الفصل الأول

ضمان الجودة في التعليم العالي:
الأطر النظرية والعملية ونماذج من التجارب العالمية

رمزي سلامه(*)

ملخص: يتكون هذا الفصل من ثلاثة أقسام: الإطار النظري، العوامل الضاغطة لتبني ضمان الجودة، نماذج من التجارب العالمية. يعالج القسم النظري اثنتي عشرة نقطة: ١) الجذور التاريخية البعيدة لضبط الجودة، ٢) الاهتمام الحديث بمسائل الجودة، ٣) المقاربات المتعددة لمصطلح الجودة، ٤) أغراض العمليات التي تعنى بالجودة، ٥) نطاقات هذه العمليات، ٦) المبادئ العامة التي تقوم على أساسها، ٧) الوتائر، ٨) التوقيت، ٩) المواصفات الخاصة بالجودة، ١٠) الهيئات، ١١) الآليات، ١٢) مقاربات ضبط الجودة وضمانها. ويعالج القسم الثاني العوامل الداخلية والخارجية الضاغطة لتبني ضمان الجودة. ويتناول القسم الثالث تجارب كل من الولايات المتحدة الأميركية، المملكة المتحدة، فرنسا، هولندا، السويد، أستراليا، الهند، أفريقيا الجنوبية، كينيا وغيرها.

يرى الكاتب أن تحسين جودة الخدمات التي تسديها مؤسسات التعليم العالي هو الهدف النهائي لجميع المعمليات التي تعنى بالجودة ومبرّر وجودها، وأن هناك خمسة نطاقات للجودة: نظام التعليم العالي ككل، المؤسسة، البرامج، عمليات التعليم والتعلّم، والمخرجات. ومن حيث الوتائر، يميّز الكاتب بين العمليات الجارية التي يتمّ اعتمادها كجزء لا يتجزأ من نظام التسيير، والعمليات الآنية التي تقوم عند بروز مشكلة ذات حجم غير اعتيادي، والعمليات الدورية التي تتم بين وقت وآخر لفحص عناصر الجودة في النظام المدروس، بصورة عميقة ورصينة ومطوّلة. ويقترح الكاتب التمييز بين ثلاث مجموعات من المواصفات الخاصة بالجودة: ١) مواضيع التدقيق، كأن يجري فحص رسالة المؤسسة وأهدافها وخططها ومواردها

(*) دكتوراه في علم النفس، من جامعة مونتريال (١٩٧٩). اختصاصي التعليم العالي - مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية - بيروت.

وهيكليتها، وتكون لهذه المواضيع معايير للتدقيق كما هي الحال في حركة الاعتماد الأميركية، ٢) المقاييس والمحكات، وهي النقاط المرجعية التي تستخدم للحكم على قبول حالة ما أو عدم قبولها، ٣) أدوات الاستدلال، وهي تشمل الدلائل والقرائن والبيّنات والبراهين التي يجري جمعها من أجل إصدار الأحكام أو اقتراح التدابير والحلول. ويقسّم الهيئات المعنية بالجودة إلى الهيئات العاملة داخل المؤسسة، والإقليمية داخل الدولة الواحدة، والوطنية، والإقليمية ما بين الدول، والدولية. ويصنّف آليات فحص النوعية في داخلية (كالتقييم الذاتي) وخارجية، ويوزّع مقاربات ضبط الجودة وضمانها في أربع: التقييم، الرقابة الداخلية، الرقابة الخارجية، الاعتماد. ويستخلص الكاتب في النهاية العناصر المشتركة التالية بين نظم ضمان الجودة: وجود هيئة مستقلّة على الصعيد الوطني وهيئات مماثلة على صعيد المؤسسات، الاستناد إلى معايير من دون تحديد لمقاييس أو محكّات، شمول النظم لإجراءات تقييم ذاتي ومراجعة خارجية، إعداد تقرير بنتائج التقييم والمراجعة وتوظيف هذه النتائج للشهادة بالجودة والتطوير والتمويل. كما أنه يخلص إلى حسنات الجمع ما بين المقاربات والآليات المختلفة لمؤسسات ونظام التعليم العالي في كل بلد.

مقدمة

يجمع الباحثون على أن تأمين مجموعة متفق عليها من الأفاهيم[١] الأساسية في أي من ميادين المعرفة يشكّل شرطا ضروريا من جهة لتسهيل التخاطب وتبادل الأفكار والآراء وإقامة نقاش مثمر ما بين المعنيين والمهتمين، ومن جهة ثانية لتوجيه الممارسات الفردية والاجتماعية والضبط السليم لإيقاعاتها. ويلاحظ الباحث أنه بالرغم من ازدياد الاهتمام بمسائل الجودة[٢] وبآليات ضبطها وضمانها، كما بمسائل

(١) نستخدم مصطلح «أفهوم» (على وزن أفعول، بضمّ الهمزة، جمع أفاهيم، وهو إسم مجرّد قائم بذاته لا يحتاج لتدخّل فاعل) تعريبا للفظة "Concept" الأجنبية، لتفريقها عن مصطلح «مفهوم» (على وزن مفعول، الذي يدل على صفة تمّ حدوثها بفعل فاعل) والتي يمكن اعتبارها تعريبا للفظة "notion" الأجنبية، وذلك تمشّيا مع ما اقترحه د. جورج نحّاس منذ أكثر من عشر سنوات.

(٢) نستخدم في هذا الفصل مصطلحي «الجودة» و «النوعية» تعريبا للمصطلح الانجليزي والفرنسي "Quality/Qualité". وكما سنرى لاحقا، نستخدم مصطلح «النوعية» بالمعنى العام المتداول للدلالة على صفة الشيء وحاله أو كيفيّته، التي قد تكون جيّدة أو رديئة بنسب متفاوتة، بينما نحصر استخدام مصطلح «الجودة» لما يستجيب على الأقل لحدود دنيا من الصفات المقبولة. وبذلك لا تتأرجح «الجودة» إلا بين «المقبول» و «الممتاز» أو الذي هو «عين الكمال». لمزيد من النقاش حول مسألة المصطلحات الخاصة بهذا الشأن، أنظر (وهبة، ٢٠٠٣).

النوعية وبآليات تقييمها[٣] وتحسينها[٤]، ومن التوسع الكبير الذي طرأ في خلال العقد الأخير من القرن العشرين وفي أوائل القرن الحادي والعشرين على الأدبيات الخاصة بهذا الشأن وفي نظم التقييم وممارساته في التعليم العالي، ليس هناك اتفاق على مجموعة الأفاهيم والتحديدات التي يمكن استخدامها بشكل واثق، فليس فقط في اللغة والمنطقة العربية بل أيضا على الصعيد العالمي. ولذلك نجد استخدامات مختلفة وأحيانا متعارضة لأفاهيم مثل تلك التي سبق ذكرها أو لمصطلحات مثل الاعتماد، الترخيص، الاعتراف، إلخ... حتى في البلدان الرائدة في هذا الميدان مثل الولايات المتحدة الأميركية أو في البلدان المتقدمة حديثة العهد نسبيا في هذا المجال مثل الدول الأوروبية، فكيف إذا في البلدان النامية التي تسعى للحاق بالركب من دون وجود تقاليد أكاديمية أو علمية راسخة بهذا الصدد، مثل الدول العربية.

وقد اهتمت بعض المؤسسات المعنية بجودة التعليم العالي بوضع قوائم للأفاهيم الأساسية. ومن أشهرها القوائم التي وضعها مجلس اعتماد التعليم العالي الأميركي، والشبكة العالمية لهيئات ضمان الجودة في التعليم العالي، ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. ومن أحدث هذه القوائم القائمة الجامعة التي وضعها المركز الأوروبي للتعليم العالي التابع لليونسكو والتي راج اعتمادها في المحافل الدولية في الآونة الأخيرة (UNESCO/CEPES, 2004).

نظرا لما تقدّم، يبدأ هذا الفصل بمعالجة المسائل المعنية بالجودة بشكل عام

---

(٣) نستخدم في هذا الفصل لفظة «تقييم» معتبرين أنها مقبولة في اللغة العربية رديفا للفظة «تقويم» ومن دون أي فرق بينهما بمعنى «إعطاء قيمة لشيء ما» ليس إلا. وبعكس ما يدّعي المغالون بعدم صلاح الأولى لغويا، وبعكس ما يدّعي آخرون بأن «تقويم» تحمل دائما معنى «تصحيح»، فإن لفظة «تقويم» هي بالفعل هذا أو ذاك أو غير ذلك تبعا لسياق النص، ولذا ارتأينا تحاشيها.

(٤) من أجل تفادي الأخطاء الشائعة في أدبيات اللغة العربية، نفرّق في هذا الفصل ما بين التعابير الآتية وما يوازيها في اللغتين الانجليزية والفرنسية:
- «ضبط الجودة» (Quality Control/Contrôle de la qualité)،
- «ضمان الجودة» (Quality Assurance/Assurance de la qualité)،
- «تقييم النوعية» (Quality Assessment/Evaluation de la qualité)،
- «تحسين النوعية» (Quality Enhancement/Amélioration de la qualité).
وستبدو ضرورة هذا التفريق بشكل أوضح في سياق هذا الفصل.

قبل التطرّق إلى الضغوط التي أدّت إلى تعميم آليات ضبطها وضمانها ثم إلى التدابير التي اعتمدتها دول مختلفة لهذا الشأن.

أولاً: الأطر النظرية والعملية

يعالج القسم الأول من هذا الفصل إثنتي عشرة مسألة تحدّد الأطر النظرية والعملية التي تدخل فيها بشكل عام مجمل القضايا المعاصرة التي تطرح والتدابير التي تتّخذ من أجل ضمان جودة التعليم العالي، ما عدا تلك المتعلّقة بتمويل هذه التدابير. ويرجع بعض من عناصر هذه الأطر إلى قرون عديدة، مثل الانقسام ما بين الضبط الداخلي والضبط الخارجي، ويعود بعضها الآخر إلى حوالي القرن الواحد، مثل حركة الاعتماد التي اختصّت بها حتى وقت قريب الولايات المتحدة الأميركية، بينما يشكّل الكثير من هذه العناصر صلب النقاش المعاصر الذي لم يهدأ بعد ولم تظهر ملامح نتائجه بشكلها الأخير.

١. الجذور التاريخية البعيدة(٥)

حظيت مسألة ضبط جودة التعليم العالي باهتمام خاص منذ إنشاء مؤسسات التعليم العالي في أوروبا، أي منذ قرب نهاية القرون الوسطى. ويمكن منذ ذلك الوقت التمييز بين نموذجين متباينين لضبط هذه الجودة ما يزالان يؤثّران بشكل واضح في الوقت الحاضر، بالرغم من أن أياً منهما لم يتّخذ في السابق شكل الإجراءات المنظّمة التي نشهدها اليوم.

ففي النموذج الأول منهما، وهو النموذج الذي نشأ في فرنسا، تتولّى مسؤولية ضبط الجودة سلطة من خارج المؤسسة، كانت في البدء الكنيسة الكاثوليكية وانتقلت لاحقاً إلى الدولة. أما النموذج الثاني، وهو النموذج الذي نشأ وترعرع في بريطانيا، فيمتاز بتمسّك إدارة المؤسسة بامتيازات الاستقلالية والتسيير الذاتي، وبالتالي بتمسّكها بمسؤولية ضمان الجودة. وترجع الجذور التاريخية لهذا النموذج إلى تطلعات رئيسي جامعتي أكسفورد وكامبردج منذ العصور الوسطى إلى الاستقلالية عن أي هيئة

(٥) يعتمد ما جاء في هذا القسم والقسم الذي يليه بشكل أساسي على الوثيقة التي وضعها النهار وسلامه (١٩٩٧).

خارجية. فالكليات الإنجليزية كانت منذ ذلك الحين تتمتع بالاستقلالية وبالإدارة الذاتية التي يمارسها الأكاديميون الذين كان لهم سلطة تعيين رؤساء الجامعات وضبط الجودة في كلياتهم وضمان هذه الجودة تجاه المجتمع.

وهكذا، يمكن اعتبار ضبط الجودة في النموذج الفرنسي بمثابة رقابة تقوم بها هيئة خارجية تتمتع بصلاحيات تقرير ماهية التدريس ومن يقوم به. أما النموذج الإنجليزي فيشبه ما نسميه اليوم ضمان الجودة من خلال مراجعة الزملاء أو الأقران، أي أن القيّمين على الجامعات هم أصحاب القرار في ما يتعلق بما يجب تدريسه ومن يمكن أن يقوم بالتدريس.

ويمكن القول أن هذين التوجّهين يعنيان بمكوّنين هامّين من الإطار العام المعني بالجودة في التعليم العالي، يتعلق المكوّن الأول منهما بالمواصفات والمعايير التي تضعها سلطة معنية من خارج مؤسسات التعليم العالي وبالرقابة التي تمارسها هيئات خارجية باسم المجتمع على هذه المؤسسات، بينما يرجع المكوّن الثاني إلى إحدى أهم الغايات الأساسية لهذه المرحلة من التعليم وهي البحث عن الحقيقة والعمل على تقدم المعرفة، وما يتطلبه ذلك من حريات أكاديمية وعدم تدخّل جهات خارجية بهذه الشؤون. وقد شكّلت «حركة الاعتماد» Accreditation Movement التي نشأت في الولايات المتحدة الأميركية في أواخر القرن التاسع عشر ونشطت بشكل كبير في القرن العشرين أهم تجسيد حديث للتوجّه الأخير، كما أنها مارست أكبر أثر على آليات ضمان الجودة في التعليم العالي كما نعرفها اليوم.

٢. الاهتمام الحديث بمسائل الجودة في التعليم العالي

مثّل دخول كثير من الدول في مرحلة التعليم العالي الجماهيري في الثلث الأخير من القرن العشرين تحدّياً كبيراً لنوعية البرامج التي كانت تقدّمها مؤسساته ودعوة صارخة لتطوير برامج تعليم عال متنوعة وذات نوعية عالية تضمن جودة مخرجات هذا التعليم ومواءمة هذه المخرجات مع حاجات المجتمع واستجابتها للمستجدات. وقد ازداد التركيز عالمياً على الجودة بشكل خاص في قطاع التعليم العالي، كما في القطاعات الصناعية والحكومية. واحتلّت مسألة تقييم النوعية وتعزيزها في التعليم العالي باهتمام عالمي متزايد، بسبب إدراك العلاقة بين جودة هذا التعليم والنموّ الاقتصادي من جهة والتنمية الشاملة والمتكاملة من جهة أخرى، نظرا

للدور الطليعي الذي ينتظر أن يؤدّيه خرّيجو التعليم العالي في المجتمع. وقد ساد القول، بصورة عامة، بأن مؤسسات التعليم العالي التي تعزل نفسها عن المعايير العالمية للجودة لن تكون قادرة على أن تسهم في تنمية مجتمعاتها وفي وضع بلدانها في عداد الأمم التي تشارك بصورة ملموسة في عمليّات التبادل الاقتصادي التي توسّعت إلى حدّ كبير في أواخر القرن العشرين في ظلّ التكتلات الإقليمية والدولية ولا تزال تتوسّع وتمدّ جذورها إلى ميادين النشاط الإنساني كافة.

وقد استأثرت مسألة جودة التعليم العالي منذ أوائل ثمانينيات القرن العشرين باهتمام متزايد وشكّلت محوراً لأعمال لجان ومناقشات وندوات ومؤتمرات كثيرة. ففي كندا وبريطانيا وفرنسا وهولندا وغيرها من البلدان، اعتبرت مسألة تقييم النوعية وضبط الجودة مهمة رئيسة في عمليات تسيير التعليم العالي، بعد أن كانت هذه المسألة، بشكل شبه حصري، محطّ اهتمام مؤسسات الاعتماد في الولايات المتحدة الأميركية ومحور أعمالها قبل قرن من ذلك. فشكّلت في ربع القرن الأخير لجان متعدّدة لدراسة نظم تقييم النوعية ونهوجه المختلفة، كما وضعت آليات مختلفة لضبط الجودة وضمانها. وقد استأثرت هذه المسألة بمزيد من الاهتمام في دول عديدة من جميع أصقاع العالم في خلال السنوات الماضية لما لها من انعكاسات واضحة على برامج تطوير التعليم العالي وعلى الحراك الأكاديمي والمهني والتنافس على الصعيد العالمي.

٣. المقاربات المتعدّدة لأفهوم الجودة

يشكّل تحديد أفهوم الجودة تحدّيا كبيرا بذاته. إذ إنه بالرغم من استخدامه الواسع، بخاصة في خلال العقدين الأخيرين، لم يتوصّل الباحثون حتى الآن إلى الاتفاق حول تحديد مشترك له[٦]. ولذلك نجد له معاني مختلفة، ليس من ناحية الشكل فحسب بل إن كل معنى مستخدم قد يحمل في طياته أبعادا مختلفة تتعلق بالمعايير والمؤشّرات وغيرها من الأمور.

ويمكن تبصّر ما لا يقل عن أربع مقاربات لأفهوم الجودة كالآتي[٧]:

(٦) أنظر بهذا الشأن محاولة نخلة وهبة مقاربة هذا الأفهوم في اللغة العربية (وهبة، ٢٠٠٣).

(٧) اعتمدت تسميات المقاربات وبعضاً مما جاء في إطارها على نموذج ديرك فان دام (Van Damme, 2004).

أ. مقاربة الجودة بمعنى التميّز

هناك اتجاه شائع في التعليم العالي يقضي بمقاربة الجودة من خلال ربطها بأفاهيم مثل التميّز Excellence والتمايز Distinctiveness والحصرية Exclusivity. فقد قامت مثلا في بداية الثلث الثاني من القرن العشرين ثمان من الجامعات الأكثر عراقة في شرق الولايات المتحدة، أطلق عليها تسمية «عصبة اللّبلاب»[٨] The Ivy League، بتوقيع اتفاقية في ما بينها لتشجيع إنشاء فرق رياضية مميّزة من دون التفريط بالمعايير الأكاديمية في ما يخصّ اللاعبين الذين يشاركون في هذه الفرق، بالحرص على إخضاعهم للمعايير الأكاديمية العالية التي تطبّقها المؤسّسة على أقرانهم. وقد تمتّعت المؤسسات المنتمية إلى هذه العصبة وما تزال بتقدير واسع في مختلف الأوساط الأميركية[٩].

من هذا المنطلق، تعتبر مؤسسات التعليم العالي وبرامجها متمتعة بالجودة بالنظر إلى «مستواها» الذي تحدّده المستويات العالية من متطلبات الدخول إليها أو التخرّج منها، مثل الشروط القاسية لقبول الطلبة فيها، وصعوبة مقرراتها والدرجة العالية لتعقيدها، وصعوبة الامتحانات التي يخضع لها الطلبة، إلخ. . . وفي هذه المقاربة، لا ينطبق أفهوم الجودة إلا على المؤسّسات والبرامج التي تمارس مثل هذه الاصطفائية.

ب. مقاربة الجودة بمعنى المواءمة مع الغايات

نشأت مقاربة الجودة بمعنى المواءمة مع الغايات كردّ فعل تجاه مقاربة الجودة بربطها بالتميّز، من منطلق أن الجيّد هو ما يخدم بشكل سليم وكاف الأغراض التي أنشئ لأجلها. وبذلك، يعطى لأفهوم الجودة بعد داخلي مستقل عن الاصطفائية أو الصيت أو الشهرة أو الصورة الاجتماعية، وكلها أفاهيم اعتبرت غير ملائمة في سياق

(٨) اللبلاب نبات متعرّش دائم الخضرة.

(٩) تجدر الإشارة إلى أن بعض الجامعات التي أنشئت في وسط الولايات المتحدة وغربها، مثل جامعة ميشيغان في آن أربور، وجامعة شيكاغو، وجامعة كاليفورنيا في لوس أنجلس أو بركلي، وجامعة ستانفورد، أصبحت تعتبر بالمستوى نفسه من العراقة التي تتمتع بها الجامعات الست الأكثر شهرة في شرق الولايات المتحدة الأعضاء في هذه العصبة، أي برنستون، وبنسلفانيا، وكورنيل، وكولومبيا، وهارفرد، ويال.

متطلبات التعليم الجماهيري الذي لا بدّ منه لتأمين التنمية الشاملة والمتكاملة للمجتمعات الإنسانية والتكيّف مع المستجدات العلمية والتقانية ومع التغيّرات الاجتماعية المتسارعة.

وقد تمتّعت هذه المقاربة وما تزال برواج كبير. إذ إنها تنطلق من غايات المؤسّسة أو البرنامج ومن أهداف هذا أو تلك وتحاول ضمان هذه الجودة من خلال التأثير على العمليات التي تجري داخل المؤسّسة بالنظر إلى الموارد المتاحة، من أجل جعلها تحقّق بشكل أفضل الغايات والأهداف المعتمدة. وبذلك، توازي هذه المقاربة الجودة بالكفاءة الداخلية أو بالأداء المناسب.

كذلك، وبقدر توجّهها نحو الداخل واستقلالها عن المرجعيّات الخارجية، تمتاز هذه المقاربة بمرونة كبيرة. وبذلك يمكن تطبيقها في سياقات متعدّدة وميادين جديدة، حيث ليست هناك معايير ثابتة أو شروط مسبقة أو التزامات خارجية موجبة. لكن هذه الخاصيّة هي أيضا إحدى أهم نقاط ضعف هذه المقاربة التي يؤخذ عليها أنها لا تعير اهتماما كافيا للمعايير الخارجية. وبالتالي فهي لا تسمح بالمقارنة مع مؤسّسات أو برامج أخرى، بل تتوقّف القيمة الاجتماعية للعمليات التي تجري في إطارها وللأحكام التي تصدر عنها على حسن اختيار الأغراض والأهداف التي تشكّل المراجع الوحيدة لهذه العمليات والأحكام.

وقد يكون من حسنات هذه المقاربة أنها سلّطت الضوء على ضرورة إشهار المؤسّسة لغاياتها وأهدافها وتحديد هذه الغايات والأهداف بشكل دقيق، كما على ضرورة استنباط معايير ومؤشّرات ومبيّنات موضوعية وموثوقة تتعلّق بالعمليات، من أجل ربطها بشكل لا يقبل الجدل بالغايات والأهداف المعلنة. كما أن اعتماد هذه المقاربة في عمليات تعنى بالجودة في التعليم العالي أظهر تعقيد خصائص العمليات التي تقوم بها المؤسّسات أو التي تجري في سياق البرامج وصعوبة الجزم بشكل قاطع في كل مرّة بعلاقة هذه العملية أو تلك بتحقيق هذا الهدف أو ذاك. أي أن العمليات التي جرت في سياقها أكدت على نسبيّة السببيّة في العلاقة ما بين المدخلات والمخرجات وعلى ضرورة اعتبار الموقف الكلّي عند اقتراح التدابير الآيلة إلى التطوير وإلى الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة.

ج. مقاربة الجودة بمعنى تأمين رضى المستفيدين وأصحاب الشأن المعنيّين[١٠]

واجهت مقاربة الجودة من منظور الكفاءة الداخلية انتقادات من المجتمع الخارجي الذي اتّهم مؤسّسات التعليم العالي بالاستمرار في برجها العاجي. إذ إن الاهتمام بالجودة من هذا المنظور لا يأخذ بالاعتبار وجهة نظر المستفيدين من التعليم العالي، أطلابا كانوا وأولياء أمورهم، أم أصحاب مؤسّسات تشغيل، أم حكومات وسائر أصحاب الشأن المعنيّين من المجتمع ككلّ. وكان أساس هذه الانتقادات الاعتقاد بأن شيئا لم يتغيّر في المؤسّسات قبل الاهتمام بالجودة أو بعد إظهار هذا الاهتمام.

وقد أدّى هذا المنظور الجديد إلى مساواة الجودة بقدرة المؤسسة أو البرنامج على الاستجابة لتوقّعات المستفيدين ولمطالبهم، كما لتوقّعات سائر أصحاب الشأن. وبذلك، تنتقل مقاربة الجودة من التوجّه نحو الداخل إلى التوجّه نحو الخارج والنظر إلى مجمل عناصر المؤسسة أو البرنامج من هذا المنظور، بما في ذلك تمحيص الغايات والأهداف لقياس مدى ملاءمتها مع الاحتياجات المجتمعية، وفحص العمليات من وجهة نظر المستفيدين المباشرين، أي الطلبة بشكل أساسي، وتوسيع نطاق التحقّق ليشمل جودة المخرجات ومدى ملاءمتها لاحتياجات أسواق العمل والتنمية.

د. مقاربة الجودة بمعنى تأمين معايير الحدّ الأدنى

ظهر في خلال العقود القليلة الماضية اتجاه واضح في دول عديدة من مختلف أنحاء العالم يشير إلى أن حكومات هذه الدول وجهات معنيّة أخرى، مثل جمعيات أصحاب مؤسّسات التشغيل واتّحادات الطلبة وغيرهم، تشعر بأن مقاربة الجودة إن من منظور المواءمة مع الغايات أو من منظور رضى المستفيدين قد يهمل جانبا مهمّا من المعادلة يتعلّق بالمواصفات والمعايير الدنيا الواجب توافرها لتأمين هذه الجودة. وقد أدّى هذا الشعور إلى الضغط على الوزارات المعنيّة بالتعليم العالي وعلى

---

(١٠) نفضّل استخدام تعبير «المستفيدين» beneficiaries/bénéficiaires على تعبير «المستهلكين» consumers/consommateurs الشائع في الأدبيات الأميركية التأثير. أما تعبير «أصحاب الشأن» فهو تعريب للفظة "stakeholders/parties prenantes" التي فقدت في الاستخدام الشائع في العلوم الإنسانية ارتباطها الأساسي بالاقتصاد.

مؤسسات التعليم العالي لاعتماد مثل هذه المعايير من أجل الترخيص للمؤسّسات والبرامج واعتمادها والاعتراف بالشهادات التي تمنح في إطارها.

وتعتبر هذه المقاربة بمثابة الضمانة للسلطات الحكومية وللمجتمع ككلّ بشأن احترام مؤسسات التعليم العالي للحدّ الأدنى من متطلبات الجودة. وتتميّز هذه المقاربة عن المقاربات الأخرى بأنها تعتمد على سلسلة من المعايير محدّدة مسبقا بشكل واضح وصريح يتعيّن احترامها من دون أن يكون هناك مجال للمرونة أو التعديل حسب الحاجة أو رأي المستفيدين أو واقع المؤسّسة وما إلى ذلك من اعتبارات ظرفية أو خاصة بهذه المؤسّسة أو تلك أو بهذا البرنامج أو ذاك.

من ناحية ثانية، تقضي هذه المقاربة حكما بأن تجري عمليات ضبط الجودة وضمانها تحت إشراف جهات خارجية مستقلّة عن مؤسسات التعليم العالي بشكل عام وعن المؤسّسة المعنيّة بشكل خاص، لتأمين الثقة المجتمعية بهذه العمليات وبنتائجها.

هـ. مناطق رصد الجودة بناء على التفاعل ما بين المقاربات الأربع

يمكن تمثيل المقاربات الأربع للجودة السابق عرضها كما يظهر في الرسم البياني رقم ١. ويعتمد هذا الرسم على بعدين، الأول منهما، الأفقي، يعنى بتوجّه التفكير في إطار الجودة إما نحو الداخل، أي ما تقرّره المؤسسة لنفسها، وإما نحو الخارج، أي بالنظر إلى توقّعات المستفيدين وسائر أصحاب الشأن. أما البعد الثاني، العامودي، فيعنى بمستوى تحقيق المعايير المعتمدة، إن بالنظر إلى الداخل أو بالنظر إلى الخارج. ويبدأ ذلك بغياب كامل للمعايير الموثوقة، أي المعترف بها من أصحاب الاختصاص، مرورا، في الأسفل، بدرجات متفاوتة من عدم تحقيق هذه المعايير بالحدّ الأدنى المقبول المحدّد في منتصف الطريق، وفي الأعلى، بدرجات متفاوتة من تحقيق هذه المعايير فوق الحدّ الأدنى المقبول، وصولا إلى مستوى عال من تحقيق المعايير يقارب الكمال بعرف أصحاب الاختصاص.

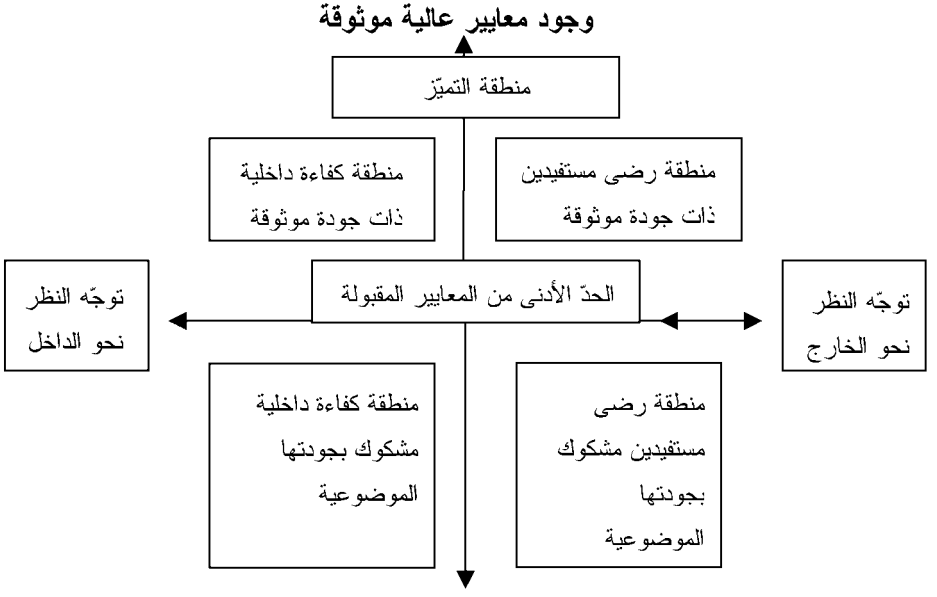
فإذا طبّقت العمليات المتعلقة بالجودة أخذا بالاعتبار هذين البعدين لتوصّلنا إلى تحديد خمس مناطق، إثنتان منها تتّسمان بنوعية متدنّية ومشكوك بجودتهما الموضوعيّة لعدم تحقيقهما الحدّ الأدنى من المعايير المقبولة، وإن كانتا تحظيان

بدرجة عالية من رضى المستفيدين[١١] أو بدرجة عالية من الكفاءة الداخلية[١٢]، واثنتان منها تتمتّعان بدرجة مقبولة أو عالية من الجودة نسبة إلى تحقيق المعايير المتعارف عليها، إما بالنظر إلى رضى المستفيدين وسائر أصحاب الشأن أو بالنظر إلى الكفاءة الداخلية. أما منطقة التميّز فتنحصر بالحالات التي تحقّق المعايير بمستويات عالية جدا لا يصل إليها سوى القلّة بالنظر إلى رضى المستفيدين وسائر أصحاب الشأن وإلى الكفاءة الداخلية في آن معا [١٣].

