

الفصل الأول

جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد

الفصل الأول

جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد

الجودة: ماينقصنا ولماذا؟

وتأتى الإجابة فى عدم اطلاع الجامعات وكلياتها بالكامل على "عمليات الإنتاج" المرتبطة بتعليم الطلاب، فعادة يميل الأساتذة بالتوازن بين الجودة ومحتويات المقرر. ومن خلال المعايير التصميمية للمنتج التعليمى نجد قليلا من هؤلاء الأساتذة قد تدرب فى مجال أصول التدريس والتعليم الناجح فى مجال التخصص. وتعتقد بعض المؤسسات أن الأمر لا يلزمه سوى جهد بسيط لتحسين الأداء، فالمعلمون الجيدون يولدون ولا يصنعون! وأن مستوى المعلم يأتى بعد المحتوى المعرفى. وعلاوة على ذلك لم يطرأ تطوير حقيقى للوسائل التقليدية للتعليم ونادرا ما نرى إمكانية البحث والتطوير لهذا المجال الهام. ولذلك نجد أن سلوك أغلب الجامعات مرتبط بمسار واحد لتعزيز الجودة عن طريق تحسين نسبة عدد الطلاب والاهتمام بالوسائل التعليمية المدعمة الأخرى. والقليل منها من يرى ضرورة للتغيير الإبداعى فى مجال طرق التعليم.

إن النقص فى الإدراك الذاتى بعمليات التعليم والتعلم يحد من القدرة الأكاديمية على تحسين جودة التعليم. ولاشك أن معظم الأساتذة فى المؤسسات التعليمية يرغبون فى تقديم تعليم جيد فى عملهم، ولكنهم يفتقدون إلى كفاءة تنظيم العمليات وإمكانية تحديد فرص لتحسين وتنظيم الموارد والابتكار. وأحيانا يلجأ بعض هؤلاء إلى تجربة إجراء بعض التغييرات فى مقرراتهم دون الإخلال بالبرنامج الأكاديمى أو إهدار الوقت أو إضافة نفقات جديدة. ونادرا ما تكافئ هذه المبادرات، لما تمثله هذه التجارب من نتائج قد تكون سلبية ومن الصعب على الزملاء المشتركين فى تدريس هذا المقرر الالتزام بهذا التغيير. كما يشعر العديد من الأساتذة بحيرة بين الأداء الجيد وبين التدريس الخاص وتأمين مستقبلهم المهنى.

واستجابة للضغوط الخارجية عن طريق التحكم في الميزانيات الممنوحة تدفع المؤسسات إلى الاهتمام بجودة التعليم، ولا تستطيع في الوقت نفسه تعويض ساعات الحمل الدراسي. وفي هذا الإطار يشعر بعض الأساتذة خاصة صغار السن بمدى القهر والخوف من قسوة الإجراءات التي تتخذ في هذا الشأن. لذلك نرى البعض الآخر من الأساتذة يتكيف مع الأمر من خلال الاهتمام بالتدريس بدرجة كافية على حساب ما يقدمونه من أبحاث في مجال التخصص. وفي الاقتصاد يسمى ذلك "بلوغ حد الاقتناع"، أي أن تفعل ما يكفي لتحقيق الإنجاز المطلوب وتحقيق النتائج المقبولة. وبالطبع يمثل هذا الوهم بأن نقول لا بأس بقبول الدرجة الكافية من الإنجاز. وفي المقابل يجب أن نقول إن الدرجة الكافية غير مقبولة، حيث إن الاستمرار في تحسين الجودة يتطلب جهوداً واقعية حول ما يجب فعله لتحقيق الجودة المطلوبة. وبالقطع لا يمكن تحقيق ذلك في ظل قناعة المسؤولين بهذا الحد الكافي من الإنجاز. ويجب على المرء التفكير في احتياجات السوق ومعايير الاعتماد وجهات المراقبة. ويترتب على نقص المعلومات التي تقدمها المؤسسات التعليمية إلى فشل السوق ويمثل هذا الفشل أحد العمليات الأكاديمية الداخلية بالمؤسسة. وبالقطع لا يمكن لهذه المؤسسات أن تعطى معلومات لا تملكها، كما يؤدي ذلك إلى لجوء السوق إلى مراكز تقديم خدمة المعلومات، وعادة تكون مراكز غير متخصصة وبالتالي يتم الحصول على معلومات ناقصة وغير سليمة.

التقييم والجودة: من أين نبدأ؟

يعتبر التقييم كأحد أدوات القياس مفتاحاً للجودة. ويهدف التقييم إلى توفير معلومات للسوق ويمثل قاعدة للمراقبة، وربما لهذه الأسباب تواجه سياسات التقييم بمقاومة شديدة من خلال الجامعات. ومن المعروف أن من متطلبات الجودة التزام المؤسسات بتقديم برامج التقييم بها وكذلك قدرتها على تقديم تقارير عن نتائج التقييم. وبدلاً من استخدام المدخلات التقليدية في نظام التقييم مثل الأعداد الطلابية بالكليات والإمكانيات المعملية وتوفير المكتبات... الخ، تقدم المؤسسات احتياجاتها إلى إصلاح نظام مراقبة الجودة بها من خلال التأكيدات الجديدة لتقييم مخرجات التعليم. فمعايير الاعتماد المقدمة للمؤسسات تتطلب تطابقها مع المخرجات ودرجة تحليلها، على سبيل المثال:

- ١- يتطلب قياس براعة الطلاب على اكتساب المهارات والكفاءات الأساسية ضرورة استكمال الطلاب لجميع مكونات البرنامج التعليمي المحدد والحصول على المعارف المناسبة والتي يمكنهم التفوق فيها.
- ٢- يشمل التقييم القدرة على التواصل الفعال وتقديم الحجج والبراهين وكذلك التفكير الناقد وأية اختصاصات أخرى تطلبها المؤسسة.
- ٣- القدرة على الإدراك والقراءة والكتابة في مجال التخصص وكذلك المهارات في إدارة المعلومات.

والجدير بالذكر أن برنامج التقييم الذاتي التي قدمتها اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد إلى الجامعات والمؤسسات التعليمية في مصر جاءت بنتائج غير مشجعة، خاصة وأن هذه المؤسسات تستشعر بمقاومة الكليات بها وعلى كافة المستويات. وبالتالي تمتنع عن تفعيل سياسات التقييم بها ولا ترغب في معرفة كيفية تعلم الطلاب مما يمثل عائقاً في مجال تحسين جودة التعليم.

