معايير تقييم البرامج التعليمية في مؤسسات التعليم العالي في مصر دراسة تقويمية

إعداد:

صفاء أحمد محمد شحاتة **مروة محمد سمير الموجي**

أستاذ أصول التربية مدرس أصول التربية

كلية التربية جامعة عين شمس

الملخص بالعربية

أدى التغيير والنمو المطرد، والتنوع في نظم التعليم العالي، والتوسع في تدويل مؤسساته ومخرجاته وما ترتب على ذلك من تداعيات – إلى فرض مطالب ملحَّة على مؤسسات التعليم العالي لإصلاح جودة كافة عناصرها؛ ومن ثم اتجهت هذه المؤسسات إلى استثمار جهودها لضمان جودة ما تقدمه من خدمات، وفي هذا السياق تسعى مؤسسات التعليم العالي محليا وعالميا على اختلاف أنواعها نحو الاعتماد البرامجي كأحد آليات تعزيز جودة عملياتها التعليمية ومخرجاتها، واستمرارية تطويرها، وتعزيز ثقة المستفيدين وأصحاب المصلحة فيما تقدمه هذه المؤسسات من برامج أكاديمية، وذلك من خلال توافر معايير ومحكات تتم في ضوئها عملية التقييم، حيث توفر هذه المعايير وسيلة يمكن من خلالها مقارنة البرامج الأكاديمية التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي بشفافية. وانطلاقاً من أهمية عمليات تقييم البرامج الأكاديمية واعتمادها، استهدفت الدراسة الحالية المشاركة في الارتقاء بعملية تقييم البرامج التعليمية في مؤسسات التعليم العالي من خلال تقديم رؤية مقترحة لمعايير الاعتماد البرامجي، مشمولة بإطار مرجعي لكل معيار يمكن الاستفادة منها في مراجعة وتحديث المعايير الحالية المعمول بها حاليا في مصر.

وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، كما هدفت الدراسة الميدانية إلى تقييم معايير الاعتماد البرامجي الحالية الصادرة عن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

والاعتماد، وتم الاستعانة بالاستبيان والمقابلة المقننة؛ للكشف عن مدى وضوح تلك المعايير، ومدى انتماء المؤشرات لكل من هذه المعايير، وأخيرا درجة تأثير المعيار بمؤشراته على تحقيق جودة البرنامج التعليمي. هذا وقد انتهت الدراسة بتقديم رؤية حول المعايير المقترحة، وملحق بكل معيار عدد من المؤشرات والممارسات، وإطار مرجعي يوضح أهمية المعيار، وبعض التوجهات في كيفية استيفائه.

الكلمات المفتاحية: (البرامج الأكاديمية – الاعتماد البرامجي – معايير تقييم البرامج التعليمية)

الملخص بالآنجليزية

Higher education worldwide has been affected by many trends of transformation, such as massification, diversification, privatisation and internationalisation, which continue to place ongoing demands for quality reforms. In response, higher education institutions, locally and globally, are moving towards programmatic accreditation as a mechanism for enhancing the quality of their educational processes and outputs, ensuring the continuity of their development, and building up and strengthening confidence among beneficiaries and stakeholders in these academic programs via the standards and indicators used in the process of evaluation, as Standards should provide a means for transparently comparing academic programmes delivered by higher education providers. In this context, the current study aimed at developing and promoting academic programmes evaluation process through bringing forward a proposed perspective for programmatic accreditation standards and their frame of reference that can be adopted to review and update the current Egyptian standards.

The study relied on the descriptive methods of research, whereas the fieldwork aimed at evaluating the current programmatic accreditation standards issued by the National Authority for Quality Assurance and Accreditation, also

questionnaire and structured interviews were conducted for data collection.

Finally, the study ended up with a proposed set of programmatic accreditation standards and their frame of reference via which these shortcomings can be confronted.

Keywords: Academic programmes, programme accreditation, Academic programmes evaluation standards.

معايير تقييم البرامج التعليمية في مؤسسات التعليم العالي في مصر دراسة تقويمية

إعداد:

أ.د/صفاء أحمد محمد شحاتة **أ.د/مروة محمد سمير الموجي**

أستاذ أصول التربية مدرس أصول التربية

كلية التربية جامعة عين شمس

مقدمة:

تسعى مؤسسات التعليم العالي على اختلاف أنواعها إلى تعزيز جودة عملياتها التعليمية ومخرجاتها واستمرارية تطويرها، ولعل أحد أهم الآليات التي اتبعتها هذه المؤسسات لتحقيق ذلك هو "الاعتماد البرامجي"، حيث يسعى العالم حاليا للتوجه نحو اعتماد البرامج التعليمية حتى أصبح في مقدمة أولويات دول العالم المختلفة، ويظهر ذلك جليا من خلال التصريحات التي أدلت بها يوهانسن عيد رئيس الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد: "إن العالم الآن يتجه وبقوة نحو الاعتماد البرامجي وهو أهم مكتسبات الهيئة من الاعتراف الدولي؛ حيث يسعي العالم حاليا للتوجه لاعتماد البرامج، وهذا التوجه هو أهم ما ركزت عليه توصيات فرق الزيارة التابعة لمجالس الاعتماد العالمية، وهو طريق وأسلوب سوف يسرع من وتيرة تقدم مؤسسات التعليم العالي للاعتماد، ويوسع من دائرة الممارسات المتميزة بين مؤسسات التعليم العالي" (يوهانسن عيد، ٢٠٢٠ أ).

وذلك لما لعملية تقييم البرامج التعليمية من أهمية للمؤسسات التعليمية من ناحية، وللمستفيدين منها من ناحية أخرى. فالمؤسسات تحتاج إلى تقييم برامجها داخليا مرة كل

عام، ومن جهة خارجية على الأكثر مرة كل خمس سنوات؛ من أجل أن تواكب الجديد في المجال العلمي، والصناعي، والتجاري، والمجتمعي المتعلق بالبرامج التي تقدمها، وإلا تعرضت تلك البرامج إلى التراجع والتقليدية فيما تقدمه. كما أن ما يحدث الآن من إجراءات التدويل للبرامج التعليمية، وكذلك إجراءات منح الدرجات العلمية المشتركة _ يتطلب أن تقيم المؤسسة لبرامجها بطرق متنوعة ودورية، وأن تقوم بتطويرها في ضوء ما ينتج عن تلك العملية. وترجع أهمية تقييم البرامج التعليمية للمستفيدين في أنها تعطى لهم سببا واضحا ومحددا للالتحاق ببرنامج ما دون غيره، أو بالمشاركة في تطوير برنامج معين ودعمه ماديا ومعنويا. (Mohammad Nazir Ahmad et.al 2018 p. 319)

إن حركات إصلاح التعليم وتطويره في الأونة الأخيرة أصبحت تعتمد بشكل أساسي على تحديد مستويات معيارية تهدف إلى تقديم رؤية واضحة لمدخلات العملية التعليمية، وعملياتها المختلفة، ومخرجاتها بما يضمن تحقيق الأهداف المنشودة من المؤسسة، فالعمل وفق معايير محددة للخريج، وللبرامج والمقررات الدراسية، وأنظمة الدراسة، وسياسات العمل الأكاديمية والمالية والإدارية اللازمة لتحقيق المعايير الأكاديمية التعليمية، أصبح من أهم عوامل نجاح الدول المتقدمة في مجال التعليم قبل الجامعي والجامعي على حد سواء، حيث تعد هذه المستويات المعيارية بمثابة محددات حاكمة لما سيتم تعلمه وتعلمه؛ وهي أيضا موجهات للتأكيد على جودة التعليم، وضمان تحقيق مستويات مرتفعة منه؛ ومن ثم فإن المؤسسات التي تبني عمليات التطوير فيها في ضوء هذا الفكر المعيارى تتمكن من تقييم أدائها من مرحلة إلى أخرى بشكل أكثر سهولة ودقة، حيث تقدم المعايير نقطة البداية ونقطة التوقع وما بينهما من مستويات متدرجة. (Laura S. Hamilton, et at, 2008, p.2)

ومن هنا، يمكن القول: إن عمليات تقييم ومراجعة البرامج التعليمية لابد أن تستند إلى محكات ومعايير محددة، وواضحة، وموضوعية، حتى يتسنى لها تحقيق أهدافها المنشودة، فالتقييم دون معايير يعد عملية غير موضوعية وتعتمد على وجهة نظر

مجموعة الأشخاص القائمين عليها، وبالتالي يصعب الاعتماد على نتائجها في اتخاذ أي قرار. (Lori L. Bakken, 2018, p.16)

كذلك، فمعايير الجودة بصفة عامة ليست نصوصا جامدة، بل لابد وأن تخضع لعمليات دائمة من التطوير، فالتحديث ضرورة تفرضها كل المتغيرات التي تطرأ على المجتمعات، وأساليب الحياة، والتكنولوجيا الجديدة، ومن ثم، يجب أن تتغير معايير الجودة لتتوافق مع كثير من المتغيرات الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية (يوهانسن عيد ،٢٠٢٠ب).

١. مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

انتقلت مصر منذ عامين تقريبا إلى التركيز على الاعتماد البرامجي بعد أن كان التركيز الشديد على الاعتماد المؤسسي منذ إنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في عام ٢٠٠٦. وعلى الرغم من صدور معايير اعتماد البرامج التعليمية عام ٢٠٠٩ إلا أن كليات ومعاهد التعليم العالي لم تتجه نحو هذا النوع من الاعتماد إلا بعد صدور قرار الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، بأن أية مؤسسة يفوق عدد برامجها عن أربعة تتقدم للاعتماد البرامجي بحزمة برامج متشابهة (رئاسة الوزراء،٢٠٢٠ب).

ووفقاً لقانون الهيئة فإن معايير الاعتماد البرامجي التي صدرت عن الهيئة عام ٢٠٠٩ يجب أن تخضع إلى مراجعة وتحديث وارتقاء كل خمس سنوات، وفي هذا الصدد صرحت رئيسة الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بأن:" معايير الاعتماد في مصر والعالم ليست نصوصا جامدة، وأن التحديث ضرورة تفرضها كل المتغيرات التي تطرأ على المجتمعات، وأساليب الحياة، والتكنولوجيا الجديدة، وأيضا ما تفرضه ظروف مستجدة علينا وعلى العالم مثل انتشار فيروس كورونا." (يوهانسن عيد،٢٠٢٠ ج) وذلك في ضوء نتائج تقييمات الزيارات الخارجية (رئاسة الوزراء:٢٠١٥، ٢٦)، ونتائج تقييم الهيئة ذاتها لعملية التقييم البرامجي ومعاييرها، حيث أشارت هذه النتائج إلى مايلي: (رئاسة الوزراء،٢٠٢٠ أ)

- عدم وضوح فكرة حزم البرامج التي يمكن أن يتم التقدم بها.
- زيادة الوقت الذي تحصل فيه الكلية على اعتماد برامجها ثم اعتمادها المؤسسي.
- زيادة عبء إجراءات التقدم للاعتماد من حيث إعداد الوثائق لكل برنامج على حدة.
- عدم وضوح إجراءات التقويم الذاتي للاعتماد البرامجي.
- عدم وضوح فكرة الاعتماد البرامجي لدى أولياء الأمور.
- صعوبة فصل وتحديد الموارد المادية والبشرية والإدارية للبرنامج الواحد.

وبناء على ذلك، استهدفت الورقة البحثية الحالية تقديم رؤية تطبيقية مقترحة لمعايير تقييم واعتماد البرامج التعليمية في مؤسسات التعليم العالي في مصر، وللوصول إلى تلك الرؤية كان من الضروري الإجابة عن التساؤلات البحثية التالية:

١. ما ماهية التقييم البرامجي ومعاييره؟
٢. ما مكونات معايير التقييم والاعتماد البرامجي في ضوء النموذج المصري وبعض النماذج العالمية؟
٣. ما نتائج تقييم معايير الاعتماد البرامجي الصادرة عن الهيئة من وجهة نظر المراجعين الخارجيين؟
٤. ما الرؤية المقترحة لمعايير الاعتماد البرامجي في مصر؟
٥. ما الإطار المرجعي لكل معيار من المعايير المقترحة؟

٢. أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة إلى أنها تستهدف المشاركة في الارتقاء بعملية تقييم البرامج التعليمية في مؤسسات التعليم العالي، وذلك من خلال تقديم رؤية مقترحة لمعايير الاعتماد البرامجي مشمولة بإطار مرجعي لكل معيار يمكن الاستفادة منها في مراجعة وتحديث المعايير الحالية؛ استنادا إلى وجهة نظر المراجعين في المعايير المعمول بها حاليا ومكونات تلك المعايير على المستوى العالمي. كما تستمد الدراسة أهميتها كذلك من

أهمية البحث في المعايير باعتبارها موجهات لتحقيق جودة البرنامج التعليمي حيث يصبح واضحا ما هو متوقع أن يقدمه البرنامج؛ ومقدار القيمة المضافة التي أضافها إلى جميع الأطراف المستفيدة منه. وبذلك تكون المعايير هنا نقطة البداية ونقطة التوقع وما بينهما من مستويات متدرجة. (Lori L. Bakken, 2018, p.16)

٣. منهجية الدراسة وخطواتها:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي، بهدف تقييم معايير الاعتماد البرامجي الحالية الصادرة عن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، هذا وقد تمت الاستعانة بالاستبيان والمقابلة المقننة للكشف عن مدى وضوح تلك المعايير، ودرجة انتماء كل مؤشر إلى المعيار الذي نظم أسفله، وأخيرا درجة تأثير المعيار بمؤشراته على تحقيق جودة البرنامج التعليمي.

وتحقيقا لأهداف الدراسة تمت الإجراءات والخطوات التالية:

- عرض للأدبيات العالمية في مجال الاعتماد البرامجي.
- الدراسة الميدانية والتي استهدفت الكشف عن وجهة نظر المراجعين الخارجين في معايير الاعتماد البرامجي المعمول بها في مصر حاليا.
- عرض الرؤية المقترحة لمعايير الاعتماد البرامجي والإطار المرجعي لكل معيار.

٤. الجزء الأول: الإطار التنظيري لمعايير تقييم واعتماد البرامج التعليمية

يستهدف هذا الجزء الإجابة عن التساؤل البحثي الأول، فهو يعرض لمفهوم تقييم ومراجعة البرامج الأكاديمية، وكذلك مفهوم الاعتماد البرامجي، هذا بالإضافة إلى أهمية تقييم البرامج الأكاديمية وأهدافها، وخطواتها، والمبادئ التي تقوم عليها، كما يقدم هذا الجزء تفسيرا لدواعي الانتقال إلى عملية التركيز على تقييم البرامج من خلال الاعتماد البرامجي، هذا بالإضافة إلى مفهوم المعايير وأهميتها.

أولاً: مفهوم تقييم البرامج التعليمية:

يعد البرنامج الأكاديمي جوهر العملية التعليمية، فهو المسؤول عن تقديم المعارف المتخصصة والمهارات الذهنية والمهنية ذات العلاقة بالتخصص ؛ لتحقيق مخرجات التعلم المستهدفة وفقاً لمعايير أكاديمية دولية معتمدة. وقد فرضت التحديات الخارجية على البرامج الأكاديمية حتمية السعي الجاد والمخطط لتحسين جودتها وفاعلتها بما يؤدي إلى زيادة قدرتها على التنبؤ باحتياجات سوق العمل المحلية، والإقليمية، والدولية من الموارد البشرية، والتخطيط لتوفير التخصصات المختلفة من الموارد البشرية ذات المهارات المتميزة والمطلوبة لسوق العمل (مجلس ضمان الجودة والاعتماد، ٢٠١٧، ص ١٠٣).

كما تعد مراجعة وتقييم البرامج التعليمية عملية حيوية بالنسبة لكافة مؤسسات التعليم العالي، فهي العملية التي من خلالها يتم تقييم فعالية العمليات التعليمية المختلفة داخل المؤسسة وتقديم التغذية الراجعة لكل من الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس، وهيئات الاعتماد، ومختلفة الفئات المستفيدة من البرامج التي تقدمها المؤسسة، للاستفادة من المعلومات ونتائج هذا التقييم في عمليات صنع واتخاذ القرار على كافة المستويات في المؤسسة وخارجها، ومن ثم، فهي تعتبر عملية منهجية أساسية ودورية يجب أن تخضع لها جميع البرامج التعليمية التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي. (Mohammad Nazir Ahmad et.al 2018 pp.318,319)

هذا وتأخذ عملية مراجعة البرامج في الاعتبار كافة جوانب البرامج بما في ذلك مفهوم البرنامج، وغاياته، وتنفيذه بالإضافة إلى القضايا المتعلقة بالقبول والتحويل، والمناهج الدراسية، والمحددات الوصفية للوحدات الدراسية، وأعضاء هيئة التدريس، والموارد المادية، حيث يتم تقييم كل جانب من هذه الجوانب بدقة استنادا إلى معايير محددة. (Dún Laoghaire Institute of Art, Design and Technology, 2018, p.3).

وتعرف كذلك مراجعة البرامج على أنها: "عملية مراجعة الجودة التي تقوم من خلالها المؤسسة التعليمية بإجراء تقييم لبرامجها الأكاديمية في ضوء مجموعة من المعايير بما يسهم في تطويرها، ومن ثم تحسين جودة العملية التعليمية بشكل عام". (Dún Laoghaire Institute of Art, Design and Technolog, 2018, p.3).

ومن هنا، يمكن بشكل عام تحديد مفهوم مراجعة وتقييم البرامج الأكاديمية على أنها: "محأولة لتقييم أداء المناهج، والأقسام، وأعضاء هيئة التدريس، والطلاب في مؤسسة تعليمية مانحة للمؤهلات والدرجات العلمية"(Hanover Reseach, 2012, p.2).

أما الاعتماد البرامجي فيشير إلى "العملية التي يتم من خلالها تقييم البرامج التعليمية في ضوء معايير محددة والحصول على الاعتراف الرسمي، وذلك بهدف تعزيز واستدامة جودة ونزاهة العملية التعليمية وجعلها دائما محل ثقة أصحاب المصلحة والمجتمع بشكل عام". (Barbados Accreditation Council,2010)

ويعرف أيضا الاعتماد البرامجي بأنه: "عملية تقييم تهدف إلى تحديد مدى استيفاء البرنامج لمعايير الجودة، وبشكل عام هناك ثلاثة مراحل أساسية لاعتماد البرامج الأكاديمية هي: " (Malaysian Qualifications Agency, 2018, p. v)

- **الاعتماد التمهيدي** Provisional Accreditation، وهو الاعتماد الذي يهدف إلى تحديد مدى استيفاء البرامج التعليمية المقترحة لمعايير الجودة، وذلك قبل بدء العمل بها من قبل مقدمي الخدمات التعليمية"
- **الاعتماد الكامل** Full Accreditation، ويشير إلى الاعتماد الذي يتم من خلاله التحقق من استيفاء كافة الأنشطة المتعلقة بعمليتي التعليم والتَّعلم، والخاصة بالبرامج التي تم اعتمادها في المرحلة التمهيدية لمعايير الجودة".
- **التقييم الملزم** Compliance Evaluation، ويشير إلى عمليات المتابعة بهدف ضمان تطوير وتحسين وتعزيز البرامج التي تم اعتمادها.

ومما سبق يتضح، إن الاعتماد البرامجي يعد أحد الآليات التي يتم من خلالها ضمان جودة التعليم العالي، وتوفير خبرات تعليمية ذات جودة عالية للطلاب، وطمأنة

الطلاب الحاليين والمرتقبين وأولياء أمورهم، وأصحاب العمل، وكافة الأطراف المعنية أن ما تقدمه مؤسسات التعليم العالي من برامج أكاديمية ومؤهلات يستوفي معايير الجودة التي تتماشى مع الممارسات الدولية. (Commission for Academic Accreditation 2019, p.3)

كما يعد الاعتماد البرامجي كذلك وسيلة لتقييم جودة العملية التعليمية للتحقق من ما إذا كانت البرامج التي تقوم بطرحها مؤسسات التعليم العالي لديها القدرة على تحقيق أهدافها المعلنة، وعلى مساعدة الطلاب في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة، وذلك ضمانا لاستيفاء برامج التعليم العالي لمتطلبات ضمان الجودة. (Commission for Academic Accreditation 2019, p.3)

ومن هنا يمكن القول: إن الاعتماد البرامجي يسعى في المقام الأول إلى دعم تحسين الجودة في البرامج التعليمية وتزويد مؤسسات التعليم العالي بالآليات اللازمة؛ لتحديد ما إذا كانت هذه البرامج تمنح خريجيها المؤهلات الأكاديمية اللازمة للالتحاق بمجالات العمل المختلفة، وذلك من خلال تقييم عمليات تخطيط، وتقديم، وتطوير البرامج للتحقق من تحقيق الطلاب لنواتج التعلم. (Mark G Richardson et.al, 2018, p.5).

ثانيا: خطوات تقييم البرامج التعليمية:

على الرغم من عدم وجود نموذج أو منهجية محددة متفق عليها عالميا لإجراء مراجعة البرامج التعليمية، إلا أن هناك أربع خطوات أساسية عادة ما يتم إتباعها، وما يلى هذه الخطوات الأربعة:

الخطوة الأولى: دراسة ذاتية داخلية يقوم بها أعضاء هيئة التدريس بالمؤسسة ذاتها:

تعد الدراسة الذاتية للبرنامج التعليمي الوثيقة الأساسية لعملية التقويم والاعتماد، فهي بمثابة الخطوة الأولى والأكثر أهمية في عملية تقييم البرامج واعتمادها، حيث أنها تعبر عن أسلوب التقويم الذاتي للبرنامج، والذي يصف ويشخص الوضع الحالي للبرنامج

(The Office of The Provost and The Graduate School, 2019, p.5)، ويتضمن ذلك نقاط القوة، ومجالات الضعف، والفرص المتاحة، والتحديات التي يمكن أن تؤثر سلبا على إدارته وفاعليته، وكذلك تأثير الاتجاهات والقوى الاقتصادية التي قد تدعم أو تعرقل أداء البرنامج من حيث: رؤيته، وأهدافه، وغاياته، هذا بالإضافة إلى الخطة المستقبلية التي تتضمن الآليات والأنشطة التي من شأنها معالجة أوجه الضعف ومواجهة التحديات، ومن ثم تحسين البرنامج وتطوير أدائه لتحقيق رسالته وأهدافه بكفاءة وفاعلية، وبما يدعم وضعه التنافسي محليا ودولياً .(Office of Assessment and Accreditation, 2017, p.3) .

كذلك تعد الدراسة الذاتية الأساس لعملية التقويم؛ فمن خلال هذه الدراسة يحصل فريق المراجعة الخارجية على كافة البيانات المطلوبة لتقييم البرنامج/البرامج المتقدمة للاعتماد البرامجي بصورة مجمعة؛ ومن ثم يجب إعدادها بعناية ودقة؛ بحيث تصبح مصدرا متكاملاً للمعلومات ذات الصلة بالمعايير المحددة (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٩، ص ٢٩) .

هذا ويتطلب الإعداد الجيد للدراسة الذاتية للبرنامج التعليمي تضافر جهود وتعأون جميع الأطراف ذات العلاقة بالبرنامج من داخل وخارج المؤسسة، وكذلك الالتزام الكامل للمؤسسة ككل والقيادات الأكاديمية والإدارية للبرنامج .كما لا يجب فقط تعريف وتوعية كافة الأطراف ذات المصلحة بالبرنامج، ويمكن إيجاز أفضل الممارسات في مجال إعداد الدراسة الذاتية للبرامج التعليمية على النحو التإلى: (The Office of The Provost and The Graduate School, 2020) (Office of the Provost, 2012, p.9) (The University of San Diego, 2018, p.4) (New Jersey City University, 2018, p.4) (Office of the Provost at Drexel University, 2018, p.4)

وفيما يتعلق بالإطار الزمني للدراسة الذاتية يجب مراعاة ما يلي:

- التخطيط لإعداد الدراسة الذاتية في وقت مبكر، فعادة ما يستغرق استكمال الدراسة الذاتية للبرامج التعليمية فترة من ستة أشهر إلى عام.
- تحديد الأدوار المنوط بها كل من أعضاء هيئة التدريس والطلاب لتنسيق الأجزاء الأساسية للتقرير والإجماع على الجدول الزمني.
- منح المزيد من الوقت لإعداد الدراسة الذاتية في حالة اعتزام الوحدة الأكاديمية إجراء استطلاعات لأعضاء هيئة التدريس، والطلاب، والخريجين وذلك لضمان الحصول على التغذية الراجعة.

فيما يتعلق بتنسيق الدراسة الذاتية يجب مراعاة ما يلي:

- تتضمن الدراسات الذاتية الناجحة سردا للمعلومات والبيانات معززا بالأشكال البيانية والرسوم التوضيحية الأساسية في المقدمة، ووضع الوثائق الداعمة والبيانات الإضافية في الملاحق.
- تحديد ما سيتم تضمينه في كل فصل من فصول الدراسة الذاتية؛ وذلك لتجنب تكرار المعلومات الواردة في الدراسة.
- ضرورة وضع قائمة بمحتويات الدراسة الذاتية مع تبويب الأقسام المختلفة للدراسة لسهولة الوصول إلى كل قسم من الأقسام.
- تضمين نسخة إلكترونية من المواد المستخدمة في إعداد الدراسة الذاتية، والاعتماد بشكل أكبر على استخدمات الوسائط الإلكترونية بديلاً عن المواد المطبوعة توفيرا لنفقات الطباعة خاصة فيما يتعلق بالسيرة الذاتية لأعضاء هيئة التدريس، ومحتوى المناهج الدراسية، وغيرها من المراجع المستخدمة في إعداد الدراسة.
- وضع أعضاء فريق المراجعة في الاعتبار عند إعداد الدراسة الذاتية وتنسيقها، من حيث شكل وحجم الملفات الخاصة بالدراسة.

- إتاحة نماذج حديثة للدراسات الذاتية ونماذج لأفضل نماذج الممارسات للمواد المختلفة للبرامج التعليمية داخل المؤسسة للاسترشاد بها عند إعداد الدراسة الذاتية.

فيما يتعلق بعملية إعداد الدراسة الذاتية يجب مراعاة ما يلي:

- مشاركة جميع الأطراف ذات العلاقة بالبرنامج.
- تشكيل مجموعات وفرق تضم جميع أعضاء هيئة التدريس المشاركين بالبرنامج لوضع القضايا الأساسية التي سوف تضمها الدراسة وتقديم آرائهم وتعلقاتهم بشأنها.
- تحديد فريق لكتابة تقرير الدراسة الذاتية.
- إتاحة وقت كاف لمراجعة ما أسفرت عنه مناقشات مجموعات أعضاء هيئة التدريس حتى الوصول إلى إجماع حول ما جاء بهذه المناقشات.
- تحديد عضو أو اثنين من أعضاء هيئة التدريس لتحرير المسودة النهائية لتقرير الدراسة الذاتية من حيث سلامة اللغة المستخدمة، والتنسيق لضمان الاتساق بين الأجزاء المختلفة للتقرير.
- مشاركة طلاب الدراسات العليا كلما أمكن ذلك خاصة عند تقييم برامج الدراسات العليا.
- توفير الدعم اللازم من قبل القيادة الأكاديمية للمؤسسة.
- جمع وتحليل البيانات باستخدام الأساليب العلمية وتكنولوجيا المعلومات.

الخطوة الثانية: التقييم خارجي للبرامج التعليمية

تُتيح عمليات التقييم والمراجعة الخارجية للبرامج التعليمية الفرصة أمام المؤسسة للحصول عَلى تغذية راجعة موضوعية حول برامجها فيما يتعلق بالمناهج والخبرات التعليمية التي يوفرها البرنامج، وتقييم تعلم الطلاب، والموارد، ونقاط قوة البرنامج، ومجالات الضعف التي تتطلب معالجة، هذا بالإضافة إلى الفرص المتاحة، وخطط استدامة البرنامج، حيث يقوم فريق المراجعة الخارجية المشكل من مجموعة من أعضاء

هيئة التدريس من المؤسسات المناظرة بإجراء زيارة ميدانية إلى المؤسسة التي تهدف إلى مراقبة آليات عمل البرنامج وإدارته، ويقوم الفريق في نهاية الزيارة بإعداد تقرير يتضمن نقاط القوة التي يتمتع بها البرنامج، والمجالات التي تتطلب إجراءات للتحسين، هذا بالإضافة إلى فرص التحسين والاستدامة على المدى البعيد، وعادة ما يأخذ تقرير المراجعة الخارجية نفس شكل الدراسة الذاتية مع إمكانية إضافة بنود أخرى جديدة. (The University of San Diego, 2018, pp.5, 23)

الخطوة الثالثة: التوصيات

يقوم فريق التقييم والمراجعة الداخلية بعد الإطلاع على تقرير الدراسة الذاتية، ونتائج تقرير المراجعة الخارجية، واستجابات قيادات المؤسسة والبرنامج نحو تقرير المراجعة الخارجية _ بتقديم توصيات محددة وواضحة بشأن الإجراءات التي يجب أن تتخذها الوحدة الأكاديمية التابع لها البرنامج؛ بهدف تعظيم نقاط القوة وتعزيزها، ومعالجة نقاط الضعف وأوجه القصور، حيث تتيح هذه الخطوة الفرصة للوحدة لتوظيف المعلومات والبيانات التي تم جمعها وتحليلها في التفكير الاستراتيجي حول أهداف البرنامج وغاياته، والخطوات المحددة التي يجب اتخاذها لتحقيق هذه الأهداف (The Office of The Provost and The Graduate School, 2019, p.6).

والجدير بالذكر، أنه عند وضع التوصيات يجب الوضع في الاعتبار الهياكل الحالية للبرنامج قيد المراجعة، وكذلك أهدافه، ونواتج تعلمه المستهدفة، ورسالة الوحدة الأكاديمية التابع لها البرنامج، مع إمكانية الإشارة إلى الفرص المستقبلية لتطوير البرنامج، بما في ذلك فرص تعزيز البرنامج على مستوى المؤسسة الجامعية بشكل عام (The University of San Diego, 2018, p.7)

الخطوة الرابعة: خطة العمل

تعد خطة العمل بمثابة خارطة طريق توفر الدعم اللازم للبرنامج خلال الفترة التي تمتد من انتهاء المراجعة الأولى، وحتى موعد إجراء المراجعة الثانية للبرنامج، فهي تمثل فرصة حقيقية للبرنامج والوحدة الأكاديمية لاتخاذ سلسلة من

الإجراءات وخطوات العمل التي تستند إلى توصيات فريق المراجعة الداخلية والخارجية، وهي بذلك تعتبر الخطوة المتممة لعملية مراجعة وتقييم البرامج التعليمية (The Office of The Provost and The Graduate School, 2019, p.6).

وتهدف خطة العمل إلى تحديد أهداف وأولويات تحسين البرنامج وضمان استدامته، وتتضمن وصف تفصيلي للإجراءات اللازمة لتحقيق هذه الأهداف، وكذلك مصفوفة أو مقاييس الأداء التي سوف يتم الاعتماد عليها؛ لتقييم مدى التقدم في إحراز الأهداف، إضافة إلى الجدول الزمني للتنفيذ، وتحديد الأشخاص أو الجهات المسؤولة عن التنفيذ، والموارد المطلوبة للتنفيذ. هذا وتغطي خطة العمل مدى زمني طويل (خمس سنوات على الأقل)، حيث يمثل العام الأول من الخطة العام الأخير لعملية المراجعة الأكاديمية للبرنامج. (The University of San Diego, 2018, p.7).

ثالثًا: الافتراضات التي تقوم عليها عملية تقييم البرامج التعليمية:

تقوم عملية تقييم ومراجعة البرامج على عدة افتراضات أساسية منها: (Office of Educational Effectiveness, 2017, p.3)

- أن عملية مراجعة وتقييم البرامج التعليمية هي عملية شاملة موجهة من قبل أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالمؤسسة، وتنطوي على بيانات وشواهد كمية وكيفية؛ لدعم المعلومات الواردة في تقرير المؤسسة.
- أن تقييم جودة البرامج التعليمية ليست بالأمر إلسير الذي يمكن تحديده بسهولة، إلا أنه يمكن الاستدلال عليها من خلال مؤشرات عديدة مثل: الآنجاز الأكاديمي للطلاب، وإنجازات أعضاء هيئة التدريس، وتصميم المناهج، وإدارة الموارد، التخطيط والتقييم المستمر ، وتحسين البرنامج.

- أن مراجعة البرامج التعليمية هي عملية فحص ذاتي تقوم بها المؤسسة بهدف تحسين برامجها الأكاديمية وتقديم خدمات أفضل لطلابها، ومن ثم يجب أن يكون التحليل الدقيق والموضوعي والتركيز على تحسين البرنامج هي السمات المميزة لعملية مراجعة البرامج التعليمية.

رابعا: مبادئ تقييم البرامج التعليمية

وتقوم عملية تقييم البرامج التعليمية والاعتماد البرامجي على مجموعة من المبادئ تتحدد فيما يلي:

أ _ أن تكون متمركزة حول المتعلم:

إن العملية التعليمية بطبيعتها لابد أن تكون متمركزة حول المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية والمستفيد الأكبر من منظومتها، وفي ضوء هذه الفلسفة، فإن الهدف الأساسي من عملية الاعتماد يكمن في التحقق من أن مؤسسات التعليم العالي بإمكأنها توفير خبرات تعليمية واعدة تتسم بمستوى مناسب من الجودة، كما بإمكأنها توفير بيئة تعليمية ملائمة تساعد الطلاب في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة عند استكمالهم للبرنامج التعليمي. (Mark G Richardson et.al, 2018, p.5).

وتأسيسا على ما سبق، يمكن القول: بأن الطالب يشغل مكانة كبيرة في عملية التقويم البرامجي يمكن توضيح مثل هذه المكانة من خلال المحأور التالية: (John Jagersma, Jim Parson, 2011, pp.114-121), (Sónia Cardoso et. Al., Samuel Den et.al. (Editors), 2017), (Barbara Šteh & Jana Kalin ,2012, pp.291-297)

دور الطالب في تطوير البرامج والمقررات الدراسية:

يعد الطالب- بجانب متطلبات سوق العمل- هو نقطة الآنطلاق للمؤسسات التعليمية في تخطيط البرامج الأكاديمية الخاصة بها، وتصميمها، فتعتبر قدراته، وخصائصه، واحتياجاته هي مصدر من المصادر التي ينبغي أن تؤخذ في الحسبان عند

تصميم مثل هذه البرامج، بل وعند تقويمها أيضا، فالبرامج التي لا تلبي احتياجات الطلاب ومتطلباتهم، ولا تستند إليها، لن تؤتي ثمارها، ولن تحقق نواتج التعلم المرتبطة بها، هذا فضلاً عن أن استطلاع رأي الطلاب فيما تقدمه المؤسسات التعليمية من برامج أكاديمية توفر للمؤسسة بيانات ومعلومات ثرية تفيد في تحسين وتطوير تلك البرامج؛ طالما أن إعداد الطالب الإعداد الجيد هو المستهدف النهائي لمؤسسات التعليم بصفة عامة.

هذا فضلاً عن أن الطالب هو المستفيد الأول القادر على تقييم مدى فاعلة أساليب التعليم والتَّعلم المستخدمة من قبل عضو هيئة التدريس، وتقييم المحتوى المعرفي العلمي للبرامج الأكاديمية التي تقدمها المؤسسة، ومدى ارتباط المقررات والبرامج باحتياجات سوق العمل، ومدى إتاحة الفرص له للتدريب العملي في مواقع العمل والآنتاج المتصلة بمجال التخصص من ناحية، وربطه باستخدام المستحدثات التكنولوجية من ناحية أخرى، إلى جانب تقييم الطالب لمدى توفير المؤسسة للإمكانات والتجهيزات المادية الميسرة لعملية التعلم، وأهم الصعوبات التي تواجهه أثناء تعلمه.

دور الطالب في تطوير جدارات أعضاء هيئة التدريس:

يعد الطالب مصدرا واقعيا لتقييم مدى كفاءة أعضاء هيئة التدريس بالمؤسسة التعليمية، حيث أنه الطرف المشارك والمعايش في آنٍ واحد لعضو هيئة التدريس، وهو الشخص الوحيد القادر على تقييم أداء عضو هيئة التدريس؛ لأنه المتفاعل مباشرة معه، حيث يمكنه تقييم مدى قدرة عضو هيئة التدريس على تنويع أساليب التعليم والتَّعلم أثناء المقرر الدراسي، وتقييم قدرته على تطبيق أنشطة ترتبط بمتطلباته وميوله، وتربطه بسوق العمل، وتنمي لديه الإبداع، والاستكشاف، والتفكير الناقد، فضلاً عن تقييم دور عضو هيئة التدريس في تقديم الدعم والإرشاد الأكاديمي الكامل له. وهذا يقود في نهاية المطاف إلى تطوير أداءات أعضاء هيئة التدريس، وجدارتهم.

دور الطالب في تطوير منظومة تقويم الطلاب:

للطلاب دور كبير أيضا في مجال تقييم مدى فاعلة أساليب وطرق التقويم التي تتبناها المؤسسة من حيث مدى ارتباطها بنواتج التعلم المستهدفة، ومحتوى المقررات الدراسية المختلفة، واستراتيجيات التعليم المستخدمة. فضلاً عن مدى ارتباط أساليب التقويم المستخدمة بمستويات الطلاب، ومدى تحقيقها للمعايير الموضوعية والنزاهة، وفاعلة القواعد المعلنة التي تتبناها المؤسسة للتعامل مع المواقف الطارئة، والتظلمات المختلفة.

دور الطالب في تطوير جدارات القيادات الأكاديمية والإدارية:

تعد جدارة القيادات الأكاديمية والإدارية من الجوانب المهمة التي يمكن أن يسهم الطالب بدورٍ فعال في تقييمها تقييما موضوعيا بعيدا عن التحيزات أو التوجهات الشخصية، التي يمكن أن تغلب على تقييم الأشخاص الآخرين من أعضاء المؤسسة ممن قد تتحيز آراؤهم لصالح أو ضد المؤسسة، أما الطالب فلا مصلحة له سوى جودة العملية التعليمية. لذا فيعد الطالب مصدرا لتقييم مدى تشجيع القيادات الإدارية لثقافة الجودة داخل المؤسسة، ومدى تشجيع عمليات التطوير والتَّعلم المستمر، وضمان الاستفادة من النتائج المترتبة عليها، ومدى تشجيع العمل بروح الفريق والتعأون على كافة المستويات داخل المؤسسة التعليمية، ومدى أخذها في الاعتبار جميع الآراء ووجهات نظر الأطراف المعنية والمستفيدة من تطوير أنشطتها وبرامجها المختلفة، بجانب تقييم الخدمات الصحية والطبية المقدمة للطلاب.

دور الطالب في تطوير كفايات الجهاز الإداري:

استطلاع رأي الطلاب قد يفيد جيدا في تقييم مدى كفاءة الجهاز الإداري للمؤسسة التعليمية من حيث مدى اتسام عمله بالتنظيم وسرعة الأداء، واستخدامه لأساليب تكنولوجية في أداء مهامه، ومدى معرفته بمتطلبات مهامه، وقدرته على السمو الأخلاقي والحرص على أخلاقيات المهنة، والتزامه بمواعيد العمل والمهام المسندة إلىه، ومدى

استعداده للتعأون مع الطلاب والزملاء وإدارة الكلية، بجانب تقبله للنقد ووجهات نظر الآخرين والاستفادة منها في تحسين الأداء، فضلاً عن قدرته على إدارة وقت العمل.

دور الطالب في تطوير القدرة التنافسية والتميز للمؤسسة:

ومن ناحية أخرى – وفي ظل ثقافة الجودة والتنافسية في مجالات سوق العمل – يعد الطالب هو الطرف أو المكون الرئيسي الذي تتنافس حوله مؤسسات التعليم المختلفة. فزيادة الطلب على خريج المؤسسة يعد مؤشرا مهما على مدى تميز هذه المؤسسة، ومدى قدرتها على التنافس مع المؤسسات النظيرة لها في اجتذاب سوق العمل لخريجها ليس فقط على المستوى المحلي، أو القومي، بل وعلى المستوى العالمي أيضا. وذلك إن دل على شيء إنما يدل على مدى أهمية الاهتمام بالطالب في منظومة التعليم الجامعي، لذا فاستطلاع رأي الطلاب فيما تقدمه المؤسسة من خدمات مكتبية، وأنشطة طلابية، وقاعات تدريبية وغيرها من العناصر التي يمكن أن تؤهل الطلاب جيدا لسوق العمل.

ب _ أن تكون متوافقة مع الهدف منها

تختلف مؤسسات التعليم العالي فيما بينها من حيث نطاق العمل والفلسفة التعليمية التي تتبناها كل مؤسسة، وعلى هذا النحو، يجب أن يتم إجراء عملية الاعتماد البرامجي استنادا إلى الغايات المعلنة للبرنامج لتقييم مدى توافر النظم المؤسسية، والموارد المناسبة لدى مؤسسات التعليم العالي والتي سوف تمكنها من تحقيق غايات البرنامج ونواتج التعلم المستهدفة منه(Mark G Richardson et.al, 2018, p.5).

ج _ أن تستند إلى الشواهد والأدلة

يجب أن يستند الحكم بشأن الاعتماد على توافر الشواهد والأدلة لضمان موضوعية، وعدالة، واتساق نواتج الاعتماد البرامجي، وتتضمن الشواهد على سبيل المثال وثيقة الاعتماد التي تعدها مؤسسة التعليم العالي بهدف الاعتماد البرامجي، والبيانات والملاحظات التي يتم جمعها من خلال زيارة فريق الاعتماد، إضافة إلى ذلك يحق للمؤسسة للتعبير عن آرائها وتقديم كافة الشواهد خلال عملية الاعتماد البرامجي. (Mark G Richardson et.al, 2018, p.5).

د _ أن تتسم بالعلانية والشفافية

يجب أن يتم إجراء الاعتماد البرامجي بشكل علني وعلى نحو يتسم بالشفافية من حيث توفير كافة المعلومات المتعلقة بمجالات الاعتماد، ومعاييره، ومصادر الشواهد والأدلة(Mark G Richardson et.al, 2018, p.5).

خامسا: أهداف تقييم البرامج التعليمية ودواعي الانتقال من الاعتماد المؤسسي إلى البرامجي:

تتعدد الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها عمليات مراجعة واعتماد البرامج الأكاديمية، ولعل من أهم هذه الأهداف ما يلي: (Office of Academic Programs, Policy and Accreditation, 2020, p.3) (McNeese State University, 2017, p.2) (Barbados Accreditation Council, https://www.bac.gov.bb/Services/Accreditation/)

(هيئة تقويم التعليم والتدريب، المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، ٢٠١٨، ص ١)

- ضمان مواكبة البرنامج للتطور المعرفي في مجال التخصص.
- تعزيز جهود التعليم والتَّعلم وأساليب التدريس والتقويم التي تساهم في تحقيق مخرجات تعلم الطلاب.
- زيادة الثقة لدى جهات التوظيف بكفاءة وجودة مخرجات البرنامج المعتمد بما يخدم طلاب ذلك البرنامج في تحقيق نسب عالية لتوظيفهم.
- تطوير طرق التعليم والتَّعلم المناسبة للبرنامج.
- تحقيق التناسق بين موضوعات المقرر الدراسي وأساليب تدريسه وتقويمه.
- ضمان استمرار المتعلم في البرنامج.
- تحديد نقاط القوة بالبرنامج وفرص تطويره.
- تشجيع الغايات والأهداف الطويلة والقصيرة المدى.
- وضع خطط واستراتيجيات البرنامج المرتبطة بالتحسين المستمر.

