التخطيط الاستراتيجي للجودة في التعليم العالي بالكويت مدخل للتطوير الأكاديمي

الملخص:

التخطيط الاستراتيجي أصبح ضرورة للوفاء بمتطلبات العملية الإدارية السليمة في إدارة مؤسسات التعليم وخاصة التعليم العالي فلابد من التعرف على مفهوم التخطيط وأهميته ومزاياه ومتطلباته والعوامل التي تساعد على نجاحه والتحديات التي تواجهه ومن ثم معرفة الخطة الاستراتيجية وكيفية رسمها وتحديد أهدافها والتعرف على جوانب القوة والضعف في الخطة الاستراتيجية التي تسير عليها الجامعة (جامعة الكويت نموذجاً) ومدى ما حققته من نجاح للوصول إلى تحقيق رؤيتها ورسالتها من خلال رسمها لخطة استراتيجية) وفقاً للأهداف الاستراتيجية.

الكلمات المفتاحية: التخطيط الاستراتيجي- جودة التعليم العالي- الخطة الاستراتيجية- الأهداف- الإجراءات- المراحل

المقدمة:

لم يعد التعليم العالي حكراً على الجامعات، بل إن النظم الوطنية للتعليم العالي أصبحت على درجة من التنوع في بناها وبرامجها وجمهورها وتمويلها، بحيث بات من الصعب تصنيفها في فئات مميزة، ويواجه التعليم في الدول النامية، ومن ضمنها الدول العربية، أزمة تتمثل في سياسات الإصلاح الهيكلي وعدم الاستقرار السياسي التي أرهقت ميزانية مؤسساته، بالإضافة إلى بطالة الشباب وهجرة الكفاءات التي قوضت الثقة في التعليم العالي.

كما أدى التوجه الكبير نحو العلوم الاجتماعية إلى اختلال التوازن بين فئات المتخرجين المتوافرين في السوق مما خيب آمال حملة الشهادات وأرباب العمل على حد سواء في نوعية المعارف التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي (ديلور، ١٩٩٤، ص١١٤).

ويعد التخطيط الأسلوب الأمثل لتحقيق التنمية، حتى التصقت كلمة (التخطيط) بكلمة (التنمية)، وإذا كان مصطلح التنمية الشاملة هو المصطلح الأم الذي تفرعت منه كل أنواع التنمية المختلفة، فإن تخطيط التربية وتنميتها لا يمكن أن يتم إلا في إطار التخطيط الشامل لأية دولة، مما يؤكد الحاجة الماسة إلى تعدد التخصصات المشاركة في عملية التخطيط التربوي وتداخلها (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٢، ص٩).

وأصبح "ضمان وإدارة الجودة" Quality Assurance & Management يمثل واحداً من أبرز أولويات الإصلاح والتطوير التعليمي، وعلى رأس قمة أولويات اليوم أجندة عمل عديد من مؤسسات التعليم العالي حول العالم. ولعل من أبرز أسباب تزايد الاهتمام بقضايا الجودة مؤخراً ما يلي:

- تزايد توجه مؤسسات التعليم العالي نحو التدويل.
- زيادة معدلات الطلب الاجتماعي على الالتحاق بالجامعات.
- زيادة الاهتمام بقضايا المحاسبية في التعليم.

ولاحقاً، أضاف "بروكس وبيكيت" (Brookes & Becket, 2007) إلى ما سبق عدداً من العوامل الأخرى المؤثرة في تزايد الاهتمام العالمي بقضايا ضمان جودة التعليم العالي، من قبيل ما يلي:

- رفع سقف التوقعات التعليمية.
- تزايد معدلات تنوع الطلاب باعتبارهم مستهلكين للخدمة التعليمية.
- بروز مطالب منادية بزيادة مستويات المرونة في التعليم.
- زيادة مستويات المنافسة الحامية الوطيس بين مؤسسات التعليم العالي داخلياً، وخارجياً.
- بروز أهمية دور التعليم العالي في تحفيز ودفع عجلة النمو الاقتصادي الشامل والمستدام على كلا المستويين الوطني، والدولي.

ومع ذلك، تكشف مراجعة الأدبيات التربوية بجلاء إمكانية تفسير، وقياس الجودة في التعليم العالي من عدة رؤى وأبعاد مختلفة (Cheng & Tam, 1997; Pounder, 1999). ومن هنا؛ نلاحظ أنه لا يوجد حتى الآن أي إجماع في الرأي حول تحديد كيف يمكن إدارة وضمان جودة التعليم العالي، والربط بين تطبيق مداخلها المتنوعة على مستوى المؤسسات المختلفة للتعليم العالي (Avdjieva & Wilson, 2002).

وقد أبرز "فيليباكو وتابير" (Filippakou & Tapper, 2008) ثمانية توجهات عالمية لنظم التعليم العالي ساهمت في تزايد الاهتمام العالمي بقضايا ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي على كلا المستويين الوطني والمؤسسي، وهي:

- تزايد معدلات الطلب الاجتماعي، وتوسع نظم التعليم العالي Growing Social Demand & Systems Expansion.

- خصخصة التعليم العالي Privatization of Higher Education.
- النظر بشكل متزايد إلى التعليم العالي كسلعة خاصة Higher Education Increasingly Perceived as a Private Good.
- التوجه نحو إعادة الهيكلة، وتزايد اهتمام الحكومات بتحقيق الأرباح المالية من وراء التعليم العالي Deregulation & Governments' Demand for Value for Money.
- الانتقال إلى نظام السوق، وتزايد طلب العملاء على الوفاء بمعايير النزاهة والشفافية A Shift to the Market & Consumer Demand for Market Transparency.
- ظاهرة العولمة Globalization.
- توقيع اتفاقية الجات، وإقامة أسواق "بلا حدود" للتعليم العالي GATS & Borderless Markets for Higher Education.
- بروز سوق دولية لخدمات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي International Market for Quality Assurance & Accreditation Services.

مشكلة البحث:

تاريخياً، تعود البدايات الأولى لتطبيق مفهوم ضمان الجودة في التعليم العالي إلى حقبة أواخر السبعينيات، وأوائل عقد الثمانينيات من القرن العشرين عندما بدأت "حركة المحاسبية" Accountability Movement في الظهور بدرجة ملحوظة داخل منظومة المؤسسات العامة للتعليم العالي بالولايات المتحدة الأمريكية (Davis, 2003).

وخلال هذه الفترة تحديداً، بدأت في الظهور العديد من مخاوف وتحفظات الرأي العام في المجتمع الدولي على انخفاض جودة برامج ومؤسسات التعليم الجامعي. وقد دفع ذلك بصناع القرار إلى سن قوانين وتشريعات جديدة الهدف منها هو دفع المؤسسات العامة للتعليم العالي إلى الاهتمام بتقييم حجم، ومستوى جودة تعلم الطلاب (Haworth & Conrad, 1997).

وفي البداية، اعتبرت عمليات التقييم تلك أداة للتطوير المؤسسي. ولكن الأزمات الاقتصادية المتتالية على المستوى الوطني، وتقليص ميزانية التعليم التي رصدتها الحكومات المختلفة خلال أوائل عقد التسعينيات من القرن العشرين أجبر

مؤسسات التعليم العالي على الدخول في منافسة حامية الوطيس للحصول على نصيبها من الميزانية الإجمالية للدولة (Stein, 1999).

ونتيجة لذلك؛ برز على السطح توجه متزايد يشجع على الاستفادة من توظيف نتائج عمليات تقييم وضمان الجودة في إبراز قدرة مؤسسات التعليم العالي على الوفاء بمعايير ومتطلبات المحاسبية، والكفاءة، والفاعلية (Bogue et al., 1993)).

ويشير "فيليبس" (Phelps, 2001) إلى أن مفهوم "الجودة" Quality يمثل مفهوماً هلامياً غير محدد يعاني من تعدد الأبعاد والمستويات، وغموض المعالم نتيجة لامتزاج التصورات السائدة عن الأبعاد الأربعة الرئيسية التالية للجودة على المستوى المؤسسي، وهي:

- الوفاء بالمعايير والمواصفات القياسية Conformity.
- القابلية للتعديل والتكيف Adaptability.
- الإبداع والابتكار Innovation.
- التحسين، والتطوير المستمر للجودة Continuous Improvement.

وقد حدد "هارفي وجرين" (Harvey & Green, 1993) و"جرين" (Green, 1994) خمسة مداخل متنوعة لدراسة جودة مؤسسات التعليم العالي تؤكد على إمكانية تناولها من منظور ما يلي:

- الجودة هي الاستثناء للقاعدة (الوصول إلى أعلى المعايير على الإطلاق) Exceptionality Quality as (Highest Standards).
- الجودة هي الاتساق، والتوافق مع المعايير المطلوبة Quality as Conformance to Standards.
- الجودة هي المناسبة، والتوافق مع الأهداف المنشودة Quality as Fitness-for-Purpose.
- الجودة هي الفاعلية في تحقيق الأهداف المؤسسية Quality as Effectiveness in Achieving Institutional Goals.
- الجودة هي الوفاء بالاحتياجات المعلنة، أو الضمنية للعملاء Quality as Meeting Customers' Stated or Implied Needs.

أسئلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما واقع التعليم العالي (جوانب القوة والضعف) في دولة الكويت؟

٢. ما البدائل الاستراتيجية للتطور الأكاديمي للتعليم العلي في الدولة الكويت؟

٣. ما التصور المقترح للتطور الأكاديمي للتعليم العالي في دولة الكويت؟

أهداف البحث:

١ – التعرف على أهم الخبرات الدولية الرائدة في مجال ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي على المستوى العالمي.

٢ – عمل إطار مقترح لضمان الجودة على مستوى مؤسسات العليم العالي العربية من منظور التخطيط الاستراتيجي.

أهمية البحث:

١ – قد يفيد هذا البحث المسئولين عن مجالس الجودة في الجامعات العربية والعاملين فيها في التعرف على واقع إدارة ضمان الجودة الشاملة وسبل تطويرها.

٢ – قد يسهم هذا البحث في زيادة اهتمام الجامعات العربية، بتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة.

٣ – قد يسهم هذا البحث الحالى في فتح مجال جديد لإجراء دراسات أخرى حول أساليب تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة، على جميع مستويات الجامعات العربية.

٤ – تنبع أهمية هذه الدراسة من خلال الظروف السياسية التي يمر بها مجتمعنا العربي، والذي يسعى إلى تطوير مؤسساته، وخاصة الجامعات لتتماشى مع التطورات الإدارية والمعرفية العلمية، لتتمكن من مواجهة المشكلات والتحديات المعاصرة، والتي تتطلب نمطا إداريا مميزا يختلف عن الأنماط الإدارية التقليدية.

الدراسات السابقة:

– دراسة "تسينيدو وزملاؤه" (Tsinidou et al., 2010):

هدفت الدراسة إلى تقويم العوامل المؤثرة في تحديد مستويات جودة مؤسسات التعليم العالي باليونان. وتم تطبية استبانة على عينة عشوائية مؤلفة من ٢٦٥ من الطلاب الملتحقين بجامعة لاريسا (باليونان) خلال النصف الثاني من العام الجامعي (٢٠٠٩–٢٠١٠)م. وتم جمع البيانات اللازمة للدراسة عبر تطبيق أحد الاستبيانات

المسحية المقننة في ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي لـ "بوشادو" (٢٠٠٩). تلا ذلك تحليل هذه البيانات إحصائياً باستخدام برنامج (SPSS) بمساعدة الكمبيوتر، وبالاستعانة بالأدوات التالية: (١) متوسطات الدرجات، وانحرافاتها المعيارية. (٢) التوزيعات التكرارية. (٣) النسب المئوية. وكشفت النتائج النهائية للدراسة عن وجود سبعة عوامل رئيسية تؤثر في مستويات جودة مؤسسات التعليم العالي باليونان تندرج تحتها العديد من المعايير الفرعية التي أوصت الدراسة بأخذها في الاعتبار مستقبلاً عند تناول قضايا جودة مؤسسات التعليم العالي بالبلاد، وهي:

١- أعضاء هيئة التدريس، وتشمل: (أ) المؤهلات الأكاديمية. (ب) الخبرات المهنية. (ج) المهارات الاتصالية. (د) مد الجسور مع مؤسسات المجتمع المحلي. (هـ) الأنشطة البحثية.

٢- الخدمات الإدارية، وتشمل: (أ) السرعة في تقديم الخدمة المطلوبة. (ب) المشاعر الودية. (ج) توافر المعلومات المطلوبة. (د) تقديم تعليمات، وإرشادات واضحة. (هـ) أتمتة نظم تقديم الخدمات للطلاب. (و) استخدام شبكة الإنترنت في أداء العمليات الإدارية. (ز) كفاية ساعات العمل.

٣- الخدمات المكتبية، وتشمل: (أ) توافر الكتب والدوريات. (ج) سهولة عملية الاستعارة. (د) المعاملة الجيدة. (هـ) مناسبة ساعات العمل. (و) خدمات المكتبات الإلكترونية.

٤- بنى المناهج الدراسية، وتشمل: (أ) مناسبة المحتوى/الكتب الدراسية. (ب) تقديم مادة تعليمية ذات جودة مرتفعة. (ج) تقديم بنى فعالة للمواد الدراسية. (د) توافر المعلومات حول تنظيم المناهج الدراسية. (هـ) تنوع المقررات التخصصية. (و) توافر المعامل الجامعية. (ز) مناسبة الجدول الدراسي.

٥- الموقع الجغرافي، ويشمل: (أ) سهولة الوصول إلى مقر الجامعة. (ب) توافر خدمات النقل، والمواصلات بشكل دائم. (د) مناسبة تكلفة النقل والمواصلات.

٦- التجهيزات والبنية التحتية، وتشمل: (أ) توافر بنية تحتية تتمتع بالجودة في القاعات والمعامل الدراسية. (ب) جودة العمليات الإدارية، والتنظيمية. (ج) خدمات التموين الغذائي. (د) السكن الطلابي. (هـ) التجهيزات، والملاعب الرياضية. (و) التجهيزات الطبية. (ز) توافر البنية التحتية اللازمة لاستضافة الفعاليات الاجتماعية، والثقافية (مثل: المسارح، ودور السينما).