في هذا الشأن يرى القائمون على الشؤون الأكاديمية والتقييم أن العديد من هذه السياسات نقاشية وترتبط بالصعوبات التي تواجه قضايا تطوير التعليم وأهداف التقييم ومدى صلاحية قياس درجة التعليم والتعلم. ويمثل غياب الفهم المتبادل لأدوات القياس عبر الأنظمة والمؤسسات العائق الأكبر لتحسين منظومة التعليم.

والجدير بالذكر أن العديد من الجامعات الأجنبية في دول العالم تواجه نفس المشكلة من عدم الثقة في سياسات التقييم التي تقدم لها. وعلى الرغم من عقد العديد من المؤتمرات وورش العمل لدراسة هذا الأمر مازلنا نبحث عن شيء نتناوله! كما نرى العديد من الجامعات تقوض خطتها الأكاديمية نتيجة إلى نقص في تعهد الكليات بها بالمسؤولية نحو الأداء الطلابي. كما نرى بعض المؤسسات تربط بين نتائج التقييم والميزانيات المتوفرة لديها. على سبيل المثال هناك العديد من الأقسام العلمية بالكليات لا تتوفر لديها أية بيانات عن نتائج التقييم، حيث يتوفر فقط المرتبات الروتينية ومقررات التوظيف التقليدية والتي لا تتعدى وضع النصاب القانوني لجدول المحاضرات لأعضاء هيئة التدريس.

ويتطلب إعادة اتجاه التقييم نحو تحسين الممارس الأكاديمية الربط بين قياس التقييم الطلابى مع مسئولية الكليات عن كل ما يعطى فى قاعات الدرس. وفى الوقت الراهن لا يرى الأساتذة أى نفع من سياسات التقييم التى وضعها الإداريون الحكوميون بل ويستاءون منها، ومن ناحية أخرى هناك بعض رؤساء الجامعات وعمداء الكليات الذين يحجبون الأساتذة من القيام بأعمال مرتبطة بالتقييم. كل ذلك جعلنا ندور فى حلقة مفرغة؛ فهناك جهد قليل يبذل من أجل التطوير وقياس دقة التقييم الذى يقابل بعدم ثقة ومصادقية مما يؤدى إلى الحد من الجهد.. وهكذا.

وقد بينت دراسات أن قياسات التقييم غير مفيدة وفى معظم الأحوال لا توفر المعلومات الصحيحة عن الواقع التعليمى بالأقسام. من هنا يمكن القول بأن الأمر ليس متعلقاً بمقاومة الكليات للموضوع برمته بقدر ما هو متعلق بكيفية تصميم واستخدام برامج التقييم.

ولذلك نرى أن الشكل الحالى لبرامج التقييم كأداة لتحديد المسئولية الأكاديمية قد وضع المسمار الأخير فى نعش الجودة ! فتعتبر الجامعات نفسها ذات ثبات أكاديمى مستقل وبالتالي لديها الحرية فى وضع المعايير الأكاديمية والسياسات الإدارية والشهادات العلمية التى تمنحها. وبدون جدال، دعنا نساءل إلى أية درجة يمكن لهذه المؤسسات المستقلة أن تتولى مسئولية الجودة بها. فهل تستطيع أن تجعل الجودة مهنة لكل عضو بها. أم أننا نرى ترنح سياسات التقييم بالجامعات التى تحمى استقلالها ضد جهد هؤلاء الذين يتدخلون بالتأثير على أولوياتها الأكاديمية.

إن الأساتذة وحدهم هم القادرون على الأخذ بموضوع التقييم جدياً ويكون ذلك عندما يرون أن هذا الأمر يساعد على بلوغ الأهداف وليس فقط للتفاعل مع بعض النظم واللوائح. بالقطع سوف يصبح التقييم بارزاً عندما يعمل الأساتذة على تحسين الجودة، أى عندما تكون الجودة مهنة كل فرد منا. والآن دعنا نفكر كيف نعالج معضلة البيضة أم الدجاجة أولاً! فكيف نجعل الجودة المهنة الأولى لكل فرد منا دون أن يكون هناك طريقة فعالة للتقييم!

جودة التعليم العالي فى المؤسسات والجامعات

من أجل جعل جودة التعليم المهنة الأولى لجميع المشتغلين بهذا المجال، لابد من دعوة كافة المؤسسات التعليمية خاصة الجامعات وكلياتها للمشاركة بفاعلية، ذلك من خلال الحوار المستمر والبناء. وتعتبر الجودة من أصعب القضايا فى مجال التعليم والتعلم والتقييم. فالحديث عن جودة التعليم لا يمكن أن يتم من خلال التوجهات الإدارية أو يكون مرتكزاً على التهديد والتخويف. إن مقاومة المؤسسات التعليمية وأعضائها ينتج أساساً من المفهوم الخاطئ عن الاستقلال الأكاديمي لهذه المؤسسات، وأن الحوار يهدف أساساً إلى تغيير فى الأداء التعليمي والبحثي. والنتائج لا تأتى إلا بعد اقتناع كامل بأهمية ممارسة المؤسسة لبرامج الجودة الشاملة. ومن الأساليب المتبعة لإدارة مثل هذا الحوار دعوة عدد من الأقسام للاشتراك وتقديم أوراق عمل فى أحد موضوعات الجودة، على أن يرأس الاجتماع نائب رئيس الجامعة أو العميد. ويطلق على هذه الحلقات النقاشية اسم " جلسات الاستماع الأكاديمي" وهى حلقات متداولة فى العديد من الجامعات الأجنبية فى كل من الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة ونيوزلندا وأستراليا والدنمارك وهونج كونج. ويمثل هذا الحوار بداية التفاعل الإيجابي بين الأكاديميين الذين لا يرغبون الحديث أمام نظرائهم وهم غير مستعدين وهذا هو طبيعتهم. وفى هذه الجلسات يتفق على مناقشة أحد معالم الجودة مثل تصميم المناهج أو الابتكارات العلمية والتطوير التكنولوجي وتنمية المجتمع أو القدرة على تقييم الطلاب. ويقدم كل قسم رؤيته فى هذه الأمور أو بعض منها، ثم يتطور الحوار إلى مستوى آخر عن مغزى الاجتماع والدروس المستفادة من اللقاء وكيف يمكن للحضور المشاركة الفعالة فى مناقشة شئون أخرى للجودة. ويطلق على هذا الأسلوب " عمليات تعليم الجودة".