- التحقق من اتساق البرامج الحالية والمرتقبة مع رسالة المؤسسة وأهدافها، وأولوياتها الإستراتيجية.
- الاستفادة من المعلومات التي يتم جمعها خلال عملية مراجعة البرامج في دعم عمليات التخطيط وتحديد الأولويات على كافة المستويات.
- تكوين رؤية شاملة ووافية حول البرامج التعليمية من منظور التقييم الذاتي، الجدوى والقابلية للاستمرار، الاحتياجات، ونواتج تعلم الطلاب، وكفاية وملائمة الموارد والمرافق،...وغيرها.
- تحديد الفرص، وفهم نقاط الضعف، ووضع مسارات التحسين المستقبلية.
- يساهم في إلقاء الضوء على قدرات المؤسسة وإمكاناتها.
- ضمان الاعتراف بالمؤهلات وانتقالها على المستوى الوطني، والإقليمي، والدولي.
- تحسين معدلات الآنجاز الأكاديمي للطلاب.
- يساعد في تيسير عمليات انتقال رصيد الساعات المعتمدة بين المؤسسات التعليمية المختلفة.
- يوفر الاعتراف اللازم لتيسير الالتحاق بالعمل.
- ضمان جودة رأس المال البشري، وتوفير القوى العاملة عالية المهارة؛ ومن ثم تعزيز التنافسية الدولية.
- زيادة الآنتاجية والأداء مما يؤدي إلى زيادة الربحية.
- يوفر المعايير والمؤشرات التي يمكن في ضوئها قياس مدى استيفاء البرامج التعليمية لمتطلبات التوظيف وسوق العمل.
- زيادة التنافسية الدولية للمؤسسات التعليمية الوطنية.
- ضمان تحقيق عائد إيجابي على الاستثمار في قطاع التعليم.
- ضمان فعالية المناهج والمقررات الدراسية التي تقدمها المؤسسة.
- ضمان استمرارية البرامج واستمرارية الطلب عليها.

هذا وقد كان من دواعي الانتقال إلى الاعتماد البرامجي من وجهة نظر الهيئة (رئاسة الوزراء، ٢٠٢٠)

- البرنامج جوهر العملية التعليمية والمسئول عن تمكين الخريج بالكفايات اللازمة والمحددة وفقًا للمعايير الأكاديمية المعتمدة.
- ضمان جودة البرنامج واعتماده وتحسين فاعليته ينعكس على سوق العمل وجودة الأداء والتقدم في المجتمعات.
- اعتماد البرامج يشجع على التنافس بين البرامج الأكاديمية التي تطرحها مؤسسات التعليم العالي المتناظرة.
- الاعتماد البرامجي آلية لحماية المستفيدين من خلال تعزيز الثقة في مخرجات التعليم العالي، وتجنب مؤسسات الاعتماد الوهمية Accreditation Mills
- ضمان جودة البرامج واعتمادها أحد آليات طمأنة الرأي العام المحلي/الدولي من حيث الثقة في مخرجات النظام التعليمي وبرامجه وأنها تتسق مع المعايير والممارسات الدولي.
- ضمان جودة البرامج واعتمادها يعزز الاعتراف بالمؤهلات القومية غير المحدودة وتشجيع الحراك والتنافس الأكاديمي.
- التركيز على مستوى الجودة في التخصص.
- أكثر فعالية في التحقق من ضمان جودة العملية التعليمية.
- يوفر الفرص للجامعات لتقديم أفضل برامجها.
- يناسب الكليات والمعاهد ذات البرامج الكثيرة والتي تتعدى ٤٠ برنامجا في بعض الأحيان، والتي يصعب في ضوء الإجراءات المؤسسية تقييمها جميعها بمهنية.
- إمكانية تخصيص موارد لبرامج ذات أولوية في ظل قلة الموارد .
- سهولة وسرعة عمليات تحقيق الجودة وضمأنها والتحقق منها.
- يعزز الاعتماد البرامجي التميز والتنافسية بين البرامج داخل المؤسسة.
- سهولة متابعة خريجي البرنامج الواحد ومعرفة مستوى أدائهم في اماكن العمل.

- يوفر الفرص للجامعات والكليات لاتخاذ القرار المناسب بشأن التوسع في البرنامج وتحسينه من عدمه.
- ييسر عملية تدويل البرامج التعليمية.

سادسا: معايير تقييم البرامج التعليمية:

تعتبر المعايير والمؤشرات من أهم المقومات والمرتكزات التي تقوم عليها عمليات تقييم جودة المؤسسات التعليمية، حيث يتم في ضوئها إجراء عملية القياس والتقييم من خلال تحديد المجالات التي يمكن من خلالها الحكم على أداء وجودة المؤسسات التعليمية. ولقد أصبح مدخل المعايير يغزو الساحة التربوية في الأونة الأخيرة محليا وعالميا، ولا سيما في سياق العولمة وفي إطار انتشار التنافس المعياري العالمي. ولقد ارتبط تطبيق الجودة في العملية التعليمية بحركة المعايير التربوية ، حيث احتل مصطلح المعايير أو المستويات المعيارية الساحة التربوية بعد حركة مصطلحات الأهداف السلوكية ونواتج التعلم للحكم على جودة أداء المؤسسات التعليمية. وتَعد حركة المعايير وليدة حركة الإصلاح التربوي الحديث كإحدى آليات تشكيل الخطوط الإرشادية للعملية التعليمية؛ ومن ثم أصبحت المعايير بمثابة المدخل الحقيقي لتحقيق جودة التعليم، حيث أخذت العديد من دول العلم بهذه الصيغة لإصلاح نظمها التعليمية من خلال تحديد معايير تستهدف تكوين رؤية واضحة حول مدخلات ومخرجات هذه النظم تحقيقًا لجودة الأداء التربوي، وأصبح بذلك مدخل الإصلاح القائم على المعايير من أفضل الخيارات لتحقيق الجودة النوعية والاعتماد للمؤسسات التعليمية، حيث وتعمل المعايير كآلية لتوجيه التطوير الشامل للعملية التعليمية، فهي المحك الذي يمكّن المؤسسة من التعرف على مستوى الآنجاز لديها؛ ومن ثم تطوير أدائها للوصول إلى أفضل المستويات (محمود محمد حافظ، ٢٠١٢، ص ص ٩، ١٠).

إن حركات إصلاح التعليم وتطويره _ في الأونة الأخيرة _ أصبحت تعتمد بشكل أساسي على تحديد مستويات معيارية تهدف إلى تقديم رؤية واضحة لمدخلات العملية التعليمية، وعملياتها المختلفة، ومخرجاتها بما يضمن تحقيق الأهداف المنشودة من

المؤسسة، فالعمل وفق معايير محددة للخريج، وللبرامج والمقررات الدراسية، وأنظمة الدراسة، وسياسات العمل الأكاديمية والمالية والإدارية اللازمة لتحقيق المعايير الأكاديمية التعليمية _ أصبح من أهم عوامل نجاح الدول المتقدمة في مجال التعليم قبل الجامعي والجامعي على حد سواء، حيث تعد هذه المستويات المعيارية بمثابة محددات حاكمة لما سيتم تعلمه وتعلمه؛ وهي أيضا موجهات للتأكيد على جودة التعليم، وضمان تحقيق مستويات مرتفعة منه؛ ومن ثم فإن المؤسسات التي تبني عمليات التطوير فيها في ضوء هذا الفكر المعيارى تتمكن من تقييم أدائها من مرحلة إلى أخرى بشكل أكثر سهولة ودقة، حيث تقدم المعايير نقطة البداية ونقطة التوقع وما بينهما من مستويات متدرجة. (Laura S. Hamilton, et at, 2008, p.2)

ويمكن تعريف المعايير بأنها: " الأُطر المرجعية أو الشروط التي نحكم من خلالها أو نقيس عليها سلوكيات الأفراد أو الجماعات والأعمال، وأنماط التفكير والإجراءات ". كما تعرف بأنها: أراء محصلة لكثير من الأبعاد السيكولوجية، والاجتماعية، والعلمية، والتربوية، يمكن من خلال تطبيقها التعرف على الصورة الحقيقية للموضوع المراد تقييمه أو الوصول إلى أحكام على الشئ الذي نقومه" (محمد الدريج، ٢٠٠٨، ص ص ٧-٩).

وتعرف الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد المعايير بأنها: "عبارات تشير إلى الحد الأدنى من الكفايات المطلوب تحقيقها لغرض معين" (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٩، ص ٧٨). كذلك تعرف بأنها: "موجهات أو خطوط إرشادية تعبر عن المستوى النوعي الذي يجب أن تكون علة جميع مكونات العملية التعليمية"، كما تشير المعايير إلى المرجعيات أو المواصفات القياسية والمستويات التي يجب توافرها في جميع مكونات منظومة التعليم، ويتم صياغتها في موجهات سلوكية تساعد في قياس مخرجات التعليم والعمليات المرتبطة به (محمود محمد حافظ، ٢٠١٢، ص ٢٥).

كذلك تعرف المعايير بأنها: "مجموعة من العبارات التي يتم تحديدها بطريقة علمية لتشمل جميع عناصر العملية التعليمية (مدخلات–عمليات–مخرجات) وتستعين بها المؤسسة التعليمية في الحكم على مدى جودة برامجها الأكاديمية ومراجعة وتقويم الأداء بشكل دوري ومقارنة مستوى الأداء بها بأداء مؤسسات أخرى مناظرة، واتخاذ الإجراءات التي يجب اتباعها كجزء من عملية التطوير والتحسين المستمر" (محمد الدريج، ٢٠٠٨، ص ٨).

والجدير بالذكر أن معايير الجودة بصفة عامة ليست نصوصا جامدة، بل لابد وأن تخضع لعمليات دائمة من التطوير، فالتحديث ضرورة تفرضها كل المتغيرات التي تطرأ على المجتمعات وأساليب الحياة والتكنولوجيا الجديدة، ومن ثم يجب أن تتغير معايير الجودة لتتوافق مع كثير من المتغيرات الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية (يوهانسن عيد ،٢٠٢٠ب)، فعلى سبيل المثال، ففي ظل ما تعرضت له دول العالم أجمع من ظروف جائحة فيروس كورونا المستجد، اضطرت المؤسسات التعليمية المختلفة إلى التخلي عن أنماط التعليم التقليدية والتحول نحو آليات وأسايب جديده للتعلم عن بعد خلال فترة تعلق الدراسة؛ بهدف مواجهة تداعيات انتشار فيروس كورونا، الأمر الذي يمكن أن يحدث نقلات نوعيه في منظومة التعلم بصفة عامة، ومعايير الجودة بصفة خاصة، حيث سيفتح ذلك مجالاً جديدا لتحديث معايير جودة المؤسسات والبرامج التعليمية في المستقبل القريب، فمن الطبيعي أن تتجه هيئات ضمان الجودة والاعتماد إلى وضع معايير جديدة تتناسب مع أساليب التعلم عن بعد خاصة فيما يتعلق بتصميم محتوى المناهج التعليمة، وطرق توصيلها باستخدام الوسائط الإلكترونية وشبكة المعلومات، بحيث تكون قادرة على حفز التغيير الإيجابي والتطوير المأمول في بيئة التعليم بكل مراحله– الجامعي وما قبل الجامعي – ورفع جودة مخرجاته (يوهانسن،٢٠٢٠ د).

أهمية المعايير وأهدافها:

إن الأخذ بمدخل المعايير يحقق العديد من الأهداف، وذلك على النحو التإلى (Laura S. Hamilton, et at, 2008, pp.11-24) (محمد الدريج، ٢٠٠٨، ص ص ٨-١٤) (محمود محمد حافظ، ٢٠١٢، ص ص ٢٤-٢٧).

- تضع المعايير خطوطاً عريضة تساعد واضعي السياسات، والمخططين، ومنفذيها على تحديد الأهداف، التي تسعى المعايير؛ لتحقيقها، كما أنها تتيح قدرا من المرونة بما يسمح بتكييف آليات العمل مع الحاجات الخاصة للمتعلمين، وللظروف الخاصة بكل مؤسسة، ويترك لمن يخططون، وينفذون آليات معالجة الأداءات المختلفة.
- تقدم المعايير محكات للحكم على تقدم المؤسسة نحو تحقيق رؤيتها.
- تمثل المعايير تحديا للمؤسسة، وللمتعلمين؛ مما يدفعهم إلى بذل أقصى جهد للوصول إلى تحقيقها.
- توفر المعايير معلومات دقيقة حول مواصفات الخريج، والمنهج، والمقرارات الدراسية، والبرامج التعليمية، والتسهيلات الملائمة، وفريق أعضاء هيئة التدريس المعدين جيدا, وكيف تتم مقارنة تحصيل الطلاب بالمؤسسات الأخرى على مستوى الدولة، وكيف يتم قياس أداء أفرادهم بالنسبة للتوقعات، التي وضعتها المؤسسة.
- تلعب المعايير دورا مهما في عملية التنسيق بين أجزاء العملية التعليمية، ففي غياب معايير ظاهرة، فإن الأجزاء المختلفة للنظام التعليمي سوف تعمل بدون تنسيق، أو ارتباط، وغالبا ما سوف تكون متناقضة. فمعايير المحتوى – على سبيل المثال – يمكنها أن تنسق وتربط بين الأجزاء المتنوعة من النظام التعليمي؛ للارتقاء بتعلم الطلاب بالكيفية التي تصبح فيها جميع الأجزاء المختلفة المكونة للنظام التعليمي تركز على نفس الهدف، وهو مساعدة الطلاب أن يتعلموا في مستويات عالية من التحصيل.

- تساعد في تصميم البرامج التعليمية، والتصديق عليها، وتعتبر الأساس في اتخاذ القرارات وتطوير السياسة التربوية والتعليمية. ويمكن استخدامها لإعداد مخرجات التعلم المستهدفة، والبرنامج التعليمي، وطرق التعليم التعلم، وكذلك طرق التقييم.
- تعتبر إطار عمل؛ لتحديد ووضع وتقييم نواتج التعليم المستهدفة للبرامج التعليمية والمقررات الدراسية. ويمكن استخدامها بواسطة قيادات مجالس الأقسام، والكليات؛ لكي يتم إعداد ومراجعة برامجهم التعليمية.
- تساعد الهيئات المهنية والنقابات المختلفة في مراجعاتهم، واعترافهم بالبرامج المرتبطة بالكفاءة المهنية.
- تساعد على تنمية الإبداع، والابتكار والتحسين المستمر للبرامج التعليمية القائمة؛ بناء على طبيعة التغيير في البرامج، وأسواق العمل.
- تبني الثقة، وترسخ الشفافية والموضوعية في إصدار الأحكام على الأداء لكل من الأنشطة الأكاديمية، وأنظمة الجودة.
- توجه، وترشد المؤسسة التعليمية في إعداد خطط التحسين بها، واستخدام طرق فعالة، وحديثة للتعليم والتَّعلم والتقييم، وتبني، وتطويع، وتعديل الأنشطة التعليمية، والوصول إلى التميز. ويمكن أن تستخدم لتساعد صانعي السياسات؛ لتأسيس الأوليات الواضحة لتخصيص الموارد.
- تتيح الفرصة؛ لتحقيق نظام محاسبي موضوعي فعال.
- تمثل المعايير مركزا للتطوير، والتحسين المستمر، كما تمثل مرجعا للتأكد من جودة العمل التربوي بالمؤسسة، وكدليل جيد لمقارنة الأداء التعليمي بين المؤسسات التعليمية. حيث أشارت إحدى الدراسات أن استخدام المعايير يساعد في سهولة تعديل السياسات، والقرارات التعليمية؛ لتحقيق الاتساق في التدريس.

ومما سبق يمكن القول: إن عمليات تقييم ومراجعة البرامج التعليمية لابد أن تستند إلى محكات ومعايير محددة وواضحة وموضوعية؛ حتى يتسنى لها تحقيق أهدافها المنشودة، فالتقييم دون معايير يعد عملية غير موضوعية وتعتمد على وجهة

نظر مجموعة الأشخاص القائمين عليها وبالتالي يصعب الاعتماد على نتائجها في اتخاذ أي قرار. (Lori L. Bakken, 2018, p.16)

الجزء الثاني: نماذج معايير التقييم والاعتماد البرامجي

يستهدف هذا الجزء من الدراسة عرض للبنية التركيبية لمعايير تقييم واعتماد البرامج التعليمية في مصر وعلى المستوى الدولي، وذلك على النحو التالي:

أولاً: معايير تقييم واعتماد البرامج التعليمية الصادرة عن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في مصر:

تحقيقاً لأهداف الاعتماد البرامجي تتبني الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد النموذج التالي في التقويم (رئاسة الوزراء،٢٠٠٩، ٤٠-٤١)

جدول(١) نموذج معايير تقييم البرامج الأكاديمية الصادرة عن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد

(١) إدارة البرنامج

م	المعايير	المؤشرات
١/١	**رسالة وأهداف البرنامج.**	- الرسالة. - الأهداف. - السمات المميزة للبرنامج.
٢/١	**قيادة وتنظيم البرنامج.**	- القيادة الأكاديمية للبرنامج. - الهيكل التنظيمي والجهاز الإداري. - نظم المعلومات والتوثيق
٣/١	**الموارد المالية والتسهيلات المادية الداعمة.**	- الموارد المالية. - التسهيلات المادية الداعمة. - البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات.

(٢) الفاعلية التعليمية للبرنامج

م	المعايير	المؤشرات
١/٢	**المعايير الأكاديمية للبرامج.**	– مواصفات الخريج. – تبني المعايير الأكاديمية.
٢/٢	**تصميم البرنامج.**	– هيكل البرنامج. – المشاركة في تصميم البرنامج. – المقررات الدراسية. – مراجعة وتطوير البرنامج.
٣/٢	**الطلاب.**	– سياسات وإجراءات القبول. – الإرشاد الأكاديمي. – الدعم الأكاديمي والمادي. – رضا الطلاب عن البرامج.
٤/٢	**أعضاء هيئة التدريس.**	- كفاية وكفاءة أعضاء هيئة التدريس/الهيئة المعأونة. - تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس/الهيئة المعأونة. – رضا أعضاء هيئة التدريس ومعأونيهم.
٥/٢	**التعليم والتَّعلم.**	– سياسات التعليم والتَّعلم. – التعلم الذاتي. – التدريب وتنمية مهارات الطلاب.
٦/٢	**تقويم مخرجات التعلم.**	– نظام وأساليب التقويم. – مراجعة واستثمار نتائج نظام التقويم.
٧/٢	**التعزيز والتطوير.**	– خطة التعزيز والتطوير. – إدارة الجودة في البرنامج.
٨/٢	**مؤشرات نجاح البرنامج.**	- أساليب التقويم غير المباشرة. - أساليب تقويم التميز ودعم القدرة التنافسية للبرنامج.

ثانيا: معايير تقييم واعتماد البرامج التعليمية من المنظور العالمي:

ويتم التعرض هنا إلى بعض نماذج لمعايير تقييم واعتماد البرامج التعليمية عالميا وإقليميا، وذلك في محأولة للاستفادة من أفضل الممارسات المعمول بها في هذا السياق عند صياغة الرؤية المقترحة لمعايير تقييم البرامج التعليمية في مصر، وتحديد الإطار المرجعي لكل معيار من هذه المعايير، وقد روعي التنوع في اختيار هذه النماذج من حيث اختيار الدول التي تنتمي إليها المؤسسات والهيئات الصادر عنها المعايير قيد الدراسة، الأمر الذي يتيح الفرصة لاكتساب نظرة عامة حول معايير ضمان جودة البرامج التعليمية في مناطق جغرافية واسعة النطاق تضم كلاً من: الولايات المتحدة الأمريكية، وماليزيا، والصين، وأيرلندا، والاتحاد الأوروبي، وألمانيا، والمملكة العربية السعودية، وكذلك من حيث طبيعة الجهة الصادر عنها معايير التقييم، فهناك معايير تقوم بإصدارها مؤسسات التعليم العالي ذاتها لتطبيقها في عمليات المراجعة الداخلية لبرامجها مثل: معايير التقييم الصادرة عن جامعة McNeese State University ، ومعايير التقييم الصادرة عن Oregon Health & Science University، كما تقوم العديد من مؤسسات التعليم بتبني المعايير الصادرة عن هيئات ضمان الجودة والاعتماد التي تقوم بمراجعة واعتماد كافة أنواع وتخصصات البرامج التعليمية، وذلك مثل: معايير التقييم الصادرة عن Barbados Accreditation Council (BAC ، وكذلك النموذج الخاص بهيئة تقويم التعليم والتدريب التابعة للمركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي في السعودية، وهيئة تقييم جودة التعليم العالي في ماكأو Higher Education Quality Evaluation of Macao، هذا بالإضافة إلى المعايير الصادرة عن هيئات ضمان الجودة والاعتماد التي تهدف إلى تقييم واعتماد قطاعات تعليمية محددة كالهندسة، والصحة، والتمريض، والعلوم الإنسانية وتأتي المعايير الصادرة عن كل من هيئة ABET و Accreditation Agency in Health and Social Sciences AHPGS كنماذج لهذه المعايير، وفي بعض الأحيان تقوم بعض هيئات الجودة والمؤهلات المسؤولة عن اعتماد البرامج التعليمية وإقرارها قبل بدء العمل بها في مؤسسات التعليم العالي

بالسماح لهذه المؤسسات بتبني معايير إقرار البرامج عند إجراء التقييم والمراجعة الداخلية لبرامجها، وذلك مثل نماذج المعايير الصادرة عن كل من هيئة الجودة والمؤهلات في أيرلندا، والهيئة الماليزية للمؤهلات، وأخيرا نموذج المعايير الذي تتبناه مجموعة دول الاتحاد الأوروبي، وفيما يلي عرض لهذه النماذج:

جدول(٢)

النموذج الأول: معايير التقييم الصادرة عن جامعة (McNeese State University)

المعيار	المؤشرات
المعيار ١ : نظرة عامة عن البرنامج.	١-١ خلفية البرنامج، ورسالته، وأهدافه. ١-٢ مرجعية البرنامج لرسالة المؤسسة. ١-٣ توافر منسق مؤهل للبرنامج.
المعيار ٢ : المناهج والتقييم	٢-١ تحليل المنهج. ٢-٢ تحليل التقييم. ٢-٣ بيئة التعلم. ٢-٤ التحسين المستمر.
المعيار ٣ : الدعم الأكاديمي.	٣-١ برنامج الإرشاد. ٣-٢ التتبع. ٣-٣ فعالية الدعم.
المعيار ٤: إنجاز الطلاب.	٤-١ القيد والاستبقاء. ٤-٢ نجاح الطلاب.
المعيار ٥: أعضاء هيئة التدريس.	٥-١ مؤهلات أعضاء هيئة التدريس. ٥-٢ تنمية أعضاء هيئة التدريس. ٥-٣ تقييم أعضاء هيئة التدريس.
المعيار ٦: الموارد.	٦-١ موارد المكتبة. ٦-٢ الموارد التعليمية.

Source: McNeese State University (2017), Academic Program Review, Standards for Graduate and Undergraduate Programs, McNeese State University.

جدول(٣)

النموذج الثانى: معايير التقييم الصادرة عن مجلس بربادوس للاعتماد

المعيار	المؤشرات
المعيار ١ : الرسالة والغايات	١-١ أن يتسق البرنامج مع رسالة المؤسسة، وغاياتها، وأهدافها التعليمية. ١-٢ أن يتم توثيق غايات البرنامج، ومحتواه، وتقييمه ونشر ذلك لدى أصحاب المصلحة المعنيين.
المعيار ٢ : الإدارة والحوكمة.	٢-١ أن تتوافق حوكمة البرنامج وهياكله وممارساته الإدارية مع رسالة المؤسسة وغاياتها. ٢-٢ أن يتوافر بالمؤسسة قاعدة موارد كافية لدعم البرنامج. ٢-٣ أن يتوافر لدى المؤسسة الإمكانات والقدرات المالية اللازمة لضمان استدامة البرنامج.
المعيار ٣ : التعليم والتَّعلم.	٣-١ أن يتوافر لدى المؤسسة آليات وإجراءات تمكنها من تخطيط غايات البرنامج التعليمية وتقييمه. ٣-٢ أن يتم تحديد غايات البرنامج ومتطلباته بوضوح ونشرها. ٣-٣ أن يتم تقدير عمليات التدريس الفعالة وتعزيزها. ٣-٤ أن يتم تصميم البرنامج بدقة مع الاهتمام بآليات وإجراءات تقييم تعلم الطلاب.

	٣-٥ أن تدعم موارد البرنامج عمليات تعلم الطلاب والتدريس الفعال.
المعيار ٤: فعالية المناهج.	٤-١ أن يتم صياغة المحتوى ونواتج التعلم بشكل واضح وبما يتناسب مع مستوى البرنامج. ٤-٢ أن يتضمن البرنامج استراتيجيات تقييم تتناسب مع نواتج التعلم المستهدفة. ٤-٣ أن يتم تقييم فعالية المناهج بشكل دوري للتأكد من ملاءمتها للبيئة الخارجية. ٤-٤ أن يعكس محتوى البرنامج ونواتج تعلمه معايير الحصول على الشهادة. ٤-٥ أن يتم تقدير ودعم عمليات التعلم الفعال وكذلك إنجازات الطلاب.
المعيار ٥ :تعزيز/تحسين الجودة.	٥-١ أن يتضمن البرنامج آليات / إجراءات رسمية لتقييم مدى تحقق رسالة المؤسسة وغاياتها استراتيجيا. ٥-٢ أن يتم تخصيص الموارد المادية اللازمة لتخطيط البرنامج، وتنفيذه، وتقييمه بشكل مستمر. ٥-٣ أن يتم إجراء تحليل دوري حقيقي للبيئة الداخلية والخارجية بهدف تعزيز فعالية البرنامج. ٥-٤ أن يخضع البرنامج لتخطيط قصير، ومتوسط، وطويل المدى يتوافق مع رسالة المؤسسة وغاياتها. ٥-٥ أن توفر المؤسسة فرص لتعزيز قدرات وإمكانات أعضاء هيئة التدريس والإداريين بما ينعكس على فعالية وجودة البرنامج.

Source: Barbados Accreditation Council (BAC), 2010, Standards for Programme Accreditation, Barbados Accreditation Council, Version 2, March 2010, available at

https://www.bac.gov.bb/Services/Accreditation/Programme-Accreditation-Standards.aspx

جدول(٤)

النموذج الثالث: معايير التقييم الصادرة عن الهيئة الماليزية للمؤهلات

المعيار	المؤشرات
المعيار ١ :تصميم البرنامج وتنفيذه.	١-١صياغة غايات البرنامج ونواتج التعلم المستهدفة منه. ١-٢ تصميم البرنامج: العملية، والمحتوى، والبنية/الهيكل، وأساليب التعليم والتَّعلم. ١-٣تنفيذ البرنامج
المعيار ٢ :تقييم تعلم الطلاب.	٢-١ العلاقة بين التقييم ونواتج التعلم. ٢-٢ أساليب التقييم. ٢-٣ إدارة عملية تقييم المتعلمين.
المعيار٣: انتقاء المتعلمين وخدمات الدعم.	٣-١ انتقاء المتعلمين. ٣-٢ التحويل. ٣-٣ خدمات دعم الطلاب. ٣-٤ المشاركة والتمثيل الطلابي. ٣-٥ الخريجون.
المعيار ٤: أعضاء هيئة التدريس	٤-١ التوظيف والإدارة. ٤-٢ الخدمات والتنمية.

المعيار ٥: الموارد التعليمية.	٥-١ المرافق المادية. ٥-٢ البحث والتطوير. ٥-٣ الموارد المالية.
المعيار ٦: إدارة البرنامج.	٦-١ إدارة البرنامج. ٦-٢ قيادة البرنامج. ٦-٣ الفريق الإداري. ٦-٤ السجلات الأكاديمية.
المعيار ٧: مراقبة البرنامج ومراجعته والتحسين المستمر لمستوى جودته.	٧-١ آليات مراقبة البرنامج ومراجعته والتحسين المستمر لمستوى جودته.

Source: Malaysian Qualifications Agency, MQA, 2018, Code of Practice for Programme Accreditation, Malaysian Qualifications Agency Second Edition, April 2018, pp.8-29.

جدول(٥)

النموذج الرابع: معايير التقييم والاعتماد الصادرة عن هيئة تقويم التعليم والتدريب، المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي في السعودية

المعيار	الممارسات
المعيار ١: الرسالة والأهداف.	١-١ يجب أن يكون لدى البرنامج رسالة واضحة ومناسبة. ١-٢ أن تتسق رسالة البرنامج مع رسالة المؤسسة. ١-٣ أن تكون رسالة البرنامج موجهة للتخطيط وصنع القرار ويرتبط بها أهداف البرنامج وخططه.

	١-٤ أن يتم مراجعة رسالة البرنامج بصورة دورية.
المعيار ٢: إدارة البرنامج وضمان جودته.	٢-١ إدارة البرنامج. ٢-٢ ضمان جودة البرنامج.
المعيار ٣: التعليم والتَّعلم.	٣-١ خصائص الخريجين ومخرجات التعلم. ٣-٢ المنهج الدراسي. ٣-٣ جودة التدريس وتقييم الطلاب.
المعيار ٤: الطلاب.	٤-١ يجب أن تكون معايير وشروط قبول الطلاب في البرنامج واضحة ومعلنة، وأن يتم تطبيقها بعدالة. ٤-٢ أن تتوافر كافة المعلومات الخاصة بالبرنامج ومتطلبات إكمال الدراسة فيه ، ويجب أن يتم تعريف الطلاب بحقوقهم وواجباتهم. ٤-٣ أن يتوافر لدى البرنامج خدمات التوجيه والإرشاد الفاعلة، والأنشطة غير الصفية والإثرائية للطلاب. ٤-٤ أن يعمل البرنامج على تقويم جودة جميع الخدمات والأنشطة المقدمة لطلابه وتحسينها ومتابعة خريجيه.
المعيار ٥: هيئة التدريس.	٥-١ أن يتوافر في البرنامج الأعداد الكافية من هيئة التدريس المؤهلين ذوي الكفاءة والخبرة اللازمة للقيام بمسؤولياتهم. ٥-٢ أن تكون هيئة التدريس على دراية بالتطورات الأكاديمية والمهنية في تخصصاتهم، وتشارك في أنشطة البحث العلمي، وخدمة المجتمع، وتطوير البرنامج والأداء

	المؤسسي. ٥-٣ أن يتم تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس المشاركين بالبرنامج وفق معايير محددة ويستفاد من النتائج في التطوير.
المعيار ٦: مصادر التعلم والمرافق والتجهيزات.	٦-١ أن تكون مصادر التعلم والمرافق والتجهيزات كافية لتلبية احتياجات البرنامج ومقرراته الدراسية، وتتاح لجميع المستفيدين بتنظيم مناسب، كما يجب أن يشترك هيئة التدريس والطلاب في تحديدها بناء على الاحتياجات ويقيمون فعاليتها.

المصدر: هيئة تقويم التعليم والتدريب، المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، **معايير الاعتماد البرامجي**، هيئة تقويم التعليم والتدريب، المملكة العربية السعودية، ٢٠١٨.

جدول(٦)

النموذج الخامس: معايير التقييم والاعتماد للبرامج الجديدة الصادرة عن هيئة الجودة والمؤهلات في أيرلندا

المعيار	الممارسات
المعيار ١ **أن يكون مقدم الخدمة التعليمية مؤهلاً للتقدم بطلب التحقق من فاعلية البرنامج.**	- استيفاء مقدم الخدمة التعليمية للمتطلبات الأساسية للتقدم لاعتماد البرنامج. - أن يتم توقيع طلب الاعتماد من قبل الرئيس التنفيذي للمؤسسة. - الإقرار بأن البرامج التي تقدمها المؤسسة تتوافق مع متطلبات الهيئات المهنية، والتنظيمية، والقانونية.
المعيار ٢ **أن تتسم أهداف البرنامج ونواتجه بالوضوح والاتساق**	- أن يتم صياغة غايات البرنامج وأهدافه بشكل واضح. - أن يتسق مسمى البرنامج مع مسمى الدرجة العلمية التي يتم منحها من قبل الهيئة الأيرلندية للجودة والمؤهلات.

مع متطلبات المنح التي تقرها الهيئة الأيرلندية للجودة والمؤهلات.	- أن يتسم مسمى البرنامج بالوضوح والدقة. - أن يتم صياغة نواتج التعلم المستهدفة من البرنامج وكذلك كافة الأهداف التعليمية والتدريبية للبرنامج بشكل واضح.
المعيار ٣ **أن يتم تصميم البرنامج وتنفيذه على أسس سليمة مع الوضع في الاعتبار الأهداف المجتمعية، والثقافية، والتعليمية، والمهنية، والتوظيفية.**	- أن يتم وضع وجهات نظر أصحاب المصلحة من المتعلمين، والخريجين، وأعضاء هيئة التدريس، وأصحاب العمل، والنقابات المهنية، ...وغيرهم في الاعتبار عند تصميم البرنامج ووضع نواتج التعلم المرتبطة به. - أن يتم وضع غايات البرنامج وأهدافه ونواتج تعلمه في ضوء معايير المنح التي تقرها الهيئة الأيرلندية للجودة والمؤهلات. • **أن يتوافر أساس منطقي وراء طرح البرنامج.** • **أن يكون البرنامج قابل للمضاهاة والمقارنة مع برامج أخرى داخل أيرلندا وخارجها.** • **أن يتمتع البرنامج بدعم من قبل أصحاب العمل، والهيئات المهنية، والتنظيمية، والقانونية عند تقديمه.** • **أن يتوافر أدلة على حاجة المتعلمين للبرنامج.** • **أن يتوافر أدلة على توافر فرص عمل لخريجي البرنامج.** • **أن يفي البرنامج بمتطلبات التعليم والتدريب.** - أن تتوافر آليات لضمان التحديث المستمر للبرنامج بالتشاور مع أصحاب المصلحة الداخليين والخارجيين. - مشاركة أصحاب العمل في تصميم البرامج الفنية والمهنية. - استيفاء البرنامج لكافة معايير الاعتماد المرتبطة بمواصفات المنح التي تقرها الهيئة الأيرلندية للجودة

	والمؤهلات.
المعيار ٤ **أن تتمتع إجراءات الالتحاق، والتحويل، والتقدم بالبرنامج بالقبول.**	– أن تتسق المعلومات الخاصة بالبرنامج وكذلك إجراءات الالتحاق، والتحويل، والتقدم به مع معايير الالتحاق، والتحويل، والتقدم الصادرة عن الهيئة الأيرلندية للجودة والمؤهلات وكذلك مع الإجراءات المنصوص عليها في سياستها. – أن يتم إتاحة المعلومات الخاصة بالبرنامج وأن يتم صياغتها بلغة واضحة. – أن يتم تحديد المعارف والمهارات والجدارات التي من المتوقع أن يكون قد اكتسبها المتعلمون المستهدفون من البرنامج قبيل الالتحاق به. – أن يتضمن البرنامج معايير وإجراءات ملائمة للاعتراف بالتعلم السابق. – أن يعكس مسمى البرنامج النواتج المستهدفة منه. – أن يتوافق مسمى البرنامج مع متطلبات الهيئات المهنية والتنظيمية والقانونية، وكذلك مع معايير المنح التي تقرها الهيئة الأيرلندية للجودة والمؤهلات.
المعيار ٥ **أن يتم هيكلة مقررات البرنامج وصياغتها بشكل جيد وان تكون متلائمة مع الهدف منها ومن البرنامج.**	– أن يتم تصميم البرنامج بما يسهم في تحقيق المتعلمين لنواتج التعلم المستهدفة. – أن يتسم البرنامج بالتكامل في كل أبعاده. – أن يتيح البرنامج خيارات متنوعة أمام المتعلمين بحيث يمكنهم موائمة الفرص التعليمية ومتطلباتهم التعليمية والتدريبية. – أن يتم تنظيم كل موديول أو مرحلة من مراحل البرنامج بشكل مناسب على نحو يسهم في تحقيق المتعلمين لنواتج التعلم المستهدفة من البرنامج.

	– أن تكون غايات وأهداف كل عنصر من عناصر البرنامج واضحة لكل من المتعلمين وأعضاء هيئة التدريس وجميع القائمين على البرنامج. – أن يتم تصميم البرنامج وهيكلته في ضوء مبادئ تعليمية سليمة. – أن يتم توثيق المناهج بشكل شامل ومنظم. – أن يتوافق رصيد الساعات المعتمدة للبرنامج مع الفرق بين معيار الالتحاق بالبرنامج والحد الأدنى من نواتج التعلم المستهدفة منه. – أن يتوافق رصيد الساعات المعتمدة لكل موديول مع الفرق بين معيار الالتحاق بالموديول والحد الأدنى لنواتج التعلم المستهدفة منه. – أن تتلقى العناصر العملية والتطبيقية للبرنامج نفس الاهتمام ويراعي فيها الدقة مثلها مثل باقي عناصر البرنامج. – أن تتوافق مدة البرنامج (الوقت منذ بداية القيد وحتى استكمال البرنامج) وكذلك الوقت المحدد بعدد الساعات مع الفرق بين معيار الالتحاق ومعيار المنح ورصيد الساعات المعتمدة.
المعيار ٦ **أن تتوافر الأعداد اللازمة من أعضاء هيئة التدريس المؤهلين والقادرين على تنفيذ البرنامج على النحو المخطط له.**	– أن يتم تحديد متطلبات تعيين القائمين على البرنامج على نحو صارم ودقيق، وبما يتوافق مع البرنامج وأهدافه، على أن يتضمن ذلك تحديدا للمؤهلات المهنية والتعليمية، وتراخيص مزاولة المهنة، إضافة إلى متطلبات نسبة المتعلمين إلى أعضاء هيئة التدريس. – أن يتوافر للبرنامج مجموعة كاملة من أعضاء هيئة التدريس المؤهلين والقادرين على تقديم البرنامج.

	– أن يتمتع أعضاء هيئة التدريس القائمين على البرنامج بالقدرة على تمكين المتعلمين من تحقيق نواتج التعلم المستهدفة من البرنامج وكذلك بالقدرة على تقييم انجازات هؤلاء المتعلمين. – أن تتوافر الآليات اللازمة لإدارة أداء أعضاء هيئة التدريس القائمين على البرنامج؛ لضمان استمرارية قدرتهم على أداء الأدوار المنوطة بهم مع ضرورة توافر فرص لتنميتهم مهنيا. – أن تتوافر إجراءات لتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس، ومراجعته مع ضرورة توافر آليات لتشجيع تحسين الأداء، ومواجهة القصور في هذا الأداء.
المعيار ٧ **أن تتوافر الموارد المادية اللازمة لتنفيذ البرنامج على النحو المخطط له.**	– أن يتم تحديد الموارد المادية التي يتطلبها البرنامج بشكل دقيق، وأن تتوافق مع مع البرنامج وأهدافه ومتطلبات نسبة الموارد إلى المتعلمين. – أن يتوافر للبرنامج مجموعة الموارد المادية الداعمة. – في حالة تنفيذ البرنامج في عدة أماكن بالتوازي يجب استيفاء البرنامج لمعايير المكان الذي ينفذ به البرنامج من حيث: أعضاء هيئة التدريس، والموارد، وبيئة التعلم. – أن يتوافر للبرنامج خطة خمسية تتضمن كافة النفقات والدخل على مدار الخمس سنوات. – أن يتضمن البرنامج ضوابط لضمان استحقاق استخدام الممتلكات بما في ذلك حقوق الملكية الفكرية، والمباني، والأدوات، والمعدات.
المعيار ٨ **أن تتسق بيئة التعلم مع احتياجات المتعلمين**	– أن تتسق البيئة المادية، والاجتماعية، والثقافية، والفكرية للبرنامج بما في ذلك الموارد وأنظمة الدعم مع نواتج التعلم المستهدفة من البرنامج.

الملتحقين بالبرنامج ومتطلباتهم.	- أن يتيح البرنامج فرص الدعم والتفاعل بين المتعلمين بعضهم البعض، وبينهم وبين أعضاء هيئة التدريس والمشرفين. - أن يتضمن البرنامج الإجراءات التي تضمن أن أجزاء البرنامج التي يتم تنفيذها في أماكن العمل تخضع لنفس القواعد الصارمة والدقيقة مثلها مثل باقي عناصر البرنامج مع مراعاة الطبيعة المختلفة لأماكن العمل.
المعيار ٩ **أن يتم الاستعانة باستراتيجيات تعلم وتعلم مناسبة.**	- أن تدعم استراتيجيات التدريس تحقق نواتج التعلم المستهدفة من البرنامج. - أن يقدم البرنامج فرص تعلم حقيقية تمكن المتعلمين من تحقيق نواتج التعلم المستهدفة من البرنامج. - أن يمكّن البرنامج المتعلمين المقيدين به من تحقيق الحد الأدنى منَ نواتج التعلم المستهدفة على نحو فعال وموثوق به. - أن يتم مراقبة عمليات التعلم التي تتم من خلال البرنامج والإشراف عليها. - أن يتم توفير التوجيه والدعم والتغذية المرتدة للمتعلمين المقيدين بالبرنامج بانتظام.
المعيار ١٠ **أن يتم الاستعانة باستراتيجيات تقييم مناسبة.**	- أن يتم إجراء كافة أشكال التقييم على نحو يتسق مع المبادئ التوجيهية وبروتوكولات التقييم للبرامج التي تؤدي إلى المنح من قبل الهيئة الأيرلندية للجودة والمؤهلات. - أن تتماشى إجراءات تقييم البرنامج مع إجراءات ضمان جودة المؤسسة والتي تقرها الهيئة الأيرلندية للجودة والمؤهلات. - أن يتضمن البرنامج إجراءات محددة تتسم بالعدالة لتقييم المتعلمين المقيدين بالبرنامج؛ لضمان تحقيق للحد الأدنى من نواتج التعلم المستهدفة من قبل جميع من استكملوا البرنامج

	بنجاح. - أن يتضمن البرنامج التقييم التكويني بهدف دعم التعلم. - أن يتوافر استراتيجية تقييم مكتوبة للبرنامج بشكل عام تتمتع بقبول عام، وكذلك استراتيجيات تقييم لجميع الموديولات المكونة للبرنامج. - أن تتوافر إجراءات مناسبة للاعتدال في نتائج التقييم النهائي. - أن يسمح مقدم الخدمة التعليمية للمتعلمين بالتقدم للحصول على شهادة الدرجة العلمية للبرنامج فقط إذا تم تقييمهم في ضوء معايير هذه الدرجة.
المعيار ١١ **أن يحظى المتعلمون المقيدون بالبرنامج بالرعاية والتوجيه.**	- أن تتوافر ترتيبات لضمان إعلام جميع المتعلمين المقيدين بالبرنامج بكل المعلومات المتعلقة بهذا البرنامج في الوقت المناسب بما في ذلك جدأول الأنشطة والتقييم. - توفير كافة المعلومات المتعلقة بدعم المتعلمين المقيدين بالبرنامج. - أن يتم تزويد المتعلمين المقيدين بالبرنامج بكافة المعلومات التي تتعلق بإجراءات التقدم بالشكأوى. - أن يتم توفير خدمات التوجيه والإرشاد الطلابي المرتبطة باختيار المسارات التعليمية المناسبة. - أن يضع البرنامج في اعتباره الاختلافات والتفأوتات بين المتعلمين المقيدين فيما يتعلق بالتعلم السابق، والقدرات، والإمكانات، ومستوى النضج. - يتم اتخاذ التدابير اللازمة لضمان حصول المتعلمين المقيدين بالبرنامج على الدعم المناسب، وأنهم جميعا يخضعون للإشراف ويتلقون التوجيه اللازم.