٧- الارتباط بسوق العمل، ويشمل: (أ) إتاحة فرص أمام الطلاب لمواصلة نموهم الوظيفي، والالتحاق بالمهن والوظائف المختلفة. (ب) إتاحة فرص للالتحاق ببرامج الدراسات العليا. (ج) إتاحة فرص لمواصلة الدراسة بالخارج. (د) توافر برامج

تبادل طلابي، واتفاقات شراكة وتوأمة مع الجامعات/ المعاهد الأخرى. (هـ) مد جسور التواصل مع مؤسسات الصناعة، والمال والأعمال.

- دراسة "روس" (Ros, 2010):

هدفت الدراسة إلى الوقوف على التصورات السائدة، والممارسات العملية، والتحديات التي تقف في طريق تطبيق نظم ضمان الجودة بالجامعة الملكية بمدينة "بنوم بنه" (عاصمة كمبوديا). واعتمدت منهجية الدراسة على استخدام الأدوات الكمية والكيفية معاً. واستعانت الدراسة بعينة عمدية مؤلفة من (٣٤) من صناع السياسات والإداريين، إضافة إلى ٨ من أعضاء هيئة التدريس الذين يشرفون على تطبيق نظام ضمان الجودة بالجامعة الملكية بمدينة بنوم بنه (RUPP) (بكمبوديا) خلال النصف الأول من العام الجامعي (٢٠٠٩-٢٠١٠)م. وتم جمع البيانات اللازمة للدراسة عبر تطبيق الأدوات التالية: (١) الملاحظات الميدانية. (٢) تطبيق أحد الاستبيانات المسحية المقننة في ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي (من تصميم الباحثة). (٣) إجراء سلسلة من المقابلات الشخصية شبه الموجهة مع المشاركين. (٤) تحليل الوثائق، والسجلات التعليمية. تلا ذلك تحليل بيانات الاستبيان المطبق إحصائياً باستخدام برنامج (SPSS) بمساعدة الكمبيوتر، بينما تم تحليل بقية البيانات من منظور كيفي لاستخلاص ما بها من أفكار ومضامين بالاستعانة بمبادئ النظرية التوسعية لـ "رايجلوث" (١٩٨٣). وكشفت النتائج النهائية للدراسة عن أنه بالرغم من تمتع المشاركين بتصورات إيجابية حول ضرورة تطبيق نظم ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بمؤسساتهم، فإن الواقع العملي يشير إلى بروز عدة معوقات تقف في طريق تطبيقها عملياً على الأرض، وبخاصة فيما يتعلق بما يلي: (أ) وضع الخطط الاستراتيجية. (ب) جودة عمليات تقييم الجودة الداخلية، والخارجية. (ج) عدم تقنين الطرق المستخدمة في التقويم. (د) عدم تحديد الرسالة، والرؤية، والأهداف المنشودة على نحو دقيق. (هـ) عدم وضوح إجراءات التطبيق العملي. وفي ضوء هذه النتائج؛ زودتنا الدراسة بإطار عمل مقترح لضمان جودة الجامعة الملكية بكمبوديا بهدف التغلب على هذه المعوقات يتألف من المراحل الثلاث الرئيسية التالية، وهي: (١) محاولة تعديل وتكييف النظم الدولية لضمان الجودة بما يتناسب مع الواقع المحلي. (٢) اختيار النظم الأكثر مناسبة للتطبيق في ضمان الجودة. (٣) التعامل مع التحديات الحالية، ودعم الإجراءات الحالية المطبقة في ضمان الجودة. كما أوصت الدراسة- أيضاً- بالاستعانة بالأدوات الخمس التالية لضمان الجودة في التعليم العالي، وهي: (١) التقييم الذاتي. (٢) مراجعة الأقران (المحكمين). (٣) الاعتماد الأكاديمي. (٤) التفتيش. (٥) الفحص والمتابعة.

- دراسة "جانج" (Jang, 2009):

هدفت الدراسة إلى تحليل العلاقة بين تدويل، وجودة مؤسسات التعليم العالي. واستعانت الدراسة بعينة عشوائية مؤلفة من ٦٦ من أعضاء هيئة التدريس، وقادة إحدى الجامعات الواقعة بولاية مينيسوتا الأمريكية خلال النصف الثاني من العام الجامعي (٢٠٠٨-٢٠٠٩)م. واستعان الباحث في إجراء دراسته بأحد الأدوات المسحية المقننة للوقوف على العلاقة بين تدويل وجودة مؤسسات التعليم العالي لـ "لومباردي وزملاؤه" (٢٠٠٣). تلا ذلك تحليل هذه البيانات إحصائياً باستخدام برنامج (SPSS) بمساعدة الكمبيوتر، وبالاستعانة بالأدوات التالية: (١) متوسطات الدرجات، وانحرافاتها المعيارية. (٢) معامل ارتباط بيرسون. (٣) تحليل الانحدار المتعدد. وكشفت النتائج النهائية لدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين الجودة، وبين الأبعاد الخمس الرئيسية التالية لتدويل مؤسسات التعليم العالي، وهي: (أ) المنافسة البحثية. (ب) دعم القطاع الخاص. (ج) تميز أعضاء هيئة التدريس. (هـ) التعليم، والتدريب المتطور. (و) جودة برامج التعليم الجامعي. وفي ضوء هذه النتائج؛ أوصت الدراسة بأهمية الربط مستقبلاً بين تدويل وجودة مؤسسات التعليم العالي من منظور متكامل يأخذ في الاعتبار العناصر الخمس الرئيسية التالية لعملية التدويل، وهي: (١) خصائص الطلاب. (٢) خصائص الباحثين، وأعضاء هيئة التدريس. (٣) المنح الدراسية، والبحثية. (٤) المناهج الدراسية. (٥) الخصائص المؤسسية. كما أوصت الدراسة- أيضاً- الأخذ بعين الاعتبار المؤشرات الهامة التالية لجودة التدويل، وهي: (١)السمعية المؤسسية. (٢) انتقائية الطلاب. (٣) الموارد المتاحة لأعضاء هيئة التدريس. (٤) معدلات تخرج الطلاب. (٥) الموارد المالية المتاحة. (٦) هبات وتبرعات الخريجين.

- دراسة "ميزيكاسي" (Mizikaci, 2006):

هدفت الدراسة إلى تقديم نموذج منظومي مقترح لتقويم جودة برامج التعليم العالي. واستعانت الدراسة بعينة من الأدبيات السابقة من البحوث والدراسات العلمية المنشورة في الدوريات العلمية المحكمة خلال الفترة الزمنية الممتدة بين عامي (١٩٩٠-٢٠٠٥م). تلا ذلك تحليل هذه البيانات كيفياً من منظور تفسيري- مقارن في ضوء نموذج جودة مؤسسات التعليم العالي لـ "باناسي" (٢٠٠٠). وزودتنا النتائج النهائية للدراسة بنموذج مقترح لتقويم جودة برامج التعليم العالي يتألف من ثلاثة مكونات رئيسية تندرج تحتها العديد من الأبعاد الفرعية على النحو التالي:

١- النظام الاجتماعي، ويشمل: (أ) البيئة المحيطة. (ب) المنتجات أو الخدمات. (ج) طرق التقويم. (د) الموارد البشرية. (هـ) البنى التنظيمية. (ز) عقلية تطوير الجودة.

٢- النظام الفني- التقني، ويشمل: (أ) المدخلات (مثل: خصائص الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، والموارد المالية، والتجهيزات والبنية التحتية، والبرامج والمقررات الدراسية، وخدمات الدعم). (ب) العمليات التحويلية (مثل: المحتوى الدراسي، والتدريس، والكفايات، والاتجاهات، وتقييم الاحتياجات والتوقعات، وتقييم رضا العملاء، والعمليات الإدارية). (ج) المخرجات النهائية (مثل: التحصيل الدراسي واكتساب المهارات المطلوبة، ومعدلات التخرج والرسوب والتسرب الدراسي، ومخرجات الالتحاق بسوق العمل).

٣- النظام الإداري، ويشمل: البنى والسياسات التنظيمية، ورؤية ورسالة وأهداف المؤسسة، والأنشطة الإدارية الخاصة بتخطيط، وتنظيم، وتوجيه، وتنسيق، وضبط الأنشطة التنظيمية.

وفي ضوء هذه النتائج؛ أوصت الدراسة بالاستفادة من تعميم تطبيق النموذج المنظومي المقترح لتقويم جودة برامج التعليم العالي على نطاق واسع عملياً خلال المستقبل المنظور مع التركيز على الوفاء بالمعايير الست الرئيسية التالية لمتطلبات اعتماد الجودة، وهي: (أ) وضع معايير مقننة لتقويم البرامج الجامعية. (ب) تحديد أصحاب المصالح. (ج) تحليل قطاع التعليم العالي. (د) الوقوف على الموارد المتاحة. (هـ) جمع البيانات. (و) تصميم، وتخطيط البرامج الأكاديمية للتعليم العالي.

- دراسة "موك" (Mok, 2005):

هدفت الدراسة إلى استعراض أبرز ملامح تجربة هونج كونج (الصين) في ضمان الجودة والتحول بجامعاتها إلى مصاف الجامعات الدولية الكبرى عالمياً. واعتمدت منهجية الدراسة على استخدام أحد أدوات البحوث الكيفية، وهو: دراسة الحالة. واستعان الباحث في إجراء دراسته بعينة من الوثائق والسجلات التعليمية المحلية التي صدرت في هونج كونج (الصين) على مدى العقدين الماضيين من الزمن حتى وقتنا الحالي، بدءاً من عام ١٩٩٧م. تلا ذلك تحليل هذه البيانات كيفياً لاستخلاص ما بها من أفكار ومضامين بالنسبة لآليات إدارة، وحوكمة مؤسسات التعليم العالي بهونج كونج. واستهل الباحث دراسته باستعراض تحديات العولمة، وتأثيرها في تغيير بنى حوكمة التعليم العالي في هونج كونج. ثم أبرز بعد ذلك الاستراتيجيات الرئيسية المستخدمة في تدويل الجامعات بالبلاد مع التركيز- بشكل خاص- على تناول الاستراتيجيات الأربع الرئيسية التالية: (١) المراجعة الشاملة لجودة التعليم. (٢) تفرد الجامعات البحثية. (٣) استقطاب الطلاب الأجانب القادمين من الخارج. (٤) إقامة علاقات الشراكة، والاندماج مع المؤسسات البحثية الأخرى الرائدة عالمياً. تلى ذلك استعراض الاستراتيجيات الرئيسية التي تتبعها هونج كونج في تعزيز جودة أدائها الجامعي، وهي تحديداً: (١) تقييم جودة البحوث العلمية. (٢) مراجعة جودة عمليات

التدريس، والتعلم. (٣) مراجعة جودة العمليات الإدارية، وبنى حوكمة الجامعات. وفي النهاية، حددت الدراسة عدداً من الأبعاد الرئيسية التي تركز عليها هونج كونج في مجال تقييم أداء الجامعات، وضمان الجودة، وتدويل مؤسساتها للتعليم العالي، وهي: (١) السمعة الأكاديمية. (٢) انتقائية وتفرد الطلاب. (٣) الموارد المتاحة لأعضاء هيئة التدريس. (٤) جودة البحث الأنشطة البحثية. (٥) الموارد المالية المتاحة. (٦) نسبة أعداد الطلاب إلى أعضاء هيئة التدريس. (٧) أعداد الخريجين. (٨) عدد الاقتباسات في الدوريات العلمية ذات الصبغة الدولية. (٩) سرعة الاتصال بشبكة الإنترنت.

- دراسة: دراسة (Herr 2003)

هدفت الدراسة إلى معرفة المعوقات التي تواجه تطوير نظام التعليم بكليات المجتمع، وتحديد مزايا وعيوب بعض الطرق التعليمية المستخدمة في كليات المجتمع. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي في إجراء الدراسة، ومن نتائج الدراسة ما يلي: ضرورة الاهتمام بتطوير عضو هيئة التدريس لكليات المجتمع، أهمية تطوير طرق التعليم والتدريس المستخدمة في كليات المجتمع، ضرورة عمل خطة استراتيجية متوسطة المدى لأعضاء هيئة التدريس من حيث البنية والتصميم، تساعد على تحسين كفاءة أدائهم في الفصول الدراسية، التركيز على تنويع الموارد المالية لتغطية التكاليف المتوقّعة في كليات المجتمع.

- دراسة (Taylor, Neil 2000)

وهي دراسة حالة عن التخطيط التعليمي لبعض الدول النامية(٢٠٠٠): واستهدفت الدراسة تقويم تعليم العلوم في مدارس المحيط الهادي، وتم التطبيق على ١٢ جزيرة تطل على المحيط الهادي، وكشف التقويم عن وجود مصادر تقليدية في تدريس العلوم وافتقار المعلم للكفاءة، وتوصلت الدراسة لعرض استراتيجيات مقترحة للتطوير.

- دراسة رزق (١٩٩٨):

استهدفت الدراسة إلقاء الضوء والتعرف على اتجاهات الفكر التربوي لمفهوم التخطيط بصفة عامة والتخطيط التعليمي بخاصة، من أجل استجلاء مضمون هذا المفهوم ومكوناته وأهميته ومدى العلاقة التبادلية التكاملية بين التخطيط للتعليم والتخطيط للقوى العاملة، والبعد التاريخي لتدريس اللغات الأجنبية في مصر بداية من القرن التاسع عشر وحتى منتصف العقد الأخير من القرن العشرين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث لا يقتصر البحث الوصفي على جمع البيانات وتبويبها، ولكن يتضمن قدراً من التفسير بهذه البيانات، وتوصلت الدراسة إلى تقدير الاحتياجات

من معلمي اللغتين الإنجليزية والفرنسية باعتبارهما اللغتين اللتين تقررا بالفعل تدريسهما في المدارس الابتدائية.

