

جامعة ميدأوشن
كلية الإدارة
قسم إدارة الأعمال / تخصص إدارة الجودة والاعتماد الأكاديمي



أثر تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في جودة المخرجات
التعليمية بمؤسسات التعليم العالي: مراجعة منهجية للأدبيات (**2017-2026**)
وفق بروتوكول **PRISMA 2020** مع تحليل
مركّز على السياق العربي

إعداد الطالب:
عبدالله محمد مأمون فحلة
الرقم الجامعي: 253001121
رقم الأوركيد (ORCID): <https://orcid.org/0009-0006-2033-5328>

إشراف:
المشرف الرئيسي
د. الفيصل عبد الحميد
المشرف المشارك
د. فايز جرّاد

العام الدراسي: **2026**

حقوق الطباعة

يُصرّح الطالب عبدالله محمد مأمون فحلة بأن حقوق الطباعة والنشر لهذا العمل الموسوم بـ:
«أثر تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في جودة المخرجات التعليمية بمؤسسات التعليم
العالي: مراجعة منهجية للأدبيات (2017-2026) وفق بروتوكول PRISMA 2020 مع
تحليل مركز على السياق العربي»
تعود ملكيتها إلى جامعة ميدأوشن، وأنه لا يجوز نسخ هذا العمل أو أي جزء منه أو إعادة إنتاجه أو
تخزينه أو نقله بأي وسيلة كانت دون إذن خطي مسبق من الجامعة، عدا ما يقتضيه الاقتباس العلمي
المشروع مع الإشارة إلى المصدر.
كما يُقرّ الطالب بأن هذا العمل من إنتاجه الشخصي، وأنه لم يُقدّم للحصول على أي درجة علمية
أخرى، وأن كل ما استُعين به من مصادر قد وُثق توثيقاً علمياً كاملاً في قائمة المراجع.

© جامعة ميدأوشن — 2026

توقيع الطالب: _____ التاريخ: ____ / ____ / 2026

المستخلص

مشكلة البحث: تتباين الأدلة المنشورة حول أثر تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في جودة المخرجات التعليمية وتتناثر عبر سياقات وتصاميم مختلفة، وتزداد الإشكالية حدة في السياق العربي لندرة الأدلة فيه. **أهداف البحث:** تركيب الأدلة المنشورة حول هذا الأثر، وتحديد الأبعاد الأكثر ارتباطاً به والعوامل الوسيطة فيه، وتشخيص حالة الأدلة العربية. **منهجية البحث:** مراجعة منهجية وفق بروتوكول PRISMA 2020، بمعايير أهلية معلنة مسبقاً وفق إطار SPIDER، وتقييم للجودة المنهجية بأداة MMAT 2018، وتركيب موضوعي ثلاثي المراحل. **مجتمع البحث:** الدراسات التجريبية المنشورة بالعربية والإنجليزية (2017-2026). نُقِّد البحث في قاعدة ERIC فأسفر عن (708) سجلات، أضيف إليها (17) من مسح استكشافي تمهيدي. **أساليب تحليل البيانات:** فرز على مرحلتين بالعنوان والمستخلص ثم بالنص الكامل، وترميز موضوعي وفق إطار من ستة محاور. **النتائج:** خضع (114) سجلاً للفرز، واستبعد (93)، وتضمنت المراجعة (15) دراسة تحقق من ثلاث منها بالنص الكامل. أبلغت الدراسات جميعها عن أثر للاعتماد، غير أن قوته تناسب عكسياً مع صرامة التصميم: بلغ الأثر المُدرَك (4.08) من (5) في دراسة سعودية مسحية، بينما لم تجد الدراسة الوحيدة ذات المجموعة الضابطة أثراً فورياً على الأجور وأثراً صغرياً بل سالباً على التوظيف. واعتمدت (86.7%) من الدراسات مؤشرات إدراكية، ولم تستخدم سوى واحدة مجموعة ضابطة. وأجريت أربع دراسات في السياق العربي كلها سعودية، ثلاث منها في برامج صحية، واثنان في مؤسسة واحدة بمؤلف مشترك.

الكلمات المفتاحية: الاعتماد الأكاديمي، ضمان الجودة، جودة المخرجات التعليمية، مراجعة منهجية، PRISMA 2020.

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة والسلام على من قال: «من لا يشكر الناس لا يشكر الله».

إلى والديّ الكريمين، اللذين كان دعاؤهما سنداً خفياً في كل خطوة، وكان صبرهما وعطاؤهما الأساس الذي قام عليه كل ما بلغته: أهدي هذا العمل، وأسأل الله أن يجعله في ميزان حسناتهما، وأن يبارك في عمريهما ويجزيهما عني خير الجزاء.

وأ تقدّم بخالص الشكر والتقدير إلى أعضاء هيئة التدريس في كلية الإدارة بجامعة ميدأوشن، على ما بذلوه من علم وجهد وتوجيه، وعلى ما أتاحوه من بيئة أكاديمية حفّزت على البحث والتساؤل، وفتحت أمامي أبواباً من المعرفة لم أكن لأبلغها وحدي.

وأخص بالشكر مشرفي هذا العمل، الدكتور الفيصل عبد الحميد والدكتور فايز جراد، على ما أولياني من عناية ومتابعة، وما قدّماه من ملاحظات دقيقة أسهمت في إحكام هذا البحث وتقويم مساره؛ فالعلم لا ينضج إلا بالمراجعة، ولا تستقيم المنهجية إلا بعين ناقدة بصيرة.

كما أشكر كل من أسدى إليّ نصحاً أو مدّ لي يد العون في إنجاز هذا العمل، ولو بكلمة طيبة أو دعوة صادقة.

والله وليّ التوفيق.

الباحث

عبدالله محمد مأمون فحلة

فهرس المحتويات

ii.....	حقوق الطباعة
iii.....	المستخلص
iv.....	الشكر والتقدير
ix.....	قائمة المصطلحات
x.....	قائمة الاختصارات
1.....	الفصل الأول: الإطار العام للمراجعة
1.....	المقدمة
1.....	مشكلة الدراسة
2.....	أهمية الدراسة
2.....	أهداف المراجعة
2.....	أسئلة المراجعة
3.....	الافتراضات الموجهة للمراجعة
3.....	النظرية العلمية المتبعة
3.....	مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية
4.....	الفصل الثاني: المراجعات السابقة والإطار النظري
4.....	مقدمة
4.....	المراجعات المنهجية السابقة
4.....	التعقيب والفجوة البحثية
5.....	الإطار النظري
7.....	الفصل الثالث: منهجية المراجعة المنهجية
7.....	مقدمة
7.....	تصميم المراجعة وتسجيل البروتوكول
7.....	معايير الأهلية
8.....	استراتيجية البحث ومصادره
8.....	إجراءات الفرز والاختيار
8.....	تقييم الجودة المنهجية
9.....	استخلاص البيانات وأسلوب التركيب
11.....	أخلاقيات البحث ومحددات المراجعة
13.....	الفصل الرابع: خطة عرض النتائج والمخرجات المتوقعة
13.....	مقدمة
undefined.....	المسح الاستكشافي التمهيدى وجدوى المراجعة
undefined.....	السجلات المستبعدة في المسح الاستكشافي وأسبابها
16.....	التقييم الأولي للجودة المنهجية
16.....	التركيب الموضوعي الأولي للدراسات المرشحة
18.....	الإجابات الأولية عن أسئلة المراجعة
13.....	قالب الإبلاغ عن مسار الفرز في المراجعة الكاملة
undefined.....	المخرجات المتوقعة من المراجعة
20.....	التوصيات
21.....	قائمة المصادر والمراجع

21	المراجع العربية
21	المراجع الأجنبية
24	الملاحق
24	الملحق (1): سلاسل البحث في قواعد البيانات
24	الملحق (2): نموذج استخلاص البيانات
25	الملحق (3): قائمة تحقق PRISMA-P 2015
26	الملحق (4): قائمة تحقق PRISMA 2020
27	الملحق (5): الملخص باللغة الإنجليزية Abstract

قائمة الجداول

7.....	جدول (3-1): معايير التضمين والاستبعاد وفق إطار SPIDER
8.....	جدول (3-2): قواعد البيانات المعتمدة ونطاق البحث فيها
8.....	جدول (3-3): معايير أداة MMAT 2018 المعتمدة في تقييم الجودة المنهجية
9.....	جدول (3-4): عناصر نموذج استخلاص البيانات
10.....	جدول (3-5): إطار الترميز الموضوعي المبدئي وتعريفاته الإجرائية
11.....	جدول (3-6): الجدول الزمني لتنفيذ المراجعة ومخرجات مراحلها
14.....	جدول (4-1): خصائص الدراسات المشمولة في المراجعة
16.....	جدول (4-2): تقييم الجودة المنهجية للدراسات المتحقق منها بالنص الكامل
16.....	جدول (4-3): تكرارات المحاور الموضوعية في الدراسات المشمولة

فهرس الأشكال

- الشكل (1-3): الخريطة المفاهيمية لإطار الترميز الموضوعي المبدئي.....11
- الشكل (1-4): مخطط تدفق PRISMA 2020 لمراحل تحديد الدراسات وفرزها.....13

قائمة المصطلحات

المصطلح بالعربية	المصطلح بالإنجليزية	موضع وروده
الاعتماد الأكاديمي	Academic Accreditation	الفصل الأول
ضمان الجودة	Quality Assurance	الفصل الأول
تعزيز الجودة	Quality Enhancement	الفصل الثاني
جودة المخرجات التعليمية	Quality of Educational Outputs	الفصل الأول
نواتج التعلم	Learning Outcomes	الفصل الثاني
قابلية التوظيف	Employability	الفصل الثاني
المراجعة المنهجية	Systematic Review	الفصل الأول
بروتوكول المراجعة	Review Protocol	الفصل الثالث
المسح الاستكشافي التمهيدي	Scoping Search	الفصل الرابع
معايير الأهلية	Eligibility Criteria	الفصل الثالث
التركيب الموضوعي	Thematic Synthesis	الفصل الثالث
التحليل البعدي	Meta-Analysis	الفصل الثالث
تحليل الحساسية	Sensitivity Analysis	الفصل الثالث
تحيز النشر	Publication Bias	الفصل الثالث
تحيز الاختيار الذاتي	Self-selection Bias	الفصل الثالث
إدارة الجودة الشاملة	Total Quality Management	الفصل الأول
دورة التحسين المستمر	Plan–Do–Check–Act (PDCA)	الفصل الأول
الاعتماد المؤسسي	Institutional Accreditation	الفصل الثاني
الاعتماد البرامجي	Programmatic Accreditation	الفصل الثاني
معامل كبا لكوهين	Cohen’s Kappa	الفصل الثالث

قائمة الاختصارات

الاختصار	الدلالة الكاملة	المقابل العربي
PRISMA	Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses	عناصر الإبلاغ المفضلة للمراجعات المنهجية والتحليلات البعدية
PRISMA-P	PRISMA for Systematic Review Protocols	إرشادات PRISMA لبروتوكولات المراجعات
MMAT	Mixed Methods Appraisal Tool	أداة التقييم النقدي للمناهج المختلطة
SPIDER	Sample, Phenomenon of Interest, Design, Evaluation, Research type	إطار صياغة أسئلة المراجعات المختلطة
PICO	Population, Intervention, Comparison, Outcome	إطار صياغة الأسئلة السريرية
ESG	Standards and Guidelines for Quality Assurance in the EHEA	معايير وإرشادات ضمان الجودة الأوروبية
NCAAA	National Center for Academic Accreditation and Evaluation	المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي
ETEC	Education and Training Evaluation Commission	هيئة تقويم التعليم والتدريب
TQM	Total Quality Management	إدارة الجودة الشاملة
PDCA	Plan – Do – Check – Act	دورة التخطيط والتنفيذ والتقويم والمعالجة
ERIC	Education Resources Information Center	مركز معلومات مصادر التربية
DOI	Digital Object Identifier	المعرف الرقمي للوثيقة
ORCID	Open Researcher and Contributor ID	المعرف المفتوح للباحث
IRB	Institutional Review Board	لجنة أخلاقيات البحث المؤسسية

الفصل الأول

الإطار العام للمراجعة

المقدمة

شهدت مؤسسات التعليم العالي خلال العقود الثلاثة الأخيرة تحولاً جوهرياً في طبيعة الرقابة على أدائها؛ فبعد أن كانت الثقة بالمؤسسة الأكاديمية تُستمد من عراققتها ومن استقلالها المهني، أصبحت تُستمد من قدرتها على البرهنة الموثقة على جودة ما تقدمه. وقد جاء هذا التحول نتيجة تضافر عوامل عدة، من أبرزها التوسع الكمي في أعداد الملتحقين، وتنامي الطابع التنافسي العابر للحدود لسوق التعليم، وتزايد مطالبة الممولين والمجتمع بالمساءلة عن العائد من الإنفاق.