	– أن يوفر البرنامج الدعم اللازم للمتعلمين من ذوي الاحتياجات التعليمية والتدريبية الخاصة. – أن يوفر البرنامج أماكن إقامة ملائمة للمتعلمين من ذووي الإعاقة والاحتياجات الخاصة. – إذا كان البرنامج يستهدف قيد الطلاب الوافدين، فأنه يجب الالتزام بمدونة قواعد الممارسة الخاصة بتقديم البرامج التعليمية والتدريبية للمتعلمين الوافدين، وكذلك الالتزام بتقديم سبل الدعم المناسبة لهم مثل الدعم في مجالات اللغة الآنجليزية، مهارات التعلم، ومهارات تكنولوجيا المعلومات؛ حتى يمكن للبرنامج الوفاء بمتطلبات هؤلاء المتعلمين ومساعدتهم في المشاركة بنجاح في البرنامج. – أن يتم توفير كافة سبل الرعاية والحماية للمتعلمين طوال مدة قيدهم بالبرنامج.
المعيار ١٢ أن يتم إدارة البرنامج بشكل جيد ومناسب.	– أن يتضمن البرنامج إجراءات محددة وواضحة للحوكمة، وضمان الجودة، وتقييم المتعلمين، والالتحاق، والتحويل والتقدم بالبرنامج تتسق وتتوافق مع الإجراءات العامة التي تتبناها المؤسسة. – أن يتوافر للبرنامج معايير واضحة ومناسبة لاختيار العناصر التي تستوفي متطلبات التوظيف بالبرنامج. – أن يتوافر للبرنامج معايير واضحة ومناسبة لاختيار الموارد المادية التي تفي بمتطلبات البرنامج. – أن يكون ضمان الجودة جزءا اساسيا من تدابير الحفاظ على البرنامج. – أن تتسق تدابير ضمان جودة البرنامج مع المبادئ التوجيهية لضمان الجودة التي تقرها الهيئة الأيرلندية للجودة

	والمؤهلات. - أن يتم توثيق كافة إجراءات تشغيل البرنامج وإدارته على نحو يتسم بالاتساق. - أن يتوافق البرنامج مع إجراءات ضمان الجودة المعمول بها في المؤسسة والتي تقرها وتعتمدها الهيئة الأيرلندية للجودة والمؤهلات.

Source: Quality and Qualifications Ireland (QQI), 2017, Policies and criteria for the validation of programmes of education and training, QQI, November 2017/QP.17-V1.03, pp.29-38.

جدول(٧)

النموذج السادس: معايير التقييم الصادرة عن (Oregon Health & Science University)

المعيار	المؤشرات
المعيار ١: رسالة البرنامج، وغاياته، وأهدافه	- أن يتم صياغة رسالة البرنامج بشكل محدد وواضح. - أن تعكس رسالة البرنامج أهدافه، وأنشطته، والمستفيدين منه. - أن يتم نشر رسالة البرنامج للفئات المختلفة من أصحاب المصلحة.
المعيار ٢ : تقييم البرنامج	- تقييم نواتج تعلم الطلاب.
المعيار٣: أعضاء هيئة التدريس	- آليات ومتطلبات تعيين أعضاء هيئة التدريس واستبقائهم.
المعيار ٤: تقييم	- أن يتم الاستفادة من نتائج تقييم التدريس في تحسين

التدريس وتنمية أعضاء هيئة التدريس	البرنامج. – أن تتوافر فرص التنمية المهنية الداخلية والخارجية لاعضاء هيئة التدريس.
المعيار ٥: الطلاب	– معايير القبول.
المعيار ٦: الخدمات الطلابية والتنمية الوظيفية	– توافر خدمات الدعم بما يتلاءم مع أعداد الطلاب المقيدين بالبرنامج. – دعم التنمية الوظيفية للطلاب. – المنح والجوائز المقدمة للطلاب. – النواتج العلمية للطلاب. – التغذية الراجعة من الطلاب حول بيئة التعلم.
المعيار ٧: الميزانية/الالتزامات، والمصروفات، واستغلال الموارد	– تمويل البرنامج. – المنح الدراسية والدعم الدراسي المتاح للطلاب. – توافر موارد كافية لتحقيق رسالة البرنامج وأهدافه. – تخصيص الموارد.

Source: Office of Academic Programs, Policy and Accreditation (2020), Academic Program Review Handbook & Guidelines, Oregon Health & Science University.

جدول(٨) النموذج السابع: معايير التقييم الصادرة عن الاتحاد الأوروبى

المعيار	المؤشرات
المعيار ١: غايات البرنامج	١-١ أن تتسق غايات البرنامج مع رسالة المؤسسة واستراتيجيتها. ١-٢ أن يتم الاستفادة من غايات البرنامج في توجيه عملية التخطيط للبرنامج. ١-٣ أن ترتبط غايات البرنامج وتتلاءم مع طبيعة المهنة، وتستند إلى

	تحليل دقيق لمتطلبات سوق العمل. ١-٤ أن يتم مراجعة غايات البرنامج بشكل دوري. ١-٥ أن يتم تحديد نواتج تعلم البرنامج بشكل دقيق مع إعلأنها لجميع الأطراف المعنية، وأن تتوافق هذه النواتج مع المتطلبات الأكاديمية العامة، واللوائح الوطنية، والإطار الوطني للمؤهلات.
المعيار ٢ : ضمان الجودة	٢-١ أن يتم تضمين إجراءات وترتيبات ضمان جودة البرنامج في نظام ضمان الجودة الخاص بالمؤسسة. ٢-٢ أن ينصب تركيز أنشطة ضمان جودة البرنامج على تحسين الجودة. ٢-٣ أن يتم إدارة عمليات ضمان جودة البرنامج بمسؤوليات واضحة وأن يتم تنفيذها من خلال هيكل مناسب. ٢-٤ أن يشارك كل من إدارة المؤسسة، وأعضاء هيئة التدريس، والطلاب، وأصحاب المصلحة الخارجيين في كافة عمليات نظام ضمان الجودة. ٢-٥ أن يشمل نظام ضمان الجودة كافة عناصر البرنامج بما في ذلك التعليم والتَّعلم، والبحث، وخدمة المجتمع، والإدارة، وخدمات الدعم، وأن تقدم/توفر أنشطة ضمان الجودة بيانات ومعلومات تحليلية لدعم عمليات إدارة وتطوير البرنامج، وأن يتم الاستفادة من هذه المعلومات في التحسين المستمر لجودة البرنامج. ٢-٦ أن يخضع البرنامج بشكل دوري لعمليات ضمان الجودة الخارجية من قبل الهيئات المناسبة.

المعيار ٣ :إدارة البرنامج	٣-١ أن يتم إدارة البرنامج بشكل فعال من حيث التصميم، والمتابعة، والمراجعة. ٣-٢ أن يتم تصميم البرنامج بما يتوافق مع مستوى المؤهل الذي يحمله الطلاب المتقدمين للالتحاق بالبرنامج. ٣-٣ أن يتم بناء البرنامج بشكل متماسك بما يتيح مسارات تعلم مناسبة. ٣-٤ أن يشارك أعضاء هيئة التدريس في إدارة البرنامج. ٣-٥ أن تسهم إدارة البرنامج في ضمان تحقيق المساءلة والتوزيع الملائم للمسؤوليات. ٣-٦ أن يتم إتاحة كافة المعلومات المتعلقة بالبرنامج بما في ذلك رصيد الساعات المعتمدة، نواتج التعلم، إجراءات القبول، والتقدم، والاستكمال.
المعيار ٤ :التعليم والتَّعلم	٤-١ أن يتم صياغة نواتج تعلم البرنامج بشكل دقيق، وأن تكون مترابطة ومتسقة مع طبيعة البرنامج. ٤-٢ أن يتم تصميم أنشطة التعليم والتَّعلم بما يضمن تحقق نواتج التعلم، وبما يشجع المشاركة النشطة من جانب الطلاب في العملية التعليمية. ٤-٣ أن يتم دمج كل من الجوانب النظرية والتطبيقية مع التركيز على القابلية للتوظيف. ٤-٤ أن يستند القبول بالبرنامج على لوائح واضحة ومحددة. ٤-٥ أن يتيح البرنامج فرص الاعتراف بالتعلم السابق.

	٤-٦ أن تتوافر آليات لتنظيم الاعتراف بالتعلم السابق. ٤-٧ أن يتم توفير الموارد التعليمية الكافية للطلاب المقيدين بالبرنامج ويتضمن ذلك المرافق، والمكتبات، بنية تحتة تكنولوجية، دعم وإرشاد أكاديمي، وأن يتم تقديم البرنامج من خلال بيئة تعليمية تتضمن خدمات الدعم والخدمات الاستشارية. ٤-٨ أن تسمح أساليب التقييم المتبعة بالبرنامج بالحكم على مدى تحقق نواتج التعلم، وأن يتم تصميمها بما يكفل العدالة والشفافية، مع توافر آليات واضحة لشكأوى الطلاب وحل نزاعاتهم. ٤-٩ أن يكون منح المؤهل مصحوبا بالوثائق التوضيحية المناسبة.
المعيار ٥ :المشاركة المجتمعية	٥-١ أن يتم تصميم البرنامج بما يتوافق مع سياسات المؤسسة نحو المشاركة المجتمعية، بحيث يتم وضع احتياجات المجتمع ومتطلباته في الاعتبار عند تصميم البرنامج. ٥-٢ أن يكون للبرنامج تأثير واضح على المجتمع. ٥-٣ أن يتم إتاحة كافة المعلومات المتعلقة بالبرنامج.
المعيار ٦: أعضاء هيئة التدريس	٦-١ أن يكون أعضاء هيئة التدريس المشاركين بالبرنامج مؤهلين ولديهم الخبرة الكافية؛ لأداء الأدوار المنوطة بهم. ٦-٢ أن يتم تقييم أعضاء هيئة التدريس المشاركين بالبرنامج بشكل دوري وعليهم الالتزام بتحسين أدائهم، وتحسين جودة البرنامج. ٦-٣ أن يتم تشجيع أعضاء هيئة التدريس المشاركين بالبرنامج على المشاركة في أنشطة التنمية المهنية التي تستند إلى تقييم حقيقي للاحتياجات. ٦-٤ أن تكون نسبة الطلاب إلى أعضاء هيئة التدريس مناسبة بما يسهم في تنفيذ البرنامج أكاديميا وإداريا.

المعيـــار ٧: الموارد	٧-١ أن يتوافر موارد مالية كافية لتنفيذ البرنامج بفاعلية. ٧-٢ أن يتم إدارة الموارد المالية للبرنامج بكفاءة، وأن يكون ذلك جزءا أساسيا من عملية تخطيط البرنامج، حيث يجب المواءمة بين المتطلبات المالية والميزانية الخاصة بالبرنامج.
المعيـــار ٨: البحث	٨-١ أن يتوافق المكون الخاص بالبحث بالبرنامج مع استراتيجية المؤسسة وسياساتها المتعلقة بالبحث. ٨-٢ أن يتم ضمان توافق المكونات البحثية للبرنامج مع المعايير المنهجية الدولية. ٨-٣ أن تتناسب المكونات البحثية للبرنامج مع نوع البرنامج ومستواه، مع ضمان أن يكون التدريس موجهاً بالبحث ويتم دمج نواتج البحث الجديدة في البرنامج. ٨-٤ أن يتم توفير كافة التسهيلات والأدوات والمعدات اللازمة للمكونات البحثية من البرنامج. ٨-٥ أن تتوافر لدى البرنامج آليات لضمان الامتثال والالتزام بالمعايير الأخلاقية للبحث.

Source: European Quality Assurance Agency (EQAA), Accreditation Standards Programme accreditation at higher education institutions, European Quality Assurance Agency (EQAA).

جدول(٩) النموذج الثامن: معايير التقيين الصادرة عن هيئة Accreditation (Agency in Health and Social Sciences (AHPGS

المعيار	المؤشرات
المعيار ١: الأهداف والتنفيذ	– أن يسعى البرنامج إلى تحقيق أهداف مهنية محددة، بحيث تشير إلى الجدارات الأكاديمية، وجدارات التوظيف والعمل، ومهارات الالتزام الاجتماعي والتنمية الشخصية. – أن يتم تحديد نواتج تعلم البرنامج بما يتوافق مع معايير المؤهلات المنسوبة إلى الدرجة الأكاديمية. – أن يتم صياغة غايات البرنامج بما يتوافق مع استراتيجية المؤسسة. – أن يتم مراعاة كافة المتطلبات القانونية الوطنية المنظمة لإنشاء البرنامج. – أن يتم تحديد مجالات وأشكال التعاون الوطني والدولي مع مختلف الشركات، والمنظمات، ومؤسسات التعليم العالي فيما يخص البرنامج مع ضرورة توثيق وتسجيل كافة الاتفاقيات.
المعيار ٢ : بنية البرنامج	– أن يهدف البرنامج إلى تزويد الطلاب بالمعرفة البينية المتخصصة وكذلك المعرفة المهنية، بالإضافة إلى الجدارات العامة والمنهجية. – أن يتم بناء البرنامج في شكل موديولات/وحدات. – أن يتسق تتابع الوحدات/الموديولات المكونة للبرنامج مع غايات المؤهل المحددة. – أن يكون البرنامج متمركزا حول المتعلم، ويحرص على تشجيع الطلاب على القيام بدور نشط في العملية التعليمية، وأن يتلقى الطلاب خلال دراستهم الدعم والتوجيه اللازمين لإنجاز المهام المختلفة. – أن تسمح ترتيبات التدريب العملي باكتساب رصيد ECTS.
المعيار٣ :القبول والجدوى	– لأن يتم تحديد متطلبات القبول وإجراءات انتقاء الطلاب بشكل واضح وبما يتوافق مع معايير البرنامج. – أن يتم ضمان جدوى البرنامج، وأن يكون العبء الدراسي للطالب ملائم. – أن يتم توفير خدمات الدعم الطلابي، وكذلك الخدمات الاستشارية العامة والمتخصصة بطريقة مناسبة. – ضمان حصول الطلاب ذوي الاعاقة و/أو الأمراض المزمنة على تعويض فيما

	يتعلق بإجراءات القبول، ومقاييس تقييم الأداء، والمتطلبات العامة لعملية الدراسة. – أن يتم تنظيم عملية التعليم بما يكفل نجاح تنفيذ البرنامج.
المعيار ٤ :نظام الاختبارات والشفافية	– تساعد آلية الاختبارات على تحديد مدى تحقق غايات المؤهل المستهدفة، وأن تركز هذه الاختبارات على معارف الطلاب وجداراتهم، وأن يتم تنظيم ونشر متطلبات أداء الطلاب فيما يخص الاختبارات. – أن تقوم المؤسسة بتوثيق ونشر اللوائح المنظمة لعملية التقييم، وكذلك قواعدالاعتراف بالجدارات ورصيد الساعات المعتمدة التي اكتسبها الطالب من خلال مؤسسات أخرى سواء نظامية، أو غير نظامية. – ضمان حصول الطلاب ذوي الاعاقة، أو الأمراض المزمنة على تعويض فيما يتعلق بالجدأول والمتطلبات الرسمية لتقييمات الأداء النهائية، مع توثيق القواعد المنظمة وإتاحتها. – أن تحرص المؤسسة على توثيق ونشر المعلومات المتعلقة بالبرنامج (خطة الدراسة، عملية التعليم، متطلبات القبول، لوائح التقييم، مقاييس التعويض بالنسبة للطلاب ذوي الاعاقة) وأنشطته المختلفة بطريقة واضحة، ودقيقة، وموضوعية، وعلى نحو يسهل الحصول عليها.
المعيار ٥ :أعضاء هيئة التدريس والتجهيزات المادية	– أن يتوافر لدى البرنامج الموارد البشرية المؤهلة والقادرة على تنفيذ البرنامج بنجاح، وأن تتوافق مؤهلات أعضاء هيئة التدريس مع متطلبات البرنامج، مع مراعاة العدالة والشفافية في إجراءات تعيين أعضاء هيئة التدريس. – أن تتيح المؤسسة مقاييس للتنمية المهنية والشخصية لأعضاء هيئة التدريس تتسم بالعدالة والشفافية. – أن تتوافر للمؤسسة التمويل اللازم لتوفير الموارد التعليمية والتجهيزات التي يتطلبها البرنامج.
المعيار ٦: ضمان الجودة	– أن تقوم المؤسسة بوضع وتوثيق ونشر مفهوم لضمان الجودة في العملية التعليمية، وكذلك التدريس والبحث على أن يكون هذا المفهوم بمثابة الأساس الذي تعتمد عليه عمليات تنفيذ وتطوير البرنامج. – أن تجري المؤسسة إجراءات ضمان الجودة الداخلية والخارجية بشكل دوري. – أن تقوم المؤسسة بجمع، وتحليل، وتطبيق المعلومات المرتبطة بمؤشرات الأداء، وتقدم الطلاب، ومعدلات النجاح والتسرب، ومدى رضا الطلاب عن البرنامج،

	والموارد التعليمية، وآليات دعم الطلاب، ومسارات التوظيف للخريجين، بالإضافة إلى التغذية الراجعة من الفئات المختلفة لأصحاب المصلحة. – أن يتم الاستفادة من المعلومات السابقة في الإدارة الفعالة والمراجعة والتطوير المستمر للبرنامج والمؤسسة بشكل عام. – أن يتم إتاحة نتائج تحليل الجودة وخطط التحسين لكافة الأطراف المعنية وأصحاب المصلحة.
المعيار ٧: المساواة بين الجنسين وتكافؤ الفرص	– أن يتم تنفيذ إجراءات المؤسسة بشأن توفير المساواة بين الجنسين وتعزيز تكافؤ الفرص للطلاب ذوي الظروف المعيشية الخاصة على نحو يتسم بالشفافية.

Source: Accreditation Agency in Health and Social Sciences (AHPGS), 2018, Handbook for Program Accreditation, Accreditation Agency in Health and Social Sciences.

جدول(١٠)

النموذج التاسع: معايير التقييم الصادرة عن (Tertiary Education Services Office)

المجال	المعيار	المؤشرات
المجال الأول: البرنامج.	١- ١ غايات البرنامج ونواتج تعلمه.	١-١-١ أن تتوافق غايات البرنامج مع رؤية المؤسسة وأهدافها التعليمية. ١-١-٢ أن يتم تحديد غايات البرنامج ونواتج تعلمه بدقة مع مراعاة الاتساق فيما بينها، وكذلك الاتساق بينها وبين خطة المؤسسة للتطوير الأكاديمي، ويجب على المؤسسة تحديد مواصفات الخريجين والأدوار المتوقعة منهم بشكل واضح، وفي حالة الاعتماد المهني يجب أن يفي البرنامج

		بمتطلبات المهنة.
	١-٢ متطلبات القبول وعملية الانتقاء.	١-٢-١ أن يتم تحديد سياسات القبول، وإجراءات، ومعايير البرنامج بشكل واضح، وأن يتم تنفيذها على نحو يتسم بالاتساق والشفافية، فيجب على المؤسسة إعلان متطلبات القيد بالبرنامج، وأن تتوافق سياسات القبول مع القوانين واللوائح مع ضرورة توافر إجراءات للاعتراف بالمؤهلات والتَّعلم السابق. ١-٢-٢ أن يعي الموظفون المسؤولون ويتبعوا متطلبات القبول وعمليات ومعايير الانتقاء.
	١-٣ بنية البرنامج ومحتواه.	١-٣-١ أن يتم تصميم البرنامج بما يتوافق مع غاياته المعلنة ونواتج تعلمه المستهدفة، وأن يزود البرنامج الطلاب بالمعارف والمهارات الأكاديمية التي قد تؤثر على نموهم الشخصي والمهني، كما يجب أن تتسم بنية البرنامج بالاتساق والتكامل والتماسك على النحو الذي يوفر للطلاب خبرات تعليمية مناسبة، ويساعدهم في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة. ١-٣-٢ أن يخضع هيكل البرنامج ومحتواه لعملية موافقة مؤسسية رسمية. ١-٣-٣ في حالة نظام الساعات المعتمدة، يجب أن تلتزم المؤسسة بتطبيق القوانين واللوائح المعمول بها في ماكأو Macao، حيث تحدد الوحدة

		الأكاديمية عدد الساعات المخصص لكل مقرر. ١-٣-٤ في حالة وجود مكونات مختلفة للبرنامج مثل التخصصات، مقررات عامة، أو اختيارية، فيجب أن يكون وزن كل مكون من المكونات مناسبا ومنطقيا.
	١-٤ التعليم والتَّعلم.	١-٤-١ أن يستند البرنامج إلى المدخل المتمركز حول المتعلم الذي يثير دافعية الطلاب ويحفزهم نحو المشاركة في العملية التعليمية، كما يجب أن تتوافق استراتيجيات التعليم والتَّعلم مع غايات البرنامج، ومحتوى المقررات، ونواتج التعلم المستهدفة من البرنامج، وقدرات الطلاب، كما يوفر البرنامج مسارات تعلم تتسم بالمرونة، وتراعي التنوع بين الطلاب. ١-٤-٢ أن يتضمن البرنامج تدريب عملي أو تدريب في أماكن العمل، وأن تقوم الوحدة الأكاديمية بتخطيط هذا الجانب من البرنامج، وإداراته، ومتابعته، وذلك في ضوء سياسات المؤسسة وإجراءاتها، حيث تزود الوحدة الطلاب بكافة المعلومات الواضحة والدقيقة عن التدريب الميداني.
	١-٥ التقييم	١-٥-١ أن توفر الوحدة الأكاديمية كافة المعلومات التفصيلية المتعلقة باستراتيجيات تقييم البرنامج، بما في ذلك معايير التقييم، متطلبات

		التخرج، مشاركة الممتحنين الخارجيين، آليات وسياسات التعامل مع الآنتحالات والغش. ١-٥-٢ أن يكون التقييم متسقاً ويتم تطبيقه بعدالة بين جميع الطلاب، ويتم إجراؤه وفقاً للإجراءات المنصوص عليها والمعلنة مسبقاً، وأن يوضح التقييم إلى أي مدى تمكن الطلاب من تحقيق غايات البرنامج، ونواتج التعلم المستهدفة منه. ١-٥-٣ يجب أن يستند التقييم إلى مبدأ التوافق البناء، الذي يضمن تحقيق العدالة، والاتساق، والفاعلية في عكس مستوى تحصيل الطلاب، مع تقديم التغذية الراجعة للطلاب عند الضرورة. ١-٥-٤ أن يكون المقيمون على دراية بأساليب الاختبار والتقييم المتبعة في البرنامج، مع توفير الدعم اللازم لهم من قبل الوحدة الأكاديمية.
المجال الثاني: الموارد والدعم.	٢-١ القيادة الأكاديمية وفرق التدريس والبحث.	٢-١-١ أن يتم تعيين القيادات الأكاديمية بنظام الدوام الكامل، وأن يكون لديهم المعرفة الأكاديمية والمهنية الكافية في التخصصات ذات الصلة، وأن يكونوا مطلعين دوما على التطورات في الجوانب التخصصية والمهنية، كما يجب أن يتوافر بالمؤسسة الأعداد المناسبة من أعضاء هيئة التدريس المؤهلين. ٢-١-٢ أن تقوم الوحدة الأكاديمية بتزويد أعضاء هيئة التدريس بإجراءات تقييم الأداء بهدف الارتقاء

		بكفاءتهم التربوية والعلمية وتعزيزها، وأن تقوم الوحدة الأكاديمية بتعيين أعضاء هيئة التدريس المؤهلين سواء فيما يتعلق بالأنشطة التدريسية، أو البحثية، مع ضرورة توفير آليات لتنميتهم مهنيا، كذلك يجب أن تشارك قيادات البرنامج، وأعضاء هيئة التدريس المشاركين به في عمليات صنع القرار مما يسهم في تحسين فعالية البرنامج ويضمن تحقيق الطلاب لنواتج التعلم. ١-٢-٣ أن تقوم الوحدة الأكاديمية بتصميم هياكل أعضاء هيئة التدريس بحيث تتناسب مع خبراتهم ومؤهلاتهم، وأن يتم وضع مؤشرات للأداء تساعد في تقييم فعالية عمليتي التعليم والتَّعلم. ١-٢-٤ أن تشجع المؤسسة أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في الأنشطة العلمية؛ لتعزيز الترابط بين التدريس والبحث، مما يساعد على الابتكار في أساليب التدريس والتكنولوجيا المستخدمة.
	٢-٢ بيئة التعلم، والموارد، والدعم.	٢-٢-١ أن يتم توفير بيئة تعليمية مناسبة، وكذلك كافة الموارد التدريسية والتعليمية اللازمة لتيسير التعليم الفعال. ٢-٢-٢ أن يتم وضع احتياجات الفئات المختلفة من الطلاب، وكذلك متطلبات التحول نحو التعلم التمركز حول الطالب، والآنماط المرنة من التدريس والتعليم في الاعتبار عند القيام بالتخطيط للموارد

		التعليمية، وتخصيصها، وتوفيرها. ٢-٢-٣ أن تكون الوحدة الأكاديمية على دراية بأهمية توفير الدعم المناسب للطلاب مع الوضع في الاعتبار التنوع بين فئات الطلاب، هذا بالإضافة إلى توافر مقاييس مناسبة للدعم التربوي وخدمات الدعم الأخرى، وكذلك لتعزيز عمليات دمج الطلاب في المجتمع الأكاديمي مثل الخدمات الاستشارية المرتبطة بالتمويل، والتوظيف.
المجال الثالث :ضمان الجودة الداخلية للبرنامج.	٣-١ تحسين، وإدارة، ومتابعة، ومراجعة البرنامج.	٣-١-١ أن يكون لدى المؤسسة سياسات لتطوير البرنامج وإدارته وممتابعته، ومراجعته تتسق مع آليات ضمان الجودة الداخلية، وكذلك القوانين واللوائح المعمول بها في Macao. ٣-١-٢ أن تتسم كافة القرارات الخاصة بالبرنامج بالعلنية والشفافية مع إتاحتها لمختلف الأطراف المعنية مع أهمية مشاركتهم في عمليات ضمان الجودة الداخلية. ٣-١-٣ أن تتيح المؤسسة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس للمشاركة في تخطيط البرنامج، وتصميمه، وتطويره، وكذلك في تحديد هيكل البرنامج ومحتواه، وعدد ساعاته المعتمدة، واستراتيجيات التعليم والتَّعلم المتبعة به، هذا بالإضافة إلى أنماط التدريس ووسائطه. ٣-١-٤ أن تجري الوحدة الأكاديمية مقارنة بين

		البرنامج ووحدات المناهج في مختلف التخصصات ، أو الوحدات الأكاديمية فيما يتعلق بالنجاح الأكاديمي. ٣-١-٥ لأغراض جودة التدريس، تقوم الوحدة الأكاديمية بجمع التغذية الراجعة من أصحاب المصلحة من خلال إجراء المسوح وتطبيق الاستبيانات بشكل دوري والاستفادة من نتائجها في عمليات تحسين الجودة. ٣-١-٦ أن توفر المؤسسة قنوات اتصال فعالة للطلاب للتعبير عن أرائهم وتقديم الشكأوى. ٣-١-٧ أن يتم توثيق عمليات التحسين الناتجة عن إجراءات متابعة ومراجعة البرنامج مع تسجيل جميع خطط التحسين. ٣-١-٨ أن تقوم المؤسسة بشكل دوري بمراجعة التحسينات التي طرأت على البرنامج وفعاليتها.

Source: Tertiary Education Services Office, Government of Macao Special Administrative Region, 2019, Guidelines on Program Accreditation, Higher Education Quality Evaluation of Macao.

جدول(١١)

النموذج العاشر: المعايير العامة للبرامج التي تنتمي لهيئة اعتماد التكنولوجيا الهندسية التابعة لـABET

المعيار	المؤشرات
المعيار ١: الطلاب.	– أن يتم تقييم أداء الطلاب ومتابعة تقدمهم لتعزيز النجاح في تحقيق غايات البرنامج ونواتج تعلمه. – أن يتم تقديم الإرشاد والتوجيه اللازم للطلاب فيما يتعلق بالمناهج الدراسية والأمور المهنية. – أن يكون لدى البرنامج سياسات واضحة لقبول الطلاب الجدد والمحولين. – أن يتم تقدير رصيد الساعات الأكاديمي للمقررات التي يكتسبها الطلاب من المؤسسات الأخرى بشكل مناسب ودقيق. – أن يكون لدى البرنامج إجراءات محددة للتحقق من استيفاء الخريجين لمتطلبات التخرج.
المعيار ٢ : الغايات التعليمية للبرنامج.	– أن يكون لدى البرنامج غايات تعليمية واضحة ومعلنة ومتسقة مع رسالة المؤسسة ومتطلبات المكونات المختلفة للبرنامج. – أن يتوافر لدى البرنامج عملية منهجية وفعالة وموثقة للمراجعة الدورية للغايات التعليمية للبرنامج؛ لضمان استمرارية اتساقها مع رسالة المؤسسة ومتطلبات المكونات المختلفة للبرنامج.
المعيار٣: نواتج التعلم.	– أن يكون لدى البرنامج نواتج تعلم واضحة وموثقة مع ضرورة إجراء مراجعة دورية لهذه النواتج.
– المعيار ٤: التحسين المستمر.	– أن يتبع البرنامج بشكل منتظم عمليات موثقة لتقييم مدى تحقق نواتج التعلم، وأن يتم الاستفادة من نتائج هذا التقييم في إجراءات التحسين المستمر للبرنامج.
– المعيار ٥: المناهج.	– أن يتم تحديد الموضوعات التي تتناسب مع تكنولوجيا الهندسة

	ضمن متطلبات المنهج، ولا يتم توصيف المقررات، وأن يتم الدمج بين المكونات الفنية، والمهنية، والعامة في المناهج على النحو الذي يدعم نواتج الطلاب. – أن يغطي المنهج موضوعات تتعلق بالجوانب المهنية والمسؤوليات الأخلاقية. – أن يتم تكوين لجنة استشارية تضم ممثلين عن المؤسسات المستفيدة من خريجي البرنامج؛ للمشاركة في إجراء مراجعة دورية لغايات البرنامج ومناهجه، كما يجب أن تقدم اللجنة المشورة بشأن المجالات الفنية الحالية والمستقبلية التي يتم إعداد الطلاب من أجل العمل بها.
– المعيار ٦: أعضاء هيئة التدريس.	– أن يكون لدى أعضاء هيئة التدريس المشاركين بالبرنامج الخبرة والخلفية التعليمية التي تتسق مع الاهتمامات المتوقعة منهم للبرنامج. – أن تتوافر الأدلة والبراهين على كفاءة وجدارة أعضاء هيئة التدريس المشاركين بالبرنامج مثل: الشهادات التعليمية والمهنية، التنمية المهنية المستمرة، إسهاماتهم في مجال التخصص، فعالية عمليات التدريس التي يقومون بها، مهارات التواصل، وغيرها من العوامل الأساسية للبرنامج. – أن يتوافر لدى البرنامج الأعداد الكافية من أعضاء هيئة التدريس بما يكفل استمرارية البرنامج واستقراره من كافة الجوانب. – أن يكون لدى أعضاء هيئة التدريس المشاركين بالبرنامج السلطة والمسؤولية الكافيتين لتحسين البرنامج من خلال تحديد ومراجعة غايات البرنامج ونواتج تعلم الطلاب.
– المعيار ٧: المرافق.	– أن يتوافر بالمؤسسة قاعات الدراسة، والمكاتب، والمعامل، والمعدات المناسبة واللازمة لدعم تحقق نواتج التعلم، وتوفير البيئة

	المناسبة للتعلم. – أن توفر المؤسسة الأدوات، والمعدات، والحواسب الآلية الحديثة اللازمة للبرنامج وتعمل على إتاحتها، وصيانتها، وتحديثها بما يسهم في تحقيق نواتج تعلم البرنامج ومتطلباته. – أن يتم تزويد الطلاب بالإرشاد والتوجيه اللازمين؛ لتيسير استخدامهم للأدوات، والمعدات، والحواسب، والمعامل الخاصة بالبرنامج. – أن يتوافر بالمؤسسة خدمات المكتبة، والبنية التكنولوجية، والمعلوماتية المناسبة التي تسهم في دعم الأنشطة العلمية والمهنية لكل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.
– المعيار ٨: الدعم المؤسسي.	– أن يتوافر للمؤسسة القيادة والدعم المؤسسي المناسب الذي يكفل جودة البرنامج واستمراريته. – أن يتوافر بالمؤسسة الموارد المختلفة التي تفي بمتطلبات البرنامج بما في ذلك الخدمات المؤسسية، والدعم المالي، والعناصر البشرية (الإدارية والفنية)، وأن تكون هذه الموارد كافية؛ لجذب أعضاء هيئة التدريس المؤهلين واستبقاؤهم، وتنميتهم مهنيا، وأن تكون كافية كذلك لتشغيل البنية التحتية للبرنامج وصياناتها.

Source: Engineering Technology Accreditation Commission (2019), Criteria for Accrediting Engineering Technology Programs, ABET.

رؤية تحليلية لنماذج معايير تقييم واعتماد البرامج التعليمية

يتضح من العرض السابق لمعايير تقييم ومراجعة البرامج الأكاديمية الصادرة عن بعض مؤسسات التعليم العالي، وهيئات ضمان الجودة والاعتماد_ أنه على الرغم من الاختلاف بين هذه المعايير من حيث الترتيب والتنظيم، إلا أنها تتشابه فيما بينها إلى حد بعيد، فعلى سبيل المثال:

- تضمنت جميع النماذج معايير أو مؤشرات تناولت رسالة البرنامج، وغاياته، وأهدافه، ونواتج تعلمه، وأكدت جميعها على ضرورة اتساق هذه العناصر من رسالة المؤسسة وأهدافها وعلى أهمية مراجعتها بشكل دوري ونشرها وإعلانها لدى كافة المستفيدين والأطراف المعنية.
- وجود معيار أو مؤشرات تتعلق بأعضاء هيئة التدريس المشاركين بالبرنامج، وذلك من حيث كفاية أعدادهم، ومؤهلاتهم، وخبراتهم، وتقييم مستويات أدائهم، وتنميتهم المهنية، وآليات اختيارهم وتعيينهم، والأدوار المنوطة بهم من خلال البرنامج.
- تناولت المعايير كذلك مجال الطلاب، وذلك من حيث معدلات الآنجاز الأكاديمي، وعمليات تقييم الأداء، والخدمات الطلابية، وخدمات الدعم بأشكالها المختلفة، ومعايير وشروط وسياسات القيد والقبول والتحويل، والتي أكدت كافة النماذج على ضرورة أن تتسم بالعدالة والشفافية، والاعتراف بالتعلم السابق، والخريجين ومدى استيفائهم لمتطلبات التخرج.
- لم تغفل كافة النماذج المعيار الخاص بالموارد، وما يتصل به من مؤشرات مثل: الموارد المالية والتعليمية ومدى توافرها وكفايتها بالمؤسسة بما يفي بمتطلبات البرنامج، والمكتبة، والمعامل، والتجهيزات، والأدوات، وقد أكدت جميع النماذج على ضرورة إتاحة الموارد المختلفة لكافة المستفيدين من البرنامج.
- أشارت العديد من النماذج السابقة فيما يتعلق بالتعليم والتَعلم إلى ضرورة أن تكون متمركزة حول المتعلم، وقد ضم هذا المجال العديد من المؤشرات مثل: نواتج التعلم والتي يجب أن تتسق مع رسالة البرنامج وغاياته وأهدافه وأن يتم صياغتها بشكل محدد ودقيق، وعمليات التدريس الفعالة، وأساليب وآليات وإجراءات تقييم الطلاب وضرورة ملاءمتها لنواتج التعلم المستهدفة من البرنامج واتسامها بالعدالة والشفافية، والمناهج والمقررات الدراسية من حيث المحتوى، والتقييم المستمر، وبيئة التعلم التي تساعد في تحقيق أهداف البرنامج وتحقيق نواتج التعلم المستهدفة والأنشطة، وقد

أكدت عدة نماذج على أهمية الدمج بين الجوانب النظرية والتطبيقية في المناهج الدراسية.

- تعرضت النماذج لمعايير إدارة وضمان جودة البرنامج، وذلك من حيث قيادات البرنامج وهياكله وممارساته الإدارية، والتأكيد على المراجعة والتحسين المستمر للبرنامج، ومستوى جودته مع ضرورة مشاركة الأطراف المعنية في عمليات التقييم والمراجعة، والاستفادة من نتائج هذه المراجعة في الإدارة الفعالة للبرنامج.
- وتجدر الإشارة هنا، إلى أن جميع النماذج التي تم عرضها قد تضمنت إطارا عاما يوضح طبيعة كل معيار ومؤشراته المتضمنة، وذلك من خلال تقديم شرح تفصيلي يعبر عن مفهوم المعيار ومكوناته المختلفة، مع التأكيد على ضرورة وجود مؤشرات محددة وواضحة للأداء تعبر عن المعيار، ويتم صياغتها بشكل دقيق.
- كما أكدت النماذج كذلك على أهمية وجدوى توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عمليات التعليم والإدارة بشكل عام، وعمليات إدارة وضمان الجودة بشكل خاص، سواء فيما يتعلق بالاعتماد المؤسسي أو البرامجي، والعمل على استثمار جانب من موارد المؤسسة في هذا المجال.
- وأخيراً، فمن اللافت للانتباه في معظم نماذج المعايير السابقة، عدم تخصيص معيار محدد للمشاركة المجتمعية أو البحث العلمي، ولكن تمت الإشارة في بعض المؤشرات إلى دور البرنامج في كل منهما ودورهما في تطوير البرنامج، وذلك على خلاف التقييم المؤسسي حيث يوجد معيار مستقل لكل منهما.
- كما لم تشر أي من النماذج السابق عرضها إلى أي معايير أو مؤشرات تتعلق بتقييم أثر البرنامج وقياس العائد منه.

الجزء الثالث: الدراسة الميدانية
دراسة تقويمية لمعايير تقييم واعتماد البرامج التعليمية الصادرة عن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد من واقع آراء المراجعين الخارجيين

يستهدف الجزء الحالي من الدراسة الإجابة عن ثلاثة أسئلة مهمة؛ السؤال الأول مؤداه: هل مؤشرات الأداء الخاصة بكل معيار واضحة من حيث الصياغة؟ أما السؤال الثانى فمؤداه؛ هل مؤشرات الأداء تنتمى للمعيار الذي اشتقت منه؟ وأخيرا السؤال الثالث مؤداه: هل مؤشرات الأداء لها تأثير فعلاً على أداء البرنامج بما يحقق جودته الفعلية وليس الشكلية أو الورقية؟ ولتحقيق أهداف هذا الجزء؛ تم معالجة الدراسة الميدانية كما يلي:

- تحديد أهداف الدراسة الميدانية.
- تحديد معايير التقييم التي تستخدم في الدراسة الميدانية.
- وصف عينة الدراسة. تم تعديل مكأنها لتتماشى مع هذا الترتيب.
- تصميم أدوات الدراسة الميدانية أولاً: إعداد الاستبيان (تحديد محاوره، وتحكيمه، وحساب الصدق، والثبات)، ثانيا: إعداد المقابلة وتحكيمها.
- المعالجة الإحصائية للبيانات.
- نتائج الدراسة الميدانية.

أهداف الدراسة الميدانية: تتمثل أهداف الدراسة الميدانية فيما يلي:

- تحديد ما إذا كانت المعايير بالوضوح الكاف لتحقيق أفضل فهم لها، وبالتالي ضمان أفضل تطبيق ممكن.
- الكشف عن مدى ارتباط المؤشر بالمعيار.
- تعرف مدى تأثير معايير التقييم على تحقيق جودة البرامج التعليمية.
- المشاركة في إعداد الرؤية المقترحة لمعايير تقييم البرامج التعليمية وتحديد الإطار المرجعي لكل معيار.

آليات تقييم معايير الاعتماد البرامجي:

تم الاعتماد في تقييم معايير الاعتماد البرامجي على أراء المراجعين الخارجين الذين قاموا بالفعل بزيارات اعتماد لبرامج تنتمي إلى قطاعات تعليمية مختلفة .

وصف عينة الدراسة:

تم الاستعانة بعدد من المراجعين الخارجيين الذين قاموا بزيارات اعتماد لبرامج تعليمية بالفعل، بالإضافة إلى أن ٣٠ % منهم قد قاموا بالتدريب على المعايير ذاتها. والجدير بالذكر، إن هذا العدد كعينة يعتبر كبيرا جدا خاصة أن الاعتماد البرامجي في مصر حديث العهد سواء بالنسبة للمؤسسات أو الهيئة.

جدول(١٢) توزيع عينة الدراسة وفقًا للقطاع

القطاع	الاستبيان	المقابلة
قطاع الطب	5	1
قطاع الهندسة	5	1
العلوم الأساسية	5	1
العلوم التربوية	2	1
العلوم الاجتماعية	4	1
اللغات	3	1
المجموع	24	6

أدوات جمع البيانات: اعتمدت الدراسة الميدانية على أدوات لجمع البيانات هي:

- استبيان موجه للمراجعين الخارجيين: وقد هدف الاستبيان إلى تعرف آرائهم حول المعايير الحالية لتقييم البرامج التعليمية.
- المقابلات الشخصية غير المقننة: وهدفت إلى تعرف الأسباب وراء استجابات الأساتذة المراجعيين.

إعداد الأدوات:

الاستبيان:

استخدمت الدراسة الصورة المقيدة للاستبيان، حيث تكون من قائمة مؤشرات الأداء التي تحأول الدراسة تقييمها. وبالإضافة إلى محأور الاستبيان التي تمثل المعايير بمؤشراتها هناك أيضا غلاف يوضح أهدافه، ويدعو أفراد العينة للمشاركة موضحا تعليمات أداء الاستمارة، كما تضمن الاستبيان سؤالاً مفتوحا في نهاية كل محور يستهدف الحصول على المزيد من المعلومات حول المعيار.