عمليات تعليم الجودة:

تتعلق هذه العمليات بتنظيم الأنشطة المستخدمة فى مجال تحسين الجودة. ويمكن تدعيم الجامعات والمؤسسات التعليمية الأخرى بهذه العمليات لتنظيم شئونها التعليمية والبحثية. ومن المناهج الرئيسية لإدارة الجودة فى التعليم العالى ما يسمى منهج ديمنج أو ما يسمى " دائرة ديمنج" التى تبدأ بمرحلة التخطيط ثم مرحلة التنفيذ للخطة. يأتى بعد ذلك مرحلتاً مراجعة الخطة وتطويرها.. وهكذا. والجدير بالذكر أن عمليات الجودة لا تعنى تطوير أسلوب

التعليم والتعلم بالمؤسسات، فهذه العمليات أساسها التخطيط والإدارة وأساليب توصيل التعليم والتعلم بالوسائل الصحيحة.

وتعتمد عمليات تعليم الجودة على خمسة دعائم هن:

- أهداف التعليم.
- تطوير المناهج.
- تصميم طرق للتعليم والتعلم.
- تصميم مقياس للتقييم الطلابي.
- ضمان الجودة.

وفيما يلي سوف نستعرض هذه الدعائم:

- ١- أهداف التعليم: ويعنى ذلك تحديد المعارف والمهارات والقيم التى يجب على الطلاب اكتسابها خلال ممارستهم للتعليم. ولابد أن ترتبط الأهداف بمجموعة من التجارب التى يستفيد منها الطالب عند التوظيف والمساهمة فى بناء المجتمع. وتعتمد هذه الأهداف على الجهد الحقيقى للطلاب.
- ٢- المناهج الدراسية: يجب أن تتناسب المناهج وما تحتويه من موضوعات مع أهداف تعلم البرنامج الدراسى، وما يجب تدريسه ومن أى منظور! على ألا يكون تأسيس المقرر بالشكل التراكمى الذى يسبق المعارف لدى الطلاب وقدرتهم على الاستيعاب. وأن تكون المقررات التمهيدية مدعمة للمقررات الرئيسية تحقيقاً لأهداف تعلم البرنامج الدراسى.
- ٣- التعليم والتعلم: لابد من المشاركة الفعالة للطلاب خاصة عند استعراض موضوعات الدرس وذلك عن طريق طرح التفسيرات والإجابة على الأسئلة: ويجب أن يكون التعليم نشطاً وتعاونياً، ويمكن الاستعانة بتكنولوجيا التعليم كلما أمكن ذلك.
- ٤- التقييم الطلابي: لابد من ممارسة تحديد المقياس المستخدم فى التقييم الطلابي، وأن تكون المؤشرات متجهة بشكل بناء نحو تحقيق أهداف التعليم. وفى هذا الشأن يجب مقارنة ما قبل وما بعد التعلم وتحديد القيمة

المضافة مع تحديد المسئول بالقسم المختص عن تقييم تعلم الطلاب. وهل تأتي نتائج التقييم بالنفع في جهود تحسين الجودة وكيف؟

٥- ضمان تعليم الجودة: على القيادات المسئولة بالمؤسسة والقسم المختص العمل على تنفيذ البرامج الدراسية بالكامل، والتأكد من مشاركة زملاء في تنمية قدراتهم على تصميم المقررات الدراسية والإشراف على الأنشطة في مجال شئون الجودة من تعليم وتعلم وتقييم ما هو مخطط له في البرنامج الدراسي. فكيف يتم تقييم أداء المعلم؟

وتشكل هذه الدعائم حجر الزاوية في عمليات تعليم الجودة، ومن الصعب على المؤسسات العمل على تحقيقها حزمة واحدة، فعادة نجد بعض الجامعات تقوم بتشكيل لجان لتصميم المناهج وكذلك البرامج الدراسية دون أن يكون لأعضائها معرفة مسبقة بباقي عمليات تعليم الجودة ومختصة بتحديد أهداف التعلم. وفي أغلب الأحيان يتم وضع أهداف للبرنامج الدراسي عن طريق النقل والاقتباس دون مراعاة لقواعد الانضباط الأكاديمي واحتياجات الطلاب. إن اتخاذ القرارات المنظمة للتعلم لا بد وأن تتناسب مع الدلائل ومعتمدة على الابتكارات التكنولوجية والتي تلعب دوراً هاماً في تنشيط وتحسين التعليم والتعلم. مع مراعاة أن تكون عمليات تقييم التعلم تعكس باستمرار متطلبات المجتمع بدلاً من كونه انعكاس للرغبات الذاتية. ولا بد أن يتم ذلك من خلال آليات ضمان الجودة، وهذا يحتاج إلى وجود نظام للمراجعة مع الأخذ في الاعتبار أن المؤسسات ترى دور المراجع (أو الرقيب) الأكاديمي غير لائق وقد ترفضه تماماً؛ ولذلك وضع خبراء الجودة مجموعة من المبادئ التي تساعد في تطبيق الدعائم الخمس لعمليات تعليم الجودة.

مبادئ الجودة:

هناك سبعة مبادئ لمساعدة المؤسسات والأقسام المختصة في تنظيم جودة التعليم بها وهي:

- تعريف الجودة في إطار المخرجات.
- التركيز على ما يجب فعله.

- اعتماد القرارات على الحقائق.
- التجانس التعليمي.
- التدريب هو الطريق الأمثل للتعليم.
- العمل الجماعي والتعاوني.
- التحسين المستمر لأولويات التعليم والتعلم.

ومن خلال هذه المبادئ نجد أن الجودة ليس فيما يتعلمه الطلاب من أساسيات علمية فقط بقدر ما يتعلق بالسجل الطلابي المرتبط بتنفيذ البرنامج الدراسي مع التركيز على تحديد الاحتياجات وتلبيتها. ويجب على الأقسام دراسة وتحليل كيفية إلقاء الدروس وكيف يتعلم الطلاب الأساليب المتبعة في التقييم. ويمكن الاستعانة بالاستشارات العلمية في مجال أصول التربية حتى يمكن تفعيل أساليب التعلم واستخدام الوسائل الحديثة والاستفادة من تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات وتبنى أفكار مبتكرة تشكل القاعدة الأساسية لتحسين جودة التعليم في المستقبل. على أن تقدم الأقسام المختصة كافة نتائج التقييم المتعددة والمتعلقة بأعداد الطلاب وأسلوب التعلم ومدى ملاءمتها للمتطلبات سوق العمل. مع معرفة خبرات الطلاب القدامى في مجال التوظيف، ووضع إطار منهجي بالاستفادة من كل ذلك عند تصميم مناهج جديدة لتطوير البرنامج الدراسي... وهكذا.

