الفصل الثاني

ضمان الجَوْدة في التعليم العالي في البلدان العربية: نظرة إجمالية

منير بشّور(*)

ملخص: تلقي هذه الدراسة الضوء على الجهود المنظورة للدول والجامعات والمنظمات العربية في موضوع ضمان الجودة. على مستوى جهود المنظمات والهيئات الإقليمية تُستعرض ما أنجزه مكتب التربية العربي لدول الخليج، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، واتحاد الجامعات العربية، وبرنامج الأمم المتحدة للإنماء، واليونسكو-مؤتمر التعليم العالي. أما على مستوى المحاولات التي قامت في إطار الدول والجامعات فتتوقف الدراسة عند التشريعات وإنشاء الهيئات العامة وتجارب بعض الجامعات في كل من: لبنان، الأردن، فلسطين، مصر، السودان، عمان والإمارات العربية المتحدة. تحلل الدراسة ما توفر من نصوص ووثائق ومعلومات وتقارير، وتجري مقارنات بين الدول والجامعات وبين التصريحات والوقائع، وبين المفاهيم والمصطلحات المستخدمة.

تبين الدراسة أن الوثائق الإقليمية متفاوتة في أهميتها وفي دقتها، فضلاً عن الغموض الذي يحيط بمصائر بعضها في التطبيق. وتلاحظ الدراسة، على مستوى الدول والجامعات: ١) أن في لبنان فروقاً جوهرية بين التقييم الذاتي في الجامعة اللبنانية والجامعة الأميركية رغم بعض التشابه في الأمور التنظيمية، وأن الجهود التشريعية والحكومية ما زالت مرتبكة هناك، ٢) أن الأردن شرّع منذ زمن لضمان الجودة والاعتماد وأنشأ هيئات، علماً بأن الاعتماد يأخذ فيه معنى الترخيص، ويركز على التعليم الخاص، ٣) أن التشريعات الفلسطينية تشبه التشريعات الأردنية إلى حد كبير ولو أنها تختلف من نواح معينة، ٤) أن الجهود في مصر انطلقت من إنشاء هيئة وطنية لضمان الجودة والاعتماد وهي بصدد تحضير المعايير لقياس الأداء والجودة، ٥) وأن هذه الجهود انطلقت في السودان من إنشاء هيئة عليا للتقويم والاعتماد، ٦) وانطلقت في عمان عن

(*) دكتوراه في التربية، جامعة شيكاغو ١٩٦٤، أستاذ في التربية، الجامعة الأميركية في بيروت.

طريق إقامة نظام لضمان الجودة، ٧) وأن الإمارات العربية المتحدة شرعت في إقامة أطر للتقويم الخارجي وأرست هياكل وآليات لضمان الجودة. ويلاحظ المؤلف أن الأجهزة والهيئات المقامة هي في غالب الأحيان إضافات لأجهزة ودوائر حكومية قائمة، وأن عملها يتجه بشكل أساسي نحو مراقبة المؤسسات الخاصة، ويكاد ينحصر في الترخيص لهذه المؤسسات، وأن ضمان الجودة يُتوسّل أحياناً عن طريق التوأمة، أو بإلحاق جامعات محلية نفسها بجامعات أجنبية، وأن المعايير تستخدم للتحقق من وجود أمور معينة مقررة مسبقاً وليس للحكم على مستوى النوعية والمقارنة.

مقدِّمة

لو كنّا نكتب هذا الكلام قبل ثلاثين أو أربعين سنة، عن التعليم العالي في البلدان العربية، لكان أول ما تبادر إلى الذهن ضرورة ربط هذا التعليم بخطط التنمية في هذه البلدان، أو بمتطلّبات الاقتصاد والانتاج والتقدم الاجتماعي فيها، أو بالتعاون والوحدة فيما بينها، أو بغير ذلك من الأهداف التي تصبّ، بشكل أو بآخر، في اعتبارات تقع على الطرف الآخر من المعادلة التي تجمع بين التعليم العالي أو الجامعة من جهة، وبين المجتمع من جهة ثانية. إلاّ أن الأمر اختلف منذ عقدين أو ثلاثة من الزمن، حيث بدا وكأن طرفاً من طرفيّ المعادلة أعلن طلاقه أو انفصاله عن الطرف الآخر، وبدأ في رحلة من سبر الأغوار والتقصّي الداخلي، والنظر في المرآة، للتعرّف على الذات، وفق معايير خاصة تمتّ بأكثرها إلى مسائل بنيوية و/أو إجرائية، مرتبطة بدواخل الجامعة ومعاهد التعليم العالي وطرائق عملها، وسبل تنفيذ مهامها، نادراً ما تتعداها إلى الاتصال بالمجتمع في الطرف الآخر. وقد اندرج هذا الاهتمام بمعظمه، في بادىء الأمر، تحت العنوان العريض: الاهتمام بالمستوى، أو بالنوع، بدل الاهتمام بالعدد أو بالكمّ. ولم يطل الوقت حتى ارتفع شعار الجَوْدة رمزاً لهذا الانعطاف الجديد.

ولعلّ من المضامين غير المعلنة لهذا الشعار، أن تأمين الجودة في التعليم من شأنه أن يحقّق، تلقائياً، مهمّة الارتباط بالمجتمع وخدمته، بدون الإعلان عن هذه المهمّة كما كان يحدث من قبل، إذ يكفي أن يهتمّ التعليم بتحسين نفسه حتى يقوم بهذه المهمّة على خير وجه.

وفي واقع الحال، فإن عوامل كثيرة تلاقت، في السنوات الأخيرة، لتؤدّي إلى

مثل هذا الانعطاف نحو النوع والجَوْدة، وهي عوامل أصابت البلدان العربية، كما أصابت بلدان العالم كله. نذكر من هذه العوامل:

– انهيار المنظومة الاشتراكية وتآكل النموذج الشمولي في التخطيط، وما رافق هذا من تضاؤل في قدرة الدولة المركزية على التحكّم بمجريات الأمور، بحيث إن ما كان يتحقّق من إنجازات، كان غالباً ما يأتي نتيجة لهذه المجريات والقوى الكامنة وراءها أكثر مما كان يأتي نتيجة لما تضعه الدولة من خطط أو أهداف تربوية.

– ازدياد السكان والتوسّع الكمّي الهائل في أعداد المدارس والطلاب، وازدياد الأعباء المالية على الحكومات بحيث لم يعد بمقدور الدولة أن تتحمّل وحدها هذه الأعباء (خاصة إزاء تزايد الأعباء في الميادين الأخرى)، مما أفسح في المجال لدخول القطاع الخاص، والقطاع الأجنبي أحياناً، ميادين العمل والاستثمار في التعليم وإضعاف سلطة الدولة على الاتجاهات والسياسات والتقديمات التربوية والتحكّم بمجرياتها ونتائجها على مختلف أنواعها.

– انتشار التكنولوجيا ووسائل الاتصال عبر الدول والقارات، وسرعتها الهائلة في نقل المعلومات والأفكار والنماذج والطرق الجديدة في التعليم، بما في ذلك ما تنتجه مطابع المنظمات والهيئات الدولية، مما واجه بلدان العالم كلّها، والبلدان النامية على وجه الخصوص، بتحدّي الاستجابة لها والتأقلم مع مقتضياتها، وإدخال التجديدات في النظم والتقديمات التربوية–هذه التجديدات التي تقع بازدياد في نطاق النوع أكثر مما تقع في نطاق العدد.

ولكن بالرغم من كل ذلك، تبقى هناك مسألة تضفي على البحث في موضوع النوع، أو الجَوْدة، صعوبة لا نجدها في غيره من المواضيع، تتعلّق بتحديد هذا المفهوم، وعلى الأخصّ بتحديد المعايير التي يتمّ على أساسها الحكم على مستوى الجودة.

فالحديث عن الجَوْدة والإعتراف بأهميتها لا يغني عن تحديد المعايير والأسس التي لا بدّ منها للحكم على وجودها أو عدمه، وللحكم على درجة هذا الوجود، وفيما إذا كان التغيير يحدث باتّجاه الدرجات الأعلى أو الأدنى من الجودة، وكل ذلك لا يمكن تصوره في غياب تحديد واضح للأهداف، تكون هي المرجع أو

المصدر لتعيين الحدود الفاصلة بين درجات الجودة والحكم على وجودها أو عدمه، والحكم على التغيير الحاصل صعوداً أو هبوطاً على هذه الدرجات.

وبالطبع فإن كلّ ذلك ليس من السهل تحقيقه، فيصار عادة في بلدان العالم الثالث إلى اقتباس الأهداف أو نقلها من مجتمعات أخرى، كما يصار إلى اقتباس المعايير أيضاً، وهذه، كما الأهداف، قد لا تكون ملائمة لأوضاع هذه البلدان خارج نظم التعليم أو داخلها، والأدهى من هذا الوقوع في براثن الشرك الكبير، وهو استخدام معايير للجودة لا تربطها بالأهداف علاقات واضحة، أي أن ما يسمّى درجة الصدق تصبح مشوّشة فيها أو مفقودة.

بالإضافة إلى كل ذلك، يحيط بمفهوم الجَوْدة غموض واضطراب من جوانب أخرى، تتمثّل بكثرة الصفات أو النعوت المتّصلة بها، حتى في اللغات الأجنبية، فهناك ضمان الجودة Quality Assurance، وهو التعبير الذي نتبنّاه في عنوان هذا البحث، وهناك التحقّق من الجودة أو قياسها Quality Assessment، أو Quality Audit (إذ كيف يمكن ضمان الجودة قبل التحقّق من وجودها؟)، وهناك تحسين الجودة Quality Improvement أو ضبطها Quality Control. نشير إلى هذه الصعوبة على سبيل التحذير، ذلك أن المراجعة التي نقدّمها للتجارب والمحاولات في الساحة العربية، وللأفكار المطروحة في هذه الساحة، هنا أو هناك، هي على اختلافٍ كبير في ما تذهب إليه، بالرغم من استعمالها التعابير أو المسمّيات ذاتها، فيبدو بعض هذه المحاولات أقرب إلى ما كان يندرج من قبل تحت مهمّات «التفتيش التربوي»، وتبدو المعايير المستعملة أقرب إلى معايير التفتيش والمراقبة والتأكّد من الالتزام بالقوانين، بدون أن يكون لهذا الالتزام علاقة واضحة بمستوى الجودة. وغالبا ما يبدو الهدف من وراء الانخراط في هذه الممارسات أو الانشطة، اتّباع الشائع، أو الحصول على التفويض أو الاعتماد Accreditation[1]، وذلك كهدف نهائيّ Summative، بدل أن يكون الاعتماد إشارة إلى موقع على سلّم متحرّك من الجَوْدة، دائم الإرتقاء والتوسّع Formative.

* * *

(١) شاعت في الكتابات العربية كلمة «اعتماد» كترجمة لهذه الكلمة، مع أننا نفضّل استعمال كلمة «تفويض» بدلاً عنها. مع هذا سنتبع الاستعمال الشائع ونستعمل كلمة «اعتماد» في هذه المراجعة.

تسهيلاً للمتابعة سنقسم هذا الاستعراض إلى قسمين رئيسيين تتلوهما خاتمة أو خلاصة:

القسم الأول: سيستعرض المحاولات أو الأفكار ذات الطابع الإقليمي، أي تلك التي تغطّي البلدان العربية، أو كتلة أو مجموعة منها، والصادرة عن مؤسسات أو منظمات إقليمية.

القسم الثاني: سيتناول المحاولات الخاصّة بكل بلد أو دولة عربية على حدة، بما فيها تلك الصادرة عن مؤسسات تعليمية أو متعلقة بها في ذلك البلد أو الدولة.

وفي الحالتين، لن يمكننا الإحاطة بجميع المحاولات، ولا بجميع الدول، ولا بجميع الأفكار، فدون ذلك غياب المعلومات الموثّقة عنا، أو عدم تمكنّنا من الوصول إليها، أو عدم وجودها بالأصل. أمّا عن طريقة العرض، فسنتّبع الطريقة التاريخية التسلسلية، فنأخذ الأقدم حسب تاريخ صدوره، ثم ننتقل منه إلى الأجدّ أو الأحدث.

أولاً: المحاولات والتجارب والأفكار الإقليمية

١. المحاولة الأولى

مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٧

المحاولة الأقدم والأشمل التي وقعنا عليها على الصعيد الإقليمي تعود لعام ١٩٨٧، وظهرت في نطاق الندوة الفكرية الثالثة لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج. وقد انعقدت هذه الندوة في بغداد، في ١٨-٢٠ نيسان/أبريل من العام ١٩٨٧، وصدرت عن المكتب بمنشورة مؤرخة في العام ١٩٨٨. وبين مجموعة البحوث وأوراق العمل المقدّمة في الندوة كانت هناك وثيقة مطوّلة (بحدود مائة وخمسين صفحة) مقدّمة من مكتب التربية العربي لدول الخليج بعنوان: «التقويم الذاتي والاعتماد الأكاديمي والمهني لجامعات الدول الأعضاء: المعايير والاستمارات والنماذج».

من مقدّمة هذه الوثيقة نستخلص أنها أنجزت بناءً على قرار سابق اتّخذ في المؤتمر العام الثامن للمكتب، والذي كان قد انعقد قبل سنتين، في الدوحة/قطر بين

٢٤-٢٧ آذار/ مارس ١٩٨٥، والذي نصّ على «دعوة المدير العام إلى اقتراح معايير التقويم الذاتي والاعتماد الأكاديمي والمهني. . . على أن تعرض على الندوة الفكرية الثالثة. . . المزمع عقدها في بغداد عام ١٩٨٧، وكذلك بناءً على توصية لمجلس التعليم العالي اتّخذت في كانون الأول (ديسمبر) من العام ذاته ١٩٨٥». كما نعرف من هذه المقدّمة أن ثلاث جامعات في دول الخليج اعتذرت عن الاشتراك، وهي جامعة الإمارات العربية المتحدة، وجامعة السلطان قابوس، وجامعة الخليج العربي، وأن فريق العمل لوضع الوثيقة تشكّل من أعضاء في البلدان الخمسة الأخرى من بلدان الخليج، كما أن أستاذين أجنبيين ساهما في وضع أوراق العمل، أحدهما من جامعة أوكلاهوما في الولايات المتحدة الأميركية، والآخر عميد معهد التربية بجامعة لندن في المملكة المتحدة.

تتكوّن الوثيقة من بابين، الأول وهو قصير بخمس صفحات يحدّد أهداف وغايات التقويم الذاتي وإجراءاته، والثاني طويل بحوالي مائة صفحة، يتناول مجالات التقويم الذاتي، ويحصي من هذه تسعة، يخصّص لكلّ منها فصلا مستقلا، والمجالات هي: (١) الأهداف العامة والجوانب الإدارية والمالية واتخاذ القرارات، (٢) البرامج التعليمية، (٣) أعضاء هيئة التدريس، (٤) المكتبات، (٥) أنظمة المعلومات والوحدات المساعدة، (٦) النشاط والخدمات الطلابية، (٧) الدراسات العليا، (٨) البحث العلمي والتأليف والترجمة والنشر، ثم أخيراً (٩) الكفاءة الخارجية للتعليم.

ما يلفت النظر ويدعو إلى الإعجاب، هو أن كلّ فصل من الفصول التسعة المتعلّقة بالمجالات يحتوي على نوعين من الوثائق:

الأول، يتضمن عدداً من المعايير المتعلّقة بالمجال، فيشرح كلاً من هذه المعايير ويبيّن أهميته وعلاقته بالمجال، ثم يفصّله إلى عدد من البنود، ويبيّن صلة البنود بالمعيار، ويعطي أمثلة عن الأشكال والتعابير المختلفة التي يمكن أن يتلبّس بها هذا البند، (لمساعدة المحقّق في الحكم على وجود الصفة أو القيمة أو عدم وجودها) في هذه الجامعة أو تلك، ويطلب تحديد الجهة المسؤولة عن تأمينه أو رعايته، في حال اقتضى الأمر.

الثاني، يتضمن استمارة مفصلة تغطّي جميع البنود في كلّ المجالات، وفي

الوقت نفسه (وهذا الأهم) تستدعي من المحقق تحديد درجة وجود الصفة أو القيمة باستعمال سلّم متدرّج من العلامات، يمتدّ بين حدّ أقصى وحدّ أدنى، بحيث يصبح المعيار، في هذه الحالة، قياساً ليس فقط لما هو موجود، وإنما علامة على مستوى الجودة لما هو موجود ودليلاً لوجهة التحسين في المستقبل.

وفي الوثيقة أيضاً ملاحق تتضمّن إرشادات لتعبئة الإستمارات وتحديد الجهات أو الهيئات المفترض بها أن تقوم بتعبئة الإستمارات في كلّ من المجالات التسعة، إضافة إلى وثائق أخرى يطلب من المحقق الحصول عليها لأغراض التقويم.

تتضمن هذه الوثيقة أوضح الشروحات وأدقّ التفاصيل وأشملها لمناحي الجودة وللمعايير المتّصلة بها التي وقعنا عليها باللغة العربية خلال إجرائنا هذا البحث- هذا بالإضافة إلى أنها الأقدم. ومن دواعي الأسى غياب المعلومات عندنا عمّا إذا كان قد تمّ استخدامها في أيّ من بلدان الخليج، وعن مدى الفائدة التي جنتها هذه البلدان وجامعاتها من جرّاء ذلك.

تعبيراً عن إعجابنا بهذه الوثيقة ومشاركة للقارىء في الفائدة وتثميناً لمعالمها، وحفظاً لبعضٍ منها، نورد فيما يلي أمثلة مأخوذة من مجالين من بين المجالات التسعة، الأول، المتعلّق بـ«الأهداف العامة والجوانب الإدارية والمالية واتخاذ القرارات»، والخامس المتعلّق بـ«أنظمة المعلومات والوحدات المساعدة»:

أ. **المجال الأول**: «الأهداف العامة». يشمل هذا المجال تسعة معايير يعرّف بكلّ منها بالشرح المفصّل مع تحديد البنود التابعة لها، ثم جنباً إلى جنب، هناك استمارة لكل معيار، تغطّي البنود، يملأها المحقّق.

المعايير المدرجة في هذا المجال هي: (١) الأهداف العامة، (٢) نظام الجامعة، (٣) اللائحة التنفيذية، (٤) الهياكل التنظيمية، (٥) أدلّة العمل الإداري، (٦) التخطيط، (٧) إتّخاذ القرارات، (٨) الموازنة، وأخيرا (٩) المزايا العينية التي تقدّم لأعضاء هيئة التدريس. وبعد شرح كلّ من هذه المعايير وإعطاء الأمثلة، تأتي الاستمارة لتسأل الأسئلة التالية:

(١) الأهداف مطبوعة ومتاحة، (٢) مدى معرفة هيئات التدريس والإداريين والطلاب بأهداف الجامعة، (٣) مدى وضوح أهداف الجامعة بالنسبة للأشخاص

الذين يعرفونها، (٤) بالنسبة لمحتوى الأهداف ما العبارات التي تقدّم وصفاً مناسباً لها من العبارات التالية (تلي هذا مجموعة من العبارات)، (٥) يتمّ تحديد الأهداف من بين جهة أو أكثر مما يلي (تلي هذا خمسة احتمالات لجهات متنوعة يمكن أن تساهم في تحديد الأهداف. . .)

وهكذا بالنسبة لكل معيار آخر من المعايير التسعة في هذا المجال الأول.

ب. **المجال الخامس**: «أنظمة المعلومات والوحدات المساعدة». يشمل هذا المجال خمسة معايير هي: (١) الاستثمار في الحاسبات وتقنياتها، (٢) مدى استخدام المتوافر من الخدمات والتسهيلات، (٣) مستوى رضى المستفيدين من الخدمات والتسهيلات، (٤) مدى تطبيق تقنيات الحاسبات في أعمال الجامعة، وأخيراً (٥) مدى قيام الجامعة بتطوير البرامج التي تستخدمها وإنتاج برامج خاصة بها.

وإلى جانب كل معيار من المعايير الخمسة، هناك استمارة لتحديد مدى (أو درجة) الاستخدام أو الاستفادة. فعلى سبيل المثال، بالنسبة للمعيار الثالث تسأل عينة من المستفيدين (من بين الأساتذة والطلاب والإداريين) عن مدى الاستخدام و/أو الاستفادة. يسأل الطلبة، مثلاً: (١) خدمة الحاسب متاحة للطلاب بدرجة _____؟ (يلي هذا سلّم من خمس درجات) (٢) مستوى خدمات الإرشاد والمعلومات في مركز الحاسب بدرجة _____؟ (٣) مستوى خدمة التدريب بدرجة _____؟ (٤) المقررات تتطلب استخدام الحاسب بدرجة _____؟

يبقى أن نشير إلى أن هذه الوثيقة الرائدة لا تغفل النواحي التنظيمية أو الإجرائية، فتقترح تشكيل لجان وهيئات لجمع المعلومات والتقصّي على مستويين، الأول، مركزي وخارجي يتمثّل بتشكيل فريق مركزي يتمّ تعيينه من قبل مكتب التربية العربي لدول الخليج بالتشاور مع الجامعات والدول الأعضاء، على أن يستعين هذا الفريق بلجان متخصّصة من خارج الجامعة. والمستوى الثاني يتمثل بلجنة مركزية في كل جامعة تتبعها لجان فرعية لكلّ كلية أو حلقة إدارية حسب الحاجة، تقدم هذه تقاريرها إلى اللجنة المركزية في الجامعة التي تطلب بدورها من هذه اللجنة المركزية الإشراف على التقويم. وتستعين اللجنة المركزية باللجان المتخصّصة من خارج الجامعة، وهذه تقوم بزيارات ميدانية للجامعة والبقاء فيها مدة معقولة لاستكمال النقاط التي قد يكون التقرير المعدّ عن الجامعة من قِبَل اللجنة الفنية المركزية فيها قد

أغفلها، أو لم يعالجها، ثم ترفع هذه اللجان الخارجية تقريرها عن الجامعة إلى اللجنة المركزية في الجامعة، على أن تتاح للجامعة معارضة ما ورد في هذا التقرير، إن هي شاءت، وإبداء رأيها بما ورد فيه من اقتراحات. يلي ذلك التقرير الختامي الذي يعدّه الفريق المركزي الخارجي ويكون لهذا التقرير طابع السرية، ويطّلع عليه رئيس الجامعة المعنية فقط - على أن تتكرّر هذه العملية مرة كلّ خمس سنوات على الأكثر.

لا ندري السبب الذي دفع أصحاب الوثيقة إلى إحاطة التقرير الأخير بطابع السرية، وحصر الاطّلاع عليه برئيس الجامعة، كما أننا لا نعرف، كما ذكرنا من قبل، المآل الذي آلت إليه هذه الوثيقة، والطريقة التي تمّ بها استخدام أدواتها واستبياناتها التي، بالرغم من كل ذلك، ومن مرور فترة زمنية ليست بالقصيرة عليها، ما زالت في رأينا رائدة في الساحة العربية، وعلى سويّة عالية من الدقّة والاتقان.

يبقى أن ننهي هذه المراجعة بتعريف للتقويم الذاتّي واردٍ بين مجموعة من التعريفات المذكورة في ملحق الوثيقة مثبّت هناك لإرشاد المسؤولين عند تعبئة الاستمارات. يقول هذا التعريف إن التقويم الذاتي هو «قيام المسؤولين بالجامعة بتقويم مستوى أداء أجهزتها والأفراد المنتسبين إليها في مختلف المجالات في ضوء أهدافها وفقاً لمعايير تقويم الجامعات المتّفق عليها» (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٧).

