ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في كل من الصين وأستراليا ومصر (دراسة مقارنة)

إعداد

د. محمد أحمد حسين ناصف

أستاذ مساعد بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية

كلية التربية – جامعة الزقازيق

الملخص :

يُمثل ضمان الجودة المرحلة الأخيرة في تطور فكر الجودة، وتهدف بصورة أساسية إلى تقديم الضمانات الحقيقية الجادة التي تضمن جودة المنتج واستمرار تحسنه، وكذلك وقاية المؤسسة من الوقوع في الأخطاء والمخاطر، وفي نفس الوقت يدعم تطورها من خلال التخطيط الاستراتيجي وخطط التحسين المستمر للمؤسسة، وتناولت الدراسة أهم آليات ضمان الجودة في التعليم العالي في كل من الصين وأستراليا ومصر، وظهور هيئات لضمان الجودة بها، وكذلك بعض صور ضمان الجودة وفقا للمعايير الدولية، ومن أهم صورها التوجه لامتلاك عدد من جامعات الطراز العالمي، وكذلك تدويل التعليم العالي أو التعليم عابر القوميات .

وبعد الدراسة التحليلية المقارنة، واستخلاص بعض النتائج من خلال تفحص خبرتي كل من الصين وأستراليا، قدمت الدراسة مجموعة من الإجراءات التي قد تُسهم في تفعيل ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في مصر.

الكلمات المفتاحية: ضمان الجودة، التعليم العالي، الصين، أستراليا، مصر، التحسين المستمر، تدويل التعليم العالي.

Abstract

Quality assurance represents the last stage in the quality literature developmental stages. The ultimate purpose of this process is to protect institutions from encountering risky situations and to avoid wrong doings. At the same time, it reinforces the promotion of those institutions through strategic planning and sustainable improvement plans. The current study considered the vital mechanisms of quality assurance in higher education institutions in the three countries and the beginnings of quality assurance authorities in these countries. This

study also touched upon some new mechanisms of quality assurance that come to appearance as a result of contemporary international variables like the trend of some countries that try to establish a number of international highly ranked universities, added to internationalization of higher education as new mechanisms to assure the quality of higher education institutions.
Keywords: Quality assurance, higher education, China, Australia, Egypt, sustainable improvement, internationalization of Higher Education.

مقدمة :

بدأ مفهوم الجودة في الظهور على الساحة الدولية مع انتهاء الحرب العالمية الثانية، مع التوجه الكبير نحو التصنيع خاصة في الدول الكبرى، وتم استخدام المفهوم وتطبيقه أولاً في عالم الصناعة والتجارة، حيث أكد على جودة المنتج وتحديد مواصفاته، ومع النجاح الكبير الذى تحقق مع تطبيق فكر الجودة ومبادئها في مجالي الصناعة والتجارة، بدأ المفهوم ينتقل إلى كثير من المجالات الأخرى مثل التعليم والصحة، أي بدأ ينتقل من المجالات الإنتاجية إلى المجالات الخدمية في المجتمع.

ويُشير مفهوم الجودة إلى "الدقة والامتياز، أومطابقة المنتج لمتطلبات العميل، وتُعد الجودة مجموعة من الصفات لكيان ما سواء كان منتجاً أو خدمة، التى تعطيه القدرة على إرضاء الحاجات المعلنة والضمنية، وتشير الجودة أيضاً إلى درجة مطابقة منتج معين لمواصفاته، أى أن الجودة تعنى المطابقة للمعايير والمواصفات" (٣١ -٦) ❖.

وكانت اليابان في طليعة دول العالم التي طبقت مفاهيم الجودة ومبادئها، واستطاعت اليابان – التي خرجت من الحرب العالمية الثانية مدمرة - أن تُعيد بناء نفسها في فترة قصيرة، وكان لتطبيق هذه المفاهيم والمبادئ اليد الطولي في نجاح اليابان في إعادة البناء بعد الحرب، وفوجئ العالم بمستوى التقدم الذى حققته اليابان، وكذلك بمستوى الجودة الذي أصبح عُنوانا للمنتجات اليابانية التي بدأت تغزو العالم كله.

وعلى مدار العقود القليلة الماضية، أصبحت هناك حقيقة في أن الصناعة لكى تتواجد في السوق العالمي، وتكون لديها القدرة على المنافسة، لابد أن تستمر في تطوير نفسها، والتعليم العالى – هو الآخر – ليس استثناءً من هذه القاعدة، فالمنافسة السوقية الشديدة، ومتطلبات العمل تتطلب وجود مؤسسات تعليم عالٍ تضمن جودة برامجها التى تقدمها، فضمان جودة البرنامج الأكاديمى كمكون أساسي من مكونات جودة المؤسسة التعليمية، تعطى الثقة للعملاء وغيرهم، بأن متطلبات الجودة الأكاديمية تتحقق بدرجة كافية، بالإضافة إلى عمليات التحسين الداخلى المستمر التى تقوم بها المؤسسة، فضمان جودة البرامج الأكاديمية مطلب أساسى لكل من العملاء والخبراء وهيئات الاعتماد الأكاديمى(٤٠ -٢٠١٠).

وتختلف جودة التعليم عن الجودة في مجال الصناعة والأعمال، فالجودة في مجال الأعمال والصناعة يجب أن يتوافق المنتج فيها غالبا مع المعايير المحلية والعالمية، إذ يجب أن تتحقق فيه القدرة على المنافسة في الأسواق العالمية، وبقدر استيفاء المنتج لمواصفات الجودة العالمية تكون قدرته على أن يجد لنفسه مكاناً في السوق العالمي، أما الجودة في مجال التعليم فغالباً ما تكون مرتبطة بتلبية متطلبات المجتمع بالدرجة الأولى، إلى جانب أن الجودة في مجال التعليم متعددة العناصر، فتشمل الطالب، والمعلم، والإدارة، والمناهج والأنشطة الدراسية، والبيئة التعليمية ومدى جاهزيتها، ومدى توافر تكنولوجيا التعليم. إلى جانب تحكم الكثير من العوامل الخارجية مثل توافر التمويل، وثقافة المجتمع وعاداته وتقاليده وغيرها، الأمر الذى يجعل جودة التعليم تتمحور بدرجة كبيرة حول غايات المجتمع المحلى وأهدافه في المقام الأول(٤٥ -٣٧٣).

وفي الآونة الأخيرة، وجدت المؤسسات نفسها سواء كانت مؤسسات تجارية أو صناعية أو تعليمية، وجدت نفسها تعمل في إطار بيئة عالمية قائمة على التنافس والتحدى، وتم طرح الكثير من الخيارات والبدائل لزيادة قدرة المؤسسة على تلبية متطلبات السوق العالمى مثل الجودة الشاملة، وإعادة بناء المؤسسات، وطرح

معايير لجودة الأداء. لقد أصبحت مؤسسات اليوم أمام خيارين لا ثالث لهما، فإما أن تتلاشى وتختفى لعدم قدرتها على تلبية متطلبات عملائها، وإما أن تعيد اكتشاف ذاتها وإعادة هيكلة بيئتها وثقافتها، لتكون قادرة على أن تستوعب المستجدات الاقتصادية والتكنولوجية، وتصبح لديها القدرة على التعاطي مع هذه المستجدات من ناحية، وتلبية المتطلبات المتغيرة للعملاء من ناحية أخرى.

وفى هذا الإطار، أصبحت قضية ضمان الجودة فى مؤسسات التعليم قضية جوهرية، وتحظى باهتمام خاص، نظرا لأن منتجات أو مخرجات هذه المؤسسات لها تأثيراتها المباشرة على مستوى جودة العاملين بالمنظمات المختلفة، وبالتالى على مستوى جودة الأداء فى منظمات المجتمع كله، من هنا تظهر علاقة الارتباط بين جودة التعليم والجودة على مستوى المجتمع، وتظهر الحاجة إلى مؤسسات تعليم تتسم بجودة الإدارة والتوجه نحو التطوير المستمر[٢٩ -١٥].

ومرت الجودة بعدة مراحل من التطور، ففي البداية كانت الجودة بمبادئها وأصولها المعروفة التى وضعها المنظرون الأوائل أمثال ديمنج وجوران وجروسبى وغيرهم، ثم كانت إدارة الجودة الشاملة التى دخلت كأسلوب لتحسين عمليات الجودة، ثم كان ضبط الجودة أو تأكيدها، والذى استهدف بناء نظام علمى يقوم على التخطيط والتعاون، واكتشاف العيوب والتخلص منها، واعتماد نهج التحسين المستمر للمؤسسة، ثم كانت المرحلة الأخيرة وهى ضمان الجودة من خلال مجموعة من الاجراءات التى تطبق مثل الاعتماد الأكاديمى والتقييم والمراجعة والمحاسبية، وذلك بهدف وقاية المؤسسة من الوقوع فى الأخطاء.

وإذا كانت عملية ضبط الجودة وتأكيدها تستهدف كشف العيوب أو الأخطاء، والعمل على التخلص منها والقضاء عليها، فإن عملية ضمان الجودة تستهدف منع وقوع العيوب أو الأخطاء من الأساس، فعملية ضبط الجودة وتأكيدها تشبه العلاج من المرض، أما عملية ضمان الجودة فإنها تشبه الوقاية منه، وهنا يتعين على المؤسسات أن تتمرس على استخدام أساليب وإجراءات ضمان الجودة فى عملية التحسين المستمر للمؤسسة، بما يحقق جودة المنتج وتميزه. وفيما يتعلق بمؤسسات التعليم العالي، تتركز قضية ضمان الجودة فى جودة الخريجين،

وجودة عمليات التعليم والتعلم والبحث، وجودة المناهج والمقررات الدراسية، والعمل على أساس من المعايير والمؤشرات التي تقيس مستوى النجاح ومستوى الانجاز الذى يتحقق، ومدى ملاءمة الخريجين لمتطلبات سوق العمل المحلي والعالمي.

ومفهوم ضمان الجودة – كغيره من المفاهيم - قد مر بالعديد من مراحل التطور، لقد تطور من التفتيش على المنتجات ومراقبة العمليات واكتشاف الأخطاء والقيام بتصحيحها، إلى مفهوم جديد يهدف إلى منع الأخطاء، وتجنب إنتاج مخرجات بها عيوب أو لا تحقق رغبات المستفيدين، ويمكن تحديد ثلاثة عوامل كانت وراء ظهور مفهوم ضمان الجودة هي (١٢ -١٣٤):

١ - التكلفة المرتفعة لتقنيات الانتاج الحديثة، ومن ثم يترتب على الخطأ فى الإنتاج هدر كبير في الأموال.

٢ - المنافسة الحادة بين المؤسسات المنتجة للسلعة، مما يُصعّب القدرة على اكتساب ثقة المستفيدين وتلبية احتياجاتهم.

٣ - اعتماد المؤسسات على المعايير المحلية والدولية للتأكد من جودة منتجاتها ومطابقتها للمواصفات المحلية والعالمية، وجذب العديد من المستفيدين.

ومع ضمان الجودة، يتم "تبنى الجودة من البداية وقبل البدء في العملية الانتاجية، فهى تظهر في مرحلة التصميم الخاصة بكل من المنتج والعمليات الانتاجية، ولم تعد قاصرة على مرحلة الرقابة، ولذا فإن ضمان الجودة كمدخل من مداخل إدارة الجودة أصبح أكثر بعداً وعمقاً من المداخل السابقة، حيث بدأ الاهتمام بالجودة من منظور أكثر شمولية"(٢٢ -٢١). وعند تطبيق ذلك في مجال التعليم العالي، فيجب أن يكون مفهوم ضمان الجودة حاضرا عند وضع الأهداف وعند التخطيط، وعند وضع المناهج وتحديد الأنشطة وطرائق التدريس، ومصادر التمويل للمؤسسات، وتحديد نمط الإدارة ، ومستوى جودة أعضاء هيئة التدريس، والمواصفات المتوقعة للخريجين وغيرها من القضايا التي تتحكم في ضمان جودة هذه المؤسسات.

وإذا نجحت إجراءات ضمان الجودة التى تطبقها المؤسسة في التأكيد على أن المؤسسة تحقق مستوى عاليا من الجودة سواء في عملياتها أو منتجاتها، فإن ذلك يؤدى أن تصبح المؤسسة موضع ثقة المجتمع واحترامه، وتحقق مزيدا من الإقبال عليها والرواج لمنتجاتها، وتُصبح نموذجا يُقتدى به في ضمان الجودة داخل مؤسسات المجتمع، وتسهم بقوة في نشر ثقافة الجودة، وتحظى المؤسسة – بصفة عامة - بالسمعة الجيدة على المستوى المحلى وربما الدولى كذلك.

إن التعرف على ماهية "ضمان الجودة" يشتمل بالضرورة على العمليات المنظمية لإنتاج منتج أو خدمة ذي جودة عالية، ويتضمن ضمان الجودة مجموعة من الخطوات، بحيث تضمن المؤسسة أن لديها القدرة الأساسية لتحقيق الجودة بالمستوى المطلوب، وأيضاً يتضمن ضمان الجودة متطلبات تقنية، ودراسات لتوفير الجودة والثقة، فضمان الجودة غالباً يمثل أداة لضمان الثقة المتبادلة التي تزداد عاماً بعد عام، والتعليم العالي هو واحد من أهم المجالات التي تطبق ضمان الجودة من أجل تحقيق الثقة المتبادلة بين كافة الأطراف فيه(٧٨ -٦٦١).

"وتتضمن معايير جودة الأداء مؤشرات محددة للأداء في صيغة نواتج تعلم، تصف ما ينبغي أن يعرفه المتعلم، ويكون قادراً على أدائه، وعندما يتحقق التعلم، وتتضح نواتجه في سلوك المتعلم وتصرفاته، يمكن إجازته واعتماده، والاعتراف به رسمياً، وكذا اعتماد المؤسسة التعليمية التي أسهمت في اكتسابه النواتج المستهدفة، ومن هنا يُعد التقويم القائم على نواتج التعلم مدخلاً مهماً في ضمان الجودة الشاملة لأداء المتعلم واعتماد المؤسسة التعليمية"(٢٦ -٨).

وكما انتشرت فكرة الجودة وإدارة الجودة الشاملة في معظم مؤسسات المجتمع ومن بينها الجامعات ومؤسسات التعليم العالى بصفة عامة، فقد انتشر كذلك فكر ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي كإطار لمنع الأخطاء والعيوب نهائياً من ناحية، إلى جانب استمرار عمليات التحسين المستمر للمؤسسة من ناحية أخرى، وأصبحت معظم دول العالم لديها آليات وأساليب لضمان الجودة في التعليم العالى، وهو ما تحاول الدراسة الكشف عنه من خلال دراسة ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالى في كل من أستراليا والصين ومصر.

إن ضمان الجودة في التعليم العالى أصبح ظاهرة واسعة الانتشار، - وعلى سبيل المثال - فإن الشبكة الدولية لهيئات ضمان الجودة فى التعليم العالى International Network for Quality Assurance in Higher Education (INQAHE) والتى بدأت عملها عام ١٩٩١ بثمانية أعضاء فقط، أصبح لديها الآن أكثر من مائتى عضو[٨٤ -٦٩].

إن تجربة أستراليا في مجال ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي من التجارب الثرية المتميزة عالميا، ومرت بالعديد من مراحل التطور، واستخدمت الكثير من الآليات لضمان الجودة، وتُوجت جهودها بإنشاء العديد من الهيئات المسئولة عن ضمان الجودة، كما تُعتبر التجربة الصينية نموذجا رائدا في ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي خاصة للدول النامية مركزية الإدارة - على وجه الخصوص – وهو ما يجعلها من أنسب الخبرات التي يُمكن الاستفادة منها في النموذج المصري في سعيه لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي

ومصر، قد بدأت مسيرتها في مجال الجودة في التعليم العالى بدءاً من منتصف الثمانينيات من القرن الماضي، عندما تشكلت لجنة الهياكل الجامعية عام ١٩٨٦، والتى أوصت بضرورة وجود جهاز لتقييم مستوى الجامعات والكليات والأقسام العلمية، ثم تشكلت لجنة تطوير الأداء الجامعى في مايو ١٩٨٩، ثم تلا ذلك قرار وزير التعليم العالى رقم ٦٩ لسنة ١٩٩٥ بشأن تشكيل لجنة لتقويم الأداء الجامعي وفقاً لمعايير قياسية[٤ -١٤٨، ١٤٩].

واستمرت الخطوات المتباطئة في مجال التقويم وضمان جودة التعليم حتى صدر قانون إنشاء هيئة الجودة والاعتماد عام ٢٠٠٦، لتبدأ مرحلة جديدة من ضمان جودة التعليم العالى في مصر.

مشكلة الدراسة:

أصبحت قضية ضمان جودة التعليم العالي من القضايا الملحة على مستوى العالم كله، نظراً للأهمية التى يوليها المجتمع لمرحلة التعليم العالي، ودوره الكبير في إعداد الثروة البشرية النوعية وتقدم المجتمع وتحضره، وهناك العديد

من المؤشرات التى تبرهن على ضرورة تبنى مصر لمدخل ضمان الجودة في التعليم العالى ومن أهم هذه المؤشرات:

١ - الرتب المتواضعة للجامعات المصرية وكذلك مؤسسات التعليم العالي في التصفيات العالمية للجامعات بمختلف أنواعها.

٢ - معدل الإنتاج البحثى السنوى المنشور في الدوريات المصرية والعالمية لأعضاء هيئات التدريس في الجامعات العربية ضعيف للغاية، فلم تتجاوز هذه الانتاجية ٨,٥ ألف بحث عام ٢٠٠٧، منها ٤,٨ ألف بحث نشرت في مجلات أجنبية(١١ -٣).

٣ - تراجع مركز مصر في مؤشر التعليم العالى والتدريب للمركز ١١١ ضمن ١٤٠ دولة للعام ٢٠١٥ -٢٠١٦(٩٥ -١٢).

٤ - تراجع مصر في مؤشر الاستعداد التكنولوجى إلى المرتبة ٩٨ ضمن ١٤٠ دولة للعام ٢٠١٥ -٢٠١٦(٢٤ -٩).

إن نظرة فاحصة على نظام التعليم العالي في مصر تُظهر قصوراً كبيراً في آليات ضمان الجودة، ومن أهمها ما يلي(١٥ -١٤٣١):

- لا يوجد قياس دقيق للحكم على نواتج العملية التعليمية سواء على مستوى عضو هيئة التدريس أو على مستوى البرنامج التعليمي، أو على مستوى المؤسسة نفسها.
- لا توجد آلية لتقويم التدريس ضمن مكونات هذا النظام.
- لا توجد معايير كافية لتقويم الأداء داخل المؤسسة التعليمية عموماً.
- هناك ندرة في الخبرات القادرة على تطوير معايير جيدة لتقويم الأداء، وهناك نقص في البيانات المتاحة والصالحة لاستخلاص مؤشرات الجودة.
- لا تملك القيادات الأكاديمية بالمؤسسة التعليمية سلطات حقيقية تمكنها من اتخاذ إجراءات فعالة تجاه أى عضو من أعضاء المؤسسة، حتى مع وجود دليل قوي على تدني أداء هذا العضو.
- لا تلقى مسألة تقويم مشكلات الطلاب التعليمية، ومعرفة آرائهم فيما يتلقون من تعليم، الأهمية التي تستحقها من قبل معظم الأقسام

الأكاديمية بالمؤسسات التعليمية، ولا تجد بعض المبادرات الطموحة - في هذا الصدد – ما تحتاجه من دعم مؤسسي فعال حتى تستمر وتندمج كأحد المكونات الثابتة في نظام تقويم المؤسسة.

وفي ضوء ما سبق، يمكن تحديد مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

١ - ما منظور الأدبيات لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي؟.

٢ - ما واقع خبرة الصين في ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي؟ وما القوى والعوامل الثقافية المؤثرة؟.

٣ - ما واقع خبرة أستراليا في ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي؟. وما القوى والعوامل الثقافية المؤثرة؟.

٤ - ما واقع ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في جمهورية مصر العربية؟ وما القوى والعوامل الثقافية المؤثرة؟.

٤ - ما الإجراءات المقترحة لتطوير ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في مصر في ضوء خبرتي دولتي المقارنة؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

١ - إلقاء المزيد من الضوء على مفهوم ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي، وكيفية تحقيق ضمان جودة هذه المؤسسات.

٢ - تحليل خبرتين من الخبرات العالمية المتميزة في مجال تحقيق وضمان جودة مؤسسات التعليم العالي.

٣ - تحليل خبرة مصر في مجال التوجه لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي.

٤ - الخروج بمجموعة من النتائج التى قد تسهم في طرح مجموعة من الإجراءات التي يمكن أن تُسهم في تطوير ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في مصر.

أهمية البحث:

يمكن تحديد أهمية البحث فيما يلي:

١ - تنبثق أهمية البحث من أهمية قضية الجودة عموما، وما يرتبط بها من قضايا أخرى مهمة مثل ضمان الجودة، حيث كان لتطبيق هذه المفاهيم دور جوهري في حدوث نقلة نوعية في جودة التعليم العالي في كثير من المجتمعات.

٢ - يعتبر ضمان جودة المؤسسة بمثابة المقياس الذي يقيس درجة الجودة الذي تحقق بالفعل، ومن ثم تكمن أهمية وضرورة توافر آليات لضمان الجودة داخل مؤسسات التعليم.

٣ - لفت أنظار المسئولين إلى أن ضمان جودة التعليم العالي أصبح توجها دوليا، ويُسهم مباشرة في تحقيق سمعة جيدة لهذا التعليم على المستوى الدولي.

٤ - يؤكد البحث على أن ضمان جودة المؤسسة التعليمية يُحقق درجة عالية من الثقة بين كافة أطراف العملية التعليمية، الأمر الذي يدعم نجاح المؤسسة.

٥ - ما يترتب على عملية ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي من إمكانية التخطيط الاستراتيجي للمؤسسة، ووضع خطط التحسين المستمر موضع التنفيذ، الأمر الذي يجعل المؤسسة في حالة تطور مستمر.

منهج البحث:

يمكن تحديد منهجية البحث فيما يلى[١٦ -٩٣،٩٧]:

يستخدم الباحث المنهج المقارن بأبعاده المتعددة والمتمثلة فى البعد التاريخى لعرض نشأة ضمان الجودة في دول المقارنة وتطورها، والبعد الوصفى لعرض وتحليل واقع عملية ضمان الجودة في دول المقارنة، ثم يأتي التحليل المقارن للخبرات الثلاثة في ضوء بعض المفاهيم العلمية، وكذلك في ضوء القوى والعوامل الثقافية، واستخلاص مجوعة من النتائج المهمة، والتي تُساعد في طرح

مجموعة من الإجراءات التي قد تُسهم في تطوير عملية ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في مصر.

مصطلحات البحث:

يمكن تحديد أهم المصطلحات التي يتناولها البحث في المصطلحين الآتيين:

١ - الجودة Quality

الجودة بمعناها الواسع هى درجة من الامتياز، أى المدى الذى يتلاءم فيه الشئ مع الغرض منه، والجودة بمعناها الضيق تعرف على أنها جودة المنتج أو الخدمة أى مطابقته للمواصفات، وخلوه من العيوب والتلوث، أو بمعنى آخر تحقيق رضا العميل. وفي إدارة الجودة تعرف الجودة بأنها المواصفات الشاملة للمنتج أو الخدمة التى تعتمد على قدرتها على تلبية الاحتياجات الضمنية والصريحة للمستهلك(٥٩ -٥).

و حدد هارفي Harvey، وجرين Green ١٩٩٣ مفهوم الجودة في خمسة مفاهيم منها(٦٢ -٤):

المفهوم الأول: إن الجودة تعنى تحقيق الدقة والإتقان من خلال التحسين المستمر باستخدام إدارة الجودة الشاملة من أجل تكوين تصور عن العمل والناس والعلاقات الإنسانية في إطار قاسم مشترك من القيم.

المفهوم الثانى: إن الجودة هى نوع من الأداء الفريد، يتحقق فقط في ظروف محددة، وفي نوعية معينة من الطلاب.

المفهوم الثالث: إن الجودة هى القدرة على تغيير معارف الطلاب وقيمهم باستمرار، وإضافة قيم ومعارف جديدة إلى معارفهم، تُسهم في نموهم الشخصي.

ومن التعريفات السابقة للجودة يمكن أن نستخلص ما يلي:

- تؤكد تعريفات الجودة على قدرة المؤسسة على تحقيق الجودة والتميز في مخرجاتها، وعلى تحقيق السمعة الجيدة.

- تؤكد الجودة على أهمية عمليات التحسين المستمر للمؤسسة، حتى تكون قادرة على تلبية متطلبات عملائها المتطورة باستمرار، ومن ثم تصبح الجودة عملية مستمرة لا تنتهى.
- تهتم الجودة كثيراً بتحقيق رضا عملائها من خلال الأداء المتميز والفريد الذى ينعكس على جودة منتجاتها.

٢ - ضمان الجودة Quality Assurance

تلك العملية التى من خلالها يتم المحافظة على مستوى أداء معين يتسم بالمعيارية في مقرر أو برنامج دراسى أو مؤسسة تعليمية، وذلك من خلال تبنى معايير متميزة متفق عليها.

وهناك أربعة محددات رئيسية تدعم مفهوم ضمان الجودة[٦٠ -١٦٢]، ويمكن إجمالها فيما يلى:

١ - كل عضو في أسرة المؤسسة يشعر بالمسئولية تجاه تعزيز الجودة في المخرج النهائى أو فى الخدمة المقدمة.

٢ - كل عضو في أسرة المؤسسة لديه مسئولية تجاه المحافظة على مستوى الجودة في المنتج النهائى أو في الخدمة المقدمة.

٣ - كل فرد من أفراد المؤسسة يعى ويتعامل مع المؤسسة على أنها ملكيته الخاصة، مما يدفعه للمحافظة على جودة الأداء بها.

٤ - تقوم إدارة المؤسسة بشكل مستمر بمراجعة مدى صلاحية النظام للمحافظة على الجودة.

ووفقاً لما يراه برتنجهام Brittingham ٢٠٠٩، فإن ضمان الجودة يشير إلى العمليات التى تتبناها مؤسسات التعليم العالى أو كلية ما أو جامعة ما، والتى تتمكن من خلالها هذه المؤسسات من قياس جودة ما تم إنجازه وفق معايير ناجعة ومحددة، تجلب لها ثقة واحترام جمهور المتعاملين[٦٠ -١٦٢].

وتؤكد التعريفات السابقة على:

أ - ضرورة تبنى المؤسسة لآلية أو أكثر من آليات ضمان الجودة، حتى تتأكد بالفعل أنها تحقق مستوى عاليا من الجودة والتميز في منتجاتها.