وعلى الرغم من شيوع مصطلح «الجودة»، فإنه يظل من أكثر المفاهيم إثارة للجدل؛ إذ ميز هارفي وجرين (Harvey & Green, 1993) بين خمسة تصورات متميزة لها: التميز، والاتساق، والملاءمة للغرض، والقيمة مقابل المال، والتحول. ويترتب على تبني أيٍّ منها اختلاف جوهري في اختيار المعايير وأدوات القياس، وهو ما يفسر جانباً من التباين في نتائج الدراسات التي تناولت أثر نظم الجودة.

وفي هذا السياق برز ضمان الجودة بوصفه المظلة الاجرائية التي تُترجم المفهوم إلى ممارسات قابلة للتحقق، ويُعد الاعتماد الأكاديمي أبرز آلياته الخارجية. ويُعرف الاعتماد بأنه عملية تقييم خارجية منهجية تُجريها جهة مخولة للحكم على مدى استيفاء مؤسسة أو برنامج لمعايير معلنة مسبقاً (Masceanu, Grünberg & Parlea, 2007). وقد استقرت المرجعية الأوروبية على معايير وإرشادات ضمان الجودة (ESG, 2015)، التي أرست مبدأ محورياً مؤداه أن المسؤولية الأولى عن الجودة تقع على عاتق المؤسسة، وأن الآليات الخارجية داعمة لا بديلة (Martin & Stella, 2007).

أما عربياً، فقد أولت المملكة العربية السعودية هذا الملف اهتماماً متنامياً، تجسّد في إنشاء الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي التي أدمجت ضمن هيئة تقويم التعليم والتدريب، وفي إصدار معايير الاعتماد المؤسسي والبرامجي وتحديثها دورياً (المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، 2018). واكتسب هذا التوجه زخماً مع رؤية المملكة 2030 التي ربطت صراحةً بين جودة مخرجات التعليم العالي وقدرة الاقتصاد الوطني على التحول.

غير أن الأدبيات تلفت الانتباه إلى إشكالية جوهريّة: ليس ثمة تلازم تلقائي بين حصول المؤسسة على الاعتماد وبين تحسّن جودة تعلم طلبتها. فقد أشار بيكيت وبروكس (Becket & Brookes, 2008) إلى أن كثيراً من نظم إدارة الجودة تُقاس بمدخلاتها وإجراءاتها لا بأثرها التعليمي، وخلص كاردوسو وزملاؤه (Cardoso, Rosa & Stensaker, 2016) إلى أن قطاعاً من الأكاديميين ينظر إلى ممارسات الجودة بوصفها عبئاً بيروقراطياً، ووجد تافاريس وزملاؤه (Tavares et al., 2017) أن أثر نظم ضمان الجودة الداخلية يظل محدوداً ما لم يقترن بانخراط حقيقي لأعضاء هيئة التدريس.

وأمام هذا التباين في النتائج وتأثيرها عبر سياقات وتصاميم بحثية مختلفة، تبرز الحاجة إلى تركيب منهجي منضبط للأدلة المتاحة بدلاً من الاكتفاء بدراسة ميدانية مفردة. ومن هنا جاءت هذه المراجعة المنهجية لتجمع الأدلة المنشورة وتقيم جودتها وتركيبها تركيباً موضوعياً، وفق بروتوكول PRISMA (Page et al., 2021)، مع تحليل مركز على السياق العربي الذي تشير الأدبيات إلى ندرة الأدلة فيه.

مشكلة الدراسة

تتوافر اليوم كتلة معتبرة من الدراسات التي تناولت العلاقة بين الاعتماد الأكاديمي وجودة التعليم، غير أنها متباينة النتائج ومتناثرة عبر سياقات وطنية وتخصصات وتصاميم بحثية مختلفة، بما يجعل الحكم على اتجاه الأثر وقوته متعذراً دون تركيب منهجي منضبط. كما أن المراجعات المنشورة حتى تاريخه إما ركزت على وصف نظم الاعتماد ومقارنتها بين الدول، أو اتخذت طابعاً بليومترياً يرصد اتجاهات النشر دون تقويم لمضمون الأدلة، أو تناولت مبادرات الجودة عموماً لا الاعتماد بوصفه آلية محددة مرتبطة بمخرج تعليمي محدد.

وتزداد الإشكالية حدةً في السياق العربي، إذ تشير الأدبيات إلى ندرة الأدلة المتعلقة بأثر الاعتماد في تعزيز تعلم الطلبة، وإلى غلبة الدراسات الوصفية التي ترصد مستوى تطبيق المعايير دون ربطه بمخرج قابل للقياس. وهنا تتحدد الفجوة التي تسعى هذه المراجعة إلى سدها.

وبناءً عليه، تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: ما الأدلة التي تقدّمها الأدبيات المنشورة (2010-2026) حول أثر تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في جودة المخرجات التعليمية بمؤسسات التعليم العالي؟ وما حالة هذه الأدلة في السياق العربي؟

أهمية الدراسة

أولاً: الأهمية العلمية

- تقدّم أول تركيب منهجي — في حدود اطلاع الباحث — يركّز تحديداً على العلاقة بين تطبيق معايير الاعتماد وجودة المخرجات التعليمية بوصفها متغيراً مخرجياً محدداً لا على نظم الجودة عموماً.
- تُقيّم الجودة المنهجية للأدلة المتاحة بأداة مقنّنة، فتميّز بين ما يصلح للبناء عليه وما ينبغي التحقّظ عليه، وهو ما تفتقر إليه المراجعات السردية.
- تشخّص حالة الإنتاج البحثي العربي في هذا الحقل وتحدد ثغراته، بما يوجّه أجندة بحثية لاحقة.

ثانياً: الأهمية العملية

- تزوّد القيادات الأكاديمية ووحدات ضمان الجودة بخلاصة الأدلة حول الأبعاد الأكثر ارتباطاً بتحسّن المخرجات، بما يدعم ترشيد توجيه الموارد.
- تُسهّم في مراجعة أطر الاعتماد الوطنية بتوجيهها نحو مؤشرات مخرجات قابلة للقياس بدل مؤشرات الامتثال الإجرائي.
- تتقاطع مخرجاتها مع مستهدفات رؤية المملكة 2030 المتعلقة بمواءمة مخرجات التعليم لاحتياجات سوق العمل.

أهداف المراجعة

تسعى المراجعة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تحديد الدراسات المنشورة التي تناولت أثر تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في جودة المخرجات التعليمية وفرزها وفق معايير أهلية معلنة.
- وصف خصائص الدراسات المشمولة من حيث السياق الجغرافي وسنة النشر والتصميم البحثي وأداة القياس.
- تقييم الجودة المنهجية للدراسات المشمولة بأداة مقنّنة، وبيان أثر ذلك في قوة الأدلة.
- تركيب نتائج الدراسات تركيباً موضوعياً لتحديد اتجاه الأثر وقوّته والعوامل الوسيطة فيه.
- تحديد أبعاد معايير الاعتماد الأكثر ارتباطاً بتحسّن المخرجات وفق ما تدعمه الأدلة.
- تشخيص حالة الأدلة في السياق العربي وتحديد الفجوات البحثية والخروج بتوصيات.

أسئلة المراجعة

صيغت أسئلة المراجعة وفق إطار SPIDER الملائم لمراجعات البحوث المختلطة، على النحو الآتي:

- ما خصائص الدراسات المنشورة (2010-2026) التي تناولت أثر تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في جودة المخرجات التعليمية؟
- ما مستوى الجودة المنهجية لهذه الدراسات وفق أداة MMAT 2018؟
- ما اتجاه الأثر المُبلّغ عنه بين تطبيق معايير الاعتماد وجودة المخرجات التعليمية، وما درجة اتساقه عبر الدراسات؟
- أي أبعاد معايير الاعتماد أكثر ارتباطاً بتحسّن المخرجات وفق الأدلة المتاحة؟

- ما العوامل الوسيطة التي تفسّر تباين الأثر بين الدراسات (كانخراط أعضاء هيئة التدريس، ونضج نظم الجودة الداخلية، وطبيعة مؤشر القياس)؟
- ما حالة الأدلة في السياق العربي من حيث الكم والجودة والفجوات؟

الافتراضات الموجهة للمراجعة

لا تختبر المراجعات المنهجية فروضاً إحصائية بالمعنى المستخدم في الدراسات الميدانية، لأنها لا تجمع بيانات أولية من مشاركين، بل تُركب أدلة منشورة. ومع ذلك تنطلق هذه المراجعة من ثلاثة افتراضات نظرية موجهة، تُفحص صحتها في ضوء ما تظهره الأدلة المستخلصة:

- **الافتراض الأول:** يرتبط تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي بتحسّن جودة المخرجات التعليمية ارتباطاً موجباً، غير أن هذا الارتباط غير متجانس عبر السياقات.
- **الافتراض الثاني:** تتفاوت أبعاد معايير الاعتماد في قوة ارتباطها بالمخرجات، ويُتوقع أن تتصدّر أبعاد القيادة والحوكمة وتصميم البرامج القائم على نواتج التعلم.
- **الافتراض الثالث:** يتوسط أثر الاعتماد عوامل تنظيمية وثقافية، أبرزها انخراط أعضاء هيئة التدريس ونضج نظم ضمان الجودة الداخلية، بحيث يضعف الأثر حين يتخذ التطبيق طابعاً امثالياً شكلياً.

النظرية العلمية المتبعة لإعداد البحث

تستند المراجعة إلى مدخل إدارة الجودة الشاملة إطاراً نظرياً حاكماً، لما يوفّره من تفسير لعلاقة المدخلات والعمليات بالمخرجات في المنظمات التعليمية. وينهض هذا المدخل على مبادئ التركيز على المستفيد، والمشاركة الشاملة، واتخاذ القرار المبني على البيانات، والتحسين المستمر (Deming, 1986)، وهي المبادئ ذاتها التي تشكل الأساس الفلسفي لمعايير الاعتماد المعاصرة (Sallis, 2002).

ويؤطّف من هذا المدخل نموذج دورة التحسين المستمر (PDCA) بمراحله الأربع: التخطيط، والتنفيذ، والتقييم، والمعالجة؛ إذ تنتظم عمليات ضمان الجودة ضمن هذه الدورة على نحوٍ متكرر يبدأ بالتقييم الذاتي وينتهي بخطط التحسين. ويُستخدم هذا النموذج في هذه المراجعة إطاراً لتصنيف الدراسات المشمولة وتحديد المرحلة التي يتركز فيها الأثر المُبلغ عنه.

أما المرجعية المعيارية التي اُستُقيت منها أبعاد التحليل فهي معايير الاعتماد المؤسسي الصادرة عن المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (2018)، مسندة إلى معايير (ESG, 2015) بوصفها مرجعاً دولياً مقارناً؛ وهي: القيادة والحوكمة، والبرامج الأكاديمية، وأعضاء هيئة التدريس، والموارد والأبنية التحتية، والبحث والابتكار، وخدمات الطلبة.

مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية

الاعتماد الأكاديمي: عملية تقييم خارجية منهجية تُجريها هيئة مخوّلة للحكم على استيفاء المؤسسة أو البرنامج لمعايير جودة معلنة (Vlasceanu et al., 2007). ويُعرّف إجرائياً في هذه المراجعة بأنه: كل نظام تقويم خارجي يعلن المعايير تتناوله الدراسة المشمولة بوصفه متغيراً مؤثراً.

جودة المخرجات التعليمية: مدى تحقق نواتج التعلم المستهدفة لدى الخريجين واتساقها مع متطلبات سوق العمل، وتُعرّف إجرائياً بأنها: كل مؤشر يُبلغ عنه الدراسة المشمولة يقيس نواتج التعلم، أو الكفايات المهنية، أو قابلية التوظيف، أو رضا جهات التوظيف، أو الأداء الأكاديمي للطلبة.

المراجعة المنهجية: دراسة ثانوية تتبع بروتوكولاً معلناً مسبقاً في تحديد الدراسات ذات الصلة وفرزها وتقييمها وتركيبها، بما يقلل التحيز و يتيح إعادة إنتاج النتائج (Page et al., 2021).

PRISMA 2020: النسخة المحدّثة من إرشادات الإبلاغ المفضّلة للمراجعات المنهجية والتحليلات البعدية، وتتضمن قائمة تحقق من (27) بندا ومخطط تدفق موحداً لمراحل تحديد الدراسات وفرزها (Page et al., 2021).

الفصل الثاني

المراجعات السابقة والإطار النظري

مقدمة

يعرض هذا الفصل محورين: يستعرض أولهما المراجعات المنهجية والبليومترية المنشورة في الحقل، ويحلل مواقعها وحدودها، وينتهي بتحديد الفجوة التي تشغلها المراجعة الحالية. ويعرض ثانيهما الإطار النظري الذي يؤسس لمفاهيم المراجعة ويوجّه بناء محاور التركيب الموضوعي.

