق. يتم تشـجيع المؤسـسـة على طلب نفس الدرجة من السرية كما في المقابلات.

- يجب على لجنة ضـــمان الجودة والمدققين الحفاظ على المعلومات الســـرية بطريقة آمنة.
- المدققون مطالبون بإتلاف المواد المتعلقة بالتدقيق، بما في ذلك التقديم المؤسسي وأي ملاحظات أو شروح قاموا بتقديمها بمجرد اكتمال التدقيق.
- لا يقوم المدققون بإبداء أي تصـــريحات إعلامية أو أخرى عامة على عمليات التدقيق التي يشـــاركون فيها. الأشـــخاص الوحيدون المخولون بالتعليق على التدقيق الفردي هم أمناء سر لجنة ضمان الجودة ورئيسها.
- يوقع أعضـــاء مجلس ضـــمان الجودة لهونج كونج والموظفون والمدققون (عند التعيين في لجنة) اتفاقية ســـرية تلزمهم باتباع إجراءات مجلس ضـــمان الجودة لهونج كونج.

تختلف الممارسات عندما يتعلق الأمر بالإفصاح عن أسماء المراجعين في الساحة العامة مع وجود سياسة في هذا الصدد غالباً ما ترتبط بسياسات الكشف عن نتيجة المراجعة. في الأنظمة التي يكون فيها القرار الفعلي بشـأن النتيجة علنياً، نادراً ما يتم الكشـف عن أسـماء المراجعين. في حالة الولايات المتحدة، يتم تطبيق هذه السياسة لحماية المراجعين من تحميلهم المسؤولية الشخصية عن نتيجة المراجعة. في الأنظمة التي يتم نشر التقارير فيها، تتضمن التقارير عادةً قائمة بأعضاء فريق المراجعة، كما أن بعض الوكالات التي تحتفظ بسجلات لمراجعيها تبقي السجل عاماً. ينطبق تطبيق السجل العام في نشر التقارير مثلاً على وكالة جودة الجامعات الأسترالية، ووحدة التدقيق الأكاديمي للجامعات النيوزيلندية ووكالة ضمان الجودة العمانية.

6. تشكيل لجان المراجعة

عند اختيار المراجعين لمراجعات محددة، فإنّ معظم وكالات ضـــمان الجودة تختارهم على أساس المعايير التي تضـمن أن يمتلك أعضـاء فريق المراجعة، بشـكل جماعي، الكفاءات المناسـبة لتحليل وصياغة الأحكام المتعلقة بنطاق وتركيز نوع المراجعة التي سيتم إجراؤها.
يمكن أيضاً تسوية تقييم الأقران إذا لم يكن الأقران المعينون من قبل وكالة ضمان الجودة على دراية كـافيـة بـالعمليـة. كمـا أنـه من الممكن أن تكون أوراق اعتمـاد الزملاء مرضـــيـة ولكن الأدوات والمعلومـات المعطـاة لهم غير كـافيـة. إذا لم يكن إطـار عمل الوكـالـة للمعـايير والمبـادئ التوجيهية والتدريب وما إلى ذلك من المعايير المناســبة، أو لم يقبل القطاع هذه المعايير، فإنه ســيتم تقويض السلطة العلمية أو المهنية أو الأخلاقية للأقران.

فيما يلي أمثلة على الملفات الشـخصـية المختلفة لفرق المراجعة بناءً على الغرض من نوع المراجعة التي سيشاركون فيها:
الغرض من المراجعة وملفات تعريف الفرق

المراجعات المؤسسية

الكفاءات النموذجية التي يجب تضـمينها في فريق المراجعة المؤسـسـية هي الحوكمة و/ أو الخبرة الإدارية على المستوى المؤسسي، والمسؤولية عن ضمان الجودة على المستوى المؤسسي، والخبرة في إدارة التخطيط المـالي والتخطيط الاســـتراتيجي والإدارة. لـذلـك، يميـل المراجعون المنخرطون في المراجعات المؤسسية إلى شـغل مناصـب إدارية في مؤسسـات التعليم العالي أو في الشركات الخاصة إذا شارك ممثلو الصناعة.

مراجعات البرنامج

بالنسـبة لمراجعات البرنامج، بشـكل عام، ينصـب التركيز على عوامل المدخلات المتعلقة بتقديم برنـامج تعليمي معين، وعمليـات التـدريس والتعلم، وفي بعض الحـالات الأنشـــطـة المتعلقة بالبحث لدعم عمليات التدريس والتعلم ونتائج هذه العمليات. يتألف فريق مراجعة البرنامج في معظم الحالات من أعضـــاء يمتلكون خبرات في ضـــمان الجودة، ويكونون علماء بارزين في الانضـــباط الأساسي للبرنـامج قيد المراجعة، ولديهم خبرة في التخطيط الأكاديمي وعمليات المراجعة.
مثال على كيفية ارتباط الغرض من المراجعة وخصـائص أعضـاء الفريق في بيان رابطة الجامعات الأوروبية (EUA) التي قدمت برنامج التقييم المؤسسي (IEP) لأعضائها منذ عام 1993.

ربط الغرض من المراجعات وخصائص الفريق - رابطة الجامعات الأوروبية

1.1 مقدمة

..... إنَّ محور برنامج التقييم المؤسسي هو المؤسسة ككل وليس الدراسة الفردية

يركز البرنامج أو الوحدات على ما يلي:

- عمليات صنع القرار والهياكل المؤسسية وفعالية التخطيط الاستراتيجي
- ملاءمة عمليات الجودة الداخلية ودرجة استخدام نتائجها في صنع القرار والتخطيط الاستراتيجي وكذلك الثغرات الملحوظة في هذه الآليات الداخلية.

بالإضـافة إلى ذلك، فإن المؤسـسـات المشـاركة لديها إمكانية تحديد أولوية اسـتراتيجية لمزيد من التحليل المتعمق والتوصيات. سيتم تقييم هذا الموضوع ضمن السياق المؤسسي ويشكل عنواناً منفصلاً في تقرير التقييم.

1.2 فرق التقييم

تتكون فرق تقييم برنـامج التقييم المؤسسي من قادة التعليم العالي ذوي الخبرة والمعرفة، ويتم اختيار أعضـاء الفريق من قبل اللجنة التوجيهية لبرنـامج التقييم المؤسـسـي بهدف تزويد كل مؤسـسـة مشـــاركة بمزيج مناســب من المعرفة والمهارات والموضـــوعية والمنظور الدولي. يتم تحديد عدد أعضاء الفريق حسب حجم المؤسسة المشاركة. بشكل عام، تتكون الفرق من خمسة أعضاء وسيكون للمؤسسات التي تضم أقل من 2000 طالب فريق مكون من أربعة أعضاء.

تتكون الفرق من العمداء أو نوابهم (الحاليين أو السابقين)، وطالب واحد ومتخصص في التعليم العالي يعمل كسكرتير أكاديمي. ينحدر كل عضو في الفريق من بلد مختلف، ولا يتضمن فريق التقييم أياً من الأعضاء من نفس الدولة التي تنتمي إليها المؤسسة المشاركة.

المصدر: رابطة الجامعات الأوروبية، مقتطف من إرشادات برنامج التقييم المؤسسي للمؤسسات المشاركة، ص. 4.

يتجسد المثال الثاني للرابط بين مهارات الفريق وخبراته من الوكالة الوطنية السويدية للتعليم العالي[209]:

إجراء التقييمات - الوكالة الوطنية السويدية للتعليم العالي

الغرض من التقييمات

- المساهمة في تطوير محتوى ونوعية المواد الدراسية والبرامج الدراسية.
- التأكد من أن المواد الدراسية والبرامج الدراسية تفي بأهداف وشروط قانون التعليم العالي وقانون التعليم العالي.
- تزويد الطلاب بالمعلومات قبل اختيار مجال الموضوع أو البرنامج الدراسي.

لجنة المقيمين

يتم تعيين لجنة من المقيّمين بما في ذلك الأفراد ذوي المهارات البحثية والتدريسية والخبرة من مؤسسات التعليم العالي في السويد وخارجها، وأحياناً ممثلين من القطاع الخاص. يوجد ممثل عن الطلاب، وطالب دكتوراه في حالة مراجعة برنامج الدورة الثالثة.

المصدر: موقع الوكالة الوطنية السويدية للتعليم العالي: ضمان الجودة: المجالات الدراسية والبرامج الدراسية: إجراء التقييمات.

يتضح من المناقشة أعلاه أنه يجب أن يكون هناك ارتباط مباشر بين الغرض من المراجعة وخبرة المراجعين الأقران؛ على سبيل المثال، تركز معظم مناهج التدقيق على المستوى المؤسسي أو عينة من الجوانب المؤسسية ويتم تعريفها على أنها عملية للتحقق من وجود إجراءات لضمان الجودة أو النزاهة أو معايير التزويد والنتائج. بعبارة أخرى، يكون التقييم لعمليات ضمان الجودة للمؤسسة وقدرتها على ضمان معاييرها الخاصة والمطلوبة خارجياً. يحتاج المراجعون إلى فهم شامل وخبرة في إدارة الجامعة وإدارة وجودة عمليات الضمان كنتيجة للتركيز على ضمان الجودة (بدلاً من سياق التدريس والتعلم أو الأنشطة البحثية للمؤسسة مثلاً). ولكن بالإضافة إلى ذلك فإن تكوين فريق المراجعة ككل يجب أن يعكس الملف الشخصي والخصائص الرئيسية للمؤسسة التي تخضع للمراجعة، في حين أن تركيز المهارات الأساسية للمراجعين مرتبط بترتيبات الجودة، على سبيل المثال سيكون من المناسب أن يكون لديك مراجع بملف بحثي كبير في فرق المراجعة المسؤولة عن تدقيق جامعة بحثية مكثفة.

[209] كانت الوكالة السويدية الوطنية للتعليم العالي وكالة حكومية في السويد كما كانت مسؤولة عن مراقبة أنشطة قطاع التعليم العالي وتعزيزها، من خلال متابعة وتقييم التعليم العالي، وتقييم الجودة، ومبادرات تحديث طرق التدريس وتقييم الحق في منح الدرجات الأكاديمية.

تصوغ وحدة التدقيق الأكاديمي للجامعات النيوزيلندية NZUAAU تكوين فرق المراجعة (المراجعة) على النحو التالي:

تكوين فرق المراجعة - وحدة التدقيق الأكاديمي للجامعات النيوزيلندية NZUAAU

2.3 فريق التدقيق

تختار الوحدة الأعضاء المحتملين للجنة التدقيق مع الأخذ في الاعتبار نطاق المراجعة وأي خصائص خاصة بالجامعة والحاجة إلى وجود لجنة متماسكة ومتوازنة في الخلفية والخبرة. يخضع حجم وتكوين لجان التدقيق دائماً للمراجعة، وهناك توتر في تحقيق التوازن بين الحجم والتكوين التمثيلي. بالنسبة للدورة الرابعة[210]، سيكون لفريق التدقيق عادةً التكوين التالي:

- العضو الرئيس (إما أن يكون عادة أكاديمياً أو إدارياً أكاديمياً) من إحدى جامعات نيوزيلندا كرئيس.
- أكاديمي نيوزيلندي.
- شخص غير أكاديمي ويتمتع بخبرة وفهم لعمليات ضمان الجودة وتحسين الجودة بالإضافة إلى وعيه بالطريقة التي يتم بها تطبيق ضمان الجودة في سياق الجامعة.
- أكاديمي من جامعة أجنبية.

تتطلب الوحدة توازنا في الخبرة، مع وجود لجنة تدقيق لديها، تجمع كلاً مما يلي:

- معرفة عمليات الجامعات أو تلك الخاصة بمؤسسات التعليم العالي الأخرى.
- موقف إيجابي من مستقبل قطاع الجامعة.
- خبرة جامعية في البحث والتدريس.
- الخبرة الناتجة عن شغل الوظائف الإدارية والجامعية على الأقل على مستوى الكلية/ المدرسة/الوحدة.
- القدرة على التطلع إلى الأمام.
- الوعي بالسياق المعاصر الذي تعمل فيه الجامعات والبيئات الوطنية والدولية التي سيعيش فيها الطلاب ويعملون كخريجين.

[210] الدورة الأولى 1995-1998 عمليات تدقيق مؤسسية كاملة
الدورة الثانية 2000-2001 سياسة البحث وإدارته
الدورة الثالثة 2003-2008 التدريس والتعلم وتقديم البرامج
الدورة الرابعة 2008-2012 التدقيق المؤسسي الكامل.
ستبدأ الدورة الخامسة في عام 2013. منهجية التدقيق قيد التطوير حالياً. سيكون تركيز التدقيق على التدريس والتعلم ودعم الطلاب (بما في ذلك الدراسات العليا).

المصـدر: وحدة المراجعة الأكاديمية للجامعات النيوزيلندية – NZUAAU، دليل المراجعة، ص 5-6

كما يتضــح من المثال أعلاه، فإنّ بعض البلدان تســاهم بأعضــاء دوليين في فرق المراجعة، وهناك عدد من الأسباب التي تؤدي إلى اتخاذ هكذا قرار؛ ومع ذلك، فإن إشراك الأعضاء الدوليين لا يخلو من الصعوبات.

إشراك الأعضاء الدوليين: الفوائد والعيوب

المحاسن:

- قد يؤدي الحجم الصـــغير لبعض المجتمعات الأكاديمية إلى صـــعوبة تحديد أعداد كافية من المراجعين المحليين المستقلين والمؤهلين.
- نظراً للزيادة في تدويل التعليم العالي، فمن المناسب في العديد من السياقات إشراك عضـــو فريق المراجعة الدولي حتى لا يتم تعيين فريق المراجعة في ســـياق وطني منعزل بينما تعمل المؤسسة قيد المراجعة في سياق دولي.
- هنـاك اهتمـام متزايـد من الحكومـات في جميع أنحـاء العـالم للتعرف على أداء مؤسـسـات التعليم العالي في سـياق دولي و/ أو مقارن. ربما يكون تطوير المعايير والمبادئ التوجيهية الأوروبية المشـتركة لمؤسـسـات التعليم العالي وهيئات ضـمان الجودة هو المثال البارز لهذا الاتجاه.
- يعد إشراك المراجعين الدوليين في فرق التقييم إحدى الوسائل لتوفير معيار مرجعي عند تقييم المؤسسات أو البرامج التعليمية أو البحث.

العيوب:

- إذا لم يكن من الممكن دائماً تعيين مراجعين يتحدثون اللغة المحلية، فيمكن أن تكون هناك موارد كبيرة متضـــمنة في ترجمة المســـتندات و/ أو إثبات الترجمة للوثائق الأساسية وزيارة الموقع.
- قد يكون أيضـاً من المكلف إحضـار أعضـاء دوليين للانضـمام إلى فريق المراجعة بسبب تكاليف السفر والإقامة الإضافية.
- هناك أيضـاً متطلبات وقت إضـافية على الأعضـاء الدوليين للسـماح بوقت السـفر والتعافي قبل المراجعة.
- من الضروري أيضاً إطلاع الأعضاء الدوليين للتأكد من أن لديهم فهماً كافياً لسياق التعليم الوطني.

إن البلدان التي تشـــترك في نفس اللغة أو حيث يمكن فهم اللغات الوطنية للبلدان المجاورة بســـهولة في كثير من الأحيان غالباً ما تســـتخدم المراجعين الدوليين في فرقها، كما يحدث في بلدان

الشـــمال الأوروبي والبلدان الناطقة بالألمانية في أوروبا ودول أمريكا اللاتينية. بشـــكل عام، تتمتع البلدان الناطقة باللغة الإنجليزية بميزة أن المراجعين الذين يتحدثون اللغة أكثر وفرة، كما أن عدداً من البلدان الناطقة باللغة الإنجليزية تشـــترك في المبادئ التي تدعم أنظمتها التعليمية وهذا يســـهل التعاون الدولي.

على مر السـنين، قامت مجموعة صـغيرة من وكالات ضـمان الجودة الخارجية بتضـمين الطلاب الأعضـاء في فرق المراجعة الخاصـة بها؛ ومن الأمثلة على هذه الممارسـة الوكالة الوطنية السويدية للتعليم العالي، ومجلس تقييم التعليم العالي الفنلندي (FINHEEC)، ومجلس جودة الجامعات الأيرلندية (IUQB)، ووكالة ضـــمان الجودة في اســـكتلندا. يمكن أن يكون وجود طالب في فريق المراجعة ضـــماناً لتغطية القضـــايا ذات الصـــلة بمجتمع الطلاب بشـــكل مناســـب وتمثيل صـــوت "مستخدمي" التعليم في المراجعة. تؤكد المعايير والمبادئ التوجيهية الأوروبية على أهمية المشاركة النشطة للطلاب في كل من المراجعات الداخلية والخارجية.

تملك العديد من وكالات الجودة سياسـة مخصـصـة لضـمان وجود الأعضـاء المحليين مثل ممثلي الصـــناعة في أنشـــطة المراجعة، على ســـبيل المثال مجلس هونغ كونغ لاعتماد المؤهلات الأكاديمية والمهنية (HKCAAVQ) ووكالة الاعتماد الأكاديمي العمانية (OAAA). يمكن أن يكون هؤلاء الأعضـاء مصـدراً مهماً للغاية للنصـيحة لأي فريق قد يخدمون فيه من خلال توفير معلومات سـياقية للأعضـاء الدوليين أو الطلاب. يسـعى مجلس ضـمان الجودة في هونج كونج (QAC) على وجه التحديد إلى تضـــمين الأعضـــاء "العاديين" من المجتمع في فرق المراجعة، وقد يكون هؤلاء الأفراد محترفين في أي مجال من مجالات الممارسة وتكون معرفتهم بمؤسسات التعليم العالي على مستوى عام فقط، ومع ذلك، يمكنهم تقديم منظور مجتمعي قيم للمداولات والأحكام التي يتم إجراؤها.

دور الخبراء المحليين – مجلس هونغ كونغ لاعتماد المؤهلات الأكاديمية والمهنية (HKCAAVQ) ومجلس ضمان الجودة في هونج كونج (QAC).

مجلس هونغ كونغ لاعتماد المؤهلات الأكاديمية والمهنية

تمت صـــياغة علاقة مجلس هونغ كونغ لاعتماد المؤهلات الأكاديمية والمهنية بخبرائها المحليين على النحو التالي:

- العمل كرئيس للجنة أو كعضو.
- مســـاعدة مجلس هونغ كونغ لاعتماد المؤهلات الأكاديمية والمهنية في تمارين ضمان الجودة.
- تقديم التغذية الراجعة حول تمارين ضمان الجودة.
- تبادل خبراتهم ومهاراتهم في الصناعة
- أن يتم الاعتراف بها في سجل مجلس متخصصي القطاع/المجلس المعنيين (SSs) (يتم تضمين الأسماء على موقع الويب الخاص بالمجلس بشرط موافقة سجل مجلس متخصصي القطاع/المجلس المعنيين)

- حضـور الندوات الإعلامية وورش العمل التدريبية وغيرها من الأنشـطة من حين لآخر.
- تقديم المشورة للمجلس حول تنمية القوى العاملة وضـمان الجودة وما يتعلق بها في القطاعات.
- تبادل الخبرات والتجارب في قطاعاتهم.

مجلس ضمان الجودة في هونج كونج

"يتم اختيار أعضاء المجلس من سجل المراجعين والذي يتضمن:

- الأشخاص العاديون من خارج التعليم العالي.

تحتاج وكالة ضـمان الجودة إلى النظر في الكفاءات العامة لأعضـاء الفريق عند اتخاذ قرار بشـأن تكوين فريق المراجعة بالإضـافة إلى الحاجة إلى تشكيل فريق لديه معرفة خاصـة بالظروف. تشـمل الكفاءات مسـتوى أسـاسـياً من الاحتراف والقدرة على إجراء المراجعة بطريقة عادلة وذات مصداقية ترقى إلى مستوى توقعات المؤسسة قيد المراجعة.

قائمة مختصرة بالمراجعين المحتملين

عند تشكيل فرق المراجعين لأنشطة محددة لضمان الجودة، تقوم بعض الوكالات باستشارة المؤسسـة بشـأن عضـوية فرق المراجعة وملف الكفاءات العامة التي سيتم تغطيتها في الفريق، وهذا هو النهج الذي تبنته لجنة المنح الجامعية في بنغلاديش وهيئة المؤهلات سـامـوا (SQA) وهيئة المؤهلات المـاليزيـة (MQA) (نظم الجودة في التعليم العـالي في منطقـة آسـيـا والمحيط الهـادئ الأوسـع، 2008، ص 61 -70)؛ إلا أنّه في هذه الحالات، حتى وإن تم استشـارة المؤسسـات بشـأن أعضـاء محتملين من فريق المراجعة، فإن القرار النهائي بشـأن عضـوية الفريق يعود إلى الوكالة لأسباب تتعلق بالمساءلة والاستقلالية عن المؤسسة قيد المراجعة.

تضـع معظم الوكالات قائمة المراجعين المحتملين للمشـاركة في تمرين المراجعة دون الرجوع إلى استشارة المؤسسات أولاً. يتم إرسال القائمة إلى المؤسسة التي تخضع للمراجعة للتعليق ويمكن للمؤسسـة تسـجيل تعليقاتها على أسـاس معايير محددة في المقام الأول في مجالات تضـارب المصـالح. يتم تضـمين مثال على حالة القائمة المختصـرة للمراجعين المحتملين من خلال مجلس ضمان الجودة في هونج كونج عبر الفقرة التالية.

قائمة مختصرة بالمراجعين المحتملين

يتم تقديم قائمة مختصرة بأعضاء الفريق المقترحين إلى المؤسسة قبل الانتهاء من العضوية، مما يسمح للمؤسسة بالاعتراض على أي شخص على أساس تضارب المصالح أو لأي سبب مادي آخر، كما يُطلب من أعضـاء اللجنة المحتملين الإدلاء ببيان حول تضـارب المصـالح المحتمل. تقرر مجلس ضـمان الجودة في هونج كونج ما إذا كان أي تضـارب مصـالح متصـور، أو أي مخاوف أخرى تثيرها المؤسـسـة، سـبباً كافياً لإزالة شـخص من القائمة المختصـرة. يخضـع تعيين المدققين ورئيس اللجنة ومنسق التدقيق لعملية تدقيق محددة لموافقة المجلس.

المصدر: مجلس ضمان الجودة، دليل المراجعة، ص 23

تضـع بعض الوكالات قائمة تحتوي على عدد من المراجعين أكثر مما هو مطلوب لمراجعة تقييم المؤسـسـة ويطلق على هذه القائمة اسـم "القائمة الطويلة"؛ وذلك لتجنب الحاجة إلى العودة إلى المؤسـسـة في حالة عدم وجود المراجعين في القائمة الأصـلية، وهذا هو النهج المتبع من قبل وكالة جودة الجامعات الأسـتـرالية ومجلس هونغ كونغ لاعتماد المؤهلات الأكاديمية والمهنية ولجنة الولايات الوسطى للتعليم العالي (MSCHE)، إلا أنّ القرار النهائي بشأن تكوين فريق المراجعة يقع مجدداً على عاتق الوكالة.

يتعلق أحد القرارات التي يتعين على الوكالة اتخاذها بالإجراءات التي سـتسـتخدمها للمراجعين للإعلان عن أي تضـارب. يمكن تعريف تضـارب المصـالح فيما يتعلق بالمراجعة على نطاق واسـع على أنه المصـالح والظروف الخاصـة التي قد تتنافس مع الإجراءات أو الواجبات الرسمية للمراجع. يجب إجراء المراجعات بشكل متسق بما يتماشى مع سياسات وإجراءات الوكالة وكذلك بشكل حيادي، وبالتالي لا تتأثر بالمصالح الشخصية أو المهنية للمراجعين؛ ولضمان الاتساق والمصـداقية في العملية، من الضـروري للوكالات أن تتبع سـياسـات وإجراءات سـليمة لإعلان المراجعين عن أي تضارب محتمل في المصالح. فيما يلي مثال من ضمان الجودة الوطني في عمان (OAAA) والذي يغطي عدداً من الجوانب بما في ذلك تضارب المصالح:

إعلان تضارب المصالح – OAAA

إعلان تضارب المصالح - الوكالة العمانية للاعتماد الأكاديمي (OAAA)		
الإقرار (يجب الاختيار)	أوافق	لا أوافق
لقد قرأت وفهمت دليل تدقيق الجودة وسألتزم بأدوار ومسؤوليات أعضاء الفريق.		
أعلم أنه لا يوجد تضارب في المصالح، على النحو المنصوص عليه في القسم 10.1 من دليل تدقيق الجودة، من شأنه أن يعرض مشاركتي في لجنة التدقيق للخطر. (إذا حددت "غير موافق"، فسيتصل بك المسؤول التنفيذي في أقرب وقت ممكن لمناقشة الأمر بشكل أعمق.)		
أوافق على عدم الدخول في علاقة استشارية (أو ما شابه) مع مؤسسة التعليم العالي قيد المراجعة، من وقت التوقيع على هذا النموذج حتى سنة تقويمية كاملة واحدة بعد الإصـدار العام لتقرير تدقيق الوكالة العمانية للاعتماد الأكاديمي المترتب.		

من خلال ما سبق، يمكن باختصار ملاحظة أنه لا يوجد نهج موحد لتحديد الأدوار والملفات الشـخصـية واختيار المراجعين؛ إذ تعتمد القرارات التي تحتاج الوكالة إلى اتخاذها في هذا المجال على الغرض من المراجعات التي يحتاج المراجعون إلى المشـاركة فيها وعلى نطاق المراجعات ومدى تعقيدها؛ علاوة على ذلك، لا يمكن النظر إلى النهج المحدد للمراجعة بمعزل عن الآخرين، إلا أنّه من الواجب تطويره في ضوء دور موظفي الوكالة والموارد المتاحة لدعم جزء زيارة الموقع من المراجعة والثقافات الأكاديمية من حيث ما هو دور مقبول للوكالة لتقوم به في عملية المراجعة.

ومن المسائل الأخرى التي يتعين النظر فيها هي استراتيجية دعم الجوانب التنظيمية للمراجعة ودور أعضـــاء الفريق بما في ذلك موظفو الوكالة في فرق المراجعة. هناك العديد من النماذج التي تديرها وكالات مختلفة، ولكل منها نطاق مختلف نوعاً ما؛ ويمكن الاطلاع على النماذج التالية كما يلي:

- يمكن أن يكون موظف بالوكالة:
  - عضـواً كاملاً في الفريق إلا أنّ لديه مسـؤوليات إضـافية لتنظيم المراجعة وصـياغة التقرير (وكالة جودة الجامعات الأسترالية)
  - ينظم المراجعة ويشـــارك في الأنشـــطة ذات الصـــلة بما في ذلك زيارة الموقع ولكنه ليس عضــواً في الفريق، لذا فإنّه لا يســاهم في المناقشــات الموضــوعية للجنة أثناء اســتنتاجها (الوكالة العمانية للاعتماد الأكاديمي).
- يعتبر فريق المراجعة المعين من قبل وكالة ضـــمان الجودة مســـؤولاً عن جميع جوانـب المراجعـة بمـا في ذلـك الجوانـب التنظيميـة (مثـل بعض وكـالات الاعتمـاد الأمريكية).
- تعين الوكالة منسـقاً من خارج الوكالة يكون مسـؤولاً عن إصـدار تقرير مراجعة محددة والمساعدة في التنسيق الشامل (مجلس ضمان الجودة في هونج كونج).

توضح الأمثلة التالية دور موظف الوكالة المخصص لدعم مراجعة معينة.

التعليقات الداعمة

المدراء المساعدون الـ52 التابعون لوكالة ضمان الجودة (المملكة المتحدة) [موظفو الوكالة]

يتم تنسيق كل تدقيق من قبل مساعد مدير ضمان الجودة (AD). في الفترة التي تسبق زيارة التدقيق، يقدم مسـاعد مدير ضـمان الجودة المشـورة للمؤسـسـة بشـأن اسـتعداداتها للتدقيق، ويعمل مع فريق التدقيق على التحليل الأولي للوثائق. يرافق مســاعد مدير ضــمان الجودة الفريق أثناء الزيارة الميدانية وفي الجزء الأخير من زيارة التدقيق، ويقدم المشورة حسب الاقتضاء. تقع على عاتق إدارة مسـاعد مدير ضـمان الجودة مسؤولية اختبار ما إذا كانت نتائج الفريق مدعومة بأدلة كافية ومحددة، وأن يقرر ما إذا كان التدقيق يقدم معلومات في شكل موجز وسـهل الوصـول إليه، مدعوماً بالإشـارة إلى أدلة وتحليلات أكثر تفصيلاً في ملحق منفصل.

عادة ما يتم تعيين 54 سـكرتير مراجعة من بين كبار الموظفين الإداريين في المؤسـسـات، وسيقدم هؤلاء الموظفون الدعم الإداري ويؤدون مهمة التنسيق والاتصال الأساسية خلال الزيارات إلى المؤسسة.

المصـدر: الغرض من وكالة ضـمان الجودة، المملكة المتحدة، عمليات التدقيق المؤسـسـي وتشـكيل لجان المراجعة، الصفحات 2 و 12-13.

"بالإضـافة إلى مسؤوليات جميع أعضـاء الفريق ... يعتبر موظف وكالة جودة الجامعات الأسترالية مســؤولاً عن إدارة والإشــراف على جميع جوانب عملية التدقيق والاتصــال مع الجهة الخاضــعة

للتدقيق بشأن جميع الأمور المتعلقة بالتدقيق. يتمتع موظف وكالة جودة الجامعات الأسترالية بسلطة ضمان الامتثال للإجراءات المعتمدة من مجلس إدارة وكالة جودة الجامعات الأسترالية.

المصدر: دليل تدقيق وكالة جودة الجامعات الأسترالية الإصدار الثامن، الصفحة 73.

7. المناقشة
دور المراجع وملفات التعريف

1. بالنظر إلى أن المراجعين هم عموماً ممارسون ذوو خبرة في مجال خبرتهم ولكنهم ليسوا بالضرورة من ذوي الخبرة في المراجعة الخارجية للنوع الذي تجريه وكالتك المحلية أو الوطنية لضمان الجودة، فما هي الطريقة الأكثر فاعلية لتنفيذهم أنواع معينة من المراجعة الخارجية؟
2. في حالة عدم إمكانية مكافأة المراجعين، ما هي الأساليب التي يمكن لوكالة ضمان الجودة استخدامها لضمان مشاركتهم الكاملة في عملية المراجعة خلال جميع مراحل استكمال التقرير؟
3. ما هي الاستراتيجيات التي ستستخدمها في حالة اعتراض مؤسسة قيد المراجعة على كل القائمة المختصرة للمراجعين المحتملين المقدمة للنظر فيها؟
4. ما هي مزايا وعيوب وجود موظف في الوكالة كعضو كامل في فريق المراجعة؟

8. المناقشة:
تحديد واختيار المحكمين:

- ما هي الحجج المؤيدة والمعارضة لوجود سجل للمراجعين أو اتباع نهج تعيين المراجعين حسب الحاجة لمراجعات محددة.
- ما هي الآثار المترتبة على معايير تعيين المراجعين في كلا النهجين؟

9. الملخص:

غطى هذا الموضوع النقاط الرئيسية التالية:

- مع التوسع السريع في ضمان الجودة الخارجية في التعليم العالي، يعمل المراجعون في سياقات وطنية و/أو إقليمية أو عالمية محددة، كما أنهم يعملون في السياقات المؤسسية والانضباطية.
- تتمثل الأدوار الرئيسية للمراجعين الخارجيين في تمرين المراجعة بما يلي:

o تحليل تقرير التقييم الذاتي والمواد والمعلومات الداعمة.

- حضور الزيارة الميدانية للمؤسسة و/أو البرامج قيد المراجعة.
- إصدار الأحكام اللازمة في المراجعة بما يتوافق مع الغرض من المراجعة.
- المساهمة في وضع اللمسات الأخيرة على تقرير المراجعة.

- يجب أن يعكس تكوين فريق التقويم أو لجنة التدقيق أيضاً السمات والخصائص الرئيسية للمؤسسة التي تخضع للمراجعة.
- تعتمد القرارات التي تحتاج الوكالة إلى اتخاذها فيما يتعلق بملفات المراجعين واختيارهم وأدوارهم على الغرض من أنواع المراجعات التي يحتاج المراجعون إلى المشاركة فيها، ونطاق المراجعات ومدى تعقيدها.
- تتمثل الأساليب الثلاثة الأكثر شيوعاً في تحديد واختيار المراجعين كل مما يلي:

- الأسلوب 1: عمل الأعضاء كمراجعين.
- الأسلوب 2: إنشاء سجل للمراجعين.
- الأسلوب 3: تحديد المراجعين على أساس كل حالة على حدة.

- يجب إجراء المراجعات بشكل متسق بما يتماشى مع سياسات وإجراءات الوكالة وكذلك بشكل حيادي، وبالتالي لا تتأثر بالمصالح الشخصية أو المهنية للمراجعين.
- من الشائع أن تتاح لمؤسسة ما فرصة للتعليق على قائمة المراجعين المحتملين لعملية مراجعة قادمة.

الفصل الثالث: تشغيل وكالة جودة خارجية
المحور الرابع: أدوار المراجع والتدريب
الجزء الثالث: تدريب المراجعين

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. الغرض من تدريب المراجعين
3. مناهج التدريب
4. محتوى البرامج التدريبية
5. المناقشة
6. الملخص

1. المقدمة

يناقش هذا الجزء من المحور تدريب المراجعين مع أمثلة على مناهج مختلفة للتدريب، لتناسب الظروف المختلفة، كما يقدم الموضوع أيضاً مجموعة من الأمثلة لمخططات ورشة العمل التي يمكن للمدربين استخدامها في تصميم البرامج.

الأهداف: تدريب المراجعين

عند الانتهاء من هذا الموضوع، يجب أن تكون قادراً على تحديد ما يلي:

- تحديد الحاجة إلى تدريب المراجعين وأغراضهم
- وصف المناهج المختلفة للتدريب بالرجوع إلى العوامل التي تؤثر عليها
- مناقشة الطرق التي يمكن من خلالها تصميم برامج التدريب للمراجعين الخارجيين لمراجعات المؤسسات والبرامج

2. الغرض من تدريب المراجعين

غالباً ما يقال إن ضمان الجودة المستند إلى زيارات الفريق ليس أفضل أو أسوأ من جودة أعضاء الفريق، كما يتم إهدار المعايير والعمليات المكتوبة الممتازة إذا لم يكن أعضاء الفريق على دراية بهذه المعايير وتم تدريبهم على كيفية تطبيقها.

من المبادئ الأساسية للمراجعة الخارجية أن يكون لدى فريق المراجعين معرفة جماعية وفهم كافيين للمجالات التي يغطيها الاستعراض من أجل إجراء عملية مراجعة خارجية مهنية وفعالة. بالإضافة إلى ذلك، تتطلب زيارة الموقع مستوى عالٍ من المعرفة والفهم لغرض ومبادئ عملية المراجعة والممارسات الحميدة لإجراء زيارات ميدانية. في هذا الصدد، من الضروري أن يفهم المراجعون الفروق الدقيقة أحياناً بين أطر ضمان الجودة المختلفة المطبقة في دول أو مناطق مختلفة لتحقيق هذه النتائج، لذلك، تنظم العديد من وكالات ضمان الجودة دورات تدريبية لمراجعيها. في الحالات التي يكون فيها المراجعون قد تلقوا تدريباً كاملاً في وكالات الجودة الأخرى ولديهم الخلفية المناسبة والملف الشخصي المناسب، تقدم الوكالة عموماً على الأقل موجزاً يركز على السمات الخاصة لإطار المراجعة الخاص بها لضمان فهم مشترك للنطاق والعمليات بين جميع المراجعين.
تهدف الدورات التدريبية للمراجعين إلى التأكد من أنَّ هؤلاء المراجعين يمتلكون الفهم المتعلق بضمان الجودة الذي تستخدمه الوكالة، بما في ذلك المتطلبات والأسباب المنطقية لعمليات التقييم الذاتي للمؤسسات. يتوجب على المراجعين فهم أدوارهم ومسؤولياتهم ومراحل ضمان الجودة ونتائج عملية المراجعة؛ وبالتالي، فإن الدورات التدريبية تقدم عادةً نظرة عامة ومناقشة لإطار ضمان الجودة الشامل والمكان المناسب للمراجع للقيام بالعملية، كما توفر العديد من الدورات التدريبية بُعداً تشغيلياً وتوفر للمراجعين فرصة لاختبار مهاراتهم من خلال تحليل مثال "واقع الحياة" لوثيقة التقييم الذاتي. يمكن أن تشمل الدورات التدريبية أيضاً دراسة الحالة ولعب الأدوار التي تحاكي مقابلات زيارة الموقع وبالتالي توقع المواقف المحتملة التي من المحتمل أن يواجهها المراجعون عند إجراء زيارة إلى الموقع.

3. مناهج التدريب

يمكن تنظيم الدورات التدريبية كتدريب تمهيدي لجميع المراجعين الجدد الذين تم تعيينهم لفترة زمنية محددة، كما هو الحال في سجل المراجعين أو المدققين، وفي هذه الحالات، يتم تقديم الدورات التدريبية سنوياً أو كل سنتين بناءً على الاحتياجات وعدد المراجعين المعينين.

يتمثل الأسلوب البديل للتدريب في تدريب المراجعين كمجموعة مختارة، عادةً كفريق مراجعة مكون حيث من المحتمل أن يكون هناك مزيج من المراجعين ذوي الخبرة والأقل خبرة. يسمح هذا النهج ببعض التركيز على تفاصيل المؤسسة أو البرنامج المراد مراجعته وتبادل الخبرات بسهولة من قبل المراجعين الأكثر خبرة.

غالباً ما يتم توفير التدريب من قبل مزيج من موظفي الوكالة و/ أو أعضاء مجلس إدارة الوكالة لأنهم مجهزون جيداً لتقديم المعلومات حول نهج الوكالة ومتطلباتها. تدعو الوكالات في بعض الحالات المراجعين ذوي الخبرة أو استشاريي ضمان الجودة لإجراء التدريب. عند تصميم الأنشطة التدريبية، تستفيد الوكالات من إشراك المراجعين ذوي الخبرة الذين يمكنهم التأكد من أن الموضوعات يتم فحصها من منظور الحياة الواقعية. يمكن أن يضيف هذا مزيداً من المصداقية إلى العملية مقارنة بالحالات التي يتم فيها توفير التدريب من قبل موظفي الوكالة وحدهم.

في معظم الحالات، يتم تنظيم الجلسات التدريبية للمراجعين فقط ولكن هناك أمثلة أيضاً حيث تكون الجلسات التدريبية مفتوحة للمؤسسات التي تخضع للمراجعة أو للزملاء من البلدان الأخرى.

يمكن أن تكون وجهات النظر الإضافية مفيدة للغاية. (لن تكون مشاركة ممثلي المؤسسات مناسبة في الحالات التي يتم فيها تدريب فريق على مراجعة محددة).

يعتمد طول وشدة التدريب على الوضع في بلد أو منطقة وعلى طبيعة التدقيق أو المراجعة التي سيتم إجراؤها. في أستراليا، على الرغم من أن الأفراد المسجلين في سجل المراجعين بوكالة جودة الجامعات الأسترالية (AUQA) هم من كبار الأشخاص الذين شاركوا في أشكال مختلفة من مراجعة الجودة، فقد لا يكون لديهم خبرة في نموذج تدقيق الجودة الخاص بالوكالة، ولهذا السبب، تطلب بوكالة جودة الجامعات الأسترالية من المراجعين إكمال دورة تدريبية تمهيدية كشرط لتعيينهم. يحضر المدققون المقيمون في أستراليا، على حساب الوكالة، جلسة لمدة يومين بقيادة موظفي الوكالة ومراجعين آخرين. لا يحضر المدققون الأجانب هذه الجلسات لأسباب عملية، إلا أنّه يتم تزويدهم بمواد تدريبية مكتوبة.

يقوم المعتمدون المؤسسيون بالولايات المتحدة بتدريب المتطوعين قبل أن يخدموا في فرق المراجعة، ومن الأمثلة على ذلك الممارسة الحالية للجنة التعليم العالي بالولايات الوسطى (MSCHE). تحاول لجنة التعليم العالي بالولايات الوسطى تغيير وتحسين تدريبها كل عام حالها في ذلك حال الوكالات الأخرى وذلك لأنها تدرك أنه لا توجد "طريقة صحيحة" واحدة للتدريب، على الرغم من وجود مجالات موضوعية رئيسية يجب تناولها في جميع الدورات التدريبية.

تتطلب لجنة التعليم العالي بالولايات الوسطى أن يحضر جميع أعضاء الفريق والرؤساء الذين لم تم تدريبهم خلال السنوات الثلاث الماضية دورات تدريبية، وتتحمل الوكالة جميع تكاليف حضور الجلسات لأن المتطوعين لا يحصلون على أجر مقابل الوقت الذي يقضونه في الزيارات أو التدريب، وهذا هو أحد الأسباب التي تجعل المقيّمين لا يتلقون عادة تدريباً حتى يتم تعيينهم في فريق التقييم، على الرغم من أنهم تطوعوا ليتم تضمينهم في قاعدة بيانات المتطوعين المتاحين. ومع ذلك، يتم تقديم دورات تدريبية خاصة خلال الاجتماع السنوي للوكالة لأولئك المهتمين إلا أنّه لم يتم تعيينهم في الفريق.

ومع ذلك، فمن الصعب فرض شرط تدريب جميع أعضاء الفريق في المواقف التي ينسحب فيها الأعضاء– عادةً في اللحظة الأخيرة – من الفرق بعد انتهاء الدورات التدريبية، كما ويجب العثور على بدائل في غضون مهلة قصيرة. يساعد تقديم دورات تدريبية على مدار العام في ضمان قدرة المقيّمين على حضور الجلسة، حتى إذا كان لديهم تعارض في أحد المواعيد.

تنظم بعض الوكالات أيضاً دورات تدريبية مخصصة في مجالات خاصة لصقل المعرفة أو المهارات أو إذا كانت الوكالة قد أدرجت عناصر جديدة في عملياتها. كالحال في البلدان التي أدخلت إطاراً وطنياً للمؤهلات (NQF) وإجراءات ضمان الجودة لدعم الإطار، فغالباً ما يُطلب من وكالات الجودة الخارجية تدريب المراجعين على كيفية تحديد ما إذا كانت نتائج التعلم للبرنامج متوافقة مع واصفات المستوى.

يتم دعوة المراجعين الذين قد يكون لديهم علاقة وثيقة مع الوكالة في بعض الحالات لحضور الندوات وورش العمل المنظمة لموظفي الوكالة أو للمؤسسات، وهذا يضمن أن جميع الأطراف المشاركة في عملية المراجعة لديها مستوى مشترك من المعلومات وفهم لعمليات المراجعة والمواضيع الأخرى ذات الصلة.

في بعض الحالات، يتم تنظيم تدريب خاص لمدراء الفريق، والأساس المنطقي للتدريب الخاص هو أن مدراء الفرق تقع على عاتقهم مجموعة من المسؤوليات بالإضافة إلى الأعضاء الآخرين وغالباً ما يتعين عليهم حضور نطاق أوسع من الأنشطة. أمثلة على الموضوعات الإضافية التي سيتم تناولها بمدراء الفرق تتمثل بما يلي:

- كيفية رئاسة الجلسات.
- كيفية التنظيم من أجل التحضير لجلسة التغذية الراجعة في نهاية زيارة الموقع وكيفية تقديم هذه التعليقات الشفوية.
- كيفية حل النزاعات داخل الفريق وتنظيم عمليات المناقشة بشكل فعال.

قد يتعين على رئيس فريق المراجعة أيضاً حضور الاجتماعات السابقة عبر زيارة الموقع، وبعد الانتهاء من المراجعة، الاتصال بالمؤسسة لأنشطة ما بعد المراجعة مثل متابعة الشروط أو المتطلبات. إذا تم تكليف الرئيس أيضاً بمسؤولية كتابة تقرير، فيمكن أيضاً إيلاء اهتمام خاص لتوفير التدريب في كتابة التقارير لتلبية متطلبات الوكالة.

4. محتوى البرامج التدريبية

يتضمن هذا الموضوع أمثلة على برامج لمراجعي التدريب، ولكن بشكل عام تشمل الموضوعات التي يتم تناولها عادةً في التدريب التعريفي ما يلي:

- خلفية نظام المراجعة.
- نظرة عامة على عملية المراجعة.
- مسؤوليات أعضاء الفريق بما في ذلك التركيز على مراجعة الأقران.
- الضغوط والتوجهات والتغيرات الحالية في قطاع التعليم العالي.
- نقاط مرجعية خارجية لرقابة الجودة على مؤسسات التعليم العالي في الدولة.
- أطر جودة المؤسسة/الوكالة.
- تحليل تقرير الدراسة الذاتية.
- استخدام مقاييس الأداء وتقييم الأدلة.
- جمع المعلومات بشكل فعال.
- مراجعة الجوانب المتخصصة حسب ما تتطلبه الظروف المحلية كمراجعة الأنشطة عبر الوطنية وتدقيق المؤسسات غير المعتمدة على ذاتها.

تعتبر هذه الجلسات تفاعلية بشكل عام وتوفر الفرصة للمدققين لممارسة الأساليب المطلوبة. يجب أن تكون هناك أيضاً فرصة كبيرة لتبادل الخبرات حيث من المحتمل جداً أن يكون المشاركون على حد سواء ذوي خبرة كبيرة في التعليم العالي وقد شاركوا في مجموعة من المراجعات مثل الاعتماد المهني أو المراجعات في بلدان أخرى.

تقوم الجلسات التدريبية بإعداد المراجعين لزيارات الموقع وعادة ما تغطي:

- ما يجب فعله وما لا يجب فعله أثناء زيارة الموقع.
- كيفية كسر الجمود وخلق جو من المشاركة.
- كيف تستمع.

- كيف تسأل.
- كيفية تدوين الملاحظات.
- كيفية التعامل مع معارضة الأشخاص الذين تمت مقابلتهم.
- كيفية العمل معاً كفريق مراجعة، بما في ذلك كيفية التعامل مع النزاعات والخلافات المحتملة.
- كيف نتوصل إلى استنتاجات مشتركة.

المعلومات الواردة أدناه هي مثال لبرنامج تدريبي ليوم واحد لوكالة اعتماد أمريكية.

تدريب ليوم واحد - لجنة الولايات الوسطى للتعليم العالي (MSCHE)

يستمر تدريب لجنة الولايات الوسطى للتعليم العالي لمدة يوم واحد تقريباً لأعضاء الفريق، ويحضر رؤساء الفريق والمقيمون نفس الجلسات، ويتم تقديم جلسات تدريبية إضافية للرؤساء الذين يتولون مسؤولياتهم الخاصة. يشمل التدريب جلسات عامة لجميع الرؤساء والمقيمين و "الجلسات المنفصلة" التي يتم فيها تعيين المقيمين لمجموعة صغيرة بناءً على نوع المؤسسة التي سيزورونها (مثل الجامعات البحثية، وكليات المجتمع لمدة عامين، وكليات الفنون الحرة لمدة أربع سنوات).
قبل موعد التدريب، تتلقى كل مجموعة مقتطفات من الدراسة الذاتية الفعلية وتقرير الفريق لمؤسسة تمت زيارتها مؤخراً من النوع المحدد الذي يجب مراعاته في مجموعتها المنفصلة. يتلقى الأعضاء أيضاً مواقف افتراضية ومنشورات لجنة الولايات الوسطى للتعليم العالي ذات الصلة. تستخدم مناقشات المجموعة الصغيرة هذه الأمثلة لتطبيق المبادئ التي تعلموها في الجلسات العامة، كما يمكن لعضو مجموعة صغيرة تم تكليفه برئاسة فريق زائر أن يقود الجلسة المنفصلة، ويعامل المجموعة الصغيرة على أنها "فريق"، ويتم تضمين موظف من موظفي الوكالة في كل مجموعة.

إعداد الفريق وسلوكه:

يبدأ التدريب بنصيحة عامة من مقيّم متمرس حول تجربة الفريق ومتطلبات الأفراد العاملين في فرق. على سبيل المثال: التحضير الكافي قبل الزيارة، وكيفية إجراء المقابلات دون الوعظ، وكيفية التعامل مع أنواع معينة من المواقف الصعبة في المؤسسة التي تمت زيارتها، وكيفية التعاون كفريق.

تعتبر الحاجة إلى تقييم كل مؤسسة في سياق مهمتها وأهدافها هي الشكوى الشائعة حول أعضاء الفريق الفردي التي يتم تناولها في التدريب وليس إلقاء محاضرة على المؤسسة حول كيفية التعامل مع الأمور في مؤسسة المقيم الخاصة؛ حيث أنَّ المؤسسة التي تتم زيارتها بذلت وقتاً وجهداً كبيرين في معالجة الامتثال، وتطوير خططها المصممة بشكل فردي للتحسين. في الولايات المتحدة، حيث تم اعتماد معظم المؤسسات ومراجعتها عدة مرات، من غير المحتمل أن تفقد المؤسسة اعتمادها، لذلك، فإن مشورة الأقران الخبراء حول خطط المؤسسة لتطوير نفسها هي مساهمة قيمة للفريق الزائر.

في الجلسة الفرعية التالية، تمارس المجموعة زيارة تقييمية من خلال محاكاة اجتماع الفريق الذي يحدث في بداية الزيارة من خلال تحليل كيفية استخدام المؤسسة لمعيار "الرسالة" الذي يتطلب من المؤسسة أن تسترشد برسالة وأهداف واضحة. تُسأل المجموعة عن القضايا الرئيسية التي يمكن تحديدها بناءً على مقتطفات من عينة الدراسة الذاتية، وممثلي المؤسسات التي ترغب في مقابلتهم بناءً على تلك القضايا، وما هي الأسئلة التي سيطرحها كل مُقيّم في مجال مسؤوليته المعينة.

تفسير المعايير وتطبيقها:

تستعرض جلسة عامة أخرى المعايير، وكيفية ارتباطها ببعضها البعض (على سبيل المثال، كيفية تطبيق معايير تقييم النتائج على كل معيار من المعايير الأخرى)، وكيفية تفسيرها وتطبيقها ككل وليس كقائمة مرجعية. وشددت على ضرورة أن يكون كل عضو في الفريق على دراية بالدراسة الذاتية بأكملها، وليس فقط قسم أو قسمين مخصصين، كما يشدد التدريب أنه من البديهي – ولكن لا يتم الوفاء به دائماً – أن يكون عضو فريق التقييم على دراية كاملة بالمعايير والسياسات قبل الزيارة.

تم وصف نوع الدليل الذي يجب توقعه، ومن المهم التأكد من عدم إعطاء أعضاء الفريق أي نصيحة "سرية" لا تعلم بها المؤسسات التي ستتم زيارتها. إذا كان المقيّمون لديهم قائمة مرجعية لأنواع الأدلة التي يجب إظهارها لمعيار معين، فيجب إعطاء المؤسسة نفس المعلومات قبل أن تدخل الدراسة الذاتية.

تتضمن هذه المناقشة العامة أيضاً نوع إجراء – لجنة الولايات الوسطى للتعليم العالي MSCHE –والذي يجب أن توصي به الفرق بناءً على طبيعة النتائج التي توصلوا إليها. قد لا يميل المراجعون الأقران إلى التوصية بإجراءات عدم الامتثال (مثل التحذير أو الاختبار) لاتخاذ إجراء معين، حتى بالنسبة للمؤسسات التي لا تمتثل لمعيار واحد أو أكثر.

كتابة التقرير:

تتناول جلسة عامة محتوى واستراتيجيات كتابة تقرير الفريق.

استخلاص الاستنتاجات، والتوصية بالعمل، وتقديم المشورة إلى المؤسسة: في نهاية اليوم، تقرر كل مجموعة فرعية الإجراء الذي ستوصي به لجنة الولايات الوسطى للتعليم العالي لنفس الأمثلة الافتراضية المقدمة لجميع الحاضرين. تتناول هذه المواد المعايير التي يصعب تطبيقها بشكل خاص، مثل التخطيط وتقييم تعلم الطلاب ومراجعة الفروع الجامعية والتعليم عن بعد.

أخيراً، تُعقد جلسة عامة لتبادل الاستنتاجات والأسباب المنطقية لكل مجموعة، حيث تؤكد هذه الجلسة على أن الاعتماد هو فن بالإضافة إلى كونه علماً، كما تقدم أمثلة على "قياس الأداء" للمقيّمين. يطرح المقيمون أسئلة أخيرة، ويتم تشجيعهم على الاتصال بالموظفين لطرح المزيد من الأسئلة.

تدرس لجنة الولايات الوسطى للتعليم العالي ما إذا كان بالإمكان تقديم التدريب بنجاح "عبر الإنترنت"، ففي الولايات المتحدة تعتمد إحدى وكالات ضمان الجودة على المؤسسات عبر

الإنترنت، وهي لجنة اعتماد التعليم عن بعد[211] DETC، وتقدم تدريباً عبر الإنترنت يتضمن تمارين بالإضافة إلى المعلومات.

يتم تحديد أهداف التعلم مقدماً لكل جزء من التدريب، ويتم اجراء استبيان بين الحضور بعد ذلك لتحديد ما إذا كانت هذه الأهداف قد تحققت أم لا.

فيما يلي مثال لبرنامج تدريبي من إحدى هذه الجلسات، بما في ذلك الجدول الزمني والأهداف وبعض تمارين ما قبل ورشة العمل للمشاركين.

التدريب لمراجعات الاعتماد
القسم 1: أهداف ورشة العمل
ورشة عمل لمدراء الفريق والمقيمين

أهداف ورشة العمل

تم تصميم ورشة العمل هذه لإعدادك لتكون عضواً فعالاً في فريق تقييم لجنة الولايات الوسطى للتعليم العالي الذي يوصي بإجراءات اعتماد مناسبة ومتسقة وصارمة ويمكن الدفاع عنها إلى لجنة الولايات الوسطى للتعليم العالي. ستجهزك ورشة العمل هذه على وجه التحديد لما يلي:

- فهم عملية الاعتماد الشاملة، بما في ذلك ما يحدث بعد انتهاء فريق التقييم من عمله في الحرم الجامعي.
- فهم عملية زيارة الفريق ومسؤولياتك كرئيس لفريق التقييم أو كعضو في الفريق
- فهم وتفسير معايير اعتماد الدول الوسطى بشكل مناسب، وتطبيقها في سياق مهمة مؤسسة معينة.
- تحديد أنواع ومستويات الأدلة الكافية لإثبات الامتثال للمعايير
- تحليل نقدي للدراسة الذاتية للمحتوى والشمولية والأدلة على الامتثال للمعايير
- استخدام الزيارة بشكل فعال للحصول على معلومات إضافية من خلال المقابلات ومراجعة الوثائق
- إعداد تقرير فريق التقييم الذي يلبي توقعات الهيئة من حيث الشكل والمحتوى، وكل ذلك مدعوم بالنتائج والوثائق
- العمل بفعالية مع زملاء الفريق للمناقشة والتداول والوصول إلى توافق في الآراء بشأن التوصيات الخاصة بإجراءات الاعتماد التي تتوافق بشكل مناسب مع نتائج الفريق

[211] تعد لجنة اعتماد التعليم عن بعد، التي كانت تُعرف سابقاً باسم المجلس الوطني للدراسة المنزلية ثم مجلس التعليم والتدريب عن بعد، وكالة اعتماد تعليمي وطنية غير هادفة للربح في الولايات المتحدة متخصصة في اعتماد برامج التعليم عن بعد للدراسة والمؤسسات.

القسم 2: برنامج ورشة العمل
ورشة عمل أجندة رؤساء الفرق والمقيمين

اليوم 1
(فريق المدراء فقط)
5:45 - 6:20 استقبال للمدراء الجدد
6:20 - 6:30 الترحيب
6:30 - 7:15 العشاء
7:15 - 8:30 عرض ومناقشة: إستراتيجيات لمدراء الفريق
تقدم هذه الجلسة لمحة عامة عن مسؤوليات رئيس الفريق وتقدم استراتيجيات لتنظيم الفريق وإجراء زيارة تقييم ناجحة. سيتبع العرض فترة الأسئلة والأجوبة.

اليوم 2
(رؤساء الفريق والمقيمون)
7:30 - 8:20 صباحاً التسجيل ووجبة إفطار كونتيننتال
8:20 - 8:30 الترحيب
8:30 - 9:15 العرض التقديمي: تحقيق أقصى استفادة من الاعتماد
خبرة الفريق
يقدم المتحدث لمحة عامة عن أدوار رئيس الفريق وأعضاء الفريق ويصف توقعات الوكالة لهؤلاء المتطوعين.
9:30 - 10:15 صباحاً تمرين التقييم: فهم وتحليل الدراسة الذاتية

الميسرون: موظفو الوكالة
سيتدرب المشاركون على التحضير لزيارة فريق التقييم من خلال محاكاة اجتماع الفريق الذي يحدث في بداية الزيارة. سيناقش المشاركون ممارستهم السابقة لورشة العمل، حيث يقومون بتحليل مقتطفات من الدراسة الذاتية المتعلقة بالمعيار الأول (المهمة والأهداف)، كما سيناقشون بعد ذلك كيفية استخدام الوقت أثناء زيارتهم للحصول على معلومات إضافية حول امتثال المؤسسة للمعيار الأول.
10:15 - 10:30 الاستراحة.
10:30 - 11:45 مناقشة جماعية: تفسير وتطبيق المعايير: نظرة عامة.
بعد أن يلقي الوسيط نظرة عامة حول تنظيم المعايير وأنواع النتائج وإجراءات الوكالة المحتملة، سيتحدث المقدمون عن العمليات التي اتبعوها في تفسير وتطبيق وتقييم المعايير المخصصة لهم، كما سيقدمون اقتراحات بشأن تطوير النتائج، والتفريق بين الاقتراحات والتوصيات والمتطلبات والتوصل إلى التوصيات المناسبة لإجراءات الوكالة. ستتبع العروض التقديمية فرصة للأسئلة والأجوبة.
12:00 - 1:00 الغداء.

1:00 - 1:30 كتابة تقرير الفريق
تقدم هذه الجلسة نظرة عامة على تقرير الفريق، مع التركيز بشكل خاص على المحتوى والاستراتيجيات الخاصة بكتابة التقرير.

1:30 – 1:45 الاستراحة
1:45 - 3:15 مساءً تمرين التقييم: استخلاص النتائج والتوصية بعمل المفوضية وتقديم الاستشارة للمؤسسة
الميسرون: موظفو الوكالة
سيتدرب المشاركون على استخلاص النتائج من زيارة فريق التقييم ووضع التوصيات المناسبة لعمل المفوضية من خلال محاكاة اجتماع الفريق الذي ينعقد في آخر مساء من الزيارة. سيناقشون مقتطفات من تقرير فريق وهمي عن المعايير 2 و 13 و 14 ؛ مسودة الاقتراحات والتوصيات و / أو المتطلبات بناءً على التقرير وصياغة توصية لإجراء اعتماد الهيئة. ستتم دعوة "رؤساء الفريق" المنفصلين لمشاركة بعض استنتاجات وقرارات مجموعتهم فيما يتعلق بأحد المعايير التي تمت مناقشتها أثناء التمرين الفردي، جنباً إلى جنب مع الأساس المنطقي للمجموعة لاستنتاجاتها وقراراتها. ستتبع المناقشة فرصة للأسئلة والأجوبة.
3:30 الختام

القسم 3: تمرين قبل ورشة العمل وتمارين منفصلة

1. فهم وتحليل الدراسة الذاتية

الموارد:
مقتطفات من الدراسة الذاتية لكلية XXXX
- خصائص التميز وخاصة المعيار 1 في الصفحات 1-3.
- زيارات الفريق: إجراء واستضافة زيارة تقييمية، وخاصة "فهم الدراسة الذاتية" في الصفحات 20-21.

قبل ورشة العمل:

- اقرأ مقتطف الدراسة الذاتية.
- في خصائص التميز، اقرأ المعيار 1 (المهمة والأهداف)، وخاصة المعيار نفسه وعناصره الأساسية.
- يرجى الحضور إلى ورشة العمل مع ملاحظات حول الإجابات على الأسئلة التالية:

1. ما هو انطباعك الأولي عن امتثال هذه المؤسسة للمعيار الأول (المهمة والأهداف)؟ هل يبدو أن المؤسسة تمتثل أم لا؟ أم أن المعلومات في الدراسة الذاتية غير كافية لاتخاذ هذا القرار؟

2. ما هي المواد الإضافية التي ترغب في مراجعتها بخصوص المعيار الأول بمجرد وصولك لزيارة الفريق؟ لماذا؟
3. من الذي ترغب في مقابلته في الحرم الجامعي بخصوص المعيار الأول؟ لماذا؟
4. ما هي الأسئلة التي تود طرحها في اجتماعاتك؟ ولماذا؟
5. إذا لم يكن لديك الوقت لمقابلة كل شخص قمت بتحديده، فما هي الاجتماعات التي ستكون أكثر أهمية، وتستحق أولوية الجدولة؟

أثناء ورشة العمل:

- سيتم تكليفك بجدول فرعي، حيث ستحاكي أنت وزملاؤك المناقشة التي أجراها فريق التقييم عند وصولهم إلى الحرم الجامعي. سيلعب فرد واحد على طاولتك دور رئيس الفريق ويقود مناقشة المجموعة.
- شارك مع زملائك إجاباتك على الأسئلة أعلاه وحاول الوصول إلى توافق في الآراء بشأنها.
- سيطلب منك ميسر غرفة الاجتماعات الفرعية بعد ذلك مشاركة ما تعلمته من هذا التمرين فيما يتعلق بالتحضير لزيارة ناجحة لفريق التقييم والعمل مع زملائك في فريق التقييم.

2. استخلاص النتائج والتوصية بعمل المفوضية وتقديم الاستشارة للمؤسسة

الموارد:

- مقتطفات من تقرير وهمي لفريق التقييم.
- بيان السياسة: نطاق إجراءات الوكالة بشأن الاعتماد.
- المبادئ التوجيهية: لغة موحدة لإجراءات اللجنة بشأن الاعتماد.
- ملخص الإجراءات التي قد يتخذها الفريق أو يوصي بها إلى اللجنة.
- زيارات الفريق: إجراء واستضافة زيارة تقييمية.
- خصائص التميز.

قبل ورشة العمل:

- قراءة "مقتطفات من تقرير فريق التقييم الوهمي".
- في زيارات الفريق: إجراء زيارة تقييمية واستضافتها، اقرأ الفصل الخامس (زيارة الفريق ونتائج الفريق)، والفصل السادس (تقرير التقييم والاستجابة المؤسسية)، والملحق الأول (تقييم تعلم الطلاب والفعالية المؤسسية: فهم توقعات لجنة الولايات الوسطى للتعليم العالي)
- يرجى الحضور إلى ورشة العمل مع تقديم ملاحظات حول إجابات الأسئلة في "ما الذي قد تبحث عنه المفوضية وممثلوها في توثيق التقييم؟" في الصفحة 60-61 من زيارات الفريق.

أثناء الورشة:

- ستنضم مجدداً إلى الجدول الفرعي الخاص بك، حيث ستعمل أنت ورفاقك الآن على محاكاة المناقشة التي أجراها فريق التقييم في آخر مساء من زيارته. سيلعب فرد واحد على طاولتك دور رئيس الفريق مرة أخرى ويقود مناقشة المجموعة.
- ناقش الأسئلة التالية وحاول الوصول إلى إجماع حول إجاباتك عليها.

المعيار 2: التخطيط وتخصيص الموارد والتحديث المؤسسي

(لا تقضي أكثر من 15 دقيقة في الإجابة على الأسئلة الثلاثة التالية).

1. هل المؤسسة ملتزمة بالمعيار الثاني؟ علل إجابتك سواء بالتأكيد أو النفي. ما الدليل الذي يوثق استنتاجك؟
2. هل يجب على الفريق تحديد أحد المتطلبات؟ اذا كان الأمر كذلك، فما صيغة هذا التحديد؟
3. إذا كان ذلك مناسباً، قم بصياغة ما يصل إلى بيانين من الإنجازات الهامة أو التقدم الكبير أو الممارسات النموذجية / المبتكرة؛ ما يصل إلى توصيتين وما يصل إلى اقتراحين للمؤسسة ذات الصلة بهذا المعيار. لماذا تقدم هذه الإنجازات والتوصيات والاقتراحات الهامة؟

المعيار 13: الأنشطة التعليمية ذات الصلة

(لا تقضي أكثر من 20 دقيقة في الإجابة على الأسئلة الثلاثة التالية).

1. هل المؤسسة ملتزمة بالمعيار رقم 13؟ علل إجابتك سواء بالتأكيد أو النفي. ما الدليل الذي يوثق استنتاجك؟
2. هل يجب على الفريق تحديد أحد المتطلبات؟ اذا كان الأمر كذلك، فما صيغة هذا التحديد؟
3. إذا كان ذلك مناسباً، قم بصياغة ما يصل إلى بيانين من الإنجازات الهامة أو التقدم الكبير أو الممارسات النموذجية / المبتكرة؛ ما يصل إلى توصيتين وما يصل إلى اقتراحين للمؤسسة ذات الصلة بهذا المعيار. لماذا تقدم هذه الإنجازات والتوصيات والاقتراحات الهامة؟

المعيار 14: تقييم تعلم الطلاب

(لا تقضي أكثر من 20 دقيقة في الإجابة على الأسئلة الثلاثة التالية).

1. هل المؤسسة ملتزمة بالمعيار 14؟ لما و لما لا؟ ما الدليل الذي يوثق استنتاجك؟
2. هل يجب على الفريق تحديد أحد المتطلبات؟ اذا كان الأمر كذلك، فما صيغة هذا التحديد؟
3. إذا كان ذلك مناسباً، قم بصياغة ما يصل إلى بيانين من الإنجازات الهامة أو التقدم الكبير أو الممارسات النموذجية / المبتكرة؛ ما يصل إلى توصيتين وما يصل إلى اقتراحين للمؤسسة ذات الصلة بهذا المعيار. لماذا تقدم هذه الإنجازات والتوصيات والاقتراحات الهامة؟

التوصل إلى توصية عامة للجنة

(لا تقض أكثر من 15 دقيقة في الإجابة على السؤالين التاليين).

1. بناءً على هذه المعايير الثلاثة وحدها، ما هو إجراء الاعتماد الذي يجب أن يوصي به فريق التقييم للهيئة؟ لماذا يعتبر هذا الإجراء مناسباً؟
2. إذا أوصى الفريق بأي إجراء متابعة، فما أنواع المتابعة المحددة الموصى بها أو المطلوبة؟
3. سيطلب منك ميسر الغرفة الفرعية بعد ذلك مشاركة ما تعلمته من هذا التمرين فيما يتعلق باستخلاص النتائج من زيارة فريق التقييم، والتوصية بإجراء المفوضية وتقديم المشورة للمؤسسة.

فيما يلي مثال على جزء من برنامج تدريبي للمراجعين من قبل مجلس ضمان الجودة (QAC) في هونج كونج.

"عادةً ما يستغرق إعداد المراجعين لعمليات التدقيق التي أجراها مجلس ضمان الجودة (QAC) في هونغ كونغ يومين: يوم "تعريفي" ويوم "مكثف". يمكن إجراء يوم التحضير "المكثف" خارج هونغ كونغ للمراجعين الدوليين إذا كان ذلك عملياً أكثر.

تشمل الموضوعات المطروحة في التدريب كل مما يلي:

- خلفية عن مجلس ضمان الجودة ونظام التعليم في هونج كونج
- الغرض والمنهجية
- نظرة عامة على عملية ومسؤوليات المراجعين
- تحليل الوثائق من الجهات الخاضعة للرقابة
- تقنيات جمع المعلومات
- تقنيات المقابلات الفعالة
- تقييم فعالية حلقات التغذية الراجعة
- برامج التدقيق المقدمة خارج هونج كونج

المصدر:

http://www.ugc.edu.hk/eng/doc/qac/publication/auditmanual.pdf

يقوم المشاركون بتقييم الدورات التدريبية ويتم إدخال النتائج في استراتيجيات تحسين البرنامج؛ كما ويتم الحصول على التعليقات على تحسين البرامج بشكل غير مباشر من المؤسسات التي تتم مراجعتها حيث يتم اجراء استبيانات حول الأداء العام للفريق الزائر. يقدم رئيس وأعضاء الفرق الفردية أيضاً تعليقات بعد كل مراجعة وتساعد هذه المعلومات في ضبط برامج التدريب.