ب - ضرورة وضوح المعايير التى تتبناها المؤسسة لضمان جودة مخرجاتها، وأن يتكاتف الجميع في تطبيق هذه المعايير.

جـ - تنمية وعي العاملين داخل المؤسسة بمسئوليتهم المباشرة داخل المؤسسة عن ضمان جودة المؤسسة ومنتجاتها أو الخدمة التى تقدمها.

وفي ضوء التعريفات السابقة لضمان الجودة، يمكن تحديد التعريف الإجرائي في الآتي:

يقصد بضمان الجودة كل الإجراءات والتدابير والتقييمات والمراجعات وغيرها من الآليات التي تطبق في مؤسسات التعليم العالي بغرض ضمان مستويات عالية من الجودة وفقاً للمعايير التي وُضعت مسبقاً سواء من قبل الوزارة أو هيئات ضمان الجودة، بهدف تحقيق التحسين المستمر في المنتج النهائي للمؤسسة.

ويؤكد هذا التعريف على:

أ - ضرورة وجود معايير مسبقة معروفة للمؤسسة، وتعمل المؤسسة على تحقيق مستويات أداء تتناسب مع هذه المعايير.

ب - وجود آليات كثيرة لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي مثل التقييم الخارجي والداخلي، وتقويم النظير، والاعتماد وغيرها من الآليات التي تُستخدم لضمان الجودة.

ج - يُعد تحسين المنتج النهائي للمؤسسة هو الغاية من وراء ضمان الجودة في المؤسسة.

الدراسات السابقة:

تتعدد الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت قضايا الجودة وضمان الجودة، وسيعرض الباحث لنخبة من هذه الدراسات ذات الصلة الوثيقة بموضوع الدراسة.

أولا: الدراسات العربية:

١ - ضمان جودة ومعايير اعتماد مؤسسات التعليم العالى فى مصر تصور مقترح[١٧]:

تؤكد الدراسة على التوجه العالمي الكبير نحو ضمان الجودة الذى يستند إلى جودة مخرجات التعليم، ويعتبر الاعتماد وسيلة من وسائل ضمان الجودة، وترى أن أن ضمان الجودة كعملية تقييم تتخطى تحقيق الجودة، وتمثل نوعاً من التقييم المؤسسى الشامل، وتناولت الدراسة مجموعة من المفاهيم مثل ضمان الجودة، وتخطيط الجودة، وتحسين الجودة، وضبط الجودة، وأهم مداخل ضمان الجودة مثل الاعتماد، والتقييم والمراجعة الأكاديمية.

وتناولت الدراسة الاعتماد الأكاديمى أنواعه، ومراحله ، وإجراءاته، ومجالاته، وعرضت لواقع الاعتماد في كل من الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة، واستراليا، وأستونيا، ثم اقترحت الدراسة تصوراً مقترحاً لضمان الجودة واعتماد مؤسسات التعليم العالى في مصر.

ويتشابه البحث الحالي مع الدراسة السابقة في تناولهما لآلية من آليات ضمان الجودة وهى الاعتماد الأكاديمى، ويختلفان في تناول البحث الحالي لخبرتي كل من الصين وأستراليا في ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي، ويفيد البحث الحالى من الدراسة السابقة في بناء الاطار النظرى وفي طرح بعض الأفكار والرؤى.

٢ - نماذج عالمية في الاعتماد وضمان الجودة للمؤسسات التعليمية (دراسة حالة)[٣٠]:

تناولت الدراسة مفهوم الاعتماد، وأنه نوع من المراجعة الخارجية للجودة، وأن هناك علاقة وثيقة بين الاعتماد وضمان الجودة، حيث إن ضمان الجودة يهتم بتقويم الأهداف والمحتوى والمستويات التعليمية والمخرجات، ومن ثم فهو مكمل لعملية الاعتماد.

وأخيراً انتقلت الدراسة إلى الواقع المصري، وتوجه مصر نحو تطبيق الاعتماد وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، ورأت الدراسة أنه لابد من تهيئة

مؤسسات التعليم العالى، وتهيئة مناخها وإيجاد بيئة داعمة، وأشخاص مدربين لديهم دوافع قوية خاصة أعضاء هيئة التدريس، وضرورة إعطاء مهلة للمؤسسات لتقوم بإجراء الدراسات الذاتية لتحديد حاجاتهم لبلوغ الحد الأدنى من الجودة، ومحاولة تلبية هذه الحاجات، وإعطاء الاستقلالية الكاملة للجامعات في وضع السياسات الخاصة بها، والبحث عن موارد إضافية للتمويل.

ويتشابه البحث الحالي مع الدراسة السابقة في تأكيدهما على الاعتماد كمدخل لضمان الجودة، وتختلف عنها في تناول البحث الحالى لخبرات مختلفة وهى خبرة كل من أستراليا والصين في مجال ضمان جودة التعليم العالى، ومحاولة طرح بعض الإجراءات التي قد تُسهم في تطوير ضمان جودة التعليم العالي في مصر.

٣ - تطبيق مبادئ الاعتماد وإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالى (الواقع والمنظور)[١]:

تؤكد الدراسة على أن للتغيرات الاقتصادية المصاحبة للانفجار العلمى والتكنولوجى دوراً رئيساً في زيادة الاهتمام بجودة التعليم، وأصبح يتعين على التعليم أن يعيد النظر في أهدافه وبرامجه وطرائقه لمواجهة التغيرات بل والتأثير فيها، وأن يتأكد من جودة ما يقدمه حتى يكون قادراً على إعداد خريجين على درجة عالية من الجودة تمكنهم من استيعاب تكنولوجيا العصر، حيث تؤكد الدراسات على أن التفوق الاقتصادى اليابانى على الولايات المتحدة الأمريكية يرجع إلى اتباع أسلوب الجودة الشاملة في الصناعة، وفي إعداد القوى البشرية كذلك.

وتؤكد الدراسة على أن الأخذ بمفهوم الجودة الشاملة في العملية التعليمية يساعد الجامعات على تجاوز هذه التحديات، وتؤكد على أن فكر الاعتماد في التعليم العالى قد ارتبط ارتباطاً وثيقاً بمبادئ إدارة الجودة، وعرضت الدراسة لبعض أنواع الاعتماد، وكذلك لبعض مؤشرات الجودة الشاملة في التعليم. وقدمت الدراسة تصوراً مقترحاً يتضمن ثلاثة بدائل:

الأول: إنشاء لجنتين وطنيتين مستقلتين؛ واحدة للتعليم العالى وأخرى للتعليم المدرسى.

الثانى: إنشاء لجنة وطنية مستقلة، يندرج تحتها جهاز تنفيذى للتعليم العالى، وجهاز تنفيذى آخر للتعليم المدرسى.

الثالث: إنشاء لجنة وطنية مستقلة وموحدة لجميع أنماط التعليم.

ويتشابه البحث الحالي مع الدراسة السابقة في تناولهما لبعض المفاهيم المشتركة، ويختلف عنها في تناوله لخبرتي كل من الصين وأستراليا في ضمان جودة التعليم العالي، ومحاولة الاستفادة منهما في اقتراح بعض الإجراءات التي يمكن أن تُسهم في ضمان جودة التعليم العالي في مصر.

٤ - التجربة الأردنية في مجال ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمى في مؤسسات التعليم العالي[٢١]:

تؤكد الدراسة أن هناك حاجة ملحة لمؤسسات وهيئات تضمن تحقق الجودة في مؤسسات التعليم العالى، وشهد عام ١٩٩٨ إنشاء مجلس اعتماد مؤسسات التعليم العالى في الأردن، وفي عام ٢٠٠٧، تم إنشاء هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالى لتكون هيئة مستقلة تطبق معايير الاعتماد الأكاديمى وضمان الجودة، ولها صلاحيات تشمل الجامعات الرسمية والخاصة.

ويتشابه البحث الحالي مع الدراسة السابقة في تناولهما لقضية ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، ويختلف عنها في تناول البحث الحالي لخبرتين أجنبيتين في مجال ضمان جودة التعليم العالي، ومحاولة الإستفادة منهما في اقتراح بعض الإجراءات لتطوير نظام ضمان جودة التعليم العالي في مصر.

ثانيا: الدراسات الأجنبية :

١ - ضمان الجودة في التعليم الجامعى: ممارسات حالية في دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية[٦٢]:

تتناولت الدراسة بإيجاز لأهم آليات ضمان الجودة في دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، وأهم هذه الآليات هو الاعتماد، وهو الطريقة التى تستخدم على نطاق واسع في ضمان الجودة في كثير من دول المنظمة، ومن أهمها الولايات

المتحدة الأمريكية، وكذلك في معظم الدول الأوربية، ثم يأتى التقييم كأحد الآليات واسعة الانتشار في كثير من دول المنظمة، خاصة في دول شمال أوربا مثل هولندا والمملكة المتحدة. إلى جانب أن كثيراً من الدول تجمع ما بين الاعتماد والتقييم. ثم تأتى المراجعة كآلية ثالثة تطبقها كثير من الدول لضمان جودة مؤسسات التعليم العالى مثل استراليا ونيوزيلندا، حيث تمثل المراجعة آلية تُمكّن الحكومة أن تقوم بإجراء هذه المراجعات بنفسها، أو تكليف إحدى الهيئات بذلك. وتستخدم ٠.٢٨ من وكالات ضمان الجودة في أوربا آلية المراجعة المؤسسية بطريقة منتظمة في كل من إيرلندا والمملكة المتحدة، ووكالات دول شمال أوربا، وغالباً ما يكون للهيئات الحكومية دور مهم في ضمان الجودة في التعليم العالى، وغالباً ما تؤسس هيئات ضمان الجودة إما بواسطة الحكومة الإقليمية أو المحلية أو بواسطة مؤسسات التعليم العالى نفسها، والهيئة بصفة عامة منظمة مستقلة، ولها مجلس إدارة، ومع ذلك يمكن أن تُمثل المؤسسات والحكومة في مجلس إدارتها وتسهم كذلك في التمويل.

ويتشابه البحث الحالي مع الدراسة السابقة في تناولهما لبعض آليات ضمان الجودة ويختلف عنها في تناوله لخبرتي كل من الصين وأستراليا في ضمان جودة التعليم العالي، ومحاولة الإستفادة منهما في اقتراح بعض الإجراءات لتطوير نظام ضمان جودة التعليم العالي في مصر.

٢ - ضمان الجودة في التعليم الجامعى والتحول في سياسة التعليم العالى في الصين[٧٢]:

تناولت الدراسة التحول في سياسة التعليم العالى من سياسة تقوم على تعليم النخبة إلى سياسة جماهيرية، تفتح أبواب التعليم العالي أمام أبناء المجتمع جميعهم، ووصلت هذه السياسة ذروتها في عقد التسعينيات، حيث وصل منحنى القبول بالتعليم العالى إلى أقصى ارتفاع له، واقتضى هذا التوسع الكبير إجراءات موازية لضمان الجودة، وبدأ ذلك بتطوير لوائح الجامعات والكليات، وكان ذلك أحد المشروعات التى تبنتها الحكومة، وتلا ذلك تقييم المؤهلات التى

تمنحها الجامعات والكليات، ثم الاعتماد الأكاديمى خاصة للكليات والجامعات الناشئة.

وفي عام ٢٠٠٤، وافق مجلس الدولة على خطة عمل لتنشيط التعليم في الفترة ٢٠٠٣ -٢٠٠٧ لتطوير جامعات القمة، وبدأ التركيز الشديد على الكيف وجودة العملية التعليمية والبحثية داخل الجامعات. وظلت الحكومة الصينية مسئولة عن إقامة وكالات رسمية لتقييم سياسة التعليم العالى ففي عام ١٩٩٤، أقامت وزارة التربية والتعليم مكتباً خاصاً لتقييم التعليم العالى، وإجراء الأبحاث، عن ضمان الجودة، وتقديم المشورة وخدمات المعلومات في مجال التعليم العالى، وبدأت المؤسسات تركز على التقييم الذاتى وتوفير بيئة تعليمية جيدة كوسائل لضمان الجودة.

ويتشابه البحث الحالي مع الدراسة السابقة في تناولهما لخبرة الصين في ضمان جودة التعليم العالي، ويختلف عنها في تناوله كذلك لخبرة أستراليا في هذا المجال، ومحاولة الإستفادة منهما في اقتراح بعض الإجراءات لتطوير نظام ضمان جودة التعليم العالي في مصر.

٣ - ضمان جودة التعليم العالى في أستراليا، التطور التاريخى والمستقبلى[٦٤]:

تؤكد الدراسة على أهمية اعتماد مؤسسات التعليم العالى كآلية من آليات ضمان الجودة، وفي الثمانينيات من القرن العشرين، ومع غياب إطار إدارى قومى للجودة في أستراليا، كانت الجامعات وحدها مسئولة عن تطوير المعايير وتحسين الجودة، وبدأت الولايات في إجراء العديد من المراجعات لمؤسسات التعليم العالى، وتنتهى هذه المراجعات غالباً بصدور تقرير يتضمن الكثير من التوصيات التى يجب الأخذ بها، وفي التسعينيات، أُنشئت لجنة ضمان الجودة في التعليم العالى فى الفترة من ١٩٩٣ -١٩٩٥، لمراجعة ممارسات ضمان الجودة داخل الجامعات، وفي عام ٢٠٠٠ أنشئت هيئة ضمان جودة الجامعات الأسترالية AUQA.

وتشير الدراسة إلى بعض المراجعات التى قامت بها الحكومة لمؤسسات التعليم العالى، كالتي حدثت في ٢٠٠٣ -٢٠٠٤ ، ونتج عنها تغييرات مهمة في كثير من

مكونات التعليم العالى مثل التمويل والتطوير.. الخ، وبعد مجئ حكومة حزب العمال عام ٢٠٠٧ إلى السلطة، بدأت تغييرات كثيرة تحدث في مجال التعليم العالي، حيث قامت الحكومة بمراجعة شاملة لكافة مؤسسات التعليم العالى، وهى ما عرفت بمراجعة برادلي Bradley.

ويتشابه البحث الحالي مع الدراسة السابقة في تناولهما لخبرة أستراليا، ويختلف عنها في تناوله لخبرة أجنبية أخرى وهي خبرة الصين في ضمان جودة التعليم العالي، ومحاولة الإستفادة منهما في اقتراح بعض الإجراءات لتطوير نظام ضمان جودة التعليم العالي في مصر.

التعليق على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة سواء العربية أو الأجنبية الكثير من القضايا المهمة، تتعلق بكل من الجودة وضمان الجودة، وعرض بعضها بإيجاز أحيانا لبعض الخبرات الأجنبية في مجال ضمان الجودة، وهى نقطة الالتقاء المهمة مع البحث الحالي، وإن اختلفت الخبرات التى يتناولها البحث الحالى، فإن ما قدمته الدراسات السابقة من معلومات يمثل رصيداً مهماً لا يمكن إغفاله، ويفيد منه الباحث في بناء الإطار النظرى للبحث.

خطوات البحث:

بعد عرض الإطار العام للدراسة، يسير البحث وفقا للخطوات التالية:

الخطوة الأولى: ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي" إطار نظري" :

يتناول الباحث في هذه الخطوة كثيراً من الجوانب والأبعاد والقضايا التي تتصل بالتأصيل لقضية ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الأدبيات التربوية المعاصرة، مثل بداية ظهور ضمان الجودة والتوجه نحو تطبيقها في كثير من الدول، وأهم الأطر الحاكمة لها داخل المجتمعات. وأهم الأساليب المتبعة في ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي، وظهور الكثير من هيئات ضمان الجودة،

وأخيراً توجه كثير من المجتمعات لتبني بعض صور ضمان الجودة وفقا للمعايير الدولية، ومن أهم هذه الصور جامعات الطراز العالمي وتدويل التعليم العالي.

أولاً: النشأة والتطور:

يمكن أن نُرجع حركة الجودة إلى العصور الوسطى في أوربا، حيث بدأ الحرفيون في تنظيم اتحادات ونقابات في أواخر القرن الثالث عشر، وحتى بداية القرن التاسع عشر كانت الصناعة تميل إلى اتباع نموذج الحرف اليدوية، أما نظام المصنع وتأكيده على جودة المنتج فقد بدأ في بريطانيا العظمى في منتصف الخمسينيات من القرن السابع عشر، وفي بداية القرن العشرين، بدأ المصنعون في تضمين عمليات الجودة في أعمالهم، وبعد دخول الولايات المتحدة الأمريكية الحرب العالمية الثانية، أصبحت الجودة مكوناً مهماً وحاسماً[٨٤ -٢].

ويُنظر إلى الجودة على أنها ابتكار أمريكي خالص - إن صحّ هذا التعبير - فلقد كان للعلماء الأمريكيين أمثال إدوارد ديمنج Edwards Deming، وجوزيف جوران Joseph Juran على وجه التحديد الفضل الأكبر في بزوغ فكر الجودة وانتشاره عالميا، ووضع العلماء الأمريكيون النظريات والمبادئ والأصول التي تؤصل لها، وسرعان ما انتشرت أفكارهم في دول العالم ولاقت قبولا كبيرا.

ورحبت اليابان بفكر الجودة الذى أدخله إليها الأمريكيان إدوارد ديمنج ، وجوزيف جوران، وبدلاً من التركيز على الفحص والتفتيش، ركزت على العمليات التنظيمية من خلال الأفراد الذين استخدموها، ومع حلول السبعينيات، اصطدمت القطاعات الصناعية الأمريكية مثل صناعة السيارات والالكترونيات بالمنافسة اليابانية عالية الجودة[٨٤ -٢].

ومع تطور الجودة من خلال الأصول الفكرية التى وضعها المنظرون الأوائل، ومع الممارسات والتطبيقات التى حدثت في كثير من دول العالم، ومع النجاحات المذهلة التى حققها تطبيق فكر الجودة الشاملة ومبادئها، فقد بدأت الجودة تتخطى حدود المجالات الانتاجية، وتطبق في المجالات الخدمية مثل التعليم والصحة.

لقد حدث تطور تدريجى لجودة التعليم العالى بدءاً من النصف الثاني من القرن العشرين، وارتبط ذلك بالعديد من العوامل ومن أهمها الزيادة الكبيرة في مؤسسات التعليم العالى وفي أعداد الطلاب الملتحقين به، وارتبطت ظاهرة التوسع في مجال التعليم العالى بعاملين: النمو السريع للاقتصاد العالمى، وكذلك التطور السريع للتكنولوجيا، كما يعتبر التدويل والتأثير السوقي من العناصر المهمة المؤثرة بقوة على قطاع التعليم العالى. وفي النصف الثانى من القرن العشرين، فإن التغيرات المجتمعية السريعة كانت مرتبطة بعمليات العولمة، والعوامل الاقتصادية والاجتماعية والديموجرافية، وسريعاً بدأ ما يسمى بحركة الجودة في الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا ولاحقاً في أوربا، وتضمنت آليات لتحسين جودة أداء الشركات ومؤسسات القطاع العام، ومن بين هذه الأدوات كانت إدارة الجودة الشاملة، ومعايير الجودة العالمية، وإعادة هندسة العمليات التجارية[٩٢ -١٤١].

لقد كان هناك اهتمام خاص بضمان جودة التعليم العالي بمختلف أنواعه، وذلك من منطلق أنه يُمثل رأس الهرم التعليمي، والمحصلة النهائية لنظام التعليم، وأن خريجيه هم الأقرب إلى تولي المناصب والمراكز القيادية المهمة في المجتمع، وأنهم كذلك سينتشرون تقريبا في كل مؤسسات المجتمع، ومن ثم فإن جودة التعليم العالي وجودة خريجيه قد تكون سببا مباشرا في جودة المجتمع كله.

وتتعدد مفاهيم الجودة بتعدد وجهات نظر المختصين، فهى كمفهوم قد تطور في قطاع الإنتاج، وتُركز الجودة تاريخياً على مبدأ "العيوب الصفرية" Zero defect، وعلى رضا المستهلكين، وتحقيق التوافق والتكيف والتطوير والتحسين المستمر، وبناءً على ذلك، فإن جودة التعليم العالى يُنظر إليها من منظور مقاييس مختلفة تتوافق مع الأهداف الموضوعية، وفعاليتها في تحقيق أهداف المؤسسة، وتلبية متطلبات المستهلكين، وبسبب تعدد أوجه الجودة، فإن هناك الكثير من الطرق التي يمكن أن تتحقق من خلالها، فمدخل المستويات Stander-based

approach يقيس فعالية الحاجات في مقابل مجموعة من المعايير الكمية والنوعية، وبعد ذلك يركز على مدى فعالية الأهداف والمهام في مؤسسات التعليم العالى لتحليل وقياس مجمل الأداء المؤسسي. ومع تطوير نظم ضمان الجودة لتحقيق الأداء المتميز، فإن هذه المداخل تلقى اهتماماً كبيراً لقياس فعالية مؤسسات التعليم العالى، ويتضمن هذا الإطار البحث في العديد من المجالات ومنها الرسالة والأهداف، وفعالية هيئة التدريس وكذلك طرق التدريس، والمكتبات والمعامل، والإدارة وغيرها(٩٢ -٢٥٤).

"ومفهوم الجودة في التعليم له معنيان مترابطان، أحدهما واقعى والآخر حسى، والجودة بمعناها الواقعى تعنى التزام المؤسسة التعليمية بإنجاز مؤشرات ومعايير حقيقية متعارف عليها مثل معدلات الترفيع، ومعدلات الكفاءة الداخلية الكمية ومعدلات تكلفة التعليم. أما المعنى الحسى للجودة فيركز على مشاعر وأحاسيس متلقى الخدمة التعليمية كالطلاب وأولياء أمورهم، أو بمعنى آخر، تعبر عن مدى اقتناع ورضا المستفيد من التعليم بمستوى كفاءة وفعالية الخدمة التعليمية"(٣١ -١٤).

ثانياً: التوجه نحو ضمان الجودة:

مع ظهور ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي في أواخر القرن التاسع عشر، عندما ظهرت أول منظمة للاعتماد في الولايات المتحدة الأمريكية، ظلت الفكرة تتطور بصورة تدريجية بطيئة إلى حد كبير، حتى ظهر قانون التعليم العالي عام ١٩٦٥، وما ترتب عليه من التزام الحكومة الفيدرالية بتقديم أموال باهظة في صورة منح علمية وقروض طلابية، ورغبة الحكومة في التأكد من جودة الخدمة التعليمية التي تُقدم لهم، وهو ما أدى إلى تطور جذري في عملية ضمان الجودة والاعتماد في الولايات المتحدة(٥٨ -١٥٧).

ومع الانتشار الواسع لفكر الجودة الشاملة على المستوى العالمي. ونجاحها الباهر في مجال الصناعة، وانتقالها من الصناعة إلى المجالات الخدمية ومن أهمها التعليم بصفة عامة، والتعليم العالي بصفة خاصة، وكذلك مع الانتشار الواسع للتعليم العالي عالمياً، وتحوله من نظم تعليمية قاصرة على تعليم أبناء النخبة إلى

نظم تعليمية جماهيرية، تفتح أبوابها لكل أبناء المجتمع، وما ترتب على ذلك من زيادة هائلة في أعداد الملتحقين به، وكذلك في ضوء الأموال الباهظة التي تنفقها الدول على التعليم العالي، وحاجة هذه الدول إلى آلية أو أكثر تضمن من خلالها أن هذه الأموال تُستثمر وتحقق نتائج وعوائد مهمة للمجتمع، وأن أموال المجتمع التي تُنفق على مؤسسات التعليم العالي لا تضيع، وكذلك، ومن منطلق البيئة العالمية التي تتسم بالمنافسة الشديدة، ومع التراجع الكبير في التمويل الحكومي للتعليم العالي في كثير من دول العالم، فقد أصبحت مؤسسات التعليم مطالبة بتدبير الكثير من نفقاتها، ولن تستطيع أن تحقق ذلك إلا إذا كانت تقدم خدمة تتسم بالجودة والتميز، كل هذه الأسباب دفعت إلى ضرورة تبني نظام أو أكثر لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي، وبدأت الهيئات المسئولة عن ضمان جودة التعليم العالي في الانتشار بصورة سريعة منذ أواخر القرن الماضي.

لقد كانت هناك العديد من الأسباب والمبررات التي دفعت كثيرا من الدول إلى ضرورة تبني نظم لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي ومن أهمها:

١ - التغيرات العالمية الحادة والمتلاحقة، حيث تتسم الفترة المعاصرة التى واكبت ظهور الجودة والتوجه نحو تطبيقها بمتغيرات عالمية حادة؛ من أهمها الثورة المعرفية والتطبيقات التكنولوجية المصاحبة لهذه الثورة، وثورة الاتصالات، وظاهرة العولمة بكل أبعادها وتبعاتها، والتوجه القوى نحو تدويل التعليم العالى على وجه التحديد. كل هذه الأمور وغيرها فرضت ضغوطاً على مؤسسات التعليم العالى لتكون قادرة على التجاوب مع هذه المتغيرات العالمية والوفاء بمتطلباتها.

٢ - جودة مخرجات التعليم العالى والجامعى: أيضاً من أهم المبررات لتبنى نظم ضمان الجودة في التعليم العالى، أن نوعية المخرجات التعليمية لهذا النوع من التعليم أصبحت من القضايا التى تثير اهتماماً متزايداً لدى معظم الدول والباحثين، وأصبحت تمثل مسألة جديرة بالاهتمام والتحليل، وإيجاد الحلول العلمية المناسبة لها، لقد أصبح التركيز اليوم

على نوعية التعليم وجودته، ومدى قدرته على تحقيق مخرجات متميزة من أهم القضايا العالمية المطروحة على الساحة الدولية[٣ -١٣٤].

٣ - التصنيفات العالمية للجامعات والتوجه نحو التدويل: منذ أن ظهرت التصنيفات العالمية للجامعات، التى تعنى بترتيب الجامعات حسب جودتها على أساس مجموعة من المعايير والمؤشرات، يضعها خبراء متخصصون، أصبحت هذه التصنيفات تمثل ضغوطاً كبيرة على المسئولين عن التعليم العالى في معظم بلدان العالم، وأصبحت كل دولة تحرص على بناء نظام للتعليم العالى يتسم بالجودة الفائقة، حتى تستطيع جامعاتها أن تُحقق رُتبا متميزة في هذه التصنيفات، الأمر الذى دفع كثيراً من دول العالم إلى وضع سياسات جديدة، وتبنى استراتيجيات طموحة لتطوير التعليم العالى، وأصبح توجه هذه الدول نحو ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي أمراً لا مفر منه.