المراجعات المنهجية السابقة

انصبّ اهتمام عدد من الباحثين خلال العقد الأخير على تركيب أدبيات ضمان الجودة والاعتماد في التعليم العالي، ويمكن تصنيف هذه المراجعات في ثلاثة اتجاهات متميزة:

الاتجاه الأول: مراجعات مبادرات الجودة عموماً

قدّم بلوك ودين ونيغارد وهاسه (Bloch, Degn, Nygaard & Haase, 2021) مراجعة منهجية للأدبيات الأكاديمية حول مبادرات الجودة في التعليم العالي، طرحت سؤالاً جوهرياً عما إذا كان «العمل على الجودة» يُنتج أثراً فعلياً. وتكمن قيمتها في كشفها لضعف الأدلة الرابطة بين المبادرة والاثّر، غير أنها تناولت مبادرات الجودة بمفهومها الواسع، ولم تعزل الاعتماد بوصفه آلية محددة، كما لم تركز على المخرجات التعليمية بوصفها متغيراً مخرجياً مستقلاً.

الاتجاه الثاني: مراجعات وصفية ومقارنة لنظم الاعتماد

قدّم دوارتي وفارداسكا (Duarte & Vardasca, 2023) مراجعةً للأدبيات وصفت نظم الاعتماد في التعليم العالي وقارنتها بين الدول، فرصدت أوجه التشابه والاختلاف في الإجراءات والمعايير والأطر الزمنية. وتفيد هذه المراجعات في رسم الخريطة المؤسسية للحقل، لكنها تقف عند حدود الوصف المقارن ولا تتناول أثر هذه النظم في نواتج التعلم.

الاتجاه الثالث: المراجعات البليومترية

ظهرت في السنوات الأخيرة مراجعات بليومترية واسعة النطاق حلّلت آلاف الوثائق المفهرسة في Web of Science و Scopus، ورسمت مراحل تطور الإنتاج العلمي وعناقيده الموضوعية. وقد كشفت هذه الأعمال عن ثلاث مراحل إنتاجية متتالية وعن عناقيد موضوعية تشمل جودة التعليم والتعلم، والتقنية والاستدامة، والحوكمة والمساءلة. إلا أن التحليل البليومتري يرصد أنماط النشر لا مضمون الأدلة، فلا يقدّم حكماً على اتجاه الاثر ولا على جودة الدراسات المنشورة.

المراجعات في السياق العربي

أما عربياً فقد ظهرت مراجعات محدودة، منها مراجعة تناولت معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي في ضوء تجربة برنامجين أكاديميين في إحدى الجامعات السعودية، ومراجعة أحدثت ركنيت عدداً من المصادر لفحص دور إدارة المعرفة في اعتماد التعليم العالي السعودي. وتشترك هذه الأعمال في تركيزها على الجوانب الإجرائية والتنظيمية للاعتماد، دون أن تتخذ من جودة المخرجات التعليمية متغيراً مخرجياً مركزياً للتركيب.

التعقيب والفجوة البحثية

يتضح من استعراض المراجعات السابقة اتفاقها على مركزية الاعتماد في منظومة التعليم العالي، وعلى أن أثره ليس تلقائياً. غير أنه يمكن تسجيل الملاحظات الآتية:

- لم تعزل المراجعات القائمة الاعتماد الأكاديمي بوصفه آلية محددة عن نظم ضمان الجودة عموماً، فاختلط الأثر المنسوب إلى الاعتماد بأثر مبادرات أخرى.
- غلب على المراجعات إما الطابع الوصفي المقارن أو الطابع البليومتري، وكلاهما لا يقدّم تقويماً لجودة الأدلة ولا حكماً على اتجاه الاثر وقوّته.
- لم تتخذ المراجعات من جودة المخرجات التعليمية — بمؤشراتها من نواتج التعلم والكفايات وقابلية التوظيف — متغيراً مخرجياً مركزياً للتركيب.

● ندرت المراجعات التي فككت معايير الاعتماد إلى أبعاد فرعية وقارنت بينها في قوة الارتباط بالمرجات، وهو ما يحرم صانع القرار من أولويات واضحة.

● ظلت الأدلة العربية غير مُركبة تركيباً منهجياً، رغم ما تشير إليه الأدبيات من ندرة الأدلة حول أثر الاعتماد في تعزيز تعلّم الطلبة في هذا السياق.

وتتميز المراجعة الحالية في أربعة جوانب: أنها تعزل الاعتماد الأكاديمي متغيراً مؤثراً محدداً؛ وأنها تتخذ من جودة المخرجات التعليمية متغيراً مخرجياً مركزياً؛ وأنها تُخضع الدراسات المشمولة لتقويم منهجي مقنن بأداة MMAT 2018؛ وأنها تُفرد تحليلاً مركزاً للسياق العربي. وفي هذا التمايز تتحدد الفجوة البحثية التي تشغلها.

الإطار النظري

أولاً: مفهوم الجودة في التعليم العالي

لا يحظى مفهوم الجودة بتعريف واحد متفق عليه لطبيعته النسبية وارتباطه بزاوية نظر المستفيد؛ فالجودة عند الطالب خبرة تعليمية ثرية وشهادة ذات قيمة تشغيلية، وعند عضو هيئة التدريس بيئة تدعم التعليم والبحث، وعند جهة التوظيف خريج يمتلك كفايات قابلة للتوظيف. ومن هنا جاء تصنيف هارفي وجرين (Harvey & Green, 1993) الخماسي. وتتبنى المراجعة الحالية تصور «الملاءمة للغرض» أساساً لتعريف جودة المخرجات، لأنه يقيسها بمدى تحقق الأهداف المعلنة للبرنامج لا بمعيار مطلق.

ويميز الأدب النظري بين ضمان الجودة الذي ينصرف إلى التحقق من بلوغ حد أدنى معين، وتعزيز الجودة الذي ينصرف إلى الارتقاء المستمر. وقد حذرت Elassy, (2015) من أن الخلط بينهما يدفع المؤسسات إلى الاستقرار عند سقف الحد الأدنى — وهو ما يُعبر عنه ميدانياً بظاهرة «الاعتماد بوصفه غاية لا وسيلة».

ثانياً: الاعتماد الأكاديمي وأنواعه ومعايير

يُصنّف الاعتماد وفق نطاقه إلى مؤسسي يشمل المؤسسة بأنظمتها وحوكمتها ومواردها، وبرامجي يتناول برنامجاً بعينه وفق معايير تخصصية؛ ووفق الجهة المانحة إلى وطني ودولي. ويستهدف ضمان حد أدنى معين من الجودة، وتعزيز ثقة المجتمع، وتيسير الاعتراف بالمؤهلات، وتحفيز التحسين الذاتي. وقد أشبقت أبعاد التحليل في هذه المراجعة من معايير الاعتماد المؤسسي (المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، 2018) مسندة إلى (ESG, 2015)، وهي ستة أبعاد: القيادة والحوكمة، والبرامج الأكاديمية والمناهج، وأعضاء هيئة التدريس، والموارد والبنية التحتية، والبحث والابتكار، وخدمات الطلبة والدعم الأكاديمي.

ثالثاً: جودة المخرجات التعليمية ومؤشرات قياسها

يُقصد بالمخرجات التعليمية حصيلة ما يكتسبه الطالب من معارف ومهارات وكفايات عند إتمام البرنامج. وقد تحول التركيز في الأدبيات الحديثة من قياس المدخلات إلى قياس نواتج التعلم بوصفها المؤشر الأصديق على الجودة. وتعتمد المراجعة خمسة مؤشرات في تصنيف ما يُبلغ عنه الدراسات: تحقق نواتج التعلم المستهدفة، والكفايات المهنية للخريجين، ومواءمة المخرجات لسوق العمل، ورضا المستفيدين، وقابلية التوظيف. ويميز في التحليل بين المؤشرات الإدراكية (المبنية على تقديرات المستجيبين) والمؤشرات الموضوعية (المبنية على بيانات أداء فعلية)، لما لهذا التمييز من أثر في تقدير قوة الدليل.

رابعاً: العلاقة النظرية ومحدداتها

تُفسّر العلاقة بين المتغيرين في ضوء ثنائية عوامل التمكين والنتائج: فأبعاد معايير الاعتماد تمثل عوامل تمكين تهيئ البيئة التنظيمية والأكاديمية، وجودة المخرجات تمثل النتيجة المتحققة. غير أن الأدبيات تنبه إلى أن هذا التوقع مشروط بأن يكون التطبيق جوهرياً لا شكلياً، وأن يقترن بانخراط أعضاء هيئة التدريس (Tavares et al., 2017)، ويتكامل نظام الجودة مع الإدارة الاستراتيجية للمؤسسة (Manatos, Sarrico & Rosa, 2017). ويشكل هذان الشرطان محورين رئيسيين في التركيب الموضوعي لهذه المراجعة.

خامساً: معوقات التطبيق ودور القيادة

تواجه المؤسسات معوقات في تطبيق نظم الجودة، أبرزها محدودية الموارد المخصصة لوحدة ضمان الجودة، ومقاومة التغيير الناشئة عن إدراك الأكاديميين لهذه النظم بوصفها عبئاً إدارياً (Cardoso et al., 2016)، وضعف الثقافة المؤسسية، وثقل الأعباء التدريسية، وغلبة الطابع الوثائقي. وفي مواجهة ذلك تبرز مركزية القيادة الأكاديمية؛ فقد أكد ديمينغ (Deming, 1986) أن

الجزء الأكبر من مشكلات الجودة يعود إلى النظام لا إلى الأفراد، وأن إصلاح النظام مسؤولية قيادية بالدرجة الأولى.

الفصل الثالث

منهجية المراجعة المنهجية

مقدمة

يمثل هذا الفصل جوهر البروتوكول؛ إذ يعرض الإجراءات المنهجية المعتمدة سلفاً لتنفيذ المراجعة، متضمنة تصميمها وتسجيلها، ومعايير الأهلية، واستراتيجية البحث وسلسله في كل قاعدة بيانات، وإجراءات الفرز والاختيار، وأداة تقييم الجودة المنهجية بمعاييرها التفصيلية، ونموذج استخلاص البيانات، وإطار الترميز الموضوعي، والجدول الزمني للتنفيذ، والاعتبارات الأخلاقية ومحددات المراجعة. والغاية من هذا التفصيل المسبق أن تكون كل قرارات المراجعة معلنة قبل الاطلاع على النتائج، بما يمنع الانتقاء الانتقائي ويتيح إعادة إنتاج العمل.

تصميم المراجعة وتسجيل البروتوكول

اعتمد تصميم المراجعة المنهجية (Systematic Review) بوصفه الأنسب لتركيب أدلة متناثرة ومتباينة النتائج حول سؤال محدد، ولما يوفره من انضباط إجرائي يقلل التحيز. ويقدم هذا العمل بوصفه بروتوكولاً للمراجعة (Systematic Review Protocol)، وهو منتج بحثي معترف به يسبق التنفيذ وينشر أو يسجل مستقلاً عنه، وتوصي به إرشادات الإبلاغ الدولية بوصفه ضماناً لشفافية العمل ونزاهته.

والثزم في إعداد البروتوكول بإرشادات PRISMA-P 2015 بقائمة تحققها المكونة من (17) بنداً (Moher et al., 2015؛ Shamseer et al., 2015)، وأدرجت القائمة في الملحق (3). كما أعد البروتوكول ليبلغ عن نتائجه لاحقاً وفق إرشادات PRISMA 2020 بقائمة تحققها المكونة من (27) بنداً ومخطط تدفقها الموحد (Page et al., 2021)، وأدرجت في الملحق (4).

ويوصى بتسجيل البروتوكول قبل الشروع في الفرز في السجل الدولي للمراجعات المنهجية (PROSPERO) أو في منصة (Open Science Framework)، وتوثيق رقم التسجيل في التقرير النهائي. وفي حال إجراء أي تعديل على البروتوكول بعد تسجيله، يوثق التعديل وتاريخه ومسوغه في قسم مستقل من التقرير النهائي، التزاماً بالبند الرابع من قائمة PRISMA-P.

ولما كانت الدراسات المتوقعة تضمينها مختلطة التصاميم — كمية ونوعية ومختلطة — فقد صُممت الإجراءات على نحو يستوعب هذا التنوع، وصيغت أسئلة المراجعة وفق إطار SPIDER الأنسب لهذا النمط من المراجعات مقارنة بإطار PICO المصمم أصلاً للتجارب السريرية.

معايير الأهلية

حدّدت معايير التضمين والاستبعاد قبل الشروع في البحث ووفق إطار SPIDER، على النحو الذي يعرضه الجدول (1-3).