(١١) من الأمثلة على ذلك المؤسسات المدعوّة «طواحين الشهادات» à Diploma Mills/Moulins diplômes وما شابهها التي تصل إلى درجة عالية من رضى المستفيدين الذين يكتفون بدفع ما يترتّب عليهم من أموال لقاء حصولهم على شهادة من دون عناء آخر. وهذه المؤسسات هي بالطبع إما غير قانونية أو أنها تخالف الأنظمة المرعية الإجراء ويتعيّن أن تتّخذ بحقّها التدابير القانونية اللازمة أو أن تخضع للرقابة والتدقيق الخارجيين.

(١٢) تدخل في هذا الإطار المؤسسات التي تحقّق درجة مقبولة أو عالية من الكفاءة الداخلية بالنظر إلى المعايير التي تعتمدها من ناحية الغايات والأهداف. ولكن هذه الغايات والأهداف تكون لا تجاري الحدّ الأدنى المعترف به من أصحاب الاختصاص. ومثل هذه المؤسسات هي التي يقال «بنوعيّتها المتدنّية» أو «بتدنّي مستواها» ويتعيّن إخضاعها للآليات الخارجية لضبط الجودة أو ضمانها (تدقيق، تقييم خارجي، اعتماد).

(١٣) تجدر الإشارة إلى أن إحدى وسائل الإعلام الجماهيرية الأميركية US News تقوم بتصنيف الجامعات الأميركية والبرامج التي تقدّمها بناء على سلسلة من المؤشرات تأخذ بالاعتبار أبعاد هذا النموذج لكنها تختلف إلى حد ما عمّا هو معمول به في الأوساط الأكاديمية، وتندرج هذه المؤشّرات تحت العناوين السبع الرئيسة الآتية، ومنها ثلاثة يمكن جمعها في باب رضى المستفيدين هي: (أ) صيت المؤسسة الأكاديمي؛ (ب) مثابرة الطلبة في المؤسّسة التي التحقوا بها؛ (ج) تبرعات الخريجين؛ وأربعة يمكن جمعها في باب الكفاءة الداخلية هي: (أ) الاصطفائية في قبول الطلبة؛ (ب) خصائص الموارد البشرية المخصّصة للتعليم؛ (ج) الموارد المالية للمؤسسة؛ (د) الوقت الذي يستغرقه الطلبة لحين التخرّج. ويعتمد لكل مؤشّر وزن خاص به من أجل الحصول على العلامة الإجمالية التي تؤدّي إلى تعيين موضع المؤسسة أو البرنامج على سلّم الجودة. ويحظى هذا التصنيف الذي يسبغ صفة التميّز على عدد قليل من الجامعات برواج كبير لدى العامّة. وتجدر الإشارة إلى أن أغلبية الجامعات تتعاون لهذا الغرض مع وسيلة الإعلام المعنيّة وتنشر سنويا المعلومات المطلوبة التي تتيح استخراج المؤشرات في ما يعرف «بمجموعة المعلومات المشتركة» Common Data Set والمتوافرة إجمالا على المواقع الالكترونية للجامعات. لمزيد من المعلومات، أنظر: www.usnews.com.



رسم رقم ١ : مناطق الجودة بناء على متغيّري وجهة النظر وقبول المعايير

المصدر: المؤلّف مستوحى من: (Van Damme, 2004).

٤ . أغراض العمليات التي تعنى بنوعية التعليم العالي(١٤)

لا تتنوّع أغراض العمليات الخاصّة بنوعيّة التعليم العالي بشكل كبير. فقد جرى بعامّة التفريق ما بين نوعين أساسيين من الأغراض أو الأهداف العامة، يعنى الأول منهما بتحسين التعليم العالي وتطويره، أما الثاني فيعنى بإصدار الأحكام بشأن التعليم العالي، ويمكن أن تندرج العمليات التي تجري في إطاره تحت عنوان المساءلة. لكنّه يمكن التوسّع في هذين النوعين الأساسيّين وبالطرائق المستخدمة في إطارهما

(١٤) يعتمد الإطار العام لتحليل ما جاء في هذا القسم وبعض ممّا جاء في الأقسام الثلاثة التي تليه بشكل أساسي على الوثيقتين اللتين وضعهما سلامه (سلامه، ١٩٩٩ ;Salamé, 1989).

والأبعاد التي يطالها كلّ منهما بحيث يمكن أن تطغى أغراض أخرى على العمليات يجدر البحث فيها على حدة. مثلا، يمكن التعمّق بتشخيص العوامل المسؤولة عن الحالة الراهنة أو بتقييم الإمكانات المتاحة وما إلى ذلك من عوامل من شأن معرفتها أن تسهّل استشراف المستقبل والوصول إلى التحسين أو الحكم المنشودين. فنتكلّم عندئذ عن غرض التشخيص والاستشراف. كما يمكن أن تتنوّع الأحكام فتصبح أغراض المساءلة أكثر دقّة ونتكلّم عندئذ عن غرض الترخيص أو الرقابة أو الاعتماد أو الاعتراف أو غيرها. وفي هذا الإطار فإن ضبط الجودة وضمانها يندرجان بشكل أساسي في إطار المساءلة. لكن عمليات التقييم التي تجري في إطار هذه الأغراض والتي لا بدّ منها للوصول إلى الأحكام غالبا ما تعتمد على طرائق التقييم المستخدمة في إطار العمليات التي تهدف إلى التحسين والتطوير، كما أن نتائج التقييم الفرعيّة التي ترافق العمليات الآيلة إلى المساءلة والنتائج النهائيّة التي تتوصّل إليها غالبا ما تستخدم لأغراض التحسين والتطوير. ولذا فإن الاهتمام بضمان الجودة يتطلّب أيضا المعرفة بالأغراض الأخرى لتقييم النوعية وبأساليبه، كما أن ضمان الجودة نفسه لا يمكن أن يتمّ بمصداقية عالية إلا إذا أحاط بالأمور من جميع جوانبها مستلزما بذلك اللجوء إلى عمليات الاستشراف والتشخيص التي تجري عادة في إطار أغراض التحسين والتطوير. أما تحسين النوعية بحدّ ذاته فيتطلّب، بالإضافة إلى كل ذلك، المعرفة بأمور أخرى (أنظر مثلا سلامه، ٢٠٠٤-ب)، لا تدخل في نطاق هذا الكتاب.

أ. أغراض التحسين والتطوير

هناك إجماع بين الباحثين في التعليم العالي والمعنيين به بأن أغراض التحسين والتطوير هي التي يجب أن تطغى على جميع العمليات الخاصة بالنوعية مهما كانت خصائصها وأبعادها وأغراضها الأخرى. إذ إن تحقيق جودة الخدمات التي تسديها مؤسّسات التعليم العالي هو الهدف النهائي لهذه العمليات ومبرّر وجودها، وليس المساءلة لمجرّد المساءلة.

ويعتمد التحسين والتطوير بشكل أساسي على التقييم التكويني الذي يهدف إلى تزويد المرء الفاعل، فردا أو مجموعة، طالبا، أم معلما، أم مسؤولا، بالتغذية

الارتجاعية[١٥] حول سلوكه أو سيرورة البرنامج أو الوحدة أو المشروع الذي تحت سلطته أو النتائج التي يؤدّي إليها هذا السلوك أو السيرورة. ويحاول هذا التقييم أن يحدّد مناطق القوة والضعف لدى الشخص أو البرنامج المعني وأن يكشف عن الثغرات التي يمكن أن ينطوي عليها هذا السلوك أو البرنامج وأن يحدّد مكان الخطأ، والإمكانات المتاحة والأخطار الحقيقية أو المحتملة، لكي يستطيع المرء المعني وضع الاستراتيجيات والخطط واتخاذ التدابير والإجراءات التي من شأنها سدّ الثغرات وتصحيح الأخطاء والاستفادة المثلى من الإمكانات ودرء الأخطار لتحقيق أداء أفضل على الصعيد الشخصي والمؤسّسي.

ونظرا لغرض هذه العمليات، يكمن نجاحها بتوافر مجموعة من الشروط من أهمها ما يأتي: (أ) توافر مناخ عام من الثقة ما بين من يقوم بهذه العمليات ومن تعنيه؛ (ب) القيام بها في خلال سيرورة العمل أو النشاط المعني أو في سياق ديمومة هذا العمل وليس في نهايته؛ (ج) إتاحتها لمعلومات يمكن استخدامها لتوجيه المرء نحو الخطوات اللاحقة التي يتعيّن اتباعها في السلوك المباشر من أجل التحسين والتطوير؛ ومن هذا المنطلق معالجتها لأمور محدّدة ولعناصر محدودة إجمالا لتسهيل اتخاذ التدابير التصحيحية اللازمة؛ (د) عدم تضمّنها لأحكام أو قرارات ذات طبيعة إدارية والاكتفاء بوصف الواقع بمناطق القوة والضعف فيه والإمكانات المتاحة والمخاطر المحتملة. ويستحسن أن تتم هذه العمليات بشكل شبه مستمرّ، وإلا فبشكل دوري وبتواتر عال ومنتظم.

وتشكّل عمليات الاستشراف والتشخيص عمليات مكمّلة للتقييم التكويني تتيح المجال بشكل أوسع لتحقيق غايات التحسين والتطوير. وتهدف عمليات الاستشراف إلى تجميع المعلومات التي تسمح بتبصّر النتائج التي يمكن أن تؤدي إليها مختلف السيناريوهات الممكنة، كأن يقال مثلا «إذا استمرّت الأمور على ما هي فيتوقّع أن يحصل كذا أو كذا»، أو أن يقال «إذا اعتمدنا هذا المسار فمن المرتقب أن نصل إلى هنا أو هناك»، إلخ... وهكذا، يسمح الاستشراف الواعي بتمحيص التدابير

(١٥) نستخدم عبارة «تغذية ارتجاعية» تعريبا للّفظة الأجنبية Feedback. ونفضّل هذه العبارة على عبارة «التغذية الراجعة» التي شاع استخدامها لأن العبارة تنطوي على معنى الفعل النشط، بينما تطغى على العبارة الثانية فكرة الاستكانة.

والخيارات الممكنة وغربلتها للإبقاء على التدابير الواعدة منها وبتوجيه الخطوات بشكل أفضل نحو التحسين والتطوير.

لكنه من النادر القيام بالاستشراف من دون عمليات تشخيص سببيّ يتخطّى وصف الأمور وتبويبها وتحديد قيمتها وإمكاناتها ومخاطرها، كما هو مقترح مثلا في نموذج «قضام»[١٦] المعروف، ليحاول اكتشاف الظروف الخاصة بالشيء موضع الاهتمام أو المحيطة به والتي تؤدي إلى حدوث مناطق الضعف أو تساهم في استمرارها أو في تفاقمها من أجل معالجة هذه الأسباب ومحاولة التخلص منها. كما تعنى عمليات التشخيص السببيّ أيضا باكتشاف العوامل الداخلية والخارجية التي تساعد على التوصّل إلى مناطق القوة أو تساهم في ديمومتها أو في تحسّنها من أجل الحفاظ على هذه العوامل وتسنيدها وتعميمها. وبهذا القبيل، يمكن لعمليات تشخيص الأسباب أن تتمّ في أي لحظة من سيرورة العمل، بشكل منتظم أو عندما تدعو الحاجة. لكن عليها بأي حال أن تهتمّ بدراسة أكبر عدد ممكن من العوامل الداخلية والخارجية التي من شأنها أن تفسّر مواطن القوة والضعف أو تؤثّر فيها. ولذلك يتخطّى نطاق هذه العمليات نطاق سائر العمليات التي تعنى بالنوعية ويتعيّن أن تكون الطرائق المعتمدة في إطارها متنوّعة إلى حد كبير لتستجيب لضرورات كلّ حالة.

ب. أغراض المساءلة

إذا كانت العمليات الخاصة بالنوعية بهدف التحسين والتطوير تخدم بشكل مباشر القيّمين على المؤسسة أو البرنامج أو النشاط المعني، وعلى المدى البعيد المستفيدين من المؤسسة أو البرنامج أو النشاط، فإن العمليات التي تعنى بالمساءلة تتوجّه بشكل أساسي ومباشر إلى المستفيدين المحتملين أو إلى جهات خارجية تعنى بشكل أو بآخر بالإشراف على المؤسسة أو البرنامج أو النشاط.

فالمساءلة بطبيعتها تؤدي إلى حكم يحمل في طياته ثناء وجزاء أو ملامة وعقابا،

---

(١٦) يشكل نموذج «قضام» SWOT الذي يختصر «مناطق القوة» Strengths و«مناطق الضعف» Weaknesses و«الإمكانات المتاحة» Opportunities و«المخاطر» Threats النموذج الأشمل لعمليات التقييم التكويني والاستشرافي. وكثيرا ما يكتفى على خطأ بالمكوّنين الأولين لهذا النموذج.

مباشرا أو غير مباشر، معنويا أو محسوسا، على المدى القريب أو البعيد. ولذلك فإن العمليات الخاصة بالنوعية لأغراض المساءلة تجري عادة في نهاية مرحلة محدّدة وتهدف إلى تزويد الشخص أو الهيئة الفاعلة والجمهور المعني (السلطات التربوية، أصحاب العمل، الطلبة العتيدين، إلخ...) بالمعلومات المفيدة حول احترام المؤسسة أو البرنامج للشروط المرعية الإجراء، أو حول أداء هذا الشخص أو هذه المؤسسة، أو حول فعالية هذا البرنامج أو هذه المؤسسة. وهكذا يتمّ الاعتراف الرسمي بالأداءات التي تستجيب للمعايير المعتمدة، أو يتم حكما حجب الاعتراف عن الأداءات التي لا تستجيب لهذه المعايير، أو اتخاذ التدابير المرعية الإجراء بحق المخالفين أو الذين يظهرون أداء لا يستجيب للمعايير الدنيا المعتمدة، مثل سحب الترخيص أو الاعتماد أو الاعتراف من مؤسسة أو برنامج، أو حجب التمويل عن هذا أو تلك، أو غير ذلك من التدابير. وبهذا المعنى، فإن المساءلة تؤدي إلى فرز الذين ينجحون بالامتحان عن الذين لا ينجحون، الذين يدخلون في عداد المقبولين في مجموعة ما عن الذين ينبذون منها، الذين يؤذن لهم بالاستمرار عن الذين لا يؤذن لهم بذلك.

وبالرغم من ضرورة توافر شروط عامة لتأمين نجاح هذه العمليات مماثلة لتلك المطلوب تأمينها لنجاح العمليات الخاصة بتحسين النوعية، مثل توافر مناخ عام من الثقة ما بين من يقوم بهذه العمليات ومن تعنيه، وتوافر المعلومات المطلوبة، فإن لضبط الجودة وضمانها خصائص من أهمها: (أ) توافر معايير محدّدة ومعروفة مسبقا لاستخدامها لاستقصاء المعلومات حولها وإصدار الأحكام؛ (ب) القيام بعمليات التقييم في نهاية مرحلة ما من العمل؛ (ج) معالجتها لمجمل الأمور المعنية وعدم اقتصارها على بعض هذه الأمور من دون سواها؛ (د) عدم الاكتفاء بوصف الواقع بمناطق القوة والضعف فيه والإمكانات المتاحة والمخاطر المحتملة، بل تضمّنها لأحكام أو قرارات ذات طبيعة إدارية؛ (هـ) حصولها بشكل دوري تختلف وتيرته إلى حدّ ما لكنها لا تصل إلى تواتر عال أو شبه مستمرّ.

٥. تعدّد نطاقات العمليات التي تعنى بالجودة في التعليم العالي

تتعدّد النطاقات التي يمكن تطبيق عمليات الجودة عليها بتعدّد العناصر المكوّنة لأنظمة التعليم العالي. لكنه من المتعارف عليه في إطار الاهتمام بالجودة الشاملة

التفريق ما بين نطاقات خمسة يمكن إخضاعها لعمليات تعنى بالجودة. وتتمثّل هذه النطاقات كالآتي: (أ) جودة نظام التعليم العالي ككلّ؛ (ب) جودة المؤسسات؛ (ج) جودة البرامج: برامج الإعداد والتأهيل والتدريب، وبرامج البحث والتطوير، وبرامج خدمة المجتمع؛ (د) جودة عمليات التعليم والتعلّم، وأنشطة البحث العلمي، وأنشطة خدمة المجتمع؛ (هـ) جودة المخرجات على أنواعها، من خرّيجين، ونتائج بحث علمي وتطوير، وأثر في التنمية. وتتدرّج هذه النطاقات من النطاق الأول الذي يشكّل الحيّز الأوسع الذي يحتضن النطاقات الأخرى، مرورا بالنطاقين اللذين يشكّلان الحيّزين الأوسطين، وهما المؤسسات والبرامج، اللذين يحتضنان النطاقين الأخيرين، أي العمليات والأنشطة من جهة والمخرجات من جهة ثانية، واللذين يمثّلان بدورهما الحيّزين الأضيقين من مجمل النظام ويشكّلان النطاقين المباشرين والملموسين على شكل واسع من العاملين والمستفيدين على حدّ سواء. ولكلّ نطاق معايير جودته ومتطلّبات تحقيقها. كما أن جودة الكلّ هي من جودة البعض ولكنها بالطبع لا تساوي مجموع جودة هذه الأبعاض بل تتخطّاها وتزيد عليها.

أ. جودة نظام التعليم العالي ككل:

تشكّل جودة نظام التعليم العالي ككلّ أحد الاهتمامات الرئيسة لحكومات الدول. وقد تكون جودة النظام تشكّل المفهوم الجامع لاهتمامات الدول بشأن التعليم العالي على تنوّعها وتشعّبها، من التوسّع الكمي بالالتحاق حتى الكفاءة الداخلية وجودة الأداء، مرورا بمواءمة مخرجات النظام لاحتياجات أسواق العمل والتنمية، وغير ذلك من مكوّنات أنظمة التعليم العالي. ويمكن أن يشمل هذا المفهوم معايير متنوّعة قد تختلف أوزانها في المعادلة النهائية من دولة إلى أخرى ومن مجتمع إلى آخر. ويتطلب اعتماد هذه المعايير وضع المؤشرات التي تدلّ على درجة تحقيقها والمبيّنات اللازمة لذلك والمحكّات التي تساعد على الحكم بما هو مقبول أو غير مقبول وعلى درجات هذا القبول. وقد اعتمدت دول عديدة هذا المفهوم وهي تنشر مؤشّرات بشأن تحقيقه. ومن أهم المعايير المتداولة عالميا ما يأتي:

١) أن يؤمّن نظام التعليم العالي إمكان الالتحاق لجميع المواطنين الراغبين والقادرين على متابعة الدراسة في هذه المرحلة التعليمية (ما بعد التعليم الثانوي) بمختلف مستوياتها (الشهادات التقنية والتكنولوجية، الشهادة

الجامعية الأولى، الشهادات الجامعية اللاحقة)[١٧]؛

٢) أن يؤمّن النظام إلى حدّ كبير المواءمة ما بين مخرجاته التعليمية واحتياجات أسواق العمل ومتطلّبات التنمية الشاملة والمتكاملة[١٨]؛

٣) أن يؤمّن النظام مخرجات تعليمية ذات جودة عالية قادرة على التنافس في إطار العولمة[١٩]؛

٤) أن يساهم النظام في تقدّم المعرفة وتوسيع نطاقها والتعمّق بها وتوسيع استخداماتها وفي تقدّم التقانات والفنون من خلال البحث العلمي والاجتهاد والتجديد ونقل المعرفة إلى تطبيقات عملية وغير ذلك من الوسائل[٢٠]؛

٥) أن يساهم النظام بشكل مباشر في التنمية على أشكالها المختلفة على الصعيد الوطني، وفي تنمية المجتمعات المحلية، من خلال الاستشارات وطرح قضايا التنمية على النقاش وتنفيذ برامج ومشاريع وأنشطة تؤول إلى التنمية[٢١]؛

---

(١٧) أكّد المؤتمر العالمي للتعليم العالي الذي دعت إليه اليونسكو (باريس، ١٩٩٨) على ضرورة احترام الدول ما جاء في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان من حيث فتح القبول إلى التعليم العالي وتيسيره لكل من يملك الجدارة لذلك من دون أي تمييز.

(١٨) أكّدت الدول الأوروبية الأعضاء في مسار بولونيا Bologna Process/Processus de Bologne على ضرورة اهتمام التعليم العالي بجعل الخريجين يمتلكون الكفايات اللازمة للاستخدام والعمل Employability/Employabilité، بعد أن كانت مؤسسات التعليم العالي ترفض إجمالا مثل هذا المنطق، للاكتفاء بجعل الخريجين يمتلكون الكفايات التي تراها مناسبة من دون النظر إلى فائدتها في سوق العمل.

(١٩) أصبح معيار قدرة خريجي التعليم العالي على التنافس همّا أساسيا في كثير من الدول الصناعية، بخاصة بالنظر إلى المفاوضات الجارية في إطار منظمة التجارة العالمية حول تحرير الخدمات المهنية GATS وما قد تستتبعه من فتح للحدود ما بين الدول للحراك المهني.

(٢٠) يمكن القول أن معيار المساهمة في تقدّم العلوم والتقانات قد غاب إلى حد كبير عن اهتمامات أغلبية الدول النامية، بينما يشكّل منذ أكثر من نصف قرن نقطة ارتكاز أساسية لجودة أنظمة التعليم العالي في الدول الصناعية.

(٢١) تختلف الدول كثيرا في ما بينها بما يخص الوزن الذي تعيره لمعيار الإسهام المباشر للتعليم العالي في التنمية المحلية. وقد تختلف الدولة نفسها بهذا الشأن من فترة إلى أخرى.

٦) أن يتمتّع النظام بفعالية عالية في التسيير والإدارة (أداء عاما) وفي استخدام الموارد البشرية والمادية والمالية والمعرفية المتاحة (كفاءة داخلية)[٢٢]؛

٧) أن يحترم الأعراف الدولية بشأن الحرّيات الأكاديمية واستقلالية المؤسسات وحقوق العاملين والطلبة[٢٣]؛

٨) أن يستقطب نسبة ما من الطلبة من خارج البلد المعني[٢٤].

أما في ما يخص متطلّبات تحقيق هذه الجودة فهي متعدّدة منها ما يعنى بالتأطير، ومنها ما يعنى بالتسيير والإدارة، ومنها ما يعنى بالرعاية.

مثلا، في مجال التأطير، يتعيّن اعتماد السياسات والتشريعات والأنظمة والحوافز من أجل ما يأتي:

- تأمين تنويع المؤسسات والبرامج لتتلاءم مع احتياجات التنمية ومع القدرات المتنوعة للراغبين بالالتحاق بالتعليم العالي؛
- تأمين البيئة التمكينية الملائمة لإطلاق قدرات المؤسسات وأعضاء هيئات التدريس في مجالات (أ) الإعداد والتأهيل والتدريب، (ب) البحث العلمي، (ج) خدمة المجتمع، ولا سيّما بما يخص إنشاء المؤسسات وتمويلها، احترام الحريات الأكاديمية واستقلالية المؤسسات وحقوق العاملين والطلبة، إلخ...

كذلك في مجال التسيير، يتعيّن على الأقل وضع الأنظمة وإنشاء الآليات من أجل ما يأتي:

---

(٢٢) درجت دول صناعية عديدة منذ مطلع ثمانينيات القرن العشرين على ربط التمويل الحكومي لمؤسسات التعليم العالي بسلسلة من المؤشّرات تعنى بأداء هذه المؤسسات وكفاءتها الداخلية.

(٢٣) يشكّل معيار احترام الأعراف الجامعية وبخاصة الحريات الأكاديمية ما تطبّقه بعض الدول، الأنكلوساكسونية بشكل خاص، منذ أمد بعيد كما سبقت الإشارة، وما اعتمدته الدول في إطار اليونسكو، مع العلم بأن كثيرا من الدول التي شاركت في المؤتمر العام لليونسكو الذي اعتمد التوصية الدولية بشأن أوضاع هيئات التدريس في التعليم العالي (اليونسكو، ١٩٩٧) لا تضع موضع التطبيق ما شاركت باعتماده.

(٢٤) أكّدت الدول الأوروبية الأعضاء في مسار بولونيا على ضرورة جعل أنظمة التعليم العالي في أوروبا تجذب أكبر عدد ممكن من الطلبة من خارج القارة الأوروبية، وعلى ضرورة تسهيل الحراك الأكاديمي بين الدول الأوروبية نفسها إلى أقصى الحدود الممكنة.

- متابعة مجريات الأمور في مؤسسات التعليم العالي من خلال إنشاء قواعد معلومات متكاملة واستخدامها لاستخراج المؤشّرات واتخاذ القرارات المبنية على المعرفة؛
- وضع الأنظمة الملائمة (رقابة، حوافز تمويل، إلخ. . .) لتأمين فعالية إدارة المؤسسات الحكومية واستخدام الموارد العامة؛
- تأهيل المسؤولين عن التعليم العالي لجعلهم قادرين على وضع السياسات والاستراتيجيات والخطط وعلى إدارة النظام والموارد بشكل فعال.

أما في مجال الرعاية فيتعيّن مثلا وضع السياسات والتشريعات والأنظمة الملائمة من أجل ما يأتي:

- إنشاء جهاز وطني لضمان الجودة أو تسهيل إنشاء مثل هذا الجهاز؛
- إنشاء مركز وطني لدعم جهود المؤسسات والكليات والأقسام لتحسين نوعية البرامج وعمليات التعليم والتعلم أو تسهيل إنشاء مثل هذا الجهاز؛
- وضع حوافز لأعضاء هيئات التدريس والطلبة لتجويد أدائهم في مجالات الإعداد والبحث العلمي وخدمة المجتمع.

ب. جودة المؤسسة ومكوّناتها الأكاديمية:

حاز ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي باهتمام خاص في الولايات المتحدة الأميركية منذ نهاية القرن التاسع عشر في ما يسمّى عادة «حركة الاعتماد» في ظلّ نظام يعتمد على حرية الأفراد والهيئات الأهلية والخاصة بإنشاء مدارس ومعاهد وجامعات وإدارتها وإسداء الشهادات من دون رقابة (مباشرة أو غير مباشرة) من السلطات الحكومية. فبغياب هذه الرقابة وأمام خطر الفوضى في تقديم البرامج ومنح الشهادات (الذي ما زال قائما في الولايات المتحدة الأميركية)، اتخذت «حركة الاعتماد» لنفسها عند نشأتها حوالى العام ١٨٨٠ رسالة تحديد المؤسسات والبرامج التعليمية، وبخاصة في التعليم العالي، التي تؤمّن إعدادا أكاديميا من مستوى عال، والشهادة بذلك جهارا كضمان لجودة هذه المؤسسات والبرامج، بهدف حماية المستفيدين العتيدين، من طلبة وأولياء أمور ومؤسسات استخدام، من المدجّلين وطواحين الشهادات والبرامج ذات المستوى الرديء. وفي الوقت عينه، كانت «حركة الاعتماد» تطمح إلى أن يؤدي عدم اعتماد مؤسسة أو برنامج ما إما إلى قيام القيّمين

على هذه المؤسسة أو البرنامج بتحسينها لتجاري المعايير المتعارف عليها والحصول لاحقا على الشهادة التي تضمن الجودة، وإما إلى هجر المؤسسة أو البرنامج من الطلبة وبالتالي إلى إفلاسها والاضطرار إلى إغلاقها.

وقد نشأت منذ أواخر القرن التاسع عشر في إطار الاتحادات الإقليمية الأميركية الستة للجامعات والمعاهد[٢٥] ثماني لجان لاعتماد مؤسسات التعليم العالي[٢٦] وضع كلّ منها أدلّة وإجراءات ومعايير لاعتماد المؤسسات ضمانا لجودتها. ويمكن استخدام هذه المعايير لاعتماد وحدات أكاديمية مثل الكلية، أو القسم، أو مركز الأبحاث. وقد تمّ تطوير هذه الأدلّة والإجراءات والمعايير بشكل مستمر بحيث أصبحت اليوم مراجع عالمية للعدد الأكبر من عناصر جودة المؤسسات، إذ إنها تشمل أهم الجوانب الخاصة بتنظيم الحياة الأكاديمية، بما في ذلك الجوانب الإدارية المساندة لها (القبول والتسجيل، المكتبة ومصادر التعلّم، تقانات المعلومات والاتصال، البحث والتطوير المؤسسي، الآليات الداخلية لضمان الجودة، تنظيم شؤون الطلبة، تنظيم العلاقات العامة، إدارة الموارد البشرية، المنشآت والتجهيزات، الموارد المالية، إلخ...). ولا شك بأن «حركة الاعتماد» الأميركية كانت ولا تزال المؤثّر الرئيس في المبادرات العالمية تجاه ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي.

ويمكن تلخيص المعايير العامة للجودة على صعيد المؤسسات كالتالي[٢٧]:

أولا، في ما يخص الإطار المؤسسي:

---

(٢٥) Middle States Association of Colleges and Schools (www.msache.org); New England Association of Schools and Colleges (www.neasc.org); North Central Association of Colleges and Schools (www.ncahigherlearningcommission.org); Northwest Commission on Colleges and Universities (www.nwccu.org); Southern Association of Colleges and Schools (www.sacscoc.org); Western Association of Schools and Colleges (www.wascweb.org).

(٢٦) يشمل اتحاد الجامعات والمعاهد في منطقة نيو إنجلند لجنتين للاعتماد تختص إحداهما بالمعاهد التقنية والأخرى بسائر المعاهد والكليات والمؤسسات (وقد جرى دمجهما مؤخراً في لجنة واحدة)، كما يشمل اتحاد الجامعات والمعاهد في غرب الولايات المتحدة لجنتين أيضا، تختص إحداهما باعتماد كليات المجتمع والمعاهد المتوسطة www.accjc.org والأخرى باعتماد سائر المعاهد والكليات والمؤسسات.

(٢٧) يستند الملخص الآتي إلى المعايير التي تتضمّنها الأدلة بشأن اعتماد المؤسسات التي وضعتها لجان الاعتماد العاملة في الولايات المتحدة الأميركية.

- وضوح الرؤيا والرسالة والأهداف ووضوح دورها كإطار جامع؛
- جودة التخطيط وطرائق تخصيص الموارد والتجديد المؤسسي؛
- ملاءمة الموارد المالية والمادية والبشرية والمعرفية (قواعد المعلومات ومصادر المعرفة) المتاحة وملاءمة استخدامها للتخطيط والتسيير والتطوير؛
- ملاءمة الهيكلية القيادية بناء على مبادئ الاستقلالية والزمالة والمسؤولية؛
- ملاءمة الهيكلية الإدارية والخدمات المساندة لتحقيق أهداف المؤسسة وبرامجها بدرجة عالية من الكفاءة والجودة؛
- احترام الأعراف الجامعية في الأنشطة كافة ولا سيّما الحريات الأكاديمية؛
- ملاءمة آليات التقييم المؤسسي والتغذية الارتجاعية واستخدامها في سبيل التطوير.

ثانيا، في ما يخص الفعالية الأكاديمية:

- ملاءمة الموارد البشرية المسؤولة عن التخطيط لبرامج المؤسسة وعن تصميمها وتنفيذها ومتابعتها وتطويرها؛
- ملاءمة سياسة قبول الطلبة مع رسالة المؤسسة وأهدافها؛
- وضوح أهداف برامج الإعداد والبحث العلمي وخدمة المجتمع وملاءمتها مع رسالة المؤسسة؛
- ملاءمة برامج ومناهج الإعداد والتأهيل والتدريب والأنشطة الخاصة؛
- ملاءمة الخدمات المساندة للطلبة؛
- ملاءمة طرائق تقييم تعلّم الطلبة وأدائهم.