واضح في هذا التعريف العلاقة الشرطية فيه، بين التقويم من جهة، والمعايير المتّفق عليها من جهة ثانية، بمعنى أن غياب المعايير وغياب الإتفاق عليها يسقط العلاقة.

٢. المحاولة الثانية

(١) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم/ إتحاد الجامعات العربية. «دليل منهجي للتقويم الذاتي لمؤسسات التعليم الجامعي والعالي» (إعداد عمر الشيخ وعبد الرحمن عدس)، تونس ١٩٩٨.

(٢) إتحاد الجامعات العربية، مكتب التنسيق والتقويم والاعتماد. «دليل التقويم الذاتي والخارجي والاعتماد العام للجامعات العربية أعضاء الإتحاد»، عمان ١٤٢٤ هـ/ الموافق ٢٠٠٣ م.

كان من الممكن، اختصاراً للوقت والجهد، الاكتفاء بالإشارة إلى المحاولة أو المشروع الثاني الصادر عن إتحاد الجامعات العربية عام ٢٠٠٣، وإغفال الأول الصادر عن هذا الإتحاد نفسه بالاشتراك مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام ١٩٩٨، أي قبل خمس سنوات، لولا أن الثاني اقتبس من الأول كثيراً واقتفى أثره بشكل كبير، بالرغم من أنه يشير إليه بسرعة وبشكل عارض.

بعد أن استعرض القرارات والتطورات التي أدّت إلى إنشائه، يقول تقرير إتحاد الجامعات لعام ٢٠٠٣، إن اللجنة التي وضعته «استعانت بمختصّين في التعليم العالي في إعداد هذا الدليل وبالدليل المنهجي للتقويم الذاتي الذي أعدّته الأمانة العامة للإتحاد والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم». (اتحاد الجامعات العربية، ٢٠٠٣، ص ٧٠).

والدليل المنهجي للتقويم الذاتي الذي تشير إليه هذه العبارة، هو الدليل السابق الصادر عام ١٩٩٨. أما القرارات والتطورات التي أشار إليها «دليل التقويم» الصادر عام ٢٠٠٣ فهي حرية بالانتباه، وتستحقّ أن تُنقَل هنا لما فيها من معلومات وأفكار مفيدة في سياق هذه المراجعة. يقول «دليل العام ٢٠٠٣» في مطلعه:

«لقد شهد التعليم العالي في الوطن العربي تطورات كبيرة تمثّلت في التوسّع في إنشاء الجامعات وازدياد عدد الطلاب، وإقبال القطاع الخاص على الاستثمار في التعليم العالي وظهور أنماط جديدة للتعليم، كالتعليم المفتوح والتعليم عن بعد. وبملاحظة هذه التطورات استشعر إتحاد الجامعات العربية الحاجة الماسة لضبط جودة التعليم العالي ضماناً لنوعيته في ظل الظروف والنظم التعليمية الجديدة. وقد استدعى ذلك التفكير في عملية تقويم ذاتي وخارجي مستمرّة لمؤسسات التعليم العالي وبرامجها في الوطن العربي تقوم بها المؤسسات التعليمية ذاتها ومؤسسات مهنية مؤهلة للقيام بعملية التقويم الخارجي وعلى أساس طوعي. ولا بدّ أن تستند تلك العملية إلى معايير وضوابط محدّدة يعتمد على أساسها مستوى تنظيمها وكفاءة أدائها ومصداقيتها، مما يمكّنها من أداء رسالتها في التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع وفق هذه المعايير. . .»

«وقد قامت الأمانة العامة للاتحاد بإعداد مشروع يحقّق هذه الغاية أقرّه مجلس اتحاد الجامعات العربية في دورته (٣٢) المنعقدة في جامعة عمان الأهلية في شهر

آذار/ مارس ١٩٩٩، وحظي بموافقة الوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي في مؤتمرهم السابع المنعقد في الرياض في شهر أيار/ مايو ١٩٩٩».

«وتأسيساً على ما سبق قامت الأمانة العامة للاتحاد وبمعاونة مختصّين في هذا الموضوع بوضع دراسة لإنشاء هيئة علمية لتقويم واعتماد الجامعات العربية وبرامجها تكون تابعة للأمانة العامة، تمّ عرضها على مجلس الاتحاد في دورته الرابعة والثلاثين المنعقدة في جامعة أسيوط في آذار/ مارس ٢٠٠١ حيث أقرّ المجلس إنشاء مكتب لتنسيق تقويم واعتماد الجامعات العربية وبرامجها في الأمانة العامة للاتحاد».

«وعملا بذلك القرار، قام الأمين العام للإتحاد بتشكيل هيئة الخبراء التي تضمّنها الهيكل الإداري للمكتب، واجتمعت هذه الهيئة في عمان بتاريخ ٢٦/ ٩/ ٢٠٠١ وحدّدت مهام مكتب التنسيق في شكل توصيات».

«ولمتابعة تنفيذ هذه التوصيات شكّل الأمين العام لاتحاد الجامعات العربية لجنة متابعة من الأمانة العامة للاتحاد لمتابعة العمل» (المرجع نفسه، ص ٦-٧).

نفهم مما تقدّم أن الاتحاد «استشعر الحاجة الماسة لضبط جودة التعليم العالي ضمانا لنوعيته. . .»

كما نفهم أنه منذ آذار/ مارس ٢٠٠١ أصبح للاتحاد «مكتب لتنسيق تقويم واعتماد الجامعات العربية وبرامجها» في أمانته العامة، أقرّه مجلس اتحاد الجامعات العربية، عوضاً عن «هيئة علمية لتقويم واعتماد الجامعات العربية»، كان الاتحاد قد اقترحها، أي أن الاتحاد لم يحصل على سلطة منح الاعتماد مباشرة وإنما أصبح يحتضن «مكتباً لتنسيق تقويم واعتماد الجامعات»، مما وسّع من مهمّاته على أية حال، فأصبحت تتعدّى صفته كتجمع يضمّ الجامعات الأعضاء. أما «دليل التقويم الذاتي»، الذي نحن بصدد مراجعته، فقد نوقش في تموز/ يوليو ٢٠٠٢، من قبل «هيئة الخبراء» التي كان الاتحاد قد أنشأها، وهذه أدخلت عليه بعض التعديلات جعلته في الشكل الذي صدر عليه في العام ٢٠٠٣.

ما الذي اشتمل عليه هذا «الدليل»؟

بالمقارنة مع سالفه الموضوع عام ١٩٨٧، من قبل مكتب التربية لدول الخليج،

يغطّي دليل الاتحاد لعام ٢٠٠٣ أحد عشر مجالا (بدل التسعة مجالات التي غطّاها تقرير مكتب دول الخليج). وهذه المجالات هي: (١) رسالة الجامعة، أهدافها، مهامها، برامجها واستراتيجياتها، (٢) البنى الأساسية، (٣) الإدارة، (٤) البرامج والتخصصات الأكاديمية وتقويم الطلبة، (٥) أعضاء هيئة التدريس ومساعدوهم، (٦) الطلبة، (٧) البحث العلمي، (٨) خدمة المجتمع، (٩) المكتبات ومصادر المعلومات، (١٠) العلاقات الثقافية والعلاقات العامة وشؤون الخريجين، وأخيراً (١١) الموارد المالية والإنفاق المالي.

أما بالمقارنة مع سلفه الأقرب، والذي استمدّ منه واعتمد عليه كثيراً، وهو الموضوع عام ١٩٩٨، بالتعاون ما بين الاتحاد والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، فهناك اختلافان بارزان يستحقّان التنويه:

(١) تعامل دليل التقويم الذاتي للاتحاد لعام ٢٠٠٣ مع الجامعة كمؤسسة واحدة بينما تعامل سلفه الدليل المنهجي لعام ١٩٩٨ معها بمستوياتها الثلاثة: الجامعة ككل، ثم الكلية، ثم القسم الأكاديمي، كما قصد إلى تقويم كلّ من هذه المستويات على حدة، منطلقاً من أن «التغيّر الذي يحدث في تعلّم الطلبة» هو جوهر المهمة التي تتولاها الجامعة، ولهذا كان اهتمام الدليل المنهجي لعام ١٩٩٨ بالكلية وبالقسم الأكاديمي، خاصة وأن هذا الأخير هو «الإطار الذي يحتضن عمليات التعليم بشكل مباشر». أما دليل الاتحاد لعام ٢٠٠٣، فقد تغافل عن المستويين الأولين وتعامل مع الجامعة ككل.

(٢) استعمل الدليل المنهجي لعام ١٩٩٨ صيغة الأسئلة المفتوحة للحصول على المعلومات والتي تقتضي من المحقق ملأها بالأجوبة، أو بما يناسب من أفكار، بينما اتبّع دليل الاتحاد لعام ٢٠٠٣ طريقة أقرب إلى ما ظهر في وثيقة مكتب دول الخليج لعام ١٩٧٨، فحدّد أولاً، المجالات الأحد عشر موضع التقويم، ثم عيّن لكلّ منها ما سمّاه «معايير»، أو بالأحرى «مواصفات»، ثم أردف ذلك باستبيانات، على أن يجري ملؤها بترادف مع المعايير لكل من المجالات الأحد عشر.

بالنسبة لهذه المسألة الثانية، فبالرغم من أن دليل العام ٢٠٠٣ اتّبع طريقة أقرب إلى ما ظهر في وثيقة مكتب دول الخليج لعام ١٩٧٨، إلا أن الفرق بينهما كان شاسعاً، ومن ناحيتين أساسيتين، على الأقلّ:

أ- إن المعايير التي ظهرت في وثيقة عام ١٩٧٨ كانت أكثر دقّة ووضوحاً من تلك التي ظهرت في دليل العام ٢٠٠٣، كما أنها كانت «معيارية»، أي أن الأجوبة عليها تجد ترجمة مباشرة لها على أساس معيار أو ميزان متدرّج في القيمة يحدّد موقع الظاهرة المدروسة في جامعة ما مقابل موقع الظاهرة نفسها في جامعة أخرى. وعلى سبيل المثال، فإن «المعايير» التي ترد بصدد «رسالة الجامعة» في دليل العام ٢٠٠٣ (وهي الموازية للأهداف العامة في وثيقة ١٩٧٨)، تأتي على شكل عبارات عامة وفضفاضة لا ضوابط لها، من مثل العبارات التالية: «توجيه العملية التعليمية نحو تنمية الإنسان وتقدم المجتمع» أو «حسن الإدارة وتوظيف الموارد واستخدام التقنية الحديثة» أو «مراعاة تقدم البحث العلمي ونشر وتطبيق نتائجه...». إنها «معايير» سائبة، بمعنى أن المحقق او المجيب يمكن أن يملأ الفقرات بكلام لا علاقة له بالسؤال، أو يمكن أن يستعمل عبارات قد تكون مطابقة أو غير مطابقة للواقع بدون أن يكون قد أخلّ بما هو مطلوب في السؤال بسبب الغموض في تعابيره.

ب- ثم إن الاستبيانات المرفقة بكل من المجالات، والمفترض أن تساعد المعلومات المطلوبة لملئها على تحديد «مستوى» الجَوْدة، تضمّ في معظمها أسئلة مفتوحة، في دليل العام ٢٠٠٣ يمكن أن يجاب عليها بمعلومات أو آراء عامة أو انطباعية (بدون تحديد أو تدرّج أو تبيان «المدى»، كما في دليل العام ١٩٧٨)، من مثل: ما الرسالة التي تعمل الجامعة على أن تعرف بها في المجتمع؟ كيف يتمّ وضع الرسالة واعتمادها وتعميمها وما الجهات التي تتابع تنفيذها؟ هل توجد للجامعة استراتيجية مكتوبة؟ ما هي خطط الجامعة في مجالات: (١) التعليم، (٢) البحث العلمي، (٣) خدمة المجتمع وتنميته؟ كيف يتمّ صنع القرارات الإدارية في الجامعة - القرارات الأكاديمية؟ بيان الجهات التي تتولى ذلك.

يمثل دليل العام ٢٠٠٣، بالمقابل لوثيقة ١٩٧٨ لدول الخليج، خطوة إلى الوراء بدون شك. وهو لا يمتاز عن سالفه الصادر عام ١٩٩٨ والذي غطّى الجامعة بمستوياتها الثلاثة، بالرغم من أن أسئلة ١٩٩٨ جاءت هي أيضاً مفتوحة وطليقة من الارتباط بحدود معيّنة. وعلى كلّ حال، فهذا الأخير أي دليل العام ١٩٩٨، لا يرقى، هو أيضاً، إلى مستوى وثيقة دول الخليج لعام ١٩٧٨، كدليل يمكن استعماله للقياس والتقويم.

يبقى القول إن الغرض من الدليل الأخير لعام ٢٠٠٣ لا يقتصر على «التقويم»،

وإنما يبدو أنه استقرّ كالدليل الوحيد المتوفّر داخلياً، على الصعيد العربي، لمنح «الاعتماد العام» للجامعات العربية كمؤسسات. لهذا نجد في الجزء الأول من هذا الدليل تفصيلاً ل«الإطار المؤسّسي لعملية التقويم الذاتي والخارجي»، والذي على أساسه يتمّ منح «الاعتماد». ونرى في هذا «الإطار» أن «مكتب التنسيق» التابع للأمانة العامة للاتحاد يقع إدارياً في موقع الوسط، وإلى جانبه تقع «لجان فنية متخصّصة وهيئة خبراء» يستعين بها المكتب للتقويم «الخارجي»، ويكون تعيين هذه اللجان من قبل أمانة الاتحاد. أما التقويم «الداخلي» فيتمّ بواسطة «وحدات تقويم ذاتي» من المفترض وجودها في كل جامعة، على أن يتمّ الإتصال والتواصل بين الطرفين وصولا إلى النهاية، وهو منح «الإعتماد».

من الملفت أن بين المهام المحدّدة «لمكتب التنسيق» – وقد جاء هذا في المقام الأول من لائحة بست مهام محددة للمكتب ومذكورة في الدليل، «عقد ورش عملٍ للوصول إلى معايير مناسبة للتقويم. . .» مما يثير في الذهن تساؤلاً حول جدية «المعايير» المعتمدة أو ثباتها في المجالات الأحد عشر والموجودة في الدليل.

٣. مؤتمرات وتوصيات ومشاريع دولية أو إقليمية لها علاقة بالجودة في البلدان العربية

إن الكلام عن التعليم الجيّد، أو عن جَوْدة التعليم، ليس جديداً بالطبع، فالكتابات والمؤتمرات القديمة تحفل بالكلام عن ضرورة تحسين التعليم، وتقديم النوع الجيّد، وباقتراح الأفكار والمشاريع التي من شأنها أن تحقّق ذلك. الجديد في الأمر هو الأفكار المتعلقة بالإجراءات وبالضوابط وبالمقاييس التي بدأت تدخل لغة هذه المؤتمرات والمؤلفات كأمور ضرورية لتحسين النوعية، أو ضبطها أو ضمانها. وكما يحدث في كثير من الأمور فقد حدث ذلك في مؤتمرات دولية قبل أن يحدث في المؤتمرات العربية، أو في الكتابات والمشاريع المتعلقة بالبلدان العربية. ولكن لم يمض وقت طويل حتى امتدّت هذه اللغة من المجال الدولي إلى المجال العربي. وإذا كان لا بدّ من أن نؤرّخ لمثل هذا الامتداد فلعلّ صدور تقرير ادغارفور عن اليونسكو عام ١٩٧٢، والمترجم إلى العربية بعنوان **تعلّم لتكون**، وما تبعه من صدور **استراتيجية تطوير التربية العربية** عام ١٩٧٩، عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، يصحّ كمثل جيد من عهد قريب. وبالرغم من أن الثاني جاء تقليداً مشوشاً

ومنتفخاً للأول، فقد احتلت مسائل الجَوْدة وتحسين النوع في كلا هذين المشروعين (التقريرين) الضخمين حيزاً كبيراً[٢].

وفي الزمن القريب يمثل مؤتمر اليونسكو الإقليمي المنعقد في بيروت في شهر آذار/ مارس ١٩٩٨ بعنوان «أيّ تعليم عال للعالم العربي في القرن الحادي والعشرين؟» أهمّ معلم للاتجاه نحو التشديد على الجودة. وقد جاء في ما وسم بإعلان بيروت حول التعليم العالي الصادر في نهاية هذا المؤتمر ما يلي:

«ينبغي على أنظمة التعليم العالي ومؤسساته أن تعطي الأولوية لضمان نوعية البرامج والتدريس والمخرجات. وينبغي تطوير هيكليات وآليات ومعايير لضمان النوعية على المستوى الإقليمي والوطني بشكل يتناسب مع التوجّهات الدولية مع الحفاظ على التنوع وفقا لخصائص كل بلد أو مؤسسة أو برنامج...» (الفقرة رقم ٦).

وقد ترافق مع هذا الإعلان، إصدار «خطة عمل»، جاء فيها ما يلي:

«ينبغي على كلّ دولة عربية أن تضع آلية لتقويم نوعية التعليم العالي بمجمل مقوماته، كالأنظمة، والمؤسسات، والبرامج، والهيئة التعليمية، والمخرجات. وقد

---

(٢) لم يكن هذان التقريران غير مسبوقين في اهتمامهما بالجودة، فقد ظهرت قبلهما كتابات لكثيرين تشدّد على التعليم الجيد، أو على النوعية في التعليم، يمكن أن ينضوي تحتها بعض ما جاء في كتابات مفكرين عرب مثل رفاعة رافع الطهطاوي، بطرس البستاني، فرح أنطون، يعقوب صروف، شبلي الشميل، على مبارك، طه حسين، اسماعيل قباني، سلامة موسى، ساطع الحصري، قسطنطين زريق، حامد عمار وغيرهم. أما في بلاد الغرب فاللائحة طويلة. وبين المنشورات الحديثة نكتفي بالإشارة إلى كتاب C. E. Beeby الصادر عن جامعة هارفرد عام ١٩٦٦ باللغة الانكليزية بعنوان **Quality of Education in Developing Countries**، كمعلم مهم ترك أثرا كبيرا في مناقشات الجودة، توسّع وتعمّق أكثر في كتاب تلاه في العام ١٩٦٩ من تحرير C. E. Beeby نفسه وبالإنكليزية أيضا بعنوان **Qualitative Aspects in Educational Planning** والصادر عن المؤسسة الدولية للتخطيط التربوي التابعة لليونسكو. وهذا الكتاب الثاني يجمع أبحاثا ومداخلات ممتازة حول موضوع الجودة من زوايا مختلفة لعلماء بارزين من أمثال فيليب كومبز، وآرثر لويس، وريمون آرون، وريتشارد بيترز، وغيرهم بالإضافة إلى بيبي نفسه. أما في نطاق الكتابات العربية الحديثة فلعل التقرير «التلخيصي» لمشروع «مستقبل التعليم في الوطن العربي»، الصادر عام ١٩٩١ بعنوان «تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين: الكارثة أو الأمل» (تحرير سعد الدين ابراهيم) عن منتدى الفكر العربي (عمان) والجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، أفضل الكتابات في هذا الميدان.

تشتمل طرائق ضمان النوعية على وضع آليات لاعتماد البرامج الأكاديمية، والتقويم المؤسسي أو القطاعي لميادين معرفية ومهنية معينة، أو التمويل المستند على الأداء، ومقاربات للتعليم المهني والتدريب تستند على الكفايات التي يكتسبها الخريجون». (الفقرة رقم ١٢)

كان مؤتمر بيروت مؤتمراً دولياً بمعنى أن الداعي إليه والمشرف عليه كان منظمة اليونسكو الدولية. لكن بعد ثلاثة أعوام، وفي شهر كانون الأول/ ديسمبر ٢٠٠١ على وجه التحديد، انعقد في القاهرة «المؤتمر الثامن للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي»، تحت العنوان العريض: «الجودة النوعية للتعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي لمواجهة التحديات المستقبلية».

يلفت الانتباه في عنوان هذا المؤتمر تعبير «الجودة النوعية» كتعبير مركّب، أما التوصيات فقد جاء بعضها كما يلي:

- «دعوة الدول العربية إلى وضع معايير عربية للجودة والامتياز الأكاديمي، واعتماد التقويم والتدريب المستمرّين، والإفادة من أدلة التقويم الذاتي التي صدرت عن منظمات العمل العربي المشترك، والمنظمات الدولية، وصولا إلى تحقيق الجودة النوعية الشاملة.» (الفقرة رقم ١).

- «دعوة الدول العربية إلى إنشاء هيئات وطنية ومجالس لضبط وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي العامة والخاصة» (الفقرة رقم ٢).

- «دعوة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، بالتعاون مع الإتّحادات (إتحاد الجامعات العربية، إتحاد مجالس البحث العلمي العربية وغيرها) والمؤسسات العربية المتخصصة الى استكمال انشاء نظام عربي لتقويم الأداء وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي وتحديد متطلبات تطبيقه» (الفقرة رقم ٣).

ويجذب في هذه التوصيات الدعوة، ربما لأول مرة، إلى وضع «معايير للجودة»، وأيضا الاستفادة من أدلّة التقويم الذاتي التي صدرت عن منظمات العمل العربي المشترك - والمقصود هنا، على الأغلب، الأدلّة من النوع الذي استعرضناه من قبل، الصادرة عن مكتب التربية العربي لدول الخليج، أو عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وكذلك عن اتحاد الجامعات العربية. والأمر نفسه يقال بالنسبة لاستعمال تعبير «استكمال إنشاء نظام عربي لتقويم الأداء وضمان الجودة»،

بما في هذا الإشارة إلى أن مثل هذا العمل قد بدأ، والحاجة تدعو إلى «الاستكمال».

٤. برامج وتقارير

نجد على جبهة أخرى اهتماماً هادفاً بقضايا الجودة في التعليم العالي ومساعٍ للمساهمة تتعدّى التوصيات. الجبهة التي نقصدها هنا هي برنامج الأمم المتحدة الإنمائي UNDP والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي التابع له، الذي دعا، في تقريره الصادر عام ٢٠٠٣، بعنوان «نحو إقامة مجتمع المعرفة»، وهو التقرير المعروف بتقرير **التنمية الإنسانية العربية الثاني** إلى: «إنشاء مؤسسات مستقلة لتقييم برامج ومؤسسات التعليم العالي واعتمادها ضمانا للجودة. ويمكن أن يمثل قيام مؤسسة عربية مستقلة لضمان جودة التعليم العالي نقلة نوعية في هذا المجال» (برنامج الأمم المتحدة الإقليمي، ٢٠٠٣، ص ١٦٧) ولتفعيل هذه الدعوة وإكسابها مصداقية أكثر، يشير التقرير إلى مشروع كان هذا البرنامج نفسه قد بدأه في العام ٢٠٠٠ عبر مكتبه الإقليمي للدول العربية «كنواة» للمؤسسة التي يقترحها.

يقول تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام ٢٠٠٣، في وصف هذا المشروع «النواة»، أنه، لأجل تحسين نوعية التعليم الجامعي في البلدان العربية، فقد تضمّن:

«. . . مكوّناً لتقييم نوعية التعليم في بعض الفروع العلمية حيوية الأهمية. وقد اشترك في المشروع منذ بدايته ست عشرة جامعة (١٢ عامة و٤ خاصة) تنتمي إلى إثنتي عشرة دولة عربية هي المغرب، الجزائر، مصر، الكويت، السودان، اليمن، سوريا، لبنان، الأردن، فلسطين، البحرين، الإمارات العربية المتحدة. وقد توافر من المشروع تقييم لنوعية تعليم علوم الحاسوب في جميع هذه الجامعات باستثناء جامعة الكويت التي انسحبت من المشروع قبيل البدء بالتقييم الخارجي من قبل المحكّمين الدوليين» (المرجع نفسه، ص ٥٧).