٤ - تدويل التعليم العالي: في نفس الوقت، فقد زاد التوجه نحو تدويل التعليم العالى، وأصبحت مؤسسات التعليم العالى مطالبة بأن تتجاوز الرؤى المحلية، وتعمل في ضوء معايير عالمية للجودة، وما يستتبع ذلك من إعادة النظر في فلسفة التعليم العالى، ورؤيته ورسالته، وأهدافه، وبرامجه، ولغة التعليم، ومدى تجاوبه مع الرؤى العالمية، ومدى قدرته على جذب الطلاب الدوليين، إن مخرجات التعليم العالي يجب أن تكون قادرة على العمل والمنافسة على الساحة الدولية كلها وليس على المستوى المحلي وحده، ومن ثم فقد أصبحت قضية ضمان الجودة قضية حتمية، لتصبح مؤسسات التعليم العالي مؤهلة لتحقيق التميز(١٥٧/٥٨) .

ولم يكد نجم الألفية الثانية يأفُل، حتى أصبح لدى معظم دول العالم آليات محددة لضمان جودة التعليم العالى، سواء كان ذلك في شكل هيئات للاعتماد وضمان الجودة ككيانات مستقلة، يعهد إليها بمسئولية ضمان جودة التعليم العالى، أو تكون وزارة التعليم نفسها هى المسئولة عن ذلك، من خلال اللجان التي تُشكلها،

وتضم مجموعة من المتخصصين والمستشارين والخبراء في مجال ضمان الجودة، أو غير ذلك من الآليات التي تطبقها الدولة وفقاً لظروفها الخاصة.

وغالباً ما تُؤسس الهيئات الخارجية لضمان الجودة إما بواسطة الحكومة الفيدرالية أو الإقليمية أو بواسطة مؤسسات التعليم العالى ذاتها، وغالباً ما يكون ذلك بطلب من الحكومة. والوكالة بطبيعة الحال منظمة مستقلة، ولها مجلس إدارة، ومع ذلك يمكن أن تُمثل المؤسسات والحكومة في مجلس إدارة هيئة ضمان الجودة، أو تسهم في تمويلها، وأحياناً في عملية التقييم، ويتم تشكيل معايير التقييم بواسطة هيئة ضمان الجودة، أو هيئة حكومية، أو مجموعة من الخبراء أو منظمة مهنية، ولكنها غالباً ما تتشكل من اشتراك مختلف أصحاب المصلحة(٥٣ -٧). وتُعد هذه الهيئات مسئولة عن ضمان الجودة الخارجية للمؤسسة، بمعنى أنه يتم التأكد من ضمان الجودة من خلال هيئة خارجية وفق معايير محددة، وهذه هى الآلية الأكثر انتشاراً في العالم في الوقت الحالي.

ومع التوسع الكبير في إنشاء هيئات ضمان الجودة في الكثير من دول العالم، والحاجة إلى وجود مظلة دولية لهذه الهيئات، فقد تأسست الشبكة الدولية لهيئات ضمان جودة التعليم العالى International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE) عام ١٩٩١، وهى منظمة مستقلة غير رسمية، وكان الهدف الرئيس من إنشائها هو جمع المعلومات وتحليلها بخصوص الإجراءات المتبعة في تقييم وتطوير الجودة في التعليم العالى، وتتضمن أهدافها الأخرى تسهيل اكتساب المهارات الدولية، ومن وجهة نظر الشبكة أنه لابد من تطوير وكالات وهيئات وطنية لضمان جودة التعليم العالى، وتنمية علاقات الثقة بينها، ونشرت الشبكة الدولية مجموعة من المبادئ والتوصيات لأفضل الممارسات في مجال ضمان جودة التعليم العالى(٤٣ -٧٢٤).

لقد أصبح ضمان جودة مؤسسات التعليم توجها دوليا، تُطبقه الدول المتقدمة بدرجة عالية من الفعالية، وأيضا تتجه الدول النامية هي الأخرى لبناء نظمها

لضمان الجودة، وتخير الأدوات والوسائل المناسبة لظروفها، وهي في ذلك كله تستأنس وتسترشد بخبرات الدول المتقدمة التي سبقتها في هذا المجال، ولديها رصيد خبري كبير في مجال ضمان الجودة.

ففي الولايات المتحدة الأمريكية، كانت مسئولية ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالى من الناحية التاريخية من اختصاص هيئات الاعتماد، وهى هيئات لامركزية، اهتمت بصورة واسعة بنشر ثقافة الجودة وتقويم المؤسسات والبرامج، ولم تكن قدرتها على قياس الجودة – في ذلك الوقت – عالية، ويوجد الآن في الولايات المتحدة ما لا يقل عن أربع استراتيجيات لضمان الجودة وهى[٩٣ -١٧،١٨]:

١ - تركز الاستراتيجية الأولى لضمان جودة التعليم العالى في الولايات المتحدة على نواتج التعليم الجامعى والعالى التى يمكن قياسها، ومن ثم يصبح على مؤسسات التعليم العالى أن تبرهن بالأدلة على قدرتها على إعداد خريجين ذي مستويات متميزة من خلال الامتحانات وغيرها من الإجراءات، ويعتبر ذلك تحولاً مهماً في تطور ضمان جودة التعليم العالى.

٢ - استراتيجية المحاسبية: تقوم هذه الاستراتيجية على المحاسبية، لمحاسبة مؤسسات التعليم العالى عن مدى تحقيقها لأهدافها من ناحية، وعن المصروفات والأموال التى تلقتها من ناحية أخرى، الأمر الذى دفع مؤسسات التعليم العالى في الولايات المتحدة إلى تبنى خطط طموحة لتحسين الأداء، وتوثيق ذلك في التقارير الدورية عن الأداء الطلابى وآرائهم عن التعليم بالمؤسسة من أجل ضمان جودة التعليم.

٣ - التمويل الذاتي: نظراً لتراجع التمويل الحكومى في معظم دول العالم لمؤسسات التعليم العالي، وكذلك في الولايات المتحدة الأمريكية، أصبحت هذه المؤسسات تعتمد على نفسها بدرجة كبيرة في تدبير معظم مواردها، ومن ثم أصبحت الرسوم الدراسية والمصروفات التى تُحصَل من الطلاب، تُستخدم بشكل متزايد في تمويل مؤسسات التعليم العالى، كما أصبحت المؤسسة تحرص على تحقيق الرضا لدى الطلاب، وعلى تحقيق السمعة

الأكاديمية كذلك، وقامت معظم المؤسسات بتطوير نظامها الإدارى، وعمليات التقويم من أجل زيادة التنافسية بين الطلاب.

٤ - تطوير نظم المعلومات والاتصال: قامت معظم مؤسسات التعليم العالى بتطوير بنيتها التحتية، وتجهيز بيئة متقدمة قائمة على التكنولوجيا المتطورة للمساعدة في إدارة المعلومات وتحليلها، من أجل ضمان جودة التعليم.

وفي أوربا، ومع وجود نظم لضمان الجودة لدى معظم الدول الأوربية، إلا أنها ارتأت ضرورة وجود هيئات لتطوير ضمان جودة التعليم العالى على المستوى الأوربى، بهدف إتاحة قدر أكبر من الحرية لتنقل الطلاب والأساتذة بين جامعات المجتمعات الأوربية، وأن تتقارب مستويات الجودة في مؤسسات التعليم العالى في مختلف الدول الأوربية، ومساعدة الدول التى تكون مستويات التعليم العالى بها دون المستوى المطلوب.

ويهدف اتفاق بولونيا - بما تضمنه من عمليات تتصل بجودة التعليم العالى في أوربا - إلى الوصول بهذا التعليم إلى مستوى تنافسى وتحقيق الشفافية والتنوع، والريادة في مجال جودة التعليم العالى، الذى يسهم في تطوير المنطقة اجتماعياً واقتصادياً. وهناك حالياً ٤٥ عضواً منضما لهذه الاتفاقية.

وتأسست الشبكة الأوربية لضمان جودة التعليم العالى European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) عام ٢٠٠٠، وذلك لضمان جودة التعليم العالى في الدول الأوربية، ولدعم التعاون الأوربى في مجال ضمان جودة التعليم العالى، وأصبحت في عام ٢٠٠٤ تحمل اسم المؤسسة الأوربية لضمان جودة التعليم العالى European Association for Quality Assurance in Higher Education، وبدأت في ممارسة مهامها منذ تأسيسها، وتحددت مهمة إنكا (ENQA) في دفع تطوير ضمان الجودة في التعليم العالى، وتمثيل هيئات ضمان الجودة الأوربية في المحافل الأوربية والدولية، وتوفير الفرص لبناء شبكات أخرى، وقد حددت رسالتها في "منطقة أوربية ذات تعليم

عال، يحصل فيها الطالب على تعليم ذى جودة عالية، يمكنه من العمل في أى مكان في العالم" وتشترك جميع الدول الأوربية في هذه الرؤية[٤٧ -٤٢٣].

وعند تنفيذ ذلك سيتحقق ما يلي[٥١ -٦]:

أ - سيتم تطوير ضمان جودة التعليم العالي في أوربا من خلال استخدام وتطبيق المعايير والمبادئ المتفق عليها.

ب - ستكون مؤسسات التعليم العالي ووكالات ضمان الجودة في جميع أنحاء أوربا قادرة على استخدام نقاط مرجعية مشتركة لضمان الجودة.

جـ - سيتم تعزيز اجراءات الاعتراف بالمؤهلات.

إن كل هذه الإجراءات والجهود التي تُبذل على مستوى الدول أو الأقاليم لضمان جودة التعليم العالي، إنما تعكس الحرص الشديد على تميز نظم التعليم العالي، حتى تكون قادرة على تحقيق مخرجات متميزة تعمل في عصر العولمة وعصر المعرفة، فنظم التعليم التي لا تتمتع بالجودة تصبح محدودة القيمة وغير ملائمة لطبيعة العصر الذي نعيشه.

ولضمان جودة مؤسسات التعليم العالي، وضمان تحقيق التحسين المستمر لها يتعين عليها اتباع العمليات الآتية:

١ - وجود أهداف واضحة للمناهج، وكذلك وجود أهداف واضحة ومعايير محددة لطرق التدريس المستخدمة، وكذلك نظم التقويم الملائمة لها.

٢ - وجود طرق واضحة لتقييم المقررات الدراسية، وأن تخضع هذه الطرق للفحص الداخلي والخارجي، ومن المفيد هنا أن نستفيد من طرق وأساليب تقويم الأداء المطروحة على الساحة الدولية، كما يجب التفكير في نتائج التقييم المعلنة بعناية، ويتم التصرف على أساسها من خلال عمليات واضحة المعالم.

٣ - يجب تقديم نظام داخلي لضمان الجودة، يكون قادراً على تحقيق التحسين المستمر للمؤسسة.

٤ - من المفيد مراجعة ما تم إنجازه، والتأكد من أنه حقق التأثير المطلوب في إحداث التغيير والتحسين للمؤسسة.

٥ - المحاسبية: الجودة مكون أساسي لأى عملية خدمية أو إنتاجية، ولكي تخضع المؤسسة للمحاسبة من قبل عملائها والجماهير والحكومة تصبح عمليات التقييم وضمان الجودة عمليات ضرورية.

٦ - هناك حاجة للتعاون الدولي لضمان جودة الخريجين، ووضع معايير للبرامج التعليمية.

ثالثاً: أهمية ضمان الجودة وأهدافها:

تكمن أهمية ضمان الجودة في تحقيق ثقة الجمهور في مؤسسات التعليم العالى، وأن المعايير التى تعمل على أساسها المؤسسة محمية ومدعومة ومراقبة، ويتحقق ذلك من خلال ما يلى[٥٤ -٣٧٩]:

١ - العمل مع مؤسسات التعليم العالى لدعم الجودة والمعايير في تحقيق التحسين المستمر للمؤسسة.

٢ - تقديم معلومات واضحة ودقيقة للطلاب، وأصحاب الأعمال وغيرهم من أصحاب المصالح عن جودة ومعايير التعليم العالى.

٣ - العمل مع مؤسسات التعليم العالى لتطوير وإدارة إطار المؤهلات.

٤ - نشر نماذج لأفضل الممارسات سواء المحلية أو العالمية.

٥ - إعداد برامج لمراجعة الأداء على المستوى المؤسسى ومستوى البرنامج.

كما تهتم عملية ضمان الجودة بالوسائل التى من خلالها يمكن إتاحة المعلومات الضرورية لصناعة القرار، ويتطلب ذلك نقل المعلومات ذات المصداقية بموضوعية، بحيث تكون صورة المؤسسة وواقعها الحالى بكل إيجابياتها وسلبياتها واضحة أمام متخذ القرار، حتى يتمكن من اتخاذ القرار السليم للمؤسسة، والعمل على تطويرها وتحسين الممارسات بها وفقاً لتوقعات الجمهور المتلقى للخدمة.

وإذا كان الهدف الرئيس من ضمان الجودة في التعليم العالى يكمن في تحقيق مخرجات متميزة، قادرة على المنافسة في الأسواق المحلية والعالمية، وأيضاً تتبوأ أماكن العمل في مختلف مؤسسات المجتمع، إلا أنه لا يمكن ضمان تحقيق جودة

الخريجين دون ضمان جودة العمليات، كما أنه لا يمكن ضمان جودة العمليات دون ضمان جودة المدخلات، الأمر الذى يجعل من ضمان الجودة نظاماً متكاملاً شاملاً للمدخلات والعمليات والمخرجات، وإذا استطاعت المؤسسة ضمان الجودة بدءاً من المدخلات وانتهاءً بالمخرجات ومروراً بالعمليات، فإن ذلك يؤدى بالضرورة إلى خفض الكلفة، وتوفير الوقت، وتقليل الجهد.

ولا يمكن لأى مؤسسة أن تضمن جودتها إلا إذا سارت وفقاً للأسس العلمية التى تقوم على مجموعة من الأسس أو الخطوات ومن أهمها:

١ - التخطيط الاستراتيجى: "إذ يتعين على مؤسسة التعليم العالى أن تكون قادرة على التخطيط الاستراتيجى، وغالباً ما تتداخل ضمان الجودة مع التخطيط الاستراتيجى، فالتخطيط الاستراتيجى نشاط إدارى حيوي يؤدي بالضرورة إلى جودة التعليم داخل المؤسسة عند تطبيقه"(٦٠ -١٦٣).

وعملية التخطيط الاستراتيجى تجعل المؤسسة في حالة تأهب مستمر لاستبصار مستقبلها، والوعى بواقعها وامكاناتها الحقيقية، ومتطلبات العملاء منها، ففي مؤسسات التعليم العالى، يتعين على المؤسسة أن تجيب على مجموعة من الأسئلة مثل: ما نوع التعليم الذى يطلبه العملاء والذى يتعين على المؤسسة أن تقدمه؟، وهل لديها الامكانات المادية والبشرية على أن تقدم هذا التعليم؟، كيف تستطيع المؤسسة أن تُفعّل امكاناتها المادية والبشرية لتكون قادرة على تحقيق التحسين المستمر في امكاناتها وفي نوعية التعليم الذى تقدمه؟، ما التغيرات المستقبلية المتوقعة والتى ستؤثر بالطبع على متطلبات المجتمع من الخريجين؟ وكيف يمكن مواجهتها؟

٢ - التحسين المستمر للمؤسسة التعليمية، إذ يتعين على المؤسسة أن تكون لديها خطة واضحة للتحسين المستمر، تجعل المؤسسة تعيش حالة من الجاهزية للاستجابة الفورية للمستجدات التى تطرأ على البيئة الداخلية أو الخارجية، وتشمل خطة التحسين الارتقاء المستمر بمستوى الامكانات المادية من مبان وتجهيزات ومعامل وورش، وكذلك الارتقاء بالإمكانات البشرية من خلال التدريب المستمر، والتنمية المهنية، وأن تتحول المؤسسة

إلى "منظمة متعلمة" Learning Organization، وهو الأمر الذى يضمن للمؤسسة إمكانية التطوير والنمو وتحقيق التحسين المستمر، ومن ثم يمكن ضمان جودتها.

وتتضمن خطوات التحسين المستمر للمؤسسة ما يلى[١٧ -٤٧٧]:

أ - مشاركة كل الأفراد العاملين بالمؤسسة في تحسين الجودة.

ب - تحديد الطرق التى تساعد في بدء الإجراءات المرتبطة بعملية التحسين.

جـ - تحديد نقاط القوة والضعف، وجمع البيانات وتحليلها.

د - تحديد المقاييس التصحيحية والوقائية، والتغييرات الأساسية التى تهدف إلى تحقيق التحسين المستمر.

هـ - الاستمرار في عمليات التحسين المستمر من خلال إدخال التغييرات المطلوبة.

و - التحسين المستمر عن طريق البرامج التدريبية والتنمية المهنية.

هذا إلى جانب أن تحول المؤسسة إلى منظمة متعلمة من شانه أن يجعل المنظمة تعيش حالة من النمو الدائم والمستمر، ويضمن لها نموا واضحا في مهارات العاملين وقدراتهم، كما يجعل المنظمة في حالة تطور دائم، حتى تُصبح مؤسسة ريادية مبدعة ومبتكرة، الأمر الذي يضمن تحقق ضمان الجودة في أعلى صورها، وكذلك ضمان مستوى عالٍ من التميز.

ز - وجود نظام اتصال فعال وقوى يسمح بتبادل المعلومات والبيانات والمشاركة في دراستها بشكل سريع، ويسمح هذا النظام "بتوسيع قاعدة المعارف والمواهب والمهارات لدى كل العاملين في المؤسسة بطريقة تسمح لهم بتبادل المعلومات والمهارات والخبرات بصفة يومية، الأمر الذى يسهم في تحقيق النجاح الكلى للمؤسسة، كما أن من شأن هذا التبادل للمعلومات والخبرات أن يضيف إلى رأس المال البشرى والفكرى للمنظمة"[٧٤ -٣١١].

رابعاً: الأطر الحاكمة لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي:

لكي يضمن المجتمع نجاح عملية ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي، فلابد من وجود مجموعة من القواعد والمبادئ التي تحكم هذه العملية وتضبطها، وتختلف هذه الأطر والقواعد من مجتمع لآخر وفقاً لما يراه مناسباً لعملية ضمان الجودة، وقد توجد هذه الأطر على مستوى المجتمع وحده، وقد توجد كذلك على المستوى الاقليمي، فمعظم الدول الأوربية لديها أطر لضمان جودة مؤسساتها، ومع ذلك هناك إطار أوربي كذلك لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في دول الاتحاد الأوربي، وبصفة عامة، فإن إطار ضمان الجودة لابد أن يشتمل على ما يلي:

١ - وجود جهة مسئولة عن عملية ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي، سواء كانت هذه الجهة هى وزارة التربية ذاتها، بما تشكله من لجان لهذا الغرض، أو كانت هيئات مستقلة مسئولة عن ذلك.

٢ - وجود إطار للمؤهلات، ويتضمن إطار المؤهلات توصيفا دقيقا لكل مؤهل وشروط الحصول عليه، ومعايير الجودة التي يجب أن تتوفر في المؤسسة لكي تعمل في مجال التعليم العالي وتكون مؤهلة لمنح الدرجات العلمية.

٣ - المعايير والمؤشرات التي تعمل مؤسسات التعليم العالي على استيفائها من ناحية، وتتأكد الجهة المسئولة عن ضمان الجودة من تحققها بالفعل، وتُصبح المعايير بعد الاتفاق عليها "بمثابة عقد اجتماعي حول متطلبات التعليم وتأكيد التوقعات المتفق عليها اجتماعياً" (٢٧ -٣٣) .

ففي أوربا – على سبيل المثال - وفي مؤتمر برلين في ١٩ سبتمبر ٢٠٠٣، اجتمع وزراء الدول الأعضاء في اتفاقية بولونيا، ودعا الحضور الشبكة الأوربية لضمان جودة التعليم العالى ENQA، أن تطور مجموعة من المعايير والإجراءات والتوجيهات لضمان جودة التعليم العالى، وأن تبحث في سبل تطوير نظام تقويم النظير Peer Review كإجراء لضمان الجودة وتطوير هيئات الاعتماد (٧٩ -١٢٠).

وفي عام ٢٠٠١، دعا اجتماع وزراء التربية والتعليم الأوربيين في برامج المؤسسة الأوربية لضمان الجودة في التعليم العالى للتعاون في إقامة إطار مشترك كمرجع لضمان الجودة قبل حلول عام ٢٠١٠، وصدّقت ٤٥ دولة على هذه العملية حتى الآن،

وهكذا أصبح لدى المؤسسة دور متزايد ستقوم به في المستقبل في بناء المعايير الأوربية للتعليم الجامعى(٦٢ -٤).

وفي عام ٢٠٠٨، تم تأسيس إطار المؤهلات الأوربي European Qualification Framework (EQF) الذي عمل كآلية للتواصل لجعل المؤهلات الوطنية متقاربة داخل النطاق الأوربى، وهو الأمر الذى سيُعزز من سهولة حركة العاملين والمتعلمين بين الدول، ويسهل كذلك من إجراءات تعيينهم، وأخيراً فإن قيام السجل الأوربى لضمان جودة التعليم العالى في مارس ٢٠٠٨ قد طرح آلية مؤسسية للتعرف على هيئات ضمان الجودة التى يمكن الوثوق بها في أوربا(٥٨ -١٦١).

خامساً: آليات ضمان الجودة في التعليم العالي:

تتعدد الآليات التى يمكن لأى مؤسسة أن تستخدمها لضمان الجودة، ومن أشهر هذه الآليات عمليات التقييم وعمليات المراجعة، والاعتماد الأكاديمي، والمحاسبية، وسيعرض الباحث بإيجاز لأهم هذه الآليات:

١ - التقييم Assessment:

التقييم هو التقدير الذى يُصدر أحكاماً متدرجة عن الجودة، وهنا يتجاوز التقييم الاعتماد حيث يسأل التقييم عن كيفية جودة المخرجات، وتستخدم تقييمات البرامج والمؤسسات على نطاق واسع في أوربا(٥٩ -٥).

"ويُعد التقييم مكوناً رئيساً من مكونات العمل الجامعى الهادف، كما أنه نظام للتغذية الراجعة تستند إليه في صنع القرارات المتعلقة بالأفراد والجماعات من تطوير الأداء والمناهج، ويضطلع التقييم بدور مهم في نظام إدارة وقياس الجودة وضمان النوعية، وذلك من خلال المتابعة المستمرة للأداء فى مراحله المختلفة (مدخلات – عمليات – نواتج تعليم) ومقارنة كل ذلك بالمعايير التنافسية الوطنية والدولية لتحقيق أعلى المستويات، فالتقييم يدفع مؤسسات التعليم العالى لإعادة النظر في برامجها، والعمليات والأنشطة التى تقوم بها، والوقوف

على جوانب القوة والضعف، بهدف التطوير والتحسين المستند إلى بيانات موضوعية وذلك لتحقيق ضمان الجودة في التعليم العالى"(١٩ -٣٤٣، ٣٤٤).

وينقسم التقييم إلى نوعين:

أ - **التقييم الخارجي:** ويُمثل رؤية المؤسسة في عُيون الآخرين، ويقوم به غالبا فريق من المراجعين المتخصصين من خارج المؤسسة، وغالبا ما يكون هؤلاء مكلفين من قبل الوزارة أو هيئة الاعتماد، أو تقوم الجامعة نفسها بتكليف فريق من المراجعين الخارجيين لتقييم معاهدها وكلياتها، ويُشكل هذا النوع من التقييم فرصة كبيرة للمؤسسة للتعرف على نواحي قوتها وجوانب ضعفها من قبل طرف خارجي مُحايد، ويُوفر هذا التقييم الفرصة أمام المؤسسة للتخطيط الاستراتيجي وبناء خطة التحسين المستمر على أسس علمية سليمة .

ب - **التقييم الداخلي أو الذاتي:** وهو عبارة عن رؤية المؤسسة لذاتها، حيث تقوم المؤسسة كل فترة محددة بتقييم ذاتها، والتعرف على مستوى الجودة في أدائها، وتتم عملية التقييم الذاتي في ضوء معايير محددة، وتكون غالبا نفس المعايير التي يتم على أساسها التقييم الخارجي وهي معايير تضعها الوزارة أو هيئات الاعتماد أو الجامعة ذاتها.

ويُعد التقييم الذاتى أحد نماذج التقييم، ومن المحتمل أن يكون ذلك هو التوجه المفضل لدى الكثير من مؤسسات التعليم العالى، ويمكن تبرير هذا النموذج من نماذج ضمان الجودة من خلال تأكيده على قضايا الحرية الأكاديمية واستقلالية المؤسسة، وهى مفاهيم غالباً ما يُساء فهمها، على الرغم من أهميتها في بيئة المنافسة القومية والدولية للطلاب(٤٢ -١٠٧).

إن مؤسسات التعليم العالى في حاجة ماسة إلى وجود نظام داخلى أو أكثر لضمان الجودة، إذ يتعين على المؤسسة أن تتأكد أنها تسير في الطريق الصحيح. وأن المعايير والمؤشرات يتم الالتزام بها داخل المؤسسة، وغالباً ما تتمثل هذه الإجراءات الداخلية لضمان جودة المؤسسة في التقييمات الذاتية التى تحاول أن تجنب المؤسسة الوقوع في الأخطاء، وسرعة علاجها إن وقعت، كما أنها تُقّيم

كذلك المنتج التعليمى للمؤسسة ومدى كفاءته وملاءمته لمتطلبات المجتمع [٥٩ -٧]:

"إن الهدف من التقييم هو تمكين المؤسسة من اتخاذ قرارات صائبة بشأن مقترحات التطوير" [١٤ -٧٠]، ويعني ذلك أن خطة التطوير المستمر المقترحة للمؤسسة ستبنى على أسس واقعية سليمة، وعلى نتائج قياس فعلية، وليست على تصورات للعاملين بها قد تكون صائبة، وقد تكون خاطئة.

وتسهم عمليات تقييم المؤسسة في تحقيق ما يلي[١٨ -١٣١، ١٣٢]:

أ - الاسهام في تقييم القدرات والامكانات المادية والبشرية والمعنوية المتاحة للمؤسسة.

ب - إيضاح موقف المؤسسة بالنسبة لغيرها من المؤسسات المناظرة.

جـ -بيان وتحديد نقاط القوة وتعزيزها للاستفادة منها، والبحث عن طرق تدعيمها في المستقبل.

د - بيان وتحديد نقاط الضعف، ووضع الخطط التي تساعد في التغلب عليها ومعالجتها.

٢ - المراجعة Audit

تختبر مراجعة الجودة مدى تحقيق المؤسسة لأهدافها الخاصة الضمنية والصريحة، وتُعرف مراجعة الجودة بأنها عملية من ثلاثة أجزاء هى[٦٢ -٦]:

١ - الفحص ويعنى مدى ملاءمة الجودة المخطط لها ومدى ارتباطها بالأهداف المحددة.