بموازاة «حركة الاعتماد» المذكورة أعلاه، نشأت أيضا في الولايات المتحدة الأميركية نزعة إلى اعتماد بعض الجامعات، العريقة إجمالا، لمؤسسات أخرى للتعليم العام أو العالي كمؤسسات شريكة تعترف الجامعة بموجب هذا الاعتماد بالشهادات التي تمنحها المؤسسة المنضمّة تحت لوائها وتعطي حامليها الأولوية في القبول. وبذلك تعترف الجامعة الأم بجودة المؤسسة التي تنتمي إلى شبكتها الخاصة وبجودة مخرجاتها، بغضّ النظر عن وجود علاقة إدارية أو مشاركة في الملكية

بينهما. وقد تطوّرت هذه الفكرة في أواخر القرن العشرين لتشمل مبادرات أصبحت شائعة على الصعيد العالمي مثل توأمة المؤسسات وغير ذلك من تدابير الاعتراف المتبادل. لكن مسألة الجودة قد تكون غائبة عن كثير من هذه المبادرات التي يغلب عليها أحيانا كثيرة طابع الصفقات التجارية.

أخيرا تجدر الإشارة إلى أن الاهتمام بالجودة في نطاق مؤسسات التعليم العالي تنوّع في نهاية القرن العشرين إلى حدّ كبير تبعا لسياسات الدول في هذا المجال والعلاقة ما بين السلطات الحكومية والهيئات الناظمة للتعليم العالي من جهة والمؤسسات من جهة ثانية. وسيحظى هذا الأمر بحيّز واسع في إطار عرض التجارب العالمية بهذا الشأن.

أما في ما يخص متطلّبات ضمان الجودة على صعيد المؤسسات، فإننا نكتفي بذكر ما نعتبره شروطا أساسية لا يمكن من دونها المضي قدما في أي عمليات تتعلّق بهذا الأمر. ومن هذه الشروط الأساسية، أولا، توافر البيئة الثقافية الملائمة. ومن ذلك: (١) ثقافة الجودة، بما تحمله من اهتمام بالمعايير ورغبة في تحقيقها إلى أعلى المستويات الممكنة، (٢) ثقافة القرار المبني على المعرفة، بما في ذلك البحث عن المؤشرات وتدعيمها بالمبيّنات واختيار المحكّات على أسس علمية موثوقة، والابتعاد عن الاعتباطية والهواية والآراء الشخصية غير المثبتة في الوقائع، (٣) ثقافة الإنتاجية والقبول بالمساءلة، مع ما تحمل في طيّاتها من دوافع للإنجاز وسعي نحو الأفضل وتقبّل المسؤولية عن الهفوات والثغرات والأخطاء. ثانيا، لا يمكن تحقيق جودة المؤسسة من دون توافر الموارد الأساسية على أنواعها، من جهاز قيادي وأكاديمي كفء وملتزم، وموارد مالية تؤمّن على الأقل الحدّ الأدنى المعقول، وموارد مادية ومعرفية، محلية ودولية، ملائمة. أخيرا، يتطلب الولوج في ثقافة الجودة والمضي بها توافر البيئة التمكينية الملائمة، من تشريعات وأنظمة ترعى الاستقلالية وتنظّم المساءلة، وحوافز لتوخّي الجودة والتجديد، ودعم لقواعد المعلومات ومصادر المعرفة.

فمن دون توفير هذه المتطلّبات على صعيد المؤسسة ككلّ، فإن أي مبادرات بشأن الجودة، أكانت على صعيد النظام أم على صعيد البرامج والأنشطة وغير ذلك من مكوّنات المؤسسة، تبقى مبتورة ولا تؤدّي إلى الهدف المنشود. أي، بكلمات أخرى، إن الاهتمام بالجودة على صعيد المؤسسة ككلّ هو محوري ويشكّل مفتاح

النجاح إن في الحيّز الأوسع على مستوى النظام أو في الحيّز الأضيق على مستوى البرامج والأنشطة.

ج. جودة البرامج:

شكّل ضمان جودة البرامج، التعليمية بشكل خاص، نطاق الاهتمام الثاني بعد الاهتمام بضمان جودة المؤسسات ومكوّناتها الأكاديمية (الكلية، المعهد، القسم). وكانت الولايات المتحدة الأميركية أيضا السبّاقة في هذا المضمار. فكما نشأت هيئات لاعتماد المؤسسات، نشأت أيضا مؤسسات لاعتماد البرامج التعليمية، بخاصة في الميادين المهنية. ويعدّ «مجلس الاعتماد في التعليم العالي»[٢٨] الأميركي حاليا ما لا يقل عن ٥٣ هيئة تعنى باعتماد البرامج التعليمية المهنية والمتخصصة تشمل ميادين الإدارة، والمهن الهندسية، والمهن الطبية على تنوّعها، والإتصال، ومهن علم النفس بتفرعاتها المختلفة، والتغذية، والفنون، والتعليم، والترفيه، والعلوم الدينية، وغير ذلك[٢٩]. وتجدر الإشارة ههنا إلى أن وزارة التربية الاتحادية

---

(٢٨) يشكّل «مجلس الاعتماد في التعليم العالي» /Council for Higher Education Accreditation CHEA; www.chea.org الاتحاد الوطني الأميركي الذي يعنى بتنسيق المسائل الخاصة بالاعتماد وتنضم تحت لوائه لجان اعتماد مؤسسات التعليم العالي الثماني السابق ذكرها، وهيئات اعتماد البرامج التعليمية المهنية والمتخصصة، ومؤسسات حكومية معنية ووزارات ومجالس تسيير مؤسسات تعليمية محلية. وهذا المجلس حلّ مكان «مجلس اعتماد التعليم ما بعد الثانوي» Council of Post-Secondary Accreditation/COPA.

(٢٩) يلفت الانتباه وجود هيئة منضمّة تحت لواء المجلس تعنى باعتماد البرامج التعليمية التي تعنى بخدمات دفن الموتى. لكن ممّا لا شك فيه بأن من أشهر الهيئات المعنية هنا هي المجالس المختلفة التي تعنى باعتماد برامج المهن الطبية على أنواعها واختصاصاتها والهيئات التالية:

- «مجلس اعتماد الهندسة والتكنولوجيا»
American Board for Engineering and Technology/ABET; www.abet.org
- «المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلمين»
National Council for Accreditation of Teacher Education/NCATE; www.ncate.org
- ونظير المجلس السابق ذكره، أي «مجلس اعتماد برامج إعداد المعلمين»
Teacher Education Accreditation Council/TEAC; www.teac.org
- «لجنة الاعتماد التابعة لجمعية المكتبات الأميركية»
American Library Association-Committee of Accreditation/ALA-CoA; www.ala.org
- «لجنة الاعتماد التابعة لجمعية علم النفس الأميركية»
American Psychological Association-Committee of Accreditation/APA-CoA; www.apa.org

لا تقوم باعتماد المؤسسات أو البرامج. لكن القانون يطلب من الوزير نشر قائمة بالهيئات الوطنية والإقليمية والمتخصصة وتلك التي تقيمها الولايات والتي تعترف بها الوزارة كهيئات اعتماد موثوقة، وذلك في إطار القوانين التي ترعى المساعدات المالية للمؤسسات ومنح التعليم للطلبة. ونجد على هذه القائمة أغلبية هيئات الاعتماد المنضوية تحت لواء «مجلس الاعتماد في التعليم العالي». كما أن أغلبية برامج التعليم العالي التي تؤدي إلى شهادة مهنية تخضع لموافقة السلطة الحكومية في الولاية المعنية بها.

وقد شكّلت حركة اعتماد البرامج التعليمية في الولايات المتحدة الأميركية ظاهرة فريدة من نوعها حتى وقت قريب جدا عندما بدأت مؤسسات متخصصة نشأت في أوروبا أو مناطق أخرى من العالم بالقيام بعمليات اعتماد لبعض البرامج المهنية وبالأخص في ميدان إدارة الأعمال. كما أن بلدانا عديدة اعتمدت آليات ومنهجيات متطوّرة إمّا لتقييم مشاريع البرامج التعليمية من أجل الترخيص لمؤسسات التعليم العالي بعرضها(٣٠) أو للقيام بعمليات تقييم ومراجعة لمجموعات من البرامج المتقاربة أو التي تدخل في ميدان أوسع من ميادين الاختصاص، مثل البرامج الهندسية، أو برامج العلوم الطبية، وغيرها. وقد عرفت مثل هذه العمليات بالتقييم القطاعي. وقد تقتصر مثل هذه العمليات على مؤسسة واحدة، كما أنها قد تشمل مجمل البرامج التي تقدمها جميع المؤسسات العاملة في بلد ما ذات الصلة بالقطاع موضوع المراجعة(٣١).

وقد سبق لنا في إطار آخر أن عالجنا بشكل مستفيض معايير الجودة على صعيد

(٣٠) أنظر مثلا آلية عمل اللجان الحكومية الفرنسية الخاصة بذلك والمدعوّة "Habilitation des programmes" أو آليات التقييم التي يقوم بها اتحاد جامعات مقاطعة كيبك - كندا المدعو "Conférence des Recteurs et des Principaux d'Universités du Québec/CREPUQ"; www.crepuq.qc.ca.

(٣١) أنظر مثلا أعمال «لجنة الجامعات حول البرامج» Commission des universités sur les programmes في مقاطعة كيبك - كندا التي أنتجت في نهاية القرن الماضي ٢٤ تقريرا قطاعيا شملت جميع البرامج في جميع جامعات المقاطعة يمكن طلبها من اتحاد جامعات المقاطعة المذكور أعلاه. أنظر أيضا في هذا المجال أعمال «اللجنة الوطنية للتقييم» في فرنسا التي سنأتي على ذكر أعمالها في القسم الثالث من هذا الفصل Comité national d'évaluation/CNE; www.cne-evaluation.fr.

صناعة البرامج (سلامه، ٢٠٠٤-أ). ونكتفي ههنا بالتنويه بها فنذكرها بخطوطها العامة فقط كالآتي: حاجة المجتمع للبرنامج، مواءمة البرنامج مع رسالة المؤسسة وأهدافها، احترام الأصول الخاصة بالتخطيط للبرنامج وتصميمه (الآلية والعناصر الأساسية وتوصيف المحتوى) ومتابعته وتقييمه وتعديله، الملاءمة الأكاديمية للمنهاج، ملاءمة البيئة الاجتماعية اللازمة لتحقيق أهداف البرنامج (أعداد الطلبة، الخدمات المساندة، . . .)، توافر مستلزمات تنفيذ البرنامج من مرافق وتجهيزات وموارد تعليمية وموارد بشرية ومالية، إلخ. . . وتنفرد الملاءمة الأكاديمية للمنهاج عن سائر عناصر الجودة بأنها تتطلّب معايير ومحتويات خاصة لكل برنامج نظرا لمستواه وماهيته كما تحدّدها أهدافه المجتمعية والكفايات المتوقّع اكتسابها في خلاله. ولذلك، لا بدّ، في إطار توخّي الجودة الشاملة للتعليم العالي، من أن تنشأ هيئات متخصّصة لضمان جودة برامج التعليم العالي كتلك التي جرى ذكرها أعلاه، يكوّن جلّ كل منها أكاديميّون ومهنيّون متخصّصون في ميدان المعرفة المعني يضعون المعايير المطلوبة ويشرفون على الأنشطة الآيلة إلى ضمان جودة كل برنامج تقدّمه أي من مؤسسات التعليم العالي[٣٢]. كما لا بدّ من أن ينشأ في كل مؤسّسة للتعليم العالي جهاز أو هيئة تعنى بضمان جودة برامج هذه المؤسسة بناء على سياسة وآليات واضحة وشفّافة[٣٣].

د. جودة عمليات التعليم العالي:

يشكّل البحث حول جودة عمليات التعليم العالي أكثر الأمور تعقيدا والنطاق الذي لم يحظ بالاهتمام الكافي. فقليلا ما اهتمت الدول بذلك مكتفية في أكثر الأحيان بتقييم الإنتاجية والكفاءة الداخلية بناء على مؤشرات كمية مثل نسبة الطلبة

---

(٣٢) تجدر الإشارة إلى أن مثل هذه الهيئات المتخصصة بدأت تظهر في أوروبا. ومنها على سبيل المثال «مؤسسة الاعتماد الدولي لإدارة الأعمال» التي أنشأتها مؤسسات من قطاع الأعمال بالتعاون مع مؤسسات التعليم العالي والحكومات في كل من ألمانيا والنمسا وسويسرا.
أنظر: Foundation for International Business Administration Accreditation; www.fibaa.de

(٣٣) أنظر مثلا على الموقع المذكور أعلاه ما اعتمده اتحاد الجامعات في مقاطعة كيبك - كندا لأعضائه CREPUQ, 2001 وما اعتمدته كل من المؤسسات الأعضاء في هذا الاتحاد بشأن التقييم الدوري للبرامج.

إلى أعضاء هيئات التدريس، أو نسبة الطلبة المتخرّجين إلى الطلبة المنتسبين، أو المدّة الحقيقية التي يقضيها الطالب منذ انتسابه لبرنامج ما حتى تخرّجه منه نسبة إلى المدّة التي يلحظها البرنامج، إلخ. . . كذلك، فإن حركة الاعتماد أهملت إلى حدّ كبير هذا النطاق من الجودة فلم تضمّن في إجراءاتها تقييما مباشرا لعمليات التعليم أو أنشطة البحث العلمي أو أنشطة الخدمة المباشرة للمجتمع، حيث انصب اهتمامها على تقييم عناصر المدخلات أكثر من أي شيء آخر، ولو أنها تأخذ بالاعتبار عند التقييم جودة العمليات إذا توافرت معلومات ومؤشرات حول هذا الأمر.

ولعلّ ما حظي باهتمام خاص في إطار ضبط جودة عمليات التعليم والعمل على تحسين هذه العمليات وضع استمارات مختلفة لتقييم أساليب التعليم التي يستخدمها أعضاء هيئات التدريس في التعليم العالي. فبالرغم من اللغط الذي يثار عادة حول صدقيّة التقييم الذي يطلب من الطلبة القيام به، لا شك بأن هناك طرائق وأساليب، إن على صعيد تصميم هذه الاستمارات أو على صعيد استخدامها الرصين، تحسّن من هذه الصدقيّة ليصبح هذا التقييم عنصرا مفيدا من بين العناصر الأخرى التي يمكن استخدامها لضبط جودة التعليم (Salamé, 1983; Salamé, 1989). كذلك، تمّ، منذ أمد ليس بالبعيد، وضع أدلّة منهجية لتقييم مخططات المقرّرات الدراسية لإخراج هذه المخطّطات من دائرة الهواية والارتجال لإدخال التخطيط للدروس وتنويع أساليب التعليم وتقييم التعلّم في دائرة الاحتراف(٣٤).

أما في ما يخصّ أنشطة البحث العلمي فإنها لم تحظ باهتمام خاص من ناحية ضمان الجودة سوى من قبيل المدخلات والمخرجات، حيث وضعت المؤسسات المانحة الوطنية والدولية أدلّة خاصة لتقييم مشاريع البحث العلمي كما اعتمدت المؤسّسات المختلفة المعنية بالبحث العلمي آليات لتقييم مخرجات البحث التي تأخذ شكل التقارير والمقالات. لكن أمر ضبط العمليات فقد ترك إلى الباحث نفسه ولم

(٣٤) أنظر مثلا المراجع والوثائق التي يتضمنها موقع مركز الدراسات والتكوين في التعليم العالي لجامعة مونتريال Centre d'études et de formation en enseignement supérieur على الموقع www.cefes.umontreal.ca. أنظر أيضا موقع الشبكة البريطانية لدعم التعلّم والتعليم (في التعليم العالي) www.connect.ac.uk الذي يوفّر وثائق حول كيفية تطوير عمليات التعليم والتعلّم والتي يمكن أن يشكّل البعض منها أرضية أساسية لوضع معايير لضبط جودة هذه العمليات ووضع أسس وآليات لضمانها.

ينظر فيها حتى أمد قريب سوى من منظار احترام الباحث للمنهجيات العلمية المعتمدة في ميدان البحث المعني[٣٥].

هـ. جودة المخرجات:

تشكّل جودة المخرجات نطاق الاهتمام الخامس للعمليات الخاصة بجودة التعليم العالي. ويمكن القول بأن هذه النطاق هو من أقدم نطاقات الاهتمام، إذ إن التأكّد من تحقيق التلامذة والطلبة للأهداف التعليمية المعتمدة كان من صلب اهتمامات المدارس والجامعات منذ إنشائها. كذلك، فإن جودة مخرجات البحث العلمي كانت وما تزال في صلب اهتمامات المجتمع الأكاديمي الذي آلى على نفسه ألا يوصي إلا بنشر نتاج البحث الذي يحاكي معايير جودة وضعها لنفسه[٣٦].

لكن الاهتمام بجودة المخرجات لم يحظ، بخاصة في التعليم العالي، بالقدر الكافي من العناية، بشكل أساسي بسبب الاستقلالية التقليدية لمؤسسات التعليم العالي والاحترام المهني الذي يحظى به أعضاء هيئات التدريس في هذا المستوى من التعليم. حيث أنه، في ما عدا التعليم العالي، اتخذت الحكومات بشكل عام التدابير الآيلة إلى ضبط جودة التعليم من خلال إخضاع التلامذة والطلبة جميعا في نهاية مراحل مفصلية إلى امتحانات وطنية مهما كانت المؤسسة التربوية التي ينتمون إليها[٣٧]. أما في التعليم العالي، فإن مسألة ضبط أداء الطلبة ودرجة تحقيقهم للأهداف التربوية المعتمدة وامتلاكهم للكفايات المطلوبة تركت بشكل عام للسلطات الأكاديمية في المؤسّسات.

---

(٣٥) تجدر الإشارة إلى الاتجاهين اللذين ظهرا حديثا في هذا المجال، الأول في خلال ربع القرن الأخير والذي يشدّد على ضرورة احترام عمليات البحث لأخلاقيات البحث العلمي، بخاصة في التعاطي مع الأشخاص والحيوانات والبيئة، والثاني الأكثر حداثة يتعلّق بوضع أدلّة لإدارة فريق البحث وبخاصة طرائق لإدارة أبحاث طلبة الدراسات العليا والتعاطي معهم. أنظر مثلا: Prégent, 2001.

(٣٦) تشكّل ظاهرة النشر في المجلات العلمية المحكّمة الدليل الساطع على هذا الأمر، حيث يشكّل حكم الأقران المعيار شبه الوحيد للنشر أو عدم النشر، بينما تعير الهيئات الأكاديمية قيمة أدنى لما ينشره الأكاديميون في وسائل النشر الأخرى غير المحكّمة من الأقران.

(٣٧) تستعيض مؤسسات التعليم العالي الأميركية المرموقة عن الامتحان الوطني للقبول فيها بالنتائج التي يحرزها الطلبة في اختبارات مقننة من أشهرها SAT I: Scholastic Aptitude Test وSAT II وACT.

وتبدو المهن الطبية كأحد الميادين التي لا تخضع إلا جزئيا لهذه القاعدة. فبالإضافة إلى ضبط أداء الطلبة الذي يقوم به أعضاء هيئات التدريس في المؤسسة التربوية، اعتمد العديد من الدول ألا يعترف بالشهادة المحصّلة في المهن الطبية من أجل ممارسة المهنة المعنية سوى بعد النجاح في امتحان وطني قوامه عادة مجمل عناصر برنامج الإعداد للمهنة وتقوم به إما السلطات الحكومية أو المنظمات المهنية. ومن النادر أن ترى مثل هذا المتطلّب في ميادين أخرى إلا بصورة جزئية في هذه الدولة أو تلك أو في ما يخص هذه المهنة أو تلك.

لكن تقييم أداء الخريجين حظي باهتمام متجدّد في السنوات الأخيرة في إطار عمليات تعنى بجودة البرامج. لكن من الضروري التذكير بأن تطبيق مثل هذه العمليات يتطلب موارد مالية كبيرة وموارد بشرية ذات كفاءة عالية إذا ما أريد لها أن تحظى بمصداقية عالية[٣٨].

٦. المبادئ العامة للتخطيط للعمليات التي تعنى بالجودة ولتنفيذها

يشكّل التقدّم في أفاهيم الجودة من جهة الوضوح والدقة والعلاقات ما بين الأفاهيم المتشابهة أو المختلفة خطوة أساسيّة لا بدّ منها من أجل القيام بعمليات تختصّ بالجودة وتتمتّع بمصداقية كافية. لكن هناك شقا آخر لا بدّ من التحكّم به في هذه العمليات يعنى بالمبادئ التي يجب أن ترعى القيام بمثل هذه العمليات لكي تحظى بالقبول وتكون مفيدة. ويجب أن تراعى هذه المبادئ في المراحل المفصليّة جميعا، بما في ذلك في خلال وضع السياسة العامة المعنية بالجودة واتخاذ القرار بشأن القيام بأي عملية تختصّ بها، وفي خلال تحديد نطاق العملية ومواضيعها ووضع الخطط لتحقيقها، وتحديد المسؤوليات وبناء القدرات للقيام بها، وتنفيذ

(٣٨) من الأمثلة الناجحة في هذا المضمار ما تقوم به المؤسسة الأميركية المستقلّة التي تدعى «خدمة الاختبارات التربوية» Educational Testing Service/ETS; www.ets.org التي تضع اختبارات مقنّنة بناء على الكفايات المتوقّعة من خرّيجي ميادين أكاديمية عديدة وتطبّق هذه الاختبارات بناء على طلب مؤسسات التعليم العالي. وتشكّل النتيجة التي يحصل عليها المتخرّج في كثير من الأحيان مرجعية تعتمد عليها مؤسسات التعليم العالي لقبول الطالب في الدراسات العليا ومؤسسات التشغيل للشهادة على مدى تملّك الخرّيج للكفايات الأساسية في ميدان اختصاصه. وقد شاركت اليونسكو في تطبيق اختبارات علم الحاسوب وإدارة الأعمال في المنطقة العربية في إطار مشروع برنامج الأمم المتحدة الإنمائي المعروض في فصل لاحق من هذا الكتاب.

الخطة المعتمدة، واتخاذ القرار بشأن استخدام النتائج ونشرها.

وينبع هذا الاهتمام بالمبادئ من منطلق أن من شأن ضبط العمليات التي تعنى بالجودة جعل هذه العمليات تتمتّع هي ذاتها بجودة عالية، مساهمة بذلك بشكل أفضل في جودة التعليم في أي مرحلة كانت، بينما من المحتمل أن تؤدّي عمليات تعنى بالجودة ولا تحترم هذه المبادئ إلى الإساءة إلى جودة التعليم[٣٩].

أ. مبدأ المنفعة:

يهدف مبدأ المنفعة إلى التأكّد من أن العمليات الخاصة بالجودة تؤدّي في الحقيقة إلى الوصول إلى معلومات جديدة ملائمة من شأنها التأثير على القرارات والسلوك. ويشمل تطبيق هذا المبدأ اتخاذ التدابير الآتية على الأقل: (١) التحديد الدقيق للمستفيدين من العمليات المعنية، أكانوا أشخاصا أم مجموعات أم هيئات، (٢) التعرّف على حاجات هؤلاء في ما يخص الجودة والتحديد الدقيق للغايات المرجوّة، (٣) التخطيط لعمليات تستجيب بشكل واف ومباشر لهذه الحاجات وتحقّق الغايات المرجوّة، (٤) إيصال المعلومات إلى المستفيدين بشكل واضح وفي الوقت المناسب، (٥) التأكد من أن العمليات أدّت إلى الأثر المنشود.

ب. مبدأ إمكانية التحقيق:

ينبع مبدأ إمكانية التحقيق من أنه يجب تنفيذ العمليات الخاصة بالجودة في التعليم في الأوضاع الحقيقية وليس في المختبر كما يجري في ميادين أخرى، وأن هذه العمليات تستوجب عادة حشد موارد بشرية ومالية كبيرة. ويشمل تطبيق هذا المبدأ اتخاذ التدابير الآتية على الأقل: (١) التخطيط للعمليات المعنية بشكل واقعي يأخذ بالاعتبار الموارد المتاحة والعراقيل الممكنة وما إلى ذلك من اعتبارات، (٢) تأمين شروط الاستمرار بالعمليات حتى إتمامها، بما في ذلك الدعم المعنوي اللازم من أصحاب الشأن والتزامهم بالخطط المعتمدة، (٣) السهر على فعالية العمليات

---

(٣٩) تستند الأفكار الواردة أدناه بشكل أساسي إلى الوثيقة التي نشرتها اللجنة المشتركة حول معايير التقييم التربوي المؤلفة من ممثلين من الجمعية الأميركية للبحث التربوي، والجمعية الأميركية لعلم النفس، والمجلس الوطني (الأميركي) للمقاييس المستخدمة في التربية أنظر: The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1981.

المخطّط لها، وبخاصة من جهة ترشيد استخدام الموارد البشرية والمالية المخصصة لهذه العمليات.

ج. مبدأ الملاءمة:

يهدف احترام مبدأ الملاءمة إلى التأكد من أن العمليات الخاصة بالجودة ستؤدي بالفعل إلى تحقيق الغايات المنشودة. ويشمل تطبيق هذا المبدأ اتخاذ التدابير الآتية على الأقل: (١) الحرص على أن تكون العمليات المخطّط لها تحيط بالعناصر المعنية كافة ولا تهمل جوانب أساسية في الميدان المعني، (٢) الحرص على ملاءمة الطرائق والأساليب المستخدمة بالنظر إلى طبيعة الموضوع والغايات المنشودة، (٣) الحرص على أن تكون مصادر المعلومات ذات مصداقية عالية، (٤) الحرص على أن تكون الاستنتاجات مستقاة بشكل مباشر من المعلومات المتوافرة وأن يكون بالإمكان الدفاع بسهولة عن أي حكم يستند إليها.

د. المبادئ الأخلاقية:

تنطلق المبادئ الأخلاقية التي يتعيّن احترامها من أن العمليات المتعلّقة بالجودة في التعليم تطال بشكل أو بآخر مجموعات كبيرة من الأشخاص. ولذا يتعيّن احترام ما يأتي عند القيام بمثل هذه العمليات: (١) أن تتّخذ طابعا شرعيا وقانونيا من خلال اعتمادها من المراجع المعنية، (٢) أن يشارك في القرار بشأنها أوسع شرائح من الأشخاص المعنيين أو المحتمل أن تطالهم هذه العمليات بحيث تؤمّن الملكية المجتمعية الواسعة لها، (٣) أن تجري هذه العمليات بناء على المعايير الأخلاقية المتعلّقة باحترام الحياة الشخصية، وحرية التعبير، والموافقة المستنيرة للأشخاص الذين يطلب منهم المشاركة بهذه العمليات من أي نوع كانت هذه المشاركة، (٤) أن تتّخذ التدابير الملائمة لحماية الأشخاص المعنيين من أي ممارسة غير شرعية، أو كاذبة، أو لا تمتّ بصلة مباشرة بالعناصر المعنية، ومن أي استخدام غير مشروع للنتائج أو غير معلن مسبقا.

٧. تعدّد وتائر العمليات التي تعنى بالجودة

إذا كان من الطبيعي أن يسكن همّ الجودة فكر العاملين في التعليم العالي بشكل دائم، فليس من الممكن ولا من المستحبّ القيام بعمليات تعنى بالجودة بوتيرة دائمة،

لئلا يغلب الملل على الإرادات الطيبة وتفقد هذه العمليات وهجها ومصداقيتها ونفعها. ويمكن في هذا الإطار التفريق بين ثلاثة أنواع من الوتائر، الثانية منها تعنى بمعالجة الحالات الطارئة ويجري التخطيط لها على نار حامية، أما الأولى التي تعنى بالعمليات الجارية والثالثة التي تعنى بالعمليات الدورية فيجري التخطيط لهما ببرودة.

أ. العمليات الجارية:

من العمليات التي تعنى بالجودة ما يدخل في إطار العمليات الجارية التي يتمّ اعتمادها كجزء لا يتجزأ من نظام التسيير ويتمّ تطبيقها في فترات زمنية متسارعة نسبيا وتأخذ في غالب الأحيان طابعا غير رسمي يخدم عادة أغراض الضبط المباشر كما يخدم أغراض التطوير والتحسين المستمر للسيرورة والأداء، مثل النظر إلى أداء الطلبة بعد فترة قليلة من التعلّم لتدوين ما تمّ تحقيقه من أهداف أو اكتسابه من كفايات وللكشف عن مواطن الضعف ومعالجتها، أو مثل ما يجري عادة في إطار الإشراف التربوي أو الإداري لضبط أداء العاملين والتحسين المستمرّ لهذا الأداء، أو حتى ما قد يتّخذ من تدابير في نهاية سنة دراسية لتحسين الأداء داخل برنامج تعليمي ما أو إعادة توزيع للموارد بناء على التغذية الارتجاعية التي يمكن أن يكون المسؤولون عن هذا البرنامج قد حصلوا عليها من خلال مشاهداتهم أو ما يستقونه من الطلبة أو العاملين.

ب. العمليات الآنية:

نعني بالعمليات الآنية العمليات التي يلجأ إليها المسؤولون عادة عند بروز مشكلة ما تتعلّق بالجودة ذات حجم غير اعتيادي في سياق تسيير النظام أو المؤسسة أو البرنامج أو في سياق تنفيذ العمليات التي يتطلّبها هذا التسيير. ويتطلّب ذلك السرعة في وضع خطّة التدخّل، وتحديدا دقيقا للعناصر التي سيتم التطرّق إليها، وحشد الموارد المتاحة للقيام بالعمليات المطلوبة في فترة زمنية قصيرة، وما إلى ذلك من تدابير تتّخذ عادة عند معالجة حالة طارئة. مع ذلك، يتعيّن ألا تغيب عن بال المسؤولين عن مثل هذه العمليات متطلّبات نجاحها ومتطلبات جودتها المذكورة في أقسام أخرى من هذا الفصل. وغالبا ما تنفّذ هذه العمليات لأغراض الحدّ من تدهور وضع غير مرضٍ وإعادته إلى الحدود الدنيا المقبولة. ولذلك فهي تدخل عادة في إطار الضبط.

ج. العمليات الدورية:

إن تسيير أي من مكوّنات أي نظام تربوي يتطلّب من وقت إلى آخر وقفة مطوّلة ورصينة للقيام بفحص عميق المدى لعناصر الجودة فيه. من هنا نشأت الحاجة لكي يعتمد المسؤولون عن أنظمة التعليم العالي وعن مؤسساته وبرامجه آليات تعنى بتقييم الجودة أو بضبطها أو بضمانها تنفّذ بشكل دوري وبوتائر مختلفة تتراوح إجمالا ما بين ثلاث وسبع سنوات. فإذا تسارعت الوتيرة أكثر من ذلك، اعتبرت العمليات كعمليات جارية. ومن المؤسف أن نجد أنظمة للتعليم العالي ومؤسسات لم تعتمد إطلاقا هذا النوع من الآليات ويغيب عنها أو عن المسؤولين عنها همّ الجودة. فتسير الأمور فيها على منوالها الخاص سنة بعد سنة ولا ترى من الضبط أو التجديد والتطوير إلا ما قد يأتي به أفراد بمبادراتهم الخاصة، أو ما يفرض عليها من الخارج.