وفي تقرير منفصل أُعدّ كورقة عمل لهذا المشروع، نعرف أن الخطة كانت تقتضي أن يشمل ثلاثة مكوّنات: (١) تقييماً أكاديمياً لمستوى جودة التعليم في الجامعات العربية في اختصاصين هما علوم الحاسوب، وعلوم إدارة الأعمال، (٢) بناء قاعدة من المعلومات عن الجامعات العربية تستند إلى دلائل إحصائية موحّدة تسهّل عمل هذه الجامعات في تبادل المعلومات والمقارنة والتعاون، (٣) تقريب

الجامعات العربية من المستويات الدولية بإخضاع طلابها في بعض الاختصاصات (علوم الحاسوب) لامتحانات مقنّنة موضوعة من قبل الوكالة الأميركية لخدمات الاختبار التعليمية Educational Testing Services ETS، وذلك لتتمكّن هذه الجامعات من مقارنة نفسها مع المستويات الدولية وتتعامل معها كشريك.

وفي تقرير حديث عن تقدّم العمل على هذه المكوّنات الثلاثة (النقيب، ٢٠٠٣)(*)، نعرف أن العمل على تقييم مستوى الجودة في مادة علوم الحاسوب قد أنجز في نهاية شباط/فبراير ٢٠٠٣، في خمس عشرة جامعة موجودة في إثني عشر بلدا عربيا (جامعتان في كل من الأردن واليمن والمغرب)، وقد شمل هذا مراحل متعدّدة بدأت بإعداد تقييم ذاتي قام به فريق داخلي في كل جامعة، تبعه تقييم خارجي قامت به مجموعات من خبراء التقييم التابعين لهيئة ضمان الجودة في المملكة المتحدة Quality Assurance Agency QAA. (وكان قد سبق هذا قيام هؤلاء بزيارات ميدانية للجامعات المشاركة، وبالإشراف على ورشات عمل لتدريب المساهمين فيها على طرائق التقييم الذاتي). كما نعرف أن العمل على تقييم الجودة في مادة إدارة الأعمال جارٍ باتباع الخطوات نفسها، وأنه من المتوقع أن يكون العمل قد أنجز في شهر أيار/مايو من العام الحالي ٢٠٠٤.

وفيما يتعلق بالمكوّنين الآخرين في المشروع (قاعدة المعلومات والامتحانات المقننة)، نقرأ أن العمل جارٍ عليهما بشكلٍ مرضٍ بمعاونة هيئة الإحصاء للتعليم العالي في المملكة المتحدة، في حالة المكوّن الأول Higher Education Statistical Agency HESA، وبمعاونة الوكالة الأميركية لخدمات الاختبار التعليمية ETS، وإشراك مكتب اليونسكو الإقليمي للبلدان العربية، في حالة المكوّن الثاني - وأنه من المتوقع إنجاز العمل على هذين المكوّنين خلال العام الحالي ٢٠٠٤.

أما النتائج التي أسفر عنها تقييم الجودة في مادة علوم الحاسوب (وهي المكوّن الأول)، فقد أظهرت أن:

«المعدل الاجمالي لسلّة المؤشرات التفصيلية يقلّ عن مستوى مقبول لثماني جامعات، ويقارب مستوى «جيد» لثلاث منها... وأن المستوى الاكاديمي لهيئات

(*) راجع أيضاً الفصل الحادي عشر من الكتاب.

التدريس يحتلّ جانب قوة في المنطقة، بينما تمثّل كفاية هيئات التدريس المتوافرة، ومكوّن الرياضيات في المنهاج جوانب ضعف. . .» (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ٢٠٠٣، ص ٥٧ - ٥٨).

وفي ورشات عمل عقدت في بيروت في ٢٠-٢١ شباط/فبراير ٢٠٠٤ بدعوة من برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة الحريري، لتفعيل بعض من توصيات تقرير التنمية الإنسانية العربية الثاني ٢٠٠٣، شارك فيها عدد من العلماء والمثقفين العرب، صدرت توصيات أربع، تدعو واحدة منها إلى:

«إنشاء مؤسسة عربية مستقلة لتقييم وضمان جودة التعليم العالي بحيث تكون هذه الهيئة غير حكومية، لا تبغي الربح، مستقلّة مالياً وإدارياً، وتقدّم خدماتها في مجالات قياس الجودة وتطويرها وتعزيز ثقافتها في مؤسسات التعليم العالي العربية». وتلازم مع هذه التوصية إشارة إلى أن يتم تمويل هذه المؤسسة: «بالمشاركة والتعاون بين الأمم المتحدة ومنظماتها الإقليمية والمتخصّصة والهيئات المعنية بالتعليم العالي. . .» وأنه، «يمكن البناء على الخبرات والإنجازات التي تحقّقت ضمن إطار مشروع برنامج الأمم المتحدة لتطوير الأداء النوعي والأداء المؤسّسي (وهو المشروع الجاري في خمس عشرة جامعة الذي أشرنا إليه) عند الإعداد لقيام تلك الهيئة»[٣].

لم تشعر مجموعة برنامج الأمم المتحدة الإنمائي بالحاجة إلى التواصل مع مجموعات أخرى كانت تعمل في نطاق تحسين جودة التعليم العالي، كما شعر من قبل الوزراء المسؤولون عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، حين أوصوا، في مؤتمرهم الثامن عام ٢٠٠١، بـ «الإفادة من أدلّة التقويم الذاتي التي صدرت عن منظمات العمل العربي. . .»، ودعوا إلى «استكمال إنشاء نظام عربي

(٣) لقد أصبحت الدعوة إلى الاهتمام بالجودة في التعليم وضبطها أو ضمانها أو تحسينها، لازمة ترد في كثير من المؤتمرات والندوات المعقودة حديثا، حتى أن مؤتمرا عقد في بيروت، منذ أيام، وهو المؤتمر الأوروبي السابع عشر تحت عنوان: «الفرص الجديدة في العلوم الإدارية وتكنولوجيا المعلومات»، أصدر توصيات دعت إحداها إلى: «ضرورة وضع استراتيجيا وطنية لإصلاح التعليم العالي والخاص عبر اعتماد معايير مجالس الاعتماد الدولية لضمان جودة ومخرجات التعليم، إلى حين إنشاء المجلس الوطني والعربي للاعتماد مؤلفا من الجامعات اللبنانية والعربية المعتمدة دوليا. . .» أنظر: **النهار**، ٢٩/٦/٢٠٠٤.

لتقويم الأداء وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي». ذلك أن برنامج الأمم المتحدة كان يحمل في يده نموذجا من صنعه، رغب أن يكون «النواة» لإنشاء «مؤسسة عربية مستقلّة لتقييم وضمان جودة التعليم العالي». والأغلب أن هذا البرنامج لم يرَ في اعتماده على هيئات أو منظمات أجنبية في المملكة المتحدة كمثل الـ QAA أو في الولايات المتحدة كمثل الـ ETS، إنتقاصاً من قيمة هذا النموذج كنواة لمؤسسة عربية، بل لعله اعتبر أن في هذا فائدة أو كسباً للبلدان العربية يغنيها عن القيام بعمل قام به آخرون في بلدان أخرى.

ثانياً: المحاولات والأفكار والمشاريع القائمة في إطار الدول والجامعات باتجاه ضمان الجودة

تناولنا في القسم الأول المحاولات والتجارب على الصعيد العربي، وكذلك المشاريع والأفكار الصادرة عن مؤتمرات أو منظمات دولية أو إقليمية لها علاقة بضمان الجودة في المنطقة العربية. هذه كلها كانت على الصعيد العام للمنطقة، أي أنها افتقرت إلى الضابط القانوني الذي ينظّم عمل الآخرين أو يلزمهم به. بالمقابل، فإن المحاولات والأفكار، وخاصة الأنظمة والقوانين التي تصدر في نطاق الدولة القائمة، تكون لها هذه الصفة الإلزامية- على الأقل من الناحية المبدئية. ولا يعني هذا انتقاصاً من قيمة المشاريع أو الأفكار الصادرة عن المنظمات الدولية أو الإقليمية أو التخفيف من أثرها في ما يجري داخل نطاق الدولة، فالتلاقي والتلاقح مستمر كما بين البحر والجزر التي تربض فيه.

على أننا إذا كنا نرغب في قطف الثمار، فعلينا أن ننظر في ما تتبنّاه الدولة أو الحكومة، على وجه التحديد، أو تصدره من قوانين، أو تنشئه من مؤسسات، فالجامعات ومعاهد التعليم العالي تتبع الدولة ولا تتبع ما هو بعدها أو فوقها من منظمات أو قوانين.

وللدولة في البلدان العربية سحر خاص، فهي التي تملك، أكان النظام الذي تدّعيه مَلَكياً أو جمهورياً، وهي التي تحكم وتدير شؤون الناس والمؤسسات وتضبط أعمالها، وهي تنجح أو تفشل في ذلك بهذا القدر أو ذاك، في التعليم كما في غيره من الأمور، ولكن نجاحها أو فشلها، ونجاحها أكثر من فشلها، لا يترك ما يكفي من

فسحة للناس، أو ما يسمّى بالمجتمع المدني أو الأهلي، لتدبير أمورهم وتسيير شؤونهم عن طريق مؤسسات ينشئونها هم، تمارس عملها وفق الحاجة، أو وفق ما يطلبه الناس، أو يختارونه بملء الحرية.

ما نقوله يصح، باعتقادنا، بشكل مطلق وفي كل الحالات في المنطقة العربية، إذا ما اعتبرنا أن الخيار هو بين أن تحتكم الجامعات أو معاهد التعليم العالي إلى معايير وأنظمة وقوانين تضعها الدولة من جهة، مقابل معايير وأنظمة وقوانين تضعها هيئات مهنية خاصة، أو مختصّة، تنبت في رحاب المجتمع الأهلي وتنمو فيه، من جهة أخرى. لكن إذا كان الخيار بين المعايير والأنظمة والقوانين التي تضعها الدولة من جهة، مقابل تلك التي تأتي من الخارج- أي إذا كان الخيار هو بين الداخل والخارج، خاصة الخارج الأميركي أو الأوروبي أو حتى الأسترالي، فإن وقائع الحال تظهر انحيازاً متسارعاً، إن لم نقل تهالكاً، للحصول على رضى الخارج، أو على صكّ الجدارة منه، عن طريق الاعتماد أو التوأمة، أو منح الامتياز Franchising، أو - في أقلّ الحالات، عن طريق التقليد والمحاكاة.

لهذا، فإن مراجعتنا في هذا القسم للمحاولات والمشاريع والأفكار التي تقوم في هذا البلد العربي أو ذاك باتجاه ضمان الجودة، أو ضبطها، أو تقييمها، ستكون محكومة بهذا الهاجس في أكثر الحالات، وهو تبيان أثر الدولة مقابل أثر المؤسسات الأهلية من جهة، ومن جهة أخرى تبيان تأثير الخارج، أو الإنشداد إليه والتعلّق به أو إستقدامه، من جهة أخرى. ولا بدّ أن نجد بعض التنويع أو الاختلاف بين بلد عربي وبلد آخر، بالنسبة لهذا الأمر أو ذاك، ولكننا لا نعتقد أنه سيكون اختلافاً كبيراً.

١. لبنـان

أ. الجهود الحكومية

نأخذ لبنان أولاً، وهو البلد الأكثر قرباً وانفتاحاً على «الخارج». أقدم الجامعات في لبنان، وفي المنطقة العربية كلها (ما خلا الأزهر في مصر)، هما أجنبيتان أو أجنبيتا المنشأ: الجامعة الأميركية في بيروت (تأسست عام ١٨٦٦)، وجامعة القديس يوسف (تأسست عام ١٨٧٥). ولكن إلى جانب هاتين الجامعتين ينشط في لبنان ما يزيد عن الأربعين مؤسسة للتعليم العالي وكلّها مؤسسات خاصة/ أهلية ما عدا

واحدة، هي الجامعة اللبنانية، وهي الجامعة الحكومية الوحيدة، تأسسّت عام ١٩٥٣، وتضمّ وحدها أكثر من نصف عدد طلاب لبنان الجامعيين (٥٧٪). القانون الذي يغطّي عمل هذه الجامعات كلّها قديم صدر في نهاية العام ١٩٦١، ومنذ ذلك التاريخ ارتفع عدد الجامعات والمعاهد العليا ارتفاعاً كبيراً، خاصة خلال فترة الحرب (١٩٧٥-١٩٩٠)، حتى إن بعض المعاهد والجامعات بدأ يعمل قبل حصوله على الترخيص الرسمي من الدولة. وتفرّع عن بعض الجامعات فروع جديدة انتشرت في مناطق مختلفة من لبنان كان أكثرها عدداً وأوسعها انتشاراً ما حصل في نطاق الجامعة الحكومية نفسها (٥١ فرعاً). كلّ ذلك دعا إلى ارتفاع الشكاوى والمطالب والإلحاح بضرورة تحديث قانون التعليم العالي و/أو استصدار قوانين جديدة تضبط الانفلاش المتزايد وتوجّهه.

في العام ١٩٩٦ حدث شيء غريب ومربك، وهو صدور خمسة مراسيم دفعة واحدة كلها متعلقة بالتعليم العالي. أولها كان برقم ٩٢٧٤ وبعنوان «الشروط والمواصفات والمعايير المطلوبة للترخيص بإنشاء مؤسسة خاصة للتعليم العالي أو باستحداث كلية او معهد في مؤسسة قائمة». وكان آخرها برقم ٩٢٧٨ أقرّ عدداً من الإجراءات منها منح الترخيص لجامعتين جديدتين، وتغيير وضع كلية جامعية لتصبح جامعة، وإضافة ١٦ كلية جديدة و٥ معاهد إلى جامعات قائمة، واستحداث برامج جديدة توصل إلى الدبلوم أو الدكتوراه في جامعتين وإنشاء مركز جامعي جديد للتكنولوجيا[٤]- أي أن مراسيم الترخيص للجامعات والمعاهد الجديدة صدرت في نفس الوقت مع صدور مرسوم يحدّد الشروط والمواصفات والمعايير المطلوبة للترخيص للجامعات والمعاهد، وكأنما المنطق الذي ساد في هذه الحالة كان منطق «عفا الله عما مضى»، أو «من ضرب ضرب ومن هرب هرب»[٥].

وعلى أية حال، فإن الشروط والمواصفات والمعايير للترخيص بإنشاء مؤسسة للتعليم العالي المذكورة في المرسوم الأول ٩٢٧٤ لم تهدف إلى ضمان الجودة أو

(٤) أنظر **الجريدة الرسمية**، العدد ٥١، ٨/١٠/١٩٩٦. أما المراسيم الثلاثة الباقية فكان أحدها لتحديد شروط دراسة الحقوق، والثاني لتحديد شروط دراسة الطب العام وطب الأسنان والصيدلة، والثالث لتحديد شروط دراسة الهندسة.

(٥) أنظر توثيقا ومناقشة للخلفيات والعوامل المحيطة بهذه الإجراءات في: (بشور، ١٩٩٧).

ضبطها أو تحسينها، وإنما إلى التأكّد من الالتزام بمواصفات وحدود معينة كشرط لمنح الترخيص بالعمل. ولعل أهم ما اشتمل عليه هذا المرسوم هو إنشاء «لجنة فنية»، للإطّلاع على «ملفات الترخيص»، وتقديم «دراسة فنية ترفعها إلى مجلس التعليم العالي»، أو «التحقّق من استمرار تطبيق المواصفات والمعايير والشروط. . .» وأن «ترفع إلى مجلس التعليم العالي تقريرا بالواقع. . .» - و«المجلس العالي» المشار إليه هو المنشأ بموجب المرسوم القديم لعام ١٩٦١، وهو الذي يرفع توصية إلى مجلس الوزراء بالترخيص، أي أنه «يوصي»، بعد أن يتسلّم بدوره «توصية»، من «اللجنة الفنية» المنشأة بوجب المرسوم الجديد لعام ١٩٩٦ - أي أن القرار الأخير يبقى في يد مجلس الوزراء. ولكن مجريات الأمور، أظهرت أن مرسوم عام ١٩٩٦، وكذلك المراسيم الأخرى التي رافقته، لم تتمكن من ضبط الأمور والتقيّد بالشروط والمواصفات والمعايير، وأن عدداً من المؤسسات تمكّن من التفلّت منها، وباشر العمل بدون التقيّد بما تقتضي[٦].

واضح مما سبق أن محاولات «التنظيم» التي هدفت إليها مراسيم عام ١٩٩٦ لم تنجح. وبدأت تظهر في الأفق عوارض لمشكلات جديدة أهمها جاء نتيجة لتغليب العامل التجاري في التعليم، مع ما رافق ذلك من ارتباط معاهد جامعية بمؤسسات أو شركات في الخارج، أو ادعائها ذلك. ولم يكن بدّ من محاولات جديدة. وقد بدأت تباشير هذه بشكل ندوات عقدت في المجلس النيابي بدعوة من اللجنة النيابية للتربية والتعليم بتاريخ ٣٠/ ١٠/ ٢٠٠١، وانتهت إلى الخروج بمسودة لمشروع اقتراح قانون لتعديل قانون التعليم العالي القديم الصادر عام ١٩٦١. نجد في هذه المسودة إثني عشر باباً تتناول مختلف الشؤون، ومن بينها الباب السابع بعنوان «الهيئة الوطنية لتقييم النوعية في التعليم العالي»[٧] وقد تضمّن هذا الباب إحدى عشرة مادة ننقل في ما يلي أهمها:

المادة ٣٣ - تنشأ مؤسسة عامة تدعى «الهيئة الوطنية لتقييم النوعية في التعليم العالي»، تهدف إلى «تقييم برامج التعليم العالي ووضع التوصيات بشأن تطويرها وبشأن الاعتراف بالشهادات التي تؤدّي إليها».

---

(٦) أنظر محاضرة المدير العام للتعليم العالي أحمد الجمال في: **النهار**، ١٤/ ١/ ٢٠٠٤.

(٧) الصياغة التي نعود إليها هي المعدلة، والمؤرخة في ٢٣/ ٥/ ٢٠٠٣ (مجلس النواب، ٢٠٠٣).

المادة ٣٥ – يهدف إنشاء هيئة التقييم إلى «التأكّد من جودة البرامج التي تقدّمها مؤسسات التعليم العالي العاملة في لبنان، الحكومية والخاصة، بمختلف مستوياتها وأنواعها والجهات التابعة لها، بما في ذلك البرامج التي تقدّمها مؤسسات غير مقيمة أو مؤسسات تعمل عبر الحدود بالطرق التقليدية أو من خلال استعمال تقانات المعلومات والاتصال الحديثة. كما تهدف إلى رفع نوعية هذه البرامج وكفاءتها ومواءمتها لاحتياجات التنمية من خلال التوصيات التي تصدرها إلى مؤسسات التعليم العالي وإلى المراجع المختصّة، وبالأخص الى مجلس التعليم العالي والى لجنة الاعتراف بشهادات التعليم العالي ودراساته».

المادة ٣٦ – «تتولى هيئة التقييم على سبيل المثال لا الحصر الصلاحيات والمهام الآتية:

أ. وضع أسس ومعايير تقييم برامج التعليم العالي في جميع أنواعها، واختصاصاتها، وتعديل هذه الأسس والمعايير وتطويرها في ضوء السياسة العامة للتعليم العالي وفي ضوء التوجهات المعتمدة على الصعيد العالمي في هذا الشأن؛

ب. اقتراح القوانين والأنظمة والتدابير التي من شأنها ضمان نوعية برامج التعليم العالي ورفع كفاءتها ومواءمتها لاحتياجات التنمية؛

ج. القيام بالتقييم الدوري للبرامج المرخّص لها التي تقدّمها مؤسسات التعليم العالي، بناء على جدول زمني تضعه الهيئة لنفسها، بغية التأكد من أن هذه البرامج تستجيب لمعايير الجودة والكفاءة والمواءمة، وإصدار التوصيات المناسبة بشأن هذه البرامج، بما في ذلك التوصية بوضع أي برنامج تحت الرقابة المرفقة بشروط ملزمة للمؤسسة المعنية، او بعدم الاعتراف بالشهادة التي يؤدي إليها او بإقفال أي برنامج لا يستجيب للمعايير المعتمدة؛

د. القيام بتقييم بعض برامج التعليم العالي القائمة من خارج الجدول الزمني المعتمد، إما بناء على طلب السلطات المختصة أو بناء على طلب إدارة إحدى مؤسسات التعليم العالي أو لأسباب أخرى ترى الهيئة بقرار منها أنها تتطلب القيام بمثل هذا التقييم؛

هـ. القيام بسائر المهام التي يتطلبها تحقيق الأهداف التي أنشئت من أجلها».

ما تقدّم هي نصوص من ورقة عمل أو مسودّة لمشروع قانون جديد للتعليم

العالي، والأغلب أن يتمّ إدخال تعديلات كثيرة عليها قبل أن تصبح قانونا يأخذ مكان سلفه الموضوع عام ١٩٦١- إذا قيّض لها ذلك. والمهم في هذه الورقة، على أية حال، أنها تتعاطى، ولعله لأول مرة في لبنان مع موضوع ضمان الجودة، وتقييم برامج التعليم العالي. ولا يغيب عن البال على أية حال أن الطلب من الهيئة «التأكد من جودة البرامج التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي العاملة في لبنان، الحكومية والخاصة» يتغافل عن الفارق الكبير بين أوضاع التعليم العالي الحكومي المتمثّل بالجامعة الوطنية وحدها، الخاضعة لسلطة مجلس الوزراء بشكل مطلق، وبين أوضاع الجامعات ومعاهد التعليم الخاصة الكثيرة التي تدور في فلك أو أفلاك أخرى. والأغلب أن الإشارة إلى مؤسسات التعليم العالي الحكومية في مشروع القانون جاء خطأ، باعتبار أن عنوانه يقتصر على التعليم الخاصّ، الأمر الذي يعني أن فجوة كبيرة (وخطيرة) تتعلق بجودة التعليم العالي الحكومي ما تزال تنتظر جهود المشترعين ومبادراتهم لتستقيم الأمور.

هذه ليست ملاحظات عابرة أو سهلة، والجواب عليها بشكل أو بآخر، محفوف بكثير من الصعوبة والتردد والاضطراب في لبنان. مثل هذا بدأ يظهر في وسائل الإعلام وعلى لسان مسؤولي التعليم الكبار في لبنان. فمع مطلع العام الدراسي الجديد، وبتاريخ ٢٣/ ٩/ ٢٠٠٣، نجد كلاماً لوزير التربية والتعليم العالي سمير الجسر يكشف زوايا مخفيّة في معضلة التعليم العالي، ويضيء بكلام من نوع جديد على زوايا أخرى. ففي جوابه على السؤال: «ألا ترى أن التفلّت أصاب التعليم العالي في لبنان؟» يجيب الوزير الجسر بما يلي:

«ثمة مبالغة في الكلام عن التعليم العالي في لبنان. فمنذ ثلاث سنوات أعطيت كمية كبيرة من الرخص لجامعات ومعاهد عليا بلغ عددها نحو ٤٥. أنا لا أجد مشكلة في العدد ولو بلغ ١٠٠ لأن المشكلة الحقيقية بنوعية التعليم. هناك قانون ومراسيم تطبيقية ترعى موضوع التعليم العالي، وفي رأيي إن الثغر الموجودة في هذه المراسيم هي التي تسبب المشكلة، إضافة إلى مرسوم أساسي يتعلق بالرقابة على تلك المؤسسات لم يصدر... أنا أرى أنه يمكن اللجوء إلى شركات توصيف دولية تكون محايدة وتنظم تقارير عملية حول الامكانات الحقيقية ونوعية العمل وبناء عليه يعطى الترخيص أو يحجب... وهذه الشركات لا تدخل في عملية التنافس المناطقي

والسياسي والطائفي وما إلى ذلك. . . ولنقل بصراحة إن المؤسسات اللبنانية تتوزع على الطوائف والجمعيات الكبيرة وغيرها، وتبرز مع هذه التركيبة صعوبة إقفالها أو منع الترخيص عنها. وهنا تبرز طريقة للجامعات الجديدة بحيث تفرض عليها التوأمة مع جامعات عريقة في الخارج أو حتى في لبنان. ونحن نعرف أن الجامعات المعروفة لا ترضى بأن تقيم علاقة توأمة من دون التأكد من جودة التعليم ومن المستوى الرفيع. وهذا أمر يوفر الكثير على الوزارة والمؤسسات العامة ويجعل من مؤسسات التعليم العالي لدينا ذات صيت عالمي. . . وأما الأمر الثاني فهو مجالس الاعتماد. وأنا أرفض أن تكون هذه المجالس مؤسسات عامة. أفضلها محايدة نظراً إلى الخصوصية اللبنانية. وأعتبر أن هذا الأمر مطلوب جدا مع دخولنا في الشراكة الأوروبية لأن اعتماد جامعاتنا من المجلس الأوروبي حاليا يفتح مجال العمل أمام كل متخرجينا في جميع دول الإتحاد الأوروبي. . .» (النهار، ٢٤/ ٩/ ٢٠٠٣).