٢ - الانسجام Conformity لأنشطة الجودة الفعلية مع المخطط.

٣ - الفعالية Effectiveness أى فعالية الأنشطة في تحقيق الأهداف المحددة.

يتم تنفيذ المراجعات الأكاديمية على مستوى المؤسسة، وعلى العكس من الاعتماد أو التقييم فإن المراجعة لا تهدف إلى إجراء مراجعة شاملة للمؤسسة أو البرامج، ولكنها تركز على العمليات التى تنفذها مؤسسات التعليم العالى لكى تضمن وتحسن جودة التعليم والتعلم بها.

٣ - الاعتماد Accreditation

"الاعتماد آلية تخضع بموجبها مؤسسات التعليم العالى نشاطها التعليمى إلى تقويم كلى أو جزئى وذلك على فترات محددة، والهدف من هذا التقويم هو معرفة ما إذا كانت الأهداف التعليمية للمؤسسة قد تحققت أم لا، وكيفية تحقيقها في مؤسسات مشابهة من مؤسسات التعليم العالى فى وقت معين"(٣١ -١٤٧).

والاعتماد هو تقويم ما إذا كان برنامج أو مؤسسة ما تفى بالمعايير، ويركز الاعتماد بصورة شاملة على فحص الرسالة والموارد والإجراءات لمؤسسة التعليم العالى أو البرنامج، وهو طريقة تستخدم بشكل واسع في ضمان الجودة في دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية OECD، وفي الولايات المتحدة يستخدم اعتماد البرامج على أساس منتظم، وفيما يقرب من نصف الوكالات الأوربية لضمان الجودة، على حين أن اعتماد المؤسسات يتحقق في ٢٢./. من هيئات الاعتماد في أوربا مثل ألمانيا والنمسا، ويكون كذلك من مهام هيئات الاعتماد وضمان الجودة اعتماد هيئات أخرى، وتعرف هذه العملية بالاعتراف Recognition.

"ويعبر الاعتماد عن المستوى أو الصفة أو المكانة التي تحصل عليها المؤسسة التعليمية أو البرنامج التعليمي مقابل استيفاء معايير الجودة والنوعية المعتمدة لدى مؤسسات التقويم التربوي"(١٣ -١٩) وتقوم به مؤسسات الاعتماد لمساعدة مؤسسات التعليم العالي على التطوير وتحسين أهدافها التعليمية بصورة مستمرة.

والاعتماد بوصفه من أهم الآليات التى تستخدمها معظم مؤسسات التعليم العالى لأكثر من مائة سنة حتى الآن، يعد مصدراً ذا قيمة كبيرة للتأكيد على الجودة في ظل تنوع مؤسسات التعليم العالى وزيادة أعدادها، وقد باتت كل الأطراف ذات الصلة بالتعليم العالي مثل الحكومات والجماهير (الرأى العام) والطلاب تعتمد كثيرا على هيئات الاعتماد في التأكيد على جودة المؤسسات التعليمية(٣ -٣).

وتتعدد أنواع الاعتماد، فهناك الاعتماد المؤسسى، أى الاعتراف بجودة المؤسسة ككل بكل عناصرها وكافة مكوناتها، وهناك الاعتماد البرنامجى، أى الاعتراف بجودة برنامج دراسى أو أكثر من البرامج التى تقدمها المؤسسة، ويمثل هذا النوع حافزاً لبقية البرامج أن تسعى لتطوير نفسها حتى تصل إلى درجة الاعتماد، وهذا النوع من الاعتماد أقل من حيث القيمة من الاعتماد المؤسسي، إلا أنه قد يُمثل دفعة كبيرة للمؤسسة للوصول إلى الاعتماد المؤسسي، وهناك الاعتماد التخصصي أو المهنى، أى الاعتراف بجودة المسار المهنى أو الإعداد لمهنة ما داخل مؤسسة معينة.

وتبنت كثير من الدول نظاماً للاعتماد الذاتي Self-Accreditation لزيادة المرونة في مؤسساتها، كما هو الحال الآن في الاقليم الآسيوي الباسفيك Asia Pacific Region، ووفقاً للشبكة الدولية لهيئات ضمان الجودة في التعليم العالي INQAAHE فإن الاعتماد الذاتي يكون للمؤسسات الناضجة، التي لديها نظام جيد لضمان الجودة، ولديها القدرة على اعتماد برامجها الدراسية، ومن ثم تُعفى من الاعتماد الخارجي، وتم تنفيذ وتطبيق الاعتماد الذاتي أولاً في المملكة المتحدة، ثم تبنته دول كثيرة مثل هونج كونج وماليزيا وأستراليا، وأعطت هذه الدول للاعتماد الذاتي وضعية عامة في مؤسسات التعليم العالي المتميزة على افتراض أن هذه المؤسسات لديها القدرة على مراجعة برامجها، وتأكيد مستوى عالٍ من المعايير والجودة(٤٩ -٢) .

ويضطلع كل من ضمان الجودة الخارجي، وضمان الجودة الداخلي بدور مهم في الاعتماد والاعتماد الذاتي، وتتمثل ضمان الجودة الخارجية في المراجعات التي تقوم بها هيئات خارجية لتقييم المؤسسة بغرض تحقيق المحاسبية العامة للمؤسسة، بينما تركز ضمان الجودة الداخلية - بصفة أساسية - على عملية التحسين الذاتي المستمر.

وفي عملية الاعتماد، يكون ضمان الجودة الخارجية مسئولا عن تطوير معايير المراجعة مسبقاً، ويتعين على المؤسسات والبرامج الوفاء بمتطلبات هذه المعايير، وتقديم الدليل على جودتها طبقاً لهذه المعايير، ويتم فحص المؤسسة والتقارير

الخاصة بها من قبل فريق من الخبراء أثناء زيارته للمؤسسة، ويتم تأكيد جودة المؤسسات من خلال إجراءات داخلية وخارجية، وعلى النقيض من ذلك، يُطبق الاعتماد الذاتي - المشتق من الاعتماد بصيغته العادية المعروفة - على مؤسسات ناجحة، قادرة على ضمان جودتها الداخلية الخاصة بها، ومن ثم تُعفى من الاعتماد الخارجي، ويقوم الاعتماد الذاتي على ضمان الجودة الداخلية للمؤسسة أكثر من ضمان الجودة الخارجية لها، ويخول للمؤسسة التي لها سلطة الاعتماد الذاتي دعوة مراجعين خارجيين لفحص المؤسسة وفحص برامجها، إن رأى المسئولون عن المؤسسة ذلك. وتجدر الإشارة إلى أن تأسيس نظام لضمان الجودة الداخلية يمكن أن يعزز ذلك من الاستقلالية المؤسسية، ويعزز كذلك من قدرتها على إدارة مسئوليات الجودة نفسها[٤٩ -٢].

وأياً كان نوع الاعتماد الذى تحصل عليه المؤسسة، فإنه – بلا شك – مؤشر قوى على جودتها وتميزها، ويُسهم في تحقيق سمعة أكاديمية للمؤسسة على المستوى المحلى وربما على المستوى العالمى، خاصة إذا كان الاعتماد يتم وفقاً لمعايير عالمية، كما أنه يمثل حافزاً للمؤسسة أن تستمر في تحسين أدائها، وفي تجويد الخدمة التى تقدمها، والدرجات العلمية التى تمنحها، كما أنه يحقق مصالح الأسر والجماهير في أن أولادهم يتخرجون في جامعات أو كليات معتمدة، ومن ثم تزداد فرصة حصولهم على عمل بعد تخرجهم، حيث تحظى الجامعات والكليات المعتمدة باحترام وتقدير الشركات وأصحاب الأعمال، الذين يطمئنون على المستوى الأكاديمي والمهاري لمن سيعمل في مؤسساتهم

إن المؤسسات التعليمية تبحث عن الاعتماد من قبل هيئات متخصصة لضمان جودة البرامج الأكاديمية التى تقدمها وتهدف من وراء ذلك إلى[٢٠ -٢٧٠]:

- تقديم الضمانات لأصحاب المصلحة عن توفير االمؤسسة للحد الأدنى من الجودة في برامجها.
- تشجيع وتطوير وتحسين المؤسسة، من خلال عمليات فحص وتقويم أنشطتها، وإصدار التوصيات المتعلقة برفع كفاءة برامجها.
- تشجيع الدراسات والتقويم الذاتى المستمر للمؤسسة.

إن ضمان الجودة هو وسيلة للتأكد من عدم وجود أخطاء، كلما أمكن ذلك، ولذا فإن الاعتماد يكون ملازماً لضمان الجودة في التعليم، فضمان الجودة يهتم بتقويم الأهداف والمحتوى والمصادر والمستويات التعليمية والمخرجات التعليمية، وكذلك البرامج الدراسية، ومن ثم تُصبح عملية ضمان الجودة مكملة لعملية اعتماد المؤسسات التعليمية.

سادسا - ضمان الجودة وفقا للمعايير العالمية:

مع نجاح المجتمع في ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي وفقا للمعايير المحلية التي تقترحها هيئات ضمان الجودة أو وزارة التعليم، وفي ضوء المتغيرات والتحديات العالمية الكثيرة، فإن المجتمع غالبا ما يتطلع إلى الإرتقاء بمستوى ضمان الجودة إلى المستويات العالمية، وذلك لتحقيق القدرة التنافسية عالميا، وتحسين سمعة التعليم العالي على المستوى الدولي، والتجاوب مع متطلبات العولمة والتحديات العالمية من جهة أخرى، وأخذ التوجه إلى المستويات العالمية في ضمان جودة التعليم العالي بعض الصور، ولكن أكثر هذه الصور انتشارا كان العمل على امتلاك المجتمع لجامعة أو أكثر من جامعات الطراز العالمي، وكذلك تدويل التعليم العالي.

١ - جامعة من الطراز العالمي World Class University:

لقد أدى ظهور النتائج السنوية للتصبيفات العالمية للجامعات، إلى احتدام المنافسة بين الجامعات والدول، فكل جامعة تسعى إلى تحسين رتبها في التصبيفات، ونجحت الكثير من الجامعات في تحقيق ذلك، وتسعى كثير من الدول أن يكون لديها جامعة أو أكثر من الجامعات التي تحتل قمة التصنيفات العالمية، وهي ما يُطلق عليها جامعات الطراز العالمي، ويُمثل ذلك في جوهره هدفا مجتمعيا كبيرا، ولتحقيق هذا الهدف فإن قطاع التعليم العالي سيخضع لتطوير شامل وجذري، وستتغير فلسفته وسياساته وأهدافه، وسيخضع عدد معين من الجامعات والمؤسسات لجهود تطويرية مكثفة بغرض الارتقاء بمستواها، والوصول بها إلى مستوى جامعات القمة في العالم. حيث يكون بإمكان المجتمع أن يوفر الخبراء

المتخصصين في عمليات التطوير، وكذلك الأموال الباهظة التي يتطلبها هذا التطوير لعدد معين من المؤسسات.

وأصبح تطبيق هذه السياسة معروفا ومألوفاً في كثير من الدول، فطُبقت هذه السياسة في ألمانيا، حيث أطلقت الحكومة ما سُمي بمبادرة التميز، وتهدف المبادرة إلى التركيز الكبير على تطوير عشر جامعات ألمانية، وتخصيص تمويل إضافي ضخم لهذا الغرض .

وطبقت تايوان – أيضا - نفس السياسة في ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي، وبُنيت سياسة تايوان على ضرورة الوصول بإحدى جامعاتها (جامعة واحدة على الأقل) خلال خمس سنوات لتكون ضمن أفضل مائة جامعة في العالم، وبالفعل صنفت جامعة تايوان الوطنية عام ٢٠٠٩ ضمن أفضل مائة جامعة في العالم في تصنيف QS [٩٧-٨]، وأيضاً، وُجدت نفس السياسة في اليابان، حيث ركزت اليابان سياستها في مجال التعليم العالي على تطوير ثلاثين جامعة لتصبح ضمن جامعات القمة في العالم في الفترة من ٢٠٠٨ -٢٠١٢ [٩٧-٨].

وتتميز سياسة التطوير المرتكزة على عدد معين من الجامعات، أنها تتماشى مع قدرة المجتمع في توفير الخبراء الذين يُنفذون عمليات التطوير من ناحية، وتتماشى كذلك مع إمكاناته المادية في توفير التمويل الباهظ الذي تتكلفه عملية تطوير الجامعة من ناحية أخرى، إلى جانب أنها تعطي الأمل للمجتمع في إمكانية تطوير باقي مؤسسات التعليم العالي، فالمجتمع الذي نجح في تطوير فعلي لعدد محدود من المؤسسات، يُصبح بالفعل قادرا على أن يحقق التطوير في باقي مؤسسات التعليم العالي وضمان جودتها. ومع تطبيق هذه السياسة لامتلاك جامعة أو أكثر من جامعات الطراز العالمي، تصبح عمليات ضمان الجودة ضرورية وملازمة لعمليات التطوير المنشودة، ويتم تبني مستويات أو معايير عالمية، للوصول بالجودة إلى المستويات العالمية وتُصبح عمليات وآليات ضمان الجودة ضرورية للتأكد من الوصول إلى هذه المستويات العالمية من الجودة والتميز أم لا .

٢ - تدويل التعليم العالي: التعليم العابر للقوميات:

صورة أخرى من صور ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي وفقا للمعايير الدولية، هو تدويل التعليم العالي، حيث ازدهرت عملية تدويل التعليم العالي بقوة نتيجة لتأثيرات ظاهرة العولمة على الساحة الدولية منذ أواخر القرن الماضي، وكذلك بعد توقيع اتفاقية التجارة العالمية (الجات)، والتي تتعامل مع التعليم على أنه سلعة يتم تبادلها في الأسواق.

ويتطلب تدويل مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي ضرورة الارتقاء بمستوى جودتها من المستوى المحلي إلى المستوى العالمي، وأن تكون هذه المؤسسة قادرة على تحقيق سمعة جيدة في الوسط الأكاديمي العالمي، تكون بمثابة شهادة لها بالتميز، لتصبح قادرة على جذب الطلاب الدوليين للدراسة بها.

ويتمثل تدويل التعليم العالي في دمج الأبعاد الدولية بين الثقافات في وظائف التدريس والبحث في مؤسسات التعليم العالي، وهى عملية تهدف إلى تطوير التعليم العالي باتجاه دولي أكبر، ومن الممارسة العملية لعملية التدويل، فإن تدويل التعليم العالي عادة ما يشير إلى أحد هذه الأنشطة التالية[٣٧ -١٢٠].

١ - الحراك الدولي للطلاب بين الدول.

٢ - الحراك الدولي لأعضاء هيئة التدريس والباحثين.

٣ - تدويل مناهج التعليم العالي من أجل تحقيق تفاهم أفضل بين الشعوب والثقافات.

٤ - العلاقات الدولية بين الدول من خلال برامج التعليم المفتوح والتكنولوجيا الجديدة.

٥ - تعاون دولي عبر المنظمات الدولية أو من خلال الاتحادات مثل اتحاد الجامعات الدولي.

٦ - تصدير التعليم، حيث يتم تقديم الخدمات التعليمية على أساس تجاري للبلدان الأخرى.

وبعد عرض الإطار النظري، ينتقل البحث إلى الخطوة التالية، وهي ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في الصين.

الخطوة الثانية : ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في الصين :

يتناول الباحث في هذه الخطوة خبرة الصين في ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي، وأهم الجهود التي بُذلت في سبيل تحقيق هذا الهدف، وتُعتبر الصين دولة من أكبر دول العالم مساحة، وتبلغ مساحتها ٩,٥٩٦,٩٦٠ كم مربع، ووصل عدد سكانها عام ٢٠١٦ إلى ١,٣٧٣,٥٤١,٢٧٨ نسمة، ويتحدث سكانها عددا من اللغات أهمها الصينية (الماندرين) والكانتونية، وهوكين التايوانية، ويدين أهلها بديانات شتى مثل البوذية والمسيحية والإسلام، وهنال بعض الديانات الشعبية، وأكثر من نصف السكان ليست لهم ديانة. وأهم الأنشطة المنتشرة في الصين تأتي الزراعة، حيث يعمل بها ٣٣,٦٪ والصناعة ٣٠,٣٪، والخدمات ٣٦,١٪، ومعدل البطالة ٤,٢٪ (٥٣).

أولا : تطور التعليم العالي في الصين:

تُعد التجربة الصينية من التجارب التنموية الرائدة في العالم، فمنذ عُقود قليلة كانت الصين تُصنف ضمن الدول النامية، وسرعان ما وضعت الخطط والبرامج الطموحة، وانفتحت على العالم، وطبقت سياسة الباب المفتوح منذ أواخر السبعينيات، وأدخلت إصلاحات جذرية على نظامها التعليمي، واستثمرت استثمارات باهظة في تطوير ثروتها البشرية، وبدأت الصين تنافس أكثر الدول تقدما، وهي الآن مرشحة أن تصبح الاقتصاد الأكبر في العالم خلال عقدين من الزمن.

هناك ارتباط وثيق بين عمليات تطوير التعليم العالي وبين عمليات ضمان جودته، إذ تهدف عمليات التطوير أساسا إلى الإرتقاء بجودة هذه المؤسسات، وهو ما ينعكس بالطبع على عملية ضمان جودتها، ويزيد من قدرة مؤسسات التعليم العالي على تحقيق توقعات المجتمع منها، وزيادة قدرتها على التنافس المحلي والدولي.

ومنذ عملية الإصلاح الاقتصادى التى انطلقت في أواخر السبعينيات، أصبحت الصين تُمثل ثانى أكبر قوة اقتصادية في العالم، بمعدل نمو سنوى يصل إلى ٩,٥٪. عام ٢٠١٠، ويتنبأ الخبراء أن تتعدى الصين الولايات المتحدة كأكبر اقتصاد عالمى قبل حلول عام ٢٠٣٠، والتزمت الحكومة الصينية بإصلاحات جذرية في التعليم العالى، وإيلاء أهمية كُبرى لإنتاج المعرفة وتنمية المهارات، وكان هدف الحكومة هو استخدام إصلاح التعليم العالى كآلية لتحويل الاقتصاد الصينى من اقتصاد يعتمد كثيراً على تصدير السلع المادية كاقتصاد صناعى كثيف العمالة وأيدى عاملة رخيصة، إلى اقتصاد كثيف المعرفة، يعمل به عاملون لديهم حرية الحركة والترقى من ذوى الياقات البيضاء.

كشفت الثورة الثقافية أهمية التعليم العالى للإسهام في كل من التنمية الاقتصادية والتقدم الاجتماعى لحكومة الصين بعد عصر الرئيس ماو Mao، فقد أدركت حكومة الصين عدم ملاءمة نظمها الصارمة، والتمويل الحكومي الثقيل كمصدر وحيد لتمويل التعليم، وعليه فقد أجرت الحكومة إصلاحاتٍ تعليمية جوهرية، وذلك بالتزحزح عن المركزية المفرطة إلى قدر من اللامركزية، وتم تشجيع الأحزاب الديمقراطية والكيانات الشعبية والمنظمات الاجتماعية، والأفراد الخاضعين للسياسات الحزبية والحكومية للإسهام في تطوير التعليم بهمة وتطوع، واقتراح أشكال وطرق مختلفة لهذا الإصلاح، الأمر الذى أدى إلى ظهور التعليم العالى الخاص بصورة واسعة في الصين[٧٣ -٢٢].

ففي العقود القليلة الماضية، تعرض النظام التعليمي الصيني لتغيرات سريعة وتطوير شامل، بل يمكن القول أنه تغيير ثوري، ومازال هذا التغيير مستمراً من أجل التوسع في مؤسسات التعليم العالي، وفي نفس الوقت ضمان جودة هذه المؤسسات، وفي الصين - على وجه الخصوص - يتأثر ضمان جودة التعليم العالي بكثرة التدخلات الحكومية، والعجز في أعداد هيئة التدريس الأكفاء.

وتُشير الإحصاءات – فيما يتعلق بالتعليم العام - إلى أنه في عام١٩٩٠، كان هناك ٢٣٦,٥٤مليون فرد في مختلف المراحل الدراسية، وبحلول عام ٢٠٠٢ ارتفع

الرقم إلى ٣١٨,٧٢ مليون، وهو رقم يتجاوز عدد سكان الولايات المتحدة الأمريكية، والأمر يتطلب موارد كبيرة لتحقيق فاعلية النظام التعليمي(٢٣ -٧٣).

ويعتبر نظام التعليم العالي الصينى الآن هو الأكبر في العالم، حيث يضم ما يزيد على ٣١ مليون طالب، فقد أسهمت الإصلاحات الكبيرة التى طُبقت في مرحلة التعليم العالى، إلى تحوله من نظام تعليم نخبوى إلى نظام تعليم جماهيرى، وأصبح إصلاح التعليم العالى في الصين يهدف إلى تعزيز جودة النظام التعليمى، ورفع مؤهلات القوى العاملة. وقد واجه إصلاح التعليم العالى تحديات هائلة؛ ومن أهمها التكاليف الباهظة التى تحملتها الدولة من جراء التوسع الكبير في مؤسسات التعليم العالى، إلى جانب عدم المساواة في إتاحة فرص التعليم بين الأغنياء والفقراء، وبين الريف والحضر، إلى جانب ذلك، يعتقد النقاد أن التوسع الكبير في التعليم العالى سيؤدى إلى انخفاض تراجع جودة التعليم في بعض المؤسسات، وكذلك إلى زيادة معدل البطالة بين الخريجين.

وتطمح الحكومة أن تجعل من الصين دولة ذات رأس مال بشرى غنى بحلول عام ٢٠٢٠، ونتيجة للإصلاحات التى تحققت في مجال التعليم العالى الصينى، فقد نما نمواً غير مسبوق في العقود الأربعة الأخيرة، وحقق زيادة هائلة في أعداد الطلاب والمؤسسات، وأطلق الكثير من المبادرات التعليمية عابرة القومية، وتدل كل هذه المؤشرات على طبيعة التغير في التعليم الصينى.

ونتيجة لهذه الجهود الضخمة لتطوير التعليم العالي، فقد أصبحت العديد من مؤسسات التعليم العالي في الصين في مستوى مؤسسات التعليم العالي في البلدان الصناعية الأخرى، بل وربما أفضل تجهيزاً في بعض الأحيان، ومع ذلك فإنه من غير الواضح ما إذا كان رأس المال الفكري لهذه المؤسسات، وقدراتها الابتكارية، وتقنياتها التعليمية في نفس المستوى العالمي، ويشكل هذا دائما مصدر قلقٍ لمؤسسات التعليم العالي، ويمكن لعمليات التقييم الفعال والمستمر أن تساعد على سد الفجوات في القدرات التعليمية لمؤسسات التعليم العالي في الصين(٧٧ -٢٥).

لقد أدى التوسع الكبير في التعليم العالى إلى إتاحة فرص كبيرة للالتحاق به، فعندما كان الالتحاق بالتعليم العالى مقتصراً على ١,٥ ٪. أو أقل، من الفئة

المستهدفة للالتحاق بالتعليم العالى والجامعات، كان التعليم العالى يُنظر إليه على أنه ميزة اجتماعية كبيرة، واعتمد معيار الالتحاق – وبدرجة كبيرة – على الخلفية الأسرية، أو معيار الكفاءة الذى يُقاس بأداء الطالب في المدرسة الثانوية، أو الدرجات التى يحصل عليها في امتحانات خاصة بذلك.

ففي فترة الخمسينات من القرن العشرين، كان القبول بالجامعات مقتصراً على أبناء القادة العسكريين أو الذين شاركوا في الثورة، أو الحاصلين على درجة عالية في الامتحان القومي للالتحاق بالكليات، فإذا ما وصلنا إلى فترة الثمانينيات والتسعينيات، كانت الخلفية الأسرية أقل أهمية من معيار الجدارة أو الكفاءة التي يمكن قياسها، وفي عام ٢٠٠٤، وفي ظل اقتصاد ذي توجه نحو آليات السوق، تم اعتبار التعليم العالي سلعة سهلة المنال لمن يقدر على دفع المصروفات أو التكاليف، وفي عام ٢٠٠٤ شكلت النفقات على التعليم حوالي ٧,٨٪ من إجمالي النفقات لسكان الحضر في الصين(٨٧ -١٠٣، ١٠٤).

ويُمكن إجمال أهم معالم التغيير في سياسة التعليم العالي في عقد التسعينيات فيما يلي:

١ - التحول الكبير من نظام تعليم عالي نخبوي إلى نظام جماهيري.

٢ - التوجه نحو اللامركزية، وتحول كثير من السلطات من الحكومة المركزية إلى الأقاليم والمحليات.

٣ - تقديم تسهيلات كبيرة للقطاع الخاص في مجال التعليم العالي.

٤ - بناء نظام تعليم عالٍ يتحمل فيه الطلاب والأسرة مسئولية كبيرة تجاه التمويل وتحمل نفقاته.

وطبقاً لرأى ثروو Trow ٢٠٠٧، إذا كانت نسبة تسجيل الطلاب للفئة العمرية المستهدفة تصل إلى ١٥٪ أو أقل، فيعتبر التعليم العالى تعليماً نخبوياً، وإذا تراوحت النسبة ما بين ١٥٪ - ٥٠٪ تتغير صفة التعليم العالى من تعليم نخبوى إلى تعليم جماهيرى، وفي حالة الصين، وقبل إصلاح التعليم العالي في أواخر السبعينيات كانت نسبة التسجيل ١,٥٪ من الفئة المستهدفة فقط، وفي عام ١٩٩١ كان إجمالى

نسبة المسجلين ما يزال منخفضاً فلم يتجاوز ٣٠/. من الفئة المستهدفة، وزاد معدل التسجيل زيادة هائلة في فترة قصيرة، ففي عام ٢٠١٠ زاد معدل التسجيل ليصل إلى ٢٧./.، ومن المتوقع أن يصل إلى ٤٠./. بحلول عام ٢٠٢٠[٨٧ -١٠٣].

وفي ٢٠١٠، بلغت نسبة أعضاء هيئة التدريس إلى الطلاب في مؤسسات التعليم العالي١٧.٣٣ :١ ، وبلغ مجمل الملتحقين بقطاع التعليم العالي إلى٢٩.٢٢ مليون، بما فيهم ٢٦. من المليون طالب دكتوراه، ١.٢٨مليون طالب ماجستير، ٢٢.٣٢ مليون طالب في المرحلة الجامعية الأولى، ونحو ٣ ٥.٦ مليون في مؤسسات تعليم الكبار، وكذلك زادت أعداد مؤسسات التعليم العالي من ١٥٥٢ مؤسسة عام ٢٠٠٣ إلى ٢٣٠٥ مؤسسة عام ٢٠٠٩[٩١ -٣٣٧] أى بزيادة نحو ٨٠٠ مؤسسة خلال سبع سنوات، ويعكس ذلك وجود إرادة قوية، ورغبة حقيقية في تطوير قطاع التعليم العالي، والتعامل معه على أساس أنه مصدر القوة الكامنة للمجتمع.