جدول (1-3): معايير التضمين والاستبعاد وفق إطار SPIDER

العنصر	معايير التضمين	معايير الاستبعاد
(S) العينة	مؤسسات التعليم العالي وأعضاء هيئة التدريس والطلبة والخريجون فيها	التعليم العام، والتدريب المهني، والتعليم قبل الجامعي
(PI) الظاهرة	تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي المؤسسي أو البرامجي أو نظم ضمان الجودة المرتبطة به	دراسات تصف المعايير وصفاً نظرياً دون تناول تطبيقها
(D) التصميم	دراسات تجريبية: كمية أو نوعية أو مختلطة، بما فيها دراسات الحالة المنهجية	المقالات الرأية والافتتاحيات والمراجعات السردية غير المنهجية
(E) التقييم	دراسات تُبلغ عن مؤشر مخرج واحد على الأقل (نواتج تعلم، كفايات، توظيف، رضا مستفيدين، أداء أكاديمي)	دراسات تقتصر على مؤشرات المدخلات أو العمليات دون ربطها بمخرج
نوع البحث (R)	بحوث محكمة منشورة، ورسائل جامعية متاحة بنصها الكامل	ملخصات المؤتمرات دون نص كامل، والتقارير الترويجية
اللغة	العربية والإنجليزية	اللغات الأخرى

العنصر	معايير التضمين	معايير الاستبعاد
المدى الزمني	من يناير 2010 إلى مايو 2026	ما نُشر قبل 2010

ملحوظة: حُدثت سنة 2010 نقطة بداية لأنها تلي استقرار معايير الاعتماد الوطنية في عدد من الدول العربية، ولأن التحول العالمي نحو منهج نواتج التعلم ترسخ في هذه المرحلة.

استراتيجية البحث ومصادره

بُني تركيب سلاسل البحث على ثلاث مجموعات مفاهيمية تُربط داخلياً بأداة (OR) وفيما بينها بأداة (AND): مجموعة الاعتماد وضمان الجودة، ومجموعة التعليم العالي، ومجموعة المخرجات التعليمية. واستُخدمت الرموز البديلة (*) لالتقاط الاشتقاقات، وضُبِطت السلاسل لتناسب صيغة كل قاعدة بيانات، وتُعرض كاملة في الملحق (1). كما تُراجع قوائم مراجع الدراسات المشمولة بحثاً عن دراسات إضافية (Backward citation searching)، ويوثق تاريخ آخر بحث في كل قاعدة.

جدول (2-3): قواعد البيانات المعتمدة ونطاق البحث فيها

قاعدة البيانات	حقول البحث	المدى الزمني	الأولوية
Scopus	العنوان والمستخلص والكلمات المفتاحية	2010-2026	أساسية
Web of Science	الموضوع (TS)	2010-2026	أساسية
ERIC	العنوان والمستخلص	2010-2026	أساسية
ScienceDirect	العنوان والمستخلص والكلمات المفتاحية	2010-2026	مساعدة
Google Scholar (أول 200 نتيجة)	النص الكامل	2010-2026	مساعدة
دار المنظومة	العنوان والمستخلص	2010-2026	أساسية للغربية
المنهل	العنوان والمستخلص	2010-2026	أساسية للغربية
البحث اليدوي في قوائم المراجع	قوائم مراجع الدراسات المشمولة	—	مكملة

إجراءات الفرز والاختيار

تُصدّر جميع السجلات المسترجعة إلى برنامج إدارة المراجع ثم تُحذف المكررات آلياً ويدوياً. ويُجرى الفرز على مرحلتين: فرز أولي بالعنوان والمستخلص لاستبعاد ما لا صلة له بالسؤال ثم فرز نهائي بقراءة النص الكامل للتحقق من استيفاء معايير الأهلية كافة، مع تسجيل سبب الاستبعاد لكل تقرير مستبعد في هذه المرحلة.

ولما كانت المراجعة من إنجاز باحث واحد، وهو ما يمثل مصدر تحيز محتمل، فقد اعتمد إجراء لضبطه: أولهما استعانة بمراجع ثانٍ مستقل لفرز عينة عشوائية نسبتها (20%) من السجلات في كلتا المرحلتين، وحساب معامل كابتا لكوهين (Cohen, 1960) لقياس اتفاق المراجعين، على أن يُعدّ الاتفاق مقبولاً عند بلوغ القيمة (0.70) فأكثر، وتُحسم مواضع الاختلاف بالمناقشة. وثانيهما توثيق قرارات الفرز في جدول قابل للتدقيق. ويُستخدم في إدارة الفرز برنامج Rayyan المخصص للمراجعات المنهجية (Ouzzani et al., 2016).

تقييم الجودة المنهجية

تُقيم الجودة المنهجية للدراسات المشمولة بأداة التقييم النقدي للمناهج المختلطة MMAT (Hong et al., 2018) 2018، وقد اختيرت لأنها الأداة الوحيدة المصممة لتقييم التصاميم الكمية والنوعية والمختلطة ضمن مراجعة واحدة، وهو ما يتناسب مع طبيعة الدراسات المتوقعة. وتبدأ الأداة بسؤالين استكشافيين يُطبّقان على كل الدراسات ثم تتفرّع إلى خمسة معايير لكل فئة تصميم، ويُحكم على كل معيار بـ (نعم لا لا يمكن تحديده). ويعرض الجدول (3-3) المعايير المعتمدة في هذه المراجعة، مقتصرة على فئات التصميم المتوقع ورودها.

جدول (3-3): معايير أداة MMAT 2018 المعتمدة في تقييم الجودة المنهجية

فئة التصميم	الرمز	المعيار
أسئلة استكشافية (لكل الدراسات)	S1	هل توجد أسئلة بحثية واضحة؟
	S2	هل تتيح البيانات المجموعة الإجابة عن أسئلة البحث؟
1. الدراسات النوعية	1.1	هل المدخل النوعي ملائم للإجابة عن سؤال البحث؟
	1.2	هل طرق جمع البيانات النوعية كافية لمعالجة سؤال البحث؟
	1.3	هل اشتقت النتائج اشتقاقاً كافياً من البيانات؟
	1.4	هل تفسير النتائج مسند بالبيانات إسناداً كافياً؟
	1.5	هل ثمة اتساق بين مصادر البيانات النوعية وجمعها وتحليلها وتفسيرها؟
3. الدراسات الكمية غير العشوائية	3.1	هل المشاركون ممثلون للمجتمع المستهدف؟
	3.2	هل القياسات ملائمة بالنسبة إلى المخرج والتدخل (أو التعرض) معاً؟
	3.3	هل بيانات المخرجات مكتملة؟
	3.4	هل رُوعيت المتغيرات المربكة في التصميم والتحليل؟
	3.5	هل طُبّق التدخل (أو حدث التعرض) كما هو مقصود خلال مدة الدراسة؟
4. الدراسات الكمية الوصفية	4.1	هل استراتيجية المعاينة ملائمة لمعالجة سؤال البحث؟
	4.2	هل العينة ممثلة للمجتمع المستهدف؟
	4.3	هل القياسات ملائمة؟
	4.4	هل خطر تحيز عدم الاستجابة منخفض؟
	4.5	هل التحليل الإحصائي ملائم للإجابة عن سؤال البحث؟
5. الدراسات مختلطة المناهج	5.1	هل يوجد مسوّغ كافٍ لاستخدام تصميم مختلط المناهج لمعالجة سؤال البحث؟
	5.2	هل تكاملت مكّونات الدراسة المختلفة تكاملاً فعالاً للإجابة عن سؤال البحث؟
	5.3	هل فُسّرت مخرجات تكامل المكوّنين الكمي والنوعي تفسيراً كافياً؟
	5.4	هل عولجت أوجه التباين والتناقض بين النتائج الكمية والنوعية معالجة كافية؟
	5.5	هل التزم كل مكوّن من مكّونات الدراسة بمعايير الجودة الخاصة بتقليده المنهجي؟

ملحوظة: وفقاً لتوجيهات مطوّري الأداة لا تُحوّل التقديرات إلى درجة عددية إجمالية، بل تُعرض تفصيلاً لكل معيار، وتُوظّف في تحليل الحساسية بفحص مدى ثبات النتائج عند استبعاد الدراسات منخفضة الجودة لا في استبعادها ابتداءً. وقد أسقطت الفئة الثانية (التجارب المعشاة) لعدم توقع ورودها في هذا الحقل.

استخلاص البيانات

صُمم نموذج موحد لاستخلاص البيانات يُجرّب على ثلاث دراسات قبل اعتماده نهائياً، ويعرض الجدول (3-4) عناصره، بينما تُعرض صورته الكاملة القابلة للتعبئة في الملحق (2).

جدول (3-4): عناصر نموذج استخلاص البيانات

العنصر	البيانات المستخلصة
البيانات الببليوغرافية	المؤلفون، سنة النشر، عنوان الدراسة، الوعاء، بلد الدراسة
السياق	السياق الجغرافي، نوع المؤسسة، التخصص، جهة الاعتماد المعنية
التصميم	نوع التصميم، والمنهج، وأسلوب المعاينة، وحجم العينة
المتغير المؤثر	نوع الاعتماد (مؤسسي/إبرامجي)، والأبعاد المتناولة من المعايير
المتغير المخرجي	مؤشر المخرجات المستخدم، وطبيعته (إدراكي/موضوعي)، وأداة قياسه
النتائج	اتجاه الأثر، وقيمه الإحصائية إن وُجدت، والنتائج النوعية الرئيسة
الوسائط والمعوقات	العوامل الوسيطة والمعوقات التي أوردتها الدراسة
تقييم الجودة	تقدير كل معيار من معايير MMAT 2018 الواردة في الجدول (3-3)

أسلوب التركيب وإطار الترميز

لما كان التباين المتوقع بين الدراسات كبيراً — في التصاميم وأدوات القياس وتعريفات المخرجات والسياقات — فقد استُبعد سلفاً إجراء تحليل بعدي (Meta-Analysis) لتعذر تجميع أحجام الأثر جميعاً ذا معنى، واعتمد بدلاً منه التركيب الموضوعي (Thematic Synthesis) وفق منهج توماس وهاردن (Thomas & Harden, 2008) بمراحله الثلاث: الترميز السطري لنتائج الدراسات ثم بناء المحاور الوصفية ثم اشتقاق المحاور التحليلية التي تتجاوز مضمون الدراسات المفردة إلى إجابة سؤال المراجعة. ويُسترشد في العرض السردى بإرشادات التركيب السردى (Popay et al., 2006).

وقد بُني إطار ترميز مبدئي مشتق من الإطار النظري ومن المسح الاستكشافي التمهيدي، يعرضه الجدول (3-5) ويوضحه الشكل (3-1). وهذا الإطار مبدئي بطبيعته وقابل للتعديل والتوسيع في ضوء ما تكشفه القراءة الفعلية للدراسات، على أن يُوثق كل تعديل عليه بوصفه تعديلاً على البروتوكول.

جدول (3-5): إطار الترميز الموضوعي المبدئي وتعريفاته الإجرائية

م	المحور	التعريف الإجرائي	مؤشرات الترميز في نص الدراسة
1	طبيعة الأثر واتجاهه	كل عبارة تُبلّغ عن وجود أثر للاعتماد أو غيابه أو سلبيته، أو عن قوة هذا الأثر واتساقه	دلالات إحصائية، مقارنات قبلية/بعديّة، عبارات تقدير المستجيبين لحدوث تحسن أو عدمه
2	أبعاد الأثر ومواقع تركّزه	نسبة الأثر إلى بُعد محدد من أبعاد معايير الاعتماد الستة	ذكر القيادة والحوكمة، أو تصميم البرامج ونواتج التعلم، أو هيئة التدريس، أو الموارد، أو البحث، أو خدمات الطلبة
3	العوامل الوسيطة المفسّرة للتباين	كل عامل تنظيمي أو ثقافي تعزو إليه الدراسة اختلاف قوة الأثر	انخراط أعضاء هيئة التدريس، نضج نظم الجودة الداخلية، دعم القيادة، نوع مؤشر القياس، الموارد المتاحة
4	الآثار العكسية غير المقصودة	كل نتيجة سلبية أو غير مقصودة تنسبها الدراسة إلى عملية الاعتماد	الامتنال الوثائقي، العبء الإداري، مقاومة التغيير، التنميط وكبح الابتكار، استنزاف الوقت التدريسي
5	إشكالات قياس المخرجات	كل ملاحظة منهجية تتعلق بطريقة قياس المخرج التعليمي في الدراسة	الاعتماد على مؤشرات إدراكية، غياب التصميم الطولي، جمع المتغيرين من مصدر واحد، غياب مجموعة مقارنة
6	حالة الأدلة في السياق العربي	كل ما يتصل بكم الأدلة العربية وجودتها وفجواتها	إجراء الدراسة في دولة عربية، أو إشارتها صراحةً إلى ندرة الأدلة أو ضعفها في هذا السياق

المحور الأول: طبيعة الأثر • اتجاه الأثر المُبلَّغ عنه • قوته واتساقه • الأثر السمعي والتنافسي	المحور الثاني: أبعاد الأثر • القيادة والحوكمة • تصميم البرامج ونواتج التعلم • هيئة التدريس والموارد • البحث وخدمات الطلبة	المحور الثالث: الوسائط • انخراط أعضاء هيئة التدريس • نضج نظم الجودة الداخلية • دعم القيادة والموارد • نوع مؤشر القياس
المحور الرابع: الآثار العكسية • الامتثال الوثائقي • العبء الإداري • مقاومة التغيير • التنميط وكبح الابتكار	المحور الخامس: القياس • مؤشرات إدراكية مقابل موضوعية • غياب التصاميم الطولية • تحيز المصدر الواحد	المحور السادس: السياق العربي • كم الأدلة وجودتها • غلبة الطابع الوصفي • الفجوات والأولويات

الشكل (3-1): الخريطة المفاهيمية لإطار الترميز الموضوعي المبدئي

الجدول الزمني لتنفيذ المراجعة

يعرض الجدول (3-6) المراحل التنفيذية للمراجعة ومخرج كل مرحلة، وقد قُدرت المدد على أساس إنجاز باحث واحد مع مراجع مساند لعينة الفرز.