وتضمن الاستبيان في صورته المبدئية ثلاث درجات من الاستجابة لكل عنصر من عناصر التقييم (نعم –إلى حد ما– لا)، بحيث يضع المستجيب علامة أمام الاستجابة التي تعبر عن رأيه، وينتهي الاستبيان بسؤال مفتوح يستهدف تعرف أي آراء أخرى خاصة بالمعايير ومؤشرات أدائها.

صدق الاستبيان:

تم التحقق من صدق الاستبيان بطريقتين؛ صدق المحكمين: حيث تم عرض الاستبيان في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين من أساتذة القياس والتقويم، وعدد من المراجعين الخارجين للتأكد من صدق الاستبيان، وتحديد مدى اتساقه مع هدف الدراسة، هذا وقد شملت عمليات الصدق سلامة معايير التقييم الثلاثة وصحة مقياس الاستجابة خاصة وأن جميع عبارات الاستبيان هي عبارة عن مؤشرات الأداء المنصوص عليها في دليل تقييم البرامج التعليمية. وقد تم الاتفاق على سلامة المعايير الثلاثة وصلاحيتها. ومن التعديلات التي تمت في ضوء التحكيم ضرورة تغيير مقياس الاستجابة إلى نعم أو لا فقط؛ لأن مستوى إلى حد ما غير مقبول في مجال تحقيق الجودة. بالإضافة إلى تعديل بعض المؤشرات وفقا لتقارير المراجعة وليس لدليل الاعتماد؛ لأن به بعض أوجه القصور وقد تلافتها الهيئة في التقرير النهائى للاعتماد. كما اتفق المحكمون على أن الاستبيان مناسب للهدف الذي وضع من أجله بعد إجراء التعديلات التي تم تحديدها في مرحلة التحكيم. وفي ضوء مقترحات المحكمين, تم تعديل

الاستبيان وإعداده في صورته النهائية (انظر الملحق رقم واحد). أما الصدق الذاتي، والذي يعتمد في تقديره على معامل الثبات حيث إن معامل الصدق يساوى الجزر التربيعى لمعامل الثبات، وبناء على هذا بلغ صدق الاستبيان ٠.٨٥ وهي مناسبة يمكن الاعتماد عليها والوثوق بصلاحية الاستبيان لقياس ما صمم لقياسه.

ثبات الاستبيان:

للتأكد من درجة ثبات الاستبيان من خلال استجابات عينة الدراسة, تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ, وقد بلغ معامل الثبات للاستبيان (٠.٧٨٠) مما يشير إلى إمكانية الاعتماد على الاستبيان بدرجة مقبولة من الثقة وثباته وصلاحيته للتطبيق.

المقابلة:

اعتمد البحث على الصورة غير المقننة فهي مرنة، إذ إن ما يوضع من قيود على استجابات المفحوصين قليل، فإذا وجهت أسئلة سبق تخطيطها، فإن هذه الأسئلة تعدل بحيث تناسب الموقف وتناسب المفحوصين. ويشجع المفحوصين أحيانا على التعبير عن أفكارهم بحرية، ويقدم قليلاً من الأسئلة فقط لتوجيه حديثهم (ATaC, 2010, 102). هذا وقد تمت صياغة الأسئلة بعد الآنتهاء من تطبيق الاستبيان وتحديد النتائج، حيث تمت الاستعانة بعدد مختلف من المراجعيين لمعرفة أسباب عدم وضوح المؤشرات، أو عدم انتمائها للمعيار، أو ضعف فعاليتها في تحقيق جودة البرامج التعليمية.

صدق المقابلة:

وللتأكد من صدق المقابلة اتبعت الخطوات التالية:

- تم تصميم أسئلة استمارة المقابلة وإعداها وفقًا لنتائج تطبيق الاستبيان.
- إعادة السؤال أكثر من مرة على أفراد العينة للتأكد من وضوح السؤال جيدا.
- عدم الالتزام بترتيب الأسئلة، وإنما اتبعت طريقة تسلسل حديثة للأفكار عند إجراء المقابلة مع فرد العينة.
- تخصيص سؤال منفصل لكل قضية حتى يسهل على فرد العينة إبداء رأيه.
- تسجيل المقابلات عن طريق كتابة الآراء حرفيا كما ذكرها فرد العينة بناء على طلبه.

إجراءات تطبيق أدوات الدراسة

أولاً: الاستبيانات:

- تم التطبيق خلال أسبوعين من ١ ابريل ٢٠٢٠ إلى ١٥ أبريل ٢٠٢٠ .
- تم توزيع الاستبيانات، من خلال البريد الإلكتروني.
- لم يتم استبعاد أي استبيان حيث جاءت كلها مكتملة.

ثانيا: عينة المقابلات:

- تمت المقابلات بصورة فردية عبر تطبيق (zoom) في الفترة من ١٥ مايو وحتى ٢١ مايو ٢٠٢٠.

المعالجة الإحصائية للبيانات:

اعتمدت الدراسة على برنامج SPSS لمعالجة البيانات الخاصة بالدراسة الميدانية إحصائيا (جولى بالآنت، ٢٠٠٦) : لحساب النسب المئوية لوصف كل محور على حده، ووصف النتائج وتحليلها.

مناقشة النتائج:

- **معيار رسالة وأهداف البرنامج**

جدول (١٣) النتائج المتعلقة برسالة وأهداف البرنامج

معيار: رسالة وأهداف البرنامج	الوضوح		الانتماء		التأثير	
	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا
١/١/١ صياغة رسالة البرنامج.	١٠٠	٠	١٠٠	٠	٢٠	٨٠
١/١/ ٢ اعتماد ونشر رسالة البرنامج.	١٠٠	٠	١٠٠	٠	١٥	٨٥
١/١/ ٣ مراجعة وتحديث رسالة البرنامج.	٥٥	٤٥	٨٢	١٨	٠	١٠٠
١/٢/١ صياغة أهداف البرنامج.	٩٥	٥	١٠٠	٠	٢٥	٧٥
١/ ٢/ ٢ اعتماد ونشر أهداف البرنامج.	٩٠	١٠	١٠٠	٠	٠	١٠٠
١/ ٢/ ٣ مراجعة وتحديث أهداف البرنامج.	٥٩	٤١	٧٩	٢١	٥	٩٥
١/ ٣/ ١ أنواع السمات المميزة للبرنامج.	٤٠	٦٠	١٠	٩٠	٠	١٠٠

وفقًا للنتائج الواردة في الجدول السابق يتضح، أن مراجعة رسالة البرنامج وأهدافه تبدو ممارساتها غير واضحة وذات تأثير ضعيف في تحقيق جودة البرنامج؛ على الرغم من أن معظم النماذج العالمية تتضمن تلك الممارسات. بالإضافة إلا أنها أيضا لا تنتمى إلى المعيار على الرغم من أن صياغتها توحى بذلك. أما النتيجة الصادمة في هذا الجدول فهي السمات المميزة للبرنامج والتي تمثل جوهر جودة البرنامج. وفي هذا الصدد أوضحت استجابات عينة المقابلات ما يلي تفسيرا لتلك النتائج:

- على الرغم من وضوح وانتماء العبارة الأولى والثانية إلا أن التطبيق الفعلي يشير إلى أن المؤسسات التعليمية تضع تلك الصياغات بمعزل تامٍ عن حقيقة ما يتم في البرنامج نفسه وبدون آلية واضحة. بالإضافة إلى تشابه وتماثل تلك الصياغات بين البرامج المختلفة في المؤسسة الواحدة. والبرامج المناظرة في مؤسسات أخرى. ومن أمثلة تلك الحالات ظهور البعد الدولي في صياغة الرسالة على الرغم من أن البعد المحلي غير متحقق أحيانا. أما عن درجة التأثير فبعض الممارسات في المؤسسات أوضحت أن تلك الممارسة لم تفد البرنامج؛ والدليل على ذلك أن العديد من المؤسسات اتجهت إلى صياغة رؤية للبرنامج، وهذا ينم عن ضعف الوعي بوظيفة وأهمية وجود رسالة للبرنامج حيث إن المتعارف عليه وجود رؤية ورسالة للمؤسسة، أما البرنامج فله رسالة فقط يشترك بها في تحقيق رسالة المؤسسة ورسالة وبالتالي لا وجود لما يسمى برؤية البرنامج.
- أما بخصوص أهداف البرنامج فقد لُوحظ في العديد من البرامج أن المؤسسات تضع الأهداف التعليمية وليس أهداف البرنامج التي تحقق الأهداف الإستراتيجية للمؤسسة، وهي تلك المتعلقة بالموارد، والجودة، وجهاز الإدارة، ...وغيرها، وليس المقصود ما يراد أن يتعلمه أو يفعله الطالب.

- أما ما يتعلق بمراجعة الرسالة والأهداف فترى العينة أن مكأنهما معيار إدارة الجودة وليس هنا، والدليل على ذلك نجد بعض الدراسات الذاتية لبعض البرامج تكرر ملاحظتها عن هذا المؤشر في المعيار الخاص بخطة التطوير.
- وفيما يتعلق باعتماد ونشر الرسالة والأهداف باللغتين العربية والأجنبية، فترى العينة أنهما لا يجب أن يكونا ضمن المؤشرات؛ لأنهما عمليات أساسية وأقل من الحد الأدنى. وبالتالي الوزن النسبي لهما في تحقيق الجودة ضعيف.
- أما فيما يتعلق بالسمات المميزة للبرنامج، فترى العينة أن صياغتها في الدليل غير واضحة، ويختلط الأمر كثيرا على المؤسسات؛ مما يجعلهم يصفوا سمات البرنامج، ولا يركزوا على ما يميزه فعلاً عن نظيره سواء داخل أو خارج المؤسسة، وبالتالي لم يتم ملاحظة تأثيرها في تحقيق جودة البرنامج.
- تركز الممارسات في هذا المعيار على كثير من الأمور غير المهمة مثل: تاريخ آخر مراجعة لرسالة البرنامج ووسائل نشرها، أكثر مما تركز على تفعيل الممارسات ذاتها، وتقييم أثرها.
- وفي السؤال المفتوح الذي يتبع هذا المحور، تمت الإشارة إلى أن جميع الملاحظات التي تم الإشارة إليها لا تمثل عيبا في المؤشرات ذاتها، وإنما في وعى المؤسسات بها وعدم تطبيقها بالشكل الصحيح، وبالتالي ضعف تأثيرها. وقد يرجع هذا لعدم وجود إطارٍ نظري لفهم تلك المعايير والمؤشرات. كما أنهم أضافوا عدم ضرورة تقسيم المعايير إلى إدارة برنامج وفعاليته التعليمية؛ لأنها في النهاية منظومة واحدة خاصة وأن البعض قد يرى أن صياغة رسالة البرنامج وأهدافه من أهم عناصر الفعالية التعليمية، وليس إدارة البرنامج. كما أشاروا أيضا إلى عدم وجود ما يربط البرنامج من حيث الأهداف بالخطة الإستراتيجية للمؤسسة التي تقدم البرنامج في جميع معايير اعتماد البرنامج؛ لدرجة أن الكثير من المؤسسات لم تجد مبررا لتقديم الخطة الإستراتيجية للهيئة عند تقديم طلب الاعتماد البرامجي .

- **معيار: قيادة وتنظيم البرنامج**

جدول (١٤) النتائج المتعلقة بقيادة وتنظيم البرنامج

معيار: قيادة وتنظيم البرنامج	الوضوح		الآنتماء		التأثير	
	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا
٢/ ١ / ١ منسق البرنامج.	١٠٠	٠	١٠٠	١٠	٠	١٠٠
٢/ ١/ ٢ المجالس واللجان الرسمية.	١٠٠	٠	١٠٠	٠	٣٠	٧٠
٢/ ١/ ٣ تقييم أداء القيادات الأكاديمية.	١٠	٩٠	١٠٠	٠	١٢	٨٨
٢/ ٢/ ١ الهيكل التنظيمي.	٨٦	١٤	١٠٠	٠	٣٩	٦١
٢/٢/ ٢ الجهاز الإداري.	٩٠	١٠	١٠٠	٠	٣١	٦٩
٢/ ٢/ ٣ الإدارات الداعمة للبرنامج.	٠	١٠٠	١٠٠	٠	٠	١٠٠
٢/ ٣/ ١ قواعد البيانات.	١٠٠	٠	١٠٠	٠	١٥	٨٥
٢/ ٣/ ٢ حفظ الوثائق.	٩٩	١	١٠٠	٠	١٩	٨١

من الملاحظات المهمة في تلك المؤشرات أنها لا تمثل عنصرا مؤثرا في جودة البرامج التعليمية وفقاً لتنظيمها الحالي وصياغة مفرداتها، وتفسيرا لتلك النتائج أوضحت استجابات عينة المقابلات ما يلي:

- على الرغم من وضوح المقصود بمنسق البرنامج في دليل الهيئة إلا أنه كمؤشر فهو لا ينتمي لهذا المعيار أو غيره، فهو نقطة تنظيمية ليس من الضرورى وجودها كمؤشر يتم استيفائه بمجرد تحديد اسم شخص في وثيقة، بصرف النظر عن كونه قام بمهامه أو لا وفقاً لنص المؤشر في الدليل، بالإضافة إلى أن الدليل لم يوضح مهامه وأحيانا ما تقوم المؤسسات بتحديد عضو هيئة تدريس كمنسق وفي نفس الوقت لا تحدد له صلاحيات في اتخاذ القرار؛ وهنا يفقد المعنى المستهدف من وجود منسق خاصة في المؤسسات ذات البرنامج الواحد، وبناء على ذلك غالبا ما يتم استيفاء هذا المؤشر دون أن يكون له تأثير في تحقيق جودة البرنامج.

- وفقا لدليل الهيئة فهناك أربع ممارسات عبارة عن وصف لطبيعة اللجان المنظمة للبرنامج، ثم ممارسة خاصة بأدوار تلك اللجان، والأخيرة متعلقة بوجود لجنة لمراجعة وتطوير البرنامج على الرغم من أن جميع تلك اللجان أُنشئت في الأساس لهذا الغرض. وغالبا ما تستوفي جميع البرامج تلك الممارسات خاصة أن تلك اللجان متشابهة في كل المؤسسات. ولكن النقطة المهمة أن تلك الممارسات وصفية ولا تركز على تقييم أثر وجود تلك اللجان في تنفيذ وتطوير البرنامج، وبناء عليه فوجود هذا المؤشر لا يقدم جديدا للبرنامج وإنما يصف الواقع الحالي. ولتوضيح الصورة؛ حينما وجدت ثلاثة مؤشرات في معايير الاعتماد المؤسسي حول التدريب الميداني ألزم هذا المؤسسات تغيير لوائحها الداخلية، وتضمين التدريب الميداني داخلها على عكس المؤشر الذي نتحدث عنه.
- أما ما يتعلق بمؤشر تقييم أداء القيادات الأكاديمية، فهو غير واضح في الدليل حيث تمت الإشارة فقط إلى وجود نظام للتقييم بالإضافة إلى أن تلك النقطة للأسف شائكة جدا وغالبا ما تكون النتائج إيجابية، وهذا ليس له علاقة بالمؤشر وإنما بثقافة التقييم في المجتمع المصرى. وبناء على ذلك فلا يؤثر وجود هذا المؤشر في تحقيق جودة البرنامج نظرا لاعتباره من الأمور الشكلية للأسف.
- المؤشر الخاص بالهيكل التنظيمي من المؤشرات التي تسبب ارتباكا شديدا عند المؤسسات سواء كانت المؤسسات التي تقدم برنامجا واحدا أو المؤسسات ذات البرامج المتعددة، وتشترك في بعض أجزاء الهيكل التنظيمي؛ وقد يرجع هذا إلى عدم وضوح المقصود في دليل الهيئة بالهيكل التنظيمي للبرنامج. وغالبا ما تقدم المؤسسات التعليمية الهيكل التنظيمي لها ككل وتعتبره هيكلاً للبرنامج، وتعتمد الهيئة تلك الممارسة.
- يمثل الجهاز الإداري عنصرا مهما لنجاح أو فشل البرنامج؛ ولذلك فهو من المؤشرات المهمة. ومن الملاحظات على هذا المؤشر هو التركيز على آلية

اختيار الجهاز الإداري على الرغم من أن معظم الجهاز الإداري في الجامعات الحكومية لا يقوم بتلك الآلية عند التعيين. كما أنه يركز على وصف الجهاز الإداري أكثر من توضيح مدى فعاليته في تيسير أمور البرنامج وفقاً لنص ممارسات الهيئة. هذا إلى جانب أن الممارسات لم تتطرق مطلقا إلى نظام تقييم أدائهم على الرغم من أهمية ذلك.

- على الرغم من وجود مؤشر كامل خاص بالجهاز الإداري، وآخر خاص بالهيكل التنظيمي، إلا أن وجود مؤشر متعلق بالإدارات الداعمة للبرنامج لم يكن واضحا، خاصة أنه وفقاً للمصطلح فكل الإدارات التي يتضمنها الجهاز الإداري داعمة للبرنامج. وهذا ما يجعل المؤسسات عند كتابة الدراسة الذاتية تكرر الملاحظات في هذه الجزئية.
- المؤشر المتعلق بقواعد البيانات وحفظ الوثائق واستدعائها من المؤشرات المهمة جدا؛ لتطوير البرامج ولا يخلو أي نموذج من نماذج المعايير العالمية منها إذا ما كانت تستخدم بالفعل، ولكنها للأسف تمثل عنصرا واحدا ضمن عدة عناصر في هذا المعيار، وغالبا ما يستوفي المعيار حتى مع عدم استيفاء هذا المؤشر أو استيفائه جزئيا. لابد وأن يتم وضع هذا المؤشر على نحو يظهر التطبيق والاستفادة الفعلية من قواعد البيانات. هذا إلى جانب عدم التطرق إلى قواعد بيانات أنشطة الجودة وقواعد بيانات المكتبة وغيرها.
- في السؤال المفتوح أشارت العينة إلى أن هناك مشكلة كبيرة تواجه المراجع عند تقييم برنامج في مؤسسة تضم عدة برامج، وهي كيفية تقييم أداء الجهاز الإداري نسبة إلى البرنامج على الرغم أن العضو الواحد يخدم جميع البرامج، وكذلك الإدارة الواحدة تخدم جميع البرامج. وقدمت العينة اقتراحا بعدم تخصيص مؤشر كامل للجهاز الإداري بتلك التفصيلات، وإنما التركيز على مدى فعالية الخدمات.

- **معيار: الموارد المالية والتسهيلات المادية الداعمة**

جدول (١٥) النتائج المتعلقة بالموارد المالية والتسهيلات المادية الداعمة

معيار: الموارد المالية والتسهيلات المادية الداعمة	الوضوح		الآنتماء		التأثير	
	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا
٣/ ١ / ١ مصادر وحجم الإنفاق.	٨٨	١٢	١٠٠	٠	٠	١٠٠
٣/ ١/ ٢ بنود الإنفاق.	٦٥	٣٥	١٠٠	٠	٠	١٠٠
٣/ ٢/ ١ قاعات التدريس.	١٠	٩٠	١٠٠	٠	٠	١٠٠
٣/٢/ ٢ المعامل والتسهيلات الفنية الداعمة.	٥	٩٥	١٠٠	٠	٠	١٠٠
٣/ ٢/ ٣ المناخ الصحي.	٢	٩٨	١٠٠	٠	٠	١٠٠
٣/ ٢/ ٤ المكتبة.	١	٩٩	١٠٠	٠	٠	١٠٠
٣/ ٣/ ١ الحاسبات الآلية.	١٧	٨٣	١٠٠	٠	٠	١٠٠
٣/ ٣/ ٢ وسائل الاتصال وتكنولوجيا المعلومات.	١٣	٨٧	١٠٠	٠	٠	١٠٠

وتفسيرا لتلك النتائج أوضحت استجابات عينة المقابلات ما يلي:

- العناصر الخاصة بمصادر وبنود الإنفاق. على الرغم من أنها تبدو واضحة إلا أنها تمثل صعوبة شديدة عند تقييمها؛ لأنه يصعب وجود بيان واضح يحدد حجم التمويل لبرنامج بعينه في المؤسسة التي تضم عدة برامج. كما تجد المؤسسة مشكلة كبيرة في تحديد أوليات بنود الميزانية أو بنود الإنفاق المخصصة للبرنامج، خاصة وأن معظم تلك الأمور محددة من قبل الجامعات، بالإضافة إلى الصعوبة التي يجدها المراجع في التحقق من التطابق بين بنود الإنفاق الفعلي وما تم تخصيصه من بنود الميزانية المعتمدة. وأخيرا تصطدم المؤسسة والمراجع بممارسة صعبة التقييم في المؤسسات التجارية والصناعية أصلاً، فلك أن تتخيل مدى صعوبتها في المؤسسات التعليمية، وهي تلك المتعلقة بطرق تقييم عوائد الإنفاق على البرنامج (كمية – نوعية). ونتيجة لهذه الصعوبات يكون تأثير تلك البنود ضعيفاً جدا بسبب التقييم غير الدقيق لها.

- توجد إشكالية كبيرة عند تقييم جميع المؤشرات الباقية التي تنتمى لهذا المعيار ولا سيما في المؤسسات التي تضم عدة برامج؛ وذلك لصعوبة فصل الموارد المتاحة لكل برنامج، فالمكتبة مشتركة بين جميع البرامج وكذلك المعامل والقاعات وهذا وارد ومطلوب؛ للاستفادة المثلى من موارد المؤسسة كما يحدث في التقييم المؤسسي، فكل ما تقدمه الجامعة للمؤسسة يحتسب ضمن موارد الكليات والمعاهد التابعة لها.
- من الأمور غير الواضحة في هذا المعيار تلاؤم النسبة بين عدد الحاسبات والطلاب؛ دون توضيح هل المطلوب الحاسبات ذات العلاقة بالتخصص في مقررات معينة، أو الحاسبات بصفة عامة في المكتبة والمعامل التي ليس لها علاقة بمقررات بعينها. ونفس الملاحظة تنطبق على إتاحة الإنترنت للطلاب فهل المقصود إتاحته في أي وقت لأي طالب في أي مكان بالكلية، أم أن المقصود في المكتبة والمعامل ذات العلاقة بمقررات معينة تتطلب الإنترنت. هذا إلى جانب عدم وضوح ما يتعلق بتوافر وسائل الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات لطلاب البرنامج.
- تقترح عينة المقابلة فيما يتعلق بهذا المعيار ألا تتضمن معايير تقييم البرامج معيار خاص بالموارد المالية والمادية، وفي هذه الحالة لابد من الاعتماد المؤسسي أولاً؛ للاطمئنان على ملاءمة جميع الموارد المالية والمادية لكل البرامج. أو في حالة البقاء على هذا المعيار فلابد من أن يكون هناك توضيح من الهيئة للكليات والمعاهد في كيفية فصل الموارد المالية والمادية لكل برنامج. على سبيل المثال الافتراضي في مؤسسة معينة، عند تقييم أحد البرامج تم تسخير كافة موارد المؤسسة لهذا البرنامج على حساب البرامج الأخرى؛ ولهذا تم الاعتماد، وفي جولة أخرى للاعتماد تم تسخير نفس الموارد لبرنامج آخر على حساب كافة البرامج الأخرى بما فيها البرنامج الذي تم اعتماده مسبقاً.

- **معيار:المعايير الأكاديمية للبرنامج**

جدول (١٦) النتائج المتعلقة بالمعايير الأكاديمية للبرنامج

معيار:المعايير الأكاديمية للبرنامج	الوضوح		الآنتماء		التأثير	
	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا
٤/ ١ / ١ تحديد مواصفات الخريج.	١٠٠	٠	١٠٠	٠	١٠٠	٠
٤/ ١/ ٢ مراجعة وتحديث مواصفات الخريج.	١٠٠	٠	٠	١٠٠	٠	١٠٠
٤/ ٢/ ١ المعايير الأكاديمية.	١٠٠	٠	١٠٠	٠	١٠٠	٠
٤/ ٢/ ٢ معايير أخرى معتمدة في حالة عدم تبني المعايير القومية.	١٠٠	٠	١٠٠	٠	٠	١٠٠

وتفسيرا لتلك النتائج أوضحت استجابات عينة المقابلات ما يلي:

- يمثل هذا المعيار أهمية كبيرة بين معايير تقييم البرامج التعليمية، خاصة وأنه لم يكن قبل إلزام المؤسسات بهذا المعيار ما يجبرها على وضع مواصفات للخريج والمعايير التي يتم بناء البرنامج في ضوئها ومتابعة كل منهما على فترات. وبناء على ذلك فمعظم مؤشراته وممارستها ذات تأثير قوى في تحقيق جودة البرنامج، وهذا واضح في توصيف البرنامج والمقررات.
- من الممكن الاستغناء عن المؤشر الأخير لأنه مرتبط بالمؤشر الذي يسبقه، وهو في الأصل توضيح له، بمعنى أن في حالة أن البرنامج لن يتبني المعايير القومية الصادرة عن الهيئة فعلـه أن يقترح ويتبني معايير أخرى لا تقل عن المعايير القومية.
- اتساقاً مع ملاحظة أفراد العينة في المعيار الأول، فقد أشاروا إلى ضرورة نقل المؤشر المتعلق بمراجعة مواصفات الخريج وتحديثها إلى معيار الجودة أو التطوير، بحيث يكون هناك معيار قائم بذاته يتولى مراجعة وتحديث كل عنصر يتطلب هذا في البرنامج.

- وفي السؤال المفتوح، أضافت العينة أنه على الرغم من أهمية المعيار إلا أنه يفضل وأن يكون مؤشرا ضمن معايير تصميم البرامج التعليمية؛ للارتباط الشديد من ناحية، ولأن المعيار بهذه الصورة قليل من حيث عدد المؤشرات بين باقى المعايير. كما أنه لا يوجد سبب لبقائه منفصلاً خاصة وأنه بالفعل ضمن معيار البرامج التعليمية في معايير الاعتماد المؤسسي.
- **معيار:تصميم البرنامج**

جدول (١٧) النتائج المتعلقة بتصميم البرنامج

معيار: تصميم البرنامج	الوضوح		الآنتماء		التأثير	
	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا
٥/ ١ / ١ مكونات البرنامج.	٧٥	٢٥	١٠٠	٠	١٠٠	٠
٥/ ١/ ٢ توصيف البرنامج.	٧٣	٢٧	١٠٠	٠	١٠٠	٠
٥/ ٢/ ١ أنواع المشاركة.	١٠٠	٠	١٠٠	٠	١٠٠	٠
٥/٢/ ٢ وسائل المشاركة.	١٠٠	٠	١٠٠	٠	١٠٠	٠
٥/ ٢/ ٣ الاستفادة من نتائج المشاركة.	١٠٠	٠	١٠٠	٠	١٠٠	٠
٥/ ٣/ ١ توصيف المقررات.	١٠٠	٠	١٠٠	٠	١٠٠	٠
٥/ ٣/ ٢ محتوى المقررات.	١٠٠	٠	١٠٠	٠	١٠٠	٠
٥/٣/ ٣ تقويم المقررات.	١٠٠	٠	٠	١٠٠	١٠٠	٠
٥/ ٤/ ١ مراجعة البرنامج.	١٠٠	٠	٠	١٠٠	١٠٠	٠
٥/ ٤/ ٢ تطوير البرنامج .	١٠٠	٠	٠	١٠٠	١٠٠	٠

يتضح من النتائج الواردة بالجدول السابق، درجة التأثير الكبيرة لهذا المعيار على تحقيق جودة البرنامج، وتفسيرا لتلك النتائج أوضحت استجابات عينة المقابلات ما يلي:

- يحتاج المؤشر الأول والثانى إلى المزيد من التوضيح خاصة مع الأهمية الكبيرة لهما. ومن الأمثلة على محدودية الوضوح ما يتعلق بتصميم البرنامج بناء على

الاحتياجات المجتمعية خاصة وأن معظم البرامج التعليمية الحالية هي برامج تقدم منذ سنوات طويلة.

- أما يتعلق بتوصيف المقررات فهناك بعض الأمور التي تمثل قضية غير واضحة لدى المؤسسات، وهي المتعلقة بكيف يحقق توصيف المقررات المعارف والمهارات الأساسية للمعايير الأكاديمية للبرنامج، فغالبا ما يتم هذا الإجراء بين البرنامج والمعايير سواء من حيث المواصفات ونواتج التعلم، وطريقة التقويم ومكونات البرنامج، وحينما يتم التحقق من تلك العملية يتم التحقق من توافق توصيف المقررات مع البرنامج.
- الوزن النسبي لبعض المؤشرات أكثر من غيرها دون مراعاة أهمية المؤشر وتأثيره فعلى سبيل المثال تم وضع ثلاثة مؤشرات خاصة بالمشاركة، ومؤشرين خاصين بتصميم البرنامج على الرغم من أن الوزن النسبي للتصميم البرنامج أعلى من أنواع المشاركة، وهذا يمثل تحديا عند تقييم هذا المعيار.
- في السؤال المفتوح للاستبيان أشارت أفراد العينة إلى ضرورة نقل المؤشر المتعلق بتقويم المقررات ومراجعة البرنامج والتطوير إلى معيار الجودة أو التطوير؛ بحيث أن يكون هناك معيار قائم بذاته يتولى مراجعة وتحديث كل عنصر يتطلب هذا في البرنامج.
- **معيار: الطلاب**

جدول (١٨) المتعلقة بالطلاب

معيار: الطلاب	الوضوح		الآنتماء		التأثير	
	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا
٦/ ١ / ١ الالتحاق والتحويل.	٢٠	٨٠	١٠٠	٠	٥٠	٥٠
٦/ ١/ ٢ مراجعة سياسات القبول والتحويل	٢٥	٧٥	١	٩٩	٦٠	٤٠
٦/ ٢/ ١ نظام الإرشاد الأكاديمي.	١٠٠	٠	١٠٠	٠	١٠٠	٠
٦/٢/ ٢ تقويم نظام الإرشاد الأكاديمي.	١٠٠	٠	١٠٠	٠	١٠٠	٠

٦/ ٣/ ١ الطلاب المتميزون.	٢٣	٧٧	١٠٠	٠	١٠٠	٠
٦/ ٣/ ٢ الطلاب المتعثرون.	٣٠	٧٠	١٠٠	٠	١٠٠	٠
٦/٣/ ٣ الطلاب ذوو الاحتياجات الخاصة.	١٠٠	٠	٠	١٠٠	٠	١٠٠
٦/ ٤/ ١ أساليب قياس رضا الطلاب.	١٠٠	٠	٠	١٠٠	٠	١٠٠
٦/ ٤/ ٢ نتائج قياس رضا الطلاب.	١٠٠	٠	٠	١٠٠	٠	١٠٠

وتفسيرا لتلك النتائج أوضحت استجابات عينة المقابلات ما يلي:

- يحتاج المؤشر الأول والثاني إلى المزيدٍ من التوضيح خاصة في المؤسسات التي تقدم برنامجا واحدا، ويكون القبول به وفقا لشروط مكتب التنسيق، وبالتالي فما يتعلق بكثير من الممارسات الخاصة بالتحويل والتظلمات من نتائج القبول ومراجعة شروط القبول والتحويل ليست من ضمن صلاحيات البرنامج والمؤسسة؛ ومن ثم فهي تنطبق أكثر على المؤسسات التي تقدم عدة برامج، وبالتالي لابد لها من نظام موضوعي، ومعلن، ومراجع، ومرن، وقابل للتظلم من نتائجه، حيث يتم توزيع الطلاب على البرامج المختلفة بعد قبولهم بالمؤسسة بناء على معايير تضعها المؤسسة نفسها وتخضع لصلاحياتها في الإقرار والمراجعة والتحديث. واتساقاً مع الفكرة التي اتضحت من المعيار الأول لابد من نقل كل ما يتعلق بمراجعة سياسات القبول وتحديثها والاستفادة من تقييمها إلى معيار منفصل يركز على تقييم الجودة وتطوير الأداء أي كان مسماه.
- على الرغم من توجه الدولة، ولجان القطاع في الانتقال إلى الدراسة بنظام الساعات المعتمدة إلا أن هناك الكثير من البرامج الحالية تقدم من خلال الفصول الدراسية، وبالتالي لابد من أن تعدل ممارسات هذا المؤشر لتكون مناسبة للنظامين، وهذا ما أقرته الهيئة عند تعديلها لمعايير الاعتماد المؤسسي، حيث نصت في ممارستها على النظامين تحت مظلة الدعم الأكاديمي وهذا هو الأفضل، فالمهم ليس النظام المفعل وإنما نوعية الخدمات المقدمة لتوفير الدعم الأكاديمي للطلاب.

- المؤشر المتعلق بتوافر التسهيلات المادية الكافية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة لا ينتمي لهذا المعيار، فهو ينتمي بشكل أساسي إلى معيار الموارد المادية. وإنما في هذا المعيار من الممكن أن نضيف ممارسة تتعلق بالدعم الأكاديمي للطلاب لاجتياز البرنامج، وهذا في حالة البرامج التي – وفقًا للائحتها – تقبل طلاب ذوي احتياجات خاصة، أما إذا كان البرنامج وفقًا للائحة لا تقبل هذه الفئة فيسجل أنه مؤشر لا ينطبق على البرنامج.
- يفضل ألا يتضمن معيار الطلاب مؤشر قياس رضا الطلاب، وأن ينتقل إلى المعيار المسؤول عن إدارة الجودة وتقييم الأداء.
- وفي السؤال المفتوح أشارت عينة المقابلة إلى إعادة النظر في مؤشر رضا الطلاب واستبداله بقياس آرائهم فيما يتعلق بأداء البرنامج واتخاذ الإجراءات اللازمة لدراستها والاستفادة من النتائج في اتخاذ الإجراءات التصحيحية. والحقيقة يمثل هذا التعديل صدى واضحا وجليا لثقافة الطلاب التي تضمنت في الأونة قيما سلبية للغاية. بمعنى آخر، أن مستوى الرضا العالي للطلاب أصبح يتمثل في إلغاء المحاضرات، والمعامل، وقلة التكليفات، وعدم التركيز على حضور المحاضرات، وبالتالي تأتي النتيجة عكس ما تتوقعه الهيئة منهم وما يزيد من دقة هذا المقترح أنه يركز على ضرورة دراسة تلك الآراء، بمعنى أنه لا تأخذ الآراء على علتها فقد تكون تلك الآراء مضللة أحيانا.

معيار: أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة

جدول (١٩) أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة

معيار: أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة	الوضوح		الآنتماء		التأثير	
	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا
٧/ ١ / ١ الكفاية.	٩٣	٧	٤٣	٥٧	٨٩	١١
٧/ ١/ ٢ الكفاءة.	٩٦	٤	٩٩	١	٩٠	١٠

٧/ ١/ ٣ تنمية قدرات ومهارات أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعأونة.	٥٣	٤٧	٨٦	١٤	٩٨	٢
٧/ ٢/ ١ آليات ومعايير التقويم.	١٠٠	٠	٣٣	٦٧	٩٧	٣
٧/ ٣/ ١ أساليب قياس رضا أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعأونة.	١٠٠	٠	٠	١٠٠	٠	١٠٠
٧/ ٣/ ٢ نتائج قياس رضا أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعأونة.	٨٠	٢٠	٧	٩٣	٩	٩١

وتفسيرا لتلك النتائج أوضحت استجابات عينة المقابلات ما يلي:

- يحتاج المؤشر إلى إعادة نظر خاصة، وأن بداية تقرير الاعتماد تتضمن أعداد أعضاء هيئة التدريس ومعأونيهم ويمكن الحكم من خلال تلك البيانات على مدى كفايتهم من حيث العدد.
- المؤشر الخاص بتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس عادة ما تقدم إدارة البرنامج خطة زمنية للتدريب ولكنها غير مفعلة؛ ونضطر إلى أن نوصي باستيفاء جزئي للمؤشر على الرغم من أن وجود الخطة في حد ذاتها مهما كانت جيدة لا تمثل مؤشرا من مؤشرات الجودة، فالمهم هو تنفيذ بنود تلك الخطة.
- مؤشر تقييم أداء الأعضاء على الرغم من وضوحه إلا أنه يفضل ألا ينتمي لهذا المعيار، وأن ينتمي لمعيار الجودة والتطوير لأنه الخطوة الأولى عند التفكير في أي تطوير.
- من الضرورى تعديل المؤشر الخاص برضا أعضاء هيئة التدريس اتساقاً مع ما ورد في التقييم المؤسسي، والذي تم استبداله بقياس آراء أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعأونة فيما يتعلق بأداء المؤسسة، واتخاذ الإجراءات اللازمة لدراستها والاستفادة من النتائج في اتخاذ الإجراءات التصحيحية. والحقيقة يمثل هذا التعديل صدى واضحا وجليا للثقافة التنظيمية التي تضمنت في الأونة الأخيرة قيما سلبية للغاية. بمعنى آخر أن مستوى الرضا العالي لأعضاء هيئة التدريس في ظل الثقافة المجتمعية

والتظيمية الحالية لا يعتبر مؤشرا لمستوى أداء جيد للمؤسسة، فقد أصبحت المكافآت، وقلة أعباء العمل، وعدم النظام في العمل، وعدم الالتزام بالقواعد والأعراف الجامعية مصدرا لرضا العديد من أعضاء هيئة التدريس ومعأونيهم، وبالتالي تأتى النتيجة عكس ما تتوقعه الهيئة منهم، وما يزيد من دقة هذا التعديل أنه يركز على ضرورة دراسة تلك الآراء، بمعنى أنه لا تأخذ الآراء على علتها فقد تكون تلك الآراء مفتعلة ومقأومة للتطوير في المؤسسة والعكس الصحيح، ولذلك يجب أخذ الآراء ودراستها ومعرفة الحقيقة ورائها.

- في السؤال المفتوح، أشارت العينة إلى أن على الرغم من أن هذا المعيار يخص أعضاء هيئة التدريس إلا أنه لا يتضمن الرابط بينهم وبين توصيف المقررات وتطبيقها في البرنامج مع الطلاب، وهذا أمر في غاية الأهمية فمن الضرورى أن تظهر هذه الرابطة سواء بإضافة مؤشرات جديدة إلى هذا المعيار أو أن نقل بعض المؤشرات إلى معيار آخر.
- **معيار: التعليم والتَّعلم**

جدول (٢٠) التعليم والتَّعلم

معيار: التعليم والتَّعلم	الوضوح		الآنتماء		التأثير	
	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا
٨/ ١ / ١ توافر سياسات للتعلم والتَّعلم.	٥١	٤٩	٠	١٠٠	١١	٨٩
٨/ ١/ ٢ مراجعة سياسات التعليم والتَّعلم.	٧٧	٢٣	٠	١٠٠	١٣	٨٧
٨/ ١/ ٣ سياسات التعامل مع المشكلات المؤثرة في فاعلية التعليم.	٨٨	١٢	٠	١٠٠	١٥	٨٥
٨/ ٢/ ١ تطبيق أساليب التعليم والتَّعلم.	٧٢	٢٨	٠	١٠٠	٢٤	٧٦
٨/ ٢/ ٢ التعلم الذاتي.	٦٠	٤٠	٠	١٠٠	١٠	٩٠
٨/ ٣/ ١ التدريب الميداني.	٦٧	٣٣	٠	١٠٠	٥	٩٥
٨/ ٣/ ٢ المهارات المستهدفة لطلاب البرنامج.	٧٥	٢٥	٠	١٠٠	٣٠	٧٠

وتفسيرا لتلك النتائج، أوضحت استجابات عينة المقابلات ما يلي:

- المؤشر الأول والثانى غير واضحين بالشكل المطلوب، وهذا ظهر في العديد من الدراسات الذاتية التي قدمتها بعض المؤسسات. كما أن صياغة المؤشرات غير مفهوم منها هل المقصود التركيز على استراتيجيات التعليم والتَّعلم (والتي لم تظهر في أي معيار آخر)؟ أم السياسات العامة للتعليم والتَّعلم، والتي بالفعل موجودة في جميع المعايير– إلا أن التجربة أسفرت عنٍ أن المؤسسات غالبا ما تقدم بياناتها عن استراتيجيات التعليم في هذا المؤشر اتساقاً مع ما ورد في معايير التقويم المؤسسي الصادرة عن الهيئة.
- المؤشر المتعلق بمراجعة سياسات التعليم أيضا لا ينتمي إلى هذا المؤشر على الرغم من أنها تبدو فلسفة واضحة لدى الهيئة أن تضع في كل معيار ممارسات خاصة بالمراجعة والتقويم والتطوير، إلا أن التقييم الواقعي للبرامج أثبت – غالبا – أن المعيار يتم استيفاؤه دون تلك المؤشرات؛ لأنه – غالبا – مع يستوفي المعيار ب ٧٠ % من ممارساته فقط، على الرغم من أنها تمثل أقوى الممارسات وأكثرها تأثيرا في جودة البرنامج وهي السبيل لتطويره.
- بالنسبة لمؤشر أساليب التعليم والتَّعلم فيبدو وفقاً للصياغة أنه ينتمي إلى معيار تصميم البرنامج، وغالبا ما يتم تكرار نفس الكلام الذي ورد في معيار تصميم البرنامج في هذا المؤشر؛ لأنه متعلق بفحص البرنامج وثائقيا ولا يتعلق بالتطبيق الفعلى للأساليب داخل المحاضرات والمعامل مع الطلاب. كما أن هذا المؤشر يتضمن ممارسة غير واضحة ولذلك لا نرى اجتهادات كبيرة في تحقيقها، وهي المتعلقة بالقياس الموضوعي والشامل لمردود أنماط التعليم والتَّعلم المطبقة، ومساهمتها في تحقيق رسالة وأهداف البرنامج.
- المؤشر المتعلق بمدى توافر إجراءات واضحة ومعتمدة للتعامل مع مشكلات التعليم والتَّعلم مثل الكثافة العددية للطلاب، والدروس الخصوصية، والكتاب الجامعي، ترى

أفراد العينة أنه ينتمي إلى معيار القيادة والحكومة أفضل من هذا المعيار، وهذا اتساقاً مع معايير التقويم المؤسسي الصادرة عن الهيئة.

- جميع الممارسات المتعلقة بمؤشر التعلم الذاتي ينطبق عليها الفحص المكتبي ولا تتعلق بمدى تطبيقها مع الطلاب. وهذا يمثل قصورا في المعايير، حيث تبرز الدور الكبير للفحص المكتبي أكثر من الملاحظات والمقابلات، وهذا ينعكس في إعطاء وقت طويل لفحص الوثائق في الجدول الزمني للزيارة، كما يعطي انطباع بأن الجودة ورقية للأسف.
- جميع الممارسات المتعلقة بمؤشر التدريب الميداني بالإضافة إلى أنه يمكن فحصها مكتبيا وفقاً للصياغة الواردة في الدليل، وغير واضح دور الزيارة الميدانية للبرنامج في تقييمها، فهي تنتمى أيضا إلى معيار آخر وقد يرجع ذلك لتصميم البرنامج لأن معظم الممارسات متعلقة بوثائق مثل: وضع خطة، ووثيقة تحديد الاحتياجات، وتصميم برامج التدريب الميداني، وآليات معتمدة لتقويم نتائج التدريب الميداني للطلاب، ووثائق التحقق من فاعلية التدريب الميداني للطلاب في تنمية المخرجات المستهدفة للتعلم.
- وفي السؤال المفتوح، أشارت العينة إلى أن عدد المعايير الحالية ١١ معيارا، وهذا عدد كبير بالإضافة إلى أن الوزن النسبي لكل معيار يختلف عن الآخر؛ فالمعيار الأول والمتعلق برسالة وأهداف البرنامج يتميز بوزن نسبي قليل بالنسبة لمعيار التعليم والتَّعلم الذي يمثل أعلى المعايير في الوزن النسبي. وبناء على ذلك يمكن اختصار عدد المعايير إلى النصف خاصة وأن هناك معايير ممكن أن تدمج معا؛ وبذلك تتوازن المعايير من حيث الوزن النسبي إلى حد ما. كما أشارت العينة إلى أن المعايير بصفة عامة ومعيار التعليم والتَّعلم بصفة خاصة تتصف بصفة الفحص المكتبي أكثر منها ممارسات يمكن فحصها عن طريق المقابلات مع الأطراف المختلفة أو الملاحظات وهذا أمر يحتاج إلى مراجعة.