لقد أدركت الصين عمق الفجوة بينها وبين الدول الغربية المتقدمة، وأن الدول الغربية لم تبلغ ما بلغته من قوة وتقدم إلا من خلال التعليم عامة، والتعليم العالي والجامعي خاصة، ولا يمكن للصين أن تسد هذه الفجوة إلا بالاعتماد على التعليم كمدخل رئيس لتطوير المجتمع، والارتقاء بثروته البشرية، فكان التخلي التدريجي عن السياسات التعليمية القديمة القائمة على تعليم أبناء النخبة، وتبني سياسات جماهيرية، تتيح التعليم لكل أبناء المجتمع، وذلك في توجه قوي وواضح في السياسات التعليمية الصينية إلى بناء نظام للتعليم العالي يضع الصين في مصاف الدول المتقدمة.

وعند انتقال التعليم العالى من مرحلة إلى أخرى كانت تتغير أهدافه، لتكون قادرة على تلبية متطلبات المرحلة الجديدة، فقبل مرحلة الإصلاح كان التعليم العالى تعليماً نخبوياً، وكان الهدف في هذه المرحلة هو بناء وتشكيل عقلية وشخصية أبناء الطبقة الحاكمة، وإعداد قادة نخبويين للحكومة ومؤسسات الدولة، وعلى النقيض من ذلك، عندما أصبح التعليم العالى تعليماً جماهيريا، وبدلاً من التركيز على بناء الشخصية والعقلية - كما كان سابقاً - أصبح يهدف إلى نقل المعرفة والمهارات لتحقيق أدوار فنية أكثر أهمية لهذه النخبة.

ففي فترة الخمسينيات، كانت رسالة التعليم العالي الصيني تكمن في إنشاء كوادر للصناعة، تعكس الأيديولوجية الاجتماعية السياسية للمجتمع، لذلك كانت الوظيفة الأساسية لمؤسسات التعليم العالي تركز على تدريب القوى البشرية المهنية المتخصصة في الهندسة والعلوم، وبعد الإصلاحات الاقتصادية في فترة السبعينيات أدركت الحكومة الصينية أهمية التعليم العالي الجماهيري لكى تواجه التحديات الكبيرة الناتجة عن التغيرات العالمية السريعة، والتي حفزها نشأة الاقتصاد المعرفي، ومن ثم توسعت الحكومة كثيراً في إتاحة الفرص وزيادة أعداد الملتحقين بالتعليم العالي[٧٤ -١٠٤]. وفي عقد الثمانينيات، انتقل التعليم العالى في الصين من نموذج السيطرة الكاملة للدولة، حيث لا توجد استقلالية لمؤسسات التعليم العالى، إلى نموذج إشراف الدولة على التعليم لسببين[١٠٠ -٢٦٧]:

الأول: هو تحول النموذج الاقتصادى في الصين، فمع الإصلاحات الاقتصادية، وتبنى الصين سياسة الباب المفتوح عام ١٩٧٨، أصبحت التنمية الاقتصادية مرتبطة بنموذج السوق، وانعكس التوجه الجديد على معظم جوانب المجتمع بما في ذلك التعليم العالى، وتزايد الطلب على تحقيق الاستقلالية لمؤسسات للتعليم العالى.

الثاني: هو التحول نحو اللامركزية، حيث بدأت الدولة في الاعتراف بأن الإفراط في المركزية والقواعد الصارمة قد تقتل المبادرات والإبداع في مؤسسات التعليم العالى، وأن مؤسسات التعليم العالى في حاجة إلى قدر كبير من الاستقلالية في تطوير المناهج والتمويل والأبحاث والإدارة، وأعلنت وزارة التربية – بالفعل - قرار البدء في إصلاح التعليم العالى عام ١٩٨٥، ويمثل هذا التاريخ بداية الانتقال من نموذج التعليم العالى الذى يعمل تحت السيطرة الكاملة للدولة إلى نموذج جديد تُشرف فيه الدولة على مؤسسات التعليم العالى، ومنذ ذلك التاريخ، تخلت الحكومة

المركزية عن معظم المسئوليات والسلطات للحكومات المحلية، وكذلك لمؤسسات التعليم العالى ذاتها خاصة المؤسسات الخاصة.

وتم التركيز على الاستقلالية بصورة أكبر في السياسات التعليمية اللاحقة مثل البرنامج القومى متوسط وطويل الأجل لتطوير العلوم والتكنولوجيا، وخطة التنمية بين الأعوام ٢٠١٠ – ٢٠٢٠، ومشروع تقييم جودة البرامج الطلابية قبل التخرج، واقتراحات لدعم قدرة الجامعات على الابتكار. وبدأت ملامح اللامركزية في الظهور في الكثير من القضايا مثل كسر احتكار الكتب الدراسية من قبل الدولة، وإعطاء الجامعات الاستقلالية لخلق وبناء خططها الإبداعية، وتراجع التمويل الحكومي، واعتماد المؤسسات على نفسها في توفير نصف مواردها الاقتصادية.

وعلى الرغم من التركيز على الاستقلالية واللامركزية في كل سياسات التعليم العالى بعد عام ١٩٨٥، إلا أن التطبيق في الواقع كان بطيئاً، وظل تدخل وزارة التربية كثيراً في شئون التعليم العالى، فلكي تقوم إحدى الجامعات أو الكليات بتطبيق برنامج جديد أو تدخل إصلاحاً معيناً، يتعين عليها أن تحصل على موافقة وزارة التربية، وإذا فشلت في الحصول على الموافقة، تقوم الوزارة بتعليق البرنامج أو ترفضه.

وتحتفظ وزارة التربية بالحق في تحديد أعداد الطلاب المقبولين في كل مؤسسة تعليم عالى، وللمؤسسة الحق في كسر هذه القاعدة للأعداد المقبولة في بعض البرامج، وطبقاً لقانون التعليم العالى في الصين، أصبح دور الحكومة المركزية يقتصر على السيطرة على تسجيل الطلاب، وترقية أعضاء هيئة التدريس والإداريين، وتم عمل توصيف بمتطلبات مؤهلات أعضاء هيئة التدريس بواسطة مجلس الدولة، بالإضافة إلى ذلك يتم تعيين أو فصل رؤساء ونواب رؤساء مؤسسات التعليم العالى بواسطة الحكومة، ويحمل كل رؤساء الجامعات الأهلية (الخاصة) في الصين لقباً إدارياً، كما أُعطى الكثير من الأساتذة ورؤساء الجامعات درجات إدارية، وكانت النتيجة أن أصبح كثير من الأساتذة ورؤساء

الجامعات يبذلون الجهد لصعود هذا السلم البيروقراطى بدلاً من التركيز على تحسين البحث والخدمات الجامعية[١٠٠ -١٦٨].

ومع التغييرات الجوهرية التي طرأت على المجتمع الصيني – بصفة عامة – وعلى مرحلة التعليم العالي – بصفة خاصة – أصبحت هناك ضرورة ملحة لوجود نظام لضمان الجودة في مرحلة التعليم العالي، حتى لا يكون التوسع في التعليم على حساب جودته، وتم التوجه القوي لوضع العديد من الآليات لضمان الجودة بسبب مجموعة من العوامل من أهمها:

١ - الجماهيرية: حيث تحول التعليم العالي في الصين من كونه تعليماً للنخبة إلى كونه تعليماً جماهيرياً متاحاً لكل من يطلبه، ونتج عن ذلك ارتفاع هائل في أعداد المقيدين للدراسة به، مما أدى إلى انخفاض معدل الإنفاق على كل طالب، كما أصبحت نسبة أعضاء هيئة التدريس إلى عدد الطلاب أقل ملاءمة، الأمر الذي تطلب وجود آلية ضرورية لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي[٩١ -٣٣٩].

٢ - لقد تم إهمال التعليم في المرحلة الجامعية الأولى، وأصبحت عملية تقييم أعضاء هيئة التدريس تميل إلى التركيز على عدد البحوث المنشورة، وبراءات الاختراع الممنوحة، كمؤشرات أساسية في عملية تقييم العمل الأكاديمي لأساتذة الجامعة، ولتشجيع أعضاء هيئة التدريس على تكريس طاقاتهم للبحث بدلاً من التعليم، على الرغم من أن تقييم التعليم داخل الجامعة يُعد أحد الأبعاد المهمة لضمان الجودة.

٣ - تغيرت العلاقة بين الحكومة الصينية ومؤسسات التعليم العالي تأسياً بخبرة الدول الأوربية في هذا المجال، وتغير دور الدولة بعيداً عن السيطرة الصارمة والمسئولية الكاملة عن توفير التعليم العالي إلى دور إشرافي، حيث مُنحت الجامعات الصينية درجة كبيرة من الاستقلالية خاصة في مجالات وضع المناهج الدراسية، والتعليم داخل الحرم الجامعي، إلا أن دور الحكومة ظل قوياً،

وأقوى بكثير من دورها في البلاد الأوربية، ويعتقد الكثيرون أن النظام ما يزال نظاماً فوقياً من أعلى إلى أسفل، مع توفر فرص كبيرة للتشاور.

٤ - لقد كان تأثير العولمة كبيراً وضاغطاً على الحكومات، واختارت الصين أن تساير نظمها لضمان الجودة في التعليم العالي النظم القائمة في أوربا والولايات المتحدة، وأرسلت وزارة التربية الصينية الكثير من الفرق البحثية للخارج للإطلاع على خبرات الدول المتقدمة في مجال ضمان الجودة(٧٢ -٣٥٢).

وهناك تخوف كبير من زيادة نسبة البطالة نتيجة للزيادة الكبيرة سنويا في أعداد خريجي التعليم العالي، ويُشير الكتاب السنوي لإحصاءات العمل في الصين إلى أن ١,٢ مليون من خريجي التعليم العالي عام ٢٠٠٧ لم يتمكنوا من الحصول على عمل، وزاد العدد إلى ١,٦ مليون عاطل عام ٢٠٠٨، وأشار الكتاب الأزرق الذي تُصدره الأكاديمية الصينية للعلوم الاجتماعية عام ٢٠٠٨ أن موقف التوظيف يزداد صعوبة(٦٧ -١٠٧،١٠٨).

ثانياً: التوجه نحو ضمان جودة التعليم العالي:

بدأت أنظمة ضمان الجودة في الصين مع تحول التعليم العالي من نظام نخبوي إلى نظام جماهيري، وما صاحب هذا التحول من خوف شديد أن يتدهور مستوى جودة التعليم العالي، وأصدرت وزارة التربية MOE مشروعاً لتقييم جودة التعليم الجامعي في مرحلته الأولى Quality Assessment of Undergraduate Education (QAUE) عام ٢٠٠٢ وتم إنشاء مركز تقويم التعليم العالي Higher Education Evaluation Center كمؤسسة تقوم بعمليات تقويم نوعية أو محددة، وكان المقيّمون علماء مختارين من الجامعات والكليات من أصحاب السجلات العلمية المتميزة، والسمعة العلمية القوية، وأصحاب خبرة طويلة في مجال التعليم العالي أو خبرة إدارية، وركز نظام التقويم الذي أدخلته وزارة التربية (QAUE) على المستوى المؤسسي، حيث يتم تقويم المؤسسات في ضوء المعايير التي حددتها وزارة التربية، وهى معايير تغطي معظم الجوانب الأساسية في المؤسسة مثل أعضاء هيئة التدريس، والظروف التعليمية، وجودة المرافق،

والموارد التعليمية، والإدارة التعليمية، والمناخ الأكاديمي، ونتائج عمليات التعلم[٦٤ -١٧٦].

وبعد عملية التقييم، يتم كتابة تقرير التقويم على أساس المعلومات التي تم جمعها من المؤسسة، وحدد مركز التقويم أربعة تقديرات تُستخدم للحكم على المؤسسة، وتحصل المؤسسة بعد التقويم على أحد هذه التقديرات الأربعة كمؤشر على مستوى جودتها وهذه التقديرات هى ممتاز Excellent، جيد Good، مقبول Qualified، وغير مقبول Unqualified، ثم يضع فريق المقيمين توصيات التحسين للمؤسسة، ثم يطلب من المؤسسة التي تم تقييمُها أن تقدم تقريراً سنوياً لوزارة التربية عن الاصلاحات التي تمت بالفعل[٦٤ -١٧٦].

ومع الزيادة الهائلة في أعداد الملتحقين بالتعليم العالي أثناء عملية التحول من تعليم نخبوي إلى تعليم جماهيري، لم يُصاحب هذه الزيادة زيادة مماثلة في التمويل ولا في أعضاء هيئة التدريس بمعدل يتناسب مع هذا التوسع الذي حدث، وأصبح نقص الموارد، وكذلك أعضاء هيئة التدريس يمثل تحدياً كبيراً لمعظم الجامعات الصينية، ومن ثم فقد كان لدى المؤسسات المُقيّمة دافع داخلي قوي لتحسين مرافقها وزيادة أعضاء هيئة التدريس بها، وقدمت عملية التقييم بالفعل فرصة لهذه المؤسسة للقيام بهذه التحسينات، وكذلك اقناع المسئولين بزيادة المنح والتمويل المخصص للمؤسسة لتتمكن من تعيين أعضاء هيئة تدريس جدد، ولم يكن لدى المؤسسات خيار آخر غير ذلك.

وفي مجال التوجه نحو تطبيق مبادئ الجودة في التعليم الصيني، والعمل على ضمانها، يمكن تحديد مجموعة من التطورات المهمة في هذا المجال ومن أهمها[٧٢ -٣٥٣، ٣٥٤]:

١ - في عام ١٩٨٥، أصدرت اللجنة المركزية للحزب الشيوعي الصيني قرارات اللجنة المركزية للحزب لإصلاح نظام التعليم العالي، وأنه في حاجة ضرورية إلى إجراء تقييمات منتظمة لضمان جودته.

٢ - في عام ١٩٩٠، أعلنت وزارة التربية اللوائح المؤقتة للتقييم المنتظم (الدوري) لمؤسسات التعليم العالي، الذي ترتب عليه برنامج إصلاح التعليم العالي في الصين.

٣ - في عام ٢٠٠١، أصدرت وزارة التربية اقتراحات لدعم التدريس في المرحلة الجامعية الأولى وتحسين جودة العملية التعليمية.

٤ - في عام ٢٠٠٣، تم إطلاق مشروع جودة التعليم، واستهدف إصلاح وتحسين الممارسات التدريسية في التعليم العالي، بما في ذلك الابتكار في التدريس، ومكافأة الأساتذة المتميزين.

٥ - وفي عام ٢٠٠٤، وافق مجلس الدولة على خطة عمل لتنشيط العملية التربوية، وأعطت الخطة أولوية قصوى لتطوير جامعات القمة والمجالات التخصصية الأساسية، وأكدت الخطة على أهمية إصلاح التدريس، وأعطت أهمية كبيرة لكل من التدريس والتقييم.

٦ - في عام ٢٠٠٧، مقترحات لتنفيذ مشروع تعزيز جودة التعليم وإصلاح الممارسات التدريسية في المرحلة الجامعية الأولى، من خلال وزارة التربية ووزارة المالية، وتم التركيز بصفة خاصة على تطوير المنهج، وتعزيز التوجه نحو الابتكار، ومكافأة كبار أعضاء هيئة التدريس، ونشر البيانات الأساسية عن واقع التعليم الجامعي، كما تؤكد على أهمية التحول من الكم إلى الكيف في رسالة ضمان الجودة.

٧ - عكفت الصين على دراسة الكثير من خبرات الدول المتقدمة في مجال ضمان الجودة، وأهم الآليات والأساليب المتبعة، وحاولت أن تبلور - إلى جانب الاستفادة من الخبرات الدولية - أسلوباً خاصاً بها في ضمان الجودة، يتواءم مع نظامها الذي يُعد في مرحلة انتقالية، فالنظام التعليمي ما زال في مرحلة تحول من المركزية المفرطة إلى الامركزية

٨ - تم تنفيذ برنامج للبحث والتنمية لمراجعة نظام الجودة في الصين بواسطة برنامج الإدارة الكندية الصينية، حيث أقام الأكاديميون من جامعة مانيتوبة Manitoba الكندية وجامعة جياوتونج Jioatong الصينية

مشروعاً مشتركاً، بهدف تبني وإدخال مراجعات الجودة كالمطبقة في الدول الغربية إلى الصين، وتم بالفعل تطوير نظام للمراجعة يحقق التقدم في أساليب المراجعة في الدولتين وليس في الصين وحدها[٩٨ -٣٠].

ويتضح مما سبق التوجه القوي لتبني فكر ضمان الجودة وتطبيقه في التعليم العالي في الصين، ووجود العديد من الآليات والنظم لضمان جودة التعليم العالي، ويتفق ذلك مع التوجهات العالمية المعاصرة التي تهدف للارتقاء بالتعليم العالي والوصول به إلى مستويات عالية من الجودة، وهو ما تتجه الصين إلى تحقيقه بالفعل.

فمنذ مطلع التسعينيات – ظهر توجه قوي لدى الحكومة الصينية يتمثل في الاهتمام الكبير بتطوير مؤسسات التعليم العالي، وفي الإصرار أيضاً على الارتقاء بمستوى جودة هذه المؤسسات، لتصبح في مستوى نظيرتها في الدول المتقدمة مثل الولايات المتحدة الأمريكية والدول الأوربية، وبدأت عمليات إصلاح مؤسسات التعليم العالي على قدم وساق، وبدأ التوسع الكبير غير المسبوق في إلتحاق الطلاب بالتعليم العالي، وأصبحت هناك حاجة ماسة لضمان جودة هذه المؤسسات، حتى لا يكون التوسع في قبول الطلاب والتحاقهم بمؤسسات التعليم العالي على حساب جودتها، وأدخل المسئولون مجموعة من الآليات تضمن تحقيق هذه الغاية.

وتعد وزارة التربية في الصين المسئول الأول عن ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي في الصين، فهي المسئولة عن إنشاء الهيئات، وتشكيل اللجان والفرق وغيرها من الأشكال والصور التي تُكلف بمراقبة الجودة وضمانها في مؤسسات التعليم العالي، وعلى الرغم من التحرر الكبير الذي طرأ على مؤسسات التعليم العالي، إلا أن وزارة التربية مازالت هى المسئول الأول، وأن تنظيم التعليم العالي لا يزال حتى الآن – وعلى الرغم من الإصلاحات الكبيرة التي تحققت – أقرب للصورة المركزية منه إلى الصورة اللامركزية.

ثالثا - بعض الأطر الحاكمة لضمان الجودة:

يتمثل الإطار الحاكم لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في الصين في:

١ - لجنة الدرجات الأكاديمية Academic Degrees Committee (ADC):

تُعد لجنة الدرجات الأكاديمية التابعة لمجلس الدولة، هي المسئولة عن تحديد الشروط لمنح درجات البكالوريوس والماجستير والدكتوراه، وعمل توصيف دقيق لهذه الدرجات العلمية، ويتم تنظيم تقويم التعليم ما بعد الجامعي من قبل اللجنة الأكاديمية على مختلف المستويات، وأصبحت اللجنة الأكاديمية مسئولة عن توصيف وتقويم برامج الدكتوراه والماجستير في البلاد إلى جانب التعليم العالي في المرحلة الأولى، ويتم تقويم التعليم ما بعد الجامعي مرة كل ست سنوات، وكانت أول مرة في عام ٢٠٠٥، ونتيجة لذلك، فقد تم رفض سبعة برامج دكتوراه، وثلاثة برامج للماجستير كنتيجة لهذا التقويم، وبعيداً عن التقويم، فإن اللجنة الأكاديمية في وزارة التعليم قد تبنت استراتيجيات أخرى من أجل ضمان الجودة، مثل تقويم الرسائل الجامعية، وترتيب أو تصنيف البرامج الأكاديمية، وإعطاء البرامج المتميزة مكانة لائقة، لضمان تحقيق جودة التعليم والأداء البحثي في مؤسسات التعليم العالي[٩٢ -٢٥٥، ٢٥٦]، ومع ذلك، فإن هذه الممارسات تركز على نتائج التعليم والبحث مثل نتائج الامتحانات، وجودة الرسائل العلمية، بدلاً من التعليم الحقيقي والخبرات.

٢ - لجنة التوجيه Disciplinary Guidance Committee

أنشأ قسم التعليم العالي بوزارة التربية لجنة التوجيه، والتي تتمثل مهمتها في تحديد المعايير الأكاديمية لدرجات البكالوريوس لجميع التخصصات (من مناهج ومحتوى) من أجل تحديد متطلبات منح الدرجات العلمية والشهادات، وتشارك مجموعة من ٧٠٠ خبير في تحديد المعايير والاحتياجات المحددة لجميع تخصصات الدراسات العليا كذلك[٨٩ -٢٤]. وذلك في ضوء التوصيف الذي وضعته لجنة الدرجات الأكاديمية التابعة لمجلس الدولة.

٣ - قوانين التعليم العالي:

وتتضمن هذه القوانين الكثير من النصوص التشريعية التي تنظم التحاق الطلاب بمؤسسات التعليم العالي، وعدد سنوات الدراسة، والمؤهلات التي تمنحها هذه المؤسسات، وغيرها من الأمور التي تُمثل ضوابط لمؤسسات التعليم العالي.

رابعا - آليات ضمان جودة التعليم العالي:

تتعدد الآليات التي تُطبقها الحكومة الصينية ممثلة في وزارة التربية لضمان جودة التعليم العالي، ومن أهم هذه الآليات ما يلي:

١ - التقييم Assessment

يوجد حالياً ثلاثة أنواع من التقييم لمؤسسات التعليم العالي في الصين، وهى تقييم المؤهلات وتقييم التميز والتقييم العشوائي، ويركز تقييم المؤهلات على مؤسسات التعليم العالي التي تعاني من الضعف في قدراتها المؤسسية والأقل خبرة في التعليم الجامعي، حيث يهدف التقييم إلى تحديد مدى أهلية هذه المؤسسات على منح مؤهلات ودرجات التعليم العالي، ويتجه تقييم التميز نحو مؤسسات التعليم العالي ذات القدرات المؤسسية الجيدة، والتي لديها تاريخ طويل نسبياً في التعليم الجامعي والعالي، ويطبق التقييم العشوائي على مؤسسات التعليم العالي التي تقع بين هاتين الفئتين، والغرض من هذه التقييمات هو قياس جودة التعليم، ورصد الأوضاع القائمة في مؤسسات التعليم العالي، وقد أشار فريق التقييم أن هناك اختلافات كبيرة جداً بين المؤسسات فيما يتعلق بجودة أعضاء هيئة التدريس، ونسب الطلاب للمعلمين، وجودة التعليم، ونسبة توظيف الخريجين والاستثمار في البنية التحتية[٧٧ -٢٧].

ويتم استخدام كل من التقييم الخاجي والتقييم الذاتي للمؤسسة كما يلي:

أ – التقييم الخارجي: External assessment

يمكن أن نقسم تطور تقييم التعليم العالي في الصين إلى مرحلتين، مرحلة تقييم التخصصات، حيث ركزت على تقييم تخصصات محددة، واستمرت هذه المرحلة من عام ١٩٨٥ إلى ١٩٩٤، ثم بدأت مرحلة التقييم الشامل من ١٩٩٥ وحتى الآن،

وعُنيت بتقييم القدرات التعليمية لمؤسسات التعليم العالي وقياس نتائج التعليم الفعلية، (ومع تطبيق التقييم الشامل، لم تستطع ٢٠٪. من مؤسسات التعليم العالي أن تحقق الحد الأدنى من المستوى المطلوب[٧٢ -٣٥٥]).

وفي عام ١٩٩٤، كانت وزارة التربية قد أنشأت مكتباً خاصاً للقيام بعمليات التقييم في مؤسسات التعليم العالي، وفي عام ٢٠٠٤، تم استبداله بكيان جديد هو مركز تقويم التعليم العالي Higher Education Evaluation Center (HEEC) ليصبح مسئولاً عن تقييم العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي، وكذلك إجراء البحوث عن ضمان الجودة في مؤسساته وتوسيع التعاون مع المؤسسات المناظرة في الخارج، وتقديم المشورة والمعلومات فيما يتعلق بتقويم مؤسسات التعليم العالي. إن مركز تقويم التعليم العالي ليس مجرد جهة عهدت إليها وزارة التربية بمهمة تقييم مؤسسات التعليم العالي وفق المعايير التي تضعها الوزارة فحسب، بل إنه بمثابة مؤسسة بحثية متخصصة في مجال التقويم، يقوم بإجراء البحوث والدراسات المتخصصة في هذا المجال، وكيف يتم تقويم المؤسسات التعليمية في الخارج، وتطوير أساليب التقويم في الصين لتتشابه أو تقترب على الأقل من نظيرتها في الدول المتقدمة، وعليه فإن مركز تقويم مؤسسات التعليم العالي مؤهل بدرجة عالية للقيام بمثل هذه التقييمات.

وفي عملية التقييم الخارجي أو المراجعة الخارجية، تقوم مجموعة من المراجعين أو المقيمين الخارجيين من كبار المتخصصين في التعليم العالي غالباً، بفحص الأداء المؤسسي بدقة، وإصدار حكم عن مستوى جودة أداء المؤسسة، ويستند عمل هؤلاء المراجعين إلى مجموعة من المعايير أعدتها وزارة التربية، ومن المتوقع أن المؤسسة بعد المراجعة، وعلى ضوء نتيجة التقييم، تقوم بعملية تطوير شامل في ضوء الملاحظات التي أبداها فريق المقيمين، ويستمر العمل في تطوير المؤسسة وتحسين أدائها حتى تأتي المراجعة الثانية بعد خمس سنوات تقريباً، وغالبا ما تتم عمليات علاج مواطن الضعف في المؤسسة تحت إشراف مركز التقويم ذاته، مع ملاحظة أن مركز التقويم قد لا يلتزم بمدة الخمس سنوات إذا استدعى الأمر ذلك.

تضمنت عمليات ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي التي زارها فريق المراجعة آليات مختلفة، ومن أهم هذه الآليات، تحسين المستوى العلمي لأعضاء هيئة التدريس من خلال تعيين أعضاء جدد أو من خلال التنمية المهنية المستمرة لأعضاء هيئة التدريس القائمين على العمل بالفعل، على أمل أن تتحسن جودة التعليم بزيادة أعداد الحاصلين على درجتي الماجستير والدكتوراه داخل المؤسسة.