5. المناقشة

المناقشة: تدريب المراجعين

1. فكر في دور المراجعين في بلدك والمعلومات حول الأساليب المختلفة للتدريب. ثم ضع قائمة بميزات برنامج تدريبي مثالي للمراجعين. إذا كان هناك برنامج موجود، فكيف يمكن تحسينه؟ (إذا كان هناك أكثر من وكالة جودة خارجية، فاختر الوكالة التي تعرفها كثيراً).
2. هل هناك أي اختلافات واضحة بين برنامج التدريب للمراجعة المؤسسية ومراجعة البرنامج؟ إذا كان الجواب بالنفي، فيرجى توضيح السبب وراء ذلك، وإذا كانت الإجابة بنعم، فما هي الاختلافات الرئيسية؟

جسد وجهة نظرك من خلال تطوير برنامج تدريبي واحد يشرح لماذا يمكن أن تغطي المراجعة كلا النوعين أو لماذا يتوجب على برنامجين تدريبيين منفصلين أن يكونا قادرين على عكس الاختلافات بين الاثنين وبالتالي الحاجة إلى برنامجين تدريبيين منفصلين.

6. الملخص:

غطى هذا الموضوع النقاط الرئيسية التالية:

- يعتبر تدريب المراجعين مهماً ومطلوباً لأن فرق المراجعة تحتاج إلى معرفة وفهم كافيين للمجالات التي تغطيها المراجعة لإجراء عملية مراجعة خارجية مهنية وفعالة.
- الغرض الرئيسي من الدورات التدريبية للمراجعين هو ضمان فهم المراجعين لكل مما يلي:

- نهج ضمان الجودة الذي سيتم استخدامه.
- أدوارهم ومسؤولياتهم.
- نتائج عملية المراجعة.

- يعتمد الأسلوب المتبع في إجراء وتصميم برنامج تدريبي على عدد من العوامل، من بينها:

- طبيعة المراجعة.
- الوضع الذي سيتم إجراء التدريب فيه.
- تجربة المراجعين في اللجنة.

- يركز محتوى البرنامج التدريبي على كل مما يلي:

- المعايير والمسؤوليات المتوقعة من المراجعين.
- المنهجية والإطار المطلوب اعتمادهما.

- الغرض من الزيارات الميدانية وأفضل السبل لإجرائها.
- استخدام مقاييس الأداء وتقييم الأدلة.
- السيناريو السائد في قطاع التعليم العالي في الدولة المعنية.

الفصل الثالث: تشغيل وكالة جودة خارجية
المحور الخامس: الزيارات الميدانية
الجزء الأول: نظرة عامة

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. نظرة عامة على الوحدة
3. الأهداف
4. القراءة الرافدة
5. المصطلحات

1. المقدمة

تعتبر زيارة الموقع جزءاً لا يتجزأ من عملية المراجعة الخارجية، ويعتبر الغرض الأساسي من زيارة الموقع هو جمع الأدلة واستكشاف المعلومات الواردة في وثيقة التقييم الذاتي المقدمة من المؤسسة قيد المراجعة. يقوم فريق المراجعة بإجراء زيارة الموقع وقد تستمر لعدة أيام، وذلك اعتماداً على مدى تعقيد التمرين، وعادة ما يكون هذا هو الحدث الأخير قبل أن يبدأ فريق المراجعة بصياغة نتائج المراجعة؛ لذلك، كان من الواجب التخطيط لها وتنفيذها بعناية كبيرة.
تقدم هذه الوحدة لمحة عامة عن الزيارات الميدانية، بما في ذلك وضع الجداول الزمنية وإجراء المقابلات واستخلاص النتائج.

2. نظرة عامة على الوحدة

زيارات الموقع - نظرة عامة
دعونا نراجع الموضوعات التي سنغطيها في هذه الوحدة.

التخطيط للزيارة
تتضمن المراحل الأولى للمراجعة عادةً سلسلة من الاجتماعات بين أعضاء الفريق للتحضير لزيارة الموقع والتخطيط، أو الزيارة السابقة، والاجتماع بين الفريق أو ممثليه والمؤسسة. تم تحديد طرق لضمان التخطيط الفعال.

زيارة الموقع الرئيسي

يعد تصميم زيارة الموقع الرئيسي بما في ذلك وضع جدول زمني أمراً أساسياً لنجاح الزيارة. يناقش هذا الجزء من المحور الزيارات الميدانية، بما في ذلك تصميم الجداول وإجراء المقابلات واستخلاص النتائج.

3. الأهداف

زيارات الموقع

عند الانتهاء من هذه الوحدة، يجب أن تكون قادراً على تحديد ما يلي:

- تصميم ودعم اجتماعات التخطيط مع الفرق والمؤسسات قيد المراجعة
- إنشاء جدول زمني لزيارة الموقع يأخذ في الاعتبار الغرض من المراجعة
- شرح كيفية صياغة الأسئلة التي يتم طرحها أثناء الزيارات الميدانية لاستنباط الأدلة التي قد تستند إليها استنتاجات المراجعة
- تقديم المشورة لأعضاء الفريق بشأن البروتوكولات الواجب مراعاتها أثناء الزيارات الميدانية
- تقديم المشورة بشأن استراتيجيات التوصل إلى قرارات توافقية

4. القراءة والمراجع المقترحة

- كامبل، روزسني، 2002، ضمان الجودة وتطوير برامج الدورة. أوراق عن الشبكة الجامعية الإقليمية للتعليم العالي حول حوكمة وإدارة التعليم العالي في جنوب شرق أوروبا.
- رابطة الجامعة الأوربية، برنامج تقييم المؤسسات (IEP)، إرشادات للمؤسسات المشاركة، بروكسل، 2008.
- لجنة جودة التعليم العالي، دليل التدقيق المؤسسي لمركز جودة التعليم العالي 2007، بريتوريا 2007.
- إعداد فرق مجلس لجان الاعتماد الإقليمية للمداولات الفعالة

مواقع الويب

هناك مواقع ويب مذكورة في نقاط مختلفة في هذه الوحدة، لذا ستحتاج إلى الرجوع إليها من وقت لآخر. قد تحتاج أيضاً إلى استخدام مواقع ويب أخرى لبعض مهام المناقشة في مواضيع مختلفة مدرجة في الوحدة. يمكنك الارتباط بمواقع ضمان الجودة من خلال الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة (INQAAHE) على عنوان الرابط التالي:

http://www.inqaahe.org/members/list-full.php

لاحظ أن هناك عدة فئات لعضوية INQAAHE وبالتالي هناك قوائم أخرى يجب الرجوع إليها إذا لم تجد وكالة تحاول تحديد موقعها.

5. المصطلحات

تذكير: تمت صـياغة مواد ضـمان الجودة هذه بواسـطة فريق دولي، وبالتالي، فمن المؤكد أنَّ هناك مجموعة متنوعة من المصطلحات المستخدمة في جميع أجزاء الفصل. يتضمن قسم المنهج في هذا الموضوع نظرة عامة لمساعدتك على فهم المصطلحات الفردية ومعانيها في سياق ضمان الجودة، كما ستحتاج إلى الرجوع إلى هذه القائمة من حين لآخر!

الفصل الثالث: تشغيل وكالة جودة خارجية
المحور الخامس: الزيارات الميدانية
الجزء الثاني: اجتماعات التخطيط

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. الاجتماع التخطيطي الأول للفريق
3. اجتماع التخطيط مع المؤسسة
4. الاجتماع التخطيطي الثاني للفريق
5. المناقشة
6. الملخص

1. المقدمة

في ممارســـة ضـــمان الجودة في التعليم العالي، يتم التركيز كثيراً على اختيار المراجعين الخبراء وتدريبهم للتأكد من كفاءتهم لمهمة المراجعة، إلا أنه من الضـروري أيضـاً أن يكون كل من الفريق والمؤسسـة مستعدين جيداً لاستكمال العمل لمراجعة معينة؛ ومن ثم، فمن الضـروري لوكالة ضـــمان الجودة ترتيب الاجتماعات التخطيطية بشـــكل فعال بين مختلف الأطراف المشـــاركة في المراجعة.

تتضـمن مرحلة الإعداد هذه عادةً سـلسـلة من الاجتماعات والمراسـلات المكثفة مع كل من المؤسسة وفريق المراجعة. يتم تصنيف الاجتماعات، التي تتضمن أحياناً مؤتمرات عن بعد، بطرق مختلفة في ولايات جودة مختلفة ولكنها تركز جميعها على التحضـــير للتفاعلات التي تحدث بين الفريق والمؤسـســة أثناء عمليات المراجعة الرسـمية. تعتبر هذه المرحلة ضـرورية حتى عندما لا يزور فريق التقويم المؤســسـة ويعتمد على فحص الوثائق كأســاس لصـياغة قرارهم بشــأن نتيجة المراجعة.

الأهداف: التخطيط للاجتماعات

عند الإنتهاء من هذا الموضوع، يجب أن تكون قادراً على تحديد ما يلي:

- تحديد الغرض والهيكل من التخطيط والاجتماعات السابقة للزيارة لفرق المراجعة
- تحديد الغرض وهيكلية التخطيط والاجتماعات السابقة للزيارة من منظور المؤسسة المشاركة

2. الإجتماع التخطيطي الأول للفريق

عادة ما تتعاون مؤسسة التعليم العالي الخاضعة للمراجعة ووكالة ضمان الجودة على نطاق واسع أثناء قيام مؤسسة التعليم العالي بإجراء التقييم الذاتي وتجميع ما تقدمه. في بعض الحالات، لا سيما في المراجعات التي تركز على تحسين الجودة بدلاً من الاعتماد، يزور موظفو الوكالة المؤسسة ويلتقون بشكل غير رسمي مع موظفي مؤسسة التعليم العالي، والهدف الرئيسي من هذه الاجتماعات هو توضيح متطلبات الوكالة للتوثيق والأدلة، وهناك تركيز على شرح عمليات ضمان الجودة للمراجعة القادمة. يحتاج ممثلو الوكالة إلى الحرص على عدم وقوعهم في فخ إرشاد المؤسسة إلا أنّ هؤلاء الممثلين من الوكالة يحتاجون في الوقت ذاته إلى الحفاظ على موقف جماعي ومفيد في التفاعلات. عادة ما يقدم موظفو وكالة ضمان الجودة إيجازات حول العملية لمجموعات كبيرة من موظفي مؤسسة التعليم العالي المهتمين وكذلك بطريقة أكثر تركيزاً للفريق الذي يقود استعدادات مؤسسة التعليم العالي. في نظام واحد على الأقل لضمان الجودة (مجلس ضمان الجودة في هونج كونج -QAC) هناك ممارسة لتقديم التعليقات على المسودة الرئيسية المقدمة لأغراض المراجعة وتحسين الجودة.

يتم استكمال الوثائق الشاملة المقدمة من المؤسسة المراد مراجعتها بالمعلومات المتاحة للجمهور كالتغطية الإعلامية والمواقع الإلكترونية التي قد تبحث عنها الوكالة أو اللجنة نفسها. يتم إرسال الجزء الأكبر من الوثائق إلى الفريق قبل وقت طويل من البدء الرسمي بالمراجعة ويتوقع من أعضاء الفريق قراءة المواد بعمق، ومن المتوقع أيضاً أن يدونوا أي مشكلات أو ثغرات في المعلومات التي يعتقدون أنها بحاجة إلى توضيح من قبل المؤسسة قبل أو أثناء زيارة الموقع. بالإضافة إلى تحديد الاستفسارات والتوضيحات، من المتوقع أيضاً أن يضع أعضاء الفريق المطلوبون، في العادة، تقييماً أولياً واسعاً للحالة التي تجريها المؤسسة، سواء كان ذلك للاعتماد أو التدقيق أو التقييم. تتم مشاركة هذه الانطباعات الأولية عادة بين أعضاء لجنة المراجعة قبل الاجتماع وجهاً لوجه أو قبل الاجتماع الهاتفي.

تتم الإشارة إلى الاجتماع الذي يشارك فيه أعضاء الفريق وجهات نظرهم الأولية، ويبدأون العمل كفريق بأسماء مختلفة مثل اجتماع التخطيط واجتماع المستند الاجتماع الأولي، أو مجرد اجتماع الفريق ويتم إجراؤه وجهاً لوجه أو عن طريق مؤتمر عبر الهاتف (أو مجموعة).
يوضح المثال التالي من وحدة مراجعة التعليم العالي في البحرين (HERU) نطاق أعمال مثل هذا الاجتماع. في حالة البحرين، يُعقد الاجتماع من أسبوعين إلى أربعة أسابيع بعد توزيع وثيقة التقييم الذاتي وبعد مشاركة التعليقات المكتوبة من قبل أعضاء الفريق.

وحدة مراجعة التعليم العالي في البحرين (HERU)

نطاق اجتماع الهيئة للتخطيط للمراجعة - وحدة مراجعة التعليم العالي في البحرين
مراجعة عمليات التدقيق واستخدام المؤشرات. قم بمناقشة تقرير التقييم الذاتي بالتفصيل.

- خطط للمراجعة بالتفصيل، بما في ذلك أي عينات من البرامج والكليات

- حدد أي معلومات أو إيضاحات إضافية مطلوبة من مؤسسة التعليم العالي أو مصادر أخرى.
- حدد المعلومات المطلوبة مسبقاً وفي أي زيارة للموقع تقرر ما إذا كان سيتم طلب المعلومات من المؤسسات الشريكة.
- حدد فئات الأشخاص الذين ستتم مقابلتهم في زيارة الموقع وأي حرم جامعي يجب زيارته إذا كان هناك أكثر من حرم جامعي واحد.

المصدر: دليل المراجعة المؤسسية، مملكة البحرين

تختلف مدة اجتماع الفريق من عدة ساعات إلى يوم كامل، وفي نهاية هذا الاجتماع، يجب أن يملك الشخص المسؤول عن توجيه عملية المراجعة المعلومات والقرارات التي ستوجه المرحلة التالية من العمل التحضيري، سواء كان عضواً في الفريق أم لا، وستشمل هذه المعلومات كلاً مما يلي:

- قوائم الأسئلة والقضايا العامة التي يجب متابعتها في المقابلات في زيارة الموقع
- الاستفسارات التي ستُحال إلى المؤسسة للتحضير للعرض على الفريق مثل الإحصائيات الإضافية، وتوضيح الحقائق
- قوائم بالوثائق الإضافية المطلوبة من قبل الفريق (على سبيل المثال، سياسة مؤسسة التعليم العالي بشأن تقييم الطلاب) والتاريخ الذي ستكون فيه مطلوبة.
- قوائم بفئات الأشخاص الذين ترغب اللجنة في مقابلتهم وكيف يمكن تجميعهم في مجموعات مقابلة (مثل موظفي المكتبة وأقسام تكنولوجيا المعلومات، أو طاقم التدريس في برنامج معين).
- الإشارة إلى أعضاء اللجنة الذين سيتحملون مسؤولية خاصة عن الجوانب أو المهام المختلفة أثناء المراجعة. عادة ما يُطلب من الأفراد ذوي الخبرة الخاصة أن يشرفوا على منطقة معينة في حين أنه من المتوقع أن يكون جميع الأعضاء على دراية بجميع الوثائق والميزات الخاصة بالمؤسسة، على سبيل المثال، قد يهتم عضو الفريق الخبير في الخدمات الطلابية بشكل خاص بتقديم خدمة الطلاب.

3. اجتماع التخطيط مع المؤسسة

بعد الاجتماع التخطيطي الأول للفريق، عادة ما تقوم الوكالة وممثل عن فريق المراجعة بزيارة مؤسسة التعليم العالي شخصياً لنقل متطلبات الفريق ومناقشة الخدمات اللوجستية لزيارة الموقع. يوصف هذا الاجتماع بأشكال مختلفة على أنه اجتماع تمهيدي أو زيارة ما قبل الزيارة أو زيارة التخطيط، كما أنَّ هناك أيضاً بعض الظروف التي يقوم فيها الفريق ككل بهذه الزيارة على سبيل المثال تتضمن إجراءات اتحاد الجامعات الأوروبية لبرنامج التقييم المؤسسي (IEP) زيارتين ميدانيتين من قبل الفريق ككل.

الغرض الأساسي من اجتماع التخطيط مع المؤسسة هو نقل متطلبات فريق التقويم وتعزيز الفهم المشترك حول إجراءات وأهداف زيارة الموقع، كما أنها ساحة لمناقشة الترتيبات العملية المتعلقة بالزيارة. لن يكون هذا الاجتماع عادة المناسبة الأولى التي تتفاعل فيها الوكالة ومؤسسة التعليم العالي فيما يتعلق بالمراجعة حتى تتمكن من البناء على الاتصالات غير الرسمية السابقة

وتقديم التوجيه للمراجع. ومع ذلك، فمن المحتمل أن تكون هذه هي المناســـبة الأولى عندما تلتقي مؤسسة التعليم العالي بالرئيس أو ممثلين آخرين لفريق المراجعة.

فيما يلي مثال على جدول أعمال اجتماع من مجلس ضمان الجودة، هونج كونج.
مثال على جدول أعمال الاجتماع

جدول أعمال الاجتماع

1. مقدمات ونظرة عامة على الغرض من الاجتماع (صفحات دليل التدقيق 29-30).
2. مناقشة برامج لمراجعة العينة.
3. مشروع الجدول الزمني والمقابلات.
4. أسئلة مسبقة ومعلومات إضافية يطلبها الفريق.
5. ترتيبات اجتماع الخروج.
6. مكان لزيارة التدقيق واللوجستيات.
7. الخطوات التالية.
8. أي أعمال أخرى.

عادة ما يتطلب اجتماع التخطيط نصـــف يوم مع التفتيش على المرافق المادية المقترحة لزيارة الموقع. تتخذ الوكالة القرارات النهائية بعد المناقشــات والمتابعة بإخطار رســمي بالقرارات المتخذة في حين أن نغمة الاجتماع هي نغمة تعاونية، وســيشــمل ذلك تواريخ اســتحقاق تقديم المســتندات الإضافية وما إلى ذلك.
بعد استلام المعلومات والوثائق الإضافية من مؤسسة التعليم العالي، يتم إرسالها إلى أعضاء اللجنة في أقرب وقت ممكن قبل تحديد موعد اجتماع التخطيط الثاني.

4. الإجتماع التخطيطي الثاني للفريق

في الفترة الممتدة ما بين إجتماع التخطيط الأولي للجنة وبدء زيارة الموقع، كان هناك قدر كبير من النشاط في تعزيز التحضير لزيارة الموقع. عادة ما يتم فحص نتائج هذا النشاط ومناقشة المعلومات الإضـافية والتخطيط التفصـيلي لعدة أيام من جلسـات المقابلة الفردية في اليوم السـابق لزيارة الموقع عندما يسافر جميع أعضاء الفريق إلى موقع مؤسسة التعليم العالي. يُعقد إجتماع التخطيط الثاني هذا في الحرم الجامعي في المؤسسة أو في مكان مناسب مثل فندق ويستمر عادةً لمدة 3-4 ساعات.

يشمل العمل المراد إنجازه ما يلي:

- استعراض التطورات منذ الاجتماع التخطيطي الأول.
- تأكيد "المسؤوليات الخاصة" بالأعضاء فيما يتعلق بالمواضيع أو الجوانب.
- تحديث المواد الإضافية التي طلبها الفريق من مؤسسة التعليم العالي.
- إجابات على أية أسئلة يرسلها الفريق مسبقاً.
- جدول المقابلة.

- مراجعة بروتوكولات جلسة المقابلة مثل التوقيت والسرية.
- الجدول الزمني لإعداد التقرير.
- مناقشة أوراق العمل اليومية والتخطيط التفصيلي لليوم الأول على الأقل من زيارة الموقع.

عادة ما يركز الجزء الأكبر من وقت هذا الاجتماع الثاني على ضبط "أوراق العمل" اليومية التي تحتوي على قوائم كل جلسة على حدة من الأشخاص الذين تمت مقابلتهم والأسئلة التي سيتم طرحها في كل جلسة. هناك تباين في مدى تعداد أسئلة المجلس المعدة مسبقاً في أوراق العمل من قبل الوكالة أو أي شخص مسؤول عن إعداد الوثائق لزيارة الموقع في حين يتم تأكيد تفاصيل من سيحضر كل جلسة مسبقاً من قبل مؤسسة التعليم العالي. تحتوي أوراق العمل اليومية في بعض وكالات الجودة على عدد قليل فقط من الاقتراحات العامة لعدد من الأسئلة في الجلسة بينما هناك ميل إلى تحديد المزيد من الأسئلة مسبقاً في مواقف أخرى، لا سيما في عمليات التدقيق؛ إلا أنّه يجب أن تكون هناك علاقة مباشرة بين اهتمامات الفريق كما تمت مناقشتها في إجتماع التخطيط الأولي للجنة والأسئلة التي سيتم طرحها في المقابلة بغض النظر عن عدد ومستوى خصوصية الأسئلة المعروضة في أوراق العمل. يجب تصميم أسئلة المقابلة لاستنباط المعلومات المطلوبة من قبل الفريق حتى يتمكن من استخلاص استنتاجات مشروعة للمراجعة بناءً على أدلة قوية تم فصلها عن بعضها.

كما يعتبر تحديد من سيطرح أسئلة معينة (أو يكون مسؤولاً عن صياغة الأسئلة إذا لم يتم تعدادها) للجلسات الفردية لضمان جمع المعلومات المطلوبة مهمة أخرى لاجتماع التخطيط الثاني.

5. المناقشة

اجتماعات التخطيط

- ما هي الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها لإشراك المشاركين المنتشرين في جميع أنحاء العالم بفاعلية في اجتماعات التخطيط عبر المؤتمرات عن بعد؟
- ما هي إيجابيات وسلبيات الإعداد المسبق للأسئلة التفصيلية لكل جلسة مقابلة في زيارة الموقع؟
- ما هي إيجابيات وسلبيات الطرق المختلفة التي يمكن للمؤسسة من خلالها توفير مواد إضافية يطلبها الفريق؟

6. الملخص

غطى هذا الموضوع النقاط الرئيسية التالية:

- من الضروري أن يكون كل من الفريق والمؤسسة مستعدين جيداً للعمل الذي سيتم تنفيذه في مؤسسة قيد المراجعة، وبالتالي من الضروري أن تقوم وكالات ضمان الجودة بترتيب اجتماعات بين الأطراف المختلفة للتمرين في الفترة التي تسبق المراجعة.

- اجتماع التخطيط المؤسسي هو فرصة للوكالة وممثلي الفريق والمؤسسة لفهم وجهات النظر المختلفة والتفاوض بشأن ترتيبات مرضية للطرفين لتوفير معلومات إضافية وزيارة الموقع.
- تعد اجتماعات التخطيط مهمة مثل تمارين بناء الفريق ولضمان اتباع نهج احترافي لعمل المراجعة بحيث يتوفر الدليل اللازم لاستخلاص النتائج.

الفصل الثالث: تشغيل وكالة جودة خارجية
المحور الخامس: الزيارات الميدانية
الجزء الثالث: زيارة الموقع الرئيسي للجامعة

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. الغرض من زيارات الموقع
3. تنظيم الزيارة الميدانية
4. جدول زيارة الموقع
5. اللوجستية
6. استكشاف القضايا على الموقع
7. بروتوكولات المقابلة
8. استخلاص النتائج
9. المناقشة
10. الملخص

1. المقدمة

يناقش هذا الجزء من المحور زيارة الموقع الرئيســـي بما في ذلك عدد من الأنشـــطة مثل إنشاء الجداول الزمنية وإجراء المقابلات واستخلاص النتائج. يتم إنجاز الكثير من الأعمال الميدانية أثناء اجتماعات التخطيط إلا أنّ هناك العديد من التحضـيرات التي يجب معالجتها دائماً بشـكل فعال في الفترة التي تسبق الزيارة الرئيسية للموقع وأثناءها. يعد تصميم الجدول الزمني الرئيسي لزيارة الموقع والحفاظ على المرونة الكافية للتعامل مع القضايا الناشئة أمراً أساسياً لنجاح الزيارة.

الأهداف: زيارة الموقع الرئيسي

عند الانتهاء من هذا الفصل، يجب أن تكون قادراً على تحديد ما يلي:

- تحديد الأغراض المختلفة لزيارات الموقع.
- مناقشة إيجابيات وسلبيات الأساليب المختلفة لتنظيم الزيارات الميدانية.
- وصف العوامل التي تدعم تصميم الجدول الزمني لزيارة الموقع.
- شرح كيف أن الغرض من المراجعة والقضايا هي الدافع وراء جمع الأدلة.
- شرح الجوانب المهمة لإجراء المقابلات الناجحة.

- مناقشة استراتيجيات الفريق المختلفة لاستخلاص النتائج في ختام زيارة الموقع.

2. الغرض من زيارات الموقع

تُستخدم زيارات الموقع التي يتم إجراؤها كجزء من المراجعات لأغراض عديدة بما في ذلك تحديد الامتثال المستمر وتقييم المواقع الجديدة وجمع المعلومات، وقد تركز أيضاً على نهج تدقيق لفحص نظم ضمان الجودة المعمول بها في المؤسسة. يمكن إجراء المراجعات على المستوى المؤسسي أو على مستوى البرنامج، ويوضح كل مما يلي الأغراض المختلفة لزيارة الموقع:

الغرض من زيارة الموقع:

المركز الأوروبي للتعليم العالي (UNESCO-CEPES)

تعتبر زيارة الموقع أحد مكونات التقييم الخارجي الذي يكون عادة جزءاً من عملية الاعتماد، ويمكن أن تبدأ العملية من قبل المؤسسة نفسها. تنضوي الزيارة الميدانية على عدد من الخبراء الخارجيين الذين يزورون مؤسسة تعليم عالٍ لفحص الدراسة الذاتية التي تنتجها المؤسسة ومقابلة أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب وغيرهم من الموظفين من أجل تقييم الجودة والفعالية (وتقديم توصيات للتحسين).

المصدر:

http://www.cepes.ro/publications/pdf/Glossary_2nd.pdf

مجلس ضمان الجودة، هونج كونج

الغرض من زيارة المراجعة هو السماح للجنة باختبار المواد التي تقدمها المؤسسة من خلال التجربة المباشرة والتفاعلات الشخصية. تسمح الزيارة للجنة بتوضيح وتفسير المواد التي تم تقديمها وفحص الأدلة من خلال اجتماعات الموظفين والطلاب وأصحاب المصلحة الآخرين للتحقق من تنفيذ السياسات والإجراءات في الممارسة العملية؛ تم تنظيم الزيارة بشكل يتيح للجنة الوقت الكافي لمتابعة مسارات التدقيق الوثائقي وصياغة أحكام صحيحة وقائمة على الأدلة حول عمليات المؤسسة ونتائجها.

المصدر:

http://www.ugc.edu.hk/eng/doc/qac/publication/auditmanual.pdf

يجب تصميم زيارة الموقع وفقاً لذلك بالاعتماد على نوع المراجعة الدقيق. كقاعدة عامة، توفر وكالات ضمان الجودة أطراً لاستخدامها في أنواع المراجعة المختلفة التي تجريها. يمكن التعبير عن هذا النهج على شكل معايير ومؤشرات وتجارب وما إلى ذلك وهي حجر الأساس لعمل

الفريق؛ ومع ذلك، فإنّ هنالك بعض المبادئ الأساسية التي يجب اتباعها في تصميم زيارة الموقع بغض النظر عن طبيعة المراجعة.

قبل بدء زيارة الموقع، سيكون لدى الفريق وثائق مهمة حول مؤسسة التعليم العالي أو البرنامج الذي تتم مراجعته على سبيل المثال:

- وثيقة التقييم الذاتي
- المواد التكميلية التي تحددها الوكالة لجميع المراجعات مثل تسجيل الطلاب والمنشورات البحثية والمزودة بوثيقة التقييم الذاتي
- مواد إضافية تقدمها المؤسسة بناءً على طلب فريق التقويم على أساس التحليل الأولي للمعلومات المقدمة في البداية. عادة ما يتم تأطير هذه الطلبات من قبل الفريق في أول اجتماع تخطيط له.
- المعلومات المتاحة للجمهور والمجمعة من قبل وكالة ضمان الجودة أو أعضاء الفريق بما في ذلك المعلومات السياقية حول نظام التعليم في الدولة أو المنطقة

تتمثل الأهداف المهمة لأي موقع قمت بزيارته في التحقق من مدى صحة المطالبات الواردة في المواد المقدمة من خلال استجواب المجتمع الأكاديمي للمؤسسة قيد المراجعة. يشار إلى عملية التحقق من صحة المطالبات المقدمة فيما يتعلق بجوانب البرنامج أو المؤسسة باسم "التثليث". يتطلب التثليث من الفريق التأكد من أن لديه أساساً سليماً لاستنتاجاته ولا يعتمد على مصدر واحد فقط للأدلة لأي من استنتاجاته. يمكن توضيح هذه الفكرة من خلال دراسة الحالة التالية:

أدلة التثليث:

هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب (البحرين)

"تسعى الهيئة أيضاً إلى تثليث الأدلة، لا سيما من خلال الزيارة الميدانية، ويعتبر التثليث هو أسلوب التحقيق في قضية من خلال النظر في المعلومات الواردة من مصادر من أنواع مختلفة. على سبيل المثال، قد تناقش اللجنة السياسات المختارة وتنفيذها مع الإدارة العليا، ومع الموظفين الآخرين والطلاب لمعرفة ما إذا كانت الآراء والخبرات المختلفة للسياسة وأعمالها متسقة. يمكن التحقق من جوانب الموضوع من خلال محاضر اللجنة، وتقييمات الدورة والتدريس، ومراجعات البرنامج، وتقارير اعتماد الجمعيات المهنية، أو تقارير الممتحنين الخارجيين.
عند تلقي معلومات متضاربة من مصادر مختلفة، يجب على الهيئة أن تقرر كيفية إجراء مزيد من التحقيق في الموضوع، حتى تتمكن من الوصول إلى وجهة نظر مدروسة.
المصدر: هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب، دليل مراجعة جودة جامعة البحرين
/http://en.qaa.edu.bh

في زيارة الموقع أيضاً، يتم البحث عن مزيد من الأدلة حول القضايا التي حددها فريق المراجعة في مداولاته المبكرة، ويمكن ملاحظة الأدلة في زيارة الموقع في أشـــكال مختلفة، بما في ذلك الوثائق المكتوبة والاتصال الشفوي والتفتيش المرئي.

3. تنظيم الزيارة الميدانية

يعتبر تنظيم زيارة ميدانية جهداً تعاونياً بين المؤسسة ووكالة ضمان الجودة أو ممثليها، كما إن كيفية إدارة ذلك هي وظيفة الطريقة التي تعمل بها الوكالات الفردية وكذا كيفية تقسيم المسؤوليات.

في بعض الأنظمة، تكون الوكالة مسؤولة عن تعيين أعضاء الفريق، لكن الاتصال بالمؤسسة قيد المراجعة والتخطيط التفصـــيلي وتنفيذ زيارة الموقع (بما في ذلك كتابة تقرير المراجعة) يبقى على عاتق أعضاء الفريق مع تولي الرئيس دور قيادي؛ وبمعنى آخر، فإن فريق المراجعة مسؤول أيضاً عن تنظيم زيارة الموقع وبالتالي تنظيم الجزء الخارجي من المراجعة. يوضح المثال التالي من لجنة الولايات الوسطى للتعليم العالي (MSCHE) هذا النهج.

الزيارات: أدوار أعضاء الفريق

القائد:

- ينظر الفريق والمؤسسة إليك على أنك تجسيد لنظام الولايات الوسطى وكحكم لأخلاقيات مراجعة الأقران.

الميسر / المدرب:

- تطوير استراتيجية زيارة الفريق
- مراجعة دور أعضاء الفريق والقواعد الأساسية للزيارة مع قائد الفريق.
- مراجعة خصائص التميز ومواد الاعتماد ذات الصلة مع الفريق.

المنظم:

- تحديد مواعيد الزيارات.
- القيام بزيارة أولية.
- إدارة الاتصالات.
- مراجعة ترتيبات الزيارة.
- تحليل الدراسة الذاتية.
- مراجعة الوثائق.
- القيام بتعيينات الفريق.
- اجتماع لجنة التقييم الموجز للرئيس.
- مقابلة خروج شفهية.
- التقرير النهائي.

المصدر: لجنة الولايات الوسطى للتعليم العالي (MSCHE).

يتمثل النهج الثاني في أن يشـــارك موظفو الوكالة في تخطيط الزيارات الميدانية ويكونون مسؤولين عن ذلك، بما في ذلك الاتصال بالمؤسسة واتخاذ القرار بشأن جدول الزيارة الميدانية. عند تطبيق هذا النهج، يحضـر موظفو الوكالة عادة زيارة الموقع ويقدمون الدعم للفريق في هذه العملية، كما يعتبر موظفو الوكالة مســؤولين أيضـــاً عن إحاطة اللجنة بإجراءات مراجعة الوكالة وأي خصائص خاصة للنظام التعليمي ذات صلة بالمراجعة. في هذا النهج، لا يكون الموظف عضواً في فريق المراجعة، وبالتالي لا يشـــارك في مناقشـــات ومداولات فريق المراجعة؛ ومع ذلك، يقوم الموظف بتسجيل المناقشات وإعداد وثائق موجزة بناءً على طلب الفريق. يعتبر دور مركز الاعتماد وضـمان الجودة للجامعات السـويسـرية (OAQ) في الفترة التي تسـبق زيارة الموقع كما هو موضـح أدناه على نحو مشابه لدور منسق التدقيق في نظام مجلس ضمان الجودة في هونغ كونغ.

التحضير لعمليات تدقيق الجودة - مركز الاعتماد وضمان الجودة للجامعات السويسرية OAQ

6 الزيارات الميدانية

6.1 التحضير للزيارة الميدانية:

يقدم مركز الاعتماد وضـمان جودة الجامعات السـويسـرية المشـورة للجامعة خلال مرحلة التقييم الذاتي إذا لزم الأمر. يقوم المركز بإعداد قائمة شـــركاء المقابلة والجدول الزمني للزيارة الميدانية بالاتفاق مع إدارة الجامعة والقائد النظير.

المصدر: مركز الاعتماد وضمان الجودة للجامعات السويسرية، 2007-2008 الصفحة 7

هناك جانبان عريضـــان لدور [منسـق المراجعة]؛ أولهما إداري بشـكل أسـاسـي، مع اتخاذ جميع المتطلبات اللازمة لسير عملية التدقيق بسلاسة... وثانيهما احترافي، وذلك من خلال استخدام المعرفة والخبرة في تدقيق الجودة لتقديم المشـورة والدعم للفريق وتقديم المشـورة للمؤسـسـة حسـب الاقتضاء كما لا يعتبر منسق المراجعة عضواً في الفريق.

المصدر: دليل تدقيق مجلس ضمان الجودة في هونغ كونغ، ص 66

http://www.ugc.edu.hk/eng/doc/qac/publication/auditmanual.pdf

يكون موظف الوكالة في بعض الأنظمة الأخرى عضـــواً كاملاً في فريق المراجعة، وتمارس هذا النهج، على ســـبيل المثال، وكالة جودة الجامعات الأســـترالية (AUQA) ومجلس هونغ كونغ لاعتماد المؤهلات الأكاديمية والمهنية (HKCAAVQ) ووحدة مراجعة التعليم العالي (HERU) في البحرين. في هذه الحالة، يفترض عضو فريق مراجعة الوكالة أيضاً دور مسؤول الاتصال الرئيسي مع المؤسـسـة قيد المراجعة ويتشـاور مع المؤسـسـة بشـأن جدول زيارة الموقع. تم تصـميم برنامج

الزيارة بناءً على المبادئ التي تحددها الوكالة ومتطلبات اللجنة بناءً على تحليلهم لتقرير التقييم الذاتي.

عندما يحضر أحد موظفي الوكالة زيارة الموقع (كما في هذا النهج والنهج الثاني الموصوف أعلاه)، فإنه يوفر وسيلة لضمان اتباع الإجراءات المنصوص عليها من قبل الوكالة وأن أعضاء فريق المراجعة يتبعون الممارسات الحميدة، بالإضافة إلى ذلك، عندما يكون موظف الوكالة عضواً كاملاً في الفريق، يتم تعزيز مستوى تأثير الوكالة في المراجعة من خلال مداولات فريق المراجعة وصياغة التوصيات.

4. جدول زيارة الموقع

لتسهيل التحقق من الصحة وجمع الأدلة، يجب أن تستند زيارة الموقع إلى برنامج منظم بعناية يتيح جمع معلومات إضافية وتثليثها. يعتمد التصميم العام لزيارة الموقع بشكل أساسي على المبادئ الثلاثة التالية:

المبادئ الكامنة وراء تصميم زيارة ميدانية

المعايير أو متطلبات الاعتماد أو القضايا التي سيتم استكشافها
يجب تصميم الجدول الزمني للزيارة الرئيسية للموقع بطريقة تجمع أدلة كافية للتقييم مقابل المعايير أو القضايا التي يجب استكشافها.

التثليث:
يجب أن يتيح الجدول الزمني للزيارة الرئيسية للموقع فرصاً كبيرة لجمع الأدلة والتحقق منها من مصادر متعددة، بما في ذلك أصحاب المصلحة، الأدلة المكتوبة أو المرئية.

المتابعة من خلال القضايا المثارة:
يجب أن يضمن الجدول الزمني للزيارة الرئيسية للموقع وجوب استكشاف جميع مخاوف فريق المراجعة مع المؤسسة.
تختلف مدة زيارة الموقع اختلافاً كبيراً حسب طبيعة المراجعة. يستمر الجدول الزمني النموذجي لزيارة الموقع لمدة خمسة أيام في دليل التدقيق المؤسسي لمجلس جودة التعليم العالي (HEQC) لعام 2007. كما تم اقتراحه سابقاً، يحتوي برنامج التقييم المؤسسي EUA على زيارتين مدمجتين لمدة 4 أيام وفي حالة مجلس الاعتماد للهندسة والتكنولوجيا (ABET)، يتم تخصيص يومين لزيارة الموقع لتقييم البرنامج؛ إلا أنّه من الصعب للغاية تغطية جميع جوانب مؤسسة أو برنامج أثناء زيارة الموقع. فيما يلي قائمة ببعض الاستراتيجيات المستخدمة:

تصميم برنامج الزيارة: الاعتبارات الرئيسية
تقسيم من أجريت معهم المقابلات إلى مجموعات

يساعد تقسيم الأشخاص الذين تمت مقابلتهم إلى مجموعات، حيث يمكن أن يسهل عليهم التعبير عن آرائهم بحرية؛ ومع ذلك، فمن المستحسن عدم تضمين المشرفين والمسؤولين عنهم في نفس المجموعة لأن الموظفين ذوي المناصب والرتب المختلفة غالباً ما يترددون في التعبير عن آرائهم أمام رؤسائهم. بشكل عام، يخضع الأشخاص لمقابلات فردية لمرة واحدة فقط، ولكن قد يكون من الضروري رؤية نفس الأشخاص الذين تمت مقابلتهم أكثر من مرة إذا كان هناك اقتراح بالتحفظ على التحدث بحرية في حضور الزملاء وفي حال كان فريق المراجعة مقبولاً. في الواقع، قد يكون من الصعب تجنب رؤية الأشخاص الذين تمت مقابلتهم أكثر من مرة في المؤسسات الأصغر حيث يؤدي نفس الأشخاص عدة أدوار رئيسية. يجب أن تكون هناك أيضاً قواعد واضحة حول ما إذا كان بمقدور المؤسسة أن يكون لها مراقب في جلسات المقابلة. تتجنب معظم وكالات ضمان الجودة الخارجية ذلك لأنه قد يعيق قدرة الأشخاص الذين تمت مقابلتهم على التعبير عن آرائهم بحرية.

ضمان الوقت المناسب للمقابلات
من المهم التأكد من أن هناك وقتاً كافياً لمناقشة الموضوعات التي سيتم استكشافها مع كل مجموعة. كقاعدة عامة، يجب السماح بما يقرب من 10 دقائق لاستكشاف مشكلة واحدة بدقة. يوفر هذا الأمر بعض التقدير لمدة كل جلسة، اعتماداً على عدد القضايا التي سيتم استكشافها في جلسة فردية.

الحصول على فترات راحة كافية
من المهم أن يكون لديك فترات استراحة كافية بين الجلسات للمناقشة والمراجعة والتعزيز والراحة.

مقابلة الإدارة العليا أولاً
عادة ما يتم إجراء مقابلة مع الإدارة العليا أولاً للحصول على صورة شاملة. ومع ذلك، يجب أن تكون هناك أيضاً فرص لاحقاً في الجدول الزمني لتوضيح المشكلات مع الإدارة العليا للقضايا الجديدة التي تم تحديدها أثناء زيارة الموقع.
عادة ما يكون هناك اجتماع "نهاية الزيارة" أو ملاحظات مع الإدارة العليا لمشاركة النتائج الرئيسية. في العديد من الأنظمة، يقدم فريق المراجعة تقريراً شفهياً عن النتائج الرئيسية للفريق والذي سيشكل أساساً للتقرير النهائي. ولكن اعتماداً على مدة ومعايير تمرين المراجعة الفردية، قد لا يكون من الممكن، أو المرغوب فيه، تقديم ملاحظات شفهية في مرحلة نهاية زيارة الموقع. إذا تم تقديم ملاحظات شفهية، فمن المهم تخصيص وقت كافٍ في برنامج زيارة الموقع للفريق للتداول وتحديد النتائج التي يمكن نقلها إلى المؤسسة في ختام الزيارة.

من الممارسات الشائعة أن يتم دعوة المؤسسة قيد المراجعة خلال مراحل التخطيط للتعليق على جدول الزيارة، ومن المفيد أن تضع في اعتبارك أنه يلزم بذل جهد كبير للمؤسسة لترتيب حضور الأشخاص الذين تمت مقابلتهم. بالنسبة للإدارة العليا، عادةً ما يتم تحديد مواقف أولئك الذين سيشاركون في زيارة الموقع في التقديم. بالنسبة لأصحاب المصلحة الآخرين، مثل الطلاب وأرباب

العمل، يجب توفير بعض المعايير للمؤسسة لاختيار المشاركين. في هذه الحالة، من المهم أن يتمكن فريق المراجعة من التحقق من خلفية المشاركين المقترحين وفقاً لمعايير الاختيار. على سبيل المثال، ليس من المألوف اختيار الطلاب في مستويات مختلفة من التحصيل الدراسي، وفي بعض الأحيان، قد يكون التفاوض مطلوباً للوصول إلى المزيج الصحيح وحجم مجموعة الأشخاص الذين تمت مقابلتهم. لذا، كان من الواجب السماح بفترة زمنية طويلة بما يكفي لوضع اللمسات الأخيرة على الجدول بالتشاور مع المؤسسة. بالإضافة إلى الجلسات المجدولة للمقابلة، هناك أنشطة أخرى يمكن تضمينها في برنامج الزيارة:

الأنشطة في برنامج الزيارة الميدانية

مراجعة المستند

تستخدم زيارة الموقع أيضا لمراجعة الأدلة الوثائقية، ومن الطبيعي تخصيص جلسات لهذا الغرض. يجب أن يُطلب من المؤسسة ترتيب غرفة بها مجموعة كاملة من المستندات ذات العلامات حتى يتمكن فريق المراجعة من فحص المستندات على انفراد. من المفيد أن يكون لديك آلة تصوير في الغرفة ولكن تأكد من أنه تم التوصل إلى اتفاق مع المؤسسة حول إمكانية تصوير المستندات. قد تكون بعض المستندات سرية وبالتالي لا يمكن لفريق المراجعة أخذها.

التجوال

بالإضافة إلى جولة في المرافق، يمكن تضمين جلسة تجول حيث يلتقي أعضاء فريق المراجعة بممثلي المؤسسة خارج الاجتماع المنظم دون جدول أعمال صارم للحصول على انطباع عام عن عمل المؤسسة. يجب الحصول على إذن لإجراء هذه الجلسات من المؤسسة.

الجلسة المفتوحة

يحضر جميع الأشخاص في المؤسسة الجلسة المفتوحة للتقدم بمبادرتهم الخاصة للقاء الفريق، وفي حال وجود مثل هذه الجلسة، يتعين على المؤسسة التأكد من الإعلان عن الجلسة واتخاذ الترتيبات للسماح بالمشاركة.

المواقع الخارجية

قد يتم تضمين الرحلات إلى الجامعات المحلية أو الوطنية أو الدولية الأخرى والشركاء المتعاونين ومقدمي التدريب الداخلي؛ وإن لم يكن ذلك ممكناً، فقد يُطلب من المؤسسة توفير مواد سمعية وبصرية لتغطية هذه المرافق أو لترتيب المؤتمرات عبر الهاتف.

مع وجود العديد من الجوانب التي يجب جدولتها، يعد إنشاء البرنامج والتفاوض عليه مهمة رئيسية لوكالة ضمان الجودة والفريق والمؤسسة. فيما يلي مثال لمجموعة من العوامل التي يجب أخذها في الاعتبار عند إنشاء جدول الزيارة، في هذه الحالة لزيارة تدقيق على مدى أربعة أيام.

إنشاء الجدول

تشمل العوامل التي يجب أخذها في الاعتبار عند إنشاء مسودة الجدول الزمني لزيارة الموقع ما يلي:

- هناك ما يقرب من 30 فترة زمنية لاســـتخدامها على مدى 3 أيام من المقابلات (اليوم الرابع محجوز لمعاودة الاتصال والمناقشات).
- تكون الفترات الزمنية للمقابلات بشكل عام 45 دقيقة.
- تجتمع اللجنة على انفراد للمناقشة بعد كل مجموعة من جلستي مقابلة.
- الحد الأقصى لعدد الأشخاص الذين تمت مقابلتهم في كل جلسة عادة لا يزيد عن 8.
- لا يفترض أن يمثُل أي شـــخص أكثر من مرة أمام اللجنة إلا في حال الضـــرورة القصوى – بالنسبة للأفراد الذين يشغلون أكثر من منصب واحد، يجب اتخاذ قرار بشأن أي صفة ينبغي أن يجتمعوا بها.
- ستعقد جلسات الطلاب بالتوازي مع كل عضو من أعضاء الفريق يقود المناقشات مع مجموعة من الطلاب.
- عندما تختار اللجنة البرامج لفحصـــها عن كثب، ســـتكون هناك بعض المجموعات التي سيتم تكرارها أو ذكرها ثلاث مرات اعتماداً على عدد البرامج المختارة، على سبيل المثال، من المحتمل أن تتم مقابلة عدة مجموعات من الطلاب من كل برنامج تم اختبار عيناته في جلسات متوازية.
- يتم تضمين جلسة مفتوحة للمقابلات الشخصية.
- كقاعدة عامة، يُفضـــل إجراء مقابلة مع نواب رؤســـاء اللجان حيث يكون الرئيس عضواً في فريق الإدارة على سبيل المثال وتتم مقابلتهم بالفعل بهذه الصفة. (على ســـبيل المثال، يتم إجراء مقابلة مع الرئيس كمدير تنفيذي لا بصـــفته رئيســـاً لهيئة السياسة الأكاديمية)
- تبدأ المقابلات في اليوم الأول والثاني من زيارة التدقيق بشـــكل عام في الســـاعة 9:00 صباحاً وتنتهي بعد الساعة 5:00 مساءً، حيث تجتمع اللجنة لمدة تتراوح بين ساعة ونصف وساعتين لمراجعة اليوم بأكمله والتخطيط للأسئلة لليوم التالي.
- يُختتم جدول اليوم الثالث بمناقشـــة عامة تبدأ خلالها اللجنة عملية مشـــاركة الانطباعات ووجهات النظر حول الجامعة، وهذا ما سيضع الأساس للعمل من أجل التوصل إلى استنتاجات في اليوم الرابع.

العوامل الأخرى التي يجب مراعاتها تتمثل بما يلي:

- يجب أن تشمل مجموعات الموظفين قدر الإمكان على كل مما يلي:
  - موظفين من مناطق البرنامج التي تم أخذ عينات منها.
  - الموظفين الجدد (الذين بدأوا العمل مع المؤسسة منذ أقل من سنة واحدة).
  - فريق عمل تمت ترقيته حديثاً.
  - الفائزين بجوائز التدريس على مستوى المعهد والكلية / القسم.
  - طاقم العمل على مختلف المستويات.
  - الموظفون الدائمون / غير المثبتين.
- يجب أن تتضمن مجموعات الطلاب على كل مما يلي:

- الطلاب من برامج العينة.
- قادة الطلاب.
- الأقران الموجهون.
- الطلاب الاقليميين والدوليين.
- الطلاب في مراحل مختلفة من برامجهم.
- الطلاب الذين خضعوا للمنح الدراسية المتبادلة.

القراءات المقترحة: أمثلة عن برامج الزيارة
· رابطة الجامعات الأوروبية، برنامج تقييم المؤسسات (IEP)، إرشادات للمؤسسات المشاركة، بروكسل، 2008.
· لجنة جودة التعليم العالي، دليل التدقيق المؤسسي لمركز جودة التعليم العالي 2007، بريتوريا 2007.

تم إرفاق مثال من المجلس الوطني للتقييم والاعتماد (NAAC) في الهند، وتجدر الإشارة إلى أنه في ساحة ضمان الجودة الدولية، يعتبر هذا الجدول الزمني متطلباً للغاية. يمتد الجدول الرسمي على مدار يوم عمل أطول في معظم جداول المراجعة ولا يتضمن فترات زمنية خلال اليوم للمراجعة والمناقشة الخاصة بين الأعضاء أثناء إجراء المقابلات؛ بالإضافة إلى ذلك، يعد فريق التقويم تقريره في مساء اليوم الثاني، ويتبادل النتائج مع المؤسسة في بداية اليوم الثالث ويسعى للحصول على تعليقات مؤسسية. يتمثل النهج الأكثر شيوعاً في تقديم بيان شفهي موجز بالنتائج إلى الإدارة العليا في نهاية الاجتماع وطلب الملاحظات بعد أن تتلقى المؤسسة رسمياً تقريراً مكتوباً ويتاح لها الوقت لقراءته بعناية.
جدول الزيارة - المجلس الوطني للتقييم والاعتماد

اليوم 0: وصول أعضاء الفريق ومناقشة فريق الأقران 17:00 – 19:00، مناقشات فريق الأقران في مكان الإقامة. اجتماع خاص لفريق الزملاء فقط، مع جدول أعمال المناقشة الذي يتضمن ما يلي:
- مقارنة الملاحظات مع التقييم الفردي المبدئي
- تحديد القضايا التي تحتاج إلى مزيد من التحقيق
- تقاسم مسؤولية جمع المزيد من الأدلة
- تقاسم مسؤولية كتابة التقرير

اليوم الأول: زيارة المؤسسة

الجلسة الأولى: 09:00 - 10:00: لقاء مع رئيس المؤسسة وأعضاء اللجنة التوجيهية التي أعدت تقرير الدراسة الذاتية.
الجلسة الثانية: 10:00 – 11.00: اجتماع مع مجلس الإدارة

الجلســـة الثالثة: 11:00 - 12:30: زيارة المكتبة ومركز الكمبيوتر والتفاعل مع الموظفين هناك
(12:30 - 14:00: غداء عمل مع أعضاء مجلس الإدارة واللجنة التوجيهية)
الجلسة الرابعة: 14:00 - 15:30: زيارة عدد قليل من الأقسام والتفاعل مع أعضاء الهيئة التدريسية هناك (ينتقل الفريق إلى مجموعات فرعية).
الجلسة الخامسة: 15:30 - 16:00: التحقق من الوثائق.
الجلسة السادسة: 16:00 - 17:00: التفاعل مع أولياء الأمور والخريجين (وشرب الشاي).
19:00 - 21:00: مناقشـــة فريق الزملاء في مكان الإقامة. اجتماع خاص لفريق الزملاء فقط، مع جدول أعمال المناقشة الذي يتضمن ما يلي:

- مناقشة الأدلة التي تم جمعها حتى الآن
- تحديد القضايا التي سيتم فحصها بشكل أكبر
- الموافقة على التقييم المؤقت للفريق
- مناقشة النقاط البارزة المؤقتة للتقرير

اليوم الثاني:

الجلسة السابعة: 09:00 - 13:00: زيارة مكتب الكلية والأقسام والمرافق المتبقية
(13:00 - 14:00: غداء عمل مع رؤساء الأقسام)
الجلسة الثامنة: 14:00 - 15:00: التفاعل مع مجموعة من الطلاب
الجلسة التاسعة: 15:00 - 16:00: تدقيق الأدلة المستندية
الجلسة العاشرة: 16:00 - 17:00: طلب مزيد من الإيضاحات ومشاركة القضايا ذات الاهتمام مع رئيس المؤسسة
19:00 - 21:00: مناقشـــة فريق الزملاء في مكان الإقامة. اجتماع خاص لفريق الزملاء فقط، مع جدول أعمال المناقشة الذي يتضمن ما يلي:

- جدول أعمال الدورة:
- الاتفاق على الدرجات.
- الموافقة على مسودة التقرير.

اليوم الثالث: اليوم الأخير من الزيارة

الجلسة الحادية عشرة: 09:00 - 10:00: مشاركة مسودة التقرير مع رئيس المؤسسة.
الجلسة الثانية عشرة: 10:00 - 11:00: تلقي الملاحظات من رئيس المؤسسة.
الجلســـة الثالثة عشـــرة: 11:00 - 12:00: الانتهاء من إعداد التقرير على ضـــوء الملاحظات الموضحة.
الجلسة الرابعة عشرة: 12:00 - 12:30: اجتماع الخروج.

5. اللوجستيات

قبل زيارة الموقع، يجب مراعاة الترتيبات اللوجستية التالية في ضوء برنامج الزيارة:

- غرفة اجتماعات وأثاث.
- مرافق تكنولوجيا المعلومات.
- تدوين الملاحظات.
- اللوحات الاسمية.
- خريطة الموقع ومخارج الحريق.
- وجبات الغداء والمشروبات.
- النقل بين الحرم الجامعي أو المواقع الخارجية الأخرى، إذا لزم الأمر.

دعونا نناقش بعض هذه الترتيبات بالتفصيل.
الترتيبات اللوجستية

غرفة اجتماعات وأثاث
يجب أن تكون هذه الغرفة مناسبة للأنشطة المخطط لها ولها حجم وطاولة وكراسي مناسبة لاستيعاب أكبر مجموعات الأشخاص الذين تمت مقابلتهم.

مرافق تكنولوجيا المعلومات
من المستحسن للغاية استخدام جهاز كمبيوتر وجهاز عرض وطابعة وآلة تصوير. في بعض الأحيان، قد تكون هناك حاجة لعقد مؤتمرات الفيديو. ومع ذلك، ينبغي الاهتمام بالمسائل الأمنية لضمان سرية إجراءات المراجعة.

تدوين الملاحظات
من المهم تحديد كيفية أخذ الملاحظات من المقابلات، أي من قبل أعضاء فريق المراجعة، أو بواسطة الناسخ أو من قبل موظف من وكالة ضمان الجودة. هناك أيضا أمثلة على المقابلات التي تم تسجيلها.

اللوحات الاسمية
من المستحيل أن يتذكر أعضاء فريق المراجعة جميع الوجوه في زيارة الموقع؛ لذلك، فمن المهم أن تطلب من المؤسسة تقديم قائمة بالمشاركين لكل جلسة مقدماً وأن يكون لها أسماء في مكانها في كل جلسة.
تُستخدم الزيارات الميدانية أيضاً لدراسة الأدلة التي تقدمها مؤسسة ما ومن الممكن تقديم عدد كبير من المستندات أثناء زيارة الموقع. من الممارسات الحميدة التي تساعد اللوحات بشكل كبير في سرد

المستندات وترقيمها بشكل منهجي بحيث يمكن الرجوع إليها بسهولة. يمكن أن يسهل هذا الأمر أيضاً في الرجوع إلى الأدلة ذات الصلة عند صياغة تقرير المراجعة.
قد يطلب فريق المراجعة معلومات مكتوبة إضافية مع استمرار الزيارة، ولكن يجب أن يظل ذلك عند الحد الأدنى مع تسجيل كل عنصر بعناية عند استلامه.

6. استكشاف المشكلات ذات الصلة أثناء الزيارة الميدانية

بعد دراسة تقرير التقييم الذاتي بالتفصيل والمعلومات الإضافية المقدمة، سيكون الفريق قد بدأ في التعامل مع المشكلات المتعلقة بالمراجعة، وبعد ذلك تبدأ مرحلة طرح الأسئلة والحصول على الاجابات في زيارة الموقع ويتم فهم القضايا المتعلقة بالمعايير أو الارشادات أو المؤشرات أو إطار عمل آخر وضعته الوكالة لتوجيه المراجعة.

يُظهر المثال التالي للمراجعة الافتراضية ملخصاً للقضايا (ما الذي يجب استكشافه؟)، ومن الذي يمكن استجوابه حول القضايا (من الذي يجب أن يُسأل عن القضايا؟) وما هو الدليل المطلوب (ما هي الأدلة ذات الصلة؟). يعتبر هذا الملخص نقطة انطلاق للأسئلة التي يطرحها الفريق على الأشخاص الذين تمت مقابلتهم. من المهم ملاحظة أنه بينما سيكون هناك بعض القواسم المشتركة في الأسئلة التي قد يتم طرحها من مراجعة إلى أخرى، يجب أن يتم تصميم كل سؤال وفقاً للظروف والتركيز على القضايا.

مشكلات الزيارة الميدانية

ما هي المشاكل؟	ما الذي يجب استكشافه حول مشكلة ما؟	ما هي الأسئلة التي يجب طرحها بما يتعلق بهذه المشكلة	ما هي الأدلة ذات الصلة
مخرجات التعليم	هل تم تحديدها بوضوح؟ هل تم وضعها بشكل مناسب فيما يتعلق بالمعايير الخارجية؟ هل تم التواصل معهم بشكل واضح للطلاب والموظفين؟	المعلمون الطلاب الممتحنون / المقيمون موظفو ضمان الجودة	مواصفات البرنامج ؛ أهداف التعلم كتيب البرنامج واصفات المؤهلات معايير التدريب الصناعي متطلبات الهيئة المهنية
المناهج	هل المنهج فعال في دعم تحقيق مخرجات التعلم؟ هل المنهج منظم بشكل فعال من حيث المستوى والتوازن والتماسك والتقدم؟ هل المنهج محدث؟	المعلمون الطلاب الممتحنون / المقيمون موظفو ضمان الجودة	كتيب برنامج المواد المنهجية نماذج من عمل الطلاب تقارير مراقبة البرنامج
التقييم	هل التقييم يمكّن المتعلمين من إثبات تحقيق نتائج التعلم المرجوة؟ هل طرق التقييم صحيحة وموثوقة وآمنة؟	المعلمون الطلاب الممتحنون / المحققون موظفو ضمان الجودة	معايير التقييم أوراق الامتحان وتمارين مخططات وضع العلامات تقارير الممتحنين

	هل تسمح معايير التقييم بالتمييز الواضح بين الدرجات المختلفة الممنوحة؟ هل يحصل الطلاب على ملاحظات كافية؟ هل يحقق الطلاب نتائج التعلم المرجوة؟		محضر اجتماع مجلس الامتحان سجلات تحصيل الطلاب. عينات من عمل الطالب
التعليم والتدريس	هل التدريس مناسب من حيث الاتساع والعمق والسرعة والتحدي؟ هل توجد طرق تدريس متنوعة مناسبة؟ هل التدريس فعال في تعزيز التعلم؟ ما المنهجيات الموجودة لجمع ملاحظات الطلاب؟ هل المواد التعليمية المناسبة متاحة؟	المعلمون الطلاب موظفو ضمان الجودة	استبيانات آراء الطلاب وثائق تطوير الموظفين كتيبات البرنامج مراقبة التدريس الملاحظات والنشرات والمواد التعليمية الأخرى
دعم الطلاب وتقدمهم	هل يتناسب التوظيف مع قدرات واستعدادات الطلاب مع متطلبات البرنامج؟ هل تم تحديد أي احتياجات تعليمية خاصة ومعالجتها؟ هل يتمتع الطلاب بإمكانية الوصول المنتظم إلى الاستشارة والتوجيه بشأن تقدمهم؟	موظفو القبول أعضاء هيئة التدريس الطلاب	احصائيات عن التوظيف والتقدم والانتهاء سياسات مكتوبة بشأن قبول الطلاب سياسات مكتوبة بشأن دعم الطلاب وتوجيههم بيانات عن وجهات الطلاب (التوظيف أو مزيد من الدراسة)
الموارد	هل توزيع الموارد مخطط بشكل مناسب، فيما يتعلق بالبرامج المعروضة؟ هل يوجد سكن تعليمي وتعليمي مناسب؟ هل المكتبات والمعامل وورش العمل كافية لدعم البرامج المقدمة؟	أعضاء هيئة التدريس موظفي المكتبة الفريق التقني الطلاب المديرين	التفتيش المادي للمنشآت قوائم المعدات قوائم مخزون المكتبة محاضر اللجان مع مسؤوليات التخطيط الأكاديمي
الكادر	هل الخبرة الجماعية لأعضاء هيئة التدريس مناسبة ومتاحة لتقديم المنهج؟ هل فرص تطوير الموظفين المناسبة متاحة؟ هل الدعم الفني والإداري المناسب متاح؟	معلمون المديرين الموظفين الآخرين	قوائم الموظفين السير الذاتية للموظفين سياسات تطوير الموظفين

الادارة العامة	هل لدى المؤسسة خطط استراتيجية وتشغيلية ومالية متماسكة وواقعية؟ هل تمتلك المؤسسة وسائل فعالة للتواصل مع أصحاب العمل وأصحاب المصلحة الآخرين والاستماع إليهم؟ هل يوجد نظام شامل فعال لضمان الجودة الداخلية؟	الإدارة العليا رئيس الشؤون المالية رئيس قسم الجودة أرباب العمل	خطة استراتيجية الخطة التشغيلية الميزانية والحسابات السنوية وثائق استراتيجية الاتصالات محاضر اجتماعات الإدارة محاضر اجتماعات الجودة ملاحظات الاجتماعات مع أصحاب العمل
إدارة البرنامج	ما هي إجراءات القبول المبدئية والمراجعة الدورية للبرامج؟ ما هي العملية المطبقة للمراقبة المستمرة للبرامج؟ ما هو الإجراء المتخذ لتحديد ومعالجة أي أوجه قصور في البرامج؟	الإدارة العليا معلمون رئيس قسم الجودة الطلاب	سياسات وإجراءات مكتوبة للموافقة على البرنامج ومراقبته ومراجعته محاضر اجتماعات اللجنة الأكاديمية أو أي هيئة أخرى مكلفة بالموافقة على البرنامج وثائق التقييم الذاتي الداخلي
الحوكمة	هل يعمل مجلس الإدارة بفعالية واستقامة في أداء مسؤولياته؟	كبير المحافظين الأعضاء غير التنفيذيين في مجلس الإدارة الإدارة العليا	دستور دقائق من المقابلة تقارير إلى مجلس الإدارة

سيتم تحديد كيفية متابعة اللجنة للأمور أثناء زيارة الموقع، كما هو مذكور أعلاه، من خلال أغراض المراجعة والإطار المرتبط بالمعايير أو المؤشرات المستخدمة فيما يتعلق بالمؤسسة أو البرنامج الذي يتم فحصه. تم تقديم مثال على كيفية تطوير خطوط الاستجواب بالنسبة للمعايير في وثيقة مجلس (الولايات المتحدة) للجنة الاعتماد الإقليمية، وهي إعداد فرق للمداولات الفعالة والتي تعد مصدراً مفيداً للفرق والمؤسسات. كان من المفترض أن تكون اجتماعات التخطيط للفريق قد أسفرت عن اتفاق حول أدوار كل فرد من أعضاء الفريق، اعتماداً على خلفيتهم وخبراتهم، محدداً من سيتولى زمام المبادرة في عملية التقييم في مناطق معينة. من المعتاد وضع أسئلة مفصلة حول كل موضوع قبل الزيارة. يضمن التخطيط المسبق للأسئلة تغطية كاملة وفعالة للقضايا أثناء الزيارة ولكن مع استمرار زيارة الموقع، يحتاج الفريق إلى التأكد من أنه يأخذ في الاعتبار الأدلة التي تظهر من المقابلات عند مراجعة الأسئلة المحددة لليوم التالي. في بعض وكالات الجودة، تتخذ الوكالة نهجاً أكثر انفتاحاً للأسئلة، لذا ينصب التركيز في التخطيط للمقابلات على تطوير قوائم المراجعة كمطالبات لأعضاء اللجنة ممن يمكنهم بعد ذلك متابعة الموضوعات التي يرونها مناسبة.

7. بروتوكولات المقابلة

إنَّ زيارة الموقع هي التفاعل الرئيسي وجهاً لوجه بين المؤسسة والمراجعين وهي قناة مهمة للتواصل بين المؤسسة والوكالة عبر فريق المراجعة، كما أنها مناسبة مهمة لجمع الأدلة في عملية المراجعة.

من المهم أن يتصرف المراجعون بمهنية ووفقاً للعمليات التي وصفتها الوكالة، كما أنهم بحاجة إلى التصرف بشكل أخلاقي مع احترام المؤسسة طوال العملية، بالإضافة إلى جميع ما سبق، يعتبر الجو الإيجابي لزيارة الموقع أمراً بالغ الأهمية لتشجيع المشاركة بين ممثلي المؤسسة وفريق المراجعة.

بالإضافة إلى ذلك، تعتبر طريقة طرح الأسئلة المستخدمة أحد الأسباب الرئيسية في نجاح جلسة المقابلة. بشكل عام، هناك نوعان من الأسئلة هما:

- السؤال المفتوح: وهو السؤال الذي يدعو الشخص الذي تتم مقابلته إلى توضيح قضية معينة.
- السؤال المغلق: هو السؤال الذي يمكن الإجابة عليه بـ "نعم" أو "لا" أو بعبارة قصيرة جداً.

كلا النوعين من الأسئلة لهما مزايا في جلسة المقابلة. عادة، يمكن بدء الحوار بسؤال مفتوح. بعد الحصول على استجابة، عادة ما تكون هناك مناطق في الاستجابة يمكن التحقيق فيها بشكل أكبر أو تأكيدها بقطع محددة من المعلومات. في الحالة الأخيرة، يمكن استخدام الأسئلة المغلقة.

كما أنَّ هناك نوعاً واحداً من الأسئلة التي يجب تجنبها قدر الإمكان، وهو السؤال الذي تمت صياغته بطريقة تؤدي إلى إجابة معينة. تؤدي الأسئلة الاستباقية عموماً إلى معلومات خاطئة أو منحرفة، على سبيل المثال، يشير السؤال، "كيف تدير الفصول الدراسية في حال كانت مهارات الرياضيات لدى بعض الطلاب ضعيفة" إلى وجود طلاب ذوي قدرات منخفضة في الفصل الدراسي. من ناحية أخرى، فإن السؤال "كيف تدير الفصول ذات المستويات المختلفة من مهارات الرياضيات" لا يحكم مسبقاً على الموقف ويصل إلى المعلومات التي يطلبها المحاور.

يجب على فريق المراجعة تقييم الاستجابة وعدم قبول الإجابات المراوغة بغض النظر عن نوع السؤال المستخدم. إذا لم يُجب الشخص الذي تجري معه المقابلة على السؤال، فيجب أن يقف فريق المراجعة بحزم ويحاول تحديد إجابة المشكلة.

يجب أن يُستكمل الاستجواب الجيد بالاستماع الجيد. فيما يلي بعض سلوكيات الاستماع الفعالة التي يجب أن يشجعها رئيس المراجعة:

- معرفة ما هو متوقع وملاحظة التناقضات.
- الاستماع إلى المعلومات لتحديد ما إذا كان قد تم الوفاء بمعيار أو مطلب معينين
- ما خفي من القول يكون في الغالب بنفس أهمية ما يقال.
- الاستماع إلى المعلومات التي تؤكد الآراء أو وجهات النظر التي تم الحصول عليها من جلسات أخرى
- الاستماع إلى المعلومات التي تتعارض مع الآراء أو وجهات النظر التي تم الحصول عليها من جلسات أخرى
- الاحتفاظ بملاحظات دقيقة.

أثناء المقابلة، يجب أن يراقب رئيس الفريق الوقت بعناية ويجب ألا يسمح للمناقشة بالانتقال إلى مجالات مثيرة للاهتمام وغير ذات صلة؛ ومع ذلك، لا ينبغي أن يمنع هذا الأعضاء الآخرين من طرح أسئلة متابعة على إجابة الضيف. قبل نهاية الجلسة، ينبغي أيضاً إعطاء الأشخاص الذين تمت مقابلتهم الفرصة لطرح قضايا للمناقشة.
فيما يلي مقتطف من دليل التدقيق المؤسسي لجنة جودة التعليم العالي (HEQC) حول بروتوكول المقابلة.