معيار: تقويم مخرجات التعلم

جدول (٢١) تقويم مخرجات التعلم

معيار: تقويم مخرجات التعلم	الوضوح		الآنتماء		التأثير	
	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا
٩/ ١ / ١ نظام التقويم.	٤٣	٥٧	٠	١٠٠	٢٩	٧١
٩/ ١/ ٢ أساليب التقويم.	٤٧	٥٣	٠	١٠٠	٣٩	٦١
٩/ ٢/ ١ المراجعة المستمرة	٣٧	٦٣	٠	١٠٠	٨٧	١٣
٩/ ٢/ ٢ استثمار نتائج التقويم.	٢٨	٧٢	٠	١٠٠	٩٠	١٠

وتفسيرا لتلك النتائج، أوضحت استجابات عينة المقابلات ما يلي:

- المؤشر الأول والمتعلق بنظام التقويم (الأهداف، والدرجات وتوزيعها على أنواع التقييمات، وأنواع مخرجات التعلم) غالبا ما يتم تقييمه من خلال اللائحة الداخلية للبرنامج بالإضافة إلى توصيف البرنامج والمقررات، وهذا أمر يتطلب الفحص المكتبي كما أنه يجب أن يكون ضمن معيار تصميم البرنامج؛ لأنه يجب فحصه في ضوء نواتج التعلم المستهدفة، وتحديد مدى قدرته على التحقق من مدى اكتساب الطالب لها. كما أن المؤشر يتضمن ممارسة من الصعب تقييمها والمتعلقة بمشاركة الأطراف ذات الصلة في تصميم هذا النظام، مع العلم أن هذا النظام هو لائحة وليس بالضرورة أن يتم مشاركة الأطراف الموجودة في وقت التقويم في هذا النظام.
- أشارت أفراد العينة في السؤال المفتوح إلى أن دليل الهيئة يتضمن عدد من الممارسات الخاصة بالتقويم ولكنها لا تنتمي إلى هذا المعيار تماما وهي المتعلقة بمعدلات التحويل من البرنامج مع الإشارة إلى الدلالات المنطوية على ذلك، ومعدلات التخرج السنوية والدلالات المنطوية على ذلك أيضا، ومعدلات التوظيف من خريجي البرنامج والدلالات المنطوية على ذلك، وحصر وتصنيف للمؤسسات التي تقبل على توظيف خريجي البرنامج، واستطلاع أراء واتجاهات المستفيدين ذوي

العلاقة بالبرنامج، والاستفادة من نتائج ذلك، ومعدلات التسجيل في الدراسات العليا من خريجي البرنامج، ووجود عنصر التدريب الميداني في هيكل البرنامج، ووجود مقررات مهارية لتنمية القدرات الابتكارية للطلاب في التطبيق العملي، ومتابعة مستوى كفاءة خريجي البرنامج في المنظمات التي يعملون بها، ومعدلات الحاصلين على شهادات الممارسة المهنية من خريجي البرنامج (مثال ذلك MBA/ CPA/ PE/ RN).

معيار: التعزيز والتطوير

جدول (٢٢) التعزيز والتطوير

معيار: التعزيز والتطوير	الوضوح		الآنتماء		التأثير	
	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا
١٠/ ١ / ١ إجراءات ومصادر معلومات الخطة.	٩	٩١	٨٧	١٣	٣٤	٧٦
١٠/ ١/ ٢ مجالات التعزيز والتطوير.	١	٩٩	٧٧	٢٣	٤٣	٥٧
١٠/ ٢/ ١ عناصر الجودة في البرنامج.	١١	٨٩	٩٠	١٠	٢	٩٨
١٠/ ٣/ ١ سياسة التحفيز.	١٣	٨٧	٧٨	٢٢	٤٤	٥٦
١٠/ ٣/ ٢ آليات التحفيز.	٥	٩٥	٦٧	٣٣	٥٤	٤٦

وتفسيرا لتلك النتائج، أوضحت استجابات عينة المقابلات ما يلي:

- يعتبر هذا المعيار محصلة نتائج تقييم جميع المعايير السابقة، وبناء على ذلك تضمنت مؤشراته وجود خطة معتمدة ومعلنة؛ لتطوير وتعزيز البرنامج يشترك فيها كافة الأطراف ذات العلاقة على أن تحتوى على إجراءات واضحة لإدارة وتعزيز الجودة في البرنامج. إلا أن ممارسات تلك الجزئية تكونت من ست ممارسات متعلقة بمجرد تصميم الخطة وممارسة واحدة خاصة بالتطبيق الفعلى لها وبالتالي عند تقييم الممارسات يمكن استيفاء هذا الجزء من المعيار، وهو جزء كبير من حيث الوزن النسبي حتى إذا لم يتم استيفاء أهم جزء فيه وهو التطبيق الفعلى للخطة وبناء على ذلك تحولت الجودة التعليمية المأمولة إلى مجرد ورق يتضمن آمال وطموحات. وهذا

ما تم تفاديه بشكل كبير في التعديل الذي أصدرته الهيئة، وتم على معايير التقويم المؤسسي في الإصدار الثالث ٢٠١٥. حيث تنتقل الهيئة وينتقل التقييم من مجرد وجود الوثيقة إلى قياس مدى تطبيقها وتاثيرها.

- الجزء المتعلق بسياسات التحفيز الإيجابي والسلبي وجدية المسألة والمحاسبة، التي تعتمد على تفعيل مستمر نظم المساءلة والمحاسبة الحالية لإدارة البرنامج. غالبا ما تجتهد المؤسسة في وضع تلك السياسات واعتمادها وبطريقة جيدة، وغالبا ما يقدم لنا أثناء زيارة الاعتماد أمثلة على حالات كثيرة تم تحفيزها ومكافأتها وحالات أخرى تم مجازاتها بعقوبات مختلقة، ولكن بالفحص يتبين أن تلك الحالات فعلاً حقيقة وتمت بالفعل ولكن لأسباب وبيانات مختلفة تماما عن نتائج متابعة الأداء وتقييمه. ومن الأمثلة الافتراضية على ذللك شخص ما تم وقفه عن العمل لمدة ٦ أسابيع وبفحص نتيجة تقييمه من مختلف الأطراف تبين أن النتائج إيجابية جدا ومرتفعة، وهذا يبين شكلية التقييم وشكلية الاعتماد عليه. ومن الملفت للنظر أن هذا الجزء لم يتضمن محاسبة ومسألة الإداريين والقيادات الإدارية وركز فقط على أعضاء هيئة التدريس ومعأونيهم والقيادات الأكاديمية.
- تضمن المعيار مؤشرا ذا وزن نسبي محدود هو إدارة الجودة في البرنامج، وركز فقط على وجود برامج هادفة للتوعية بمفاهيم وعناصر الجودة في البرنامج واستمرارية عملية التقويم، وتحديد عناصر الجودة التي يتميز بها البرنامج مقارنة بالبرامج الأخرى في نفس المؤسسة وهذا تكرار لمؤشر السمات التنافسية للبرنامج. ثم تنأول وضع واستخدام المؤشرات المناسبة للتقويم، واتخاذ الإجراءات الملائمة والرسمية للمحافظة على عناصر الجودة في البرنامج أو تعزيزها، وتوضيح أثر نتائج التقويم الذاتي للبرنامج على الأداء الكلي للمؤسسة. ونحن نعتقد أن تلك العملية خاصة في الوقت الحالي في مصر تحتاج إلى معيار كامل وبممارسات واضحة ومحددة، ونفس الملاحظات تنطبق على معيار إدارة الجودة في التقويم المؤسسي الصادر عن

الهيئة في ٢٠١٥على الرغم من أنه معيار كامل إلا أنه لا يركز على مضمون إدارة الجودة وأدوات التقويم ومدى صلاحياتها.

- أشارت العينة في السؤال المفتوحٍ إلى أنه يمكن تنظيم المعايير بحيث يكون هناك معايير ومؤشرات وممارسات اتساقا مع معايير التقويم المؤسسي الصادرة عن الهيئة ٢٠١٥؛ لأن التنظيم الحالي لمعايير الاعتماد البرامجي (محور/ معيار/مؤشر/عنصر/خاصية) مربكة للغاية، وتسبب عدم وضوح.

معيار: مؤشرات نجاح البرنامج

جدول (٢٣) مؤشرات نجاح البرنامج

معيار: مؤشرات نجاح البرنامج	الوضوح		الآنتماء		التأثير	
	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا
١١/ ١ / ١ مؤشرات نجاح البرنامج.	٨٨	١٢	١٠٠	٠	٤٠	٦٠
١١/ ٢/ ١ أساليب التقويم.	٧١	٢٩	٩٠	١٠	٥٤	٤٦

وتفسيرا لتلك النتائج، أوضحت استجابات عينة المقابلات ما يلي:

- من ضمن مؤشرات نجاح البرنامج الواردة في دليل الهيئة معدلات التحويل من البرنامج، ومعدلات التخرج ونعتقد أنها مؤشرات كمية حينما ترتفع قد لا تدل على جودة البرنامج، بل على العكس قد تكون مؤشرا على سلبية البرنامج، وقد ترجع لأسباب اجتماعية، أو اقتصادية ليس لها علاقة بأداء البرنامج، ونعتقد أن المؤشر الحقيقي هو معدلات التوظيف من خريجي البرنامج وأنواع المؤسسات التي تقبل على توظيف خريجي البرنامج؛ لأن ارتفاع هذا المعدل وظهور مؤسسات متنوعة ذات أهمية اقتصادية وخدمية وإنتاجية هو فعلاً مؤشر على نجاح البرنامج، فهذا هو الاختبار الفعلى لجودة البرنامج وخاصة مخرجاته من الخريجين.
- تتضمن أساليب التقويم أيضا معدل التسجيل في الدراسات العليا من طلاب البرنامج، وهذا ينطبق عندما يتم تقييم برنامج في الدرجة الجامعية الأولى، ولكن نعتقد أنه مؤشر غير مناسب لأن ليس هناك علاقة مباشرة بين جودة البرنامج ورغبة

الطالب في استكمال دراسته، كما أن هناك كثيرا من البرامج ليس لها برامج موازية في مرحلة الدراسات العليا.

- أما ما يتعلق بمكون التدريب الميداني واعتباره مؤشرا على تميز وتنافسية البرنامج، فقد تم التراجع عن هذا في معايير التقييم المؤسسي الصادرة عن الهيئة حينما ألزمت كل برامجها بالتدريب الميداني في ثلاث مؤشرات متتالية في معيار التدريس والتَّعلم باعتباره الحد الأدنى للجودة، وبناء على ذلك يفضل حذفه من هذا المعيار.
- أما النقطة المتعلقة بتوافر مقررات مهارية لتنمية القدرات الابتكارية في التطبيق العملي (أعداد مشروعات بما في ذلك مشروع التخرج) فهي ممارسة جيدة جدا لأن الكثير من البرامج لا يوجد بها مشروع تخرج على الرغم من أهميته لتنمية المهارات الإبداعية عند الطلاب وهي بالفعل نقطة تميز نوافق عليها.
- أما ما يتعلق باستقصاء مستوى كفاءة الخريجين في المنظمات التي يعملون بها فهي لا تنتمي لهذا المعيار ولا يمكن اعتبارها نقطة تنافس فهي أقرب إلى معيار إدارة الجودة، وهي بالفعل موجودة في المؤشر الأول من هذا المعيار كدليل على فعالية البرنامج ووجودها هنا تكرار ليس له سبب.
- أما النقطة المتعلقة بمعدل الحاصلين على شهادات الممارسة المهنية من خريجي البرنامج (مثال ذلك :MBA/ CPA/ RN/ PE/) فليس بينها وبين جودة البرنامج رابط، والالتحاق بتلك البرامج له أسباب عديدة ليس من بينها جودة البرنامج. وبناء عليه لا يمكن اعتبارها مؤشرا على تنافسيته وتميزه.

الجزء الرابع : الرؤية المقترحة لمعايير تقييم واعتماد البرامج التعليمية

يستهدف هذا الجزء عرضا لملامح المعايير المقترحة، وملحق بكل معيار عدد من المؤشرات والممارسات. وإطارا مرجعيا يوضح أهمية المعيار وبعض التوجهات في كيفية استيفائه. وقد تم الاستعانة في صياغة هذه الرؤية بالدراسة التحليلية التي تم إجراؤها على نماذج التقييم العالمية بالإضافة إلى نتائج الدراسة الميدانية التي تم تصميمها بغرض تقييم النموذج الحالي التي تتبعه مصر.

الملامح العامة للمعايير المقترحة:

- تركز المعايير المقترحة بشكل كبير جدا على التطبيقات التكنولوجية سواء في مجال التدريس، أو التقويم، أو التدريب، أو الخدمات الإدارية والمالية، أو عمليات إدارة الجودة التعليمية، أو التواصل بين الأطراف المعنيين ...وغيرها. بحيث تتحول جميع العمليات المتعلقة بالبرنامج إلى الحالة الرقمية في أدق التفاصيل، وهذا يرجع لعدة أسباب منها:

✓ أن الوزن النسبي لاستخدام التكنولوجيا في المعايير الموجودة – حاليا – في مصر بسيط جدا وغير ملزم للبرامج. فهناك كليات ومعاهد وبرامج تم اعتمادها وهي تمارس أبسط أنواع الرقمية إما مراعاة لظروف المؤسسات وخاصة الحكومية. أو لأن الاعتماد يسري في حالة استيفاء المؤسسة لنسبة ٧٠ % من الأداء وبالتالي يقع التراجع التكنولوجي ضمن ٣٠ %. والجدير بالذكر أن هناك وزنا نسبيا كبيرا جدا لعمليات التحول الرقمي في تقييم البرامج التعليمية العالمية؛ نظرا لإدراج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في إدارة وفاعلية البرامج التعليمية من الأساس.

✓ المفاجأة والطفرة التي حدثت في مؤسسات التعليم حاليا في مصر والتي أدهشت الجميع بعد ظهور أزمة فيروس كورونا حينما تم تعليق الدراسة، فبمجرد صدور القرارات الوزارية، وقرارات الجامعة، بالتحول الرقمي تدريسا، وإدارة، وتقويما، حيث استخدمت الكليات أحدث التطبيقات ومصادر المعلومات والاتصالات في أقل من أسبوعين لاستكمال السنة الدراسية. وفجأة ظهرت المنصات التعليمية وتطبيقات التواصل المتزامن وبرامج اللقاءات التكنولوجية الجماعية مثل (Webex) و (Zoom). وهذا يدل على قدرات أعضاء هيئة التدريس على التعلم والتحول الرقمي، وكذلك الإداريين، والطلاب، والقيادات. ومن الجدير بالذكر أن هذا لم يكلف الكليات أي موارد مالية على الإطلاق، فقد استعان كل عضو بالإنترنت الخاص به، وبدأ كل عضو بالتعلم من الآخر مع اللجوء إلى

الفيديوهات التوضيحية، ومع دعم بسيط معنوي ومادي ومحاسبي من الجامعات للكليات، حدث في الكليات في أسبوعين ما لم يحدث في عشر سنوات سابقة. ولم يجد الطلاب أي صعوبة في التعامل مع هذا المد التكنولوجي فهم جيل الإنترنت القادر على التعلم من خلال المحأولة والخطأ، ولم تقابله إلا مشكلة واحدة وهي توفر شبكة مستديمة للإنترنت. ولنا أن نتخيل ما يمكن أن يحدث إذا ما فعل كل برنامج منصته التعليمية وتحول رقميا إلى كيان تعلم يستخدم التكنولوجيا في جميع عملياته. فسوف تتلاشى الأخطاء وتتسرع العمليات وتتطور المخرجات ونواكب المد التكنولوجي العالمي .

- لن تتضمن المعايير المقترحة بعض الممارسات التي أصبحت بعد انقضاء ١٤ عاما على صدور قرار إنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد من الثوابت الأساسية لضمان الجودة، وسيتم توضيح المبررات لذلك وفقًا للأمثلة التالية:

✓ قياس رأي المعنيين في أداء البرنامج، حيث تم التركيز منذ بدء عمليات إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي على ضرورة أن يكون لدى المؤسسة أداة حقيقية لقياس الرأي مكونة من عدة عناصر تشمل جميع الأداءات المتوقعة، وأن يكون تطبيقها بشكل دوري. أما فكرة المعايير المقترحة فهي تركز على ما بعد قياس الرأي، لأن الأهم من قياس الرأي هو كيف يمكن الاستفادة منه. ومن الجدير بالذكر أن الكثير من المؤسسات التي تقدمت للاعتماد في الفترات السابقة كانت دائما ما تستوفي الأداء بوجود الأداة فقط مثل الاستبيان، ولا تستوفي الممارسات المتعلقة بتحليل تلك الأداة واستخلاص النتائج واتخاذ ما يلزم من إجراءات؛ للتحسين والتطوير بناء عليها، وللتوضيح بالتأكيد ستقوم المؤسسات بقياس الرأي أولاً، ولكن تلك الممارسة لن تحتسب سواء في ضمان الجودة أو التحقق منها في عمليات الاعتماد إلا إذا تمت كل الإجراءات التي تليها من تحليل، واتخاذ إجراءات للتطوير والتحسين.

- ✓ تحديد الاحتياجات التدريبية، تركز المعايير المقترحة على ما يتم من تدريب فعلي لجميع المعنيين بالتدريب، ولا تحتسب أي إجراءات لتحديد الاحتياجات على الرغم من أهميتها إلا إذا خضع جميع المعنيين للتدريب في ضوء ما أسفرت عنه أدوات تحديد الاحتياجات.
- ✓ وثيقة استراتيجية التدريس والتقويم، تركز المعايير على ما يتم تطبيقه بالفعل من استراتيجيات داخل الفصول الدراسية، وليس على وجود الإستراتيجية نفسها. بمعنى أنه لن يحتسب أي نقاط جودة للبرنامج إذا ما كان لديه استراتيجية رائعة ولا يتم تنفيذها.

- لن تتضمن المعايير المقترحة أي ممارسات متعلقة بالكفاية العددية لأعضاء الجهاز الإداري وأعضاء هيئة التدريس ومعأونيهم؛ حيث تعتبر تلك الممارسات شرطًا أساسيا لإنشاء البرنامج من الأساس ولتحقيق الجودة، والتحقق من ضمأنها واعتمادها، فليس هناك مبرر لأي عمليات للجودة دون الوفاء بتلك الكفاية من الموارد البشرية، وبالتالي لا يجب أن يبدأ أي برنامج في إجراءات ضمان الجودة لديه إذا لم يستوف تلك الأعداد. ولمزيد من التوضيح، يمكن الإشارة إلى أنه كما لا يتم قبول فكرة تحقيق الجودة إلا إذا قامت إدارة البرنامج أولاً بتوصيف برنامجها وإعداد خطط تنفيذية لتحقيق أهدافها، فلا يجب أن تبدأ إدارة برنامج في تحقيق الجودة دون الكفاية العددية للموارد البشرية.
- أي برنامج ليس ضمن لائحته تدريبا ميدانيا في أماكن العمل؛ غير مؤهل لتحقيق الجودة، أو التقدم للتقييم والاعتماد سوءا من جهة داخلية أو خارجية. وبناء على ذلك فالممارسات المتعلقة بالتدريب الميداني هي شرط أساسي يوازي في أهميته توصيف البرنامج.
- لن تتضمن المعايير المقترحة معيارا محددا للمشاركة المجتمعية أو البحث العلمي، وإنما ستوجد كمميزات تنافسية للبرنامج؛ لأن تلك المهام هي في الأصل مهام مؤسسية ومرتبطة بشكل ما بالبرنامج التعليمي وفقًا لطبيعته.

- المعايير المقدمة تناسب الاعتماد البرامجي في مرحلة الدرجة الجامعية الأولى أو الدراسات العليا.
- قد يرى البعض أن تلك المعايير تفوق قدرات البرامج التعليمية خاصة في المؤسسات الجامعية الحكومية، وقد يكون هذا صحيحا في بعض من تلك المعايير المقدمة، ومبرره أنه بدون رفع مستوى توقعاتنا من المؤسسات فلن يتم تطويرها، وهذا ما حدث عبر سنوات طويلة مضت. وما يؤكد هذا المبرر لجوء الكثير من المؤسسات الحكومية والخاصة إلى تضمين التدريب الميداني ضمن لائحتها بناء على معايير هيئة ضمان الجودة والاعتماد، كما حدث في كلية دار العلوم بجامعة القاهرة. وفي مثال آخر، كما حدث في جميع كليات الهندسة، والطب، والتمريض حينما تم تبني معايير أكاديمية جديدة قائمة على الجدارات منذ عام ٢٠١٨ بعد أن درسوا لفترة طويلة دون أن يكون هناك وثيقة رسمية موثقة تحدد مواصفات الخريج، وما يجب أن يتعلمه ويكتسبه من مهارات مهنية وعامة. ومثال ثالث، متمثل في وجود وثائق رسمية لتوصيف البرامج والمقررات لم تعيرها المؤسسات أي انتباه من قبل؛ حيث كان يتم الاعتماد على الأعراف الجامعية التي تحيل الأمور الأكاديمية إلى ما يعتقده كل أستاذ على حدة دون أن يحدث تكامل أو ترابط بين مقررات البرنامج الواحد.

معايير التقييم والاعتماد البرامجي المقترحة:

١. التخطيط الإستراتيجي للبرنامج وإدارته.
٢. سياسات الالتحاق بالبرنامج والدعم والأنشطة الطلابية.
٣. تصميم البرنامج التعليمي وتطبيقه وتقويمه.
٤. التطبيقات التكنولوجية في البرنامج.
٥. إدارة جودة مدخلات وعمليات ومخرجات البرنامج.
٦. تطوير أداء البرنامج.

القيم الحاكمة للمعايير المقترحة:

١. التحول الرقمي.
٢. البرنامج التعليمي هو المحرك لتطوير المؤسسة.
٣. الارتقاء بمستوى المعايير المقترحة عن المعايير الحالية التي تطبق في مصر.
٤. الانتقال من مرحلة بناء الوثائق إلى مرحلة التطبيق والتفعيل والاستفادة.
٥. الانتقال من مرحلة قيام وحدة ضمان الجودة بالعمل إلى مرحلة أن كل عضو يقوم بعمله.

المعيار الأول : التخطيط الإستراتيجي للبرنامج وإدارته.

توجهات المؤسسة الإستراتيجية للبرنامج ضمن خطتها الإستراتيجية، ومدى ملاءمة الموارد المالية والهيكل التنظيمي؛ لتنفيذ البرنامج وتطويره إلى جانب سماته التنافسية وتسويقه محليا، وإقليميا، وعالميا.

المؤشرات:

١. رسالة البرنامج وأهدافه الإستراتيجية في خطة المؤسسة وأدوار المعنيين بتحقيقهما.
٢. ملاءمة الموارد المالية لتطبيق البرنامج وتطويره.
٣. تسويق البرنامج محليا وإقليميا وعالميا وسماته التنافسية.
٤. ملاءمة الهيكل التنظيمي لتحقيق أهدافه الإستراتيجية.

الممارسات:

١. تحديد دور رسالة المؤسسة في تحقيق رسالة البرنامج والعكس صحيح.
٢. تحليل دور الأهداف الإستراتيجية للبرنامج في تحقيق رسالته.
٣. وصف مساهمات المعنيين بالبرنامج في تحقيق رسالته وأهدافه.

٤. تنفيذ خطط سنوية لتحقيق أهداف البرنامج تتضمن: الأهداف، والأنشطة، والموارد، ومؤشرات الأداء ومسئولية التنفيذ وتوقيته، ومسئولية المتابعة وتوقيتها، بالإضافة إلى تكلفة تحقيق الهدف بجميع أنشطته.
٥. تحديد نسب الآنجاز في الخطط التنفيذية، وأسباب تأجيل، أو إلغاء بعض الأنشطة.
٦. توزيع الموارد المالية المتاحة للبرنامج ومقارنتها بتلك المدرجة في الخطة التنفيذية على أنشطته.
٧. تحديد نسبة زيادة الموارد المالية المطلوبة مستقبليا في ضوء الموارد الحالية لتطوير البرنامج.
٨. آليات تسويق البرنامج محليا، وإقليميا، وعالميا.
٩. السمات التنافسية للبرنامج على المستوى: المحلي، والإقليمي، والدولي.
١٠. تحليل مكونات الهيكل التنظيمي وتحليل مهام كل مكون في تطبيق البرنامج.

الإطار المرجعي للمعيار:

يجمع هذا المعيار بين عمليتي التخطيط للبرنامج، والإدارة لجميع عملياته؛ وذلك لارتباطهما الشديد ببعض من ناحية، ولضرورة فحص الواقع الحالي للبرنامج والمتوقع حدوثه من تطوير للبرنامج في الخطة الإستراتيجية من ناحية أخرى، لأن فصل العمليتين أحيانا قد يتسبب في أن تكون عمليات التخطيط بعيدة كل البعد عن الواقع الحالي بإمكاناته المالية والإدارية، ويجعل من الصعب التنبؤ بوجود مميزات تنافسية للبرامج على أي مستوى. كما يركز هذا المعيار على الدور الذي تلعبه المؤسسة لتنفيذ البرنامج وتطويره، والذي بالضرورة يعود على المؤسسة بالفائدة في تحقيق أهدافها سواء المتعلقة بالبرنامج، أو غير المتعلقة بالبرنامج.

وقد يتساءل البعض، لماذا الخطة الإستراتيجية للمؤسسة؟ ولماذا التخطيط الاستراتيجي؟ والحديث هنا عن اعتماد البرنامج التعليمي وكأن لا يوجد أي ارتباط بينهما!

بل الأمر انتقل إلى أن البعض حينما يقرأ عن أهداف البرنامج في قائمة معايير الاعتماد المتبعة حاليا فأول ما يأتي في ذهنه هي الأهداف التعليمية الأكاديمية للبرنامج، مستبعدا _ تماما_ أي فكرة عن الأهداف الإستراتيجية للبرنامج.

ولذلك فكان لابد من التوضيح، فالبرنامج لا نعني به فقط الجانب الأكاديمي المتعلق بالمقررات والتقويم والتدريس، وإنما يضاف إلى ذلك جميع الموارد المادية التي يستخدمها البرنامج منفردا أو الموارد المادية التي يشترك فيها مع برامج أخرى، وكذلك التطبيقات التكنولوجية والموارد المالية، وجميع سياسات القبول، وإدارة الجودة والتطوير،... وغيرها من الأمور التي تتعلق بالبرنامج منذ أن يلتحق به الطالب وحتى يتخرج. وبناء على ذلك فهناك أهداف استراتيجية للبرنامج متعلقة بجميع العناصر التي تم الإشارة إليها بالإضافة إلى الأهداف التعليمية التي تتصدر نموذج توصيف البرنامج.

وإذا ما اتفقنا، أن للبرنامج أهدافا استراتيجية ينفرد ببعضها أو يشترك في بعضها مع برامج أخرى في المؤسسة؛ فكان لابد من إعداد خطة استراتيجية مؤسسية تتضمنها. والسؤال هنا، كيف يتم التخطيط الإستراتيجي لبرنامج في مؤسسة تتضمن العديد من البرامج التعليمية؟ ثم ننتقل إلى سؤال آخر، هل يتم إعداد عدة خطط وفقا لعدد البرامج؟ والإجابة هي أن المؤسسة لديها خطة استراتيجية واحدة تتضمن العديد من الأهداف الإستراتيجية. ويمكن على سبيل المثال القول: إذا كان من ضمن أهداف المؤسسة تدويل التعليم، ولكنها لا تستطيع القيام بهذا على مستوى جميع برامجها فهي تحدد هدفا إستراتيجيا متعلقا بتدويل هذا البرنامج منفردا. وفي مثال آخر في حالة أن مؤسسة ما لديها ٤٠ برنامجا ولا ترغب في المخاطرة بتغيير لائحتها إلى نظام الساعات المعتمدة في جميع برامجها، وتفضل خوض التجربة في أحد برامجها فقط للتعلم وتلاشي الأخطاء، هنا أصبح لدينا هدف لبرنامج منفرد. وإذا ما أقرت مؤسسة التحول الرقمي في الإدارة، والتدريس، والتقويم، وفضلت البدء ببرنامج واحد للتجربة فهذا أيضا يمكن أن يكون هدفا إستراتيجيا منفردا للبرنامج. ومن ناحية أخرى، هناك أهداف استراتيجية قد تشترك فيها البرامج ككل، فعلى سبيل المثال، إذا وضعت المؤسسة هدفا يتعلق بصيانة جميع

المدرجات والمعامل والأجهزة والمرافق التي يتم استخدمها في الكلية كلها بجميع برامجها؛ فهذا هدف يحتسب لجميع البرامج. وإذا ما وضعت مؤسسة هدفاً متعلقاً بإتاحة الإنترنت لجميع الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس، والإداريين؛ فهذا يحتسب لجميع البرامج. بمعنى آخر، إن الخطط الإستراتيجية لابد وأن تتضمن تلك الأنواع من الأهداف. وما يدل على ذلك أن المؤسسة حينما تقوم بصياغة رسالتها ورؤيتها فهي تضع في حسبأنها جميع البرامج، وحينما تحشد مواردها فهي تضع في حسبأنها جميع البرامج وفقاً لأولوياتها واحتياجات كل برنامج. بالإضافة إلى أن التحليل البيئي جزء كبير منه يسير وفقاً للبرنامج التعليمي وليس المؤسسي، خاصة ما يتعلق بالتدريس والتقويم والتدريب ...وغيرها.

ويتناول المعيار ممارسة خاصة متعلقة بوصف مساهمات المعنيين بالبرنامج في تحقيق أهدافه، وهنا انتقل المعيار من التحقق من مدى مشاركة جميع الأطراف المعنية بالبرنامج في صياغة رسالته وأهدافه إلى مدى مشاركتهم في تحقيقهما، وذلك لأنها تعد عنصر التقييم الأهم بالإضافة إلى أنه ليس بالضرورة أن تكون الأطراف الحالية الموجودة بالفعل في تطبيق البرنامج هي التي شاركت في الصياغة؛ نظرا لتخرج الطلاب، وسفر وانتداب أعضاء هيئة التدريس والإداريين والقيادات، وكذلك الحال في الأطراف المجتمعية، وهذا ما عانت منه المؤسسات في الفترات السابقة عند التقييم فالخطط الإستراتيجية عادة ما تستمر لمدة خمس سنوات، وإذا ما تم تقييم عنصر المشاركة في السنة الرابعة مثلاً فلن نضمن أن الأطراف الموجودة هي بالفعل التي شاركت. من ناحية أخرى، فالعنصر الذي يهم هنا هو الوعي بتلك الرسالة والأهداف، والمشاركة الحقيقية في تطبيقهما.

وإذا ما انتقلنا إلى جزئية الموارد المالية، والتي تم فصلها هنا عن الموارد المادية؛ وذلك لأنها مرتبطة بقدرة المؤسسة حاليا على تنفيذ أهداف البرنامج خلال فترة الخطة، وغير مرتبطة بالقاعات والمدرجات والمعامل وغيرها من الموارد المادية التي تمثل أدواتاً للتنفيذ، أما الموارد المالية فهي عنصر لابد من تقييمه في ضوء الوضع الحالي للبرنامج وأهدافه على مدار الخطة الاستراتجية والتنفيذية لها. وهذا يتطلب أن يتم تحديد الموارد

المالية المتاحة منفردة ومخصصة لهذا البرنامج، وأوجه الإنفاق عليه بعيدا عن البنود الأساسية للإنفاق والمتمثلة في مرتبات أعضاء هيئة التدريس على سبيل المثال. والمقصود هنا المصروف على العملية التعليمية من رسوم خاصة برحلات علمية، أو عينات، أو مشروعات، أو شراء أجهزة، أو دعم للطلاب، أو تزويد للمكتبة، ... وغيرها. أما الموارد الأخرى والتي تصرفها المؤسسة في تشيد القاعات والمدرجات والمرافق والعيادة وغيرها مما يخدم جميع البرامج، فيجب أن تكون منفردة في بند خاص. بحيث يظهر ما هو خاص بالبرنامج وما يتم استثماره على مستوى جميع البرامج وهذا أمر في غاية الأهمية؛ لأنه يتيح استغلال أمثل لقدرات المؤسسة فليس هناك مبرر لتخصيص معمل لكل برنامج إذا ما كان هذا المعمل يستطيع أن يخدم عدة برامج. هذا إلى جانب رصد لنسبة زيادة الموارد المالية المطلوبة مستقبليا في ضوء الموارد الحالية لتطوير البرنامج.

ويتعلق التخطيط الإستراتيجي أيضا بتسويق البرنامج سواء على المستوى المحلي، أو الإقليمي، أو العالمي، ولا نعني هنا الحديث عن برامج جديدة فقط وإنما التسويق لبرامج تقليدية قائمة ومهمة ويعزف عنها الطلاب لأسباب غير منطقية وغير علمية، ومنها عدم وجود فرص عمل. ومن تلك البرامج برامج الفيزياء والرياضيات في كليات العلوم، وبرامج كليات الزراعة،... وغيرها في مقابل الزيادة المبالغ فيها في أعداد الطلاب في برامج الحقوق، والآداب، والتجارة. ومن الجدير بالذكر، أن جودة التعليم تؤكد على أهمية التفوق العلمي في مجالات العلوم، والرياضيات، والهندسة، والتكنولوجيا، والتأكيد على المكاسب المنتظرة من جراء تبني برامج تعليمية تحتل فيها هذه المجالات الدراسية أهمية نسبية تتفق ودور مجتمعاتها في الاقتصاديات الجديدة القائمة على المعرفة والتكنولوجيا. إن الاهتمام بمجالات العلوم والرياضيات تتكامل مع مجالات تكنولوجية واعدة حددتها الرؤية المستقبلية لمصر ٢٠٣٠، وهي البيوتكنولوجي، وتكنولوجيا الطاقة الجديدة والمتجددة، وتكنولوجيا المياه، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتكنولوجيا الفضاء والأقمار الصناعية؛ وهو اهتمام يدعو إلى تقوية الروافد التعليمية المغذية لتلك التكنولوجيا وعلى رأسها الرياضيات والفيزياء.

والتسويق هنا لا نعني به الإعلان، وإنما نعني به مبادرات حقيقية فعلة منها على سبيل المثال ما يتعلق بتسويق برامج الرياضيات والعلوم:

- مسابقة (science – up) في الفيزياء والرياضيات بين الطلاب لاختيار أفضل مشروع في الفيزياء، وأفضل مشروع في الرياضيات، وتخصص جوائز للفائزين (أجهزة كمبيوتر وبرمجيات خاصة).
- الانتقال إلى طرق تدريس مختلفة في ضوء فلسفة (STEM) Science, Math, , Engineering, and Technology
- مشروع (National Science, Math, , Engineering, and Technology Digital Library)
- مشروع تقوم به الكليات لتصميم مواد تعليمية رقمية داعمة لمنهج الرياضيات والفيزياء في المرحلة الثانوية بالتعأون مع وزارة التربية والتعليم.
- مشروع تقوم به الكليات تصميم معمل افتراضي لمنهج العلوم والرياضيات في المرحلة الثانوية بالتعأون مع وزارة التربية والتعليم.
- حملة توعية (science – up) تنظمها الكليات والجامعة لطلاب المرحلة الثانوية في المدارس مع بداية كل عام دراسي (اتحاد الجامعة/ اتحاد كلية العلوم /اتحاد كلية التربية/مركز الإرشاد النفسي بكلية التربية/ مركز تطوير التعليم الجامعى بالجامعة/ مركز تعلم الكبار بالجامعة).
- إجراء بحث ميداني عن أسباب عزوف الطلاب وتطبيق نتائجه على عينة منهم.

والمقصود من ذكر جميع النقاط السابقة، هو أن تتحمل إدارة البرنامج في إطار التخطيط الإستراتيجي مسئولية مجتمعية تجاه برامجها، ولا نعني هنا المهام المتعلقة بخدمة المجتمع وتنمية البيئة، وإنما المسئولية تجاه قضايا المجتمع الاجتماعية، والعلمية، والصحية، فعلى سبيل المثال مشاركة الجامعات في محو الأمية من خلال تبني فرض متطلبات جامعة على الطالب تلزمه بمحو أميه أربع أفراد، هذا نوع من المسئولية

المجتمعية كما أن مشاركة كليات العلوم على مستوى الجامعة في الارتقاء بقضية العلوم والرياضيات على مستوى جميع المراحل التعليمية هي من نفس المنطق.

كما أن التسويق يأخذ بعدا آخر، حينما ينتقل إلى المستوى الإقليمي والعالمي حيث يتم التفكير في السياقات الإقليمية والعالمية لتعرف احتياجاتها من البرامج التعليمية؛ لتقديهما واستيعاب أكبر عدد من الطلاب الوافدين، وزيادة الموارد الذاتية، وهذا يتطلب أكثر من مجرد مخاطبة السفارات والجامعات الخارجية إلى عمل دراسات علمية وزيارات واتفاقيات تعاون. وهذا لابد وأن يدرج ضمن التخطيط لتطوير البرنامج.

ويرتبط بالتسويق أيضا مؤشر مهم جدا على جودة البرنامج التعليمي وهو السمات التنافسية له، والتي تعرف بأنها الخصائص التي تميز البرنامج عن غيره من البرامج في مؤسسات مناظرة، وتحقق له القوة الأكاديمية في المخرجات، والتي تنشأ حينما يتم تقديم البرنامج من خلال طرق جديدة ومحتوى جديد أكثر فعالية من تلك المعمول بها في البرامج المناظرة. كما أن المزايا التنافسية مرتبطة بالزمن، فمن الممكن أن تكون هناك ميزة لتنافسية لبرنامج معين كونه الوحيد الذي يتم تقديمه على مستوى الدولة، ولكن بعد مرور ثلاث أو أربع سنوات بدأت مؤسسة أخرى في تقديم نفس البرنامج؛ فهنا تنتهي السمة التنافسية لتبدأ غيرها.

ومن غير الصواب تفهم أن تاريخ إنشاء البرنامج – على سبيل المثال – هو في حد ذاته قد يعتبر ميزة تنافسية، وذلك لأنه بالفعل كان في وقت إنشائه يمثل ميزة تنافسية، ولكن مع انتشار البرنامج أصبح مؤشرا غير دقيق، فأحيانا قد يكون هو السبب في تراجع البرنامج، وهذا يقودنا إلى أن الميزة التنافسية لابد وأن تكون مستدامة إلى أن يحدث ما يجعلها غير ذلك.

ومن الأمثلة على السمات التنافسية للبرنامج، السمات التنافسية للبرنامج على المستوى المحلي في مصر ومن أمثلتها (تقديم البرنامج من خلال منصة تعليمية إلكترونية متكاملة العناصر، اشتراك عناصر أجنبية في عمليات تصميم وتدريس وتقويم الطلاب والبرنامج، تدريب ميداني في مؤسسات أجنبية، سفر الطلاب لدولة أجنبية لقضاء

فصل دراسي، كون البرنامج يمثل درجة علمية مشتركة مع جامعة أجنبية، ...وغيرها). ولم يتم الإشارة هنا إلى عدد الطلاب أو عدد الطلاب الوافدين وهذا لأنها مؤشرات غير تنافسية، فالطلاب يتم تحديدهم وفقًا لآلية مركزية كما أن عدد الوافدين يرجع إلى أسباب اقتصادية، واجتماعية، وسياسية، ومركزية ليس لها علاقة بجودة البرنامج بل على العكس تماما. وتم الإشارة إلى أن تلك السمات تتعلق بمصر فعلى سبيل المثال التعليم الإلكتروني لا يمثل سمة تنافسية في دولة متقدمة، حيث تستخدم جميع برامجها تطبيقات التعليم الإلكتروني بكل أنواعها، أما في مصر وبناء على الوضع الحالي فالتعليم الإلكتروني هو ميزة تنافسية حقيقية إلى أن ينتشر ويصبح معمما على جميع البرامج.

أما السمات التنافسية للبرنامج على المستوى الإقليمي، نجد على سبيل المثال (عمل الخريجين في مؤسسات تنافسية إقليمية متنوعة الاهتمامات بعد التخرج مباشرة، تنوع فرص العمل على المستوى الإقليمي، وجود منح للبحث العلمي والدراسات العليا، وجود مشروعات تخرج تسهم في حل مشكلات الإقليم، ... وغيرها)

وفيما يتعلق بالسمات التنافسية للبرنامج على المستوى العالمي، فمن أمثلتها (عمل الخريجين في مؤسسات تنافسية عالمية متنوعة الاهتمامات بعد التخرج مباشرة، تنوع فرص العمل على المستوى العالمي، ارتفاع مستوى شروط قبول الطلاب في البرنامج من جنسيات متعددة، تقديم البرنامج بعدة لغات، التصنيف العالمي للمؤسسة التابع لها البرنامج،... وغيرها).

ومن السمات التنافسية أيضا للبرنامج البحث العلمي والمشاركة المجتمعية، والمقصود هنا البحث العلمي الذي يقوم به الطلاب من خلال تجاربهم ومشروعات التخرج. أما المشاركة المجتمعية فهي بند آخر ومظهر من مظاهر السمات التنافسية فما نراه اليوم ٥ يونية ٢٠٢٠ من إنشاء برنامج بكالوريوس الطب في كلية الطب جامعة عين شمس لمستشفي ميداني؛ لاستقبال مرضى فيروس كورونا يشترك فيه الطلاب، والأساتذة، والعاملين بالبرنامج للمشاركة في مواجهة هذا الوباء. وكل هذا بالتأكيد أحداث وأنشطة يمكن رصدها وتوثيقها.