بعد ثلاثة شهور بالضبط على هذا الحديث، نقرأ عن اجتماع أول في ٢٣/ ١٢/ ٢٠٠٣ للجنة شكّلت حديثاً «لإعادة تنظيم التعليم العالي الخاص»، عقد في قصر الأونيسكو. ونقرأ في خطاب الافتتاح للوزير نفسه ما يلي (النهار، ٢٤/ ١٢/ ٢٠٠٣):

«تشكّل الحاجة لتعزيز جودة التعليم العالي هاجساً عند السلطة السياسية وعند الجامعات والمعاهد الخاصة وعند الطلاب والجهات ذات العلاقة في المجتمع اللبناني، مما يدفعنا إلى تشجيع مؤسسات التعليم العالي الخاص إلى إعداد نظام داخلي لتحقيق جودة التعليم يعتمد على بنية نظام المؤسسة التعليمية، الوثائق التي ينتجها هذا النظام، ثم التقييم الداخلي لجودة التعليم في تلك المؤسسة.

«إن إعادة هندسة التعليم العالي وضمان ترابطه العضوي مع سوق العمل هو معيار نجاح مشروع إعادة تنظيم التعليم العالي. إننا لا نريد لأولادنا أن يتعلموا وينالوا الشهادات الجامعية من أجل الانضمام إلى قوافل العاطلين عن العمل التي تشكل السبب الرئيسي في تأجج الصراعات والآفات التي تعاني منها مجتمعاتنا كافة.

«من هنا ينطلق مفهومنا «لجودة التعليم العالي»، الذي يعني لنا مقدرة مجموع خصائص ومميزات المنتج التعليمي على تلبية متطلبات الطالب وسوق العمل والمجتمع وكافة الجهات الداخلية والخارجية المنتفعة. إننا نعرف جيدا أن تحقيق

جودة التعليم يتطلب توجيه كل الموارد البشرية والسياسات والنظم والمناهج والعمليات والبنى التحتية من أجل خلق ظروف مؤاتية للإبتكار والإبداع في ضمان تلبية المنتَج التعليمي للمتطلبات التي تهيء الطالب لبلوغ المستوى الذي نسعى جميعا لبلوغه».

ثم يتابع الوزير كلامه متوجهاً إلى أعضاء اللجنة الموسعة:

«. . .إنني أدعوكم إلى الموضوعية والجرأة في التفكير وفي الإبداع والابتكار في تحديد المشاكل والثغرات وفي إيجاد الحلول خلال ورش العمل الخمسة المبينة في روزنامة العمل المقترحة والتي سأشاركم في الإعداد لها وفي حضور أعمالها. . .

«إننا سنسعى مع هذه اللجنة الكريمة لإعداد نظام شامل من المواصفات والمعايير الكفيلة بتحقيق جودة التعليم العالي وتبيان مقدرة كل مؤسسة تعليمية على: ١) إعداد منتَج تعليمي مطابق للمواصفات والمعايير والمتطلبات التنظيمية والقانونية، وتلك التي يحدّدها الطالب وسوق العمل والجهات الأخرى ذات العلاقة، ٢) تلبية متطلبات جودة التعليم وتلبية حاجات سوق العمل ومواكبة تحدياته وكل تقدم في مسيرته من أجل تعزيز رضى الطالب وسوق العمل والجهات الأخرى ذات العلاقة والمنتفعين الخارجيين وكسب ثقتهم. . .»

وفي نهاية خطابه، اقترح الوزير توزيع أعمال اللجنة على خمسة محاور، عدّدها وأعلن أسماء أعضائها، وهذه المحاور هي:

١. اقتراح الشروط والمواصفات والمعايير المتعلقة بإعادة تنظيم التعليم العالي الخاص
٢. اقتراح الشروط والمواصفات والمعايير المتعلقة بمتطلبات الحد الأدنى لمسؤولية إدارة مؤسسة خاصة للتعليم الجامعي في تحقيق جودة التعليم
٣. اقتراح الشروط والمواصفات والمعايير المتعلقة بمتطلبات الحد الأدنى لإدارة الموارد التعليمية والإدارية في مؤسسة خاصة للتعليم الجامعي
٤. اقتراح الشروط والمواصفات والمعايير المتعلقة بمتطلبات الحد الأدنى لتحقيق وإنجاز المنتَج التعليمي (ما ينبغي أن يتعلمه الطالب) في مؤسسة خاصة للتعليم الجامعي

٥. اقتراح الشروط والمواصفات والمعايير المتعلقة بمتطلبات الحد الأدنى للقياس والتحليل والتحسين المستمر في مؤسسة خاصة للتعليم الجامعي.

إنها محاور واسعة وعريضة بدون شك، تركن على جوانبها أسئلة كثيرة وصعبة، بدون أن يغرب عن البال أنها كلّها تتعلق بالتعليم العالي الخاصّ، أي أنها لا تقترب من التعليم العالي الحكومي المتمثّل بالجامعة الوطنية التي تحتضن أكثر من نصف عدد الطلاب الجامعيين في لبنان.

وفي الأسبوع الأول من العام الجديد وبتاريخ ٥/ ١/ ٢٠٠٤، عقدت اللجنة الأولى من اللجان الخمس اجتماعها الأول، بحضور الوزير الجسر ومشاركته في الاجتماع. وبعد المداولات قدّم الوزير ورقة عمل، معدّة مسبقاً، بعنوان: «رسم انسيابي لمراحل إنشاء مؤسسة خاصة للتعليم العالي، ثم مباشرة التعليم ومتابعته». وتكوّن الانسياب في الرسم من ثلاث مراحل (النهار، ٦/ ١/ ٢٠٠٤):

المرحلة الأولى: تحمل عنوان: «ترخيص بإنشاء مؤسسة خاصة للتعليم العالي أو استحداث كلية أو معهد في مؤسسة قائمة»، وفيها خمسة بنود تتعلق بالخطوات الإجرائية المتعلقة بتقديم الطلب الى مجلس التعليم العالي ثم توصية هذا المجلس إلى مجلس الوزراء بالترخيص، أو بعدم التوصية.

المرحلة الثانية: تحمل عنوان «الإذن بمباشرة التعليم»، وتتضمن ثلاثة بنود، يشير أولها الى التوأمة مع جامعة أجنبية، وإلى إحالة الملف على شركة تدقيق. والبنود هي:

١. تتقدّم المؤسسة بطلب الإذن بمباشرة التعليم إلى مجلس التعليم العالي على أن يتضمن الطلب إثباتاً بالتوأمة مع جامعة أجنبية حاصلة على شهادة اعتماد من مجلس اعتماد عالمي مسجّل لدى وزارة التربية والتعليم العالي، ثم يحيل مجلس التعليم العالي الملف إلى شركة تدقيق عالمية متخصّصة لدرسه. وبعدها تدرس هذه الشركة الملف وتقوم بالتحقيق ميدانياً ومطابقة المواصفات والمعايير والمتطلبات المقررة

٢. تصدر الشركة تقريراً فنياً غير ملزم وتبلغه إلى اللجنة الفنية لتستند إليه في إعداد تقريرها وترفعه إلى مجلس التعليم العالي الذي يدرس تقرير اللجنة الفنية ويطلب من المؤسسات تعديلات إذا كان الملف غير مطابق

٣. بعد ذلك يقرر مجلس التعليم العالي إصدار إذن بمباشرة التعليم يجدّد كل أربع سنوات إذا كان الملف مكتملاً.

المرحلة الثالثة: تحمل عنوان «إذن للاستمرار في التعليم»، وفيها البنود التالية:

١. تباشر المؤسسة التعليم، وتدقّق في أدائها ذاتياً مرة واحدة على الأقل سنوياً للتأكد من أن التعليم يتمّ وفقاً لمتطلبات المواصفات والمعايير المعتمدة في لبنان

٢. تخضع المؤسسات نفسها مرة واحدة على الأقل سنويا لتدقيق خارجي تنفذه شركة تدقيق متخصصة مسجلة لدى الوزارة، على أن تتغيّر شركة التدقيق سنويا، ويتم التدقيق وفقاً لمتطلبات المواصفات والمعايير المعتمدة في لبنان

٣. تخضع المؤسسة نفسها لتدقيق خارجي وفقا لمعايير مجلس اعتماد عالمي مسجل لدى الوزارة للتأكد من مدى تطبيق المؤسسة لمتطلبات المواصفات والمعايير الاعتمادية العالمية، مرة واحدة على الأقل كل أربع سنوات

٤. تتقدّم المؤسسة بطلب للاستمرار في التعليم كل أربع سنوات.

كانت الكلمات المفاتيح في اجتماع اللجنة الموسعة في نهاية العام ٢٠٠٣: «تحقيق جودة التعليم العالي»، «الشروط والمواصفات والمعايير»، «المنتَج التعليمي – تلبية متطلبات الطالب وسوق العمل والمجتمع...» وفي مطلع العام الجديد، أي بعد أسبوعين، أصبحت المفاتيح: «شروط الترخيص»، «الإذن بمباشرة التعليم»، «التوأمة مع جامعة أجنبية»، «تدقيق خارجي»، «شركة تدقيق عالمية متخصّصة»، «شهادة اعتماد»... ومن متابعة الأخبار نعرف أن اجتماعات أخرى عقدت لبعض اللجان خلال الشهرين الأولين من العام ٢٠٠٤، كشفت عن مناقشات جدية وصعبة، كثرت فيها الأسئلة والشكوك والاعتراضات على هذه المحاولات أكثر من الأجوبة الصريحة. أما الأمر الذي بقي ثابتاً وواضحاً خلال هذه الاجتماعات، كما في تصريحات خارجها لوزير التربية، والمدير العام للتعليم العالي، فهو أن الدولة عازمة على «تحقيق الجودة» بمعنى «ضبطها» بمقتضى مواصفات ومعايير من «الخارج»، وأن الجديد في الأمر أن «الخارج»، هذه المرة، هو خارج البلاد وليس خارج المؤسسة، كما كان يحدث ضبط الجودة في التفتيش التقليدي من قبل، أي أن يحدث عن طريق «التوأمة»، أو عن طريق «شركات تدقيق متخصّصة» لضمان الحياد.

وانقطعت أخبار اللجان لفترة، ثم نجد في منتصف العام، وبتاريخ ١٠/٦/ ٢٠٠٤ الخبر التالي (النهار، ١٠/٦/ ٢٠٠٤):

«أشار الجمال (أحمد الجمال، المدير العام للتعليم العالي)، إلى أن ورش العمل التي نظّمناها. . . كانت جيدة جداً ونحن في مراحلها الأخيرة. وسيصدر عن مجلس الوزراء في أيام قرار اعتماد هيئات عالمية متخصّصة لإجراء عمليات تدقيق في أوضاع كل المؤسسات الجامعية اللبنانية بلا استثناء. كما أننا في صدد اعتماد آليات جديدة للتقييم الذاتي وهذا يستلزم وقتا وجهدا، ومتى أصبحت الآليات دقيقة وواضحة يتم تحديد دور المؤسسة ودور الهيئة المالكة للجامعة فلا يعود من مشكلة حتى في الترخيص لمؤسسات جديدة متى استوفت الشروط المطلوبة، والتدقيق في استيفائها هذه الشروط من هيئات عالمية قبل المباشرة في التدريس. ونحن نعد الطلاب والأهل بأننا نبذل جهدنا لكي تكون الأمور، في معظمها، قد توضّحت قبل البدء بالسنة الجامعية الجديدة ٢٠٠٤-٢٠٠٥، وكل هذا سيساهم في إعادة الاعتبار إلى دور لبنان على صعيد التعليم العالي ويعيد إلينا صدقيتنا.»

أية هيئات عالمية متخصّصة يقصدها المدير العام، وهل هناك مثل هذه الهيئات أو مجالس الاعتماد العالمية؟ هل هي هيئات متخصّصة في التربية والتعليم أم متخصّصة في حقول وميادين أخرى؟ وكيف ستدقّق هذه الهيئات أو المجالس في أوضاع المؤسسات اللبنانية، وما سبيلها إلى ذلك؟ وما هي المعايير والمواصفات التي ستعتمدها؟ لم يتمّ حتى الآن في لبنان وضع مثل هذه المعايير والمواصفات في التعليم العالي أو في غيره، فهل ستستخدم في تقييم الجامعات والمعاهد العليا المعايير المستخدمة في التجارة والصناعة، مثل معايير الـ ISO مثلا؟ اللجان الخمس التي تمّ تشكيلها في ٢٣/١٢/ ٢٠٠٣ لم تنهِ أعمالها في «اقتراح الشروط والمواصفات والمعايير. . .» التي كلّفت بها، ولعلها لم تبدأ هذه الأعمال بعد، فهل مرّت عجلات القطار على هذه اللجان وأعمالها وتمّ تبنّي شروط ومواصفات ومعايير مجهولة النوع والمصدر؟ ثم ما هي الآليات الجديدة للتقييم؟ هل ستكون مختلفة عما هو معروف في أجهزة التفتيش، فيكافأ من يمتلك «الشروط والمواصفات والمعايير» ويعاقب أو ينبذ من لا يمتلكها؟ وهل ستنجح هذه الآليات في ترسيخ الالتزام بمقتضيات الجودة في التعليم العالي والعمل بها، وتجديدها وتطويرها بشكل مستمر بدوافع ذاتية، أكثر مما نجحت قوانين التفتيش (أو الإرشاد والتوجيه) من قبل؟

ونفاجأ منذ أيام، وبتاريخ ٣/٨/ ٢٠٠٤ بخبر أوردته الصحف يقول (النهار، ٣/ ٨/ ٢٠٠٤):

«وقّع وزير التربية والتعليم العالي سمير الجسر عقوداً مع ثلاث شركات تدقيق عالمية كلفها بموجبها إتمام المرحلة الثانية من التدقيق الخاص بمؤسسات التعليم العالي الخاصة، فيما تسلّم من الشركات نفسها التقارير عن المجموعة الأولى من المؤسسات التي شملتها المرحلة الأولى من التدقيق وبلغت ٢٦ مؤسسة. وتمّ ذلك في مكتب الوزير في قصر الأونيسكو في حضور المدير العام للتعليم العالي الدكتور أحمد الجمال والاستشاري في نظم الجودة طعان شعيب، وتمثلت شركة S.G.S. السويسرية بنهاد بدران، وتمثلت شركة T.U.V. الألمانية بالياس نجار، فيما تمثلت شركة APAVE الفرنسية برشيد مبارك».

هذه هي إذن الهيئات العالمية المتخصّصة - متخصّصة بماذا؟ وهي تعمل في ميدان التدقيق منذ مدة، على ما يبدو، إذ سلّمت من قبل تقاريرها عن ٢٦ مؤسسة شملتها المرحلة الأولى من التدقيق...

في ضوء ما هو معروف في لبنان في ميادين التجارة والاستثمار والربح السريع، وأيضا في ميادين السياسة وتغيير الحكومات والوزراء، وسعي الوزراء الجدد، كل منهم للبدء من أول الطريق، وعلى طريقته الخاصة، وبهمّته، وبمعاونة مستشاريه الخاصّين، وبهمتهم، لن يكون صعباً التنبؤ بما ستؤول إليه نتائج هذه الجهود، أو المكان الذي ستوصل إليه - هذا إذا أوصلت إلى أيّ مكان!

على أن في لبنان محاولتين في ميدان الجودة، أو فلنقل خطوتين، أنجزتا بنجاح منذ فترة وجيزة، لا بدّ من استعراضهما ولو بإيجاز. والخطوتان هما: (١) مشروع التقييم الذاتي في الجامعة اللبنانية، و(٢) مشروع الجامعة الأميركية في بيروت للحصول على الاعتماد.

ب. مشروع التقييم الذاتي في الجامعة اللبنانية(*)

بدأ هذا المشروع بتكليف من رئيس الجامعة اللبنانية لفريق من أساتذتها في ربيع العام ٢٠٠٢، وانتهى في الشهر الأول من العام الحالي ٢٠٠٤، أي أنه امتدّ على

(*) راجع، لمزيد من التفصيل حول هذا المشروع الفصل الرابع من الكتاب.

فترة ثلاثة عشر شهراً، كان الهدف منه: «فحص الأداء العام للجامعة وكلياتها من جوانبه الرئيسية وتعيين وجه القوة وأوجه الضعف في هذا الأداء، تمهيداً لتحديد التوجّهات المستقبلية لتحسينه وتطويره (الجامعة اللبنانية، ٢٠٠٢)، أو كما جاء في مقدمة «التقرير التوليفي» الذي وضع في نهاية المشروع: إعطاء «صورة للجامعة عن نفسها في الحاضر والمستقبل. وهذا يعني أربعة أمور: جمع المعطيات، تحليل المعطيات، إبداء الرأي، وضع توصيات قابلة للتنفيذ» (الجامعة اللبنانية، ٢٠٠٤، ص ١٥).

بعد المرحلة التحضيرية، مرّ المشروع بأربع مراحل، **الأولى** خصّصت لوضع دليل للتقييم الذاتي، وأيضا برنامج لطريقة العمل. وقد تقرر بهذا الخصوص أن تتشكّل لجان من نوعين، الأولى لجان مختصّة بالكليات والمعاهد وعدد هذه ست عشرة لجنة، والثانية لجان مركزية سمّيت لجان المجالات، أي النواحي التي سيغطّيها التقييم وعددها عشر، وهي: ١) الرسالة والمهام والأهداف، ٢) الإدارة، ٣) الهيئة التعليمية، ٤) الطلاب، ٥) التعليم، ٦) البحث العلمي، ٧) الحياة الجامعية، ٨) المباني والمرافق والتجهيزات، ٩) المكتبة، وأخيراً ١٠) الموارد والإنفاق. أي أن المخطط اقتضى أن يعمل على هذه المجالات العشرة ٢٦ لجنة، ١٦ منها لجان كليات ومعاهد، و١٠ لجان مركزية، بالإضافة إلى لجنة عليا للتنسيق. وتقرر أن توزّع الأسئلة نفسها على النوعين من اللجان، مع تعديلات بسيطة تقتصر على استبدال كلمة كلية بكلمة جامعة حيث اقتضى الأمر. فمثلا السؤال الوارد في الدليل للجان الكليات يسأل: «ما الشروط التي تنصّ عليها أنظمة الكلية للتعاقد بالساعة؟» يصبح، بالنسبة للجان المركزية: «ما الشروط التي تنصّ عليها أنظمة الجامعة للتعاقد بالساعة؟» (الجامعة اللبنانية، ٢٠٠٢، ص ٢٧ و٨٥) - وهكذا بالنسبة لجميع الأسئلة.

أما المرحلة **الثانية** من العمل على المشروع فقد خصّصت للإجابة على الأسئلة وكتابة التقارير. وحصل هذا على الشكل التالي: أنهت لجان المجالات المركزية ومعظم لجان الكليات كتابة تقاريرها (الأولى)، ثم عقد اجتماع مع لجان المجالات بحثت فيه الأمور المتعلقة بكتابة تقاريرها (الثانية)، وتقرر أن تعيد لجان المجالات إعادة كتابة تقاريرها في ضوء التقارير التي تكون لجان الكليات قد وضعتها (استنادا إلى الأسئلة نفسها)، ثم تحال هذه التقارير (تقارير لجان الكليات مع تقارير لجان

المجالات الثانية) إلى اللجنة العليا لصوغ تقريرها التوليفي من ثلاثة فصول: ١) ملخصات تقارير لجان المجالات، ٢) ملخصات تقارير لجان الكليات والمعاهد، ٣) استنتاجات وتوصيات عامة.

المرحلة **الرابعة** والأخيرة، كانت مناقشة التقرير التوليفي في ورشة عمل حضرها معظم أعضاء اللجان ومنسّقوها، بالإضافة إلى عدد من أعضاء مجلس الجامعة ومن رابطة الأساتذة.

إنه تقرير مهّم وعظيم القدر لعدّة أسباب، منها أنه أول تقرير من نوعه وضع من قِبَل أساتذة ومسؤولين من داخل الجامعة اللبنانية، ساهم ليس فقط بإظهار معلومات وأفكار معينة وإبراز غيرها، وإنما بخلق روح عمل جماعيّ هادفٍ لم تعرف الجامعة اللبنانية له مثيلاً منذ نشأتها قبل أكثر من نصف قرن - وهذا أحد المنافع التي تدعو إليها أية محاولة تنضوي تحت عنوان ضمان الجودة. كما أنه إنجاز ضخم باعتبار مساحة العمل التي غطّاها (١٦ كلية وعشر لجان مركزية) وفي فترة قصيرة من الزمن.

ولعلّه بسبب هذا الطموح والإتّساع في العمل، خرج التقرير بصيغة تستدعي التحسين في نواحٍ كثيرة في المستقبل، منها، على سبيل المثال، أن مسألة (أو مجالاً) هامة من المسائل الموكلة إلى أية جامعة، وهي مسألة خدمة المجتمع، غابت كلياً عن التقرير، وهي المهمة التي تشكّل، جنباً إلى جنب مع المهمّتين الأخريين: التعليم والبحث العلمي، الثالوث الراسخ لمهمات الجامعة في أيّ مكان. هذا من ناحية المجالات الغائبة عن التقرير. أما من ناحية المنهجية المتّبعة في ما تمّت تغطيته فإن طرح الأسئلة نفسها على لجان الكليات والمعاهد وعلى لجان المجالات المركزية، أدّى إلى ضياع معلومات أو أفكار كان يمكن أن تتحصّل لو وجّهت أسئلة مختلفة لكلّ من فئتي اللجان[٨]، أو لو شكلت لجان إضافية (خاصة) تتناول ظاهرة تقع في صلب المتاعب التي تعاني منها الجامعة اليوم، وهي ظاهرة فروع الجامعة المنتشرة في طول البلاد وعرضها، والتي لا يمكن تكوين «صورة للجامعة عن نفسها»

(٨) على سبيل المثال، ظهر في الصحف مؤخرا أن الهيئة التنفيذية لرابطة الأساتذة في الجامعة طلبت من رئيس الجامعة في اجتماعها الأول معه: «توضيح مهمات مكتب العلاقات الخارجية الذي يعمل من دون غطاء شرعي وقانوني وباستقلال تام عن مجلس الجامعة...» (أنظر **النهار**، ١٥/ ٧/ ٢٠٠٤). مثل هذا المكتب لم يرد ذكره أو الإشارة إليه في أي مكان من التقرير.