بروتوكولات المقابلات - لجنة جودة التعليم العالي (HEQC)
9.7 بروتوكولات المقابلات

9.7.1 توجيهات الفريق أثناء المقابلات

قبل بدء المقابلة، يتأكد الرئيس من أن أعضاء الفريق يعرفون الأسئلة التي سيتم طرحها، وبأي ترتيب ولمن سيتم طرح السؤال. يذكر رئيس اللجنة بما يلي:

- جلسات المقابلة ليست منتدى للمناقشة أو للمقابلات لطرح أسئلة على اللجنة، إلا على سبيل التوضيح.
- يجب أن تكون أسئلة الفريق مرتبطة باستمرار بقضايا الجودة في المؤسسة.
- يجب أن تكون الأسئلة مباشرة وبسيطة. يجب على أعضاء الفريق تجنب التفسيرات الطويلة كمقدمة للأسئلة.
- يجب طرح سؤال واحد فقط في كل مرة.
- يجب على أعضاء الفريق التأكد من دعوة جميع من أجريت معهم المقابلات للرد والمشاركة. لا ينبغي السماح لشخص واحد بالسيطرة على الردود.
- يجب على أعضاء اللجنة ألا يطرحوا أسئلة غير مناسبة أو يتبعوا جداول أعمال شخصية.
- من المهم أن يحافظ أعضاء اللجنة على مسافة مهنية من أعضاء المؤسسة أثناء الزيارة
- يجب تجنب المناقشات والتعليق على التدقيق.
- يجب على أعضاء الفريق تجنب الإغراء للقيام بما يلي:

  - ابداء التعليقات ووجهات النظر.
  - التعليق.
  - الثناء أو المدح.
  - النقد أو النصيحة أو الشرح أو التصحيح أو التوصية.
  - طرح أسئلة بلا غاية.

- مقارنة المؤسسة بأي مؤسسة أخرى.

9.7.2 مقدمة لمن أجريت معهم المقابلات

في بداية كل جلسة يقوم الرئيس بما يلي:

- الترحيب بالأشخاص الذين تتم مقابلتهم، وشكرهم على المشاركة في عملية التدقيق. (أعضاء اللجنة لديهم بطاقات الأسماء الخاصة بهم أمامهم. سيحضر الأشخاص الذين تمت مقابلتهم بطاقات الأسماء الخاصة بهم. لا يلزم تقديم أي مقدمات.)
- يصرّح بوضوح على أن الغرض من المقابلات هو مساعدة اللجنة على التحقق من صحة المعلومات والأدلة الواردة في مرحلة التدقيق وغيرها من الوثائق التي قدمتها المؤسسة، والحصول على فهم تفصيلي لكيفية عمل أنظمة الجودة في المؤسسة. .
- يؤكد أنه في حين أن المقابلة ستتابع القضايا وخطوط الاستفسار التي تم تحديدها قبل أو أثناء زيارة التدقيق، فإن الغرض منها ليس اختبار معرفة الأفراد.
- سيشيد تقرير التدقيق الخاص بمركز جودة التعليم العالي بالممارسات الحميدة ويوصي بمجالات تحسين الجودة في المؤسسة.
- تشجيع من أجريت معهم المقابلات على تقديم إجابات موجزة
- تذكير الأشخاص الذين تمت مقابلتهم بأن جميع التعليقات المقدمة إلى لجنة التدقيق تعامل بسرية تامة، وأن أسماءهم غير مستخدمة في التقرير، على الرغم من أن القضايا المثارة قد يتم تضمينها في التقرير.

9.7.3 اختتام المقابلة

في نهاية المقابلة، يجب على رئيس اللجنة أن يشكر الأشخاص الذين تمت مقابلتهم على مشاركتهم، وأن يبلغهم بأن مركز جودة التعليم العالي سيقدم تقرير تدقيق سيرسل إلى رئيس المؤسسة في الوقت المناسب.

المصدر: لجنة جودة التعليم العالي، دليل التدقيق المؤسسي بمركز جودة التعليم العالي 2007، ص 62

بالإضافة إلى البروتوكولات الموضحة في هذا الموضوع، هناك مبدأ أساسي واحد يجب مراعاته من قبل جميع أعضاء فريق المراجعة أثناء زيارة الموقع. لا تعتبر مراجعة الجودة حدثاً للتبشير بالفلسفات التربوية أو للتعبير عن وجهات النظر الشخصية أو سرد الحكايات. لا ينبغي أن يكون تقييم مؤسسة ما متحيزاً بفلسفة فريق المراجعة أو أعضائه الفرديين إنما يجب اتباع إجراءات المراجعة والاستناد إلى الأدلة ذات الصلة. وبالمثل، لا ينبغي أن تتلون التوصيات المقدمة إلى المؤسسة بفلسفات تربوية معينة.

كما أنَّ جزءاً مهماً من المراجعة يتمثل في التقييم النقدي للمعلومات التي يتم تقديمها للفريق. أثناء جلسات المقابلة، يمكن إعطاء فريق المراجعة وصفاً لعملية أو نتيجة إلى جانب تقديم أدلة داعمة على أن هذا المطلب "حقيقي"؛ إلا أنّه من الضروري أن تقوم لجنة المراجعة بإجراء تقييم لما إذا كان الدليل مدفوعاً بالفعل بالعملية ويدعم تحقيق نتيجة معينة؛ على سبيل المثال، قد تقدم المؤسسة دليلاً موثقاً بالكامل لنظام ضمان الجودة وبيانات عن أداء الطالب الرائع أثناء الامتحانات. قد يكون من السهل القفز إلى استنتاج سابق لأوانه يقضي بأن هناك نظاماً فعالاً لضمان الجودة قيد التطبيق في المؤسسة، وهو أمر يحتمل الصواب والخطأ. كما قد تكون مستويات أداء الطلاب مدفوعة بعوامل أخرى مثل المعايير المنخفضة أو عدد الطلاب الاستثنائيين أو قد تكون نتيجة لضعف الأمان في أوراق الامتحان. وبنفس المنطق، فإن سجل توظيف الخريجين السيئ لا يعني بالضرورة أن جودة الخريجين رديئة، لذا، يجب تقييم الأدلة بما يتجاوز قيمتها الاسمية.

وللحكم على فعالية النظام، يتوجب إنشاء العلاقات السببية بين المدخلات والمخرجات؛ وبالربط بين النتائج بالأسباب، يمكن أن تساعد العلاقات السببية في تحقيق الأغراض التالية:

1. صياغة القرارات والتأكد من إمكانية ربطها بالأدلة
2. حل الخلاف داخل اللجنة من خلال مناقشة العلاقات السببية. في بعض الأحيان، قد ينشأ الخلاف من الاختلافات في الفلسفة والقيم التربوية. في هذه الحالة، يجب تذكير أعضاء الفريق بوضع معتقدات الفرد وقيمته جانباً
3. التقليل من الحكم الذاتي
4. تحديد مجالات التحسين أو الثناء

يشكل المنطق الذي تم إنشاؤه أساساً جيداً جداً لتقييم فعالية النظام من خلال إنشاء العلاقات السببية. بالإضافة إلى ذلك، عندما يُترجم المنطق إلى لغة مكتوبة، فسيصبح نقطة انطلاق جيدة جداً لكتابة التقارير.

8. استخلاص النتائج

في نهاية زيارة الموقع، تعتبر مهمة استخلاص النتائج من الاستعراض وصياغة وجهة نظر جمعية تشكل أساس تقرير المراجعة نشاطاً متطلباً ومعقداً؛ وبالرغم ذلك، من الضروري تجميع خيوط المراجعة والمعلومات المعالجة فيما يتعلق بأهداف المراجعة قبل أن يتفكك الفريق، إلا أنّه من المتوقع في كثير من الحالات أن يقدم الفريق تقريراً شفهياً (أو حتى مكتوباً) إلى الإدارة العليا قبل الخروج من المؤسسة.

عندما تنتهي المقابلات، ستكون في حوزة اللجنة مجموعة كبيرة من الأدلة، فضلاً عن المستندات التي قدمتها المؤسسة وكذلك المستندات التي تم العثور عليها أو إنشاؤها من قبل الفريق أو الوكالة، بالإضافة إلى ذلك، هناك أدلة شفوية واسعة من المقابلات. يجب تلخيص النقاط الرئيسية

الناشئة في هذه الفئة الأخيرة مع تقدم زيارة الموقع على سبيل المثال، بين عشية وضحاها من قبل السكرتير أو الرئيس، لإعطاء خلاصة يومية للنقاط الرئيسية.
يكمن دور قائد الفريق في قيادة المناقشات النهائية وفقاً لأسلوبهم الشخصي وتفضيلاتهم. ويفضل الكثيرون استخدام السبورة لتسجيل النقاط الرئيسية أثناء المناقشة ولكن مهما كانت طريقة إدارة المناقشة المعتمدة، فمن الضروري الاحتفاظ بسجل لما تم إنجازه.

فيما يلي مثال على استراتيجية للمناقشات النهائية، تم طرحها للمناقشة من قبل فريق في نظام ضمان الجودة الذي يقوم بإجراء زيارات ميدانية للتدقيق على مدى 4 أيام. تم تضمين هذا البند في جدول أعمال اجتماع التخطيط الذي يعقد في اليوم السابق لزيارة الموقع، وحتى إذا اختار الفريق طريقة أخرى لإجراء المناقشة النهائية، فإن إدراج مثل هذه الاستراتيجية في أوراق جدول الأعمال يؤدي إلى المناقشة، وعلى الأقل، بعض الاتفاق مقدماً على النهج الذي سيتم استخدامه في تلك الجلسة. يوفر القيام بهذه الاستراتيجية بعض الوقت في نهاية مقابلات زيارة الموقع.

استنتاجات الوصول إلى النتائج، استراتيجية مخصصة لهيئة الجودة
اليوم الثالث والرابع: الجدول الزمني المقترح للمناقشة الجماعية

تعتبر المناقشات الخاصة بين أعضاء الهيئة جزء مهم من عملية استخلاص النتائج التي يستند إليها تقرير التدقيق، بما في ذلك الثناء والتأكيدات والتوصيات، وتحدث هذه المناقشات طيلة أيام الزيارة بما في ذلك فترات الاستراحة لتناول المشروبات والغداء ويتم وصفها على أنها "اجتماعات اللجنة" في الجدول الزمني المحدد. في فترة ما بعد الظهيرة من اليوم الثالث وأثناء صباح اليوم الرابع، تتمتع الهيئة بفترة أطول للمناقشة التي تسبق اجتماع الخروج عندما ينقل الرئيس آراء اللجنة إلى الجامعة.

فيما يلي مسودة مخطط لهذه المناقشات. ستعتمد الأوقات على الجلسة المفتوحة والحاجة إلى معاودة الاتصال بالمقابلات.

اليوم الثالث:
3:45 - 7:00 مساءً (يمكن أن تتخلل الجلسة جلسة مفتوحة إذا كانت هناك طلبات مقدمة من قبل موظفي الجامعة أو أصحاب المصلحة)
· يراجع أعضاء الفريق بشكل خاص ملاحظاتهم من المقابلات والوثائق المقدمة من الجامعة، كما يقومون بتدوين ملاحظاتهم الرئيسية بما في ذلك وجهات نظرهم حيال مجالات المسؤولية الخاصة (45 دقيقة؟).

· يتبادل الأعضـاء وجهات نظرهم حول الطاولة بتيسـير من قائد اللجنة، وينصـب التركيز ببسـاطة على تدوين الآراء حول كل مجال من مجالات التركيز بدلاً من تقييم الميزة النســـبية للنقاط أو قوة الأدلة فيما يتعلق بالنقاط التي يتم طرحها.
· تحدث مناقشة أولية حول الثناءات والتأكيدات والتوصيات المحتملة ويتم تسجيل الآراء.

اليوم الرابع
9:00 - 11:30 صباحاً (يمكن أن تتخلل الجلسة معاودة الاتصال بالمقابلات)
· يوزع منسق المراجعة ملخصاً للنقاط التي تم تناولها في مناقشة اليوم الثالث
· يســهل قائد الجلســة المناقشــة بهدف الوصــول إلى اتفاق واســع حول جوهر الثناء والتأكيدات والتوصيات مع التركيز على ضمان وجود أدلة قوية ومثلثة لدعمها.
· يبدأ قائد اللجنة بإعداد نص النتائج التي سيتم نقلها في اجتماع الخروج
11:30 - 2:30 مساءً (بما في ذلك الغداء)
· يعمل الرئيس على إعداد نص لاجتماع الخروج
· يقوم أعضـاء الفريق الفرديين بتجميع الملاحظات لاسـتخدامها من قبل منسـق المراجعة في إعداد المســودة الأولى للتقرير - مكتوبة بخط اليد أو معدة على الكمبيوتر. ينبغي أن تركز الملاحظات في المقام الأول على مجالات المسؤولية الخاصة لأعضاء الفريق

2:30 - 3:00 مساءً اجتماع الخروج
3:10 مساءً تغادر اللجنة من الحرم الجامعي
يعد سجل مناقشات الفريق من أجل صياغة استنتاجات المراجعة حجر الزاوية في تقرير المراجعة، وهي أيضــاً النقطة المرجعية للرئيس في الحالات التي يتم فيها تقديم تقرير شــفهي إلى الإدارة العليا باعتباره الإجراء الأخير في زيارة الموقع.

9. المناقشة

زيارة الموقع الرئيسي

ضع في اعتبارك الأسئلة التالية:

- برأيك، ما هي أهم العوامل التي يجب مراعاتها عند التفاوض على جدول زيارة الموقع مع المؤسسة؟
- ما هي مزايا وعيوب إعداد أسئلة مقابلة تفصيلية قبل بدء الزيارة الميدانية؟
- هل يمكنك اقتراح عدد من الطرق التي قد يتعامل بها رئيس الفريق مع قيادة الجلسة لتأطير الاستنتاجات؟

10. الملخص

غطى هذا الموضوع النقاط الرئيسية التالية:

- يمكن استخدام زيارات الموقع لتحديد الامتثال المستمر وتقييم المواقع الجديدة وجمع المعلومات. يمكن إجراء المراجعات على المستوى المؤسسي أو على مستوى البرنامج ويمكن استخدام عمليات التدقيق لفحص نظم ضمان الجودة المعمول بها في المؤسسة
- يعتبر تنظيم زيارة ميدانية جهد تعاوني بين المؤسسة ووكالة ضمان الجودة أو ممثليها، كما أن كيفية إدارة هذه الزيارة تتمثل بالطريقة التي تعمل بها الوكالات الفردية وكيفية تقسيم المسؤوليات.
- لتسهيل التحقق من الصحة وجمع الأدلة، يجب أن تستند زيارة الموقع إلى جدول منظم بعناية يسمح بجمع معلومات إضافية وتثليثها.
- بعد دراسة تقرير التقييم الذاتي بالتفصيل والمعلومات الإضافية المقدمة، يتعين على الفريق التعامل مع القضايا المتعلقة بالمراجعة. ومن ثم فإن خط الاستجواب لزيارة الموقع سوف ينبع من تحديد وفهم القضايا.
- أثناء زيارة الموقع، من المهم أن يتصرف المراجعون بمهنية ووفقاً للعمليات التي وصفتها الوكالة وأن يتصرفوا أيضاً بشكل أخلاقي مع احترام المؤسسة طوال الوقت وهي عملية التفاعل المباشر بين المؤسسة والمراجعين.
- في نهاية زيارة الموقع، فإنّ مهمة استخلاص النتائج من الاستعراض وصياغة وجهة نظر إجماع تشكل أساس تقرير المراجعة تعتبر نشاطاً متطلباً ومعقداً إلا أنه من الضروري تجميع خيوط المراجعة والكميات الهائلة من المعلومات المعالجة، فيما يتعلق بأهداف المراجعة قبل حل الفريق.

الفصل الثالث: تشغيل وكالة جودة خارجية
المحور السادس: إعداد التقرير
الجزء الأول: نظرة عامة

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. نظرة عامة على الوحدة
3. الأهداف
4. القراءات الرافدة
5. المصطلحات

1. المقدمة

عند نهاية زيارة الموقع، أو بعد الزيارة، تقع على عاتق المراجعين مسؤولية كتابة تقرير المراجعة في أغلب الأحيان بدعم من الوكالة، ويعتبر تجميع التقرير المرحلةَ الأخيرة من عملية مراجعة الجودة. بعد أن عالجت الوكالة نتائج المراجعة كما نقلها الفريق، ينقل التقرير قرارات وكالة ضمان الجودة (QA) حول جودة المؤسسة و/ أو البرامج.

توضح هذه الوحدة الطرق المختلفة لكتابة التقارير للظروف المختلفة للمراجعات والتدقيق. يناقش الغرض من التقارير ويشير إلى مضمون ما يتم تضمينه بشكل عام، ويعتبر بناء حجة توضح للمؤسسة أو رئيس البرنامج كيف استخدم الفريق الأدلة للتوصل إلى استنتاجاتهم النهائية أحد المجالات المهمة التي تمت تغطيتها. تتضمن الوحدة أمثلة من العالم الحقيقي لإثبات هذه النقاط.

2. نظرة عامة على الوحدة

إعداد التقرير
نظرة عامة

دعونا نراجع الموضوعات التي سنغطيها في هذه الوحدة.

أغراض وأنواع تقارير المراجعة

يناقش هذا الجزء من المحور الغرض من التقارير ويشير بشكل عام إلى فحوى ما يتم تضمينه عادةً. سوف تتعلم أيضاً عن الأساليب المختلفة لكتابة التقارير في الظروف المختلفة للمراجعات والتدقيق.

تقرير النطاق والأسلوب

يصف هذا الفصل المكونات المختلفة للتقرير ويحدد الطرق التي يمكن بها تنظيم المحتوى في التقرير. كما تتم مناقشة أسلوب الكتابة واستخدام الأدلة و "لهجة" نص التقرير.

تجميع وتوزيع التقارير
يوضح هذا الفصل العمليات المختلفة لتجميع التقارير التي تشمل فرق المراجعة وموظفي الوكالة ومجموعات من فريق المراجعة تهدف لإنتاج التقارير في الوقت المناسب. تم تحديد طرق صياغة نتائج المراجعات لإظهار كيف أن الطريقة التي يتم تقديم التقرير بها تتولد مباشرة من الغرض من المراجعة. تمت مناقشة الحجج المؤيدة والمعارضة لنشر التقارير. يتضمن الفصل أيضاً مقتطفاً من تقرير وهمي لتوضيح النقاط التي تم طرحها.

3. الأهداف

الأهداف: إعداد التقرير

عند الانتهاء من هذه الوحدة، يجب أن تكون قادراً على تحديد ما يلي:

- تحديد خصائص الأنواع المختلفة من التقارير التي تفي بالنتائج المحددة لعمليات الاعتماد والتقييم والمراجعة
- شرح كيفية استخدام الأدلة في استخلاص النتائج
- تحديد الأقسام الرئيسية الموجودة عادة في التقارير وعمليات تجميع هذه التقارير في الوقت المناسب

4. القراءة والمراجع المقترحة:

- جمعية تطوير كليات إدارة الأعمال الجماعية، مقدمة في معايير الاعتماد. تم الوصول بتاريخ 6 مارس/آذار 2009.
- وكالة جودة الجامعات الأسترالية، دليل التدقيق الإصدار 6.0، ملبورن 2009.
- وكالة جودة الجامعات الأسترالية، تقرير مراجعة حسابات جامعة أديلايد، مارس/آذار 2003.
- إرشادات مجلس هونغ كونغ لاعتماد المؤهلات الأكاديمية والمهنية حول عملية ضمان الجودة ذات الأربع مراحل بموجب إطار المؤهلات، هونج كونج، مايو/أيار 2008.
- إرشادات مجلس هونغ كونغ لاعتماد المؤهلات الأكاديمية والمهنية حول التقييم المبدئي والتحقق من صحة البرنامج - مستويات QF من 4 إلى 7، الإصدار 1.0، هونج كونج، مايو/أيار 2008.
- إرشادات الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي للممارسات الحميدة في ضمان الجودة، 2007.
- مجلس جودة الجامعات الأيرلندية
  - http://www.iuqb.ie/info/iriu.aspx

- لجنة الولايات الوسطى للتعليم العالي. زيارات الفريق: إجراء واستضافة زيارة تقييمية. فيلادلفيا، بنسلفانيا، لجنة الولايات الوسطى للتعليم العالي2007. ملحق 2008، ملخص الإجراءات التي قد يتخذها الفريق
- كتيب التدقيق المؤسسي التابع لوكالة ضمان الجودة، 2006. تم الوصول بتاريخ 8 مايو/أيار 2009.
- تقرير التدقيق المؤسسي لوكالة ضمان الجودة: كلية كانتربري كريست تشيرش الجامعية مايو/أيار 2005. تم استرجاعه في 8 مايو 2009
- الوثائق الرئيسية لمبادرة بيان بريسبان
- جمعية تقييم تايوان (TWAEA): تقرير التقييم، تم الوصول بتاريخ 6 مارس/آذار 2009 عبر الرابط التالي:

http://utce.twaea.org.tw

مواقع الويب:

هناك مواقع ويب مذكورة في نقاط مختلفة في هذه الوحدة، لذا ستحتاج إلى الرجوع إليها من وقت لآخر. قد تحتاج أيضاً إلى استخدام مواقع ويب أخرى لبعض مهام المناقشة في مواضيع مختلفة مدرجة في الوحدة. يمكنك الارتباط بمواقع ضمان الجودة من خلال الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة (INQAAHE) على عنوان الانترنت التالي:

http://www.inqaahe.org/members/list-full.php

يرجى ملاحظة أن هناك عدة فئات لعضوية الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة وبالتالي هناك قوائم أخرى يجب الرجوع إليها إذا لم تجد وكالة تحاول تحديد موقعها.

5. المصطلحات

تمت صياغة مواد ضمان الجودة هذه بواسطة فريق دولي، وبالتالي، فمن المؤكد أنَّ هناك مجموعة متنوعة من المصطلحات المستخدمة في جميع أجزاء الفصل. يتضمن قسم المنهج في هذا الموضوع نظرة عامة لمساعدتك على فهم المصطلحات الفردية ومعانيها في سياق ضمان الجودة، كما ستحتاج إلى الرجوع إلى هذه القائمة من حين لآخر!

الفصل الثالث: تشغيل وكالة جودة خارجية
المحور السادس: إعداد التقرير
الجزء الثاني: أغراض وأنواع تقارير المراجعة

جدول المحتويات:

1. المقدمة.
2. الغرض من التقرير.
3. مضمون التقرير.
4. أنواع التقارير.
5. المناقشة.
6. الملخص.

1. المقدمة

يجب إبلاغ المؤسسة بنتيجة التقرير بمجرد انتهاء المراجعة. قد يشارك الفريق بعض الملاحظات الأولية مع الإدارة العليا للمؤسسة في جلسة قبل مغادرة الموقع لكنه ينشر النتائج التي توصل إليها في المقام الأول من خلال تقرير المراجعة. يناقش هذا الجزء من المحور الغرض من التقارير ويشير إلى فحوى ما يتضمنه التقرير بشكل عام. سوف تتعلم أيضاً عن الأساليب المختلفة لكتابة التقارير في الظروف المختلفة للمراجعات والتدقيق. بشكل عام، هناك ثلاثة أنواع واسعة من التقارير: الاعتماد والتقييم والتدقيق، إلا أنّ المصطلح العام "تقرير المراجعة" يستخدم لتغطية التقارير الثلاثة ما لم ينص على خلاف ذلك.

الأهداف: أغراض وأنواع تقارير المراجعة

عند الانتهاء من هذا الموضوع، يجب أن تكون قادراً على تحديد كل مما يلي:

- تحديد الغرض من تقرير المراجعة
- مناقشة المبادئ التوجيهية المختلفة المتعلقة بمضمون تقرير المراجعة
- وصف أنواع مختلفة من التقارير مع إشارة خاصة إلى الغرض من المراجعة

2. الغرض من التقرير

يُطلع التقرير المؤسسات على أدائها وينصحها بما يمكنهم فعله، وفي بعض الحالات، ما يجب عليهم فعله. يتضمن التقرير عادة:

1. الاعتراف بالجهود التي بذلتها المؤسسة في التحضير للتقويم.
2. تأكيد الممارسات الحميدة التي تتبناها المؤسسة في تصميم وتطوير وتنفيذ وإدارة أنشطتها وبرامجها.
3. تقدير مبادرة المؤسسة وتوجهها المستقبلي.
4. مخطط للتحسين المستمر.
5. نتائج المراجعة التي قد يكون لها أو لا يكون لها تأثير تبعي على عمل المؤسسة أو البرامج، اعتماداً على الغرض من المراجعة.

3. مضمون التقرير

فيما يلي بعض الإرشادات التي تشير إلى مضمون ما يتم تضمينه بشكل عام في التقارير:

1. يجب أن يقدم التقرير تبريراً واضحاً للموافقة أو عدم الموافقة أو تحديد الشروط / المتطلبات المسبقة للقضية، مع الإشارة إلى المعايير أو المتطلبات المنصوص عليها في المبادئ التوجيهية للمراجعة.
2. يجب أن يحدد التقرير بوضوح الأدلة التي تم الحصول عليها من التحديد.
3. يجب أن يحتوي التقرير على تطور منطقي واضح من الدليل إلى التحديد.
4. ينبغي أن يكون التقرير واضحا جدا لمتلقي التقرير وما هي مجالات النقص ومجالات الممارسات الحميدة في الحالات التي يسمح فيها الغرض من المراجعة،.
5. قد يخدم التقرير أيضاً الغرض من كونه مساهمة في إعادة الاعتماد في المستقبل أو المراجعة الدورية أو عمليات إعادة التقييم.

دعونا نلقي نظرة على مثال لنطاق التقرير على النحو المنصوص عليه من قبل وكالة جودة الجامعات الأسترالية (AUQA) التي تجري عمليات تدقيق على المستوى المؤسسي لمؤسسات التعليم العالي.

معلمات تقرير المراجعة - وكالة جودة الجامعات الأسترالية
تقرير المراجعة

المعاملات الشاملة

بعد زيارة المراجعة، تصدر وكالة جودة الجامعات الأسترالية تقريراً مكتوباً عاماً عن المراجعة. يلخص التقرير النتائج التي توصلت إليها اللجنة، والتي توصلت إليها من خلال تفسيرها للأدلة المحددة التي جمعتها. تشير التقارير إلى كل من الممارسات الجديرة بالثناء ومجالات التحسين، ولا تعلق التقارير على الأفراد (إيجاباً أو سلباً) أو تلجأ إلى معايير غير ذات صلة. تحاول

التقارير معالجة جميع المجالات ذات الصـــلة، ولكن دون الإفراط في التفاصـــيل أو الافتراض بأنها شاملة.
لا تحتوي تقارير المراجعة على بيانات لا يمكن إثباتها. ومن ثم، إذا كانت اللجنة قد شـــكلت وجهة نظر مفادها أن التعليق على مســـألة معينة يجب أن يتم تقديمه، فلديها دليل ثابت يمكن أن تبني عليه تعليقها. علاوة على ذلك، يتم التعبير عن وجهات نظر محددة بحزم، وتجنب الإفراط في الدقة.

المصدر: دليل تدقيق وكالة جودة الجامعات الأسترالية، الإصدار 5.0، القسم 4.1

4. أنواع التقارير

بشكل أساسي، يجب أن يعكس تقرير المراجعة المبادئ الأساسية وفلسفة المراجعة. يمكن أن يؤدي تمرين المراجعة إلى نتائج قرار قائمة على الإجراءات اعتماداً على مهمة وكالة ضـــمان الجودة وكذلك الغرض من تمرين المراجعة المحدد، (على ســـبيل المثال، منح أو رفض طلب الاعتماد) أو نتيجة موجودة في شكل بيان الرأي القائم على الأدلة.
يمكن تصنيف التقارير إلى ثلاثة أنواع لتعكس طبيعة المراجعة:

- تقرير الاعتماد
- تقرير التقييم
- تقرير المراجعة

دعونا نستعرض هذه التقارير الثلاثة بالتفصيل.
الأنواع الثلاثة لتقارير المراجعة

تقرير الاعتماد

إذا كان الغرض من المراجعة هو إثبات حالة أو شـرعية أو ملاءمة مؤسـسـة أو برنامج أو وحدة دراســـية، فإن نتيجة المراجعة عادة ما تكون "نعم" أو "لا" مع أو بدون شـــروط يتعين على المؤسـسـة الوفاء بها من خلال المواعيد النهائية المحددة. عادة ما يطلق على هذا النوع من التقارير اسم تقرير الاعتماد ويغطي المعلومات الأساسية المذكورة أعلاه.
عادة، تكون الحالة الممنوحة محدودة بالوقت، وبالتالي يحدد التقرير أيضـــاً فترة الصـــلاحية وأي شروط أخرى يجب الوفاء بها للحالة التي يجب الحفاظ عليها خلال فترة الصلاحية.

تقرير التقييم

إذا كان الغرض من المراجعة هو الفحص وإصـــدار حكم بشـــأن مدى ملاءمة أو مســـتوى الجودة أو معايير مؤسسة أو برنامج أو وحدة دراسية، فسيتضمن التقرير عادةً تعليقات على مستوى الجودة أو المعايير التي تم تحقيقها دون إعطاء أي إجابة بـــــ " نعم "أو" لا ". يسمى هذا النوع من التقارير تقرير التقييم.

تقرير المراجعة

إذا كان الغرض من المراجعة هو التحقق من وجود إجراءات لضـــمان الجودة أو النزاهة أو معايير التزويد والنتائج، فإنّ التقرير يُعرف باســـم تقرير التدقيق. عادة ما يتم إجراء التدقيق لتقييم مستوى الجودة لمؤسسة تتمتع بسلطة الاعتماد الذاتي ولكن يتم استخدامها الآن في بعض البلدان مع مؤسسات القطاع الخاص. يحتوي هذا النوع من التقارير على تأكيدات وتوصيات للتحسين بالإضافة إلى ثناء المؤسسة على عملها.

عموماً، تقوم وكالات ضمان الجودة التي تستخدم نهج الاعتماد بتضمين مصطلح الاعتماد في عنوانهـا، على ســبيـل المثـال، مجلس هونغ كونغ لاعتمـاد المؤهلات الأكـاديميـة والمهنيـة (HKCAAVQ) ولجنة اعتماد المؤهلات المهنية المدارس والكليات التقنية (ACCSCT) في الولايات المتحدة. يوضـــح نموذج التقرير الخاص بمجلس هونغ كونغ لاعتماد المؤهلات الأكاديمية والمهنية (أدناه) المعلومات الأساسية التي يجب تغطيتها في تقرير الاعتماد حتى يلبي التقرير الغاية المرجوّة منه.

تقرير الاعتماد في مجلس هونغ كونغ لاعتماد المؤهلات الأكاديمية والمهنية

أصـــدر مجلس هونغ كونغ لاعتماد المؤهلات الأكاديمية والمهنية (HKCAAVQ) تقرير الاعتماد بصـفته هيئة الاعتماد على النحو المنصـوص عليه في قانون اعتماد المؤهلات الأكاديمية والمهنية. يوضح هذا التقرير تحديد مجلس هونغ كونغ لاعتماد المؤهلات الأكاديمية والمهنية، وفترة صلاحية القرار بالإضافة إلى الشروط أو القيود، التي تخضع لهذا القرار.

يمنح مجلس هونغ كونغ لاعتماد المؤهلات الأكاديمية والمهنية حالة الاعتماد كما هو مطلوب في هذا النهج للمشـــغل المذكور أعلاه لتشـــغيل برنامج (برامج) التعلم المعتمد من مجلس هونغ كونغ لاعتماد المؤهلات الأكاديمية والمهنية في مستوى (مستويات) إطار المؤهلات _____ خلال فترة الصلاحية من _____ إلى _____ (كلا اليومين شـاملاًن)، مع مراعاة الشـروط المسـبقة التالية والمتطلبات كما هو مذكور أعلاه.

فيما يلي مثال لتقرير تقييم من جمعية التقييم والتقويم في تايوان (TWAEA). تم تفويض هذه الوكالة من قبل وزارة التربية والتعليم لتقييم إدارة الجامعات والجامعات التكنولوجية.

تقرير التقييم – جمعية التقييم والتقويم في تايوان

تشمل معايير تقييم الجامعات التكنولوجية كل مما يلي:

- الإدارة التنظيمية المتكاملة (30%)
- الأنشطة الأكاديمية الأساسية (25%)
- الإدارة الأكاديمية (25%)
- الإدارة العامة (20%)

تقدم جمعية التقييم والتقويم في تايوان خدمات التقييم لتسهيل قيام المؤسسات بأنشطة التحسين الذاتي وتحقيق نتيجة جيدة من تمرين ضمان الجودة الخارجي. يتألف تقريرها التقييمي من جزأين:

- مستوى جودة الكليات والأقسام الفردية داخل المؤسسة التي تم تقييمها
- تقرير التقييم.

تتوفر تقارير التقييم في المجال العام من أجل الشفافية والمساءلة.

المصدر: http://utce.twaea.org.tw

تشمل أمثلة تقارير التدقيق تلك المقدمة من هيئة الاعتماد الأكاديمي العمانية (OAAA) ووكالة ضمان الجودة في المملكة المتحدة (QAA)

هيئة الاعتماد الأكاديمي العمانية (OAAA)

يعرض تقرير تدقيق الجودة... نتائج واستنتاجاتِ لجنة التدقيق المتعلقة بفعالية أنظمة ضمان الجودة الخاصة بمؤسسة التعليم العالي، كما إنه الناتج الرئيسي لعملية المراجعة الخارجية. لا يتضمن التقرير نتيجة تلخيصية مثل النجاح / الرسوب أو الدرجة أو العلامة من أي نوع، بل هو مستند نصي يوفر تعليقات تقييمية على مجموعة شاملة من القضايا، ويتضمن استنتاجات رسمية في شكل ثناء وتأكيدات وتوصيات. (دليل تدقيق الجودة: الاعتماد المؤسسي، المرحلة 1، 2008، الفقرة 18.1).

وكالة جودة الجامعات الأسترالية، أستراليا

تعرّف الوكالة "تدقيق الجودة" على أنه "فحص منهجي ومستقل لتحديد ما إذا كانت الأنشطة والنتائج ذات الصلة تتوافق مع النظم المخططة وما إذا كانت هذه النظم منفذة بشكل فعال ومناسبة لتحقيق الأهداف". تحدد وكالة جودة الجامعات الأسترالية تقرير التدقيق على النحو التالي:
يحدد التقرير النتائج التي توصلت إليها اللجنة من خلال تفسيرها للأدلة المحددة التي جمعتها. تشير التقارير إلى كل من الممارسات الجديرة بالثناء ومجالات التحسين، ولا تعلق على الأفراد (إيجاباً أو سلباً) أو تلجأ إلى معايير غير ذات صلة. تحاول التقارير معالجة جميع المجالات ذات الصلة، ولكن دون الإفراط في التفاصيل أو الافتراض بأنها شاملة. (دليل المراجعة 7.1، الفقرة 4.1).

5. المناقشة:

الغرض من تقارير المراجعة وأنواعها

قم بالرجوع إلى موقع الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي لتحديد مواقع الويب لثلاث وكالات خارجية على الأقل لضمان الجودة. ابحث في هذه الوكالات الثلاثة لتحديد الإرشادات

أو القوالب لإعداد التقارير من قبل فرق المراجعة. قارن المبادئ التوجيهية والنهج لتحديد الاختلافات، على سبيل المثال

- ما هي أوجه التشابه والاختلاف الرئيسية؟
- إلى أي مدى تعتبر الفروق والتشابهات نتيجة لأغراض المراجعة ؟.
- ما هي التحسينات التي يمكنك اقتراحها على الإرشادات أو النماذج؟

قد تجد أنه من المفيد إنشاء جدول لتسهيل المقارنات

6. الملخص:

غطى هذا الموضوع النقاط الرئيسية التالية:

- يُعلِم تقرير المراجعة المؤسسة بأدائها وينصحها بما يمكن أو ينبغي القيام به.
- تتضمن بعض الدلائل الإرشادية في التقارير بشكل عام كلاً مما يلي:

- يجب أن يقدم التقرير تبريراً واضحاً للموافقة أو عدم الموافقة أو تحديد الشروط / المتطلبات المسبقة للحالة، مع الإشارة إلى المعايير/المتطلبات المنصوص عليها في إرشادات المراجعة.
- يجب أن يحدد التقرير بوضوح الأدلة التي تم الحصول عليها من التحديد.
- يجب أن يحتوي التقرير على تطور منطقي واضح من الدليل إلى التحديد.
- يجب أن يكون واضحاً جداً لمتلقي التقرير ما هي مجالات النقص وفي الحالات التي يسمح فيها الغرض من المراجعة، مجالات الممارسات الحميدة.
- قد يخدم التقرير أيضاً الغرض من كونه مساهمة في إعادة الاعتماد في المستقبل أو المراجعة الدورية أو عمليات إعادة التقييم.

- هناك ثلاثة أنواع من التقارير بناءً على الغرض من المراجعة:

- يتم كتابة تقرير الاعتماد إذا كان الغرض من المراجعة هو تحديد حالة أو شرعية أو ملاءمة مؤسسة أو برنامج أو وحدة دراسية.
- يتم كتابة تقرير التقييم إذا كان الغرض من المراجعة هو الفحص وإصدار حكم بشأن مدى ملاءمة أو مستوى الجودة أو المعايير الخاصة بمؤسسة أو برنامج أو وحدة دراسية.
- يتم كتابة تقرير التدقيق إذا كان الغرض من المراجعة هو التحقق من وجود إجراءات لضمان الجودة أو النزاهة أو معايير التزويد والنتائج.

الفصل الثالث: تشغيل وكالة جودة خارجية
المحور السادس: إعداد التقرير
الجزء الثالث: نطاق التقرير وأسلوبه

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. نطاق التقارير
3. أسلوب التقارير
4. المناقشة
5. الملخص

1. المقدمة

يعتمد نطاق وهيكل تقرير الاعتماد أو التقييم أو التدقيق (الذي يشار إليه فيما بعد باسم تقرير "المراجعة" ما لم يتم تحديد خلاف ذلك) على عوامل مثل الغرض من المراجعة والإطار المفاهيمي الضمني أو الصريح المستخدم في عملية ضمان الجودة الخارجية.
ومع ذلك، فإن الهيكل العام للتقرير هو ذاته في الغالب لجميع التقارير. يصف هذا الموضوع المكونات المختلفة للتقرير ويناقش كيفية تنظيم محتوى كل مكون مستخدماً أمثلة من التقارير الفعلية؛ كما يتم تضمين مقتطف موسع من تقرير وهمي لتوضيح كيف يجب أن يعكس الإطار المفاهيمي لعملية المراجعة في هذه الحالة، والتي تمثل مجموعة من معايير الاعتماد.

الأهداف
نطاق التقرير وأسلوبه
عند الانتهاء من هذا الموضوع، يجب أن تكون قادراً على تحديد كل مما يلي:

- مناقشة العلاقة بين الغرض من المراجعة ونطاق التقرير
- وصف المكونات المختلفة لتقرير المراجعة وكيف يمكن تنظيمه

2. نطاق التقارير

اعتمدت بعض الوكالات نماذج تقارير المراجعة لتوجيه واضعي التقارير. تتمثل ميزة وجود نموذج معياري في أنه يضمن تغطية المعلومات الأساسية وأن هناك اتساقاً في جميع التقارير التي تعدها الوكالة على مدار فترة زمنية. يعتبر القيام بذلك مفيداً بشكل خاص للوكالات التي تخضع

للتغيير وتوظف موظفين جدد أو في الحالات التي يكتب فيها رئيس/ أعضـــاء الفريق التقرير دون مســـاعدة من أحد موظفي الوكالة. فيما يلي عدد من الأمثلة على مناهج التقارير من قبل وكالات مختلفة.

المثـال الأول هو تقرير الاعتمـاد؛ حيـث يتم الاعتراف بنتـائج الاعتمـاد من لجنـة اعتمـاد المـدارس المهنيـة وكليـات التكنولوجيـا (ACCSCT) ومقرهـا الولايـات المتحـدة من قبـل الحكومـة الفيـدراليـة الأمريكيـة لأغراض التمويـل الفيـدرالي. تعتبر لجنـة اعتمـاد المـدارس المهنيـة وكليـات التكنولوجيا حارســاً لبوابة الأموال الفيدرالية وتقوم بإجراء الاعتماد المؤســســي لتحديد ما إذا كانت المؤسـسـات المعنية مؤهلة للوصـول إلى المسـاعدة المالية الفيدرالية للطلاب، كما تركز اللجنة على ضـمان امتثال المؤسـسـات للمتطلبات الحكومية من أجل تسـهيل حماية الطلاب. لذلك، تتبنى اللجنة معايير اعتماد متوافقة مع متطلبات الامتثال للحكومة الفيدرالية (والولاية) وكذلك متطلبات الوكالة الخاصـــة بها. وبالتالي، يجب أن تنص تقارير الوكالة على قرار اللجنة فيما يتعلق بما إذا كانت المؤسسات الفردية في حالة امتثال أم لا.

يُعرف التقرير الذي أعده فريق المراجعة باســم تقرير ملخص الفريق. يتم تجميع التقرير بشكل أساسي من قبل قائد الفريق ولكن بمساعدة موظف اللجنة المعين لممارسة الاعتماد كمنسق. يجب أن يتناول تقرير المراجعة ملخص الفريق للمشـــكلات الواردة أدناه وأن يركز على تقصـــي الحقائق التالية:

- تقييم العمليات المؤسسية بأكملها.
- تقييم المجالات المركزة (أي القضايا المتعلقة بالشكاوى أو عدم الامتثال أو القضايا المطلوب أن تنظر فيها وزارة التعليم الأمريكية)
- تقييم استمرار البنود المثيرة للقلق.

كما يقدم تقرير اللجنة قوائم بالمسائل التي تم تحديدها والاقتباس من أي معايير مقابلة وجدت حالة عدم المطابقة، عادة ما يتألف التقرير من 10- 15 صـــفحة تغطي معلومات أســاســية ونتائج الفريق وملاحظاته. تشمل المعلومات الأساسية كل مما يلي:

- الغرض من التقييم الميداني وتاريخه
- المعلومات المؤسسية (اسم المؤسسة، واسم المدير، والملكية، والفرع، وما إلى ذلك)
- عدد الطلاب (الالتحاق، الدرجة الجامعية، التعليم عن بعد)
- معلومات البرنامج (المؤهلات ونتائج الطلاب، ومعدلات التخرج والتوظيف)
- معدل تناقص المجموعات الجماعية (آخر ثلاث سنوات)
- الاعتماد / سجل التغيير الجوهري (حسب الاقتضاء)
- نتائج استبيان الطلاب

ولصـياغة تقرير ملخص الفريق، يكمل قائد الفريق نموذج تقييم قائد الفريق ويقوم بصـياغة الملاحظات، والتي يتم دمجها من قبل المنسـق في التقرير، كما يقوم أعضـاء الفريق الآخرين بملئ استمارات التقييم، ويعتبر منسق الاعتماد مسؤولاً عن تجميع المعلومات الأساسية.

فيما يلي هيكل التقارير التي جمعتها لجنة اعتماد المدارس المهنية وكليات التكنولوجيا:

تقرير الهيكل الأساسي والعناصر الأساسية - لجنة اعتماد المدارس المهنية وكليات التكنولوجيا

يجب أن يكون هيكل التقرير منطقياً وموجزاً ومفهوماً، كما يجب أن يحتوي التقرير على جميع المعلومات اللازمة لتبرير استنتاجاته، بالإضافة إلى ذلك، يجب أن تكون الرسالة الموجهة للمؤسسة كاملة ولا لبس فيها، مع الاحتفاظ ببعض الدقة في التحضر والأسلوب. وفي الوقت نفسه، يجب ألا يتم المبالغة في التقرير بحيث يصبح تقنياً أو ممتلئاً بالمصطلحات بحيث لا يتمكن سوى المطلعين من فهمه.

يتألف هيكل التقرير عادة من المكونات التالية:

1. صفحة الغلاف
2. جدول المحتويات
3. الملخص تنفيذي
4. المتن الرئيسي (الدليل، الحكم عن طريق معايير المراجعة والمعايير)
5. قرار وكالة ضمان الجودة/التعليقات العامة

الجزء الأول – صفحة الغلاف

تتضمن صفحة الغلاف عادةً ما يلي:

- نوع التقرير - على سبيل المثال، تقرير الاعتماد أو التدقيق أو التقييم
- اسم المؤسسة التي تمت مراجعتها
- عنوان المراجعة - على سبيل المثال، تقييم الجامعات التكنولوجية للدورة 2006-2007
- شهر وسنة إجراء أو زيارة الموقع للتمرين أو إصدار التقرير - على سبيل المثال، تشرين الثاني/نوفمبر 2007
- ملخص لقرار المراجعة إن وجد، أي الموافقة أو عدم الموافقة

الجزء الثاني - الملخص التنفيذي

يعد الملخص التنفيذي ضرورياً للمؤسسة لمعرفة لمحة سريعة عن ما وجدته وكالة ضمان الجودة فيما يتعلق بالمؤسسة/البرنامج قيد المراجعة وكيف وصلت إلى القرارات والتوصيات. كما يجب أن يكون موجزاً ويجب أن يكون الملخص التنفيذي كافياً لغرضه (أي يمكن قراءته من تلقاء نفسه). لهذا، يجب على الكاتب الحرص على عدم الخوض في مناقشات مفصلة حسب الوحدات التخصصية للمؤسسة التعليمية، وبدلاً من ذلك، يجب أن يكون الملخص على شكل "قائمة التسوق"، مع إبراز الأساس القانوني أو التشغيلي للوكالة لممارسة المراجعة، ونتائج التمرين التي قد تتضمن الشروط والتوصيات والثناء والثقة والتأكيدات حسب ما تتطلبه الحالة.

الجزء الثالث - المتن الرئيسي (الدليل، الحكم من خلال معايير المراجعة والمعايير)

يوضح الجزء الرئيسي من التقرير في معظم الأنظمة الأدلة المقدمة من قبل المؤسسة قيد المراجعة، والملاحظات المقدمة والأحكام الصادرة عن الهيئة، فيما يتعلق بمعايير ومتطلبات المراجعة على النحو المنصوص عليه من قبل وكالة ضمان الجودة في كتيبات المراجعة الخاصة بالاعتماد أو التقييم. يشكل هذا البند الأساس لقرار وكالة ضمان الجودة. على هذا النحو، يجب أن تكون المجالات الرئيسية للاهتمامات / الثناء التي تم تحديدها عند قراءة وثيقة التقييم الذاتي المقدمة من قبل المؤسسة لغرض المراجعة وتلك التي تمت مناقشتها خلال زيارة الموقع هي النقطة المحورية في التقرير.

المثال الثاني للدراسة هو مجلس جودة الجامعات الأيرلندية الذي يجري مراجعات من خلال المراجعة المؤسسية للجامعات الأيرلندية (IRIU). تنشر الوكالة تقريرين: تقرير كامل وملخص للتقرير موجه للقراء من خارج القطاع.

هيكل تقارير المراجعة - المراجعة المؤسسية للجامعات الأيرلندية (IRIU)

سيتم تنظيم تقرير المراجعة على النحو التالي:

القسم الأول: المقدمة والسياق ويتمثل بما يلي:

- معلومات موجزة عن حجم الجامعة ورسالتها وأهدافها الاستراتيجية وتوجهاتها
- بيان مقتضب بالعوامل السياقية في وقت المراجعة بما في ذلك التطورات الرئيسية الأخيرة داخل الجامعة
- بيان مقتضب حول نهج الجامعة في ضمان الجودة وتحسينها

القسم الثاني: المنهجية المستخدمة في إعداد تقرير التقييم الذاتي

- ملخص لعملية المراجعة المؤسسية للجامعات الأيرلندية
- تعليق على إعداد فريق الخبراء الدولي والطريقة التي انخرطت بها الجامعة في عملية المراجعة المؤسسية للجامعات الأيرلندية
- السمات الرئيسية لإجراء عملية تطوير فريق الخبراء الدولي (ISAR) وفريق التطوير - بما في ذلك معلومات عن تبعية عضوية فريق فريق الخبراء الدولي، والأساليب التي تستخدمها الجامعة لتأمين ملكية الفريق على نطاق واسع من قبل الموظفين والطلاب.

القسم الثالث: ضمان الجودة / المساءلة

تضم نتائج وتوصيات فريق المراجعة بشأن إجراءات الجامعة لضمان الفعالية المتمثلة بما يلي:

- معالجة نتائج المراجعة الخارجية الأخيرة
- أنشطتها الأساسية (التدريس والتعلم والبحث والخدمات).
- ردودها على نتائج وتوصيات مراجعات الجودة الداخلية

- نهجها الاستراتيجي للتقييم الذاتي، بما في ذلك استخدام النقاط المرجعية الخارجية
- كيفية يتم تحقيق مخرجات التعلم للبرامج التي تم وضعها في الإطار الوطني للمؤهلات (بما في ذلك، على سبيل المثال لا الحصر، المراجعة الداخلية وعمليات الممتحن الخارجي)
- جودة البرامج التعليمية المؤدية إلى المؤهلات التي تقدمها الجامعة نيابة عن الكليات المرتبطة والمعترف بها (عند الاقتضاء)
- إدارة المعلومات لإبلاغ العملية وتقييم مراقبة الجودة وأنشطة المراجعة
- إدارة المعلومات العامة حول الجودة، بما في ذلك الارتباط بأنشطة المراجعة الداخلية والخارجية

القسم الرابع: تحسين الجودة

تضم نتائج وتوصيات فريق المراجعة بشأن إجراءات الجامعة لضمان الفعالية المتمثلة بما يلي:
- دعم الممارسات الحالية أو المقترحة و/ أو معالجة أوجه القصور التي حددتها الجامعة من خلال عمليات ضمان الجودة
- تطوير وتشجيع ومكافأة الموظفين الذين يدعمون تجربة تعلم الطلاب
- موضوع التعزيز الاستراتيجي الذي حددته الجامعة للمناقشة أثناء زيارة المراجعة (اختياري).

القسم الخامس: الامتثال للمادة 35 من قانون الجامعات لعام 1997 والاتساق مع الجزء الأول من معايير وإرشادات ضمان الجودة في منطقة التعليم العالي الأوروبية (ESG)

تضم نتائج وتوصيات فريق المراجعة بشأن إجراءات الجامعة لضمان الفعالية المتمثلة بما يلي:

· استيفاء المتطلبات النظامية

· ممارساتها الداخلية مقابل الجزء الأول من معايير وإرشادات ضمان الجودة في منطقة التعليم العالي الأوروبية (ESG)

· [أسباب القلق - إذا حدد فريق المراجعة ما يعتبره أسباباً مهمة للقلق في امتثال الجامعة لمتطلباتها القانونية أو توافقها مع الجزء الأول من معايير وإرشادات ضمان الجودة في منطقة التعليم العالي الأوروبية (ESG)، فيجب أن تحدد طبيعة ومدى مخاوفها هنا]

القسم 6: الخاتمة

سيقدم فريق المراجعة النتائج والتوصيات الختامية بشأن إجراءات وممارسات الجامعة لضمان الفعالية المتعلقة بما يلي:

· استيفاء المتطلبات النظامية والتي تشمل:

- التقييم المنتظم لكل قسم / كلية وأي خدمة تقدمها الجامعة من قبل أشخاص مختصين لإجراء مقارنات وطنية ودولية حول جودة التدريس والبحث وتقديم خدمات أخرى على المستوى الجامعي.

- التقييم من قبل هؤلاء الأطراف، بما في ذلك الطلاب، للاستفادة من التدريس والبحث والخدمات الأخرى التي تقدمها الجامعة.
- نشر النتائج الناشئة عن تطبيق تلك الإجراءات.
- تنفيذ أي نتائج تنشأ عن التقييم، مع مراعاة الموارد المتاحة إلى الجامعة.

- التوافق مع معايير الجزء الأول من معايير وإرشادات ضمان الجودة في منطقة التعليم العالي الأوروبية (ESG).
- العمل بما يتماشى مع أفضل الممارسات الوطنية والأوروبية والدولية.
- الممارسات الحميدة في إدارة ضمان الجودة وتحسينها.
- مزيد من التطورات المطلوبة فيما يتعلق بإدارة ضمان الجودة وتحسينها.

المصدر:

http://www.iuqb.ie/info/iriu.aspx

3. أسلوب التقارير

للتأكد من أن تقرير المراجعة مفيد للمؤسسة، يجب ذكر النقاط والنتائج الرئيسية، كما حددتها اللجنة، بأكبر قدر ممكن من الوضوح. سيكون من الصعب على مؤسسة متابعة تقرير غير واضح أو في التقرير الذي تكون فيه الاستنتاجات مفتوحة للتفسير. علاوة على ذلك، في حالة تقارير الاعتماد التي تتطلب استيفاء شروط محددة للامتثال للمتطلبات، من الضروري أن يكون هناك وضوح في العمل. مع ذلك، فمن المهم النظر في كيفية عرض القضايا الحساسة في معايير الجودة التي يتم فيها نشر التقرير الكامل، ولا سيما القضايا المتعلقة بالموظفين والموارد. ستخضع الوثائق التي تعبر عن وجهات نظر سلبية حول جوانب عمل المؤسسة لفحص دقيق ونقدي. ومع ذلك، من المهم بنفس القدر أن يتم الإدلاء بجميع البيانات بلغة واضحة وموجزة لا لبس فيها.

بما أن تركيز تقارير التدقيق ينصب على ضمان الجودة، وفي معظم الحالات تحسين الجودة، فمن المناسب للوكالة أن تنظر في التوازن بين التوصيات الخاصة بالتحسين والإشادة بالممارسات التي ينبغي الحفاظ عليها. علاوة على ذلك، يجب أن يكون لدى الوكالة سياسة بشأن نوع وأسلوب التوصيات والإطراءات، كما أنه من الضروري الاتفاق على التوازن بين التوصيات التوجيهية للتحسين على أحد طرفي النطاق للتوصيات التي تمت صياغتها على نطاق واسع لدرجة أنه قد لا يكون واضحاً للمؤسسة الإجراء الذي تتوقع اللجنة أن تتخذه. لتوضيح هذه النقطة، فيما يلي مثال على توصية لاتخاذ إجراءات قد يكون تعريفها فضفاضاً للغاية بحيث لا يمكن في مرحلة لاحقة تحديد إذا كان هناك امتثال جوهري للتوصية من قبل مؤسسة التعليم العالي:

يُطلب من المؤسسة إجراء مراجعة ذاتية في منتصف الفصل للبرنامج بعد عامين وتقديم تقرير مفصل بحلول 30 أيلول 2007. كما يجب أن تقدم المؤسسة المراجعة تقريراً عن تنفيذ التخصص الجديد في البرنامج وإجراءات ضمان الجودة المعمول بها من أجل ضمان جودة التدريس.

في هذا المثال، يبقى السؤال حول مستوى التفاصيل المطلوبة من قبل وكالة ضمان الجودة ونطاق المراجعة الذاتية لمنتصف الفصل. يمكن مراجعة توصية العمل للإشارة، على سبيل المثال، إلى أن المراجعة الذاتية يجب أن تعكس تشغيل مبادئ ضمان الجودة الداخلية، والمعايير والعمليات مثل إلى وكالة الجودة الخارجية خلال عملية المراجعة دون الإفراط في توجيه المؤسسة، أو التطفل وإخبار مؤسسة التعليم العالي كيف يجب أن تتصرف.
ستجد الوكالة أنه من الملائم تطوير نمط مناسب لجميع التقارير التي تصوغها الوكالة. وكما ذكر أعلاه، سيضمن ذلك اتساق النهج على مدى فترة زمنية طويلة. يجب على الوكالة النظر في إعداد كتاب نمط مماثل لتلك التي تنشرها الصحف الكبرى لمساعدة الموظفين أو المراجعين في صياغة التقارير.

يقال أحياناً أن النشر الكامل للتقارير يمكن أن يؤدي إلى صياغة حذرة ومفرطة وميل إلى التقليل من أهمية المشاكل، والنتيجة الطبيعية لذلك هي أن النشر الكامل يشجع على مزيد من العناية في إعداد التقارير. يجب على الوكالة بشكل عام، واللجنة الزائرة على وجه الخصوص، الإبلاغ عن النتائج المهمة سواء تم نشر التقرير أم لا. ولإنصاف المؤسسة، وإدراكاً لإمكانية الطعن في القرارات، يجب توخي الحذر الشديد عند صياغة التقارير. أفضل انضباط للشخص الذي يقوم بصياغة التقرير هو إدراكه بأنه قد يقرأ الوثيقة على الصفحة الأولى من الجريدة الصباحية.

يجب الحرص على التأكد من أن التقرير لا يكشف عن هوية الأشخاص الذين تمت مقابلتهم أو يتم كتابته بطريقة يمكن من خلالها استنتاج هوية الفرد سواء تم نشر تقرير أم لا. على سبيل المثال، في التحقق من صحة البرنامج حيث لا يوجد سوى عضو هيئة تدريس واحد، يمكن اعتبار التعليق على جودة تقديم أعضاء هيئة التدريس بمثابة تعليق على الفرد. قد تكون هناك حاجة لاستراتيجية أسلوبية لتحويل تركيز التقرير إلى "آلية التوظيف لضمان جودة التدريس" والابتعاد عن كفاءة التدريس للفرد.
كما يجب أن يهدف عرض التقرير إلى تحقيق توازن بين الإشارة إلى الأدلة، وملاحظات اللجنة، والتحليل، ومن ثم إصدار أحكام ضد المعايير والمتطلبات المنصوص عليها للوصول إلى نتيجة منطقية في نهاية التقرير.
فيما يلي مثال يوضح استخدام الأدلة جنباً إلى جنب مع ملاحظات الفريق وأحكامه. تم تجميع المعلومات من قبل فريق التدقيق من وكالة ضمان الجودة (المملكة المتحدة) فيما يتعلق بتقرير التدقيق المؤسسي لكلية جامعة كانتربري كريست تشيرش، أيار 2005.

مثال على استخدام الأدلة والملاحظة في تشكيل الحكم - وكالة ضمان الجودة (المملكة المتحدة)

54- تجري المراجعة الدورية للبرامج عادة بعد خمس سنوات من التشغيل. تتضمن عملية المراجعة الدورية للبرنامج إنتاج لجان مراجعة	الأدلة التي قدمتها المؤسسة

المصادقة للتأكد من تحديد تضارب المصالح المحتمل.	

فيما يلي مثال ثانٍ على حجة جيدة التنظيم مع الإشارة المناسبة إلى الأدلة الداعمة:

مثال على حجة جيدة التنظيم

إدارة الانضباط والمؤسسية الشاملة يجب أن يكون لدى المشغل الذي يسعى للحصول على حالة الاعتماد نظم إدارية مناسبة وفعالة وكافية على المستوى المؤسسي ومستوى الانضباط من أجل إدارة العمليات الحالية والاستجابة للتطورات والتغييرات.	معيار الاعتماد
لاحظت اللجان أن المؤسسة التي بها هيئة طلابية بدوام كامل بحد أقصى xxx في مستويات الدرجة الأولى والدرجة الفرعية والموظفين الأكاديميين المتفرغين في حوالي xxx هي منظمة صغيرة. من المرجح جداً أن يتحمل أعضاء هيئة التدريس في منظمة صغيرة مسؤوليات تتجاوز واجباتهم الأكاديمية، وأن يشاركوا في القرارات الأكاديمية والإدارية عبر مختلف المستويات المؤسسية والإدارية ويلاحظ أن هذا هو الحال في المؤسسة. قد تجعل المهام / الأدوار المتداخلة للموظفين الأكاديميين المتفرغين عبر المستويات المؤسسية والإدارية، ومن الصعب على المؤسسة ضمان الضوابط والتوازنات في صنع القرار والمراقبة.	ملاحظات الفريق
كان الموظفون الذين قابلتهم اللجان منفتحين وصريحين وفضوليين وتقبلوا التعليقات التي أدلت بها فرق المراجعة. تم إثبات الملكية على مستويات الإدارة العليا والمتوسطة وكذلك بين موظفي الخط الأمامي. يمكن ملاحظة القيادة الديناميكية من الهيئة الإدارية إلى الإدارة العليا والإدارة الوسطى على مستوى العمداء. كما لوحظ خلال الزيارة وجود علاقة جيدة بين المدارس وداخلها وبين القادة وهيئة التدريس في الخطوط الأمامية. على مستوى الكلية، يمكن سماع الأصوات الفردية، مما يعكس أسلوب الإدارة التعددي والتحول	المزيد من ملاحظات الفريق، والتحليل، والحكم المطابق للمعايير
وجدت اللجان أن أعمال الكليات تتم إدارتها بشكل جيد في وضع استشاري وتعاوني، كما يتضح من محاضر الاجتماعات. تستنتج اللجان من الثقافة المؤسسية والديناميكيات البشرية الملحوظة أن هناك نضجاً مؤسسياً للمؤسسة كمنظمة تعليمية، وقد يؤدي ذلك إلى موازنة نقاط الضعف المحتملة لمنظمة صغيرة حيث يلعب الموظفون أدواراً متعددة في الإدارة المؤسسية ".	الاستنتاج المنطقي

فيما يلي مثال لجدول المحتويات المستخرج من قالب تقرير مجلس هونغ كونغ لاعتماد المؤهلات الأكاديمية والمهنية (HKCAAVQ) للإشارة إلى العناوين المحتملة في تقرير الجسم الرئيسي:

جدول المحتويات – نموذج من مجلس هونغ كونغ لاعتماد المؤهلات الأكاديمية والمهنية

1. الخلفية
2. ملاحظات الفريق وتعليقاته

2.1 الإدارة التنظيمية
2.2 الموارد المالية والمادية
2.3 التوظيف وتطوير الموظفين
2.4 ضمان الجودة (بما في ذلك تطوير البرامج وإدارتها)
2.5 النتيجة

3. تصميم مجلس هونغ كونغ لاعتماد المؤهلات الأكاديمية والمهنية

يتمثل جدول محتويات تقرير تدقيق وكالة ضمان الجودة - تقرير التدقيق المؤسسي لكلية كانتربري كريست تشيرش الجامعية، أيار 2005، على النحو التالي:

جدول المحتويات – مثال من تقرير ضمان الجودة
ملخص

- **المقدمة**
- نتيجة التدقيق
- ميزات الممارسة الجيدة
- توصيات للعمل
- ملخص نتائج مسارات تدقيق الانضباط
- النقاط المرجعية الوطنية
- التقرير الرئيسي
- **القسم الأول**: المقدمة: جامعة كانتربري، كلية كريست تشيرش
- المؤسسة ورسالتها
- التقديم التعاوني
- المعلومات الأساسية
- عملية التدقيق
- التطورات التي حدثت منذ تدقيق الجودة الأكاديمي السابق
- **القسم الثاني**: التحقيقات الرقابية: العمليات المؤسسية
- وجهة نظر المؤسسة كما تم التعبير عنها في حوار الخبراء
- إطار عمل المؤسسة لإدارة الجودة والمعايير
- نوايا المؤسسة لتعزيز الجودة والمعايير
- عمليات الموافقة والمراقبة والمراجعة الداخلية

- المراجعون الخارجيون وتقاريرهم
- النقاط المرجعية الخارجية
- المراجعة والاعتماد على مستوى البرنامج من قبل الوكالات الخارجية
- تمثيل الطلاب على المستوى التشغيلي والمؤسسي
- ردود الفعل من الطلاب والخريجين وأرباب العمل
- إحصائيات التقدم والإنجاز
- ضمان جودة أعضاء هيئة التدريس والتعيين والتقويم والمكافأة
- ضمان جودة التدريس من خلال دعم الموظفين وتطويرهم
- ضـــمان جودة التدريس المقدم من خلال طرق التدريس الموزع والتدريس عن بعد
- موارد دعم التعلم
- التوجيه والدعم والإشراف الأكاديمي
- الدعم الشخصي والتوجيه
- التوفير التعاوني
- **القسم الثالث**: تحقيقات المراجعة: مسارات تدقيق الانضباط
- مسارات تدقيق الانضباط
- **القسم الرابع**: تحقيقات التدقيق: المعلومات المنشورة
- خبرة الطلاب بالمعلومات المنشورة وغيرها من المعلومات المتاحة لهم
- موثوقية ودقة واكتمال المعلومات المنشورة
- النتائج
- فاعلية الإجراءات المؤسسية لضمان جودة البرامج
- فاعلية الإجراءات المؤسسية لتأمين معايير المؤهلات
- فاعلية الإجراءات المؤسسية لدعم التعلم
- نتائج مسارات تدقيق الانضباط
- استخدام المؤسسة للبنية التحتية الأكاديمية
- فائدة الحوار الاستراتيجي كتوضيح لقدرة المؤسسة على التفكير في نقاط القوة والقيود الخاصة بها، والعمل عليها لتعزيز الجودة والمعايير
- التعليق على نوايا المؤسسة لتعزيز الجودة والمعايير
- موثوقية المعلومات
- ميزات الممارسة الحميدة
- توصيات العمل

4. المناقشة

مناقشة: نطاق التقرير وأسلوبه

باســـتخدام تقريري مراجعة متاحين للجمهور قمت بتحديد موقعهما (على ســـبيل المثال على مواقع وكالات ضمان الجودة) وتحليل التقارير من حيث:

- الغرض من التقرير ونطاقه - كيف يختلفان من حيث عرض النصوص؟
- مـا مـدى جودة أو عـدم دعم البيـانـات الواردة في التقرير بـالأدلـة، هـل تتولـد الاستنتاجات من الحجج المتوافرة في النص؟

5. الملخص

غطى هذا الموضوع النقاط الرئيسية التالية:

- يتأثر نطاق وأســـلوب تقرير المراجعة بالغرض من المراجعة والذي بدوره يؤثر على طبيعة ومستوى المعلومات التي يجب تضمينها في التقرير.
- لضـمان تغطية جميع المعلومات الأسـاسـية وبطريقة متسـقة، تعتمد معظم الوكالات استخدام النماذج أو الأطر المماثلة التي تم إنشاؤها لهذا الغرض.
- يتألف هيكل التقرير عادة من المكونات التالية على الأقل:

- صفحة الغلاف
- جدول المحتويات
- الملخص التنفيذي
- القسم الرئيسي
- قرار الوكالة / التعليقات العامة

- يجب أن يحقق محتوى التقرير توازناً بين الإشـــارة إلى الأدلة، وملاحظات اللجنة، والتحليل، ومن ثم إصدار أحكام ضد المعايير والمعايير المنصوص عليها للوصول إلى نتيجة منطقية في نهاية التقرير.

الفصل الثالث: تشغيل وكالة جودة خارجية
المحور السادس: إعداد التقرير
الجزء الرابع: تجميع ونشر التقارير

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. تجميع التقرير
3. تأطير النتائج
4. الأطر الزمنية
5. نشر نتائج المراجعة
6. أنواع المنشورات
7. مثال من تقرير مراجعة وهمي
8. المناقشة
9. الملخص

1. المقدمة

يناقش هذا الجزء من المحور استراتيجيات تجميع نتائج المراجعة، كما يوضح كيف يتم التعبير عن الاستنتاجات لتعكس طبيعة المراجعة ويعطي أمثلة من تقارير المراجعة الفعلية لتسليط الضوء على الأساليب المختلفة للمراجعة. هناك أيضاً مناقشة حول إيجابيات وسلبيات نشر التقارير من المراجعات. تتضمن المواد الخاصة بهذا الموضوع أيضاً مقتطفات من تقرير مراجعة وهمي كمثال على كيفية قيام إحدى وكالات ضمان الجودة بتوثيق النتائج المتعلقة بالغرض من المراجعة.

الأهداف: تجميع ونشر التقارير

عند الانتهاء من هذا الموضوع، يجب أن تكون قادراً على القيام بكل مما يلي:

- مناقشة المناهج المختلفة لتجميع تقارير المراجعة بما في ذلك الشراكات بين موظفي الوكالة والمراجعين.
- وصف الأنواع المختلفة لمن نتائج أنشطة ضمان الجودة الخارجية.
- تحديد العوامل التي تحدد ما إذا كان يجب الحفاظ على سرية التقرير أو إتاحته للجمهور.
- وصف مجموعة متنوعة من الطرق التي تنشر بها وكالات ضمان الجودة نتائج المراجعة.