- دراسة (Ilizaliturr Banavides & G. Luis and R **1991**):

هدف الجزء الأول من الدراسة والذي يركز على مفاهيم وتطبيقات التخطيط التعليمي، إلى تحديد المشاكل التي تؤثر على المجهودات التعليمية لدول العالم، حيث تم مناقشة المشاكل التي تعود لأسباب اقتصادية أو تمويلية أو اجتماعية أو اقتصادية أو ثقافية، ويناقش الجزء الثاني المشاكل التعليمية المحددة والمنتشرة حول العالم ومن أمثلتها معرفة القراءة والكتابة والتعليم الأساسي وتدريب للموارد البشرية، أما الجزء الثالث فيناقش تطورات الأزمة المعاصرة في تخطيط التعليم ويناقش الجزء الرابع والأخير التحديات النظرية والعملية للتخطيط التعليمي، والإدارة والتقويم في المستقبل.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من عرض الدراسات السابقة ندرة الدراسات التي تناولت التخطيط الاستراتيجي لتطوير التعليم العالي، وهو ما يبرر إجراء البحث الحالي، إضافة إلى تنوع المتغيرات والمعطيات التي تدعو إلى التخطيط لتطوير التعليم بصفة عامة والتعليم العالي بصفة خاصة، في ظل التحديات التي تواجهها الدول العربية والتي تفرض عليها مراجعة خططها التنموية بصورة شاملة، ورغم ذلك استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في بعض المفاهيم والأطر النظرية له.

منهج البحث:

وفقاً لأهداف البحث وأهميته فإن المنهج المستخدم في هذا البحث هو المنهج الوصفي الذي يهتم بدراسة الظاهرة وتفسيرها وتحليلها ، ولعله أنسب المناهج للتعرف على إدارة الجودة في مؤسسات العليم العالي، من خلال تحديد متطلبات التطبيق ، والكشف عن المعوقات التي تعيق تطبيق إدارة الجودة في إدارات التعليم العالي.وفي ضوء استخدام هذا المنهج سوف يسير البحث كما يلي:

التعريفات الإجرائية لمفاهيم ضمان وتقييم وتقويم ورقابة واعتماد الجودة بمؤسسات التعليم العالي، مفهوم ضمان جودة التعليم العالي، أهداف تطبيق نظم ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي. وظائف وأدوار وحدات ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي: أهمية ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي .الانتقادات الموجهة إلى نظم ضمان جودة التعليم العالي, النماذج الشائعة الاستخدام عالمياً في ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي، أمثلة تطبيقية على التجارب والخبرات الدولية السابقة في إنشاء نظم ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي.

الإطار المفاهيمي للدراسة:

أولا: ضمان الجودة والاعتماد والتقييم والرقابة والتخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي:

فيما يلي، سيتم استعراض التعريفات الإجرائية لأبرز المصطلحات المرتبطة بجودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي بالاستناد إلى كتاب "قاموس المصطلحات والتعريفات الرئيسية لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي" Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms & Definitions لـ "فلاسيانو وزملاؤه" (Vlăsceanu et al., 2007) الصادر مؤخراً عن منظمة اليونسكو بباريس، على النحو التالي:

١. ضمان الجودة والمفاهيم المرتبطة به:

- ضمان الجودة Quality Assurance: هي عملية مستمرة لتقويم (تقييم، ومراقبة، وضمان، والحفاظ على استدامة، وتحسين) جودة نظم، أو مؤسسات، أو برامج التعليم العالي. ويمثل ضمان الجودة آلية تنظيمية تركز بشكل أساسي على تحقيق كل من هدفي المحاسبية والتطوير، جنباً إلى جنب مع توفير المعلومات اللازمة وإصدار الأحكام (وليس التصنيف المؤسسي) عبر القيام بعملية متسقة ومتفق عليها تستعين بمعايير مقننة ومتفق عليها سلفاً. وتميز العديد من النظم بين ضمان الجودة الداخلية Internal Quality Assurance (بمعنى: الممارسات العملية التي تتم داخل أروقة المؤسسة بهدف مراقبة، وتحسين جودة منظومة التعليم العالي)، وبين ضمان الجودة الخارجية External Quality Assurance (بمعنى: الآليات المؤسسية الخارجية أو البينية التي تهدف إلى ضمان جودة مؤسسات، وبرامج التعليم العالي). وتعتمد أنشطة ضمان الجودة على توافر الآليات المؤسسية الأساسية التي يفضل تدعيمها عبر إقامة ثقافة راسخة للجودة. ويتحدد مجال تركيز عمليات ضمان الجودة في ضوء طبيعة، وحجم نظام التعليم العالي. ويختلف ضمان الجودة عن الاعتماد الأكاديمي في أن ضمان الجودة تعد مجرد متطلب قبلي لابد من توافره مسبقاً للوصول إلى المستوى المطلوب من الاعتماد الأكاديمي. وغالباً ما ينظر إلى ضمان الجودة كجزء من منظومة إدارة الجودة Quality Management لمؤسسات التعليم العالي، وأحياناً ما يستخدم كلا المصطلحين على نحو مترادف ليشيرا إلى نفس الشيء تقريباً (Vlăsceanu et al., 2007).
- تقييم الجودة Quality Assessment (غالباً ما يطلق عليه- أيضاً- مسمى مراجعة أو تقويم الجودة Quality Review or Evaluation) وهي عملية

تركز على طبيعة العمليات الفعلية التي تتم بغرض التقويم الخارجي (المراجعة، والقياس، وإصدار الأحكام) لجودة مؤسسات وبرامج التعليم العالي. ويشمل ذلك عادة كافة الطرق والأساليب، والآليات، والأنشطة التي يتم القيام بها على يد الهيئات الخارجية بهدف تقويم جودة عمليات، وممارسات، وبرامج، وخدمات التعليم العالي. وهناك بعض الأبعاد المحددة التي تتمتع بقدر كبير من الأهمية عند صياغة، وتطبيق مفهوم الجودة، وهي: (١) السياق السائد Context (على كلا المستويين الوطني، والمؤسسي). (٢) الطرق المستخدمة Methods (وتشمل: التقييم الذاتي، والتقييم في ضوء مراجعات الأقران من المحكمين، وإجراء الزيارات الميدانية). (٣) مستويات التقييم Levels (على مستوى النظام بأكمله، أو المؤسسة، أو الوحدات والإدارات الفرعية، أو على المستوى الفردي). (٤) آليات التقويم Evaluation Mechanisms (وتشمل: المكافآت، والسياسات، والبنى التنظيمية، والثقافة السائدة). (٥) قيم معينة للجودة Certain Quality Values ترتبط على نحو وثيق بتقييم الجودة، مثل: القيم الأكاديمية Academic Values (التركيز على مواد دراسية معينة)، والقيم الإدارية Managerial Values (التركيز على أعضاء هيئة التدريس، وما يتمتعون به من مهارات تدريسية، فضلاً عن الممارسات الصفية المتبعة في الواقع)، وقيم العمل والتوظيف Employment Values (التركيز على خصائص مخرجات الخريجين، ومخرجات التعليم الإلكتروني القائم على شبكة الإنترنت)" (Vlăsceanu et al., 2007).

- رقابة الجودة Quality Audit هي عملية لتقييم الجودة تضمن المؤسسات الخارجية من خلالها ما يلي: (١) تطبيق المؤسسة أو البرنامج للإجراءات المطلوبة لضمان الجودة. (٢) مناسبة الإجراءات الإجمالية لضمان الجودة (على كلا المستويين الداخلي والخارجي) للنظام ككل وتطبيقها عملياً بشكل فعلي. وتهتم عمليات رقابة الجودة بالنظم المستخدمة في تحقيق المستويات المرتفعة من الجودة- ولا تهتم بالجودة كهدف في حد ذاته. ولا يمكن الرقابة على الجودة إلا بواسطة الأفراد فقط (مراقبو الجودة Quality Auditors) الذين لا تربطهم علاقات مباشرة بمجالات العمل التي يتم مراقبتها، والتدقيق فيها. ومن الممكن كذلك القيام بعمليات رقابة الجودة بغرض الوفاء بالأهداف الداخلية (الرقابة الداخلية Internal Audit) أو لتحقيق أهداف خارجية معينة (الرقابة الخارجية External Audit). وعلى أية حال، يجب توثيق نتائج عمليات الرقابة والتدقيق في تقارير الرقابة (Vlăsceanu et al., 2007) "Audit Reports).

- اعتماد الجودة Quality Accreditation هو العملية التي تمكن الهيئات الحكومية أو الخاصة من تقويم جودة مؤسسات التعليم العالي ككل، أو بعض برامجها التعليمية المحددة؛ سعياً وراء الوقوف بشكل رسمي على مدى وفائها بحد أدنى معين تم تحديده سلفاً من معايير أو مؤشرات الأداء. وعادة ما تتمخض هذه العملية عن منح وضعية الاعتماد الأكاديمي (من حيث اتخاذ القرار سواء بالموافقة، أو بالرفض)، وأحياناً ما يترتب عليها منح رخص مؤقتة للعمل خلال فترات زمنية محددة في المستقبل. ويمكن أن يتضمن ذلك القيام بعمليات أولية ودورية منتظمة للتقويم الذاتي، فضلاً عن التقويم الخارجي بواسطة الأقران (المحكمين) (Vlăsceanu et al., 2007).

٢. مفهوم ضمان الجودة في التعليم العالي.

يشير "إياتون" (Eaton et al., 2008) إلى أن توجه مؤسسات التعليم العالي نحو "ضمان الجودة" Quality Assurance يمثل- في جوهره- توجهاً تربوياً عالمياً عادة ما يتمركز حول الاستفادة من تطبيق آليات المحاسبية Accountability والاعتماد الأكاديمي Accreditation في دفع عجلة تغيير وإصلاح قطاع التعليم العالي ومؤسساته المختلفة من شتى أبعاده الهامة التالية، وهي:

- الاهتمام بمستوى الدعم، والإنفاق العام للمجتمع.
- تأهيل، وجودة أداء القوى العاملة.
- المتابعة والإشراف على مدخلات، وعمليات، ومخرجات توسع نظم التعليم العالي بما يمكنها من الوفاء بالمتطلبات الملقاة على كاهلها.
- تحقيق هدف جعل الخدمات التعليمية العامة للمؤسسات الجامعية أكثر تنافسية.

تدويل مؤسسات التعليم العالي.

ويشير "بيلينجهام" (Bellingham, 2008) إلى أن مؤسسات التعليم العالي بدأت تهتم تدريجياً بقضايا ضمان الجودة التي أصبحت تمثل دعامتها الأساسية للانطلاق على طريق التطوير منذ عقد التسعينيات من القرن العشرين. وبشكل أكثر تحديداً، ركزت النظم المطبقة في ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي على ما يلي:

- تخطيط، وتنظيم المناهج الدراسية.
- عمليات التدريس، والتعلم، والتقييم الدراسي.
- التحصيل الدراسي، وخدمات الدعم التعليمي المقدمة للطلاب.

- البنية التحتية، والتجهيزات المتاحة لعمليتي التدريس والتعلم.
- دعم، وضمان الجودة من منظور استراتيجي مستدام.

باختصار، يؤكد "ديمينج" (Deming, 1986) على أن التوجه الجديد لضمان جودة التعليم العالي يتميز بـ "التمركز حول المتعلم" Learner-Driven باعتباره المحور الرئيسي الذي تدور في فلكه المنظومة التعليمية بكافة عناصرها ومكوناتها سعياً وراء تحقيق هدف نهائي منشود، وهو: الوفاء بشكل كامل باحتياجات، ومتطلبات الطلاب.

وقد زودتنا الأدبيات بمجموعة متنوعة من التعريفات المقترحة لمفهوم "ضمان الجودة" Quality Assurance في التعليم العالي. فمثلاً، عرفها "كالابريسي" (Calabrese, 2003) على أنها "المحصلة النهائية لكافة الوظائف والأنشطة التي تستهدف الارتقاء بجودة المنتجات أو الخدمات التعليمية من منظور متكامل يربط بين عمليات التخطيط، والضبط، والتطبيق العملي للجودة".

ووفقاً لـ "الرابطة الأوربية لضمان الجودة في التعليم العالي" (EAQAHE, 2005)؛ يشير مفهوم ضمان الجودة في التعليم العالي إلى مجموعة الإجراءات الإدارية والتقييمية ذات الطابع المنهجي المنظم التي تتبناها مؤسسات أو نظم التعليم العالي بهدف مراقبة الأداء، وضمان تحقيق مخرجات الجودة، أو الوصول إلى أعلى مستويات الجودة المنشودة.

ويصف "هوستون" (Houston, 2008) ضمان الجودة على أنها "عمليات المراجعة، والتقييم، والرقابة المستمرة للجودة التي يجب تطبيقها على كافة مؤسسات التعليم العالي لضمان وفائها بأعلى المعايير، والوصول إلى مستوى الفاعلية في الرقابة على الأداء المؤسسي".

كما عرف "جفارامادزي" (Gvaramadze, 2008) ضمان الجودة على أنها مصطلح يشير إلى كافة السياسات، والإجراءات، والاتجاهات التي من الضروري الاستعانة بها للحفاظ على الجودة.

وعلى نفس الشاكلة، عرف "هارجريفز وخريستو" (Hargreaves & Christou, 2002) ضمان الجودة على أنه "ضمان تطبيق الآليات، والإجراءات، والعمليات المناسبة التي تكفل الوصول إلى الجودة المنشودة بصرف النظر عن طبيعة المداخل المستخدمة في تحديد معالمها، وقياسها إجرائياً" (ص ١٨٨).

وإضافة إلى ما سبق، ربطت تعريفات أخرى- أيضاً- بين ضمان الجودة وبين العمليات أو الإجراءات المستخدمة، أكثر من ربطها بالنتائج والمخرجات النهائية للعملية

التعليمية (Jackson, 1996). وفي الوقت نفسه، عكست بعض تعريفات ضمان الجودة في التعليم العالي ما يتميز به هذا المفهوم من طبيعة "مزدوجة" في ضوء تركيزه على كلا بعدي: (١) المناسبة للغرض. (٢) التطوير المستمر.

ومع ذلك، يرى "كيوتنين" (Kettunen, 2008) أن بعد "المناسبة للغرض"Fitness-for-Purpose يعد تعريفاً أكثر شيوعاً وتفضيلاً في الاستخدام العملي عند الإشارة إلى مصطلح ضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي مقارنة بـ "التطوير المستمر"Continuous Improvement.

ومن الأمثلة البارزة على ذلك عدم تفضيل "يورك" (Yorke, 2002) لاستخدام مصطلح "ضمان الجودة". وبدلاً من ذلك، فإنه يحبذ استخدام مفهوم آخر بديل، وهو: "تقييم الجودة"Quality Assessment.