أما بخصوص التجانس التعليمي فيتم من خلال ممارسة الطلاب للعملية التعليمية. وأن تسمح المقررات بالتعمق والتوسع المعرفي المطلوبين. ويجب مراعاة الحمل الدراسي اليومي بحيث يمكن دمج بعض المحاضرات الرئيسية بالإضافة إلى بعض الحلقات النقاشية بدلاً من تركيز المحاضرات المتوسطة والفرعية والتي تصبح مضيعة للوقت وعدم القدرة على الاستيعاب.

أما بالنسبة للمبدأ الخامس فإن مهارات التعليم يمكن اكتسابها عن طريق التدريب الذي يجب أن يكون متناسباً مع قدرات الطلاب ومتعدد الوسائل. ومن المبادئ الهامة للجودة أن يعمل الأساتذة والمعاونين لهم بأسلوب العمل الجماعي والتعاوني خاصة في مجال تنظيم الزمالة في مجال التعليم والبحث العلمي، ويجب على الأقسام تشجيع هذا الأسلوب بين أعضائها والعمل معاً في معالجة

المشاكل التعليمية التي تواجههم. ويؤدي ذلك إلى تنظيم عمليات التعلم وما تحتويه من مكونات أكاديمية.

ومن أجل الحفاظ على تحسين الأداء يجب وضع فلسفة عامة يلتزم بها الجميع من خلال طرح النتائج الإيجابية وضرورة الاحتفاظ بها والعمل على تطويرها. أما بالنسبة لمبدأ التحسين المستمر لأولويات التعليم والتعلم هناك أربعة خطوات إرشادية تقع في قلب إجراءات تفعيل الجودة.

- تغطية كافة المعارف والمهارات أثناء مرحلة التعليم:
- الاستعانة بأسلوب مبدأ التحكيم المتعدد.
- تقديم التقارير الداخلية وتحديد معدل النمو الطلابي.
- القياس المبدئي لجودة التعليم.

ومن خلال هذه الخطوات الإرشادية يجب الربط بين تقييم الكلية وتقارير تقييم الأقسام من أجل أن تكون الأحكام شاملة وعامة بدلاً من تقييم الحالات بطريقة فردية. كما يجب أن تتضمن التقارير البروفيل المناسب لأعداد الطلاب وعدم الأخذ بمتوسط الدرجات والتي تمثل النسبة المئوية لعدد بسيط من الطلاب كما يجب الاستدلال عن رأى الطلاب عن معدل قناعتهم وتحديد نقاط القوة والضعف والمجالات التي يلاحظون تطورها ونموها.

نموذج "القدرة على النضج" في مجال شئون الجودة

قدمت جامعة "كارنيج - ميللون" الأمريكية هذا النموذج الذي يوفر مجموعة من الفئات لقياس مقدار التنظيمية لجودة التعليم. في هذا النموذج تكون التنظيمية قوية أو ضعيفة طبقاً لارتفاع أو انخفاض النضج. وللنموذج خمس مستويات هن:

- النضج بدون مجهود.
- النضج في مقاومة النيران.
- النضج عن طريق الجهد غير الرسمي.
- الجهد التنظيمي.
- الجهد الناضج.

فى المستوى الأول لا تهتم المؤسسة التعليمية أو أقسامها المختصة بالجودة وتؤكددها. ويبقى الأمر فى أيدى الأساتذة ومعاونيهم كل على حده. وفى المستوى الثانى، تستجيب الأقسام لبعض القضايا ولا تستطيع تغطية أعمدة الجودة السابقة، وتكتفى فقط بالإعلان عن هذه القضايا، وبذلك تلقى مبادئ الجودة الحد الأدنى من الاهتمامات. وفى المستوى الثالث، يأخذ بعض الأفراد فى المؤسسة التعليمية بأحد أعمدة الجودة، وبالتالي يكون التقدم فى الجودة متفاوت الدرجات. وفى المستوى الرابع الذى يبين أهمية تنظيم الجهود تأخذ الأقسام بمبدأ أهمية التخطيط والمبادرات من أجل تحقيق عمليات تعليم الجودة بجميع أعمدتها الخمسة السابقة.

وينتج عن ذلك تحديد اتجاه بلوغ الجودة بوسائلها ومبادئها وتبدأ عملية قياس الأداء وتطويره، أما فى المستوى الأخير والمتعلق بالجهد الناضج، فتصبح مبادئ الجودة جزءاً لا يتجزأ من ثقافة الأقسام التى تقوم بطرح أفكار منتظمة للتطوير وفى جميع هذه الدعائم، ويكون اختيار المؤسسة هو قبول الجودة طريقاً للحياة. عندئذ يتم وضع الخطط وتحديد المسار وتقييم الأداء فى عمليات الجودة كونها العناصر الرئيسية نحو تحمل المسؤولية، ويتقدم الجميع نحو تطوير المؤشرات وكفاءة الأداء.

وبناء على ما سبق فإن الجودة تصبح المهنة الأولى عندما تبرهن المؤسسة وأقسامها مدى الجهد الناضج فى معالجة شئون جودة التعليم.

المسؤولية فى توكيد الجودة:

دعنا نتساءل: ماذا يحدث إذا كانت الجودة لا تمثل المهنة الأولى للأقسام أو المؤسسات؟ فهل يستطيع حقاً أن يتولى الأكاديميون تحمل المسؤولية فى توكيد الجودة؟ وما يجب عمله فى هذا الشأن؟ فمن الملاحظ ابتعاد المؤسسات عن تحمل المسؤولية وينظر إلى الجودة من خلال المستويين الأول والثانى، فهل يمكننا القول بأن هذا التغيب عن تحمل المسؤولية سوف يفسح المجال أمام شركاء آخرين من الممولين والمساهمين فى القطاع الخاص والمهتمين بالعملية التعليمية. من هنا نرى أن الاعتناء بهذا الأمر من الأولويات القومية!

مبادئ الاعتماد:

يمثل الاعتماد المؤسسي والأكاديمي أساس تعزيز لجودة التعليم بين المؤسسات على المستوى القومي والإقليمي والدولي، وذلك من خلال تحسين فاعلية الأداء في هذه المؤسسات وضمان قيامها بتأسيس مجتمع التعليم العالي بما يتفق مع المعايير القياسية وتقديم الخدمات التعليمية بالاشتراك مع المؤسسات المجتمعية الأخرى.