2. تجميع التقرير

يعتبر الجزء الرئيســـي من عملية المراجعة هو التقرير المكتوب المقدم إلى وكالة ضـــمان الجودة من قبل فريق المراجعة. تشمل المصادر الرئيسية للمعلومات التي يستند إليها التقرير ما يلي:

- الوثائق المقدمة إلى الوكالة قبل زيارة الموقع بما في ذلك التقديم الرئيســـي (التقييم الذاتي) وأي معلومات تكميلية يتم تقديمها عند الطلب مثل الإجابات على أســـئلة محددة
- المعلومات المتاحة للجمهور حول المؤســـســـة مثل البيانات الصـــحفية أو التغطية الإعلامية، وعناصر حول الأنشطة أو الخدمات على موقع المؤسسة
- تحليلات البيانات حول المؤسسة التي يقوم بها الفريق أو أحد موظفي الوكالة، على سبيل المثال سلسلة زمنية أو مخطط يوضح اتجاهات التناقص التي لم يتم تضمينها في التقديم المؤسسي
- ملاحظات مفصلة من جلسات المقابلة التي تم جمعها من قبل السكرتير المعين أو مدون الملاحظات وكذلك من قبل أعضاء اللجنة
- الملاحظات التي تم تجميعها خلال جلسات زيارة الموقع (الخاصة) للفريق عندما تلخص اللجنة النتائج الأولية التي توصلت إليها أثناء استمرار زيارة الموقع. يتم تجميع الملاحظات في بعض الأحيان بين عشية وضحاها في ملخص يومي لاستخدامه من قبل الرئيس. تُستكمل الملاحظات اليومية بملاحظات عن الجلسات الختامية النهائية عندما يوجه الرئيس الفريق نحو توافق في الآراء بشأن النتائج والاستنتاجات
- المواد الأولية التي قام بتجميعها الفريق أو الفرد المسؤول الذي أعد المسودة قبل زيارة الموقع. يمكن أن تشمل المواد الأولية التعليقات المكتوبة التي أدلى بها أعضاء الفريق الفرديون ومشاركتها مع الفريق ككل لنقل ردود الفعل الأولية على المواد المؤســـســـية على الرغم من أنه من المهم أن يتم التحقق من صـــحة هذه الانطباعات المبكرة من خلال عملية المراجعة إذا كان سيتم تضمينها في التقرير .
- حيث ينقل الفريق بعض الملاحظات الأولية إلى المؤســـســـات في نهاية الزيارة الميدانية، يتم نقل محضر الاستنتاجات شفهياً في هذا الاجتماع. قد يكون المحضر في شـــكل ملاحظات حول ما يقال، بشـــكل غير رســـمي، من قبل الرئيس، ولكن، بشكل متزايد، تستند هذه الجلسة إلى الملاحظات التي صاغها الرئيس، ووافق عليها الفريق ككل وقُرئت على اجتماع الفريق والممثلين المؤسسيين من قبل الرئيس.
- قد يكون جامع التقرير قد أعد أيضـاً بعض الملاحظات الموجزة مسبقاً حيث يُعرف ما هي المواد الوصفية التي يجب تضمينها في التقرير على سبيل المثال، الحقائق الأســاســية عن المؤســســة وهيكلها التنظيمي واللجان والتاريخ والاختصــارات المستخدمة وصفحة العنوان وأسماء الفريق وما إلى ذلك. إن وجود مثل هذه المواد النموذجية الوصفية المعدة مسبقاً يسرع من عملية تجميع مسودة التقرير الأولية.

تختلف وكالات ضمان الجودة الخارجية في كيفية إدارتها لإعداد تقرير المراجعة بمجموعة متنوعة من الأساليب لتوزيع المسؤولية عن الكتابة والتحرير. في الأنظمة التي يلعب فيها المراجعون دوراً عملياً كمنظمين، هناك ميل لتحميل هؤلاء الأفراد المسؤولية المباشرة عن صياغة التقرير في نهاية الزيارة الميدانية. يمكن تقسيم هذه المسؤولية بين أعضاء الفريق تحت إشراف رئيس الفريق أو يمكن أن تكون من مسؤولية الرئيس نفسه. إنّ تحميل الأفراد المشاركين في التقييم مسؤولية كتابة التقرير هو الممارسة النموذجية بين وكالات الاعتماد الإقليمية في الولايات المتحدة. فيما يلي مثال على هذا النهج من لجنة التعليم العالي:

تقرير الفريق - لجنة التعليم العالي

بعد الزيارة، يقوم فريق التقييم بكتابة التقرير، والذي سيصبح فيما بعد الوثيقة الرسمية لتدوينها. يوفر تقرير الفريق المعلومات المناسبة للجمهور، والمعلومات المتعلقة بقرار الاعتماد، والتشاور للتحسين المؤسسي المستمر.

مشروع تقرير الفريق

بعد عدة أسابيع من الزيارة، يرسل رئيس الفريق مسودة تقرير الفريق إلى مسؤولي الاتصال وأعضاء الفريق في المفوضية. يقوم أعضاء الفريق وموظفو الاتصال بمراجعة التقرير ومناقشته مع رئيس الفريق. نادراً ما تؤدي المناقشة بين موظف الاتصال ورئيس الفريق إلى تعديل التوصية الأولية المشتركة في جلسة الخروج. إذا حدث ذلك، يقوم الرئيس بإخطار المنظمة والفريق على الفور. بعد هذه المراجعة، يرسل رئيس الفريق مسودة تقرير الفريق إلى المنظمة لمراجعتها وتصحيح الأخطاء في الوقائع.

في الرسالة المصاحبة لمسودة التقرير، يحدد رئيس الفريق مواعيد نهائية صارمة للرد. يفترض الرئيس أنه يمكن إنتاج التقرير النهائي وتقديمه إلى اللجنة بمجرد وصول الموعد النهائي ما لم يتم إخطار أحد الأطراف.

المصدر: لجنة التعليم العالي، دليل الاعتماد، 5.5-1 و 5.5-2

تشمل البروتوكولات الأخرى لكتابة التقرير المواقف التي يُطلب فيها من أعضاء فريق المراجعة صياغة أقسام التقرير وتقوم الوكالة بدمج التفاصيل وتحريرها لضمان توافقها مع أسلوب الوكالة وما إلى ذلك. في بعض هذه الحالات، تقوم وكالة ضمان الجودة بترتيب أعضاء اللجنة لقضاء وقت إضافي في موقع الزيارة، أو في مكان قريب، لإعداد مسودات أقسام التقرير. يقوم موظف الوكالة، الذي يعمل مع الرئيس، بدمج مساهمات الفريق وسد أي ثغرات لإنتاج المسودة الأولى.

يعتبر التحقق من أن فريق المراجعة قد عمل وفقاً لإجراءات الوكالة وأن الاستنتاجات المستخلصة وأي توصيات وتوصيات تستند إلى أدلة كافية جزء مهم من عملية التحرير. وكلما كان

التقرير علنياً، يجب أن تكون الوكالة أكثر حرصـــاً في إعداد التقرير. تحتاج الوكالة إلى التأكد من إعداد التقرير بطريقة واضـــحة وموجزة ودقيقة ومناســبة حتى عندما يكون التقرير ســرياً للوكالة والمؤسسة.

تتمثل الطريقة الثالثة لتجميع تقارير المراجعة في قيام أحد موظفي الوكالة بإعداد المســودة الأولى للتقرير ومراجعته بمدخلات الفريق إلى النقطة التي يتم فيها قبول التقرير باعتباره يعكس وجهة نظر الفريق بالكامل، ويعتبر هذا هو النهج المعتاد في الوكالات حيث يكون الموظف عضــواً كاملاً في فريق المراجعة ولكنه يُستخدم أيضـاً عندما لا يكون الموظف عضـواً في فريق المراجعة، ويلعب دوراً في توجيه العمليات وتقديم الدعم المباشـــر للفريق القائد والمجلس ككل. عادة ما يؤدي موظف الوكالة هذا دور سـكرتير الفريق بالإضـافة إلى إعداد المسـودة الأولى للتقرير. تتمثل ميزة الاستراتيجية في أنها تفضـي إلى الامتثال لشكل التقرير المطلوب والمحتوى الأساسـي ونمط العمل للوكالة، ما يعني أن هناك حاجة أقل لعملية ضمان جودة داخلية إضافية للوكالة.

تعتبر "نبرة" التقرير مهمة للغاية حيث يمكن أن تنقل انطباعاً ســلبياً أو إيجابياً غير مناســب يتجاوز كلمات النص، وهذا هو الحال بشكل خاص إذا كانت الوكالة ترغب بنشر التقرير لأن سمعة المؤسـســة وسـمعة الوكالة تعتمدان على الوثيقة. (يجب على الوكالة حماية سـمعتها بصـفتها هيئة تتعامل مع التعليم العالي، وذلك من خلال ضمان أن يتم تدوين جميع الوثائق المنشورة بمستوى عالٍ من القواعد النحوية والإملائية والنحوية). لدى هيئة الاعتماد الأكاديمي العمانية (OAAA) عمليات ضبط داخلية وخارجية لنقد مسودات التقارير التي تم تجميعها من قبل موظفي الوكالة الذين يعملون مع فريق. يتمثل أحد الأهداف المهمة هنا في التأكد من أن الأدلة التي تدعم اســتنتاجات التدقيق لا لبس فيها ويتم تقديمها بشكل مناسب في التقرير الذي يتم إصداره للجمهور في نهاية المطاف.

كما أنَّ أحد التحديات التي يجب على وكالة ضـــمان الجودة التغلب عليها هو تصـــميم وتنفيذ اسـتراتيجية لتجميع تقارير المراجعة في الوقت المناسـب. حتى أكثر أعضـاء لجنة المراجعة اجتهاداً يمكن أن يفقدوا التركيز في هذه المرحلة الأخيرة من العملية عندما يغادرون زيارة الموقع ويعودون إلى روتينهم اليومي. وبما أن أعضاء لجنة المراجعة، بحكم تعريفهم، هم في الغالب محترفون رفيعو المســتوى ومشــغولون، فقد يكون من الصــعب الاحتفاظ باهتمامهم خلال المراحل المختلفة لإعداد تقرير عن المراجعة.

كل من هذه الأساليب لها مزاياها وعيوبها، ولكن بغض النظر عن النهج أو مجموعة الأساليب المسـتخدمة، من المهم إنتاج المسـودة الأولى للتقرير في أقرب وقت ممكن بعد الزيارة بينما لا تزال تجـارب وذكريـات زيـارة الموقع حديثـة و يمكن للمراجعين التحقق بثقة من صـــحـة الملاحظـات والاستنتاجات المدرجة في التقرير. من المهم أيضاً أن يرى أعضاء الفريق المسودات المتتالية وأن تتاح لهم فرصـة تقديم المدخلات حتى يشـعروا برأي اللجنة إذا تم تمثيلها بالكامل في النسـخة النهائية من التقرير.

3. تأطير النتائج

أحد الجوانب الصـــعبة للغاية في تجميع تقرير المراجعة هو تأطير الاســـتنتاجات بطريقة شـــاملة لا لبس فيها. فهي ليســـت مهمة للمؤســـســـة وحســـب، إنما من حيث النتائج المترتبة عليها والإجراءات التي يتعين عليهم اتخاذها، إلا أنّ بيانات الاسـتنتاجات أو النتائج غالباً ما تكون الأقسـام الوحيدة في تقرير المراجعة الذي يقرأه الجمهور ووســائل الإعلام؛ لذا كان من الواجب وضـــع هذه البيانات بعناية فائقة.

ترتبط نتائج المراجعة ارتباطاً مباشـراً بدور المراجعة للوكالة المعنية وسـتعتمد أيضـاً على أهداف التمرين بحيث تختلف من حيث الجوهر والطبيعة. وتشـمل هذه النتائج، على سـبيل المثال لا الحصر كل مما يلي:

- منح (أو عدم منح) حالة الاعتماد
- تسمية الحالة (الشروط) المرتبطة
- فترة الصلاحية والقيود
- التوصية (التوصيات)، وما إلى ذلك.

قد تتضمن هذه النتائج قرار "نعم" أو "لا" يؤدي إلى منح حالة الاعتماد كما في حالة وكالات الاعتماد. قد تؤدي النتيجة أيضـــاً إلى التعبير عن الآراء المهنية حول معايير الجودة للمؤســـســـة أو البرنامج المعني. يتم التعبير عن هذه الآراء بشكل نموذجي من حيث الثناء على الممارسات الحميدة، والتوصيات المتعلقة بالتحسين، والتأكيدات، والتعبير عن الثقة وما إلى ذلك.

يعتبر مصـــطلح التأكيد في ســـياق المراجعة أقل وضـــوحاً في حين يعتبر معنى الثناء والتوصيات للتحسين بديهياً إلى حد ما. من المحددات المهمة لما إذا كان التقرير المؤسسي سيشمل التأكيدات أم لا هو الدليل على إحراز تقدم في تحسـين المشـاكل التي تعاني منها المؤسـسـة حيث لا يكفي عموماً للمؤســـســـة أن تؤكد أنها تحرز تقدماً، أو أنها تخطط لبدء العمل لتعزيز الأمر المعني؛ ومع ذلك، قد تؤدي الخطة الموثوقة والالتزام بالتحسـين، في حالة وكالة واحدة على الأقل، إلى تأكيد ذلك. وبعبارة أخرى، فإن المقدار المتوقع من الأدلة على التقدم هو الأقل تطلباً.

فيما يلي بعض الأمثلة على الاسـتخدامات المختلفة لمصـطلح "تأكيد" والظروف التي قد يؤطر فيها فريق المراجعة تأكيدات.

التأكيدات – بعض التعاريف

... ســـيتم تحديد المجالات المهمة للتحســـين التي تم الاعتراف بها من قبل المؤســـســـة على أنها "تأكيدات" (هيئة ضمان الجودة للتعليم والتدريب، البحرين).

... التأكيدات ... الاعتراف بالتحســينات التي تجريها المؤســســة كنتيجة لمراجعتها الذاتية (مجلس ضمان الجودة، هونج كونج).

أثناء المراجعة الخارجية، سـتنظر الهيئة في فرص التحسـين التي حددتها مؤسـسـة التعليم العالي في ملفها الخاص. إذا استنتجت أن الأمر قد تم تحديده وفهمه بشكل كامل ودقيق من قبل مؤسسة التعليم

العالي، وأن مؤسسة التعليم العالي ملتزمة باتخاذ الإجراء المناسب استجابةً لذلك، فيجب على اللجنة أن تشير إلى دعمها... [من خلال تأكيد] ... الكلمات الرئيسية المستخدمة في التأكيدات مثل "يتفق مع" و "تدعم" (وكالة الاعتماد الأكاديمي العمانية).
في المعلومات التالية، نقدم بعض الأمثلة على أنواع النتائج المتولدة من أنشطة ضمان الجودة الخارجية:

- مثال من وكالة ضمان الجودة الأسترالية AQUA حيث تتضمن نتائج التدقيق الثناء والتأكيدات والتوصيات.
- ركزت الاستنتاجات المحتملة على الممارسات الحميدة والتوصية بالتحسين.
- نتائج الاعتماد على أساس 6 استنتاجات محتملة من لجنة اعتماد المدارس والكليات المهنية ACCSCT.
- نموذج لبيان النتائج من مجلس هونغ كونغ لاعتماد المؤهلات الأكاديمية والمهنية HKCAAVQ حيث يجب أن يفي البرنامج بأهدافه المعلنة ومعيار إطار عمل مؤهلات هونج كونج.

بالإضافة إلى ذلك، سوف نحلل أيضاً مقتطف من تقرير مراجعة وهمي مع المواد الخاصة بهذا الموضوع لتوضيح كيف يمكن تضمين مناقشة النتائج في تقرير

ولكن أولاً، بالنظر على وجه التحديد إلى أنواع النتائج، فهذه هي الطريقة التي تحدد بها وكالة ضمان الجودة الأسترالية النتائج:

نتائج المراجعة - وكالة ضمان الجودة الأسترالية
الثناء والتأكيدات والتوصيات

إنَّ تحقيقات اللجنة حريصة على تحديد الممارسات الجديرة بالثناء بقدر اهتمامها بمجالات التحسين. تتضمن التقارير عادةً كلاً من "الثناءات" المميزة بالإضافة إلى التعليقات الإيجابية الأخرى في جميع أنحاء التقرير.

تتعلق "التوصيات" الواردة في تقارير التدقيق بالمجالات التي يعتقد فريق التدقيق أنها تتطلب التحسين. ستنبه التوصية الجهة الخاضعة للتدقيق إلى منطقة تستحق الاهتمام، بدلاً من توجيهها لاتخاذ إجراء معين أو سلسلة من الإجراءات؛ ومع ذلك، قد تقدم اللجنة بعض الاقتراحات حول الأساليب الممكنة. كما يمكن أيضاً تحديد بعض التوصيات على أنها قضايا ذات أولوية يجب معالجتها. تعتبر "التأكيدات" مجموعة فرعية من التوصيات، وتتعلق بالمجالات التي تعتقد اللجنة أنها تتطلب التحسين والتي سبق أن حددتها الجهة الخاضعة للتدقيق، في ملف الأداء الخاصة بها، باعتبارها بحاجة إلى الاهتمام. يتم التحقق من صحة التأكيدات من قبل الهيئة بنفس الطريقة التي يتم بها الثناء والتوصيات، وبالتالي، يجب أن تكون الجهة الخاضعة للتدقيق قادرة على إثبات العمليات والأدلة التي استخدمتها للتوصل إلى القرار الذي يفيد بأن التحسين مطلوب؛ علاوة على ذلك، قد

تناقش اللجنة مع الجهة الخاضـــعة للتدقيق الإجراء الذي اتخذته (أو تقترح اتخاذه) وقد تعلق على تأثيره المحتمل. (دليل التدقيق الإصدار 5.0، القسم 4.2.2)

فيما يلي أمثلة على الثناء والتأكيدات والتوصـيات على النحو المحدد من قبل وكالة ضـمان الجودة الأسـترالية في سـلسـلة من المقتطفات من تقرير مراجعة وكالة ضـمان الجودة الأسـترالية للجامعة الوطنية الأسترالية في عام 2007.
تم توضيح الأساس المنطقي لكل نتيجة في النصوص السابقة للاستنتاجات.

الثناء

تعتبر الهيئة أن التنفيذ الناجح لهيكل الكلية أمر ضـــروري لتحقيق تطلعات الجامعة، ويعتبر مثل هذا الهيكل ضـــرورياً لتحقيق التآزر البحثي المحتمل بين مدارس البحث والكليات لتعزيز الروابط بين البحث والتدريس على جميع المسـتويات وتقليل ازدواجية الجهود. تختلف وتيرة التنفيذ بشكل متعمد وفقاً لمدى تعقيد كل كلية (ص 22)، وتوصل الفريق إلى وجهة نظر مفادها أن الجامعة قد أحرزت تقدماً كبيراً في العامين الماضيين منذ قبول التعديلات. يتضمن هذا التقدم صياغة الخطط الاسـتراتيجية للكلية، بما في ذلك الأهداف (القسـم 2.3)، وصـياغة موضـوعات البحث (القسـم 5.1.2)، والاستعداد الواضح للموظفين للعمل عبر الحدود التنظيمية التقليدية.

الإشادة

تشيد وكالة ضمان الجودة الأسترالية بالجامعة الوطنية الأسترالية (ANU) لصياغة وتقديم هيكل الكلية كوسـيلة نحو تحقيق التطلعات التي تم التعبير عنها من قبل الجامعة الوطنية الأسـترالية بحلول عام 2010.

التأكيد

لقد تغيرت عضـوية واختصـاصـات المجلس الأكاديمي مؤخراً ومن المقرر أن تتغير مرة أخرى لتعكس التغييرات في الهيكل التنظيمي للجامعة (ص 10). يتمثل دور المجلس الأكاديمي في تقديم المشـورة لنائب المدير في القضـايا ذات الأهمية الاسـتراتيجية في الأمور الأكاديمية، ولا يملك المجلس أي لجان فرعية. يؤكد قرار المجلس الأكاديمي الصـادر في التاسـع من أيار عام 2007 أن اللجان الفرعية السـابقة في التعليم الجامعي والبحوث الجامعية واسـتراتيجية معلومات الجامعة، ولجان المجتمع الجامعي هي لجان سياسـات تقدم المشـورة لرؤسـاء تلك اللجان بشـأن جميع الأمور التي تدخل في اختصـاص اللجنة. كما أنَّ الرؤسـاء هم أعضـاء السـلطة التنفيذية وتقع على عاتقهم مسؤوليات كبيرة في المجالات المعنية. يجوز للجان أيضاً تقديم المشورة بشأن القضايا الرئيسية التي تقع ضمن اختصاص اللجنة ذات الصلة بالخطط الاستراتيجية للجامعة والسياسة الشاملة، وبشأن أي مسألة تحيلها المؤسسة إلى اللجنة.
توجد حالياً تحركات لتوسيع عضـوية مجلس الإدارة للسماح بمقطع عرضـي أوسع لوجهات النظر في المجلس، وتعتبر هذه المبادرات مشـجعة ومتوافقة تماماً مع هدف ضـمان الملكية داخل مجتمع الجامعة للتغييرات الاستراتيجية الجارية.

تؤكد وكالة ضمان الجودة الأسترالية على مساعي الجامعة الوطنية الأسترالية لمراجعة دور واختصاصات المجلس الأكاديمي لدعم الهيكل التنظيمي للجامعة بشكل أكثر فاعلية.

التوصية

... "إن الخطط الاستراتيجية للكلية في مراحل مختلفة من التطوير حسب حجم الكلية ودرجة تعقيدها. تعكس جميع خطط الكلية الحالية الأولويات الاستراتيجية للجامعة ولكنها تختلف فيما يتعلق بمستوى تشغيلها ومدى تضمينها للأهداف والخطط والمقاييس لتحقيق الأداء. ومع ذلك، فقد شاهدت اللجنة العديد من الأمثلة على خطط الوحدات ذات المستوى الأدنى، على سبيل المثال على مستوى المدرسة والقسم، والتي تضمنت المزيد من التفاصيل التشغيلية بما في ذلك الإجراءات والأهداف القابلة للقياس والمتعلقة بالخطة والأهداف الاستراتيجية للكلية.

نظراً لتطلعات بمساعي الجامعة الوطنية الأسترالية والأهمية المخصصة للتحسين المستمر لجودة نتائج الجامعة في التدريس والبحث، سيتم مساعدة منظمي الكليات والمدير التنفيذي للجامعة من خلال اتخاذ تدابير عملية لتحديد ما إذا كانت الكليات تساهم بنجاح في تحقيق تطلعات الجامعة من خلال إنتاج النتائج المرجوة. يجب أن تكون التدابير متسقة قدر الإمكان بين الكليات مع الاعتراف بمبادرات وظروف التخطيط الفريدة لكل كلية.

التوصية:

توصي وكالة ضمان الجودة الأسترالية بأن يستخدم المسؤول التنفيذي في الجامعة الوطنية الأسترالية المراجعة القادمة لخطط الكلية للتأكد من أن كل خطة تتضمن، إما بشكل مباشر أو غير مباشر خطط الوحدة ذات المستوى الأدنى المرفقة أدناه، وإجراءات محددة ومقاييس رئيسية لقياس التقدم والأداء.

يظهر المثال الثاني لنتائج المراجعة في مقتطف من استنتاجات التقرير التي تسلط الضوء على الممارسات الحميدة بالإضافة إلى توصيات للتحسين في تقرير التدقيق المؤسسي لوكالة ضمان الجودة (QAA) لكلية كريست تشيرش في جامعة كانتربري، أيار 2005.

نتائج المراجعة - ضمان الجودة
ميزات الممارسة الحميدة:

تمت الإشارة إلى السمات التالية للممارسات الحميدة:

(1) الحفاظ، خلال فترة التوسع المؤسسي الكبير، على بيئة جامعية قوية عبر الحرم الجامعي والكليات الشريكة (انظر الفقرة 42).
توصيات للعمل الذي ينصح به:
رصد فعالية التخطيط الاستراتيجي للموارد، لضمان التنبؤ الفعال وإدارة مطالب التطورات الأكاديمية، وبالتالي الحفاظ على جودة تجربة التعلم (انظر الفقرتين 52، 124) حيث يتم استخلاص الفقرات الداعمة ذات الصلة أدناه للرجوع إليها في مناقشاته مع الموظفين والطلاب، وفي قراءته طوال عملية التدقيق، تولد لدى فريق التدقيق الإحساس القوي بالانتماء والمشاركة الذي ظهر في جميع المواقع داخل مجتمع كلية كريست تشيرش في جامعة كانتربري (انظر الفقرات 41، 92، 123، 130، 138). توصل الفريق إلى استنتاج مفاده أن الحفاظ، خلال فترة التوسع المؤسسي الكبير، على بيئة جامعية قوية عبر الحرم الجامعي والكليات الشريكة هو سمة من سمات الممارسة الحميدة.

تشتمل مسودة وثائق التحقق من الصحة على مواصفات البرنامج، والتي تشير إلى المعايير وإطار مؤهلات التعليم العالي في إنجلترا وويلز وإيرلندا الشمالية. تتطلب المستندات أيضاً دعم العميد، مما يشير إلى الالتزام بتوفير الموارد للاقتراح. في تحليله لبعض حالات عدم الرضا التي تم الإعراب عنها فيما يتعلق بالموارد (انظر الفقرات 122، 144، 169 أدناه)، اتفق فريق التدقيق مع الكلية الجامعية على أن التخطيط الأكاديمي وإدارة الموارد هما أمران حاسمان للحصول على تجربة طلابية عالية الجودة، وخلصوا إلى أنه من المستحسن لكي تراقب المؤسسة فعالية التخطيط الاستراتيجي للموارد، تأمين التنبؤ الفعال وإدارة مطالب التطورات الأكاديمية، وبالتالي الحفاظ على جودة تجربة التعلم.

على الرغم من التقدم المحرز في معالجة قضايا موارد التعلم والاستجابة لشواغل الطلاب، إلا أنّ رأي فريق التدقيق كان أن الكلية الجامعية بحاجة إلى الاستمرار في تنفيذ استراتيجيتها والتخطيط لتحسين توفير موارد التعلم وما يتصل بذلك من تسهيلات للدراسة من أجل ضمان ألا يؤثر نمو عدد الطلاب وتنويع البرامج بشكل سلبي على جودة تجربة تعلم الطلاب. كما كان هناك بعض الأدلة من مداولات اللجان، والتعيينات الإدارية، وتطورات السياسة، على أن الكلية الجامعية تفهم هذه الضرورة وكانت قد بدأت في التحسينات اللازمة للحفاظ على رضا الطلاب والموظفين عن بيئة التعلم.

يأتي المثال الثالث من نتائج مراجعة وكالة ضمان الجودة من لجنة اعتماد المدارس المهنية وكليات التكنولوجيا (ACCSCT)، والتي تحدد نتائج اعتمادها على النحو التالي:

نتائج الاعتماد- لجنة اعتماد المدارس المهنية وكليات التكنولوجيا

(أ) الاعتماد (5 سنوات، تطول المدة في حالة تجديد الاعتماد). الحد الأقصى لمنح الاعتماد هو 3 سنوات للاعتماد الأولي. يجوز تصنيف المدارس حسب أدائها وتمنح حالة الاعتماد على النحو التالي:

1. مدرسة التميز
2. مدرسة الاستحقاق
3. مدرسة التفوق

(ب) الاعتماد مع الاشتراط (في شروطنا المسبقة) - عادة ما تكون الشروط هي المشكلات التي يمكن تصحيحها في غضون فترة زمنية قصيرة ويجب استيفائها قبل أن يصبح الاعتماد سارياً.

1. فترة الصلاحية: 1-5 سنوات (أقصرها عادة 3 سنوات)
2. إذا كان هناك شرط، يجب على المدرسة تقديم وثائق توضح الإجراء التصحيحي المتخذ لجعل المدرسة متوافقة مع معايير الاعتماد قبل منح الاعتماد.
3. إذا كانت المدرسة تعمل على "إعداد التقارير"، فيجب عليها تقديم تقرير مؤقت على النحو المنصوص عليه، وهذه هي الحالة عندما ترى الهيئة أن المراقبة المؤقتة ضرورية أو مطلوبة بالتزامن مع أي عملية اعتماد أو إجراء أو معيار موضوعي. في هذه الحالة، يكون التقرير المنشور هو تقرير نتائج.

(ج) إرجاء الإجراء - ليس إجراءً سلبياً ولكن المعلومات الإضافية مطلوبة قبل أن تتمكن اللجنة من اتخاذ قرار الاعتماد. عادة، يتم منح 6 أشهر لتقديم المعلومات.

(د) إظهار السبب والاختبار

1. إظهار السبب، لدى اللجنة سبب للاعتقاد بأن المدرسة لا تمتثل لمعيار الاعتماد وتمنح المدرسة فترة زمنية محددة لتحقيق ذا الامتثال.
2. الاختبار، قررت اللجنة أن المدرسة لا تمتثل لمعيار الاعتماد وتمنح المدرسة فترة زمنية محددة لتحقيق ذا الامتثال. في ظل هذا الظرف، سيتم إدراج المدارس تحت الاختبار في موقع لجنة اعتماد المدارس المهنية وكليات التكنولوجيا الإلكتروني وسيتم إخطار إدارة التعليم.

(هـ) رفض الاعتماد

1. يسري ذلك عندما تقرر الهيئة من سجل الاعتماد الأولي أن المؤسسة لا تفي بمعايير الاعتماد.

2. يجوز للمدارس إعادة التقديم بعد تسعة أشهر من القرار النهائي للجنة الاعتماد أو لجنة الاستئناف.

المصدر:

http://www.accsct.org/

يبرز مثال النتائج الرابع والأخير من اختبار مجلس هونغ كونغ لاعتماد المؤهلات الأكاديمية والمهنية HKCAAVQ، ويتعلق بالحالة التي يتعين فيها على النتائج التعامل مع سؤال قانوني حول ما إذا كانت المؤسسة أو البرنامج قد استوفى معايير الجودة المطلوبة؛ في هذه الحالة، يجب أن يتناول بيان النتيجة المعايير الرئيسية المحددة في المرسوم ذي الصلة وذلك لتأكيد مجلس هونغ كونغ لاعتماد المؤهلات الأكاديمية والمهنية HKCAAVQ بأن البرنامج يفي بالهدف المطالب به ومعيار إطار المؤهلات في هونغ كونغ؛ وإذا تم استيفاء هذه المعايير، فإن المؤسسة أو البرنامج يعتبر مستوفياً للمتطلبات القانونية بموجب قانون اعتماد المؤهلات الأكاديمية والمهنية. لضمان الوضوح في الطريقة التي يتم بها ذكر النتائج، يتضمن نموذج تقرير اعتماد مجلس هونغ كونغ لاعتماد المؤهلات الأكاديمية والمهنية الخطوط العريضة لبيان النتائج الذي يتم إكماله بشكل مناسب في نهاية عملية المراجعة.

نتائج الاعتماد- مجلس هونغ كونغ لاعتماد المؤهلات الأكاديمية والمهنية HKCAAVQ

القبول

في الختام، ترى اللجنة أن برنامج التعلم قد حقق أهدافه المعلنة وأنه يلبي معايير الجودة على المستوى. ومع ذلك، تنص اللجنة على (يرجى ذكر الرقم) الشروط (الشروط) المسبقة و (يرجى ذكر الرقم) المتطلبات وتقدم (يرجى ذكر الرقم) التوصيات في القسم الثالث لمعالجة المشكلات المحددة والمبينة في القسم الثاني. (أذكر حسب الاقتضاء)

حالة الرفض

بالإضافة إلى المعلومات والأدلة المقدمة من المشغل، ووفقاً للملاحظة المذكورة أعلاه، ترى اللجنة أن برنامج التعلم لا يلبي أهدافه المعلنة ولا يفي بمعايير الجودة. تعتبر اللجنة كذلك أن برنامج التعلم لا يفي بمعايير البرنامج القائم على معايير الجودة للصناعة (يرجى ملء اسم الصناعة المعنية). (يُرجى الحذف إذا لم يكن ذكر المعيار مناسباً أو إجراء التعديل اللازم حسب الاقتضاء.)
كما يتضح من الأمثلة في هذا الموضوع، هناك تنوع في طريقة التعبير عن النتائج. لا يوجد طريقة مثالية للتعبير عن النتائج لأن أسلوب التعبير يجب أن يكون مناسباً لغرض المراجعة. ما يهم هو أن بيان النتائج مناسب للغرض، وبعبارة أخرى، يجب أن تعكس النتائج الغرض من تمرين المراجعة،

وتتناول الأسـئلة القانونية إن وجدت، وتوضـح بوضـوح أي عواقب أو شـروط مرتبطة بممارسـة المراجعة.

4. الأطر الزمنية

عادةً ما يعمل مُجمِّع التقرير وفقاً لإطار زمني متفق عليه لنقل التقرير إلى النقطة التي يمكن عندها إصـداره علناً (إذا كانت هذه هي ممارسـة وكالة ضـمان الجودة المحددة) على الرغم من صـعوبة تحقيق ذلك في بعض الظروف. يمكن أن تحدث التأخيرات في الوكالات التي تعمل في المرحلة الأولى من التطوير أو التي تتعامل مع طلبات عدد كبير من المراجعات. يتوقع المجلس الوطني الهندي للتقييم والاعتماد (NAAC) أن يقوم أعضـاء الفريق بوضـع اللمسـات الأخيرة على تقريرهم قبل نهاية زيارة الموقع ومشاركة ذلك مع المؤسسة. تختلف الأطر الزمنية الأخرى لتجميع المسودة الأولى من أسـبوعين بعد المراجعة إلى أن تكون مفتوحة بالكامل. كما من الممكن أن يختلف الإطار الزمني للانتهاء من التقرير ونشـره من حوالي 12 أسـبوعاً إلى أن يكون مفتوحاً أيضـاً وفي هذه الحالة يمكن أن يكون الفاصل الزمني شديداً للغاية.

فيما يلي بعض الخطوات لإكمال التقرير التي يجب مراعاتها عند إعداد جدول للعملية:

- يقوم الشـخص / الأشـخاص المسـؤولون عن تجميع مسـودة التقرير الأول بإرسـال مسـودة مبكرة إلى الرئيس (أو أعضـاء الفريق الآخرين إذا كان المترجم المعين هو الرئيس)
- يتم دمج تعديلات الرئيس فيما يمكن تسـميته "المسـودة 1" والتي يتم إرسـالها إلى أعضاء فريق المراجعة للحصول على مدخلات
- يأخذ الرئيس بعين الاعتبار مدخلات أعضـاء الفريق ويتم إعداد المسـودات المتتالية إلى الحد الذي يمكن فيه وصـف التقرير بدقة على أنه يعكس آراء الفريق ككل (وليس فقط الرئيس أو المترجم). من الأهمية بمكان أن يسـتجيب جميع الأعضـاء للمسـودات ويوافقون على أنها تعكس وجهة نظر الفريق حتى لو كانت لديهم تحفظات حول جوانب معينة من التقرير أو استنتاجاته الشاملة.
- يتم إرسال مسودة تقرير الفريق إلى المؤسسة للتحقق من دقة الحقائق أو التحريفات الظاهرة ضـمن الشـروط التي وضـعتها الوكالة مسـبقاً، وليس من السـهل عادة للمؤسسة مناقشة النتائج في تقرير الفريق أو الصياغة أو الثناء أو التوصيات
- ترسـل المؤسـسـة التغييرات المقترحة على الأخطاء الواقعية، وما إلى ذلك، إلى اللجنة ويتم إعداد نسخة نهائية من التقرير. قد تكون هناك أيضـاً فرصـة للمؤسـسـة لتقديم رد رسمي على التقرير يمكن تضمينه في نسخة منشورة من المستند
- يتم ارسال النسخة النهائية من تقرير الفريق (والاستجابات المؤسسية عند الاقتضاء) إلى الهيئة التي توافق على التقرير نيابة عن الوكالة، وعادةً ما يكون مجلس الإدارة أو هيئة إدارية أخرى. عندما يتم تحقيق ذلك، يصـبح التقرير تقرير الوكالة وليس مجرد تقرير اللجنة.

يحدد مجلس جودة الجامعات الأيرلندية (IUQB) الإطار الزمني والعمليات الخاصـــة به على النحو التالي:

إنتاج تقرير المراجعة

بعد خمســة أســابيع من نهاية زيارة المراجعة الرئيســية، يرســل مجلس جودة الجامعات الأيرلندية إلى الرئيس / وكيل الجامعة ملخصـــاً وتقارير المراجعة (التي يكون قد أعدها منســق المراجعة ووقع عليها الرئيس بعد التشـــاور مع جميع أعضـــاء فريق المراجعة). يتم منح الجامعة خمسـة أسـابيع للتعليق على الدقة الواقعية (إذا رغبوا في ذلك) وتقديم رد مؤسـسـي من صـفحة إلى صـفحتين للتقرير الذي سـيتم نشـره كملحق لتقرير المراجعة. سـيتم التوقيع رسـمياً على تقرير كل مراجع لمجلس جودة الجامعات الأيرلندية والموافقة عليه من قبل مجلس إدارة المجلس بمجرد اقتناعه بأن عملية المراجعة قد اكتملت وفقاً للمعايير المنشورة.

المصدر: المراجعة المؤسسية IUQB للجامعات الأيرلندية. كتيب

http://www.iuqb.ie/info/iuqb_publications.aspx?article=9eb53995-c4b4-47d5-a7d4-fe4d565865bf

فيما يلي مثال لجدول زمني لمراجعة مجلس ضمان الجودة (تدقيق) لجامعة في هونغ كونغ، تم تعديله للاحتفاظ بهوية المؤسـسـة. يتم تحديد الجدول الزمني لإرسـال مسـودة التقرير إلى الجامعة مسبقاً وكذلك مواعيد إعادة التعليقات وما إلى ذلك.

الجدول الزمني لمجلس ضمان الجودة
مجلس ضمان الجودة

تدقيق الجودة في جامعة ***** 14-19 آذار xx20

جدول التواريخ الرئيسية

14 أيلول 20**	قم بإرسـال مسـودة قائمة التقديم المؤسـسـي وقائمة المحتويات للمواد التكميلية إلى أمانة مجلس ضـــمان الجودة، مع اقتراحات لمجالات تركيز إضافية محتملة إذا لزم الأمر
12 تشرين الأول xx20:	تقوم ســكرتارية مجلس ضـــمان الجودة بتقديم التغذية الراجعة للجامعة
21 كانون الأول xx20	إرسـال التقديم المؤسـسـي والمواد التكميلية (تسـع نسـخ ورقية بالإضـــافة إلى نســخة إلكترونية واحدة) إلى ســكرتارية مجلس ضمان الجودة
15 كانون الثاني xx20:	الاجتماع الأولي للفريق لمدة يوم واحد
16 كانون الثاني xx20:	تقوم سكرتارية مجلس ضمان الجودة بالتنسيق مع الجامعة فيما يتعلق بأي طلبات من اللجنة للحصول على مزيد من المعلومات،

	وبرامج لمراجعة العينات والزيارات المحتملة خارج هونغ كونغ.
الأسبوع الذي يبدأ زيارة أولية (ليوم واحد) إلى الجامعة من خلال مجموعة فرعية من	
18 كانون الثاني 20 ×××:	لوحة لمناقشة برنامج زيارة المراجعة وتفاصيل أخرى
يبدأ الأسبوع في 22 شباط xx20	الفريق الفرعي للقيام بزيارات خارج هونغ كونغ (إذا لزم الأمر)، يرافقه ممثل الجامعة
14 آذار xx20:	اجتماع ما قبل الزيارة لهيئة التدقيق (2-5 مساءً).
19-15 آذار xx20:	زيارة فريق المراجعة للجامعة (4 أيام).
الأسبوع الذي يبدأ في 10 أيار xx20:	ترسل سكرتارية مجلس ضمان الجودة المسودة النهائية لتقرير التدقيق إلى الجامعة للتعليق عليها
الأسبوع الذي يبدأ في 24 ايار xx20:	إعادة التعليقات على المسودة النهائية لتقرير التدقيق إلى سكرتارية مجلس ضمان الجودة
7 حزيران xx20:	ترسل سكرتارية مجلس ضمان الجودة تقرير التدقيق النهائي إلى الجامعة
21 حزيران xx20:	إرسال الرد المؤسسي على تقرير المراجعة إلى سكرتارية مجلس ضمان الجودة
28 حزيران xx20:	تعميم تقرير المراجعة والاستجابة المؤسسية على مجلس ضمان الجودة
تموز xx20	تنظر مجلس ضمان الجودة رسمياً في تقرير التدقيق والاستجابة المؤسسية، وتحيله إلى لجنة المنح الجامعية للنظر فيه
تموز xx20	ينشر مجلس ضمان الجودة تقرير التدقيق
كانون الثاني xx20	تقدم الجامعة تقريراً عن سير العمل مدته 18 شهراً إلى سكرتارية مجلس ضمان الجودة

يعتبر شرط تقديم تقرير مرحلي مدته 18 شهراً إلى الوكالة هو الميزة التي يجب ملاحظتها في الجدول أعلاه، مع تحديد التقدم الذي تم إحرازه في تنفيذ التوصيات والاقتراحات الأخرى التي قدمها الفريق في تقرير التدقيق، ويعتبر هذا المطلب مطلباً نموذجياً بحيث تستمر دورة المراجعة الفردية بعد الانتهاء من التقرير.

5. نشر نتائج المراجعة

تتعلق إحدى القضايا المتكررة في الاعتبار لضمان الجودة في التعليم العالي بنشر الطلبات والتقارير وقرارات المراجعة من قبل وكالات ضمان الجودة.

تستند الحجة الأكثر شيوعاً لصالح عدم نشر نتائج المراجعة والتقارير المرتبطة بها إلى الضرر الذي قد يلحق بالمؤسسة من خلال إتاحة تقرير سلبي بشكل عام. يشير الوجه الآخر لهذه الحجة إلى أن النشر قد يمنع فريق الخبراء أو الوكالة من تقديم تقرير واضح وصادق عن الوضع في المؤسسة. بالإضافة إلى ذلك، تتمثل إحدى النتائج المحتملة لهذه المخاوف بشأن النتائج المترتبة على مؤسسة نشر التقارير في تطوير أسلوب كتابة التقارير الذي ينقل القليل من المعلومات إلى المنظمات

والوكالات المعنية بشكل مباشر (الجامعة، والوكالة، والوزارة، وما إلى ذلك) ولا يتم نشر أي شيء على الإطلاق لعامة الناس.
كما هو الحال في الجوانب الأخرى لضـــمان الجودة، تختلف الممارســـات والنهج من بلد إلى آخر اعتماداً على الثقافات القانونية والإدارية المتعلقة بوكالة جودة معينة. في بعض البلدان التي تخضـــع فيها الجامعات أو الوكالات لتشـريعات حرية المعلومات، أصـبح من غير المهم إلى حد كبير ما إذا كانت الوكالة والمؤسسات العميلة ترغب في الحفاظ على سرية وثائق المراجعة، حيث تكون الوثائق متوفرة في القانون وجميع الجهات المعنية ملزمة بالامتثال للتشـريعات. في بلدان أخرى، يتم تطبيق ثقافة السرية الشديدة في جميع أنحاء القطاعين العام والخاص. ومع ذلك، على الصعيد الدولي، تنشر العديد من الوكالات تقاريرها اعترافاً بأهمية الانفتاح والشفافية باعتبارها "أفضل ممارسة".

بشكل عام، مع الاعتراف بالاختلافات الموجودة، يبدو أن الاتجاه خلال السنوات الأخيرة كان نحو النشر بدلاً من السرية. وهكذا، بينما تستمر هيئات الاعتماد في الولايات المتحدة في قبول الرأي القائل بأن نشـر التقارير قد يضـعف من مدى صـراحة التقرير، فإن الممارسـة الأوروبية بموجب المعايير والمبادئ التوجيهية الأوروبية (2005) تنص على النشـر. غالباً ما يكون لوكالات ضـمان الجودة سلطتها لنشر التقارير المدعومة بموجب نص قانوني.
يعتبر تقرير التدقيق وثيقة عامة وينتمي إلى وكالة ضمان الجودة الأسترالية، وليس إلى لجنة التدقيق أو أعضـــائها. يعمل الفريق نيابة عن الوكالة، وبالتالي فإن الوكالة، وليس الفريق، هي من تؤكد الاستنتاجات وتقدم التوصيات الواردة في التقرير. لا يحق إلا للمدير التنفيذي للجامعة ورئيس مجلس إدارتها إبداء التعليقات العامة على تقارير المراجعة والتدقيق.

في حالة إجراء تدقيق أجرته وكالة ضـمان الجودة الأسـترالية بموجب عقد مع أي منظمة، يتم تقديم التقرير إلى المنظمة ويصـبح ملكاً لتلك المنظمة. تحتفظ وكالة ضـمان الجودة الأسـترالية بالحق في المشاركة لاحقاً إذا شعرت أن المنظمة أو الأطراف الأخرى أخطأت في اقتباس التقرير علناً '.

المصدر: دليل تدقيق وكالة ضمان الجودة الأسترالية، الإصدار 5.0، القسم 4.1

6. أنواع المنشورات

تعرب الوكالات من وقت لآخر عن قلقها بشـــأن المقصـــود بعبارة "النشـــر". من الممكن، بالطبع، طباعة بعض تقارير التقييم الذاتي وتقارير المراجعة الأكثر أهمية في نســـخة ورقية. من المرجح أن يتضـمن النشر وضـع المستند على مواقع الويب ذات الصـلة (بتنسـيق pdf) وعدم توفر نسخة ورقية. عادة ما يتم اتخاذ البروتوكولات من قبل الوكالات لضمان الاحتفاظ بالنسخ المطبوعة والمؤرخة في الملف.

فيما يتعلق بما يتم نشره من وثائق المراجعة، يتم عادةً إصدار تقرير مراجعة كامل أو موجز حيث تنشـر الوكالة التقارير للعامة. في بعض البلدان، هناك ممارسـة بين مؤسـسـات التعليم العالي تتمثل أيضاً في إصدار مواد التقييم التي أعدتها المؤسسة للمراجعة وغالباً ما يتم توفير وثيقة الدراسة

الذاتية من خلال موقع ويب كدليل على الالتزام المؤسسي بضمان الجودة. من المحتمل أيضاً أن تكون هناك مجموعات أخرى من البيانات الأساسية مفتوحة للتشاور من قبل عامة الناس.
تتضمن الأمثلة على المواقف التي يتم فيها إصدار تقارير المراجعة الكاملة المراجعات التالية المعهد الدنماركي للتقييم (EVA) ووكالة ضمان الجودة في المملكة المتحدة للتعليم العالي (QAA) وجمعية التقييم والتقويم التايوانية (TWAEA) على سبيل المثال لا الحصر. في حالة مجلس هونغ كونغ لاعتماد المؤهلات الأكاديمية والمهنية (HKCAAVQ)، تكون التقارير سرية ولكن مجلس ضمان الجودة في هونغ كونغ (QAC) الذي يقوم بإجراء عمليات تدقيق للجامعات ينشر تقاريره، وبالتالي توضيح العلاقة بين مهمة الوكالة ونوع المراجعة التي يتم إجراؤها. وبعبارة أخرى، فإن نهج النشر هو وظيفة مهمة الوكالة وليس موقعاً في منطقة جغرافية معينة.

فيما يلي ملخص لبعض الأنواع المختلفة من المنشورات الناشئة عن المراجعة:

نطاق مراجعة المنشورات

نشر قرار الاعتماد فقط
قد يثير القيام بهذا الأمر عدداً من الأسئلة أكثر من نشر التقرير بالكامل؛ إذ إنّه يضع القرار الأساسي للوكالة في المجال العام على أقلّ تقدير، ويبدو أنه الحد الأدنى الذي يمكن نشره.

نشر القرار وملخص أو مقتطف تنفيذي للتقرير
إن نشر نسخة مختصرة من التقرير يلبي الحد الأدنى من الاحتياجات لنشر تقرير عن العملية على أساس أن التقرير الكامل متاح لكبار المسؤولين ومجلس إدارة المؤسسة، حيث من الممكن أن يحافظ هذا النشاط على سمعة المؤسسة، ولكن إذا كان قطاع التعليم العالي والجمهور يدركون أن ما يتم نشره هو نسخة مبتورة من التقرير، فقد يتم إثارة الشكوك حول ماهية التقرير الحقيقي أو الكامل.

نشر تقرير ملخص القرار مع تقرير كامل وخطاب إداري
تعتبر ممارسة إرسال خطاب الإدارة إلى كبار المسؤولين في المؤسسة أمر شائع في مجال التدقيق المالي. بينما تتم مناقشة هذه الممارسة بشكل متكرر في التعليم العالي، فمن النادر رؤيتها معتمدة.

نشر القرار والتقرير الكامل
من الواضح أن هذه هي الطريقة الأكثر انفتاحاً وشفافية للنشر، حيث تقوم المؤسسة بنشر التقرير وقرار الاعتماد للجمهور العام بكل نقاطها الجيدة والسيئة.

7. مثال من تقرير مراجعة وهمي
فيما يلي مثال على تقرير لمؤسسة وهمية، يتم استخدامه في تدريب المراجعين من قبل لجنة الولايات الوسطى للتعليم العالي (MSCHE) لإظهار كيفية تنظيم التقارير مقابل إطار عمل المراجعة أو التدقيق؛ إذ يقوم الفريق في هذه الحالة بتقييم الامتثال لمعايير الاعتماد.

مقتطفات من تقرير فريق التقييم الوهمي
1. سياق وطبيعة الزيارة
تعتبر كلية فالي فيو (VVC) مؤسسة عامة وشاملة على مستوى الماجستير، وهي تقع في إحدى ضواحي مدينة كبيرة، ولها مواقع إضافية في كل من هيل فالي وساوث سيتي. يلتحق بها ما يقرب من 7500 طالب جامعي و1100 طالب دراسات عليا. تم اعتماد الكلية في البداية من قبل لجنة الولايات الوسطى للتعليم العالي في عام 1951، وتم إعادة تأكيد اعتمادها من خلال تقرير المراجعة الدورية في عام 2002. تمتلك العديدُ من البرامج المهنية التي تقدمها الكلية اعتماداً متخصصاً.

عملية الدراسة الذاتية والتقرير
استخدمت الكلية نموذج الدراسة الذاتية الشامل؛ كما وتم تنظيم الدراسة الذاتية في 14 فصلاً، يشمل كل فصل المعيار المطابق بترتيب تسلسلي.

خامساً- الامتثال لمعايير الاعتماد:
المعيار 2: التخطيط وتخصيص الموارد والتجديد المؤسسي
تقوم المؤسسة بإجراء التخطيط المستمر وتخصيص الموارد بناءً على رسالتها وأهدافها، وتطور الأهداف لتحقيقها، وتستخدم نتائج أنشطة التقييم الخاصة بها للتجديد المؤسسي. إن التنفيذ والتقييم اللاحق لنجاح الخطة الاستراتيجية وتخصيص موارد التطوير والتغيير الضروريين يدعمان تحسين الجودة المؤسسية والحفاظ عليها.

ملخص الأدلة والنتائج:
بناءً على مراجعة الدراسة الذاتية والوثائق المؤسسية الأخرى والمقابلات مع أعضاء هيئة التدريس والإداريين، وضع الفريق الاستنتاجات التالية فيما يتعلق بهذا المعيار:
تُظهر المستندات الموجودة في مكتب التخطيط في كلية فالي فيو أنَّ لدى الكلية عملية مستمرة ومنظمة لإجراء مراجعة شاملة على مستوى الكلية وتحديث خطتها الاستراتيجية كل ثلاث سنوات. وتبين الملاحظات من الاستعراض الأخير الذي أجري خلال العام الدراسي 2005-2006 أن العملية بدأت بمراجعة نتائج تقييمات الخطة الاستراتيجية السابقة. أظهرت نتائج التقييم أن الكلية قد حققت أهدافها الاستراتيجية للالتحاق وجمع الأموال والتميز في التدريس، إلا أنّها لا تهدف إلى الوصول إلى الطلاب أو الاحتفاظ بهم. أدت مناقشة هذه النتائج إلى إعادة التأكيد على مهمة الكلية لتوفير وصول "التعليم المتاح" إلى سكان الولاية، مع التركيز بشكل خاص على الوصول إلى السكان البالغين العاملين وغير المستعدين بشكل كاف. توثق محاضر اجتماعات أن رئيسة الكلية كلفت كل من نوابها – الأكاديميين والإداريين ونائب التطوير والحياة الطلابية – بالاجتماع مع إداراتهم ووحداتهم لمراجعة الطريقة التي تدعم بها الخطط والأنشطة الحالية المهمة، وتحديد الفرص الحالية والمحتملة للتعاون بين الوحدات / الأقسام، وتحديد المجالات الأكثر أهمية.

حددت هذه العملية ثلاثة مجالات للحاجة الماسة للمهمة تتمثل في: (1) الدعم العلاجي للطلاب غير المستعدين، (2) المرافق والخدمات في موقعين إضافيين للكلية في هيل فالي وساوث سيتي، و (3) البنية التحتية التكنولوجية وخدمات الدعم المتزايدة لمبادرات التعلم عن بعد للكلية.

تشكل هذه الاحتياجات الثلاثة بوضوح أساس الأهداف والغايات الاستراتيجية في الخطة الاستراتيجية الحالية لكلية فالي فيو، كما توثق محاضر اجتماعات مجلس الكلية للرئيس أنه في خريف 2006، تم تحديد رؤساء الأقسام والوحدات المختارين كمسؤولين مباشرة عن مجالات الاحتياجات الماسة، وتم تكليفهم بالعمل بالتعاون مع أعضاء الهيئة التدريسية والموظفين والطلاب المناسبين لتطوير خطط لتشمل أهدافاً لمدة عام وأخرى لثلاث سنوات، فضلاً عن مقاييس النجاح، والاحتياجات من الموارد والمبررات.

وكمؤسسة عامة، فإنّ كلية فالي فيو تخضع للتقلبات السياسية لعملية الموازنة التشريعية، والتي يمكن أن تجعل تخطيط الموارد على المدى الطويل أمراً بالغ الصعوبة؛ ومع ذلك، فقد التزمت الرئيسة ومجلس الكلية، في تموز 2006، بدءاً من السنة المالية 2007-2008، بتحديد أموال تعادل خمسة بالمائة على الأقل من الميزانية المخصصة لهذه المجالات، وهو التزامٌ تم تأكيده في مراجعة عام 2007-2008 لمواد الميزانية.

تؤكد محاضر لجنة التخطيط والميزانية بالكلية أن لجنة ميزانية الكلية استعرضت الخطط وطلبات الموارد لمجالات الاحتياجات الماسة وقد أوصت بمستويات وأولويات تخصيص الموارد للرئيس، الذي حدد في النهاية ترتيب الأولويات ومستوى التمويل الذي تم دمجه في عامي 2007-2008 للميزانية. تم تخصيص ما مجموعه 1.5 مليون دولار (خمسة في المائة من إجمالي ميزانية الكلية البالغة 30 مليون دولار) لمناطق الاحتياجات الماسة، بما في ذلك 1.1 مليون دولار للدعم العلاجي (دورات ما قبل الكلية، والاختبار، والدروس الخصوصية، والاستشارات)، و 150 ألف دولار لتجديد الفصول الدراسية ومختبرات الكمبيوتر في موقعين إضافيين في كلية فالي فيو، و 70.000 دولار للمستشار الأكاديمي بدوام كامل لكل من المواقع الإضافية، و 80.000 دولار للدعم الفني للدورات التدريبية عبر الإنترنت، و 15000 دولار للتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس الذين يطورون الدورات عبر الإنترنت.

أظهر مسح لجميع الموظفين تم عقده في عام 2005، استعداداً لمراجعة الخطة الاستراتيجية في ذلك العام، أن 32% من الموظفين غير راضين عن فهمهم لعملية تخصيص الموارد. نتيجة لذلك، يتلقى مجتمع الكلية ملخصاً لنتائج عملية التخصيص كجزء من نشاط إعداد التقارير المنتظم للجنة ميزانية الكلية. أكدت المقابلات مع أعضاء هيئة التدريس والموظفين خلال الزيارة أن معظمهم يجدون الملخص سهل التحديد والفهم.

يبدو أن عملية تخطيط الميزانية الرأسمالية الداخلية للكلية تتسم بالشفافية والتعاون بالمثل. يُظهر موقع كلية فالي فيو على الويب أن قسم الإدارة والمالية يُنشئ ويتيح لمجتمع الحرم الجامعي على الويب، مخزوناً سنوياً من المساحات وتقييماً لاحتياجات الصيانة المؤجلة. يضاف إلى هذه المعلومات نتائج المناقشات، الموثقة في محاضر الكلية، بين نواب الرئيس الأكاديمي والإداري

ونواب رئيس الهيئة الطلابية لتحديد متطلبات وطلبات المساحة. في مقابلة مع نائب رئيس التطوير، علم الفريق أنه على اطلاع دائم بهذه المناقشات حتى يتمكن من استكشاف فرص التمويل الخارجي. أوضح نائب الرئيس أيضاً أن أولويات كلية فالي فيو للتحسينات الرأسمالية يتم إرسالها ومراجعتها من قبل الهيئة التشريعية للولاية جنباً إلى جنب مع تلك الخاصة بالمؤسسات الخمس الشاملة الأخرى في الولاية.

المعيار 13: الأنشطة التعليمية ذات الصلة

إنَّ برامج المؤسسة أو الأنشطة التي تتميز بمحتوى معين، (أو التركيز، أو الموقع، أو طريقة التدريس، أو الرعاية) كلها تلبي المعايير المناسبة.

ملخص الأدلة والنتائج:

بناءً على مراجعة الدراسة الذاتية والوثائق المؤسسية الأخرى والمقابلات مع المذسقين الأكاديميين، فقد وضع الفريق الاستنتاجات التالية فيما يتعلق بهذا المعيار:

المهارات الأساسية:

بموجب سياسة القبول "التعليم المتاح" في كلية فالي فيو، تستخدم الكلية اختبارين من اختبارات المهارات الأساسية المطورة محلياً في الكتابة والرياضيات. يقوم اختبار الكتابة، الذي يتم إجراؤه أثناء توجيه الطلاب الجدد لجميع الطلاب الوافدين، بالإيعاز إلى الطلاب لكتابة مقال موجز يتم تقييمه بشكل مستقل من قبل اثنين من أعضاء الهيئة التدريسية على أسس التنظيم والتفكير والأسلوب والقواعد والمنهجية. يتم وضع الطلاب ذوي الدرجات المنخفضة في أحد فصلين اثنين للكتابة قبل الكلية وهما:

- الكتابة قبل الكلية
- الكتابة المكثفة قبل الكلية

بينما تتم إحالة الطلاب الحاصلين على درجات هامشية إلى برنامج التدريس في الكتابة، حيث يتم تعليمهم في المناطق الهامشية من قبل المدرسين من مدرسين اللغة الإنجليزية المعتمدين في المدرسة الثانوية. يقوم موظفو مركز المهارات التنموية بمراقبة حضور الطلاب في الفصول وجلسات التدريس والمتابعة مع من يفشلون في الحضور. وفقاً لدراسة أجراها قسم اللغة الإنجليزية، فإن 79% من الطلاب الذين أكملوا فصولهم الدراسية المحددة أو جلسات التدريس ثم سجلوا في السنة الأولى للكتابة قد اجتازوا تلك الدورة بنجاح.

يركز اختبار الرياضيات على المهارات الحسابية الأساسية (كإجراء العمليات بأرقام صحيحة واستخدام الكسور والكسور العشرية، وما إلى ذلك). وفقاً لمدير مركز المهارات التنموية، فإنّه يتم إجراء اختبار الرياضيات أثناء توجيه الطلاب الجدد لجميع الطلاب في الحرم الجامعي الرئيسي وليس للطلاب في موقعين إضافيين في كلية فالي فيو بسبب نقص الموارد في المواقع. تتم إحالة الطلاب الذين يعانون من أوجه قصور محددة في أي من المهارات التي تم قياسها من خلال الاختبار إلى التدريس في برنامج الحساب، حيث يزوّد الطلاب الذين يدرسون العمل والذين حصلوا على درجات عالية في نفس الاختبار الطلابَ بممارسة إضافية في المجالات التي يعانون من ضعفٍ

ما فيها. تظهر السجلات من السنوات الثلاث الماضية أن دروس الرياضيات كانت متاحة كل فصل دراسي في الحرم الجامعي الرئيسي ولكن بشكل غير متسق في المواقع الإضافية. بينما ادعى مدير مركز المهارات التنموية في المقابلات أن الطلاب الذين يحضـــرون أقســـاماً تعليمية محددة من المرجح جداً أن يجتازوا الاختبار اللاحق، لم يجد الفريق أي توثيق مكتوب للمعدلات الفعلية.

برامج الشهادات

تقدم كلية فالي فيو مجموعة من برامج الشـهادات التي تسـمح للطلاب باكتسـاب المهارات وبيانات الاعتماد في مجالات محددة ذات توجه وظيفي. يتم توضـيح الشـهادات مع برامج الزمالة والمهنية في الكلية (ومن خلال المنتسبين، مع برامج البكالوريوس) بطريقة معيارية. وبالتالي، يمكن للطلاب الذين يكملون الشـهادة تحويل جميع الاعتمادات المناسـبة أكاديمياً إلى البرنامج المهني أو درجة الزمالة المناسبة. يتم شرح هذه المفصلات على مواقع الويب الخاصة بكل برنامج، كما يوثق فهرس الكلية أن جميع برامج الشـهادات لها أهداف ومتطلبات وتسـلسـل مناهج محددة بوضـوح، ويوضـح دليل حوكمة الكلية أن برامج الشـهادات الجديدة يجب أن تتبع نفس عملية المراجعة والموافقة مثل برامج الشهادات الجديدة. أكدت مراجعة لعينة من مناهج الدورات الدراسية للشهادات أنها تتبع نفس التنسيق القياسي على مستوى الكلية مثل المناهج الدراسية في برامج الدرجات العلمية. تتشابه عملية وإجراءات تقييم نتائج تعلم الطلاب للشهادات مع تلك الخاصة بالبرامج المصاحبة لها.

التعلم التجريبي

توفر كلية فالي فيو تقييم المعرفة أو المهارات المكتسـبة خارج مؤسـسـة التعليم العالي وفقاً لمهمتها المتمثلة في توفير الوصـول إلى التعليم العالي للبالغين العاملين. تم وصـف إجراءات تقييم التعلم السـابق بوضـوح في كتالوج كلية فالي فيو وموقعها الإلكتروني. بتوجيه من أحد أعضـاء هيئة التدريس مع إتاحة الوقت الكافي لهذه المسؤولية، يقوم الطلاب ببناء ملف يصف المعرفة والمهارات المكتسبة وتقديم الأدلة الداعمة. يتم تقييم الملفات من قبل هيئة التدريس في التخصصات ذات الصلة، ويتم إبلاغ نتائج التقييم إلى المسجل لتدوينها في ملف الطالب. تشير الدراسة الذاتية إلى أن كلية فالي فيو ليس لديها معايير واضـحة لتقييم ملفات الطلاب ومنح المؤهلات، لذلك تختلف التقييمات بين الأقسام، مما يؤدي في بعض الأحيان إلى تناقضات في عدد الساعات المعتمدة الممنوحة؛ ومع ذلك، فإنّ الفريق لم ير أية حالات تم فيها منح سـاعات زائدة أو غير مناسـبة بعد مراجعات عينة من تقييمات الملفات.

العروض غير الائتمانية

وفقاً لكتيبات التعليم المسـتمر، تقدم كلية فالي فيو حوالي 30 دورة مراجعة مهنية سـنوياً للأشـخاص في المهن المرخصـة التي تتطلب تعليماً مستمراً للحفاظ على تراخيصـهم مثل المحاسـبة والتأمين والتمريض. كما تتيح كلية فالي فيو أيضـاً خدماتها التعليمية للشـركات في المنطقة التي تتطلب احتياجات متخصـصـة لتدريب الموظفين (على سـبيل المثال، اللغة الانكليزية لأغراض تخصـصـية، وخدمات الكمبيوتر). تظهر وثائق ميزانية الكلية أن هذه الفئات التي لا تعتمد على رصـيد السـاعات المعتمدة قد ولدت دخلاً ما يقرب من 450.000 دولار في صـافي الإيرادات في 2006-2007. تم منح كلية فالي فيو أيضـاً مبلغ 80،000 دولار أمريكي في شـكل أموال فدرالية

لتنفيذ متطلبات "عدم ترك أي طفل خلف الركب" للتدريب غير الائتماني للمعلمين في طرق تدريس القراءة والكتابة والرياضـــيات. ينص كتالوج كلية فالي فيو على أنه لا يجوز تحويل الدورات غير المعتمدة إلى برامج شهاداتها أو مؤهلاتها.

مواقع إضافية

يقع موقع هيل فالي الإضـــافي على بعد ســـاعتين من الحرم الجامعي في منطقة ريفية أكثر بالولاية، ويقدم ســـتة برامج للحصـــول على درجة الزمالة وخمســـة برامج للحصـــول على درجة البكالوريوس التي تتطابق مناهجها مع مناهجها في الحرم الجامعي الرئيسـي. تشـير الدراسـة الذاتية إلى أن التسـجيل في موقع هيل فالي قد نما بوتيرة سـريعة على مدى السـنوات الثلاث الماضـية، من 175 إلى 600 طالب، وبالتالي فرض ضـرائب على المرافق وأعضـاء هيئة التدريس الحاليين. كان نمو الالتحاق كبيراً بشكل خاص في برنامج التمريض، مما أدى إلى نقص حاد في الدورات التدريبية والتوظيف. وتشير الدراسة الذاتية إلى أن أعراض النقص في كلية التمريض في المنطقة مع ارتفاع الطلب على الممرضـــات. في المقابلات التي تم إجراؤها، أفاد أعضـــاء هيئة التدريس الذين يقومون بالتدريس في الموقع أن الطلاب في هيل فالي لا يمكنهم في كثير من الأحيان العثور على ما يكفي من الفصـول المفتوحة ليكونوا قادرين على إكمال شـهاداتهم في الوقت المناسـب. لا تحتفظ كلية فالي فيو بإحصائيات منفصلة لطلاب وخريجي هيل فالي.

وفقاً للعميد، تخطط الكلية لتعيين أعضـــاء هيئة تدريس مســـاعدين إضـــافيين وتتفاوض مع منشأة قريبة لتوسيع وإضافة مساحة الفصل الدراسي والمختبر. يشرف مسؤولان في الموقع يعملان بدوام جزئي على المسـاعدة المالية والاسـتشـارات الشـخصـية والإرشـاد الأكاديمي للطلاب في هذا الموقع. يتم تقديم خدمات التســـجيل والقبول عبر الإنترنت وفي الموقع في بداية الفصـــل الدراســـي باستخدام موظفين من الحرم الجامعي الرئيسي، وتعتبر الخدمات المقدمة في هيل فالي قابلة للمقارنة مع الخدمـات المقدمـة في الحرم الجـامعي الرئيســـي، لكن النمو المتزايد فرض ضـــغوطـاً على المسؤولين في الموقع.

تشـير الدراسـة الذاتية إلى أن تسـهيلات ومرافق المكتبة في هيل فالي محدودةٌ نوعاً ما، لكن فهرس المكتبة عبر الإنترنت يســـمح للطلاب بالبحث في قاعدة البيانات الكاملة للكلية وطلب الكتب من الحرم الجامعي الرئيسي. أثناء المقابلات، أفاد أعضاء هيئة التدريس في برامج الإعداد الوظيفي أن المجلات التقنية الرئيسـية في تخصـصـاتهم متاحة عبر الإنترنت. يعمل بالمكتبة أمين مكتبة يعمل بدوام جزئي، مع قيام طلاب دراســـة العمل بتوفير تغطية للمكتبة في أوقات أخرى. نظراً لمحدودية عدد الموظفين، فإن ســـاعات عمل المكتبة محدودة، لكن دراســـة اســـتقصـــائية أجريت عام 2006 للطلاب وجدت أن المكتبة تلبي الطلب عليها. يتوفر مختبر كمبيوتر صـــغير في المكتبة، إلا أنّ الوصـول مقيدٌ بسـاعات المكتبة وقد أظهر الاسـتطلاع نفسـه أن عدد محطات العمل المتاحة لا يكفي لتلبية طلب الطلاب.

يقع موقع ساوث سيتي في مدرسة ثانوية خاصة في منطقة حضرية مضطهدة اقتصادياً على بعد حوالي 30 دقيقة من الحرم الجامعي الرئيسي لكلية فالي فيو، مما يوفر وصولاً يستحق الثناء إلى طلاب الطبقة العاملة من ذوي الدخل المنخفض في الحي. في خريف 2006، التحق 80 طالباً في برنامجين مسائيين للحصول على درجة الزمالة في إدارة الأعمال والاتصالات. وفقاً للدراسة الذاتية، فقد تم تخصيص مكتب واحد لاستخدام كلية فالي فيو، ولا يحتوي الموقع على مساحة لأعضاء هيئة التدريس للقاء الطلاب. يتم مشاركة الفصول الدراسية التي يستخدمها كلية فالي فيو مع المدرسة الثانوية. أفاد أعضاء هيئة التدريس في الموقع في المقابلات أن هذا يتسبب في حدوث تأخيرات في بداية الفصول الدراسية، لأن الغرف غير مرتبة بشكل صحيح ويجب إخراج المعدات من منطقة تخزين مقفلة.