بدون عرضها وجلائها بوضوح. وهكذا فإن طرح الأسئلة نفسها أدّى إلى غموض وبلبلة كبيرين في الفصل الأول من التقرير التوليفي الذي ضمّ ملخصات لتقارير لجان المجالات المركزية، بسبب المزج المستمر في هذا الفصل بين أجوبة لجان المجالات وأجوبة لجان الكليات. ولم تخفف من هذا الغموض والبلبلة الإشارة في الهامش إلى الأجوبة التي تعود للجان الكليات بالمقابل لأجوبة اللجان المركزية، بل على العكس فإنه في حالات كثيرة زادها اضطرابا حين يجد القارىء تنسيب الأفكار أو الآراء المتعلقة بلجان الكليات إلى «معظم» أو «بعض» هذه الكليات بدون توضيح عدد هذه الكليات أو نسبتها من المجموع، مما يمنع المقابلة والمقارنة مع أجوبة لجان المجالات التي لا تحتاج لتحديد العدد أو النسبة باعتبار أن لكل مجال لجنة واحدة فقط.

كان الأسلم تقديم تقارير لجان المجالات في فصل مستقل، كما حدث بالنسبة للجان الكليات والمعاهد، ثم إضافة فصل ثالث للمقابلة والمقارنة والتحليل، قبل الفصل الأخير، حيث تمّ تقديم الاستنتاجات والتوصيات.

أما الفصل الأخير فقد اشتمل على اثنتي عشرة توصية تتّصل منها بموضوعنا بشكل خاص التوصية العاشرة، والتي يمهد لها التقرير بالقول:

«. . . تفتقر الجامعة اللبنانية إلى آليات لضمان الجودة، الخاصة بالبرامج والكليات، من تقييم ذاتي وتقييم خارجي، مما لم يشمله التقييم الذاتي. وهناك اختصاصان فقط خضعا لمثل هذا التقييم بمبادرة من برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (إدارة الأعمال وعلم الحاسوب). ولا تشيع في كليات الجامعة أية آلية لتقييم الأداء بواسطة الزملاء أو الطلاب، ولا توضع تقارير عن الأداء التعليمي، ولا يدخل الأداء التعليمي في ملفّ الترقية، ولا يشيع أي نوع من أنواع المحاسبة حول مجريات العملية التعليمية» (الجامعة اللبنانية، ٢٠٠٤، ص ١٤١).

بعد هذا التمهيد تأتي التوصية العاشرة لتقول بـ:

«وضع وثيقة مختصرة حول ضمان الجودة في الجامعة اللبنانية تبيّن خمسة أمور: ١) المقاييس المرغوبة، ٢) نطاق تقييم الجودة، ٣) الجهات التي تقوم بالتقييم وطبيعته، ٤) وحدات التقييم المستمر للأداء، ٥) الإيقاع الزمني لإجراء التقييم في كل شكل أو نوع منه» (المرجع نفسه، ص ١٤٢ - ١٤٣).

ج. مشروع الجامعة الأميركية للحصول على الاعتماد(*)

هذا المشروع الثاني مختلف كلياً عن الأول، بدأته الجامعة الأميركية في بيروت في العام ٢٠٠٠ وأنهته في ربيع العام الحالي ٢٠٠٤، وهو بالرغم من أنه اندرج تحت عنوان مشابه لعنوان المشروع الأول: «مشروع دراسة للذات»، إلا أنه كان حلقة في سلسلة من الخطوات والإجراءات المطلوبة للحصول على الاعتماد من لجنة «الولايات الوسطى للتّعليم العالي» Middle States Commission on Higher Education في الولايات المتحدة الأميركية.

والجامعة الأميركية هي أقدم جامعة في لبنان، وهي مجازة قانونياً من مجلس وكلاء نيويورك في الولايات المتّحدة، ومعترف بها من قبل حكومة لبنان. وقد قامت هذه الجامعة على مدى تاريخها بمحاولات متعدّدة «لدراسة الذات»، أنجز آخرها قبل الحرب مباشرةً، وصدر تقرير بها في العام ١٩٧٥ بعنوان: «الجامعة: آفاق العام ٢٠٠٠». لكن المشروع الجديد اختلف كليّاً عمّا سبقه من محاولات. فالمحاولات القديمة، بما فيها تقرير العام ٢٠٠٠، كانت تجري بناءً على تكليف من مجلس أمناء الجامعة الذي كان يطلب دراسة أوضاع الجامعة واقتراح توجّهات جديدة للمستقبل. وكانت هذه اللجان مركزية، تقوم بأعمالها عن طريق التشاور والتداول ومراجعة الوثائق والإستشارات مع الجهات التي تختارها، وتنهي أعمالها بتقديم تقريرها، الذي كان يتضمّن، في كلّ الحالات، دراسة للذات مع إقتراحات تهدف إلى مواجهة التحدّيات، والتحسين، بما فيه « تحسين المستوى». إلاّ أن المحاولة الجديدة كانت الأولى من نوعها في تاريخ الجامعة، باعتبارها انطلقت منذ البدء وفق مسارٍ مرسوم مسبقاً، وهو المسار الذي تتطلبه إجراءات الحصول على «الإعتماد» من هيئة مختصّة في الولايات المتحدة الأميركية.

بعض معالم هذا المسار توجّهات أو مؤشّرات «الإمتياز في التعليم العالي»، وهذه موضوعة بشكل دليل لإرشاد المؤسسات التي تبغي الحصول على الإعتماد من «لجنة الولايات الوسطى». وقد كان هذا الدليل والمنشورات والكتيبات الأخرى المرافقة له، المرجع الأساسي الذي اهتدت به لجان دراسة الذات في الجامعة

(*) راجع لمزيد من التفصيل حول هذا الموضوع الفصل الثالث من الكتاب.

الأميركية. وقد تكونت هذه من ١٤ لجنة فرعية تناولت كل منها ناحية أو مجالاً محدداً، تنسّق بينها كلّها وتوجّهها لجنة مركزية برئاسة وكيل الجامعة للشؤون الأكاديمية. وكانت اللجنة المركزية، على اتصال مباشر بلجنة الولايات الوسطى في الولايات المتحدة عن طريق الوسائل الالكترونية، وكذلك عن طريق الزيارات المتبادلة. أما اللجان الفرعية الأربع عشرة، والمجالات التي اختصت بها، فكانت: ١) الرسالة والغايات والأهداف، ٢) التخطيط، والتجديد المؤسساتي، ٣) الموارد المؤسساتية، ٤) القيادة والحكم، ٥) الإدارة، ٦) النزاهة، ٧) التقويم المؤسساتي، ٨) قبول الطلاب، ٩) الخدمات الطلابية، ١٠) الأساتذة، ١١) التقديمات التربوية، ١٢) التعليم، ١٣) الأنشطة التربوية الخارجية، وأخيراً ١٤) تقويم تعلّم الطلاب. وقد بلغ عدد المشاركين في هذه اللجان ٢١٣ شخصاً بمعدل ١٥ شخصاً للجنة الواحدة.

وقد عملت هذه اللجان على مدى ما يزيد عن السنتين، وانتهت إلى تقديم تقرير يقع في قسمين، الأول، يتضمن تشخيصاً لواقع الحال بما يشمل التحدّيات والمصاعب في كل مجال من المجالات الأربعة عشر، والثاني يتضمن توصيات للمستقبل. وقد جمعت جميع التقارير في تقرير موحّد نوقش على مراحل، وفي أوساط ومحافل مختلفة في الجامعة، إلى أن وصل إلى صيغته الأخيرة وأرسل إلى الولايات المتحدة في مطلع العام ٢٠٠٤، وقد تمّ الإعلان عن الحصول على الاعتماد في شهر حزيران/ يونيو من هذا العام ٢٠٠٤.[٩]

هناك تشابه بين محاولتي الجامعتين اللبنانية والأميركية، على الأقل من الناحية الشكلية، لكن هناك اختلافاً جوهرياً بينهما. فمن جهة، كانت اللجان التي قامت بالتقييم أو بدراسة الذات لجاناً داخلية في الحالتين، مكوّنة من الأساتذة والمسؤولين فيهما، لكن لجان الجامعة الأميركية كانت كلها على مستوى المركز، وتناولت كل منها مجالاً من المجالات الأربعة عشر، على مساحة الجامعة كلها، عمودياً وأفقياً، عبر الدوائر والكليات، وضمّت في عضويتها أعضاء متطوعين، وفي أحيان مسؤولين إداريين كباراً بينهم أعضاء في مجلس الأمناء، بينما لجان الجامعة اللبنانية كانت على

(٩) بالإضافة إلى الجامعة الأميركية في بيروت هناك جامعتان أخريان في المنطقة العربية نالتا الاعتماد من اللجنة نفسها في الولايات المتحدة، وهما الجامعة الأميركية في القاهرة، والجامعة الأميركية في الشارقة.

مستويين، كما ذكرنا من قبل: مستوى الكليات، ومستوى المركز (المجالات)، وكانت اللجان من المستوى الأول كلها برئاسة عمداء الكليات.

لعل الأهم من تشكيل اللجان وطريقة العمل أن الإطار الذي عملت بوحيه اللجان في الجامعتين، والمرجعيات التي اعتمدتها اختلفت اختلافاً كبيراً. فالإطار والمرجعيات في الجامعة اللبنانية كانت محليّة وداخلية، تمثلت بدليل من الأسئلة أعدّه فريق مركزي مشكّل من أساتذة الجامعة، لتوجيه عمل اللجان، أما في حالة الجامعة الأميركية فكانت الأطر والمرجعيات خارجية، وأميركية بالتحديد بينما كانت اللجان داخلية، ومشكّلة بمعظمها من أساتذة الجامعة. ثم إن المنتج النهائي للمحاولتين كان مختلفاً، فقد اقتصر في الحالة الأولى على التعرّف على الذات وتقديم الاقتراحات، بينما كان في الحالة الثانية بالإضافة إلى التعرّف عليالذات، الحصول على الاعتماد. وليس واضحاً في الحالة الأولى، حالة الجامعة اللبنانية، فيما إذا كان المنتَج سيدخل كعامل مهمّ في برامج الإصلاح والتحسين في المستقبل، بينما هو قد دخل مباشرة في حالة الجامعة الأميركية في ميكانيزمات التخطيط والاصلاح في دوائر القرار فيها، هذا بالاضافة إلى أنه شكّل نوعاً من الالتزام من قبلها أمام لجنة الولايات الوسطى في الولايات المتحدة يؤخذ في الاعتبار بشكل دوري عند تجديد الاعتماد أو تثبيته بعد خمس سنوات(١٠).

٢. الأردن

أوضاع التعليم العالي في الأردن خاضعة لقوانين مركزية صادرة عن مجلس الوزراء ومجلس الأمة بمصادقة الملك، وهي تغطّي هذه الأوضاع في كلا القطاعين الرسمي والخاص، بدون اللجوء إلى مصادر أو الاستعانة بهيئات خارجية. والقانون المؤقت رقم ٤١ الصادر في ٢٠٠١/٨/٢١ بعنوان «قانون التعليم العالي والبحث العلمي» هو آخر القوانين الصادرة في هذا النطاق، وقد صدر برفقته، وفي نفس

(١٠) لم يكد تقرير «دراسة الذات» يصل إلى صيغته الأخيرة وتحصل الجامعة الأميركية على الإشعار بمنحها الاعتماد حتى تسلّم أعضاء الهيئة التعليمية والإداريون في الجامعة «مذكرة داخلية» من رئيس الجامعة مؤرخة في ٢٠٠٤/٦/٢٨ ينبئهم فيها أنه قرر أن يعمل في المستقبل على توجيه سياسة الجامعة على أساس مخطط استراتيجي مستند إلى تقرير «دراسة الذات» يتمركز حول أهداف عشرة عددها وشرحها باختصار، وطلب من الجميع مشاركته في التفكير بها وإبداء الرأي.

التاريخ، قانونان آخران برقم ٤٢ و٤٣ يتناولان التعليم العالي الرسمي، والتعليم العالي الخاص بالتوالي. وقد نصّ القانون الأول برقم ٤١ في مادته الثامنة على إنشاء «مجلس اعتماد مؤسسات التعليم العالي» برئاسة الوزير وعضوية مدير عام مجلس التعليم العالي كنائب للرئيس، وكان قبل ذلك قد نصّ في مادته الخامسة على إنشاء مجلس التعليم العالي، كالمجلس الأعلى المسؤول عن التعليم العالي في المملكة، وشمل في عضويته مدير عام مجلس الاعتماد، هادفاً إلى إقامة رابط بنيوي بين المجلسين.

بالإضافة إلى مديره العام، قضى القانون بأن يتشكّل مجلس الاعتماد من تسعة أشخاص، ستة منهم على الأقل ممن يشغلون أو سبق لهم أن شغلوا رتبة أستاذ أو أستاذ مشارك في إحدى الجامعات الأردنية، على أن يتمّ تعيينهم بقرار من مجلس الوزراء، يضاف إليهم أمين عام وزارة التعليم العالي والبحث العلمي- مقيماً، هنا أيضاً، رابطاً بنيوياً يجمع، هذه المرة، بين مجلس الاعتماد والوزارة.

أما مهام مجلس الاعتماد فقد حدّدتها المادة التاسعة من القانون بـ «رفع مستوى التعليم العالي وكفاءته» وذلك بممارسة الصلاحيات اللازمة لمثل هذه المهام، ومنها (المملكة الأردنية الهاشمية، ٢٠٠٣):

أ. وضع أسس ومعايير اعتماد مؤسسات التعليم العالي وتعديلها وتطويرها في ضوء السياسة العامة للتعليم العالي واتخاذ القرارات باعتمادها واعتماد برامجها طبقاً لهذه الأسس والمعايير،

ب. مراقبة أداء مؤسسات التعليم العالي والتزامها بالأسس والمعايير المعتمدة،

ج. تشكيل اللجان المتخصّصة للقيام بأي مهام يقتضيها عمله وتقديم توصياتها بهذا الشأن،

د. التأكد من تحقيق مؤسسات التعليم العالي لأهدافها باتخاذ الاجراءات المناسبة لتقييم برامجها ونواتجها بأدوات القياس المختلفة.

والملاحظ أن هذه المادة التاسعة التي تحدّد مهام مجلس الاعتماد، لم تميّز بين تعليم عالٍ حكومي وآخر خاص.

لكن المادة التي تلتها، برقم عشرة، تناولت التعليم الخاص حصرياً في النص التالي (المرجع نفسه):

«يخول مجلس الاعتماد بمقتضى نظام خاص يوضع لهذه الغاية جميع الصلاحيات اللازمة لمراقبة تقيّد مؤسسات التعليم الخاصة بالأسس والمعايير المعتمدة واتخاذ الإجراءات القانونية بحق المخالف لها..».

أما القانون الثاني الذي صدر في نفس التاريخ، برقم ٤٢ «قانون الجامعات الأردنية الرسمية»، فقد لحظ إنشاء مجلس أمناء للجامعة، يكون بين مهامه، «وضع أسس مراقبة جودة التعليم في الجامعة (الرسمية) ونوعيته وذلك بالاستعانة بهيئات إقليمية أو دولية متخصصة»، بينما لم ترد هذه المهمة بين المهام المناطة بمجالس أمناء الجامعات الخاصة في القانون الثالث برقم ٤٣ «قانون الجامعات الأردنية الخاصة» والصادر بنفس التاريخ.

لم نعثر على أية أسس أو معايير لمراقبة جودة التعليم أصدرها أو أقرّها مجلس أمناء أي من الجامعات الرسمية في الأردن، بمقتضى القانون رقم ٤٢. أما بالنسبة للجامعات ومؤسسات التعليم العالي الخاصة، فنجد ثلاث «تعليمات» صدرت كلها في العام ٢٠٠٢، استناداً إلى الفقرة الأولى من المادة التاسعة من قانون التعليم العالي الذي كان قد صدر قبل عام، والتي تدعو إلى وضع «أسس ومعايير اعتماد مؤسسات التعليم العالي وتعديلها وتطويرها...» وهذه «التعليمات» هي:

١. تعليمات معايير الاعتماد للكليات الجامعية المتوسطة الخاصة

٢. تعليمات معايير الاعتماد العام للجامعات الخاصة

٣. تعليمات معايير الاعتماد العام للدراسات العليا.

وعندما ننظر في هذه «المعايير» نجد أنها كلّها شروط ومواصفات تحدد المطلوب من المؤسسات، كليات كانت أم جامعات أم برامج دراسات عليا، لتحظى بالاعتماد، والاعتماد هنا يعني حصراً الترخيص بالعمل، والاعتراف بالشهادات الصادرة بمقتضى الترخيص، ولا تتناول أيّ من هذه «المعايير» أو تشير إلى «ضمان الجودة». والأغلب أن واضعيها اعتبروا أن الالتزام بالشروط وبالمواصفات التي تحدّدها يوفر الجودة، إذ هو يمنح الاعتماد. يبقى أن الخلل الحاصل هنا يعود إلى استعمال كلمة «معايير» بدل استعمال كلمات تصف المطلوب للحصول على الاعتماد مثل «مواصفات» أو «شروط». وللتوضيح نقدم بعض الأمثلة عن «المعايير» المحدّدة للجامعات الخاصة (المرجع نفسه):

- **المادة ٨ (ب)**: لا يجوز أن تزيد نسبة الطلبة إلى أعضاء هيئة التدريس المتفرغين في كل اختصاص عما يلي:

١. في تخصصات الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية والتربوية: ١:٣٠.

٢. في تخصصات الهندسة والصيدلة والتمريض والمهن الطبية المساندة والعلوم والزراعة وتكنولوجيا المعلومات: ١:٢٠.

- **المادة ١١ (ب)**:

١. تشترط المواظبة لجميع الطلبة حسب الساعات المقررة لكل مادة في الخطة الدراسية .

٢. لا يسمح للطالب بالتغيّب عن أكثر من ١٥٪ من مجموع الساعات المقررة للمادة.

٣. إذا غاب الطالب عن أكثر من ١٥٪ من مجموع الساعات المقررة للمادة دون عذر مرضي أو قهري يقبلهما عميد الكلية، يحرم من التقدم للامتحان النهائي وتعتبر نتيجة تلك المادة صفراً، وعليه إعادة دراستها إذا كانت إجبارية. وفي جميع الأحوال يدخل ذلك الرسوب في حساب معدل علامات الطالب الفصلي والتراكمي لأغراض الإنذار والفصل من الكلية. و«المعايير» الأخرى على أنواعها، المتعلق منها بالجامعات وكذلك الكليات الجامعية المتوسطة كلها من هذا النوع. ليس في أيّ منها لحظ لتقويم ذاتي أو خارجي، ولا لمقابلات أو استقصاءات يمكن أن تساعد في تحديد المرجعيات أو الأطر للحكم على النوعية، أو إلى التعرف على واقع الحال، والنظر في مدى المطابقة بين النصوص وبين الواقع، واكتشاف أسباب التباين، وبالتالي التفكير بالجودة، وبضمانها أو تحسينها.

ما سبق كان «معايير» اعتماد عام. وإلى جانب هذا هناك في الأردن مجموعة من «المعايير» موضوعة للاعتماد «الخاص»، وهي معطاة بشكل «نماذج» للحصول على درجة البكالوريوس في اختصاصات متنوعة، منها «الإدارة الفندقية والسياحية»، «الهندسة الكهربائية »، «نظم المعلومات الحاسوبية»، «اللغة الإنكليزية وآدابها»، «الحقوق» وغيرها. لكن كل هذه، مثل معايير الاعتماد «العام»، شروط تتعلق بما هو مطلوب في مجالات التدريس والتجهيزات والمصادر وغيرها، ولا ترتبط بالجودة،

إلا بمقدار ما يمكن للمرء أن يفترض أن هذه الشروط تجسّد «جوهر» المادة الخاضعة للتقويم، إذا كان للمادة مثل هذا الجوهر(١١).

٣. فلسطين

فلسطين تحت الحصار، ومقطّعة الأوصال، لكنها تعلو فوق هذا برؤى نافذة، وتنظيم دقيق في مجال الاهتمام بالجودة.

ولا شك أن وراء هذه الرؤى والتنظيم تراث غنّي من الفكر والجهد في ميدان التعليم يرقى لأكثر من خمسين سنة، يتمثّل بجهود رجال طليعيّين من أمثال خليل السكاكيني، خليل طوطح، أحمد سامح الخالدي، مصطفى مراد الدباغ، أحمد طوقان، إسحق موسى الحسيني، موسى العلمي، إبراهيم أبولغد، وغيرهم كثيرون. ولكن بالإضافة إلى ذلك، يبدو أن هناك اندماجاً في الخبرة، وفي التجارب مع آخرين في الأردن، ومع الأنظمة والقوانين التي صدرت هناك عن التعليم، والتي ساهم كثير من الفلسطينيين في وضعها وتأثروا بها ونقلوا عنها عندما شرعوا في وضع أنظمة التعليم لدولة فلسطين العتيدة.

في قانون التعليم العالي الفلسطيني الصادر بتاريخ ٣٠/ ٧/ ١٩٩٨ مادة خاصة (برقم ١٨) بالاعتماد تجعله على نوعين: اعتماد عام يبدأ «بالموافقة على فتح مؤسسة تعليم عالٍ إذا توافرت الشروط الخاصة بذلك وفق نظام الاعتماد، ويمنح بعد تخرّج الفوج الأول في حال توافر جميع الشروط الواجبة لذلك»، وإعتماد خاص يتّصل ببرنامج أكاديمي معيّن، والحصول عليه يستدعي نفس الخطوات لبدء الاعتماد ولمنحه.

وبتاريخ ٨/ ٥/ ٢٠٠٢، صدر قرار وزاري، استناداً إلى قانون التعليم العالي

---

(١١) في الموقع الإلكتروني للمجلس الأميركي للاعتماد في التعليم العالي، معلومات تقول إن مؤسسات التعليم العالي التي لمجلس الاعتماد في الأردن سلطة عليها هي الحكومية والخاصة، وإن عدد المؤسسات التي قام هذا المجلس «بمراجعتها» في العام ٢٠٠٢ بلغ ثلاث مؤسسات وخمسة برامج (بدون تحديد ما إذا كانت هذه حكومية أو خاصة). نشعر بخسارة لأن المعلومات عن كيفية قيام المجلس بمراجعاته غير متوفرة لنا.
(أنظر: http: //www.chea.org-untitlledfolder/international/database/countries/ hashemite-kingdom 9/10/2003).

الصادر قبلاً، بإصدار «نظام الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي». والملاحظ في هذا المجال أن نظام «الهيئة الوطنية» هذا اقتفى أثر قانون التعليم العالي الصادر قبله في الأردن بتاريخ ٢١/٨/٢٠٠١، وأنه استعمل نفس المفردات والكلمات والتعابير الواردة في مهام مجلس الاعتماد الأردني، عندما شرع في تحديد مهام «الهيئة الوطنية الفلسطينية» - كما حدث الأمر نفسه بالنسبة لتشكيل الهيئة الذي جاء مشابهاً لتشكيل مجلس الاعتماد الأردني.

وباعتبار أن الفقرة الأولى المتعلّقة بمهام الهيئة (وهي نفسها الفقرة الأولى في مهام مجلس الاعتماد في الأردن)، تدعو إلى «وضع أسس ومعايير اعتماد مؤسسات التعليم العالي...»[١٢]، فإننا نجد هنا أيضا «نماذج» لطلب «إنشاء مؤسسة تعليم عالي»، وأخرى «لطلب اعتماد برنامج/تخصص»، تشابه كثيرا «معايير الاعتماد» الموضوعة في الأردن، والتي هي أقرب إلى تحديد الشروط للترخيص بإنشاء مؤسسة أو اعتماد برنامج (بمعنى الموافقة عليه والاعتراف بالشهادات الصادرة عنه)، منها إلى «وضع أسس ومعايير».