ويعتمد منح شهادة الاعتماد على الكمال والعناية بالعملية الإنتاجية لمخرجات التعليم والعدالة والتطبيق الصارم للمطالب الواجبة وأيضاً الثقة ويمنح الاعتماد كتنقيح لفاعلية المؤسسات في تنفيذ رسالتها والإذعان لشروط الهيئات المانحة للاعتماد. وكذلك تواصل هذه الجهود من أجل تشجيع الجودة في التعليم والتعلم والقدرة على تنفيذ البرامج الدراسية بها. وبناء عليه فإن عملية الاعتماد تشجع من تقييم وتحسين الجودة، وهذا يمثل أحد الوسائل لتحديد المسؤولية أمام أعضائها ومجتمعها والحصول على الاعتماد يمثل قراراً عاماً يمنح المؤسسة التوسع في برامجها التعليمية الفعالة التي اتفق عليها في المطالبات الأساسية للاعتماد، وهناك أربع عمليات للاعتماد نحددتها فيما يلي:

- الإذعان للمعايير الشاملة والمطالب الحكومية.
- تحقيق عمليات المراجعة والتدقيق.
- المراجعة عن طريق المؤسسة وعن طريق اللجنة المفوضة بمنح الاعتماد.
- مسؤولية المؤسسة نحو تحقيق تغيير جوهري مع إصدار بيانات الحالة.

ومن الخصائص الأساسية للاعتماد ما يلي:

- الاشتراك في عملية الاعتماد يكون مدعماً ومربحاً.
- تعمل المؤسسات المشتركة على تطوير وتأييد مطالب الاعتماد.
- تعتبر عملية الاعتماد من العمليات النموذجية وتتناسب مع نوعية المؤسسات المعتمدة.
- الاعتماد هو تنظيم داخلي للمؤسسات.
- تعتمد قواعد الاعتماد على عمليات المراجعة للمنظومة التعليمية.

- يتطلب الاعتماد بالتميز المؤسسي ووضوح المسؤولية.
- الاعتماد هو التزام المؤسسات بتطوير الهيكلة الإدارية من خلال التوظيف الأمثل للاستقلالية ومرونة العمليات.
- الاعتماد هو ضمان المؤسسة لاستكمال برامجها التعليمية من خلال هياكلها ومصادر تمويلها التي تسمح بالنمو والتنمية.
- والجدير بالذكر أن للاعتماد جذورًا سياسية تتعلق أساساً بتغير القوى التي تحجب وراءها أيديولوجية الإدارة والتي بدورها تتخفى بحجة زيادة الطلب على التعليم. والاعتماد ليس فقط عملية ترتبط بكفاءة التدقيق والتقييم وتطبيق المعايير، بل أيضاً مرتبط باستخدام الوسائل، حيث تداخل كافة العمليات معاً، فالاعتماد يشكل وحدة قياسية لدراسة ملائمة المؤسسة لبرامجها التعليمية.

الاعتماد المؤسسي:

يمنح الاعتماد المؤسسي رخصة للمؤسسة لمزاولة نشاطها التعليمي، ويعتمد ذلك عادة على تقييم تحقيق المؤسسة للحد الأدنى من المعايير القياسية مثل كفاءة أعضاء هيئة التدريس والأنشطة البحثية ودرجة استيعاب الطلاب للتعلم. كما يعتمد ذلك على الجهد المؤسسي لإنتاج خريجين ذوي مهارات وكفاءة مهنية عالية. وعادة يتم الاعتماد عن طريق هيئة قومية قد تكون في إطار حكومي أو كوكلاء معتمدين.

وتوجد مؤسسات في بعض الدول خاضعة للقطاع الحكومي، وهناك دول أخرى تنتشر فيها المعاهد العليا غير الجامعية مثل المعاهد التكنولوجية والدراسات النوعية، كما يتوفر بها الجامعات الخاصة، كما هو الحال في الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا والسويد .. الخ، وهو ما يحتاج إلى وضع آليات جديدة للاعتماد.

وفي الحقيقة يكون الاعتماد المؤسسي مفيداً من الناحية النظرية، حيث على الأقل يضمن استقامة الأداء في التعليم العالي. إن مراحل تطوير التعليم العالي تمثل العصب الرئيسي لتحديد أهمية الاعتماد، حيث يحتاج ذلك إلى التطوير المستمر لقواعد الاعتماد المؤسسي.

برنامج الاعتماد:

اعتماد البرامج الدراسية يتم بناء على المعايير الأكاديمية نحو تخريج أجيال قادرة على الممارسة المهنية بكفاءة، وهذا النوع من الاعتماد يسمى "الاعتماد المهني" ويركز على المجالات المهنية وهو يتطلب توفر وكلاء للاعتماد على كفاءة للتدقيق في شئون الجودة لهذه المؤسسات. كما يوجد نوع آخر من الاعتماد يسمى "الاعتماد الأكاديمي".

شهادات مزاولة الاعتماد:

يجب أن نميز بين تخريج الطالب من خلال برنامج دراسي معتمد وبين شهادة المزاولة. في بعض الأحيان يتطابق المفهومين خاصة بالنسبة للخريجين من برامج للدراسات العليا. أما بالنسبة للمرحلة الجامعية الأولى (مرحلة البكالوريوس) يكون اعتماد الشهادة أحد متطلبات الاستمرار في استكمال الدراسة في الدراسات العليا أو عند الالتحاق ببرامج التدريب المهنية المتقدمة. وفي حالة عدم وجود اعتماد للشهادة يحتاج الطالب أخذ مقررات تأهيلية قد تزيد عن العام.

قواعد منح الاعتماد:

عند منح الاعتماد يجب التمييز بين المنح لأول مرة أو إعادة الاعتماد السابق، ويرجع منح الاعتماد إلى العمليات المؤسسية الداخلية، وبناء على ذلك فإن عملية المنح تكون من أجل ضمان أن البرنامج الدراسي الجديد يحقق الأهداف المعلنة للمؤسسة، ويمنح الشرعية لهذا البرنامج.

أما إعادة المنح فيرتبط عادة بإعادة التجديد الرسمي للبرامج التي اعتمدت من قبل، ولابد للمؤسسات التعليمية إجراء متابعة دورية لإعادة الاعتماد لبرامجها طبقاً للقواعد القياسية المنظمة لهذا الشأن. وقد ترتبط هذه العملية بالاعتماد الخارجى وفي إطار الخطوط العامة في دليل الاعتماد والجودة.