أفاد مدير مكتبة كلية فالي فيو أن مكتبة المدرسة الثانوية قد خصصت مساحة للكلية لاستخدامها، لكنها صغيرة ولا يمكن أن يقتصر الوصول إليها على طلاب الجامعات، مما يجعل الكلية مترددة في الاحتفاظ بالعديد من المجلدات هناك. يتعين على الطلاب طلب تسليم الكتب من الحرم الجامعي الرئيسي إلى الموقع، مما يؤخر الوصول إليها.
تم التعاقد مع أحد أمناء مكتبات المدارس الثانوية بدوام جزئي ليكون متاحاً في المساء لطلاب الكلية ولتقديم تعليمات محو الأمية المعلوماتية.
يتم استخدام مختبر الكمبيوتر بالمدرسة الثانوية بواسطة كلية فالي فيو، ولكن في مقابلة تم عقدها، أشار مدير الموقع إلى أن معداته قديمة وغير قابلة للتشغيل في كثير من الأحيان. يحتاج العديد من الطلاب في الموقع إلى دروس خصوصية، إلا أنَّ كلية فالي فيو تواجه صعوبات في العثور على مدرسين كافيين لعدد الطلاب المسجلين.
لم يجد الفريق دليلاً على أن المؤسسة قامت بشكل منهجي بتقييم فعالية مواقعها الإضافية، أو نتائج تعلم الطلاب في هذه المواقع، أو تأثير تشغيل هذه المواقع على برامج وخدمات الحرم الجامعي الرئيسي.

الدراسة عن بعد

تقدم كلية فالي فيو برنامج إكمال للحصول على درجة علمية عبر الإنترنت في إدارة الأعمال والذي يلتحق الآن بمتوسط 45 طالباً لكل فصل دراسي. تتضمن الخطة الاستراتيجية هدفاً لتنمية هذا البرنامج بقوة على مدى السنوات الخمس المقبلة كجزء من مهمته المتمثلة في إتاحة الوصول إلى البالغين العاملين. قدمت الدراسة الذاتية إشارة موجزة عن البرنامج، ولكن عند الطلب، تم توفير طرح المزيد من المعلومات أثناء الزيارة:

- أظهرت مراجعة لعينة من المناهج الدراسية للدورات عبر الإنترنت أنها متشابهة في المحتوى والصرامة مع دورات الحرم الجامعي.
- أوضح منسق البرنامج أنه نظراً لأن الكلية لديها تسجيل عبر الإنترنت وإمكانية الوصول عبر الإنترنت إلى مكتبة الكلية والمجلات على الإنترنت، فإن الطلاب في البرنامج يتمتعون بإمكانية مماثلة للوصول إلى هذه المجالات. وأوضحت

كذلك أن الإرشـــاد الأكاديمي والإرشـــادات العامة يتم تقديمهما عبر البريد الإلكتروني، ولكن عادةً لا يســتخدم العديد من الطلاب الملتحقين بالبرنامج هذه الخدمة. يمكن طلب الكتب من مكتبة الجامعة، ولكن نظراً لوجود العديد من الطلاب في أجزاء بعيدة من الولاية وتســتخدم الكلية الشــحن الأرضــي الاقتصادي، فإن بعض الكتب لا تصل إلى الطلاب في الوقت المحدد.

- أبلغ بعض أعضـــاء هيئة التدريس الذين يقومون بالتدريس في البرنامج الفريق في المقابلات بوجود دعم تقني محدود وأن مشــكلات البرامج والشــبكات والأجهزة قد أخرت الدورات التدريبية أو تداخلت معها. اشــتكى العديد من أعضاء هيئة التدريس من تقديم القليل من التدريب حول كيفية استخدام المعدات قبل البدء في تدريس الدورات التدريبية عبر الإنترنت. تظهر ميزانية العام الأكاديمي 2007-2008 أنه تم تخصيص موارد لمعالجة هذه الشواغل.

لم يجد الفريق أي دليل على تقييم فعالية البرنامج عبر الإنترنت أو تأثيره على برامج وخدمات كلية فالي فيو الأخرى. أوضحت مديرة البرنامج في مقابلة معها أن الطلاب يقدمون تقييماً للدورة التدريبية عبر الإنترنت، لكنها لم تســتطع تقديم دليل على أن نتائج التقييم تتم مراجعتها أو استخدامها بشكل منهجي.

العلاقات التعاقدية

تمتلك كلية فالي فيو اتفاقية تعاقدية مع مركز التدريب عن بعد، حيث تقدم كلية فالي فيو خمس دورات معتمدة عبر الإنترنت تم تطويرها وتقديمها بواسطة مركز التدريب عن بعد. يتم تقديم الدورات فقط لطلاب كلية فالي فيو المقبولين والمسجلين، وتوضح محاضر القسم أن أعضاء هيئة التدريس المناســبين في كلية فالي فيو قد راجعوا واعتمدوا منهج كل دورة قبل توقيع العقد. ومع ذلك، لم يجد الفريق أي دليل على أن أعضـــاء هيئة التدريس في كلية فالي فيو يراقبون الدورات أو أنهم قد راجعوا المعايير التي يســتخدمها التدريب عن بعد لتقييم الدقة الأكاديمية للدورات أو تعلم الطلاب الفعلي.

المعيار 14: تقييم تعلم الطلاب

يوضـــح تقييم تعلم الطلاب أنه عند التخرج أو في أي نقاط مناســـبة أخرى، يمتلك طلاب المؤسسة المعرفة والمهارات والكفاءات المتوافقة مع أهداف التعليم العالي المؤسسية والمناسبة.
بناءً على مراجعة الدراسة الذاتية والوثائق المؤسسية الأخرى والمقابلات التي أجريت مع أعضاء الهيئة التدريسية والإداريين، وضع الفريق الاستنتاجات التالية فيما يتعلق بهذا المعيار:

ملخص الأدلة والنتائج: تقييم مستوى البرنامج

تمتلك المؤســســـة خطة لتقييم نتائج تعلم الطلاب والتي توفر مجموعة موجزة من المبادئ التوجيهية وتنص بوضوح على أن الغرض من التقييم هو تحسين تعلم الطلاب. تدعو الخطة كل قسم إلى تحديد مشروع تقييم سنوي يتناول إما دورة أو برنامج درجة وإكمال نموذج مؤسسي يقدم تقريراً

عن المشروع المكتمل. تم الانتهاء من الخطة قبل تسعة أشهر من زيارة الفريق، وعلى ما يبدو أنه لم يكن هناك أي مشروع تقريباً في وقت زيارة الفريق. كان الاستثناء الوحيد هو برنامج التمريض، حيث أثبتت الدراسة الذاتية وتقرير الفريق عن إعادة اعتماد برنامج NLN لعام 2006 حيث بدى أن البرنامج يتمتع بتقييم ممتاز، كما هو مطلوب لاعتماده المتخصص، والذي يمكن أن يكون نموذجاً للعديد من البرامج الأكاديمية الأخرى.

تم توضيح نتائج التعلم على مستوى البرنامج لعدد قليل من البرامج الأكاديمية في وثائق العمل الداخلية، ولكن نتائج التعلم على مستوى البرنامج للطلاب غير متوفرة في كتالوج الكلية أو غيرها من الوسائط المتاحة على نطاق واسع. يشتمل نموذج المنهج الدراسي للمؤسسة على قسم لنتائج تعلم الطلاب، إلا أن معظم المناهج التي تم فحصها من قبل الفريق لم تتبع هذا النموذج ولم تتضمن نتائج تعلم الطلاب على مستوى المقرر الدراسي.

عندما يتم توضيح نتائج التعلم على مستوى الدورة التدريبية أو البرنامج، فإنها غالباً ما تكون غير واضحة أو قابلة للقياس أو يتم التعبير عنها كمخرجات. على سبيل المثال، أحد الأهداف على مستوى البرنامج هو "إعداد الطلاب لمهن ناجحة"، والهدف الآخر على مستوى الدورة يرمي إلى "مساعدة الطلاب في تطوير مهارات الاتصال".

تقييم المستوى المؤسسي، بما في ذلك التعليم العام

يتكون التقييم على المستوى المؤسسي من استبيان يتم اجراؤه لقياس رضا الطلاب، وتم اجراء الاستبيان بالفعل في 2005 من قبل مكتب البحوث المؤسسية وتقييم للكفاءة الكتابية في نهاية دورات الكتابة للسنة الأولى التي تجريها سنوياً هيئة تدريس اللغة الإنجليزية. تشير الدراسة الذاتية إلى أن حوالي 85% من الطلاب يكتبون بالمستوى الذي تتوقعه هيئة تدريس اللغة الإنجليزية، وفي المقابلات أفادوا أنهم راضون عن هذه النتيجة. قال مدير البحث المؤسسي في المقابلات إن الاستطلاع كشف أن أكبر مجال لعدم رضا الطلاب هو دورات الرياضيات الخاصة بهم، إلا أن ضغوط العمل لديه حالت دون نشر هذه النتائج أو غيرها بشكل رسمي. بخلاف هذين التقييمين، لم يجد الفريق أي دليل على التقييم المنهجي لإنجازات الطلاب لا لأهداف التعليم العام العشرة للمؤسسة ولا أي خطط للقيام بذلك.

ومنذ ذلك الحين، لم يتم مراجعة أو تعديل أهداف التعليم العام العشرة التي وضعتها الكلية في عام 1998. في مراجعة لعينة من مناهج التعليم العام، لم يجد الفريق أي علاقة واضحة ومتماسكة بين الأهداف على مستوى البرنامج والأهداف على مستوى الدورة. ليس من الواضح، مثلاً، ما هي الدورات والمتطلبات التعليمية العامة (إن وجدت) المصممة لتطوير مهارات محو الأمية المعلوماتية، وهي أحد أهداف التعليم العام لمركز كلية فالي فيو. يبدو أنه من المحتمل أن يتمكن العديد من الطلاب من إكمال جميع متطلبات التعليم العام الخاصة بهم دون تحقيق هذا المتطلب أو بعض أهداف التعليم العام الأخرى للكلية.

دعم وتنسيق تقييم تعلم الطلاب

وجد الفريق في المقابلات عدم يقين كبير بين أعضـــاء هيئة التدريس والإداريين حول ما إذا كان هذا سـيحدث أم لا بينما تدعو خطة نتائج تعلم الطلاب المؤسـسـي إلى تعيين منسـق تقييم بدوام كامل؛ وقد أشـار أحد كبار الإداريين إلى أنه ما من "أموال جديدة" لدعم إنشـاء أي وظائف إضـافية بدوام كامل بخلاف تلك الموجودة في المجالات ذات الأولوية التي حددتها الخطة الاستراتيجية.

قبل ستة أشـهر من زيارة الفريق، أنشـأت المؤسـسـة لجنة تقييم مخصـصـة تتكون أسـاسـاً من أعضـاء هيئة التدريس ويشـترك في رئاسـتها اثنان من أعضـاء هيئة التدريس. في الآونة الأخيرة، اسـتقال أحد الرؤسـاء المشـاركين وثلاثة من أعضـاء اللجنة بسـبب ضـيق الوقت للاضـطلاع بهذه المسؤولية.

كما تم تقديم سلسلة من ورش العمل التقييمية لأعضـاء هيئة التدريس منذ حوالي أربع سنوات ولكن لم يتم تقديم أي منها منذ ذلك الحين.

8. المناقشة

المناقشة: تجميع ونشر التقارير

1. انظر إلى موقع الويب الخاص بوكالة ضـــمان الجودة في بلدك وكذلك مواقع الوكالات في بلدين آخرين في منطقتك وفكر في الأسئلة التالية:

- ما هي سياستها بشأن نشر تقارير المراجعة؟
- هل تعتقد أن السياسات مناسبة في كل حالة؟ لماذا؟ ملاحظة: قد تحتاج إلى إلقاء نظرة على السـياسـات العامة للوكالات بشـأن إجراء المراجعات أو العمل بنفسـك على ما قد يكون في سياق المعلومات الأخرى على مواقع الويب.

2. تخيل أنك أحد أعضـــاء فريق العمل الذي يدعم نشـــاط المراجعة الذي سـتتم زيارة الموقع الخاصـــة به لمدة 4 أيام في غضـــون شـــهر واحد. قم بوضـــع جدول زمني لتجميع تقرير مراجعة مع الأخذ في الاعتبار العمليات الداخلية للوكالة والحاجة إلى إشـــراك الفريق في عملية الصياغة و "التوقيع". يجب ملاحظة أنك تحتاج إلى تحديد تاريخ افتراضي يذهب فيه التقرير إلى مجلس إدارة الوكالة للموافقة عليه. حدد التواريخ المخصصة لكل خطوة.

9. الملخص

غطى هذا الموضوع النقاط الرئيسية التالية:

- سـتختلف نتائج المراجعة من حيث الجوهر والنطاق حسـب طبيعة تمرين المراجعة. تشـمل أمثلة أنواع النتائج من أنشطة ضمان الجودة الخارجية ما يلي:
- نتائج المراجعة التي تشمل الثناء والتأكيدات والتوصيات

- ركزت استنتاجات ضمان الجودة المحتملة على الممارسات الحميدة والتوصية بالتحسين
- تعتمد نتائج الاعتماد على سبيل المثال على 6 استنتاجات محتملة من لجنة اعتماد المدارس والكليات المهنية ACCSCT
- بيان النتيجة حيث يجب أن يفي البرنامج بأهدافه المعلنة ومعيار إطار المؤهلات المحلي

- تستخدم الوكالات المختلفة مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات لتجميع تقرير المراجعة
- قد يتم الاحتفاظ بسرية التقرير أو إتاحته للجمهور ولكن هناك اتجاه نحو النشر لصالح المساءلة والشفافية
- على الصعيد الدولي، تنشر العديد من الوكالات التقارير اعترافاً منها بأهمية الانفتاح والشفافية باعتبارها "أفضل ممارسة ممكنة".

الفصل الرابع: الحفاظ على الجودة داخل المؤسسة
المحور الأول: المقدمة
الجزء الأول: الترحيب

جدول المحتويات:

1. التعريف بالموضوع
2. نظرة عامة على الموضوع

1. التعريف بالموضوع

مرحباً بكم في الحفاظ على الجودة داخل المؤسسة.

يركز الحفاظ على الجودة داخل المؤسسة على كيفية قيام الأفراد بتحديد وقياس ومراقبة وتحسين الجودة الداخلية. توفر الوحدة الأولى من الموضوع مقدمة لسياقات ومقاربات مراقبة الجودة الداخلية، وتتناول مجموعة من الاعتبارات الثقافية والمنهجية والعملية. تستكشف الوحدة الثانية كيف يمكن للمؤسسات أن تخطط لاستراتيجيات الجودة وعملياتها، والطرق المختلفة لتقييم الجودة وتقييمها.

يتم أخذ أشكال التقييم والمراجعة والمراقبة في الاعتبار في الوحدة الثالثة، والتي تختتم بمناقشة الخيارات لإدارة تحسين الجودة. بالتزامن مع دورة الجودة، ترتبط الوحدة النهائية مرة أخرى ببداية الدورة – أي بفهم وتحليل الموضع الخارجي لضمان الجودة الداخلي. تقوم هذه الوحدة بتقييم ما تم تحقيقه، وتنظر في فرص المقارنة مع المؤسسات والمعايير الأخرى.

2. نظرة عامة على الموضوع

السياق والنهج

تقدم هذه الوحدة، السياق والنهج، سياقات ومقاربات مراقبة الجودة الداخلية مع مراعاة التغيرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتكنولوجية التي تقود أجندة الجودة في مؤسسة التعليم العالي.

دورة الجودة: التخطيط والتصرف

تستكشف هذه الوحدة، دورة الجودة: التخطيط والتصرف، كيف يمكن للمؤسسات التخطيط لاستراتيجيات وعمليات الجودة، والطرق المختلفة لتقييم الجودة وتحسينها.

دورة الجودة: التقييم والتحسين

تتناول هذه الوحدة، دورة الجودة: التقييم والتحسين، أشكال التقييم والمراجعة والرصد وتنتهي بمناقشة خيارات إدارة تحسين الجودة.

المرجع الخارجي: المقارنة المعيارية وتدقيق وكالة الجودة

بالتزامن مع دورة الجودة، ترتبط الوحدة النهائية، المرجع الخارجي: المقارنة المعيارية وتدقيق وكالة الجودة، ببداية الدورة - فهم وتحليل الوضـع الخارجي لضـمان الجودة الداخلي. تقيس هذه الوحدة ما تم تحقيقه، وتبحث في فرص المقارنة مع المؤسسات والمعايير الأخرى.

الفصل الرابع: الحفاظ على الجودة داخل المؤسسة
المحور الأول: المقدمة
الجزء الثاني: المنهج

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. وصف الموضوع
3. الأهداف
4. تصميم الموضوع
5. موارد الموضوع

1. المقدمة

يحتوي هذا الجزء من المحور على منهج الحفاظ على الجودة داخل المؤسسة، إلى جانب معلومات وصفية حول الموضوع، ونتائج التعلم المقصودة، والموارد المفيدة. اقرأ هذه المعلومات بعناية وراجعها كلما لزم الأمر.

2. وصف الموضوع

تم تصميم موضوع الحفاظ على الجودة داخل المؤسسة لتوفير رؤية من الداخل للجودة في مؤسسات التعليم العالي، ويستكشف الأسئلة المتعلقة بكيفية الحفاظ على الجودة من قبل الجامعة أو الكلية نفسها.

3. الأهداف

في نهاية هذا القسم، ستكون قادراً على تحديد القيام بما يلي:

- وصف العوامل الرئيسية التي تؤثر على ضمان الجودة المؤسسي
- وصف مفهوم الهرم التخطيطي برؤية طويلة المدى وخطط استراتيجية متوسطة المدى وخطة تشغيلية قصيرة المدى
- مناقشة كيف يمكن إجراء التحسين من خلال التقييم من حيث المراجعة والمراقبة داخل المؤسسة
- تحديد الفرق بين مقارنة المعلومات والمعايير بما في ذلك اختيار المؤسسات أو المجالات الفرعية لمقارنة المعلومات ولأغراض القياس
- وصف عملية تدقيق وكالة الجودة الخارجية

4. تصميم الموضوع

الموضـوع مقسـم إلى أربع وحدات. لتوفير رؤية أوسـع وتحفيز التفكير النقدي، يتم تضـمين مقالات إضـافية في المحتوى، أو قد يتم توفيرها بواسـطة الميسـر أو الموجه. بشـكل عام، هدفنا هو مساعدتك على تطوير الفهم والمهارات التي يمكن تطبيقها في سياقك الوطني.

من المتوقع أن تتواصـل مع زملائك الطلاب وأن تشـارك في المناقشـات باسـتخدام أدوات الاتصـال المتوفرة. سيراقب منسق الموضـوع مسـاهمات الطلاب في لوحة المناقشـة، ويقدم تعليقات لتوضـيح المفاهيم المهمة أو تعزيزها. تعتبر منشـوراتك، على وجه الخصـوص، وسـيلة لإظهار المهارات التحليلية التي تعد من بين أهدافنا التعليمية.
فيما يلي بعض النصـائح المفيدة لمسـاعدتك على التعاون مع الطلاب الآخرين. يعزز التفاعل بين أعضاء المجموعة تعلم وفهم المفاهيم والحالات المعروضة.

إرشادات للتفاعل عبر الإنترنت
• يجب أن تكون المساهمات المكتوبة في "لوحة المناقشة" موضوعية وموجزة وتحليلية وتصبُّ في صلب الموضوع. من المهم تحديد قضية أو مشكلة، وتحليل كيفية وسبب وجود المشكلة، والتوصية بحل جزئي أو كامل.
• قم بالإشارة إلى أي رسالة أصلية ترد عليها.
• كن بنّاءً عند مناقشة أفكار الآخرين وتعليقاتهم.
• نشر الردود في الوقت المناسب.
• يجب أن تقتصر التعليقات الخاصة على البريد الإلكتروني الشخصي.
• اختر الكلمات بعناية وفكر في كيفية تفسير القارئ لها. قد تكون "اللغة الإنجليزية البسيطة" أفضل من المصـطلحات الفنية. تذكر أن النص المكتوب قد يبدو أحياناً أكثر قسـوة أو انتقاداً من الكلمة المنطوقة.

الفصل الرابع: الحفاظ على الجودة داخل المؤسسة
المحور الثاني: السياق والنهج
الجزء الأول: نظرة عامة

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. نظرة عامة على الوحدة
3. الأهداف
4. القراءة الرافدة

1. المقدمة

تقدم هذه الوحدة، السياق والنهج، والتغييرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتكنولوجية الرئيسية التي تقود أجندة الجودة في التعليم العالي؛ كما تأخذ في الاعتبار الجودة المؤسسية من حيث القيم المؤسسية والسياسة والحوكمة وهياكل اللجان والإدارة التنفيذية ومدى الوصول. يناقش الموضوع الأخير من هذه الوحدة المناهج المؤسسية للجودة، كما يحدد المراحل المختلفة لدورة الجودة.

2. نظرة عامة على الوحدة

السياق والنهج - نظرة عامة

دعونا نراجع الموضوعات التي سنغطيها في هذه الوحدة.

السياق الدولي والوطني

تتأثر الجودة المؤسسية وضمان الجودة بالسياقات الدولية والوطنية. يقدم هذا الموضوع، السياق الدولي والوطني، والتغييرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتكنولوجية الرئيسية التي تقود أجندة الجودة في التعليم العالي.

السياق المؤسسي

يتناول هذا الموضوع، السياق المؤسسي، والجودة المؤسسية من حيث القيم المؤسسية، والسياسة، والحوكمة وهياكل اللجان، والإدارة التنفيذية والوصول (أي مدى تطبيق هذه الجوانب داخل المؤسسة).

النهج

يناقش هذا الجزء من المحور النهج المؤسسي للجودة من حيث تطوير دورات الجودة، من أصولها في أبحاث العلوم الاجتماعية، مروراً بدورة دمينغ[212] إلى الدورة الحديثة التي تستخدمها العديد من المؤسسات اليوم. وهذا يشكل الأساس للمواضيع اللاحقة التي تحدد عناصر التخطيط والعمل والتقييم والتحسين.

3. الأهداف
السياق والنهج

عند الانتهاء من هذه الوحدة، يجب أن تكون قادراً على القيام بتحديد ما يلي:

- تحديد التغيرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتكنولوجية التي تحرك أجندة الجودة في التعليم العالي
- استكشاف السياق المؤسسي للجودة من حيث القيم المؤسسية والسياسات والحوكمة وهياكل اللجان والإدارة التنفيذية وإلى أي مدى تنطبق هذه الجوانب داخل المؤسسة
- مناقشة الأساليب المختلفة المستخدمة للحفاظ على الجودة داخل المؤسسة

4. القراءة العامة والمراجع

- آماريل، تافاريس، روسا، 2010، هل يساهم برنامج التقييم المؤسسي لرابطة الجامعة الأوربية في تحسين الجودة ؟، ضمان الجودة في التعليم، 18 (3)، 178 - 190.
- أندرسون، ج.، رونجتوساناثام، إم وشرودر، ر. (1994). نظرية إدارة الجودة التي تقوم عليها طريقة إدارة ديمينغ. أكاديمية مراجعة الإدارة، 19، 472-509.
- ديل وبيكرسون، 2010، السياسة العامة للجودة الأكاديمية: تحليلات
- أدوات السياسة المبتكرة. دوردريخت: سبرينغر.
- منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (2008). التعليم العالي لمجتمع المعرفة.
- مراجعة التعليم العالي: تقرير تجميعي. باريس: منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية.
- باراديس، سي، ريالي، إي، بليكلي، آي، فيرلي، إي (2009). حوكمة الجامعة: وجهات نظر أوروبا الغربية المقارنة. دوردريخت: سبرينغر.
- سنج، ب. (1990). الانضباط الخامس: فن وممارسة التعلم.

[212] دورة دمينغ هي نموذج مستمر لتحسين الجودة يتكون من تسلسل منطقي من أربع مراحل رئيسية: التخطيط، والفعل، والدراسة، والعمل. قدم شيوارت نموذجاً يتكون من خطط، افعل، انظر - والذي يمكن اعتباره أحد أهم منظورات تحسين العملية في المرحلة المبكرة.

الفصل الرابع: الحفاظ على الجودة داخل المؤسسة
المحور الثاني: السياق والنهج
الجزء الثاني: السياق الدولي والوطني

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. السياق الدولي والوطني
3. المناقشة
4. الملخص

1. المقدمة

تم تشكيل النهج الداخلي للجودة في العديد من المؤسسات المتنوعة من خلال عوامل خارجية لهذه المؤسسات بعينها. يقدم هذا الموضوع التغيرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتكنولوجية الرئيسية التي تقود أجندة الجودة في التعليم العالي.

الأهداف
السياق الدولي والوطني

عند الانتهاء من هذا الموضوع، يجب أن تكون قادراً على تحديد القيام بكل مما يلي:

- وصف العوامل التي تؤثر على النهج الداخلي للجودة

2. السياق الدولي والوطني

تم تشكيل النهج الداخلي للجودة في العديد من المؤسسات المتنوعة من خلال عوامل خارجية لهذه المؤسسات المعينة. لا تحدد هذه العوامل النهج داخل المؤسسة ولكنها مواضيع مشتركة يجب أن تأخذها المؤسسات في الاعتبار؛ على سبيل المثال، في إعلانه عن تأسيس وكالة جودة الجامعات الأسترالية في عام 2000، اقترح الوزير كيمب Hon Dr David Kemp MP آنذاك عدداً من هذه العوامل بما في ذلك الزيادة في حجم الطلاب، وزيادة تنوع الطلاب، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومساءلة الميزانية. كما تمت مناقشته لاحقاً في المراجعة المواضيعية الأخيرة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي للتعليم العالي (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2008)، وكانت هذه العوامل مؤثرة في أجزاء كثيرة من العالم.

العوامل المؤثرة في أسلوب قياس الجودة
نمو التعليم العالي من حيث عدد الطلاب، وتغيير ما كان جزءاً مميزاً وأقلية من المجموعة العمرية للطلاب إلى توقع أن نسبة أكبر بكثير من السكان ستحصل على تعليم عالٍ.

التنوع

يتزايد التدفق السريع للطلاب الدوليين مع نمو الأعداد، ويأتي التوسع المرتبط بالطلاب من العائلات التي ليست لديها خبرة في التعليم العالي والذين يدخلون لأول مرة في هذا القطاع ومواجهة عدم المساواة بين الجنسين والطلاب القادمين من الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية المنخفضة والطلاب المحرومين من جميع الأنواع الذين يكافحون من أجل دعم تعليمهم؛ والأعداد المتزايدة من الطلاب في منتصف حياتهم المهنية وكبار السن الذين يدرسون بدوام جزئي ومن خلال التعليم عن بعد؛ بالإضافة إلى زيادة الوصول للطلاب ذوي الإعاقة وفي بعض أنحاء العالم. يؤدي كل ما سبق إلى الحاجة إلى مواجهة تحدي الاتفاقيات الوطنية.

تكنولوجيا المعلومات والاتصالات

تعتبر اتجاه عالمي رئيسي يتجاوز الحدود الدولية ويغير طرق وصول الطلاب إلى المواد التعليمية وتفاعلهم مع المؤسسة (مثل القبول والتسجيل والجدول الزمني والنتائج والدورة والأنشطة اللاصفية) وتفاعلهم مع المعلمين (مثل البريد الإلكتروني والدردشة، مجموعات المناقشة ومؤتمرات الفيديو).

المساءلة الميزانية

تشير محاسبة الميزانية إلى الحجم المتزايد للميزانيات المؤسسية المرتبطة بنمو التعليم العالي؛ إذ تمتلك عدد من الجامعات الأسترالية مثلاً ميزانيات سنوية تتراوح بين مليار ومليارى دولار. تعتبر الحكومات المزودَ الرئيسي لتمويل التعليم العالي في بعض البلدان، بينما في بلدان أخرى، تم استبدال التمويل الحكومي بدخل رسوم الطلاب لدرجة أن الحكومة هي ممول الأقلية؛ ومع ذلك، حتى في هذه الحالة، لا يزال هناك قدر كبير من إيرادات دافعي الضرائب تُستخدم لتمويل المؤسسات، ولذلك سعت الحكومات بشكل متزايد إلى الحصول على تأكيدات بأن هذا التمويل يتم استخدامه بشكل فعال وأن هناك هياكل وعمليات إدارية مناسبة ومسؤولة مطبقة لضمان المساءلة المالية.

بالإضافة إلى هذه العوامل، فغالباً ما يتم ذكر بعض العوامل الأقل وضوحاً، ولكن في كل مكان بشكل متساوٍ، من حيث الضغوط الخارجية للجودة. العامل الأول هو الاتجاه العالمي نحو اقتصادات السوق وزيادة قوة المستهلك. سيشاهد رسم كاريكاتوري لهذا العامل يمثل مقدمي التعليم العالي منذ 40 عاماً يمثلون أيديولوجية اقتصاد الإنتاج الاشتراكي (نحن ننتج ما ننتجه، ونعرف ما هو الأفضل لك، ونتحكم ونراقب جودته بأنفسنا، هذه هي الطريقة التي ننتجها كانت دائماً وستظل كذلك). تفككت اقتصادات الإنتاج في وسط وشرق أوروبا وأماكن أخرى لصالح الاستهلاك وسيادة المستهلك وتحول التوجه الجديد لأن يعرف المستهلك ما يريده؛ يحدد المستهلك معايير الجودة من خلال نقل استهلاكهم إلى موردين آخرين. يحتاج المنتجون إلى تدوين عملياتهم وتغييرها إذا كانوا يعتزمون البقاء في السوق؛ والسوق، كما يعلم الجميع، هو مكان الكيانات المتنافسة. باختصار،

يعكس التعليم العالي دائماً مجتمعه واقتصاده السياسي، من الرهبانية إلى الليبرالية والعلمية، وكان الاتجاه الرئيسي في هذا المجال نحو اقتصاد السوق والمنافسة وسيادة المستهلك (على الرغم من أن هذا لا ينبغي أن يعادل غياب التنسيق الحكومي والسيطرة والنفوذ (يمكن العودة لكتابات ديل وبيركنز، 2010؛ آمارال وآخرون 2010؛ باراديز وآخرون، 2009).

يرتبط التعليم العالي أيضاً بنمو المنافسة وسيادة المستهلك وتشريعات حماية المستهلك واستخدام نظام المحاكم للطعن في فشل المنتجات أو الخدمات. في حين أن هذا التوجه لم يصبح جانباً رئيسياً من جوانب العلاقة بين الطالب والمؤسسة في التعليم العالي كما توقع البعض، إلا أنه عامل آخر يشير إلى أن وجود أنظمة ومعايير جودة محددة هو أمر يتوقعه المستهلك/الطالب بشكل متزايد كمسألة بالطبع.

أخيراً، في كل دولة من دول العالم تقريباً، يمتلك السياسيون الذين يحددون النهج الوطني للجودة في مؤسسات التعليم العالي قصصاً من تجاربهم أو تجارب أبنائهم حول الممارسات السيئة في التعليم العالي، وتعتبر هذه التجارب منتشرة من حيث النسبة والطبيعة إلا أنّه لم يتم الاستشهاد بها في التشريع، فقد كانت مؤثرة في دفع تشريعات الجودة الوطنية.

3. مناقشة: الاتجاهات العالمية

ضع في اعتبارك الأسئلة الرئيسية التالية فيما يتعلق بالاتجاهات العالمية في بلدك (أو اختر بلداً آخر):

- إلى أي مدى خلقت الاتجاهات الموضحة أعلاه دفعة نحو أجندة الجودة في بلدك؟
- ما هي الضغوط خارج المؤسسات الأخرى التي كانت مهمة في بلدك؟
- كيف سار بلدك نحو معالجة هذه الاتجاهات (ما هي آليات الجودة الوطنية التي تم تقديمها)؟

4. الملخص

غطى هذا الموضوع النقاط الرئيسية التالية:

- كما نوقش في المراجعة المواضيعية الأخيرة لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية للتعليم العالي (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2008)، فإن العوامل التي تؤثر على نهج الجودة في أجزاء كثيرة من العالم تتمثل بما يلي:
  - التكثيف
  - التنوع
  - تكنولوجيا المعلومات والاتصالات
  - مساءلة الميزانية

الفصل الرابع: الحفاظ على الجودة داخل المؤسسة
المحور الثاني: السياق والنهج
الجزء الثالث: السياق المؤسساتي

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. القيم
3. السياسة
4. المناقشة
5. الحكم
6. المناقشة
7. الملخص

1. المقدمة

يتناول هذا الموضوع الجودة المؤسسية من حيث المؤسسات والقيم والسياسة والحوكمة وهياكل اللجان والإدارة التنفيذية والوصول (أي مدى تطبيق هذه الجوانب داخل المؤسسة).

يتعين على مؤسسات التعليم العالي أن تعمل على تطوير أطر داخلية للجودة للتصدي للضغوط الخارجية الموضحة أعلاه. ربما يكون من الإنصاف القول إن معظم آليات الجودة التي أنشأتها المؤسسات كانت في الحد "الأدنى" من النطاق بدلاً من الحد "الأعلى" للتطبيق، ونقصد بذلك أنها كانت عملية ومخصصة أكثر من كونها مفاهيمية وشاملة ومنهجية. في حين أنه قد يكون للمؤسسات سياسات محددة مفصلة فيما يتعلق بالتقييم، على سبيل المثال، فإنها قد لا تكون قد طورت موقفها الخاص بشأن المكان الذي يناسب ذلك ضمن نهج شامل للجودة، وهذا ما نقصده بالمستوى المؤسسي "الأعلى" الذي سيتم النظر فيه بعد ذلك.

الأهداف: السياق المؤسسي
عند الانتهاء من هذا الموضوع، يجب أن تكون قادراً على تحديد القيام بكل مما يلي:

- تقييم السياق المؤسسي للجودة من حيث قيمه، وحوكمة السياسات، وهياكل اللجان، والإدارة التنفيذية، ومدى الوصول

2. القيم

تستند جميع السياسات والممارسات والأساليب الخاصة بالتعليم والتعلم إلى القيم، على الرغم من ندرة ذكرها، وينطبق الأمر نفسه ينطبق على مناهج الجودة. يقدم الجدول أدناه أمثلة على القيم والمبادئ المؤسسية.

القيم والمبادئ المؤسسية

	القيم	المبادئ
المسؤولية	تدرك المؤسسة وتقدر المسؤولية المهنية لكل فرد وفريق العمل لضمان الجودة والتحسين. وهي تقدر المشاركة والتمكين باعتبارهما أكثر قدرة على تقديم ضمان الجودة والتحسين من أنظمة وضوابط الجودة الرسمية والمفروضة.	إن المسؤولية عن تقديم الجودة هي في أفضل حالاتها بالنسبة لأولئك الأقرب إلى كل نشاط جامعي معين في حين أن المؤسسة ككل تطور وتوافق على السياسة العامة للجودة.
منظمة التعلم	تقدر المؤسسة التعاون ومشاركة الأفكار لضمان الجودة والتحسين المستمر داخل الجامعة. كما تقدر وجهة نظر طويلة الأجل للجودة من خلال التعلم التنظيمي وتطوير الموظفين. تقدر المؤسسة إبداع الموظفين على جميع المستويات، بما في ذلك قدرتهم على التعلم وحل المشكلات.	أفضل طريقة لتحقيق ضمان الجودة والمساءلة من خلال التحسين المستمر للجودة وتطوير منظمة تعليمية.
التنوع وانتقال السلطة والمعاملة بالمثل	تقدر المؤسسة التنوع وتقر بالحاجة إلى اتخاذ قرار مفوض فيما يتعلق بضمان الجودة والتحسين، كما أنها تقدر الحاجة إلى علاج مناسب وقابل للمقارنة في جميع المجالات. تدرك المؤسسة وتقدر التوتر الإبداعي الناجم عن الحاجة إلى نقل السلطة والحاجة إلى الاتساق والمعاملة القابلة للمقارنة.	تم تطوير السياسة المركزية لضمان معاملة قابلة للمقارنة في جميع المجالات، مما يترك مجالاً لمناطق مختلفة لتطوير التنفيذ لكل سياق معين.

نهج مفتوح ومستنير	تقدر المؤسسة نهجاً منفتحاً ومستنيراً للجودة، وهي تقدر المناقشة العقلانية والمفتوحة حول طرق التحسين المستنيرة بالبحوث والمنح والممارسات المحلية والوطنية والدولية.	ستستمر المؤسسة في تطوير نهج للجودة يكون مدروساً ومستنيراً ومرناً. لن تنفذ بشكل خاضع أو تقليدي صيغة أو نظام جودة معين.
منهج مخطط ومنهجي	الجودة مهمة للغاية بحيث لا يمكن تركها للصدفة. نظرا لأهمية ضمان الجودة وتحسينها بالمؤسسة، فإنه يتم وضع قيمة عالية على نهج منظم ومنهجي للجودة.	ستقوم المؤسسة بتخطيط أنشطتها ومراقبتها وتقييمها بشكل منهجي، والتأكد من تغذية نتائج المراقبة والتقييم من أجل إحداث التحسين.
التأمل الذاتي والمرجع الخارجي	تقدر المؤسسة التفكير الذاتي من قبل المجموعات والأفراد من أجل مواصلة التعلم والتحسين. كما تقدر النقاط المرجعية الخارجية على أنها آلية توفر منظورات قيمة لمزيد من التفكير والعمل.	تشجع المؤسسة المرجع الخارجي في العديد من الأشكال والنماذج، بما في ذلك التجميع المنتظم لآراء أصحاب المصلحة، والقياس المعياري والمدخلات الخارجية لعمليات المراجعة.

تشير القيمة الأولى، المتمثلة في المسؤولية المهنية، إلى ديمينغ وتجربة الجودة اليابانية (أندرسون وآخرون، 1994) لتمكين موقع العمل، بينما تدعم القيمة الثانية، منظمة التعلم، التحسين الشامل للمؤسسة من خلال التطوير كتعلم المنظمة (سينغ، 1990) وتدعم القيمة الثالثة، التفويض والمعالجة المقارنة، والاتساق التنظيمي لضمان المعاملة العادلة. تتعلق القيم الأخيرة بالتنفيذ – أن يتم إعلام ذلك من خلال المعرفة (القيمة الرابعة)، وأنه سيكون عملاً منهجياً في شكل خطة وعمل وتقييم، وتحسين دورة الجودة (القيمة الخامسة) وأنه سيكون خاضعاً لعوامل خارجية بما في ذلك المرجعية المقارنة المعيارية (القيمة السادسة). تمثل هذه القيم مجتمعةً نموذجاً لإطار عمل معقول من القيم يمكن من خلاله تطوير نهج مدروس لضمان الجودة المؤسسية وتحسينها.

3. السياسة

إحدى الحقائق البديهية للسياسة هي أنها تميل إلى تطوير مخصص بمرور الوقت ومع مراجعة شاملة نادرة للغاية، ونعني بذلك أن السياسة المتعلقة بالجودة عادة ما تكون غير متساوية وغالباً ما تكون مدفونة. من غير المعتاد أن يكون لدى مؤسسات التعليم العالي "سياسة جودة" على سبيل المثال، على الرغم من إمكانية العثور على بيانات حول دعم الجودة في مستندات مختلفة، بما في ذلك بيانات المهمة والخطط الإستراتيجية وخطط التدريس والتعلم. قد تكون بعض السياسات المتعلقة بالجودة مفصلة بشكل غير عادي، وهذا ينطبق بشكل خاص على سياسات التقييم. من ناحية أخرى، قد لا تكون السياسات الأخرى المهمة للجودة في شكل "سياسة" على الإطلاق، أو قد تكون مفقودة تماماً (على سبيل المثال، سياسات لضمان جودة التدريس أو مؤهلات الموظفين للتدريس).

4. مناقشة السياسة

ضع في اعتبارك الأسئلة الرئيسية التالية المتعلقة بالسياسة في مؤسستك (أو اختر مؤسسة أخرى):

- ما مدى شمولية سياسة الجودة بشكل عام والتعليم والتعلم بشكل خاص؟
- هل هناك مواقف قيمة واضحة وصريحة تدعم المواقف السياسية؟
- هل هناك فصل واضح ومطبق بشكل موحد بين سياسة المستوى الأعلى وإجراءات التشغيل التفصيلية؟
- متى تم إجراء آخر مراجعة شاملة (وليست مخصصة) للسياسة، وهل تم ذلك من خلال مرجع خارجي؟
- هل هناك ثغرات أو فجوات واضحة في مجموعة السياسات؟
- هل يتم توفير السياسة في مكان واحد؟ إذا كان الأمر كذلك، فهل يسهل العثور على هذا المكان ويمكن البحث فيه وهل هو معروف جيداً لجميع الموظفين؟

5. الحوكمة

تعد إدارة الجودة مجالاً مثيراً للاهتمام من عدد من المنظورات؛ فهي تعكس أولاً التعقيد التنظيمي لمعظم مؤسسات التعليم العالي، لا سيما الجامعات، حيث توجد آليتان للمراقبة بشكل أساسي هما: الحوكمة من خلال هياكل اللجان والإدارة من خلال المساءلة المباشرة، ويشير هذا النظام إلى أنه من شبه المؤكد أن يتم تقاسم المسؤولية النهائية عن الجودة بين اللجان مثل المجلس/مجلس الشيوخ، والمجلس الأكاديمي، ولجنة التدريس والتعلم، ولجان الكلية أو المدرسة، والإدارة التنفيذية من خلال أفراد مؤثرين مثل نائب رئيس الجامعة/ الرئيس/ رئيس الجامعة، والنائب - نائب رئيس الجامعة/ الرئيس/رئيس الجامعة (أكاديمي)، نائب رئيس الجامعة / الرئيس / رئيس الجامعة (التدريس والتعلم)، عمداء الكليات، العمداء المشاركون (التدريس والتعلم) ورؤساء الأقسام / المدارس.

وبالتالي، فإن محاولة معرفة من يتحمل المسؤولية النهائية عن إجراء عمل جيد يمكن أن يكون أمراً معقداً وغالباً ما يتم عرض القيادة من قبل أفراد معينين بغض النظر عما إذا كانوا يرأسون لجنة أو لديهم دور في الإدارة التنفيذية. ربما تكون أفضل ميزات هذه النظم هي أن المديرين التنفيذيين الفرديين ولا سيما المديرين التنفيذيين رفيعي المستوى يمكنهم التحرك بسرعة، وأن يخضعوا للمساءلة ويمكنهم في كثير من الأحيان إظهار قيادة قوية ويمكن للجان أن تضمن أن الأنشطة (مثل السياسة) تكتسب انتشاراً أوسع قبل اعتمادها. على العكس من ذلك، قد لا يكون المدراء شموليين من حيث صنع القرار وتميل اللجان إلى عدم التحلي بالسرعة أو التعجيل بتغيير واسع النطاق. تحدث أفضل النتائج عندما يجتمع كلا الهيكلين لصالح المؤسسة، وحينها يكون ذلك عموماً من خلال التسامح والتفاهم والقدرة على العمل من خلال العقبات مع الأخذ والعطاء من كلا الجانبين.

القراءة الرافدة

قم بقراءة المقالات التالية:

أصـدرت وكالة جودة الجامعات الأسـترالية (AUQA) منشـوراً عرضـياً للجامعات: تحليل موضوعي: دور المجالس الأكاديمية في حوكمة الجامعات وآخر للمؤسسات غير المعتمدة: الحوكمة الأكاديمية وضـمان الجودة: الممارسـة الحميدة للاعتماد غير الذاتي المؤسسـات (2010). في معيار الحوكمة الرشـــيدة للخدمات العامة في المملكة المتحدة، يشـــكل مبدأ توفير الجودة جوهر الحوكمة الرشيدة.

تتعلق بعض الأسئلة الأخرى حول حوكمة الجودة بـــ "مدى الوصول". على سبيل المثال، لدى بعض مؤسسات التعليم العالي لجنة جودة عالية المستوى يرأسها نائب رئيس الجامعة أو رئيس الجامعة أو نائب الرئيس المسؤول عن الجودة، ولا يشمل "الوصول" الانخراط في التدريس والتعلم وحســب، إلا أنه يشــمل الجودة بشــكل عام، بما في ذلك مجالات البحث والتدريب البحثي وخدمات الدعم. يمكن طرح مسـألة الجودة المطبقة على جميع مجالات المؤسـسـة، بدلاً من التدريس والتعلم وحدهما، في كل نقطة تقريباً من النقاش حول الجودة في المؤسـسـات. في الصـناعات، يعتبر نهج "المنظمة بأكملها" للجودة هو الأكثر شـيوعاً؛ بينما في مؤسـسـات التعليم العالي، كان من الشـائع اعتبار "الجودة" مسألة للتعليم والتعلم.

6. مناقشة الحوكمة

ضع في اعتبارك الأسئلة الرئيسية التالية المتعلقة بالحوكمة في مؤسستك (أو اختر مؤسسة أخرى):

- كيف يتم فهم مســؤوليات الحوكمة (اللجنة) والإدارة التنفيذية وما مدى جودة عمل ذلك؟
- هل هناك "بطل" جودة؟
- ما هو "مدى" الحوكمة والإدارة على مسـتوى المؤسـسـة فيما يتعلق بالجودة – هل هي للتعليم والتعلم فقط أم أنّها تمتد إلى خدمات البحث والتدريب والبحث والدعم ؟

7. الملخص

غطى هذا الموضوع النقاط الرئيسية التالية:

- تستند جميع السياسات والممارسات والنهج المتبعة في التدريس والتعلم إلى القيم. بعض الأمثلة على القيم المؤسسية تتمثل بما يلي:
  - المسؤولية المهنية
  - منظمة التعلم
  - التنوع والتفويض والمعاملة بالمثل
  - منهج مفتوح ومستنير
  - نهج منظم ومنهجي
  - التأمل الذاتي والمرجع الخارجي
- يتم تقاسم المسؤولية النهائية عن الجودة بين اللجان والإدارة التنفيذية. تحدث أفضل النتائج عندما يجتمع كلا الهيكلين لصالح المؤسسة، وحيث يحدث ذلك، يكون ذلك عموماً من خلال التسامح والتفاهم والقدرة على العمل من خلال العقبات مع الأخذ والعطاء من كلا الجانبين.

الفصل الرابع: الحفاظ على الجودة داخل المؤسسة
المحور الثاني: السياق والنهج
الجزء الرابع: النهج

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. المنهج
3. المناقشة
4. الملخص

1. المقدمة

عندما كان يتم تطوير وكالات الجودة الوطنية والاضـــطلاع بأول عمليات تدقيقها، كان السـؤال الشـائع بين الناس في جميع أنحاء المؤسـسـة هو: "ما هو نهجك تجاه الجودة؟" أثار هذا في كثير من الأحيان نظرات محيرة ومحاولات مترددة لتذكر سياسات مختلفة مخصصة.

يناقش هذا الجزء من المحور النهج المؤسـسـي للجودة من حيث تطوير دورات الجودة، من أصولها في أبحاث العلوم الاجتماعية، مروراً بدورة ديمنج إلى الدورة الحديثة التي تستخدمها العديد من المؤسـسـات اليوم. وهذا يشـكل الأسـاس للمواضـيع اللاحقة التي تحدد عناصـر التخطيط والعمل والتقييم والتحسين.

الأهداف: المنهج

عند الانتهاء من هذا الموضوع، يجب أن تكون قادراً على:

- وصف المراحل المختلفة لدورة الجودة المشتركة بالتفصيل.
- تحديد بعض الأمثلة على الأجهزة المســتخدمة في فحص الأداء والجودة داخل المؤسسة.

2. المنهج

غالباً ما كان تطوير مفهوم موحد للجودة بمثابة رد فعل على هذه التجارب المبكرة وآلية مفيدة لتزويد الأشــخاص من جميع مســتويات المؤســســة بإطار عمل بســيط للتحقق من مســؤولياتهم

وإجراءاتهم فيما يتعلق بالجودة. من الممكن اســتخدام أي عدد من الأجهزة لتصــور وتنظيم الجودة داخل مؤسسة، على سبيل المثال:

- جوائز بالدريج للجودة[213]
- بطاقة التهديف المتوازن
- المنظمة الدولية للتوحيد القياسي ISO
- ستة سيجما[214]

كان الجهاز الرئيسي الذي اعتمدته المؤسسات لتصور نهجها تجاه الجودة هو دورة الجودة وربما يعود سبب ذلك إلى أصولها في التحسين الاجتماعي. مع أصولها في عمل كورت لوين (يمكن الاطلاع على الرابط التالي: http://en.wikipedia.org/wiki/Kurt_Lewin) الذي يبحث في المشكلات الاجتماعية في الولايات المتحدة في الأربعينيات، ولاحقاً من خلال دورة شيوارت[215] لـ Plan-Do- Study-Act (PDSA)، حظيت دورة الجودة باهتمام عالمي من خلال دراسات إدوارد ديمينغس للتصنيع الياباني ودورة جودة ديمينغ الخاصة بـ Plan-Do-Check-Act (يمكن الاطلاع على الرابط التالي: http://en.wikipedia.org/wiki/W._Edwards_Deming).

النهج المشترك لدورة الجودة

يتمثل النهج الحديث المشترك لدورة الجودة بما يلي:

- **التخطيط**: تشير إلى التخطيط الرسمي على جميع المستويات بما في ذلك التخطيط على مستوى الجامعة، وتخطيط أعضاء هيئة التدريس والأقسام، وتخطيط المدرسة أو القسم أو الوحدة، أو تخطيط الدورة أو فريق العمل. على المستوى الفردي، يعكس التخطيط الذي يقوم به الأشخاص إما عن طريق المشروع أو بمرور الوقت، بما في ذلك التخطيط السنوي أو اليومي.
- **العمل**: يشمل جميع الأنشطة المقصودة التي يتم الانخراط بها لتحقيق الأهداف وتنفيذ الخطط وتحقيق النتائج.
- **التقييم**: يتضمن جانبين رئيسيين هما: المراقبة والمراجعة. المراقبة هي نشاط قصير ومتوسط المدى يتم إجراؤه بشكل أساسي من قبل أفراد داخليين لأغراض تنموية أو تكوينية. قد تستخدم طرقاً رسمية أو غير رسمية وتستفيد من البيانات الموجودة أو تنشئ بيانات جديدة. عادة ما يتطور العمل والمراقبة معاً، وإعلام بعضهما البعض، جنباً إلى جنب.
- **المراجعة**: هي عملية طويلة المدى وأكثر رسمية ولها أغراض تكوينية وتجميعية وغالباً ما يتم إجراؤها بواسطة أشخاص خارجيين.

---

[213] جائزة جائزة مالكولم بالدريج الوطنية للجودة (MBNQA) هي جائزة أنشأها الكونجرس الأمريكي في عام 1987 لزيادة الوعي بإدارة الجودة والاعتراف بالشركات الأمريكية التي طبقت أنظمة إدارة جودة ناجحة. الجائزة هي أعلى تكريم رئاسي في البلاد لتميز الأداء.

[214] ستة سيجما (σ6) هي مجموعة من التقنيات والأدوات لتحسين العملية. تم تقديمه من قبل المهندس الأمريكي بيل سميث أثناء عمله في موتورولا في عام 1986. عملية ستة سيجما هي عملية يتوقع إحصائياً أن تكون فيها 99.99966٪ من جميع الفرص لإنتاج بعض سمات جزء ما خالية من العيوب.

[215] قام الدكتور والتر شيوارت بتكييف المنهج العلمي للصناعة وقدمها على أنها تدفق خطي من "المواصفات" و "الإنتاج" و "التفتيش". في عام 19391، قام بتغيير هذا التسلسل الخطي إلى دورة لتوضيح كيف يؤدي الصقل والتغيير إلى نهج تكراري لتطوير المنتج.

- **التحســـين**: يحدد العملية التي يتم من خلالها تغذية نتائج التقييم (المراقبة والمراجعة) من أجل تحقيق التحسين. غالباً ما يتسبب التحسين في تعديل خطة حالية أو تطوير خطة جديدة، وبالتالي تبدأ الدورة مرة أخرى.

في حين أن هناك تفسيرات أخرى لدورة الجودة (على سبيل المثال دورة PIMRI: التخطيط – التنفيذ – المراقبة – المراجعة – التحســـين)، فإن دورة التخطيط – التنفيذ – التقييم (المراقبة والمراجعة)، تؤدي إلى تحســين الدورة التي ســيتم اســتخدامها في الوحدات اللاحقة النظر في كل جانب من جوانب نهج المؤسســة للجودة. لدى وكالة جودة الجامعات الأسـترالية (AUQA) أيضــاً منشـــورٌ عرضـــي مع مراعاة محدودة لخطط الجودة بعنوان أطر الجودة: تأملات من الجامعات الأسترالية (2006) يمكنك الاطلاع عليها عبر الرابط التالي:

http://www.auqa.edu.au/files/publications/qf_final_web_pages_281106.pdf

في هذا السياق، تجدر الإشارة إلى أنه على الرغم من أن نموذج ADRI الخاص بـــ وكالة ضمان الجودة الاسترالية: النهج - النشر - النتائج - التحسين، قد يعمل لصالح وكالة ذات جودة، إلا أنه أقل صـلة بالموضـوع ولا يناسـب أي مؤسـسـة. على سـبيل المثال، بينما قد يبحث المدققون عن "نهج" عام لقضـية معينة، تحاول المؤسـسـة بشـكل عام واسـتباقي تطوير خطط رسـمية وخاضـعة للمسـاءلة. "التوظيف" ليس مصـطلحاً شـائع الاسـتخدام وهو مرة أخرى أكثر سـلبية من "الفعل" أو "التنفيذ". وحيث إن "النتائج" تقترح البيانات؛ تقترح "المراقبة" و "المراجعة" عملية الاســـتخدام الفعلي للبيانات لإحداث التحسين.

أخيراً، فإن الســؤال الرئيســي هو "مدى الوصــول"، حاله في ذلك حال العديد من الجوانب الأخرى للجودة المؤسسية. إذا كان هناك نهج محدد للجودة على المستوى المؤسسي، فهل يتم تطبيقه على مستويات تنظيمية مختلفة (كالكلية والمدرسة والقسم) وفي مجالات مختلفة (كالتدريس والتعلم، والتدريب على البحث والبحث، وخدمات الدعم)؟

3. مناقشة نهج الجودة

ضـع في اعتبارك الأسـئلة الرئيسـية التالية فيما يتعلق بنهج الجودة في مؤسـستك (أو اختر مؤسـسـة أخرى):

- هل لدى المؤسسة نهج واضح وصريح تجاه الجودة؟
- ما هو "مدى" النهج من حيث الوحدات التنظيمية والمناطق؟
- إلى أي مدى يتم فهمها واستخدامها من قبل الموظفين في جميع أنحاء المؤسسة؟

4. الملخص

غطى هذا الموضوع النقاط الرئيسية التالية:

- تشمل عناصر دورة الجودة المشتركة التخطيط والعمل والتقييم والتحسين.

- تتمثل بعض الأمثلة على الأجهزة لوضـع المفاهيم وتنظيم الجودة داخل مؤسسـة بما يلي:

- جوائز بالدريج للجودة
- بطاقة التهديف المتوازن
- المنظمة الدولية للتوحيد القياسي ISO
- ستة سيجما

الفصل الرابع: الحفاظ على الجودة داخل المؤسسة
المحور الثالث: دورة الجودة: التخطيط والتصرف
الجزء الأول: نظرة عامة

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. نظرة عامة على الوحدة
3. الأهداف
4. القراءة

1. المقدمة

تصـــف هذه الوحدة التي تحمل عنوان *دورة الجودة: التخطيط والعمل، بنية التخطيط والعمل*. كما تأخذ في الاعتبار التخطيط حسب مستوى العملية. تناقش هذه الوحدة أيضـاً تنفيذ الخطط بما في ذلك مساءلة ومسؤولية اللجان والمديرين التنفيذيين.

دورة الجودة: التخطيط والعمل – نظرة عامة.

دعونا نراجع الموضوعات التي سنتناولها في هذه الوحدة.

التخطيط

يصف موضوع التخطيط أسسَ بنية التخطيط والعمل، بما في ذلك فكرة هرم التخطيط برؤية طويلة المدى، وخطط اسـتراتيجية متوسـطة المدى وخطط تشـغيلية قصـيرة المدى. يمكن ملاحظة التخطيط حسب المستوى التشغيلي، من حيث الخطط المؤسسية أو الكلية أو القسم وما إلى ذلك. كما تتم أيضـــاً مناقشـــة الحاجة إلى خطط منطقة العمل (مثل التدريس والتعلم، والتدريب على البحث، وخدمات الدعم، والممارسات الشاملة، إلخ).

التمثيل

يناقش هذا الجزء من المحور "التمثيل" تنفيذ الخطط بما في ذلك مسؤوليات اللجان والمديرين التنفيذيين. يوضـح هذا الفصـل أيضـاً تقريراً موجزاً عن المجالات الأكثر شـيوعاً التي تتطلب اتخاذ إجراءات من توصيات تدقيق الجودة الخارجي.

3. الأهداف

الأهداف: دورة الجودة: التخطيط والعمل

عند الانتهاء من هذه الوحدة، يجب أن تكون قادراً على القيام بما يلي:

• التعرف على بنية التخطيط في جانب الرؤية طويلة المدى والاســـتراتيجية متوسطة المدى والعمليات قصيرة المدى.

• مناقشـــة تنفيذ الخطط بما في ذلك مســـؤوليات اللجان والمديرين التنفيذيين لضمان جودة المؤسسة.

4. القراءة العامة والمراجع

- ألكسندر إي آر وفالودي أ. (1989). التخطيط وتنفيذ الخطة: ملاحظات.
- على معايير التقييم. البيئة والتخطيط ب: التخطيط والتصميم، 16 (2)، 127-140.
- بيرنبوم، ر. (2000). بدع الإدارة في التعليم العالي، سان فرانسيسكو.
- ماسـي، و. (2003). تكريم الثقة: الجودة واحتواء التكلفة في التعليم العالي. جوسـي باس.
- وايلدافسكي، أ. (1973). إذا كان التخطيط هو كل شيء، فربما لا يكون شيئاً، علوم السياسة، (2) 4، 53-127.

الفصل الرابع: الحفاظ على الجودة داخل المؤسسة
المحور الثالث: دورة الجودة: التخطيط والتصرف
الجزء الثاني: التخطيط

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. التخطيط
3. المناقشة
4. الملخص

1. المقدمة

يعد التخطيط جانباً رئيسياً من نهج المؤسسة تجاه الجودة وغالباً ما يُنظر إليه على أنه الجانب الأولي لدورة الجودة. في الواقع، يمكن أن يكون أي جزء من دورة الجودة موقعاً للعمل على الجودة: على سبيل المثال، قد تكون المراجعة حافزاً للتخطيط ثم دورة من النشاط؛ قد يلزم رصد آلية تنفيذ معينة وبالتالي تنشيط دورة، ومن الممكن أن يكون إنهاء حالة التحسين هو البادئ في جولة جديدة من التخطيط وما إلى ذلك.

يصف موضوع التخطيط أسس بنية التخطيط والعملية، بما في ذلك فكرة هرم التخطيط برؤيةٍ طويلة المدى، وخطط استراتيجية متوسطة المدى وخطط تشغيلية قصيرة المدى. كما يعتبر التخطيط حسب المستوى التشغيلي عاملاً يستحق الدراسة من حيث الخطط المؤسسية أو الكلية أو القسم وما إلى ذلك. تتم أيضاً مناقشة الحاجة إلى خطط منطقة النشاط (مثل التدريس والتعلم، والتدريب على البحث، وخدمات الدعم، والممارسات الشاملة، إلخ).

الأهداف: التخطيط

عند الانتهاء من هذا الموضوع، يجب أن تكون قادراً على القيام بما يلي:

- تصور الجوانب المختلفة للتخطيط من حيث الوقت باستخدام هرم التخطيط.
- مناقشة الحاجة إلى خطط منطقة النشاط.

2. التخطيط

غالباً ما يحتل التخطيط موقعاً مهماً داخل المؤسسات، ربما لأن المجالس أو الهيئات الحاكمة تتوقع رؤية خطة للنشاط المستقبلي وتفاصيل عن المكان الذي تأمل المؤسسة أن تتجه إليه، كتكملة للموافقة على الميزانية. من المنطقي ربط موارد المؤسسة من خلال الميزانية بالخطة، وفي مراجعة مؤسسات التعليم العالي، تتساءل جميع وكالات الجودة عن كيفية تخصيص الموارد من خلال عملية الميزانية لتحقيق أهداف الخطة. لكل مؤسسة وحدة تخطيط أو مركز أو قسم من نوع ما، وبالنسبة للعديد من المؤسسات، يكون التخطيط مرادفاً للجودة. غالباً ما ترى وحدات التخطيط نفسها أن التخطيط هو النشاط المركزي والجوانب الأخرى لدورة الجودة باعتبارها هامشية لعملهم.

إن الحاجة إلى التخطيط ليست مقبولة عالمياً – فأحياناً ما يتم الاستشهاد بإخفاقات التخطيط الاشتراكي السوفياتي والصيني وأنظمة برمجة التخطيط والبرمجة في الولايات المتحدة للإشارة إلى حماقة التخطيط (بيرنباوم، 2000؛ ويلدافسكي، 1973؛ ومع ذلك، يمكن العودة إلى كتابات ألكسندر وفالود، 1989). هناك القليل من الأدلة نسبياً على أن الموارد التي أنفقتها مؤسسات التعليم العالي في التخطيط تؤدي إلى تحقيق أهداف جديرة بالاهتمام، ولكن ما إذا كان ذلك ينعكس على فضائل أو رذائل التخطيط أو على الافتقار إلى الوضوح المؤسسي والصرامة لما يتم تحقيقه فيما تظل التكاليف نقطة خلافية (ماسي، 2003). كما أن التخطيط في مؤسسات التعليم العالي ليس علماً بأي معنى للكلمة، بما في ذلك الانغماس في المعرفة المتراكمة للخطاب قبل الشروع في النشاط نفسه. في الواقع، إذا كان التخطيط يُنظر إليه عموماً على أنه مهم جداً لمؤسسة ما، فمن الغريب أنه غالباً ما يكون مفهوماً بشكل سيء للغاية؛ إذ يرتبط بشكل عام، كأجزاء المؤسسة الأخرى، ارتباطاً وثيقاً بآراء نائب رئيس الجامعة أو الرئيس أو المدير التنفيذي الذي اختتم وجهة نظره حول المؤسسة من خلال خطة جديدة ولكل منهم وجهة نظر حول ما هو ضروري أو غير ضروري فيما يتعلق بإعداد الخطط. يشير كل ما سبق إلى أنه غالباً ما تكون هناك دورات تخطيط، حيث يقوم نائب رئيس الجامعة أو الرئيس التنفيذي الجديد بإنشاء مجموعة معقدة من الخطط، يتبعها بعد خمس سنوات شاغل الوظيفة الجديد الذي يرغب في تقليل مقدار الوقت والجهد الضائعين في التخطيط وبالتالي الحصول على خطة هيكلية. بعد خمس سنوات، وجد قائد جديد أنّ الخطط الموضوعة غير كافية تماماً وبدأ عملية تخطيط جديدة ومتقنة. إنّ كثيراً من المؤلفات عالية الجودة، مثل الأدبيات المتعلقة بالتعليم والتعلم، لا تتم دراستها أو معرفتها بشكل عام من قبل المديرين أو المعلمين في القطاع، وبالتالي فإن الخبرة الشخصية المحدودة جنباً إلى جنب مع المعرفة المحدودة والمخصصة التي يتم الحصول عليها من خلال أنشطة تطوير الموظفين، والتي تميل إلى أن تكون أساس العمل. ويعتبر التخطيط عرضة لهذا الأمر بشكل خاص.

إذن كيف سيبدو إطار التخطيط العقلاني أو الهندسة المعمارية؟ تستخدم إحدى الطرق لهذا الأسلوب جهاز الهرم لتصور التخطيط. تحتاج بنية التخطيط إلى مراعاة الوقت و "مدى الوصول". يجب وضع أنواع مختلفة من الخطط لفترات زمنية مختلفة.

يوضح الرسم أدناه هرم التخطيط. لذلك، إذا تم تصور التخطيط على أنه هرم، فستجد في قاعدة الهرم الخطط التشغيلية التي تحتاجها معظم المؤسسات لتوجيه أنشطتها وميزانيتها على مدار العام المقبل على الأقل (على الرغم من أن الخطط التشغيلية السنوية غالباً ما تكون خططاً متجددة لمدة 3 سنوات مع أهداف إرشادية لـــ العامين التاليين). الطبقة التالية من الهرم هي الخطة الاستراتيجية وهي خطة طويلة المدى (عادة من 3 إلى 5 سنوات) اللازمة لتوجيه خطط التشغيل السنوية. لدى

العديد من المؤسسات بيان رؤية موجز يتعلق بالشكل الذي ستبدو عليه المنظمة وكيف ستكون على المدى الطويل – غالباً من 15 إلى 25 عاماً. بينما يمكن القول إن بيان الرؤية ليس خطة في الحقيقة، فمن المنطقي أيضـــاً تضـــمين الرؤية باعتبارها الوثيقة التوجيهية للتخطيط الآخر، وبالتالي في قمة هرم التخطيط.

هرم التخطيط

لذا فإن هرم التخطيط يساعد في تصور جوانب مختلفة للتخطيط من حيث الوقت: انطلاقاً من التشـغيل قصـير المدى مروراً بالرؤية الاسـتراتيجية متوسـطة المدى وانتهاءً بالرؤية طويلة المدى. الجانب الرئيسي الآخر لبنية التخطيط الذي يتوجب النظر إليه هو "مدى الوصول" والمستويات التي يتوقع عندها تنفيذ الخطط. في حين أن هذا التخطيط متغير من بعض النواحي اعتماداً على حجم المؤسسـة، إلا أنه يظل سؤالاً مفاهيمياً يجب على كل مؤسسـة مواجهته. على سبيل المثال، إذا كان للمؤسسة بيان رؤية، فهل من المتوقع أن يكون لكل كلية بيان خاص بها؟ ماذا عن كل قسم؟ ماذا عن كل معهد أو مركز بحث؟ أو كل خدمة دعم (مثل تكنولوجيا المعلومات، والموارد البشرية، والشؤون المالية، إلخ)؛ كل حرم جامعي (إذا كانت المؤسسة متعددة الحرم الجامعي)؛ كل مجال (مثل التدريس والتعلم، والبحوث والتدريب على البحث)، كل لجنة رئيســية (مثل الصـــحة والســـلامة المهنية، الإنصـــاف والتنوع، إلخ). وهذه مجرد رؤية، هل يجب أن يكون لكل منطقة خطة اســـتراتيجية تستجيب للخطة الاستراتيجية المؤسسية و / أو خطة تشغيلية سنوية؟

تحتاج كل مؤسسة إلى مناقشة وإيجاد طريقها من خلال مسألة "الوصول". من ناحية أخرى، يجب أن تكون هناك رؤية واضـحة ومقبولة إلى حد كبير في توضـيح أين تتجه المؤسـسـة (الرؤية، الاسـتراتيجية). من ناحية أخرى، تحتاج المؤسـسـة إلى تجنب الشـلل من خلال التخطيط – ألا ينفق الناس كميات غير متناسـبة من الوقت والموارد على التخطيط بدلاً من تحقيق النتائج. مثل العديد من قضـايا الجودة التنظيمية، سـتكون نتيجة هذه المناقشـة سـياسـية وليسـت فنية أو موضـوعية. كانت الممارسـة الفعلية في العديد من المؤسـسـات هي أن يُنظر إلى أي نشـاط تخطيطي يشـمل الموظفين على أنه مضيعة للوقت ومخالف للمشروع الأكاديمي. ولكن يمكن القول أيضاً أن الكثير من النشاط

الأكاديمي هو نشاط تاريخي أو مخصص أو في مصلحة الأفراد بدلاً من المنظمة، وأن المنظمات الناجحة هي تلك التي يفهم فيها الأفراد ويحترمون ويعملون من أجل تحقيق الأهداف التنظيمية المشتركة. حتى الآن، قد يكون الشلل من خلال التخطيط أكثر من أسطورة لتبرير التجنب بدلاً من انعكاس دقيق للواقع. بالطبع، الجانب الآخر من هذا الشلل هو أن التخطيط قد يكون "من أعلى إلى أسفل" بشكل غير ملائم ويفتقر إلى المشاركة من المجتمع المؤسسي الأوسع – حيث يتم استبعاد الناس من العملية ويرون أنها مفروضة من أعلى، فمن المرجح أن ينظروا إليها على أنها مضيعة لوقتهم.

يشير هذا الشرح إلى حقيقة أن هناك طرقاً أكثر نجاحاً للتخطيط. غالباً ما يأتي التخطيط من مراجعة أو إقرار بالتوجيهات التي يجب اتخاذها والتي لن تتولد ببساطة من تلقاء نفسها. غالباً ما تكون الخلوات الإدارية مناسبات لمثل هذه المحادثات وربما تكون على مستويات مختلفة – من الإدارة العليا إلى خلوات أعضاء هيئة التدريس أو الأقسام أو المناطق. من هنا، كان من الضروري تحديد شخص أو مجموعة أشخاص لمتابعة الاتجاهات الجديدة والقضايا والأساليب الناشئة التي تم تحديدها والعمل نحو المسودة الأولى للخطة. لقد تعلمت مؤسساتٌ عدة أنه من الضروري أن يكون لديك استراتيجيات مشاركة متعددة مع أصحاب المصلحة للمضي قدماً في مسودة الخطة؛ وللقيام بذلك، يجب أولاً تحديد أصحاب المصلحة في سياق الخطة المعينة ولكن غالباً ما تشمل الحوكمة (مثل المجلس) وكبار المديرين والموظفين الأكاديميين والموظفين الإداريين والطلاب والمجموعات المهنية/الانضباطية وأرباب العمل.