وفي إطار تطبيق البرنامج، يؤكد هذا المعيار على أهمية وجود هيكل تنظيمي للبرنامج يحقق أهدافه الإستراتيجية، ويتضمن تحديد المجالس واللجان الرسمية المسئولة عن البرنامج مع تحديد قواعد تشكيل هذه المجالس واللجان ومسئولياتها ودورية انعقادها. مع العلم أن تلك اللجان ليست لجان للاعتماد فقط ومناقشة القضايا المنظمة من قبل اللائحة وقانون تنظيم الجامعات، ولكنها مسئولة أيضا عن اقتراح ومتابعة تطوير البرنامج. ومن الجدير بالذكر هنا أن تسعى الكليات لضم ممثل عن الطلاب في تلك التشكيلات؛ ليقوم بدورٍ مهمٍ وفاعل ليس في اتخاذ القرار ولكن في صنع القرار، فهم الفئة التي نسعى إلى تنميتها وبدونهم لا شئ يكون صائبا مهما كنا واعين باحتياجاتهم ورغباتهم، بالإضافة إلى أنهم حلقة الوصل التي تبث لزملائهم جميع الجهود التي تبذل في البرنامج من أجلهم.

والجدير بالذكر أن كل المؤسسات لديها – وفقًا لقانون تنظيم الجامعات – لجان محددة لذلك، وبناء عليه لا يتطلب الأمر اقتراح لجان أخرى ومسميات جديدة، مثل لجنة مراجعة وتطوير البرنامج،... وغيرها من اللجان، أو تحديد منسق للبرنامج، فهي أمور كلها تقع ضمن مهام اللجان السابقة. بالإضافة إلى ذلك يتضمن الهيكل التنظيمي كافة الإدارات والوحدات والأقسام الفنية والإدارية لتنظيم تنفيذ البرنامج. وفي المؤسسة ذات البرنامج الواحد يعتبر الهيكل التنظيمي للمؤسسة هو الهيكل التنظيمي للبرنامج. وفي المؤسسات ذات البرامج المتعددة يعدل الهيكل التنظيمي للمؤسسة ليتضمن ما يخص البرنامج فقط، بمعنى إذا كانت هناك أقسام علمية لا تشارك في البرنامج _على سبيل المثال_ فتحذف منه، وإذا كان هناك أقسام أو وحدات إدارية وفنية لا تشترك في تنفيذ البرنامج فتحذف أيضا، فعلى سبيل المثال، مؤسسة بها برنامجين واحد له إدارة فنية لمعامل، والآخر برنامج نظري لا يستخدم تلك الإدارة بكل إمكاناتها فتحذف من هيكله التنظيمي وهكذا.

ويرتبط بالمؤشر السابق، ضرورة أن تقوم المؤسسات بإعداد وصف كيفي يحدد مدى ملاءمة الهيكل التنظيمي لتحقيق أهداف البرنامج ورسالته، فعلى سبيل المثال، يتم

التوضيح أن للبرنامج _وفقا للائحة الداخلية_ تدريبا ميدانيا؛ ولذلك يتضمن الهيكل التنظيمي إدارة للتدريب الميداني، مكونة من عدد من أعضاء هيئة التدريس ومعأونيهم والإداريين، وهي إدارة تابعة لوكيل الكلية لشئون التعليم والطلاب، ثم يذكر كافة مهام التدريب الميداني منذ أن يبدأ وحتى وجود درجة للطالب وتقييم مدى فعاليته. وهذا يتطلب تحديدا دقيقا لأدوار وسلطات المجالس، واللجان، والإدارات، والوحدات، والأقسام الإدارية بالتأكيد؛ نظرا لأهمية هذا الهيكل في الإجراءات التنظيمية للبرنامج، فلابد من اعتماده من المجالس الرسمية والجهات المعنية، والإعلان عنه وعن مهامه للأطراف المعنية بوسائل مناسبة ومتعددة. وليس المقصود هنا الإعلان عن مجرد الصورة أو الشكل التوضيحي لعلاقات السلطة بين اللجان والإدارات فقط، ولكن الإعلان أيضا عن مهام وصلاحيات كل مكون من مكونات هذا الهيكل.

ومن الجدير بالذكر اهمية أن يرتبط الهيكل التنظيمي بالأهداف الإستراتيجية للبرنامج، فإذا كان البرنامج وفقا لأهدافه يسعى إلى التدويل فلابد وأن يتضمن هيكله التنظيمي إدارة للتعاون الدولي، وإذا كان البرنامج يستهدف الحصول على تصنيف عالمي فلابد من أن يكون هناك كيان إداري وأكاديمي مسئول عن إجراءات الوصول لهذا التصنيف. وهي كلها إدارات يتم استحداثها وليست من الإدارات الأساسية والمتعارف عليها مثل إدارة شئون الطلاب والخريجين في كل مؤسسة.

وهنا ننتقل إلى فكرة مهمة للغاية، وهي أنه لا يجب إنشاء وحدات أو أقسام أو إدارات جديدة في ظل وجود إدارات قائمة يمكنها القيام بمهام جديدة. فعلى سبيل المثال، إدارة شئون الطلاب لابد وأن تتغير مهامها ويضاف إليها مهام جديدة حيث لا يجب أن تقتصر مهامها على قيد الطلاب، واستخراج الإفادات، خاصة وأن الفكرة الحالية للمعايير تعتمد بشكل مباشر على الإدارة الإلكترونية، بحيث لن يتطلب الأمر أكثر من موظف واحد للتعامل مع الطلاب في القيد والتسجيل. ومن المهام الجديدة التي يمكن أن تضاف إلى إدارة شئون الطلاب مهام الدعم الأكاديمي المرتبط بالإرشاد الأكاديمي أو الريادة العلمية بالتعاون مع أعضاء هيئة التدريس، ومن المهام الجديدة التي يمكن أن تضاف

للخريجين _غير استخراج الشهادات_ التواصل مع الخريجين في أماكن العمل ومتابعة أدائهم، وتكوين رابطة للخريجين، والدعوة للمشاركة في إجراءات الكلية، وتنفيذ برامج للتنمية المهنية، وتجهيز الملتقى السنوي، ...وغيرها من الأمور. وفي هذا الصدد من المهم الإشارة إلى ضرورة استحداث إدارة للقياس والتقويم ضمن الهيكل التنظيمي للبرنامج مهمتها فحص الأوراق الامتحانية في علاقاتها بمواصفات الورقة الامتحانية، وتحليل نتائج تقويم الطلاب على مستوى المقرر، والفرقة، والمستوى، والبرنامج، وتقديم تقرير لوكيل الكلية لشئون التعليم والطلاب بنقاط القوة والنقاط التي تحتاج إلى تحسين.

كذلك فإذا كان للبرنامج رسالة وأهداف استراتيجية فلابد من وجود خطط تنفيذية عبارة عن خطط سنوية لتحقيق أهداف البرنامج تتضمن: الأهداف، والأنشطة، والموارد، ومؤشرات الأداء، ومسئولية التنفيذ وتوقيته، ومسئولية المتابعة وتوقيتها، بالإضافة إلى تكلفة تحقيق الهدف بجميع أنشطته. ويتبع هذا تقرير يستهدف تحديد نسب الآنجاز في الخطط التنفيذية، وأسباب تأجيل أو إلغاء بعض الأنشطة، وهذا ما يطلق عليه التحديث السنوي للخطة التنفيذية الكبرى. ومن الجدير بالذكر أنه كلما استطاعت المؤسسة التخطيط لبرنامجها في ضوء معلومات وبيانات واقعية وأهداف – تستطيع المؤسسة تحقيقها كلما زادت نسبة الآنجاز في حالة استمرار البيئة الداخلية والخارجية الخاصة في المؤسسة في تغيرها الطبيعي. أما إذا حدث تغير مفاجئ مثل الأزمة التي تعاني منها المؤسسات الجامعية حاليا في العام الأكاديمي ٢٠١٩/٢٠٢٠ بسبب فيروس كورونا فمن الممكن أن تتخذ المؤسسة قرارا بعمل ملحق للخطة الإستراتيجية يتضمن كافة الأنشطة التي تم تعليقها؛ نتيجة تلك الأزمة إذا كانت الخطة في عامها النهائي، أو تأجيل كافة الأنشطة التي تم تعليقها إلى السنة التالية إذا لم تكن الخطة منتهية.

المعيار الثاني: سياسات الالتحاق والدعم والأنشطة الطلابية.

سياسات الالتحاق وكافة أنواع الدعم الصحي، والنفسي، والاجتماعي، والأكاديمي المقدم للطلاب، بالإضافة إلى الأنشطة الطلابية وأدوار اتحاد الطلاب في تحقيق أهداف البرنامج.

المؤشرات:

١. سياسات الالتحاق تضمن تحقيق السمات التنافسية للبرنامج.
٢. إجراءات الدعم الصحي والاجتماعي والأكاديمي.
٣. الأنشطة الطلابية متاحة ومتنوعة وتغطي كافة المجالات.
٤. أدوار اتحاد الطلاب الأكاديمية والطلابية.

الممارسات:

١. تطبيق سياسات التحاق تضمن اختيار أفضل المدخلات للبرنامج وتراعي رغبات الطلاب ومتطلبات سوق العمل وإمكانات المؤسسة.
٢. تلاؤم إجراءات الدعم الصحي والنفسي مع احتياجات الطلاب.
٣. توفير احتياجات الدعم الاجتماعي لتلبية احتياجات الطلاب المادية.
٤. تنويع خدمات الدعم الأكاديمي وارتباطها باحتياجات الطلاب بصفة عامة، والمتعثرين والمتفوقين بصفة خاصة.
٥. إتاحة الأنشطة الطلابية للجميع وتنوعها وتغطيتها لكافة المجالات.
٦. تفعيل أدوار اتحاد الطلاب الأكاديمية والطلابية بما يحقق أهداف البرنامج ورغبات الطلاب.

الإطار المرجعي للمعيار:

يتناول هذا المعيار مؤشرا خاصا ينطبق فقط على المؤسسة التي تقدم عدة برامج. وهو المؤشر المعني بسياسات الالتحاق في البرنامج. لابد أن يتم تطبيق سياسات تدعم مبدأ اختيار أفضل المدخلات من الطلاب للبرنامج، بالإضافة إلى مراعاة إمكانات المؤسسة للبرامج المختلفة ومتطلبات سوق العمل. فعلى سبيل المثال. إذا كانت مؤسسة جامعية تقدم عدة برامج في اللغات فلابد وأن تضع معايير تحقق رغبة الطلاب في الالتحاق ببرنامج لغة معينة؛ مع ضمان أن تلك السياسات تحقق أفضل مدخلات من الطلاب، وتتلاءم وإمكانات المؤسسة ومتطلبات سوق العمل، ولا تؤثر على أعداد

الخريجين في البرامج الأخرى حتى ولو كانت رغبة الطلاب. وهذا المؤشر لا ينطبق على المؤسسة التي تقدم برنامجا واحدا؛ وذلك لأن سياسات القبول في المؤسسات الجامعية المصرية يرجع إلى آلية مركزية متمثلة في سياسات مكتب التنسيق بناء على مجموع درجات الطالب في امتحان الثانوية العامة، وبالتالي تراعي العدالة وعدم التمييز وتتخذ مجموع الدرجات ليكون مؤشرا على أفضل المدخلات من الطلاب. فهذا أمر قومي خارج نطاق المؤسسة ولا يمكن للمؤسسة تغيير شروط القبول بنفسها.

في إطار النماذج العالمية عادة ما يتناول هذا المعيار مؤشرا يتعلق بالتحويل من وإلى البرنامج، إلا أن المعايير المقترحة الحالية لم تتضمنه لعدة أسباب منها: أن هذا المؤشر في سياقات مجتمعية مختلفة هو مؤشر على نجاح البرنامج حينما تكون نسب التحويل إليه عالية جدا، وفي مقابل نسبة قليلة جدا من التحويل منها. أما وفقا لتنظيم وإدارة المؤسسات المصرية نتيجة مركزية توزيع الطلاب عليها من خلال مكتب التنسيق، فدلالة نسب التحويل ليس لها علاقة بجودة البرنامج، وإنما بأسباب اجتماعية، واقتصادية.

ويتناول هذا المعيار خدمات الدعم الصحي التي يتم تقديمها لطلاب البرنامج، ولا نعني هنا مجرد وجود عيادة طبية مجهزة لعدة ساعات محدودة في اليوم فهذا حد أدنى تم تجاوزه في المعايير المقترحة، والتي تركز على الخدمات الأخرى التي تقدم للطلاب مثل تقديم علاج لأمراض مزمنة، وإتاحة مستشفي الجامعة، وإتاحة الكشف متعدد الخصائص في مستشفي الطلاب، ومتابعة الحالات الصحية للطلاب، والكشف عن فيروس (c) ، والتوعية الصحية بعدة طرق للتغذية السليمة، وأهمية الرياضة للصحة العامة، والعادات غير السليمة في الطعام، والشراب، والنوم، والكلام، والمذاكرة، والتقارب بين الجنسين، والتوعية بمخاطر الزواج المبكر، ومخاطر العادات المجتمعية غير السليمة في الزواج وختان البنات، والتعايش مع فيروس كورونا، على أن تكون تلك الخدمات متغيرة بتغير الظروف المحيطة في البيئة الداخلية والخارجية المحيطة بطلاب البرنامج. فالطلاب الآن في إطار أزمة فيروس كورونا يحتاجون إلى تلك الخدمات والتوعية المتعلقة بهذا الفيروس أكثر من غيرها. ومن المهم أن يتم تقديم خدمات التوعية بطريقة إلكترونية

وتقليدية معا خاصة في الظروف العادية. ومن الأمثلة على ذلك خدمة "مكالمة دكتور" التي يمكن أن تتاح لعدة ساعات يومية من خلال تطبيق إلكتروني بحيث لا يحتاج الطلاب إلى الذهاب إلى العيادة أو عدم شعوره بالإحراج عند السؤال. فهناك الكثير من الأسئلة والاستشارات التي يمكن تقديمها عبر الوسائل التكنولوجية. ومن الجدير بالذكر أن تلك التطبيقات التكنولوجية من حيث التكلفة المادية والوقتية أرخص وأنسب وأوفر للبرنامج من توافر الخدمات المادية.

وننتقل إلى نوع آخر من الدعم وهم الدعم النفسي، الذي نادرا ما يقدم للطلاب لعدة أسباب منها عدم وضوحه من ناحية، وعدم جود متخصصين في هذا النوع من الدعم من ناحية أخرى في كل مؤسسة. ومما يزيد من أهمية هذا النوع من أنواع الدعم هو زيادة حالات الانتحار الذي ظهرت بين الطلاب، والتي تدل على احتياج الطلاب الشديد له. ومما يزيد من صعوبة تقديم هذا الدعم عدم إمكانية تقديمه في العلن بالإضافة إلى أن الطلاب يتحرجون من المواجهة الشخصية مع أحد المسئولين في البرنامج؛ خوفا من انتشار ما يعانوا به من آثار. ومن الممكن اقتراح أن يتم تقديم هذا الدعم إلكترونيا بحيث لا يتحرج الطالب من كتابة أو تسجيل أي شكوى نفسية، بالإضافة إلى إمكانية توفير الدعم إلكترونيا من خلال متخصص من خارج المؤسسة التي تمنح البرنامج فليس بالضرورة أن يكون أحد أعضائها. بالإضافة إلى أنه يمكن تقديم الدعم بصورة جماعية في صور مواقف ونصائح وتوجيهات عامة تطرح على جميع الطلاب.

أما الدعم الاجتماعي فهو لا ينطبق فقط على ما يتم تقديمه في دعم المصروفات، ودعم الكتاب الجامعي خاصة وأنها ممارسات تحدث في جميع البرامج بتنظيم من القانون واللوائح، ولكن الرؤية الحالية للمعايير تركز على امتداد الدعم ليشمل دعم الإنترنت ودعم المشروعات البحثية للطلاب، وتقديم التوعية المختلفة بطرق مختلفة بقضايا المجتمع مثل قضية ازدياد ظاهرة الطلاق، وتدني المنظومة القيمية في المجتمع وخاصة بين الطلاب، وتدهور اللغة العربية، وسوء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، وقضايا المواطنة والانتماء، وحقوق الإنسان، وغيرها من القضايا التي تعتبر مسئولية

مجتمعية للبرنامج تجاه طلابه على أن يتم هذا من منظور تخصص البرنامج. بمعنى أن يتم عرض تلك القضايا من منظور تخصص طالب حتى يستشعر الأهمية وضرورة أن يعي ما يتم تقديمه. والجدير بالذكر أن جميع تلك الأنشطة ليست عبئًا على البرنامج مطلقًا من حيث الموارد المالية فهي تخضع لبنود الدعم، ويمكن أن تقدم من خلال أعضاء البرنامج ومعاونيهم، ومؤسسات المجتمع ذات العلاقة، وهنا تظهر للبرنامج وظائف أخرى متعلقة بالمشاركة المجتمعية. على أن يكون المحدد لتلك الفعاليات هو ضمان العدالة وعدم التمييز في تقديم خدمات الدعم لجميع الطلاب ذوي الظروف المشتركة، واختلافه باختلاف احتياجات الطلاب. هذا إلى جانب ضمان استمرارية هذا الدعم وضمان توفيره لمن يستحق ويحتاجه وفقًا لمعايير وشروط معلنة وواضحة.

أما عن الدعم الأكاديمي، فهو يتجاوز فكرة تعريف وتوعية الطالب بالاختيارات الأكاديمية له، وكيف ينظم عمليات تسجيل وسحب وتأجيل مقرراته في نظام الساعات المعتمدة، أو تعريفه بقواعد التقويم والامتحانات وأعمال السنة وغيرها، مما يتعلق بالريادة العلمية. كما أنه يتجاوز فكرة إتاحة ساعات مكتبية للطلاب لمقابلة أعضاء هيئة التدريس للتحدث أو الشكوى. فالدعم المقصود هنا هو نظام شامل يبدأ مع دخول الطالب في أول يوم دراسة ويستمر حتى تخرجه. كما أنه يقدم لجميع الطلاب وليس للمتعثر، أو المتفوق، أو متوسط الأداء، ولكنه يقدم بصور مختلفة وفقًا لاحتياجات الطلاب.

فهناك الطالب المتعثر في الدراسة بسبب ظروف ترجع لحالته الاجتماعية والاقتصادية، أو للمقرر، أو للبرنامج، أو للغة الدراسة، أو لعضو هيئة التدريس، أو لعدم اهتمامه بالتعليم والتَعلم،... وغيرها. وهنا لابد وأن يتم تصميم آليات للتعرف على الطلاب أولاً دون التركيز على نتيجة الاختبار النهائي لأنها في نهاية العام، وبذلك يفقد الطالب فرص المساعدة، كما أن هناك طالبا متفوقًا ولديه قدرات بالفعل ولكنه تعثر لسبب أو لآخر؛ فحصل على تقدير (C) ، وهو هنا وفقًا للدرجات غير متعثر. وهذا يجعلنا نقر بأن الطالب المتعثر ليس الطالب الراسب في الامتحان وإنما هو أيضا الطالب الذي يستطيع أن يحصل على تقدير ممتاز، ولكنه لسبب ما يحصد تقدير أقل من هذا. ثم بعد تعرف

هؤلاء الطلاب تبدأ خطوة في منتهي الأهمية، وهي كيفية تحديد أسباب التعثر واقتراح طرق الدعم التي تتلاءم مع تلك الأسباب، فعلى سبيل المثال، الطالب المتعثر نتيجة عدم المقدرة التكنولوجية للاطلاع على قواعد البيانات العالمية على الرغم من توافر وإتاحة الإنترنت؛ فهنا يحتاج الطالب إلى تدريب في هذا الشأن. أما إذا كان السبب يرجع إلى عدم القدرة المادية فيكون الدعم المادي هنا بتوفير فلاشة إنترنت مدعومة وهذا ما فكرت فيه جامعة عين شمس، وبدأت الخطوات الإجرائية في تحقيقه. أما إذا كان السبب يرجع إلى مشكلة نفسية فيكون الدعم هنا بتحديد جلسات خاصة مع متخصص لتعرف المشكلة ومواجهتها.

وهناك الطالب المتفوق دراسيا، والذي يحتاج إلى دعم مختلف لاستمرار تفوقه وتوظيف قدراته في الحصول على المزيد من المميزات الأكاديمية والمنح المحلية والعالمية. ولابد وأن نقر هنا أن تقديم شهادات تكريم وجوائز رمزية للطلاب لا يسمى دعما على الإطلاق، فالدعم هو ما ينمي قدرات الطالب الأكاديمية، والبحثية، والتطبيقية. ومن الأمثلة على أنواع الدعم: منح للسفر إلى الخارج لاستكمال فصل دراسي، أو توفير فرصة للتدريب في مؤسسة عالمية، أو توفير فرصة للعمل من قبل التخرج، أو مساعدة الطلاب على تنفيذ مشروع في إطار ريادة الأعمال، وغيرها من أنواع الدعم، أو مساعدة الطلاب على الاشتراك في مسابقة عالمية في إطار تخصص البرنامج أو نشر بحث في مجلة عالمية.

كما يركز المعيار على الأنشطة الطلابية من عدة زوايا أولاً الإتاحة للجميع، بمعنى أن الأنشطة لا تكون مقصورة على أعضاء اتحاد الطلاب وبعض المقربين منهم، أو أنها متاحة للمتفوقين: رياضيا، وفنيا، وثقافيا في الثانوية العامة والتحقوا بالبرنامج، كما نرى في بعض المؤسسات. فكثيرا ما تفخر إدارة البرامج التعليمية بوجود طلاب حاصلين على جوائز عالمية في مختلف المجالات، ولكن حينما نسعى وراء دور البرنامج في تنمية هؤلاء الطلاب فلا نجد أي فعاليات. وهذا مثال قريب من المدرسة الثانوية التي تحتفل بأن الأول على الثانوية العامة منها على الرغم من أن الطالب لم يحضر يوما إلى المدرسة،

ولم يتلق أي دروس فيها، وأن تفوقه يرجع إلى أسباب أخرى. وإذا كان هناك طالب متفوق في السباحة وصاحب جوائز عالمية، والبرنامج لم يوفر له مكانا للتدريب، ولا مدربا، ولم يشركه في مسابقات تمهيدية،... وغيرها، فكيف ينسب إنجاز هذا الطالب إليها. وبناء على ذلك، لابد وأن تفسر إدارة البرنامج دورها في تنفيذ الأنشطة ودعم الطلاب للحصول على الجوائز المختلفة، أو مجرد الاشتراك في تلك الفعاليات فليس بالضرورة أن تحظى إدارة البرنامج بفائزين، المشاركة في حد ذاتها والتجهيز لها أمر في غاية الأهمية.

كما أن إدارة البرنامج لابد وأن تتيح أنشطة متنوعة لتتناسب مع كافة ميول الطلاب بمساعدة وتعاون أعضاء هيئة التدريس من داخل وخارج الجامعة، وبعض أعضاء المؤسسات المجتمعية الأخرى ذات الصلة.

ومن المؤشرات التي يتضمنها هذا المعيار أيضا أدوار اتحاد الطلاب في تحقيق أهداف البرنامج من ناحية، وتحقيق خدمات متنوعة للطلاب من ناحية أخرى، سواء ما يتعلق بأنشطته الخاصة، أو ما يتعلق بالأسر الطلابية التابعة له. ومن الأدلة المهمة التي لابد وأن تقدمها إدارة البرامج التعليمية على نجاح اتحادها في المشاركة الأكاديمية والمشاركة في أنشطة الطلاب، بالإضافة إلى آلية الاختيار – التي تنظم قانونا – للأنشطة التي يقوم بها، وكيفية توجيه هذا الاتحاد بميزانيته الضخمة لخدمة الطلاب وفقاً للائحته المعتمدة. فليس المهم وجود الاتحاد ووجود العشرات من الأنشطة الشهرية، ولكن المهم هو مدى فعالية تلك الأنشطة وتأثيرها في حياة الطلاب، ومن الأنشطة التي بالفعل يجب على إدارة البرامج التعليمية التفكير في البدء فيها هي مشاركة الطلاب في المجالس واللجان الحاكمة للبرنامج مع التأكيد على أنهم ليسوا أصحاب قرار، ولكنهم مهمون جدا في تحقيق أهداف البرنامج من خلال كونهم حلقة الوصل بين البرنامج والطلاب، وبين الطلاب والبرنامج، فكثير من الأفكار المهمة التي يقترحها البرنامج تموت لأن الطلاب لم يستشعروا أهميتها، ولم يتم مشاركتهم في تحقيقها. ومن ناحية أخرى، هناك جوانب كثيرة من الممكن أن تتضح للبرنامج حينما يتم التواصل مع الطلاب لمعرفة مشاكلهم الأكاديمية واحتياجاتهم. بمعنى أنه لا يجب على المؤسسات أن تفقد عاملاً مهما في تواصلها مع

الطلاب وهو الاتحاد من ناحية شعبيته لدى الطلاب، وميزانيته التي يمكن استثمارها. أما من ناحية الأنشطة فلابد وأن يتم توجيه الطلاب لأنشطة راقية وهادفة وتتماشى مع مسئولية إدارة البرنامج في متابعة أي تغييرات مجتمعية قد تظهر على الطلاب.

المعيار الثالث : تصميم البرنامج التعليمي تنفيذه وتقويم نواتج تعلمه.

تصميم البرنامج وتنفيذه وتقويم نواتج التعلم من حيث تصميم البرنامج التعليمي ومقرراته، يتم تحديد المعايير الأكاديمية، والأهداف، ونواتج التعلم المستهدفة، واختيار عضو هيئة التدريس الملائم، واستراتيجيات التدريس، وأدوات التقويم، ثم المرحلة الثانية المتعلقة بتنفيذ جميع ما ورد في مرحلة التصميم، ثم المرحلة الثالثة التي تتعلق بتقويم نواتج التعلم المستهدفة التي تم تحديدها.

المؤشرات:

١. تصميم أهداف واضحة ومحددة للبرنامج ومتوافقة مع نواتج التعلم المستهدفة للبرنامج والمقررات.
٢. ملاءمة تخصصات أعضاء هيئة التدريس والتزامهم بالمعايير الأكاديمية في توصيف البرنامج والمقررات وفي التدريس.
٣. ملاءمة استراتيجيات التدريس والمحتوى العلمي وأدوات التقويم؛ لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة للبرنامج من حيث التصميم والتنفيذ الفعلي.
٤. ملاءمة التدريب الميداني لتحقيق نواتج التعلم من حيث التنفيذ والمتابعة.

الممارسات:

١. تصميم أهداف البرنامج في ضوء معايير أكاديمية قائمة على الجدارات لتحقيق مميزات تنافسية للبرنامج
٢. ملاءمة نواتج التعلم المستهدفة للبرنامج لأهدافه التعليمية.
٣. ملاءمة نواتج التعلم المستهدفة للمقررات لنواتج التعلم المستهدفة من البرنامج.
٤. ملاءمة تخصص عضو هيئة التدريس لما يقوم بتدريسه من مقررات.

٥. التزام أعضاء هيئة التدريس بالمعايير الأكاديمية في إعداد التوصيف والتدريس والتقويم.
٦. ملاءمة استراتيجيات التدريس لنواتج التعلم المستهدفة للبرنامج في مرحلة التصميم والتنفيذ.
٧. ملاءمة أدوات التقويم لنواتج التعلم المستهدفة للبرنامج في مرحلة التصميم والتنفيذ.
٨. ملاءمة محتوى أدوات التقويم لنواتج التعلم المستهدفة من البرنامج في مرحلة التصميم والتنفيذ.
٩. ملاءمة المحتوى العلمي للمقررات؛ لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة للبرنامج في مرحلة التصميم والتنفيذ.
١٠. توزيع الطلاب على مؤسسات التدريب الميداني، ومتابعته، وتحديد دور مؤسسات التدريب الميداني في تحقيق نواتج التعلم.

الإطار المرجعي للمعيار:

يركز المعيار على عملية مستمرة تبدأ من مرحلة تصميم البرنامج، ثم تنفيذه، ثم تقويم نواتج تعلمه المستهدفة، بحيث يكون القرار النهائي في هذا المعيار بالاستيفاء في جميع تلك المراحل؛ بمعنى أنه لا يمكن استيفاء المعيار إذا ما ثبت عدم مهنية أحد مراحله لأنها عملية واحدة مستمرة. وأهمية وضع معيار واحد للثلاث عمليات، وهذا ما تتناوله معايير الاعتماد الحالية لتقويم البرامج التعليمية حينما يتم تخصيص معيار للتصميم، وآخر للتدريس، وآخر للتقويم. حيث تأتي نتيجة المراجعة للبرنامج مثلاً استيفاء التصميم دون المرحلتين التالتين. بمعنى آخر، تركز هذه النقطة على أهمية الاستيفاء الكامل لجميع العناصر. فلا أهمية للتصميم إذا لم يتم تطبيقه وتنفيذه، ولا أهمية لأدوات تقويم ممتازة ولكنها لا تفيد في التحقق من نواتج التعلم... وهكذا.

والجدير بالذكر أن معظم الأدبيات تنطلق الآن في تصميم البرامج التعليمية إلى ما يطلق عليه التعلم القائم على الجدارات، والتي تتطلب تصميم البرنامج في ضوء معايير أكاديمية وإطار قومي للمؤهلات قائم على نفس المفهوم العلمي.

وتعرف منظمة الأمم المتحدة الجدارة على أنها مركب مكون من (skills, attributes and behaviour) المهارات (العملية)، والمواصفات (القدرات العقلية والمعرفية والتكنولوجية) والسلوكيات (القيم والمبادئ والالتزام والعلاقات) التي ترتبط بنجاح الفرد في وظيفة ما، أو مشروع ما. ويرى (كوفي أنان) أن الجدارة توفر للمجتمع ولقطاعات التنمية به أعلى فرصة للأداء المتميز، وأنها السبيل لإعداد مؤسسات العمل لمواجهة التحديات في القرن الحادي والعشرين (United nation, (2009, 3). أما الاتحاد الأوروبي فيرى أن الجدارة هي مكون وخليط من المعرفة والمهارة والاتجاهات معا في مكون واحد مرتبط بمدى النجاح في أداء الأعمال والمهام الوظيفية، وأن تلك الجدارات متطلبات أساسية لنمو الفرد، وتحقيق هويته، والتحاقه بسوق العمل، وتنمية ذاته (European Communities, 2007, 3). وكي نضمن أن يتمتع المتعلم بالجدارة يجب أن يتوفر لدينا معلومات عن: وصف تلك الجدارة، أداة قياس لها، ومعيار يتم من خلاله الحكم على المتعلم في إذا ما كان يمتلك الجدارة أم لا.

وإذا قمنا بتعريف الجدارة على أنها: دمج كل من المهارات، والمواصفات والسلوكيات، وذلك من أجل التركيز على مهمة محددة، فإن ذلك يعني أن الجدارة خارج القاعة الدراسية ترتبط في معظم الأحيان بالأداء في العمل؛ ومن ثم، فإن الجامعات التي تهتم في معظم الأحيان بنمو الجدارة لدى المتعلمين هي ذات الصلة بأصحاب العمل، الذين يقومون بتوظيف الخريجين من هؤلاء المتعلمين– خاصة– ممن هم محل ثقة بالنسبة للجامعات، والكليات الخاصة، والحكومية، والذين يشاركون في وضع السياسات الخاصة بالتعليم العالي، التي يضعها الخبراء والمشرعون.

وقد أوضحت بعض الدراسات المسحية أن أصحاب العمل في حاجة إلى أن تقوم الكليات، والجامعات بالتركيز في مناهجها على مهارات انتقال أثر التعلم، مثل: مهارات

القيادة، والتواصل، وأسس البحث العلمي، والقدرة على التكيف مع التغيرات، ومهارات التعامل مع الأشخاص، وأكدت نتائج العديد من الدراسات على أن متعلمي الجامعة يظهرون نواحى قوة في النواحي الأكاديمية، ولكنهم يعانون من قصور في الجدارات اللازمة للعمل بشكل ناجح، مثل: التواصل بين الأفراد، القدرة على العمل ضمن فريق، وتطبيق مهارات حل المشكلات، والقدرة على إدارة الوقت، والقدرة على ترتيب الأولويات ، والقدرة على المبادرة.

ونقصد بالجدارة في هذا السياق، الصفات العميقة، والمتأصلة في شخصية المتعلم الخريج بصورة كافية؛ لأنها تمكنه من الأداء المتميز في العديد من المجالات، والمهام الوظيفية، وتتميز بثباتها لفترة زمنية طويلة. ومن خصائص الجدارات وجود دوافع معينة، هي التي تدفع فرد ما على أداء معين منها؛ واتسام الفرد بعدد من الخصائص المادية، والاستجابة المتسقة للظروف، أو المعلومات، وتوجهات الأفراد، وقيمهم وصورتهم الذاتية، وما لديهم من معلومات في مجال معرفي معين، وأخيرا: القدرة على أداء مهمة ذهنية، أو مادية، وفي محاولة للتمييز بين الجدارة، والمهارة، فالأخيرة هي جزء من الأولى، والتي تدور حول القدرة على أداء مهمة ما، ولكن ليس بالضرورة أن تشمل الخصائص الأخرى، التي سبق الإشارة إلها كخصائص للجدارة، وتقسم الجدارات إلى قسمين: جدارات عادية، وجدارات تمييزية، فالجدارات العادية هي الصفات الأساسية، والعامة التي يتحلى بها المتعلم الخريج، والتي لا يستغنى عنها أي فرد للعمل في وظيفة ما؛ ليحقق أقل قدر مقبول من الفاعلية دون أن تكون علامة تميز المتفوقين من المتوسطين، ومن هذه القدرات: المعرفة العامة، والأساسية بالوظيفة والقدرة على أداء متطلباتها، ومن الأمثلة التي توضح الفرق بين القسمين؛ عضو هيئة التدريس، الذي يقوم بمهمة التعليم، وفي نهاية العام يحقق متعلمه الحد الأدنى للأداء المتوقع، فما فعله عضو هيئة التدريس هو فارق في أداء المتعلم يكسبه مستوى عاديا متواضعا من الأداء، ولكنه لا يؤدي إلى فارق حقيقي، ولا يؤدي إلى أداء متميز، إن الجدارات التمييزية، هي تلك العوامل، التي تميز ذوي الأداء المتفوق، فعلى سبيل المثال، يعتبر التوجه للإنجاز الذي يظهر في قيام عضو هيئة

التدريس بوضع أهداف؛ حتى يساعد المتعلمين على أن يفوق أداؤهم الأداء المتوقع – جدارة تميز ذوي الأداء المتفوق عن ذوي الأداء المتوسط.

كما أن هذا المعيار يؤكد على أهمية التقويم القائم على المعايير، ذلك المدخل الذي يستهدف تقويم تعليم الطالب وتعلمهم بصورة كمية وكيفية، وهو توجه حديث يربط بين ما يتم تقييمه وما هو متوقع من الطالب أن يعرفه، ويفهمه، ويفعله بعد التخرج. وتستند الدعوة إلا الأخذ بتطبيق مدخل التقويم القائم على المعايير على عدة اعتبارات مهمة منها:(**إقبال زين العابدين درندري، ٢٠١٠، ٤٠-٤٥**) Education Commission of the States, 2002, Sadler, D.R. (2005), Popham , W.J. (2001)

- مدخل التعليم القائم على المعايير يستهدف تقييم أداء الطلاب بصورة أدائية من خلال مؤشرات أداء محددة وواضحة، يتم بناؤها على أساس المعايير الأكاديمية، وبناء على هذا يقيس مدخل التقويم القائم على المعايير أداء الطلاب بالنسبة إلى مدى اقترابهم أو ابتعادهم من تحقيق المعايير الأكاديمية للبرنامج التعليمي .
- يركز التعليم القائم على المعايير على أن كل الطلاب يجب أن يكونوا قادرين – بمستوى مقبول – على الوصول إلى المستويات المعيارية التي تم تحديدها من قبل المؤسسة التعليمية، والمتوقع منها أن تكسبها لطلابها.
- الأداءات المختلفة يمكن أن تعكس نفس المستوى المعياري؛ لأن الطلاب يتعلمون في ظروف مختلفة وبأشكال تعليم وتعلم وتقويم مختلفة.
- التعليم القائم على المعايير هو مدخل لا يستهدف مقارنة الطلاب بعضهم ببعض، وإنما يستهدف مقارنة أداء المتعلمين بمعايير موضوعة مسبقاً ومتفق عليها، وهو مدخل يستهدف ربط التقويم بالمنهج التعليمي، وطرق التدريس، والمحتوى العلمي.

- هذا المدخل أيضا يستهدف تقويم أساليب التقويم وأدواتها مثل: الاختبارات، والملاحظة، وملفات الإنجاز، والمعايير التي وضعت على أساسها من منظور مدى قدرتها على قياس تحقق المعايير الأكاديمية.
- يتم تصنيف الطلاب وفق قدرتهم على تحقيق المعايير، وهذا يختلف عن المداخل التقليدية التي تعتمد على مقارنة أداء الطلاب بغيرهم من الطلاب.
- تقييم الطالب في إطار التعليم القائم على المعايير لا يتناول فقط مقدار ما يتعلمه، وإنما يتناول المستوى الذي تمت به هذه المعرفة.
- حينما يتم تقويم الطلاب في المقررات المختلفة لابد من اتفاق أعضاء هيئة التدريس على إعطاء الدرجات والتقديرات بنفس الطريقة؛ أي نفس الواجبات، والاختبارات، وطرق التصحيح، والأوزان، وبالتالي يمكن القول بأن التقدير أو الدرجة المعينة في مقرر ما تعادل مثيلتها في مقرر آخر.
- التقويم القائم على المعايير والمبني على نواتج التعلم يجعل تقدير الطالب مبنيا على مستوى تحقيق المعايير ونواتج التعلم، لا على الأداء الخاص بمهام التقويم مباشرة؛ بمعنى أن التقدير يعطى على أساس تحقيق المعايير ونواتج التعلم، لا على مهام التقويم نفسها.
- يوضح عضو هيئة التدريس للطالب أسباب إعطاء درجة ما أو تقدير ما، فمن الضروري تقديم دليل على تعلم الطلاب وتحقيقهم للمعايير ونواتج التعلم.
- يوضح للطلاب المعايير أو المستويات المطلوبة لكل تقدير، وكيفية استخدام محكات التقدير، وإمكانية تحسين التقدير. وتتم مساعدتهم على فهم محكات التقديرات، كما يتم تذكيرهم بنواتج التعلم.
- التقويم القائم على المعايير ليس أحداثًا منفصلة ترتبط بنهاية التدريس، وإنما هو سلاسل متصلة من الأحداث المرتبطة بعضها البعض، والتي تعكس التغيرات في تعلم الطلاب عبر الزمن، وهذا التقييم لا يعكس للمتعلم وعضو

هيئة التدريس مستوى التحصيل الحالي فقط، بل يعكس أيضا التحسن في قدرات الطلاب، وهذا يؤدي لزيادة الثقة والدافعية لديهم.

ويدعو مدخل التقويم القائم على المعايير إلى أن يكون تقويم الطلاب من أجل تحسين أداء الطلاب من خلال عمليات التغذية الراجعة، لا من أجل تعرف ما يعرفه الطلاب من معلومات هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، يتيح ذلك المنظور المعلومات والأدلة والشواهد للطالب لتعرف مستوى أدائه، وبناء عليه، يوضح له كيفية تحسين أدائه في المرة القادمة، وتساعد هذه التغذية الراجعة التفصيلية المتعلمين على مراقبة أنفسهم وهم ينمون، مما يجعلهم يعتقدون أنه يمكن تحقيق النجاح إذا حاولوا باستمرار. أما عن المؤسسة التعليمية فحينما تحصل على التقارير المجمعة من أعضاء هيئة التدريس يمكنها أن تبدأ في التفكير في أطر جديدة للتطوير بناء على تلك المعلومات Macquarie University, Learning and Teaching Centre, (2014, e),.

يركز التقويم القائم على المعايير تعليم وتدريب الطلاب على الربط بين التعلم والتقويم، وأن يكونوا مشاركين، وناقدين يستطيعون تكوين معاني من المعلومات وربطها بما لديهم وبالتعلم الجديد، ومتفاعلين بشكل نشط في تكوين فهمهم، هذا إلى جانب ضرورة أن يتعلموا أن يكونوا مقيمين ناقدين، يستطيعون استخدام المعلومات، وربطها بالمعرفة السابقة، وتوظيفها في التعلم الجديد Macquarie University, Learning and Teaching Centre, (2014, d),.

ومن خلال هذه العملية يتعلم الطلاب تقييم ومتابعة ما يتعلمونه بشكل ذاتي، ويستخدمون ما اكتشفوه من تقييمهم الذاتي؛ لتحسين أدائهم في المستقبل، ومراجعة تفكيرهم حول هذا المستقبل وآليات التعامل معه بل وصنعه. وفي هذه المرحلة يحتاج الطلاب إلى الدعم والمساعدة من أعضاء هيئة التدريس من خلال تدريبهم على آليات التقويم الذاتي، وتحليل الأداء، ومهارات التفكير، وكذلك من خلال تأكدهم من فهم الطلاب لمفهوم التقويم والتَّعليم والتَّعلم الذاتي، وغيرها من المفاهيم المرتبطة بتعلمهم، والتدريب على استخدام مهارات التفكير المتنوعة لتعديل فهمهم، كما يتابعون عمليات وضع الطلاب لأهدافهم

وتعلمهم من خلال تشجيع الطلاب على تسجيل انطباعاتهم عن تعلمهم واقتراح الأفكار التي يمكن أن تحسنه، وبذلك يتحول التعلم إلى عملية فعالة من قبل الطلاب ويتحول التقويم الذاتي إلى عملية للتعلم من خلال إعادة بناء المعرفة تظهر عند تفاعل الطلاب مع الأفكار والمواقف الجديدة.(Macquarie University, Learning and Teaching Centre,2014, f.)

وتستند الدعوة إلى استخدام مدخل التقويم القائم على المعايير في إصلاح التعليم والارتقاء بجودته على عدة أمور منها: إقبال زين العابدين درندري، (٢٠١٠) (مجدى عبد الوهاب قاسم، داليا على طه، ٢٠١٢) Macquarie University, Macquarie University, Learning and Teaching Centre, (2014, b), Learning and Teaching Centre, (2014, c),

- ضرورة الاشتقاق الدقيق لنواتج التعلم المستهدفة من المقرر الدراسي والبرنامج التعليمي من المعايير الأكاديمية.
- التركيز على مواءمة مستويات الأداء وتدرجها وتكاملها عبر المستويات الدراسية المتتابعة، وكذلك تدرج المحتوى والمعارف والمهارات المطلوبة، وزيادة صعوبتها وتركيبها بزيادة مستويات الأداء. وتوضع توصيفات مستويات الأداء المطلوب بشكل متدرج ومتكامل في كل مستوى دراسي مع مراعاة التدرج في المهارات والمعارف، وتنوع أدوات ومستويات التقييم بحيث تتلاءم مع مستوى الصعوبة والتقدم الذي يحدث في المعارف والمهارات عبر المستويات الدراسية.
- أن يحقق المحتوى التعليمي نواتج التعلم التي وضعت لكل مقرر دراسي.
- أن تستهدف أساليب التعليم والتَّعلم والمصادر التعليمية تحقيق نواتج التعلم.
- أن يكون الزمن المتوقع لتحقيق نواتج التعلم ملائما.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس على هذا المدخل وآليات اشتقاق نواتج التعلم من المعايير الأكاديمية.