ويشير "ملفورد وسيلنس" (Mulford & Silins, 2003) إلى أن "ضمان الجودة" عادة ما ينظر إليه باعتباره مصطلحاً أكثر شمولاً وتكاملاً يتجاوز كثيراً النطاق المحدود لمفهوم "التقييم" بحيث يغطي العديد من العمليات والأنشطة الأخرى ذات الصلة، مثل: (١) تقديم مخرجات التقييم للفئات والشرائح المستفيدة من أصحاب المصالح. (٢) جهود المتابعة الهادفة إلى الارتقاء بجودة التعليم العالي خلال المستقبل المنظور.

ثانياً: أهداف تطبيق نظم ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي.

حدد "لو" (Law, 2010) خمسة أهداف رئيسية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي، وهي:

١. المحاسبية Accountability.
٢. تعزيز ودعم العملية التعليمية Enhancement of Education.
٣. الإدارة الفعالة للموارد المتاحة Effective Resource Management.
٤. الالتزام بالشفافية Transparency.
٥. ممارسة السلطة Authority Figure.

ويشير "بابكر" (Babiker, 2007) إلى أن نظم ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي عادة ما تسعى إلى تحقيق ثلاثة أهداف رئيسية هي:

١. ضبط الجودة Quality Control.
٢. المحاسبية/التوجيه Accountability/Guidance.
٣. التحسين والتطوير Improvement.

وفيما يلي، يستعرض الجدول التالي مقارنة بين هذه الأهداف الرئيسية الثلاثة في ضوء الخيارات الأساسية للنظم المتنوعة المستخدمة عالمياً في تطبيق ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي:

الهدف الرئيسي	ضبط الجودة	المحاسبية/التوجيه	التحسين والتطوير
الآلية المفضلة الاستخدام	الترخيص	اعتماد/تقييم الجودة	رقابة الجودة
إطار عمل ضمان الجودة	مدخل الاعتماد على المعايير المقننة	مدخل "المناسبة للغرض + مناسبة الغرض"	مدخل المناسبة للغرض
الإجراءات المستخدمة	التركيز بشكل أساسي على التقييم الخارجي للجودة	المزج بين التقييم الخارجي، والداخلي للجودة	التركيز بشكل أساسي على التقييم الذاتي للجودة
الطابع المميز	الطابع الإلزامي	الطابع الإلزامي أو التطوعي	الطابع التطوعي

* الجدول رقم (١): ويوضح أهداف تطبيق نظم ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي (Babiker, 2007: 96).

ثالثاً: وظائف وأدوار وحدات ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي:

حدد "فرويجنستيجن" (Vroeijenstijn, 2003) ثلاثة وظائف رئيسية عادة ما تناط بوحدات ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي، وهي:

أ- الوظائف الإدارية: Administrative Functions، وربما تندرج تحتها مجموعة متنوعة من المسئوليات والمهام الإدارية من قبيل ما يلي:

فتح قنوات الاتصال والتفاعل مع مؤسسات التعليم العالي.

إعداد قوائم كاملة ببيانات الخبراء المتخصصين في الجودة.

نشر النتائج والمخرجات النهائية لضمان الجودة.

ب- وظائف التنسيق والمتابعة Co-Ordination Functions، وتشمل أداء مهام متنوعة مثل:

- تنظيم أنشطة صياغة إطار العمل المطبق في ضمان الجودة.
- تحمل المسئولية عن مراقبة المراحل الرئيسية لضمان الجودة.

- تدريب الخبراء على أداء العمليات المطلوبة.
- مساعدة مؤسسات التعليم العالي في الاستعداد لإجراء التقييم الذاتي.

جـ- وظائف صنع القرار: Decision-Making Functions، وتتضمن المشاركة في إجراء الزيارات الميدانية بغرض التقييم، والاضطلاع بدور معين في أنشطة تقييم الجودة، مثل:

- كتابة التقارير النهائية.
- المشاركة في صنع واتخاذ القرارات.

وفي ضوء ما سبق، والخيارات المتاحة أمام وحدات ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي؛ يمكننا تلخيص الأدوار الرئيسية الواجب أدائها على يد هذه الهيئات في النقاط الخمس التالية:

- تحديد مجال التناول، ومحاور التركيز، والتوجه الإجمالي العام لآليات ضمان الجودة الواجب تطبيقها عملياً Determining the Range, Scope & General Orientation of the Quality Assurance Scheme to Be Applied.
- إعداد منهجية العمل، وما يرتبط بها من كتب، وأدلة، ومعايير إرشادية تتناول عمليات ضمان الجودة وأفضل ممارساتها المختلفة Preparation of Methodology & Related Handbooks & Guidelines.
- إدارة عمليات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي على نحو فعال Effective Management of Quality Assurance & Accreditation Processes.
- نشر، وتعميم نتائج عمليات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي Reporting & Disseminating Process Outcomes.
- بناء القدرات المؤسسية اللازمة لضمان الجودة في نظام التعليم العالي Capacity Building for Quality Assurance in the Higher Education System.

رابعاً: أهمية ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي:

لقد أجمل "كابلان ونورتون" (Kaplan & Norton, 2001, 2004) خمسة أسباب رئيسية لأهمية ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي، وهي:

١. بروز التحفظات، والمخاوف من احتمال أن يؤدي التوسع الكمي في قطاع التعليم إلى التأثير سلباً في القيم الأكاديمية الراسخة لمؤسسات التعليم العالي.

٢. ضعف ثقة أرباب العمل في قدرة المؤسسات الجامعية على تخريج طلاب قادرين على مواكبة متطلبات بيئات العمل المرنة، وأسواق العمل الحالية بعالمنا المعاصر.

٣. خفض وتقليص حجم الإنفاق، والتعرض المتكرر للأزمات المالية التي أدت إلى تقليل المخصصات المرصودة لمؤسسات التعليم العالي على المستوى الوطني، جنباً إلى جنب مع زيادة الضغوط الرامية إلى تحقيق الكفاءة في الإنفاق العام بما أتاح الفرصة لتوظيف معايير ضمان الجودة في زيادة حجم تمويل كلا القطاعين العام والخاص للعملية التعليمية.

٤. رفع سقف المطالب الملقاة على عاتق المؤسسات التعليمية للوفاء بمعايير أعلى للمحاسبية على حسن استغلال الاعتمادات المالية الحكومية؛ وبالتالي التأثير في زيادة الاهتمام بتقويم الجودة.

٥. الزيادة غير المسبوقة في معدلات تنافسية، وتنوع البيئات التعليمية نفسها على كلا المستويين الوطني، والعالمي في ظل ما يشهده عالمنا المعاصر مما يلي: (١) النقص المتسارع في أعداد الطلاب التقليديين، مقابل ارتفاع مستويات حراك الطلاب والمهنيين، والمتخصصين الأكاديميين. (٢) توسع المؤسسات الخاصة للتعليم العالي. (٣) زيادة الاعتماد على استخدام أدوات التعليم الإلكتروني وعن بعد. (٤) التوسع في تقديم خدمات التعليم الدولي العابر للحدود القومية للدول، بما في ذلك: افتتاح فروع للجامعات الكبرى، وتدويل المناهج والمقررات الدراسية، وزيادة أعداد الطلاب الأجانب على الصعيد الدولي.

وفي سياق متصل؛ أكد "تيمبوني" (Temponi, 2005) على أن ضمان الجودة أصبح يمثل في الآونة الأخيرة واحداً من المرتكزات الأساسية التي يعتمد عليها الطلاب، والقادة الأكاديميين، وأرباب العمل عند اتخاذ القرارات التعليمية- وبخاصة نتيجة لتزايد تأثير العوامل الرئيسية التالية التي ساهمت في تزايد الاهتمام بالاستفادة من أدوات ونظم ضمان الجودة في التعليم العالي، وهي:

- التخوف من تدني مستوى المعايير الأكاديمية.
- ضمان الثقة في الممارسات التعليمية التقليدية المتبعة في إدارة الجودة.

- الرغبة في الوفاء باحتياجات أرباب العمل.
- ضعف التمويل.
- زيادة متطلبات المحاسبية في التعليم.
- زيادة مستويات تنافسية، وتنوع مؤسسات التعليم العالي.
- الانتقادات الموجهة إلى نظم ضمان جودة التعليم العالي:

لقد زودنا "كوسلوفيسكي" (Koslowski, 2006) بقائمة مقترحة من الانتقادات السلبية الموجهة إلى نظم ضمان الجودة المستخدمة مع مؤسسات التعليم العالي، من قبيل ما يلي:

- بطء عملية التطور والتغيير داخل بنية الثقافة المؤسسية لمنظومة التعليم العالي.
- مقاومة التغيير، والرغبة في مواصلة الاعتماد على الممارسات التدريسية والتقويمية التقليدية.
- التركيز على المدخلات والعمليات المستخدمة، بدلاً من النتائج النهائية.
- سيادة قيم وممارسات عمل بيروقراطية تعرقل الإبداع والابتكار، وضمان جودة التدريس والتعلم.
- رفع سقف مطالب المحاسبية على نحو مبالغ فيه، وصعب التطبيق عملياً.
- صعوبة تحقيق التوازن بين عائد- تكلفة نظم الجودة.
- عدم الاتفاق على تعريفات إجرائية موحدة للمفاهيم، والمصطلحات الأساسية المستخدمة في مجال ضمان الجودة.
- تعدد جوانب وأبعاد ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي المتبعة على مستوى بلدان العالم، وصعوبة المزاوجة بين كافة أبعادها المحلية، والوطنية، والإقليمية، والدولية المختلفة.
- النماذج الشائعة الاستخدام عالمياً في ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي:

وزودنا "بيكيت وبروكس" (Becket & Brookes, 2008: 44) بقائمة تفصيلية ضمت سبعة نماذج شائعة الاستخدام عالمياً في مجال ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي، وهي:

١- إدارة الجودة الشاملة Total Quality Management (TQM): وهي مدخل إداري تنظيمي شامل يؤكد على ضرورة مشاركة كافة العاملين بالمؤسسة معاً في تحقيق الأهداف الطويلة المدى للعاملين، والمؤسسة، والمجتمع ككل.

٢- نموذج تميز إطار العمل الأوربي لإدارة الجودة European Framework for Quality Management (EFQM) Excellence Model: وهو إطار عمل غير معياري أو مقنن يحدد تسعة معايير رئيسية (مقسمة بين العوامل الداعمة، والنتائج النهائية) من المناسب تطبيقها على يد أي مؤسسة لتقييم مستويات تقدمها على طريق تحقيق التميز المنشود، وهي: (١) القيادة. (٢) الاستراتيجية. (٣) العاملون. (٤) علاقات الشراكة، والموارد المتاحة. (٥) العمليات، والمنتجات، والخدمات. (٦) نتائج العملاء. (٧) نتائج العاملين. (٨) نتائج المجتمع. (٩) النتائج الرئيسية.

٣- بطاقات الأداء المتوازن Balanced Scorecards: وهي نظام للإدارة الاستراتيجية/إدارة الأداء يتضمن في إطاره الاستعانة بأربعة أبعاد رئيسية لقياس الجودة، وهي: (١) بعد الشؤون المالية. (٢) بعد العملاء. (٣) بعد العمليات الداخلية للعمل. (٤) بعد النمو، والتعلم.

٤- جائزة "مالكولم بالدريج" Malcolm Baldrige Award: وترتكز على دعائم تقديم إطار عمل متكامل لتميز الأداء يمكن للمؤسسات المختلفة الاستعانة به في تطوير أدائها المؤسسي. ويضم سبعة فئات رئيسية من المعايير هي: (١) القيادة. (٢) التخطيط الاستراتيجي. (٣) التمركز حول العملاء، والسوق. (٤) القياس، والتحليل، وإدارة المعرفة. (٥) التمركز حول الموارد البشرية. (٦) إدارة العمليات. (٧) النتائج النهائية.

٥- سلسلة المعايير القياسية العالمية المسماة بـ"الآيزو ٩٠٠٠" ISO 9000 Series: وهي معيار دولي مقنن يشيع استخدامه حالياً مع النظم "العامة" لضمان الجودة. وتهتم هذه المعايير القياسية بتحسين وتطوير مستويات الأداء عبر تلافي أخطاء وعيوب الإنتاج، وتركز عادة ما يلي: (١) جودة العملاء. (٢) الوفاء بالمتطلبات التنظيمية، والرقابية. (٣) الجهود المبذولة لتعزيز رضا العملاء. (٤) دفع عجلة التطوير المستمر للجودة.

٦- إعادة هندسة العمليات Business Process Re-Engineering (BPR): وهو نظام يتيح إمكانية إعادة تصميم عمليات، ونظم، وبنى العمل بما يساهم في تحسين الأداء المؤسسي. ويهتم هذا النموذج بالتغيرات الحادثة في المكونات

الخمس الرئيسية التالية للجودة، وهي: (١) الاستراتيجية. (٢) العمليات. (٣) التكنولوجيا. (٤) العمليات التنظيمية. (٥) الثقافة السائدة.

٧- نموذج "السيرفكوال" SERVQUAL: وهو أداة مسحية مصممة خصيصاً لقياس تصورات وتوقعات العملاء حول جودة الخدمات المقدمة لهم من منظور الأبعاد الخمس الرئيسية التالية بهدف تحديد الفجوة التي تفصل بين الأداء الفعلي والمتوقع للجودة، وهي: (١) الملموسية. (٢) الثقة. (٣) المسئولية. (٤) الأمان. (٥) التعاطف.