بالرغم من هذا التشابه الكبير في القوانين والنصوص الصادرة في كل من الأردن وفلسطين، وربما الاقتباس، هناك أمور تبدو خاصّة بفلسطين، ولم نجد ما يشبهها في تنظيمات الأردن، منها وثيقة بعنوان: «السياسة العامة بخصوص تطوير برامج جديدة»، صادرة عن «الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية»، أقرّها مجلس التعليم العالي في ١٧/٤/٢٠٠٣، وتشمل تسعة مبادىء، ننقل منها مبدأين هنا لما لهما من ارتباط بالجودة:

المبدأ رقم (٥): «تشجيع تطوير برامج في حقول المعرفة العصرية، والتركيز على الترابط بين التخصّصات المختلفة، والتي قد يكون لها وقع مباشر على تطوير المجتمع الفلسطيني، وتطوير الفكر البحثي، وإنتاج المعرفة، ورفد القطاع الخاص والعام بالكوادر البشرية المدربة، مثلا: تكنولوجيا المعلومات، والعلوم، العلوم الحياتية، العلوم التقنية، الخ...».

المبدأ رقم (٧): «مراعاة مبدأ التكامل بين الكليات والجامعات، باعتبار أن

(١٢) أنظر الفقرة (أ) في مهام مجلس الاعتماد الأردني المعروضة سابقاً.

الأولى تسعى إلى تطبيق النظريات على أرض الواقع، وتركّز بالأساس على تقديم برامج تقنية/ مهنية/ تكنولوجية تطبيقية، تهدف إلى تحسين إمكانيات العمالة في الاقتصاد الفلسطيني، وتعكف عن المنافسة مع الجامعات في تقديم برامج للبكالوريوس، بينما تركّز الثانية بالأساس على تقديم برامج أكاديمية وإنتاج المعرفة».

منتَج آخر وقع بين يدينا يعكس جهداً والتزاماً بضمان الجودة في فلسطين لم نعثر على ما يشبهه في ما عثرنا عليه من معلومات عمّا الأردن، وهو دليل «إرشادي لإجراء التقييم وإعداد التقارير - إصدار تجريبي - ٢» صادر عن الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية، في تشرين الثاني/ نوفمبر ٢٠٠٣.

الدليل مكوّن من أربعة فصول، أطولها الفصل الثالث بعنوان: «المحتوى والمعايير والأوراق الثبوتية اللازمة لتقييم البرنامج»، ويغطّي أحد عشر مجالاً هي: ١) الرسالة والأهداف العامة، ٢) هيكلية البرنامج ومضمونه، ٣) الهيئة التربوية التعلّمية والتعليمية، ٤) الطلبة، ٥) نظام الدراسة والمنهاج، ٦) نسب النجاح، ٧) الخريجون، ٨) الهيئة التدريسية، ٩) المرافق التعليمية التعلّمية، ١٠) التواصل الخارجي والتبادل المعرفي، وأخيراً ١١) التقييم الداخلي للنوعية. واللافت هو أن لكل من المجالات الأحد عشر معياراً أو معايير منصوصاً عليها تحدّد اتجاه الأجوبة المطلوبة على مجموعة من الأسئلة المرتبطة بكل معيار والموجودة في الدليل. كما توضّح نوع وطبيعة الوثائق الثبوتية المطلوب تقديمها مع الأجوبة.

يتراوح تفصيل المعايير في الدليل بين معيار واحد وستة معايير لكلّ مجال، فعلى سبيل المثال، المجال رقم (٥) المتعلّق «بنظام الدراسة والمنهاج»، له ثلاثة معايير:

«١- نظام الدراسة متوازن ويسهل في انتقال الطالب التدريجي من المستويات الدنيا إلى المستويات العليا وبناء الهرم المعرفي والمهاراتي بشكل منطقي ومتكامل.

٢- الإجراءات التعليمية والتعلّمية تدعم فلسفة وأهداف البرنامج وتساعد في تحقيق أهداف المساقات في المنهاج.

٣- يحتوي المنهاج على النواحي الأخلاقية والتاريخية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والقانونية للتخصّص».

ثم، كما قلنا، هناك إلى جانب كلّ من هذه المعايير الثلاثة مجموعة من الأسئلة

الأساسية، ومجموعة من الوثائق الثبوتية المطلوب تقديمها في ضوء المعيار أو المعايير الموضوعة.

ولعلنا ننهي هذه الاقتباسات عن فلسطين، بنقل الفقرة الواردة عن «منهجية الاعتماد والجودة والنوعية»، في مقدّمة هذا الدليل:

«تهدف إجراءات الاعتماد والجودة والنوعية إلى التأكيد على أن البرامج تحقّق معايير محدّدة، وتهدف أيضا إلى تنمية وتطوير إجراءات التقييم الذاتي للمؤسسة/ البرنامج. ويشكّل تقرير التقييم الذاتي للمؤسسة أساساً لعملية التقييم الخارجي. ويشارك في التقييم الذاتي ممثلون عن الإدارة والطلبة والهيئة التدريسية وآخرون بحيث تركّز مرجعية عملهم على:

١- جمع وتحليل المعلومات عن البرنامج/ المؤسسة.

٢- تحديد مناحي القوة والضعف والمشكلات القائمة.

٣- تحديد استراتيجيات لترسيخ مناحي القوة ومعالجة مواطن الضعف والمشكلات».

٤. مصر

لعلّ مصر أغنى البلدان العربية في إصدار القوانين والتشريعات ووضع التقارير والخطط وتشكيل اللجان، ولكن أفقرها في استخلاص النتائج، وتوضيح ما تمّ إنجازه، ونشره على الملأ. نقرأ في السنوات الأخيرة، على سبيل المثال، أن المؤتمر السنوي للحزب الوطني (الحاكم) توصَّل إلى نتائج من أهمّها: «إنشاء هيئة مستقلّة لضمان جودة التعليم الجامعي وقبل الجامعي». وفي تفسير ذلك، نقرأ أن رئيس لجنة التعليم في مجلس الشعب قال: إن أهمّ العناصر في وثيقةٍ وافق عليها الحزب لتطوير التعليم هو «المشاركة المجتمعية، فالتعليم علاقة تفاعلية من أعلى إلى اسفل ومن أسفل إلى أعلى...»، وأن الحزب يؤمن بأن «تحقيق التغيير الحقيقي والإضافة الفعالة للتعليم تتحقق بجعله مرتبطا بحاجات المجتمع والسوق، وذلك كلّه لا يتحقّق إلا من خلال منظومة فعالة للبحث العلمي... وتطوير أدوات القياس الشاملة لجودة التعليم. من هنا جاء التفكير في إنشاء هيئة مستقلة منفصلة عن وزارة التعليم، فليس من المعقول أن يقيّم مستوى العمل من يؤديه...» (الأهرام، ١/ ١٠/ ٢٠٠٣).

وبعد أيام قليلة، وفي ٢٠/ ١١/ ٢٠٠٣ نقرأ في خطاب رئيس الجمهورية أمام الجلسة المشتركة لمجلس الشعب والشورى، ما يلي:

«. . .إن بناء المجتمع العصري الحديث يتطلّب منّا الاهتمام بالبناء المعرفي للمجتمع الذي يُعدّ التعليم أهمّ ركائزه الأساسية. ولذا فمن الضروري أن نكرّس الجهود والطاقات اللازمة لتحقيق طفرة نوعية في التعليم، لا يقتصر العمل من أجل تحقيقها على جهد المؤسسات الحكومية، بل تقوم على أسس من اللامركزية والشراكة المجتمعية. . . ومن هذا المنطلق فإني أكلف الحكومة بإعداد التشريع اللازم لإنشاء هيئة مستقلة لاعتماد وضمان جودة التعليم تهدف إلى التقويم والرقابة المحايدة والمستمرة، وتكون رسالتها ضمان كفاءة أداء المؤسسات التعليمية في المراحل المختلفة، الجامعي وما قبل الجامعي، بما فيها نظم التعليم الفني اللازم لدفع مسيرة التنمية. . .» (الأهرام، ٢٠/ ١١/ ٢٠٠٣).

ولكن، قبل خطاب الرئيس، نقرأ على الشبكة الالكترونية في موقع المجلس الأعلى للجامعات[١٣]، أن مجلساً أعلى للتعليم العالي أنشىء بقرار صادر عن رئيس مجلس الوزراء في العام ٢٠٠٢ برقم ١٠٦٧، وأن من بين أهداف هذا المجلس «الارتقاء بنوعية التعليم العالي ووضع معايير مراقبة الجودة وتقييم أداء مؤسساته. . .»

وفي محاضرة ألقاها محسن المهدي سعيد مؤخرا (في العام ٢٠٠٣) حول ضمان الجودة والاعتماد في مصر[١٤]، نقرأ أن من بين المهام التي يتولى المهدي رئاستها «اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد» National Quality Assurance and Accreditation Committee NQAAC ، وأن هذه اللجنة كانت قد تشكلّت في تشرين الأول/ أكتوبر ٢٠٠١ (أي قبل خطاب رئيس الجمهورية وتصريح رئيس لجنة التعليم في مجلس الشعب)، استنادا إلى توصيات مؤتمر قومي للتعليم العالي انعقد في العام ٢٠٠٠، وكان هذا المؤتمر قد أقرّ خطة استراتيجية لتطوير التعليم العالي ترجمت إلى ٢٥ مشروعاً، من بينها إنشاء كيان قومي لتوكيد الجودة والاعتماد. أما اللجنة القومية لضمان الجودة التي أنشئت في العام ٢٠٠١ فقد أوكلت إليها المهام التالية:

(١٣) www.eun.eg/higheredu.htm.

(١٤) المحاضرة غير منشورة، وإنما متوفرة مطبوعة على الورق نقلا عن شفافيات معدة لغرض العرض الإلكتروني.

- إعداد نظام متكامل للدراسة الذاتية

- تنظيم ورشة عمل ودعوة خبراء دوليين ومتخصّصين في مجال تقويم الأداء الجامعي للاستفادة من خبراتهم

- تنظيم جولة دراسية في كل من انجلترا والولايات المتحدة الأميركية لزيارة بعض مراكز الاعتماد، وبعض الجامعات التي تم اعتمادها بواسطة هذه الجهات

- إعداد دراسة جدوى تفصيلية، في ضوء ما تم اكتسابه من خبرات، لإنشاء منظومة قومية لتوكيد الجودة والاعتماد وتحديد الإجراءات اللازمة لإنشائها ومتابعة تنفيذها.

ونقرأ أنه من أجل ذلك، تمّ إجراء دراسة تجريبية في ثلاث جامعات حيث اتُّخذت بعض المبادرات في مجال تقويم الأداء الجامعي، وأنه تمّ اختيار ستّ كليات في هذه الجامعات لكي يتمّ تطبيق الدراسة الذاتية المطلوبة للاعتماد (القاهرة: ثلاث كليات: الزراعة، والاقتصاد والعلوم السياسية، والتمريض)، (أسيوط: كليتان: الهندسة، والعلوم) و(المنوفية: كلية واحدة-التجارة)، وأن جامعة القاهرة قامت، من خلال مركز تقويم الأداء الجامعي فيها، بإعداد محتويات الدراسة الذاتية واعتمادها في الجامعات الثلاث كأساس مشترك لإجراء الدراسة. تبع ذلك أنشاء مراكز أو وحدات لتقييم الأداء الجامعي في كلّ من الجامعات والكليات المشاركة في المشروع. ومن المفترض أن تكون الدراسة التجريبية قد أنجزت في شهر حزيران/ يونيو ٢٠٠٣، وعرضت على خبراء دوليين من إنجلترا تمهيدا لنشر نتائجها واستغلالها في برامج التوعية في الجامعات الأخرى.

أما المجالات التي اهتمت الدراسة التجريبية بتغطيتها فكانت تسعة: ١) هيكل وأساليب الإدارة، ٢) البرامج التعليمية، ٣) أعضاء هيئة التدريس، ٤) الطلاب، ٥) البحوث العلمية، ٦) الموارد والإمكانيات المادية والبشرية، ٧) الخدمات المجتمعية، ٨) متابعة الخريجين، ٩) مدى وجود نظم للتقويم.

ويبدو أنه نتيجة لهذه الدراسة التجريبية، أو تلازماً معها، تقرّر إنشاء منظومة قومية لضمان الجودة والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي في مصر باسم «الهيئة القومية لتوكيد الجودة والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي»، تكون أهدافها:

- الوصول إلى أسس وآليات ونظم معتمدة لتوكيد الجودة

– الوصول إلى منظومات متكاملة من المعايير القياسية وقواعد المقارنات التطويرية Benchmarking ومقاييس الأداء طبقا للمعايير الدولية

– سيادة مناخ الجودة في مؤسسات التعليم العالي ونشر ثقافة الجودة في المجتمع

– إستمرارية التطوير والتميز في مؤسسات التعليم العالي

– تمكين مؤسسات التعليم العالي من الحصول على الاعتماد

– مساعدة مؤسسات التعليم العالي على المنافسة من خلال توكيد الجودة والاعتماد.

كما تقرّر أن تشمل الصيغة الإدارية لهذه الهيئة مجلس أمناء ومجلس تنفيذي ومدير تنفيذي، على أن يضمّ مجلس الأمناء ٢٣ عضواً ممثلين للقطاعات الفاعلة في المجتمع والمشاركة في توجيه ووضع سياسات التعليم العالي، مؤسسات التعليم العالي، جهات التقييم، الجهات ذات الصلة والجهات المستفيدة من مخرجات التعليم العالي، على أن يصدر قرار بتشكيل هذا المجلس من قبل رئيس الجمهورية. أما المجلس التنفيذي فيضمّ تسعة من الشخصيات الأكاديمية «التي تحظى بالقبول والتأييد والاحترام من المجتمع الأكاديمي ومن المشهود لهم في مجال التعليم العالي وتطويره، ومجالات تقييم الأداء وضمان الجودة والاعتماد والإدارة والتميّز والمعلوماتية»[١٥]. والمهام المناطة بالمجلس التنفيذي للهيئة مذكورة في لائحة طويلة، من بينها المهام التالية:

– إعداد تصميم متكامل للهيكل المقترح لإدارة تنفيذ منظومة توكيد الجودة والاعتماد

– إعداد البرامج والمشروعات والجداول الزمنية لتنفيذ أنشطة الهيئة القومية

(١٥) المعلومات والنصوص المتعلقة بهذه الهيئة ومجالسها ومهماتها مأخوذة من محاضرة محسن المهدي سعيد المشار إليها قبلا. وفي دراسة الحالة المعدّة من قبل محسن المهدي سعيد عن «التجربة المصرية» والمنشورة في هذا الكتاب معلومات موسّعة وتفصيلات كثيرة من الضروري العودة اليها للاستزادة والتوضيح، علماً أن هذه المراجعة العامة للمحاولات والجهود في البلدان العربية كتبت قبل الاطلاع على دراسة المهدي سعيد.

– إنشاء وإدارة موقع على شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) خاص بالهيئة القومية لتوكيد الجودة والاعتماد

– إعداد تقارير الأداء والمتابعة نصف سنوية والسنوية لعرضها على مجلس الأمناء.

ومن الإجراءات التشريعية والقانونية الملحوظة:

«– تحديد فترة زمنية (لا تتعدى خمس سنوات) للمؤسسات التعليمية المصرية لتوفيق أوضاعها للوصول إلى معدلات الأداء والجودة طبقاً للمعايير والمرجعيات التي تقرّها الهيئة»

إلاّ أن المعلومات التي بين يدينا لا تحدّد الموعد المفترض لإنجاز المعايير والمرجعيات وإصدارها، أو «معدلات الأداء والجودة» المطلوبة طبقاً لهذه المعايير.

خلاصة ما تقدّم، أن لجنة قومية لضمان الجودة (في التعليم بكل مراحله)، كانت قد تشكّلت في العام ٢٠٠١، وأن لهذه اللجنة رئيساً، وأن نشاطاً متعلقاً بتقويم الأداء الجامعي حصل في بعض الجامعات المصرية تقرّر في أثره إنشاء منظومة لضمان الجودة والاعتماد في التعليم العالي.. ولكن نقرأ أيضاً أن رئيس الجمهورية أعلن في خطاب له في أواخر العام ٢٠٠٣ أنه «يكلف الحكومة بإعداد التشريع اللازم لإنشاء هيئة مستقلة لاعتماد وضمان جودة التعليم..». ثم نقرأ للرئيس مبارك منذ أيام في خطاب ألقاه في الجلسة الإفتتاحية لمؤتمر تطوير التعليم المنعقد في الإسكندرية بتاريخ ٣١/ ٨/ ٢٠٠٤، إعلانه أن الحكومة قد انتهت من «مشروع القانون المنشىء لهيئة ضمان الجودة والاعتماد في التعليم كهيئة مستقلة تتمتع بالحياد والشفافية لها شخصية اعتبارية وتتبع رئيس الجمهورية، وتسعى لاكتساب ثقة المجتمع المصري والدولي في مخرجات المؤسسات التعليمية في مصر.. ودعم مناخ الجودة ولإعلاء قيم التميّز في مؤسسات التعليم..». وأضاف الرئيس مبارك قائلاً: «سوف أحيل مشروع القانون إلى مجلس الشعب في دورته القادمة لاعتماده متضمناً الأطر الزمنية التي لو التزمنا بها نكون قد وضعنا اللبنة الأساسية لمرحلة جديدة في تطوير التعليم في مصر تركز على جودة المنتج التعليمي وترقى بها إلى المستويات الدولية..» (الأهرام، ١/ ٩/ ٢٠٠٤).

في اليوم التالي لظهور خطاب الرئيس في الصحف نشرت صحيفة الأهرام

القاهرية رسماً كاريكاتورياً طريفاً للرئيس مبارك يستعرض حرس شرف مسلحاً بالأقلام بدل البنادق، يطالب بمواكبة المعايير الدولية للتعليم!

هل تم حقاً إنشاء الهيئة، أو أنه سيتم، أو أن ما تمّ هو إنشاء لجنة لا هيئة؟ وهل أحيل أو سيحال مشروع إنشاء الهيئة إلى المجلس وهل أنجزت أعمال تأسيسية مرتبطة بدراسة الجودة في الجامعات، وماذا كان جدواها حقاً؟ كل هذه ما تزال أسئلة مفتوحة بالنسبة لنا عن مصر.

ومهما كانت الأجوبة فإننا في نفس اليوم الذي ألقى الرئيس مبارك فيه خطابه الإفتتاحي، أي في ٣١/٨/٢٠٠٤، نجد نقاشاً غنياً بالأفكار والتساؤلات حول الجودة في جريدة الأهرام منشوراً تحت عنوان «الجودة: كلمة السر». (الأهرام، ٣١/٨/٢٠٠٤)، ننقل بعضاً منه بالرغم من أن أكثره ارتبط بالتعليم عامة، لا بالتعليم العالي وحده:

في النقاش يقول حسن البيلاوي، وكيل أول وزارة التربية والتعليم، أن مصر، «قطعت شوطاً في هذا المجال (مجال إنشاء هيئة لضمان الجودة) لأنها.. انتجت المعايير القومية للتعليم قبل الجامعي.. والمعايير هي في حقيقة الأمر المدخل إلى الجودة الشاملة.. كذلك فقد قدمت مصر مشروعات عديدة لتطوير التعليم العالي تؤهلها لممارسة الجودة الشاملة». ويضيف إلى ذلك رئيس لجنة التعليم والبحث العلمي بمجلس الشورى د. فاروق اسماعيل «.. أن القلق يكمن في أنه لو تمّ تطبيق المعايير العالمية على المدارس الحكومية لن تتحقق لها الجودة.. وكذلك الجامعات الحكومية التي تواجه صعوبة بالغة بسبب الأعداد الغفيرة من الطلبة..» أما شكري سيد أحمد، رئيس قسم التقويم التربوي بالمركز القومي للإمتحانات فيقول: «.. في حقيقة الأمر إن المعايير تواجه مشكلة حول الأخذ بالمعايير العالمية أو المستمدّة من الواقع المحلي، فالاختيار الأول يواجه صعوبة لان المعايير العالمية نموذجية وقد يراها البعض مستحيلة.. أما الاختيار الثاني (أي وضع معايير من البيئة المحلية) فهو (أيضاً) يواجه مشكلة إذ يراها البعض تقليدية ولن تمكننا من التطوير والتحديث.. والإتجاه يميل إلى الإختيار الأول بكل ما يشمله من تحديات وعقبات مادية على أساس أن يكون المعيار العالمي هدفاً نسترشد به ونعمل على تحقيقه تدريجياً..» ثم يضيف شكري سيد أحمد قائلاً إنه «لا ينبغي الخلط بين دور هيئة اعتماد الجودة وبين

التفتيش على المدارس فالهيئة لا تقوم بدور التفتيش على الإطلاق، فهي تقوم بإخطار الجهة التعليمية بالمعايير المراد تقويمها بشروط معلنة وإذا توافرت لديها يتمّ اعتمادها».

إنه توضيح في مكانه تماماً، وتمييز ضروري ومطلوب بين ضمان الجودة والتفتيش.

٥. السودان

- «إن ضمان نجاح أيّ مشروع يرتبط بمقدار مشاركة الشريحة المستفيدة منه في صنع القرارات وتوفير التغذية المرتدّة التي تمكّن القائمين عليه من النمو والتطور.» (السودان، ٢٠٠٣).

- «إن المدخل الرئيسي لأي نظام لتحسين الأداء وضمان جودة المخرجات في التعليم العالي يعتمد على مفهومي التقويم والاعتماد وقياس كفاءة وفاعلية النظم داخل الجهاز أو النظام التعليمي الكلّي، وهو الاتجاه الذي يسير نحوه السودان تحقيقاً لأهداف ثورة التعليم العالي ومعالجة السلبيات التي صاحبت التوسّع الكمي في الجامعات».

هاتان العبارتان هما نموذج عن الفهم العميق الذي يمتلكه السودانيون لقضايا التعليم ومداخل الاصلاح ومسالكه. لكن الأوضاع العامة في السودان، خارج التعليم وداخله، تجعل أمر استثمار هذا الفهم ووضعه موضع التطبيق تحدّياً صعباً، إن لم يكن مستحيلاً. ذلك أن التوسّع الكمّي الذي أشارت إليه العبارة الثانية في المطلع، كان توسعاً هائلاً في السودان، «فقد زاد عدد الجامعات الحكومية فيه من خمس جامعات عام ١٩٨٩ إلى ستّ وعشرين جامعة عام ٢٠٠٣، وارتفع القبول السنوي لهذه الجامعات لنفس الفترة من خمسة آلاف طالب إلى أكثر من مائة ألف طالب، كما زاد عدد المؤسسات الأهلية من مؤسستين إلى ٤٣ مؤسسة، وزاد عدد طلابها من ٢١٧٤ إلى ٢٣ ألف طالب...».[١٦] وعلى هذا فالسلبيات والمصاعب ليست من

(١٦) كلمة وزير التعليم العالي والبحث العلمي في مقدمة المنشور الصادر عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الهيئة العليا للتقويم والاعتماد بعنوان «التقويم والاعتماد في التعليم العالي»، سبتمبر ٢٠٠٣.

النوع العادي حتماً، ولا التغلب عليها منوطاً بالفهم وحده، أو بالارادة. إذ لا بدّ، إلى جانب هذه وتلك، من الموارد المالية الكافية، ولا بدّ من القوى البشرية والمؤهلة تأهيلاً مناسباً، ولا بدّ من التنظيم، وأخيراً لا آخراً، لا بدّ من الوقت الكافي.