جدول (3-6): الجدول الزمني لتنفيذ المراجعة ومخرجات مراحلها

المدة	المرحلة	المخرج المتوقع
الأسبوع 1	اعتماد البروتوكول من المشرف وتسجيله، وضبط سلاسل البحث النهائية	بروتوكول معتمد ورقم تسجيل موثق
الأسبوع 2	تنفيذ البحث في قواعد البيانات وتمديد السجلات وحذف المكرر	أعداد السجلات في الجزء العلوي من مخطط التدفق
الأسبوع 3	الفرز الأولي بالعنوان والمستخلص، ومراجعة عينة (20%) وحساب كابا	قائمة السجلات المؤهلة لقراءة النص الكامل ومعامل الاتفاق
الأسبوعان 4-5	استرجاع النصوص الكاملة والفرز النهائي وتوثيق أسباب الاستبعاد	مخطط تدفق PRISMA مكتملاً، وقائمة الدراسات المشمولة
الأسبوع 6	استخلاص البيانات وتعبئة نموذج الاستخلاص لكل دراسة	جدول خصائص الدراسات المشمولة
الأسبوع 7	تقييم الجودة المنهجية بأداة MMAT وتحليل الحساسية	جدول تقييم الجودة ونتائج تحليل الحساسية
الأسبوع 8	الترميز والتركيب الموضوعي وكتابة النتائج	المحاور التحليلية وجدول تكراراتها
الأسبوع 9	المناقشة والمراجعة اللغوية والتحقق من قائمة PRISMA 2020	التقرير النهائي جاهزاً للتسليم

أخلاقيات البحث ومحددات المراجعة

لا تتطلب المراجعات المنهجية موافقة أخلاقية لجمع البيانات، لأنها لا تتعامل مع مشاركين بشريين ولا تجمع بيانات أولية، بل تحلل أعمالاً منشورة. غير أن الالتزام الأخلاقي فيها ينصرف إلى الأمانة في التوثيق، وعرض النتائج المخالفة للافتراضات الموجهة كما هي، والإفصاح عن كل قرار منهجي بما يتيح إعادة إنتاج المراجعة، وعدم انتقاء الدراسات الداعمة لنتيجة مسبقة. ويُصرَّح بأن هذه المراجعة لم تتلقَ تمويلًا من أي جهة، وأنه لا يوجد تضارب مصالح.

وتُقرأ نتائج المراجعة عند تنفيذها في ضوء المحددات الآتية، وهي محدّدات معلومة سلفاً ومُصرَّح بها في البروتوكول:

- **تحيز الباحث الواحد:** تُنجز المراجعة بباحث رئيس واحد، وقد ضُبط ذلك بمراجعة مستقلة لعينة (20%) وحساب معامل كابا، لكن هذا لا يعادل الفرز المزدوج الكامل المعتمد في المراجعات المؤسسية.

- **تحيّز اللغة:** تقتصر المراجعة على العربية والإنجليزية، فقد تكون دراسات منشورة بلغات أخرى — لا سيما الفرنسية والإسبانية — خارج نطاقها.
- **تحيّز النشر:** يُرجّح أن الدراسات ذات النتائج الدالة أوفر حظاً في النشر من الدراسات ذات النتائج غير الدالة، بما قد يضخّم اتجاه الأثر المُركّب.
- **محدودية الوصول:** قد يتعدّر استرجاع النص الكامل لبعض التقارير المؤهلة بسبب قيود الاشتراك، ويؤثّق ذلك في مخطط التدفق.
- **تباين تعريف المخرجات:** تختلف الدراسات في تعريف جودة المخرجات وقياسها، ويُعالج ذلك بالتمييز بين المؤشرات الإدراكية والموضوعية في التحليل، لكنه يظل مصدر تباين متبقّي.

الفصل الرابع

النتائج ومناقشتها

مقدمة

يعرض هذا الفصل نتائج المراجعة مرتبةً وفق أسئلتها: بدءاً بنتائج البحث والفرز ممثلةً في مخطط تدفق PRISMA 2020 ثم خصائص الدراسات المشمولة ثم نتائج تقييم جودتها المنهجية ثم التركيب الموضوعي لنتائجها ومناقشتها، وينتهي بالإجابات عن أسئلة المراجعة.

نتائج البحث والفرز

نُفذ البحث في قاعدة ERIC بتاريخ 4 أغسطس 2026 باستخدام السلسلة المعلنة في الملحق (1)، فأسفر عن (708) سجلات. وبتطبيق فلاتر الأهلية المعلنة — البحوث المحكمة، ومقالات المجلات، والمدى الزمني — انخفض العدد إلى (97) سجلاً. وأضيفت إليها (17) سجلاً من المسح الاستكشافي التمهيدي، فبلغ مجموع ما خضع للفرز بالعنوان والمستخلص (114) سجلاً. واستبعد منها (93) سجلاً لأسباب موثقة، وطلب استرجاع النص الكامل لـ (21) تقريراً، أمكن استرجاع (3) منها ضمن المدة المتاحة، وتعدّر استرجاع (18) لقيود الاشتراك. وانتهت المراجعة إلى تضمين (15) دراسة. ويوضح الشكل (1-4) هذا المسار.

تعديل على البروتوكول: حُدّد المدى الزمني في البروتوكول بالفترة (2010-2026)، غير أن الفترة الفعلية طُبِّقت على الفترة (2017-2026) بسبب قيود في خيارات الفترة المتاحة في واجهة القاعدة وضيق المدة المتاحة للفرز. ويوثّق هذا التعديل هنا بتاريخه ومسوّغه التزاماً بالبند الرابع من قائمة PRISMA-P، ويُعدّ محدّداً من محدّدات المراجعة إذ قد يكون أدى إلى إغفال دراسات مؤهلة منشورة بين 2010 و2016.

التحديد	السجلات المحددة (ن = 725) قاعدة ERIC (ن = 708) المسح الاستكشافي التمهيدي عبر مواقع الناشرين (ن = 17)	السجلات المستبعدة آلياً بتطبيق فلاتر الأهلية في ERIC (ن = 611): غير محكمة، أو منشورة قبل 2017، أو ليست مقالات مجلات
الفرز	السجلات المفروزة بالعنوان والمستخلص (ن = 114) ERIC بعد الفترة (ن = 97) المسح الاستكشافي (ن = 17)	السجلات المستبعدة في الفرز (ن = 93): أدوات وأطر قياس لا أثر اعتماد (ن = 34) لا تُبلغ عن مؤشر مخرجات (ن = 27) مراجعات أو تحليلات ببيومترية (ن = 14) خارج سياق التعليم العالي (ن = 9) تعذر التحقق من البيانات البليوغرافية (ن = 6) منشورة قبل الحد الزمني (ن = 3)
	التقارير المطلوب استرجاع نصها الكامل (ن = 21)	التقارير التي تعدّر استرجاعها ضمن المدة المتاحة (ن = 18): قيود اشتراك أو عدم إتاحة النص الكامل
	التقارير المقيّمة للأهلية بالنص الكامل (ن = 3)	المستبعدة في هذه المرحلة (ن = 0)
التضمين	الدراسات المشمولة في المراجعة (ن = 15) منها مُتحقّق منها بالنص الكامل (ن = 3) في السياق العربي (ن = 4)	

الشكل (1-4): مخطط تدفق PRISMA 2020 لمراحل تحديد الدراسات وفرزها وتضمينها

المصدر: إعداد الباحث وفق النموذج المعتمد في (Page et al., 2021). تاريخ آخر بحث: 4 أغسطس 2026.

خصائص الدراسات المشمولة

يعرض الجدول (1-4) خصائص الدراسات الخمس عشرة المشمولة. وقد مُيزت الدراسات الثلاث التي أمكن التحقق منها بالنص الكامل بعلامة (★)، أما البقية فاستُخلصت بياناتها من المستخلصات المنشورة وتظل خاضعة للتحقق.

جدول (1-4): خصائص الدراسات المشمولة في المراجعة (ن = 15)

م	الدراسة	السياق	التصميم والعينة	مؤشر المخرجات	أبرز النتائج
1	★ Bougherira & Elasmara (2023)	السعودية — 5 برامج صحية، جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل	مختلط تفسيري تتابعي؛ 469 من 810 (57.9%)؛ 53 فقرة، ألفا 0.97؛ 10 مقابلات	إدراك هيئة التدريس لأثر الاعتماد في التعليم والتعلم (إدراكي)	أثر عام مرتفع (م = 4.08)، أعلاه في ممارسات نواتج التعلم: المقارنة المرجعية (4.65)، تحليل نتائج الطلبة (4.51)، تصميم النواتج (4.48). ولم تُدرَك أي فقرة سلباً
2	★ Aguiar (2026)	تشيلي — التعليم التقني والمهني العالي	شبه تجريبي: فروق في الفروق وفروق ثلاثية ومطابقة درجة الميل؛ مسح CASEN الوطني (2000-2017)؛ مجموعة ضابطة	أجور الخريجين وقابلية توظيفهم (موضوعي)	لا أثر فوري على الأجور؛ علاوة ≈ 11% على المدى الطويل للبرامج المهنية فقط؛ أثر التوظيف صفري بل سالب قليلاً؛ تبين قطاعي وتآكل الإشارة في بعض القطاعات
3	★ De Vincenzi et al. (2018)	الأرجنتين — 3 جامعات خاصة	نوعي وصفي تقويمي بدراسة الحالة؛ 297 مشاركاً (12 قيادياً، 78 عضو هيئة تدريس، 207 طلبة)	إدراك ثلاثة أطراف لتغير التعليم والتعلم (إدراكي)	تحسن في الإدارة المؤسسية والموارد المادية والتقنية والمناهج ونظم التقويم؛ لكن الباحثين خلصوا صراحةً إلى أنه «ما زال مبكراً» الجزم بأثر مباشر على نواتج التعلم
4	Alenezi et al. (2023)	السعودية — الطب، جامعة الملك سعود	كمي استرجاعي قبلي/بعدي؛ 1090 طالباً و 32.677 موقفاً اختبارياً	متوسط درجات الطلبة (موضوعي)	تحسن دال: (80 ± 9) قبل الاعتماد مقابل (87 ± 11) بعده
5	Al-Eyadhy & Alenezi (2021)	السعودية — الطب، جامعة الملك سعود	كمي استرجاعي قبلي/بعدي عبر دورتي اعتماد (2009-2018)	رضا الطلبة (إدراكي)	ارتفاع دال: (3.46 ± 0.35) إلى (3.71 ± 0.39)، بدلالة أقل من (0.001)
6	Ahmed (2025)	الولايات المتحدة والسعودية — برامج اللغة	مختلط؛ 48 مديراً ومنسقاً	إدارة البرنامج وتطوير هيئة التدريس (إدراكي)	أثر إيجابي في إدارة البرامج والتصنيف الوطني وتطوير مهارات هيئة التدريس

م	الدراسة	السياق	التصميم والعينة	مؤشر المخرجات	أبرز النتائج
7	Tavares et al. (2017)	البرتغال	مسحي على أعضاء هيئة التدريس	أثر ضمان الجودة الداخلي في التعليم والتعلم (إدراكي)	أثر متفاوت ومحدود، مرهون بمشاركة أعضاء هيئة التدريس
8	Cardoso et al. (2016)	البرتغال	مسحي على أكاديميين	إدراك تحقق الجودة (إدراكي)	عدم تحقق الجودة مرتبط بفرض النظم من أعلى وبمنطق المساواة
9	Ulker & Bakioglu (2019)	دراسة دولية	مسحي على منسقي الدراسة الذاتية ومديري البرامج	إدراك أثر الاعتماد في الجودة الأكاديمية (إدراكي)	تحسن العمليات والممارسات، وأثر أكبر في البرامج حديثة الإنشاء
10	Dakovic & Gover (2019)	أوروبا — برنامج التقييم المؤسسي	مسحي على مؤسسات مُقومة	أثر التقييم الخارجي على الأنشطة (إدراكي)	أثر مُرضٍ عموماً، لكنه أضعف على التعليم والتعلم منه على البحث وثقافة الجودة
11	De Vincenzi et al. — انظر أعلاه	—	—	—	—
12	Nugraha et al. (2023)	إندونيسيا	كمي مسحي؛ 500 مستجيب من 31 جامعة	المعارف والمهارات والكفايات وقابلية التوظيف (إدراكي)	العمليات التعليمية والبحثية تتنبأ بالكفايات وقابلية التوظيف
13	Liu (2020)	كندا — أونتاريو	تحليل أثر واقعي قائم على العمليات؛ أربع حالات	تطوير المناهج (إدراكي/وثائقي)	أثر سياسات ضمان الجودة على تطوير المناهج مشروط بالتوازن بين المساواة والتحسين
14	Khamis & Scully (2020)	شرق أفريقيا	دراسة حالة	فاعلية أطر الجودة في التعليم والتعلم (إدراكي)	تشكيك في فاعلية أطر ضمان الجودة المستخدمة في تحسين التعليم والتعلم
15	Hilliger et al. (2022)	تشيلي	دراسة حالة	انخراط هيئة التدريس في تحسين المناهج (إدراكي)	المداخل المركزية للاستجابة لمتطلبات المساواة قلّصت انخراط هيئة التدريس
16	Ellington & Williams (2017)	المملكة المتحدة — المحاسبة	مسحي على أكاديمي المحاسبة	أثر الاعتماد المهني على برامج البكالوريوس (إدراكي)	الاعتماد المهني يشكل المناهج، مع تحفظات على أثره في جوهر التعلم

ويتبين من الجدول أن الدراسات المشمولة أجريت في أحد عشر سياقاً وطنياً، وأن أربعاً منها (26.7%) في السياق العربي جميعها في المملكة العربية السعودية. أما من حيث التصميم فتوزعت على: دراسة شبه تجريبية واحدة، ودراستين كميتين بتصميم قبلي/بعدي، وثلاث دراسات مختلطة،

وتسعى دراسات مسحية أو دراسات حالة. وأما من حيث مؤشر المخرجات فاعتمدت دراستان فقط (13.3%) مؤشرات موضوعية، مقابل ثلاث عشرة دراسة (86.7%) اعتمدت مؤشرات إدراكية.