- تنمية وعي الطلاب بمدخل التقويم القائم على المعايير، وأساليبه، واستراتيجياته، ومواعيده، وتبعاته.
- استخدام أساليب تقويم حديثة حقيقية أدائية مرتبطة أيضا بالمعايير وليس بالمحتوى العلمي.
- الاتفاق داخل المؤسسة التعليمية على تبني هذا المدخل وتطبيقه، وتوفير ما يلزم من متطلبات النجاح.
- استخدام التكنولوجيا الحديثة وتطبيقاتها في دعم عملية القياس والتقييم؛ مما ييسر المجهود المبذول في إعداد مهام التقويم وتصحيحها من ناحية، وخفض الزمن، ودقة التسجيل، واستخراج النتائج، وإتاحة التاريخ الأكاديمي للطلاب.

ومن مزايا تبني مدخل التقويم القائم على المعايير للطلاب Macquarie University, Learning and Teaching Centre, (2014, A Macquarie University, Learning and Teaching Centre, (2014, d),

- يتيح للطلاب الرؤية الواضحة والفهم الجيد لما يتعلموه ولماذا يتعلموه، ويتيح لهم المعلومات الوفيرة عن المتوقع منهم إنجازه من خلال وصف ما يحتاجون معرفته وكيف؟
- يتيح فرص التقويم الذاتي من قبل الطلاب.
- يوفر التغذية الراجعة للطلاب لمساعدتهم على تحسين تعلمهم.
- يركز على أفضل طرق التقويم التي تشير إلى الأدلة والشواهد على أداء الطلاب ومدى تحقيقهم للمعايير.
- يتيح الفرصة لدمج الطلاب في عمليات التقويم من خلال مشاركات إيجابية منهم.
- تنمية وعي الطلاب بمعايير تقويم الأداء والمحتوى العلمي، ونواتج التعلم والمعايير الأكاديمية.

- تستثير مهام التقويم تفكير الطلاب وتتحدى قدراتهم.
- يوجه الطلاب نحو تحقيق معايير الإبداع من خلال مهام تقويمية مبدعة.
- تتيح أدوات التقويم ممارسة وقياس مهارات عليا مهمة مثل: اتخاذ القرار، وحل المشكلات، وغيرها من المهارات العامة التي تتطلب وقت وآليات خاصة لتقويمها طوال العام الدراسي.
- تتضمن مهام التقويم مواقف حياتية تقيس مهارات الإبداع.
- يتيح التقويم القائم على المعايير الفرصة لتتبع نمو الطلاب حيث إنه يبدأ منذ أول يوم في العام الدراسي، وتتصف أدواته بالاستمرارية والتغذية الراجعة للطلاب.

مزايا تبني مدخل التقويم القائم على المعايير لأعضاء هيئة التدريس Macquarie University, Learning and Teaching Centre, (2014, A

- يساعد عضو هيئة التدريس على كتابة تقارير دقيقة كمية ونوعية عن أداء الطلاب.
- يشجع العمل الجماعي وتبادل الخبرات بين أعضاء هيئة التدريس.
- يساعد عضو هيئة التدريس على استخدام أدوات تقويم متنوعة، ومهام تقويمية غير تقليدية.
- يزيد الوقت الذي يقضيه عضو هيئة التدريس مع الطلاب.

مزايا تبني مدخل التقويم القائم على المعايير للمؤسسة التعليمية:

- التقويم القائم على المعايير يساعد المؤسسة في تعرف مدى تحقق المعايير الأكاديمية لدى طلابها، وبالتالي تعرف قدرتها التنافسية مع المؤسسات المناظرة.
- تستفيد المؤسسة من نتائج التقويم القائم على المعايير في تفعيل المحاسبية حيث إنه يوفر تقارير دقيقة وتفصيلية عن أداء أعضاء هيئة التدريس من ناحية، وأداء عناصر المؤسسة الأخرى الداعمة للتعلم من ناحية أخرى، مثل البنية التكنولوجية

وغيرها (Macquarie University, Learning and Teaching Centre, 2014, A)).

- تستفيد المؤسسة من نتائج التقويم القائم على المعايير في بناء الثقة مع الطلاب وأولياء الأمور؛ حيث تتميز إجراءاته بالعدالة، والشفافية، والدقة في تتبع نمو الطالب، وما يستتبعه هذا من تغذية راجعة مما يستهدف في النهاية تحسين أداء الطلاب.
- اتباع فلسفة التقويم القائم على المعايير يساعد المؤسسة في كسب ثقة المستفيدين النهائيين من الخريجين حيث إن تلك المعايير التي يتم في ضوئها تقويم الطلاب هي في الأصل ما تم الاتفاق عليه مع أصحاب المصلحة، والتي تضمن لهم الجدارات التي يجب أن يتعلمها الطلاب، والمتوقع أن يستخدمها أثناء العمل بعد التخرج.
- تستفيد المؤسسة من نتائج التقويم في اتخاذ القرار بشأن محتوى علمي ما، أو مقرر ما، أو برنامج معين، وبالتالي ضمان الجودة التعليمية.

وغالبا ما يقابل تطبيق مدخل التقويم القائم على المعايير بمقاومة شديدة من قبل أعضاء هيئة التدريس الذين يستخدمون المداخل التقويمية التقليدية؛ حيث يمتنع بعض الأفراد عن التغيير أو عدم الامتثال له بالدرجة المناسبة، والركون إلى المحافظة على الوضع القائم، أو قد يقوم الأفراد بعدد من السلوكيات التي من شأنها عرقلة عمليات التغيير، حيث نجد اعتراضات من أعضاء هيئة التدريس على قبول اختصار التعليم العالي واختزاله في مجموعة من نواتج التعلم التي تصف مهام وأداءات تدل على تحقق التعلم. وأن الدراسة الأكاديمية يجب أن تكون مفتوحة، والتوصيف المفصل للنواتج يخالف الوظيفة الأساسية للجامعة، وأنه لا يمكن تحديد الدراسة الأكاديمية بأسلوب يعتمد على ما يسمى نواتج التعلم، وهذا يولد ثقافة يقودها الهدف وتركز على أشياء محددة. بالإضافة إلى النظر لنواتج التعلم على أنها ضد الحرية في التربية وتغلق الأبواب أمام إبداع الطلاب وتميزهم وتمايزهم، وحصرهم في أداءات نمطية غير مقبولة.

ومن التحديدات المهمة أيضا، أن اتباع مدخل التقويم القائم على المعايير يأخذ وقتاً طويلاً لتصميم أدوات التقويم في ضوء مؤشرات ومهام أدائية، يمكن من خلالها التحقق من مدى اكتساب الطلاب للمعايير، وفي هذا الشأن يمكن أن تسعى المؤسسة التعليمية إلى استخدام التكنولوجيا، وفرق عمل كبيرة العدد حتى يمكنها التغلب على مسألة الوقت.

هناك تخوف من أن تتحول المهام التقويمية إلى صور جامدة مرتبطة بأداء الطالب في صورته العادية، دون الاهتمام باستثارة تفكيره وتحدي قدراته، وقياس المستوى الإبداعى لديه.

وأخيرا صعوبة تصميم المهام التقويمية المختلفة التي تحقق أهداف التقويم القائم على المعايير حيث تحتاج إلى أعضاء هيئة تدريس ذوي خبرات في هذا المجال، وعلى الرغم من هذا، يمكن بالتدريب التغلب على هذه الصعوبة.

وفي هذا الصدد، ينصح باتباع التالي من استراتيجيات (مجدى قاسم، صفاء شحاتة،٢٠١٤، ١٣٨):

- استراتيجية التسويق: لابد من أن تبدأ المؤسسة في تسويق فكرة ومميزات وإجراءات التحول إلى مدخل التقويم القائم على المعايير.
- استراتيجية المواجهة: من خلال تعرف أسباب المقاومة، واقتراح حلول فاعلة لمعالجتها.
- استراتيجية التمكين: على أن تتاح لجميع العاملين؛ لتنمية جدارات العمل لديهم من خلال إكسابهم المعارف والمهارات اللازمة لأداء مهامهم الجديدة.
- إستراتيجية الدعم المؤسسي: ونعني بها إتاحة جميع مصادر وصور الدعم الاجتماعي، والتقني، والفني للعاملين؛ لأداء مهامهم المتنوعة والجديدة في ظل مدخل التقويم القائم على المعايير.

- استراتيجية التفاوض دون الاجبار: ونعني هنا ضرورة الحوار والنقاش مع أعضاء هيئة التدريس، والطلاب، وأولياء الأمور من أجل التوصل إلى حلول متوافق عليها دون التشبث برأي، أو إجراء ينتج عنه عرقلة العمل.

المعيار الرابع: التطبيقات التكنولوجية في البرنامج.

أن يكون للبرنامج التطبيقات التكنولوجية اللازمة؛ لتحقيق أهدافه التعليمية، والتقويمية، والتواصلية.

المؤشرات:

١. استخدام التكنولوجيا في جميع عناصر البرنامج تعليميا وإداريا.

الممارسات:

- العمل من خلال منصة إلكترونية للقبول في البرنامج.
- العمل من خلال منصة تعليمية للتعليم الإلكتروني تتضمن جميع المقررات، وأعضاء هيئة التدريس، والطلاب، تعليما، وتقويميا، وتغذية راجعة، وتواصل.
- تطبيق منصة إلكترونية لتنفيذ ومتابعة التدريب الميداني.
- تطبيق منصة إلكترونية لعمل الكنترولات وإعلان النتائج.
- تطبيق منصة إلكترونية لتقديم الخدمات الإدارية للطلاب، وأعضاء هيئة التدريس، والخريجين.
- تطبيق نظام إلكتروني لتصميم الجدول الدراسي وجدول الامتحانات.
- تطبيق نظام إلكتروني يتضمن قواعد بيانات أعضاء هيئة التدريس، والطلاب، والخريجين، والإداريين، ومؤسسات الأعمال.
- تطبيق نظام إلكتروني للأنشطة الطلابية المختلفة.
- تطبيق نظام إلكتروني لخدمات الدعم الأكاديمي، والاجتماعي، والنفسي.
- تطبيق نظام إلكتروني للبحث في المكتبة والاستعارة والاسترداد.

- تطبيق نظام إلكتروني لتلقي تظلمات الطلاب من نتائج التقويم وشكاواهم المختلفة والرد عليها.

الإطار المرجعي للمعيار:

هناك أمران في غاية الأهمية عند الحديث عن هذا المؤشر الخاص بالتطبيقات التكنولوجية وضرورته؛ الأول هو أنه ونحن في منتصف عام ٢٠٢٠ وفي الظروف الصحية الحالية بسبب فيروس كورونا، والتحول نحو التعلم الإلكتروني، والإدارة الإلكترونية – ليس هناك شك في أهمية وجود مثل تلك الممارسات في إدارة البرنامج؛ لأن جميع المؤسسات التي كانت تتعامل بشكل ورقي واجهت صعوبات كبيرة جدا في التعامل مع عملائها سواء الطلاب، أو أعضاء هيئة تدريس، أو الإداريين في ظل الأزمة، أما المؤسسات التي بدأت منذ فترة في التحول الرقمي وخاصة الجامعات الخاصة فلم يكن لديها نفس الصعوبات. ومن الأمثلة على تلك الصعوبات أن الكثير من المؤسسات لم يكن لديها وسائل اتصال إلكترونية بالطلاب على الاطلاق، وبحدوث الأزمة كان من الصعب تماما التواصل مع الطلاب وإطلاعهم على المستجدات، ولمواجهة تلك الصعوبة بدأت المؤسسات في عمل بريد إلكتروني رسمي لعشرات الآلاف من الطلاب، وبدأ لأول مرة التواصل الإلكتروني اليومي والسريع مع الطلاب. وكان لهذا انعكاس على الطلاب فالكثير منهم لم يكن يعرف كيف يتعامل مع البريد الإلكتروني والاستفادة منه، وبالتدريب والفيديوهات التعريفية اكتسب الطالب تلك المهارة، بل وتعدى الأمر لظهور حالات للتحول الرقمي عند فئة من أعضاء هيئة التدريس والإداريين، الذين لم يستخدموا – أبدا – البريد الإلكتروني حيث اضطر الكل إلى أن يستخدم بريده الإلكتروني.

وتخطى الأمر مجرد استخدام البريد الإلكتروني إلى تصميم واستخدام التطبيقات المختلفة على المنصات التعليمية؛ للتعامل مع عملية تقييم الطلاب بالمقالات البحثية، ورصد نتائجها. وهذا كله انعكس على الجامعات التي بدأت في توفير البنية التكنولوجية لمؤسساتها وبرامجها المختلفة بملايين الجنيهات كاستثمار مستقبلي.

وعلى هامش هذا التحول، وجد الطالب نفسه أمام تحد كبيرٍ في التعامل مع شبكة الإنترنت اتصالاً وبحثًا عن المعلومات، وكيفية إجراء البحث، واختيار المادة العلمية الموثقة الصحيحة، وأخلاقيات التعامل معها بعد أن كان استخدامها فقط للترفيه.

وهذا الكلام يقودنا إلى الأمر الثاني المتعلق بهذا المعيار، وهو أن هذا التحول الرقمي وإن اختلفت نسبته من برنامج لآخر، ومن مؤسسة لأخرى، لم يكن ليحدث إذا لم يكن هناك إلزام من الدولة، والجامعة، والمؤسسة التعليمية لجميع الأطراف المعنية سواء الأستاذ، أو الطالب، أو الإداري، فبدون هذا الفرض الرسمي بالتحول الرقمي لمواجهة فيروس كورونا _ لم نكن لنتحدث عن تعليم وتقييم إلكتروني في المؤسسات الحكومية بشكل خاص. وبالطبع هذا لا يعني أن المهارة اكتسبت تماما لدى جميع الطلاب، وكافة الأطراف، وإنما حدثت طفرة غير مسبوقة وسريعة في هذا الأمر.

ويتطلب تطبيق واستخدام التكنولوجيا في تعزيز التعليم والتَعلم موارد: مالية، ومادية، وبشرية؛ لإجراء كافة العمليات الضرورية، وتعزيز الثقافة المؤسسية، ونشر الثقافة التقنية. هذا إلى جانب أن معظم الطلاب لديهم بالفعل القدرة على استخدام التكنولوجيا على نطاق واسع فيِ حياتهم اليومية، ويجب تعزيز تلك القدرات والخبرات التكنولوجية حيثما كان ذلك ممكنا، من خلال توفير الآليات المختلفة التي تحقق مرونة الاستخدام وسهولته في آنٍ واحد. **ومن بين أهداف التحول الرقمي المتوقعة:**

- ✓ تحسين عمليات: التعليم والتَعلم، والتقييم، والعمليات الأساسية المنوط بها إدارة المؤسسة التعليمية ذات العلاقة المباشرة بعمليات التعليم.
- ✓ تعزيز خبرات تعلم الطلاب التي تستند إلى تقنية قوية وفعالة.
- ✓ زيادة مرونة الآليات المختلفة لاستخدام التكنولوجيا وتطبيقها، هذا فضلاً عن سهولة الوصول إليها، مع مراعاة تحقيق مبدأ المساواة بين المتعلمين، والأخذ في الاعتبار التنوع الكبير بين خبراتهم.

- ✓ إدخال التحسينات التكنولوجية داخل قاعات الدراسة، مثل التكنولوجيات المتعلقة بالمعلومات والاتصالات، إلى جانب استخدام خطط عمل مرنة تسمح بامكانية استخدام التكنولوجيات الجديدة التي مازالت غير معروفة حتى الآن.
- ✓ التركيز على مدى فعالية التكنولوجيا وتأثيرها على التعليم، عوضا عن التركيز على الوسائط التكنولوجية نفسها.

ومن الآليات التي يمكن تفعيلها لإدراج تكنولوجيا التعليم:

١. إنشاء نظام تعليمي إلكتروني واسع المدى: متاح، ومجاني، وبطريقة سريعة وسهلة لجميع المتعلمين، على أن يوفر لهم جميع أدوات التعليم والتَعلم بغض النظر عن أماكن تواجدهم، أو زمان التعلم الذي يريدونه؛ وتلك الخطوة بمثابة الخطوة الأولى لبداية الاستخدام الصحيح لتكنولوجيا التعليم. وقد يتطلب هذا الأمر ما يلي:

- توفير الكتب التعليمية، ودعم المتعلمين بمصادر التعلم الإلكترونية المختلفة، والتقليل من استخدام المراجع الورقية المنشورة في مقابل مثيلتها الإلكترونية.
- وجود مكتبة غنية بمصادر التعلم الإلكترونية، وتجهيزها بنظام إلكتروني واسع المدى وسهل الاستخدام.
- بالنسبة للمصادر الإلكترونية، فهناك ضرورة لإنشاء نظام إلكتروني للبحث والاطلاع مزود بجميع البرامج التفاعلية والمستجدات التكنولوجية الحديثة؛ حتى يمكن للمتعلم استخدامه في التعلم الإلكتروني.
- على جميع الكليات أن تتيح للمتعلمين نظاما إلكترونيا يساعدهم على بناء ملفهم الأكاديمي، الذي يتيح للمتعلم تدوين ما تم تعلمه، والخبرات التعليمية التي يمر بها، والدورات التدريبية التي اجتازها، والإخفاقات، ومعوقات التعليم والتَعلم، والملف الأكاديمي لدرجات الاختبارات المختلفة منذ الاختبار الأول وحتى الدكتوراه، ويساعد هذا الملف بما يتضمنه من معلومات عن المتعلم في تتبع الخريجين، وتوفير فرص عمل لهم، من خلال التعرف على: مهاراتهم، وخبراتهم المختلفة، وصفاتهم الشخصية طوال فترة تعلمهم.

- إنشاء نظام تقني كفء، وتصميم الأدوات المختلفة؛ لقياس كفاءة استخدام المتعلمين للتكنولوجيا المقدمة لهم، فضلاً عن إنشاء نظُم دعم إلكترونية متنوعة؛ لمساعدة المتعلمين ذوي الكفاءة المنخفضة على تعزيز استخداماتهم للتقنيات الحديثة، ومصادر التعلم الإلكتروني المعتمدة على شبكة الإنترنت.
- التحقق من جدوى توفير أجهزة الكمبيوتر المحمولة لكل المتعلمين الذين لا يستطيعون شراءه، فضلاً عن تقديم الدعم اللازم لتوفير الإنترنت السريع.
- التأكد من إتاحة جميع المقررات الإلكترونية، وجميع مصادر التعلم المختلفة لجميع المتعلمين بما فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة، فضلاً عن دعم أعضاء هيئة التدريس والتقنيين بأفضل الممارسات العالمية والتطبيقية في هذا المجال من أجل الحصول على التصميم الشامل.

٢. إنشاء نظام إلكتروني لخدمات المتعلمين يتيح: خدمات القبول، والتسجيل، والسحب، والنقل، وتعليمات البرامج والمقررات التعليمية، وخدمات الدعم المالي، والإدارة الخاصة بالتعلم، وسياسات المؤسسة التعليمية. ومن ممارسات هذا العنصر:

- إنشاء نظام الإعلان الإلكتروني الذي يتيح لإدارة البرنامج أن تصل إلى جميع المتعلمين، وإمدادهم بما تريد من أخبار وفرص تعليمية متاحة.
- توفير نظام إلكتروني يعمل على الرد على استفسارات المتعلمين الأكاديمية والإدارية بأسرع وقت ممكن، وبدقة، من خلال الأفراد المختصين بالمؤسسة التعليمية؛ مما يتطلب أيضا تدريب أعضاء هيئة التدريس والعاملين على استخدام هذا النظام للمشاركة في الرد على استفسارات المتعلمين، وتعرف مشكلاتهم قبل أن تتسبب في عدم استكمال برنامجهم التعليمي .
- إنشاء نظام إلكتروني يسمح بوضع جميع التعليمات والأخبار الخاصة بالبرامج والمقررات التعليمية بدايةً من أهداف البرنامج والمقرر، ثم أساليب التعليم والتَعلم، ومصادر التعلم، وأساليب التقويم، فضلاً عن إضافة جميع مصادر التعلم.

٣. يحتاج أعضاء هيئة التدريس إلى تعلم الطرق والأساليب الجديدة في التعلم، التي ترتكز على المستجدات التكنولوجية الحديثة، والتي تعتمد على سياسات تعلم مركزها المتعلم، فضلاً عن تنمية وعيهم بمفهوم المستجدات التكنولوجية الحديثة للتعليم والتَّعلم، وعن الأدوار داخل قاعات الدراسة. وهذا يتطلب ما يلي:

- ✓ توسيع وتعزيز برامج التنمية المهنية لجميع أعضاء هيئة التدريس، والعاملين، والقادة، وتحديد المهارات والإجراءات التي يجب على هؤلاء الأفراد تعلمها، فضلاً عن التعاون، ومشاركة المعلومات والبيانات، واقتراح أفضل الطرق للاستخدام الأمثل لمصادر التعلم المختلفة؛ مما يحقق أعلى قيمة مضافة من التكنولوجية في تعزيز عمليتي التعليم والتَّعلم، مستخدمين في ذلك الشبكات الإلكترونية الاجتماعية، ومجتمعات التعلم متعدد الأنظمة؛ من أجل توسيع برامج التنمية المهنية.
- ✓ تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس في تصميم المقررات الإلكترونية من خلال التعاون بين جميع الأفراد المعنية بالمقرر، على أن يتم التغيير وإعادة التصميم كلما اقتضى المقرر التعليمي ذلك؛ يتواكب ذلك مع تطوير منهجية تقويم البرامج والمقررات التعليمية الإلكترونية من خلال مراجعة الأقران أو المراجعين سواء الداخليين من المؤسسة التعليمية، أو الخارجيين من أقسام علمية مماثلة في كليات وجامعات مختلفة.

٤.الاستثمار الذكي للبرامج الإلكترونية الحديثة في تتبع المتعلمين قبل وبعد التحاقهم بالمؤسسة التعليمية؛ لتحليل كافة البيانات المتعلقة بهم مثل: تتبع إنجازهم الأكاديمي، وفرص العمل التي حصلوا عليها، أو أي مؤشرات ومقاييس أخرى تؤدي إلى الفعالية والكفاءة المؤسسية، فضلاً عن التركيز على الاستثمار المستدام في عمليات التدريب؛ لتعظيم قدرات القوى البشرية في المؤسسة التعليمية على تحليل كافة تلك البيانات.

٥. يجب التعامل مع تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات على أنها جزء أساسي ورئيس في النظام المالي للمؤسسة، فتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات هي جزء من تكلفة التعليم؛

إن الاستثمار في تلك التكنولوجيا هو مفتاح الخيارات السياسية التي تعبر عن قيم الدولة، وتطلعاتها، وأولوياتها، ويجب أن تناقش مثل هذه الخيارات على جميع المستويات، وأن تخضع للجدل التشريعي من المجالس المتخصصة والأفراد المعنيين، وبذلك تكون الفرص المتاحة، وتكاليفها، وأوجه الاستثمار والتوفير واضحة ومحددة تماما، وهذا يتطلب:

- الحرص على أن يكون بند الاستثمار في تكنولوجيا التعليم بنداً أساسيا من بنود الميزانية المخصصة للتعليم.
- ضرورة الاستثمار الأمثل في البنية التحتية بكل ما تتطلبه من أدوات، وأجهزة، وعمليات صيانة،... وغيرها من الأمور التي تتطلبها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- أن تركز خطة العمل على التكامل والتعاون بين مقدمي الخدمة، مع وجود منسق عام لإحداث هذا التكامل بين المؤسسات والجهات المعنية بالتعاون مع المؤسسة التعليمية.

المعيار الخامس: إدارة جودة مدخلات وعمليات ومخرجات البرنامج.

أن يكون للبرنامج وسائل متنوعة ودورية تتضمن مؤشرات موضوعية؛ لتقييم الأداء، وتحليله، وكتابة التقارير، التي ترفع للجهات المسؤولة عن تطوير الأداء كل وفق مهمته.

المؤشرات:

١. تقييم أداء جميع عناصر منظومة العمل في البرنامج وتحليلها.

الممارسات:

١. تقييم أداء القيادات، وأعضاء هيئة التدريس، ومعاونيهم، وأعضاء الجهاز الإداري.
٢. قياس أثر التدريب لجميع الفئات المعنية دوريا وبأدوات متنوعة.
٣. تحليل نتائج تقويم الطلاب كل عام دراسي على مستوى المقرر والفرقة.
٤. تحليل معدلات النجاح في البرنامج على مستوى الفوج الدراسي.
٥. تقويم فعالية التدريب الميداني دوريا وبأدوات متنوعة.

٦. تقييم الخريجين في أماكن العمل دوريا وبأدوات متنوعة.
٧. تقييم كفاية وملاءمة الموارد المالية، والمادية الحالية والمستقبلية.
٨. تقييم مدى فعالية البنية التكنولوجية للبرنامج.
٩. تقييم مدى تناسب قاعات المحاضرات والمعامل والتسهيلات الداعمة المخصصة للبرنامج وتجهيزاتها وصيانتها مع أعداد الطلاب من حيث التصميم والمساحة.
١٠. تقييم مدى توافر مصادر تعلم للبرنامج من حيث التجهيزات والمراجع والخدمات المقدمة.

الإطار المرجعي للمعيار:

المعايير الحالية ترى في وحدة ضمان الجودة كيانا لتقييم الأداء وكتابة تقاريره فقط وعرضه على الأطراف المعنية على عكس الفكرة السائدة حاليا؛ حيث تقوم وحدة ضمان الجودة بكل مهام الجودة المطلوبة للتقدم للاعتماد في غياب من مشاركة بعض الأطراف، أو قلة مشاركة الأطراف التي تنتمى لفئة معينة. على سبيل المثال، يقوم عدد قليل فقط من أعضاء هيئة التدريس بتوصيف البرنامج والمقررات في حين أن الباقي لا يعلم عن تلك العمليات أي شئ، وتظهر تلك الظاهرة في زيارات المحاكاة والاعتماد أثناء المقابلات، ففريق الجودة هو وحده الذي يرد على جميع الأسئلة، ووحده هو الواع بكافة الوثائق والفعاليات التي تخص الجودة.

لا تركز المعايير الحالية على تخصيص مؤشر كامل بإنشاء وحدة ضمان الجودة وتجهيزاتها، وذلك لأنها أصبحت ممارسات مستقرة ومعروفة لدى المؤسسات الجامعية، بالإضافة إلى أنها أصبحت متطلبا رئيسيا؛ لكي تتحقق ممارسات التقييم المختلفة. كما أن علاقاتها التنظيمية والفنية بالمركز الرئيسي لضمان الجودة بالجامعة أيضا أصبحت من الممارسات التي تم ترسيخها بين الجامعات.

ويتعلق التقييم بأداء كافة الموارد البشرية ذات العلاقة بالبرنامج (القيادات، وأعضاء هيئة التدريس، والإداريين، والفنيين، والخدمات المعاونة والطلاب). هذا إلى

جانب تقييم كافة الموارد المالية، والمادية، والتكنولوجية، وتقييم كافة الكيانات الإدارية. ثم ينتقل التقييم إلى تقييم العمليات المتعلقة بالبرنامج مثل التدريس، والتدريب الميداني، والإرشاد الأكاديمي، والدعم، والتقويم والأوراق الإمتحانية، وتقييم المقررات، والمحتوى العلمي. مع التوضيح بأن الوحدة وظيفتها تقييم الأداء وليس متابعة الأنشطة اليومية، أو الأسبوعية، أو نصف السنوية، أو السنوية فهي مسؤولية كل عضو وجهة أكاديمية أو إدارية متعلقة بالبرنامج مثل: متابعة الخطط التنفيذية، ومتابعة الالتزام بمواعيد المحاضرات، ومتابعة الالتزام بتوصيف البرنامج والمقررات، ومتابعة الخريجين.

ومن الضروري أن تحدد الوحدة الطرف أو الجهة المعنية بكل عنصر من عناصر التقييم، فإذا كان العنصر المستهدف هو تقييم أداء عضو هيئة التدريس فالطرف المعني بالتقييم هنا هو الطالب، ورئيس القسم التابع له. وإذا كان المقصود تقييم خدمات المكتبة الورقية فالأطراف المعنية هنا هم الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس، وإذا كان العنصر هو الإنترنت فالأطراف هنا جميع العاملين بالبرنامج. ومن الجدير بالذكر أنه لابد من تقييم العنصر من خلال عدة أطراف لضمان مصداقية النتائج.

من الضروري في حالة البرامج التي لا يزيد عدد طلابها عن ١٠٠ طالب أن يتم التقييم على جميع الطلاب دون أخذ عينة؛ وذلك للتوصل إلى أفضل النتائج الممكنة، ونفس المبدأ ينطبق على جميع العاملين بالبرنامج خاصة مع استخدام التطبيقات التكنولوجية فلن يكون هناك أي مشكلة في الأعداد. ويرتبط بالعدد ضرورة أن يتم تحديد توقيت معين لكل عنصر من عناصر التقييم، بحيث لا تتراكم التقييمات على طرف معين، وحتى لا يتراكم العبء على الوحدة نفسها فيما يتعلق بالتحليل، وكتابة التقارير. ويرتبط بهذا تحديد إجراءات الإعلان عن التقييم وموعد بدايته وانتهائه، وعقوبة من يتخلف عن التطبيق.

ومن الأهمية بمكان عند التقييم أن يتم استخدام الأداة المناسبة للعنصر المناسب وللفئة المناسبة؛ فغالبا ما يفضل استخدام الاستبيانات مع الطلاب والخريجين، أما الملاحظة فتتم على الأنشطة التدريسية، ومدى صلاحية المعامل والأجهزة، والتكدس في

القاعات والنظافة، والتهوية، أما المقابلات فهي تناسب القيادات الأكاديمية والأطراف المجتمعية في أماكن عملهم. أما الفحص، فهو يناسب ملفات: المقرر، والأوراق الامتحانية، ونتائج التقويم.

فمنذ إنشاء فكرة الجودة، وكنتيجة لعدم استخدام التكنولوجية، واحتياج الوثيقة الواحدة لتكون دليلاً في أكثر من ممارسة تنتمي لمعايير متعددة – كثرت وتكدست الأوراق، وبدأ البعض يطلق على الجودة صفة الورقية، ولتفادي هذه المشكلة يمكن تصميم برنامج إلكتروني يربط بين الممارسة والدليل عليها إلكترونيا؛ وهذا يتطلب عمل صور ضوئية للوثائق التي تحتاج إلى اعتماد وتوثيق فور صدورها، وتبادل الوثائق الأخرى إلكترونيا مثل الاستبيانات،... وغيرها. ويرتبط بتلك النقطة أن تكون جميع التقييمات في البرنامج إلكترونية لسهولة وسرعة الاستجابة من الأطراف المعنية. مع ضرورة التوعية بأهمية تلك التقييمات وضرورة تطبيقها من ناحية، ومن ناحية أخرى إلزام الأطراف المعنية إلكترونيا بالتطبيق، مثال ذلك، أن يرتبط التقييم بتسجيل مقرر، أو إفادة معينة أوغيرها من الطلبات.

وبفحص معايير البرامج الحالية سواء للبرنامج أو للمؤسسة يتضح أنها تركز على أداء الفرد وليس أداء الكيانات الإدارية أو الفنية في البرنامج أو المؤسسة. ومن الأمثلة على ذلك تقييم أداء عضو الجهاز الإداري دون أن يتم مثلاً تقييم أداء وحدة الخريجين أو إدارة شئون الطلاب. وهذا يتطلب وضع مهام إجمالية للإدارة ووضع مؤشرات أداء لها وتقييمها إداريا، وتكنولوجيا، وفنيا،... وغيرها من الأمور التي لا يمكن التعرف عليها من خلال تقييم عضو الإدارة.

والخطوة التالية لتطبيق الأدوات وتحليل بياناتها، هي مرحلة كتابة تقرير بنتائج تقييم كل عنصر موضحا به نقاط الاستيفاء؛ والمقصود بها النقاط الأساسية والضرورية والحد الأدنى للأداء، ثم نقاط التميز والتنافسية التي يتسم بها البرنامج منفردا والنقاط التي تحتاج إلى تحسين وتمثل أوجه قصور في البرنامج، ولابد أن يكون التقييم تفصيليا. كما أن التقييم لابد وأن يكون كميا يرصد التفاصيل الكمية وفقاً لطبيعة المؤشر، ولكن الأهم

هو التقييم الكيفي الذي يعطي وصفاً توضيحيا للأداء، فإذا ما كانت النتائج تشير كميا إلى وجود ١٥ جهاز حاسب آلي يخدم البرنامج، فإن التقييم الكيفي يوضح أن العدد لا يتناسب وعدد الطلاب وأن ٨ منهم غير صالحين للاستخدام كما أن ٧ منهم قدراتهم لا تتلاءم ومتطلبات نواتج التعلم... وهكذا.

والنقطة الأهم في عمليات التقييم هي ضرورة الاعتماد على مؤشرات قياس مشتقة من طبيعة الأداء المتوقع من كل طرف أو جهة، وأن تكون موضوعية لا تتحيز لطرف ما بحيث أن يكون هناك مصداقية في نتائج تلك التقييمات. وما يلي عدد من المؤشرات التي يمكن استخدامها في التقييمات المختلفة من قبل الطالب.

جدول(٢٤) سياسات الالتحاق والتهيئة للطلاب الجدد

الممارسات	درجة التحقق		
	عالية	متوسطة	ضعيفة
سياسات الالتحاق بالبرنامج تتيح أفضل مدخلات للبرنامج.			
تعلن سياسات القبول بعدة طرق.			
تسهم برامج الدعم في مساعدة الطلاب الجدد في إجراءات القبول.			
ميكنة إجراءات القبول.			
توفير دليل الطالب إلكترونيا.			
تقديم أنشطة تعريفية للطلاب الجدد بالبرنامج.			
تقديم لقاءات تعريفية تستهدف نشر ثقافة الجودة.			

جدول(٢٥) المشاركة الطلابية في أنشطة البرنامج

الممارسات	درجة التحقق		
	عالية	متوسطة	ضعيفة
يشارك الطلاب في إعداد الخطة الإستراتيجية للبرنامج.			
يشارك الطلاب في وضع ورسالة البرنامج.			
يمثل الطلاب في مجالس المؤسسة ولجأنها ذات الصلة بالبرنامج.			
يشارك الطلاب في تقييم أداء القيادات الأكاديمية والإدارية القائمين على البرنامج.			
المشاركة في تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس، ومعأونيهم والعاملين من المشاركين بالبرنامج.			
يشارك الطلاب في الأنشطة الطلابية.			
يشارك في وضع برامج دعم ورعاية الطلاب وتنفيذها.			
يشارك في انتخابات اتحاد الطلاب.			
يشارك في وضع برامج دعم المتفوقين والموهوبين منهم.			
يشارك في وضع برامج تحفيز المتعثرين أكاديميا من الطلاب.			
المشاركة في تقييم البرامج التعليمية ومقرراتها والتدريب الميداني.			
يشارك الطلاب في تقييم مصادر التعلم.			
يشارك الطلاب في تقييم موارد التعلم المختلفة.			
يشارك في إعداد البرامج التعليمية وتحديثها.			

يشارك في تقييم برامج التدريب الميداني وتقديم مقترحات لتطويرها.			
المشاركة في تصميم استراتيجيات التعليم والتَّعلم وتقديم مقترحات.			
يشارك في إعداد طرق التقييم وتقديم مقترحات لتطويرها.			
يشارك الطلاب في فرق أنشطة وحدة ضمان الجودة.			
يشارك الطلاب في إجراء بحوث أكاديمية (طلابية) .			
يشارك الطلاب في تنظيم الندوات والمؤتمرات وورش العمل.			

جدول(٢٦)

القسم الثالث: كفايات المقررات الدراسية

الممارسات	درجة الرضا عن الممارسة		
	عالية	متوسطة	ضعيفة
يتوافر بالبرنامج آليات لإعلام الطلاب بتوصيف المقرر.			
يتوافر بالبرنامج آليات لإعلام الطلاب بنواتج التعلم.			
يتوافر بالبرنامج آليات لإعلام الطلاب بأهداف المقرر.			
يتوافر بالبرنامج آليات لإعلام الطلاب بالمحتوى العلمي.			
يتوافر بالبرنامج آليات لإعلام الطلاب بأساليب التعليم.			
يتوافر بالبرنامج آليات لإعلام الطلاب بطرق التقييم للمقرر.			
يحرص عضو هيئة التدريس على توفير الوقت اللازم لإكساب الطلاب المهارات المختلفة.			
يتيح المقرر الدراسي الفرصة للتدرب في مواقع العمل والآنتاج.			

ينمي المقرر الدراسي شخصية الطالب وليس فقط لممارسته مهنة.			
يراعي المقرر الدراسي التطورات المتلاحقة للتكنولوجيا في مجال التخصص.			
يرتبط الجزء التطبيقي من المقرر بالجزء النظري بما يحقق نواتج التعلم.			
ينمي المقرر الدراسي مهارات التعلم الذاتي وحل المشكلات لدى الطلاب.			
يكسب المقرر الدراسي الطلاب مهارات التخطيط والتنظيم.			
يتيح المقرر الدراسي الفرص للطلاب للتعلم ضمن فريق عمل.			
يساعد الطالب على اتباع تعليمات الأمن والسلامة المهنية داخل قاعات التعلم.			
يقلص المقرر الدراسي حاجة الطلاب إلى الدروس الخصوصية.			
يشجع المقرر الدراسي الطلاب على استخدام مراجع علمية مثل المدرجة ضمن توصيف المقرر للمساعدة في التعلم.			
يتوافر الكتاب الجامعى (عملي ونظري) بأسعار في متناول الطلاب.			
يرتبط تقييم أداء الطلاب بشراء الكتاب الجامعي.			
تتنوع التكليفات وأعمال السنة بما يحقق نواتج تعلم المقرر.			

جدول(٢٧) كفايات البرامج التعليمية

الممارسات	درجة الرضا عن الممارسة		
	عالية	متوسطة	ضعيفة
إعلام الطلاب بالمعايير الأكاديمية القومية القياسية للبرنامج التعليمي.			
إعلام الطلاب بنواتج التعلم المستهدفة من البرنامج التعليمي (المعارف والمهارات المهنية والذهنية والعامة) .			
إعلام الطلاب بأهداف البرنامج التعليمي.			
إعلام الطلاب بمتطلبات الانتهاء من البرنامج التعليمي.			
يحقق البرنامج التعليمي رؤية المؤسسة ورسالتها.			
يرتبط البرنامج التعليمي باحتياجات سوق العمل.			
يرتبط البرنامج التعليمي بالمشكلات المجتمعية والمهنية.			
يتيح البرنامج التعليمي الفرصة للتدرب في مواقع العمل والآنتاج.			
ينمي البرنامج التعليمي شخصية الطالب وليس فقط لممارسته مهنة.			
يتسم البرنامج التعليمي بالمرونة والاستجابة لمتغيرات السوق.			
يرتبط الجزء العملي من البرنامج بالجزء النظري بما يحقق نواتج التعلم.			
يتيح البرنامج التعليمي الفرص للطلاب للتعلم ضمن فريق عمل.			
يساعد الطالب على اتباع تعليمات الأمن والسلامة المهنية.			
يقلص البرنامج التعليمي حاجة الطلاب إلى الدروس الخصوصية.			
توفير الوقت الكاف للتدريب بمواقع العمل.			
توفير تدريبا ميدانيا بما يحقق نواتج التعلم المستهدفة.			
أماكن التدريب بمواقع العمل مجهزة بالإمكانات اللازمة			
متابعة إجراءات التدريب الميداني وفعاليته دوريا مع أماكن العمل.			

إشراك أعضاء هيئة التدريس في برامج التدريب الميداني.			
توجد قاعدة بيانات خاصة بالطلاب وأماكن العمل المختارة للتدريب.			
تطبيق آلية لاختيار أماكن العمل التي يتم بها التدريب الميداني.			
توافر الإمكانات المادية والبشرية لمتابعة التدريب الميداني.			
تطبيق آلية للتعرف على الصعوبات التي تواجه الطلاب أثناء فترة التدريب ومساعدتهم على حلها.			
إتاحة دليل للتدريب الميداني إلكترونيا وتطوره في ضوء نتائج متابعة تطبيق ممارساته.			
تطبيق نظام لدعم الطلاب ماديا واجتماعيا.			
تطبيق برامج للدعم النفسي للطلاب.			
تطبيق برامج لدعم المتعثرين.			
مساندة الطلاب المتفوقين والموهوبين.			

جدول(٢٨) جدارات عضو هيئة التدريس

الممارسات	درجة الرضا عن الممارسة		
	عالية	متوسطة	ضعيفة
يستخدم محتوى تعليمي يرتبط بنواتج التعلم المستهدفة.			
يستخدم أساليب تعليم وتعلم متنوعة ترتبط بنواتج التعلم المستهدفة.			
يستخدم أساليب تقويم متنوعة ترتبط بنواتج التعلم المستهدفة.			
يتسم عرضه للمحتوى التعليمي بالتنظيم مراعيا مستويات الطلاب.			
يقدم أنشطة وخبرات تناسب استعداد الطلاب.			
لديه معرفه متعمقة ومترابطة بمادة تخصصه.			
يثري الخبرات المعرفية المتميزة لدى الطلاب.			

يتسم بالسمو الأخلاقي والحرص على أخلاقيات المهنة.			
يلتزم بمواعيد المحاضرات والمهام المسندة إليه.			
يبادر إلى التعاون مع الطلاب والزملاء وإدارة الكلية			
يحقق العدالة والمساواة بين الطلاب.			
يتقبل النقد ووجهات نظر الآخرين والخاصة بتحسين الأداء.			
يستخدم لغة سليمة مناسبة لمستوى الطلاب.			
يستخدم التقنيات الحديثة في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة.			
يوفر للطلاب فرصا للاستكشاف والتفكير الإبداعي والبحث.			
يحفز الطلاب على الانضباط والمشاركة.			
يحسن إدارة وقت التعليم والتَعلم.			
يوظف نتائج تقييم الطلاب في تحسين أداء الطلاب.			
يربط بين المحتوى التعليمي وبين مشكلات المجتمع.			
يعزز التفوق والتميز والإبداع لدى الطلاب			
يصمم بيئة تعليمية تعلمية فعالة.			
يشارك في برامج الإرشاد الأكاديمي للطلاب.			
يتيح ساعات مكتبية محددة ومعلنة للتواصل مع الطلاب.			

جدول(٢٩) سياسات تقييم الطلاب

الممارسات	درجة الرضا عن الممارسة		
	عالية	متوسطة	ضعيفة
ترتبط طرق التقييم بنواتج التعلم المستهدفة المعلنة في التوصيف.			
ترتبط طرق التقييم بمحتوى المقرر الدراسي.			
ترتبط طرق التقييم باستراتيجيات التعليم والتَعلم.			
تراعي الدرجات المخصصة لأسئلة الامتحان عناصر محتوى المقرر.			

تراعي أسئلة الامتحانات مستويات الطلاب.			
يتوافق وقت الامتحانات مع الأسئلة.			
تتسم طرق التقييم بالعدالة والشفافية.			
نتائج التقييم تعبر عن الأداء الواقعى للطالب.			
يحصل الطلاب على تغذية راجعة وفقًا لنتائج التقييم.			
يستمر التقييم طوال الفصل الدراسي في أوقات محددة.			
تتوافر قواعد محددة، ومعلنة للتعامل مع المواقف الطارئة: المرض, والغياب, والتأخير , والغش،...			
تعلن نتائج التقييم في أوقات محددة، وبأساليب متعددة.			
يحصل الطلاب على تغذية راجعة من نظام التظلم من نتائج التقييم.			