وبناء على ما تقدم فإن الاعتماد هو عملية اعتراف رسمى بشرعية البرامج الدراسية، وهذا الاعتماد يكون ضروريا عند طلب الدعم المالى واكتساب طلاب جدد.

الاعتماد والأمن الأكاديمي:

حالياً يعتبر الاعتماد وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي من الموضوعات الملتهبة خاصة في الجامعات الأوروبية، وبرزت شعارات بعدم الترحيب بهذا التوجه، على سبيل المثال استعار خبير الجودة الهولندي "فرانس ليو" من أفلام "جيمس بوند" التجسسية عنوان فيلم "رخصة للقتل" للكناية عن الاعتماد؛ لما تمثله هذه العمليات من انعكاسات على الشفافية والوضوح بالمؤسسات. والجدير بالذكر أن توقيع دول الاتحاد الأوربي عام ١٩٩٩م على ما يسمى "بإعلان بولونيا" بهدف خلق نظام أوربي موحد للتعليم العالي بحلول ٢٠١٠م - من أجل ذلك تم طرح نموذج مكون من دورتين، إحداهما مرتبطت بهيكل البكالوريوس/ الماجستير، والآخر مرتبط بإجراءات تشديد الرقابة في مجال ضمان الجودة والاعتماد في جميع المؤسسات التعليمية. ويتم ذلك من خلال التعاون الوثيق بين الشبكة الأوروبية لضمان الجودة (ENQA) واتحاد الجامعات الأوروبية (EUA) ومع وضع القواعد المنظمة لعمليهما. ومن المفهوم أن يشكل هذا الإجراء الإطار القانوني لتحديد نظام للجودة والاعتماد، وهذا ما لا نشاهده حتى الآن. ونرى في حقيقة الأمر تجنب الإعلان الحديث صراحة عن الاعتماد، حيث لم يرغب السياسيون أن يضعوا أنفسهم أمام نظام موحد لضمان الجودة والاعتماد والذي قد لا يتوافق مع نظم الجودة وسياسات التعليم والمعاهد القومية لكل دولة. وبالرغم من ذلك هناك العديد من الدول الأوروبية التي تعد نفسها بقوة للدخول في عمليات الجودة والتجهيز للاعتماد: مثل ألمانيا وأيرلندا وإيطاليا وهولندا والنرويج والنمسا وأسبانيا وبلجيكا. والمعروف أن هناك نظاماً أخرى للاعتماد منها النظام الأمريكي والروسي وأيضاً في اليابان والمجر وبولندا والعديد من الدول الأخرى. ويعود السبب في تعدد نظم الاعتماد إلى التنافسية والنمو في سوق التعليم العالي العالمي. ولا يوجد أمام المؤسسات التعليمية حرية اختيار نظام ضمان للجودة يكون خاص بها.

والجدير بالذكر، أن الاتحاد الأوربي للجامعات قد وضع وثيقة رسمية لمنح الجودة للمؤسسة وللبرنامج الدراسي من خلال قواعد التقييم الدوري لتطبيق المعايير المتفق عليها. وبالتمعن في هذه الوثيقة نرى أن هذا الاتحاد قد

اختار نظامًا عقابيًا من خلال طرح ما يسمى "دمغة" الاعتماد لبيان تحقيق التعليم لفلسفة الجودة الأساسية، وهذا النظام العقابي نراه بالطبع في السنظم الشمولية الشرقية وليس في الدول الديمقراطية الغربية. وبعيدا عن التوافق والاختلاف مع التوجهات الأوروبية، هناك جهود كبيرة تبذل من أجل تعريف حقيقة للاعتماد والذي ينظر له كنظام متكامل بالإضافة إلى التقييم. فبينما يرى البعض ضرورة أن يكون الاعتماد فقط للنظام الداخلي للمؤسسات يرى البعض الآخر ضرورة اعتماد البرامج الدراسية ومقرراتها. فعلى الرغم من وجود فوارق متباينة في نظم ضمان الجودة هناك بعض نقاط التقارب. ويعتمد الفارق أو التقارب في وجهات النظر حول طريقة التقييم والتدقيق والاعتماد، وهل يتم ذلك من خلال خبراء خارجيين أو يكتفى فقط بالتقييم الذاتي الداخلي، وهناك اختلافات في تعريف الخبير، فعادة يجب أن يكون متخصصا في مجال البرنامج الدراسي وأن يعي استخدام المعايير ومؤشرات الإنجاز وكتابة التقارير العامة. وعلى الجانب الآخر يرى البعض وجود فرص أخرى لم تتضمن في إعلان بولونيا عادة تكون مقياس للنقطة والأساس الأمثل للتبادل الدولي. ومن السليبات التي تطرح للمناقشة في الوقت الحالي اتباع أسلوب "إثارة الإذعان"، وأن يصبح موضوع ضمان الجودة شعار كما لو أنه نهاية المطاف بدلا من كونه معنى متكاملًا، مما يحتاج إلى تفهم متزن ومتكامل.

نظام الجودة: حجم واحد لجميع المقاسات:

إن نظام الجودة في التعليم العالي الأوربي يمن تلخيصه في الشعار "حجم واحد لجميع المقاسات" وقد بينت الدراسات أنه يمكن في الإطار الموحد تقييم المقررات المتشابهة والتي تدرس في المؤسسات المختلفة، ويتم ذلك في إطار معالجة موحدة. وينطبق هذا على نظام الاعتماد الأوربي. والسؤال الآن: هل تتساوى خطة تطوير الجودة مع خطة تطوير التعليم العالي؟ وكيف؟ ولاشك أن هناك اختلافات متباينة نذكر منها ما يلي:

- أنواع التعليم.
- الشؤون الإدارية بين المؤسسات والجامعات.
- حجم المؤسسة وهيكلها التنظيمي.

- وسائل تحديث التعليم فى مرحلة البكالوريوس والماجستير .
- وسائل اختيار برامج التعليم.
- البرامج المزدوجة.
- الدراسات الشاملة.
- الارتباط بنظام التعليم الإلكتروني.