نتائج تقييم الجودة المنهجية

فُيِّمَت الدراسات الثلاث المتحقّقة منها بالنص الكامل تقييماً كاملاً بأداة MMAT 2018، فيما اقتصر تقييم البقية على ما أتاحتها المستخلصات. ويعرض الجدول (2-4) نتائج التقييم الكامل للدراسات الثلاث.

جدول (2-4): تقييم الجودة المنهجية للدراسات المتحقّقة منها بالنص الكامل وفق MMAT 2018

الدراسة	فئة التصميم	S1	S2	1م	2م	3م	4م	التقدير
Aguiar (2026)	كمية غير عشوائية	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	مرتفع
Bougherira & Elasmr (2023)	مختلطة المناهج	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	لا	متوسط
De Vincenzi et al. (2018)	نوعية	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	مرتفع

ملحوظة: حصلت دراسة أجويار على أعلى تقدير لاعتمادها مجموعة ضابطة وتصميماً شبه تجريبي واختبارات وهمية للتحقق. وحصلت دراسة دي فينتشنزي وزملائه على تقدير مرتفع لاتساق مصادرها النوعية وتعدد أطرافها. أما دراسة بوغريرة والعسمر فقد قُدِّرَ معيار خطر تحيز عدم الاستجابة بـ (لا)، لأن الأداة مصممة ذاتياً ووُزعت داخلياً على من خاض تجربة الاعتماد، ولأن الباحثين أنفسهم وصفوا بـ «المفاجئ» أن أيّاً من الفقرات الثلاث والخمسين لم تُدرَك سلباً — وهو نمط يتسق مع تحيز الاستجابة الموافقة.

التركيب الموضوعي للنتائج ومناقشتها

رُمِّزَت نتائج الدراسات المشمولة وفق إطار الترميز المبين في الجدول (3-5)، فأُسفر التركيب عن ستة محاور تحليلية يعرض الجدول (3-4) تكراراتها.

جدول (3-4): تكرارات المحاور الموضوعية في الدراسات المشمولة (ن = 15)

م	المحور الموضوعي	عدد الدراسات	النسبة %	قوة الدليل
1	طبيعة الأثر واتجاهه	15	100	مرتفعة — لكن الاتجاه يتبع التصميم
2	أبعاد الأثر ومواضع تركّزه	11	73.3	متوسطة — الأبعاد موصوفة لا مقيسة
3	العوامل الوسيطة المفسّرة للتباين	9	60.0	مرتفعة — متسقة عبر سياقات مختلفة
4	الآثار العكسية غير المقصودة	6	40.0	متوسطة
5	إشكالات قياس المخرجات	15	100	مرتفعة جداً — أوضح نتائج المراجعة
6	حالة الأدلة في السياق العربي	4	26.7	منخفضة — تركّز مؤسسي وتخصمي حاد

المحور الأول: طبيعة الأثر واتجاهه

أبلغت الدراسات الخمس عشرة جميعها عن أثر للاعتماد، غير أن اتجاه هذا الأثر وقوّته يرتبطان ارتباطاً منتظماً بصرامة التصميم المستخدم لا بالسياق الجغرافي. ففي الطرف الأول، سجّلت الدراسات الإدراكية أعلى مستويات الأثر: بلغ المتوسط العام لإدراك أعضاء هيئة التدريس في خمسة برامج صحية سعودية (4.08) من (5)، ولم تُدرَك أي فقرة من الفقرات الثلاث والخمسين سلباً (Bougherira & Elasmr, 2023)، وارتفع رضا الطلبة ارتفاعاً دالاً عبر دورتي اعتماد (Al-Eyadhy & Alenezi, 2021).

وفي الطرف المقابل، انتهت الدراسة الوحيدة التي اعتمدت تصميماً شبه تجريبي بمجموعة ضابطة إلى نتيجة مغايرة تماماً لا أثر فوري لسياسة الاعتماد المؤسسي على أجور الخريجين، وعلاوة أجرية لا

تظهر إلا على المدى الطويل وتقتصر على فئة واحدة من الخريجين ($\approx 11\%$) لخريجي البرامج المهنية دون فني المستوى العالي، بل إن الأثر على قابلية التوظيف كان صفرياً أو سلباً طفيفاً (Aguilar, 2026). وفي موقع وسط، خلص فريق بحثي درس ثلاث جامعات أرجنتينية من منظور ثلاثة أطراف — قيادات وأعضاء هيئة تدريس وطلبة — إلى أن التحسن واقع في الإدارة المؤسسية والموارد والمناهج، لكنه صرح بأنه «ما زال مبكراً» الجزم بأثر مباشر على نواتج التعلم (De Vincenzi, Garau & Guaglianone, 2018).

وهذا هو الاكتشاف المركزي لهذه المراجعة: الأثر المُبلغ عنه يتناسب عكسياً مع صرامة التصميم المستخدم في قياسه. فحيثما قيس الأثر بتقديرات المستجيبين ظهر مرتفعاً، وحيثما قيس بمؤشرات موضوعية مع مجموعة ضابطة تقلص إلى حدود الصفر. وليس هذا تناقضاً بين الدراسات، بل هو دليل على أن جزءاً معتبراً من «الأثر» المرصود في الأدبيات قد يكون أثراً إدراكياً — أي تغييراً في وعي الأكاديميين بالجودة وخطابهم عنها — لا تغييراً متحققاً في تعلم الطلبة. ويتسق هذا مع ما سبق أن نبه إليه بيكيت وبروكس (Becket & Brookes, 2008) من أن نظم الجودة تقيس مدخلاتها وأجراءاتها لا أثرها التعليمي.

المحور الثاني: أبعاد الأثر ومواقع تركّزه

أشارت إحدى عشرة دراسة إلى أبعاد بعينها. وقد جاء التوزيع كاشفاً عن تباين سياقي لا عن ترتيب ثابت: ففي السياق السعودي تركّز أعلى أثر في ممارسات نواتج التعلم تحديداً — المقارنة المرجعية الوطنية والدولية لنواتج التعلم (4.65)، وتحليل نتائج الطلبة لقياس التقدم (4.51)، وتصميم نواتج التعلم (4.48) — بينما جاء أدنى أثر في التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس (3.70) ومصادر التعلم (3.77) (Bougherira & Elasmir, 2023). وفي السياق الأرجنتيني انعكست الصورة: كان أوضح تغيير في الموارد المادية والتقنية — أجهزة العرض والحواسيب وقواعد البيانات والمختبرات — وفي الإدارة المؤسسية، بينما ظل أثر نواتج التعلم غير قابل للجزم (De Vincenzi et al., 2018).

ويُفسّر هذا التباين — على الأرجح — باختلاف نقطة الانطلاق المؤسسية: فالمؤسسة التي تملك موارد كافية سلفاً يظهر أثر الاعتماد فيها في المجال الأكاديمي، والمؤسسة التي تفنقر إليها يظهر الأثر فيها في البنية التحتية أولاً. غير أن الحكم يظل ضعيف الإسناد لأن الدراسات تصف هذه الأبعاد ولا تقيس إسهام كل بُعد على حدة، ولم تفكّك أي دراسة معايير الاعتماد إلى أبعاد قابلة للمقارنة الإحصائية — وهي الفجوة ذاتها التي انطلقت منها هذه المراجعة ولم تُسدّ بعد.

المحور الثالث: العوامل الوسيطة المفسّرة للتباين

حدّدت تسع دراسات عوامل وسيطة، وجاءت متسقة اتساقاً لافتاً رغم اختلاف قاراتها ونظمها. وأبرزها أربعة:

- **انخراط أعضاء هيئة التدريس:** ارتبط ضعف الأثر بغياب مشاركتهم في تصميم النظم لا في تنفيذها فحسب (Tavares et al., 2017)، وقلّصت المداخل المركزية للاستجابة لمتطلبات المساءلة هذا الانخراط (Hilliger et al., 2022).
- **منطق تبني النظام — تحسين أم مساءلة:** حين يُفرض النظام من أعلى ويُبنى على المساءلة يولد مقاومة صامتة (Cardoso et al., 2016). ولافت أن الباحثين السعوديين عزوا الأثر الإيجابي المرتفع في دراستهما إلى أن الهيئة الوطنية تبنت مدخلاً قائماً على نواتج التعلم وتدرّجاً في التطبيق دام أربع سنوات تجريبية قبل الإلزام، وبنت علاقة ثقة مع المؤسسات — أي أنها اختارت منطق التحسين لا المساءلة (Bougherira & Elasmir, 2023).
- **نضج ثقافة الجودة المؤسسية:** عُدّ عدم ترسخ ثقافة التقييم الذاتي عاملاً مقيداً لاستيعاب التغيير (De Vincenzi et al., 2018)، في مقابل مؤسسة أمضت ست سنوات في بناء نظامها الداخلي قبل اعتمادها المؤسسي فجاء أثرها مرتفعاً (Bougherira & Elasmir, 2023).
- **حادثة البرنامج وظروف سوق العمل:** استفادت البرامج حديثة الإنشاء من الاعتماد أكثر من المستقرة (Ulker & Bakioglu, 2019)، وهو ما تأكّد داخلياً إذ سجّل أحدث البرامج الصحية أعلى أثر مُدرّك. كما تباين الأثر الأجنبي تبايناً حاداً بين القطاعات

الإنتاجية، وتآكل في القطاعات التي تتوافر فيها معلومات مسبقة عن جودة الخريجين (Aguiar, 2026).

المحور الرابع: الآثار العكسية غير المقصودة

رصدت ست دراسات آثاراً عكسية، أبرزها إدراك الأكاديميين لنظم الجودة بوصفها عبئاً بيروقراطياً وثقافة «تعليم المربعات» (Cardoso et al., 2016؛ Khamis & Scully, 2020)، وتقلص انخراط هيئة التدريس تحت وطأة المركزية (Hilliger et al., 2022). وأضافت الدراسة التشغيلية بُعداً اقتصادياً جديداً: تآكل الإشارة السوقية للاعتماد كلما شاع وعم، إذ تراجع أثره الأجرى في قطاعي النقل والاتصالات والمالية والتأمين على المدى الطويل، بما يتسق مع فرضية أن جزءاً من قيمته إشارة للسوق تفقد قوتها التمييزية بالانتشار لا تحسين حقيقي في الإنتاجية (Aguiar, 2026).

المحور الخامس: إشكالات قياس المخرجات

هذا أوضح محاور المراجعة وأقواها إسناداً، إذ حضر في الدراسات الخمس عشرة جميعها. فمن حيث نوع المؤشر، اعتمدت ثلاث عشرة دراسة (86.7%) مؤشرات إدراكية مبنية على تقديرات المستجيبين، مقابل دراستين فقط (13.3%) اعتمدتا مؤشرات موضوعية. ومن حيث التصميم، لم تستخدم سوى دراسة واحدة مجموعة ضابطة حقيقية، فيما اعتمدت دراستان تصميمًا قبلياً/بعدياً بلا ضابط، وظلت البقية مقطعية.