يمكن استكمال الاجتماعات وجهاً لوجه للحصول على التغذية الراجعة من خلال الاستطلاعات والتفاعلات الأخرى القائمة على الويب، على سبيل المثال، من خلال مجموعات المناقشة على الويب. بعد الانتهاء من هذه المراحل الأولية من التحديد والتطوير والتغذية الراجعة، غالباً ما يتم إنشاء "مسودة عرض" للخطة ونقلها إلى جميع مجموعات أصحاب المصلحة الرئيسيين ومن خلال جميع اللجان والمجموعات ذات الصلة. بعد مزيد من الدمج للتغذية الراجعة والتحقق من أن الخطة الجديدة تناسب إطار التخطيط ونموذج المؤسسة، يمكن بعد ذلك المضي قدماً للموافقة عليها. عادة ما ترافق استراتيجية الاتصال خطة جديدة تحدد كيفية إبلاغ أصحاب المصلحة بها وكيف سيتم تنفيذها.

3. مناقشة التخطيط

ضع في اعتبارك الأسئلة الرئيسية التالية فيما يتعلق بالتخطيط في مؤسستك (أو اختر مؤسسة أخرى):

- ما هي بنية التخطيط من حيث الوقت: هل لها جوانب رؤية طويلة المدى واستراتيجية متوسطة المدى وعمليات قصيرة المدى؟
- كيف تتم معالجة قضية مدى الوصول: على أي مستويات تتطلب الخطط الوظيفية أو المناطق؟
- كيف ترتبط الخطط الفردية (للموظفين) السنوية بالرؤية والاستراتيجية؟

• إذا كنت توصـي بإجراء تغيير في مجال التخطيط، فماذا سـيكون نطاق هذا التغيير؟

4. الملخص

غطى هذا الموضوع النقاط الرئيسية التالية:

• يجب أن تأخذ بنية التخطيط في الاعتبار الوقت و "مدى الوصـــول". يجب وضع أنواع مختلفة من الخطط لفترات زمنية مختلفة.
• نتيجة لما سبق، يساعد هرم التخطيط على تصور مختلف جوانب التخطيط من حيث الوقت: من التشغيلي على المدى القصير من خلال الاستراتيجية متوسطة الأجل إلى الرؤية طويلة الأجل. يحتاج الجانب الرئيســي الآخر لبنية التخطيط الذي يتوجب النظر فيه هو "مدى الوصول" والمستويات التي يتوقع عندها الخطط.
• تتوقع المجالس والهيئات الحاكمة رؤية خطة للنشـاط المسـتقبلي وتفاصـيل عن المكان الذي تأمل المؤسـسـة أن تذهب إليه، كتكملة للموافقة على الميزانية ومن ثم يُنظر إلى التخطيط على أنه يحتل مكانة مهمة داخل المؤسسة.

الفصل الرابع: الحفاظ على الجودة داخل المؤسسة
المحور الثالث: دورة الجودة: التخطيط والتصرف
الجزء الثالث: التنفيذ

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. المساءلة والمسؤولية
3. العمل على المستوى المؤسسي
4. العمل على المراجعة الذاتية المؤسسية وتقرير وكالة الجودة
5. المناقشة
6. الملخص

1. المقدمة

يناقش موضوع "*التنفيذ*" تنفيذ الخطط بما في ذلك مسؤوليات اللجان والمدراء التنفيذيين، كما يوضح هذا الموضوع أيضاً تقريراً موجزاً عن المجالات الأكثر شيوعاً التي تتطلب اتخاذ إجراءات من توصيات تدقيق الجودة الخارجية.

الأهداف

عند الانتهاء من هذا الموضوع، يجب أن تكون قادراً على القيام بما يلي:

- مناقشة ما إذا كان هناك تحديدٌ واضح لمن هو المسؤول عن الجودة داخل المؤسسة.
- تحديد المجالات الأكثر شيوعاً التي تتطلب إجراءات من تدقيق الجودة الخارجية.

2. المساءلة والمسؤولية:

يشير التمثيل إلى أي إجراءات يتم اتخاذها لضمان الجودة وتحسينها. في حالة وجود خطط رسمية، يجب تحديد الإجراء الواجب اتخاذه والنتيجة والجدول الزمني والشخص المسؤول بوضوح؛ ومع ذلك، فإن العديد من الخطط، وخاصة الخطط المؤسسية، تحدد فعلياً الشخص المسؤول عن إجراء معين بدلاً من الشخص المسؤول، والفرق في هذا الصدد أن الشخص المسؤول عادة ما يكون

رئيس منطقة رئيسية (كنائب المستشار الأكاديمي أو رئيس العمليات) اللذين لن يتحملا المسؤولية التشغيلية لتقديم نتيجة معينة، ويفوضان المسؤولية بدلاً من ذلك إلى الشخص المسؤول (على سبيل المثال، رئيس مركز التعليم والتعلم أو أمين المكتبة الرئيسي). يعتبر الاتفاق على المساءلة والمسؤوليات مصدر قلقٍ رئيسي فيما يتعلق بالتصرف، سواء كان التصرف المعني يشير إلى خطة رسمية أم لا. من الناحية النظرية، يتولد هذا القلق أيضاً عند إسناد المساءلة والمسؤولية إلى لجنة، مثل لجنة التدريس والتعلم على سبيل المثال. من الواضح أن لجنة كاملة ستوقع فقط على الإجراءات المتخذة، في حين أن الأشخاص المعيّنين سيكونون مسؤولين عن التنفيذ (على سبيل المثال، رئيس اللجنة أو لجنة فرعية معينة). من المهم أن يكون هناك اعتراف صريح بالفرق بين المساءلة (اللجنة) والمسؤولية (الأشخاص المعينون).

أخيراً، فيما يتعلق بالمساءلة والمسؤولية، فغالباً ما يُطرح سؤال "من المسؤول عن الجودة؟" - والذي يمكن قراءته في هذا السياق على أنه "من المسؤول عن التصرف بناءً على الجودة؟". إحدى الإجابات الشائعة هي أن كل فرد مسؤول عن الجودة وأن الجودة مدمجة في عمليات المؤسسة. على الرغم من وجود بعض الحقيقة دائماً في هذا الموقف، إلا أنه يثير أيضاً احتمالية أنه إذا كان كل شخص مسؤولاً عن الجودة، فهذا يعني أن لا أحد مسؤول، لإعادة صياغة مرجع تخطيط ويلدافسكي السابق. وبالمثل، إذا لم تكن هناك لجان مخصصة أو مناصب قيادية أو موارد لدعم الجودة على وجه التحديد، فمن السهل أن تسقط الجودة من جدول الأعمال، خاصة إذا لم تكن عملية التدقيق الخارجي أو الاعتماد وشيكة. إذا كان الجميع مسؤولاً عن الجودة، فمن المتوقع أن يتم العثور على بعض التفاصيل الخاصة بمسؤولياتهم في هذا المجال في الوصف الوظيفي وسيتم تقييم احتياجات الأداء والتدريب في هذا المجال في عملية تخطيط الأداء السنوي. مع عدم وجود قيادة شاملة للجودة في المؤسسة، فمن غير المرجح أن يتم تنفيذ هذه الجودة، وبالتالي فإن فعالية المسؤولية الموزعة والمعممة عن الجودة سوف تتأثر بشدة.

3. العمل على المستوى المؤسسي

كيف تعترف مؤسسة بمجالاتها الرئيسية بالعمل لضمان الجودة وتحسينها؟ هناك العديد من المستويات التي تتولد من خلالها المعلومات، من شكاوى وتظلمات الطلاب والموظفين، وآليات المراقبة والمراجعة والقياس الرسمية التي تمت مناقشتها في الوحدات التالية، إلى المعلومات غير الرسمية والقولية من العديد من المصادر. غالباً ما تكشف الخلوات الاستراتيجية وتمارين التخطيط عن ضرورات التنفيذ والتخطيط، ومن الممكن أن يؤدي كل هذا إلى العمل على تحسين الجودة على المستوى المؤسسي.

ومع ذلك، فإن نشاطاً كبيراً على المستوى المؤسسي، وإن كان كل 5 سنوات فقط أو نحو ذلك، يركز على تلبية متطلبات عمليات تدقيق الجودة الخارجية من قبل وكالات الجودة الوطنية. كانت الوكالات الوطنية نفسها عالقة في نموذج المراجعة الدورية (على سبيل المثال 5 سنوات) وفرضت ذلك في الغالب على المؤسسات – حتى أنها ذهبت إلى أبعد من ذلك لتكليف المؤسسة بإجراء "المراجعة الذاتية" الخاصة بها من أجل إنتاج المستند الذي ستستند المراجعة على أساسه. مع استثناءات قليلة جداً، التزمت المؤسسات بهذا النموذج. في حين أنه سيكون من المجدي للمؤسسة أن تقول إن لديها نظام جودة يعتمد على المراقبة الروتينية بدلاً من المراجعة الدورية وأنها تعرف أولوياتها الخاصة للتحسين بناءً على هذا النظام المستمر وبالتالي ليس هناك حاجة إلى إجراء

مراجعة ذاتية مسبقاً للتدقيق الخارجي، فلم يكن هذا النمط من التدقيق هو النمط الشائع. تواجه العديد من المؤسسات طبعاً "وقتاً ميتاً" لتحسين الجودة فيما بين ما يُنظر إليه على أنه حدث "غير عادي" للمراجعة الخارجية، من خلال التوافق مع نمط وكالة الجودة وذلك للمراجعة كل 5 سنوات. تم النظر في هذا المجال بشكل أكبر في الوحدة الرابعة.

4. العمل على المراجعة الذاتية المؤسسية وتقرير وكالة الجودة

تم تحديد عملية إجراء المراجعة الذاتية للمؤسسة في وحدة لاحقة، وللغرض الحالي سيتم اعتبارها مكتملة فيما يتعلق السؤال هنا بالعمل بناءً على تقرير المراجعة الذاتية. من المهم إعادة التأكيد على أهمية وجود شكل موجه نحو العمل لتقرير المراجعة مع تحديد واضح لكل إجراء يتم اتخاذه والنتيجة المراد تحقيقها والشخص المسؤول والجدول الزمني. يتم في بعض الأحيان إضافة "الموارد المطلوبة" إلى خطة العمل على الرغم من أنه نادراً ما يتم تحديد موارد "جديدة" في معظم الأحيان، ومن المتوقع أن تقوم الأقسام بإبداء الأولوية القصوى لأنشطتها لإنجاز الإجراءات المطلوبة (ويعتبر هذا الجانب أقل شيوعاً في "التعميم" 'فيما يتعلق بالجودة المبينة أعلاه).

يجب أن يكون شخص ما مسؤولاً عن وضع خطة العمل ومراقبة اكتمالها، والعمل من خلال كبار الموظفين المسؤولين عن الإجراءات ومع نائب رئيس الجامعة والرئيس التنفيذي باعتباره السلطة النهائية لضمان الانتهاء. يساعد التنفيذ أيضاً من خلال التخطيط للتحديثات المؤقتة عند الانتهاء كلاً من نائب رئيس الجامعة والمدير التنفيذي واللجان ذات الصلة في المؤسسة (مثل المجلس الأكاديمي أو مجلس الشيوخ) ومجلس الإدارة.

يمكن إجراء عملية مماثلة للتصرف بناءً على تقرير وكالة الجودة النهائي، على الرغم من وجود جداول زمنية مفروضة خارجياً وليس داخلياً لإنجازها. في الواقع، إذا أخذت وكالة التدقيق في الاعتبار الكامل وثيقة المراجعة الذاتية المؤسسية، فيجب أن يكون هناك قدر كبير من المحتوى المشترك بين التقريرين ويمكن وضع خطة عمل واحدة لتنفيذ توصيات كلا التقريرين.

الموضوعات المشتركة للعمل من تقارير وكالة الجودة الخارجية

ما هي إذن المجالات الأكثر شيوعاً التي تتطلب العمل على المستوى المؤسسي؟ تقدم وكالات المراجعة من وقت لآخر ملخصات للقضايا المحددة في "جولة" معينة من عمليات المراجعة في حين لم يتم إجراء تحليل للموضوعات المشتركة من المراجعات الذاتية المؤسسية. فقد أصدرت وكالة جودة الجامعات الأسترالية (AUQA) مثلاً تقريراً لمعالجة هذا السؤال:

- التعلم والتدريس في الجامعات الأسترالية: تحليل موضوعي للحلقة الأولى من مراجعات AUQA (2009).
- مورد وكالة جودة الجامعات الأسترالية مختلف إلى حد ما ولكنه مفيد لمقدمي خدمات التعليم العالي غير المعتمدين ذاتياً: مؤسسات التعليم العالي الخاصة ومؤسسات الاعتماد غير الذاتي في أستراليا (2011).
- للاطلاع على النطاق الكامل للمنشورات العرضية للجامعة، انظر:

http://www.auqa.edu.au/qualityenhancement/publications/occasional/publications

ملخص تنفيذي لتقرير الجامعة

فيما يلي ملخص لأوجه القصور المحددة في الملخص التنفيذي (الطويل) لتقرير الجامعة.

خطط التعلم والتعليم: بشكل عام، فقد كانت غالبية الخطط هشّةً فيما يتعلّق بسد الفجوة بين الأهداف والعمل والتقييم والتحسين؛ فقلة قليلة هي التي تقدمت إلى ما بعد بيان النوايا والسياسات من أجل الإدارة الأكاديمية الحميدة وعملية التدريس أو الإدارة غير الحكومية. حتى أولئك الذين حضروا سياسات وعمليات المراجعة والتقييم غالباً ما أهملوا تضمين عملياتِ خططهم لضمان التحسين بناءً على قياس النتائج. يشير هذا الأمر إلى الحاجة إلى مزيد من الاهتمام بتعريف المؤشر وقياس النتائج وتحسين الأداء في عمليات تدقيق الدورة الثانية.

ومع ذلك، فإن وجود خطة شاملة لا يضمن بالضرورة أن يتم تنفيذها. في عدد من المؤسسات، لا يعرف الكثير من الموظفين تفاصيل الخطط أو يفهموا انعكاساتها. في بعض الأحيان، يتداخل المنطق المعقد الكامن وراء الخطط والاستراتيجيات والتفاصيل التشغيلية مع التواصل الفعال والتنفيذ من قبل الموظفين. حتى في حالة اعتماد الخطط المؤسسية على مستوى الكلية والمدرسة، فإنها تفتقر أحياناً إلى التماسك أو مقاييس النتائج المناسبة. تمثلت المشكلة التي حددتها لجان التدقيق والتي تعتبر الأكثر شيوعاً بحقيقة الضعف أو الفشل في ربط الخطط والسياسات بالتنفيذ ومراقبة الفعالية. غالباً ما كان الوعي وتنفيذ كل من الخطط الاستراتيجية والتعليمية والتدريسية على مستوى الوحدة الأكاديمية غير مكتمل داخل أي مؤسسة معينة. قد لا يكون هذا مفاجئاً في الدورة الأولى من عمليات التدقيق، إلا أنّه يمكن توقع معالجته في جميع المؤسسات بحلول الجولة الثانية. حددت اللجان أيضاً أوجه القصور في حلقات التغذية الراجعة، مستشهدة بنقص الأساليب التي تعرف بها الهيئات المركزية ما إذا كان هناك انهيار في تنفيذ السياسات على مستوى المدرسة أو المستوى الفردي. تفاقمت هذه المشكلة في المؤسسات متعددة الحرم الجامعي.

مراجعة البرنامج أو الدورة التدريبية: في بعض الحالات، علقت لجان المراجعة على الافتقار إلى نظرة عامة أو هيكل سياسة لجداول المراجعة أو شروط مرجعية شاملة لهيئات المراجعة مثل الإرشادات المتعلقة بالمعلومات الخاصة بالمراجعات وعمليات الاستجابة لتوصيات المراجعة. لهذه الأسباب، أعربت بعض اللجان عن عدم الثقة في أن نتائج المراجعة ستعالج بطريقة متسقة ومنهجية. غالباً ما كانت حلقة التعليقات مفقودة – أثناء إجراء المراجعات، وربما لم يتم استخدامها لإحداث تحسينات وتجديد في الدورات التي تمت مراجعتها. تم إجراء المراجعات في كثير من الأحيان استجابة للاحتياجات المحلية وليس وفقاً لجداول المراجعة المخطط لها. يبدو أن بعض المؤسسات تعتمد بشكل كبير على عمليات اعتماد الهيئات المهنية لتوفير ضمان الجودة الأكاديمية؛ ومع ذلك، فقد شددت هذه المؤسسات على أن الاعتماد يجب أن يكون مكملاً لمراجعات المؤسسة الخاصة بجودة برامجها لا بديلاً عنها. ولتعزيز الحاجة إلى التحقق المستقل من المعايير، أشارت لجان التدقيق بشكل متكرر على الحاجة إلى روابط أوثق بين مراجعة الدورة التدريبية وضمان الجودة، والتقييم الذاتي والتدقيق الخارجي، وعمليات التخطيط والقياس الخاصة بالمؤسسات.

الهيكل الإداري واللجان: تم الاعتراف في المؤسسات التي تم تفويضها بالحاجة إلى آليات أقوى للتوجيه المركزي وحلقات التغذية الراجعة لتوفير مزيد من الثقة في ضمان الجودة عبر المؤسسة بأكملها. وبينما أشارت لجان المراجعة إلى هذه الحاجة في كثير من الأحيان، فقد أقرت المؤسسات نفسها في كثير من الحالات بالحاجة إلى تحسين هذا الجانب في بيانات ملفاتها. يجب أن

تتماشى عمليات التخطيط الأكاديمي بطريقة ما مع عمليات تخطيط موارد المؤسسة. لم يكن مثل هذا الارتباط واضحاً في غالبية الحالات في عمليات التدقيق في الدورة الأولى. تدعي معظم الجامعات وجود علاقة بين البحث والتدريس في مناخها الأكاديمي، ولكن في أوقات عمليات التدقيق هذه، لم يقم سوى القليل بإضفاء الطابع المؤسسي على الادعاء في السياسات أو الهياكل أو دليل النتائج.

الدعم والحوافز للموظفين: كان من الواضح أن معظم المؤسسات قد نفذت جوانب من هذه المبادرات ولكن القليل من التقارير ذكرت ذلك صراحة، ربما لأنها أصبحت ممارسة شائعة.

سمة الخريجين: أنشأت حوالي 80 في المائة من المؤسسات مجموعة من سمات الخريجين قبل عمليات تدقيق الدورة الأولى. تمت الإشارة إلى سمات الخريجين بشكل مختلف على أنها صفات الخريجين وخصائص الخريجين ونتائج الخريجين والمهارات الأساسية والمهارات العامة. على الرغم من تحديد سمات الخريجين في معظم الحالات، إلا أنّه كان من المعتاد العثور على أوصاف صريحة للطرق التي تم بها دمجها في المناهج الدراسية. كما أن التقييم الصريح للنتائج من حيث سمات الخريجين لم يكن منتشراً على نطاق واسع، إلا أنَّ العديد من المؤسسات كانت في طور معالجة هذا النقص. غالباً ما تشارك سمات الخريجين مصير خطط التدريس والتعلم في أن الموظفين والطلاب لم يكونوا على دراية كاملة بها أو بمزاياها.

التقييم: وجدت لجان التدقيق في كثير من الأحيان سبباً للتوصية بأن ينشئ المجلس الأكاديمي عملية على المستوى المؤسسي يمكن من خلالها التأكد من أن درجات الجامعة ذات معايير مماثلة من حيث المحتوى والنطاق ومعايير التقييم مع تلك الخاصة بالجامعات الأسترالية والخارجية الأخرى. تناولت ثمانية عشر في المائة من التوصيات المقدمة في الدورة الأولى الحاجة إلى وضع معايير مرجعية خارجية، وتحسين أو تطوير سياسات وممارسات تقييم متسقة وضمان الاتساق بين الجامعات المتعددة، في حين تناول 16% الحاجة إلى أن تتحمل المجالس الأكاديمية مزيداً من المسؤولية لضمان الامتثال مع عمليات ضمان الجودة. كان هذا النوع من التعليقات شائعاً بشكل خاص فيما يتعلق بالمؤسسات التي تعمل وفقاً لنموذج صنع القرار الأكاديمي عالي التطور. في هذه الحالات، أوصت لجان التدقيق بشدة بالسياسات المركزية وإجراءات ضمان الجودة وكذلك المراجعة الخارجية (للحرم الجامعي) للتقييم لضمان الثقة في معايير الخريجين. حتى في تلك المؤسسات التي توجد فيها سياسات جيدة، أشارت لجان التدقيق إلى الحاجة إلى اليقظة، لا سيما عندما تكون خيارات التدريس المرنة ونظم التعبير البديلة متاحة، مما يجعل القضايا المرتبطة بتقييم الطلاب أكثر تعقيداً. تتطلب النظم المرنة سياسات وعمليات أكثر صرامة ومنهجية وشفافية لتدعيم الثقة في نتائجها.

الاتساق عبر الجامعات المتعددة: واجهت المؤسسات متعددة الحرم الجامعي صعوبات حقيقية في موازنة الاتساق بين الحرم الجامعي والتعلم المتمحور حول الطالب والنهج الحديثة لتقديم الدورة التدريبية والتقييم. في بعض الحالات، كان إرث دمج المنظمات المستقلة سابقاً في مؤسسة واحدة لا يزال واضحاً في وقت المراجعة. اعتمد البعض نهجاً تدريجياً بالانتقال من الاستقلالية النسبية في الحرم الجامعي إلى السياسات التعاونية ثم المنظمة مركزياً، كما كان هناك قضية أخرى ذات صلة بمؤسسات التعليم الجامعي والتعليم عن بعد وهي تقييم الوقت المستغرق. حددت وكالة ضمان الجودة الأسترالية موضوعاً متكرراً ناشئاً عن المقابلات مع طلاب التعليم في الخارج والتعليم عن بعد والتي أشارت إلى أن أوقات الاستجابة للتقييم يمكن أن تكون أطول من المحدد، أو أن الأوقات المحددة كانت طويلة جداً. نظراً لأن التقييم يلعب دوراً مهماً في عملية التعلم، فقد أوصت وكالة

ضمان الجودة الأسترالية بضرورة بذل الجهود لتسريع أوقات تسليم التقييم حتى يتمكن الطلاب من الاستفادة من تقييمهم قبل تقديم العمل اللاحق.

المقارنة المعيارية الأكاديمية: أشارت لجان التدقيق بشكل عام إلى الرغبة في إنشاء عملية شاملة على المستوى المؤسسي لضمان أن تكون الدرجات العلمية ذات معايير قابلة للمقارنة من حيث المحتوى والنطاق ومعايير التقييم مع تلك الخاصة بالجامعات الأسترالية والأجنبية الأخرى. قبل الشروع في تحديد المؤسسات المماثلة، من المهم أن يكون لدى المؤسسات وضوح بشأن المقصود من القياس والنتائج المرجوة من العملية وذلك لاختيار الشركاء المناسبين للمقارنة؛ بالإضافة إلى ذلك، كان هناك مجموعة واسعة من التفسيرات لما يعنيه مصطلح قياس الأداء. في بعض الحالات، لم يتم تمديد أنظمة المقارنة المعيارية التي تم تنفيذها خارج الحرم الجامعي الرئيسي، لا سيما عندما كانت الجامعات الأخرى بعيدة عن الحرم الجامعي الرئيسي أو في الخارج. علقت اللجان على أن أي استراتيجية أكثر رسمية يمكن أن تُدرج قياساً معيارياً بشكل أكثر شمولاً كأداة تطوير ضمن ثقافة التحسين بالجامعة وذلك حتى في بعض الجامعات التي تقارن صراحةً بالجامعات النظيرة في أستراليا وعلى الصعيد الدولي.

ضمان الجودة الأكاديمية: يبدو أن معظم المشكلات تحدث عند التدريس في أكثر من حرم جامعي لنفس الجامعة، أو التعليم عن بعد (التعلم المرن)، حيث غالباً ما يبدو أن هذا النظام التعليمي لا يلزم توفير تسهيلات خاصة لضمان الجودة. في بعض الحالات، اختلفت عمليات التدريس والتعلم وحتى طرق التقييم بين أنماط ونظم التدريس ولكنها لم تكن مصحوبة بعمليات محددة أو واضحة المعالم للسماح للمؤسسة بالتأكد من أن جودة التجربة ونتائج التعلم متكافئة. بشكل عام، كان هناك توتر بين الرغبة في توحيد البرامج مع الاحتفاظ بالمرونة الكافية لأشكال التخصيص المناسبة. في مثل هذه الحالات، أوصت اللجان المتناقشة بضرورة إجراء نقاش منتظم للموظفين حتى يظهر فهم أكثر تشاركاً. في المؤسسات ذات القطاع المزدوج، لاحظت اللجان أيضاً حاجة المؤسسات إلى تطوير سياسة واضحة لتوجيه التدريس في أطر تربوية مختلفة، وتحديداً تلك الخاصة بالتعليم والتدريب المهني (VET) والتعليم العالي. شكّل ضمان الجودة للبرامج التي تُدرس في الخارج صعوبات كبيرة للكثيرين، فضلاً عن مخاطرها على سمعة البعض. في عدد كبير من عمليات التدقيق، أوصت وكالة ضمان الجودة الأسترالية بأن يأخذ المجلس الأكاديمي دوراً أكثر نشاطاً في التدقيق المستمر عن كثب للجوانب الأكاديمية للبرامج التي يتم تدريسها في الخارج ووضع إطار عمل تفصيلي لضمان الجودة الأكاديمية لجميع المشاريع الخارجية. في العديد من الحالات، أوصت وكالة ضمان الجودة الأسترالية بأن تضع المؤسسات مبادئ لتوجيه تطوير وإدارة ومراقبة البرامج والشراكات عبر الوطنية، بما في ذلك إجراءات الاستقامة والعناية الواجبة والحفاظ على معايير قبول متسقة ومناسبة، بما في ذلك الكفاءة في اللغة الإنجليزية. كما تم ملاحظة تمييز مهم في حالة واحدة على الأقل وهو الحاجة إلى الدورات التي يقدمها شركاء في الخارج للانتماء إلى المؤسسة الأسترالية الأم، بدلاً من أن تكون هذه المؤسسة الشريكة "معتمدة" من قبل المؤسسة الأسترالية. تنص الفقرة 16 من البروتوكولات الوطنية لعام 2007 لعمليات الموافقة على التعليم العالي على أن "الجامعات ومؤسسات الاعتماد الذاتي الأخرى ليس لديها سلطة اعتماد دورات المؤسسات الأخرى".

التوجيهات المستقبلية: في هذه الدورة الأولى من عمليات التدقيق، كان من الواضح، مع بعض الاستثناءات الملحوظة، أن معظم الجهد المؤسسي قد تم إنفاقه في "الواجهة الأمامية" للعملية،

في تطوير السياسات والخطط والعمليات، كما كان إغلاق الحلقة والتنفيذ والتقييم والتغذية الراجعة أقل تطوراً بكثير. في الدورة الثانية، ركزت عمليات التدقيق بشكل أكثر تفصيلاً وصراحة على الأدلة، وكان بالإمكان توقع النتائج واستخدامها في تحسين الأداء. في هذه الجولة الأولى، كان من الواضح أن العديد من المؤسسات كانت تكافح مع مناهج متسقة للتدريس والتعلم للتدريس والتقييم في الجامعات المتعددة وخارجها. وبالمثل، سيكون هناك ما يبرر مزيداً من الاهتمام بالبرامج المرنة التي تركز على الطالب والتحديات الخاصة التي تواجهها لضمان جودة تجربة التعلم. في الدورة الثانية، يجب أن تكون التجربة مع هذه التحديات قد نضجت ويجب أن تسعى لجان التدقيق إلى البحث عن أدلة على مناهج أكثر صرامة. التحدي الآخر الذي قدم نفسه بوضوح خلال تقارير تدقيق الدورة الأولى هذه هو الفجوة بين صانعي السياسات وصناع القرار من ناحية، والمعلمين والإداريين الأكاديميين من ناحية أخرى، ومن المهم ملاحظة صعوبة ردم هذه الهوة في المؤسسات الكبيرة والمتطورة. كان من المفترض أن يتم تلافي هذه الفجوة بحلول وقت المراجعة التالية نظراً لأن العديد من تقارير التدقيق قد لفتت الانتباه إلى فشل السياسات في الاعتراف بها أو تنفيذها على مستوى الوحدة. لا يمكن المبالغة في التأكيد على أهمية القيادة القوية من قبل نائب رئيس الجامعة الملتزم بجودة التدريس والتعلم، وكان ذلك واضحاً من نتائج الجولة الأولى من عمليات التدقيق.

أشارت تلك المؤسسات إلى التزام حقيقي من جانب تلك المؤسسات التعليمة التي أرفقت قدراً من التمويل الأساسي بالأداء على مؤشرات نتائج جودة التدريس والتعلم. يشير هذا التحليل للدورة الأولى من عمليات تدقيق وكالة ضمان الجودة الأسترالية إلى أن العوامل التالية تساعد على تحقيق ضمان الجودة للتعلم والتدريس:

- الخطط الاستراتيجية التي تقر بمسؤولية التدريس والتعلم.
- خطط وسياسات التدريس والتعلم التي تحدد رؤية لتحقيق الأهداف الاستراتيجية في التدريس والتعلم.
- آليات بسيطة لجمع أدلة الأداء مقابل الخطط والتغذية من أجل التحسين.
- آليات لربط تمويل الوحدة بنتائج التدريس والتعلم.
- دليل على الاستيعاب الفعال للسياسات وملكية الأهداف على جميع المستويات في المؤسسة.
- الإشراف على جميع جوانب الجودة الأكاديمية، من خلال اللجان المتخصصة، من قبل هيئة الإدارة الأكاديمية.
- آليات الإبلاغ والمساءلة التي تعزز الامتثال للسياسات.
- المشاركة الخارجية والمهنية في تصميم ومراجعة الدورة.
- آليات تصميم ومراجعة الدورات التدريبية المرتبطة بتخطيط الموارد.
- الامتثال لجدول زمني محدد للدورة ومراجعات الوحدة وفقاً لعملية معينة.
- أنظمة متطورة لضمان إمكانية المقارنة بين طرق التدريس والمواقع.

- السـياسـات التي تكافئ الأفراد على الأداء الممتاز في التدريس والتعلم.
- السـياسـات التي تكافئ الوحدات الأكاديمية على نتائج التدريس والتعلم ذات الصلة والامتثال لسياسات ضمان الجودة.
- تعريفات واضحة للأغراض والعمليات الخاصة بالمقارنة المعيارية والمؤسسات النظيرة المحددة لقياس الأداء.

تعتبر هذه المجالات هي المجالات ذات الأولوية للعمل كما حددتها إحدى وكالة جودة على مدى 7 سنوات تقريباً حتى عام 2009.

5. مناقشة التنفيذ

ضع في اعتبارك الأسئلة الرئيسية التالية فيما يتعلق بالتنفيذ في مؤسستك (أو اختر واحدة):

- هل هناك تحديد واضح لمن هو المسؤول عن الجودة – كيف تعمل العلاقة بين الإدارة التنفيذية ومسؤولية اللجنة في الممارسة العملية؟
- هل أجرت مؤسستك مراجعة ذاتية أو تدقيق خارجي لوكالة الجودة؟ ماذا كانت النتيجة وإلى أي مدى تم اتباع التوصيات حتى اكتمالها؟
- من بين جميع مجالات القصور المحددة في تقرير وكالة ضمان الجودة الأسترالية، ما هي المجالات الثلاثة الأولى التي قد تحددها على أنها ذات أولوية بالنسبة لمؤسستك؟

6. الملخص

غطى هذا الموضوع النقاط الرئيسية التالية:

- إذا لم تكن هناك لجان مخصصة أو مناصب قيادية أو موارد لدعم الجودة على وجه التحديد، فمن السهل أن تسقط الجودة من جدول الأعمال، خاصة إذا لم تكن عملية التدقيق الخارجي أو الاعتماد وشيكة.
- فيما يلي بعض المجالات الأكثر شيوعاً التي تتطلب العمل على المستوى المؤسسي:
  - خطط التعلم والتعليم.
  - مراجعة البرنامج أو الدورة.
  - الهيكل الإداري واللجان.
  - دعم وحوافز الموظفين.
  - تقييم الخريجين.
  - الاتساق عبر الجامعات المتعددة.
  - المقارنات الأكاديمية.
  - توكيد الجودة الأكاديمية.
  - الاتجاهات المستقبلية

الفصل الرابع: الحفاظ على الجودة داخل المؤسسة
المحور الرابع: دورة الجودة: التقييم والتحسين
الجزء الأول: نظرة عامة

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. نظرة عامة على الوحدة
3. الأهداف
4. القراءة

1. المقدمة

تعمل عملية التقييم والمراجعة والرصد كأساس للحكم على فعالية الإجراءات المتخذة للحفاظ على الجودة أو تحسينها. تناقش هذه الوحدة أشكال التقييم والمراجعة والمراقبة داخل المؤسسات، كما تناقش المناهج والتدابير المختلفة المستخدمة في التقييم وتصف سياسات المراجعة والإجراءات والعمليات. ينتقل هذا الموضوع لمناقشة عملية المراقبة وأخيراً يأخذ في الاعتبار مؤشرات الأداء الرئيسية المؤسسية التي تشمل البيانات والسلاسل الزمنية وإعدادات الهدف.

2. نظرة عامة على الوحدة

دعونا نراجع الموضوعات التي سيتم تناولها في هذه الوحدة.
دورة الجودة: التقييم والتحسين - التقييم العام

- تناقش هذه الوحدة جانب التقييم لدورة الجودة والأساليب والتدابير المختلفة التي يمكن استخدامها للتقييم.

المراجعة
تصف هذا الوحدة سياسات المراجعة والإجراءات والعمليات جنباً إلى جنب مع مستويات المراجعة (على سبيل المثال، المراجعات المؤسسية وأعضاء هيئة التدريس والأقسام) ومجال النشاط أو المراجعات الموضوعية وتكرار المراجعة.
المراقبة
تناقش هذه الوحدة عمليات المراقبة بالاقتران مع نمو أنظمة ذكاء الأعمال وتخزين البيانات.

التحسين

تتناول هذه الوحدة عرض تحسين السلاسل الزمنية كنتيجة لأنشطة ضمان الجودة والتحسين. كما تأخذ في الاعتبار التحسينات حسب المنطقة التشغيلية (مثل الجامعة، الكلية، القسم، والمركز) ومؤشرات الأداء الرئيسية المؤسسية بما في ذلك البيانات، والسلاسل الزمنية، وتحديد الأهداف.

3. الأهداف

الأهداف: دورة الجودة: التقييم والتحسين

عند الانتهاء من هذه الوحدة، يجب أن تكون قادراً على ذلك تحديد ما يلي:

- وصف جانب التقييم لدورة الجودة.
- تحديد الأساليب والتدابير المختلفة التي يمكن استخدامها للتقييم.
- وصف سياسات المراجعة والإجراءات والعمليات.
- تحديد الفروق بين المراجعة والرصد.
- تحديد مؤشرات الأداء المؤسسية بما في ذلك البيانات، والسلاسل الزمنية وإعدادات الهدف.

4. القراءة العامة والمراجع

- مارش، إتش آند روش، إل (1997). جعل تقييمات الطلاب لفعالية التدريس فعالة: القضايا الحاسمة المتعلقة بالصدق والتحيز والمنفعة. عالم نفس أمريكي، 52 (11)، 1187-1197.
- يورك، لونغدون، 2004، الاحتفاظ ونجاح الطلاب في التعليم العالي، مطبعة الجامعة المفتوحة

الفصل الرابع: الحفاظ على الجودة داخل المؤسسة
المحور الرابع: دورة الجودة: التقييم والتحسين
الجزء الثاني: التقييم

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. التقييم
3. الملخص

1. المقدمة

من الواضـــح أن جانب التقييم في دورة الجودة معنيٌّ بالحصـــول على المعلومات من أجل التمكن من الحكم على فعالية الإجراءات المتخذة للحفاظ على الجودة أو تحســـينها وغالباً ما تنشـــأ الإجراءات نفسها في الخطط. كما أنَّ هناك العديد من الأساليب والتدابير التي يمكن استخدامها للتقييم بما في ذلك الأدلة المكتسبة من نظريات المعرفة المختلفة متضمنة الوضعية (الأساليب العلمية، غالباً باستخدام المقاييس الكمية)، والتأويل (فهم نية الإنسان وأفعاله، وغالباً ما تستخدم الأساليب النوعية والدليل) والبحث الإجرائي (البحث الناشئ عن القيم الاجتماعية المفضلة، غالباً باستخدام الأساليب النوعية بالإضافة إلى استخدام الأساليب والمقاييس النوعية والكمية المختلطة).

تناقش هذه الوحدة جانب التقييم لدورة الجودة والأســـاليب والتدابير المختلفة التي يمكن استخدامها للتقييم.

الأهداف: التقييم

عند الانتهاء من هذه الوحدة، يجب أن تكون قادراً على القيام بما يلي:

- تحديد الأساليب والتدابير المختلفة التي يمكن استخدامها للتقييم.

2. التقييم:

إن الغرض من الجودة ليس البحث وإنما التحســين المؤســســي بينما يتم اســتخدام المقاييس والأســـاليب من البحث لأغراض الجودة. على ســـبيل المثال، يتم اســـتخدام مقاييس تقييم الطلاب للوحدات والتدريس بشكل شائع مع صدقها وموثوقيتها المأخوذة من المؤلفات البحثية الواسعة في هذا المجال. مجدداً، لا ينصـــب التركيز الرئيســـي من منظور الجودة على البحث عن التدابير وتحسينها – ويتضمن ذلك الأبحاث المرتبطة بمجال الانضباط – ولكن لاستخدام التدابير لغرض

التحسين. كما هناك على نحو دائم إغراء للبحث في مجال مثير للاهتمام عن كثب أكثر من أي وقت مضى، لا سيما عند إشراك المجالات ذات الصلة مثل التدريس والتعلم أو مراكز التطوير الأكاديمي، ولذلك من المهم ألا يضيع التركيز الرئيسي للعمل لإنتاج التحسين المؤسسي.

تمثل كل طريقة تقييم وكل مقياس يستخدم لتحسين الجودة مشكلة من منظور معين؛ على سبيل المثال، وفقاً لسرد توضيحي، فإن التقييم هو محاولة اختزالية لتبسيط الطبيعة المعقدة للتعليم والتعلم في التعليم العالي بحيث يمكن السيطرة عليها من قبل المصالح الإدارية العازمة على إعادة صياغة العقلانية الاقتصادية الأكاديمية. حتى على المستوى الجزئي للبيانات، تخضع مقاييس مثل التناقص والاحتفاظ والتقدم التي تملك تعريفات وصيغ حسابية متفق عليها على نطاق واسع للتفسير عندما تنشأ البيانات في أنظمة قواعد بيانات طلابية مختلفة في مؤسسات مختلفة، مما أدى إلى اختلافات في التفسير في ترميز البيانات والدمج وإعداد التقارير.

باختصار، هناك مجال واسع للنشاط بالنسبة للأكاديمي الذي يهدف إلى نشر الأوراق وانتقاد الأساليب والتدابير. بالنسبة لمحترفي الجودة بهدف إنتاج تحسين تنظيمي، هناك ضرورة للعمل باستخدام بيانات معقولة، حيث لن تكون هناك طرق أو إجراءات مثالية. من المهم أن نبدأ من هذه النظرة الصارخة للاختلاف بين البحث وممارسة التحسين المؤسسي من أجل النظر بعد ذلك في مجالات التبادلية، وأكثرها شيوعاً هي الحاجة إلى نشر نتائج التحسين المؤسسي المستمد من خلال مبادرات الجودة. يعتبر هذا المثال في غاية التعقيد لأن العمل على التحسين المؤسسي لا يندرج تلقائياً في تعريف البحث (من حيث تعريفات مجلس البحث الوطني، على سبيل المثال) ويمكن اعتباره جزءاً من العمليات العادية للمؤسسة لتحسينها. حقيقة أن تقريراً ما تم نشره في مجلة بحثية لا يعني تلقائياً أن العمل نفسه يشكل مشروعاً بحثياً يتطلب موافقة أخلاقية من خلال قنوات البحث العادية، حيث أن بعض المنشورات المتعلقة بتحسين الجودة هي تقارير لاحقة خارج البروتوكولات الشائعة وغير المخطط لها (مثل البحث الطبي بعد الممارسة العامة الذي يبحث عن تحسينات أو تغييرات). ومع ذلك، فمن دون شك أن أنشطة الجودة للتحسين المؤسسي يتم إجراؤها وفقاً للمعايير الأخلاقية العادية ويمكن أن يكون الحصول على التحقق الخارجي مفيداً. على سبيل المثال، المعيار العادي للموافقة الأخلاقية هو الموافقة المستنيرة من المشاركين ذوي المعنى الواعي من بين أشياء أخرى، على علم باستخدام البيانات. لهذا السبب، فمن المعتاد الإشارة إلى أنه يمكن استخدام المعلومات للنشر فيما يتعلق بالتحسين المؤسسي، حتى في الاستطلاعات الروتينية لتقييم الطلاب للوحدات أو التدريس.

3. الملخص

غطى هذا الموضوع النقاط الرئيسية التالية:

- باختصار، بالنسبة للأكاديمي الذي يهدف إلى نشر الأبحاث وانتقاد الأساليب والتدابير، هناك مجال واسع للنشاط. بالنسبة لمحترفي الجودة بهدف إنتاج تحسين تنظيمي، هناك ضرورة للعمل باستخدام بيانات معقولة، حيث لن تكون هناك طرق أو إجراءات مثالية.
- من المهم أن نبدأ من هذه النظرة الصارخة للاختلاف بين البحث وممارسة التحسين المؤسسي من أجل النظر بعد ذلك في مجالات التبادلية، وأكثرها شيوعاً هي الحاجة إلى نشر نتائج التحسين المؤسسي المستمدة من مبادرات الجودة.

الفصل الرابع: الحفاظ على الجودة داخل المؤسسة
المحور الرابع: دورة الجودة: التقييم والتحسين
الجزء الثالث: المراجعة

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. المراجعة
3. سياسة المراجعة
4. إجراءات المراجعة
5. مراجعات الدورة
6. المناقشة
7. الملخص

1. المقدمة

يمكن النظر إلى جانبين رئيسيين للتقييم على أنهما المراجعة والمراقبة وفي هذه الوحدة، تتم مناقشة المراجعة. تعد المراجعة جانباً راسخاً من العالم الأكاديمي وغالباً ما يشار إليها باسم "مراجعة الأقران". في الجانب البحثي، على سبيل المثال، كان من البديهي أن الخبراء في مجال البحث المعين هم وحدهم القادرون على امتلاك القدرة على التوصل إلى حكم مستنير بشأن جودة البحث، وهذه هي الطريقة الرئيسية التي يتخذ بها القرار من قبل مجلة فيما يتعلق بنشر مقال أم لا. يمكن نقل نفس الفكرة إلى مراجعة مؤسسة بأكملها، وبالتالي فإن طريقة التدقيق المستخدمة من قبل معظم وكالات التدقيق الوطنية يقال إنها طريقة مراجعة الأقران. يمكن قول الشيء نفسه أيضاً عن مراجعات الكليات أو الأقسام أو المعاهد أو المراكز أو التخصصات الأخرى.
تصف هذه الوحدة سياسات المراجعة والإجراءات والعمليات جنباً إلى جنب مع مستويات المراجعة (على سبيل المثال، المراجعات المؤسسية وأعضاء هيئة التدريس والأقسام) ومجال النشاط أو المراجعات الموضوعية وتكرار المراجعة.

الأهداف: المراجعة

عند الانتهاء من هذا الموضوع، يجب أن تكون قادراً على القيام بما يلي:

- تحديد الغرض من مراجعة السياسات.
- وصف إجراءات المراجعة بالتفصيل.
- التعرف على العلاقة بين المراجعة الأكاديمية ومراجعة المقرر.

2. المراجعة:

تميل الخصائص الرئيسية بالمراجعات أن تكون دورية ذات إطار زمني طويل (على سبيل المثال، يتم إجراؤها كل 5 سنوات أو نحو ذلك) حيث تحمل هذه المراجعات النظرة الرجعية والجمعية (كيف كان أداء البرنامج أو المؤسسة المحددة على مدى السنوات الخمس الماضية؟)، ويمكن أن تكون المراجعات شكلية بشكل جزئي (تقديم توصيات ونصائح للتحسين) كما يتم إجراؤها بشكل أساسي من قبل أشخاص خارج المنظمة و "خبراء" في المنطقة قيد المراجعة.

ربما يكون تواتر المراجعات هو الجانب الرئيسي للمراجعات التي تغيرت على مدار الخمسة عشر عاماً الماضية أو نحو ذلك. في الماضي، كانت المراجعات تميل إلى أن تكون مخصصة ومصممة وذات اختصاصات موجهة إلى حالة معينة، غالباً عندما تكون منطقة ما في حالة أزمة من نوع ما. في الوقت الحاضر، كما هو موضح في قائمة وكالة ضمان الجودة الأسترالية، لـ "أوجه القصور" في الوحدة الثانية، تميل المراجعات إلى أن تكون مجدولة ومنتظمة، على الرغم من ميل المراجعات إلى التأخير لأسباب متعددة تؤدي إلى "التأخر" في جداول المراجعة. وتبقى النقطة المهمة أن المراجعات قد انتقلت من كونها استثنائية وتحولت إلى عملية روتينية. في نهاية هذه الوحدة، هناك نقاش حول فعالية المراجعة كآلية جودة خاصة بالنظر إلى التغيرات التي طرأت في مجال المراقبة، وإمكانية العودة إلى المراجعة عن طريق الاستثناء.

3. مراجعة السياسة

في الماضي، كان لدى العديد من مقدمي خدمات التعليم العالي، وخاصة الجامعات، وثيقة شاملة تقدم تفاصيل عملية المراجعة، وقد تبنى الكثيرون الآن سياسة خاصة بالسياسات توفر بياناً موجزاً للغاية عن السياسة وبياناً أكثر شمولاً للإجراءات. فيما يلي مثال على بيان حديث لسياسة المراجعة.

قد تغطي سياسة المراجعة ما يلي:

الغرض:

يتمثل الغرض من سياسة المراجعة بما يلي:

- مساعدة الجامعة على التأكد من جودة وحداتها التنظيمية الأكاديمية.
- الاستفادة من التعلم من هذه العملية التطويرية من أجل إحداث تحسين مستمر للجودة.

النطاق والاختصاصات:

تتمثل مرحلة النطاق والاختصاصات في المراجعة بما يلي:

- جميع الوحدات التنظيمية الأكاديمية بما في ذلك الكليات والمدارس والأقسام والمراكز والوحدات التنظيمية الأكاديمية غير المعتمدة على أعضاء هيئة التدريس.
- تضم الوحدات الأكاديمية المجالات التالية:

1. الهيكل التنظيمي والإدارة والتخطيط وضمان الجودة والتحسين.

2. ملاءمة وفعالية الهيكل التنظيمي.
3. الريادة في الحفاظ على المكانة الأكاديمية والسمعة وتنميتها.
4. تنفيذ نتائج المراجعة السابقة.
5. مواءمة الأهداف مع التوجهات الاستراتيجية للجامعة ووثائق السياسة والتخطيط، بما في ذلك: الخطة الاستراتيجية للجامعة، وخطة التعلم والتعليم وخطة إدارة التدريب على البحث وخطة خدمات الدعم والخطة الدولية والمواءمة مع السياسات الوطنية عند الاقتضاء.
6. ضمان الجودة والتحسين المنتظم بما في ذلك التخطيط والمراقبة والمراجعة واستخدام التغذية الراجعة للتحسين في جميع المجالات.
7. الإدارة المالية بما في ذلك مواءمة التخطيط والموازنة والتمويل.
8. التشاور مع الموظفين والطلاب والاتحادات المهنية وغيرهم للحصول على التغذية الراجعة للتخطيط والتحسين.
9. تحديد ودراسة واتخاذ الإجراءات المناسبة فيما يتعلق بالمشكلات التي أثارها الموظفون والطلاب وأصحاب المصلحة الآخرون.
10. تعريف وتوجيه الموظفين الجدد؛ تدريب وتطوير الموظفين.
11. إدارة الأداء.
12. تحقيق أهداف الإنصاف.
13. تطوير الأنشطة والمواد الترويجية.

- الموارد البشرية والمادية، وخدمات الدعم، وتكنولوجيا المعلومات:

1. الهيكل الأكاديمي والإداري والمهني والفني فيما يتعلق بالأهداف والخطط.
2. توفير واستخدام الوسائل التعليمية والبحثية والإدارية الملائمة والمعدات.
3. التوفير المناسب والاستفادة من خدمات الدعم.
4. توفير واستخدام تكنولوجيا المعلومات بالشكل المناسب.

- ملامح الدورة والفصل الدراسي:

1. نطاق ومجال الدورات (بما في ذلك التخصصات) والموضوعات.
2. مواءمة الدورات والوحدات مع أعضاء هيئة التدريس والمدرسة والقسم والمقرر والبرنامج وأهداف الجامعة.
3. هياكل المقررات الدراسية وعلاقة الدورات والوحدات بعروض الكلية أو الجامعة الأخرى.
4. نوع وملاءمة الوحدات والدورات فيما يتعلق بالصناعة والاحتياجات المهنية.
5. تطوير فرص الدخول والخروج المرنة والمسار.
6. عمليات وإجراءات لتقديم الدورات والوحدات وتوفير الموارد لها ومراجعتها وترشيدها لضمان الاستخدام الفعال للموارد.
7. ملاءمة وتكافؤ الدورات التي لها نفس القيمة الأكاديمية المقدمة في سياقات مختلفة (على سبيل المثال، متعددة التخصصات، مشتركة، شراكة، متعددة الحرم الجامعي، خارجية).

8. فعالية المشورة المتعلقة بالمنهاج.
- ملف الطالب والتعليم والتعلم والتقييم:
1. فهم ملف تعريف الطالب بما في ذلك التغييرات والاتجاهات.
2. تقدم الطالب وتحصيله.
3. سمات خريج الجامعة.
4. مناهج مرنة تركز على الطالب للتعلم والتدريس.
5. الاستخدام التعليمي المناسب للتكنولوجيا.
6. تدويل المناهج الدراسية وفرص التعلم.
7. فرص متعددة التخصصات.
8. نطاق مهام التقييم والغرض منها والمواءمة مع أهداف التعلم ومخرجاته.
9. توفير التغذية الراجعة للطلاب بشكل منتظم.
10. تعلم الطلاب وخدمات الدعم الأخرى.
11. التميز الأكاديمي في التدريس والتعلم والتقويم.
- البحث والتدريب البحثي:
1. التميز في البحث والتدريب البحثي.
2. مدى ونطاق نشاط البحث.
3. مواءمة البحث مع خطط الكلية والجامعة.
4. تنفيذ سياسة البحث الجامعي.
5. العلاقات المتبادلة والدعم المتبادل بين التدريس والبحث.
6. البحث التعاوني مع وحدات جامعية أخرى، وخارجياً مع مؤسسات أخرى ومع مؤسسات صناعية ومهنية.
7. الحرية الأكاديمية فيما يتعلق بالبحث.
8. أحكام الملكية الفكرية.
9. الإشراف على البحث.
10. التعريف والتدريب وفرص التفاعل بين طلبة الدراسات العليا.
11. التعريف والدعم للموظفين الجدد في مجال البحث.
- الأنشطة المهنية والمجتمعية:

الوصول المهني والمجتمعي للخبرات والموارد.

1. الروابط مع النقابات المهنية ومجموعات أصحاب العمل والقطاعين العام والخاص والمجتمع المحلي.
2. مشاركة الموظفين في الجمعيات والأنشطة المهنية المحلية والوطنية والدولية.
3. توعية الجمهور بمساهمة الوحدة في المجتمع.
4. التواصل مع الخريج.
- مناطق أخرى على النحو المحدد.

بيان السياسة:

قد يتكون بيان السياسة من المكونات التالية:

- ستلتزم المراجعات بقيم ومبادئ الجودة المؤسسية الموضحة في مكان آخر.
- الاتجاهات الاستراتيجية للجامعة ذات أهمية مركزية لجميع المراجعات.
- يتم التشجيع بشدة على المقارنة المعيارية المؤدية إلى التحسين والمدخلات من أصحاب المصلحة.
- تأخذ المراجعات الأكاديمية في الاعتبار فعالية العمليات والإجراءات، لا سيما عندما يتم إظهارها من خلال النتائج. من الأفضل إظهار العمليات الفعالة من خلال النتائج الناجحة والمراجعات التي تشجع على التركيز على النتائج.
- الاعتراف بأهمية وملاءمة المراجعات المهنية الخارجية والاعتماد.
- ضمان الجودة والتحسين من المسؤوليات الأساسية، وبالتالي فإن إعداد الميزانية للمراجعة يعتبر جزء أساسي من عملية التخطيط والموازنة العادية للوحدات الأكاديمية.
- ستتم مراجعة كل وحدة أكاديمية كل 5 سنوات على الأقل.

المسؤولية:

تتضمن المسؤولية مسؤولية كلاً من:

- نائب مدير الجامعة (للشؤون الأكاديمية).
- نائب مدير الجامعة (للبحث والتدريب البحثي).

هيئة الموافقة:

من الممكن أن يتم تتمثل هيئة الموافقة من قبل:

- المجلس الأكاديمي وهيئة المصادقة:

هيئة التأييد:

من الممكن أن يتم تمثيل هيئة التأييد من قبل:

- لجنة نائب رئيس الجامعة.

4. مراجعة الإجراءات:

أمثلة على إجراءات المراجعة:

المقدمة:

يجب على كل كليّة ووحدة أكاديمية أن تنشـــر على موقعها على شـــبكة الإنترنت جدول المراجعات المخطط لها خلال دورة المراجعة التي مدتها 5 سـنوات وأن تقدمها إلى وكالة التنسـيق المركزية. تتوفر المســاعدة في إحاطة الموظفين بشــأن المراجعات، وقد تشــمل المراجعات أيضــاً مجالات أو قضايا أخرى لم يتم تناولها في الاختصاصات القياسية (نقطة مهمة لضمان المرونة).

إعداد وثيقة المراجعة الذاتية:

المراجعة الذاتية هي المرحلة الأولى من عملية المراجعة وتتيح فرصـــة للوحدة الأكاديمية قيد المراجعة للنظر في توجهاتها وتقدمها وإنجازاتها ونقاط قوتها، وكذلك مجالات التطوير والتحســـين وسبل تحقيق ذلك.

يتم تعيين فريق المراجعة الذاتية من قبل عميد الكلية لرئاســـة المراجعة الذاتية وإنتاج وثيقة المراجعة الذاتية. تشــكل وثيقة المراجعة الذاتية الأســاس للمراجعة التي ســيتم اتباعها. تتكون وثيقة المراجعة الذاتية عادة من 10000 إلى 12000 كلمة (مع ما يصـــل إلى 20 صـــفحة إضـــافية من الملحقات) وهي منظمة بطريقة تعكس المصطلحات المستخدمة.

عند تطوير وثيقة المراجعة الذاتية، فإن المعلومات والبيانات التالية مطلوبة لأعضـــاء هيئة التدريس أو المدرسة أو القسم. قد لا تكون البيانات المتعلقة بالطلاب مناسبة لبعض مراجعات مراكز البحث والوحدات الأخرى:

- بيان المهمة والخطة.
- الهيكل التنظيمي أو المخطط.
- مؤشرات الأداء، والتشاور مع أصحاب المصلحة، ونتائج الاستبيانات (مثل استطلاع الطلاب الحالي) ومعلومات الخريجين.
- معلومات عن الوحدات والدورات.
- بيانات تقييم الوحدة.
- بيانات أداء البحث (مثل المنشـورات والمنح والدرجات العليا حسـب عبء البحث عن الطلاب والإكمال).
- المعلومات المهنية والمشاركة المجتمعية.
- بيانات الميزانية بما في ذلك مصـادر الدخل والاحتياطيات والجدوى المالية للعمليات والدورات.
- الفضاء والمعدات وتكنولوجيا المعلومات ومصادر المكتبات.
- بيانات الطالب بما في ذلك القيد والتقدم والتخرج.
- ملف تعريف التوظيف (بما في ذلك العمر والمســتوى والجنس والمؤهلات وعبء العمل).
- نسب التوظيف (مثل الموظفين والطلاب والأكاديميين والاداريين).
- أنشطة تدريب وتطوير الموظفين.
- أمثلة على المواد الترويجية:

سوف تطلب لجنة المراجعة أيضاً نسخاً من وثائق الدعم مثل:

- رؤية الجامعة والخطط الاستراتيجية والتشغيلية.
- خطة التدريس والتعلم في الجامعة.
- سياسات التعليم والبحث.
- الخطة التشغيلية للكلية.
- خطة الوحدة أو المدرسة أو القسم أو المركز (حسب الاقتضاء).
- التقارير السنوية لأعضاء هيئة التدريس أو المدرسة أو القسم (منذ آخر مراجعة).
- تقرير المراجعة السابقة.

اختيار لجنة المراجعة:

يتم اختيار لجان المراجعة للوحدات الأكاديمية القائمة على هيئة التدريس من قبل عميد الكلية (بالتشاور مع رئيس الوحدة لمراجعتها، حسب الاقتضاء). يتم اختيار لجان المراجعة للوحدات غير المعتمدة على هيئة التدريس من قبل رئيس الوحدة الأكاديمية لمراجعتها. تتم الموافقة على لجان المراجعة من كلا النوعين من قبل (على سبيل المثال) نائب رئيس الجامعة (للشؤون الاكاديمية) ونائب نائب رئيس الجامعة (للشؤون البحثية) (هذه آلية مهمة للتحقق من حيادية عملية المراجعة من أجل تجنب إغراء "المحسوبية").

يعتمد اختيار أعضاء الفريق على خبرتهم وخبراتهم فيما يتعلق بالاختصاصات. عادة ما تتضمن اللجان ما يلي (من المسلّم به أنه في ظروف خاصة قد يحتاج التكوين الطبيعي لفريق المراجعة إلى التغيير لتلبية الظروف الخاصة):

- اثنان من كبار الأكاديميين من المجالات ذات الصلة ولكن خارج الجامعة (يتم تشجيع منظور دولي).
- أكاديمي جامعي مؤهل خارج الوحدة وعادة ما يكون خارج الكلية.
- عضو في جمعية أو هيئة مهنية مناسبة.
- صناعة مناسبة أو عضو في مجموعة أصحاب العمل.
- طالب في مراحل الدراسة النهائية أو حديث التخرج.

يرشح العميد رئيس لجنة المراجعة وأعضاء إضافيين حسب الاقتضاء. قد يكون سكرتير اللجنة هو المسؤول الأول في هيئة التدريس، أو مرشحه الداخلي، أو شخصاً معيناً خارجياً.

نشر المراجعة والدعوة لتقديم الطلبات:

يجب نشر المراجعة على نطاق واسع في جميع أنحاء الجامعة، جنباً إلى جنب مع دعوة لتقديم الطلبات لتوجيهها إلى سكرتير اللجنة. يتم تحديد الموعد النهائي لتقديم الطلبات من قبل السكرتير بالتشاور مع عميد الكلية ورئيس الوحدة.

عملية المراجعة:

يزود سكرتير اللجنة أعضاء لجنة المراجعة بجميع الخطط والسياسات ذات الصلة والمعلومات الأخرى. يعقد سكرتير اللجنة زيارة المراجعة بالتشاور مع عميد (الوحدات الأكاديمية في هيئة التدريس)، ورئيس الوحدة الأكاديمية وأعضاء الهيئة. خلال الزيارة، ستلتقي اللجنة بالأطراف المهتمة، ومرافق الجولات، وستتلقى طلبات المقابلات، وفي نهاية الزيارة، ستعرض النتائج الأولية. يتم توفير تقويم نموذجي للأحداث. خلال الزيارة، تجتمع اللجنة مع الأطراف المهتمة، وتقوم بزيارة المرافق، وتتلقى طلبات المقابلات، وفي نهاية الزيارة، تقدم النتائج الأولية.

تقرير المراجعة:

يعمل رئيس لجنة المراجعة عن كثب مع السكرتير على صياغة تقرير المراجعة الذي يجب تقديمه إلى العميد (للوحدات الأكاديمية في هيئة التدريس) أو رئيس الوحدة (للوحدات الأكاديمية القائمة على هيئة التدريس) في غضون شهرين من زيارة المراجعة.

عادة ما يتألف تقرير المراجعة ما بين 8000-10000 كلمة مع ما يصل إلى 10 صفحات من الملحقات. يوجد ملخص تنفيذي لا يزيد عن 3 صفحات. عادة ما تتبع العناوين الرئيسية الاختصاصات ووثيقة المراجعة الذاتية، مع فقرة أو فقرتين لكل نتيجة. يجب توفير شكل قياسي للتقرير.

مراجعة خطة التنفيذ:

عند استلام تقرير المراجعة، يقوم العميد، بالتشاور مع رئيس الوحدة، أو في حالة مراجعة أعضاء هيئة التدريس، بالتشاور مع نائب رئيس الجامعة (للشؤون الأكاديمية) ونائب رئيس الجامعة (للشؤون البحثية):

- يقرر الأولويات، ويطور خطة التنفيذ (وإذا لزم الأمر يعدل الخطة التشغيلية للكلية) بالإضافة إلى تحديد أولويات الإجراءات، ويحدد الأشخاص المسؤولين عن خطة التنفيذ، وتقيم الآثار المترتبة على الموارد وتوفير نطاق زمني للتنفيذ.
- يقوم بنقل القضايا أو النتائج الرئيسية إلى نائب رئيس الجامعة (للشؤون الأكاديمية) ونائب رئيس الجامعة (للشؤون البحثية).
- يقوم بنقل القضايا أو النتائج الرئيسية للجان الجامعية وأعضاء هيئة التدريس ذات الصلة.
- يقوم بمشاورات مستمرة مع رئيس الوحدة ذات الصلة، أو في حالة مراجعة أعضاء هيئة التدريس، يقوم بمشاورات مع نائب رئيس الجامعة (للشؤون الأكاديمية) ونائب رئيس الجامعة (للشؤون البحثية)، فيما يتعلق بالتقدم المحرز في خطة التنفيذ.
- يقوم بتقديم تقارير إلى نائب رئيس الجامعة حول حالة المراجعات والتقدم المحرز في القضايا الرئيسية، عادة في سياق مراجعة الأداء السنوية.

الوصول:

كما تمت مناقشته في سياقات أخرى، فإن "وصول" سياسات المراجعة وإجراءاتها أمر في غاية الأهمية. على سبيل المثال، بينما يمكن تكييف أمثلة المراجعة الأكاديمية أعلاه (الموجهة للوحدات الأكاديمية) لمعاهد ومراكز البحث، ستكون هناك بعض الاختلافات في سياسة وإجراءات المراجعة الموجهة لخدمة الدعم. تحدد المساحة مناقشة مجالات المراجعة الأخرى هذه ولكن تتوفر أمثلة، على سبيل المثال، على عمليات مراجعة خدمة دعم الجامعة، من خلال مواقع الجامعة. لذلك قد يشمل الوصول كل مما يلي:

- المراجعة المؤسسية (في الغالب المراجعة الذاتية المؤسسية قبل تدقيق وكالة الجودة).
- المستوى الأكاديمي: مراجعات أعضاء هيئة التدريس و/ أو القسم.
- مراجعات الدورة أو الانضباط.
- مراجعات وحدة البحث والتدريب البحثي.
- مراجعات وحدة خدمات الدعم.
- مراجعات الحرم الجامعي.
- مراجعات الوحدات عبر الوطنية.
- مراجعات الموضوع (التي تشمل الوحدات الإدارية) مثل التدريس والتعلم، والتقييم، والبحث، والتدريب البحثي، والصحة والسلامة المهنية، والإنصاف، وتخطيط القوى العاملة، إلخ.

فيما يتعلق بالمراجعة الأكاديمية، تجدر الإشارة إلى أن وحدة المراجعة التي تمت مناقشتها كانت خاصة بالوحدات التنظيمية للمؤسسة وأنه تتم مراجعة جميع جوانب عمل الوحدة (مثل التدريس والتعلم، والبحث والتدريب البحثي، وخدمات الدعم، والتنظيم. والقيادة، إلخ). ركزت بعض الجامعات، على وجه الخصوص في الماضي، على الدورة (البرنامج) أو مراجعات الانضباط. وقد ظل الاتجاه بعيداً عن هذه المراجعات وإلى مراجعات الوحدات، على الرغم من أن بعض المؤسسات لا تزال تجري المراجعة الأولى والبعض الآخر يتولى كليهما. يوفر القسم التالي مزيداً من المعلومات حول مراجعات الدورة التدريبية.

5. مراجعات الدورة التدريبية

حيث تظل مراجعات الدورة (أو البرنامج) قائمة، فإن الكثير من السياسات والإجراءات الخاصة بمثل هذه المراجعات تكرر تلك الخاصة بالمراجعة الأكاديمية الموضحة أعلاه. ومع ذلك، من المثير للاهتمام ملاحظة ما يلي في الأمثلة أدناه للخصائص المشتركة لمراجعات الدورة التدريبية، ولا سيما:

• الأهمية والمحورية والطبيعة الشمولية لتجربة الطالب.

- العلاقة بين مراجعة المقرر الدراسي والمراجعة الأكاديمية.
- العلاقة بين مراجعة المقرر والاعتماد المهني.

دعونا نلقي نظرة على بعض ميزات مراجعة الدورة التدريبية:

الغرض:

الغرض من مراجعة الدورة هو مساعدة الكليات والجامعة على ضمان جودة الدورات الأكاديمية والتعلم من هذه العملية التنموية بشكل أساسي من أجل إحداث التحسين.

ب. نطاق مراجعة الدورة:

تعد مراجعة الدورة جزءاً مهماً من عملية المراجعة الشاملة التي تقوم الجامعة من خلالها بتقييم أنشطتها وعملياتها بشكل منهجي. تعني الطبيعة المتكاملة لتجربة الطالب أنه من الأفضل مراعاة جميع جوانب الدورة التدريبية في نفس الوقت. تتضمن مراجعات الدورة التدريبية برنامجاً أكاديمياً كاملاً (درجة أو دبلوم أو شهادة) في سياق لوائحها وهيكلها العام وإدارتها والوحدات والتسلسلات الرئيسية والثانوية والخبرات السريرية والتدريبات والمشاريع والخبرة العملية التي تشكل الدورة. يتمثل التركيز الرئيسي لمراجعة المقرر الدراسي في الطريقة التي تساهم بها مجموعة الوحدات والنظم والأنشطة الأخرى المقدمة (غالباً من قبل العديد من المدارس والأقسام من أكثر من كلية واحدة وفي مجموعة متنوعة من المواقع) في الدورة التدريبية. تعتبر تجربة الطالب في الدورة أمراً أساسياً لمراجعة المقرر الدراسي.

العلاقة بين المراجعة الأكاديمية ومراجعة المقرر:

تركز المراجعة الأكاديمية على الوحدة التشغيلية بالكلية أو المدرسة أو القسم. تنظر المراجعة الأكاديمية في التدريس والتعلم والبحث والأنشطة المهنية والمجتمعية والتنظيم الداخلي والإدارة وضمان الجودة وتحسين الوحدة التشغيلية، كما تعتبر مراجعة الدورة التدريبية نشاطاً محدوداً أكثر حيث يركز على دورة أو برنامج معين. تغذي مراجعات الدورة التدريبية المراجعات الأكاديمية وتبلغ عنها. اعتماداً على المعايير التنظيمية داخل كليات معينة، قد تكون بعض الدورات أكثر ملاءمة للمراجعة على مستوى أعضاء هيئة التدريس وبعضها على مستوى المدرسة أو القسم.

الشروط المرجعية:

تغطي الاختصاصات النموذجية لمراجعات الدورة التدريبية بشكل عام جودة وكفاية:

- الأساس المنطقي للدورة وهيكلها:
  - فلسفة المقرر الدراسي وأهدافه العامة.
  - مواءمة المقرر الدراسي مع التوجهات والتخطيط الاستراتيجي لأعضاء هيئة التدريس والجامعة.
  - أهداف المقرر ومدى ملاءمة طرق التدريس والتقويم لتحقيق الأهداف.
  - المرونة بما في ذلك طرق التسجيل والتعليم والتقييم.
  - كفاية وأهمية وملاءمة لوائح الدورة التدريبية.

- التماسك العام لهيكل الدورة.
- التوافق مع متطلبات السوق.