والسيناريو المفهوم فى هذا الشأن هو تفكك نظم التعليم العالى نتيجة لاتباع أساليب انفرادية للتعليم. فى هذا السيناريو يزداد الطلب على التعليم العالى ويتكيف نظام ضمان الجودة طبقاً لنوع البرامج والمقررات التى تدرس وكذلك الغرض من الاعتماد. وهذا الأمر يزيد من القلق لعدم التوافق الحقيقى وكذلك عدم الحاجة إلى هذا النمط من الآليات. ومن خلال هذا السيناريو نتجه الدعوة نحو تغيير شعار حجم واحد لجميع المقاسات واستبداله بمبدأ " تفصيل المقاس المناسب".

التقييم بالمراجعة:

يحدد نظام ضمان الجودة الدور الهام الذى يلعبه المراجعون. ويقابل هذا النموذج بمقاومة شديدة من قبل المؤسسات التعليمية والجامعات. وفى هذا النظام يجب أن نفرق بين المراجعين الأكاديميين المتميزين وغير المتميزين. ومن الأسئلة الحرجة ما يتعلق بنظام التقييم بالمراجعة ذاته وليس فى وجود الخبراء أنفسهم. ومن المعروف أن تقييم المراجع يعتمد على التنفيذ الصحيح للمقررات الدراسية وبالتالي سوف تمنح صلاحية المراجع للجودة. أما إذا جاءت الجودة عن طريق لجنة للمراجعة والتى يعتمد عملها على خبرة أعضائها. ويحتاج هذا إلى التدقيق فى تميز الخبراء فى التخصصات ذات الصلة؛ فإن نظام التقييم بالمراجعة يحتاج إلى أفراد ذوات الخبرة والمهارة واتساع الأفق فى الموضوعات العلمية التى تدرس فى المقرر. وهذا بالطبع من الصعب توفيره فى الوقت الحالى، بالإضافة إلى أن عملية التقييم لا تتعرض إلى جوهر التعليم بكل وضوح، وبناء عليه فإن منح الجودة لا يعود إلى المراجع بل يعود فى الأساس إلى نظام العمل ذاته.

ويؤكد خبراء الجودة أن عملية التقييم بالمراجعة سوف تصبح نسقا روتينيا يعتمد على المقررات ذاتها وعلى المسؤولين المنظمين الخارجيين، وهذا بالقطع يضع حدا للنهاية.

والجدير بالذكر أن العلاقات الأساسية لعناصر التعليم لم تبحث بعد! فالتعليم العالى لا يمكن اختصاره فى جميع مظاهر الجودة بوضعها الحالى، ويجب معالجة الأمر بطريقة شاملة ووضع معايير مستقبلية. وكما يبدو للجميع أن عمليات التقييم مبالغ فيها، يرى البعض بأن هذه العمليات ليست سلبية تماما، بل بالقطع لها فوائد عديدة من ضمنها الموضوعية. كما أن من أهم أعمال التفتيش على شئون الجودة بالمؤسسات التعليمية ليس فقط القيام بالتقييم ولكن بالطريقة التى يكتب بها تقارير التقييم ذاتها؛ فالتقرير يجب ألا يغطى جميع شئون الجودة بالمؤسسة فقط بل يجب أن يقدم مجموعة من المعلومات وطريقة تحليلها والأحكام الخاصة بها. وعلى الرغم أن لدى العديد الخبرة فى طرح المعلومات والحكم عليها إلا أن هناك صعوبات شديدة فى تحليل بعض النقاط الحرجة.

وفى إطار القواعد التى وضعها الاتحاد الأوروبى للاعتماد فيمكن منح اعتماد للمؤسسة دون الرجوع إلى تقييم المراجعين مما يخلق مساحة للاختراق، إذا ما اعتبرنا أن الاعتماد يعنى أساساً بعمليات التحسين ولا يعنى أن يكون القرار بنعم أم لا فحسب. وينتج عن ذلك ما يلى:

- عدم شرعية الاعتماد.
- تغيير طبيعة تقييم المراجعين.

إن تعاون بعض المؤسسات مع نظام التقييم بالمراجعة يعود فى الأساس إلى تحسين فى آليات التعليم بها، أما فى حالة اتخاذ القرار بنعم أم لا فيؤدى إلى وضع ضغوط لكى تتبنى المؤسسة إستراتيجية فى هذا المجال مما يزيد من مخاطر رفض التقرير لجودة المؤسسة، بل قد يؤدى التقرير إلى فضح المعلومات أو جزء من نتائج التحليل، فمن المعروف أن نظام التعليم العالى يرتبط بمدى المصارحة والمكاشفة. وبعيدا عن كل المعانى الجميلة والهادفة التى جاءت بإعلان بولونيا نرى أن سوق التعليم العالى العالمى بصفة عامة والأوروبى بصفة خاصة مازال بعيدا كلية عن الشفافية، وأن اعتراض

المؤسسات يأتي أساساً في الاستخدام الخاطئ للتصنيف. فجودة التعليم تتكون من مجالات عديدة والتي لا يمكن تغطيتها في نموذج (أو قالب) معد سلفاً أو التصنيف الروتيني، فيجب أن يكون التصنيف مبني على درجة المكافحة والمصارحة.

المستقبل لا يموت: حول التحسين المستمر للتعليم

يمثل التقرير العام على الجودة في مؤسسات التعليم العالي شيئاً ما، ولكن التفاعل والاستجابة لهذا التقرير يمثل شيئاً آخر، حيث إن متابعة نظام جودة التعليم تأخذ عدة أشكال منها:

- عمليات التقييم.
- تحديد خطط وأنشطة التحسين.
- تحديد العوامل المؤثرة على خطط وأنشطة التحسين.

وبناء على تقارير الجودة هل يقابلها عقوبة؟ أو هل يمكن توجيه الإنذارات للتحذير بالطرد من سوق التعليم في حالة تكرار الخطأ وعدم التزام المؤسسة بضمان الجودة والحصول على الاعتماد (كما هو الأمر في مجال رياضة كرة القدم!) فعادة يذهب الإنذار هباء إلا في الحالات الآتية:

- تحديد نقاط الضعف.
- التوجه نحو إصدار رسمي.
- إثبات مدى التحسن التعليمي بالمؤسسة.
- الاتفاق على إعادة التفتيش خلال فترة زمنية يتفق عليها.

وفي حالة تقاعس المؤسسة عن اتخاذ إجراءات التحسين خلال الفترة الزمنية المحددة يحق للوزير المختص الاستمرار في توجيه الإنذار الرسمي والذي يتبعه سحب الاعتماد من المؤسسة وهذا يضعنا أمام سيناريو " الموت في اليوم الآخر" وقد يؤدي هذا الضغط إلى نتائج سريعة فتهتم المؤسسات وتتخذ إجراءات التجويد، مما يعتبر من النتائج الإيجابية. والاعتماد عن طريق أخذ قرار بنعم أم لا يجعل مثل هذا السيناريو مستحيلاً، إلا أن الضغوط في هذا الاتجاه سوف تستمر.