ويترتب على غياب المجموعة الضابطة إشكال جوهري: فالتحسن المرصود في التصاميم قبلية/البعدية قد يعود إلى الاعتماد، وقد يعود إلى التطور الطبيعي للمؤسسة عبر عقد من الزمن، أو إلى تغير خصائص الملتحقين، أو إلى مبادرات موازية. وقد أقر الباحثون السعوديون أنفسهم بهذا الحد حين كتبوا أنه «سيكون من الصعب الجزم بأن التحسن يُعزى كلياً إلى الاعتماد». وتُضاف إلى ذلك مشكلة الأدوات المصممة ذاتياً والموزعة داخلياً على من خاض تجربة الاعتماد، وما تحمله من خطر تحيز الاستجابة الموافقة — وهو ما تجلّى في غياب أي استجابة سلبية من ثلاث وخمسين فقرة.

المحور السادس: حالة الأدلة في السياق العربي

أُجريت أربع دراسات من خمس عشرة (26.7%) في السياق العربي، وجميعها في المملكة العربية السعودية دون سائر الدول العربية. وهذه النسبة تبدو مقبولة عددياً، لكن الفحص الدقيق يكشف تركيزاً بنوياً حاداً على ثلاثة مستويات:

- **التركز التخصصي:** ثلاث من الأربع أُجريت في برامج صحية بحتة — الطب وطب الأسنان والتمريض والمختبرات الإكلينيكية والرعاية التنفسية — والرابعة في برامج اللغة الإنجليزية. ولم تُجر أي دراسة في كليات الهندسة أو الإدارة أو العلوم الإنسانية.
- **التركز المؤسسي:** دراستان من الأربع أُجريت في المؤسسة نفسها وعلى البرنامج نفسه (برنامج الطب بجامعة الملك سعود) وتشتركان في أحد مؤلفيهما، فما يبدو دليلين مستقلين هو امتداد لخط بحثي واحد.
- **التركز المنهجي:** لم تستخدم أي من الدراسات العربية الأربع مجموعة ضابطة، وثلاث منها إدراكية.

وتؤكد هذه النتيجة — بأدلة محسوبة لا بافتراض — ما أشارت إليه الأدبيات من ندرة الأدلة حول أثر الاعتماد في تعزيز تعلم الطلبة في هذا السياق. فالندرة ليست في العدد المطلق فحسب، بل في تنوع التخصصات واستقلال المصادر وصرامة التصاميم.

الإجابات عن أسئلة المراجعة

- **السؤال الأول (خصائص الدراسات):** خمس عشرة دراسة منشورة بين 2016 و2026 في أحد عشر سياقاً وطنياً، منها أربع في السياق العربي؛ بواقع دراسة شبه تجريبية واحدة، ودراستين قبليتين/بعديتين، وثلاث مختلطة، وتسع مسحية أو دراسات حالة؛ واعتمدت (86.7%) منها مؤشرات إدراكية.

- **السؤال الثاني (الجودة المنهجية):** من الدراسات الثلاث المقيّمة بالنص الكامل، حصلت دراستان على تقدير مرتفع وواحدة على متوسط لخطر تحييز الاستجابة. والضعف المنهجي الأشيع في القاعدة كلها هو غياب المجموعة الضابطة.
- **السؤال الثالث (اتجاه الأثر واتساقه):** الاتجاه إيجابي في الدراسات الإدراكية ومنتقل إلى حدود الصفر في الدراسة الوحيدة ذات المجموعة الضابطة. أي أن الأثر غير متجانس، وتباينه يُفسّر بصرامة التصميم أكثر مما يُفسّر بالسياق.
- **السؤال الرابع (أقوى الأبعاد):** لا تسمح الأدلة بترتيب مسند للأبعاد، لأن الدراسات تصفها ولا تقيس إسهام كل بُعد. غير أن بُعد تصميم نواتج التعلم وقياسها كان الأكثر تكراراً في مواضع الأثر الأعلى، تلاه بُعد الموارد والبنية التحتية في السياقات محدودة الموارد.
- **السؤال الخامس (العوامل الوسيطة):** أربعة عوامل متسقة عبر السياقات: انخراط أعضاء هيئة التدريس، ومنطق تبني النظام (تحسين مقابل مساءلة)، ونضج ثقافة الجودة المؤسسية، وحدثة البرنامج وظروف سوق العمل. وهذه أقوى إجابة أنتجتها المراجعة اتساقاً.
- **السؤال السادس (السياق العربي):** الأدلة العربية أربع دراسات كلها سعودية، ثلاث منها في برامج صحية، ودرستان في مؤسسة واحدة بمؤلف مشترك، ولا واحدة منها بمجموعة ضابطة. فجوة مؤكدة على ثلاثة مستويات: تخصصي ومؤسسي ومنهجي.

الاستنتاجات

تنتهي هذه المراجعة إلى ثلاثة استنتاجات رئيسة. أولها أن الاعتماد الأكاديمي يحدث أثراً حقيقياً لكنه يتركز في البنية التنظيمية والإجرائية للمؤسسة — الحوكمة، وتوثيق المناهج، واليات القياس، والموارد — أكثر مما يتركز في تعلم الطلبة نفسه. وثانيها أن قوة الأثر المبلغ عنه تتناسب عكسياً مع صرامة تصميم الدراسة، بما يرجح أن جزءاً معتبراً منه أثر إدراكي لا متهقق. وثالثها أن السؤال الصحيح ليس «هل ينفع الاعتماد؟» بل «تحت أي شروط ينفع؟» — وأن الأدلة تشير إلى أربعة شروط متسقة: انخراط أعضاء هيئة التدريس، ومنطق التحسين لا المساءلة، ونضج ثقافة الجودة، وملاءمة ظروف السياق.

ويحمل هذا الاستنتاج دلالة عملية مباشرة لصانع السياسة: فإن كان جزء من الأثر إشارةً سوقية تتآكل بالانتشار، فإن الاستثمار في جودة العمليات التعليمية ذاتها يبقى أجدى من الاستثمار في تحسين الشهادة.

محددات المراجعة

- **محدودية قاعدة البحث:** اقتصر البحث المنهجي على قاعدة ERIC وحدها، ولم يُنفذ في Scopus و Web of Science وقواعد البيانات العربية كما نص البروتوكول، لتعذر الوصول إليها. وهذا أخطر محددات المراجعة، ويعني أن دراسات مؤهلة — لا سيما المنشورة في أوعية إدارية أو عربية — تقع خارج نطاقها.
- **محدودية التحقق بالنص الكامل:** أمكن استرجاع ثلاثة نصوص كاملة من أصل واحد وعشرين تقريراً مطلوباً، فبيانات اثنتي عشرة دراسة مستخلصة من المستخلصات وتظل خاضعة للتحقق.
- **تعديل المدى الزمني:** طُبِّقت الفترة على الفترة (2017-2026) بدل (2010-2026) المعلنة في البروتوكول، بما قد يكون أغفل دراسات مؤهلة.
- **تحييز الباحث الواحد:** أنجز الفرز بباحث رئيس واحد دون فرز مزدوج كامل ودون حساب معامل كابا، خلافاً لما نص عليه البروتوكول.
- **تحييز اللغة والنشر:** اقتصرت المراجعة على العربية والإنجليزية، ويُرجَّح أن الدراسات ذات النتائج الدالة أوفر حظاً في النشر، بما قد يضخم اتجاه الأثر المركب.

التوصيات

تُشتق التوصيات الآتية مباشرةً من نتائج التركيب الموضوعي ومن مستوى الثقة في الأدلة الداعمة لكل محور:

أولاً: على المستوى العلمي

- اعتماد مؤشرات موضوعية لقياس المخرجات — درجات الطلبة، ونتائج اختبارات الترخيص المهني، ونسب التوظيف والأجور — إذ اعتمدت (86.7%) من الدراسات المشمولة مؤشرات إدراكية، وهي أضعف أنواع الدليل.
- اعتماد مجموعة مقارنة من مؤسسات غير معتمدة، فقد استخدمت دراسة واحدة فقط من خمس عشرة مجموعةً ضابطة، وهي الوحيدة التي أتاحت عزل أثر الاعتماد عن أثر التطور الطبيعي للمؤسسة.
- تفكيك معايير الاعتماد إلى أبعاد فرعية وقياس إسهام كل بُعد على حدة، إذ لم تفعل ذلك أي من الدراسات الخمس عشرة، وهو ما حال دون ترتيب الأبعاد وفق قوة الأثر.
- توسيع قاعدة الأدلة العربية خارج التعليم الصحي وخارج المؤسسة الواحدة، إذ إن ثلاثاً من أربع دراسات عربية أجريت في برامج صحية، واثنين منها في مؤسسة واحدة بمؤلف مشترك.
- تجنب الأدوات المصممة ذاتياً الموزعة داخلياً على من خاض تجربة الاعتماد، أو معالجة تحيز الاستجابة الموافقة إحصائياً عند تعذر ذلك.

ثانياً: على المستوى العملي

- إشراك أعضاء هيئة التدريس في تصميم نظم ضمان الجودة لا في تنفيذها فحسب، فقد ارتبط ضعف الأثر بغياب هذا الإشراك في أربع دراسات مستقلة.
- تبني منطق التحسين لا المساواة في تصميم النظام وخطابه وتدرج تطبيقه، إذ غُزي الأثر الإيجابي المرتفع في السياق السعودي إلى مدخل قائم على نواتج التعلم وأربع سنوات تجريبية سبقت الإلزام.
- الاستثمار في نضج نظام الجودة الداخلي قبل السعي إلى الاعتماد الخارجي، فقد ارتبط الأثر المرتفع بمؤسسة أمضت ست سنوات في بناء نظامها الداخلي، وارتبط الأثر المحدود بضعف ترسخ ثقافة التقييم الذاتي.
- إدراج مؤشرات مخرجات موضوعية ضمن أدلة الاعتماد الوطنية، بما يحول التقويم من قياس الإجراء إلى قياس الأثر.
- تخفيف العبء التوثيقي عبر رقمنة الأدلة وأتمتة جمع المؤشرات، استجابةً لما رصدته ست دراسات من إدراك الأكاديميين لهذه النظم بوصفها عبئاً بيروقراطياً.

ثالثاً: المقترحات البحثية

- استكمال البحث المنهجي في Scopus و Web of Science وقواعد البيانات العربية لتثبيت هذه النتائج أو تعديلها.
- إجراء دراسة شبه تجريبية في السياق العربي على غرار التصميم التشيلي، بمجموعة ضابطة ومؤشرات توظيف وأجور فعلية.
- إجراء مراجعة لاحقة تقتصر على الدراسات ذات المؤشرات الموضوعية، بما يتيح تحليلاً بعيداً عند توافر تجانس كافٍ.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية

- المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي. (2018). معايير الاعتماد المؤسسي في التعليم العالي. الرياض: هيئة تقويم التعليم والتدريب.
- المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي. (2018). معايير الاعتماد البرامجي في التعليم العالي. الرياض: هيئة تقويم التعليم والتدريب.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2022). دليل إجراءات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي. الرياض: هيئة تقويم التعليم والتدريب.
- وزارة التعليم. (2023). الكتاب الإحصائي السنوي للتعليم العالي. الرياض: وزارة التعليم.
- رؤية المملكة العربية السعودية 2030. (2016). وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية 2030. الرياض: مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية.
- برنامج تنمية القدرات البشرية. (2021). وثيقة برنامج تنمية القدرات البشرية 2021-2025. الرياض: رؤية المملكة 2030.

ثانياً: المراجع الأجنبية

References (English)

- 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.
- Al-Eyadhy, A., & Alenezi, S. (2021). The impact of external academic accreditation of undergraduate medical program on students' satisfaction. *BMC Medical Education*, 21, 565. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-03003-0>
- Alenezi, S., Al-Eadhy, A., Barasain, R., AlWakeel, T. S., AlEidan, A., & Abohumid, H. N. (2023). Impact of external accreditation on students' performance: Insights from a full accreditation cycle. *Heliyon*, 9(5), e15815. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e15815>
- Bloch, C., Degn, L., Nygaard, S., & Haase, S. (2021). Does quality work work? A systematic review of academic literature on quality initiatives in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(5), 701–718. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1813250>
- Cardoso, S., Rosa, M. J., & Stensaker, B. (2016). Why is quality in higher education not achieved? The view of academics. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(6), 950–965.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37–46.
- Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis*. MIT Center for Advanced Engineering Study.
- Duarte, N., & Vardasca, R. (2023). Literature review of accreditation systems in higher education. *Education Sciences*, 13(6), Article 582.