وكان من أهم برامج التقييم الخارجي لمؤسسات التعليم العالي، البرنامج الذي طرحته وزارة التربية عام ٢٠٠٢، لتقييم برنامج المرحلة الجامعية الأولى، وقامت خلاله بفحص ٦٠٩ مؤسسة تعليم عالٍ في الفترة من ٢٠٠٢ -٢٠٠٨، وقامت الوزارة بوضع المعايير التي تناسب كل مؤسسة، وتغطي المعايير ثمانية جوانب أساسية، وهى رسالة المؤسسة، وجودة أعضاء هيئة التدريس بها، وتصميم الموضوعات وبناء المنهج، وإدارة التعليم، وأساليب التدريس، وتأثير التعلم، وموضوعات أخرى خاصة، وبلغ عدد المعايير ١٤ معياراً تغطي هذه المجالات، وبعضها يسهل قياسه مقارنة بالبعض الآخر، والتحقت كثير من الجامعات بهذا البرنامج، إما بغرض إثبات تفوقها وتميزها، وإما بهدف التعرف على نواحي القصور، أو التعرف على مستواها الفعلي مقارنة بغيرها من المؤسسات[٥٥ -٢٩٢].

وتمخضت عملية التقويم لهذا العدد الضخم من المؤسسات عن مجموعة من التوصيات المهمة الخاصة بكل مؤسسة على حدة، لتعالج أوجه القصور، وتحاول أن ترتقي بأدائها إلى مستوى أفضل، وتُترجم هذه التوصيات غالبا في خطط التحسين المستمر للمؤسسة.

وغالباً ما يترتب على المراجعة الخارجية تغيير في اللوائح وقواعد العمل، وتحسين البنية التحتية للمؤسسات والمرافق التعليمية، كما قامت الجامعات ببناء أو تجديد المكتبات، وحجرات الدراسة، والمعامل، والملاعب الرياضية، والمساكن، وحسنت من كفاءة الانترنت، وأنشأت كثير من الجامعات حرماً جامعياً جديداً، وعلاوة على ذلك زادت المؤسسات المقيمة من نسبة أعضاء هيئة التدريس، وإن

كان من الصعب – أحياناً – أن تلبي المتطلبات الكمية لمعدلات الطلاب إلى الأساتذة[٦٤ -١٨١].

ب - التقييم الذاتى Self-assessment

وإلى جانب التقييم الخارجي للمؤسسة، وبالاقتباس من خبرة الولايات المتحدة الأمريكية، بدأ نظام ضمان الجودة الصيني بتطبيق آلية التقييم الذاتي، حيث تقوم المؤسسات بتقييم نفسها، لمقارنة ظروفها التعليمية وممارساتها الإدارية، ونقاط القوة والضعف بها طبقاً للمؤشرات التي نشرتها وزارة التربية، وتقدم التقارير إلى مراكز تقويم التعليم العالي (HEEC)، وتشكل عملية التقييم الذاتي للمؤسسة الأساس الذي تبني عليه الخطوات التالية له، وقد أقامت كل مؤسسات التعليم العالي مكاتب أو وحدات خاصة بعملية التقييم، وتجهيز المؤسسة للزيارات الميدانية والمراجعات الخارجية القادمة[٩٤ -١٨١، ١٨٢].

ومع الضغوط الكبيرة التي تتعرض لها المؤسسة مع التقييم الخارجي، جاء التقييم الذاتي كمحاولة جادة داخلية من قبل المؤسسة لتحسين أوضاعها وتطوير أدائها، وتطبيق المعايير التي تضعها وزارة التربية، ويؤدي ذلك إلى تخفيف حدة الضغوط الخارجية على المؤسسة بدرجة كبيرة، وفي نفس الوقت ينمي قدرة المؤسسة وقدرات العاملين بها على تقويم أعمالهم، وتحديد نقاط القوة والضعف، ووضع خطط التحسين المستمر.

وفي ضوء مؤشرات الرسالة والاستراتيجيات، يتعين على المؤسسات أن تعيد التفكير في فلسفتها ورؤيتها، وبصفة خاصة خلال مرحلة التقييم الذاتي، وكثير من المؤسسات وجهت تخطيطها الاستراتيجي من المدى القصير إلى المدى الطويل، وفي ضوء تشجيع الحكومة المستمر للمؤسسات بالبناء على الصفات المميزة، فإن كثيراً من المؤسسات تميل إلى التركيز على الرسالة لتحقيق استقلالية أكبر في تخطيطها الاستراتيجي، وتم تحفيز المؤسسات والجامعات لتحسين الظروف التعليمية، وذلك بالاشتراك في مشروع التقييم الرسمي من أجل تحسين الجودة، كما زادت معظم المؤسسات من استثماراتها في التعليم، وتحسين ظروفها، وبصفة خاصة متطلبات البنية التحتية.

ج - تقييم المقرر الدراسى Course Evaluation:

أحد الآليات المهمة لضمان جودة العملية التعليمية في الجامعة تكمن في مراجعة المقررات الدراسية Course Evaluation بعد استطلاع آراء الطلاب في المقررات الدراسية التي تقدم لهم. ويتم ذلك من خلال استبانة يملؤها الطلاب الجامعيون في نهاية كل فصل دراسى، وكانت هذه الوسيلة أحد الأمور التى حفّزت أعضاء هيئة التدريس على تنمية مهاراتهم التدريسية[٧٢ -٣٥٧].

إن الطلاب ينظرون إلى الجامعة، وما يُقدم إليهم من خدمات تعليمية وأنشطة من منظور مختلف عن الجامعة ذاتها كمؤسسة تعليم عالٍ، إنه منظور الزبون أو المتلقي، الذي غالباً ما يقوم بدفع ثمن ما يقدم إليه من خدمات، ويكون بإمكانه أن يقرر مستوى جودة هذه الخدمة، وغالباً ما يتم استطلاع آراء الطلاب في نهاية كل فصل دراسي في المقررات الدراسية التي قُدمت لهم، وأهم نقاط القوة ونقاط الضعف من وجهة نظرهم، وكذلك مدى جودة العملية التعليمية وأساليب التدريس التي تُستخدم وغيرها من القضايا، ثم تعكف المؤسسة على تحليل هذه الآراء، واستخلاص ما يمكن أن يكون أساساً لإجراء بعض التعديلات أو التطويرات على المقررات الدراسية، وعلى أساليب التدريس وغيرها من مكونات وعناصر العملية التعليمية.

٢ - خطة برامج ومقررات الجودة القومية:

بعد التوسع الكبير الذى شهده قطاع التعليم العالى منذ الثمانينيات من القرن الماضى، وكإجراء من إجراءات ضمان جودة التعليم العالى في الصين، اتجهت الصين نحو تصميم خطة شاملة لبرامج ومقررات الجودة القومية، وهى في ذلك متأسية بالعديد من الممارسات الدولية مثل المقررات التنافسية المفتوحة عبر الشبكة العنكبوتية العالمية، التى يطرحها معهد ماساشوتس للتكنولوجيا Open Course Ware (MIT)، وكذلك وُجدت نفس الممارسات تقريباً في كل من كوريا الجنوبية واليابان وتايوان، وطبقت نحو ٤٤ دولة البرامج التى طرحها

معهد ماساشوتس تقريباً بنفس الهدف وبنفس المبادئ، واتجهت الصين لتبنى هذا الأسلوب منذ بداية الألفية الثالثة.

يُشير مصطلح المقررات المفتوحة عبر الشبكة Open Course Ware إلى المقررات التعليمية التي تقوم الجامعات بتصميمها لطلاب الجامعات الأخرى بدون أي مقابل، وقد بدأ هذا المشروع في نهاية القرن الماضي، وبعد أن انتشر في أوربا والولايات المتحدة الأمريكية، أصبح بعدها يُمثل صيحة عالمية، ووسيلة من وسائل نشر المحتوى التعليمي، وتقوم هذه الفكرة على ثلاثة مبادئ[٥٧].

الأول: نشر الدروس التعليمية رقميا عبر الشبكة كطريقة من طرق تعليم المقررات.

الثاني: يتم نشر هذه المقررات المصممة بحنكة أكاديمية ليتعاطى معها كل من يرغب دون قيود.

الثالث: لا تعتبر هذه المقررات مسارا يُؤدي إلى الحصول على شهادة أو دخول الكليات.

وتحدد الهدف الرئيس لها في محاولة مساعدة الطلاب الذين يطلعون على هذه المقررات أن يكونوا أكثر معرفة وتفاعلا مع هذه المقررات أثناء دراستها في كلياتهم، ويُمثل هذا المشروع نوعا من التحدي لعمليات استحواذ مؤسسات تعليمية بعينها على المعرفة، وجعلها خاصة بها أو قاصرة عليها.

وأشارت وزارة التربية في الصين إلى أن برامج الجودة القومية هى برامج نموذجية أو مثالية، تشتمل على فرص تعليمية متميزة، ومحتوى تعليمى من الدرجة الأولى، وأساليب تعليمية متميزة، وطرق تدريس نموذجية، وإدارة تعليمية من الطراز الأول، ويمكن لكل الجامعات الصينية المشاركة فيها بحرية، مع ضرورة أن يكون البرنامج نموذجياً وملهماً، ويُعد برنامج الجودة القومى هذا مشروعاً من مشاريع إصلاح التعليم العالى، ووسيلة من وسائل ضمان جودته، واُطلق المشروع رسمياً في أبريل ٢٠٠٣ على أن يكون على مرحلتين: المرحلة الأولى من ٢٠٠٣ - ٢٠٠٧، وتم الانتهاء فيها من إنجاز أكثر من ١٥٠٠ مقرر، وكان التركيز في هذه المرحلة على مقررات البرامج الجامعية الأساسية، والمرحلة الثانية وبدأت من عام

٢٠٠٧، وتهدف إلى إعداد ٣٠٠٠ مقرر متنوع، يركز معظمها على البرامج الجامعية في المرحلة الأولى، ولكن البرنامج قد اتسع ليشمل برامج التعليم عن بعد، والأمن القومي، والكليات العسكرية(٦٦ -٩٢١، ٩٢٢).

وظهر مشروع المقررات القومية في سياق التطور السريع لنظام التعليم العالى في الصين، الذى اتسع في الحجم بصورة هائلة، وفي نفس الوقت زاد استخدام تكنولوجيا المعلومات في التعليم العالى، والإدارة، والجامعات الخاصة لدعم الإصلاح التعليمي، وتتمثل قوة المشروع في الدعم القوى الذى يتلقاه من النظام السياسى، والإدارة، والتمويل، والدعم الفنى. ويتحقق ضمان الجودة في المشروع من خلال ضبط الجودة الداخلية والخارجية، وتتحقق الجودة الداخلية من خلال الالتزام بمعايير المقررات القومية، والتأكد من أن المقررات تلبى المتطلبات التعليمية والأكاديمية. ويتم ضبط الجودة الخارجية من خلال التقييم الخارجي المستمر في مستوياته المختلفة.

تم تنظيم وتنفيذ مقررات الجودة القومية ذات المستوى الجامعى من خلال الجامعات ذاتها، وعادة ما تكون هذه المقررات فائقة المستوى، واجتازت كل مراحل التقييم الخاصة بالترخيص للمقرر ليصبح جاهزاً للتطبيق، وخضعت الكثير من هذه المقررات القومية للتطوير، واستغرق التطوير أحياناً فترات طويلة، وصلت في بعض المقررات لأكثر من عشر سنوات، وذلك قبل ظهور خطة المقررات القومية، وذلك في إطار "برامج التميز" التى كانت قائمة في بعض الجامعات قبل إطلاق خطة المقررات القومية(٦٦ -٩٢٣).

وتختار إدارة الجامعة المقررات التى ستخضع للتطوير، وتوفر التمويل اللازم لعملية التطوير، وتُحدد الأستاذ الجامعى المسئول عن المقرر وفريق العمل الذى سيقوم بعملية التطوير، وغالباً ما يتكون فريق التطوير من كبار أعضاء هيئة التدريس، ذوى خبرة كبيرة، وأعضاء هيئة تدريس أصحاب خبرة متوسطة، وكذلك الأعضاء الجدد، ويتم تزكية هؤلاء من خلال هيئة تكنولوجيا المعلومات للمساعدة في إنتاج المواد التى ستبثُ على الانترنت.

وبعد الانتهاء من بناء المقرر القومى، يتم عرضه على شبكة الانترنت لتلقى الاقتراحات فيما يتعلق بتطوير أو تقويم أو مشاركة أو إضافة أو حذف، وإن لم توجد اعتراضات قوية على المقرر، سيتم تنفيذه بعد إجراء التعديلات التى تلقى القبول من لجنة الإعداد، ويُعد مسئولاً عن هذه العملية ما يسمى "نظام إدارة المحتوى" A Common Content Management System. وتقوم الوزارة سنوياً بنشر تفاصيل تقويم مقررات الجودة، وغالباً ما تدور المعايير حول خمس مستويات ثم تقسيمات فرعية تصل إلى خمس عشرة نقطة هى[٦٦ -٩٢٥]:

١ - تدريس الفريق (ويشمل على تحديد الشخص المسئول، والمحاضر الأساسى).
٢ - جودة التدريس بالفريق.
٣ - الإصلاح والبحث التربوى.
٤ - محتوى المقرر.
٥ - تنظيم وتخطيط محتوى المقرر.
٦ - المكونات العملية (تم إلغاؤها عام ٢٠٠٨).
٧ - المواد التعليمية والمصادر الأخرى.
٨ - ظروف الممارسات العملية.
٩ - بيئة التعلم على الشبكة.
١٠ - تصميم التدريس.
١١ - مدخل التدريس المستخدم.
١٢ - الممارسات التدريسية.
١٣ - مخرجات عملية التعلم (التقويم بواسطة الزملاء وبإشراف الجامعات).
١٤ - تقويم الطلاب.
١٥ - تقويم المواد المسجلة.

وبلغ عدد المقررات القومية في المرحلة الجامعية الأولى إلى عدة آلاف، ففي مجال الهندسة كان ٣٩٠٨ مقرراً، والفيزياء ٣٠٢٣ مقرراً، والأدب ١٦٣٨ مقرراً، والطب ١٤٥٢ مقرراً، والإدارة ١١٤١ مقرراً، والاقتصاد ٧٠٠ مقرراً، والقانون ٦٦٥ مقرراً،

والتربيــة ٦٠١ مقــرراً، والزراعــة ٥٩٨ مقــرراً، الماركســية والأخــلاق ٣٠١ مقــرراً، والتـاريخ ٢٠١ مقـرراً، والدراسـات الثقافيـة والسياسـية ١١٤ مقـرراً، والفلسـفة ١٠١ مقرراً[٦٦ -٩٢٦].

٣ - الاعتماد Accreditation:

يـتم ضـمان الجـودة في مجـال التعلـيم في الصـين مـن قبـل وزارة التعلـيم الصـينية وعـدة وكـالات اعتمـاد علـى المسـتوى الـوطني، والـتي تراقـب مسـتويات التعلـيم، وتضـمن تلـك الهيئـات أن التعلـيم الصـيني مُتسـق مـع المعـايير العالميـة، وتشـارك هيئـات دوليـة أخـرى أيضـاً في عمليـة اعتمـاد بعـض المؤسسـات والهيئـات التعليميـة الصينية[٣٦]، وكـان الاعتمـاد في صـورته الأولى يـتم مـن خـلال امتحانـات Sshee، وهى امتحانات كانت لقياس مستوى خريجى الجامعات، وتعد الحكومة هى المسئولة عن هذه الامتحانات، ومن خلال الامتحانات، وما تُظهره من مستوى جودة الخريجين، يمكن للحكومة أن تقرر ما إذا كانت هذه المؤسسة تستحق أن تُمنح الاعتماد أم لا. وعند ملاحظة الحكومة أن جامعة ما لم يتمكن معظم خريجيها من اجتياز الامتحان السابق، فإنها تُلزم الجامعة بتطبيق معايير وشروط من شأنها أن ترفع مستوى خريجيها، وبدأت هذه الجامعات في تعيين هيئة تدريس أكثر كفاءة، وتطور من مناهجها، وتركز على العملية التعليمية.

وتشمل وكالات الاعتماد في الصين العديد من الهيئات والشبكات مثل شبكة هيلونغجيانغ للتقييم التربوي Heilongjiang Educational Assessment Network، وشبكة جيانغسو للتقييم التربوي Jiangsu Educational Assessment Network بعملية اعتماد البرامج والمؤسسات التعليمية في البلاد، وتقوم هذه الأجهزة بالقيام بأنشطة اعتماد التعليم العالي ومعاهد التعليم المهني، ويقوم بعض أساتذة التربية أيضاً بعملية اعتماد وتقييم العديد من الهيئات التعليمية في الصين.

وتحدد لجنة الاعتماد، المدعومة من قبل شعبة التنمية والتخطيط التربوي بالوزارة، إجراءات التأهيل المطلوبة لتقييم القدرات التعليمية للمعاهد التعليمية، وتركز شروط الاعتماد على جوانب محددة مثل مؤهلات هيئة التدريس، وجودة البحث العلمي، وجودة التعليم، ومرافق الجامعة (بما في ذلك المختبرات الرئيسية والمكتبية)، وتعتبر لجنة الدرجات الأكاديمية التابعة لمجلس الدولة هى المسئولة عن فحص مؤهلات وامكانات مؤسسات التعليم العالي ومعاهد البحوث لمنح الدرجات العلمية، وتحدد لها كذلك التخصصات العلمية التي تمنح فيها درجتي البكالوريوس والدكتوراه(٧٧ -٢٤).

وتخضع المؤسسة قبل الاعتماد لمراجعات خارجية عديدة ودقيقة، وفق معايير وضعتها وحددتها وزارة التربية، وتحصل المؤسسة على نتائج محددة تعبر عن مستواها الأكاديمي مقارنة بغيرها من المؤسسات المناظرة لها داخل الإقليم الذي يقع في نطاق عمل هيئة الاعتماد.

وعند تقييم المؤسسة، يتم التركيز على ستة مجالات هي(٤٦ -٧٥):

١ - هيئة التدريس.

٢ - المرافق (أجهزة التدريس، والبنية التحتية).

٣ - البرامج التعليمية (بناء المنهج – التدريب العملي – عمليات التحسين).

٤ - إدارة التسجيل.

٥ - المناخ المؤسسي (بيئة التعليم).

٦ - جودة المخرجات التعليمية (النظريات والمهارات الأساسية، مشاريع التخرج، التعليم الأخلاقي، والتربية البدنية، والسمعة العامة، وتوظيف الخريجين).

ويتم تنظيم هذا التقييم التعليمي على مستويين يعكسان الاختلاف في المسئوليات الإدارية، وتختص وزارة التربية والتعليم بقضايا مثل وضع السياسات وإنشاء القواعد واللوائح، وتتحدد مسئولية السلطات التعليمية المحلية في تفعيل هذه السياسات وتطبيقها، وتوجد آليات تسمح بالتقييم المتكرر لجودة مؤسسات التعليم العالي، ونتيجة لذلك تتحدد أهلية معاهد التعليم العالي لمنح الدرجات

العلمية في ضوء نتائج التقويم، إما أن تجدد وإما أن تلغى بعد التقييم (وهذا الإجراء الأخير نادراً ما يحدث)[٧٧ - ٢٤].

وبناء على ذلك، وإذا ثبت من التقييم أن المؤسسة ضعيفة، ومستواها دون المستوى المتوقع، فإنها توضع تحت احتمالات مختلفة مثل التحذير أولاً، ثم الإيقاف عن العمل، أو الشطب من سجل البرامج المعترف بها من قبل وزارة التربية والتعليم. وعلى ضوء نتائج تقييمات المؤسسة في المجالات الستة السابقة يتحدد قرار الاعتماد، هل مستوى المؤسسة يؤهلها للحصول على الاعتماد أم لا؟ وقرار الاعتماد في حال منحه للمؤسسة قرار مشترك بين هيئة الاعتماد المحلية والسلطات التعليمية المحلية وحكومة الإقليم، ومثل هذا النوع من الاعتماد الذي تحصل عليه المؤسسة يُعد اعتماداً مؤسسياً حيث تم فحص المؤسسة من جميع جوانبها وعناصرها.

٤ - تطبيق مبدأ التمويل القائم على الأداء: Performance Based funding

وصل حجم الإنفاق على التعليم إلى ٤./. من الناتج القومى، والتزمت الحكومة بزيادة النسبة ١./. كل عام خلال الخطة الخمسية ١٩٩٨ -٢٠٠٢، وكان إجمالى الإنفاق على التعليم عام ٢٠٠٢ وصل إلى ٥٤٨ بليون يوان صينى (٦٦,٣ مليار دولار أمريكى) بزيادة تقدر بنحو ١٨./. عن العام السابق[٧٤ -١٠٥].

ومع تحول نظام التعليم العالى من نظام نخبوى إلى نظام جماهيرى وما ترتب على ذلك من زيادة هائلة في أعداد الملتحقين بالتعليم العالى، لم يعد التمويل الحكومى كافياً لتغطية كل المصروفات الجامعية، ومن ثم وجب على مؤسسات التعليم العالى أن تدبر نحو ٥٠./. تقريباً من احتياجاتها المالية، من أجل التكاليف الدورية ونفقات البحوث، وبناء على ذلك، بدأت مؤسسات التعليم العالى تنفتح بقوة وتتعاون مع قطاع الصناعة، وهذا التعاون يعتبر مفيداً للطرفين، ويساعد على إعادة تنشيط مؤسسات التعليم العالى وتسهيل الابتكار، وهذا التعاون بين الجامعة والصناعة يجب أن يوفر دخلاً إضافياً لمؤسسات

التعليم العالي، وقد أُعطيت مؤسسات التعليم العالى الحرية الذاتية لتوزيع عائداتها وفقاً لما تراه الإدارة مناسبا.

ولم يقتصر الأمر على شراكة الجامعات للمؤسسات الإنتاجية، بل تعدى ذلك بكثير، حيث نجد اليوم أن بعض الجامعات ومؤسسات البحث أصبحت تمتلك الكثير من المشروعات، ولديها بعض المشروعات الناجحة، مثل مجموعة فوندر Founder Group التى أنشأتها جامعة تسينغهوا Tsinghua University في بيجين، وكذلك مجموعة ليجند/ينونو التى أنشأت مشروعاً ضخماً لإنتاج الكمبيوتر الشخصى، وتقوم بتسويقه مباشرة، وتحولت كثير من الجامعات ومؤسسات البحث من مجرد المشاركة وتقديم العون للصناعة والمؤسسات الإنتاجية، إلى الدخول مباشرة في عملية الانتاج والاستثمار(١٠١ -٧٦٦).

ومع ترشيد الإنفاق على التعليم العالى، وتخفيض الإنفاق الحكومى إلى النصف، ارتأت الحكومة ضرورة ربط التمويل بأداء المؤسسة، فالتمويل القائم على الأداء آلية أخرى مفيدة لضمان الجودة في التعليم العالى، وبسبب ندرة الموارد المتوفرة، فقد أصبح توزيع الموارد المالية على مؤسسات التعليم العالى يعتمد بدرجة كبيرة على مؤشرات الأداء المؤسسى، وعلاوة على ذلك، ومع توجه الصين نحو إنشاء عددٍ من الجامعات الصينية ذات المستوى العالمي، فقد تم إطلاق العديد من المشروعات لتوفير التمويل للجامعات الصينية المتقدمة، والتى من المتوقع لها أن تصبح منافساً عالمياً، ومن أهم هذه المشروعات مشروع٢١١، ومشروع ٩٨٥، لتقديم تمويل إضافي للجامعات الصينية المتميزة، التي من المتوقع أن تصبح قادرة على المنافسة عالميا، وحتى يتم اختيار جامعة ما ضمن هذه المجموعة، تحتاج الجامعة لإثبات جودة تعليمها وأبحاثها، وقدرتهاعلى أن تكون جامعة رائدة محليا وعالميا، وبالفعل كان هذا المشروع ناجحا للغاية في تشجيع المنافسة الدولية وتعزيز ضمان الجودة(٩٢ -٢٥٦).

لقد أصبح ربط التمويل بمستوى الأداء الذي تحققه المؤسسة، بمثابة الإثابة التي تحصل عليها المؤسسة مقابل تميز أدائها أو مقابل جودتها، الأمر الذي أدى إلى حدة المنافسة بين الجامعات ومؤسسات التعليم العالي، في تبني مختلف

الأساليب لتحقيق جودة مؤسساتها مع ضمان هذه الجودة، وتقديم الأدلة الكافية للمسئولين عن جودة المؤسسة وتميزها، خاصة عند المراجعات الخارجية للمؤسسة التي يقوم بها فريق من المتخصصين، تقوم الوزارة بتكليفهم بذلك، ويقوم فريق المراجعين بتحديد مستوى الأداء المؤسسي ومستوى جودته، ومن ثم تحدد الوزارة التمويل الذي يكون بإمكان المؤسسة أن تحصل عليه.

لقد ساعد مبدأ التمويل القائم على الأداء على زيادة معدل اعتماد الجامعات على نفسها في تدبير ما تحتاجه من أموال إضافية – إلى جانب ما تحصل عليه من تمويل حكومي – وهو ما أدى إلى توجه الجامعات ومؤسسات التعليم العالي نحو عالم الصناعة للاستفادة المتبادلة بينهما، ويعتمد نجاح الجامعة في بناء علاقات قوية مع قطاع الصناعة على سمعتها الأكاديمية، وجودة أدائها وتميزها سواء على المستوى المحلي أو القومي وربما العالمي، الأمر الذي جعل من قضية تحقيق الجودة وضمانها أمراً أساسياً في عمل المؤسسة.

خامسا - ضمان الجودة وفقا للمعايير الدولية:

بعد أن قطعت الصين خطوات كبيرة في مجال تطوير التعليم العالي وضمان جودته، وبعد أن حققت نجاحا كبيرا على المستوى المحلي، تطلعت الصين إلى الارتقاء بمستوى جودة مؤسساتها إلى المستويات العالمية، وكان ذلك سببا في إعادة الصين النظر في فلسفة وسياسات التعليم العالي، من أجل الوصول بها إلى المستوى الذي يُمكنها من المنافسة عالمياً.وكان من أهم الصور التي اتبعتها الصين لتحقيق ذلك ما يلي:

١ - جامعة من جامعات الطراز العالمي:

اتبعت الصين نفس السياسة التي طبقتها الكثير من دول العالم، وهي العمل على امتلاك عدد من جامعات القمة في العالم، حيث يكون هناك تركيز شديد على هذا العدد المحدود من الجامعات، وتوفير التمويل اللازم وخبراء التطوير، حتى تستطيع هذه الجامعات القليلة أن تُحقق اختراقا للتصنيفات العالمية من ناحية،

وتكون نموذجاً لبقية الجامعات داخل المجتمع نفسه تقتدى بها الجامعات الأخرى ومؤسسات التعليم العالي من ناحية أخرى.