ومن الأمور المثيرة للجدل حول مفهوم الاعتماد هو من يعتمد المعتمدين: هيئات أم أفراد؟ فالإشراف على الاعتماد يتضمن ما يلي:

- الإشراف على وكلاء الاعتماد يعتمد على:
 - سجل المهام.
 - إيجاد مواقع خارجية.
 - فعالية الوكالة.
 - درجة المساهمات في تحقيق الاعتماد وأهدافه بالمؤسسات.
 - درجة فعالية نظام الاعتماد.
- وهناك من الأعمال التي تحتاج إلى التأنى والاهتمام نذكر منها:
- الحكم على الجودة في التعليم العالي.
 - تعزيز نظام الجودة.
 - التقارير عن تطوير التعليم.

متطلبات الاعتماد:

من متطلبات الاعتماد ما يلي:

- التقييم .
- التقويم.
- الإصدارات الرئيسية
- الجودة.
- الاعتماد.
- المسؤولية والإجراءات والأحكام والنتائج.

ويستخدم التقييم بتوسع للحكم على الجهود والمؤثرات في المجتمع في الشؤون السياسية والاقتصادية والاستثمار والتخطيط ومشروعات البنية التحتية. والتعريف الدقيق للتقييم هو:

- النشاط الإدراكي الذي يهدف إلى منح الحكم على الأفعال.
- متابعة الإنجازات التي تمت بخطوات واضحة.
- تحديد المغزى من حدوث مؤثرات خارجية.

وعادة يكون التقييم تقويمي أو تحصيلي. إذا كان التقييم ذا دلالة فهو يتجه نحو تحسين الأداء وتغيير الأشياء التي لا تعمل. فالتقويم عادة يعتمد على حكم الخبراء للجودة النوعية حتى إذا اعتمد ذلك على نتائج أو مؤشرات تتضمن في توصيات. أما إذا كان التقييم ذا دلالة تحصيلية فهذا يعتمد على المسؤولية وشهادات الاعتماد. هذا النوع من التقييم يعتمد بشدة على النتائج والمؤشرات التي تؤكد الاستنتاج. والمقيم هو شخص متعامل يقظ لكل المخرجات. كما يجب التعرف على التقييم من خلال الإصدارات الرئيسية وهي:

- التفويض لإجراء التقييم
- معرفة المستفيد من التقييم.
- معرفة نوع التقييم إذا ما كان تقيمي أم تحصيلي.
- الأهداف الأساسية للتقييم.
- معرفة توجهات التقييم.
- الفاعلية الداخلية: مثل مقارنة النتائج الخاصة بالبرنامج الدراسي مع الأهداف. أما الفاعلية الخارجية فتتعلق بمقارنة النتائج الخاصة الأساسية للبرنامج مع المتطلب المجتمعي.
- وتعتمد أدوات الملاحظة وآليات الحكم على:
- معرفة النظام المؤسسي المستفيد من عملية التقييم.
- تحديد المؤشرات التي تتفق مع الأهداف وتتفق مع النظام.
- كيفية تجميع المعلومات واستخلاص النتائج وتوضيح الأحكام.

والجدير بالذكر أن الجودة تعتبر من شئون التشكيل الجامعي وتمثل المعيار لنتائج عملية التعليم والتعلم. وهذا التعريف يظهر مدى الصعوبات عند تعريف ترتيب القيمة والمؤشرات النسبية والتي تؤثر في مشاكل الجودة ومنها كفاءة أعضاء هيئة التدريس وتناسب الإمكانيات ووجود نظام للتحكم والاعتراض واكتساب الطلاب للمعارف وكذلك نتائج الاختبارات ومعدل النجاح. وطبقا لنظام الأيزو ٩٠٠١ فإن الجودة تعرف بأنها المجموع الكلي للخصائص والمميزات لمنتج أو خدمة والقدرة على تحقيق القبول والاحتياجات المطلوب تنفيذها. ويعنى ذلك في مجال التعليم العالي؛ تحديد أهداف التعليم وتأهيل الطلاب للحصول عليها من خلال ما يلي:

- تحديد الأهداف العليا والتي تتضمن المعايير الأكاديمية طبقاً لتوقعات المجتمع، وتحقيقاً لطموح الطلاب والطلب الصناعى والمستخدمين فى المجالات الأخرى.
- مساعدة الطلاب لتحقيق هذا الهدف من خلال طرق التعليم والتعلم وتصميم المقررات والبناء على الخبرات التدريسية الناجحة، وهذا يتطلب الاهتمام بتطوير الأداء لمعظم أعضاء هيئة التدريس.
- أما مصطلح الاعتماد فيوضح العقيدة الرسمية للسلطة التفويضية، وهذا يعنى اتخاذ القرارات الرسمية لأحقية (أو عدم أحقية) المؤسسة لتدريس البرنامج الدراسى، والاعتماد هو عملية تهدف إلى تقديم المعايير القياسية للجودة طبقاً للعوامل الموضوعية وهو أيضاً يمثل الحكم المزدوج (سماح أو عدم سماح) فى التصديق.
- أما بخصوص المسؤولية الأكاديمية نحو بناء مجتمع الجودة والسعى لتحقيق الكفاءة والتنسيق فنتطلب ما يلى:
- تدريب الشخصيات المهنية.
- الموضوعية فى نتائج التعليم (المهارات والمعارف...) التى يكتسبها الطلاب وكذلك الكفاءة المهنية.
- تحديد الفترة الزمنية لمتطلبات الدراسة ومصادر التمويل المطلوبة ويعتمد ذلك على البرنامج الدراسى ذاته.
- التحقيق الفعلى بين المنتج المعنى وإمكانيات سوق العمل.
- استخدام آليات التحقق من التقدم الجيد لتعليم البرنامج (التقدم فى الكم والكيف والوقت).
- تنسيق خبرات التقييم المختلفة والتى يؤتمن عليها كل معلم وفى أشكالها المختلفة (الدروس والتدريبات والحلقات النقاشية والمشروعات ومجالات الخبرة إلى ... إلخ)
- القيام بأعمال المراجعة للأهداف العامة للبرنامج والمقارنة مع الفترة الزمنية ومصادر التمويل المتاحة (المادية والبشرية).