- Elassy, N. (2015). The concepts of quality, quality assurance and quality enhancement. *Quality Assurance in Education*, 23(3), 250–261.
- ESG. (2015). Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG). Brussels: EURASHE.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34.
- Hong, Q. N., Fàbregues, S., Bartlett, G., Boardman, F., Cargo, M., Dagenais, P., et al. (2018). The Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) version 2018 for information professionals and researchers. *Education for Information*, 34(4), 285–291.
- Manatos, M. J., Sarrico, C. S., & Rosa, M. J. (2017). The integration of quality management in higher education institutions: A systematic literature review. *Total Quality Management & Business Excellence*, 28(1–2), 159–175.
- Martin, M., & Stella, A. (2007). External quality assurance in higher education: Making choices. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Gherzi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., & Stewart, L. A. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic Reviews*, 4, 1.
- Ouzzani, M., Hammady, H., Fedorowicz, Z., & Elmagarmid, A. (2016). Rayyan — a web and mobile app for systematic reviews. *Systematic Reviews*, 5, 210.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71.
- Popay, J., Roberts, H., Sowden, A., Petticrew, M., Arai, L., Rodgers, M., et al. (2006). Guidance on the conduct of narrative synthesis in systematic reviews. Lancaster: ESRC Methods Programme.
- Ryan, T. (2015). Quality assurance in higher education: A review of literature. *Higher Learning Research Communications*, 5(4), 1–12.
- Shamseer, L., Moher, D., Clarke, M., Gherzi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., & Stewart, L. A. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015: Elaboration and explanation. *BMJ*, 350, g7647.
- Sallis, E. (2002). *Total quality management in education* (3rd ed.). London: Kogan Page.
- Tavares, O., Sin, C., Videira, P., & Amaral, A. (2017). Academics' perceptions of the impact of internal quality assurance on teaching and learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1293–1305.

- Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8, 45.
- Vlăsceanu, L., Grünberg, L., & Pârlea, D. (2007). Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions. Bucharest: UNESCO-CEPES.

الملاحق

الملحق (1): سلاسل البحث في قواعد البيانات

تُنسخ السلاسل الآتية كما هي في حقل البحث المتقدم لكل قاعدة، مع تسجيل عدد النتائج وتاريخ البحث.

Scopus

TITLE-ABS-KEY (("accreditation" OR "quality assurance" OR "quality management") AND ("higher education" OR universit* OR "tertiary education") AND ("learning outcome*" OR "student learning" OR "graduate employab*" OR "educational output*" OR "programme quality" OR "program quality" OR "graduate competenc*")) AND PUBYEAR > 2009 AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , "ar")) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE , "English"))

Web of Science

TS=(("accreditation" OR "quality assurance" OR "quality management") AND ("higher education" OR universit* OR "tertiary education") AND ("learning outcome*" OR "student learning" OR employab* OR "educational output*" OR "graduate competenc*"))) AND PY=(2010-2026) AND DT=(Article OR Review)

ERIC

(accreditation OR "quality assurance") AND ("higher education" OR "colleges" OR "universities") AND ("outcomes of education" OR "student outcomes" OR "learning outcomes" OR "employment potential") [Publication Date: 2010-2026] [Peer reviewed only]

ScienceDirect

("accreditation" OR "quality assurance") AND ("higher education") AND ("learning outcomes" OR "employability" OR "educational outputs") [Years: 2010-2026] [Article type: Research articles, Review articles]

Google Scholar (أول 200 نتيجة)

("academic accreditation" OR "quality assurance") AND ("higher education") AND ("learning outcomes" OR "graduate employability") [2010-2026]

قواعد البيانات العربية (دار المنظومة والمنهل)

(الاعتماد الأكاديمي أو ضمان الجودة أو إدارة الجودة الشاملة) و (التعليم العالي أو الجامعات أو مؤسسات التعليم العالي) و (مخرجات التعلم أو نواتج التعلم أو جودة المخرجات أو الكفايات المهنية أو قابلية التوظيف)

الملحق (2): نموذج استخلاص البيانات

يُملأ النموذج الآتي لكل دراسة مشمولة على حدة، ويُجمّع في جدول موحد للتحليل.

الحقل	القيمة المستخلصة
رقم الدراسة	
المؤلفون وسنة النشر	
عنوان الدراسة	
الوعاء ونوعه (مجلة/رسالة)	
بلد الدراسة والسياق	

الحقل	القيمة المستخلصة
نوع المؤسسة والتخصص	
جهة الاعتماد المعنية	
نوع الاعتماد (مؤسسي/برامجي)	
أبعاد المعايير المتناولة	
تصميم الدراسة ومنهجها	
أسلوب المعاينة وحجم العينة	
مؤشر المخرجات المستخدم	
طبيعة المؤشر (إدراكي/موضوعي)	
أداة القياس وخصائصها السيكمترية	
اتجاه الأثر المُبلَّغ عنه	
القيم الإحصائية ($r / \beta / R^2 / p$)	
النتائج النوعية الرئيسة	
العوامل الوسيطة المذكورة	
المعوقات المذكورة	
محددات الدراسة كما أوردتها مؤلفوها	
تقدير MMAT لكل معيار	
ملاحظات المراجع	

الملحق (3): قائمة تحقق PRISMA-P 2015 للبروتوكولات

تُستخدم القائمة الآتية للتحقق من اكتمال الإبلاغ عن هذا البروتوكول، وتُملأ خانة رقم الصفحة قبل التسليم (Shamseer et al., 2015؛ Moher et al., 2015).

القسم	رقم البند	مضمون البند	رقم الصفحة
معلومات إدارية	أ1	تعريف التقرير بوصفه بروتوكول مراجعة منهجية	
معلومات إدارية	أب1	بيان ما إذا كان البروتوكول تحديثاً لمراجعة سابقة	
معلومات إدارية	2	بيان اسم السجل ورقم التسجيل، أو الإفصاح عن عدم التسجيل	
معلومات إدارية	أ3	بيان أسماء الباحثين وانتماءاتهم وبيانات التواصل	
معلومات إدارية	3ب	بيان إسهام كل باحث في العمل	
معلومات إدارية	4	بيان آلية توثيق أي تعديل يطرأ على البروتوكول وتاريخه ومسوّغه	
معلومات إدارية	أ5	بيان مصادر الدعم المالي والمعنوي	
معلومات إدارية	5ب	بيان اسم الجهة الراعية إن وُجدت	
معلومات إدارية	5ج	بيان دور الممول أو الراعي في إعداد البروتوكول	
المقدمة	6	بيان الأساس المنطقي للمراجعة في سياق ما هو معروف	
المقدمة	7	بيان صريح لأسئلة المراجعة بعناصرها	
المنهجية	8	تحديد معايير الأهلية بخصائص الدراسات وخصائص التقارير	

القسم	رقم البند	مضمون البند	رقم الصفحة
المنهجية	9	وصف كل مصادر المعلومات وتاريخ التغطية المخطط	
المنهجية	10	عرض استراتيجية البحث كاملة لقاعدة بيانات واحدة على الأقل	
المنهجية	11أ	بيان آلية إدارة السجلات والبيانات خلال المراجعة	
المنهجية	11ب	بيان عملية الاختيار وعدد المراجعين وآلية حسم الخلاف	
المنهجية	11ج	بيان آلية استخلاص البيانات وأدواتها والتجريب المسبق عليها	
المنهجية	12	تحديد كل عناصر البيانات المطلوب استخلاصها	
المنهجية	13	تحديد المخرجات الرئيسة والثانوية وترتيب أولوياتها	
المنهجية	14	بيان أداة تقييم خطر التحيز في الدراسات المفردة وآلية توظيفها	
المنهجية	15	بيان معايير تجميع الدراسات وأسلوب التركيب ومسوّغ اختياره	
المنهجية	16	بيان آلية تقييم تحيز النشر وغيره من التحيزات التجميعية	
المنهجية	17	بيان آلية تقييم درجة الثقة في مجموع الأدلة	

الملحق (4): قائمة تحقق PRISMA 2020 للتقرير النهائي

تُستخدم القائمة الآتية عند إعداد التقرير النهائي للمراجعة بعد تنفيذها، وتُدرج هنا بوصفها مرجعاً مسبقاً لضمان اكتمال الإبلاغ (Page et al., 2021).

القسم	رقم البند	مضمون البند	رقم الصفحة
العنوان	1	تعريف التقرير بوصفه مراجعة منهجية	
المستخلص	2	الالتزام بقائمة تحقق مستخلص PRISMA 2020	
المقدمة	3	بيان الأساس المنطقي للمراجعة في سياق ما هو معروف	
المقدمة	4	بيان صريح لأهداف المراجعة أو أسئلتها	
المنهجية	5	تحديد معايير التضمين والاستبعاد وكيفية تجميع الدراسات	
المنهجية	6	تحديد كل مصادر المعلومات وتاريخ آخر بحث فيها	
المنهجية	7	عرض استراتيجيات البحث كاملة لكل قاعدة بيانات	
المنهجية	8	بيان طرق فرز الدراسات وعدد المراجعين	
المنهجية	9	بيان طرق استخلاص البيانات وعدد المراجعين	
المنهجية	10	تحديد كل المخرجات التي طُلبت بياناتها والمتغيرات الأخرى	
المنهجية	11	بيان طرق تقييم خطر التحيز في الدراسات المشمولة	
المنهجية	12	تحديد مقاييس الأثر المستخدمة في التركيب	
المنهجية	13	وصف طرق التركيب وأسباب اختيارها	
المنهجية	14	بيان طرق تقييم خطر تحيز النشر	
المنهجية	15	بيان طرق تقييم الثقة في مجموع الأدلة	
النتائج	16	عرض نتائج البحث والفرز عبر مخطط التدفق	

القسم	رقم البند	مضمون البند	رقم الصفحة
النتائج	17	الاستشهاد بالدراسات المستبعدة في مرحلة النص الكامل مع الأسباب	
النتائج	18	عرض خصائص كل دراسة مشمولة	
النتائج	19	عرض تقييم خطر التحيز لكل دراسة	
النتائج	20	عرض نتائج كل دراسة ونتائج التركيب	
النتائج	21	عرض نتائج تقييم تحيز النشر	
النتائج	22	عرض تقييم الثقة في مجموع الأدلة	
المناقشة	23	تفسير النتائج في سياق الأدلة الأخرى ومناقشة محددات المراجعة	
أخرى	24	بيان معلومات تسجيل البروتوكول أو الإفصاح عن عدم تسجيله	
أخرى	25	الإفصاح عن مصادر التمويل ودورها	
أخرى	26	الإفصاح عن تضارب المصالح	
أخرى	27	بيان مدى إتاحة البيانات والشيفرات ومواد المراجعة	

الملحق (5): الملخص باللغة الإنجليزية Abstract

Title: The Impact of Implementing Academic Accreditation Standards on the Quality of Educational Outputs in Higher Education Institutions: A PRISMA 2020 Systematic Review (2017–2026) with a Focused Analysis of the Arab Context

This protocol sets out a pre-specified plan for a systematic review synthesising published evidence (2010–2026) on the impact of implementing academic accreditation standards on the quality of educational outputs in higher education institutions, with a focused analysis of the Arab context. Following the PRISMA 2020 protocol, Scopus, Web of Science, ERIC, ScienceDirect, Google Scholar and Arabic databases were searched using predefined SPIDER-based eligibility criteria. Two-stage screening was applied, methodological quality was appraised using MMAT 2018, and findings were synthesised thematically (Thomas & Harden, 2008). A meta-analysis was not undertaken owing to substantial heterogeneity across designs, outcome definitions and measurement instruments. Once executed, the review is expected to characterise a positive but heterogeneous impact, concentrated in governance and outcome-based programme design, moderated by faculty engagement and the maturity of internal quality assurance systems, alongside a marked scarcity of Arab evidence employing objective outcome indicators.

Keywords: Academic accreditation; Quality assurance; Educational outputs; Systematic review; PRISMA 2020; Arab higher education.

Abstract

Objectives: This systematic review synthesises published evidence on the impact of implementing academic accreditation standards on the quality of educational outputs in higher education institutions, identifies the dimensions most strongly associated with that impact and the factors moderating it, and diagnoses the state of evidence in the Arab context. **Setting:** A desk-based review of literature published between 2017 and 2026, with a focused analysis of Arab studies. **Methodology:** The review followed PRISMA 2020 with predefined SPIDER-based eligibility criteria, MMAT 2018 quality appraisal and three-stage thematic synthesis. A search of ERIC returned 708 records, supplemented by 17 records from a preliminary scoping search. **Results:** 114 records were screened, 93 excluded, and 15 studies included, of which 3 were verified at full text. All studies reported some effect, but its magnitude was inversely proportional to design rigour: perceived impact reached 4.08 out of 5 in a Saudi survey, whereas the single study employing a control group found no immediate wage effect and a null-to-slightly-negative employment effect. Perceptual indicators were used by 86.7% of studies and only one employed a control group. Four studies were conducted in the Arab context, all Saudi, three in health programmes, and two in the same institution sharing an author. **Recommendations:** Adopting objective outcome indicators and control groups, disaggregating accreditation standards into measurable dimensions, engaging faculty in system design, and broadening Arab evidence beyond health education.

Keywords: Academic accreditation; Quality assurance; Quality of educational outputs; Systematic review; PRISMA 2020.

Midocean University
College of Management

**Department of Business Administration / Quality Management and
Academic Accreditation**

**The Impact of Implementing Academic Accreditation Standards on
the Quality of Educational Outputs in Higher Education Institutions:
A PRISMA 2020 Systematic Review (2017–2026) with a Focused
Analysis of the Arab Context**

Prepared by:

Abdullah Mohammed Mamoun Fahleh

Student ID: 253001121

Supervised by:

Dr. Al-Faisal Abdul Hameed

Dr. Fayez Jarad

Year: 2026