خامساً: أصحاب المصالح في ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي:

يميز "لين" (Lenn, 2004) بين خمسة فئات رئيسية من أصحاب المصالح لديها أهداف مختلفة لتطبيق نظم ضمان الجودة مؤسسات التعليم العالي، وهي: (أنظر الجدول التالي)

فئات أصحاب المصالح	الأهداف المنشودة
الحكومة Government	صياغة معالم منظومة التعليم العالي على مستوى الدولة ككل. ضمان جودة التعليم العالي لمواطني المجتمع. ضمان جودة القوى العاملة. تحديد ماهية المؤسسات والبرامج التي تتلقى التمويل الحكومي. قبول خريجي المؤسسات المعتمدة أكاديمياً للالتحاق بالخدمة المدنية. توظيف استخدام ضمان الجودة- بشكل عام- كوسيلة لحماية المستهلك.
الطلاب Students	المساعدة في اختيار الطلاب للمؤسسات المناسبة التي يمكنهم الدراسة فيها. ضمان انتقال الطلاب بين المؤسسات المعتمدة أكاديمياً بمرحلة التعليم العالي. ضمان اتساق، وتناغم معايير الالتحاق بالجامعة على مستوى المؤسسات المختلفة. المساعدة في التحاق الطلاب بسوق العمل- وبخاصة: بمؤسسات

	الخدمة المدنية، والمهن والوظائف التخصصية.
أرباب العمل Employers	ضمان تخريج عاملين مؤهلين.
مؤسسات المانحين Funding Organizations	تحديد المؤسسات الجامعية الجديرة بالحصول على التمويل المقدم لمؤسسات التعليم العالي.
مؤسسات التعليم العالي Higher education institutions	تحسين جودة البيانات، والمعلومات المؤسسية. تعزيز آليات التخطيط على المستوى المؤسسي. تحديد آليات العضوية في مؤسسات محددة للتعليم العالي. تيسير آليات الانتقال بين مؤسسات التعليم العالي. ضمان توافر فئات وشرائح مؤهلة من الطلاب للوفاء بمتطلبات الدراسة الأكاديمية، والالتحاق بسوق العمل.

- الجدول رقم (٢): ويوضح الفئات الرئيسية من أصحاب المصالح وأهدافهم المنشودة من وراء تطبيق نظم ضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي (Lenn, 2004: 35).

سادساً: التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي:

يستخدم هذا المفهوم من قبل أصحاب نظريات التنظيم أمثال ليعني ذلك النوع من التخطيط الذي يركز على الفاعلية Effectiveness أكثر من تركيزه على الكفاءة Efficiency، وبمعنى آخر التركيز على إنجاز أفضل النتائج أكثر من التركيز على إنجاز الأمور بطريقة صحيحة ويعد التخطيط الاستراتيجي Strategic Planning أول خطوات ومهام الإدارة الاستراتيجية. وهو يتعلق بتحديد اتجاه المنظمة في المستقبل الذي ينطوي بدوره على تحديد كل من رسالة المنظمة وأهدافها، بناء على تحليل للوضع الحالي والمستقبلي لكل من البيئة المحيطة والقدرات الذاتية. بعدها يتم ترجمة تلك الأهداف إلى برامج وخطط على المستويات الاستراتيجية.

وقد ظهر التخطيط الاستراتيجي قبل ظهور مفهوم الإدارة الاستراتيجية، وساد حتى بداية السبعينيات في ظل افتراض مؤداه سهولة التنبؤ بالمستقبل لأجل طويل. وكان المسئول الوحيد عن التخطيط الاستراتيجي هو رجال الإدارة العليا الذين يكلفون باقي أعضاء المنظمة بعد ذلك بتنفيذ الخطط الاستراتيجية التي تم وضعها (عبد الرحمن، ٢٠٠٤، ص٦٥).

ويعرف التخطيط الاستراتيجي كأسلوب لاتخاذ القرارات التي تخدم أهداف التنظيم بعيدة المدى بأنه أسلوب منظم تقوم به المنظمة لتحديد القرارات المتعلقة بالقضايا المهمة والجوهرية لبقائها وحيويتها واستمرارها على المدى الطويل. وتكون هذه القضايا بمثابة الأساس لكل الخطط التي يتم تطويرها لأي فترة زمنية لاحقة. ويعنى التخطيط الاستراتيجي بتصميم الاستراتيجية طويلة المدى لتوفير المعلومات حول أهداف المنظمة وتوجهاتها الأساسية؛ لتكون الموجه الأساسي لكل العمليات والأنشطة التشغيلية للمنظمة»(Scott). كما أمكن تعريف التخطيط الاستراتيجي كرؤية مستقبلية بأنه «رؤية لوظيفة التنظيم في المستقبل. ويوفر هذا التخطيط إطارًا من شأنه توجيه الخيارات التي تحدد مستقبل واتجاه تنظيم معين» (McCune, Shirley)

بينما يتحدّد مفهوم التخطيط الاستراتيجي للتعليم العالي في عمليات شاملة لكل جوانب المؤسسة الجامعية، وفحص مستقبلي لها؛ يشترك فيه أكبر عدد ممكن من الأعضاء، يهدف إلى تحديد ما ينبغي أن تكون عليه المؤسسة الجامعية، متى ما سعت إلى الاستغلال الجيد لنقاط قوتها الداخلية، والفرص المتاحة في بيئتها الخارجية، وعملت على المزاوجة بين نقاط القوة والفرص هذه بشكل يقود إلى أفضل النتائج

ويمكن القول إن التخطيط الاستراتيجي للتعليم العالي هو «علم وفن توجيه كل قوى مؤسسة التعليم العالي نحو تطوير الاستراتيجيات واتخاذ القرارات الجوهرية التي تحدد ملامح مستقبل المؤسسة، ووضع الخطط اللازمة لإنجاز الأهداف والأغراض وحل القضايا والمشكلات التي يتطلبها الوصول إلى هذا المستقبل المنشود» (الزهراني، ١٤١٦هـ).

وترجع أهمية التخطيط للمزايا التي يوفرها، والمتمثلة في (Zechlin, L, 2010. P260):

- يساعد على تحديد الأهداف المراد الوصول إليها بحيث يسهل توضيحها للعاملين و هو ما يسهل تنفيذها
- يساعد على تحديد الإمكانات المادية والبشرية اللازمة للوصول للهدف
- يقلل من التعارض و التضارب بين المهام المختلفة
- وسيلة فعالة لتحقيق الرقابة الداخلية والخارجية
- يساعد على تنمية مهارات الأفراد

- تشمل عملية التخطيط جزءاً مستقبلياً متعلقاً بالتنبؤ وهو ما يجعل المنشئة مستعدة لمواجهة أي أزمة طارئة

سابعاً: أمثلة تطبيقية على التجارب والخبرات الدولية في إنشاء نظم ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي:

لقد زودتنا الدراسة الهامة التي أعدها مؤخراً "المعهد الدولي للتخطيط التربوي" (IIEP) التابع لمنظمة اليونسكو بباريس على يد "مارتين وستيلا" (Martin & Stella, 2011) بعنوان "ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي على الصعيد العالمي" External Quality Assurance: Options for Higher Education Managers بالعديد من الأمثلة التطبيقية الهامة على التجارب والخبرات العالمية المتطورة في تطبيق نظم ضمان وإدارة جودة مؤسسات التعليم العالي بعالمنا المعاصر، من قبيل ما يلي (منسوبة إلى مصادرها الأصلية):

١. تجربة "الرابطة الأوربية لضمان الجودة في التعليم العالي" (ENQA)

بهلسنكي- فنلندا: (CHEMS, 1998; EAQAHE, 2005)

وضعت الرابطة الأوربية لضمان الجودة في التعليم العالي" European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) مجموعة من المعايير المقننة لمنح "العضوية الكاملة" Full Membership لهيئات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي" تشمل ثمانية معايير رئيسية ترتبط على نحو وثيق بـ "المعايير ومؤشرات الأداء الأوربية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي" Standards & Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) التي أقرها وزراء التعليم العالي ببلدان الاتحاد الأوربي خلال اجتماعهم الدوري بمدينة "بيرجن" بالنرويج في عام ٢٠٠٥م، وهي:

- أنشطة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي.
- الأوضاع الرسمية لمؤسسات التعليم العالي من منظور الاعتماد الأكاديمي.
- الموارد المتاحة.
- بيانات الرسالة المؤسسية.
- الاستقلالية المؤسسية.
- معايير الضمان الخارجي للجودة، والعمليات المستخدمة.
- إجراءات المحاسبية.

- جوانب وأبعاد أخرى متنوعة ذات صلة بعمليات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي.

٢. تجربة "الهيئة الوطنية لاعتماد الكليات والجامعات الواقعة بمناطق شمال غرب الولايات المتحدة الأمريكية" (NWCCU): (El-Khawas, 2001)

تقيم "الهيئة الوطنية لاعتماد الكليات والجامعات الواقعة بمناطق شمال غرب الولايات المتحدة الأمريكية" North-West Commission for Colleges & Universities (NWCCU) جودة مؤسسات التعليم العالي المتقدمة للحصول على الاعتماد الأكاديمي في ضوء المعايير الرئيسية التالية: (١) بنى السلطة. (٢) الرسالة والأهداف التنظيمية. (٣) النزاهة المؤسسية. (٤) فاعلية مجلس إدارة المؤسسة الجامعية. (٥) الإدارة الجامعية. (٦) أعضاء هيئة التدريس. (٧) البرامج التعليمية. (٨) التعليم العام وما يرتبط به من عمليات في التدريس والتعلم. (٩) الخدمات المكتبية، ومصادر التعلم. (١٠) الحرية، والاستقلالية الأكاديمية. (١١) التحصيل الدراسي للطلاب. (١٢) التسجيل، والقبول. (١٣) المعلومات، والعلاقات العامة. (١٤) الموارد المالية. (١٥) المحاسبية المالية. (١٦) الفاعلية المؤسسية. (١٧) الوضع الإجرائي للمؤسسة الجامعية من منظور الاعتماد الأكاديمي. (١٨) نشر النتائج. (١٩) العلاقة مع الهيئة المختصة بضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي.

٣. تجربة "مجلس اعتماد التعليم العالي بالولايات الواقعة في وسط الولايات المتحدة الأمريكية" (MSCHE): (Dill, 2003)

أصدر "مجلس اعتماد التعليم العالي بالولايات الواقعة في وسط الولايات المتحدة الأمريكية" MSCHE (Middle States Council for Higher Education) وثيقة "خصائص تميز الجودة" Characteristics of Excellence التي تضم أربعة عشر معياراً رئيسياً للجودة. ومن أمثلتها المعيار العاشر الذي يدور حول "أعضاء هيئة التدريس" Academic Staff وينص على ما يلي: "يجب تصميم، وتطوير، ومراقبة، ودعم البرامج التعليمية، والبحثية، والخدمية للمجتمع المحلي التي تقدمها المؤسسة الجامعية على يد مهنيين مؤهلين من أعضاء هيئة التدريس".

٤. تجربة "الهيئة الأسترالية لضمان جودة الجامعات" (AUQA): (Stella, 2009)

تركز طرق وأدوات رقابة الجودة التي تطبقها "الهيئة الأسترالية لضمان جودة الجامعات" AUQA (Australian Universities Quality Agency) على تقويم

أبعاد ضمان الجودة المؤسسية من منظور أربعة أبعاد رئيسية هي: (١) المداخل المستخدمة. (٢) النشر والتعميم. (٣) النتائج النهائية. (٤) التحسين والتطوير. وفيما يلي تفصيل ذلك:

أ- بعد "المداخل المستخدمة" Approach: ويشمل رسالة، ورؤية، وقيم المؤسسة مصاغة في صورة أهداف أكثر إجرائية، وترتيبات مخطط لها سلفاً للتطبيق العملي. وربما يساهم ذلك في إعداد سياسات، وإجراءات مكتوبة.

ب- بعد "النشر والتعميم" Deployment: ويركز على تحديد ما إذا كانت المداخل المستخدمة مطبقة بالفعل أم لا، وكيفية الوصول بها إلى أعلى مستويات الأداء.

ج- بعد "النتائج النهائية" Results: ويركز على تناول الأهداف التي تحققها المؤسسة كوسيلة للوقوف على مدى فاعليتها في نشر وتعميم المداخل المخطط سلفاً لاستخدامها عملياً.

د- بعد "التحسين والتطوير" Improvement: ويركز على تحديد مدى قدرة المؤسسة على المشاركة على نحو نشط، ومستمر في فهم طبيعة أدائها في بقية الأبعاد الثلاث الأخرى لمنظومة رقابة الجودة، فضلاً عن توظيف هذا الفهم في الوصول إلى المستوى المطلوب من التحسين والتطوير.

٥. تجربة "المعهد الدنماركي لتقويم الجودة" (Hämäläinen et al., 2001) :(EVA

يشرف "المعهد الدنماركي لتقويم الجودة" Danish Evaluation Institute (EVA) على تكوين فرق عمل مشروعات للمشاركة في عمليات تقويم جودة مؤسسات التعليم العالي بالبلاد. وعادة ما يتألف هذا الفريق من واحد أو اثنين من المتخصصين في التقويم، وأحد المساعدين (من الطلاب)، إضافة إلى ثلاثة ممثلين عن وحداته التخصصية الثلاث وهي تحديداً: (١) منهجية التقويم. (٢) إدارة التقويم. (٣) نشر نتائج التقويم. ويقود أحد المتخصصين في التقويم فريق العمل، وتناط به المسئولية عن مد جسور الاتصال بين فريق العمل والمعهد المذكور، وبين المؤسسات الأكاديمية الخاضعة للتقويم. كما تناط المسئولية بفريق عمل المشروعات عن أداء المهام والأنشطة التطبيقية المرتبطة بالتقويم- بما في ذلك: كتابة التقرير النهائي. * تجربة "هيئة ضمان الجودة في التعليم العالي" (ARACIS) برومانيا: (Hofmann, 2006)

صاغت "هيئة ضمان الجودة في التعليم العالي" Romanian Agency for Quality Assurance in Higher Education (ARACIS) برومانيا في وثيقتها بعنوان "معايير تقييم الجودة" Criteria for Assessment معالم منهجية

متكاملة للتقويم الخارجي والمعايير العامة والمرجعية للجودة، فضلاً عن إعداد قائمة كاملة بمؤشرات أداء الجودة تمت الموافقة عليها بمقتضى القرار الحكومي رقم ١٤١٨ الصادر في عام ٢٠٠٦م.

ووفقا لهذه "المنهجية" المقترحة تركز عمليات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي على مجموعة المجالات والمحكات الثلاث الرئيسية التالية للجودة، وهي:

١- القدرات المؤسسية Institutional Capacity: وتمثل مقياساً للعمليات الإدارية والتنظيمية الداخلية للمؤسسة، وما يتوافر لديها من بنية تحتية يمكن الحكم على جودتها في ضوء المحكات الهامة التالية: (١) الأجهزة، والمعدات، والأصول المملوكة لمؤسسات التعليم العالي. (٢) البنى المؤسسية، والإدارية، والتنظيمية. (٣) العاملون، والموارد البشرية.