وبحكم الوتيرة التي تجري بها هذه العمليات الدورية، فإن إجراءها ومتطلّبات التخطيط لها تأخذ حكما طابعا رسميا أكثر من العمليات الأخرى؛ وعلى المسؤولين عنها والمعنيين بها اتخاذ جميع التدابير اللازمة لنجاحها، ومن ذلك الإحاطة بشكل شامل بجميع العناصر المعنية لمعالجة الموضوع بشكل واف ومتكامل. وهذه العمليات تتطلّب عادة موارد بشرية ومالية ومعرفية مستفيضة، كما تتطلّب تدخّل عدد لا بأس به من الأشخاص من داخل المؤسسة ومن خارجها. وهي غالبا ما تؤدي إلى أحكام بشأن الجودة، أي أنها تخدم بشكل أساسي أغراض المساءلة، من ضبط أو ضمان للجودة، بالإضافة إلى استخدام نتائجها من أجل التحسين والتطوير.

٨. تنوّع توقيت العمليات التي تعنى بالجودة في التعليم العالي

سبق القول بأن على همّ الجودة أن يسكن العاملين في التعليم العالي والمعنيين به بشكل دائم نظرا لما لجودة التعليم العالي من انعكاسات إيجابية على إنتاجية المجتمعات ورفاهها. وكما في كل شيء يجري في سياق زمني معيّن، فإن على همّ الجودة أن يواكب العمليات التي تجري في إطار التعليم العالي منذ التخطيط لها إلى تحقيقها وتقييم نتائجها. من ذلك تتمحور التدابير الخاصة بالجودة حول ثلاثة أوقات أساسية تخصّ التخطيط (العمليات القبلية) والتنفيذ (العمليات الأثنائية) والرصد (العمليات البعدية).

أ. العمليات القبلية الخاصة بالجودة:

تمتاز العمليات القبلية الخاصة بالجودة بأنها تركّز على المدخلات وتخدم بشكل أساسي أغراض الضبط المسبق لها. ومن أهم هذه العمليات ضبط عمليات التخطيط لنظام التعليم العالي لتجاري التوجهات العالمية واحتياجات البلد المعني، وضبط جودة مشاريع إنشاء مؤسسات التعليم العالي وبرامجه بالنظر إلى المعايير المعتمدة من أجل الترخيص بإنشائها، وضبط جودة مخططات المقرّرات الدراسية من حيث وضوح أهدافها وملاءمة أساليب التدريس والتقييم المزمع استخدامها وشمول مضامينها للمواد المعتمدة في إطارها وتوافر الموارد اللازمة لتحقيق الأهداف المعتمدة وما إلى ذلك من مقوّمات جودتها المنصوصة في الأدلّة الخاصة بذلك، إلخ. . .

ويواكب عادة عمليات الضبط هذه تدخّل من السلطة المعنية، استشارية كانت أو تقريرية، لتحديد مناطق الخلل وتقديم التوجيهات أو الأوامر لتصحيح الأمور لكي يتماشى المشروع المعني مع الشروط والمعايير المحدّدة. ويشكّل الحكم الذي يصدر في هذا الإطار ضمانا بأن هذه الشروط والمعايير متوافرة على الأقل إلى الحد الأدنى المطلوب وبأن التوصّل إلى النتائج المتوخّاة مشروط بتنفيذ ما ورد في المشروع على الوجه السليم(٤٠).

ب. العمليات الأثنائية الخاصة بالجودة:

يستنتج بشكل واضح ممّا سبق بأن الاهتمام بجودة المدخلات وإن كان ذا أهمية

---

(٤٠) جرى في بعض أدبيات التعليم العالي ووثائق بعض الدول العربية على خطأ إسداء تسمية «الاعتماد» لهذه العمليات. لجهتنا، نفضّل أن تستخدم عبارات «مؤسسة مرخّص لها» و «برنامج مرخّص» عندما تقتصر عمليات ضبط الجودة على هذه المرحلة من المسار. وقد يكون اللبس متأتياً من المنحى العام الذي اتخذته الدول بشأن المؤسسات الحكومية التي تنشئها بنفسها وبشأن البرامج التي تقدّمها هذه المؤسسات. فقد جرت العادة في معظم دول العالم على خلط ثلاث مسائل تميل الاتجاهات الدولية الحالية إلى الفصل بينها، وهي الترخيص والاعتماد والاعتراف بالشهادات. فقد كانت معظم الدول، بمجرّد قبولها مثلا بإنشاء برنامج ما في مؤسسة حكومية، تعترف تلقائيا بالشهادة التي يؤدي إليها هذا البرنامج. ودرج البعض خطأ على استخدام عبارة «برنامج معتمد» على مثل هذه البرامج لأنه مرخّص ولأن الدولة تعترف بالشهادة التي يؤدي إليها. وتجدر الإشارة في هذا الإطار إلى أن جميع دول العالم تحرص على حصر مسألة الترخيص والاعتراف بالشهادات بإداراتها العامة، بينما غالبا ما تقوم بالاعتماد هيئة مستقلّة ولو إلى حدّ ما عن الإدارات الحكومية.

بالغة لضمان جودة التعليم العالي ومؤسساته وبرامجه والعمليات التي تجري في إطار ذلك كلّه، فإن الامتحان الأول للجودة يتمّ عند تطبيق المخطّطات وتنفيذ الخطوات المخطّط لها. فكم من خطة جميلة وضعت وباءت بالفشل. وكم من برنامج تعليمي تمّ اقتباسه من الأدبيات العالمية بشكل آلي ولم توفّر له مقوّمات التطبيق السليم. من هنا الإجماع العالمي على ضرورة اعتماد كلّ نظام وكلّ مؤسسة للتعليم العالي آليات تعنى بالجودة في سياق العمليات القائمة وسيرورة النظام والمؤسسات والبرامج والأنشطة، إن لتقييم نوعية ما يحصل بشكل عام، أو للرقابة على ما يحصل حرصا على ضبط جودته أو تحسين نوعيته، أو لإسداء شهادة بهذه الجودة وإشهار الضمان لها.

ومن شأن العمليات الأثنائية الخاصة بالجودة أن تشمل أوسع الأغراض والمجالات والمقوّمات. وهي غالبا ما تتطلّب تخصّصات دقيقة وأطراً فكرية واضحة وملكية مجتمعية واسعة وجهدا حثيثا وما إلى ذلك من أمور تعزّز من مصداقيتها وتقبّلها وإمكان تأثيرها على المجريات. من هنا ما آلت إليه الدول بشكل عام من إنشاء هيئات مستقلة إلى حدود متفاوتة تعنى بضمان الجودة والاعتماد عهدت شؤونها إلى مختصّين في التعليم العالي وأمّنت لها على الأقل بعض مقوّمات الاستقلالية والعمل السليم.

ج. العمليات البعدية الخاصة بالجودة:

من المسلّم به أن أي نشاط إنساني يؤدي إلى نتيجة ما، ولو أنها الترفيه عن النفس أو الانشراح. ويمكن في جميع الحالات قياس مدى التوصّل إلى النتيجة المرجوّة بالنظر إلى مقاييس ومعايير ومحكّات وما إلى ذلك من وسائل تحدّد موقع النتيجة المحصّلة على سلّم القبول والرضى. وقد يكمن الامتحان الحقيقي لجودة التعليم العالي في تحقيق مخرجاته، التعليمية والبحثية والخدمية، لمعايير محدّدة، كمّية وكيفيّة. ولعل ما ورد أعلاه بشأن معايير نظام التعليم العالي[٤١] يجسّد ويتوّج ما يتعيّن أن تؤول إليه على وجه العموم مؤسسات التعليم العالي وبرامجه وأنشطته.

وفي هذا الإطار، تشكّل عمليات ضبط جودة المخرجات التي سبق ذكرها[٤٢]

(٤١) أنظر ما ورد في الفقرة ٥ (أ) أعلاه.

(٤٢) أنظر ما ورد في الفقرة ٥ (هـ) أعلاه.

وضمان هذه الجودة بالاعتراف بالشهادات التي تمنحها مؤسسات التعليم العالي وبنشر نتاجات البحث العلمي في الدوريات المحكّمة المرموقة وما إلى ذلك من تدابير، العمليات البعدية التي تعنى بالجودة.

٩. هرمية المواصفات الخاصة بالجودة في التعليم

تزخر أدبيات اللغات الأجنبية بالتعابير المتعلقة بالمواصفات الخاصة بالجودة. فيستخدم عادة في إطار حركة الاعتماد الأميركية تعبير "standard" الذي يعرّب عادة بتعبير «معيار». لكن هناك أيضا تعبير "norm/norme" الذي يعرّب تارة بتعبير «معيار» وتارة أخرى بتعبير «مقياس». كما أن هناك تعبير "criterion/critère" الذي يعرّب أيضا تارة بتعبير «معيار» وطورا بتعبير «محك»[٤٣]. ناهيك عن سائر التعابير التي يمكن استخدامها لإعطاء صورة دقيقة عن وضع ما والتي سنأتي على ذكرها في المقاطع التالية.

ولا شك بأن هناك تكوكبا معيّنا لهذه التعابير يحدّد أبعادها الخاصة والمسافات في ما بينها والعلاقات التي تربط كلّ واحد منها بسائر عناصر هذه الكوكبة. وبالرغم من أن التعبير الواحد قد يحمل في طيّاته أكثر من معنى خاص به، فلا بدّ من أجل إقامة التناغم في سياق ما من حصر المعاني ضمن إطار واضح المعالم[٤٤]. من أجل

---

(٤٣) يستخدم أيضا في إطار ISO 9000 تعبير "requirement" الذي يمكن تعريبه بتعبير «متطلّب»، وهو من الناحية العملية يوازي تعبير "standard" الذي يستخدم في إطار حركة الاعتماد. أنظر تعدّد المصطلحات بهذا الشأن في القائمة السابق ذكرها التي وضعها المركز الأوروبي للتعليم العالي التابع لليونسكو UNESCO/CEPES, 2004.

(٤٤) يصعب علينا في هذا السياق تقبّل بعض ما تروّج له هيئات معنية بجودة التعليم العالي من دون جدل ومن دون تمحيص الجذور الإيديولوجية (بالمعنى الأصلي للكلمة، علم الأفكار، أي الخلفية الفكرية التي تكمن في أصل استخدام اللفظة في محيط اجتماعي أو فكري أو سياسي معيّن) للمصطلحات المستخدمة. مثلا، درج البريطانيون حديثا على استخدام تعبير "benchmark" ليس بالمعنى الدقيق الذي يستخدمه النجّارون «كعلامة تتّخذ مرجعا للقياس» بل بمعنى عام وغير محدّد يوازي «ما يستدلّ به على شيء ما». ويوازي هذا الأفهوم في اللغة الفرنسية لفظة "repère" وفي اللغة العربية لفظة «معلم» (بفتح الميم واللام وسكون العين) وكلتا اللفظتين تقبلان المعنى العام «ما يستدلّ به على شيء ما» والمعنى الدقيق مثل «علامة محدّدة يستدلّ بها على وجهة السّير وقياس المسافات». لكن للاستخدام البريطاني حديث العهد في الأدبيات المعنية بجودة التعليم العالي خلفيّة خاصة تتعلّق من جهة بالتمايز عن المنحى الأميركي

ذلك، نقترح في ما يلي التفريق بين ثلاث مجموعات من الأفاهيم. تختص المجموعة الأولى منها بمواضيع التدقيق أو التحقّق وبالمواصفات والمعايير المعتمدة لكل وجه من أوجه هذا التدقيق أو التحقّق. أما المجموعة الثانية فتتعلّق بالمقاييس والمحكات التي تفصل بين ما هو مقبول وما هو غير مقبول، كما أن من شأنها أن تميّز في درجات القبول ما بين العادي والممتاز. وتعنى المجموعة الثالثة بأدوات الاستدلال المختلفة.

أ. مواضيع التدقيق أو التحقّق وأوجهه، والمواصفات والمعايير:

إن أولى المهام التي تواجه من يعنى بالجودة في التعليم العالي هي تحديد المواضيع التي يتعيّن التدقيق بها والتحقّق من وجودها بالشكل الكافي من أجل القيام بالعمليات الآيلة إلى تقييم النوعية وضبط الجودة أو ضمانها. وتشكّل هذه المواضيع العناصر التي يجب أن يتضمّنها البحث لكي يأتي كاملا غير منقوص ويؤدّي إلى إصدار أحكام مستنيرة على الصعد كافة. مثلا، أصبح هناك إجماع اليوم على أن أي عملية تعنى بجودة مؤسّسة للتعليم العالي عليها أن تبدأ بالتدقيق في رسالة المؤسسة وأهدافها وخططها ومواردها وهيكليتها القيادية والتنظيمية وما إلى ذلك من مواضيع. كذلك، في ما يخص العمليات التي تعنى بجودة البرامج التعليمية، هناك إجماع حول ضرورة النظر في أهداف البرنامج ومنهاجه وطريقة إدارته وهيئة التدريس الموكلة بتنفيذه والمرافق التعليمية المخصصة له وما يعنى بشؤون الطلبة الذين يلتحقون به، إلخ... وهكذا في أي من النطاقات التي تكوّن نظام التعليم العالي.

ولكلّ من المواضيع المعتمدة أوجه محدّدة للتدقيق والتحقّق قد تقتصر في بعض الأحيان على عنصر واحد وقد تطول أحيانا كثيرة لتشمل عناصر متعدّدة ومتنوّعة. فقد يكتفى مثلا عند تفحّص رسالة المؤسسة، عند وجودها، بالتدقيق بوضوح هذه الرسالة وبملاءمتها مع ما ينتظر عادة من مؤسّسات التعليم العالي المماثلة، أي

ومن جهة ثانية بالحرص على عدم استثارة حفيظة مؤسسات التعليم العالي البريطانية الرافضة للتدخّل المباشر في شؤونها. ولذا يستخدم هذا التعبير بمعناه العام لكي تسمح المعالم الموضوعة بتأويلات خاصة وبتباين ما بين مؤسسة وأخرى ولكي يسترشد بها مع الحفاظ على الشخصية المميّزة لكل مؤسسة، ولم يستخدم تعبير "standard" لما يمكن أن يحمل هذا التعبير في طيّاته من شحنة معيارية بالمعنى الشائع، أي كقاعدة للسلوك norm/norme يتعيّن عدم الإخلال بها.

بوجهين فقط. بينما تطال عادة أوجه التدقيق المعنية بهيئة التدريس في برنامج تعليمي ما عناصر عديدة من أهمها (أ) استراتيجيات وأساليب اختيار أعضاء هذه الهيئة والمسائل المتعلّقة بمسارهم الوظيفي منذ الاختيار حتى التقاعد، (ب) حجم هيئة التدريس بالنسبة لأعداد الطلبة وطبيعة البرنامج، (ج) مؤهلات وكفايات أعضاء هذه الهيئة، (د) توزيع الأعباء التدريسية والبحثية وأعباء الإدارة وخدمة المجتمع في ما بينهم، (هـ) الخدمات المساندة والفرص المتاحة لهم لتطوير مهاراتهم، (و) إلخ. . .

كذلك، يتعيّن أن يكون لكلّ من أوجه التدقيق معايير محدّدة بالمعنى المستخدم في إطار حركة الاعتماد الأميركية، أي سلسلة من المواصفات النوعية تبدأ بتوافر المعطيات حول المعيار المطلوب وقد تنتهي بوصف دقيق لما يتعيّن توافره ليحظى وجه التدقيق بشهادة الجودة. كأن يقال مثلا كمعيار حد أدنى بخصوص الكفايات المتوقّع اكتسابها من خلال الالتحاق ببرنامج تعليمي ما أنه تمّ وصف هذه الكفايات ويكتفى بذلك. ولكن يمكن أيضا ألا يكتفى بالتحقّق من وضع قائمة بهذه الكفايات، بل تتخطّى المعايير ذلك إلى الأبعاد الآتية: (أ) وضوح توصيف هذه الكفايات، (ب) ملاءمتها وشموليّتها بالنسبة للأهداف المجتمعية للبرنامج، (ج) قابليّتها للقياس وللتحقّق الموضوعي، (د) حداثتها نسبة لتقدّم المعارف والعلوم في الميدان المعني، (هـ) مرونتها للتكيّف مع الاحتياجات المتغيّرة لعالم العمل، (و) إلخ. . .[٤٥]

ب. المحكّات والمقاييس[٤٦]:

المحكات هي النقاط المرجعية أو المعالم المحددة بدقة التي تستخدم للحكم على قبول حالة ما أو عدم قبولها بناء على مصفوفة تحليل توضع لأوجه التدقيق وموضوعاته مهما كان الهدف من هذا التدقيق. وتتضمن هذه المصفوفة معالم دقيقة، وملموسة، وواضحة لما يعتبر مطابقا لمواصفات الجودة، بشكل يسمح لأي مراقب

---

(٤٥) تجدر الإشارة إلى أن أدلة اعتماد المؤسسات والبرامج توفّر مثل هذه المعايير وتترك أمر تقدير تحقيقها إلى الأشخاص الذين يقومون بتطبيق هذه الأدلّة. وقد أوردنا في الكتيّب الخاص بضمان جودة البرامج التعليمية المذكور آنفا مواضيع التدقيق والتحقّق وما يصاحب كلا منها من أوجه مع أمثلة للمواصفات والمعايير العامة التي يقترح اعتمادها في تصميم هذه البرامج.

(٤٦) نستخدم هذين المصطلحين تعريبا للفظتي "criterion/critère" الموازي للفظة/"benchmark" "point de repère" بالمعنى الدقيق للمصطلح الأخير كما سيتبيّن في خلال النص، وليس كما هو مستخدم حاليا في الهيئة البريطانية التي تعنى بجودة التعليم العالي و"norm/norme".

متمرّس بأن يطبقها بأعلى موضوعية ممكنة وبأقلّ قدر من الخطأ. وتحدد عادة هذه المحكات طبيعة الشيء موضع التدقيق، أي الخصائص الموضوعية الأساسية التي لا مفرّ منها. وتحدّد درجة القبول بالحد الأدنى الواجب توافره من دون أن يمسّ الأداء بجوهر وجه التدقيق، ومن دون أن يكون عزو الأداء إلى خطأ في القياس ممكناً. كما تحدّد الدرجة القصوى ببلوغ الأداء الإتقان التام.

لكن غالبا ما يستحيل وضع مثل هذه المحكّات الداخلية المرجع في ميادين العلوم الإنسانية مثل التعليم العالي. فمن النادر أن يكون هناك محكّات مقبولة لا تقبل الجدل ويمكن تطبيقها بشكل شامل حتى داخل البلد الواحد[٤٧]. لذلك يستعاض عن هذه المحكّات بمقاييس خارجية يمكن أن يستند اعتمادها على إحدى الطرائق الأربع لتبرير المواقف التي تكلّم عنها المفكّر الأميركي شارل بيرس في أواخر القرن التاسع عشر (Peirce, 1897)، ألا وهي (أ) الاعتماد على ما جرت عليه العادة في النظام أو المؤسّسة؛ (ب) الاعتماد على ما هو معمول به في نظام أو مؤسسة يتمتّعان بعراقة تجعل منهما مرجعيّة محترمة في الميدان المعرفي المعني؛ (ج) الاعتماد على تحليل منطقي للأمور؛ (د) الاستناد إلى نتائج الأبحاث وإلى الوقائع المحسوسة التي لا شك بصدقيّتها. مثلا، يمكن للمرء أن يتساءل عمّا يستند إليه المجلس الأميركي لاعتماد برامج الهندسة والتكنولوجيا[٤٨] عندما يفرض كأحد

(٤٧) من المسائل التي تطرح عادة في سياق مؤشرات جودة التعليم العالي مسألتا المساحات وعدد الحواسيب التي يتعيّن توافرها في مؤسسة التعليم العالي نسبة لعدد الطلبة. مما لا شك فيه أن وضع مقاييس ومحكّات كمّية لضبط هاتين المسألتين، على وجه المثال، يؤمّن طمأنينة البال للمسؤولين عن الترخيص لمؤسسات التعليم العالي. لكن الكاتب يرى، من خلال خبرة ميدانية في هذا المجال، أن فحص خطط استخدام المرافق والتحقّق من تطبيق هذه الخطط يوفّر معلومات بشأن هذه المرافق ودورها في تحقيق أهداف المؤسسة أو البرنامج أكثر قيمة من المعرفة الجامدة بتوافر هذه المرافق. وفي ظل الصعوبات المالية التي تواجهها الحكومات والمجتمعات، بخاصة في الدول النامية، نرى أنه من الأنسب أن ينصب الاهتمام حول ترشيد استخدام مرافق المؤسسات وتخفيف العبء عن كاهلها وكاهل المستفيدين من خدماتها بتوسيع هذا الاستخدام إلى أقصى حدّ على مدار اليوم والأسبوع والشهر والسنة، بدلا من التشديد على مقاييس جلّها يعتبر التعليم العالي وكأنه امتداد للتعليم العام الذي سبقه لا تجري أنشطته سوى لساعات معدودات خلال النهار ولأيام لا تتعدّى المئة وخمسين في السنة في أحسن الأحوال؛ مما يشكّل استخداما لا يزيد عن ٢٥٪ من الوقت المتاح سنويا، إذا صرفنا النظر عن الوقت اللازم للنوم والراحة.

(٤٨) American Board for Engineering and Technology/ABET

محكّات اعتماد برنامج هندسة ما، أن يتضمّن منهاجه كحدّ أدنى ما يعادل سنة دراسيّة في الرياضيات والعلوم الأساسية، وكمحكّ آخر أن يتضمّن هذا المنهاج كحدّ أدنى أيضا ما يعادل سنة دراسيّة ونصف في العلوم الهندسية. في الحقيقة، لا يمكن الحكم على ملاءمة مثل هذه المحكّات سوى بالفحص الدقيق للمقرّرات التي يتعيّن أن يتضّمنها المنهاج لتحقيق الكفايات المتوقّع امتلاكها للحصول على شهادة تفيد بتحقيق أهداف البرنامج وبتقدير الوقت اللازم للطلبة لامتلاك هذه الكفايات.

تسهيلا لوضع مثل هذه المقاييس يعتمد إجمالا على مقارنة الواقع المراد رصده بوقائع مشابهة تلاحظ لدى مجموعات كبيرة نسبيا أو في ظروف أخرى تتخذ كمقاييس للمقارنة. فإذا كان السلوك أو الشيء في التدقيق المحكّي يستمد قيمته من درجة تقربه من محكّ موضوعي يتعلق بجوهر هذا السلوك أو الشيء، ففي التدقيق المقياسي، لا يأخذ السلوك أو الشيء قيمته إلا نسبة إلى مقاييس المقارنة المتوافرة. ولذلك، تبقى المقاييس في هذا النوع من التدقيق نسبية بشكل دائم. ويمكن التمييز بين الأنواع الثلاثة التالية من المقاييس (سلامه، ١٩٩٩؛ Salamé, 1989)، وجميعها يحمل في طيّاته خطر النزول إلى ما دون الحدّ الأدنى المقبول.

– يعنى النوع الأول من مقاييس التدقيق بمقارنة الوضع الحالي بالوضع السابق. ويمكن تسمية هذا النوع «المقياس الشخصي الخاص». في هذه الحال، يجري الحكم على الوضع الحاضر بمقارنته مع الوضع السابق. وتأتي النتيجة بأن الوضع قد تحسّن أو ساء، أو أنّ البرنامج موضع التدقيق يعطي نتائج أفضل أو أسوأ مما كان عليه في السابق، إلخ. . .

– النوع الثاني من المقاييس يتعلق بالمقارنة التي يمكن إجراؤها مع خصائص، وسلوك، أو أداء أشخاص أو مجموعات أو برامج أخرى. وهذا النوع مستخدم بشكل واسع في ميادين تربوية عديدة، ويكوّن عادة صلب عمليات الاختبار في بعض المجالات، كالالتحاق في بعض البرامج التعليمية. وتجدر الإشارة إلى أنه كلما تقلّصت المجموعة المستخدمة للمقارنة، كلما ازدادت نسبية الحكم. كذلك، يتعين الحذر من المقارنات المتسرّعة التي غالبا ما لا تأخذ بالحسبان الحالات الحدّية، أو التشوّهات في توزيع الخصائص المعنية داخل المجموعة التي اتخذت للمقارنة، إن لجهة تميّز بعضها أو لسوء حال بعضها الآخر.

– أما النوع الثالث من المقاييس فيمكن تسميته «المقارنة بالخيارات الممكنة». ويجسّد هذا النوع القول المأثور «ليس بالإمكان أفضل مما كان». وينطوي هذا المقياس على أنه لا يمكن الحكم على أي سلوك أو نتيجة، على الأقل جزئيا، إلا بالنظر إلى الخيارات المتوافرة. وفي هذه الحالة، يحدّد أفضل الأحوال الممكنة السقف الأعلى للمقارنة. وهكذا يعتبر السلوك أو النتيجة جيّدين بقدر ما يقتربان من هذا السقف، حتى ولو كان هذا السلوك أو النتيجة بعيدين عن المنشود بناء على المقياسين السابقين. في الحقيقة، يأخذ هذا المقياس بالاعتبار الظروف المسهّلة والمعوّقة لتحقيق الأداء المنشود، ويحذّر من الاستعمال التعسفي لمقاييس مقارنة غير ملائمة للواقع موضع التدقيق.

مهما يكن من أمر، يلاحظ الباحث أن الاتجاهات المعاصرة التي تعنى بجودة التعليم العالي تبتعد شيئا فشيئا عن التحديد الدقيق للمحكّات والمقاييس لتترك الحكم بالقبول أو عدمه للمسؤولين عن العمليات الخاصة بالجودة. لكنه من الملاحظ أيضا أن السلطات الحكومية المسؤولة عن التعليم العالي في الدول النامية ما زالت تفضّل تحديد مقاييس ومحكّات في إطار القوانين والأنظمة التي تعتمدها، بخاصة أنّ هذه القوانين والأنظمة لا تتطرّق إجمالا سوى لمسائل الترخيص للمؤسسات والبرامج. وقد يكون المسؤولون في هذه الدول يفضّلون جمود المقاييس على خطر التلاعب بالمعايير في حال اعتماد المرونة بشأنها وترك أمر تقدير مدى تحقيقها للأشخاص المسؤولين عن هذا الأمر.

ج. أدوات الاستدلال:

إذا سلّمنا جدلا بصعوبة وضع مقاييس ومحكّات موضوعية لقياس مدى تحقيق الواقع للمعايير المعتمدة في إطار العمليات التي تعنى بجودة التعليم العالي، لا بدّ عند ذاك من اللجوء إلى طرائق وأدوات للاستدلال عن مدى تحقيق الواقع لهذه المعايير. لذا، تعتمد هذه العمليات بشكل عام على التوصيف المستفيض للواقع مدعّما بالوثائق الرسمية، بما في ذلك البيانات الكمّية، وذلك من أجل إتاحة الفرصة أمام المسؤولين عن هذه العمليات لاستخراج الدلائل[٤٩] والقرائن[٥٠]

(٤٩) دلائل، جمع دليل: ما يمكّن من استنتاج وجود شيء مرتبط به، أو ما يثبت حقيقة أمر.
(٥٠) قرائن، جمع قرينة: دليل يرافق حدثا أو يرشد إليه.

والمؤشّرات[٥١] واستخلاص البيّنات[٥٢] والبراهين[٥٣] من أجل إصدار الأحكام أو اقتراح التدابير والحلول.

في هذا السياق وبالرغم من التقدّم الذي تحقّق في الربع قرن الأخير في ما يخصّ الأطر النظرية والعملية التي تعنى بالجودة في التعليم العالي، وبالرغم من وضع أدلّة متنوّعة للقيام بالعمليات الخاصّة بها، فإن الأداة الأساسية للقيام بهذه العمليات تبقى المحلّل نفسه، الذي عليه أن يعتمد في كل حالة على مؤهّلاته وخبراته الشخصية للإحاطة بموضوع التدقيق، واستخراج الدلائل والقرائن والمؤشرات، واستخلاص البيّنات والبراهين، وإصدار الأحكام، واقتراح التدابير والحلول. وكل ذلك يطرح بشكل واضح مسألة تأهيل العاملين في التعليم العالي للقيام بعمليات واسعة وشاملة تختص بالجودة، إذ إن غياب الكتلة الحرجة من المختصّين في هذه الأمور أو الملمّين بها بشكل كاف يشكّل عائقا أساسيا أمام التوسّع الكبير الذي لا بدّ منه في هذا المجال، إن على صعيد المؤسسات أو على صعيد نظام التعليم العالي ككلّ.

١٠. تعدّد الهيئات المعنيّة بجودة التعليم العالي وتنوّعها

لا يخفى على أحد بأن التنوّع الكبير في أغراض العمليات المعنيّة بنوعية التعليم العالي وفي النطاقات التي يمكن أن تشملها وفي وتائرها وتوقيتها التي تطرّقت إليها الفقرات السابقة يجعل من الصعب على أي شريك من شركاء التعليم العالي أن يطالب لنفسه بحصرية القيام بهذه العمليات. فهذا يتطلّب بالفعل توزيعا للمسؤوليات يتعيّن أن يبنى على منطق وديناميّة تنظيمية يتوخّيان في آن معا الرصانة والفعاليّة، من جهة، اللتين تتطلّبان درجة عالية من التخصّص، وتحاشي الشرذمة والازدواجية

(٥١) مؤشّرات، جمع مؤشّر: بمعنى رقم بيانيّ يدلّ على شيء.

(٥٢) بيّنات، جمع بيّنة: الحجّة الواضحة التي يصعب دحضها.

(٥٣) براهين، جمع برهان: حجّة بيّنة فاصلة أو استدلال يقصد به إثبات أمر أو دحضه.
لمزيد من التحليل حول أدوات الاستدلال، أنظر ما يقترحه وهبة (٢٠٠٤) للتمييز بين أداة وأخرى من المذكورة أعلاه مضيفا إليها ما نعتبره من أنواع الدلائل والقرائن مثل «الأثر» و«العرض» (جمع أعراض). أنظر بشكل خاص تحليله النقدي لمسألة المؤشّرات، حيث يخلص، على حق، إلى أن «المؤشّرات المتداولة (بخاصة في التعليم العام والتي تعنى عادة فقط بخصائص المدخلات) قاصرة جميعا، بمقادير متفاوتة، عن التأشير على جودة التعليم» (ص ١٦٠-١٦١).

وفقدان التناغم وهدر الموارد، من جهة ثانية، ما تتطلّب تركيز الموارد البشرية والمالية في هيئات قليلة العدد. من هنا التعدّد الملحوظ على الصعيد العالمي في الهيئات المعنية بجودة التعليم العالي وتنوّع هذه الهيئات أفقيا وعاموديا. ومهما يكن من أمر فإن المهمّ في هذا السياق أن تنشأ مثل هذه الهيئات معتمدة على القوى الحيّة والفاعلة في أي مجتمع وأن يتمّ التنسيق في ما بينها بناء على سياسة واضحة ومتناسقة لتوزيع الصلاحيات والمسؤوليات.