وأعلن الرئيس الصيني أن بلاده لابد أن تمتلك عدداً من جامعات القمة في العالم. وفي عام ١٩٩٩، أصدرت الحكومة الصينية خطة العمل لتطوير التعليم في القرن الحادى والعشرين تحت هدف محدد وهو "جامعات من جامعات القمة"، وأصبح الوصول إلى ذلك يُمثل هدفا استراتيجيا قوميا، وأحد الأولويات الكبرى للتعليم العالى(١٠١ -٧٦٧).

وطبقاً لرأى Mohrman، فقد احتضن القادة في الحكومة الصينية وكبار الإداريين في الجامعة نموذج جامعة عالمية كنموذج لجامعة بحثية، وعملوا على تحقيق جامعات من الطراز العالمى كأحد الأهداف السياسية الأساسية للصين، وذلك لإيمانهم أن جامعات الطراز العالمى تعكس القوة الشاملة للدولة، والتزمت الحكومة الصينية باستراتيجية الارتقاء بمجموعة محدودة من الجامعات الصينية لتكون قادرة على دخول نادى جامعات القمة World-Class League خلال عقد من الزمن وتستمر فيه بقوة(٩٩ -٦٤٦).

وطبقاً لرأى Xu Zhihong وهو رئيس سابق لجامعة بكين، وعضو حالى في الأكاديمية الصينية للعلوم، فإن الصين لا تمتلك – في الوقت الحالي - جامعة من الطراز العالمى الأول، وحدد ثلاث سمات لجامعات الطراز العالمى هي(٩٩ -٦٤٦،٦٤٧):

١ - توفر أساتذة عالميين مشهورين، يقومون بأبحاث مهمة وريادية.

٢ - أن تكون الجامعة قد حققت إنجازات لها تأثير عميق على الحضارة الإنسانية والتنمية الإجتماعية.

٣ - أن يكون للجامعة خريجون قدموا إنجازات للحضارة الإنسانية.

وطبقاً لهذه المعايير، فإن الصين لا تمتلك جامعة من جامعات القمة العالمية، فمازالت الجامعات الصينية متأخرة في الجودة، كما اعترف أن إنشاء جامعة من الطراز العالمى الأول لن يتم بسرعة أو بسهولة كبيرة.

ومنذ التسعينيات، ظهرت الكثير من المبادرات السياسية التى استهدفت بناء جامعات من جامعات القمة، وكان من أشهر هذه المبادرات المشروع ٢١١ الذى عُنون "جامعات ذات مستوى عالٍ متعددة التخصصات"، وكذلك المشروع ٩٨٥ الذى عُنون "جامعات القمة" واستهدفت هذه المبادرات الارتقاء بكفاءة البحث في الجامعات الصينية، واندرج تحت المشروع٢١١ نحو مائة جامعة وخصص لكل جامعة ٤٠٠ مليون يوان كتمويل إضافي، لتحسن من جودة التدريس والتعليم والبحث، وكجزء من المشروع ٢١١، فإن الحكومات المحلية والمحليات أيضاً استثمرت في الجامعات التى اختيرت ضمن المشروع.

وتحصل هذه الجامعات في إطار هذا المشروع على تمويل إضافى كبير من قبل الحكومات المحلية والمركزية، بهدف الوصول إلى جامعات النخبة في العالم، ولكى تُختار الجامعة ضمن جامعات هذا المشروع، يجب أن تحقق الجامعة أولاً مستويات متميزة من الجودة في التدريس والبحث، ولديها القدرة أن تصبح جامعة رائدة على المستويين المحلى والعالمى، ويجب على كل جامعة متقدمة أن تخضع لمجموعة من المراجعات لتقويم البنية الأساسية للجامعة، والإنتاجية البحثية، والتعليم، ونجح برنامج ٢١١ في زيادة القدرة التنافسية العالمية وتقوية ضمان الجودة للجامعات الصينية المندرجة تحته، وتلا ذلك ظهور البرنامج ٩٨٥ لزيادة فعالية البرنامج ٢١١، ويقدم برنامج ٩٨٥ تمويلاً إضافياً أيضا للجامعات المختارة، مركزاً على الجامعات البحثية في الصين لتسهيل إمكانية تصنيفها كجامعة من جامعات القمة العالمية.

وتم تخصيص مبلغ ٧.٤ مليار دولار أمريكى كتمويل إضافى لـ ٣٢ جامعة اختيرت ضمن البرنامج في الفترة ٢٠١٠ -٢٠٢٠، وبهذا الكم الهائل من التمويل فإن برنامج ٩٨٥ يوفر رافداً مهماً لضمان جودة أداء الجامعات البحثية بصفة خاصة، وفي نفس الوقت، فإن هناك العديد من الجامعات التى تهتم بجودة التعليم والبحث، وتقوم بتأسيس آليات لضمان الجودة بنفسها، ومن المتوقع من الجامعات أن تراقب أداءها وفقا لمعايير ضمان الجودة والتى من أهمها الرسالة

وهيئة التدريس، وتجهيز البيئة التعليمية، وإدارة التعليم، ونواتج التعلم، وأن تحرر تقريراً سنويا عن إنجازاتها ومشكلاتها والحلول المقترحة للتطوير، بالإضافة إلى ذلك، فإن العديد من الجامعات تتبنى استراتيجيات ضمان الجودة لتقويم أدائها التعليمى والبحثى، ولدى معظم الجامعات نظام تقويم صارم لهيئة التدريس والبحث(٩٢ -٢٥٦).

وحققت الجامعات التي انضوت ضمن مشروع ٩٨٥ مكانة عالية وسمعة متميزة، وأصبح منها جامعتان من جامعات القمة: جامعة بكين، وجامعة تسينغهوا Tsinghua، وهاتان الجامعتان دخلتا ضمن مشروع ٩٨٥ عام ١٩٩٩، وخمس جامعات أخرى من التى دخلت البرنامج عام ١٩٩٩ حققت رتباً جيدة في التصنيفات العالمية، و١٧ جامعة من الجامعات التي دخلت المشروع أيضاً في عام ١٩٩٩ حققت مستويات جيدة على المستوى القومى. وأصبحت ثماني جامعات صينية من بين أفضل ٥٠٠ جامعة في العالم عام ٢٠٠٥، وفي عام ٢٠١٠ زاد عدد الجامعات المصنفة إلى ٢٢ بزيادة أكثر من النصف في الفئة من ٤٠٠ -٥٠٠ ، ومن بين هذه الجامعات كانت ١٩ جامعة ضمن مشروع ٩٨٥، وكانت جامعة بكين وجامعة تسينغهوا Tsinghua ضمن أفضل ٣٠٠ جامعة في العالم، وفي ٢٠١٠ تحسن مستوى تصنيفهما وأصبحتا في المستوى من ١٥١ -٢٠٠. ومازالت هناك خمس جامعات لم تصنف بعد(١٠١ -٧٦٧).

وكان آخر تطور هو إنشاء ما يسمى C.9 بحلول عام ٢٠٢٠ وطبقاً لهذا البرنامج لإصلاح التعليم على المدى المتوسط والبعيد من ٢٠١٠ -٢٠٢٠، يجب أن تقترب الكثير من الجامعات من مستوى جامعات القمة في العالم، وأن يكون قطاع التعليم العالى قادراً على تحقيق منافسة عالمية قوية بشكل عام، وأحد الاخفاقات الشائعة في الخطط لتطوير جامعة من الطراز العالمى، هو أن تكون طموحاً جداً لتحقيق نتائج سريعة، وأوضح ذلك أيضاً رئيس جامعة Yale عام ٢٠١٠ بأن الوصول إلى جامعة من جامعات القمة العالمية هو مطلب كبير ويستغرق وقتاً طويلاً حتى مع وجود الاستثمارات الضخمة(٩٩ -٦٤٧).

لقد أدت هذه المشروعات التي طرحتها الحكومة الصينية، إلى جانب المراجعات الخارجية والتقييمات الداخلية إلى إشعال روح المنافسة بين الجامعات الصينية

بعضها البعض من ناحية، وبين جامعات القمة الصينية والجامعات العالمية من ناحية أخرى، وأصبحت كل الجامعات الصينية ملزمة بتحقيق مستويات متقدمة من الجودة، والعمل – في نفس الوقت - على ضمان هذه الجودة واستمراريتها.

٢ - تدويل التعليم العالي :

ظهر التعليم العالى العابر للقوميات (THE) : Transnational Higher Education في الصين لأول مرة في منتصف الثمانينيات، وأصدرت الحكومة الصينية سلسلة من القرارات السياسية المتعلقة بهذا الشأن، وعملت على الترويج لها، وفي عام ١٩٩٣ تم الإعلان عن التعاون الصينى الأجنبى في إدارة المدارس تحت إشراف وزارة التربية MOE، وفي عام ١٩٩٥ تم ضم التعليم العالى العابر للقوميات ضمن الأنشطة التعاونية لنظام التعليم العالى الصينى.

وفي إطار عضوية الصين في منظمة التجارة العالمية، وفي ظل طلب المنظمة من الحكومة الصينية بفتح السوق التعليمى في الصين للأنشطة التجارية بدءاً من التعليم الابتدائى والثانوى والعالى وتعليم الكبار وخدمات أخرى، مشجعة للتعليم العالى عبر القوميات تحت الإطار القانونى للاتفاقية الدولية، التى سمحت للمتعاونين الدوليين بالدخول بقوة إلى الساحة الصينية، إلا أنهم ممنوعون حتى الآن من إقامة أو إدارة مؤسسات تعليم عالٍ بمفردهم، كما لا يتم منحهم ميزة التمتع بالمعاملة القومية أثناء ذلك، وفي مارس ٢٠٠٣، صدرت لوائح أخرى تنظم أنشطة التعاون عبر القوميات، توضح الحقوق القانونية للمشاركين، وفي يونيو ٢٠٠٤ صدر توضيح لهذه اللوائح، وأهم ما ورد فيها أنها خفضت من مستوى السيطرة الصارمة للدولة على المؤسسات الأجنبية[٧٣ -٣٢،٣٣].

وتهدف عملية التدويل في الصين إلى دمج قطاع التعليم العالي في الصين مع قطاع التعليم العالي العالمي، وتدويل التعليم العالي في الصين كأحد المهام المستهدفة حاليا عادة ما يأخذ أحد الأشكال الآتية[٨٢ -٢٨٤]:

١ - إرسال الطلاب الصينيين وكذلك أعضاء هيئة التدريس إلى الخارج، سواء للدراسة المتقدمة أو للبحث.

٢ - جذب الطلاب الأجانب للدراسة داخل الصين.

٣ - تضمين الأبعاد الدولية في عملية التعليم والتدريس داخل الجامعة، بما في ذلك حضور المؤتمرات، وتطوير البرامج التي تُقدم باللغة الإنجليزية، وكذلك البرامج ثنائية اللغة، خاصة الإنجليزية والصينية.

٤ - تزويد الجامعات الصينية بالبرامج عابرة القومية، والتعاون مع المؤسسات المناظرة.

ويُعتبر تدويل التعليم العالي في الصين نتيجة طبيعية لاندماج الصين في الاقتصاد العالمي، كما أن التدويل يُعد مقياسا لجودة نظام التعليم الصيني وتطويره، وتعود بداية عمليات التدويل في الصين إلى عام ١٩٧٨، عندما فتحت الصين أبوابها للإستثمارات الأجنبية، ورغبة الحكومة أن يكون التعليم العالي في الصين أكثر ارتباطا بالمجتمع العالمي، وذلك كجزء من سياستها لتأسيس جامعات صينية من جامعات القمة العالمية، وتنمية قدرة الجامعات الصينية على المنافسة الدولية.

وتأخذ عمليات التدويل صورا كثيرة منها الحراك الطلابي، وحراك الأساتذة، وكذلك تضمين الأبعاد الدولية في عمليات التعليم والبحث، ومنذ أواخر التسعينيات، فقد تحول الاهتمام من التركيز على زيادة الحراك الطلابي إلى دعم الأبعاد الدولية في التعليم والبحث، ومن ثم نجد أن كثيراً من الكتب والمقررات الدراسية المكتوبة باللغة الإنجليزية، تدخل إلى التدريس مباشرة في كثير من الجامعات الصينية، خاصة المقررات القادمة من الولايات المتحدة الأمريكية، إلى جانب البرامج ثنائية اللغة(الإنجليزية والصينية) لتقوية اللغة الإنجليزية عند الطلاب.

وفيما يتعلق بتدويل التعليم العالى، فإن الصين اتجهت بقوة لعملية التدويل من خلال العديد من الإجراءات من أهمها:

أ – إرسال الطلاب الصينيين للدراسة بالخارج:

مع بداية سياسة الانفتاح عام ١٩٧٨ اتخذ جياوبنج دنج Xiaoping Deng قراراً بزيادة عدد الطلاب الصينيين الذين يدرسون بالخارج ، وقال: إننى أوافق على زيادة عدد الطلاب الدارسين بالخارج، فهو واحد من أهم الطرق لتحسين المستوى، ويجب علينا أن نرسل العشرات بل والآلاف من الطلاب للدراسة بالخارج، وفي عام ١٩٨٣، حدد دينج ثلاثة توجهات للتعليم العالي، إذ يتعين علية أن يتجه إلى الحداثة، وكذلك إلى العالم من حولنا، ويتطلع – في نفس الوقت – إلى المستقبل، إن تدويل التعليم العالى أصبح واحداً من سياسات تطوير التعليم العالي، ومنذ ذلك الوقت فإن التعليم العالى يسير بقوة على طريق التدويل، وفي عام ١٩٩٣ أشار تقرير تطوير التعليم وإصلاحه في الصين، أنه يجب على الصين أن تتوسع أكثر في إصلاح التعليم وزيادة التواصل والتعاون العالمى، والاستفادة من خبرات البلدان الأخرى(٤٨ -٨١).

ومنذ عام ١٩٨٥ وحتى الآن تظل الصين أكبر بلد من حيث إرسال الطلاب للدراسة في الخارج، ففي عام ١٩٨٥ كان هناك ٥٣,٣٧٨ طالبا يدرسون بالخارج، زاد خلال سنوات قليلة إلى ٣٩٤,٦٦٩ ألف طالب، وتضع الصين اهتماماً كبيراً على تدويل التعليم العالى خصوصاً فيما يتعلق بسياسة الطلبة المغتربين. وفي عام١٩٩٢، وضعت وزارة التربية جدول أعمال لدعم الطلاب المسافرين للخارج، وتشجيعهم على العودة بإعطائهم حرية الدخول والخروج، كما أسست الصين – خلال العقدين الماضيين – تعاوناً تعليميا دولياً وتبادلت العلاقات التعليمية مع ١٥٤ دولة عبر أوربا وأمريكا الشمالية والجنوبية ودول الآسيان وأفريقيا، ويقدر عدد الطلاب الصينيين الذين تلقوا تعليماً في الخارج عام ٢٠٠٩ بنصف مليون طالب صينى(٨٧ -١٠٥).

ب - التعاون مع الجامعات الأجنبية:

تُشجع الحكومة الجامعات الصينية والمؤسسات البحثية أن تُطور من مشروعاتها البحثية مع الشركاء الأجانب مع توفير الدعم الازم لها بهذا الشأن، وفتح

الاتحاد الأوربي برامجه البحثية المتطورة أمام الصين، وعقد الشراكات مع المؤسسات الصينية، وفي المقابل، فتحت الصين برامجها المتطورة في البحث والتكنولوجيا(البرنامج٨٦٣)، وبرامج البحث الأساسية(البرنامج٩٧٣) للباحثين ومؤسسات البحث في الاتحاد الأوربي(٨٢ -٢٨٤).

وفي عام ٢٠٠٢ كشفت إحدى الدراسات الحديثة عن وجود ٧١٢ نشاطاً تعاونياً في إطار التعاون في مجال التعليم العالى عابر القوميات، وذلك عبر ٢٨ مقاطعة في الصين، وعند مقارنة هذه البيانات بما كان قائماً بالفعل عام ١٩٩٥، نجد أنها قد زادت تسع مرات خلال السنوات العشر الأخيرة، وفي نهاية عام ٢٠٠٧ كانت ٣١ دولة في قارات مختلفة قد وقعت على اتفاقيات مع السلطات الصينية للتعاون في مجال التعليم العالى عابر القوميات، وتم الاتفاق على البرامج مع وزارة التعليم، وحتى بداية ٢٠١٤ وجد نحو ٩٣٠ نشاطاً تعاونياً عبر القوميات بموافقة وزارة التربية ١٠،٠٤٥ موافقاً عليها من حكومات الأقاليم والأقسام التعليمية بإجمالى ١٩٧٥، ووصل عدد الطلاب الصينيين المسجلين في هذه البرامج التعاونية في كل أنواع المؤسسات التعليمية بين الصين والدول الأجنبية ٥٥٠،٠٠٠ بما في ذلك ٤٥،٠٠٠ طالب جامعى(٧٣ -٢٥).

وعلى الصعيد المشترك بين المؤسسات، تم إنشاء شراكات وترتيبات توأمة Twinning ومن أجل تعزيز قدرات التدريس لدى مؤسسات التعليم العالي الضعيفة، فإنه من الممكن لهذه الشراكات (التي بلغ عددها ٢٧٧ في عام ٢٠٠١) أن تكون آلية هادفة لتعزيز الاستفادة المتبادلة.

وتبرهن البرامج التعاونية على الاعتقاد القوى لدى الحكومة الصينية بأهمية تدويل التعليم العالى، ويوضح المخطط التعليمى لعام ٢٠٢٠ أن الحكومة الصينية ترحب باشتراك الجامعات الأجنبية مع الجامعات في الصين لتنويع قدرات المؤسسات المحلية، من خلال برنامج التعاون في مجال التعليم العالى عابر القوميات، وكذلك من خلال افتتاح فروع لبعض الجامعات العالمية المتميزة في الصين، ومن أهم الدول المتعاونة مع الصين في البرامج التعليمية التعاونية تأتى

المملكة المتحدة ٢٥٢ برنامجاً، والولايات المتحدة ٢٢٠ برنامجاً، واستراليا ١٤٨ برنامجاً[٧٣ -٢٥].

ويُمثل تعاون الجامعات الصينية مع الجامعات الأجنبية نموذجا مهما للتطوير، حيث يصبح الشريك الأجنبي بمثابة النموذج الذي تُحاول الجامعات الصينية الوصول إليه واللحاق به، ويقدم الشريك الأجنبي مساعدات جوهرية تتمثل في تدريب هيئة التدريس وتنميتهم مهنيا، والسماح لعدد كبير من الطلاب بالدراسة في جامعته لمدة فصل دراسي على الأقل، وكذلك يُقدم النصائح والإرشادات للجامعات الصينية، ويُسهم في مراجعة البرامج وتطوير المقررات الدراسية، إنه يُصبح بمثابة الداعم للجامعة الصينية لتحقيق التطور المنشود، ويكون أيضا أداة مهمة وفعالة في ضمان جودتهامحليا وعالميا.

جـ - المقررات التعليمية المماثلة لما هو قائم في الجامعات الغربية

Courses Analogous to those of Comparable Universities in the west

يشمل المنهج الجامعى مجموعة من المقررات الدراسية، وبتعبير أدق مجموعة هرمية من المقررات المختلفة لسد متطلبات التخصصات المختلفة، وجميع هذه المقررات مسئولة عن تشكيل مواصفات الخريجين، وبهذا المعنى يمكن القول أنه يمكن الحكم على جودة الخريجين من خلال المقررات التى تقدمها لهم الجامعات، وإذا أرادت الجامعات الصينية اللحاق بجامعات الدول المتقدمة، فإن عليها أن تصمم وتطور مقرراتها التى يجب أن تماثل المقررات في جامعات الدول الغربية المتقدمة، وتبنت الكثير من الجامعات الصينية هذه الآلية ولو بشكل جزئي[٦٣ -٦٢].

إن تبني الجامعات الصينية لمقررات الجامعات الغربية أو محاكاة هذه المقررات قد يُسهل من عمليات التطوير، فالصين حتى الآن تعيش فترات التحول، وفي مثل هذه الظروف قد يفتقر الكثير من أعضاء هيئة التدريس في الصين القدرة على بناء مقررات متطورة، أو ربما يستغرق ذلك وقتا طويلا، ومن هنا تأتي أهمية المقررات

الغربية كآلية تحُد من حدة هذه المشكلة، ويدرس الطلاب الصينيون هذه المقررات المتطورة مباشرة أو يقوم الأساتذة بمحاكاتها.

د - اللغة الأجنبية كلغة عمل:

اللغة أداة للتواصل، وإذا توقعنا أن يتواصل الطلاب مع الأجانب، فإنه يُنصح باستخدام لغة الأجانب في الفصل، واللغة الإنجليزية هي اللغة الأكاديمية لعالم اليوم، ولهذا السبب تستخدم على نطاق واسع عالميا، وفي الصين، توجد مقررات ثنائية اللغة، وهؤلاء الذين ليست لديهم الكفاءة للتعليم باللغة الإنجليزية، فيمكنهم استخدام الكتب المقررة باللغة الإنجليزية وإلقاء المحاضرات باللغة الصينية، أما ذوو الكفاءة العالية في اللغة الإنجليزية فيمكنهم إلقاء محاضراتهم كذلك باللغة الإنجليزية، ويضيفوا مواد تكميلية باللغة الإنجليزية بغرض الإسهام في تدويل الطلاب، فمحتوى المقرر مفتوح لهم، ويجب إلقاؤه باللغة التى يتواصلون بها في المستقبل مع الباحثين الأجانب الذين يعملون في نفس مجالهم، وهذا جزء مهم عند الحديث عن تدويل الطلاب، إنه ببساطة يكمن في إمكان استخدامهم اللغة الإنجليزية لتبادل الأفكار، والمشاعر، والمعتقدات، والقيم، مع الأجانب بأسلوب عابر للثقافات[٦٣ -٦٢].

ولاشك أن الكفاءة المعقولة في اللغة الإنجليزية شرط مسبق للمقررات التى تقدم باللغة الإنجليزية، ومع توافر هذا الشرط يمكن تقديم المقررات ثنائية اللغة أو مقررات باللغة الإنجليزية وحدها. إن المسئولين في الصين يُدركون أن اللغة الإنجليزية تُمثل – حاليا – اللغة الأكاديمية للعالم، ولها دور كبير في تحسين تصنيف الجامعات، إلى جانب أن معظم الدوريات العلمية المصنفة تُحرر بالإنجليزية، ومن هنا تحرص الجامعات الصينية على تنمية مستوى كل من هيئة التدريس والطلاب في اللغة الإنجليزية، حتى تُصبح لديهم القدرة على حضور الندوات والمؤتمرات، والتعاطي مع المراجع والدوريات باللغة الإنجليزية.

إن التوجه نحو تدويل التعليم العالي بكافة أشكاله في الصين، قد شكّل دافعا قويا لكل مؤسسات التعليم العالي لتجويد أدائها سواء في مجال التعليم أو البحث، كما حرصت المؤسسات الصينية من خلال برامج الشراكة والتعاون مع

الجامعات الأجنبية أن ترتقي بنفسها - ما استطاعت - إلى مستوى الشريك الأجنبي، وأن يُصبح الشريك الأجنبي بمثابة المساعد والداعم لها على التطوير، وبصفة عامة، ومع توجه الصين القوي نحو عملية التدويل، أصبحت مؤسسات التعليم العالي في الصين بمثابة سوق عالمية واعدة للكثير من مؤسسات التعليم العالي في الدول المتقدمة، وأصبحت هناك ضغوط كبيرة على الإدارة الجامعية لتواجه هذه البيئة المنفتحة قوميا ودوليا، وتتطلب البيئة المفتوحة القائمة على التنافسية بدرجة كبيرة، أن ترسم لنفسها سياسة استراتيجية بعيدة المدى.

سادسا: القوى والعوامل الثقافية المؤثرة:

تتعدد القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في خبرة الصين في ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي، ومن أهم هذه القوى والعوامل الثقافية ما يلي:

(١) **العامل التاريخي:** يظهر دور العامل التاريخي بوضوح عند تناول تطور التعليم العالي في الصين، وعند تحوله من تعليم نخبوي إلى تعليم جماهيري يفتح أبوابه لكل أبناء الشعب دون أى تفرقة[٨٧ -١٠٣]، والتحولات التي حدثت في مسئولية الحكومة تجاه التعليم العالي، فبعد أن كانت الحكومة هي المسئول الوحيد عن التعليم العالي سواء من حيث الإدارة والتمويل وإعداد المناهج... فقد تخلت عن الكثير من مسئولياتها لصالح المحليات ومؤسسات التعليم العالي ذاتها، وكذلك عند تناول انفتاح الصين على الغرب، واتباعها سياسة الباب المفتوح، وانعكاس هذه السياسة على التعليم العالي، وعند الحديث عن تبني الصين لسياسة ضمان جودة التعليم العالي، وإنشاء بعض اللجان والمراكز المسئولة عن ذلك وغيرها من الأمور.

(٢) **العامل السياسي:** يظهر تأثير العامل السياسي بقوة في الصين ويتضح ذلك في الكثير من القضايا من أهمها:

١ - قرار اتباع سياسة الباب المفتوح والانفتاح على الغرب منذ عام ١٩٧٨ .

٢ - قرارات التخلي عن المسئولية الكاملة للدولة عن مؤسسات التعليم العالي، والتحول من نموذج مسئولية الدولة إلى نموذج إشراف الدولة[١٠٠ -٢٦٧].

٣ - قرار تقليص التمويل الحكومي لمؤسسات التعليم العالي.

٤ - اتباع نفس الخطوات التي تتبعها مؤسسات التعليم العالي في الدول الغربية المتقدمة في تقويم مؤسسات التعليم العالي.

٥ - العمل على امتلاك الصين لعدد من جامعات الطراز العالمي(١٠١ -٧٦٧).

٦ - التوسع في برامج تدويل التعليم خاصة إرسال الطلاب الصينيين للدراسة في الخارج.

(٣) العامل الاقتصادي: يتجلى تأثير العوامل بوضوح فيما يلي:

١ - التوسع الهائل في التعليم العالي خاصة بعد اتباع الصين سياسة الباب المفتوح، وما تطلبه هذا التوسع من أموال باهظة.

٢ - تراجع التمويل الحكومي لمؤسسات التعليم العالي إلى ما يقرب من النصف.

٣ - ربط التمويل الذي تحصل عليه المؤسسة بجودة الأداء الذي تحققه(٩٢ -٢٥٦).

٤ - اطلاق العديد من المشروعات لإصلاح التعليم العالي، وأهمها المشروعين رقم ٢١١، ٩٨٥، وإنفاق أموال ضخمة في الجامعات والمؤسسات التي دخلت ضمن هذين المشروعين.