● إدارة الدورة بما في ذلك التخطيط وضمان الجودة والتحسين:

- العمليات والإجراءات لضمان التنسيق الفعال للمقرر الدراسي والرصد عبر الكليات والمدارس والإدارات المساهمة.
- عمليات تحديد ومراجعة ومعالجة المشاكل.
- ملاءمة وفعالية تقديم الدورة بما في ذلك استخدام طرق التعلم المرنة.
- العمليات والإجراءات لضمان خطة عمل سليمة وإدارة التكلفة الاستراتيجية المناسبة.
- العمليات والإجراءات الخاصة بالاتصال بالمكتبة وموظفي دعم تكنولوجيا المعلومات والتعلم.
- عمليات وإجراءات لرصد استمرار أهمية المقرر الدراسي للطلاب والهيئات المهنية وأصحاب العمل وغيرهم من الأطراف المهتمة.
- آليات دمج التعليقات الواردة من الطلاب والخريجين والهيئات المهنية وأرباب العمل والأطراف المهتمة الأخرى في هيكل الدورة وتصميمها وتقديمها.
- العمليات والهياكل لضمان التدريس العادل عبر الحرم الجامعي أو الأنماط التدريسية.
- أهداف حقوق الملكية.
- تدريب وتطوير الموظفين حسب الاقتضاء.
- ملاءمة وفعالية المواد الترويجية.

● الوحدات والتسلسلات الرئيسية والثانوية:

- ملاءمة نطاق ونطاق الوحدات المعروضة.
- صلة الموضوعات بالصناعة والاحتياجات المهنية.
- مدى ملاءمة ونطاق التسلسلات الرئيسية والثانوية.
- العمليات والإجراءات للتأكد من أن النظم الرئيسية والثانوية والوحدات الفردية تعكس بدقة أهداف الدورة.
- العمليات والإجراءات المتعلقة بإدخال ومراجعة وتوفير الموارد وترشيد الوحدات والتسلسلات التي تساهم في الدورة، من أجل ضمان الاستخدام الفعال والكافي للموارد.
- المخرجات الناتجة من مراجعات الوحدة المنتظمة.
- عمليات وإجراءات لضمان الاتساق عبر الحرم الجامعي وعبر وسائط التدريس المختلفة.
- العمليات والإجراءات لضمان اكتساب الطلاب لقيم المؤسسة وسمات التخرج خلال الدورة التدريبية.

● الملف الشخصي للطالب:

- فاعلية عمليات قبول الطلاب بالمقرر.

- عمليات لضمان قبول مجموعة من الطلاب في الدورة بما في ذلك الطلاب المحليين والدوليين والمجموعات الطلابية المتساوية.

- التدريس والتعلم والتقييم:
- آليات تشجيع الطلاب على التنمية الفكرية.
- الاستقلال ومهارات التعلم مدى الحياة.
- آليات مراقبة التميز في التدريس والحفاظ عليه.
- التعلم والتقييم في الدورة.
- عمليات وإجراءات تشجيع الابتكار ودعمه.
- طرق التدريس والتقييم في المقرر.
- الاستخدام المناسب لأساليب التدريس والتعلم المختلفة بما في ذلك استخدام التكنولوجيا.
- عمليات وإجراءات ضمان المراقبة الفعالة لتقدم الطلاب وإنجازهم.
- العمليات والإجراءات لتزويد الطلاب بملاحظات منتظمة وفعالة.
- توفير الدعم التعليمي المناسب للطلاب.
- ملاءمة وفعالية تقديم المشورة بالطبع.
- عمليات وإجراءات لضمان خبرات وموارد قابلة للمقارنة للطلاب في حرم جامعية مختلفة وفي أوضاع التدريس المختلفة.

- قضايا الموارد البشرية والمادية وتكنولوجيا المعلومات والصحة والسلامة:
- كفاية الكفاءات الأكاديمية والإدارية والمهنية والفنية.
- ملف تعريف الموظفين فيما يتعلق بأهداف الدورة وطرق التدريس ونتائج التعلم المرجوة.
- توفير أماكن إقامة ومعدات تعليمية ومعامل مناسبة.
- توفير خدمات المكتبة المناسبة.
- توفير خدمات تكنولوجيا المعلومات المناسبة.
- توفير واستخدام خدمات الدعم المناسبة.
- العمليات والإجراءات الخاصة بمخاطبة الصحة والسلامة.

- العلاقات المهنية والمجتمعية:
- المدخلات المناسبة للدورة من مصادر مهنية ومجتمعية.
- مشاركة الطلاب في الأنشطة المجتمعية والمهنية المناسبة.

أخيراً، إذا كانت الدورة التدريبية تتمتع باعتماد مهني خارجي، فقد تختار الكليات تمديد الاعتماد الخارجي ليشمل جميع الاختصاصات المذكورة أعلاه، أو لدمج نتائج الاعتماد الخارجي كجزء من عملية مراجعة الدورة.

6. مناقشة المراجعة:

ضع في اعتبارك الأسئلة الرئيسية التالية فيما يتعلق بالمراجعة في مؤسستك (أو اختر مؤسسة أخرى):

- ما مدى ملاءمة سياسة وإجراءات المراجعة بما في ذلك: ما هي العناصر التي ستتم مراجعتها، وكيف، وفي أي جدول زمني؟
- هل يوجد جدول يسهل الوصول إليه لإجراء المراجعات؟ هل يوجد مستودع يسهل الوصول إليه لمراجعة التقارير؟
- من الذي يتحمل مسؤولية الإدارة النهائية لضمان اتباع سياسة المراجعة والإجراءات؟ ما هي اللجنة (اللجان) المسؤولة عن المراجعات؟
- بعد أن درست الآن عمليات المراجعة بشيء من التفصيل، ما هي التحسينات التي توصي بها (أو تختارها) مؤسستك؟

7. الملخص:

غطى هذا الموضوع النقاط الرئيسية التالية:

- تتمثل أغراض سياسة المراجعة بما يلي:

- مساعدة الجامعة على التأكد من جودة وحداتها التنظيمية الأكاديمية.
- الاستفادة من التعلم من هذه العملية التطويرية من أجل إحداث تحسين مستمر للجودة.

- من أمثلة إجراءات المراجعة إعداد وثيقة المراجعة الذاتية واختيار فريق المراجعة ونشر المراجعة والدعوة للتقديم.
- تركز المراجعة الأكاديمية على الوحدة التشغيلية بالكلية أو المدرسة أو القسم. تنظر المراجعة الأكاديمية في التدريس والتعلم والبحث والأنشطة المهنية والمجتمعية والتنظيم الداخلي والإدارة وضمان الجودة وتحسين الوحدة التشغيلية، كما تعتبر مراجعة الدورة التدريبية نشاطاً محدوداً أكثر حيث تركز على دورة أو برنامج معين، كما تغذي مراجعات الدورة التدريبية المراجعات الأكاديمية وتبلغ عنها. اعتماداً على البروتوكولات التنظيمية داخل كليات معينة، قد تكون بعض الدورات أكثر ملاءمة للمراجعة على مستوى أعضاء هيئة التدريس وبعضها على مستوى المدرسة أو القسم.

الفصل الرابع: الحفاظ على الجودة داخل المؤسسة
المحور الرابع: دورة الجودة: التقييم والتحسين
الجزء الرابع: المراقبة

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. المراقبة
3. وحدة المراقبة
4. دورة وبرنامج المراقبة
5. مراقبة الاحتفاظ
6. المراجعة مقابل المراقبة
7. المناقشة
8. الملخص

1. المقدمة

المراقبة هي جانب آخر من جوانب التقييم والتي تختلف عن المراجعة في معظم النواحي حيث تميل إلى أن تكون قصيرة الأجل، مما يعني أن التقارير المتعلقة ببعض المتغيرات متاحة في الوقت الفعلي وتتغير في الثانية؛ وقد تولد المتغيرات الأخرى تقارير يومية وتقارير أخرى فصلية أو سنوية. يتم الرصد بشكل عام من قبل الموظفين الداخليين لأغراض تكوينية (في نهاية هذه الوحدة توجد مقارنة ومناقشة للمراجعة مقابل المراقبة).

تناقش هذه الوحدة عمليات المراقبة بالاقتران مع نمو أنظمة ذكاء الأعمال وتخزين البيانات، كما يوفر ملخصاً للتمييز بين المراجعة والرصد.

الأهداف: المراقبة

عند الانتهاء من هذا الموضوع، يجب أن تكون قادراً على القيام بما يلي:

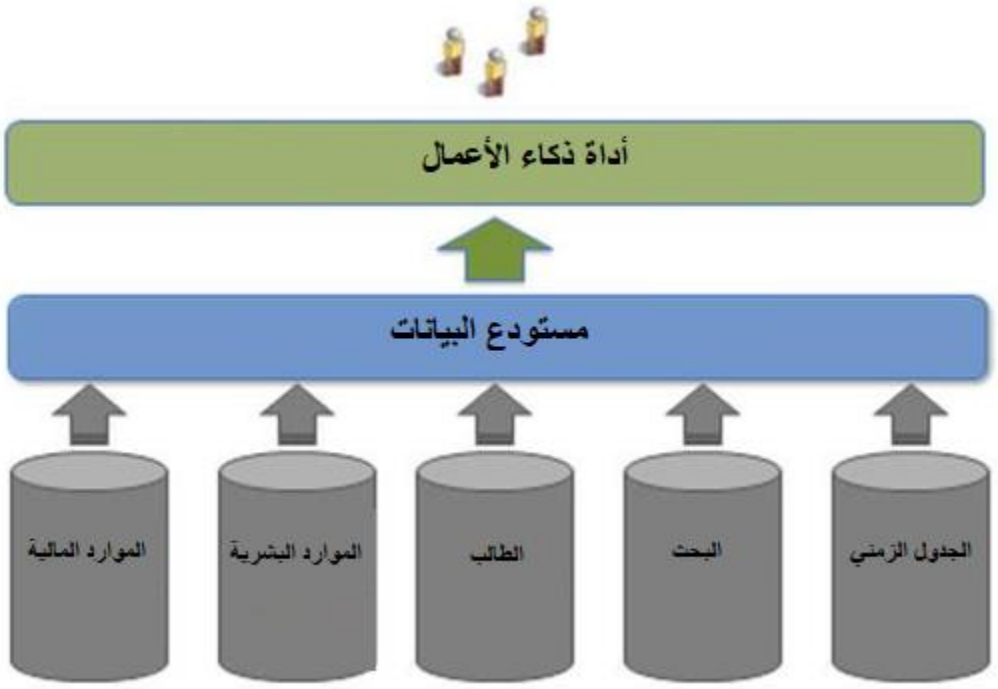
- وصف تنفيذ أنظمة ذكاء الأعمال وتخزين البيانات في عملية مراقبة مجالات الإبلاغ المهمة لضمان الجودة.
- تحديد الفروق بين المراجعة والرصد.

2. المراقبة:

تعتبر المراقبة مجال نمو للجودة المؤسسية تشجعه القدرة المتزايدة بسرعة لإنتاج معلومات سريعة ومفصلة ومترابطة ومرتبطة بتطوير أنظمة ذكاء الأعمال. كما تعتبر المراقبة موضوعاً رئيسياً في حد ذاته يعتمد على أساسيات التنفيذ الكامل لذكاء الأعمال في إنشاء مستودع بيانات يمكن من خلاله تخزين قواعد البيانات غير المرتبطة سابقاً (مثل البيانات المالية والموارد البشرية والطالب والدورة التدريبية وما إلى ذلك) في شكل يسمح بالوصول المتبادل والسهل وإعداد التقارير. في السابق، لم تكن هذه الأنظمة المستقلة مرتبطة أو يمكن الوصول إليها بشكل متبادل، لذا كان لابد من إجراء المقارنة وإعداد التقارير يدوياً.

يقع برنامج ذكاء الأعمال فوق مستودع البيانات ويسمح بإعداد التقارير من خلال سهولة الاستخدام وسهولة تفسير الجداول والرسوم البيانية والتقارير الأخرى.

تتمتع المؤسسات التي نفذت مستودع بيانات كاملاً بفرصة الحصول على الفائدة الكاملة من نظام ذكاء الأعمال، إذ يمثل هذا الأمر ما يمكن أن يكون استثماراً كبيراً، ومع ذلك، فقد اختارت المؤسسات الأخرى تنفيذ أنظمة ذكاء الأعمال دون الاستثمار في مستودع البيانات، من خلال تطوير "حلول بديلة" لربط كل قاعدة بيانات مستقلة ببرنامج إعداد تقارير ذكاء الأعمال. ومن جديد، لا يوفر هذا النظام الطاقة الكاملة والإمكانات لمستقبل مستودع البيانات ولكنه يسمح ببعض الوظائف بتكلفة أقل. ويوضح الشكل أدناه تمثيل للتنفيذ الكامل.



تنفيذ أداة ذكاء الأعمال مع مستودع البيانات

تقدم تقارير ذكاء الأعمال أقوى إســـهاماتها عندما تنتج تقارير في الوقت الفعلي (أي تتغير بالثانية) عادةً حول متغيرات مهمة متعلقة بالأعمال مثل اسـتفسـارات الطلاب والتوظيف والقبول والتسـجيل والتحميل والشـؤون المالية - بشـكل متزايد في شـكل "تنفيذي" لوحة القيادة "تحتوي على معلومات رئيسية يتم تحديثها تلقائياً وفي الوقت الفعلي. في مجال التدريس والتعلم، سيتم اعتبار ثلاثة مجالات لإعداد التقارير شـائعة الاسـتخدام لأغراض الجودة (مع اعتبار أحد هذه المجالات مثالاً على إعداد التقارير في الوقت الفعلي): مراقبة الوحدات (الموضـــوعات)؛ الدورات (البرامج) والاحتفاظ بها (وهو مثال على إعداد التقارير في الوقت الفعلي). من المحتمل في المســتقبل أن يلعب قياس المزيد من متغيرات التعلم والتعليم دوره واندماجه مع المجال المتنامي لتعلم المعلوماتية (يمكن العودة إلى الوحدة الرابعة، المرجع الخارجي: المقارنة المعيارية وتدقيق وكالة الجودة).

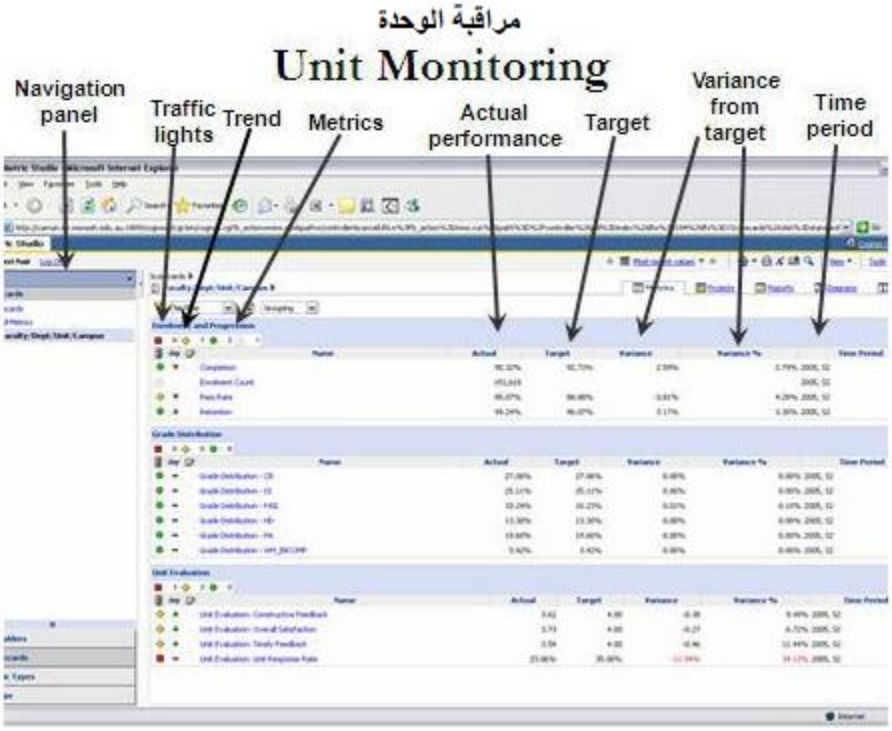
3. وحدة المراقبة

كانت بعض مقاييس الوحدات متاحة لفترة طويلة ويمكن أن تُكَون آليات قوية لتحسين الجودة في حد ذاتها. على ســبيل المثال، تم تطوير المؤلفات البحثية الضـــخمة حول تقييم الطلاب لوحدات التدريس على مدار الأربعين عاماً الماضـية وتدعم المصـداقية القوية والموثوقية لعناصـر الاسـتبيان المصـــممة جيداً (يمكن العودة لكتابـات مـارش وروش، 1997 لإجراء تقييمـات الطلاب فعـاليـة التدريس. القضـايا الحرجة للصـحة والتحيز والمنفعة. عالم النفس الأمريكي، تشـرين الثاني 1997، ص 1187 -1197.)

تتمثل العناصـر المسـتخدمة بشـكل شـائع لتقييم الطلاب للوحدات واسـتناداً إلى الأدبيات البحثية على النحو التالي:

- تم توضيح أهداف التعلم لهذه الوحدة.
- مكنتني الوحدة من تحقيق أهدافها التعليمية.
- لقد وجدت الوحدة محفزة فكريا.
- لقد وجدت أن الموارد المقدمة للوحدة كانت مفيدة.
- تلقيت تعليقات بناءة على عملي.
- تم تقديم الملاحظات التي تلقيتها في الوقت المناسب لمساعدتي على التحسن.
- كان حجم العمل الإجمالي المطلوب مني لهذه الوحدة مناسباً.
- بشكل عام كنت راضيا عن جودة هذه الوحدة.

في قسم التحسين من هذه الوحدة، سيتم توضـيح التحسـينات المؤسـسـية المكتسـبة من اسـتخدام تقييم الطالب لبيانات الوحدة وحدها. ومع ذلك، تلعب القوة الحقيقية لمراقبة الوحدة دوراً عند إضـــافة المزيد من المتغيرات إلى هذا المقياس، كما هو موضح أدناه.



المتغيرات في وحدة المراقبة

يوضح هذا المثال كل مما يلي:

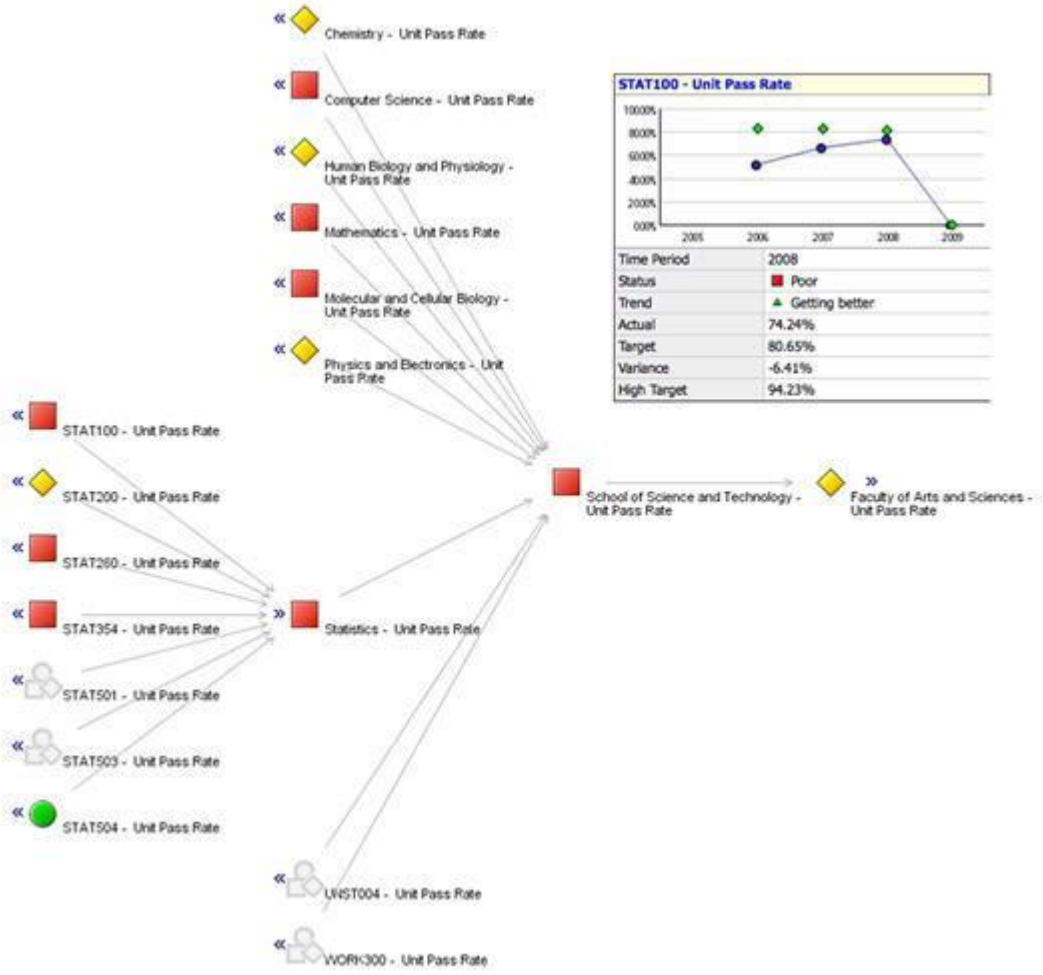
- لوحة التنقل لتحديد وحدة معينة مجمعة حسب المقرر والقسم وأعضاء هيئة التدريس والجامعة بأكملها.
- تتألف المقاييس من ثلاث مجموعات على النحو التالي:

- تسجيل وتقدمهم: الانتهاء من الدراسة وعدد الطلاب الملتحقين ومعدل النجاح والاحتفاظ
- توزيع الدرجة: التميز، الرصيد والنجاح والرسوب وعدم اكمال الدراسة
- تقييم الوحدة (المجالات ذات الأولوية فقط): التغذية الراجعة البناءة، التغذية الراجعة في الوقت المناسب، الرضا العام، معدل الاستجابة.

- إشارات التغيير (أخضر = أعلى x%؛ كهرماني = منتصف y%؛ أحمر = أسفل z% -يُشار إليه غالباً بحالة RAG – أحمر، أصفر، أخضر)
- الاتجاه (متزايد، مستقر، متناقص)
- قياس الأداء الفعلي

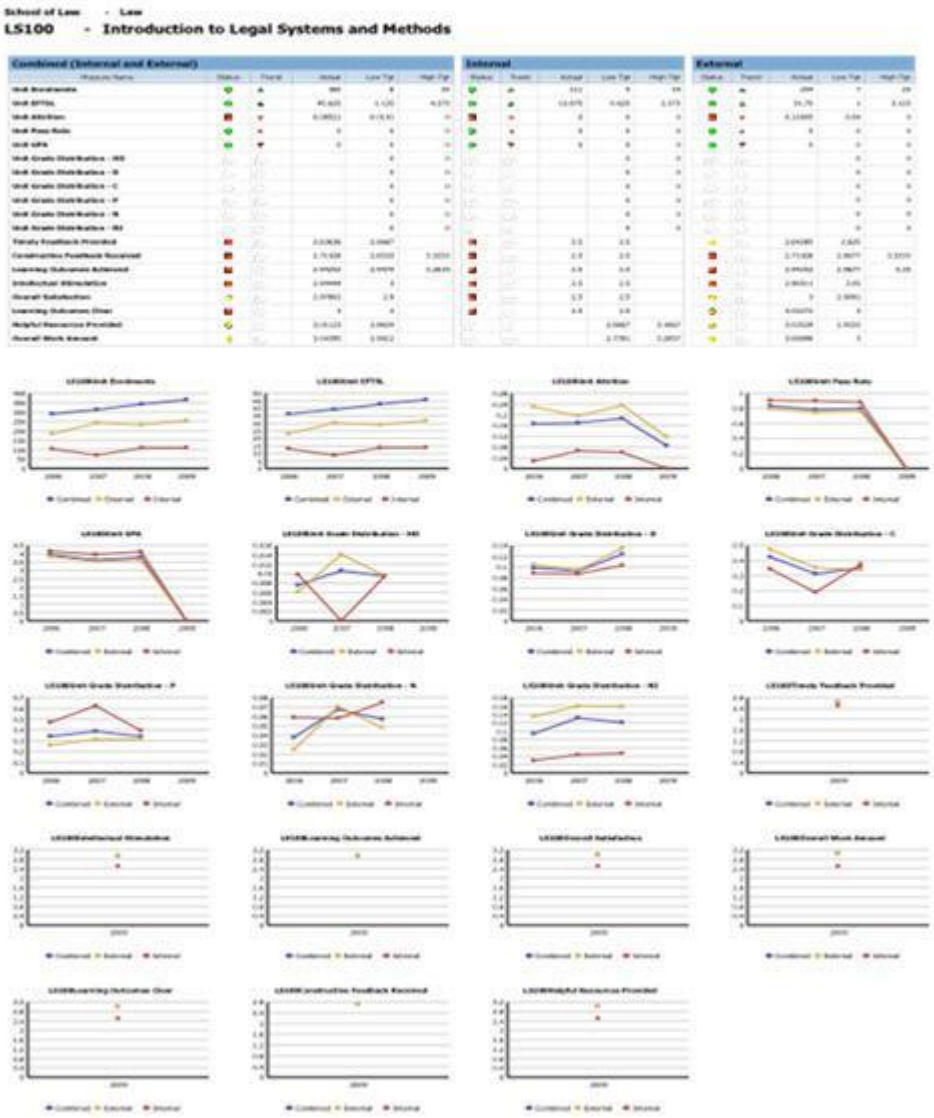
- قياس الهدف
- الاختلاف عن الهدف
- وقت القياس

يوضح المثال التالي (أدناه) القدرة على عرض بيانات مراقبة الوحدة على مستويات مختلفة، لا سيما فيما يتعلق بالتخصص أو الكلية أو الجامعة. على الرغم من أن هذا المثال مأخوذ من جامعة أصغر، إلا أن نطاق وقوة مراقبة الوحدة لا تزال كبيرة (على سبيل المثال، البيانات الخاصة بـ 3500 وحدة، على 20 متغيراً خلال فصلين دراسيين سنوياً لسلسلة زمنية مدتها 4 سنوات تنتج 560000 قياس أو نقطة بيانات).



مستويات مختلفة من بيانات مراقبة الوحدة

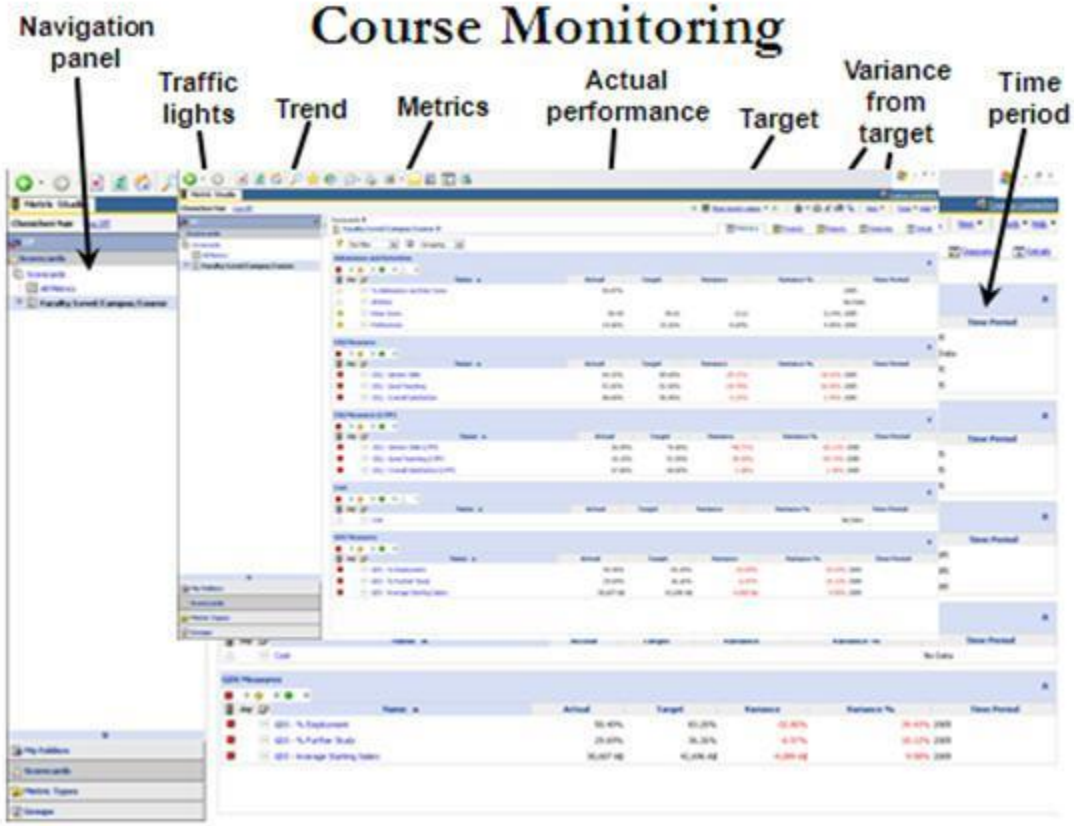
يوضح المثال التالي (أدناه) القدرة على إنشاء أداء السلاسل الزمنية لوحدة معينة.



4. دورة / برنامج مراقبة

لقد رأينا كيف تعمل مراقبة الوحدة. دعونا الآن نلقي نظرة على الدورة التدريبية وهي مراقبة البرنامج. تتبع مراقبة الدورة نمطاً مشابهاً لرصد الوحدة على الرغم من اختلاف المقاييس الفعلية. بالإضافة إلى ذلك، يمكن ملاحظة أنَّ جميع التقارير المتاحة لمراقبة الوحدة متاحة أيضاً لمراقبة الدورة التدريبية.

فيما يلي مثال على مراقبة الدورة التدريبية.



مثال على مراقبة الدورة

5. مراقبة الاحتفاظ

في حين أن المتغيرات المرتبطة بمراقبة الوحدة والمقرر الدراسي لا تتغير عادةً إلا عند اكتمال الوحدة أو الدورة التدريبية، فإن مراقبة الاستبقاء تبقى في الوقت الفعلي. تعتبر الخسائر خلال الاستنزاف (الجانب الآخر من الاستبقاء) بمثابة مأساة لجميع المعنيين: الطالب من حيث الفرصة الضائعة، والخسارة العاطفية والمالية؛ والوالدين والأسرة بالمثل؛ والمؤسسة من حيث خسارة الطلاب التي تدعي أنها خاصة بها ومن حيث الإيرادات المفقودة. على سبيل المثال، قد يشير الحساب التقريبي إلى أن كسب نقطة مئوية واحدة في الاحتفاظ بالجامعات في أستراليا ينتج عنه إيرادات إضافية تبلغ مليون دولار تقريباً للمؤسسة.

هناك مؤلفات بحثية كبيرة تتعلق بالاحتفاظ بالطلاب والتي تشير إلى أهمية مشاركة الطلاب الجدد أو العائدين إلى الدورة التدريبية بنشاط في مرحلة مبكرة جداً (يمكن العودة إلى كتابات مانتز يورك وبيرنارد لونغدون (2004) الاحتفاظ ونجاح الطلاب في التعليم العالي، مطبعة الجامعة المفتوحة.

الاستبقاء مهم بنفس القدر للمؤسسات القائمة على الحرم الجامعي والتعليم عن بعد، على الرغم من أن آليات المشاركة قد تختلف فيما بينهم.

فيما يلي مثال على مراقبة الاحتفاظ في مؤسسة التعليم عن بعد.

نظراً لأن مشـــاركة الطلاب في إحدى جامعات التعليم عن بعد تتم بشـــكل أســـاســـي عبر الإنترنت، يمكن اتخاذ عدد من التدابير للإشـارة إلى ما إذا كان الطالب يدخل إلى المؤسـسـة وبالتالي يتعامل معها. مثال على هذه التدابير على النحو التالي.

طالب مسجل في وحدة اختيارية (-0.35). التحق الطالب بالوحدة الإجبارية (+0.25). تســجيل الطالب "غير ســعيد جداً" في الحركة الإلكترونية مقابل وحدة (-4.5). تســجيل الطالب "غير ســعيد" في e-Motion مقابل وحدة (-3.5). طالب ليس لديه إمكانية الوصـــول إلى بوابة الطالب> 40 يوماً (-3.0). الطالب مُســـجل في وحدة ذات تناقص تاريخي "مرتفع" (-0.8). الطالب مسجل في وحدة معترف بها حالياً على أنهـا ذات تنـاقص "مرتفع" – ديـنـاميكي، في الوقت الفعلي (-1.4). تم قبول الطالب من خلال مسـار الدخول البديل (-0.75) الطالب طالب دولي (-0.85)	رسوب الطالب في وحدة في الفصل السابق (-1.8) سـجل الطالب رسـوباً غير مكتمل (NI) مقابل وحدة في فصل دراسي سابق (-2.5) لا يوجد نشـــاط للحجز الإلكتروني لمدة> 40 يوماً لهذه الوحدة (-1.5) التحق الطـالـب في> = 6 وحـدات في فترة التدريس هذه (-1.8) تم إرسـال بريد إلكتروني إلى الطالب سـابقاً في فترة التدريس (-1.2) ظهر الطالب في حالة خطورة عالية فئة في فترة تدريس سابقة (-2) تم تسجيل الطالب في برنامج Pathways تمكين الدورة سابقا (-1.2) تم منح الطالب 2-1 تمديد المهام فترة التدريس هذه (-0.6) تم منح الطالب> 2 تمديد المهام فترة التدريس هذه (-1.4) أرسـل الطالب> واجبات 2 في وقت متأخر من فترة التدريس الحالية (-1.6)

يشـــير متغير e-Motion إلى الرموز التي يمكن للطالب الرد عليها عند دخوله إلى بوابة الإنترنت بالجامعة والتي توفر للطلاب فرصـــة في الوقت الفعلي للتعبير عن شـــعورهم على النحو التالي (انظر أدناه). يشير الرقم الموجود بين قوسين إلى ترجيح كل متغير.

قد تظهر الرموز التعبيرية كأكثر أجهزة التغذية الراجعة تفاهةً، ولكنها في الحقيقة طريقة فعالة للتعرف على المشكلات التي يواجهها الطلاب - كما تحدث بالفعل - بالإضافة إلى الإشارة إلى الوحدات والدورات التدريبية التي يجدها الطلاب نموذجية. يمكن إنشـــاء تقرير في الوقت الفعلي لجميع الوحدات في الجامعة كـــــ "خريطة حرارة" للإشـارة إلى الوحدات في ذلك اليوم أو في ذلك الأسبوع، والتي يقول الطلاب إنهم يواجهون مشاكل معها، وبالتالي إتاحة الفرصة لمنسق الوحدة أو رئيس القسم للتدخل إذا لزم الأمر لإصلاح أي مشكلة.

يتم جمع المجموعة الكاملة المكونة من ثلاثين متغيراً (أو محفزاً) تلقائياً عندما يتفاعل الطالب مع أنظمة مختلفة – لا يوجد عبء عمل أكاديمي أو موظفو تكنولوجيا المعلومات في جمع البيانات. يتم ترجيح المتغيرات بعد بعض التحليل للإشـــارة إلى كفاءتها في التنبؤ بالاحتفاظ وبالتالي يمكن تقليلها بمرور الوقت وإعطاء مزيد من التحليل. يتم احتســـاب ما يقرب من 270000 نقطة بيانات كل ليلة في هذا النظام لتقديم تقرير كل صـــباح عن الطالب "الأكثر عرضـــة للخطر" وعن الطالب الأقل "عرضـة للخطر" – يشـير التقرير في الواقع إلى أفضـل 50 طالباً معرضـين لخطر التناقص والوقت الذي كانوا فيه "على القائمة". مع احتساب أكثر من مليون عنصر سنوياً، تصبح المزايا واضـحة في قوة الجمع بين قواعد البيانات المختلفة معاً في مسـتودع بيانات للسـماح بإعداد التقارير من خلال نظام ذكاء الأعمال؛ ومع ذلك، فإن اسـتجابة الإدارة للبيانات هو أمر بالغ الأهمية ومن الواضـــح أن متابعة الحالات "التي تم الإبلاغ عنها" فوراً من خلال إدارة الحالة المســـتمرة والدقيقة أمر ضروري كما هو الحال مع جميع تدابير المراقبة.
يمكن ملاحظة أنَّ ما سبق كان يمثل بعض الأمثلة على التقييم من خلال المراقبة ولإغلاق الموضوع سيتم مناقشة مستقبل التقييم من حيث المراجعة التقليدية والرصد المنتشر بشكل متزايد.

6. المراجعة مقابل المراقبة

لقد نظرنا في جانب المراجعة والمراقبة للتقييم. دعنا الآن نلقي نظرة على ملخص الاختلافات بين المراجعة والمراقبة.

المراجعة	المراقبة
فترة زمنية طويلة: 5 سنوات	فترة زمنية قصيرة: يومية، أسبوعية، شهرية، فصلية، سنوية
أناس خارجيون بشكل رئيسي	الناس الداخليون بشكل رئيسي
متخلف، تلخيصـــي (بعض التوجهات التكوينية والتحسينية)	التوجه إلى الأمام، والتكوين، والتحسين
حديثة ومزعجة	عادي ويتوافق مع التيار
متابعة "متكتلة" وليست منتشرة	متابعة سريعة ومنتشرة
تنطبق على المراجعات الأكاديمية الداخلية و20 عاماً من عمليات تدقيق وكالة الجودة	ينطبق بشـكل متزايد على الطريقة التي تمارس بها المؤسسات أعمالها

يعتبر ما سبق نقطة نقاش مثيرة للاهتمام حول ما إذا كانت طريقة المراجعة الأكاديمية هذه ستظل قوية بالنظر إلى التوافر المتزايد للمعلومات الفورية والمفصلة للغاية التي سيتم استخدامها بشكل روتيني من قبل المؤسسات من خلال أنظمة ذكاء الأعمال. حتى نقطة المراجعات التي توفر فرصة للحكم الخارجي على أداء المؤسسة قد يتم تقويضها. إن "الخبراء الخارجيين" الذين يشكلون لجنة مراجعة، بغض النظر عن مدى اختيارهم بعناية، قليلون جداً من حيث العدد، وبالتالي فإن اللجنة عرضة للتحيز المحتمل والاعتماد المفرط على خبرة "الخبير" - والتي تذهب بطبيعة الحال إلى الأشخاص الذين يعرفون من سياقهم الخاص بدلاً مما يعرفونه عن المؤسسة التي يراجعونها. من ناحية أخرى، نظراً لأن أنظمة ذكاء الأعمال أصبحت شائعة، فإن فرص قياس الأداء في ازدياد. وبينما يمكن اعتبار بعض المعلومات حساسة من الناحية التجارية، إلا أن هذا لم يمنع الشركات الخاصة من القيام بأنشطة قياس مرجعية واسعة النطاق وبشرط الموافقة على قواعد التمرين، فلا يوجد سبب لعدم زيادة الاستخدام المقارن للمعلومات المتزايدة المتاحة؛ وفي حالحدوث ذلك، قد يكون هناك عودة إلى المراجعة في المستقبل على أنها عملية مخصصة أو مدفوعة بالأزمة، بدلاً من كونها عملية دورية وروتينية. سيعتمد الكثير من الأشخاص على الأرجح على البقاء والتوجيه الذي تتخذه وكالات الجودة الوطنية، وخاصة ما إذا كانت قادرة على تكييف نموذج التدقيق (المراجعة) الذي استمر على مدار العشرين عاماً الماضية أو نحو ذلك، في مواجهة الأعمال الأساسية والمعقدة والآلية يتم استخدام المعلومات الاستخباراتية بشكل يومي من قبل المؤسسات. تنطبق هذه النقطة نفسها (فيما يتعلق بالقدرة على تكييف المتطلبات والعمليات لتلبية الظروف الداخلية الجديدة للمؤسسات) أيضاً على الدوائر الحكومية ووكالات الاعتماد.

7. مناقشة المراقب

ضع في اعتبارك الأسئلة الرئيسية التالية فيما يتعلق بالمراقبة في مؤسستك (أو اختر واحدة):

- ما هي أنشطة المراقبة في مجال التدريس والتعلم التي يتم القيام بها بشكل روتيني؟
- من المسؤول عن ضمان تنفيذ أنشطة المراقبة؟ ما هي اللجان التي لديها مسؤوليات لرصد التقارير؟
- ما هي التحسينات المتعلقة بالرصد التي توصي بها (أو تختار) مؤسستك؟

8. الملخص

غطى هذا الموضوع النقاط الرئيسية التالية:

- تقدم تقارير ذكاء الأعمال أقوى إسهاماتها عندما تنتج تقارير في الوقت الفعلي (أي تتغير بالثانية) عادةً حول متغيرات مهمة متعلقة بالأعمال مثل استفسارات الطلاب والتوظيف والقبول والتسجيل والحمل والبيانات المالية - بشكل متزايد على شكل " لوحة القيادة التنفيذية "للمعلومات الرئيسية المحدثة تلقائياً وفي الوقت الفعلي.

- في مجال التدريس والتعلم، سيتم اعتبار ثلاثة مجالات لإعداد التقارير شائعة الاستخدام لأغراض الجودة (مع اعتبار أحد هذه المجالات مثالاً على التقارير في الوقت الفعلي): مراقبة الوحدات (الموضوعات) ؛ الدورات (البرامج) والاحتفاظ بها (وهو مثال على إعداد التقارير في الوقت الفعلي).
- يمكن تلخيص الفروق بين المراجعة والمراقبة على النحو التالي.

المراجعة	المراقبة
فترة زمنية طويلة: 5 سنوات	فترة زمنية قصيرة: يومية، أسبوعية، شهرية، فصلية، سنوية
أناس خارجيون بشكل رئيسي	الناس الداخليون بشكل رئيسي
متخلف، تلخيصي (بعض التوجهات التكوينية والتحسينية)	التوجه إلى الأمام، والتكوين، والتحسين
حديثة ومزعجة	عادي ويتوافق مع التيار
متابعة "متكتلة" وليست منتشرة	متابعة سريعة ومنتشرة
تنطبق على المراجعات الأكاديمية الداخلية و 20 عاماً من عمليات تدقيق وكالة الجودة	ينطبق بشكل متزايد على الطريقة التي تمارس بها المؤسسات أعمالها

الفصل الرابع: الحفاظ على الجودة داخل المؤسسة
المحور الرابع: دورة الجودة: التقييم والتحسين
الجزء الخامس: التحسين

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. التحسين
3. المناقشة
4. الملخص

1. المقدمة

من منظور مؤسسي، فإن الضرورة الرئيسية للنشاط في مجال الجودة هو إحداث التحسين. حتى الاعتبارات الرئيسية الأخرى (تلك المتعلقة بالتفتيش من قبل وكالات الجودة الوطنية) كانت موجهة جزئياً إلى نطاق التحسين حيث أن هذه الوكالات لا تركز على إظهار أنظمة ضمان الجودة المناسبة فحسب، وإنما ينصب تركيزها أيضاً على التحسين المؤسسي المستمر. لذا كان من المهم بالنسبة للمؤسسات أن يكون لديها آليات قوية للتحسين وأن تكون قادرة على إظهار التحسين.

يتناول هذا الموضوع عرض تحسين السلاسل الزمنية كنتيجة لأنشطة ضمان الجودة والتحسين، كما يأخذ في الاعتبار التحسينات حسب المنطقة التشغيلية (مثل الجامعة، الكلية، القسم، والمركز) ومؤشرات الأداء الرئيسية المؤسسية بما في ذلك البيانات، والسلاسل الزمنية، وتحديد الأهداف.

الأهداف: تحسين

عند الانتهاء من هذا الموضوع، يجب أن تكون قادراً على القيام بما يلي:

- التعرف على المنهج المنظم للتحسين المؤسسي.

2. التحسين:

كان الموضوع المستمر في كل وحدة هو الحاجة إلى المساءلة فيما يتعلق بالجودة وهذا أمر بالغ الأهمية إذا أريد إثبات التحسين المؤسسي. تم إيلاء اهتمام كبير لإسناد المساءلة والمسؤولية فيما يتعلق بأنشطة المراجعة، وربما تكون أفضل تقارير التحسين الناشئة عن المراجعات من جميع الأنواع (على سبيل المثال من خطة العمل الناشئة عن تدقيق وكالة الجودة الوطنية، أو من المراجعة الذاتية للمؤسسة، أو هيئة التدريس، أو القسم، أو الموضوع، أو الحرم الجامعي أو أي من المراجعات

التي تم النظر فيها مسبقاً في هذه الوحدة) هو أنه تم تنفيذ جميع جوانب خطة عمل المراجعة. من المتوقع، بالطبع، أن تكون مثل هذه الإجراءات لصالح المؤسسة، ولكن نظراً لأن هذه الإجراءات مخصصة وموجودة في أجزاء ومستويات مختلفة من المؤسسة، فليس من الواضح على الفور أنه حتى من خلال تنفيذ كل توصية من كل مراجعة، سيكون من الممكن إظهار التحسين المؤسسي صراحة حيث هناك مطالبات بنهج أكثر منهجية للتحسين.

أ. تقارير مؤشرات الأداء المؤسسية (RAG)

لقد طورت العديد من المؤسسات مجموعة من مؤشرات الأداء الرئيسية (KPIs) والتي تعلم من خلالها نفسها ومجالسها الإدارية بالتقدم المحرز في مواجهة المتغيرات الرئيسية، والتي غالباً ما يتم توضيحها من خلال حالة الأحمر أو الكهرماني أو الأخضر أو RAG. هناك مشكلات تتعلق بمؤشرات الأداء الرئيسية المؤسسية من حيث صلتها بالبيانات التي تم جمعها فيما يتعلق بالماضي ولذا غالباً ما توصف المتغيرات بأنها مؤشرات "متأخرة" أو "تم تفويتها". تعمل مؤسسات التعليم العالي، في الغالب، على دورة سنوية، وعندما يتم أيضاً جمع بيانات مؤشرات الأداء الرئيسية من قبل الحكومة لجميع المؤسسات، وحيث يجب جمع البيانات من كل مؤسسة، وإعادة معايرتها وفرزها (كما هو الحال بالنسبة لـ استبيان تجربة الدورة التدريبية في أستراليا) أو تشير إلى فترة تاريخية محددة (مثل تمارين جودة البحث في كل مكان)، يمكن أن تشير البيانات الفعلية التي يتم تقديمها إلى المجلس كل عام إلى الأنشطة التي تم القيام بها كل 3 سنوات أو نحو ذلك قبل ذلك. ثم تكمن المشكلة بالنسبة للمجالس الحاكمة في معرفة كيفية أداء المؤسسة الآن، أو كيفية أدائها في العام الماضي، لا سيما إذا كانت مؤشرات الأداء الرئيسية المؤسسية ستُستخدم لتحديد مكافآت أداء كبار المسؤولين التنفيذيين، كما هو الحال في كثير من الأحيان. على الرغم من المشكلات الموجودة مع مؤشرات الأداء الرئيسية المؤسسية، فقد أدى التحرك لاعتمادها إلى مزيد من الشفافية والمساءلة فيما يتعلق بالأداء المؤسسي.

يكمن جزء من قوة الإبلاغ عن التحسين المؤسسي من خلال مؤشرات الأداء الرئيسية في القدرة على تقديم معلومات مقارنة للأداء مقابل القطاع بأكمله (على سبيل المثال، متوسط جميع المؤسسات، أعلى / أدنى من 10% إلخ) أو مقابل التجمعات داخل القطاع (على سبيل المثال، يمكن للجامعات الأسترالية الإبلاغ ضد مجموعات مثل مجموعة الثمانية أو الجامعات التكنولوجية الأسترالية أو جامعات الأبحاث المبتكرة في أستراليا). ولا يهيئ تحسين المشهد للإبلاغ السلبي مقابل أداء القطاع بأكمله أو المجموعة الفرعية فحسب، ولكنه يستخدم أيضاً لتحديد الأهداف بفعالية فيما يتعلق بالأداء المطلوب في المستقبل. إن إتاحة كل هذا في لقطة تم ترميزها بالألوان في إشارات المرور RAG للأداء والموقع وفقاً لمؤسسات المقارنة والتي توفر أهدافاً للإنجاز على مدار السنوات القادمة – كل ذلك في صفحتين – يعتبر أداة قوية لإعداد تقارير تحسين الأداء.

توضح الرسوم البيانية الأربعة التالية تخطيط تقريرين مؤسسيين لمؤشرات الأداء الرئيسية بما في ذلك أنواع المتغيرات التي تم النظر فيها، والترميز اللوني لـ RAG للأداء، ومجموعات المقارنة والأهداف. تعتبر كل هذه المعلومات ملكية عامة، وفي الحقيقة، يشير معيار اختيار مؤشرات

التقارير لمؤشرات الأداء الرئيسية المؤسسية إلى أن المعلومات يجب أن تكون متاحة بشكل مفتوح لأن هذا الأمر يسهل الوصول إلى بيانات المؤسسة القابلة للمقارنة على نحو كبير.

يوضح المخططان الأولان أدناه تقارير مؤشرات الأداء الرئيسية لجامعة أسترالية مكثفة البحثية.

Measures[1]	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Target (2008)
Reputation								
SJTU Academic Ranking of World Universities				152-200	202-301	203-300	201-300	Top 150 (world)
THES World University Ranking					33	33	38	Top 25 (world)
Newsweek Global University Ranking – *new*							73	Top 50 (world)
Research								
Share of NCG	6th	7th	7th	8th	7th	6th		Top 3 in Go8
Share of non-NCG	6th	5th	4th	5th	4th	4th		Top 3 in Go8
Share of total research income – *new*	5th	5th	5th	5th	5th	4th		Top 3 in Go8
Share of weighted publications – *new*	5th	4th	4th	4th	4th	3rd		Top 3 in Go8
Share of HDR completions	4th	5th	4th	4th	5th			Top 3 in Go8
Share of HDR student load			5th	5th	5th	5th		Top 3 in Go8
Education								
Share of top 5% students			22.7%	25.0%	27.2%	26.5%	33.5%	30.0% (VTAC)
CEQ: Good teaching		7th	7th	6th	6th	8th		Top 3 in Go8
CEQ: Generic skills		5th	8th	6th	6th	8th		Top 3 in Go8
CEQ: Overall satisfaction		5th	7th	6th	6th	7th		Top 3 in Go8
GDS: Employability of graduates		4th	5th	7th	7th	8th		Top 3 in Go8
GDS: Further FT/PT study – *new*		8th	8th	8th	7th	7th		Top 3 in Go8
Progression rate – *new*								Top 3 in Go8
Attrition rate – *new*								Top 3 in Go8
Learning and Teaching Performance Fund						6th		Top 3 in Go8

Measures[1]	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Target (2008)
International								
Share of international HDR student load			6th	6th	6th	6th		Top 3 in Go8
Share of international research funding – *new*	6th	6th	6th	6th	6th			Top 3 in Go8
Equity								
Access for students with low SES		3rd	4th	4th	3rd	3rd		Top 3 in Go8
Access for Indigenous students		7th	7th	7th	8th	8th		Top 3 in Go8
Women in senior positions		4th	4th	3rd	4th	3rd		Top 3 in Go8
Environment								
Energy consumption – *new*		5th	7th	5th	7th	7th		Top 5 in Go8
Advancement								
Share of donations and bequests - *new*					4th	4th		Top 3 in Go8
Share of non-DEST domestic student load – *new*			3rd	3rd	3rd	4th		Top 3 in Go8
Share of international student load			1st	1st	1st	1st		Top 3 in Go8
Finance								
Profit margin		3.10	2.95	3.30	4.64	4.63		3.0% – 5.0%
Liquidity Ratio (DEST Current ratio)[2]		3.6 (1.2)	2.9 (0.9)	2.0 (0.7)	2.2 (0.5)	2.2 (0.6)		1.5 – 3.0
Debt to equity		8.31	8.71	9.62	16.00	21.64		Under 25.0%

تقارير مؤشرات الأداء المؤسسية

يوضح المخططان أدناه نهجاً مشابهاً ولكن هذه المرة لجامعة أسترالية إقليمية صغيرة. وتجدر الإشارة إلى أن فئات المتغيرات تختلف إلى حد ما عن المثال الأول وأن المجموعة المقارنة في هذه

الحالة هي عبارة عن مجموعة مقارنة إقليمية "منشـأة ذاتياً" من جامعات مماثلة، ويشـار إليها باسـم RCG.

Name of indicator	Indicator type / Descriptor	RCG data							
REPUTATION			2004	2005	2006	2007	2008	2009	Target (2010)
Shanghai Jiao Tong	Academic World Ranking band	Yes			401-500	403-510	>500		In top 500
Good Universities Guide	Overall Teaching Satisfaction	Yes		*****	****	*****	*****	*****	*****
RESEARCH			2003	2004	2005	2006	2007	2008	Target (2010)
Domestic HDR load	Share of RGC load	Yes	16.4%	16.8%	16.2%	15.8%	15.2%		1st/2nd in RCG
All HDR completions	Share of RCG completions	Yes	19.6%	19.5%	21.3%	19.1%	23.8%		1st/2nd in RCG
Research income	Income per staff vs RCG average	Yes	111%	108%	100%	107%	88%		1st/2nd in RCG
Research publications	Number per staff vs RCG average	Yes	93%	100%	110%	110%	110%		1st in RCG
STUDENT EXPERIENCE			2003	2004	2005	2006	2007	2008	Target (2010)
Overall satisfaction	Percentage approval	Yes	80.4%	79.1%	78.6%	76.3%	76.2%	83.4%	1st in RCG
Good teaching	Percentage approval	Yes	60.4%	60.1%	61.4%	60.1%	60.1%	67.7%	1st in RCG
Generic skills	Percentage approval	Yes	66.2%	67.6%	71.0%	71.5%	71.3%	76.9%	1st in RCG
Student Staff ratio	Armidale Student EFTSL / Staff	Yes	20.2	19.8	19.5	19.6	20.2		1st/2nd in RCG
Progression	Units passed as fraction	Yes	80.2%	82.5%	81.6%	80.1%	79.5%		>83.0%
Retention	Students proceeding/graduating	Yes	73.4%	73.5%	74.1%	74.6%	NY		>78.0%
GRADUATE OUTCOMES			2003	2004	2005	2006	2007	2008	Target (2010)
Full-time employment	Percentage of those available	Yes	84.3%	81.5%	82.1%	81.4%	81.8%	84.5%	3rd in RCG
Further study	Percentage	Yes	27.0%	23.5%	24.6%	23.4%	21.6%	24.0%	3rd in RCG
SOCIAL INCLUSION			2002	2003	2004	2005	2006	2007	Target (2010)
Indigenous students	Participation rate	Yes	1.8%	1.6%	1.6%	1.7%	1.4%		2nd in RCG
Regional participation	Participation rate	Yes	45.2%	45.0%	46.0%	46.3%	45.9%		2nd in RCG
Isolated participation	Participation rate	Yes	2.7%	2.9%	2.6%	2.3%	2.1%		2nd in RCG
Low SES participation	Participation rate	Yes	21.3%	21.2%	22.0%	21.2%	20.8%		3rd in RCG

INTERNATIONAL			2003	2004	2005	2006	2007	2008	Target (2010)
HDR students	Share of RCG load	Yes	16.9%	14.3%	17.6%	16.1%	13.3%		>=3rd
Coursework students	Share of RCG load	Yes	5.1%	4.7%	5.3%	4.3%	3.3%		>=4th
Overall satisfaction	Percentage approval	Yes	81.0%	70.9%	78.2%	77.7%	73.6%		1st in RCG
Good teaching	Percentage approval	Yes	69.2%	60.7%	64.8%	61.1%	61.8%		1st in RCG
Generic skills	Percentage approval	Yes	69.6%	72.7%	71.8%	71.5%	71.3%		1st in RCG
Full-time employment	Percentage of those available	Yes	89.0%	88.7%	78.9%	70.3%	60.7%		>=3rd
STAFF			2003	2004	2005	2006	2007	2008	Target (2010)
Staff satisfaction	Average "passion and progress"	NA					62%		>80%
Academic staff age profile	Percent over 55 years	Yes	27%	26%	30%	33%	35%	35.4%	4th (2015)
FINANCIAL			2003	2004	2005	2006	2007	2008	Target (2010)
Operating Margin	Financial diagnostic ratio	Yes	2.2%	4.1%	-2.1%	1.3%	2.1%	4.3%	>3.0%
Current Ratio	Financial diagnostic ratio	Yes	1.62	1.60	1.31	1.31	1.24	1.47	
Borrowings to Equity	Financial diagnostic ratio	Yes	3.4%	2.2%	1.5%	0.4%	0.4%	0.4%	<1%
CAPITAL ASSETS			2003	2004	2005	2006	2007	2008	Target (2010)
Strategic asset management	Benchmarked assessment score	Yes	38	42	44	51	42		1st in RCG
Space management	Benchmarked assessment score	Yes	33	44	61	81	81		1st in RCG
Building operating cost	$/m2	Yes	$38	$42	$48	$49	$57		1st/2nd in RCG
SUSTAINABILITY			2003	2004	2005	2006	2007	2008	Target (2010)
Energy per m2	GJ per m2	Yes	0.77	0.69	0.66	0.78	0.64		2nd in RCG
Carbon emissions	Kg CO2-e/m2GFA	Yes					103		1st in RCG
Water consumption	kL/m2	Yes	0.84	0.92	1.06	1.24	0.92		3rd/4th in RCG
Sustainable development	Benchmarked assessment score	Yes	61	55	57	70	80		1st in RCG

Name of measure	Number in cell is UNE data for year >>	Legend				<< Colours show position in RCG
		78.9%	70.3%	60.7%		Muted colours in 2008 are probable position (RCG info not available)
		1st or 2nd	3rd or 4th	5th or 6th	Not yet available	

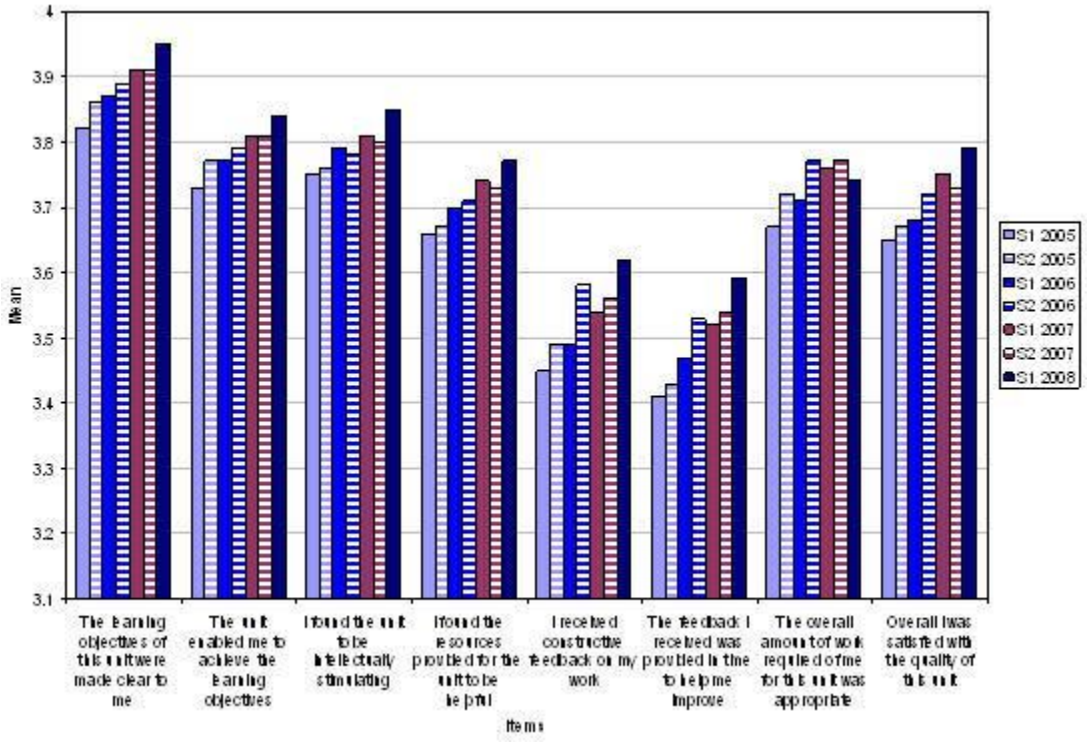
مؤشرات الأداء الرئيسية المؤسسية للجامعة الأسترالية الإقليمية الصغيرة

تحسين متغير واحد

تقييم الطالب للوحدات

يعتبر تقييم الطلاب للوحدات هو أحد أمثلة التحسين المتغير الفردي الذي تمت مناقشته سابقاً، كما يشير الخطاب البحثي المكثف على مدار الأربعين عاماً الماضية إلى الصلاحية الشاملة وموثوقية الاستطلاعات جيدة التصميم لرأي الطلاب والعلاقة بين تقييمات الطلاب الإيجابية ونتائج التعلم المحسنة، على عكس الرأي غير المستنير (يمكن العودة إلى كتابات مارش وروش). لذلك فإن إظهار التحسن عبر المؤسسة في تقييم الطلاب هو دليل قوي في حد ذاته.

يوضح الرسم البياني أدناه مثل هذا التحسن في جامعة أسترالية كبيرة على مدى ثلاث سنوات ونصف أو فترة 7 فصول دراسية (يشير S1، S2 إلى الفصل الدراسي الأول والثاني في كل عام).



توضيح التحسن في جامعة أسترالية كبيرة

تعتبر التحسينات في الأداء في جميع المجالات، خاصة في عنصر "الرضا العام" النهائي، بعضاً من النقاط الرئيسية التي يجب ملاحظتها من هذه البيانات، وكان الأداء في أدنى مستوياته في عنصري التقييم: "تلقيت تعليقات بناءة على عملي" و "تم تقديم التعليقات التي تلقيتها في الوقت المناسب لمساعدتي على التحسين" – والتي كانت نتيجة متسقة في استبيانات الطلاب على جميع المستويات وفي جميع السياقات (كالوحدة والدورة والطالب الحالي والطالب المتخرج، حسب الكلية، والحرم الجامعي والوضع والمؤسسة والبلد).

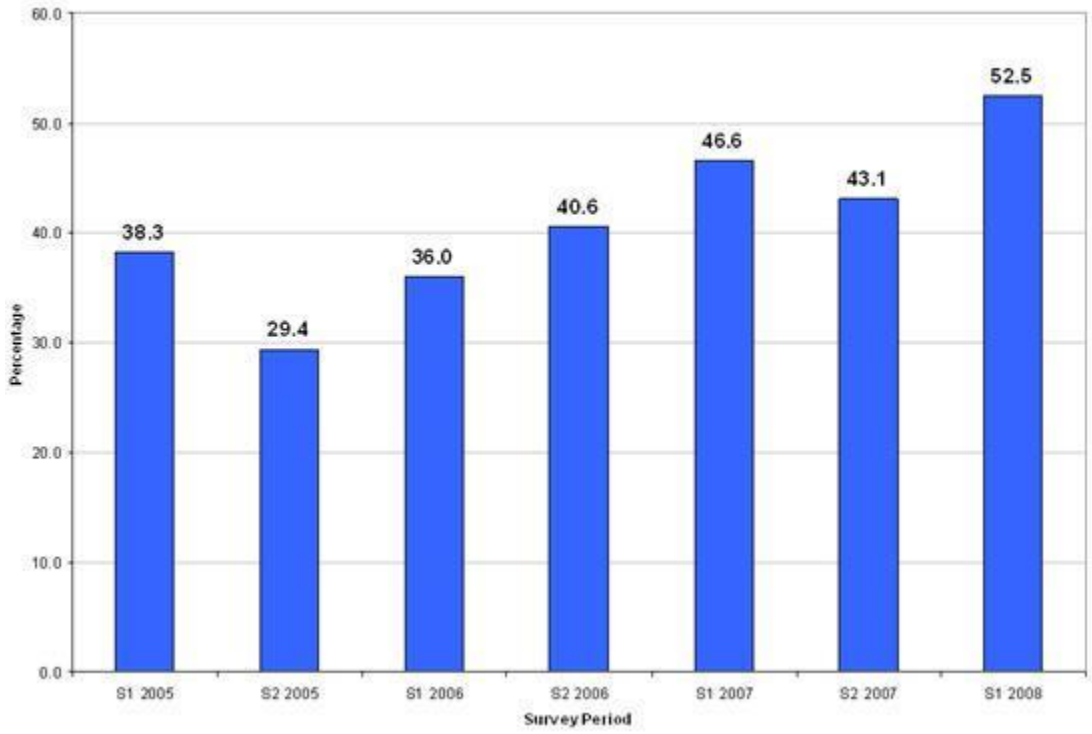
الطريق نحو التحسين

تعتبر الإدارة المنهجية للعملية مع الجوانب الرئيسـية لهذه الإدارة هي خير مثال للطريق نحو التحسين وتتمثل بما يلي:

- نظام تقييم واحد للطلاب للسماح بالمقارنة بين جميع عناصر المؤسسة.
- التقييمات التي يتم إجراؤها بانتظام (على سـبيل المثال في كل مرة يتم فيها تقديم الوحدة).
- اسـتقرار العناصـر والعمليات بمرور الوقت للسـماح بمقارنات السـلاسـل الزمنية.
- الشـفافية مع فتح جميع البيانات للعرض بما في ذلك من قبل الأطراف المعنية مثل الزملاء والطلاب وأولياء الأمور.
- الاعتراف بالوحدات عالية الأداء (مثل خطابات ومراسم الثناء).
- متابعة صارمة لجميع مجالات الاهتمام مع ملاحظة أن القلق قد يكون أو لا يكون له أي علاقة بجودة التدريس، ولكن بغض النظر عن السـبب، سـيتم متابعته ووضع خطة عمل للتوقيع على مستوى عالٍ.
- أن خطـة العمل مبنيـة على التعليقـات المفتوحـة للطلاب بـدلاً من نظريـات المصلحة الذاتية للموظفين.
- المسـاءلة من خلال الإدارة التنفيذية من قبل منسـقي الوحدات ورؤسـاء الأقسـام والعمداء إلى المسـتوى التنفيذي (على سـبيل المثال نائب نائب الرئيس الأكاديمي).

كما تعتبر كل من الشـفافية والاتسـاق والمثابرة والمسـاءلة هي العوامل الرئيسـية في جعل أي نظام جودة يعمل لكي تكون قادراً على إظهار التحسين المؤسسي.

أخيراً، غالباً ما يُذكر أن هذا النوع من نظام تقييم الطلاب يؤدي إلى "إجهاد الاسـتطلاع" من جانب الطلاب. في الواقع، فإن الدليل هو عكس ذلك - حيث يوجد نظام يعمل ويؤدي إلى تحسـين الوحدات، والتي يمكن أن يراها الطلاب بسـهولة وبصـراحة، والتي تؤدي إلى زيادة معدلات المشـاركة في الواقع؛ على سبيل المثال، خلال نفس الفترة من التحسين المؤسسـي في تقييم الطلاب للوحدات الموضحة أعلاه، كانت معدلات المشاركة المئوية لعملية تقييم الوحدة القائمة على الأنترنت بشكل أساسي (كل وحدة يتم تقييمها لكل عرض) على النحو التالي.