أ. الهيئات العاملة داخل المؤسسة:

هناك اليوم إجماع على ضرورة أن تنشئ كلّ مؤسسة للتعليم العالي أقلّه هيئة داخلية تعنى بضبط الجودة وضمانها وهيئة أخرى تعنى بتحسين النوعية، وبخاصة نوعية أنشطة التعليم والتعلّم(٥٤). وقد تعنى الأولى في آن معا بالرقابة الداخلية كما بأنشطة التقييم الذاتي الآيلة إلى تطوير البرامج والمشاريع وإلى تحسين الأداء أو إلى الاعتماد من هيئة خارجية. وتقوم هذه الهيئة بتنسيق العمليات الجارية والآنية والدورية الخاصّة بالمؤسسة وبقيادة هذه العمليات وبتنشيطها وما إلى ذلك من أمور تشكّل عصب الآليات التي تعنى بضبط الجودة وضمانها. لكن بعضها يؤدي أيضا في بعض البلدان مثل أوستراليا دورا رقابيا يؤدي إلى إصدار الأحكام والاعتماد الذاتي للبرامج.

ب. الهيئات الإقليمية داخل البلد الواحد:

توجد في الدول الاتحادية بشكل خاص (ولايات أوستراليا، بعض من الولايات في كندا، مجموعات من الولايات في الولايات المتحدة الأميركية) هيئات إقليمية تعنى إجمالا بالاعتماد الخارجي للمؤسسات والبرامج التعليمية. ويمكن لها أيضا أن تهتمّ بتقييم المجموعات المتشابهة من البرامج في أكثر من مؤسسة في آن معا. وتشكّل هذه الهيئات أحيانا بديلا عن الهيئات الوطنية الجامعة التي نجدها عادة في البلدان غير الاتحادية.

---

(٥٤) نظرا للكفايات المتخصّصة المطلوب توافرها في العاملين في كلّ من الميدانين (ضبط الجودة والتطوير المؤسسي من جهة وإسداء المشورة لأعضاء هيئات التدريس من أجل تحسين عمليات التعليم والتعلّم من جهة ثانية) ولاعتبارات إجرائية أخرى سبق الحديث عنها، يستحسن ألا تختصر جميع العمليات بهيئة واحدة.

ج. الهيئات الوطنية:

أقدم عدد كبير من بلدان العالم على إنشاء هيئات وطنية تعنى بجودة التعليم العالي، بعضها يعنى بجوانب الجودة كافة وأغلبها يعنى بمجالات متخصّصة من هذه الجودة كما سنرى في القسم الثالث من هذا الفصل. ولعلّ الولايات المتحدة الأميركية هي الدولة التي تتميّز عن سائر الدول في هذا المجال، إذ إن الهيئة الجامعة فيها هي بالفعل، كما سنرى لاحقا، بمثابة مجلس اتحادي أعلى للهيئات غير الحكومية التي تعنى بالاعتماد، بينما احتفظت الحكومة لنفسها بسلطة اعتماد الهيئات التي تعنى بالجودة من دون أن تشكّل رديفا للمجلس السابق ذكره. وتتجاور في هذا المجلس الهيئات العامة التي تعنى باعتماد المؤسسات، وهي كما سبق القول هيئات إقليمية، مع هيئات متخصّصة تعمل على الصعيد الوطني ككلّ وتعنى باعتماد البرامج التعليمية. ويعنى هذا المجلس بالاعتراف بالهيئات الإقليمية وبالهيئات الوطنية المتخصصة على أنها تحترم الأعراف والمعايير المعتمدة والمتّفق عليها بين الأعضاء. وهي تنشر ثقافة الجودة وتضع معايير للاعتراف بالهيئات الوطنية ولا تقوم هي نفسها بعمليات تخص التدقيق بالجودة.

د. الهيئات الإقليمية في ما بين الدول:

نشطت في الآونة الأخيرة شبكات إقليمية تربط ما بين الهيئات المعنية بجودة التعليم العالي، من أهمها «الشبكة الأوروبية لضمان الجودة»(٥٥) التي تضم حوالي ٤٠ هيئة من أكثر من ٢٠ دولة أوروبية تعمل على الصعيد الأوروبي أو الوطني أو الإقليمي وتعنى بالجودة في التعليم العالي أو تشكّل الجودة إحدى اهتماماتها الرئيسة. وهذه الشبكة تحترم استقلالية الهيئات التي تنضوي تحت لوائها كما تحترم تنوّعها، إن من ناحية علاقاتها مع السلطات الحكومية أو من ناحية رسالتها ومهامها أو طرائق تأليفها أو عملها وما إلى ذلك. وقد طلب الوزراء المسؤولون عن التعليم العالي في الدول المنضمّة إلى مسار بولونيا السابق ذكره من هذه الشبكة «أن تضع (بالتعاون مع هيئات أخرى معنيّة) مجموعة متّفقا حولها من المعايير والآليات والتوجيهات بشأن ضمان الجودة وأن تبحث عن طرائق لتأمين نظام مناسب من

(٥٥) European Network for Quality Assurance/Réseau Européen pour l'Assurance de la Qualité/ENQA; www.enqa.org

مراجعة الأقران لهيئات وأجهزة ضمان الجودة و/أو الاعتماد»[٥٦]. بمعنى آخر، يطلب الوزراء من الشبكة اقتراح آلية لا تتمتّع بالحياديّة المطلقة تجاه هيئات ضمان الجودة، كما هي حال الشبكة حاليا تجاه الهيئات المنتسبة إليها، بل تصبح هيئة اعتماد للهيئات الوطنية والهيئات المتخصصة بناء على معايير يتّفق عليها، كما هي الحال في الولايات المتحدة الأميركية ما بين «مجلس الاعتماد في التعليم العالي» والهيئات المنضوية تحت لوائه. وينتظر أن تقدّم الشبكة تقريرها بهذا الشأن في خلال القمّة المقبلة للوزراء الأوروبيين المسؤولين عن التعليم العالي المقرّر عقدها في مدينة برغن في النروج في أيار/مايو ٢٠٠٥[٥٧]. وتجدر الإشارة إلى أن اليونسكو تسعى إلى إنشاء مثل هذه الشبكات في المناطق الأخرى من العالم ومنها المنطقة العربية.

تجدر الإشارة أيضا إلى اللجان الإقليمية المعنية بتطبيق الاتفاقيات التي أبرمت في إطار اليونسكو بشأن الاعتراف بدراسات التعليم العالي وشهاداته. ومن أنشط هذه اللجان اللجنة الأوروبية التي أنشئت في إطارها شبكة مراكز المعلومات حول هذه الدراسات والشهادات[٥٨] ووضعت أدلّة عديدة تعنى بالمخرجات التعليمية لتسهيل الاعتراف بها عبر الحدود، منها ما اعتمده الاتحاد الأوروبي بصورة رسمية وعمّمه على الدول الأعضاء والدول المرشّحة لعضوية الاتحاد، مثل «ملحق الشهادة»[٥٩].

هـ. الهيئات الدولية:

لا يمكن القول اليوم بأن هناك حقيقة هيئات دولية تعنى بضمان جودة التعليم العالي بشكل حصري. فلا شك بأن اليونسكو ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية[٦٠] وغيرهما من المنظمات الدولية تهتمّ بمسألة الجودة وتضع وثائق معيارية

---

(٥٦) Realizing the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003.

(٥٧) أنظر الوثائق المتعلّقة بهذه القمّة في موقعها على العنوان الآتي: www.bologna-bergen2005.no

(٥٨) European Network of Information Centres/National Academic Recognition Information Centres (ENIC/NARIC); www.enic-naric.net

(٥٩) European Union/Union Européenne, 2004. Diploma Supplement/Supplément au diplôme. أنظر

(٦٠) Organization for Economic Cooperation and Development OECD/Organisation pour la Coopération Economique et le Développement OCDE

التي تضم الدول الصناعية من أوروبا الغربية وأميركا الشمالية والمحيط الهادئ.

بهذا الشأن[٦١]. لكنّها في الوقت نفسه لا تقوم بمهام مثل تلك التي تمّ التحدّث عنها في الفقرتين السابقتين.

لكن هناك تجمعات عبر القارات بدأت بالظهور في الآونة الأخيرة مثل «الشبكة الدولية لهيئات ضمان الجودة في التعليم العالي»[٦٢] التي تضم حوالي ١٤٠ عضوا من حوالي ٦٠ بلدا من مختلف القارات، من بينها عضوان من بلدين عربيين[٦٣]. وبالرغم من أنّ اسمها يوحي بأنها شبكة لهيئات ضمان الجودة، فإنها تشكّل خليطا غير متجانس من الهيئات والمؤسسات، بعضها ذو طابع وطني جامع مثل «اللجنة الوطنية للتقييم» الفرنسية، أو «الهيئة الوطنية السويدية للتعليم العالي» أو «مجلس الاعتماد في التعليم العالي» الأميركي، وبعضها الآخر ذو طابع إقليمي. كما أنها تجمع تحت لوائها مؤسسات للتعليم العالي أو حتى مكوّنات بسيطة من بعض هذه المؤسسات، كمركز أبحاث أو وحدة أكاديمية أو ما شابهها. وفي هذا السياق يجدر ذكر «اتفاق واشنطن» الذي سنتكلّم عنه لاحقا كمثل عن تعاون هيئات مهنية عبر الحدود من أجل ضمان جودة العلوم الهندسية.

١١. تنوّع الآليات المعنيّة بالجودة في التعليم العالي

يكثر الحديث في الأدبيات المعنية بجودة التعليم العالي حول التقييم الذاتي والتقييم الخارجي. وقد يكون هذا الأمر يرجع إلى النموذجين اللذين كانا في أساس الاهتمام بالجودة واللذين جرى الحديث عنهما في المقطع الخاص بالجذور التاريخية أعلاه، أي النموذج الإنجليزي الذي كان يعتمد على التقييم الداخلي والنموذج الفرنسي الذي يعتمد على التقييم الخارجي. لكن هذين النموذجين لا ينطبقان بشكلهما الأساسي على ما يجري اليوم. ففي كلتا الحالتين، كان التقييم وما يليه من حكم بضمان الجودة محصورين في أيدي عدد قليل من الأشخاص كانوا يتولّون السلطة الحقيقية أو السلطة المعنوية، إما في داخل المؤسسة أو في خارجها. أما

---

(٦١) أنظر مثلا (اليونسكو ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، ٢٠٠٥).

(٦٢) International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education/ INQAAHE; www.inqaahe.org

(٦٣) العضوان العربيان هما جامعة القدس المفتوحة في فلسطين ولجنة الاعتماد الأكاديمي في دولة الإمارات العربية المتحدة.

اليوم، فلم يعد مقبولا تفرّد الذين يتولّون السلطة بأي من العمليات المعنية بالجودة.

من ناحية ثانية، نلاحظ بأن تعبير «التقييم الذاتي»[٦٤] يستخدم على خطأً للدلالة حينا حقيقة على تقييم ذاتي وحينا آخر للدلالة على تقييم داخلي غير ذاتي. لذلك، سنفرّق في المقاطع التي تلي ما بين الآليات الداخلية[٦٥] والآليات الخارجية[٦٦] مفردين في إطار الأولى مقطعا خاصا للآليات الذاتية حقيقة.

أ. الآليات الداخلية

تشمل الآليات الداخلية المعنية بجودة التعليم العالي الأنواع الثلاثة الآتية التي تمّ تحديد معالمها بالنظر إلى وضع الأشخاص الذين يقومون بالعمليات في إطارها نسبة إلى موضوع التحقّق.

○ الآليات الذاتية

في الآليات الذاتية المحضة، يقوم الشخص المعني نفسه أو المجموعة المعنية مباشرة بالعمليات الآيلة إلى ضبط الجودة أو إلى تحسين الأداء، من خلال مراجعة ذاتيّة للسلوك أو للتدابير والممارسات وما إلى ذلك ومن دون تدخّل ملموس من أي طرف خارجي. وقد تمارس هذه المراجعة بشكل مستمرّ أو آنيّ أو دوريّ، وتأخذ طابعا رسميا بنشر تقرير عن الأمر أو لا تأخذ مثل هذا الطابع. ومن ذلك مثلا قيام لجنة من داخل كلية ما بتقييم ما يجري في الكلية أو قيام مؤسسة ما بتحضير تقرير عن المؤسسة أو عن أحد برامجها لتقديمه إلى هيئة خارجية للاعتماد.

○ الآليات التي تعتمد على الأقران[٦٧]

يشكّل الاعتماد على الأقران[٦٨] في العمليات المعنية بجودة التعليم العالي من

---

(٦٤) Self-Assessment, Self-Study/Auto-évaluation

(٦٥) Internal mechanisms/Mécanismes internes

(٦٦) External mechanisms/Mécanismes externs

(٦٧) Peer Assessment/Evaluation par les pairs

(٦٨) نفضّل استخدام مصطلح «الأقران» على مصطلح «الزملاء» لأن الأخير يعني بالمعنى الأكثر تداولا «الرفيق في العمل أو الوظيفة» المعادل للفظة الأجنبية colleague/collègue، بينما يغلب على مصطلح «الأقران» معنى «النظراء في المهنة»، وهو ما يقصد به بالمعنى المتداول في أدبيات ضمان الجودة في التعليم العالي.

جهة جوابا على الانتقادات بفقدان الموضوعيّة التي يمكن أن تشوب الآليات التي تعتمد بشكل حصري على المراجعة الذاتية، ومن جهة أخرى حماية للاستقلالية الأكاديمية ضدّ تدخّل السلطات الإدارية والسياسية. ونعني هنا بالأقران أصحاب الاختصاص ممّن تعترف لهم بهذه الصفة المجموعة المعنية مباشرة بمسألة ما من مسائل الجودة، أأكاديميين كانوا أم من ممارسي المهن، فيطلب إليهم المشاركة بشكل ملموس في العمليات الخاصة بالجودة. فالأقران يأتون إذن من داخل دائرة عريضة تشبه خصائصها خصائص الدائرة الضيّقة بالانتماء المؤسسي، أو المهني، أو الاختصاص الأكاديمي.

ومن الأمثلة على ذلك، تطعيم اللجان التي تعنى بتقييم كلية أو برنامج ما بشكل لافت بأعضاء من هيئات التدريس في كليات أو مؤسسات أخرى أو بأعضاء من الجسم المهني المعني بالكلية أو البرنامج. ويبقى ذلك في إطار الآليات الداخلية للمؤسسة. لكن هناك أمثلة أخرى تدخل في إطار تحقيق جودة النظام ككلّ تطال مثلا تقييم مجمل البرامج التعليمية في ميدان أكاديمي معيّن بالاعتماد على أقران من مؤسسات مختلفة. كما أنه من المتعارف عليه عالميا بأن تقييم مشاريع الأبحاث داخل الهيئات المانحة وتقييم نتاج البحث العلمي من أجل النشر في المجلات المحكّمة يجب أن يتولاه أقران من الاختصاص نفسه من دون سواهم مهما كانت انتماءاتهم المؤسسية.

- الآليات التي تعتمد على السلطة الداخلية

نجد في كثير من الأحيان داخل الوزارات المعنية بالتعليم العالي ومؤسساته جهة تمّ إنشاؤها خصيصا لضبط الجودة أو لرعايتها تأخذ طابع متابعة الأنشطة[٦٩] أو الرقابة الداخلية[٧٠] لعمل الوزارة أو المؤسسة بمكوّناتها المختلفة أو لعمل بعض هذه المكوّنات. ويقوم بالعمليات الخاصة بالجودة موظّفون مكلّفون خصيصا بهذا الشأن ليسوا من بين المنفّذين المباشرين للأنشطة موضوع المتابعة أو الرقابة.

(٦٩) Monitoring/Suivi

(٧٠) Internal Audit/Audit interne

ب. الآليات الخارجية

مقابل الآليات الداخلية السابق ذكرها، نجد في التعليم العالي مجموعة كبيرة من الآليات الخارجية يمكن تحديدها على أنها كل آلية على نقيض الآليات الداخلية من الأنواع التي سبق ذكرها. وسنكتفي هنا بإعطاء بعض الأمثلة عنها.

يشكّل التفتيش إحدى الآليات المعروفة المعنية بالجودة في التعليم العام. ولكنها وجدت أيضا في التعليم العالي ولو على شكل مختلف. وتشكّل هيئة التفتيش الملكية البريطانية[٧١] ونظيرتها في هولندا إحدى الظاهرات التي كانت تؤدي دورا في الرقابة الخارجية على مؤسسات التعليم العالي. لكن مثل هذه الهيئات ما تزال قائمة حتى اليوم ولو بأشكال أقل تعرّضا للرفض. ومنها مثلا اللجنة الوطنية للتقييم في فرنسا[٧٢]، أو جهات خارجية أخرى ناظمة مثل مجالس التعليم العالي في كثير من البلدان غير المكوّنة من أشخاص يمكن أن يدعوا «أقرانا» بالمعنى الذي سبق ذكره.

وتدخل في هذا الإطار أيضا الهيئات الوطنية المعنية بالاعتراف بشهادات التعليم العالي، بما في ذلك في بعض الأحيان النقابات المهنية. كما قد تكون الجهة الخارجية التي تقوم بعمليات معنية بالجودة فئة أو أخرى من المستفيدين، مثل تقييم الطلبة لمقرر دراسي، أو تقييم جهات استخدام لبرنامج دراسي أو غير ذلك من الجهات التي تقوم بمثل هذه العمليات من تلقاء نفسها أو بحكم موقع لها معترف به مجتمعيا.

ولا بدّ هنا من الإشارة من جديد إلى الآلية التي وضعتها إحدى وسائل الإعلام الجماهيري الأميركية لتصنيف الجامعات في الولايات المتحدة الأميركية بناء على مؤشرات خاصة، وإلى تأثير هذا التصنيف على المؤسسات والجمهور على حدّ سواء. فهي بالطبع آلية خارجية بامتياز ولو أن الذين يقومون بها هم من خرّيجي التعليم العالي.

١٢. مقاربات ضبط الجودة وضمانها

خلاصة لأمور عديدة ممّا سبق، وضعنا جدولا يقارن بين مقاربات أربع لضبط

---

(٧١) Her Majesty's Inspectorate HMI

(٧٢) Comité National d'Evaluation (CNE)

الجودة وضمانها هي التقييم، الرقابة الداخلية، الرقابة الخارجية، والاعتماد، بناء على اثني عشر بعدا تخصّ ما يأتي: المؤسسات والبرامج المعنية، مبرّرات العملية، نقاط التركيز، نطاق البحث والتدقيق، الأهداف، الطرائق، طبيعة الهيئة التي تقوم بالعمل، مدّة البحث والتحقّق، الجهة الأساسية المستخدمة للنتائج، نشر النتائج، والوتيرة المقترحة للعمليات.

ويتبيّن من ذلك بأن مقاربة ضبط الجودة وضمانها من باب التقييم هي المقاربة الأشمل إن من ناحية النطاقات والأوجه التي يمكن أن تتطرّق إليها، أو من ناحية استخدام النتائج وما إلى ذلك من أمور. وهذه المقاربة هي على أي حال الأساس لسائر المقاربات التي تتميّز عنها بالوجود الحتمي لشروط ومعايير ومحكّات مسبقة يجري التقييم في إطارها وبالرجوع إليها. وتشكّل الرقابة، الداخلية والخارجية، المقاربة الأنجع من ناحية الضبط الإداري. أما من ناحية المصداقية الأكاديمية من جهة والصورة المجتمعية من جهة ثانية، فلا شكّ بأن الاعتماد هو الأمثل والأنصع إذ إنه يجمع ما بين التقييم الذاتي وتقييم الأقران، وشهادة هيئة خارجية مستقلّة.

جدول رقم ١ - مقارنة لخصائص التقييم والرقابة والاعتماد

	التقييم	الرقابة الداخلية	الرقابة الخارجية	الاعتماد
المؤسسات المعنية	جميع أنواع المؤسسات.	جميع أنواع المؤسسات.	جميع أنواع المؤسسات.	جميع أنواع المؤسسات.
البرامج المعنية	جميع أنواع البرامج.	جميع أنواع البرامج.	جميع أنواع البرامج.	عادة البرامج المهنية، مثل الطب والهندسة وإدارة الأعمال والتخصصات التقنية على مستوياتها المختلفة. ويقترح توسيع هذه الدائرة لتشمل جميع البرامج التي تقدّمها مؤسسات التعليم العالي والتي تؤدي إلى شهادة.
مبرّرات العملية	الكشف عن مناطق القوة والضعف (والإمكانات المتاحة والمخاطر).	الإشراف على حسن تطبيق المعايير المعتمدة والكشف عن مناطق الخلل في العمليات والتي من شأنها أن تعيق الوصول إلى النتائج الفضلى بالنظر إلى الموارد المتاحة.	تحديد مدى مطابقة المدخلات والعمليات للشروط التي تخضع لها المؤسسة أو البرنامج.	الحصول على شهادة بجودة المؤسسة أو البرنامج.

مطابقة أوجه البحث المختلفة للمعايير المعتمدة.	شروط الترخيص والشروط العامة التي تخضع لها المؤسسة أو البرنامج والواقع بشأنها.	معايير الكفاءة أو الفعالية الداخلية التي وضعتها المؤسسة لنفسها وملاءمة طرائق تأمين هذه الكفاءة.	العناصر المعنية من المدخلات والعمليات والمخرجات والتي يتم تحديدها قبل البدء بالعملية.	**نقاط التركيز**
المؤسسة أو البرنامج بناء على الأوجه التي تحدّدها معايير هيئة الاعتماد.	المؤسسة ككل أو برنامج ما.	المؤسسة ككل أو إحدى وحداتها الأكاديمية (كلية أو قسم، أو مركز أبحاث)، أو برنامج ما.	المؤسسة ككل أو إحدى وحداتها الأكاديمية (كلية أو قسم أو مركز أبحاث)، أو برنامج محدّد، أو مجموعة من البرامج المتوازية أو المتقاربة.	**نطاق البحث والتدقيق**
تحديد ما إذا كانت المؤسسة أو البرنامج تستجيب لمعايير محدّدة.	التحقّق من احترام الشروط والمعايير المرعية الإجراء واتخاذ الإجراءات القانونية بشأن المخالفات.	الاستجابة لمساءلة السلطات العليا في المؤسسة وتحسين الأداء.	تعزيز مناطق القوة ومعالجة مناطق الضعف وتعزيز الاستفادة المثلى من الإمكانات المتاحة واتخاذ التدابير المناسبة لدرء المخاطر.	**الأهداف**
مقارنة الوضع القائم بالمعايير المحدّدة.	مقارنة الوضع القائم بشروط الترخيص وبالشروط العامة والمعايير السارية المفعول.	النظر بالتدابير المعتمدة لتنفيذ سياسة المؤسسة وقراراتها وبالممارسات الخاصة بها وبالنتائج المحصّلة.	النظر في العناصر المختارة (أكانت شاملة أم محصورة) من المدخلات والعمليات والمخرجات والحكم عليها من وجهة نظر علمية.	**الطرائق**

هيئة داخلية تقوم بالتقييم الذاتي تتبعه مراجعة من لجنة أقران خارجية وقرار من هيئة اعتماد معترف بها.	هيئة خارجية معتمدة للقيام بمثل هذه العمليات.	هيئة داخلية (أو خارجية) تعتمدها المؤسسة للقيام بالعمليات المعنية.	لجان داخلية أو خارجية تكلّف خصيصا للقيام بالعمليات المعنية.	**طبيعة الهيئة التي تقوم بالعمل**
ما بين السنة والسنتين.	أسابيع قليلة.	عمليات متواصلة أو أسابيع قليلة.	متفاوت المدد بناء على النطاق المختار وشمولية العناصر وطرائق البحث والتحقّق المعتمدة وطبيعة الهيئات المشاركة.	**مدة البحث والتحقّق**
أصحاب الشأن من خارج المؤسسة: الطلبة، الهيئات المانحة، هيئات الإعتراف بالشهادات، النقابات المهنية، مؤسسات التشغيل، ألخ. . .	السلطات الحكومية.	سلطات المؤسسة.	الجهة المبادرة من داخل المؤسسة أو من خارجها.	**الجهة الأساسية المستخدمة للنتائج**
يعلن فقط عن النتائج الإيجابية وتحظى عادة بانتشار واسع.	تنشر النتائج بناء على الآليات العامة المعتمدة.	المؤسسة تقرر النشر أو عدمه.	تنشر النتائج بناء على الآليات العامة المعتمدة من الجهة المبادرة.	**نشر النتائج**
كل حوالى سبع سنوات للمؤسسة وخمس سنوات للبرنامج.	تحدّد الوتيرة في النصوص التنظيمية المعتمدة ويمكن أن تكون دورية أو عندما تدعو الحاجة.	عمليات متواصلة أو عندما تدعو الحاجة.	من خمس إلى سبع سنوات لكل نطاق حظي بتقييم سليم.	**الوتيرة المقترحة للعمليات**

ثانياً: العوامل الضاغطة لتبني آليات لضمان الجودة[٧٣]

ازدادت الضغوط مع نهاية القرن العشرين لتبني آليات لضبط جودة التعليم العالي ولضمان هذه الجودة بفعل عوامل داخلية وخارجية جعلت هذه المسألة تحتلّ مكانة بارزة على المستويات الوطنية والإقليمية والعالمية. وتشمل العوامل الداخلية أسبابا تتعلّق بتنوّع نظم التعليم العالي ومؤسساته وبرامجه، وبمتطلبات تمويله، ومصير خرّيجيه، وما إلى ذلك من أمور، وإن لم تظهر هذه المسائل، في كثير من البلدان، بخاصة النامية، كالمحرّك الأول للاهتمام بضمان الجودة. أما العوامل الخارجية التي تدفع الوزارات المسؤولة عن التعليم العالي ومؤسساته لتبنّي آليات لضمان الجودة فتتمثّل في أحكام الاتفاقيات الإقليمية والدولية، وتوصيات المجالس المهنية العالمية ومنظمات التعليم العالي الدولية ومنظمات التعاون والتمويل العالمية.

وقد ازدادت حدّة هذه الضغوط بفعل العولمة التي دخلت التعليم العالي من الباب العريض مع بداية القرن الحادي والعشرين بشكل لم يعرف له مثيل من قبل ولم يكن متوقعا حتى في المحافل الدولية[٧٤]. وقد اكتسبت العولمة أهمية متزايدة سواء في سياقات التعليم العالي أو في مضامينه، لا سيّما في ضوء التوجهات العالمية نحو عولمة الاقتصاد والتجارة، ومنها تجارة الخدمات المهنية، والتكامل السياسي، وضرورات الانفتاح بين الثقافات والتفاهم الثقافي، وتزايد الحراك الأكاديمي للطلبة والباحثين والمدرّسين. ومع تزايد أعداد الطلبة الذين يتابعون دراساتهم خارج بلادهم (أكثر من ١,٢ مليون طالباً في مطلع القرن الحادي والعشرين) وأولئك الذين يتابعون الدراسة في مؤسسات تعمل عبر الحدود، والضغط المتزايد الذي يمارسه خريجو التعليم العالي من أجل الحراك الأكاديمي والمهني على الصعيد الدولي، اعتمدت بعض الدول معايير أكاديمية ومهنية كجزء من سياساتها المتعلّقة بالهجرة.

---

(٧٣) يعتمد ما جاء في هذا القسم بشكل أساسي على الوثيقة التي وضعها النهار وسلامه (١٩٩٧).

(٧٤) مثلا، لم يتوقّع المؤتمر الدولي للتعليم العالي المنعقد في باريس (١٩٩٨) بدعوة من اليونسكو ومشاركة حوالى ٤٥٠٠ شخصا من أصحاب الشأن، منهم ممثلون عن الوكالات الدولية المهتمة وأكثر من ٦٠٪ من الوزراء المسؤولين عن التعليم العالي في العالم، التوسّع الهائل الذي حصل في السنوات التالية في أعداد مؤسسات التعليم العالي الخاصة وفي المؤسسات التي تسدي خدماتها عبر الحدود.

١ . العوامل الداخلية

أ. التنويع في التعليم العالي

يتمثّل أحد العوامل الداخلية الداعية إلى الاهتمام بالجودة في التعليم العالي بتزايد الطلب الاجتماعي على هذا المستوى من التعليم وتزايد الحاجة إلى تنويع مؤسّساته وتكييف برامجه لتتماشى من جهة مع تنوع احتياجات الطلبة، ومن جهة أخرى مع تنوع احتياجات سوق العمل وظهور مهن جديدة لم تكن شائعة في الأمس القريب، بشكل خاص كنتيجة لعولمة الاقتصاد والاتصالات، وشيوع التقانات المستحدثة. وقد أدى التغيّر المتسارع في حاجات سوق العمل ومتطلباته إلى ظهور نماذج جديدة من البرامج وأشكال التدريب في حقول تقانية ومهنية وإدارية جديدة لا يمكن الحكم على جودتها إلا من خلال وضع آليات خاصة بذلك، بما فيها مراقبة أداء خرّيجيها ومقارنة هذا الأداء مع المعايير العالمية.

كما انعكس تنويع التعليم العالي في كثير من الدول في بروز التعليم العالي غير الجامعي، وأنماط جديدة غير تقليدية من التعليم العالي، مثل التعليم عن بعد والجامعات المفتوحة والجامعات الافتراضية. وتزايدت أعداد الطلبة غير المتفرّغين أو أولئك الذين يلتحقون ببرامج لا تؤدي إلى درجة علمية، وتغيّر التركيب العمري للطلبة الملتحقين بالتعليم العالي، ونشأت مؤسسات التعليم العالي الخاصة والمؤسسات العاملة عبر الحدود وتزايدت أعداد الطلبة فيها. ممّا أدى أيضاً إلى اهتمام مجتمعي بضرورة ضبط جودة هذه الأنماط الجديدة من التعليم والمؤسسات التي تعنى بها والبرامج التي تقدّمها.

ب. تراجع الموارد المالية

شهدت نظم التعليم العالي في غالبية الدول جموداً، إن لم يكن تراجعاً، في الموارد المالية التي تخصّصها لها الحكومات. وتزداد حدة هذه المشكلة إذا ما أخذنا بالاعتبار بأن الدعم المالي الحكومي المخصّص لمؤسسات التعليم العالي لم يرافق التزايد في أعداد الطلبة المنتسبين إليها. وكنتيجة لذلك، اضطرّ العديد من مؤسسات التعليم العالي إلى مراجعة البرامج التي تقدّمها ووجهات إنفاق الموارد المتاحة لترشيد هذا الإنفاق وتحسين الكفاءة الداخلية للبرامج مع تأمين الحد الأدنى من النوعية

المطلوبة، بينما بقيت مؤسسات أخرى تتخبّط مع الأعداد الكبيرة من الطلبة من دون حلول لتدنّي النوعية دون المستوى المقبول.

ج. الحراك الأكاديمي والمهني والخوف من العزلة

دفع ازدياد أعداد الطلبة الملتحقين ببرامج التعليم العالي خارج بلدانهم كثيراً من البلدان المصدّرة للطلبة إلى اعتماد آليات ومعايير صارمة إما لتحديد شروط انتقال الطلبة إلى مؤسسات التعليم العالي في الخارج وإما للاعتراف بالدرجات العلمية التي يحصلون عليها في الخارج عند عودتهم إلى مواطنهم الأصلية. من جهة أخرى، تلجأ معظم الدول إلى وضع ضوابط أكاديمية لممارسة العمل المهني فيها لغير مواطنيها.