٢- الفاعلية التعليمية Educational Effectiveness: وتشير إلى تعبئة الموارد المتاحة لتحقيق المخرجات المحددة سلفاً للتدريب. ويتضمن ذلك الوفاء بمتطلبات المحكات المهمة التالية: (١) محتويات البرامج التدريبية. (٢) مخرجات برامج التدريب، والتنمية المهنية. (٣) أنشطة البحوث العلمية أو الدراسية (في ضوء الأوضاع السائدة على الأرض). (٤) الأنشطة المالية للمؤسسات الجامعية.

٣- إدارة الجودة Quality Management: ويشمل ذلك الوفاء بمحكات الجودة التالية: (١) الاستراتيجيات، والإجراءات العملية المتبعة في تحقيق أهداف ضمان الجودة. (٢) الإجراءات المرتبطة بتطبيق، ومراقبة، وإجراء عمليات المراجعة الدورية لجودة البرامج والأنشطة الجامعية. (٣) إتباع إجراءات موضوعية تتميز بالشفافية في تقييم مخرجات التدريب. (٤) سرعة، وسهولة الوصول إلى الموارد التدريبية المطلوبة. (٥) تحديث قواعد بيانات ضمان الجودة الداخلية على نحو منهجي منظم. (٦) مراعاة شفافية المعلومات التي تهم الصالح العام للمجتمع فيما يتعلق بالبرامج التدريبية، وإصدار الشهادات الدراسية، ودرجات الدبلومات، والمؤهلات الجامعية. (٧) تطبيق بنى ضمان جودة العملية التعليمية بمؤسسات التعليم العالي في ضوء المعايير والضوابط القانونية ذات الصلة.

٦. تجربة "لجنة اعتماد جودة التعليم العالي" (HEQC) بجنوب أفريقيا: (Harvey, 2001)

أصدرت "لجنة اعتماد جودة التعليم العالي" Higher Education Quality Committee (HEQC) بجنوب أفريقيا وثيقة "محكات مراجعة الجودة المؤسسية"Criteria for Institutional Audit التي ضمت ثمانية عشر محكاً

رئيسياً للجودة، من أمثلتها محك الجودة التاسع الذي ينص على ما يلي: "يجب على السياسات واللوائح التنظيمية المتبعة في التعاقد، واختيار، وتطوير أداء، ودعم أعضاء هيئة التدريس المساهمة في مهمة توفير أعضاء هيئة تدريس ودعم أكاديمي يتمتعون بمستويات مناسبة من الكفاءة والخبرة بما يمكنهم من تقديم البرامج الأكاديمية المتطورة. كما يجب- أيضاً- مراجعة وتقويم قدرة أعضاء هيئة التدريس على الوفاء باحتياجات البرامج الأكاديمية المقدمة للطلاب بشكل دوري منتظم".

٧. تجربة "المجلس الوطني للاعتماد الأكاديمي والتقييم" (NAAC) بالهند: (Stella, 2002)

لقد أصدر "المجلس الوطني للاعتماد الأكاديمي والتقييم" National Assessment & Accreditation Council (NAAC) بالهند وثيقة "محكات تقييم الجودة"Criteria for Assessment التي حدد فيها سبعة محكات رئيسية يمكن الارتكاز عليها في تحديد الإجراءات المتبعة في تقييم الجودة عبر التركيز على المحاور السبع الرئيسية التالية، وهي: (١) المناهج والمقررات الدراسية. (٢) عمليات التدريس- التعلم، والتقويم. (٣) البحث العلمي، وتقديم الخدمات الاستشارية، وخدمة المجتمع المحلي. (٤) البنية التحتية، وموارد التعلم. (٥) دعم، وتقدم الطلاب. (٦) العمليات الإدارية، والتنظيمية. (٧) الممارسات الصحية السليمة.

فعلى سبيل المثال، يندرج تحت محور عمليات التدريس- التعلم، والتقويم ثمانية بيانات لمحكات الجودة ترتبط محكاتها الثلاث الرئيسية التالية بجودة أعضاء هيئة التدريس، وتنص على ما يلي:

- "يجب أن تتمتع المؤسسة الجامعية بتوافر آليات فعالة لاستقطاب، والتعاقد مع عدد كافي من أعضاء هيئة التدريس المؤهلين.
- يجب على المؤسسة الجامعية تطبيق آليات تشاركية مفتوحة في تقويم الأنشطة التدريسية، والبحثية والرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس عن العمل.
- يجب منح أعضاء هيئة التدريس فرصاً إيجابية متنوعة لمواصلة التقدم الأكاديمي، والترقية في العمل، والنمو المهني المستمر".

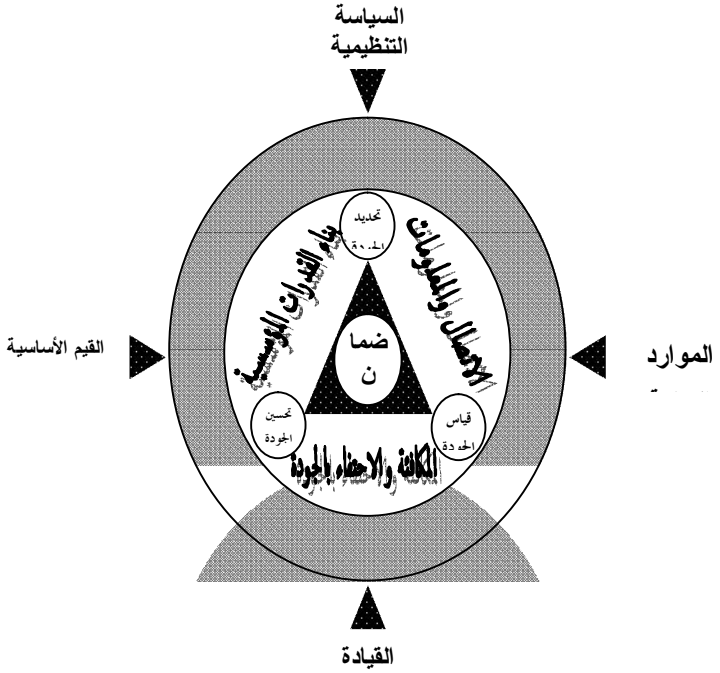
٨. تجربة "المجلس الوطني للاعتماد الأكاديمي" (CNA) بكولومبيا: (Revelo & Hernandez, 2003)

يخضع تقييم جودة واعتماد مؤسسات قطاع التعليم العالي على المستوى الوطني بدولة كولومبيا (بأمريكا اللاتينية) لإشراف "المجلس الوطني للاعتماد الأكاديمي" National Council for Accreditation (CNA) منذ عام ١٩٩٢م عبر

المرور بمنظومة متكاملة من عمليات صياغة المعايير المطلوبة، وإجراء التقييم الذاتي، وإجراء زيارات ميدانية للتفتيش، واتخاذ القرار النهائي. ويركز المجلس في عملياته المختلفة لضمان الجودة على وفاء المؤسسة الجامعية بالمعايير المقننة ذات الصلة بالمحاور السبع الرئيسية التالية، وهي: (١) المشروعات المؤسسية. (٢) الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس. (٣) العمليات الأكاديمية. (٤) الفاعلية المؤسسية. (٥) العمليات التنظيمية، والإدارية. (٦) الخريجون، وتأثيرهم في البيئة الجامعية. (٧) الموارد اللوجستية، والمالية المتاحة.

ثانيا: نموذج مقترح لضمان الجودة على المستوى المؤسسي لمؤسسات التعليم العالي العربية من منظور التخطيط الاستراتيجي.

لقد زودنا "سيليمبيري وزملاؤه" (Silimperi et al., 2002) بإطار عمل لنموذج متكامل في التخطيط الاستراتيجي لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي يتألف من مكونين أساسيين تندرج تحتهما العديد من المكونات الفرعية، إضافة إلى "خارطة طريق" Roadmap مقترحة لعمليات تطبيق ضمان الجودة على المستوى المؤسسي من منظور استراتيجي مستدام، من الممكن استخدامه على مستوى الوطن العربي (انظر الشكل التالي).



الشكل رقم (١): يوضح إطار عمل النموذج المقترح لضمان الجودة على المستوى المؤسسي لمؤسسات التعليم العالي العربي من منظور التخطيط الاستراتيجي.

وفيما يلي عرض تفصيلي لذلك:

*** أولاً: الأنشطة الرئيسية لضمان الجودة:QA Core Activities**

وتتضمن ثلاثة أنشطة رئيسية، هي:

١- تحديد الجودة Defining Quality: وتعني وضع توقعات أو معايير الجودة، إضافة إلى تصميم نظمها المختلفة. وبالإمكان تقسيم معايير الجودة إلى معايير للمدخلات، أو للعمليات، أو للمخرجات.

٢- قياس الجودة Measuring Quality: ويركز على إضفاء الطابع الكمي على المستوى الحالي للأداء، أو الالتزام الصارم بتحقيق المعايير المتوقعة سلفاً- بما في ذلك: رضا العملاء، وأصحاب المصالح. وعادة ما يتضمن ذلك صياغة مؤشرات الأداء، وتصميم/تعديل نظم المعلومات، وتحليل وتفسير النتائج، الخ.

٣- تحسين الجودة Improving Quality: ويشير إلى تطبيق طرق وأدوات تطوير الجودة بهدف محاولة سد الفجوة التي تفصل بين المستوى الحالي والمتوقع للجودة عبر فهم، ومواجهة السلبيات وأوجه النقص والقصور التي يعاني منها النظام (جنباً إلى جنب مع تعزيز نقاط القوة) بما يساهم في إحداث التطوير المطلوب. وبالإمكان هنا الاستعانة بمجموعة متنوعة من مداخل تحسين الجودة، مثل:

- **حل المشكلات على المستوى الفردي.**
- **إعادة تصميم النظم/العمليات.**
- **إعادة الهيكلة التنظيمية/إعادة الهندسة (الهندرة).**

*** ثانياً: العناصر الأساسية لضمان الجودة على المستوى المؤسسي:**

Essential Elements for Institutionalizing Quality

وتضم ثمانية عناصر أساسية تندرج تحت ثلاثة محاور هي:

١- البيئة الداخلية الداعمة: Internal Enabling Environment وتشمل أربعة مكونات فرعية على النحو التالي:

أ- السياسة التنظيمية Policy: وتركز على إبراز أهمية الجودة، ودورها في تحقيق الأهداف التنظيمية أو المؤسسية، إضافة إلى توفير الدعم والتوجيه والتعزيز اللازم لتطبيق بنى ضمان الجودة.

ب- القيادة Leadership: وتبرز أهميتها في مد يد العون للمؤسسة في صياغة رؤيتها المستقبلية، فضلاً عن تحديد الاستراتيجيات المناسبة للانتقال من "الوضع الراهن" Status Quo إلى "المستوى المنشود في المستقبل" Status Pro، والارتقاء ببيئة التعلم، ونمذجة القيم الأساسية المرغوب فيها الواجب توافرها في الثقافة التنظيمية للمؤسسة. باختصار، تلعب القيادة دوراً بارزاً في توفير الأسس والمرتكزات التنظيمية اللازمة لدعم الجودة.

جـ- القيم الأساسية Core Values: وتركز على مجموعة من القيم التنظيمية الهامة مثل: الاحترام، والجودة، والتطوير المستمر. ومما لا شك فيه أن تكوين وتراكم هذه القيم الأساسية لدى المؤسسة يعد عاملاً رئيسياً لضمان مساهمة كافة العاملين في تحقيق الجودة المطلوبة.

د- الموارد المتاحة Resources: وتركز على توفير قدر كافي من الموارد اللازمة لضمان الجودة- وبخاصة: توافر وقت كافي أمام العاملين المشاركين في مبادرات ضمان الجودة، فضلاً عن إتاحة الموارد اللازمة لبناء القدرات المؤسسية، والاتصال، والاضطلاع بغير ذلك من الوظائف الأخرى الأساسية لدعم ضمان الجودة على المستوى المؤسسي.

٢- البنية التنظيمية للجودة: Organizing for Quality

وتشير إلى عمليات تحديد المسئوليات، والأدوار، والمحاسبية على جهود متابعة، وتنسيق، وتطبيق أنشطة ضمان الجودة على المستوى المؤسسة ككل. وعادة ما تتضمن في إطارها تحديد البنية والهيكل التنظيمي للمؤسسة في صورة مخطط هرمي لتوزيع السلطة مع ملاحظة إمكانية تغير هذه البنية التنظيمية والمسئولين عن أنشطة تطبيق ودعم ضمان الجودة بمرور الوقت، الخ.

٣- وظائف دعم ضمان الجودة: QA Support Functions

وتشمل ثلاثة مكونات فرعية هي:

أ- بناء القدرات المؤسسية Capacity Building:

ويشير هذا المصطلح- بالدرجة الأولى- إلى العمليات المستمرة التي تقوم بها المؤسسة بهدف ضمان تمتع العاملين بالمعرفة والمهارات الفنية، والإدارية، والقيادية اللازمة لتمكينهم من الاضطلاع بالمسئوليات الملقاة على كاهلهم في ضمان الجودة فضلاً عن تحديد متى وكيف يمكنهم الاستفادة من توظيف هذه المهارات على أفضل نحو ممكن عملياً. ويجب أن تتمتع هذه الأنشطة المتنوعة بالاستمرارية والاستدامة بما يفي

بمتطلبات التوسع في تطبيق جهود وأنشطة ضمان الجودة على المستوى المؤسسي. ومن أمثلة الأنشطة والاستراتيجيات المستخدمة:

- التدريب الرسمي على مهارات ضمان الجودة.
- برامج التوجيه والإشراف المهني.
- التقييم الذاتي، وتقييم الأقران.
- جهود ومبادرات تحسين الأداء.
- الأنشطة الإشرافية في العمل، الخ.
- التعلم أثناء العمل (باستخدام أدوات التعلم الذاتي، وتوجيه الأقران، الخ).
- تعليم ما قبل الخدمة.