أما التنظيم فيبدو أن القيّمين على شؤون التعليم العالي في السودان، المسلحين بالفهم، بدأوا في إرساء قواعده، ووضع الصيغ المناسبة له من الهياكل والتشريعات. والمنشور الذي بين يدينا يتضمّن إعلاماً بأن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي أنشأت هيئة عليا للتقويم والاعتماد، «تعمل على تحسين الأداء وتجويده والارتقاء به وضمان نوعية المخرجات في مؤسسات التعليم العالي. ومخطط لهذه الهيئة أن تستعين بالكفاءات الموجودة في الجامعات في تحقيق أهدافها.»[١٧]

أما مبرّرات إنشاء الهيئة، فقد جاءت في سلسلة طويلة نقتطف منها البنود التالية:

١. توفّر الهيئة للسودان ولأول مرة جهة للاشراف والتقويم والمتابعة تساهم بشكل رئيسي في وضع معايير لضبط النوعية في التعليم العالي.
٢. تضمن الهيئة درجة معقولة من جودة مخرجات العملية التعليمية.
٣. تساهم الهيئة في تقليص حجم المسافات النوعية والفروق البشرية والبرامجية بين الجامعات السودانية. . .
٤. تتأكّد الهيئة من أن المؤسسات الجامعية تمتلك أهدافاً واضحة ومقبولة ونظماً ووسائل وقاعدة بيانات وسلسلة من الاجراءات التي تعينها في تحقيق تلك الأهداف.
٥. تساهم الهيئة في تقليص حجم المسافات النوعية وضمان الاستجابة لحاجات السوق، وذلك من خلال:
   أ- ضبط وتطوير محتوى البرامج الدراسية
   ب- إدخال تخصّصات جديدة أو تعديل القائم منها أو إلغاء بعضها

(١٧) هو المنشور نفسه المشار إليه في ما سبق (السودان، ٢٠٠٣). لم يرد في هذا المنشور ذكر لتاريخ إنشاء هذه الهيئة، والأغلب أن ذلك كان حديثاً في العام ٢٠٠٣، أو ما قبله بوقت قصير.

ج- إعادة النظر في التخصّصات الدقيقة على المستوى الجامعي وفي الأعداد المخططّة للقبول مقابل الإمكانات المتاحة.

٦. تشجّع الاهتمام الجدّي من قبل المجتمع السوداني ككلّ بعملية التقويم... مما يشكّل تثقيفاً جماهيريّاً لعملية مهمّة تساهم في تطوير التعليم العالي لكي يصبّ في التنمية الوطنية الشاملة.

من الناحية التنظيمية يكون للهيئة العليا «مجلس» يتشكّل برئاسة وزير التعليم العالي والبحث العلمي وعضوية رؤساء اللجان العلمية المتخصّصة، يضاف إليهم ثلاثة أعضاء ممن لهم «إهتمام بالتعليم العالي يتمّ اختيارهم من شخصيات المجتمع البارزة»، وكذلك عشرة أعضاء يمثّلون التخصصّات العلمية المختلفة، وأيضاً خمسة أعضاء، يمثّلون مؤسسات التعليم العالي «تحدّد اللوائح كيفية اختيارهم»- يضاف إليهم رئيس هيئة التقويم والاعتماد كعضو مقرر.

ورئيس الهيئة هو المسؤول الإداري والتنفيذي والاكاديمي الأول عن أداء الهيئة والعمل على تنفيذ مهامها وأهدافها، ويعيّنه رئيس مجلس الهيئة (وزير التعليم العالي والبحث العلمي)، كما يكون له الإشراف على تنفيذ خطط التقويم والاعتماد السنوية التي يقرّها مجلس الهيئة، ومتابعة تنفيذ هذه الخطط والوقوف على درجة جودتها.

يكون للهيئة لجنة خبراء للتقويم والاعتماد يتم ترشيحها من قبل رئيس الهيئة تختصّ بأمور متعددة، منها:

١- وضع الأسس والمعايير والنظم العامة لعملية التقويم والاعتماد
٢- تعيين لجان التقويم المؤسسي والتقويم الذاتي والإشراف على عملها
٣- إجازة تقارير لجان التقويم الذاتي والمؤسّسي ورفعه لمجلس الهيئة لاعتماده
٤- التنسيق فيما بين الجامعات ولجان التقويم المؤسّسي ولجان التقويم الذاتي ومجلس الهيئة.

لا نملك معلومات عما أنجزته هيئة التقويم والاعتماد في السودان من أعمال ميدانية حتى الآن، ولا نعرف ما إذا كانت قد أتمّت «وضع الأسس والمعايير والنظم العامة لعملية التقويم والاعتماد» عن طريق لجنة الخبراء التابعة لها، والمكلفة بهذه المهمّة. فالتقرير الذي نستقي منه هذه المعلومات يذكر أن «الجامعات السودانية

الحكومية لم تشهد بعد ما يسمّى بالتقويم الشمولي للأداء الجامعي أو أيّ نشاط مركزي في مجال الاعتماد. . .»، ولكنه يشير، في الوقت نفسه، إلى نشاط تقويمّي مهمّ بدأ عام ١٩٩٦ على تقويم الجامعات الجديدة بمؤسسات التعليم الأهلي الخاص، عن طريق «تشكيل لجان فنيّة متخصّصة لمراجعة وتقويم واقع الجامعات الجديدة من حيث المناهج المطبّقة، توفّر الامكانات المادية والبشرية، استكمال هيئتها الإدارية، توفّر الخدمات اللازمة للطلبة وأعضاء هيئة التدريس. . .» وغير ذلك، ويضيف التقرير أن اللجان المشكّلة لغرض مراجعة وتقويم الجامعات الجديدة، اهتمّت بشكل خاص بتنفيذ المنهج الجامعي «في التخصصات التطبيقية المهمة كالتخصصات الطبية أو الهندسية أو الزراعية. . . ولم تنظر في الحركة الشمولية للجامعة بل تخصّصت فيما يسمى تنفيذ المناهج - أي بالدور التدريسي لهذه المؤسسات دون الأدوار والوظائف الأخرى.»

ثم يقول التقرير، في سياق عرضه للمهّمات التي تواجه عمليات التقويم والاعتماد في السودان، «إن عملية التوازن بين الكمّ والكيف ليست بالأمر الهيّن. . . إن قياس الأداء الجامعي أصلاً يعتمد على عملية تكميم النوع نسبة إلى معايير محدّدة، وبالتالي فإن قياس الأداء الجامعي يجب أن يبنى وفق الخطوات الرئيسية الثلاث:

أ- تحديد النوع المراد قياسه بمجالاته وعناصره ومكوّناته وبالشكل الذي يمكن أن يتحوّل من الصورة الوصفية اللفظية إلى الوصف الكمي الرقمي

ب- بناء الأداة التي تقيس النوع المراد قياسه بحسب جدوله النوعي الموصوف

ج- تحديد المعايير التي يمكن. . . أن يُحكم في ضوئها على مستوى الأداء المقدم أولاً، ومقارنته بمستويات الأداء الأخرى أو المحكّات الخارجية ثانياً.»

إلى جانب هذا الوضوح والفهم المدعوم بجهد تنظيمّي مرموق، يبقى للسودان أن يُعطى الموارد الكافية، والوقت الكافي للتحرّك إلى الأمام بنجاح.

٦. عُمان

دخلت سلطنة عُمان باب التعليم العالي في السنوات الثلاثين الأخيرة بتصميم كبير وبشكل إقتحامي، فقد ارتفع عدد الطلاب فيها، على مختلف المستويات، من

حوالي الألف في العام ١٩٧٠ إلى ما يزيد عن ٦٠ ألفاً في العام ٢٠٠١/ ٢٠٠٢، الأمر الذي دفع إلى تأسيس الجامعة الحكومية الأولى (والوحيدة): جامعة السلطان قابوس عام ١٩٨٦، لاستيعاب هذا التوسع واستثماره. تبع ذلك تشجيع القطاع الخاص على المساهمة عن طريق الإعفاءات الضريبية، وتقديم المنح والقروض، ومنح الأراضي للبناء، فكان أن تأسّست أوّل كليّة خاصّة عام ١٩٩٤، تبعتها كليات ومعاهد مختلفة بلغ عددها ١٣، بالإضافة إلى جامعة خاصة واحدة، هي جامعة صحار، تأسّست عام ٢٠٠٠.

ولم تغفل السلطنة عن ضرورة تنظيم هذا التوسّع السريع، فعمدت إلى إنشاء مجلس التعليم العالي (عام ١٩٩٨)، وإصدار نظام للجامعات، وآخر للكليات والمعاهد العليا الخاصة (١٩٩٩)، ثم أقدمت أخيراً (عام ٢٠٠١)، على إنشاء مجلس الاعتماد للتعليم العالي. وكان قد سبق ذلك عقد مؤتمر دولي في مسقط، بالتعاون مع اليونسكو، بعنوان «جامعة القرن الحادي والعشرين» (The Sultanate of Oman, 2001)، نوقشت فيه باللغة الانكليزية قضايا الجامعات والتوسع الكمي وتحديات القرن الجديد ومسائل الجودة في التعليم.

حدد المرسوم السلطاني رقم ٢٠٠١/ ٧٤ الذي أنشئ مجلس الاعتماد بموجبه، بأن يتولّى هذا المجلس اعتماد «مؤسسات التعليم العالي»، وكذلك اعتماد «البرامج المطروحة في مؤسسات تعليم عال»، كما أوكل إليه «إعداد الدراسات والبحوث اللازمة حول متطلبات ومعايير الاعتماد (للمؤسسات وللبرامج)، ووضع أسس هذا الاعتماد في ضوء السياسات التي يضعها مجلس التعليم العالي». وقضى المرسوم أن يضم المجلس في أقسامه ثلاث لجان متخصّصة، واحدة لاعتماد مؤسسات التعليم العالي، وثانية لاعتماد البرامج، وثالثة للمتابعة وضمان الجودة. (سلطنة عمان، ٢٠٠١)

ثم نجد، في وثيقة موضوعة عام ٢٠٠٣ بعنوان «نظام ضمان الجودة في التعليم العالي- في عمان»[١٨]، شرحاً باللغة الانكليزية للخطوات والإجراءات المطلوبة

(١٨) هذه الوثيقة صادرة بالانكليزية عن مجلس الاعتماد في السلطنة بتاريخ كانون الأول/ ديسمبر ٢٠٠٣، وهي موضوعة بشكل مسودة للمراجعة. والاقتباسات منها هي ترجمتنا للنص من اللغة الاتكليزية إلى العربية.

للحصول على الاعتماد، للمؤسسات كما للبرامج، وفيها دليل مطوّل يغطّي ما يسمّيه «مستويات الممارسات الجيدة» Standards of Good Practice، او مستويات الجودة، لاستعماله في الحكم على مستوى الجودة المتوفّر في مجالات عشر في التعليم العالي تحدّدها الوثيقة، وهي: ١) الرسالة والغايات والأهداف، ٢) الإدارة والحكم، ٣) التعلّم والتعليم، ٤) الخدمات الطلابية، ٥) مصادر التعلم، ٦) الوسائل والأجهزة، ٧) التمويل والميزانيات، ٨) الأساتذة وإجراءات التعاقد والتعيين، ٩) البحث، وأخيراً ١٠) العلاقات مع المجتمع. أما الخطوات والإجراءات المطلوبة للحصول على الاعتماد فتقتضي تقويماً داخلياً يغطّي المجالات العشر، مرة كل خمس سنوات، يتبعه تقويم خارجي يقوم به فريق يتمّ تعيينه من قبل مجلس الاعتماد، فيقوم هذا الفريق بمراجعة نتائج التقويم الداخلي، والاطلاع على نواحٍ أخرى قد يحتاج إليها، ثم يقدم تقريره إلى مجلس الاعتماد للدرس والمراجعة، ويحيل المجلس هذا التقرير إلى المؤسسة ذات العلاقة لإبداء الرأي والتوضيح، وتكون هذه نهاية المطاف يُصدر بعدها المجلس حكمه بالإعتماد بشروط، أو بدون شروط، أو بعدم الاعتماد. وتتّبع الخطوات ذاتها بالنسبة لاعتماد برنامج معين، على أن يعطى اهتمام أكبر «للمنتَج التعليمي»، «والمهارات المهنية»، خاصة إذا تعلق البرنامج باختصاصات أو برامج عملية.

تبقى مسألة مهمّة لم نحظ بمعلومات عنها يمكن تفسيرها، لا بمقتضى مرسوم مجلس الاعتماد، ولا في وثيقة العام ٢٠٠٣ المتعلقة بنظام ضمان الجودة، وهي أن «دليل الجامعات والكليات العمانية الخاصة»، الصادر عن وزارة التعليم العالي في تموز/ يوليو ٢٠٠٣، يعطي قائمة بأسماء الجامعات والكليات بصفحة واحدة لكلّ منها تتضمن معلوماتٍ أساسية عن كل جامعة أو معهد، ثم في العمود الأخير من الصفحة يكشف عن مفاجأة، إذ إنه بمقابل إسم الجامعة أو المعهد العماني يعطي اسم الجامعة أو المعهد الأجنبي «المرتبط بها» أو به، فجامعة صحار، مثلاً، مرتبطة بجامعة كوينزلاند في أستراليا، والكلية الحديثة للتجارة والعلوم مرتبطة بجامعة ميسوري في الولايات المتحدة، وكلية مجان بجامعة لوتون في بريطانيا، وكليةً كاليدونيان الهندسية بجامعة جلاسكو في بريطانيا، وكلية عمان الطبية بجامعة غرب فرجينيا في الولايات المتحدة، وكلية صور الجامعية بجامعة ملبورن الخاصة، وكليّة الشرق الأوسط لتقنية المعلومات بأكاديمية مانيبال للتعليم العالي في الهند. . . وهكذا

إلى نهاية القائمة. ثم تأخذ المفاجأة اتجاهاً آخر عندما نجد أن بين الكلّيات والجامعات كليّتين ترتبطان بجامعات عربية، وأردنية بالتحديد، وهما: (١) الكلية الوطنية للعلوم والتكنولوجيا والمرتبطة بجامعة اليرموك، (٢) كلية الزّهراء للبنات المرتبطة بجامعة عمّان الأهلية.

من دواعي الأسف أن المعلومات عن طبيعة الإرتباط ونوعه والمسؤوليات الصادرة عن هذا الارتباط بين الجامعات والكليات والمعاهد الخاصة في عمان ومؤسسات في الخارج، غير متوفّرة لنا، ولكن أن لا نجد أيّ استثناء لمثل هذا الارتباط لأيّ من الجامعات أو المعاهد والكليات الخاصة في عمان، وأن يكون بين الجامعات المرتبطة بها اثنتان في بلد عربي آخر، أمران يدعوان إلى الانتباه والتفكير، خاصّة وأن مثل هذا الارتباط لم يطلب في الوثائق العمانية التي اطلعنا عليها كشرط للحصول على الاعتماد.

٧. الإمارات العربية المتّحدة

لعلّ جامعة الإمارات العربية المتحدة كانت أول الجامعات في المنطقة العربية التي التزمت بضمان الجودة. فقد أطلق الرئيس الأعلى للجامعة، سمو الشيخ نهيان آل نهيان، إشارة البدء في جهود بهذا الاتجاه في شهر تموز / يوليو من العام ١٩٨٧، حين أكّد أن ضمان الجودة هو مفتاح النجاح في التعليم العالي[١٩].

وفي كانون الأول/ديسمبر ١٩٨٨ صدر قرار برقم ٥٣١ عن الرئيس الأعلى للجامعة، بتشكيل فريق من المقيّمين الخارجيّين يمثّلون التخصّصات الموجودة في كل كليات الجامعة، وصاحب القرار مذكرة تفسيرية حدّدت أهداف التقييم الخارجي على النحو التالي:

١- تعميق الإحساس بجدّية العملية التعليمية بالجامعة

٢- المساعدة في التعرّف على مدى فاعلية مناهج وبرامج التعليم والبحث العلمي والكشف عن جوانب القصور فيها حتى يمكن التغلب عليها

---

(١٩) نعتمد في هذه المراجعة اعتمادا يكاد يكون كاملا على نصّ محاضرة غير منشورة ألقاها مدير جامعة الإمارات العربية المتحدة هادف بن جوعان الظاهري، عام ٢٠٠٣، بعنوان **جهود ضمان الجودة الأكاديمية في جامعة الإمارات المتحدة**.

٣- تقييم العلاقة بين أهداف خطط العمل بالجامعة وأساليب الأداء بما في ذلك التدريس وطرق وإجراءات التقييم

٤- إجراء المقارنات بين المعايير والمستويات التي تتّصل بسياسة الجامعة وعملياتها وبرامجها وخطط العمل بها، ونظيراتها في جامعات العالم.

كما حدّد القرار في مذكّرته التفسيرية، دورين رئيسيين للمقيّمين الخارجيين:

أولاً: توفير رؤية موضوعية ومستقلّة عن القسم العلمي لإدارة الجامعة. ويتمّ ذلك من خلال مراجعة المقيّم الخارجي للأساليب والوسائل والإجراءات المتّبعة بالقسم وتقييم المعايير والمستويات العلمية المطبقة ومقارنتها بالمعايير والمستويات العالمية، والحكم على ملاءمة الموارد المتاحة للقسم لتحقيق أهدافه. **وثانياً**: إجراء تحليل موضوعي مستقلّ وتفصيلي لأنشطة القسم العلمي، ومن خلال تحليل العلاقة بين أهداف القسم من ناحية، وأساليب وطرق العمل والتدريس والتقييم من ناحية أخرى.

كما حددت المذكرة الإجراءات الواجب اتّخاذها، وخاصة طريقة اختيار المقيّمين الخارجيين وطريقة التعاقد معهم والمهام الموكلة إليهم، وأوكل إلى كل مقيّم أن يقدّم الجزء الخاص به من التقرير، ثم يقوم الفريق بمناقشة الأجزاء مجتمعة، ومن ثم يتمّ صياغة تقرير شامل عن الكلية.

وفي مطلع العام ١٩٨٩ شرعت الجامعة في تنفيذ الخطة، وقدمت مختلف الكليات السيَر الذاتيّة لمجموعةٍ من الخبراء المرموقين ليتمّ اختيار المقيّمين الخارجيين منهم لكل قسم علمي في الجامعة، ثم تمّ الاتصال بمن وقع الاختيار عليهم والإتفاق على برنامج زيارتهم للجامعة.

في الوقت نفسه، كان كل قسم علمي يقوم بدراسة ذاتية لأوضاعه الداخلية، اشتملت على بيانات كمية وكيفية لمختلف البرامج والأنشطة والخدمات. وكانت إدارة الجامعة تقوم بتنسيق الجهود بين الكليات والأقسام وتسهيل تبادل الخبرات بينها، وأعدّت لهذا الغرض كتيّباً يحتوي تعليمات وشروحات لتسهيل العمل الداخلي وتنسيقه. وفي النهاية تمّ إعداد الدراسة الذاتية لكل كلية باللغتين العربية والانكليزية، وشملت هذه بيانات متعلقة بثمانية مجالات: ١) الأهداف والأغراض، ٢) الطلبة، ٣) الخريجين، ٤) أعضاء هيئة التدريس، ٥) المناهج والبرامج، ٦) التدريس

والتقييم، ٧) البحث العلمي والأنشطة العلمية، ٨) الأمور العامة.

كان من نتيجة هذه الجهود، الخارجية منها والداخلية، حصول تغييرات جوهرية في سياسات الجامعة وبرامجها، كان أكبرها وأهمها ما طرأ على البرامج الدراسية من تعديلات، إذ شرعت الكليات في وضع برامج حديثة متطورة، وذلك ضمن إطار عام لتطوير البرامج الأكاديمية وضعته الجامعة ونتج عنه ما اصبح يعرف بالخطة الدراسية لعام ١٩٩٠. وتمثّل هذه الخطة نقطة تحوّل في تاريخ الجامعة، إذ تضمنت توصيفاً لمحتوى البرامج الدراسية (مهارات التعليم، ومساقات الثقافة العامة، ومتطلبات الكليات، والمساقات الرئيسية، والمساقات الاختيارية)، كما تضمّنت المعايير الخاصة بتصميم برامج جديدة.

كان من نتائج هذه الخبرات التي توفّرت للجامعة، ابتداء من أواخر الثمانينات، أن أصبح لضمان الجودة فيها مفاهيم وآليات ملحوظة في هياكلها العامة، وفي تقاليدها. ومن هذه الآليات إنشاء «المجالس الأكاديمية الاستشارية» التي تضمّ خبراء مرموقين عالمياً في مختلف الاختصاصات المتوفرة في الجامعة، ووضع جدول زمني بحيث تتمّ مراجعة ثلاث كليات من كليات الجامعة كل عام عن طريق هذه المجالس. كما نشأ تقليد متبع لهذه المراجعات يبدأ بقيام الكلية المعنية بإرسال ملفّ الدراسة الذاتيّة التي يتناول أوضاعها الراهنة إلى كلّ عضو من أعضاء المجلس الأكاديمي، ويمر عمل المجالس بعدها عبر مراحل تعمل فيها هذه المجالس في **المرحلة الأولى**، مع الأقسام العلمية لتحديد المستويات العالمية في ميدان اختصاصها، باعتبار أن هذه تختلف من تخصّص لآخر. ففي التخصّصات التي تؤدي إلى مهن (مثل الطب، والهندسة، وإدارة الأعمال، والتربية) تستخدم المجالس المعايير التي عادة ما تطبّقها منظمات وهيئات الاعتماد المتخصصة، مثل المجلس الأميركي للهندسة والتقنية ABET والمجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلمين NCATE، والرابطة الدولية لتعليم الإدارة AACSB. أما في التخصصات التي لا تؤدّي إلى مهن (مثل التاريخ، واللغات والشريعة) فإن المجالس تقوم بوضع المعايير الملائمة بالتعاون مع الأقسام العلمية المعنية. وعلى الرغم من أن كل كلية ومجلسها الاستشاري تستخدم المعايير الدولية، أو تضع المعايير الخاصّة بها وفقاً للاتجاهات العالمية المعاصرة، فالمجالس الأكاديمية الاستشارية تقوم، في كل الحالات، بمراجعة واستكشاف النواحي التالية:

١- رسالة وأهداف القسم العلمي، ومدى توافق هذه مع رسالة الكلية والجامعة وأهدافها

٢- برنامج التدريس، وهذا يتضمن: حداثة المنهج ومستوى وشمولية المساقات التي يطرحها القسم ونوعية التدريب الميداني في المنهج، ومدى ملاءمة طرق التدريس، ومدى توفّر الموارد للتدريس والامتحانات والتقديرات والكتب الدراسية، والمراجع وموارد المكتبات، وطرق التقييم وتقييم الطلبة للمساقات

٣- هيئة التدريس، وهذا يتضمن العبء الدراسي وإجراءات الاستقطاب وتقييم هيئة التدريس

٤- برنامج البحوث، وهذا يتضمن: مدى توفر الموارد وكمية الإصدارات ونوعية وجودة الإصدارات

٥- الأنشطة اللاصفية، وهذه تتضمن: فرص تعليم الطلبة خارج قاعة الدرس والمؤتمرات والندوات وورش العمل، وخدمة الجامعة والمجتمع

٦- إدارة الكلية والقسم العلمي، وهذه تتضمّن: رئيس القسم العلمي ومجلس القسم العلمي ومجلس الكلية ولجان القسم العلمي ولجان الكلية ووكيل الكلية ومساعدي العميد والعميد

٧ - الموظفون، وهؤلاء يشملون: موظفي القسم العلمي وموظفي الكلية.