في هذا الإطار، ومنذ نشوء النظام العالمي الجديد غير القائم على قسمة العالم إلى معسكرين رئيسين الذي حصل في العقد الأخير من القرن العشرين، شهدت الاتفاقيات الثقافية الثنائية القائمة على الاعتراف المتبادل لمؤهلات التعليم العالي من دون قيد أو شرط تراجعا كبيرا لصالح اتفاقيات تدخل وجود آليات لضمان الجودة كعنصر أساسي لهذا الاعتراف. وقد جسّدت الاتفاقية الخاصة بالاعتراف بمؤهلات التعليم العالي المبرمة في إطار اليونسكو والمجلس الأوروبي (UNESCO/ European Council, Conseil de l'Europe) النموذج الدولي بهذا الخصوص، حيث أنها تلحظ أن الاعتراف بالمؤهّل المكتسب في بلد ما مشروط بوجود آليات موثوقة لتقييم مؤسسات التعليم العالي وبرامجه، وبالشفافية التامة حول النظام والمؤسسات والبرامج والشهادات الممنوحة للخريجين، وبعدم وجود فروقات «جوهرية» ما بين المؤهّل المكتسب في الخارج والمؤهّل المماثل المقدّم في بلد المنشأ.

في ضوء ذلك، أدرك كثير من الدول المستقبلة للطلبة أنه ليس باستطاعتها الاستمرار في التغاضي عن نظم محدّدة لضمان جودة برامج التعليم العالي فيها، إن من أجل استقطاب الطلبة الأجانب أو لتأمين الاعتراف بالشهادات التي تمنحها لخرّيجيها كائناً من كانوا. إذ على الرغم من أنه يفترض أن غالبية الطلبة الأجانب الملتحقين ببرامج دراسية تمنح درجات علمية سيعودون إلى بلادهم بعد إنهاء دراستهم، إلاّ أن نسبة لا بأس بها، وبخاصة الذين يحصلون على الدرجات العليا

(الدراسات العليا) في التخصّصات التقنية، تبقى في الدولة التي درست فيها أو تهاجر إلى دولة أخرى لتنخرط في سوق العمل.

وقد دفع هذا التزايد في الحجم الطلابي الأجنبي إلى التركيز على مسائل ضمان جودة المخرجات التربوية. وقد ترتّب على ذلك أن زاد اهتمام مجالس الاعتماد ومنظمات التبادل العلمي بتطوير معايير ومبادئ لضبط جودة البرامج الأكاديمية والممارسات المهنية والسلوك الأخلاقي للملتحقين بها. وكنتيجة لذلك، أنشئت بعض الهيئات مثل مركز ضمان الجودة في التربية الدولية[٧٥] الذي أنشئ في الولايات المتحدة الأميركية بهدف ضمان الجودة في برامج التعليم العالي الأميركية من ناحية، ولمساعدة الدول الأخرى على تطوير برامج لضمان الجودة في نظم التعليم العالي لديها من ناحية أخرى. كما أنشئت الشبكات الإقليمية والدولية التي تعنى بضمان جودة التعليم العالي وبالاعتراف بمؤهلاته التي سبق ذكرها.

مقابل ذلك، فإن كثيراً من بلدان العالم النامي باتت تشعر بأنها لا بد من أن تحسّن نوعية برامج التعليم العالي فيها، من خلال إنشاء نظم لضبط الجودة وضمانها، وإلاّ فإن مؤسسات التعليم العالي فيها ستكون مهدّدة بعزوف الطلبة عن الالتحاق بها أو بعدم الاعتراف بشهادات خريجيها.

د. تصدير التعليم العالي

شهد العقد الأخير من القرن العشرين تحوّلا كبيرا في مجال تصدير التعليم العالي. فبينما اقتصر هذا التصدير في السابق على الجامعات التي كانت تنشئها الإرساليات الدينية وعلى برامج تعليم اللغات الأجنبية وآدابها، تعزّزت التجربة الدولية في هذا المجال وتوسّعت إن على صعيد المؤسّسات أو البرامج. ومع الضغوط المتزايدة على مؤسّسات التعليم العالي في البلدان الصناعية لتنويع تمويلها، فقد قامت مؤسّسات مختلفة من بلدان كثيرة بتصدير برامجها التعليمية رغبة في توفير موارد مالية إضافية. ويستحيل اليوم تقدير عدد المؤسسات المنشأة في العالم كفروع لمؤسّسات مركزها في دولة غير الدولة التي أنشئ فيها الفرع، أو المنشأة بالتعاون والتنسيق مع مؤسّسات أجنبية، وما إلى ذلك من ضروب التبعية لمؤسّسة من خارج

(٧٥) Council for Quality Assurance in International Education/CQAIE; www.cqaie.org

البلد المعني. كما يستحيل اليوم تقدير عدد البرامج التي تصدّرها الدول الصناعية المتقدّمة، بخاصة إلى الدول النامية، والتي لا شك أنها تبلغ عشرات الآلاف وأكثر.

وتشكّل الولايات المتحدة الأمريكية، من دون أيّ شك، المصدّر الأكبر للتعليم العالي. وهذا يعكس بالطبع القيمة الداخلية لنظام التعليم العالي الأميركي وانشغاف الكثيرين بهذا النظام كما يقول رئيس الجامعة الأميركية في بيروت (Waterbury, 2003)، لكنه يعكس أيضا في كثير من الأحيان، غياب الضوابط الأساسية للجودة وحماية المستهلكين إن في ما يخص المؤسسات المصدّرة للتعليم العالي أو في ما يخصّ الدول المستقبلة. فعلى سبيل المثال، نجد أن الولايات المتحدة الأمريكية صدّرت خلال التسعينيات من القرن العشرين حوالي ألفي برنامج تربوي خارج حدودها، وكانت أكثرية هذه البرامج تخدم طلبة أميركيين في الخارج. إلاّ أن البرامج المصدّرة اليوم أصبحت تتوجه بشكل أساسي إلى طلبة من غير جنسية البلد المصدّر. ففي اليابان مثلاً، قامت خلال مدة قصيرة من منتصف تسعينيات القرن العشرين أكثر من ٣٠ مؤسسة أميركية بإنشاء برامج تمنح درجات أكاديمية. وكذلك الأمر في أوروبا الوسطى والشرقية وفي الدول العربية. ولم تغب هذه المسألة عن بال مؤسسات التعليم العالي في سائر الدول الصناعية التي دخلت سوق تصدير برامج التعليم العالي إلى مختلف أصقاع الأرض.

وقد دعا هذا التوسّع الهائل في المؤسسات والبرامج الأجنبية الوزارات المسؤولة عن التعليم العالي في مختلف البلدان للتساؤل حول جودة هذه البرامج. وفي هذا الإطار قامت مبادرة مشتركة ما بين اليونسكو ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية لوضع خطوط توجيهية لإسداء خدمات التعليم العالي عبر الحدود تسترشد بها الدول، المصدّرة للتعليم العالي والمستقبلة له على حد سواء، لضبط جودة هذا التعليم[٧٦].

٢. العوامل الخارجية الضاغطة لضبط جودة التعليم العالي

أ. الاتفاقيات الإقليمية

إتجه الاتحاد الأوروبي في خلال العقد الأخير من القرن العشرين نحو مزيد من

(٧٦) أنظر الحاشية رقم ٥٧ أعلاه.

الاندماج على جميع الجبهات. وتجلّى ذلك بشكل خاص في ما يخصّ التعليم العالي باعتماد آليات تلحظ تعزيز الاندماج الأكاديمي والمهني لشعوب الاتحاد من خلال تشجيع الحراك في هذين المجالين.

بصورة موازية، فقد تمّ وضع اتفاقية شاملة للاعتراف بمؤهلات التعليم العالي وشهاداته في القارة الأوروبية، بالتعاون ما بين اليونسكو والمجلس الأوروبي الذي يضمّ، بالإضافة إلى دول الاتحاد، دول أوروبا الشرقية. وتلحظ هذه الاتفاقية، المعروفة باتفاقية ليشبونة (١٩٩٧) فصلاً خاصاً بمسألة ضمان الجودة.

وقد تبلورت إرادة الاندماج الأوروبي في مجال التعليم العالي بما يسمّى «مسار بولونيا» نسبة إلى المدينة الإيطالية حيث عقد الاجتماع الثاني ما بين وزراء التعليم العالي في الدول الأوروبية، الأعضاء في الاتحاد وغير الأعضاء، واعتمدت فيه الوثيقة التأسيسية لتعزيز هذا الاندماج إلى أقصى الحدود، مع الحفاظ على الهوية الوطنية لكل نظام من أنظمة التعليم العالي المشاركة في هذا المسار. ويهدف مسار بولونيا إلى التوصّل إلى إنشاء «الفضاء الأوروبي للتعليم العالي»[٧٧] يبني على مكتسبات اتفاقية ليشبونة، بما في ذلك ما اعتمد في إطارها في مجال الشفافية وضمان الجودة، وعلى برامج الاتحاد الأوروبي في ما يخص الحراك الأكاديمي. وقد عهد في هذا الإطار إلى «الشبكة الأوروبية لضمان الجودة»[٧٨] السابق ذكرها تقديم مقترحات حول سبل تنسيق آليات ضمان الجودة في التعليم العالي ما بين الدول الأوروبية، وإمكانية إنشاء هيئة أوروبية لضمان الجودة مع تحديد لصلاحياتها ومهامها.

وعلى نحو مشابه، يتوقع أن يكون لاتفاقيات التجارة التي أبرمت في مناطق أخرى من العالم مثل شرقي آسيا والأميركتين تأثير واضح على الروابط المهنية ومجالس الاعتماد لتطوير معايير مشتركة لجودة برامج التعليم العالي. إذ لوحظ مثلاً أنه بمجرد توقيع اتفاقية التجارة ما بين دول أميركا الشمالية الثلاث (الولايات المتحدة الأمريكية وكندا والمكسيك) في العام ١٩٩٢، تمّت الدعوة إلى مؤتمر متعدّد الأطراف حول التعليم العالي لممثلين من هذه الدول. كما نظّم «مجلس ضمان

(٧٧) European Area of Higher Education/Espace Européen de l'Enseignement Supérieur

(٧٨) ENQA

النوعية في التربية الدولية» السابق ذكره، بالتعاون مع الروابط المهنية للقانون والهندسة وإدارة الأعمال والطب والتمريض والمهن الطبية المساندة وعلم النفس وغيرها، مؤتمراً حول «عولمة التعليم العالي والمهن وحراك الطلبة والمهنيين والباحثين». وقد تمخّض عن هذا المؤتمر معايير وآليات مشتركة لتحسين النوعية في برامج الإعداد الأكاديمي والمهني تستخدمها الراوبط المهنية في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا. ويستمرّ هذا المجلس بتنظيم المؤتمرات السنوية والندوات وتقديم الخدمات الاستشارية، بشكل خاص من أجل تعزيز الحراك المهني المبني على آليات لضمان الجودة والاعتماد على الصعيد الدولي في إطار العولمة وتحرير الخدمات المهنية.

ب. المجالس المهنية العالمية

بادرت بعض الاتحادات المهنية العالمية إلى إنشاء هيئات خاصة بها عهد إليها تطوير معايير عالمية لضمان الجودة في برامج الإعداد المهني. فقد وضع مثلا الاتحاد الدولي للرابطات والمؤسسات المعنية بالمكتبات[٧٩]، بالتعاون مع اليونسكو، معايير بشأن الإعداد لمهنة اختصاصيّي المكتبات. كما قام الاتحاد الدولي للمحاسبين[٨٠] بوضع معايير عالمية لممارسة المهنة مع انعكاسات لذلك على برامج الإعداد. وتجدر الإشارة هنا إلى الاتفاق المعروف بمسمّى «اتفاق واشنطن» والذي تعترف بموجبه الهيئات النقابية الخاصة بالمهندسين في ثماني دول أنجلوساكسونية الطابع[٨١] بأن آليات التحقّق من جودة برامج الإعداد للمهن الهندسية التي تعتمدها هذه النقابات موازية في ما بينها. لكن الهيئات المجتمعة في إطار هذا الاتفاق لم تقبل باعتراف مماثل طلبه «الاتحاد الأوروبي للنقابات الوطنية للمهندسين»[٨٢] لعدم وجود مثل هذه الآليات للتحقّق من الجودة عند معظم أعضاء هذا الاتحاد.

---

(٧٩) International Federation of Library Associations and Institutions/IFLA; www.ifla.org

(٨٠) International Federation of Accountants; www.ifac.org

(٨١) يجمع هذا الاتفاق نقابات المهندسين في كل من الولايات المتحدة الأميركية وكندا والمملكة المتحدة وإرلندا وأوستراليا ونيوزيلاندا وهونغ كونغ وأفريقيا الجنوبية.

(٨٢) درج فقط استخدام اسم الاتحاد بالفرنسية كالتالي: Fédération Européenne des Associations Nationales d'Ingénieurs وهو يضم ٥٨ نقابة مهندسين في ٢٢ دولة أوروبية.

ويتوقع أن تعزز المعايير التي تعتمدها المجالس المهنية تأثير اتفاقيات التجارة الإقليمية والدولية[٨٣] فتصبح أشد تأثيراً على برامج التعليم العالي وعلى آليات ضمان الجودة التي تعتمدها الدول والمؤسسات.

ج. رابطات التعليم العالي الدولية والإقليمية

تمارس رابطات التعليم العالي الدولية دوراً هاماً في حشد التأييد لتحسين النوعية في التعليم العالي واعتماد آليات لضمان الجودة. فقد دعا رئيس الرابطة الدولية للجامعات[٨٤] في العام ١٩٩٢ إلى الإسراع في تبني نشاطات تعاونية على مستوى التعليم الجامعي بين دول عالم الشمال ودول عالم الجنوب، وبخاصة ما يتعلق منها بتطوير أنظمة فاعلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في دول عالم الجنوب، «قبل فوات الأوان» على حدّ تعبيره[٨٥]. كما تشارك هذه الرابطة بشكل فاعل في فريق العمل الذي كوّنته اليونسكو بالتعاون مع منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي من أجل وضع خطوط توجيهية لإسداء خدمات التعليم العالي عبر الحدود وفي فريق العمل الذي كوّنه هذان الفريقان لإنشاء قاعدة معلومات دولية حول المؤسسات والبرامج المرخّص بها أو المعتمدة في جميع دول العالم، بما في ذلك تلك التي تسدي خدمات التعليم العالي عبر الحدود.

---

(٨٣) تجدر الإشارة هنا إلى اتفاقية تحرير الخدمات المهنية GATS التي أقرّت بالحروف الأولى في إطار منظمة التجارة العالمية والتي يجري التفاوض بشأن تفاصيلها في الوقت الراهن. وسيكون لهذه الاتفاقية، في حال المضي قدما بالبنود التي تتضمنها، تأثير كبير على برامج التعليم العالي المهنية وعلى آليات ضمان جودتها، إذ إنها تلحظ تحرير الحراك المهني بين الدول من قيود الجنسية وتسعى إلى ربطه حصرا بالاعتراف بالمؤهلات المكتسبة. ويسعى «المنتدى الدولي لضمان الجودة والاعتماد والاعتراف بمؤهلات التعليم العالي» الذي أنشأته اليونسكو في خريف العام ٢٠٠١ إلى توضيح الدور الذي يمكن لليونسكو أن تؤديه في هذا السياق وإلى توعية الدول حول أهمية تضمين اهتماماتها بشأن التعليم العالي في ملف المفاوضات حول تحرير الخدمات المهنية، الأمر الذي فعلته دول صناعية عديدة وبعض الدول النامية.

(٨٤) International Association of Universities/Association Internationale des Universités; www.unesco.org/iau

(٨٥) كلمة رئيس الرابطة في المؤتمر الدولي حول الاعتراف بالشهادات والحراك الأكاديمي الذي دعت إليه اليونسكو وعقد في مقرّها في باريس في العام ١٩٩٢.

كما تؤدي «المنظمة الأميركية للتعليم العالي»[٨٦] التي تمثل مؤسسات التعليم العالي في أميركا الشمالية والوسطى والجنوبية دوراً حيوياً في مساعدة المؤسسات الأعضاء على تطوير المهارات القيادية والبرامج بصورة تخدم تطوير النوعية والمحافظة عليها، وتشارك كندا في هذا الجهد بشكل واسع حيث تولي «رابطة الجامعات والمعاهد الكندية»[٨٧] أولويّة متقدّمة لهذا التعاون.

تجدر الإشارة أيضا إلى الجهود التي بذلها اتحاد الجامعات العربية في وضع دليل للتقييم الذاتي والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي (إتحاد الجامعات العربية، ٢٠٠٢) وتوزيعه على الجامعات الأعضاء في الاتحاد وتنظيم ورش عمل للمهتمين للتدرّب على استخدامه[٨٨].

وكنتيجة لهذا الاهتمام المتزايد بمسائل جودة التعليم العالي والمحافظة عليها وتطوير نظم لضمان هذه الجودة في البلدان التي تفتقر إليها، جاء إنشاء «الشبكة الدولية لهيئات ضمان الجودة في التعليم العالي» التي سبق الحديث عنها[٨٩].

د. مؤسسات التعاون والتمويل الدولية

يتزايد اهتمام مؤسسات التمويل والمساعدات التقنية الدولية بمسائل الجودة في التعليم العالي وضمانها على الصعيد العالمي. وقد أدّت اليونسكو دوراً رائداً في هذا المجال من خلال اعتماد الدول الأعضاء فيها ست اتفاقيات إقليمية للاعتراف بمؤهلات التعليم العالي وشهاداته تلحظ جميعها أقساماً تعنى بالنوعية، بخاصة من خلال التقييم الذاتي للمؤسسات بالنظر إلى معايير يؤمل اعتمادها استناداً إلى الخبرة العالمية في كل مجال، مع الأخذ بالاعتبار السياق الوطني والإقليمي للتعليم العالي. وقد توّجت أعمال اللجان الإقليمية الستّ المكلّفة بتطبيق هذه الاتفاقيات بعقد «المؤتمر الدولي للاعتراف بالشهادات والحراك الأكاديمي» في العام ١٩٩٢ الذي ركّز

---

(٨٦) Inter-American Organization for Higher Education/Organisation universitaire interaméricaine; www.oui.iohe.qc.ca.

(٨٧) Association of Universities and Colleges of Canada/Association des Universités et Collèges du Canada; www.aucc.ca.

(٨٨) أنظر موقع الاتحاد على العنوان الآتي: www.aaru.edu.jo.

(٨٩) أنظر الحاشية رقم ٦٢ أعلاه.

على مسائل العولمة في التعليم العالي والذي أدى إلى اعتماد اليونسكو «التوصية الدولية بشأن الاعتراف بمؤهلات التعليم العالي وشهاداته» (١٩٩٧) التي تلحظ قسماً خاصاً بمسائل ضمان الجودة.

ثم جاء «المؤتمر العالمي للتعليم العالي» الذي عقد بدعوة من اليونسكو في العام ١٩٩٨ ليؤكد على أن ضمان جودة التعليم العالي هو أحد الرهانات الأساسية لهذه المرحلة من التعليم وعلى ضرورة إعارة اهتمام خاص به. بعد ذلك، وفي إطار العولمة المتسارعة والتوسّع الكمي الهائل في مؤسسات التعليم العالي، بخاصة تلك التي أنشأتها جهات غير حكومية، والكثير منها بغرض الربح، وتلك التي تعمل عبر الحدود، جاءت الدعوة لإنشاء «المنتدى الدولي لضمان الجودة والاعتماد والاعتراف بمؤهلات التعليم العالي» السابق ذكره والذي تعمل في إطاره لجنتان متخصصتان عهد إلى الأولى وضع خطوط توجيهية لإسداء خدمات التعليم العالي عبر الحدود مع ضمان الجودة بينما عهد إلى الثانية وضع قاعدة المعلومات حول مؤسسات التعليم العالي وبرامجه المرخّصة والمعتمدة. كما اعتمد المؤتمر العام لليونسكو في دورته العادية للعام ٢٠٠٣ قرارا بتحديث الاتفاقيات الاقليمية الخاصة بالاعتراف بالشهادات لتضمينها أحكاما واضحة تعنى بضمان الجودة (اليونسكو، ٢٠٠٣).

وعلى نحو مشابه، فإن البنك الدولي اعتبر مسائل النوعية في التعليم العالي من اهتماماته الأساسية. وقد اتّضح ذلك في «الورقة البيضاء» التي عمّمت داخلياً والتي جاء فيها: «على الرغم من أن الشكوى تتزايد في البلدان النامية حول التراجع أو التدهور في نوعية التعليم العالي، إلاّ أن قلة قليلة من هذه البلدان استطاعت فعلاً تطوير أهداف أدائية محددة لقطاع التعليم العالي فيها. ومع ذلك، يجب أن يتمّ تحديد الأهداف المتعلّقة بمستوى ونوعية مخرجات نظم التعليم العالي. ويبدو أن جملة الأساليب الفاعلة لتحقيق هذه الأهداف هي إجراءات تقييم النوعية وبخاصة من خلال مراجعة وتقييم الزملاء» (The World Bank, 1990). ومنذ ذلك الحين، كرّس البنك الدولي تقارير عديدة لمسائل الجودة في التعليم العالي وضمّن الكثير من المشاريع التي يرعاها في الدول النامية مكوّنا يعنى بذلك(٩٠). وقد توّج البنك الدولي تحوّله من موقف مشكّك بجدوى الاستثمار في التعليم العالي في الدول النامية إلى

(٩٠) أنظر المعلومات حول المشاريع التي يرعاها البنك على العنوان الآتي: www.worldbank.org.

موقف داعم لهذا الاستثمار بنشره سلسلة من التقارير والكتب تشدّد على ضرورة الاهتمام بجودة هذا المستوى من التعليم (أنظر مثلا: The World Bank, 2000, 2003).

وفي هذا الإطار، يبدو ربط نظم التعليم العالي في البلدان المختلفة بالاتجاهات العالمية أمراً ملحاً. وتتحرّك في هذا الاتجاه هيئات متعددة للتنمية والتعاون الدولي الثنائي جعلت الاهتمام بجودة التعليم العالي يتحوّل من فكرة أو حلم إلى واقع ملموس وإن كان هذا الواقع لا يجاري بعد تطلّعات المختصّين. ونشهد هذه الحال في دول كثيرة من القارات كافة مثل تايلاند، وبلغاريا، واليابان، والمكسيك والدول التي سنعرض موجزا عن واقعها في القسم الثالث من هذا الفصل.

أما في المنطقة العربية، فقد ظلّ اهتمام الهيئات الدولية المانحة بمسائل جودة التعليم العالي خجولا حتى وقت قريب، حين خصّص المكتب الإقليمي لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي ما يقارب مليوني دولار لتقييم برامج الحاسوب في ١٥ جامعة وإدارة الأعمال في ١٦ جامعة في ١٢ دولة عربية وتدريب المسؤولين عن هذه البرامج على التقييم الذاتي والتقييم الخارجي وتقييم أداء الطلبة بناء على اختبارات مقننة(٩١).

كما أن الاتحاد الأوروبي وافق على تمويل بعض المشروعات التي تعنى بالجودة في التعليم العالي ومنها مشروع لتقييم الوحدات الأكاديمية المسؤولة عن إعداد المهندسين في أربع عشرة جامعة في سبع دول عربية متوسطية(٩٢).

لكن الملاحظ أن مجمل هذه الجهود انصبّت بشكل أساسي، عدا ما سبق ذكره، في الدعوة إلى إنشاء آليات داخلية وخارجية لضمان الجودة ولم تخصّص الموارد الكافية لنشر ثقافة الجودة، بما في ذلك تعزيز التداول الواسع للّغة الخاصة بها والحثّ على تغيير الذهنيّات بما يخصّ ثقافة المعلومات وثقافة القرار المبني على المعرفة وثقافة المساءلة وما إلى كل ذلك، كما أنه لم يخصّص الجهد الكافي لبناء قدرات أصحاب الشأن، وبخاصة الأكاديميّين، على القيام بالعمليات الخاصة بضمان

(٩١) أنظر الفصل الخاص بهذا المشروع في هذا الكتاب.

(٩٢) أنظر معلومات حول هذا المشروع على الموقع الخاص به: www.CIEP.fr

الجودة، مثل التقييم الذاتي والتحضير للاعتماد، وتقييم مخرجات التعليم، والتقييم الخارجي وما إلى ذلك. كذلك، قلّما اهتمّت الضغوط الإقليمية والدولية بآليات وأنشطة تحسين نوعية العمليات التعليمية والبحثية وما إليها من أجل تحسين الأداء وتحسين المخرجات. فنتج عن ذلك في كثير من الأحيان اعتماد السلطات الحكومية نصوصا تخصّ آليات ضمان الجودة تبقى من دون أي تطبيق لفقدان الموارد البشرية الكفء لتنفيذ ما ورد فيها، كما ترك الأكاديميون من دون أي سند حقيقي لتطوير ممارساتهم سوى في بعض الحالات النادرة(٩٣).

ثالثاً: نماذج من التجارب العالمية(٩٤)

قادت العوامل المذكورة أعلاه كثيرا من الدول إلى اعتماد سياسات وتدابير تتعلق بضبط جودة التعليم العالي أو ضمان هذه الجودة. ويمكن القول بأن الآليات المعتمدة في هذا الإطار في معظم البلدان تلحظ دورا أساسيا للجهات الحكومية أو شبه الحكومية. ويبدو أن المفارقة الوحيدة في هذا المجال هي الولايات المتحدة الأمريكية، حيث تقع مسؤولية ضمان الجودة، بخاصة من خلال آلية الاعتماد، على رابطات غير حكومية، بالرغم من تدخل الحكومة الفدرالية وحكومات الولايات في هذا المجال، بخاصة من خلال التمويل. وسنعرض في ما يلي بعض النماذج مما هو معمول به في بعض دول العالم من مختلف القارات.

١. الولايات المتحدة الأميركية

تشكّل دينامية العرض والطلب في الولايات المتحدة الأميركية القوّة الأساسية

(٩٣) نودّ الإشارة هنا إلى مبادرة أطلقها مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية – بيروت في منتصف التسعينيات من القرن المنصرم بشأن تطوير مهارات أعضاء هيئات التدريس في التعليم العالي، وهي إنشاء «الشبكة العربية لتطوير مهارات أعضاء هيئات التدريس في الجامعات العربية» والتي اتخذت جامعة الاسكندرية مركزا لها ونشطت إلى حدّ كبير في السنوات الأولى من إنشائها بمشاركة مراكز مشابهة أنشئت في حوالى ١٥ جامعة من الدول العربية. كذلك، نودّ الإشارة إلى مبادرة يدعمها المكتب منذ سنوات عديدة مآلها التدريب السنوي لما يزيد عن ٨٠ من أعضاء هيئات التدريس في الحاسوب والاختصاصات الهندسية في الدول العربية من الشرق الأوسط على التقانات الحديثة المستخدمة في هذه الاختصاصات، بالتعاون مع شركاء عديدين من أهمهم مؤسسات للتعليم العالي في فرنسا مدعومة من السلطات الفرنسية المختصة.

(٩٤) يشكّل ما يأتي في هذا القسم تحديثا لما ورد في وثيقة النهار وسلامه، ١٩٩٧.

المحرّكة لقطاع التعليم العالي. فالتأثير الحكومي يقتصر بالإجمال في دوري التأطير الذي تقوم به كلّ ولاية على حدة بإصدارها التشريعات المنظّمة للقطاع وبالرعاية التي تقوم بها الحكومة الاتحادية والولايات على حدّ سواء من دون التدخّل المباشر في التسيير، بما في ذلك في الشؤون الداخلية للمؤسسات التي أنشأتها الولايات نفسها. ولذلك فإن التأثير الحكومي في مسائل الجودة، وإن لم يكن غائباً تماماً فإنّه يبقى محدود الأثر إذا ما قيس بسائر البلدان، الصناعية منها[٩٥] والنامية. فمن سمات منظومة التعليم العالي في هذه الدولة أولا أن تنظيم مؤسّساته يشبه إلى حدّ كبير تنظيم المؤسسات الخاصة التي تتمتع باستقلالية كبيرة وسلطة مركزية عليا تتمثّل عادة بما يشبه مجلس الإدارة. ثانيا، يشكّل التنافس بين مؤسّسات التعليم العالي واقعا مقبولا بشكل عام، يتمثّل بالسعي إلى استقطاب للموارد البشرية عالية الكفاءة واستقطاب للطلبة والسعي إلى الوصول إلى إنتاجية عالية في الأبحاث، مع ما يتطلّب ذلك من سعي إلى استقطاب الموارد المالية، بخاصة تلك المتوافرة بشكل كبير عبر المؤسسات غير الحكومية وقطاع الأعمال. وهكذا، تقع مسؤولية تأمين فعالية مؤسسات التعليم العالي واستمراريّتها على هذه المؤسسات نفسها، إذ إن أي خلل قد يشوب هذه الفعالية يؤثر على صيت المؤسسة وقد يفقدها مواردها وطلبتها وأعضاء هيئات التدريس فيها فتذهب لغيرها من المؤسسات المنافسة.

وقد أدّت سمات الاستقلالية والتنوّع في مؤسّسات التعليم العالي ونظمها، إضافة إلى ضعف الرقابة الحكومية إلى نوع من الفوضى في قطاع التعليم العالي في نهاية القرن التاسع عشر. الأمر الذي حدا بمؤسسات التعليم العالي المرموقة عندذاك إلى التصدّي لهذه الظواهر، إدراكاً منها بأنها إن لم تفعل شيئاً فإن التدخّل الحكومي، الذي لم تكن ترغب به هذه المؤسّسات وما تزال[٩٦]، يصبح أمراً لا مفرّ منه.

---

(٩٥) حتى تلك التي تشكل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD/OCDE التي تضم البلدان المتقدمة صناعيا من أوروبا وأميركا الشمالية والمحيط الهادئ.

(٩٦) تشكل معارضة «مجلس الاعتماد في التعليم العالي» Council for Higher Education Accreditation السابق ذكره لمشروع تعديل القانون الفدرالي الخاص بالمنح الجامعية والذي يلحظ ضرورة احترام المؤسسات والبرامج لمعايير خاصة بالجودة ينبغي القانون تحديدها مثلا صارخا لمعارضة مؤسسات التعليم العالي للتدخل الحكومي في شؤون الاعتماد وضمان الجودة. أنظر المواقف التي عبّر عنها المجلس وأعضاؤه بهذا الخصوص في موقعه على الشبكة العالمية للمعلومات.

وهكذا، بادرت المؤسّسات إلى اعتماد آليتين أساسيّتين تندرجان ضمن مفهوم ضمان الجودة، أولاهما آلية الاعتماد وثانيتهما المراجعة الداخلية للبرامج الدراسية.