ب- الاتصال والمعلومات: Communication & Information

وتركز هذه الوظيفة على عمليات المشاركة، والتعلم، والدعم المستمر لأنشطة ضمان عبر القيام بعمليات تفاعل ثنائية الاتجاه بين العاملين التنظيميين داخل المؤسسة، والفئات والشرائح المستهدفة من الجمهور، وغيرهم من أصحاب المصالح الآخرين. ومن أمثلة أنشطتها المستخدمة ما يلي:

- توثيق حالات التطوير والتغيير، والاستفادة من البيانات المتاحة في نشر النتائج، والتعريف بالخبرات الإيجابية في أفضل الممارسات المتبعة، والدروس المستفادة من تجارب ضمان الجودة.
- المشاركة في تبادل المعلومات حول النجاح الأداء، وكيفية الاستفادة منه في تطوير العاملين بالمؤسسة، ومجتمعها المحلي، ومجتمع الصناعة، وغيرهم من أصحاب المصالح.
- توظيف النتائج التي يتم الحصول عليها في إدخال تغييرات في السياسة المتبعة، والوصول إلى استغلال أفضل للموارد المتاحة.

جـ- المكافئة والاحتفاء بالجودة: Rewarding Quality

مما لا شك فيه أن منح التقدير والمكافئات الفردية، أو الجماعية، أو حتى المؤسسية يساهم في زيادة زخم جهود ومبادرات ضمان الجودة، فضلاً عن تيسير التزام العاملين بتطبيق القيم التنظيمية الراسخة لمؤسستهم. ويشير ذلك ضمنياً إلى ضرورة الفحص والتقويم، وإزالة كافة المعوقات التي تقف في طريق الجودة في الوقت الراهن، فضلاً عن تطبيق آليات فعالة لمنح التقدير والمكافئات على السلوكيات، والجهود،

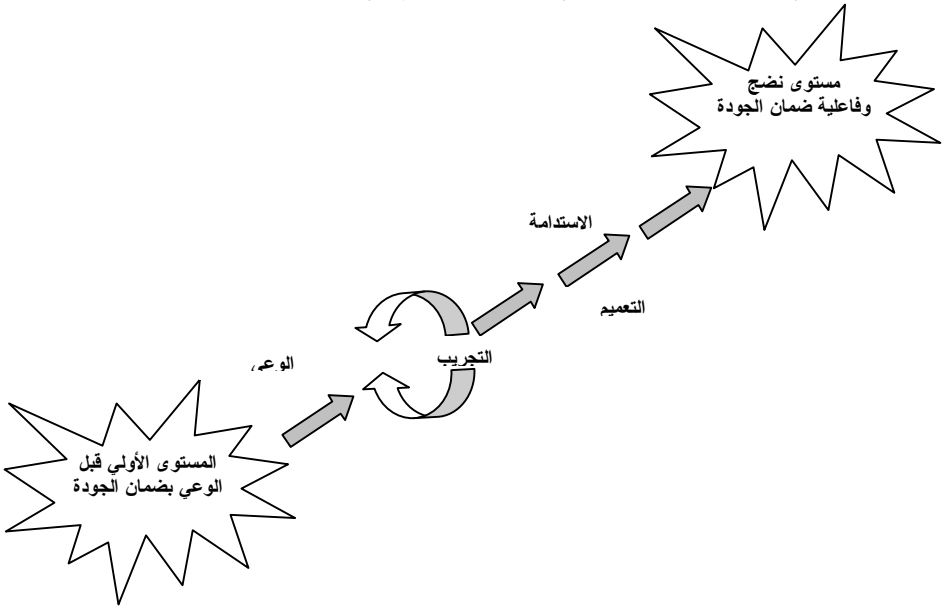
والمنجزات الفعالة التي يحققها العاملون بالمؤسسة. ومن أمثلة أنشطتها المستخدمة ما يلي:

- التقدير، ومنح المكافئات على الجهود المبذولة لتحسين معدلات الجودة.
- دعم الالتزام بتطبيق بنى الجودة على المستوى المؤسسي.
- التحلي بالدافعية، وتوافر التحفيز المطلوب لتحقيق التميز في الأداء.

* ثالثاً: خارطة طريق عمليات تطبيق ضمان الجودة على المستوى المؤسسي من منظور التخطيط الاستراتيجي:

Process of Strategic Institutionalizing Quality Roadmap

إضافة إلى ما سبق، يزودنا النموذج المقترح- أيضاً- بخارطة طريق دينامية لتفسير تطور عمليات تطبيق ضمان الجودة على المستوى المؤسسي من منظور التخطيط الاستراتيجي، ووصولها إلى المستوى المطلوب من النضج، والوظيفية، والاستدامة عبر مرورها بأربعة مراحل متتابعة على النحو التالي: (Silimperi et al., 2002) (انظر الشكل رقم ٢).



الشكل رقم (٢): ويوضح خارطة طريق عمليات تطبيق ضمان الجودة على المستوى المؤسسي من منظور التخطيط الاستراتيجي.

وفيما يلي عرض تفصيلي لهذه المراحل الأربع على النحو التالي:

١- مرحلة الوعي Awareness Phase: وتتميز بوعي صناع القرار بالحاجة إلى دعم جهود ومبادرات ضمان الجودة على نحو منهجي منظم. وتركز على اتخاذ المؤسسات لقرارات مقصودة وواعية لتبني استخدام نظم ضمان الجودة كآلية للتحسين والتطوير. وتتضمن أنشطتها واستراتيجياتها المستخدمة ما يلي:

- إبراز الحاجة إلى التطوير (باستخدام البيانات المقارنة، والاستطلاعات المسحية للآراء، ووسائل الإعلام المختلفة).
- القيام بعمليات رسمية، وغير رسمية للمقارنة المرجعية.
- وضع البذور الأولى للتطوير والتغيير.

٢- مرحلة التجريب Experiential Phase: وتتميز بتجريب المؤسسة لاستخدام عدة مداخل متنوعة في توثيق، وإبراز النتائج القادرة على تمكين نظمها المتبعة في ضمان الجودة من تحقيق التغيير المطلوب. وتركز على زيادة دعم القيادة، وعمليات اتخاذ القرار الرسمي بما يساهم في صياغة معالم استراتيجية تنظيمية مناسبة لضمان الجودة. وتتضمن أنشطتها واستراتيجياتها المستخدمة:

- تطبيق أنشطة أو تجارب محدودة المستوى لضمان الجودة.
- وضع آليات دقيقة لنشر نتائج ضمان الجودة، ودروسها المستفادة.

٣- مرحلة التعميم Expansion Phase: وتتميز بالتوسع الاستراتيجي في مجال، وتأثير، وتطبيق أنشطة ضمان الجودة، إضافة إلى زيادة ودعم القدرات المؤسسية بما يساهم في الارتقاء بأنشطة المؤسسة في ضمان الجودة. وتركز على إبراز التطورات الحادثة في مستويات الجودة نتيجة للأنشطة المستخدمة في ضمان الجودة، والوصول بصناع القرار إلى نوع من الإجماع على ضرورة مواصلة تطبيق استراتيجية ضمان الجودة بسبب ما تتمتع به من مزايا وإيجابيات مختلفة في دعم بناء القدرات المؤسسية، وتنمية الكفايات القيادية. وتتضمن أنشطتها واستراتيجياتها المستخدمة ما يلي:

- وضع استراتيجيات مناسبة للتوسع في ضمان الجودة (مثل: تحديد الأولويات، والبنية التنظيمية).
- بناء القدرات المؤسسية، وتنمية الكفايات القيادة اللازمة لضمان الجودة.
- نشر النتائج، ودعم الإبداع والابتكار.

٤- مرحلة الاستدامة Consolidation Phase: وتتميز بالتركيز على تقنين ودعم الأنشطة المطبقة في ضمان الجودة، وما يرتبط بها من عمليات تنظيمية في الوقت نفسه

الذي يتم فيه- أيضاً- التركيز على أنشطة سد الفجوات وأوجه النقص والقصور في منظومة العمل المؤسسي. وتركز على التطبيق العملي الكامل لمجموعة من الأنشطة المتوازنة لضمان الجودة، وإدخالها في صلب المسئوليات والأدوار اليومية المناطة بالعاملين على مستوى المؤسسة. وتتضمن أنشطتها واستراتيجياتها المستخدمة:

- **تحديد أنشطة ضمان الجودة التي تعاني من الفجوات أو مكامن القصور وعناصر الخلل الرئيسية بها، واتخاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة بصددها.**
- **تعزيز التنسيق بين استراتيجية، وأنشطة ضمان الجودة.**
- **مواصلة تقديم الدعم المستمر لبيئة التعلم التنظيمي داخل المؤسسة.**

مراجع البحث:

١. ديلور، جاك (١٩٩٦)، اليوطوبيا الضرورية، التعليم ذلك الكنز المكنون، تقرير مقدم إلى اليونسكو من اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين، اليونسكو، مركز الكتب الأردني.

٢. عبد الرحمن (٢٠٠٤) منهج الإدارة العليا : التخطيط الاستراتيجي والتفكير الإبداعي- إعداد خبراء مركز الخبرات المهنية للإدارة «بميك». ط٣، القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة «بميك». McCune, Shirley .D. التخطيط الاستراتيجي في التعليم (دليل التربويين). ترجمة فهد إبراهيم الحبيب، القاهرة: الدار العربية للنشر والتوزيع، ١٩٩٥م/١٤١٦هـ.
الزهراني، سعد عبد الله بردي (١٤١٦هـ) التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي. مكة المكرمة: مركز البحوث التربوية والنفسية بجامعة أم القرى، ١٤١٦هـ.

٣. مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٩٩٢): قسم السياسة التربوية والتخطيط، عملية التخطيط التربوي، اليونسكو.

٤. رزق، فتحي مصطفى (١٩٩٨): التخطيط للوفاء باحتياجات وزارة التربية والتعليم من معلمي اللغات الأجنبية بالمرحلة الابتدائية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.

5. Abdullah, F. (2006). Measuring service quality in higher education: HEdPERF versus SERVPERF. Marketing Intelligence and Planning, 24 (1), 31–47.

6. Al–Turki, U., & Duffuaa, S. (2003). Performance measures for academic departments. International Journal of Educational Management, 17 (7), 330–338.

7. Anzoise, E. (2005). The senior administrators and department chairs' perspective of the accreditation process in Schools of Engineering–The case of the Universidad Tecnológica Nacional in the Argentine Republic. PhD dissertation, University of Pittsburgh, United States--Pennsylvania. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 3223940).

8. **Ashworth, A., & Harvey, R.C. (1994). Assessing Quality in Further and Higher Education. PA: Jessica Kingsley Publishers.**

9. **Avdjieva, M., & Wilson, M. (2002). Exploring the development of quality in higher education. Managing Service Quality, 12 (6), 372–383.**

10. **Babiker, A.B. (2007). Quality assurance and accreditation in the Arab region. In GUNI Higher Education in the World 2007: Accreditation for Quality Assurance: What is at Stake? New York, NY: Palgrave Macmillan.**

11. **Badri, M., & Abdulla, M. (2004). Awards of excellence in institutions of higher education: An AHP approach. International Journal of Educational Management, 18 (4), 224–242.**

12. **Barnes, B.R. (2006). Analyzing service quality: The case of post–graduate Chinese students. Leeds University Business School Working Paper, 1 (1), 1–31.**

13. **Becket, N., & Brookes, M. (2008). Quality management practice in higher education: What quality are we actually enhancing? Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education, 7 (1), 40–54.**

14. **Bellingham, L. (2008). Quality assurance and the use of subject level reference points in the UK. Quality in Higher Education, 14 (3), 265–276.**

15. **Bennett, D.C. (2001). Assessing quality in higher education. Liberal Education, 87 (2), 65–76.**

16. **Bergquist, W.H. (1995). Quality through Access, Access with Quality: The New Imperative for Higher Education. CA: Jossey–Bass Publishers.**

17. **Bogue, E., Creech, J., & Folger, J. (1993). Assessing Quality in Higher Education: Policy Actions in SREB States. Atlanta, GE: Southern Regional Education Board.**

18. **Bornman, G.M. (2004). Program review guidelines for quality assurance in higher education: A South African perspective. International Journal of Sustainability in Higher Education, 5 (4), 372–383**

19. **Bowden, J., & Marton, F. (1998). The University of Learning: Beyond Quality and Competence in Higher Education. London: Kogan Page.**

20. **Bowden, R. (2000). Fantasy higher education: University and college league tables. Quality in Higher Education, 6 (1), 41–60.**

21. **Brochado, A. (2009). Comparing alternative instruments to measure service quality in higher education. Quality Assurance in Education, 17 (2), 174–190.**

22. **Brookes, M., & Becket, N. (2007). Quality management in higher education: A review of international issues and practice. International Journal of Quality and Standards, 3 (1), 25–46.**

23. **Brooks, R.L. (2005). Measuring university quality. The Review of Higher Education, 29 (1), 1–21.**

24. **Brown, R. (2004). Quality Assurance in Higher Education: The UK Experience since 1992. London/New York, RoutledgeFalmer.**

25. **Burrows, A., & Harvey, L. (1992). Defining quality in higher education: The stakeholder approach. Paper Presented at the AETT Conference on Quality in Education, 6–8th April, University of York, UK.**

26. **Calabrese, R.L. (2003). The ethical imperative to lead change: Overcoming the resistance to change. International Journal of Education Management, 17 (1), 7–13.**

27. **Cartwright, M.J. (2007). The rhetoric and reality of 'quality' in higher education: An investigation of staff perceptions of**

quality in post-1992 universities. Quality Assurance in Education, 15 (3), 287-301.

28. Cheng, Y., & Tam, W. (1997). Multi-models of quality in education. Quality Assurance in Education, 5 (1), 22-31.

29. Chun, M. (2002). Looking where the light is better: A review of the literature on assessing higher education quality. Peer Review, 5, 56-73.

30. Commonwealth Higher Education Management Service (CHEMS). (1998). Benchmarking in Higher Education: An International Review. London: The Author.

31. Cruickshank, M. (2003). Total quality management in the higher education sector: A literature review from an international and Australian perspective. TQM and Business Excellence, 14 (10), 1159-1167.

32. Cullen, J., Joyce, J., Hassall, T., & Broadbent, M. (2003). Quality in higher education: From monitoring to management. Quality Assurance in Education, 11 (1), 5-14.

33. Damme, D. V. (2001). Quality issues in the internationalization of higher education. Higher Education, 41, 415-441.

34. Davis, J.M. (2003). The use of performance indicator systems in public higher education. PhD dissertation, College of William and Mary, VI.