وفي **المرحلة الثانية**: يقوم المجلس الإستشاري بتقييم الوضع الراهن على أساس الدراسة الذاتية التي أجراها القسم العلمي عن نفسه، وعلى أساس الزيارة الميدانية. وعادة ما يتمّ انجاز الدراسة الذاتية قبل عام من موعد زيارة المجلس للكلية، ثم يتمّ إرسالها بالبريد لأعضاء المجلس قبل موعد الزيارة. وتتضمن الزيارات لقاءات مع أعضاء هيئة التدريس والعاملين والطلبة وتفقد المختبرات والمكتبات ومراكز الموارد. وعموماً تسير الزيارة على أساس المعايير التي تمّ وضعها أو الاتّفاق عليها. وفي نهاية الزيارة يطرح المجلس الاستشاري عرضاً شفوياً يتضمّن ملاحظاته أمام مدير الجامعة ورئيسها الأعلى، ثم يرسل تقريراً مكتوباً حول أوضاع القسم العلمي، ويحوّل هذا التقرير إلى القسم العلمي المعنّي والذي يقوم على أساسه بوضع مشروع خطة للوفاء بالمعايير.

وفي **المرحلة الثالثة**: يقوم المجلس بمساعدة القسم العلمي على تحسين الخطة التي ترقى لمستوى المعايير المتّفق عليها. ويتحقّق ذلك من خلال التراسل والزيارات الميدانية.

وفي **المرحلة الرابعة**: يقوم المجلس الإستشاري بمساعدة القسم العلمي في تنفيذ خططه. وفي هذه المرحلة أيضا ينخرط المجلس والعميد وأعضاء هيئة التدريس ومعهم إدارة الجامعة في مناقشات فكرية لتحديد مواطن القوة ونقاط الضعف، الأمر الذي يساعد الأقسام العلمية في الارتقاء بأدائها.

وفي **المرحلة الخامسة**: في حالة الكليات المهنية، يزكّي المجلس القسم العلمي للحصول على الاعتماد ويحدث هذا عادة بعد حوالي ثلاث سنوات من التعاون بين الكلية المعنية ومجلسها الأكاديمي الاستشاري.

واستناداً إلى المصدر الذي نعتمد عليه، فإن جامعة الإمارات العربية المتحدة تتّجه حالياً نحو توسيع مفهوم ضمان الجودة، ليشمل، بالإضافة إلى عمليّتي التعليم والتعلّم والبرامج الأكاديمية، الخدمات الإدارية والخدمات الطلابية المصاحبة. كما أن الجامعة أسست مكتباً لضمان الجودة يتبع مدير الجامعة، وحددّت مهامه على الشكل التالي:

١- وضع خطط التقويم اللازمة للارتقاء بنوعية التعليم والتعلّم والخدمات الإدارية المصاحبة في الجامعة

٢- مقارنة الأداء الأكاديمي والخدمات التربوية المصاحبة في الجامعة بمعايير أفضل الممارسات العالمية.

سيقوم المكتب بتنسيق كافّة جهود ضمان الجودة وقيادتها وتوفير كافّة السبل اللازمة للرقي بأداء الجامعة ووحداتها المختلفة بما يضمن تقديم فرص تعلّم وخدمات ترقى، كما يقول المصدر الذي نعتمد عليه، إلى المستويات العالمية، إن لم تتفوق عليها.

حصرنا كلامنا عن الجامعة الأولى والكبرى في الإمارات العربية المتحدة والتي تأسست عام ١٩٧٧. لكن الإمارات تضمّ عدداً كبيراً من الجامعات والمعاهد الأخرى، معظمها حديث العهد، ومعظمها ذو توجه غربي- أميركي في الغالب، وكثير منها ينتمي إلى القطاع الخاص، أقام روابط توأمة أو استتباع مع جامعاتٍ في

الولايات المتحدة أو انكلترا. ونذكر كأمثلة عن هذه، فرع كلية الطب لجامعة هارفرد الأميركية المنشأ حديثاً في دبي، والجامعة الأميركية في دبي التابعة لجامعة أنتركونتيننتال في الولايات المتحدة، وجامعة زايد أيضا في دبي، وجامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا، وجامعة الشارقة، ثم الجامعة الأميركية في الشارقة، الأولى حكومية والثانية خاصة، والثانية حصلت مؤخرا (تموز/ يوليو ٢٠٠٤)، على الاعتماد من لجنة الولايات الوسطى للتعليم العالي في الولايات المتحدة، وهي اللجنة نفسها التي حصلت عن طريقها الجامعة الأميركية في بيروت على الاعتماد. هذه بعض الأسماء، وليس في حوزتنا معلومات تفصيلية أو كافية عن المعاهد والجامعات بينها التي حصلت على الاعتماد، وعن تلك التي لم تحصل، أو عن السبل والوسائل التي سلكتها في هذا الاتجاه أو ذاك، أو السياسات والقوانين التي تلتزم بها لضمان الجودة.

خلاصة

ما قمنا به في هذه المراجعة يتلخّص بعرض المحاولات والأفكار المتعلّقة بضمان الجودة في التعليم العالي في البلدان العربية. وقد فعلنا ذلك بأن تناولنا المحاولات العربية أولاً، أي تلك التي تتوجّه إلى معالجة مسائل الجودة على الصعيد العربي العام، أو على صعيد مجموعة من البلدان المرتبطة فيما بينها. ثم انتقلنا إلى استعراض ما يجري في بعض البلدان العربية ضمن إطار الدولة، أي إطار الأنظمة والقوانين الخاصة بالدولة، والهادفة إلى تنظيم الشؤون التربوية التابعة لها. وفي الحالتين كانت محاولاتنا جزئية أو ناقصة، بسبب افتقارنا إلى ما يكفي من المعلومات، خاصة في القسم الثاني، حيث اقتصرت مراجعاتنا على سبع دول عربية من أصل عشرين أو أكثر. ومهما كانت الحال، فإن المساحة المسموح بها لهذه الدراسة لم تكن تكفي لتغطية كل المحاولات في كل البلدان العربية، أو في معظمها، هذا لو توفّرت المعلومات عن هذه البلدان. لهذا من الواجب اعتبار البلدان التي غطّيناها وما يجري فيها، أمثلة عمّا يجري في معظم البلدان العربية الأخرى، مع تصوّر أن تكون درجة التمثيل هذه عالية.

إن موضوع «الجودة»، أو النوعية الجيدة في التعليم العالي، أو مسائل تحسين التعليم، موجودة في كل المداولات والمناقشات المتعلقة بالتعليم في البلدان العربية، أو في غيرها من البلدان بشكل أو بآخر، كما أن الخروج من هذه المناقشات بقرارات

أو قوانين تهدف إلى ضبط الجودة أو ضمانها ليس من الأمور الجديدة، ولا النادرة في خبرات البلدان العربية. ولكن ما منَعنَا من استعراضها كلّها هو أن الكثير منها جاء متناثراً أو عاماً، ولم يتّخذ أطراً أو صيغاً تنظيمية مستدامة مختصّة بضمان الجودة. فلو قصدنا إلى شمل جميع المحاولات والمشاريع التي هدفت إلى التحسين أو ضمان الجودة لضاقت بنا المساحة مهما اتّسعت، حتى ولو اقتصرنا على الأنظمة والقوانين التي نتجت عن هذه المحاولات. فعلى سبيل المثال، إن كلّ الأنظمة التي لها علاقة بتغيير شروط الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي أو شروط التدرّج والترقية للآساتذة أو إدخال تعديلات على المناهج والامتحانات أو تشجيع البحوث العلمية أو غيرها الكثير يقع، بشكل أو بآخر، تحت عنوان تحسين النوع أو ضمان الجودة. لكننا منذ البدء قصدنا إلى استبعاد هذه، وحصر الاهتمام بتلك المحاولات التي هدفت، بشكل عَمْدي، إلى ضمان الجودة، وأصدرت أنظمة وقوانين مرتبطة مباشرة بذلك، وأنشأت أجهزة أو مؤسّسات لضبط ذلك، وللتنفيذ والتقييم والمتابعة.

بالرغم من ذلك، علينا الاعتراف بأن مراجعاتنا ضمن هذه الحدود، تشكو من ثغرة كبيرة، وهي أنها لم تشمل المحاولات أو الحالات التي تتناول ما يعرف بضمان الجودة أو الاعتماد التخصّصي، أي تلك التي تتعلّق بتخصّصات أو كليات معينة في الجامعة، لا بالجامعة كلها كمؤسسة واحدة، وذلك ما خلا حالة واحدة رَصَدناها، وهي ما يجري في نطاق برنامج الأمم المتحدة الإنمائي UNDP، والمتعلق بمناهج علوم الحاسوب وعلوم إدارة الأعمال. ولكن إلى جانب هذه، فإن معلوماتنا المقتطفة من هنا أو هناك تفيد أن هناك كليات ومعاهد معينة في بلدان وجامعات معينة حصلت على براءة الاعتماد من مؤسسات مختصة للهندسة ABET، أو لعلوم الإدارة AACSB، أو لغيرها، ولكننا لم نشملها في مراجعاتنا للسبب الذي عانينا منه مراراً، وهو غياب المعلومات، أو عدم دقّتها، أو عدم توفّرها بشكل كامل، علماً أن معظم هذه الحالات ارتبطت بهيئات اعتماد خارج المنطقة العربية للحصول على الاعتماد. ونضيف هنا أن بعض البلدان العربية يحاول، في ما يضعه من تشريعات وأنظمة في الوقت الحاضر، أن يقيم الفصل بين الاعتماد العام أو المؤسّسي، والاعتماد التخصّصي أو المتخصّص، كما يفعل الأردن على سبيل المثال.

مع التسليم بما سبق، ما هي أهمّ الخلاصات التي توصلنا إليها في هذه المراجعة؟

أولاً: إن الدعوة إلى الاهتمام بالجودة أصبحت شائعة في أوساط وزارات التعليم، والجامعات، وصانعي القرار في البلدان العربية، كما في المؤتمرات والكتابات التربوية، وأصبحت تمثل إحدى الموضوعات البارزة في ما يصدر عن هذه البلدان من توصيات أو مقررات في السنوات الأخيرة. وتترافق هذه الدعوة أحيانا مع تشديد زائد على أهمية الجودة يبدو وكأنه يشي بشيء من رفع العتب، أو وضع اللوم على الآخر لما حصل من قصور في الماضي، كما لو أن وصفات الجودة ستكون العلاج السحري الذي سيصلح من أخطاء الماضي ويقود التعليم العالي في البلدان العربية إلى النهايات المرجوة بدون اعتبار للشروط والمقتضيات المصاحبة.

ثانياً: على الصعيد التنظيميّ، اتّخذت هذه الدعوة، في معظم البلدان العربية، شكل إنشاء هيئات أو لجان أو مجالس «لضمان الجودة والاعتماد»، أو أن معظمها في طريقه لأن يفعل ذلك، كما في مصر، حيث تم إنشاء «اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد»، أو في الأردن: «مجلس إعتماد مؤسسات التعليم العالي»، أو في فلسطين: «الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية»، أو في السودان: «الهيئة العليا للتقويم والاعتماد»، أو في عُمان: «مجلس اعتماد التعليم العالي»، أو كما هو مقترح في لبنان: «الهيئة الوطنية لتقييم النوعية في التعليم العالي»، وفي غيره من البلدان العربية.

ثالثاً: لكن هذه الهيئات أو اللجان أو المجالس، تبدو في معظمها أقرب لأن تكون إضافات إلى أجهزة أو دوائر قائمة داخل وزارات أو مجالس التعليم العالي، تابعة لها ، بالرغم من وصفها أحياناً بِـ «المستقلّة»، أي أنها إضافات إلى الهياكل البيروقراطيّة القائمة، وليست خارجة أو مستقلّة عنها.

رابعاً: إن مهمّات هذه الهيئات أو اللجان أو المجالس، تبدو محصورة بالمراقبة والتفتيش، وبمراقبة وتفتيش معاهد التعليم العالي الخاص وجامعاته على وجه التحديد، ولا يمتدّ عملها ليشمل المعاهد والجامعات الحكومية.

خامساً: يأتي تتويج هذه المهمات عادة بإصدار إذن بمباشرة العمل للمؤسسات المستحدثة، أو الاستمرار فيه، ومنح شهادة الاعتماد للمؤسسات العاملة والاعتراف بالشهادات الصادرة عنها. وهذه الأذونات لا تعدو أن تكون، في واقع الحال، سوى اعتراف بامتلاك المؤسسة موضع الاهتمام، المواصفات والمقاييس المحدّدة سلفا

كمعايير للجودة، دون أن يكون لهذه «المعايير» شروحات أو تبريرات أو مستندات واضحة أو مدعومة تعكس فهما معينا للجودة.

سادساً: ثم إن الإجراءات المستحدثة «لضمان الجودة» والاعتماد في البلدان العربية على أنواع، منها ما يقتصر على الالتزام بمواصفات ومقاييس محدّدة مسبقاً تسمى «معايير» تشرف عليها هيئات أو مجالس لضمان الجودة والاعتماد تابعة للدولة، حيث تقوم هذه الهيئات أو المجالس بالكشف على الأوضاع في الجامعة والتثبّت من الالتزام بـِ «المعايير»، ثم منح الاعتماد. وهناك نوع آخر يستدعي تقييماً داخلياً أو ذاتياً مسبقاً تنجزه لجان داخلية تابعة للمعهد أو الجامعة يجري عادة وفق دلائل أو إرشادات موضوعة من قبل هيئات خارجة عن الجامعة أو المعهد، يتلوه تقييم خارجي، تقوم به لجان فنية تابعة إما لهيئات أو أجهزة في الدولة نفسها، أو تابعة للجان أجنبية. واللجان الأجنبية هي أميركية في الغالب، والقليل منها بريطاني، علماً أن تحركا قد بدأ لتأسيس هيئات إقليمية أو عربية كمثل ما يجري حالياً بتمهيد أو طلب عن طريق إتحاد الجامعات العربية أو غيره.

سابعاً: وهناك ظاهرة تغالي في تقمّص الآخر، والتنازل له عن أية مسؤولية في استنباط مواصفات أو مقاييس أو معايير محليّة خاصة، إذ تُلحِق بعض المعاهد أو الجامعات نفسها بمؤسسات أجنبية، وتتخلّى عن مسؤوليتها في ضبط الجودة أو ضمانها لصالح هذه المؤسسات، وتعتبر نفسها تابعة لها أو، في أضعف الحالات، على علاقة توأمةٍ معها. وقد بلغت هذه الظاهرة أبعاداً قصوى، كما في عُمان، حيث لكل معهد أو جامعة خاصّة رباطه في معهد أو جامعة أجنبية، أو في لبنان، حيث يجد مثل هذا المنحى دعماً في بعض الأوساط الرسمية.

ثامناً: لعل أهم خلاصة تقود إليها هذه المراجعة، وأكثرها مغزى، أن التشريعات والأنظمة المتعلّقة بموضوع الجودة، وكذلك الأدلّة والبيانات المفترض استخدامها في البلدان العربية للحكم على مستوى الجودة، أو ضمانها، تستعمل تعبير «معايير» بمعنى التحقّق من وجود أو عدم وجود مواصفات معيّنة في المؤسسة المدروسة، كانت هذه المواصفات متعلقة بالأهداف، أو بالمناهج والبرامج، أو بالتجهيزات، أو بالبحث العلمي، أو بغير هذه من «المجالات». فما هو مطلوب من المحقّق، أو من الهيئة المشرفة، يكاد ينحصر في التثبّت من وجود صفة أو معلومة

معينة، ثم وصفها أو شرحها، وفي أحيان إعطاء أمثلة. والغائب الأكبر في كل هذه البيانات هو «إصدار الحكم» على مستوى أو درجة الجودة العائدة إلى المسألة موضع البحث استناداً إلى معايير ذات معنى. ويبرز هذا الغياب بالرغم من استعمال تعابير مثل «تقييم» أو «تقويم» في كثير من هذه البيانات أو الأدلّة. إن غياب «الحكم» يفقد عملية التقييم جوهرها، أي المقابلة والمقارنة: مع الآخر في الوقت نفسه، ومع الذات في أوقات مختلفة، إذ بدون هذه المقابلة/ المقارنة مع الآخر ومع الذات لا يمكن تحديد وجهة التحسين أو مقتضياته. في غياب «الحكم» تصبح عملية ضمان الجودة ملهاة لا تؤدّي إلى نتيجة.

وفي الختام، لقد دخلت البلدان العربية، كغيرها من بلدان العالم الثالث، مرحلة الاهتمام بالنوع والمستوى قبل أن تصبح على دراية ويقين من نوع التعليم العالي الذي تريد، والأهداف التي تريد من هذا التعليم أن يؤدّي إليها. وبدأت تستعمل تعابير مثل ضمان الجودة، أو ضبطها، أو قياسها قبل أن يكون لهذه التعابير مضامين أو مرجعيات واضحة. وهي تفعل ذلك قياساً على الآخرين، أو إقتباساً عنهم، أو انصياعاً لرغباتهم. ولعلّها لا تملك خياراً في كل ذلك. وقد تستمرّ البلدان العربية على هذا المنوال إلى أن تتغيّر الرياح، وتبرز تعابير أخرى تحلّ مكان ضمان الجودة أو ضبطها أو قياسها، دون أن تجني من استخدامها هذه التعابير أيّة فائدة، فتذهب جهودها هباء. ولكن بإمكان البلدن العربية أن تتبنّى هذه التعابير، أو توطّنها، بمعنى أن تطوّعها وتعطيها المضامين التي تتّفق مع احتياجاتها، وتخدم أهدافها، فيكون استعمال هذه التعابير عندها جسراُ للعبور نحو المستقبل الأفضل. ولكي تفعل ذلك، على البلدان العربية أن تدخل في نقاش عميق وجادّ لما تبغيه من التعليم العالي: ما المقاصد والغايات والأهداف التي تريد من هذا التعليم أن يقود إليها. مثل هذا النقاش لا شك قد بدأ منذ مدة، ومرّ بتعرّجات طويلة صعوداً وهبوطاً، والأمر الواضح حتى هذه الساعة أنه لم يؤدّ إلى اتفاق عام أو جلاء عام للمقاصد والغايات والأهداف المطلوبة، ولا إلى توضيح نوع التعليم المطلوب وجلاء معالمه ومضامينه، وتحديد مرجعياته. المهم أن لا يُلقى هذا النقاش جانباً أو يُهمل بسبب ضخامة الهدف والتعقيدات التي ينطوي عليها، أو بدافع الرغبة في اللحاق بركب السبّاقين. وإذا لم يكن بدّ من مرافقة الركب فيجب أن يحدث هذا دون إهمال للنقاش الجاد والعميق والصريح للأهداف والمقاصد والغايات. ففي السياق الأخير «الجودة» هي

قيمة وليست كميّة، وهي قيمة نسبيّة وليست مطلقة. فما هو «جيد» هنا ليس بالضرورة «جيداً » هناك. وإذا لم تتّضح الأهداف والمقاصد والغايات لا يمكن تحديد معالم الجودة ولا مستواها، ولا نوع التعليم المطلوب، عاليا كان أم قبل العالي، وبالتالي لا يمكن استنباط «المعايير» الملائمة، ولا إصدار الحكم على مستوى الجودة، ولا العمل على ضمانه أو تحسينه في المستقبل.

تبقى هناك مسألة إجرائية أو تنظيمية يجب وضعها في بؤرة الضوء، وشرحها ومناقشتها ضمن الإطار العام المتعلّق بالأهداف والمقاصد والغايات. هذه المسألة هي الاختلاف بين التعليم العالي، الحكومي والخاص. أهمية هذه المسألة تبرز في جوانب مختلفة، منها أن الغالبية العظمى من طلاب التعليم العالي في البلدان العربية ما تزال تتابع تعليمها في المعاهد والجامعات الحكومية، بينما يحصل الازدياد في عدد المعاهد والجامعات في القطاع الخاص (ما خلا حالة السودان)، وكذلك التنوّع في الأشكال والنماذج، الأمر الذي يفسّر إقدام معظم البلدان العربية على إنشاء هيئات أو لجان «لضمان الجودة والاعتماد» تعمل، في حقيقة الأمر، كأدوات لتنظيم ومراقبة عمل المؤسسات الخاصة. كان من نتيجة ذلك إهمال المؤسسات الحكومية، باعتبار أن هذه خاضعة لمراقبة وإشراف الدولة على أيّة حال، وإبقاؤها خارج نطاق عمل لجان ضمان الجودة والاعتماد، إلا في ما ندر. إن الاهتمام بهذه المسألة والتشديد على ضرورة الترابط والتنسيق بين النوعين من التعليم، الحكومي والخاص، عند مناقشة أهدافه وغاياته، من المسلّمات الأساسية التي نختتم بها هذه الخلاصة، فالمطلوب هو، بداهة، جودة التعليم العالي بكافة أنواعه واشكاله ومستوياته، وليس جودة نوعٍ واحدٍ منه فقط.

المراجع

اتحاد الجامعات العربية، مكتب التنسيق والتقويم والاعتماد (٢٠٠٣). **دليل التقويم الذاتي والخارجي والاعتماد العام للجامعات العربية أعضاء الاتحاد**. عمان.

برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (٢٠٠٣). **تقرير التنمية الانسانية العربية للعام ٢٠٠٣: نحو إقامة مجتمع المعرفة**. المكتب الإقليمي للدول العربية ١٩٩٦، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي. ٢٠٢ ص.

بشور، منير (١٩٩٦). «معالم من تاريخ التعليم العالي وجغرافيته في لبنان». مجلة **دراسات لبنانية**، العدد ٣/ ٤.

الجامعة اللبنانية، (٢٠٠٢). **دليل التقييم الذاتي في الجامعة اللبنانية**. اللجنة العليا للتقييم الذاتي، ١٢٧ ص.

الجامعة اللبنانية (٢٠٠٤). **التقييم الذاتي للجامعة اللبنانية، الجزء الأول: التقرير التوليفي**. ١٤٥ ص.

سلطنة عمان (٢٠٠١). **التشريعات الخاصة بالتعليم العالي الخاص في سلطنة عمان**. مسقط: وزارة التعليم العالي، المديرية العامة للجامعات والكليات الخاصة.

السودان، (٢٠٠٣، سبتمبر). **التقويم- نشرة تعريفية دورية**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الهيئة العليا للتقويم والاعتماد، العدد ١.

مجلس النواب، لجنة التربية والتعليم العالي والثقافة (٢٠٠٣). **مشروع اقتراح قانون لتنظيم التعليم العالي الخاص، مسودة معدّلة ومنقحة**.

مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٩٨٧، نيسان/ ابريل). **الندوة الفكرية الثالثة لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج**. بغداد: الجمهورية العراقية، ٢١٧ ص.

المملكة الأردنية الهاشمية (٢٠٠٣). **تشريعات التعليم العالي**. عمان: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم واتحاد الجامعات العربية (١٩٩٨). **دليل منهجي للتقويم الذاتي لمؤسسات التعليم الجامعي والعالي**. إعداد عمر الشيخ وعبد الرحمن عدس. تونس.

النقيب، عصام (٢٠٠٣، تموز/يوليو). «تقرير عن تقدم العمل - للفترة المنتهية في شهر تموز/يوليو ٢٠٠٣». برنامج الأمم المتحدة، المكتب الاقليمي للدول العربية، (بالإنكليزية). رقم المشروع RAB/01/002.

The Sultanate of Oman (2001, March 17-19). **The University of the 21st Century, An International Conference**. Ministry of Higher Education and the UNESCO.