ومع أن الآليّتين السابق ذكرهما طوعيّتان ولا يرعاهما، بشكل عام، أي نصّ قانوني ملزم، فإن الإقبال عليهما يرتبط بعوامل عديدة من أهمها: (أ) حرص الأغلبية الساحقة من مؤسسات التعليم العالي على تأمين الجودة والقناعة لدى جميع فئات العاملين في هذه المؤسسات على ضرورة التحسين المستمر لبرامجها وأنشطتها ومخرجاتها وبلوغ أعلى مستويات ممكنة من الجودة على جميع الأصعدة؛ (٢) الانعكاسات الإيجابية على المؤسسة والمنافع المعنوية التي تكسبها نتيجة التقييم الإيجابي الذي تحظى به بشكل عام ونتيجة الاعتماد بشكل خاص، ومن ذلك الصيت الحسن في المجتمع، والمكانة المرموقة ما بين سائر المؤسسات، والقدرة على استقطاب المزيد من الطلبة، والاعتراف الواسع بمؤهلات الخرّيجين؛ (٣) المنافع المالية التي يمكن أن يؤدّي إليها الاعتماد مثل إمكان الحصول على دعم مالي من الحكومة الاتحادية وحكومة الولاية والجهات الأخرى المانحة، وإمكان حصول الطلبة الملتحقين بها على منح دراسية من هذه الحكومات والجهات.

وتنطوي عملية الاعتماد للمؤسسة أو للبرنامج الدراسي[٩٧] على إجراءات تقييم ذاتي تقوم بها المؤسسة الراغبة بالحصول على الاعتماد في ضوء معايير عامة تضعها هيئات الاعتماد تحدّد فيها أوجه التحقّق وتوفّر لكل من هذه الأوجه أوصافا لتوقّعات الهيئة بما يخصّ الجودة. وتلي التقييم الذاتي زيارة يقوم بها فريق تقييم خارجي يؤلّف عادة من أكاديميّين متخصّصين تعيّنهم هيئة الاعتماد المعنية، ثم مناقشة نهائية لاتخاذ قرار الاعتماد أو حجبه يقوم بها مجلس أكاديمي تابع لهيئة الاعتماد. وبشكل عام، وكما سبق ذكره، يتّخذ الاعتماد في الولايات المتحدة شكلين أولهما اعتماد المؤسسة[٩٨] تقوم به المجالس الإقليمية، وثانيهما اعتماد متخصص للبرامج[٩٩] تقوم به المجالس أو الرابطات المهنية الوطنية التي تضم عادة مهنيّين وأكاديميّين في حقل تخصّص البرنامج المعني[١٠٠]. كما أن هناك رابطات محلّية في الولايات تقوم

(٩٧) راجع التفاصيل الخاصة بذلك في الفقرات (٥ ب) و(٥ ج) من القسم الأول أعلاه.

(٩٨) Institutional Accreditation

(٩٩) Program or Specialized Accreditation

(١٠٠) أنظر الحاشيتين رقم ٢٥ و٢٦ وإلى الحاشيتين رقم ٢٨ و٢٩ أعلاه لمزيد من التفاصيل.

باعتماد المؤسسات التي تمنح درجة أكاديمية واحدة أو درجة الدبلوم المتوسّط.

أما العملية الأخرى لضبط الجودة الشائعة جدا في التعليم العالي في الولايات المتحدة الأميركية فتتمثّل بإجراءات المراجعة الداخلية المنظّمة للبرامج الدراسية. وتستخدم عملية المراجعة لتقييم نوعية البرامج، ولتحسين عمليات صناعة القرار على مستوى المؤسسة، وفي بعض الحالات كأساس لإعادة توزيع الموارد ضمن المؤسسة. وفي بعض الحالات أيضاً تشكّل عملية مراجعة البرامج مكوّناً من مكوّنات عملية الاعتماد.

وبصورة عامة، فإن آليات ضمان الجودة في التعليم العالي في الولايات المتحدة الأميركية تشمل العناصر التالية (ليس بالضرورة جميعها في كل حالة):

أ. مراجعة داخلية؛ ويلاحظ أن ضبط الجودة قد يقتصر فقط على هذا الإجراء[١٠١]؛

ب. مراجعة من قبل أقران أكاديميّين على شكل زيارة لمقيّمين خارجيّين؛

ت. نظام اعتماد واسع يشمل تدخّل حوالي ثمانين هيئة كلّ في نطاقها الجغرافي أو ميدان اختصاصها[١٠٢].

٢. دول من أوروبا الغربية

بخلاف الولايات المتحدة الأمريكية، ما يزال تنظيم قطاع التعليم العالي وتنسيقه في أوروبا شأناً حكومياً. وقد ظلّ التعليم العالي في أوروبا الغربية - باستثناء بريطانيا - لفترات طويلة ذا طابع حكومي بحت، وبالتالي فقد كانت الاستقلالية المؤسسية

(١٠١) تكتفي بعض الجامعات العريقة بآليات المراجعة الداخلية ولا تطلب الاعتماد من الهيئات المعنية مكتفية بصيت الجودة الذي تتمتع به. بينما هناك بعض المؤسسات التي تتحاشى الدخول في آلية الاعتماد خوفا من عدم الحصول عليه من الهيئة المعنية. وكلتا الحالتين تحملان تبعات ليس أقلها حرمان المؤسسة وطلبتها من المنح الدراسية ومن المساهمة المالية من الحكومة الفدرالية وبعض الجهات المانحة الأخرى.

(١٠٢) تجدر الإشارة هنا إلى وجود هيئات اعتماد لا تتمتع بمصداقية كافية. ولذلك لا تعترف بها المرجعيتان الأساسيتان للاعتماد، أي «مجلس الاعتماد في التعليم العالي» المستقل CHEA ووزارة التربية الاتحادية. وبالتالي فلا تعترف منظومة التعليم العالي المنضوية تحت لواء هاتين المرجعيتين بالجامعات والبرامج التي تحصل على الاعتماد من هذه الهيئات الدخيلة.

لقطاع التعليم العالي محدودة، كما أن تمويل التعليم العالي ما زال في معظمه من مصادر حكومية.

وقد شهد قطاع التعليم العالي في أوروبا الغربية خلال عقدي السبعينيات والثمانينيات من القرن العشرين تحدّيات جديدة انبثقت بالأساس من تغيّر السياسات والاستراتيجيات الحكومية نحو التعليم العالي. وربما يعود ذلك إلى سياسات الحكومات المحافظة منذ الثمانينيات في كثير من الدول الأوروبية التي اتخذت من مبدأ القيمة المضافة أساساً لسياستها في إنفاق الأموال العامة على قطاع التعليم العالي. وقد ترتّب على ذلك أن ارتبط الإنفاق الحكومي على التعليم العالي بمستوى أداء المؤسسات التي تعنى به. وكنتيجة لذلك، أصبحت مسألة ضبط أداء مؤسسات التعليم العالي من أكثر القضايا شيوعا في قطاع التعليم العالي في أوروبا الغربية.

ويعدّ تنامي التشجيع الحكومي لمؤسسات التعليم العالي على التنظيم الذاتي مظهراً آخر من مظاهر التطوير في قطاع التعليم العالي في أوروبا الغربية. وكنتيجة لذلك، تزايدت استقلالية مؤسسات التعليم العالي كما زاد التنافس في ما بينها. وربّما يرجع مثل هذا الاهتمام الحكومي بمنح الاستقلالية لمؤسسات التعليم العالي وتشجيع التنافس بينها إلى الرغبة في تشجيع المبادرات الذاتية للمؤسسات وبخاصة في ما يتعلق بالاستجابة للحاجات الاقتصادية والاجتماعية المتجدّدة، بالإضافة إلى تنامي الوعي المجتمعي بمسائل نوعية التعليم العالي. وقد ترتّب على ذلك كله اهتمام متزايد بأهمية تطوير نظم لضمان الجودة. وبصورة عامة، فإن المبادرات المتعلقة بتقييم النوعية وضمان الجودة في التعليم العالي كانت بالإجمال ذات مصدر حكومي (كما هي الحال في فرنسا وبريطانيا). وقد تكون هولندا أحدى الدول التي تثير الانتباه والتساؤلات إذ إن ضمان الجودة الذي كان منوطا حتى وقت قريب بالمجتمع الأكاديمي نتيجة مفاوضات واتفاقيات بين الحكومة واتحاد الجامعات، أصبح اليوم منوطا بهيئة مستقلّة أنشأتها الحكومة ولكنها تعتمد بشكل أساسي على التقييم الذي يمكن أن تقوم به شركات ليس لها علاقة مباشرة بالتعليم العالي. من هنا، يمكن ان تعطي تجارب هذه الدول الثلاث في مجال تقييم نوعية التعليم العالي تصوراً مناسباً لحركة تقييم النوعية وضمان الجودة في التعليم العالي في أوروبا الغربية، بالإضافة إلى السويد التي تشكّل نموذجا آخر يجدر النظر إليه.

أ. المملكة المتحدة

شهدت المملكة المتحدة في خلال الأربعين سنة المنصرمة ثلاث مراحل أساسية بشأن إدارة الجودة في التعليم العالي. ففي مطلع الستينيات من القرن المنصرم تمّ وضع التعليم العالي غير الجامعي (كليات المجتمع والمعاهد التقنية) تحت مظلّة «المجلس الوطني للدرجات الأكاديمية»[١٠٣] الذي أنشئ كهيئة مستقلّة في العام ١٩٦٤ وعهد إليه أيضا التصديق على الشهادات الجامعية الأولى التي تمنحها الجامعات. بينما استمرّت «هيئة التفتيش الملكية»[١٠٤] في الإشراف على ضبط جودة التعليم العالي الجامعي من خلال دورها كسلطة رقابة على مؤسسات التعليم التي تموّلها الحكومة.

وباشر هذا المجلس مهامه بمراجعة برامج الكليات المتوسطة والمعاهد التقنية. وغالباً ما كانت تقوم بهذه المراجعة لجان أكاديمية متخصصة بالإضافة إلى ممثّلين عن النقابات المهنية والصناعية. وكانت هذه اللجان تقوم بإعداد تقاريرها بناء على زيارات ميدانية وتشمل تقصّي معلومات عن هيكلية البرامج ومضامينها، وأساليب التدريس والتقييم، والموارد البشرية والمادية المتوافرة. كما كانت أعمال اللجان تشمل أيضاً مراجعة الأنماط والممارسات الإدارية في المؤسسة. منذ التوسع في الإشراف والتأثير الحكومي على قطاع التعليم العالي في الستينيات من القرن العشرين.

وتمّ انعطاف هام في إدارة الجودة في الجامعات البريطانية بعد نشر تقرير رينولدز Reynolds الموجّه إلى «لجنة تمويل الجامعات»[١٠٥] وتقرير جارات Jarratt الموجّه إلى «لجنة نوّاب رؤساء الجامعات ومديريها»[١٠٦] في منتصف الثمانينيات من القرن العشرين. وقد عرض تقرير جارات معايير وأسس نظم الإدارة الداخلية للجودة التي على الجامعات الأخذ بها، كما شكّل تقرير رينولدز محوراً لنقاشات حول مؤشرات الأداء ودورها في التمويل المستند إلى مستوى الجودة.

---

(١٠٣) National Council for Academic A???

(١٠٤) Her Majesty's Inspectorate

(١٠٥) Universities Grant Committee

(١٠٦) Committee of Vice-Chancellors and Principals

وفي الفترة نفسها، شكّلت لجنة نواب رؤساء الجامعات ومديريها في العام ١٩٩٠ وحدة سمّيت «وحدة الرقابة الأكاديمية» لمواجهة نفوذ «هيئة التفتيش الملكية» في مدّ سيطرتها على الجامعات. وتركّزت نشاطات «وحدة الرقابة الأكاديمية» على «التقييم التجاوزي»[١٠٧] الذي يهتمّ بتقييم نوعية تدابير ضمان الجودة في المؤسسة وليس تقييم نوعية التعليم نفسه. وتمثّلت إجراءات التقييم المنوطة بهذه الوحدة في زيارة ميدانية للمؤسسة من قبل فريق رقابة يتكوّن من اثنين أو ثلاثة أكاديميّين. ويسبق هذه الزيارة عادة تقرير تقدّمه الجامعة لهذه الوحدة عن نظم ضبط الجودة المعمول بها، ثم تقوم الوحدة بتقييم التدابير المعنيّة خلال الزيارة استناداً إلى قائمة تدقيق معدّة مسبقاً. وبناء على تقييم الوحدة أثناء الزيارة لإجراءات ضبط الجودة في المؤسسة، بالإضافة إلى المعلومات التي تجمع أثناء الزيارات، تقوم الوحدة بإعداد تقرير مختصر للجامعة وتقرير آخر، إذا دعت الضرورة، إلى نائب الرئيس يتناول القضايا الحسّاسة. وتقوم عادة الجامعة بكتابة ملاحظاتها على التقرير الأوّلي قبل إعداد التقرير النهائي ونشره.

وبعد صدور الكتاب الأبيض المعنون «التعليم العالي: إطار عمل جديد» في العام ١٩٩٢، تمّ تطوير إجراءات جديدة تتعلّق بضمان الجودة. ثمّ، قرب نهاية القرن العشرين، تمّ تطوير جديد ما يزال قائما حتى اليوم. ففي العام ١٩٩٢ حدثت تغييرات بارزة في الهيكل التنظيمي للإدارة المركزية في قطاع التعليم العالي البريطاني. وقد شملت هذه التغييرات إنشاء «مجلس جودة التعليم العالي»[١٠٨] تتبعه وحدة لرقابة الجودة التي تمّ دمج وحدة الرقابة الأكاديمية فيها. كما تم إنشاء مجلس للتمويل في كل من مناطق المملكة المتحدة الثلاث (أحدها لإنجلترا، والثاني لويلز، والثالث لاسكتلاندا) تتبعها لجان لضمان الجودة لمساعدتها في اتخاذ القرارات المتعلقة بالتمويل استناداً إلى نوعية التعليم في المؤسسات. وفي هذا الإطار، اعتمدت المفاهيم التالية مع الدلالة الخاصة لكل منها: ١) ضبط الجودة Quality Control، ويعنى به الإجراءات الداخلية للمؤسسة لتأمين الجودة وتحسين النوعية؛ ٢) التدقيق في (إدارة) الجودة Quality Audit، ويعنى بها الآلية الخارجية التي

(١٠٧) Meta-Evaluation

(١٠٨) Higher Education Quality Council

تؤدّي إلى منح المؤسسة شهادة تفيد بأن لدى المؤسسة إجراءات مقبولة لضبط الجودة (وهذه تعادل ما سمّي سابقا «التقييم التجاوزي»)؛ ٣) تقييم النوعية Quality Assessment، ويعنى به المراجعة الخارجية أو الحكم الخارجي حول جودة عمليات التعليم والتعلم في المؤسسة.

وفي العام ١٩٩٧، أنشئت، بموجب قانون، «هيئة ضمان الجودة في التعليم العالي»[١٠٩] حلّت مكان المجلس المذكور أعلاه، وهي هيئة مستقلّة[١١٠] يضم مجلس إدارتها أربعة عشر عضوا، أربعة منهم تعيّنهم روابط مؤسسات التعليم العالي، وأربعة آخرون يمثّلون مجالس تمويل التعليم العالي، وهي المرجعيات التي تموّل الهيئة، والستة الآخرون يختارهم مجلس الإدارة نفسه من قطاع الأعمال والمهن. وتتمثّل رسالة هذه الهيئة بالحفاظ على المصلحة العامة من خلال التأكد بأن مؤهلات التعليم العالي تستجيب لمعايير مقبولة «وبتشجيع المؤسسات على التحسين المستمر لإدارة جودة التعليم العالي»[١١١] من خلال التعاون مع مؤسسات التعليم العالي ومع مجالس التمويل. وقد اعتمدت الهيئة إطارا جديدا لعملها أكثر تدخّلا في شؤون التعليم العالي في المملكة المتّحدة يمكن تلخيصه كما يلي:

أولا، عملت الهيئة على تحديد سلسلة من المعايير والمواصفات تعنى بما يأتي:

(١) «الإطار العام لمؤهلات التعليم العالي»[١١٢] الذي يحدّد بشكل خاص الشهادات ومستوياتها؛

---

(١٠٩) The Quality Assurance Agency for Higher Education

(١١٠) تطرح مسألة «الاستقلالية» تساؤلات كثيرة، وهي على أي حال أفهوم نسبي يحمل درجات متفاوتة. وقد اعتمدنا هذا التعبير في هذا الفصل كلّما وجدنا أن النصوص التأسيسية للهيئة المعنية، وإن تكن صادرة عن سلطة حكومية، تستجيب لبعض المعايير التي تؤمّن الاستقلالية إلى حدّ كبير، مثل أن لا تتدخّل السلطات الحكومية بشكل لافت بتعيين المسؤولين عن الهيئة، وبتخصيص الموارد المالية لها، وبقراراتها بشأن المعايير والإجراءات والنتائج ونشر التقارير، إلخ...

(١١١) أنظر موقع الهيئة على الشبكة العالمية للمعلومات: www.qaa.ca.uk

(١١٢) The framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland, January 2001.

(٢) «مواصفات البرامج»[١١٣] كما يتعيّن على مؤسسات التعليم العالي تزويد الهيئة بها؛

(٣) «المعالم»[١١٤] المقترحة لاختصاصات التعليم العالي (وقد وضعت الهيئة معالم لحوالي خمسين ميدانا من ميادين الاختصاص في المرحلة الجامعية الأولى تشبه إلى حدّ بعيد ما تسمّيه الهيئات المتخصّصة لضمان الجودة الأميركية «معايير»، ولكن بأكثر من المقدّمات والتوسيع)؛

(٤) «مدوّنة الممارسات»[١١٥] لإدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي.

بالإضافة إلى ذلك، تقوم الهيئة بالتحقّق من تطبيق المؤسسات لهذه المعايير والمواصفات بالطرائق المعروفة التي تعتمد بشكل أساسي على التقييم الذاتي وعلى مراجعة الأقران، وتصدر الأحكام بهذا الشأن، مما يؤثر بشكل أو بآخر على تمويل المؤسسات المعنية وعلى التدابير الإدارية الممكن اتخاذها بحق المؤسّسات المخالفة. كذلك فإن لها تأثيرا أساسيا في مجال تطوير ممارسات مؤسّسات التعليم العالي بما يخصّ الجودة من خلال التحقّق الذي تمارسه والذي يأخذ الأشكال الآتية، علما بأنه على المدى المتوسّط ستنحصر إجراءات الهيئة بالشكل الأول، بينما تتّخذ الإجراءات المنوّه عنها في الشكلين اللذين يليانه صفة مؤقتة بحكم كونهما إجراءات انتقالية.

(١) «التدقيق المؤسسي»[١١٦] الذي «يهدف إلى التحقّق من أن مؤسسات التعليم العالي تسدي (خدمات) التعليم العالي وشهاداته ومؤهلاته بجودة مقبولة وبمعايير أكاديمية مناسبة» من خلال التدقيق «بسلامة إدارة جودة برامجها حاليا وفي المستقبل المنظور وبمتانة المعايير الأكاديمية للشهادات التي تمنحها»؛ «كذلك، يصدر فريق التدقيق حكما حول صحّة ودقّة وتمام وصراحة المعلومات التي تنشرها المؤسسة بخصوص نوعية برامجها

---

(١١٣) Programme Specifications

(١١٤) Benchmarks

(١١٥) Code of practice

(١١٦) Institutional Audit

والمعايير الأكاديمية للشهادات التي تمنحها»[١١٧]؛

(٢) «الارتباطات التطويرية»[١١٨] التي تهدف، خلال المرحلة الانتقالية الحالية التي تسبق التدقيق المؤسسي الرسمي، إلى مساعدة المؤسسات على «اختبار متانة آليات المراجعة الداخلية على مستوى ميادين الدراسة أو البرامج ومتانة البيّنات التي تستخدم في هذه الآليات»؛

(٣) «المراجعة الأكاديمية لميادين الدراسة»[١١٩] التي تهدف إلى إصدار أحكام حول المعايير المعتمدة لإسداء الخدمات التعليمية وحول جودة هذه الخدمات من خلال تقييم الأوجه الأكاديمية المختلفة للبرنامج التعليمي المعني، من تحديد للكفايات المتوقّعة من الخرّيج، إلى المنهاج المعتمد لذلك، إلى طرائق تقييم تعلّم الطلبة وأدائهم، إلى تحصيلهم التعلّمي. كذلك، يصدر فريق المراجعة أحكاما حول نوعية فرص التعلّم من خلال النظر إلى أساليب التدريس التي يمارسها أعضاء هيئات التدريس وإلى طرائق التعليم والتعلّم المعتمدة، وإلى الموارد المتاحة لتسهيل التعلّم وتقدّم الطلبة.

أخيرا، تقوم الهيئة بمهام أخرى بموجب اتفاقيات أو عقود مع مؤسسات معنية بالتعليم العالي في المملكة المتحدة أو خارجها.

ب. فرنسا

كان من نتائج الاهتمام بمسائل الجودة في التعليم العالي في فرنسا وعدم فعالية الأنظمة التقليدية المركزية لتقييم الجودة وضبطها التي اتّسمت بالبيروقراطية وضعف الاستقلالية[١٢٠] أن تشكّلت بموجب قانون في العام ١٩٨٤ «اللجنة الوطنية لتقييم

---

(١١٧) تجدر الإشارة في هذا السياق إلى أن الهيئة وضعت في برنامج عملها «تدقيق» مؤسسات التعليم العالي كافة في انجلترا وحدها التي يفوق عددها المئة والثمانين في خلال ثلاث سنوات (٢٠٠٣-٢٠٠٥). أما بعد ذلك، فسيتمّ تدقيق هذه المؤسسات كل ست سنوات.

(١١٨) Developmental Engagements

(١١٩) Academic Review of Subjects

(١٢٠) يساهم في تقييم التعليم العالي الفرنسي بمؤسساته وبرامجه والعاملين فيه لا أقل من سبع عشرة هيئة مختلفة تعنى كل منها إما بميدان من ميادين التخصص أو بفئة من المؤسسات والبرامج وما

المؤسسات العامة ذات الطابع العلمي والثقافي والمهني»[١٢١] والمعروفة بالتسمية الشائعة «اللجنة الوطنية للتقييم»[١٢٢]. وعلى الرغم من أن هذه اللجنة تعدّ هيئة حكومية نظراً لموقعها في القانون الدستوري، إلاّ أنها تتبع رئيس الجمهورية مباشرة، وبالتالي فهي مستقلّة عن رئيس الوزراء وعن وزير التربية والتعليم أو أية جهة حكومية أخرى. كما أنها تتمتّع بصفات الاستقلالية المنوّه عنها أعلاه.

وتدخل إجراءات تقييم النوعية الذي تمارسه هذه اللجنة بشكل أساسي في إطار التقييم المؤسسي، وبالتحديد تقييم أداء المؤسسة نظرا للرسالة والأهداف التي حدّدت لها في إطار العقد المتعدّد السنوات الذي تبرمه المؤسسة مع الوزارة المعنية بالتعليم العالي والذي يستخدم لأغراض التنسيق بين مؤسسات التعليم العالي على الصعيد الوطني والإقليمي ولأغراض التمويل. لكن، وعلى الرغم من أن إجراءات هذه اللجنة لا تشمل مراجعة دقيقة لعناصر البرامج، التي يحصرها القانون بالوزارة المسؤولة عن التعليم العالي، إلاّ أن اللجنة تأخذ في تقاريرها السنوية بنتائج التقييم والمراجعة الذي تقوم به لجان أو هيئات أخرى، كما أنها تأخذ بالاعتبار مؤشرات موضوعية أخرى عن البحث العلمي، والإنفاق، وأساليب التدريس، ونظم الإدارة، إضافة إلى عناصر أخرى تتعلق ببيئة التعليم والبحث.

وعند بدء عمل اللجنة كانت عملية التقييم تجري في العادة بناء على طلب مؤسسة التعليم العالي نفسها. لكنه في خلال السنوات الأخيرة، استفادت اللجنة من حقّها القانوني في إجراء تقييم لأي مؤسسة تشاء لتضع برنامجا خاصا لعملها يأخذ بالحسبان دورات التفاوض حول العقود ما بين الوزارة والمؤسسات. وكان من المفترض أن يتمّ تقييم جميع المؤسسات كل أربع سنوات. لكن الواقع فرض على اللجنة تخطّي هذه المدة الزمنية بحيث تقترح اللجنة بأن يتمّ تقييم كل المؤسسات مرّة كل ست سنوات، مثلما هو مخطّط له في بريطانيا. وتنشر اللجنة نتائج تقييمها في تقرير عن كل مؤسسة متضمّناً توصيات خاصة. وتستغرق العملية منذ بدء التقييم إلى

شابه ذلك. وتختص «اللجنة الوطنية للتقييم» من دون سواها بالتقييم المؤسسي، كما سيرد في متن النص.

(١٢١) Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel.

(١٢٢) Comité national d'évaluation/CNE; www.cne-evaluation.fr

إعداد التقرير مدة عام كامل تقريباً. وتعدّ اللجنة تقارير عامة ترسل للوزارات المعنية. ومما هو جدير بالذكر أنه على الرغم من أن نتائج التقييم لا تشكّل الأساس الذي تستند إليه عملية تخصيص التمويل من الوزارات لمؤسسات التعليم العالي، إلاّ أنه يتمّ عادة دراسة نتائج التقييم أثناء التفاوض على العقد المتعدّد السنوات الذي تبرمه المؤسسة مع الوزارة المعنية بالتعليم العالي وأثناء التفاوض على الموازنات السنوية لمؤسسات التعليم العالي.

وقد قامت اللجنة أيضا ببعض عمليات تقييم قطاعية ونشرت التقارير العامة عنها. كما تقوم بإعداد تقرير سنوي يتمّ رفعه إلى رئيس الجمهورية الفرنسية. ويتضمّن التقرير عرضاً عاماً لنتائج التقييم المؤسّسي، إلاّ أنه يخلو في العادة من أية أحكام تتعلق بترتيب المؤسسات حسب مؤشّرات التقييم، مع أن اللجنة قد لاحظت اهتماما متزايدا بهذا الأمر في المجتمع الأكاديمي، نظرا لغياب أي مؤشّرات وطنية تقارن ما بين المؤسسات.

وتجدر الإشارة إلى أن تقريرا حديثا للّجنة (Comité National d'Evaluation, 2002) يعلن عن تفكير جدي لدى اللجنة بالطلب إلى السلطات المختصة بتعديل مهامها وآليات عملها لتنويع مقارباتها للتقييم، بحيث يمكنها التوسّع بالتقييم القطاعي كما فعلت مؤخّرا في ميدان تعليم الرياضيات وتطبيقاتها وتعليم الحقوق وتقييم مؤسسات إعداد المعلمين كمجموعات وليس كوحدات. كذلك، تقترح اللجنة الفصل ما بين الحكم بشأن أهلية مؤسسات التعليم العالي، على طرح البرامج التعليمية[١٢٣]، وهي مسؤولية منوطة بالوزارة المسؤولة عن التعليم العالي وتأخذ بالاعتبار، من ناحية الجودة، بشكل شبه حصري مدخلات البرنامج، وتقييم هذه البرامج في خلال التطبيق أخذا بالاعتبار المدخلات والعمليات والمخرجات الذي ترى اللجنة دورا لها فيه. كذلك، تقدّم اللجنة سلسلة من المقترحات بشأن ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الفرنسية تتمحور حول ما يأتي: (١) تعزيز الآليات الداخلية لضبط الجودة في المؤسسات نفسها والتركيز على التقييم الذاتي؛ (٢) التركيز على جودة العمليات أكثر منه على تقييم الأداء المؤسسي[١٢٤]، ومن

(١٢٣) ما يسمّى Habilitation des programmes وهو يوازي الترخيص للمؤسسة بعرض البرنامج.

(١٢٤) Institutional Performance/Performance institutionnelle

أجل ذلك وضعت وثيقة مرجعية جامعة لإعادة النظر بآليات عمل اللجنة وبإجراءات التقييم لتصبح اللجنة هيئة لضمان جودة الآليات المؤسسية لضمان الجودة أكثر منها هيئة لضمان جودة أداء المؤسسات؛ (٣) تعزيز التعاون مع هيئات ضمان الجودة في الدول الأوروبية لتقريب الآليات والممارسات والتوصل إلى الاعتراف المتبادل.

ج. هولندا

كان من نتائج نشر التقرير المعنون «التعليم العالي: الاستقلالية والجودة» في العام ١٩٨٥ في هولندا أن أعيد النظر في العلاقة بين وزارة التربية والعلوم من جهة، ومؤسسات التعليم العالي من جهة ثانية. وكان من متطلبات منح مؤسسات التعليم العالي درجة كبيرة من الاستقلالية الإدارية والمالية أن تثبت هذه المؤسسات بالمقابل أنها تقدّم تعليماً عالياً يتحلّى بالجودة. وكانت الحكومة قد أناطت مسؤولية ضبط جودة التعليم العالي بهيئة التفتيش على التعليم العالي[١٢٥]. فبنتيجة هذا التقرير، أنيطت هذه المهمة برابطتي التعليم العالي وهما «المجلس الهولندي لمؤسسات التعليم العالي غير الجامعي» و«تجمع الجامعات المتعاونة الهولندية»[١٢٦] والمعروف اليوم تحت تسمية «رابطة الجامعات في هولندا»، والتي أنشأت عندذاك «دائرة ضمان الجودة» للقيام بالمهام التي أنيطت بها.

وفي العام ٢٠٠٣، أنشئت، بموجب قانون، «المنظمة الهولندية-الفلامنكية للاعتماد»[١٢٧] وأنيطت بها مسؤولية الموافقة على البرامج التعليمية الجديدة التي تقترحها مؤسسات التعليم العالي التي تموّلها حكومة هولندا وعلى البرامج التي تقترحها مؤسسات التعليم العالي التي تعترف بها الحكومة ولو لم تكن مموّلة منها، بعد تقييمها والحكم على جودتها. كما أنيطت بهذه المنظمة مسؤولية اعتماد البرامج التعليمية القائمة. وبذلك، عطّل القانون الجديد عمل «دائرة ضمان الجودة» المذكورة أعلاه التي تحوّلت إلى مؤسسة تقييم مستقلّة يمكن لمنظمة الاعتماد وللجامعات نفسها أن تلجأ إلى خدماتها مثلها مثل سائر شركات وهيئات التقييم الأخرى الخمس

---

(١٢٥) Inspectorate For Higher Education

(١٢٦) VSNU = Association of Universities in the Netherlands; www.vsnu.nl

(١٢٧) Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie = Netherlands-Flemish Accreditation Organization (NVAO); www.nvao.net

المعتمدة من المنظمة لهذا الغرض، كما سيرد لاحقا.

وتعتمد المنظمة الآليات المعروفة من تقييم ذاتي للبرنامج إلى تقييم خارجي يقوم به فريق من الخبراء، ثم إلى إصدار الحكم بالاعتماد أو بحجبه. وكنتيجة لذلك، ألغيت هيئة التفتيش على التعليم العالي واقتصرت مهمة هيئة التفتيش التربوي على الإشراف العام على منظمة الاعتماد وعلى مؤسّسات التعليم العالي[١٢٨].

ويشكّل اعتماد برامج البكالوريوس والماستر شرطا أساسيا للحصول على التمويل الحكومي وللحصول على الحقّ بمنح شهادات معترف بها وطنيا وبحصول الطلبة على منح دراسية.