جدول(٣٠) الجدأول الدراسية والامتحانية

الممارسات	درجة الرضا عن الممارسة		
	عالية	متوسطة	ضعيفة
يتم توزيع الجداول الدراسية بما يحقق أداء الأنشطة التعليمية والطلابية بفعالية.			
يشارك الطلاب في وضع الجدأول الدراسية والامتحانية			
يعلن الطلاب بالتغييرات في الجدأول الدراسية والامتحانية في الوقت المناسب.			
يحدد الجدول الدراسي أوقات محددة للأنشطة الطلابية			
يراعي الجدول الدراسي تنقل الطلاب بين القاعات التعليمية المختلفة.			
يراعي الجدول الدراسي التوازن بين الساعات التدريسية النظرية والعملية للمقررات المختلفة.			

يراعي جدول الامتحانات توزيع المقررات التعليمية وفقا لطبيعة المحتوى ودرجاتها بالنسبة للمجموع الكلي.			

جدول(٣١) جدارات القيادات الأكاديمية والإدارية

الممارسات	درجة الرضا عن الممارسة		
	عالية	متوسطة	ضعيفة
ترسيخ ثقافة مؤسسية تحقق الأهداف.			
نشر مبادئ ومتطلبات تطبيق الجودة والتميز.			
تشجيع عمليات التطوير والتعلم المستمر وضمان الاستفادة من النتائج المترتبة عليها.			
تشجيع العمل بروح الفريق والتعاون على كافة المستويات.			
التعاون مع الفئات المعنية للقيام بمشاريع ومبادرات تطوير مشتركة.			
إيجاد قنوات اتصال فعالة ومباشرة ومنتظمة مع جميع المعنيين.			
الاطلاع على نتائج قياس رضا الفئات المعنية، وعلى تظلماتهم، والاقتراحات المقدمة منهم ومراجعتها، والتعرف على مؤشراتها، والعمل على تحسين نتائجها.			
تشجيع وتحفيز المبدعين.			
تشجيع تبادل الآراء والنقاش البناء.			

جدول(٣٢) كفايات الجهاز الإداري

الممارسات	درجة الرضا عن الممارسة		
	عالية	متوسطة	ضعيفة
يتسم عمله بالتنظيم وسرعة الأداء.			
يستخدم أساليب تكنولوجية في أداء مهامه.			
لديه معرفه بمتطلبات مهامه.			
يتسم بالسمو الأخلاقي والحرص على أخلاقيات المهنة.			
يلتزم بمواعيد العمل والمهام المسندة إليه.			
يبادر إلى التعاون مع الطلاب والزملاء وإدارة الكلية.			
يتقبل النقد ووجهات نظر الآخرين والخاصة بتحسين الأداء.			
يستخدم لغة سليمة مناسبة في التعامل مع الآخرين.			
يحسن إدارة وقت العمل.			

جدول(٣٣) الخدمات الصحية

الممارسات	درجة الرضا عن الممارسة		
	عالية	متوسطة	ضعيفة
تقدم العيادة الطبية خدمات صحية للطلاب.			
تتلاءم الخدمات الصحية وطبيعة الإصابات المحتملة.			
تتلاءم الأجهزة الطبية والمعدات والعلاج وطبيعة الإصابات المحتملة.			
يتوافر طاقم طبى بصورة منتظمة.			

جدول(٣٤) الخدمات التكنولوجية

الممارسات	درجة الرضا عن الممارسة		
	عالية	متوسطة	ضعيفة
تقدم الكلية خدمات تكنولوجية للطلاب.			
تتلاءم الخدمات التكنولوجية وطبيعة البرامج التعليمية.			
تتلاءم أجهزة الحاسب الآلي وطبيعة البرامج التعليمية.			
يتوافر طاقم فني لمساعدة الطلاب.			
إتاحة خدمات الإنترنت بجميع المرافق التي تخص البرنامج على مدار اليوم.			
يستخدم الطالب البريد الإلكتروني الخاص بالكلية.			

جدول(٣٥) خدمات المكتبات

الممارسات	درجة الرضا عن الممارسة		
	عالية	متوسطة	ضعيفة
يساعد أمناء المكتبة الطلاب في توفير احتياجاتهم.			
تتيح المكتبة فرصة للاطلاع والدراسة.			
الدليل الإلكتروني للمكتبة متاح ومحدث.			
تتيح المكتبة خدمات التصوير والطباعة بأسعار مناسبة.			
سرعة استدعاء الوثائق والكتب والدوريات.			
استخدام قواعد البيانات العلمية المحلية والعالمية.			
تتيح المكتبة خدمات استعارة الكتب والمراجع.			

جدول(٣٦) خدمات المعامل والورش والقاعات والمرافق

الممارسات	درجة الرضا عن الممارسة		
	عالية	متوسطة	ضعيفة
الإضاءة تتناسب واحتياجات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.			
التهوية تتناسب وأعداد الطلاب.			
أماكن جلوس الطلاب تتناسب وطبيعة المقرر التعليمي .			
الأجهزة التعليمية التكنولوجية السمعية والمرئية صالحة للاستخدام.			
تتوافر الموارد الخامات والمستلزمات وفقاً لاحتياجات التعلم.			
تتوافر أجهزة عملية صالحة للاستخدام وفقا لاحتياجات التعلم.			
تتوافر عناصر الأمن والسلامة.			

جدول(٣٧) خدمات المباني وأماكن الأنشطة الطلابية

الممارسات	درجة الرضا عن الممارسة		
	عالية	متوسطة	ضعيفة
المباني من حيث الإضاءة والتهوية.			
تتوافر أماكن جلوس الطلاب خارج القاعات الدراسية.			
تتوافر عناصر الأمن والسلامة.			
المرافق الصحية متوفرة ومناسبة من حيث المكان والنظافة وصلاحية الاستخدام.			
أماكن أنشطة الطلاب متوفرة ومناسبة من حيث المساحة وصلاحية الاستخدام.			

تضم أماكن أنشطة الطلاب الأجهزة والمستلزمات اللازمة.			
تتوفر كافتريا للطلاب تلبي احتياجاتهم.			
تتوافر التجهيزات الخاصة بذوي الاحتياجات.			

المعيار السادس : تطوير الأداء وقياس العائد.

إن التنمية البشرية المستمرة، والتطوير المستمر القائم على تقييم ومراجعة الأداء، وقياس العائد من البرنامج على كافة الأطراف المعنية – كل هذه العمليات الغرض منها تحقيق ضمان الجودة.

المؤشرات:

١. التنمية المستمرة للموارد البشرية.
٢. تطوير مدخلات، وعمليات، ومخرجات البرنامج.
٣. قياس العائد من البرنامج على جميع الأطراف.

الممارسات:

١. توفير فرص متنوعة للتنمية المستمرة للقيادات، وأعضاء هيئة التدريس، ومعاونيهم، وأعضاء الجهاز الإداري، والطلاب، والخريجين بناء على أدوات فعلية لتحديد الاحتياجات التدريبية.
٢. تطوير منظومة التعليم الإلكتروني.
٣. تطوير مؤشرات تقييم الأداء المالية والمادية والتعليمية.
٤. تطوير استراتيجيات التدريس والتقويم والتدريب الميداني.
٥. تطوير توصيف البرنامج والمقررات بما يتضمنه من نواتج تعلم ومحتوى علمي.
٦. تطوير البنية التكنولوجية للبرنامج.
٧. تطوير الموارد وصيانتها.
٨. تطوير نظم الدعم المختلفة الموجهة للطلاب.

٩. قياس العائد من البرنامج على المؤسسة، والطلاب، والمستفيدين، في ضوء مؤشرات محددة.

الإطار المرجعي للمعيار:

يمثل هذا المعيار الغرض الأساسي من تقييم البرنامج، والاعتماد، وعمليات التوثيق، والإعلان، والشفافية، وهو تطوير الوضع الحالي باستمرار لوضع أفضل في ضوء الأهداف الإستراتيجية للبرنامج. وهذا يشمل جميع عناصر منظومة البرنامج التعليمية، والبشرية، والمادية والتكنولوجية، والمالية.

ومن الجدير بالذكر أن التنمية البشرية هي مفتاح تطوير أداء الموارد البشرية، وتتطلب تلك العملية أنواع من التدريب المستمر غير التقليدي لجميع الفئات بناء على متطلبات أداء المهام الوظيفية من ناحية، وعلى نتائج تقييم الأداء من ناحية أخرى. ويعتمد هذا المعيار على حقيقة مؤداها، إن المصدر الحقيقي لتكوين القدرات التنافسية في البرنامج واستمرارها هو الموارد البشرية الممكنة معرفيا، ومهاريا، وقيميا وذات صلاحيات مادية، ومالية، وتقنية، ومعلوماتية. لكن توافر هذا العنصر البشري أو تواجده بنسب ومعايير مرجعية عالمية وفقاً للفئات المستهدفة من أدائه ليس كافيا؛ لضمان تحقيق الأهداف المتوقعة من المؤسسة أو تحقيقها لقدرة تنافسية، بل إن ما يميزه من جدارات وقدرات فكرية، ومهارية، ومهنية، وقيمية، وما يتاح له من فرص للإبداع والتطوير وصلاحيات ضرورية لتمكينه من مباشرة مسئولياته المهنية، كل هذا يمثل الأدلة والشواهد والمؤشرات التي تتنبأ بإمكانية تحقيق البرنامج لأهدافه بين نظائره. ويتطلب تدريب الموارد البشرية من إدارة البرنامج التدريب على رأس العمل، أو التدريب وفقاً للاحتياج المباشر للعمل لأداء مهامه، ومن الأمثلة على هذا المدخل في التدريب ما تقوم به المؤسسات الجامعية الآن في الفصل الدراسي الثانى ٢٠١٩/٢٠٢٠ والمعروف بفصل كورونا، حيث تطلب مواجهة الفيروس والتعايش معه التعامل مع وسائل التعليم والتواصل التكنولوجي، ويحتاج هذا إلى تدريب في نفس الوقت المطلوب فيه أداء المهام الجديدة، فكان _غالبا_

ما يتم تدريب الأعضاء في يوم، وفي اليوم التالي يقوم الأعضاء بأداء المهام الجديدة في ضوء هذا التدريب. وهذا أفضل أنواع التدريب الذي يعبر عن احتياج حقيقي ويمارس في ذات الوقت وبسهولة يمكن تقييم أثره وفقاً لمؤشرات العائد المباشر وغير المباشر.

وسر نجاح تجربة البرامج التعليمية في التعامل مع فيروس كورونا هي القدرة على تحديد الاحتياجات التدريبية لأداء مهام جديدة في ظروف جديدة غير مسبوقة، على سبيل المثال، تطلب الوضع إعداد محاضرات تفاعلية عبر التطبيقات التكنولوجية وقد مثل هذا احتياجا شديدا يجب استيفائه في أيام قليلة؛ فكان التدريب موجها لهذا الغرض من حيث المحتوى، والتوقيت، والمدرب والمتدرب، وبمجرد إعداد المحاضرة من قبل عضو هيئة التدريس فكان هذا بمثابة مردود واضح يمكن استخدامه لقياس أثر التدريب. مع العلم بحقيقة مهمة أن الوقت الذي كان مطروحا لهذا العمل قليل للغاية؛ مما يجعلنا نحذف قلة الوقت كعنصر يحول دون نجاح التدريب. وفي مثال آخر، ظهور احتياج حقيقي وملح لتحول الاختبارات من كونها مقالية لاختبارات موضوعية لتفادي تبادل أوراق إجابة الطلاب في ظل الإجراءات الاحترازية لمواجهة الفيروس، وبالفعل قامت العديد من المؤسسات بالتدريب التكنولوجي على إعداد الاختبارات الموضوعية وأعقب هذا إعداد الاختبار.

وتلخيصا لما سبق، فقدرة البرنامج على تحديد الاحتياجات الحقيقية لتدريب موارده البشرية على مهام جديدة بدقة وتلبيتها في الوقت المناسب، ثم الشروع مباشرة في القيام بتلك المهام _هو جوهر التنمية البشرية.

هذا ولا يجب أن تقتصر التنمية البشرية على البرامج التدريبية على الرغم من أهميتها، ولكن على المؤسسة أن تحرص على توفير كافة أشكال ومجالات التنمية البشرية لمختلف الفئات المشاركة بالبرنامج مثل: المنح، والبعثات، حضور المؤتمرات وورش العمل المحلية، والإقليمية، والدولية، إلى غير ذلك من الآليات التي تسهم بشكل كبير في تطوير أداء كافة الأطراف، ومن ثم تطوير البرنامج، هذا فضلاً عن ضرورة الإعلان عن هذه المجالات بالشكل والوقت المناسبين، وأن تتوخى المؤسسة كافة السبل لضمان العدالة

والشفافية في حصول الموارد البشرية على هذه الفرص مع تذليل العقبات التي قد تحول دون الاستفادة منها.

هذا وتتبلور الفكرة المحورية لمعظم مؤشرات هذا المعيار حول التحول الرقمي في مؤسسات التعليم العالي، وحتميتها في تطوير مخرجات البرنامج، وربطه باحتياجات الأفراد الملتحقين به، وسوق العمل في المجتمع المحلي والدولي؛ ويعتبر هذا جزء من التزام البرنامج نحو النهوض بمخرجاته، ودعمها، وتقديم كل ما هو من شأنه إثراء عملية تعلم الطلاب، وتطويرها. ولا شك أن استخدام التكنولوجيا في التعليم يقدم عنصرا شيقًا شديد الجذب للطلاب يمكنهم من تفهم المعلومات التي تقدم لهم بشكل: واقعي، ومبسط، وحقيقي، يسهل عليهم النهل من المعلومات الإلكترونية في كل وقت، متخطين بذلك قيود المكان والزمان، غيرِ مرتبطين بوجودهم داخل أسوار الجامعات.

لاشك أيضا أن التوجه نحو تعزيز التعليم والتَّعلم من خلال استخدام التكنولوجيا يتطلب التركيز على الفوائد والنتائج المترتبة على استخدام التكنولوجيا لدعم سائر العمليات ذات الصلة، والتي ستكون مختلفة في كل برنامج اعتمادا على عدد من العوامل مثل: الكثافة الطلابية، ومرجعيتهم الاجتماعية والثقافية، وقدرات أعضاء هيئة التدريس، وموارد البرنامج، وطبيعة التخصصات الدراسية التي تقدمها، والبِنى التحتية التي تقوم عليها، والممارسات الإدارية، والخدمات التي تقدمها.

ويتناول المعيار في جزئية أخرى، ضرورة تطوير مؤشرات التقييم التي تستخدمها إدارة البرنامج سنويا في ضوء المستجدات التي تطرأ على البرنامج. خاصة وأن وضع مؤشرات التقييم والقياس هي خطوة في غاية الأهمية للوصول إلى قرارات صائبة بشأن التطوير. فعلى سبيل المثال مع المستجدات التي تفرضها أزمة فيروس كورونا، فلابد من تغيير مؤشرات التقييم جميعها إداريا، وماديا، وتعليميا، وتقويميا في ضوء ما طرأ على جميع العمليات في البرنامج من تغير سواء التواصل الإلكتروني مع الطلاب وجميع المستفيدين، أو العمل من خلال المنصات الإلكترونية، أو التعامل الإداري والمادي

الإلكتروني. ومن المهم الإشارة إلا أنه حتى مع وجود مستجدات بسيطة التأثير فلابد من فحصها جيدا والعمل على أن يتم تضمينها في مؤشرات التقييم.

أما عن تطوير الموارد المالية والمادية وصيانتها مثل موازنة البرنامج، والقاعات والمدرجات، والأجهزة، والمكتبات، والعيادات،... وغيرها فهي من الأمور التي يجب أن يتم مراجعتها سنويا؛ للتأكد من استمرار تلبيتها لمتطلبات تنفيذ البرنامج وتطويرها سواء من حيث الزيادة، أو الصيانة، أو الإحلال، أو تعديل الوظيفة، والهدف، لتحقيق أفضل استثمار.

نظم الدعم الطلابي المتنوعة سواء الأكاديمية، أو الصحية، أو الاجتماعية كلها من الإجراءات التي يجب تطويرها سنويا وفقاً لعمليات التقييم، وهذا يتطلب العمل على تطوير أساليب تحديد احتياجات الطلاب وأسلوب التعرف على الفئات المستهدفة، وكذلك طريقة تقديم الدعم وتقييمه وقياس العائد منه. ومبدأ التطوير هنا أن احتياجات الطلاب متغيرة من عام لآخر نظرا للظروف التي يتعرضوا لها.

ونقصد بقياس العائد من البرنامج، تحديد القيمة المضافة التي أضافها البرنامج لسوق العمل والمؤسسة والطلاب. أما عن عائد البرنامج على سوق العمل، فيتمثل هذا في القيمة المضافة التي أضافها البرنامج لمواصفات الطالب طول فترة التعليم والتَّعلم بالبرنامج بحيث يستطيع الدخول في سوق العمل، إما مزاولاً لفرصة عمل موجود بطريقة فعالة، وقدرته على التعلم المستمر على رأس العمل، أو في أن يبتكر فرصة عمل جديدة في ضوء ما اكتسه من جدارات. فالقدرات التي يتصف بها الخريج والتي تتكون من المبادرة، والإبداع، والقدرة على العمل والإنجاز، والثقة بالنفس، والولاء للمؤسسة، والانضباط، والاتجاه الإيجابي نحو العمل مع رغبة حقيقية في التنمية المهنية المستمرة، بالإضافة إلى مهارات العمل الفريقي، والعمل الفردي، والتفكير الابتكاري المبدع، والقدرة على تطبيق أفكار جديدة مبدعة بطرق جديدة في عمل ما، واستخدام المعارف والمهارات في معالجة المواقف والمشكلات، والمخاطرة المحسوبة، والمرونة في أداء الأعمال، والتواصل بكل أنواعه، والتعامل مع الحسابات والأرقام، وحل المشكلات، وتنمية الأداء،

والتعامل مع تكنولوجيا المعلومات وغيرها من القدرات والمهارات _كلها تحدد شكل الخريج وقيمته في سوق العمل. ويتم تحديد هذا العائد من خلال متابعة الخريج، وتعرف الفرص المهنية التي التحق بها ومتطلباتها، وتقييم أدائه المهني بوسائل دقيقة وفعالة؛ لمعرفة كيفية تطوير البرنامج في دورته الجديدة.

أما عن العائد على المؤسسة، فيتمثل في القيمة المضافة للمؤسسة من البرنامج والتي قد تتمثل في عدة مؤشرات منها: مساهمة البرنامج في تنمية الموارد الذاتية للبرنامج، وزيادة الدرجات العلمية المشتركة مع مؤسسات دولية، والاعتراف الدولي بالشهادة الصادرة عن المؤسسة، وتنامي أعداد الوافدين من مؤسسات ذات تصنيف عالمي، تبادل الطلاب والأساتذة مع مؤسسات عالمية ذات تصنيف دولي، كذلك أن تستضاف المؤسسة كعضوة ضمن الهيئات والجمعيات العلمية وغيرها من المؤشرات. ويتم قياس هذا العائد بتحديد الصفة الكمية والكيفية لكل المؤشرات. بمعنى آخر، تحديد عدد الطلاب والأساتذة على سبيل المثال، ووصف لطبيعة المؤسسات التعلمية التي يتم التبادل معها.

أما العائد على الطلاب من البرنامج، فيتمثل في مؤشرين مهمين الأول أثناء الدراسة، والثاني بعد التخرج. بالنسبة لقياس العائد أثناء الدراسة فيتمثل هذا في تحديد ما أضيف أو تحسن من إمكانات الطلاب أو معارفهم نتيجة لتعلمهم في البرنامج (Hersh R. H.,2004,7). ويتطلب قياس القيمة قياس مستوى نمو الطلاب بين نقطتين زمنيتين، أي أن القيمة المضافة هي الفرق الذي يحدثه البرنامج في تعليم المتعلم من عام لآخر. (Bianchi, A., B., 2003,1). ومن جانب آخر، من الضروري التنبؤ بالنمو المتوقع للمتعلمين من خلال تحليل درجات الاختبارات التحصيلية ومقارنتة نتائجها بالنتائج في الأعوام السابقة (Ligon, G.D., 2008, 10) . ويساعد هذا التقييم في تعرف الإسهام الحالي والمستقبلي للبرنامج في تقدم المتعلمين نحو تحقيق نواتج التعلم المرجوة. واستنادا إلى مراجعة هذا الاكتساب يمكن التنبؤ بمقدار النمو الذي يحتمل حدوثه لدى كل متعلم في عام معين؛ وبذلك يمكن أن يبين تقييم القيمة المضافة ما إذا كان

متعلمون معينون في مادة دراسية معينة أحرزوا القدر المتوقع من التقدم، أو أقل، أو أكثر مما هو متوقع تحقيقه في مادة دراسية(Robert, H. M. and Michael, S. C, 2008). ويعد هذا الإسهام نتيجة العوامل المختلفة داخل المؤسسة، سواء على سبيل المثال ما يتعلق منها بتوظيف الموارد البشرية والمادية، أو أساليب متابعة المتعلمين، أو استراتيجيات التعليم والتَّعلم، وخصائص البيئة المدرسية، أو الأنشطة الصفية واللاصفية، التي تسهم في نمو المتعلمين. ولقياس هذا العائد هناك عدة مداخل منها تقييم القيمة المضافة يمكن للبرامج التعليمية استخدامها .(Ballou, D. (2008 Beardsley, A. (2008). Braun, N., Chudowshy, N., and Koenig, J. (2010)

أما المؤشر الثاني، والذي يمثل عائدا للبرنامج على الطلاب فهو إيجاد فرص عمل بمرتب جيد يحقق للخريج مستوى اجتماعي واقتصادي يتلاءم والقيمة المضافة الذي أضافها البرنامج له. ويمكن قياس ذلك من خلال الدراسات التتبعية الطولية (Janet Holland, Rachel Thomson and Sheila Henderson (2006)) لدفعات التخرج للطلاب. وهي دراسات سهلة التصحيح والتطبيق، ولكنها تتطلب تواصل مع الخريجين بطرق متنوعة وبصفة مستمرة.

ومن الجدير بالذكر أنه لا يمكن الانتظار حتى نهاية البرنامج لقياس العائد، ولذلك لابد من قياس العائد بصفة مستمرة على مدخلات، وعمليات، ومخرجات البرنامج. فعلى سبيل المثال، إذا ما تم تغيير مقررات معينة في الخطة الدراسية، أو إذا ما تم تغيير الخطة الخاصة بالبرنامج بالكامل فلابد من قياس العائد منها منذ تطبيقها إلى أن يتم تخريج دفعة وتتبع الخريجين في السياقات المهنية المختلفة. وفي مثال آخر، إذا ما تم إجراء عمليات صيانة، أو شراء أجهزة علمية، أو الإشتراك في قواعد بيانات عالمية، أو غيرها من العمليات؛ فلابد من قياس العائد منها على البرنامج طوال فترة التعليم والتَّعلم لمعرفة أثرها على مخرجات البرنامج. وفي سياق آخر الاستمثارات التكنولوجية المهولة التي تحدث في التعليم الجامعي لابد من معرفة العائد منها حتى لا يتم بذل جهد أو موارد مالية دون ضمان العائد المقابل بما يتناسب مع هذا الجهد وتلك الموارد.

ومن المهم الإشارة إلى أنه يوجد فرق بين ما يسمى تقييم أداء مدخلات ومخرجات وعمليات البرنامج، وبين قياس العائد. ويمكن توضيح هذا من خلال المثال التالي: إذا ما تم إدراج التكنولوجيا في التعليم في برنامج معين وتم التقييم، وتبين من وجهة نظر الطالب وعضو هيئة التدريس أنه مناسب، ولكن بقياس العائد تبين أن العائد قليل جدا ولا يتناسب مع ما تم بذله من موارد بشرية ومالية بل قد يصل الأمر إلى مستوى الهدر البشري والمالي. وفي مثال آخر، برنامج تعلميي يتكون من ٢٠ طالبا، يخصص مدرج كبير مجهز ومكيف يستوعب ٢٠٠ طالب فهنا من حيث تقييم الأداء المكان مناسب جدا لكل المستفيدين، ولكنه من حيث العائد يمثل هدرا لموارد البرنامج.

المراجع

١. إقبال زين العابدين درندري (٢٠١٠) تقييم نواتج التعلم: نحو إطار مفاهيمي حديث في ضوء الاتجاهات المعاصرة للتقييم وجودة التعلم، المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، جامعة الملك سعود، عمادة البحث العلمي، مركز بحوث كلية التربية، مكتبة فهد الوطنية، الرياض.

٢. رئاسة الوزراء، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٩)، دليل التقويم والاعتماد للبرنامج التعليمي في مؤسسات التعليم العالي والأزهر، جمهورية مصر العربية.

٣. رئاسة الوزراء، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠١٥)، دليل اعتماد كليات ومعاهد التعليم العالي، جمهورية مصر العربية.

٤. رئاسة الوزراء، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٢٠أ)، التقويم الذاتي للبرامج التعليمية، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، جمهورية مصر العربية.

٥. رئاسة الوزراء، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٢٠ب)، شروط وإجراءات التقدم – التعليم العالي ، https://naqaae.eg/?page_id=926. ٢٠٢٠/١/٢١

٦. مجدى عبد الوهاب قاسم، دإلبا على طه (٢٠١٢) تطبيق المعايير الأكاديمية المرجعية: في تصميم وتطوير البرامج الدراسية بمؤسسات التعليم العالي ، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، القاهرة.

٧. مجدى عبد الوهاب قاسم، صفاء شحاتة (٢٠١٤) صناعة مستقبل التعليم الجامعي بين إرادة التغيير وإدارته، دار الفكر العربي، القاهرة.

٨. مجلس ضمان الجودة والاعتماد (٢٠١٧)، دليل الجودة لمؤسسات التعليم العالي العربية، اتحاد الجامعات العربية، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

٩. محمد الدريج (٢٠٠٨)، "مدخل المعايير في التعليم: من مستجدات تطوير المناهج وتجويد التعليم"، مجلة علوم التربية العدد ٣٦، فبراير ٢٠٠٨.

١٠.محمود محمد حافظ (٢٠١٢)، مؤشرات الجودة في التعليم في ضوء المعايير التعليمية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع ، القاهرة.

١١.هيئة تقويم التعليم والتدريب، المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (٢٠١٨) **معايير الاعتماد البرامجي**، هيئة تقويم التعليم والتدريب، المملكة العربية السعودية.

١٢.يوهانسن عيد (٢٠٢٠ أ) " التوسع في الاعتماد البرامجي في التعليم العالي أهم توصيات مجالس الاعتماد العالمية"، https://naqaae.eg/?p=3152 ٢٠٢٠/٥/١٨ .

١٣.يوهانسن عيد (٢٠٢٠ ب) : جودة التعليم: لابد من وضع قواعد تضمن تقليل حالات الغش في الامتحانات الإلكترونية"، https://naqaae.eg/?p=3371 ٢٠٢٠/٥/١٨

١٤.يوهانسن عيد (٢٠٢٠ ج) : هيئة الجودة: التعلم عن بعد سيغير الكثير من المعايير القائمة"، https://naqaae.eg/?p=3362 ٢٠٢٠/٥/١٨

١٥.يوهانسن عيد (٢٠٢٠د) جودة التعليم": الاختبارات الإلكترونية تتفق مع استراتيجية عمل الهيئة، https://naqaae.eg/?p=3369 ٢٠٢٠/٦/١٨

16. *Accreditation Agency in Health and Social Sciences (AHPGS), 2018, Handbook for Program Accreditation, Accreditation Agency in Health and Social Sciences.*

17. *ATaC (Asbestos Testing and Consultants Association), (2010) Assessment of Asbestos Management in Schools, UK, ATaC.*

18. *Ballou, D. (2008). Test Scaling and Value- Added Measurement. Tennessee: National Center on Performance Incentives.*

19. *Barbados Accreditation Council (BAC), 2010, Standards for Programme Accreditation, Barbados Accreditation Council, Version 2, March 2010, available at https://www.bac.gov.bb/Services/Accreditation/Programme-Accreditation-Standards.aspx*

20. Barbara Šteh & Jana Kalin (2012), "Students' Views on Important Learning Experiences--Challenges Related to Ensuring Quality of Studies", Bulgarian Comparative Education Society, Paper presented at the Annual Meeting of the Bulgarian Comparative Education Society (10th, Kyustendil, Bulgaria, Jun 12-15, 2012), pp.291-297.
21. Beardsley, A. A. (2008). Methodological Concerns about the Education Value-Added Assessment System. Educational Researcher, 37 (2), 65–75.
22. Bianchi, A. B. (2003). A New Look At Accountability: "Value-Added" Assessment. Forecast, 1(1).
23. Braun, N., Chudowshy, N., and Koenig, J. (2010). Getting Value Out of Value-Added. Washington: National Academy of Sciences.
24. Dún Laoghaire Institute of Art, Design and Technolog (2018), Programmatic Review Policy, Dún Laoghaire Institute of Art, Design and Technology, Ireland.
25. Education Commission of the States. (2002). No Child Left Behind Issue Brief: A Guide to Standards-Based Assessment. Retrieved May 6, 2006
26. Engineering Technology Accreditation Commission (2019), Criteria for Accrediting Engineering Technology Programs, ABET.
27. European Communities (2007) Key Competences For Lifelong Learning: European Reference Framework, European Communities Belgium.
28. European Quality Assurance Agency (EQAA), Accreditation Standards Programme accreditation at higher education institutions, European Quality Assurance Agency (EQAA).

29. *Hanover research (2012), Best Practices in Academic Program Review, Hanover research, Washington.*
30. *Hersh R. H. (2004, June). assessment and accountability: unveiling value added assessment in higher education. A Paper presented at the AAHE (American association for higher education) National Assessment Conference, Denver.*
31. *Janet Holland, Rachel Thomson and Sheila Henderson (2006) Qualitative Longitudinal Research: A Discussion Paper, Families & Social Capital ESRC Research Group London South Bank University , London .*
32. John Jagersma, Jim Parsons (2011), "Empowering Students as Active Participants in Curriculum Design and Implementation", New Zealand Journal of Teachers' Work, Volume 8, Issue 2, pp.114-121, 2011.
33. *Laura S. Hamilton, et at (2008), Standards-Based Reform in the United States:History, Research, and Future Directions, Paper commissioned by the Center on Education Policy, Washington, D.C.For its project on Rethinking the Federal Role in Education. the National Science Foundation, Washington, D.C*
34. *Ligon, G.D., (2008). The Optimal Reference Guide: Comparison of Growth and value added Models, Growth Models Series, Part II. Austin: ESP. Solutions groups.*
35. *Lori L. Bakken (2018),* ***Evaluation Practice for Collaborative Growth: A Guide to Program Evaluation with Stakeholders and Communities****, Oxford University Press.*

36. Macquarie University, Learning and Teaching Centre, (2014, A),Assessment Toolkit Resources, Standards-based assessment, Macquarie University.
37. Macquarie University, Learning and Teaching Centre, (2014, b),Assessment Toolkit Resources, Writing learning outcomes, Macquarie University.
38. Macquarie University, Learning and Teaching Centre, (2014, c),Assessment Toolkit Resources,Using technology to support assessment, Macquarie University
39. Macquarie University, Learning and Teaching Centre, (2014, d),Assessment Toolkit Resources, Giving assessment feedback, Macquarie university.
40. Macquarie University, Learning and Teaching Centre, (2014, e),Assessment Toolkit Resources,Designing assessment for learning: an overview, Macquarie University.
41. Macquarie University, Learning and Teaching Centre, (2014, f),Assessment Toolkit Resources,Guide to Implementation of Assessment Policies and Procedures, Macquarie University.
42. Malaysian Qualifications Agency, MQA, 2018, Code of Practice for Programme Accreditation, Malaysian Qualifications Agency Second Edition, April 2018, pp.8-29.
43. Mark G Richardson et.al (2018), ACCREDITATION OF THE DEGREE PROGRAMME IN ENERGY AND ENVIRONMENTAL ENGINEERING AT TAMPERE UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES, Finnish Education Evaluation Centre

44. McNeese State University (2017), Academic Program Review, Standards for Graduate and Undergraduate Programs, McNeese State University.
45. Mohammad Nazir Ahmad et.al (2018), Assessing quality of academic programmes: comparing different sets of standards, Quality Assurance in Education, Vol. 26 No. 3, pp. 318-332 Emerald Publishing Limited.
46. New Jersey City University (2018), Academic Program Review Guidelines, New Jersey City University, United States.
47. Office of Academic Programs, Policy and Accreditation (2020), Academic Program Review Handbook & Guidelines, Oregon Health & Science University.
48. Office of Assessment and Accreditation, 2017 (2017), Academic Program Review Process Guidelines, University of North Carolina, charlotte, United States.
49. Office of Educational Effectiveness (2017), Academic Program Review Handbook, Office of Educational Effectiveness, California Baptist University, 4th Edition.
50. Office of the Provost (2012), Academic Program Review Guidelines and Procedures, Brown University, United States.
51. Office of the Provost (2018), Handbook for Program Review: Creating a Culture of Assessment and Reflection for Continuous Quality Improvement, Drexel University, Philadelphia, United States.
52. Popham , W.J. (2001) , Standards-based assessment: SOLUTION OR CHARADE? Presented at the annual meeting of the American

Educational Research Association, Seattle, Washington, April 10-14, 2001.

53. *Quality and Qualifications Ireland (QQI), 2017, Policies and criteria for the validation of programmes of education and training, QQI, November 2017/QP.17-V1.03, pp.29-38.*
54. *Sadler, D.R. (2005) Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education, Assessment & Evaluation in Higher Education Vol. 30, No. 2, , pp. 175-194*
55. *Sónia Cardoso et. Al., Samuel Den et.al. (Editors) (2017), "Student Participation in Quality Assurance: A Partnership?" In"Collaboration, Communities and Competition International Perspectives from the Academy", Sense Publishers. The Netherlands.*
56. *Tertiary Education Services Office, Government of Macao Special Administrative Region, 2019, Guidelines on Program Accreditation, Higher Education Quality Evaluation of Macao.*
57. *The Office of The Provost and The Graduate School (2019), Program Review Manual, The Graduate School at the University of North Carolina, Chapel Hill, United States.*
58. *The Office of The Provost and The Graduate School (2020), Best Practices for the Self Stud, The Graduate School at the University of North Carolina, Chapel Hill, United States, Available at https://gradschool.unc.edu/policies/faculty-staff/program-review/pr-ssbp-1019.pdf*
59. *The University of San Diego (2018), USD Academic Program Review Guidelines, The University of San Diego, California, United States, Available at*

https://www.sandiego.edu/iesi/documents/USD%20Academic%20Program%20Review%20Guidelines%20Revised%20Fall%202018.pdf

60. United nation, (2009), Competencies for the future, United nation.

ملحق (١)

ملحق (١): استبيان تقصي آراء المراجعين الخارجين في معايير الاعتماد البرامجي

الأستاذ الدكتور/ المراجع الخارجي

تستهدف الدراسة تقصي آراء حضارتكم حول معايير الاعتماد البرامجي من واقع عملية المراجعة الخارجية التي شاركتم فيها، وباعتبار حضراتكم المستخدمين لتلك المعايير في تقييم وقياس أداء البرامج التعليمية؛ ومن ثم، فإن مساعدتك في ملء تلك الاستمارة في غاية الأهمية؛ لتعرف نقاط القوة والنقاط التي تحتاج إلى تحسين في قائمة المعايير. فالمرجو من سيادتكم قراءة بنود الاستمارة المرفقة، وإبداء رأيك بصراحة تامة. برجاء وضع علامة (√) أمام الدرجة التي تعبر عن وجهة نظرك، ونود أن نؤكد لك أن المعلومات التي سترد إلينا ستحاط بالسرية الكاملة، ولن تستخدم سوى لأغراض البحث العلمي. وأخيرا نود أن نتوجه لك بالشكر على تعاونك. والله من وراء القصد...

البيانات الأساسية

الاسم (اختياري) الكلية: الجامعة:

جدول (١) رسالة وأهداف البرنامج

معيار: رسالة وأهداف البرنامج	الوضوح		الانتماء		التأثير	
	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا
١/١/١ صياغة رسالة البرنامج.						
١/١/ ٢ اعتماد ونشر رسالة البرنامج.						
١/١/ ٣ مراجعة وتحديث رسالة البرنامج.						
١/٢/١ صياغة أهداف البرنامج.						
١/ ٢/ ٢ اعتماد ونشر أهداف البرنامج.						
١/ ٢/ ٣ مراجعة وتحديث أهداف البرنامج.						
١/ ٣/ ١ أنواع السمات المميزة للبرنامج.						
ملاحظات أخرى تذكر.....						

جدول (٢) قيادة وتنظيم البرنامج

معيار: قيادة وتنظيم البرنامج	الوضوح		الانتماء		التأثير	
	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا
٢/ ١ / ١ منسق البرنامج.						
٢/ ١/ ٢ المجالس واللجان الرسمية.						
٢/ ١/ ٣ تقييم أداء القيادات الأكاديمية.						
٢/ ٢/ ١ الهيكل التنظيمي.						
٢/٢/ ٢ الجهاز الإداري.						
٢/ ٢/ ٣ الإدارات الداعمة للبرنامج.						
٢/ ٣/ ١ قواعد البيانات.						
٢/ ٣/ ٢ حفظ الوثائق.						
ملاحظات أخرى تذكر.....						

جدول (٣) الموارد المالية والتسهيلات المادية الداعمة

معيار: الموارد المالية والتسهيلات المادية الداعمة	الوضوح		الانتماء		التأثير	
	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا
٣/ ١ / ١ مصادر وحجم الإنفاق.						
٣/ ١/ ٢ بنود الإنفاق.						
٣/ ٢/ ١ قاعات التدريس						
٣/٢/ ٢ المعامل والتسهيلات الفنية الداعمة.						
٣/ ٢/ ٣ المناخ الصحي.						
٣/ ٢/ ٤ المكتبة						
٣/ ٣/ ١ الحاسبات الآلية.						
٣/ ٣/ ٢ وسائل الاتصال وتكنولوجيا المعلومات.						
ملاحظات أخرى تذكر.....						

جدول (٤) المعايير الأكاديمية للبرنامج

معيار: الأكاديمية للبرنامج	الوضوح		الانتماء		التأثير	
	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا
٤/ ١ / ١ تحديد مواصفات الخريج.						
٤/ ١/ ٢ مراجعة وتحديث مواصفات الخريج.						
٤/ ٢/ ١ المعايير الأكاديمية.						
٤/ ٢/ ٢ معايير أخرى معتمدة في حالة عدم تبني المعايير القومية.						
ملاحظات أخرى تذكر.....						

جدول (٥) تصميم البرنامج

معيار: تصميم البرنامج	الوضوح		الانتماء		التأثير	
	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا
٥/ ١ / ١ مكونات البرنامج.						
٥/ ١/ ٢ توصيف البرنامج.						
٥/ ٢/ ١ أنواع المشاركة.						
٥/٢/ ٢ وسائل المشاركة.						
٥/ ٢/ ٣ الاستفادة من نتائج المشاركة.						
٥/ ٣/ ١ توصيف المقررات.						
٥/ ٣/ ٢ محتوى المقررات.						
٥/٣/ ٣ تقويم المقررات.						
٥/ ٤/ ١ مراجعة البرنامج.						
٥/ ٤/ ٢ تطوير البرنامج.						
ملاحظات أخرى تذكر.....						

جدول (٦) المتعلقة بالطلاب

معيار : الطلاب	الوضوح		الانتماء		التأثير	
	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا
٦/ ١ / ١ الالتحاق والتحويل.						
٦/ ١/ ٢ مراجعة سياسات القبول والتحويل.						
٦/ ٢/ ١ نظام الإرشاد الأكاديمي.						
٦/٢/ ٢ تقويم نظام الإرشاد الأكاديمي.						
٦/ ٣/ ١ الطلاب المتميزون.						
٦/ ٣/ ٢ الطلاب المتعثرون.						
٦/٣/ ٣ للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.						
٦/ ٤/ ١ أساليب قياس رضا الطلاب.						
٦/ ٤/ ٢ نتائج قياس رضا الطلاب.						
ملاحظات أخرى تذكر.....						

جدول (٧) أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة

معيار : أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعأونة	الوضوح		الانتماء		التأثير	
	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا
٧/ ١ / ١ الكفاية.						
٧/ ١/ ٢ الكفاءة.						
٧/ ١/ ٣ تنمية قدرات ومهارات أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة.						
٧/ ٢/ ١ آليات ومعايير التقويم.						
٧/ ٣/ ١ أساليب قياس رضا أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة.						

٧/ ٣/ ٢ نتائج قياس رضا أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة.						
ملاحظات أخرى تذكر.....						

جدول (٨) التعليم والتَّعلم

معيار: التعليم والتَّعلم	الوضوح		الانتماء		التأثير	
	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا
٨/ ١ / ١ توافر سياسات للتعليم والتَّعلم.						
٨/ ١/ ٢ مراجعة سياسات التعليم والتَّعلم.						
٨/ ١/ ٣ سياسات التعامل مع المشكلات المؤثرة في فاعلة التعليم.						
٨/ ٢/ ١ تطبيق أساليب التعليم والتَّعلم						
٨/ ٢/ ٢ التعلم الذاتي.						
٨/ ٣/ ١ التدريب الميداني.						
٨/ ٣/ ٢ المهارات المستهدفة لطلاب البرنامج.						
ملاحظات أخرى تذكر.....						

جدول (٩) تقويم مخرجات التعلم

معيار: تقويم مخرجات التعلم	الوضوح		الانتماء		التأثير	
	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا
٩/ ١ / ١ نظام التقويم.						
٩/ ١/ ٢ أساليب التقويم.						
٩/ ٢/ ١ المراجعة المستمرة						

٩/ ٢/ ٢ استثمار نتائج التقويم.						
ملاحظات أخرى تذكر.....						

جدول (١٠) التعزيز والتطوير

معيار: التعزيز والتطوير	الوضوح		الانتماء		التأثير	
	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا
١٠/ ١ / ١ إجراءات ومصادر معلومات الخطة.						
١٠/ ١/ ٢ مجالات التعزيز والتطوير.						
١٠/ ٢/ ١ عناصر الجودة في البرنامج.						
١٠/ ٣/ ١ سياسة التحفيز.						
١٠/ ٣/ ٢ آليات التحفيز.						
ملاحظات أخرى تذكر.....						

جدول (١١) مؤشرات نجاح البرنامج

معيار: مؤشرات نجاح البرنامج	الوضوح		الانتماء		التأثير	
	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا
١١/ ١ / ١ مؤشرات نجاح البرنامج.						
١١/ ٢/ ١ أساليب التقويم.						
ملاحظات أخرى تذكر.....						