35. Deming, W.E. (1986). Out of the Crisis. Cambridge. MA: MIT Center for Advanced Engineering Study.

36. Dill, D.D. (1997). Accreditation, assessment, anarchy? The evolution of academic quality assurance policies in the United States. In J. Brennan, P. De Vries, & R. Williams, (Eds.), Standards and Quality in Higher Education (pp. 15-43). London: Jessica Kingsley.

37. Dill, D.D. (2000). Is there an academic audit in your future? Reforming quality assurance in US higher education. Change, 32 (4), 127–154.

38. Dill, D.D. (2003). The Regulation of Academic Quality: An Assessment of University Evaluation Systems with Emphasis on the United States. North Carolina, NC: University of North Carolina at Chapel Hill.

39. Dill, D.D., & Soo, M. (2004). Transparency and quality in higher education markets. In P. Teixeira, B. Jongbloed, D.D. Dill & A. Amaral (Eds.), Markets in Higher Education: Rhetoric or Reality? (pp. 61–85). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

40. Doherty, G. (2008). On quality in education. Quality Assurance in Education, 16 (3), 255–265.

41. Dometrius, N.C., Hood, M.V., III, Shirkey, K.A., & Kidd, Q. (1998). Bugs in the NRC's doctoral program evaluation data: From mites to hissing cockroaches. Political Science and Politics, 31 (4), 829–835.

42. Donald, J.G., & Denison, D.B. (2001). Quality assessment of university students: Student perceptions of quality criteria. The Journal of Higher Education, 72 (4), 123–145.

43. Eaton, K.A., Reynolds, P.A., Mason, R., & Cardell, R. (2008). Assuring quality. British Dental Journal, 205 (3), 145–150.

44. El–Khawas, E. (2001). Accreditation in the United States: Origins, Developments and Future Prospects. Paris: IIEP–UNESCO.

45. Eriksen, S.D. (1995). TQM and the transformation from an elite to a mass system of higher education in the UK. Quality Assurance in Education, 3 (1), 14–29.

46. European Association for Quality Assurance in Higher Education (EAQAHE). (2005). Standards and Guidelines for

Quality Assurance in the European Higher Education Area. Helsinki, Finland: ENQA.

47. **Filippakou, O., & Tapper, T. (2008). Quality assurance and quality enhancement in higher education: Contested territories? Higher Education Quarterly, 62 (1/2), 84–100.**

48. **Gola, M. (2005). Quality assurance in engineering education on a national and European scale. Journal of Higher Education Policy and Management, 30 (4), 423–430.**

49. **Gray, P.J., & Banta, T.W. (Eds.). (1997). The Campus-Level Impact of Assessment: Progress Problems and Possibilities. San Francisco, CA: Jossey-Bass.**

50. **Green, D. (1994). What is Quality in Higher Education? Buckingham, UK: SRHE & Open University Press.**

51. **Gvaramadze, I. (2008). From quality assurance to quality enhancement in the European higher education area. European Journal of Education, 43 (4), 443–455.**

52. **Hämäläinen, K., et al. (2001). Institutional Evaluations in Europe. Helsinki, Finland: ENQA.**

53. **Hargreaves, J., & Christou, A. (2002). An institutional perspective on QAA subject benchmarking. Quality Assurance in Education, 10 (3), 187–191.**

54. **Harvey, L. (2001). "The end of quality?" Keynote speech Presented at the Sixth Quality in Higher Education Seminar, Birmingham, UK, 25–26th May, 2001.**

55. **Harvey, L. (2005). A History and critique of quality and evaluation in the UK. Quality Assurance in Education, 13 (4), 263–276.**

56. **Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. Assessment and Evaluation in Higher Education, 18 (1), 125–143.**

57. Harvey, L., & Knight, P.T. (1993). Transforming Higher Education Quality. Buckingham, UK: Society for Research in Higher Education & Open University Press.

58. Harvey, L., & Newton, J. (2004). Transforming quality evaluation. Quality in Higher Education, 10 (2), 149–65.

59. Haworth, J.G., & Conrad, C.F. (1997). Emblems of Quality in Higher Education: Developing and Sustaining High Quality Programs. Boston, MA: Allyn and Bacon.

60. Herr, J. (2003). Meeting The challenge: Instructional Improvement in The community college , unpublished Master dissertation , State University of New York .

61. Hinaga, T. (2004). Networking of quality assurance agencies in the Asia–Pacific region and the role of Japan University Accreditation Association. Quality in Higher Education, 10 (1), 37–41.

62. Hofmann, S. (2006). Mapping External Quality Assurance in Central and Eastern Europe. Helsinki, Finland: ENQA and CEEN.

63. Hossler, D. (2000). The problem with college rankings. About Campus, 5 (1), 20–24.

64. Houston, D. (2008). Rethinking quality and improvement in higher education. Quality Assurance in Education, 16 (1), 61–79.

65. Ilizaliturr Banavides & G. Luis and R. Vicente Arredcendo: "Toward A New Concept of Educational Planning, and How to improve it in Practice, Paper presented at the UNESCO International Congress, Planning and Management of Educational Development, (ERIC 331760), 1991.

66. Jackson, N. (1996). Internal academic quality audit in UK higher education: Part I–Current practice and conceptual frameworks. Quality Assurance in Education, 4 (4), 37–46.

67. Jang, J. (2009). Analysis of the relationship between internationalization and the quality of higher education. PhD dissertation, University of Minnesota, United States--Minnesota. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 3349779).

68. Kaplan, R.S., & Norton, D.P. (2001). The Strategy-Focused Organization. Boston, MA: Harvard Business School Press.

69. Kaplan, R.S., & Norton, D.P. (2004). Strategy Maps. Boston, MA: Harvard Business School Press.

70. Kettunen, J. (2008). A conceptual framework to help evaluate the quality of institutional performance. Quality of Education, 16 (4), 322-332.

71. Knight, J. (1999). Internationalization of higher education. In Knight, J., & de Wit, H. (Eds.). Quality and Internationalization in Higher Education. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development (OECD).

72. Knight, J. (2001). Monitoring the quality and progress of internationalization. Journal of Studies in International Education, 5 (3), 228-243.

73. Koslowski III, F.A. (2006). Quality and assessment in context: A brief review. Quality Assurance in Education, 14 (3), 277-288.

74. Kuh, G.D. (2001). Assessing what really matters to student learning. Change, 33 (3), 10-17.

75. Lagrosen, S., Seyyed-Hashemi, R., & Leitner, M. (2004). Examination of the dimensions of quality in higher education. Quality Assurance in Education, 12 (2), 61-69.

76. Lategan, L.O. (1997). Defining quality for South African universities. In A. H. Strydom, L.O. Lategan, & A. Muller (Eds). Enhancing Institutional Self-Evaluation and Quality in South African Higher Education: National and International Perspectives. Bloemfontein, South Africa: Unit for Research into Higher Education.

77. Law, D.C. (2010). Quality assurance in post-secondary education. Quality Assurance in Education, 18 (1), 64-77.

78. Lemaitre, M. (2004). Development of external quality assurance schemes: An answer to the challenges of higher education evolution. Quality in Higher Education, 10 (2), 89-99.

79. Lenn, P.M. (2004). Strengthening World Bank support for quality assurance and accreditation in higher education in East Asia and the Pacific. Paper Presented at the Second Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualification in Higher Education, UNESCO, Paris, 28-29th June, 2004.

80. Liston, C. (1999). Managing Quality and Standards. Buckingham, UK: Open University Press.

81. Marshall, S.J. (1998). Professional development and quality in higher education institutions of the 21st century. Australian Journal of Education, 42 (3), 321-334.

82. Martens, E., & Prosser, M. (1998). What constitutes high quality teaching and learning and how to assure it? Quality Assurance in Education, 6 (1), 28-36.

83. Martin, M., & Stella, A. (2011). External Quality Assurance: Options for Higher Education Managers (5 Vol.). Paris: IIEP-UNESCO.

84. Mizikaci, F. (2006). A systems approach to program evaluation model for quality in higher education. Quality Assurance in Education, 14 (1), 37-53.

85. **Mok, K.-H. (2005). The quest for world class university: Quality assurance and international benchmarking in Hong Kong. Quality Assurance in Education, 13 (4), 277–304.**

86. **Mulford, B., & Silins, H. (2003). Leadership for organizational learning and improved student outcomes– What do we know? Cambridge Journal of Education, 33 (2), 175–195.**

87. **O'Neill, M.A., & Palmer, A. (2004). Importance–performance analysis: A useful tool for directing continuous quality improvement in higher education. Quality Assurance in Education, 12 (1), 39–52.**

88. **Oldfield, B., & Baron, S. (1998). Is Servicescape Important to Student Perceptions of Service Quality? Manchester, UK: Manchester Metropolitan University Press.**

89. **Parri, J. (2006). Quality in higher education. VADYBA Management, 2 (11), 107–111.**

90. **Pascarella, E.T. (2001). Identifying excellence in undergraduate education: Are we even close? Change, 33 (3), 19–23.**

91. **Patrick, W.J., & Stanley, E.C. (1998). Teaching and research quality indicators and the shaping of higher education. Research in Higher Education, 39 (1), 19–41.**

92. **Phelps, M. (2001). Accreditation and the Quality Assurance System for Higher Education. Manila, The Philippines: Asian Development Bank & World Bank.**

93. **Popli, S. (2005). Ensuring customer delight: A quality approach to excellence in management education. Quality in Higher Education, 11 (1), 17–24.**

94. **Pounder, J. (1999). Institutional performance in higher education: Is quality a relevant concept? Quality Assurance in Education, 7 (3), 56–163.**

95. Revelo, R.J., & Hernandez, A.C. (2003). The National Accreditation System in Colombia: Experiences from the National Council of Accreditation (CAN). Paris: IIEP–UNESCO.

96. Richardson, R.C., & Skinner, E.F. (1991). Achieving Quality and Diversity: Universities in a Multicultural Society. New York, NY: Macmillan Publishing, Co.

97. Ros, S. (2010). Implementing quality assurance at Royal University of Phnom Penh, Cambodia: Perceptions, practices and challenges. PhD dissertation, Northern Illinois University, United States--Illinois. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 3439629).

98. Ruben, B.D. (1995). Quality in Higher Education. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.

99. Silimperi, D.R., Franco, L.M., Van Zanten, T.V., & Macaulay, C. (2002). A framework for institutionalizing quality assurance. International Journal for Quality in Health Care, 14 (1), 67–73.

100. Sims, S.J., & Sims, R.R. (Eds.). (1995). Total Quality Management in Higher Education: Is It Working? Why or Why Not? Westport, CO: Praeger Publishers.

101. Srikanthan, G., & Dalrymple, J. (2002). Developing a holistic model for quality in higher education. Quality in Higher Education, 8 (3), 216–224.

102. Srikanthan, G., & Dalrymple, J. (2003). Developing alternative perspectives for quality in higher education. International Journal of Educational Management, 17 (3) 126–136.

103. Srikanthan, G., & Dalrymple, J. (2004). A synthesis of a quality management model for education in universities. International Journal of Educational Management, 18 (4), 266–279.

104. Stein, F.R. (1999). The Next Phase of Total Quality Management. New York, NY: Marcel Dekker, Inc.

105. Stella, A. (2002). External Quality Assurance in Indian Higher Education: Case Study of the National Assessment and Accreditation Council (NAAC). Paris: IIEP–UNESCO.

106. Stella, A. (2004). Quality Assurance Mechanisms in Higher Education in the Asia–Pacific. Paris: UNESCO Higher Education Division.

107. Stella, A. (2009). Impact of external quality assurance on equity issues in higher education: The case of the Australian Universities Quality Agency. In: M. Martin (Ed.), Equity and Quality Assurance: A Marriage of Two Minds. Paris: IIEP–UNESCO.

108. Tam, M. (2002). University impact on student growth: A quality measure? Journal of Higher Education Policy and Management, 24 (2), 211–218.

109. Tam, M. (2006). Assessing quality experience and learning outcomes. Part I: Instrument and analysis. Quality Assurance in Education, 14 (1), 175–87.

110. Taylor, Neil, Vlaardingerbroek–Barand: "Pacific Elementary Science, A Case Study of Educational Planning for small Developing Nations", International Journal of Educational Reform, Vol. 9, No. 2, UNESCO, 2000.

111. Temponi, C. (2005). Continuous improvement framework: Implications for academia. Quality Assurance in Education, 13 (1), 17–36.

112. Tsinidou, M., Gerogiannis, V., & Fitsilis, P. (2010). Evaluation of the factors that determine quality in higher education: An empirical study. Quality Assurance in Education, 18 (3), 227–244

113. UNESCO. (2002). Report of the Experts' Meeting on Indicators of Quality and Facilitating Academic Mobility through Quality Assurance Agencies. UNESCO–Bangkok & National Assessment and Accreditation Council (NAAC), India.

114. Van der Wende, M. (1999). Quality assurance of internationalisation and internationalisation of quality assurance. In J. Knight, & H. de Wit (Eds.), Quality and Internationalization in Higher Education. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development (OECD).

115. Vlăsceanu, L., Grünberg, L., & Pârlea, D. (2007). Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions. Bucharest, Romania: UNESCO–CEPES.

116. Vroeijenstijn, T. (2003). Similarities and differences in accreditation: Looking for a common framework. A Working Paper Prepared for the Workshop on the Establishment of a European Consortium for Accreditation, 12–13th June, 2003, The Hague–The Netherlands.

117. Watty, K. (2003). When will academics learn about quality? Quality in Higher Education, 9 (3), 213–220.

118. Welsh, J., & Dey, S. (2002). Quality measurement and quality assurance in higher education. Quality Assurance in Education, 10 (1), 17–25.

119. Woodhouse, D. (1999). Quality and quality assurance. In H. de Wit, J. Knight & OECD (Eds.), Quality and Internationalisation in Higher Education (pp. 29–43). Paris: Organisation for Economic Co–operation and Development (OECD).

120. Yorke, M. (2002). Subject benchmarking and the assessment of student learning. Quality Assurance in Education, 10 (2), 155–171.

121. Zechlin, L. Strategic Planning in Higher Education, International Encyclopedia of Education (Third Edition), 2010, P. 260.