وتقوم بالتقييم الخارجي فرق عمل من ست هيئات، بعضها شركات يبدو أن لا علاقة مباشرة لها بالتعليم العالي، وبعضها الآخر هيئات مستقلّة أنشأها أصحاب اختصاص وخبرة في مسائل ضبط النوعية وضمانها. وقد اعتمدت المنظمة هذه الهيئات كذراع تنفيذي لها، ومنها الهيئة المدعوّة «ضمان جودة الجامعات الهولندية»[١٢٩] التي حلّت مكان «دائرة ضمان الجودة» لرابطة الجامعات الهولندية. وتقدّم هذه الهيئات تقارير التقييم إلى المنظمة لاتخاذ الأحكام وإجراء المقتضى.

د. السويد

قد تكون السويد نموذجا للدول التي اعتمدت هيئة موحّدة للنظر في جميع قضايا الجودة في التعليم العالي. فقد أنشأت «الهيئة الوطنية للتعليم العالي»[١٣٠] التي تعنى في آن معا بالشؤون الآتية:

١) مراجعة نظام التعليم العالي بمؤسساته المختلفة بصورة دورية لتقديم تقارير تحليلية عن أوضاع النظام إلى الحكومة والمجلس النيابي؛
٢) الإشراف على مؤسّسات التعليم العالي والتأكد من أن هذه المؤسّسات تلتزم بالقوانين والأنظمة المرعية الإجراء؛
٣) التدقيق في جودة التعليم العالي[١٣١]؛

---

(١٢٨) أنظر موقع هذه الهيئة على العنوان الآتي: www.onderwijsinspectie.nl

(١٢٩) Quality Assurance Netherlands Universities; www.qanu.nl

(١٣٠) Hogskoleverket = National Agency for Higher Education; wwweng.hsv.se

(١٣١) تقوم الهيئة بتقييم مؤسسات التعليم العالي وبتقييم ميادين الدراسة والبرامج مرّة كل ست سنوات.

٤) إسداء المعلومات للمواطنين حول دراسات التعليم العالي؛

٥) تقييم مؤهلات التعليم العالي المكتسبة في الخارج والاعتراف بالشهادات المحصّلة.

لكننا نادرا ما نجد مثل هذا الجمع في هيئة واحدة لوظائف متعدّدة تخصّ الجودة في التعليم العالي. بل غالبا ما نجد فصلا واضحا بين مهمات الترخيص، وضمان الجودة، والتدقيق الخارجي لأهداف التمويل أو المساءلة الإدارية والقانونية، والاعتراف بالشهادات، إلخ. . .

٣. دول من آسيا والمحيط الهادئ

أ. أوستراليا

تشكّل أوستراليا نموذجا للدول الأنجلوسكسونية الثقافة التي انتقلت في خلال ربع القرن الأخير من رقابة المؤسسات الذاتية على الجودة إلى اعتماد مزيج من آليات الرقابة الذاتية والآليات المركزية لضبط الجودة وضمانها تأخذ بالاعتبار الطابع الاتحادي للدولة.

فمنذ نهاية السبعينيات من القرن العشرين كانت الحكومة الاتحادية تشجّع المؤسسات على اعتماد آليات داخلية لضبط الجودة والأداء. وفي منتصف الثمانينيات انصبّ الاهتمام حول التقييم القطاعي شاملا في كل مرة مجموعة من البرامج في جميع المؤسّسات التي تقدّمها بهدف تحديد معايير عامة لكل قطاع وتحسين النوعية والأداء. ثم، حرصا على تفعيل توصيات الدراسات القطاعية في المؤسسات، اعتمدت الحكومة الاتحادية في بداية التسعينيات سلسلة من التدابير من أهمها ما يأتي:

١) توفير تمويل إضافي للمؤسسات التي تظهر أنها تطبّق آليات موثوقة لضمان الجودة؛

٢) إنشاء «لجنة ضمان الجودة في التعليم العالي» في نهاية العام ١٩٩٢ وتحديد مهامها الأساسية كالتالي: (أ) تزويد الحكومة بالمشورة في ما يخصّ قضايا التعليم العالي، (ب) إجراء تدقيق مستقلّ بسياسات المؤسسات والآليات التي تعتمدها بشأن ضمان الجودة، (ج) إسداء المشورة للحكومة بشأن التمويل الإضافي للمؤسّسات الخاص بالجودة.

وقد أدّت عمليات التدقيق الشاملة التي قامت بها اللجنة ما بين ١٩٩٣ و ١٩٩٥ إلى تغيير في ممارسات ضبط الجودة في المؤسسات من خلال انخراط هذه المؤسسات بعمليات مراجعة داخلية تحضيرا للتدقيق المستقلّ أو لمواكبته. وفي نهاية عقد التسعينيات من القرن العشرين، دمجت الحكومة الاتحادية مسألة ضمان الجودة مع مسألة تحسين النوعية ووضعت نظاما يقضي بإلزام مؤسسات التعليم العالي بتقديم خطة سنوية لضمان الجودة وتحسين النوعية في التعليم والتعلم، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، والإدارة.

وفي بداية العام ٢٠٠٠ اعتمد مجلس وزراء الاتحاد والولايات المسؤولين عن التعليم العالي توصيات لجنة كان قد أنشأها لدراسة مسألة توحيد مقاربات ضمان الجودة والاعتماد في أوستراليا عامة. وأنشئت من جراء ذلك «هيئة الجودة في الجامعات الأوسترالية»[١٣٢]، كما تمّ اعتماد «القواعد الوطنية لسياقات الموافقة في التعليم العالي»[١٣٣].

وهكذا يتكوّن الإطار العام لضمان الجودة في التعليم العالي في أوستراليا على الشكل التالي:

١) المؤسسات هي المسؤولة عن وضع المعايير الأكاديمية وعن ضمان توافرها[١٣٤]، كما عن وضع خطة سنوية لضمان الجودة وتحسين النوعية تأخذ بالاعتبار بشكل خاص نتائج المسح الوطني لسهولة انخراط الخرّيجين في سوق العمل ولآرائهم حول جودة الإعداد الذي حصلوا عليه في خلال دراستهم.

٢) بناء على «القواعد الوطنية لسياقات الموافقة في التعليم العالي»[١٣٥]، ومع

---

(١٣٢) Australian Universities Quality Agency; www.auqa.edu.au

(١٣٣) National Protocols for Higher Education Approval Processes

(١٣٤) تنشأ مؤسسات التعليم العالي في أوستراليا بناء على القوانين الاتحادية أو قوانين الولايات والأقاليم. وتشكّل قدرة المؤسسة على الاضطلاع بمسؤوليات ضمان الجودة معيارا أساسيا للاعتراف بها. وتجدر الإشارة إلى أن القوانين المرعية الإجراء تلزم مؤسسات التعليم العالي الأوسترالية التي تفتح فروعا لها في الخارج أو تقيم علاقات توأمة أو ما شابهها مع مؤسسات في الخارج على احترام معايير الجودة السائدة في أوستراليا.

(١٣٥) لمزيد من المعلومات، أنظر: www.detya.gov.au/highered/mceetya_cop.htm

احترام «إطار المؤهلات الأوسترالية»[١٣٦]، تتولّى سلطات كل ولاية وإقليم ما يأتي: (أ) الترخيص للمؤسسات الجديدة بناء على المعايير المعتمدة في «القواعد الوطنية»؛ وفي حال توافر شروط ضبط الجودة وتحسين النوعية بالمستوى المطلوب، الاعتراف بها كجامعات تتمتع بالاعتماد الذاتي للبرامج، (ب) اعتماد برامج المؤسسات التي لم يتمّ الاعتراف بها كجامعات تتمتع بالاعتماد الذاتي، (ج) الترخيص لمؤسسات تعليم عال غير أوسترالية بإسداء خدمات تعليمية في أوستراليا، (د) الإشراف على أطر التعاون في ما يخص برامج وأنشطة التعليم ما بين مؤسسات التعليم العالي المعترف بها ومؤسسات أخرى، (هـ) الموافقة على برامج الدراسة التي ينوي الطلبة من خارج أوستراليا الالتحاق بها[١٣٧].

٣) يسجّل كل برنامج معتمد في سجل «إطار المؤهلات الأوسترالية» الذي يتضمّن أيضا المعلومات اللازمة عن سلطات الاعتماد.[١٣٨]

٤) تعنى الحكومة الاتحادية بما يلي: (أ) جمع المعلومات حول أداء المؤسسات ونشر هذه المعلومات، (ب) استلام الخطط السنوية للمؤسسات والتي تخص ضمان الجودة وتحسين النوعية ونشر هذه الخطط، (ج) إقرار التمويل للمؤسسات أخذا بالاعتبار خطط ضمان الجودة وتحسين النوعية، (د) دعم جهود تحسين نوعية التعليم والتعلّم في مؤسسات التعليم العالي من خلال «لجنة التعليم في الجامعات الأوسترالية»[١٣٩].

٥) تتولّى «هيئة الجودة في الجامعات الأوسترالية» السابق ذكرها بشكل أساسي التدقيق الخارجي لآليات ضمان الجودة على صعيد الولايات والأقاليم وفي مؤسسات التعليم العالي المعترف بها كجامعات تتمتع بالاعتماد الذاتي للبرامج، مركّزة على فعالية هذه الآليات بضمان جودة التعليم والأبحاث والإدارة.

٦) كثيرا ما تحصل مؤسسات التعليم العالي على اعتماد برامج محدّدة، بخاصة في الاختصاصات المهنية، من هيئات اعتماد مهنية.

---

(١٣٦) Australian Qualifications Framework (لمزيد من المعلومات، أنظر: www.aqf.edu.au).

(١٣٧) يهدف ضبط هذا الأمر إلى تأمين حماية الطلبة الأجانب تجاه الالتحاق ببرامج لا تستوفي شروط الجودة المعتمدة وبالتالي التعرّض لعدم الاعتراف بشهاداتهم عند رجوعهم إلى بلدانهم.

(١٣٨) يشكّل هذا السجل المرجعية الرسمية للمؤسسات والبرامج المعتمدة في أوستراليا بأسرها.

(١٣٩) Australian Universities Teaching Committee

ب. الهند

أنشئ «المجلس الوطني للتقييم والاعتماد»[١٤٠] في الهند في العام ١٩٩٤ في إطار «لجنة تمويل الجامعات»[١٤١] مع تمتّعه بالاستقلالية النسبيّة، بعد أن علا الصراخ حول الفوضى التي دبّت في نظام التعليم العالي من جراء التوسع الكمّي الكبير في أعداد مؤسسات التعليم العالي التي رخّص لها بالعمل للاستجابة إلى الطلب المتزايد على التعليم العالي، مع بداية الربع الأخير من القرن العشرين. وقد امتاز نظام التعليم العالي في الهند قبل ذلك الحين بوجود نظام اختياري للمراجعة من قبل الأقران في الجامعات ووجود برنامج إلزامي لاعتماد مؤسسات وبرامج التعليم التقني.

ويعنى هذا المجلس بتقييم المؤسسات والبرامج واعتمادها، وتعزيز البيئة الأكاديمية الملائمة لبلوغ الجودة، وتشجيع التقييم الذاتي والمساءلة والتجديد التربوي في المؤسسات مع احترام استقلاليتها، والقيام بالأبحاث وعلاقات التعاون الداخلية والخارجية التي تسهّل له القيام بمهامه العامة. ويعتمد في عمله على ما هو متعارف عليه عالميا لجهة الجمع في كل عملية تبغي ضمان الجودة ما بين التقييم الذاتي ومراجعة الأقران.

٤. دول من أفريقيا

أ. أفريقيا الجنوبية

بدأ اهتمام دولة أفريقيا الجنوبية بالجودة في التعليم العالي مع نشر تقرير «اللجنة الوطنية حول التعليم العالي» في العام ١٩٩٦ تحت عنوان «إطار للتغيير»[١٤٢]، الذي أكّد على أن إنشاء نظام متكامل لضمان الجودة مبني على التقييم الذاتي وموجّه نحو التطوير يشكّل خطوة محورية على طريق تحقيق نظام تعليم عال موحّد ومتناسق.

ثم أنشئت «لجنة الجودة في التعليم العالي»[١٤٣] تحت مظلّة «مجلس التعليم العالي» وحدّدت لها المهام الآتية:

---

(١٤٠) National Assessment and Accreditation Council; www.naac-india.com

(١٤١) University Grants Commission

(١٤٢) (National Commission on Higher Education, 1996)

(١٤٣) Higher Education Quality Committee

١) الترويج لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي لتعزيز الوعي بمسائل الجودة وتعزيز استجابة المؤسسات الحكومية وغير الحكومية لمتطلبات الجودة؛

٢) التدقيق بآليات ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي؛

٣) اعتماد مؤسسات التعليم العالي التي تسدي برامج تؤدي إلى مؤهّل دراسي يدخل في نطاق «الإطار الوطني للمؤهلات» بعد التأكد، بالتعاون، عند اللزوم، مع الهيئات المعنية، المهنية أو غيرها، من أن أنظمة المؤسسة وآليات عملها وقدراتها تؤهلها على طرح البرنامج بشكل يراعي متطلبات الجودة؛

٤) تسهيل القيام بأنشطة تخص ضمان الجودة في التعليم العالي والتعاون في سبيل ذلك مع سائر الهيئات المعنية.

ب. نيجيريا

يتم الاعتماد في نيجيريا على مستوى البرامج الأكاديمية التي تقدم الشهادة الجامعية الأولى. ويجري تقييم جميع البرامج التي تمنح درجات، بخاصة في الميادين المهنية، للتأكد من توافر الحد الأدنى من المعايير الأكاديمية المعتمدة من قبل «اللجنة الوطنية للجامعات»[١٤٤]. ويتم هذا التقييم عادة على شكل استمارات يتم ملؤها من قبل الجامعات بالإضافة إلى زيارات ميدانية من قبل هيئة من الخبراء. وبنتيجة ذلك، يتم إما منح اعتماد كلّي للبرنامج أو منح اعتماد مؤقت لحين استكمال المتطلبات البشرية والمادية اللازمة للاعتماد التام.

ج. كينيا

لضمان الحفاظ على مستويات مقبولة من الجودة في برامج التعليم العالي الكينية، وبخاصة في ضوء التوسع في هذه البرامج، شكلت في العام ١٩٨٥ اللجنة الكينية للتعليم العالي في إطار وزارة التربية والتعليم. وتركّز عمل هذه اللجنة أساساً على اعتماد الجامعات الخاصة التي ينظر إلى أن نوعية التعليم فيها أدنى مقارنة مع

(١٤٤) National Universities Commission

الجامعات الحكومية. وعلى الرغم من أن الجامعات الحكومية تتمتع بالاستقلالية، إلاّ أن التوسع الكبير في قبول الطلبة فيها أثار اهتماماً بمدى مناسبة إجراءات ضمان جودة التعليم فيها. وكنتيجة لذلك، فإنه جرى توسيع مظلّة هذه اللجنة وصلاحياتها لتشمل الجامعات الرسمية والخاصة على السواء.

٥. دول من أميركا الجنوبية وأوروبا الشرقية

ما زالت دول أميركا الجنوبية وأوروبا الشرقية في بدايات الطريق بخصوص إنشاء هيئات لضمان الجودة إن على مستوى الدول أو على مستوى المؤسسات. أما الدول التي اتخذت تدابير منتظمة وشاملة بهذا الخصوص، مثل الأرجنتين والشيلي وكوبا والمكسيك وكوستاريكا، أو بلغاريا ورومانيا، والمجر وجمهوريّتي التشيك والسلوفاك وجمهوريات البلطيق، فقد اتجهت نحو ما هو معهود من إنشاء هيئات شبه مستقلة تعنى بشكل أساسي بضبط الجودة عند الترخيص للمؤسسات والبرامج التعليمية. ذلك أن النظام العالمي الجديد الذي نشأ في بداية تسعينيات القرن العشرين حتّم على كثير من الدول الابتعاد عن التخطيط المركزي للتعليم العالي وعن القرارات السياسية والإدارية المحض، فوجدت الكثير من الدول المعنية نفسها في فراغ تنظيمي أجبرها على اللجوء إلى المساعدات التقنية للمنظمات الدولية والدول الغربية من أجل تطوير آليات لضمان الجودة في قطاع التعليم العالي لديها. إذ إنه بسبب غياب المساءلة وفقاً لمعايير أكاديمية موثوقة أصبح التعليم العالي في هذه الدول موضع اهتمام خاص نظرا لإمكان نزوح أصحاب المؤهلات إلى الدول الصناعية المتقدّمة. بالرغم من ذلك فإن التقدّم الحاصل ما يزال خجولا إلى حدّ كبير.

الخلاصة

تستأثر مسألة جودة التعليم العالي اهتماما متزايدا لدى قطاعات المجتمع كافة لأسباب عديدة منها ازدياد الطلب الاجتماعي على هذا المستوى من التعليم وبالتالي التوسّع في شرائح المجتمع المعنية به، وإدراك العلاقة المباشرة بين جودة هذا المستوى من التعليم وقدرة الخرّيج على المنافسة والإنتاجية في عالم العمل. وتبدو الحاجة إلى ضبط جودة التعليم العالي وضمانها وإلى تطوير نوعيته أكثر إلحاحاً اليوم لأسباب عديدة أخرى من أهمها ازدياد التنوّع في مؤسسات التعليم العالي وبرامجه

مع دخول لاعبين جدد من خارج الأطر التقليدية في هذا الميدان، وازدياد الحراك الطلابي والمهني وإسداء الخدمات التعليمية عبر الحدود، والوعي بالعلاقة ما بين جودة مخرجات التعليم العالي من جهة والتنمية الشاملة والمتكاملة والنمو الاقتصادي من جهة ثانية، والتنافس الشديد على الكفاءات العالية في إطار العولمة وتحرير الخدمات المهنية في ظلّ اتفاقيات التجارة الإقليمية والدولية، وخطر العزلة والتهميش لمن لا يجاري معايير الجودة المتداولة عالميا، وضغوط المجالس المهنية ومؤسسات التمويل والمساعدات التقنية التي تربط أكثر فأكثر اعترافها بمخرجات التعليم العالي ودعمها لبرامجه وأنشطته بوجود آليات لضمان جودته. وقد قادت العوامل السابقة المحافل الإقليمية والدولية المعنية بالتعليم العالي بالتشديد على ضرورة إنشاء هيئات لضمان الجودة وآليات لتحسين النوعية، حيث لم تكن توجد مثل هذه الهيئات والآليات. فسارعت في خلال العقدين الأخيرين كثير من الدول ومؤسسات التعليم العالي إلى اعتماد سياسات وتدابير تتعلق بضبط جودة التعليم العالي وتطوير آليات لتقييم النوعية.

لكن الضغوط لاعتماد مثل هذه السياسات والتدابير والآليات لم يرافقها بالشكل الكافي تقدّم في الأطر الفكرية الجامعة التي من شأنها تقريب المقاربات والنماذج الشائعة في ما بينها وتوضيح الأفاهيم وتأمين التناغم في ما بينها. وقد حاولنا في هذا الفصل الإسهام في هذا المجال بالاجتهادات التي أوردناها وتركيزنا على المفاهيم والأطر الفكرية للتجارب المختلفة التي ضمّنّاها هذا الفصل وبمدّ القارئ العربي بالمراجع الأصلية التي يمكن أن يعود إليها للتعمّق في الجوانب العديدة والمتشابكة التي تعنى بجودة التعليم العالي. فمن المسلّم به اليوم أن اعتماد مؤسّسات التعليم العالي آليات ضمان الجودة تحدّد إلى درجة كبيرة الكيفيّة التي تعمل بها هذه المؤسسات والمكانة التي تتبوّأها لدى المجتمع الأكاديمي والمجتمع الواسع.

ويمكن القول من خلال مراجعة التجارب المختلفة في مجال آليات ضمان الجودة على الصعيد الوطني أن هذه الآليات تتمّ في الغالب في إطار جهات رسمية ذات طابع حكومي أو شبه حكومي، وإن كانت تتمتّع إلى حدّ ما باستقلالية في عملها. من هنا، الدور الأساسي للإرادة السياسية لحكومات الدول في المضيّ قدما نحو ضمان جودة التعليم العالي. وتبدو الولايات المتحدة الأميركية المفارقة الوحيدة

في هذا المجال، إذ تتمّ فيها عمليات ضمان الجودة في إطار رابطات إقليمية ووطنية غير حكومية، ولو أنه يتمّ اعتماد هذه الرابطات بدورها من السلطات الحكومية في إطار تمويل المؤسسات وإسداء المنح التعليمية للطلبة.

يبقى أن الهدف الأوّل لتطبيق آليات ضمان الجودة هو تطوير المؤسسات والبرامج التعليمية من أجل تأمين جودة مخرجاتها. لذلك، تشكّل المؤسّسة التعليمية الساحة الرئيسة التي يتعيّن تركيز الجهود عليها، إن في ما يخصّ ضبط الجودة وضمانها أو في ما يخصّ التطوير وتحسين النوعية.

وبصورة عامة، تشمل نظم ضمان الجودة المعمول بها في بلدان كثيرة عناصر مشتركة يمكن تلخيصها كالآتي:

١) وجود هيئة وطنية مستقلّة إلى حدّ كبير تعنى بتقييم النوعية وضمان الجودة. وقد تقوم هذه الهيئة بنفسها بعمليات التقييم وإصدار الأحكام حول الجودة والتوصيات بشأن تحسين النوعية، أو أنها تكتفي بإدارة نظم الجودة والإشراف على المجالس واللجان التي تناط بها مسؤوليات محدّدة في هذا المضمار، وبتنسيق نشاطات هذه المجالس واللجان، أكانت تعمل على الصعيد الوطني أم المؤسسي، وبضمان جودة عمل هذه المجالس واللجان.

٢) وجود هيئة داخلية في كل مؤسسة للتعليم العالي على طراز الهيئة الوطنية، قد تعنى فقط بتنسيق عمليات ضبط الجودة وضمانها التي تقوم بها لجان مختلفة من المؤسسة، كما أنها قد تتولّى بنفسها القيام بعمليات التقييم والمتابعة في سبيل ضبط الجودة وضمانها وتحسين النوعية.

٣) إستناد أي نظام لضبط الجودة وضمانها إلى جملة من المعايير التي تعدّ مسبقاً لكل وجه من أوجه التقييم المعنية بمشاركة واسعة من أصحاب الشأن، بمن في ذلك المستفيدين من الخدمات المعنية والمعنيّين بها من السلطات الحكومية والمجتمع الواسع، بحيث تؤمّن لهذه المعايير المصداقية والقبول من المتخصّصين والملكيّة المجتمعية الواسعة. لكنّ بعض عمليات التقييم، بخاصة التقييم المؤسّسي الداخلي الذي تقوم بها المؤسسات، قد تجري من دون تحديد معايير مسبقة، بل بناء على بحث في مواضيع التقييم وأوجهه استنادا إلى نموذج «قضام»، أي البحث عن مواطن القوة والضعف والإمكانات المتاحة والمخاطر.

٤) بعكس نظم الضبط الإداري، من النادر أن تتضمّن نظم ضمان الجودة في التعليم العالي مقاييس ومحكّات محدّدة مسبقا. بل إنها تعتمد بشكل أساسي على مؤهّلات الأشخاص الذين يقومون بالعمليات والإجراءات الآيلة إلى ضمان الجودة. من هنا أهمية بناء قدرات العاملين في التعليم العالي والمهتمّين به للقيام بهذه العمليات وتكوين كتلة حرجة من هؤلاء الأشخاص في كلّ دولة ومؤسّسة وأهمية التشبيك ما بين هؤلاء على الصعد الإقليمية والدولية.

٥) اشتمال آليات ضمان الجودة على إجراءات التقييم الذاتي أو المراجعة الذاتية من قبل المعنيّين المباشرين من داخل المؤسسة، لتأمين الملكية المباشرة لنتائج التقييم وتعزيز تقبّل المجتمع الأكاديمي للأحكام التي يمكن أن تتوصّل إليها هذه النتائج وتقبّل هذا المجتمع لجوانب التغيير والتطوير المطلوبة والسعي إلى تنفيذها.

٦) بعامة، اشتمال آليات ضمان الجودة على إجراءات مراجعة خارجية، غالبا ما تقوم بها فرق أقران تطبّق المعايير المعتمدة على المؤسسة أو البرنامج في خلال زيارة ميدانية إلى المؤسسة. أما في إطار التدابير الآيلة إلى ضبط الجودة من جهة خارجية التي قد تنصّه بعض التشريعات والأنظمة، فقد يقوم بإجراءات التقييم فرق خارجية لا تنطبق عليها صفة الأقران.

٧) بعامة، اشتمال آليات ضمان الجودة على إعداد تقرير أوّلي حول المؤسسة أو البرنامج يختلف شكله ومضمونه باختلاف الغاية التي وضع لأجلها، لكنّه في غالبية الأحيان لا يتضمّن أحكاماً رتبية حول المؤسسات أو البرامج، بل يركّز على التدابير والخيارات الاستراتيجية لتحسين النوعيّة. ويهدف هذا التقرير إلى تعزيز الملكيّة المجتمعية لنتائج التقييم بإعطاء الفرصة للمعنيّين المباشرين به للاطلاع على مضمونه وإبداء الملاحظات حول ما ورد فيه للأخذ بها قبل اعتماده.

٨) أخيرا، يجري توظيف نتائج التقييم إما للشهادة بجودة المؤسسة أو البرنامج المعنيّين، أو في القرارات الحكومية المتعلقة بتمويل المؤسسات والبرامج، أو من أجل التطوير والتحسين.

وبصورة عامة، فإنه يمكن القول بأن تبنّي إجراءات التقييم الذاتي تسهم في خلق إحساس بالمسؤولية المؤسّسية، بينما تسهم إجراءات التقييم الخارجي، وبخاصة

مراجعة الأقران، في اعتماد معايير عالية للأداء وفي دفع مؤسسة التعليم العالي إلى السعي إلى تحقيقها. وإذا كان التقييم المؤسسي غير المرتبط بمعايير محدّدة مسبقا يتيح للمؤسسة مرونة للبحث عن جوانب خاصة تحدّدها لنفسها من أجل التطوير والتحسين، فإن انخراط المؤسسة في نظم تتّبع آليات ومعايير محدّدة مسبقا مثل تلك التي نجدها في مقاربة الاعتماد من هيئات موثوقة الرائجة في الولايات المتحدة الأميركية والتي يزداد انتشارها في العالم يوما بعد يوم، أو تلك التي تعتمد على تقييم أداء الطلبة عند التخرج، أو تلك التي تؤول إلى الاعتراف بالشهادة التي تسديها المؤسسة من السلطات المختصّة أو الرابطات المهنية، تتيح للمؤسسة مقارنة سياساتها وتدابيرها وبرامجها وأدائها بما هو متوقّع من مؤسسات وبرامج مماثلة وما هو متعارف عليه ما بين أصحاب الاختصاص. ومما لا شك فيه أن اعتماد مثل هذه الإجراءات مجتمعة على الصعيد الوطني والمؤسسي تحسّن من نوعية التعليم العالي في البلد المعني وتؤدّي بالنهاية إلى الشهادة بجودة هذا التعليم والاعتراف بذلك على الصعيد العالمي.

المراجع

ملاحظة: يستند الكثير من المعلومات الواردة في النصّ أعلاه على المعلومات المتوافرة على الشبكة العالمية للمعلومات. وقد تمّت الإشارة إلى المواقع المعنية في حواشي النصّ. لذلك، تقتصر المراجع المثبتة أدناه على المراجع الأخرى فقط.

إتحاد الجامعات العربية (٢٠٠٢). **دليل التقييم الذاتي والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي**. عمّان.

النهار، تيسير وسلامة، رمزي (١٩٩٧). **ضمان النوعية في التعليم العالي**. بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

سلامة، رمزي (١٩٩٩). **التقييم الذاتي للمؤسسة التربوية**. بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

سلامة، رمزي (٢٠٠٤-أ). **معايير لضمان جودة البرامج التعليمية في التعليم العالي**. بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

سلامة، رمزي (٢٠٠٤-ب). **تحسين النوعية في التعليم العالي**. بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

وهبة، نخلة (٢٠٠٣). **مسألة النوعية في التربية: الجودة**. بيروت: دار نوفل.

اليونسكو (١٩٩٧). **التوصية الدولية بشأن الاعتراف بمؤهلات التعليم العالي وشهاداته**.

Comité National d'Evaluation. Repères pour l'évaluation (2002). **Rapport au Président de la République**. Paris.

Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec/ CREPUQ (2001). **Politique des établissements universitaires du Québec relative à l'évaluation périodique des programmes existants**. Montréal.

European Union/Union Européenne (31/12/2004). **Decision No. 2241/2004/ EC of the European Parliament and of the Council on a single Community framework for the transparency of qualifications and competencies** (Europass). Bruxelles.

Peirce, Charles (1897). Illustrations of the logic of science; First paper-The fixation of belief. **The Popular Science Monthly, Vol. 12**, pp. 1-15.

Prégent, R. (2001). **L'encadrement des travaux de mémoire et de thèse- Conseils pédagogiques aux directeurs de recherche**. Montréal: Ecole Polytechnique de Montréal.

Salamé, Ramzi (1983). Les climats pédagogiques propices à la motivation et à l'apprentissage : Prévisions et provisions. **DIDASCO: Revue Franco-Québécoise de technologie et de méthodologie de l'enseignement, Vol. 1**, pp. 30-45.

Salamé, Ramzi (1989). L'évaluation du personnel de l'enseignement : fondements et méthodes. **Les Cahiers du LABRAPS (Laboratoire de Recherche en Administration et Politique Scolaire), Série Etudes et Documents, Vol. 5**, Québec: Université Laval.

The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981). **Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects, and Materials**. New York: McGraw-Hill.

The World Bank (1990). **White Paper on Higher Education** (Internal Document). Washington.

The World Bank (2000). **Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise**. Washington.

The World Bank (2003). **Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education**. Washington, 2002./Banque Mondiale. **Construire les sociétés du savoir: Nouveaux défis pour l'enseignement supérieur**. Québec : Les Presses de l'Université Laval, البنك الدولي. **بناء مجتمعات المعرفة: التحدّيات الجديدة التي تواجه التعليم العالي**. القاهرة: مركز معلومات قرّاء الشرق الأوسط (ميريك)، ٢٠٠٣.

UNESCO (1997). **Recommendation on the Status of Higher Education Teaching Personnel**/Recommendation sur le statut du personnel enseignant de l'enseignement supérieur/ التوصية الدولية بشأن أوضاع هيئات التدريس في التعليم العالي Paris.

UNESCO (2003). **Resolution on HE**.

UNESCO/CEPES (2004). **Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions**. Bucharest.

UNESCO/OECD (2005). **Guidelines for Cross-Border Provision of Higher Education**. Paris.

Van Damme, Dirk (2004). Standards and Indicators in Institutional and Programme Accreditation in Higher Education: A Conceptual Framework and a Proposal. In L. Vlasceanu and L. Conley Barrows, **Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education.** Bucharest: UNESCO-CEPES.

Waterbury, John (2003). Hate Your Policies, Love Your Institutions. **In Foreign Affairs**.