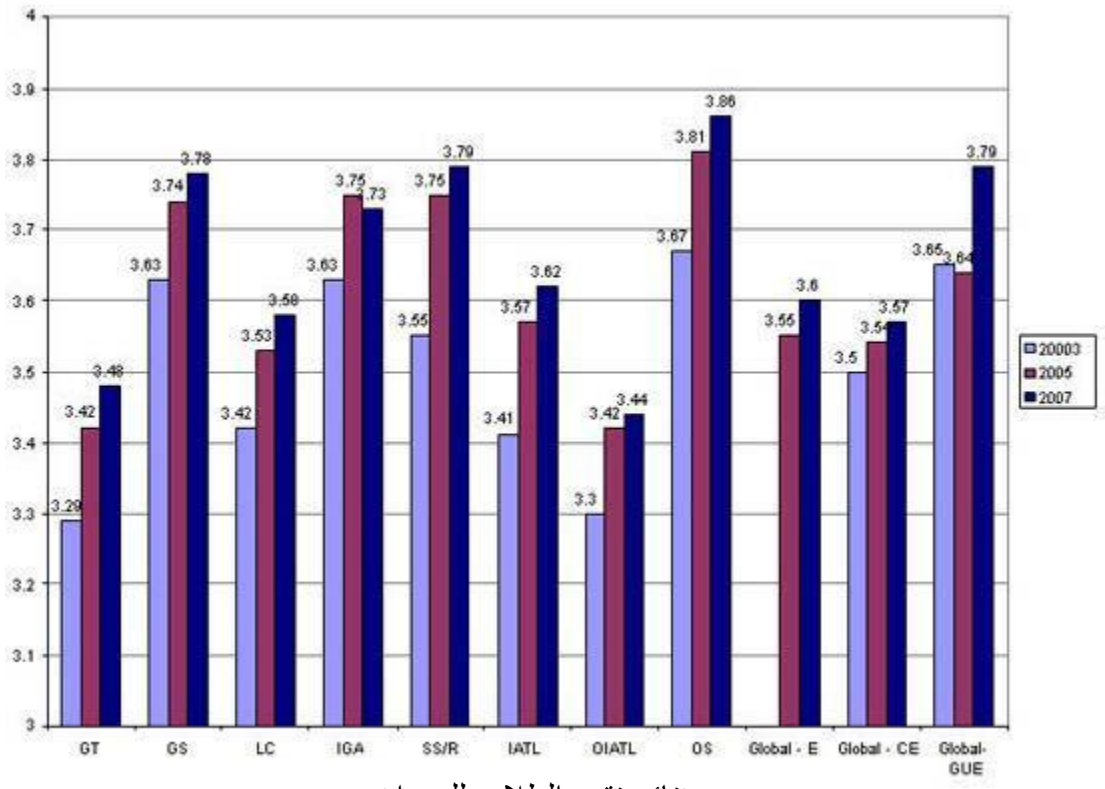
معدلات المشاركة في تقييم الوحدة على شبكة الإنترنت

تقييم الطالب للمقررات

عند الارتقاء بمســـتوى التقييم من قبل الطلاب لدوراتهم (أو برامجهم) بما في ذلك خدمات الدعم، يمكن تطوير بيانات سـلاسـل زمنية مقنعة بالمثل مع الأخذ في الاعتبار نهجاً مشـابهاً لإدارة العمليـة. فقد تم إجراء تقييم كبير ومنهجي مثلاً لجميع الـدورات وخـدمـات الـدعم من قبـل جـامعـة أسـتـرالية كبيرة كل عامين على مدار ثلاث دورات، مما أدى إلى النتائج أدناه، حيث كانت المقاييس والعناصر المختلفة للاستبيان على النحو التالي:

- GT: مقياس تعليم جيد (من استبيان تجربة الدورة).
- GS: مقياس المهارات العامة (من استبيان تجربة الدورة التدريبية).
- LC: مقياس مجتمع التعلم (تم تطويره خصيصاً) ؛
- GA: مقياس سمات الخريجين المؤسسي (تم تطويره بشكل خاص).
- SS / R: مقياس دعم الطلاب والموارد (تم تطويره بشكل خاص)
- IATL: نهج مؤسسي للتعليم والتعلم (تم تطويره بشكل خاص).

- OIATL: جوانب مهمة أخرى للتعليم والتعلم (لم يتم تناولها في المقاييس الأخرى وتم تطويرها بشكل خاص)
- OS: عنصر الرضا العام (من استبيان تجربة الدورة التدريبية) ؛
- Global: تلبية توقعات الطلاب (مقاييس مختلفة تم تطويرها بشكل خاص).



نتائج تقييم الطلاب للدورات

وحدة المراقبة

كما هو موضح في القسم الخاص بمراقبة الوحدة أعلاه، تتوسع مراقبة الوحدة في مراقبة المتغير الفردي لتشمل عدداً من التدابير المهمة. كما لا تزال جميع النقاط التي أثيرت بشأن أهمية إدارة العملية بشكل صحيح من حيث الشفافية والاتساق والمثابرة والمساءلة قائمة. من المهم أيضاً الحفاظ على المقاييس بسيطة، نظراً لتعقيد المزيد من المقاييس. جميع عمليات صنع القرار الإداري تعسفية إلى حد ما ولكن لا تزال هناك حاجة لاتخاذ القرارات، فيما يتعلق بتحديد الوحدات التي تتطلب خطة عمل والتي سيتم تتبعها من أجل التحسين في الفترة المقبلة. من الممكن توضيح بعض المقاييس والمعايير المشتركة على النحو التالي:

- نسبة الاستبقاء أقل من 80%

- الدرجة الإجمالية لعنصر رضا الطلاب أقل من 3.0 (على مقياس ليكرت المكون من 5 نقاط[216])
- معدلات الاستجابة لتقييم الوحدة أقل من 40%.
- عدد المسجلين أقل من 5 *[217].
- الهامش المالي أقل من x (عندما يتوفر الهامش المالي).

وبالمثل، قد يكون للوحدات التي تتلقى الثناء:

- نسبة الاستبقاء أكثر من 90%
- الدرجة الإجمالية لعنصر رضا الطلاب 4.0 أو أكثر (على مقياس ليكرت المكون من 5 نقاط) ؛
- معدل الاستجابة لتقييم الوحدة 40% أو أكثر.
- عدد المسجلين أكثر من 5.
- هامش مالي أكبر من x (عند توفر هامش مالي).

غالباً ما يكون التحسين الذي طرأ على هذه المتغيرات عبر المؤسسة صغيراً ومتزايداً إلى حد ما، ولكنه مع ذلك قوي من حيث إثبات أن إدارة الجودة في المنطقة تولد النتائج وتحرك المؤسسة في الاتجاه المطلوب. فيما يلي مثال على هذه التقارير عن عامين من مراقبة الوحدة في جامعة أسترالية إقليمية صغيرة:

- انخفض عدد الوحدات المعروضة حسب الوضع من 1،312 إلى 1،271
- انخفض عدد وحدات الالتحاق الصغيرة (أنماط الوحدات مع التحاق 5 أو أقل) من 438 إلى 387
- انخفض عدد الوحدات ذات الأداء الضعيف التي تتطلب خطط عمل من 10 إلى 9
- انخفض عدد وحدات الرضا العام المنخفض (أنماط الوحدات ذات الرضا العام الأقل من 3) من 54 إلى 51
- انخفض متوسط معدل التناقص من 8.45% إلى 7.52%
- زاد معدل الالتحاق لكل وحدة حسب الأسلوب من 26.48 إلى 27.95
- زاد متوسط الرضا العام من 3.91 إلى 3.97

الكلمة الأخيرة في التحسين المؤسسي تتعلق بالتواصل. يجب أن تكون أدلة السلاسل الزمنية الموضحة أعلاه ذات أعلى قيمة لوكالات تدقيق الجودة الوطنية ومرة واحدة كل 5 سنوات أو نحو

---

[216] مقياس ليكرت هو مقياس نفسي مشترك بشكل شائع في البحث الذي يستخدم الاستبيانات. إنه النهج الأكثر استخداماً لتوسيع نطاق الاستجابات في أبحاث المسح، مثل أن المصطلح غالباً ما يستخدم بالتبادل مع مقياس التصنيف، على الرغم من وجود أنواع أخرى من مقاييس التصنيف.

[217] قد يتم ربط حجم الفصل الصغير بوحدات الشرف أو الماجستير وقد تكون هذه الوحدات قابلة للتطبيق أيضاً عندما يتم استخدامها في دورات متعددة، على سبيل المثال شهادة؛ شهادة دبلوم؛ الدرجة أ ؛ الدرجة ب وما إلى ذلك. قد تدعم وحدات الطبقة الكبيرة المحددة الوحدات ذات الحجم الصغير للفصل حيث يكون ذلك شفافاً ومتفق عليه. نظراً لأن معظم الحكومات تمول أنواعاً مختلفة من الدورات بمعدلات مختلفة، فإن وجود حد تعسفي للدورات التدريبية الصغيرة (على سبيل المثال 5 أو أقل) ليس فعالاً مثل الاعتماد على بيانات الهامش المالي، ولكن المشكلة هي أنه ليس كل المؤسسات قادرة على ينسب الهامش المالي بدقة حسب الوحدة أو حسب الدورة.

ذلك، كما أنَّ هناك فرصة للاحتفال بالسلاسل الزمنية داخل المنظمة وخارجها بالاشتراك مع عملية التدقيق الخارجي. ومع ذلك، فإن هذا النهج غير كاف، وهناك حاجة إلى استراتيجية اتصال لإطلاع جميع أصحاب المصلحة، الداخليين منهم والخارجيين، على اتجاهات السلاسل الزمنية أثناء تطورها في كل فترة إبلاغ، وبغض النظر عما إذا كانت جيدة أو سيئة.

3. مناقشة التحسين

ضع في اعتبارك الأسئلة الرئيسية التالية المتعلقة بالتحسين في مؤسستك (أو اختر مؤسسة أخرى):

- ما هي البيانات المتعلقة بالتحسين المؤسسي المتوفرة؟
- من يتحمل مسؤولية ضمان إظهار التحسين؟ ما هي اللجان التي لديها مسؤوليات للنظر في تقارير التحسين؟
- ما هي البيانات غير المتوفرة حالياً، هل تود أن تراها متوفرة بخصوص التحسين؟

4. الملخص

غطى هذا الموضوع النقاط الرئيسية التالية:

- الطريق نحو التحسين هو الإدارة المنهجية للعملية مع الجوانب الرئيسية المتمثلة بما يلي:

- نظام تقييم واحد للطلاب للسماح بالمقارنة بين جميع عناصر المؤسسة
- التقييمات التي يتم إجراؤها بانتظام (على سبيل المثال في كل مرة يتم فيها تقديم الوحدة)
- استقرار العناصر والعمليات بمرور الوقت للسماح بمقارنات السلاسل الزمنية
- الشفافية مع فتح جميع البيانات للعرض بما في ذلك من قبل الأطراف المعنية مثل الزملاء والطلاب وأولياء الأمور
- الاعتراف بالوحدات عالية الأداء (مثل خطابات ومراسم الثناء)
- متابعة صارمة لجميع مجالات الاهتمام مع ملاحظة أن القلق قد يكون أو لا يكون له أي علاقة بجودة التدريس، ولكن بغض النظر عن السبب، سيتم متابعته ووضع خطة عمل للتوقيع على مستوى عالٍ
- أن خطة العمل تستند إلى التعليقات المفتوحة للطلاب بدلاً من نظريات المصلحة الذاتية للموظفين
- المساءلة من خلال الإدارة التنفيذية من قبل منسقي الوحدات ورؤساء الأقسام والعمداء إلى المستوى التنفيذي (على سبيل المثال نائب نائب الرئيس الأكاديمي).

الفصل الرابع: الحفاظ على الجودة داخل المؤسسة
المحور الخامس: المرجع الخارجي: المقارنة المعيارية وتدقيق وكالة الجودة
الجزء الأول: نظرة عامة

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. نظرة عامة على الوحدة
3. الأهداف
4. القراءة الرافدة

1. المقدمة

تناقش هذه الوحدة، *المرجع الخارجي: المقارنة المعيارية وتدقيق وكالة الجودة*، الفرق بين المقارنة والمقارنة المعيارية وتصف تطوير المعايير واعتباراتها. كما تناقش عملية وكالة الجودة الخارجية.

2. نظرة عامة على الوحدة

دعونا نراجع الموضوعات التي سنغطيها في هذه الوحدة.

- المرجعة الخارجية: المقارنة المعيارية ومراجعة وكالة الجودة - نظرة عامة على المقارنة المعيارية

تناقش هذه الوحدة، المقارنة المعيارية، الفرق بين المقارنة والمقارنة المعيارية بما في ذلك اختيار المؤسسات أو المجالات الفرعية لمقارنة المعلومات وأغراض قياس الأداء، كما سنقوم بدراسة اعتبار المعايير.

تدقيق وكالة الجودة

تناقش هذه الوحدة التي تحمل عنوان "تدقيق وكالة الجودة" عملية وكالة الجودة الخارجية: المراجعة الذاتية وتطوير المستند والمواد التكميلية؛ وتدقيق المحاكمة، بالإضافة إلى إحاطة وإلغاء إحاطة من تمت مقابلتهم وجدول زيارة المراجعة؛ ومقابلات المراجعة. بالإضافة إلى ما سبق، يتم دراسة مراقبة عملية التدقيق بما في ذلك الأسئلة داخل وخارج النطاق وردود الفعل اللفظية للرد على مسودة التقرير وتطوير ومراقبة خطة العمل والاتصال الداخلية والخارجية.

3. الأهداف

الأهداف: المرجع الخارجي: المقارنة المعيارية ومراجعة وكالة الجودة
عند الانتهاء من هذه الوحدة، يجب أن تكون قادراً على تحديد ما يلي

- تحديد الفرق بين نشاط القياس ومقارنة المعلومات
- مناقشة عملية وكالة الجودة الخارجية

4. القراءة العامة والمراجع

- بوغان، سي انغلس، 1994، قياس أفضل الممارسات: الفوز.
- من خلال التكيف المبتكر. نيويورك: ماكجرو هيل.
- هاريس، ويب، 2010، وجهات نظر المراجعين حول الجودة في التعليم العالي. في كتابات ناير، ويبســـتر، وميرتوفا، 2010، القيادة وإدارة الجودة في التعليم العالي الفصل السابع، 109-119. كامبريدج المملكة المتحدة.

الفصل الرابع: الحفاظ على الجودة داخل المؤسسة
المحور الخامس: المرجع الخارجي: المقارنة المعيارية وتدقيق وكالة الجودة
الجزء الثاني: قياس الأداء

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. المقارنة المعيارية
3. المناقشة
4. المعايير
5. الملخص

1. المقدمة

تعد المقارنة المعيارية واحدة من أكثر الكلمات التي يساء استخدامها في معجم الجودة، حيث يبدأ المصطلح من فرضية أنه من أجل قياس جودة أي نشاط أو عملية، فمن المنطقي مقارنته بالأنشطة المماثلة وخاصة الأنشطة التي تعتبر بالفعل بأنها تؤدي أداءً جيداً. يشار إلى هذا المصطلح بشكل عام على أنه اكتساب "مرجع خارجي". قد يكون المرجع الخارجي مؤسسة أو كياناً آخر، أو جزءاً منه؛ وبشكل عكسي، قد يكون داخلياً أيضاً، وهو ما يحدث عندما يقارن أحد أعضاء هيئة التدريس نفسه بعضو آخر (على سبيل المثال، تقييم وحدة الطالب وأمثلة مراقبة الوحدة التي تمت مناقشتها في الوحدة السابقة) وتسمى "المقارنة الداخلية".

يناقش هذا الجزء من المحور الفرق بين مقارنة المعلومات والمقارنة المعيارية بما في ذلك اختيار المؤسسات أو المجالات الفرعية لمقارنة المعلومات ولأغراض القياس، تدرس الوحدة فضلاً عما سبق تطوير المعايير.

الأهداف: المقارنة المعيارية

عند الانتهاء من هذا الموضوع، يجب أن تكون قادراً على القيام بما يلي:

- تحديد الفرق بين مقارنة المعلومات والقياس المعياري.
- قائمة أنواع المقارنة المعيارية.

2. المقارنة المعيارية:

إن أبسط طريقة لمقارنة نشاط (أو مؤسسة) مع الأخرى هو الحصول على معلومات متاحة بسهولة وفي المجال العام، وتعتبر معلومات مؤشر الأداء الرئيسية الموضحة في الوحدة السابقة مثالاً جيداً على المقارنة المعيارية على المستوى المؤسسي. على مستوى النشاط، يتم مشاركة

المعلومات ونشرها بانتظام من قبل عدد من خدمات الدعم على الرغم من أن هذا ليس في العادة في المجال العام. في أستراليا، على سبيل المثال، تنتج جمعيات خدمات الدعم المختلفة "معايير" للأداء لأعضائها المساهمين على عدد كبير من المتغيرات (مثل رابطة إدارة مرافق التعليم العالي[218]؛ مجلس أمناء مكتبات الجامعة الأسترالية[219]، مجلس الجامعة الأسترالية مدراء تقنية المعلومات[220]). كما هو الحال مع جميع المعلومات تقريباً، من المهم ملاحظة أن هناك قضايا سياقية تعني أن الأمر لا يتعلق فقط بتقديم المعلومات من أجل معرفة المؤسسة أو النشاط الأفضل أداءً. على سبيل المثال، ليس من السهل مقارنة المؤسسات التالية: متوسطة الحجم، قديمة وداخلية؛ الصغيرة والإقليمية والتعليم عن بعد بشكل رئيسي؛ الكبيرة والعالمية ومتعددة الحرم الجامعي. في كل حالة، قد تحتاج البيانات إلى تفسيرها من قبل أشخاص على دراية بالمنطقة.

لا تشكل أي من الأنشطة التي تم النظر فيها حتى الآن "قياس الأداء" كما تم تعريفها بشكل صحيح ويمكن تسميتها بشكل أفضل بمقارنة "المعلومات" أو "البيانات". ما يفصل المقارنة المعيارية عن المعلومات هو الغرض والعملية، حيث أنَّ الغرض الواضح من المقارنة المعيارية هو التحسين، ومن أجل تحقيق ذلك، يتم التخطيط لعملية واضحة. قد يكون لمقارنة المعلومات غرض واضح وقد لا يكون لها ذاك الغرض، ولكن في كثير من الأحيان يُنظر إليها على أنها عنصر مساعد مثير للاهتمام لإعداد التقارير بدلاً من عملية مخطط لها بشكل هادف تؤدي صراحة إلى التحسين. باختصار، تنتهي معلومات المقارنة عادةً بما تم تحقيقه، في حين أن المقارنة المعيارية تهتم أيضاً بشكل أساسي بكيفية تحقيق الأداء والبيانات.

يوضح كل من بوغان وإنغلش (1994) أربعة أنواع من المقارنة المعيارية:

- داخلية (بين الأقسام داخل نفس المنظمة).
- تنافسية (مع المنافسين المباشرين).
- صناعية (في نفس الصناعة ولكن ليس مع منافس مباشر).
- عامة (مقارنة العملية والممارسة بغض النظر عن الصناعة).

المصدر: بوغان وإنغلش (1994) المقارنة المعيارية لأفضل الممارسات:

الفوز من خلال التكيف المبتكر. نيويورك: ماكجرو هيل.

تقدم دورة الجودة التي تمت مناقشتها في الوحدة الأولى، السياق والنهج، نموذجاً جيداً لإجراء القياس في تلك المعايير التي يجب التخطيط لها وتنفيذها بعناية؛ تقييم النتائج والتحسينات المطبقة. فيما يتعلق بالتقييم، تكون المعلومات الكمية والنوعية مطلوبة عموماً: مقاييس كمية لالتقاط الأداء وإثبات التحسن، ومعلومات نوعية لوصف "كيفية" عمل العمليات والتغييرات المطلوبة. تتطلب

[218] رابطة إدارة مرافق التعليم العالي هي جمعية مهنية ذات عضوية تعمل في إدارة ممتلكات التعليم العالي والبنية التحتية المادية والمرافق.

[219] مجلس أمناء مكتبات الجامعات الأسترالية هو هيئة قيادية تمثيلية للمكتبات الجامعية في أستراليا. يمثل أعضاء مجلس أمناء مكتبات الجامعات الأسترالية 39 مؤسسة جامعية أسترالية و 8 مؤسسات جامعية نيوزيلندية.

[220] مجلس مديري الجامعات الأسترالية لتكنولوجيا المعلومات (CAUDIT) هو مؤسسة غير ربحية مملوكة للجامعات الأسترالية وعدد من المنظمات البحثية الأسترالية الكبرى.

عملية قياس الأداء عادة موظفين من كل مؤسسة يزورون ويتعرفون على موظفي الشريك المعياري. قد يؤدي ذلك إلى علاقات طويلة الأمد وفرص كبيرة وواسعة للتحسين المستمر.

فيما يتعلق باختيار شريك أو مجموعة معيارية، فإن الممارسة الشائعة هي تحديد نشاط داخل المؤسسة "أ" يحتاج إلى التحسين، ومؤسسة أخرى "ب" المعروف عنها بالأداء المتفوق في هذا النشاط المعين عن المؤسسة "أ". ثم يتم الاتصال بالمؤسسة "ب" لتحديد نشاط في المؤسسة "أ" يمكنهم التعلم منه.

ربما يكون من العدل أن نقول إن قطاع التعليم العالي لم يتبع بشكل منهجي المقارنة المعيارية (أي المقارنة التنموية من أجل التحسين) إلى الدرجة التي قد تكون متوقعة. على سبيل المثال، في السياق الأسترالي، تلاحظ وكالة ضمان الجودة الأسترالية ما يلي:

تظهر تقارير التدقيق دليلاً على التطور الناشئ للمبادرات المعيارية في هذا القطاع، على الرغم من أن العديد من المؤسسات لم تقم بعد بوضع استراتيجيتها المعيارية بشكل كامل. حددت عمليات تدقيق وكالة ضمان الجودة الأسترالية مجالاً للتحسين في تكامل الاستراتيجيات المعيارية مع أطر ضمان الجودة الشاملة، كما كشفت عمليات التدقيق عن استخدام ضئيل للغاية للمعايير الخارجية لقياس ورصد التقدم المحرز، ولم يثنِ إلا على عدد قليل من المؤسسات لهذا الجانب (ص 39) المقارنة المعيارية في التعليم العالي الأسترالي: تحليل موضوعي لتقارير مراجعة وكالة ضمان الجودة الأسترالية، سلسلة المنشورات العرضية رقم: 13.

3. مناقشة قياس الأداء:

ضع في اعتبارك الأسئلة الرئيسية التالية المتعلقة بالمعايير في مؤسستك (أو اختر مؤسسة أخرى):

- ما هو النشاط المعياري الذي تم الاضطلاع به (قدم مثالاً)؟
- هل النشاط هو قياس معياري أو مقارنة المعلومات؟
- ما الذي يمكن أن يشكل عملية قياس مرجعية قيّمة للمؤسسة؟ حدد سبب كون ذلك مفيداً وقم بتخطيط العملية بإيجاز.

4. المعايير:

تقع المعايير ضمن مجال المرجع الخارجي. في أستراليا، احتلت المعايير موقعاً سائداً مع حل وكالة جودة الجامعات الأسترالية (AUQA) القائمة على "الملاءمة للغرض"، والتي تم استيعابها واستبدالها بمعايير وكالة جودة ومعايير التعليم العالي (TEQSA)[221]. في حين أن وكالة جودة ومعايير التعليم العالي لديها الكثير لتفعله لتصبح نشطة في هذا القطاع، فإن إنشاءها يشير إلى خطوة مهمة في التعليم العالي الأسترالي ويتم مراقبتها عن كثب في بلدان أخرى.

بدلاً من عمليات تدقيق "الملاءمة للغرض" بناءً على المهام الفريدة والمتغيرة للمؤسسات، فإن وكالة جودة ومعايير التعليم العالي هي هيئة تنظيمية، تتحقق من معايير المؤسسات التي تتلقى الدعم العام (الجامعات ومقدمي الخدمات من القطاع الخاص) وفقاً للمعايير التي يحددها مجلس المعايير داخل الوكالة ولكن يتبع مباشرة الوزير المسؤول عن القطاع. على وجه الخصوص، سيتم تطوير المعايير على النحو التالي:

[221] وكالة جودة ومعايير التعليم العالي هي وكالة وطنية مستقلة لضمان الجودة والوكالة التنظيمية للتعليم العالي في أستراليا.

- معايير المزود (بما في ذلك معايير الحد التي يجب الوفاء بها في مجالات: التسجيل وفئة المزود واعتماد الدورة التدريبية).
- معايير التأهيل.
- معايير التدريس والتعلم.
- معايير البحث.
- معايير المعلومات.
- معايير أخرى (سيتم تطويرها).

المصدر:

http://www.deewr.gov.au/HigherEducation/Policy/teqsa/Pages/default.aspx

سيتم تطوير كل معيار بمزيد من التفصيل، على سبيل المثال معايير المزود من حيث المجالات التالية:

- مكانة الموفر.
- الاستمرارية المالية والضمانات.
- الحوكمة المؤسسية والأكاديمية.
- أولوية الجودة الأكاديمية والنزاهة.
- الإدارة والموارد البشرية.
- المسؤوليات تجاه الطلاب.
- الموارد المادية والإلكترونية والبنية التحتية.

ربما يكون أكثر المعايير صعوبة في التعريف هو التدريس والتعلم. على الرغم من البدء في هذا الأمر بورقة نشرتها وكالة جودة ومعايير التعليم العالي بعنوان: تطوير إطار عمل لمعايير التدريس والتعلم في التعليم العالي الأسترالي ودور وكالة جودة ومعايير التعليم العالي.

ربما ينبئ ظهور "المعايير" بمناقشة مستمرة مماثلة لتلك التي حدثت عندما وصل خطاب "الجودة" إلى التعليم العالي؛ وبكل تأكيد هناك بعض الاختلاف في التعريف والمعنى المرتبط بكلمة "معيار". على سبيل المثال، تحدد وكالة ضمان الجودة الأسترالية (2009) معيار التحصيل الأكاديمي على النحو التالي:

- مواصفة متفق عليها أو معيار آخر.
- تستخدم كقاعدة أو دليل أو تعريف.
- من مستوى الأداء أو الإنجاز.

يمتلك هذا التعريف سمتين رئيسيتين؛ أولاً، يشير المعيار إلى مستوى تم تعيينه مسبقاً وعلى نحو ثابت. ثانياً، يظل ثابتاً قيد الاستخدام ما لم تكن هناك أسباب وجيهة لإعادة تعيينه. في التعليم العالي، قد يعني هذا عدم إعادة تعيين المعايير لكل مجموعة من الطلاب، أو لكل مهمة تقييم. لذلك فإن المعيار الأكاديمي هو مفهوم الصورة الكبيرة الذي يقف إلى حد ما بعيداً عن مهام التقييم الخاصة واستجابات الطلاب. ثانياً، يجب أن يتم الاتفاق على المواصفات عن طريق السلطة أو العرف أو

الإجماع، حيث إن المعايير ليســت مســائل خاصــة تعتمد على الأفراد ولكن التفاهمات الجماعية المشتركة بين الأكاديميين وأصحاب المصلحة الآخرين (ص 8).
المصدر: وكالة جودة الجامعات الأسترالية لعام 2009 الإعداد والرصد.

المعايير الأكاديمية للتعليم العالي الأسترالي: ورقة مناقشة:
http://www.auqa.edu.au/qualityenhancement/academicstandards

تستمر الورقة في اقتراح عملية تفصيلية لتطوير بيانات المهارات العامة والتحصيل الأكاديمي الخاص بالانضــباط الذي يتطلب مراجعة شــاملة وتحليل ونمذجة واســتشــارة وتوثيق وتقنيات وممارسات جديدة لقياس تعلم الطلاب.
بالنسـبة لاسـتبدال وكالة ضـمان الجودة الأسـترالية بوكالة جودة ومعايير التعليم العالي، تقدم ورقة المناقشة حول معايير التدريس والتعلم المحددة أعلاه كلاً مما يلي:

- أبعاد المناهج والتدريس ودعم المتعلم والتقييم التي تحدد الشـروط المسـبقة لتحقيق التعلم والنتائج التعليمية الملائمة لمنح مؤهل تعليمي عالٍ.
- المسـتويات الواضـحة من التحصـيل المطلوبة والمطلوبة من قبل الطلاب والخريجين، بشكل فردي وجماعي، في مجالات المعرفة والمهارات المحددة. (ص 3).

يتم توفير عرض بديل عن هذه الحالة من خلال كتابات كل من هاريس وويبر (2010) على النحو التالي:

في كل مجال، يمكن للمرء أن يوضــح القيمة التي يقوم عليها النشــاط؛ والنهج الذي ســيتم اعتماده؛ والمعيار الذي يجب تحقيقه والقياس القياسـي. لتوضـيح ذلك، سـوف نأخذ حالة مثالية هي تقييم التدريس. عند تحديد الممارسـات الجيدة في هذا المجال، سـتكون وكالة الجودة الخارجية قادرة على التعبير عن قيم معينة تدعم النشـاط مثل، أولئك الذين يختبرون نشـاطاً ما في وضـع فريد لإبداء التعليقات والتغذية الراجعة على جوانب النشـاط. عند إجراء التقييم المؤسـسـي، يمكن لضـمان الجودة الخارجية تقييم درجة تضـمين هذه القيم في نهج المؤسـسـة (على سـبيل المثال في السـياسـة التي قد تنص على أنه يجب أن يكون هناك مجموعة متنوعة من المدخلات لتقييم التدريس، بما في ذلك من الطلاب). يمكن أن يتعلق المعيار بعد ذلك بالأدوات المستخدمة لجمع تقييم الطلاب للتدريس، والتأكد من أنها تعكس المستويات المناسبة من الصـلاحية والموثوقية؛ كما أن النتائج يتم رصـدها من خلال عمليات موثقة والتحسـينات المطلوبة المحددة؛ وأن التحسـينات الفعلية يتم رصــدها والإبلاغ عنها. عند تحديد القياس القياسـي ونطاق الأداء، يمكن الإشـارة إلى أنه في عنصـر يقيم "الجودة الإجمالية" لوحدة ما باسـتخدام مقياس ليكرت ذي الخمس نقاط، يجب تخصـيص الوحدات ذات معدل الرضـا المتوسط أقل من 3 لعمليتين متتاليتين من أجل تحسين الإجراءات والتحسينات التي تم رصدها خلال فترتي التدريس التاليتين. وباستخدام هذا النهج، سوف تستند تقييمات ضمان الجودة الخارجية للأداء

المؤسسي إلى قيم مشتركة واضحة حول المؤشرات الرئيسية لنظام إدارة الجودة المؤسسية ونتائجها ضمن نطاق متفق عليه من الأداء المقبول.

المصـــدر: هاريس وويبر (2010) وجهات نظر المدققين حول الجودة في التعليم العالي. في القيادة وإدارة الجودة في التعليم العالي نيير وويبســـتار وميرتوفا، الفصـــل الســـابع، 119-109. كامبريدج المملكة المتحدة: شركة وودهيد للنشر

مهما كانت نتيجة النقاش حول المعايير، إذا انتقل خطاب الجودة بشـــكل عام من تدقيق "الملاءمة للغرض" إلى تقييم "المعايير"، فإنه سـيغير بشـكل كبير مفهوم ضـمان الجودة الخارجي الذي كان سـارياً في العديد من البلدان على مدار العشـرين عاماً الماضـية. على وجه الخصـوص، نظراً للقدرة الجديدة على التدقيق مقابل معايير محددة مســـبقاً، فمن المحتمل أن يتطور التدقيق في اتجاه التحقق من الامتثال المكتبي مع الجوانب الأكثر اســـتطرادية (المقابلة) لمراجعة الجودة المخصـصـــة لعمليات تدقيق "الموضـوع" على مسـتوى القطاع مرة أخرى مع "معيار" تم تطويره كنقطة انطلاق.

5. الملخص

غطى هذا الموضوع النقاط الرئيسية التالية:

- تنتهي معلومات المقارنة عادةً بما تم تحقيقه، في حين أن المقارنة المعيارية تهتم أيضاً بشكل أساسي بكيفية تحقيق الأداء والبيانات.
- مهما كانت نتيجة النقاش حول المعايير، إذا انتقل خطاب الجودة بشـــكل عام من تدقيق "الملاءمة للغرض" إلى تقييم "المعايير"، فإنه ســـيغير بشـــكل كبير مفهوم ضـمان الجودة الخارجي الذي كان سـارياً في العديد من البلدان خلال فترة 20 سـنة الماضـــية. على وجه الخصـــوص، نظراً للقدرة الجديدة على التدقيق مقابل معايير محددة مسبقاً، فمن المحتمل أن يتطور التدقيق في اتجاه التحقق من الامتثال المكتبي مع الجوانب الأكثر اســـتطرادية (المقابلة) لمراجعة الجودة المخصـــصـــة لعمليات تدقيق "الموضـوع" على مسـتوى القطاع، مرة أخرى مع "معيار" تم تطويره كنقطة انطلاق.

الفصل الرابع: الحفاظ على الجودة داخل المؤسسة
المحور الخامس: المرجع الخارجي: المقارنة المعيارية وتدقيق وكالة الجودة
الجزء الثالث: تدقيق وكالة الجودة

جدول المحتويات:

1. المقدمة
2. رقابة وكالة الجودة
3. ملف المراجعة
4. التحضير لمقابلات المراجعة
5. المناقشة
6. الملخص

1. المقدمة

كما تمت مناقشة المراجعة في الوحدة الأولى، السياق والنهج في مواجهة الاتجاهات العالمية، فقد أنشأت العديد من البلدان وكالات وطنية لتدقيق الجودة على مدار العشرين عاماً الماضية أو نحو ذلك. في حين أن العديد من هذه الوكالات لها جانب تنموي (كتقديم ورش عمل للممارسات الحميدة أو منشورات أو قواعد بيانات) كان تركيزها الرئيسي هو إجراء عمليات تدقيق أكاديمية للمؤسسات. اعتبر البعض مصطلح "التدقيق" وارتباطه بالمراجعة المالية أمراً مؤسفاً. بالإضافة إلى ذلك، كان النموذج الرئيسي هو "الملاءمة للغرض" بدلاً من نموذج أقرب إلى نموذج التدقيق المالي للمراجع الذي يفحص "الدفاتر" من حيث الفهم المشترك لما هو مناسب أو غير مناسب. في الواقع، يمكن أن تكون عمليات التدقيق المالي أقل "وضوحاً" إلى حد ما مما قد يُفترض ويمكن أن تؤدي إلى مناقشة ما هو مناسب مع اختبار الاختلافات في الرأي في نهاية المطاف في القانون، وهذه هي الطريقة التي تتطور وتتغير بها التفاهمات والمعايير المشتركة. ومع ذلك، فإن هذا المنظور له مدققون بدءاً من الافتراض بأن هناك فهماً مشتركاً أو معياراً للممارسة وأن التدقيق سيحدد ما إذا كان يتم الحفاظ على هذا المعيار أم لا. يملك هذا النهج قواسم مشتركة أكثر مع "ملاءمة الهدف" أو النهج القائم على المعايير في المنطقة التعليمية.

تناقش هذه الوحدة عملية وكالة الجودة الخارجية: المراجعة الذاتية؛ وتطوير المستند والمواد التكميلية؛ وتدقيق المحاكمة، وإحاطة وإلغاء إحاطة من تمت مقابلتهم وجدول زيارة المراجعة ومقابلات المراجعة. بالإضافة إلى مراقبة عملية التدقيق بما في ذلك الأسئلة داخل وخارج النطاق وردود الفعل اللفظية الرد على مسودة التقرير، وتطوير ومراقبة خطة العمل والاتصال الداخلي والخارجي.

الأهداف: رقابة وكالة الجودة

عند الانتهاء من هذه الوحدة، يجب أن تكون قادراً على القيام بما يلي:

- مناقشة عملية وكالة الجودة الخارجية.
- تحديد الفروق بين موقف هيئة التدقيق العام والممارسة المؤسسية من حيث التحضير لمقابلات المراجعة.

2. رقابة وكالة الجودة:

تتمثل إحدى ميزات نهج "الملاءمة للغرض" في أن دعم التنوع لا يجبر جميع المؤسسات على الحكم عليها وفقاً لمعايير مشتركة قد تحابي بعض المؤسسات وتضر بالبعض الآخر. على سبيل المثال، عادةً ما تفضل مقاييس البحث الشائعة المؤسسات القديمة والنخبة التي تتطلب بحثاً مكثفاً. من ناحية أخرى، يعتمد نهج "الملاءمة للغرض" على مهمة المؤسسة، والتي من حيث البحث قد يكون لها تأثير في المجتمع المحلي، بدلاً من الأداء القوي على المؤشرات الوطنية المشتركة.

يؤدي الافتقار إلى المعايير أو التدابير المشتركة التي يتم تطبيقها بشكل منهجي على جميع المؤسسات إلى صعوبة الحاجة المشروعة للمقارنة (قد تطلب الحكومات والطلاب وأولياء الأمور وأصحاب المصلحة بشكل عام معلومات عن الوضع المقارن للمؤسسات). كما أنه يؤدي إلى آثار ضارة. من الممارسات الشائعة لوكالات تدقيق الجودة الوطنية منح الثناء (للممارسة المتميزة)، والتأكيدات (لتشخيص المؤسسة لمشكلة ما ونهجها في معالجتها)، والتوصيات (التي سيتم تنفيذها لمعالجة مشكلة تم تشخيصها من قبل الوكالة)، أو مجرد تعليقات إيجابية أو سلبية في نص تقرير التدقيق ولا ترتبط بأي من التعليقات السابقة. ويحدث الانحراف، في هذه الحالة، عندما تطبق المؤسسة نفس الممارسة وتتلقى أياً من هذه النتائج. يُقال إن هذا الأمر ينشأ لأن المؤسسات في مراحل مختلفة من التطور وبالتالي يمكن أن يكون الثناء عند أحدهم توصية في الآخر بشكل شرعي، ولأنه لا يوجد معيار يمكن تطبيقه من مراجعة إلى أخرى، غالباً ما يمر هذا الأمر دون أن يلاحظه أحد. ومع ذلك، فهو يمثل نقطة ضعف رئيسية في طريقة تدقيق "الملاءمة للغرض" وأحد أسباب الضغط الذي نشأ من أجل التحرك نحو المعايير.

كان النهج المشترك في جميع أنحاء العالم هو أن تكون الدورة الأولى لوكالة التدقيق "مؤسسية"، مما يعني أنه يتم التحقيق في جميع أجزاء المنظمة؛ ومع ذلك، كان هناك بشكل عام تركيز أكبر على التدريس والتعلم من البحث أو خدمات الدعم، كما تركز بعض الوكالات بشكل كبير على عاملي التدريس والتعلم. بعد دورة واحدة أو دورتين من المراجعة، من الشائع أن تبدأ الوكالات في تضييق نطاق عدد أصغر من الموضوعات التي يتم اختيارها غالباً بسبب الحاجة الوطنية المتصورة، وتترك في بعض الأحيان اختيار الموضوع للمؤسسة وأحياناً الجمع بين مزيج من الاثنين. تحتاج المؤسسات إلى اتخاذ الاستعدادات للتدقيق.

التحضير للتدقيق:

فيما يتعلق بالتحضير للمراجعة، تحتاج المؤسسات إلى تحديد ما يلي بوضوح:

- شخص في موقع الإدارة يتولى المسؤولية ويتم الاعتراف به كنقطة اتصال مؤسسية لهيئة التدقيق (غالباً نائب رئيس الجامعة أو ما شابه ذلك في الجامعات أو المدير التنفيذي بالنسبة للمؤسسات صغيرة الحجم التي تقدم الخدمات التعليمية).

• مجموعة لدعم العملية برمتها، بما في ذلك المراجعة الذاتية المؤسسية، وكتابة المستند، وجمع وترتيب المواد التكميلية، والإعداد التنظيمي لزيارات التدقيق، والاستجابة اللاحقة للتدقيق لمسودة التقرير، وتنفيذ التوصيات والتأكيدات والتقارير. غالباً ما يكون للجامعات مكاتب للجودة أو التخطيط لدعم هذه الوظيفة، بينما غالباً ما يحتاج مقدمو الخدمات من الجامعات صغيرة الحجم إلى منع الأشخاص من الاتصال بالإنترنت أو تحديد مورد المشروع.
• خطة وجداول زمنية لما يجب إنجازه.
• عملية تقديم تقارير رسمية إلى كل من الإدارة العليا (كائب رئيس الجامعة أو اللجنة التنفيذية مثلاً) والحوكمة الأكاديمية (مثل المجلس الأكاديمي).
• عملية اتصال أوسع لإبقاء المؤسسة على اطلاع بما حدث، ويحدث حالياً وسيحدث (على سبيل المثال، تحديثات البريد الإلكتروني للشركة وصفحات الويب).

كانت الممارسة الشائعة لوكالات التدقيق إما أن تطلب أو تقترح بشدة أن تعد المؤسسة نفسها لعملية تدقيق من خلال إجراء مراجعة ذاتية مؤسسية. يوضح هذا الأمر، إلى حد ما، عدم النضج والجدية والطبيعة غير المضمنة لممارسة تدقيق الجودة، لا سيما بالنظر إلى تطور أنظمة ذكاء الأعمال الموضحة في الوحدة السابقة؛ وبعبارة أخرى، سيكون من المشروع تماماً أن تصر المؤسسة على أن المراجعة الذاتية هي مفارقة تاريخية غير ضرورية وأن المؤسسة قادرة تماماً على إنشاء الملف الذي تطلبه وكالة التدقيق دون المراجعة الذاتية. على الرغم من ذلك، فيما يلي بعض الأمثلة على تعليقات وكالات التدقيق الوطنية على المراجعة الذاتية للمؤسسات، المأخوذة من أدلة المراجعة الخاصة بها.

الدراسة الذاتية هي تقييم صارم وشامل لمؤسسة التعليم العالي وجميع مجالات نشاطها الهامة. يعد إجراء الدراسة الذاتية مشروعاً مهماً ويمكن أن يستغرق بعض الوقت (بين 6 و 12 شهراً). هذا صحيح بشكل خاص في المرة الأولى التي تقوم فيه المؤسسة بإعداد التقرير، لأنه يتضمن هيكلة وجمع وتحليل المعلومات بطريقة ربما لم يتم القيام بها من قبل، ويعتبر ملف تدقيق الجودة هو نتيجة الدراسة الذاتية للمؤسسة.

المصدر: دليل مجلس الاعتماد العماني ص 33

http://www.oac.gov.om/institution/audit

على غرار الممارسات الدولية القياسية، يستخدم مجلس جودة التعليم العالي (HEQC) (جنوب إفريقيا) منهجية تدقيق تتكون من التقييم الذاتي المؤسسي، تليه المصادقة الخارجية من قبل الأقران والخبراء. يتطلب التقييم الذاتي من المؤسسات تطوير ملف تدقيق، ويتكون من تقرير التقييم الذاتي والمعلومات والأدلة الداعمة، والتي يتم فيها تقييم فعالية وكفاءة نظم الجودة الخاصة بالمؤسسة لأنشطتها الأكاديمية الأساسية مقابل معايير التدقيق الخاصة بمركز جودة التعليم العالي وأية معايير أخرى ذات صلة، في حين تعتبر المؤشرات أو المعايير ذات الصلة، هي نفسها المؤشرات والمعايير التي وضعتها المؤسسة لنفسها.

المصدر: دليل التدقيق لمجلس جودة التعليم العالي (HEQC) (جنوب إفريقيا)) ص 5

http://www.che.ac.za/documents/d000150/HEQC_Inst_Audits_Manual_Sept2 007.pdf

تبني وكالة ضـمان الجودة الأسـترالية تدقيقها على المراجعة الذاتية للجهة الخاضـعة للرقابة ونتائجها. ينتج عن المراجعة الذاتية تقديم ملف مكتوب إلى وكالة ضـمان الجودة الأسـترالية (ملف الأداء) الذي يحدد نظام الجودة للمدقق وتقدير فعاليته مع الأدلة.

المصدر: دليل تدقيق وكالة ضمان الجودة الأسترالية، الصفحة 12.

http://www.auqa.edu.au/qualityaudit/auditmanuals

يجب أن يبنى التقييم الذاتي الذي يتم إجراؤه فيما يتعلق بالتدقيق الخارجي، قدر الإمكان، على دورة التخطيط وإعداد التقارير الحالية بالجامعة وبرنامج تحسـين الجودة، كما يجب أن تدمج المعلومات والاستنتاجات المستمدة من عدد من المصادر، بما في ذلك أنشطة جمع البيانات السنوية الخاصـة بالجامعة وأنشـطة اعتماد الهيئة المهنية والمراجعات الخارجية والداخلية الأخرى، بما في ذلك المجتمعات ذات الاهتمام المشترك.

سـيؤدي تنفيذ هذا الأمر إلى تجنب إهدار الوقت في إعادة جمع البيانات، مع السـماح بفحص البيانات وتقديم نطاق أوسع من وجهات النظر حول موضوع التقييم الذاتي.

المصدر:

http://www.nzuaau.ac.nz/node/20

يعتبر الاقتباس الأخير أعلاه من نيوزيلندا مثيراً للاهتمام من حيث أنه، وعلى الرغم من اتباعه في الغالب لمنهجية مشـتركة مع وكالات التدقيق الأخرى، إلا أن وحدة التدقيق الأكاديمي للجامعات النيوزيلندية تشـير إلى نقطة معينة فيما يتعلق بتكامل عملية التدقيق مع العمليات العادية، ربما يكون انعكاساً لكون نيوزيلندا في جولة المراجعة الرابعة.

3. ملف المراجعة

تتمثل النقطة المهمة هي أن وكالات تدقيق الجودة الوطنية تطلب من كل مؤسسة توفير ملف (يسمى أحياناً ملف الأداء) كنتيجة للمراجعة الذاتية. لذلك تختار العديد من المؤسسات إجراء مراجعة ذاتية على غرار المراجعة نفسها، والمراجعة المسبقة كما كانت، والتوصل إلى سلسلة من التوصيات والتأكيدات والإشـادات قبل وصـول وكالة التدقيق. إذا كانت المراجعة جزءاً طبيعياً من الممارسـة المؤسسـية، فمن المنطقي أن يتم إجراء مراجعة ذاتية مؤسسـية على أي حال، بغض النظر عما إذا كانت وكالة الجودة الوطنية تجري عمليات تدقيق أم لا، ومع ذلك، فإن المراجعات الذاتية المؤسسية تميل إلى أن تكون موجهة بشـكل كبير لتدقيق الجودة الوطني. كما تجد العديد من المؤسـسـات أن

عملية المراجعة الذاتية مفيدة وفي بعض الأحيان أكثر فائدة من عملية وكالة التدقيق نفسها. من وجهة النظر الداخلية، تجدر الإشارة إلى أن المراجعة الذاتية التي ينتج عنها توصيات سوف تحتاج إلى العمل على أساسها على رأس توصيات وكالة تدقيق الجودة الوطنية ومدى تداخلها يعتمد على جودة عملية المراجعة الذاتية و/ أو عملية المراجعة. (يتوفر دليل لإجراء المراجعة الذاتية في المنشور رقم 17، لوكالة ضمان الجودة الأسترالية من حين لآخر: المراجعة الذاتية لمؤسسات التعليم العالي).

تختلف درجة المواصفات فيما يتعلق بالملفات بين وكالات المراجعة، بما في ذلك الموضوعات التي يجب أن تظهر، وبأي ترتيب وبأي طول (للحصول على أمثلة، راجع مصادر موقع دليل التدقيق المذكورة أعلاه).

فيما يلي قائمة بالفئات أو الفصول النموذجية للملفات على النحو التالي:

- الملف المؤسسي، والرسالة، والحوكمة، والقيادة والإدارة.
- نهج الجودة.
- التعليم والتعلم.
- البحث والتدريب البحثي.
- المشاركة (الصناعة والمهنية والمجتمعية).
- خدمات الدعم والبنية التحتية.

في الأنظمة الناضجة حيث يتبع التدقيق القادم تدقيقاً سابقاً، هناك مطلب لتحديث التقدم المحرز في تنفيذ تأكيدات وتوصيات التدقيق السابقة.

فيما يتعلق بإنتاج المستند، هناك عدد من الخيارات التي يجب القيام بها. في الأيام الأولى لعمليات تدقيق الجودة، اتبعت بعض المؤسسات نهجاً لا مركزياً وطلبت من كل مجال (مثل الكليات والأقسام ومركز التعليم والتعلم والمكتبة وخدمات البحث ومنطقة التدريب على البحث والموارد البشرية وتكنولوجيا المعلومات، إلخ) كتابة أقسام من المستند. غالباً ما كان الدافع وراء ذلك هو الرغبة في ضم عدد كبير من الأشخاص داخل المؤسسة وتوزيع عبء العمل. تكمن مشكلة هذا النهج في ظهور الكثير من المعلومات ذات الأهمية المتغيرة للغاية، دون تركيز مؤسسي أوسع نطاقاً وفي أنماط كتابة مختلفة إلى حد كبير، مما أدى إلى ظهور ملفات مفككة وغير متكافئة وصعبة القراءة؛ لذلك، تختار معظم المؤسسات كتابة المستند من قبل شخص أو شخصين بحيث يكون هناك صوت مشترك طوال الوقت، ولا يعني هذا الأمر أن المدخلات الأوسع غير ضرورية، وبدلاً من ذلك، يمكن القول إن الطريقة الأكثر فاعلية للحصول على هذه المدخلات هي البدء بكاتب المستند أو الكتاب الذين يقابلون الأشخاص الرئيسيين للحصول على إطار عمل ونظرة عامة، ثم يطلبون نصاً محدداً حول عناصر محددة وعندما تتم صياغة ذلك، يتم إدراج جميع هذه المعلومات في قسم التعليقات. غالباً ما يحتوي المستند النهائي الجيد على عدد كبير من الإصدارات أثناء بنائه، بما في ذلك "مسودة العرض" قبل الأخيرة للتعليق على نطاق واسع، وعادة ما يتم التوقيع على المستند من قبل اللجنة التنفيذية (على سبيل المثال، لجنة نائب رئيس الجامعة) ويتم التأشير عليه من قبل مسؤولي الحوكمة (مثل المجلس).

يتم أيضاً جمع المواد التكميلية أثناء تطوير المستند في شكل إلكتروني وورقي ويتم تحديد كل منها برقم فريد، وغالباً ما يتم تمييزه برقم الفصل في المستند الذي يشير إلى المواد التكميلية. يختلف

عدد المواد التكميلية وفقاً للحجم من 60 في مؤسسة صغيرة إلى بضع مئات في مؤسسة كبيرة. ومجدداً، سيتم تحديد شكل المواد التكميلية إلى حد ما من قبل وكالة التدقيق، وكذلك تسليمها إلى المدققين، على الرغم من أن توفير ذاكرة تخزين محمولة تحتوي جميع المواد التكميلية أصبح ممارسة شائعة.

تشمل عملية التدقيق عادةً وكالة التدقيق وتضم ما يلي:

- اختيار لوحة من قائمة أو سجل المراجعين.
- استلام وفحص ملفات المؤسسة لتطوير الأسئلة.
- الاجتماع مع المؤسسة لتحديد جدول الزيارة والمزيد من المعلومات المطلوبة.
- القيام بزيارات إلى موقع أو أكثر لإجراء المقابلات.
- تقديم بعض الملاحظات الشفوية الأولية لكبار الموظفين في ختام جدول المقابلة.
- صياغة تقرير التدقيق والطلب من المؤسسة إبداء الملاحظات على الدقة والتوازن.
- نشر تقرير التدقيق النهائي.
- طلب تقرير مرحلي عن تنفيذ التوصيات والتأكيدات عادة بعد حوالي عام من نشر تقرير التدقيق.

بالنسبة للجزء الأكبر، فإن لدى الوكالات جدول زمني للمؤسسات لمراجعتها وهي مترددة في الاختلاف عن هذا الجدول. غالباً ما تشير المؤسسات إلى أن "وقتها" للتدقيق غير مريح للغاية بسبب أشياء مشابهة لتعيين رئيس تنفيذي جديد أو إعادة الهيكلة، لكن وكالات التدقيق توضح بشكل شرعي أنه في حالة السماح لكل طلب بتغيير الجدول الزمني فإن الانتهاء من المراجعة سيكون نادر الحدوث؛ ومع ذلك، إذا كان لدى المؤسسة سبب مقنع لمناقشة الاختلاف في الجدول الزمني مع وكالة تدقيق فيجب تناول ذلك السبب على الرغم من أن فرص التفاوض على تغيير كبير ليست كبيرة. كما أن وكالات التدقيق ترتكب أخطاءً مفهومة في إعداد جداول الزيارة والمقابلات، وللمؤسسات كل الحق في الإشارة إلى هذه الأخطاء وتقديم اقتراحات تحدد نهجاً أكثر منطقية.

4. التحضير لمقابلات المراجعة

عند التحضير لمقابلات المراجعة، هناك بعض الاختلافات بين موقف هيئة المراجعة العامة والممارسة المؤسسية. تميل وكالات التدقيق إلى تثبيط المؤسسات عن إجراء عمليات تدقيق "تجريبية" أو "وهمية" أو "عاكسة للحقيقة" لإعداد الأشخاص للتجربة الفعلية، بينما تقوم في نفس الوقت بإجراء تدريب مكثف لمراجعيها وموظفيها، لذلك، وبدلاً من إرسال موظفيها إلى ما يعتبر بالنسبة للكثيرين جلسة مقابلة رسمية شاقة ليُطرحوا أسئلة صعبة من قبل كبار المسؤولين الذين لم يلتقوا بهم من قبل، يتم اختيار تمرين تحضيري. في الواقع، يمكن الادعاء بأن هناك واجب رعاية نيابة عن المؤسسة لإعداد أفرادها للتجربة. بالإضافة إلى ذلك، فيما يتعلق بنتائج التدقيق، من الأفضل أن يفكر الأشخاص في القضايا المرتبطة بمنطقتهم، بما في ذلك الأشياء الجيدة التي يقومون بها، بدلاً من أن تغرقهم التجربة ويفشلون في المساهمة بما يمكن بخلاف ذلك أن يكون عبارة

معلومات ذات قيمة. مثلما يأخذ المدققون في الاعتبار عمليات المجموعة في تدريبهم، فإن التدقيق "التجريبي" يوفر أيضـاً الفرصـة لكل مجموعة مقابلة لتعلم تقنيات التعامل مع قضـايا معينة مثل: إرسـال أسـئلة غير موجهة والتعامل مع أسـئلة طويلة وغير مرتبطة ومتعددة البنود، ودعم الزملاء وبروتوكولات التعامل مع طلبات اللجنة لعدد من المواد المطلوبة وما إلى ذلك. في هذه النقطة الأخيرة ولضـمان الوضـوح، إذا طلبت لجنة التدقيق مادة جديدة، يتم ترقيمها وتسـجيلها من قبل المؤسسة مع السؤال المكتوب الذي طرحته اللجنة.

ترتبط أيضـاً الإحاطة واسـتخلاص المعلومات حول جلسـة مقابلة التدقيق بشـكل فوري بعملية إعداد التدقيق. تعتبر الإحاطة مفيدة لتهدئة الأشـخاص المتوترين الذين تتم مقابلتهم والإجابة على أي أسـئلة اللحظة الأخيرة. يمكن أن يكون اسـتخلاص المعلومات مفيداً أيضـاً لأن الأشـخاص الذين تتم مقابلتهم غالباً ما يكونون متحمسـين للغاية، عندما يغادرون غرفة المقابلة ويريدون التحدث عن التجربة. يمكن أن يكون استخلاص المعلومات مفيداً أيضاً للتحقق من أن فريق التدقيق يطرح أسئلة مناسبة في نطاق المراجعة وإذا لم يكن الأمر كذلك، يجب على جهة الاتصال المؤسسية متابعة ذلك مع رئيس الفريق.

في ختام جلسـات المقابلة، تقدم لجنة التدقيق عادةً ملاحظات شـفهية إلى المجموعة العليا وموظفي دعم التدقيق حول النتائج الرئيسية للمقابلات ولكن دون استجواب من قبل المؤسسة.

عند وصول مسودة تقرير التدقيق، تتاح للمؤسسة الفرصة لتصحيح الأمور الواقعية والتوازن والدقة، كما تقدم معظم المؤسـسـات شـكلاً أو كلمات بديلة في اقتراح التصـحيح. قد تصـل وثيقة التصحيحات المقترحة إلى العديد من الصفحات مثل التقرير نفسه ولكن الأمر متروك لوكالة التدقيق إما لقبول أو رفض الاقتراحات. إذا شعرت مؤسسة ما بالضيق بشكل خاص بسبب عدم استجابة وكالة المراجعة لأمور مهمة، فهناك عموماً عملية استئناف متاحة.

تستعد المؤسسة للدعاية لمرافقة إصدار تقرير التدقيق النهائي ثم تحتاج إلى وضع خطة عمل لتنفيذ التوصيات والتأكيدات التي تقبلها، ومن الممكن أن تختار المؤسسة عدم تنفيذ بنود معينة، ولكن إذا كان هذا هو الحال، فإنها تحتاج إلى تبرير القرار لوكالة التدقيق، إما في التقرير المرحلي أو في المراجعة التالية (مطلوب تقرير مرحلي بشكل عام من قبل وكالة التدقيق بعد عام من نشر التقرير).

تتمثل إحدى المشـكلات الرئيسـية المرتبطة بعملية مقابلة التدقيق الموضـحة في أن انطباعات اللجنة من جلسـات المقابلة تميل إلى أن يكون لها تأثير قوي للغاية على تطوير التقرير. على الرغم من محاولة وكالات التدقيق تدريب مدققيها على عدم التأثر بشـكل غير ملائم بالآراء التي يعبر عنها الأشـخاص الذين يقابلونهم وجهاً لوجه، إلا أن تجربة المقابلة قوية ومباشـرة، ويمكن أن يكون لعدد قليل جداً من الأفراد تأثير غير متناسب. بعبارة فجة، يمكن أن يكون زوجان من الأفراد ذوي الدوافع العالية و/ أو العاطفيون أكثر قابلية للتذكر من بيانات السلاسل الزمنية المدفونة في مادة تكميلية على الرغم من أن بيانات السـلاسـل الزمنية قد تمثل إلى حد بعيد معلومات أفضـل. مع وضـع ذلك في الاعتبار، قام مجلس الاعتماد العماني (OAC) بتغيير العملية بحيث أنه في بداية عملية التدقيق، يبدأ تقرير التدقيق في الصـياغة، مما يعني أن آراء المدققين الأولية ورد فعلهم على المسـتند والمواد التكميلية شـكلت التقرير قبل بدء المقابلة. وبهذه الطريقة، تتم موازنة المعلومات المتعلقة بمقابلة التدقيق الفورية والعاطفية بشكل أفضـل من خلال البيانات الأخرى الأقل إثارة التي سـاعدت بالفعل في تشكيل تقرير التدقيق.

وبالنسبة لما إذا كانت عمليات التدقيق قد ساهمت بشكل كبير في تحسين قطاعات التعليم العالي أم لا، فهذه تبقى مسألة نقاش. من داخل المؤسسات، من المحتمل أن يكون هناك بعض التقارب في أن دورة واحدة أو دورتين من التدقيق المؤسسي أدت إلى تحسين أنظمة الجودة، وتلك المنظمات التي يمكنها إظهار تحسين السلاسل الزمنية في متغيرات التدريس والتعلم تقر عادة بأن الوجود الخارجي قد ساعد في هذا التحسين، ليس أقلها من خلال لفت الانتباه إلى الأداء الضعيف والتأكد من أن المؤسسة تحدد الموارد لتلبية مخاوف الجودة. من المحتمل أن يكون هناك تقارب أيضاً في أنه بعد جولتين من دورات التدقيق المؤسسي، فإن العوائد المتناقصة قد تم وضعها وإما أن تصبح المساعدة المتولدة أو التهديد المرتبط بالتدقيق أقل إقناعاً.

5. مناقشة تدقيق وكالة الجودة

ضع في اعتبارك الأسئلة الرئيسية التالية المتعلقة بمراجعة الجودة في مؤسستك (أو اختر مؤسسة أخرى):

- ما هي المعلومات المتعلقة بالتدقيق المتاحة بسهولة (بما في ذلك تقرير التدقيق الأخير، وخطة العمل، والتحضير للتدقيق المقبل، إلخ)؟
- أين تقع المسؤولية عن التحضير لعملية مراجعة وتنفيذ التوصيات؟
- هل يمكنك الإشارة إلى تحسينات محددة ومهمة نتيجة للتدقيق الأكاديمي الأخير؟

6. الملخص

غطى هذا الموضوع النقاط الرئيسية التالية:

- تشمل عملية التدقيق عادة وكالة التدقيق وتضم كلاً مما يلي:

- اختيار اللجنة من قائمة أو سجل المراجعين.
- استلام وفحص ملف المؤسسة لتطوير الأسئلة.
- لقاء مع المؤسسة لتحديد جدول الزيارة والمزيد من المعلومات المطلوبة.
- القيام بزيارات إلى موقع واحد أو أكثر لإجراء المقابلات.
- تقديم بعض الملاحظات الشفوية الأولية لكبار الموظفين في ختام جدول المقابلة.
- صياغة تقرير المراجعة والطلب من المؤسسة تقديمه والتعليق على الدقة والتوازن.
- نشر تقرير التدقيق النهائي.
- طلب تقرير مرحلي عن تنفيذ التوصيات والتأكيدات عادة بعد حوالي عام من نشر تقرير التدقيق.

- تميل وكالات التدقيق إلى تثبيط المؤسسات عن إجراء عمليات تدقيق "تجريبية" أو "وهمية" أو "عاكسة للحقيقة" لإعداد الأشخاص للتجربة الفعلية، بينما تقوم في نفس الوقت بإجراء تدريب مكثف لمراجعيها وموظفيها. لذلك، بدلاً من

إرسال موظفيها إلى ما يعتبر بالنسبة للكثيرين جلسة مقابلة رسمية شاقة ليُطرح عليهم أسـئلة صـعبة من قبل كبار المسـؤولين الذين لم يلتقوا بهم من قبل، تقوم باختيار تمرين تحضـــيري. في الواقع، يمكن الادعاء بأن هناك واجب رعاية نيابة عن المؤسسة لإعداد أفرادها للتجربة.

فهرس المحتويات

تمهيد:

- مقدمة عامة عن البرنامج 7
- مقدمة المترجم 9
- الملكية الفكرية لموارد البرنامج والترجمة المنشورة 12

الفصل الأول: التعليم العالي حول العالم: سياق ضمان الجودة

- الكلمات الدلالية والاختصارات 13
- المحور الأول: اتجاهات التعليم العالي 21
  - المقدمة 23
  - الجزء الأول: زيادة الطلب العالمي على التعليم العالي.....25
  - الجزء الثاني: التحولات الديموغرافية والطلاب غير التقليديين.....36
  - الجزء الثالث: صعود قوى السوق في التعليم العالي.....39
  - الجزء الرابع: الإنفاق العام والرسوم الدراسية.....42
  - الجزء الخامس: نمو المؤسسات الخاصة.....54
- المحور الثاني: أطر جديدة لأيام رغيدة.....72
  - المقدمة.....73
  - الجزء الأول: ظهور التقنيات والموردين الجدد.....74
  - الجزء الثاني: ظهور الحالة التقييمية.....86
- المحور الثالث: التدويل والعولمة والتعليم العابر للحدود.....103
  - المقدمة 104
  - الجزء الأول: العولمة والتدويل 105
  - الجزء الثاني: تدويل التعليم العالي 108
- المحور الرابع: المؤهلات: الأنواع والتحويل والاعتراف 133
  - المقدمة.....134
  - الجزء الأول: أنواع المؤهلات 135
  - الجزء الثاني: تحويل الدرجات والاعتراف بها.....151
  - الجزء الثالث: أطر المؤهلات الوطنية 161
  - الجزء الرابع: بعض الاتجاهات الناشئة في تقديم المنهاج الدراسي 165
- المحور الخامس: الحوكمة والإدارة في مؤسسات التعليم العالي 174
  - المقدمة.....175
  - الجزء الأول: مؤسسات التعليم العالي كمنظمات 177
  - الجزء الثاني: اكتساب واستخدام الموارد 193
  - الجزء الثالث: الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي 205
  - الجزء الرابع: "عملية الإنتاج" الأكاديمية 212

- الجزء الخامس: الثقافة التنظيمية في التعليم العالي 222
- الجزء السادس: القيادة والإدارة في مؤسسات التعليم العالي..... 227
- الجزء السابع: شبكات مؤسسات التعليم العالي 233
- الجزء الثامن: العقبات التي تواجه الجامعات في بيئة متغيرة..... 244

- المحور السادس: مراجع إضافية 253
  - مراجع إضافية 253

الفصل الثاني: ضمان الجودة الخارجية

- المحور الأول: المقدمة..... 259
  - الجزء الأول: الترحيب 259
  - الجزء الثاني: المصطلحات 261
- المحور الثاني: ضمان الجودة الخارجي (EQA) - الأدوار والمسؤوليات 264
  - الجزء الأول: لمحة عامة 264
  - الجزء الثاني: أطر المناهج الوطنية لضمان الجودة..... 267
  - الجزء الثالث: الوظائف العامة لوكالات ضمان الجودة 273
  - الجزء الرابع: الملخص 283
  - الجزء الخامس: السياق التشغيلي لضمان الجودة الخارجية..... 286
- المحور الثالث: شبكات وكالات الجودة الخارجية..... 300
  - الجزء الأول: نظرة عامة..... 299
  - الجزء الثاني: السياق..... 303
  - الجزء الثالث: الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي: أولى شبكات الجودة الدولية 320
  - الجزء الرابع: شبكات أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي..... 325
  - الجزء الخامس: الرابطة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي 331
  - الجزء السادس: شبكة وكالات ضمان الجودة في أوروبا الوسطى والشرقية في التعليم العالي (CEEN) 337
  - الجزء السابع: شبكة الجودة في آسيا والمحيط الهادئ (APQN) 340
  - الجزء الثامن: الشبكة الأوروبية الآسيوية لضمان الجودة (EAQAN) 346
  - الجزء التاسع: الشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي (ANQAHE) 349
  - الجزء العاشر: شبكات ضمان الجودة في أفريقيا 357
  - الجزء الحادي عشر: شبكات الجودة ذات الاهتمامات الخاصة 360
  - الجزء الثاني عشر: شبكات الجودة المحلية داخل بلدانها 368
  - الجزء الثالث عشر: العلاقات بين شبكات الجودة 372
- المحور الرابع: المعايير المطبقة من قبل وكالات ضمان الجودة الخارجية (EQA) 374
  - الجزء الأول: نظرة عامة 374
  - الجزء الثاني: المعايير: المفاهيم والفوائد الأساسية 376
  - الجزء الثالث: ضمان الجودة على المستوى المؤسساتي 386
  - الجزء الرابع: ضمان الجودة على مستوى البرنامج 392

- الجزء الخامس: الصعوبات والعقبات في تطوير المعايير.....401
- الجزء السادس: الاتجاهات الحالية في تطوير المعايير.....406

- المحور الخامس: وكالات ضمان الجودة الخارجية: التحديات الناشئة.....412
  - الجزء الأول: نظرة عامة.....412
  - الجزء الثاني: التعليم العالي العابر للحدود (CBHE).....416
  - الجزء الثالث: الجامعات الوهمية وهيئات الاعتماد الوهمية.....424
  - الجزء الرابع: المؤسسات الخاصة والعامة.....442
  - الجزء الخامس: المؤسسات الربحية/ غير الهادفة للربح.....447
  - الجزء السادس: التعلم المفتوح والبعيد والمرن.....456
  - الجزء السابع: تكلفة الجودة.....470

الفصل الثالث: تشغيل وكالة جودة خارجية

- المحور الأول: مقدمة عامة.....477
  - الجزء الأول: الترحيب 477
  - الجزء الثاني: المنهج.....479
  - الجزء الثالث: لمحة عامة.....483
- المحور الثاني: الهياكل والإدارة 486
  - الجزء الأول: وظائف واسعة لوكالة ضمان الجودة 486
  - الجزء الثاني: السياق التشغيلي 506
  - الجزء الثالث: أطر ضمان الجودة.....524
  - الجزء الرابع: المصداقية والمساءلة وعلاقات أصحاب المصلحة.....543
- المحور الثالث: طرق المراجعة والاعتماد.....557
  - الجزء الأول: نظرة عامة.....557
  - الجزء الثاني: تنفيذ عملية ضمان الجودة الخارجي 561
  - الجزء الثالث: الاعتماد المؤسساتي.....583
  - الجزء الرابع: التقييم الذاتي لدى وكالات الجودة الخارجية.....597
  - الجزء الخامس: اتخاذ القرار والمتابعة 611
- المحور الرابع: أدوار المراجع والتدريب.....622
  - الجزء الأول: نظرة عامة.....622
  - الجزء الثاني: أدوار المراجعين وملفات التعريف 625
  - الجزء الثالث: تدريب المراجعين.....645
- المحور الخامس: الزيارات الميدانية 659
  - الجزء الأول: نظرة عامة.....659
  - الجزء الثاني: اجتماعات التخطيط 662
  - الجزء الثالث: زيارة الموقع الرئيسي للجامعة.....668
- المحور السادس: إعداد التقرير.....690
  - الجزء الأول: نظرة عامة 690
  - الجزء الثاني: أغراض وأنواع تقارير المراجعة 693

- الجزء الثالث: نطاق التقرير وأسلوبه 699
- الجزء الرابع: تجميع ونشر التقارير 710

الفصل الرابع: الحفاظ على الجودة داخل المؤسسة

- المحور الأول: المقدمة..... 736
  - الجزء الأول: الترحيب 736
  - الجزء الثاني: المنهج..... 738
- المحور الثاني: السياق والنهج..... 740
  - الجزء الأول: نظرة عامة..... 740
  - الجزء الثاني: السياق الدولي والوطني..... 742
  - الجزء الثالث: السياق المؤسساتي 745
  - الجزء الرابع: النهج..... 751
- المحور الثالث: دورة الجودة: التخطيط والتصرف 755
  - الجزء الأول: نظرة عامة 755
  - الجزء الثاني: التخطيط..... 757
  - الجزء الثالث: التنفيذ 762
- المحور الرابع: دورة الجودة: التقييم والتحسين..... 770
  - الجزء الأول: نظرة عامة..... 770
  - الجزء الثاني: التقييم..... 772
  - الجزء الثالث: المراجعة 774
  - الجزء الرابع: المراقبة 787
  - الجزء الخامس: التحسين..... 798
- المحور الخامس: المرجع الخارجي: المقارنة المعيارية وتدقيق وكالة الجودة 808
  - الجزء الأول: نظرة عامة..... 828
  - الجزء الثاني: قياس الأداء..... 810
  - الجزء الثالث: تدقيق وكالة الجودة 816