٥ - إرسال أعداد ضخمة من الطلاب الصينيين للدراسة في الخارج على نفقة الحكومة، حيث تعتبر الصين أكبر دولة في العالم من حيث عدد الطلاب الدارسين في الخارج(٨٧ -١٠٥). وكذلك استقبال عدد ضخم من الطلاب الأجانب للدراسة بالصين رغبة في نشر الثقافة الصينية والتعريف بها.

(٤) العامل الاجتماعي: يظهر تأثير العامل الاجتماعي في الصين بقوة، ومن أهم مظاهر هذا التأثير:

١ - الضغوط الاجتماعية الهائلة التي أجبرت المسئولين على التحول من سياسة تقوم على تعليم النخبة إلى سياسة تقوم على تعليم الجماهير في التعليم العالي.

٢ - الضغوط الاجتماعية من أجل تجويد الفرصة التعليمية التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي، وألا تقل عن نظيرتها في الدول الغربية المتقدمة.

٣ - الضغوط الاجتماعية لإصلاح مؤسسات التعليم العالي في الصين، وتضييق الفجوة العلمية والتكنولوجية بين الصين والدول الغربية.

٤ - الدعم الاجتماعي القوي لسياسة الانفتاح على الغرب، ودعم التعاون بين المؤسسات الصينية مع نظيرتها من المؤسسات الغربية[٨٢ -٢٨٤].

٥ - الدعم المجتمعي الكبير لإتاحة الفرصة أمام أبناء الصين للدراسة في الخارج.

وبعد الانتهاء من خبرة الصين في ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي بما تضمنته من قضايا مهمة، مثل تحول التعليم العالي إلى تعليم جماهيري، والاهتمام الكبير بضمان الجودة الذي صاحب هذا التحول، ثم تطلع الصين إلى امتلاك بعض جامعات الطراز العالمي وتدويل التعليم. ومن ثم ينتقل البحث إلى الخطوة التالية.

الخطوة الثالثة: ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في أستراليا:

يتكون الكومنولث الأسترالي من اتحاد ست ولايات وإقليمين، والولايات هي نيوسوث وليز New South Wales، كوينزلاند Queensland، وجنوب أستراليا South Australia، وتسمانيا Tasmania، وفيكتوريا Victoria، وغرب أستراليا Western Australia، وتضم اقليمين ، اقليم العاصمة Capital Territory، والإقليم الشمالي Northern Territory وتبلغ مساحتها ٧٧٤١٢٢٠ كم٢، ويبلغ عدد سكانها ٢٢,٩٩٢٦٥٤ مليون نسمة في يونيو ٢٠١٦، وأهم اللغات الانجليزية ٧٦,٨٪، والماندرين ١,٦٪، الإيطالية ١,٤٪، العربية ١,٣٪، لغات أخرى ١٠,٤٪، وحكومتها ديمقراطية برلمانية في ظل نظام ملكي دستوري، ويصل حجم الانفاق على التعليم إلى ٥,٣٪ من إجمالي الناتج القومى (وفقاً لعام ٢٠١٣) [٥٣] .

أولاً: تطور التعليم العالي في أستراليا:

تم إقامة الجامعات الأولى فى أربع مستعمرات بريطانية، جامعة سيدني عام ١٨٥٠ فى نيوسوث ويلز New South Wales، وجامعة ملبورن فى ١٨٥٣ Melbourne، وجامعة أداليدا Adelaide فى فيكتوريا ١٨٧٤، وجامعة تسمانيا

Tasmania في ١٨٩٠، وبعد إنشاء منظمة الكومنولث عام ١٩١٠ تم إنشاء جامعة كوينزلاند Queensland في ١٩٠٩، وجامعة غرب أستراليا في ١٩١١، وبين الحربين العالميتين، تم إنشاء كليتين جامعيتين، هما كلية جامعة كانبيرا Canberra University College في ١٩٣٠، والكلية الجامعية نيو انجلند New England في ١٩٣٨، وشهدت فترة الستينيات تطور نظام ثنائي للتعليم العالي يتكون من الجامعات ومجموعة كبيرة من مؤسسات التعليم العالي المتقدمة، وفي النهاية كان هناك ما يقرب من ٧٠ مؤسسة أو كلية للتعليم العالي[٧٥ -١٦].

ومع حلول عام ١٩٥١، تم تأسيس ثمانية جامعات أخرى، ونتج عن التوسع المستمر للجامعات ضغوط مالية متزايدة على الحكومة. وأكد رئيس الوزراء عام ١٩٦٥، أنه يجب على أستراليا أن تقدم – فى العقد القادم – تعليماً متقدماً في أنماط جديدة من الكليات، وعلى الرغم من تزايد أعداد الجامعات إلى اثنتا عشرة جامعة، إلا أن التعليم الجامعي ظل في مجمله تعليماً نخبوياً للقادرين على دفع المصروفات من أبناء المجتمع.

وبعد إعلان رئيس الوزراء، بدأت الحكومة تطويراً شاملاً وموسعاً للتعليم العالي، والذي عُرف بالنظام الثنائى Binary system، ويتكون من الجامعات القائمة، وإلى جانبها العديد من كليات التعليم العالي المتقدم، شملت قطاع الكليات والمعاهد التكنولوجية المركزية، والكليات المحلية، والكليات متعددة الأغراض وخليط من المؤسسات الأخرى الصغيرة في الحجم، ومن عام ١٩٦٧ إلى عام ١٩٧٨، تحملت كليات التعليم العالي المتقدم عبء التوسع في التعليم العالي عن طريق الزيادة في تسجيل الطلاب من ١٠٠,٠٠٠ مائة ألف طالب إلى ١٥٩,٠٠٠ مائة وتسع وخمسون ألف طالب، وفي هذا الوقت كان ٣٧٪ من المسجلين في قطاع التعليم العالي يدرسون في كليات التربية، ثم انحسر الطلب على المعلمين تدريجياً مما أدى إلى حدوث موجة من التغييرات الكبيرة في بنية التعليم العالي[٧١ -٢].

وفي السنوات التالية، وفي محاولة من الحكومة الأسترالية لدعم قطاع التعليم العالي، والاضطلاع بدور أكبر في رسم سياساته وتوجيه مؤسساته، وفي محاولة لتشجيع الالتحاق بالتعليم العالي، فقد أخذت الحكومة على عاتقها أن تتحمل

مسئولية تمويل التعليم العالى بصورة كاملة، وقامت بالفعل منذ عام ١٩٧٤ بإلغاء المصروفات الدراسية في كافة مؤسسات التعليم العالي، وفي نفس الوقت بدأت في إعادة النظر في السياسات والقوانين، ليصبح التعليم العالي متاحاً أمام الجميع دون أية عوائق.

ومع تحمل الحكومة للمصروفات الدراسية، لأسباب كثيرة، لعل أهمها يرجع إلى رفع الأعباء الاقتصادية عن الأسر الفقيرة، والتى قد تتسبب المصروفات في عدم التحاق أبنائهم بالتعليم العالي، واستمرت هذه السياسة من عام ١٩٧٤ حتى نهاية عقد الثمانينيات. "ومع مطلع التسعينيات، قامت حكومة الكومنولث بتخفيض الدعم المالي الذي كانت تقدمه للتعليم العالي من ٦٠./. إلى ٤٠./. من نفقات التعليم العالي"(٨٤ -٤٧٧)، ونتج عن ذلك زيادة الأعباء الملقاة على عاتق حكومات الأقاليم في تمويل التعليم العالي، وبدأت الأصوات تنادي مرة أخرى بضرورة تحمل الطلاب جزءاً من مصروفات الدراسة.

وفي بداية الثمانينيات، واجه قطاع التعليم العالي انتقادات كثيرة فيما يتصل بهيكل وبنية نظام التعليم العالي، وكان من أهمها عدم وضوح الاختلاف بين الجامعات وكليات التعليم العالي المتقدمة، وبعض مشكلات التمويل خاصة في فترات الكساد الاقتصادي، وزعزعت هذه العوامل وغيرها النظام الثنائي كله، وظهر قلق متزايد بخصوص فاعلية النظام الثنائي وكفاءته الذي ارتبط بانحدار ملحوظ في مستوى المعايير، وتراجع مستوى التمويل لكل طالب(٧١ -٣،٢).

لقد أدت الثنائية القائمة في معظم الأقاليم والمقاطعات إلى تكرار لكثير من المؤسسات في ذات التخصص، ما بين الجامعات وكليات التعليم العالي، وهو الأمر الذي يؤدي إلى زيادة النفقات على التعليم بلا جدوى، ومن ثم فقد نادى الكثير من المتخصصين وكذلك المسئولين بضرورة إعادة النظر في هيكل التعليم العالي الاسترالي.

ومع تزايد الضغوط الاجتماعية، فقد تم الإعلان عن عقد جديد من الإصلاح الهيكلي، وحدثت تغييرات هيكلية رئيسية في قطاع التعليم العالي، خاصة بعد

إصدار الحكومة الفيدرالية للكتاب الأخضر Green paper عام ١٩٨٧ عن التحديات التي تواجه التعليم العالي في أستراليا، والإعلان السياسي عن الكتاب الأبيض White paper المعنون "بالتعليم العالي" عام ١٩٨٨، فقد تم اقتراح إلغاء النظام الثنائي، وإقامة نظام قومى موحد، تكون الجامعة هى أساسه، ويتم تحويل كليات التعليم العالي إلى جامعات، بشرط ألا يقل عدد طلابها عن ٥,٠٠٠ خمسة آلاف طالب منتظم، وتضم أربعة أو خمسة مجالات دراسية، وتم دمج معظم كليات التعليم العالي المتقدمة في هذا الشكل الجامعي الجديد، وكان هدف الحكومة هو تخفيض عدد المؤسسات الصغيرة، وخلق مؤسسات كبيرة (الجامعات)[٧١ -٣].

وإلى جانب ذلك، فقد أكد الكتاب الأبيض على ما يلي[٩٦ -٨] :

١ - ضرورة تخلي الحكومة عن سياسة التمويل القائم على الحكومة إلى سياسة التمويل القائم على الدارسين، بمعنى تحمل الدارسين نفقات تعليمهم أو جزءا منها، وأن تتخلى الحكومة تدريجياً عن تحمل نفقات التعليم العالي.

٢ - تعزيز المنافسة المحلية والعالمية في التعليم العالي بين الطلاب، وفي مجال البحث.

٣ - دعم المحاسبية على المستوى القومي، وفي كل المستويات التعليمية.

٤ - تنويع مصادر التمويل.

ومع تحول كليات التعليم العالي إلى جامعات جديدة، أو ضم بعضها إلى جامعات قديمة قائمة بالفعل، فقد زاد عدد الجامعات زيادة كبيرة، إذ وصل إلى ٣٨ جامعة، وصاحب ذلك توسع كبير في زيادة أعداد الملتحقين بالتعليم العالي والجامعات في أستراليا، وأصبحت هناك جامعات قديمة ذات تقاليد مستقرة، وجامعات جديدة تحاول أن تُوجد لنفسها مكاناً داخل المجتمع، وقد حذر الكثيرون من أن يكون تحول كليات التعليم العالي إلى جامعات من ناحية، والتوسع الكبير في أعداد الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي من ناحية أخرى، أن يكون ذلك على حساب جودة التعليم العالي وتراجع مستواه.

ومع التوسع الكبير في التعليم العالي ارتفعت التكلفة ارتفاعا باهظا، مما دفع حكومة هاوكي Hawke للمطالبة بفرض رسوم دراسية تعادل ٢٥٠ دولار عن كل طالب سنوياً، كإسهام في نفقات التعليم العالي، وبدأ التطبيق بدءاً من يناير ١٩٨٩، وكان ذلك يعادل نحو ٢٠./. من التكلفة التى تتحملها الحكومة الفيدرالية[٧١ -٤]، ثم أدخلت الحكومة الأسترالية إصلاحات كبيرة تحمل عنوان "جامعاتنا تدعم مستقبل أستراليا" "Our Universities: Backing Australia's Future"، وحل نظام القروض الطلابية محل دعم الكومنولث للطلاب الذى كان يقدم سابقاً.

وفي عام ٢٠١٢، أدخلت الحكومة نظاماً مدفوعاً بالحاجة، يسمح للجامعات العامة بتحديد عدد الأماكن التي ستوفرها، والتخصصات التي ستقدم لهم، وفي عام ٢٠١٤، أدخل وزير التربية مشروعاً بقانون لرفع القيود نهائياً على فرض الرسوم الدراسية على الطلاب، والتوسع في التمويل المدفوع بالطلب مع مؤهلات التعليم العالي ليشمل كافة الدرجات العلمية، وكذلك الجامعات الخاصة، ومقدمي التعليم العالي غير الجامعي، وتم إصدار البرلمان للقانون، ومن ثم سيتمكن مقدمو التعليم العالي من تحديد المصروفات التي يتعين على الطالب أن يدفعها، وكذلك إعادة هيكلة تمويل الكومنولث للأماكن المدعومة منه، وفي ظل هذا القانون تتوقع الحكومة أن تستمر في عمليات إصلاح التعليم العالي وتطويره، وإتاحة مزيد من الفرص للطلاب، وتؤكد على أن أستراليا لن تتخلف عن تحقيق أداء متميز لجامعاتها مقارنة بدول العالم المتقدم[٧٥ -١٦،١٧].

وتتمثل أهداف ومحددات ضمان الجودة في أستراليا فيما يلي:

١ - دعم التنوع في مؤسسات التعليم العالي الحالية والمستقبلية.

٢ - الإسهام في الاقتصاد الوطني من خلال دعم مخرجات التعليم.

٣ - دعم وتطوير المسارات التي توفر الوصول إلى الجودة ومساعدة الناس على التحرك بسهولة ويسر بين مختلف قطاعات التعليم والتدريب من جهة، وسوق العمل من جهة أخرى.

٤ - دعم أهداف التعليم طويلة المدى من خلال تزويد الأفراد بأساسيات التقدم والتطور في التعليم والتدريب مع تقدير خبراتهم السابقة.

ثانيا: التوجه نحو ضمان جودة التعليم العالي:

أدى التوسع الكبير في أعداد الملتحقين بالتعليم العالي، وضم كليات التعليم العالي إلى الجامعات أو تحويلها إلى جامعات مستقلة، وكذلك إلغاء المصروفات الدراسية إلى زيادة كبيرة في أعداد الملتحقين بالتعليم العالي، وكذلك رغبة المسئولين في أستراليا في الارتقاء بالتعليم العالي، كل ذلك أدى إلى إثارة قضايا جودة التعليم العالي، وضمان الجودة في مؤسساته، حتى لا يكون هذا التوسع الذي حدث في فترة قصيرة على حساب جودته.

وهناك مجموعة من الأبعاد تتعلق بالإطار العام لمبدأ ضمان الجودة في أستراليا وهى[٣٨ -١٥]:

- دور الجمعيات والمؤسسات المهنية في الاعتماد المهني للبرامج المهنية مثل الطب والقانون والمحاسبة والهندسة والتمريض.
- استخدام ممتحنين من الخارج في التعليم الجامعي في مجالى التدريس والبحث.
- نشر تقرير خصائص وأداء مؤسسات التعليم العالي من قبل قسم التربية والتدريب وشئون الشباب Department of Education, Training and Youth Affairs (DETYA) ويوفر التقرير مؤشرات تتعلق بمصادر التمويل وتوزيع النفقات، وتمويل الأبحاث، وتوزيع الطلاب حسب العمر والجنس، وشروط الالتحاق، وعدد ونسبة الطلاب القادمين من دول أجنبية للدراسة بالجامعات الأسترالية، وأسلوب الدراسة، وأعضاء هيئة التدريس بالإضافة إلى مدى رضا الخريج عن المناهج الدراسية.

وكان هناك اهتمام كبير بقضية تحقيق الجودة وضمانها في التعليم العالي ، خاصة وأن أستراليا ترغب في أن تتحول إلى محور تعليمي يجذب الطلاب الأجانب والدوليين وخاصة من منطقة شرق وجنوب شرق آسيا، ورأى المسئولون أن أهم وسيلة لتحقيق ذلك هو تحقيق سمعة جيدة للتعليم العالي الأسترالي

من خلال تحقيق مبادئ الجودة ومعاييرها، وكذلك من خلال ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي والجامعات، وعليه، فقد أصبح هذا توجهاً عاماً، يحكم حركة التعليم العالي، وتهتدي به كل الجامعات الأسترالية.

ثالثا: بعض الأطر الحاكمة لعملية ضمان الجودة:

١ - إطار ضمان جودة التعليم العالي:

يتكون إطار ضمان جودة التعليم العالي من خمسة عناصر هي:

مسئولية الولاية أو الاقليم عن التسجيل وإعادة التسجيل، واعتماد مؤسسات التعليم العالي، ودور هيئة جودة الجامعات الأسترالية في القيام بدورة المراجعة كل خمس سنوات، وإشراف الكومنولث على أداء الجامعات لتأكيد تطوير وتعزيز الجودة والمعايير وتحمل جانبا من التمويل، وأخيراً أهمية الالتزام بمختلف القوانين واللوائح والإرشادات مثل البروتوكول القومي.

شكل رقم (١)

إطار ضمان جودة التعليم العالي في استراليا

ويتضمن هذا الإطار المقدم عام ٢٠٠٠ خمسة عناصر أساسية تتضمن مسئوليات الحكومة والمحليات عن التسجيل، والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي غير الجامعات، ودور AUQA في تنفيذ التقويمات الدورية كل ٥ سنوات، ومراقبة أداء الجامعات لضمان تطوير الجودة[٨٤ -٤٧٦]، وأخيراً خضوعها للقوانين والإرشادات مثل البروتوكولات القومية.

٢ - **إطار المؤهلات الأسترالية:** Australian Qualifications Framework (AQF)

في عام ١٩٩٥ أكد المجلس الوزاري للتشغيل والتعليم والتدريب وشئون الشباب عن إقامة إطار للمؤهلات الأسترالية، والذى أصبح بمثابة سجلٍ قومي لمقدمي التعليم العالي في أستراليا، وكان مطلوباً من كل المؤسسات الممولة من الخزانة العامة أن تقدم ضمان جودة مؤسسية وخطة للتحسين إلى الحكومة الأسترالية، وتم ترتيب زيارات لكثير من الجامعات لجمع مزيد من المعلومات، وطُلب من كل مؤسسة أن تقدم تفاصيل الاستراتيجيات التي تم تبنيها لتحقيق هذه الأهداف، ومؤشرات الأداء المستخدمة لتقييم النجاح[٧٥ -٣٦، ٣٧].

يقصد بإطار المؤهلات ذلك الإطار العام المنظم لعمليتي التعليم والتدريب في أستراليا، وظهر هذا الإطار لأول مرة عام ١٩٩٥ بهدف دعم النظام الوطني لضمان الجودة، ويوفر إطار المؤهلات سياسة متكاملة عن نتائج التعلم لكل مستوى تعليمي، ومواصفات تطبيق سياسة ضمان الجودة.

ويقوم الإطار التنظيمي لمحددات الجودة الأسترالية بتصنيف المؤهلات الدراسية إلى عشرة مستويات تتدرج في تعقدها، وعمق الإنجاز المطلوب من الخريجين، ولكل مستوى معاييره التي تُعبر عن نتائج التعلم الخاصة به، والتي يتم صياغتها وفق ما هو متوقع من الخريجين فهمه ومعرفته وتطبيقه، وهى كما يلي[٧٥ -٤٠]:

- تعتبر الشهادات من المستوى الأول إلى الرابع هى المؤهلات الأساسية، وبينما يوفر المستوى الأول والثاني المعارف والمهارات الأساسية، فإن المستوى الثالث والرابع يوفران التدريب على معارف ومهارات أكثر تقدماً.

- المستوى الخامس والسادس: ويشتمل على الدبلوم والدبلوم المتقدم، وخريجو هذين المستويين لديهم معارف ومهارات متخصصة وواسعة تؤهلهم للعمل بمهارة ومهنية عالية أو للمزيد من التعلم.
- المستوى السابع: درجة البكالوريوس، وهى المؤهل الجامعي المعترف به في جميع أنحاء العالم، وخريجو هذا المستوى لديهم معرفة نظرية ومهارة تقنية تؤهلهم إما للعمل بحرفية ومهارة عالية أو المزيد من التعليم والبحث.
- المستوى الثامن: درجة البكالوريوس بمرتبة الشرف، تمنح هذه الدرجة بعد دراسة عميقة قائمة على مشروع بحثي، وخريجو هذا المستوى لديهم معارف ومهارات أكثر تقدماً ومهنية للانخراط في مجال العمل أو استكمال البحث والدراسة.
- المستوى التاسع: الدراسات العليا، وخريجو هذا المستوى لديهم معارف ومهارات متخصصة تمكنهم من العمل بمهنية عالية أو مواصلة الدراسة والبحث.
- المستوى العاشر: درجة الدكتوراه، وهؤلاء يمتلكون فهماً منهجياً عميقاً، ومهارات بحثية أكثر تخصصاً للممارسة المهنية الفاعلة والنهوض بعملية التعلم.

وإلى جانب توفير "إطار المؤهلات" لكم هائل من المعلومات تتصل بالجامعات والكليات تتعلق بالتخصصات، وأعداد الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس، وجودة التعليم والبحث، لتكون جاهزة أمام الطلاب الأستراليين وكذلك الطلاب الأجانب الراغبين فى الدراسة في أستراليا، يقوم كذلك بمعادلة المؤهلات الخارجية بالمؤهلات الأسترالية، وتقييم المؤهلات التي حصل عليها الطلاب الأجانب في بلادهم، وكذلك الدعم المادي لبعض البرامج.

٣ - البروتوكول القومي: National Protocol

تُعد البروتوكولات الوطنية بمثابة العنصر الأساسي فيمل يتعلق بضمان الجودة في التعليم العالي في أستراليا محليا وعالميا، وذلك من خلال التأكيد على أن الطلاب ومؤسسات التعليم العالي تخضع لمعايير محددة خاصة وهي تنضوي تحت الإشراف الحكومي. وظهر أول بروتوكول قومي في استراليا عام ٢٠٠٠، وخرجت النسخة المعدلة منه عام ٢٠٠٦، وما تزال سارية حتى الآن.

توفر البروتوكولات الوطنية إطاراً يهدف إلى ضمان الجودة من خلال تنظيم مؤسسات التعليم العالي وبرامجها الأكاديمية(٧٠ - ٤،٥).

البروتوكول الأول: يتعلق بالإطار العام للمعايير المتفق عليها وطنياً لجميع مؤسسات التعليم العالي، ومن هذه المعايير:

١ - أن تكون المؤسسة المشاركة في تقديم برامج التعليم العالي كياناً قانونياً، أُنشئ بموجب صك تشريعي أسترالي.

٢ - أن تسهم في تحقيق أهداف التعليم العالي في أستراليا.

٣ - أن تقدم دعماً فكرياً في المجال العلمي الأكاديمي.

٤ - أن تكون للمؤسسة نظام للحوكمة، وإجراءات ضمان الجودة، بما يتناسب مع أهدافها الأكاديمية.

٥ - أن يكون لديها ممارسات صحيحة في مجال إدارة الشئون المالية، وإدارة الأعمال، والموارد المالية، والقدرة على تنفيذ مشروعاتها المستقبلية.

٦ - أن يتسم المنتسبون إليها بالنشاط والحيوية في الدراسة والبحث.

٧ - أن توفر الدعم والبنية التحتية الجيدة اللازمة للتعليم الفعال.

٨ - أن توفر الحماية للطلاب في حالة إغلاق المؤسسة أو أى من برامجها.

البروتوكول الثاني: يتعلق هذا البروتوكول بمعايير وإجراءات تسجيل مؤسسات التعليم العالي غير المعتمدة ذاتياً، حيث يجب على هذه المؤسسات أن تسعى أولاً للتسجيل كمؤسسة للتعليم العالي، ثم اعتماد برامجها ودوراتها التعليمية، ويتطلب ذلك تشكيل فريق من الخبراء

ذوي المعرفة الواسعة بتصميم مقررات التعليم العالي في نفس مجالات تخصص هذه المؤسسات.

البروتوكول الثالث: يتعلق هذا البروتوكول بمعايير وإجراءات منح سلطة الاعتماد الذاتي لمؤسسات التعليم العالي غير الجامعات وفاعليتها في[٧٠ -٨]:

١ - الحوكمة وصنع القرار.

٢ - التعليم والمنح الدراسية والبحث العلمي.

٣ - الامتثال للبروتوكولات الوطنية.

٤ - ما لديها من نظم لضمان الجودة والالتزام بالتحسين المستمر للجودة في توفير التعليم العالي، مع وضع ترتيبات لقياس الأداء.

البروتوكول الرابع: يتعلق هذا البروتوكول بالمعايير والإجراءات التي تقوم بها الجامعات والمؤسسات الأسترالية التي تسعى للحصول على الموافقة للعمل كجامعة ومنها[٧٠ -١٠].

١ - أن تقوم بإجراء الأبحاث التي تؤدي إلى خلق المعرفة الجديدة والعمل الإبداعي.

٢ - أن توضح القواعد الإجرائية والهيكل التنظيمي، وسياسات القبول، والترتيبات المالية، وعمليات ضمان الجودة التي ترتكز على قيم وأهداف الجامعات بما يضمن سلامة البرامج الأكاديمية للمؤسسة.

البروتوكول الخامس: ويتعلق هذا البروتوكول بمؤسسات التعليم العالي في الخارج، والتي تسعى للحصول على الموافقة للعمل في استراليا.

رابعا: آليات ضمان جودة التعليم العالي:

تتعدد آليات ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في استراليا، ومن أهمها:

١ - قياس جودة أداء المؤسسة:

فمنذ السبعينيات، شجعت الحكومة الفيدرالية الأسترالية من خلال مفوضية التعليم العالي للكومنولث Commonwealth Tertiary Education

(CTEC) Commission شجعت المؤسسات على ضرورة التركيز على فحص الأداء، والتأكيد على تحقيق مستويات أداء عالية. وفي عام ١٩٧٩ أدخلت المفوضية برنامجها لتقويم وفحص البرامج Evaluation and Investigations Programme (EIP) لتوفير مناخ من النقد والتقييم الذاتي للمؤسسة داخل نظام التعليم العالي(٧١ - ٥).

تضطلع حكومة الكومنولث بدور أساسي في الإشراف على الأداء الجامعي كجزء من اتفاقية التمويل، ومطلوب من كل جامعة أن تقدم تقريراً سنويا ، يشتمل على خطتها للسنوات الثلاثة القادمة، وبيانات شاملة عن التعليم والبحث بالجامعة.

إن حكومة الكومنولث قد قامت بدور أساسي تجاه تأسيس ومراقبة الأداء الجامعي، فكل جامعة مطالبة بأن تقدم تقريراً سنوياً لحكومة الكومنولث يتضمن الخطط في مختلف جوانب العمل في الجامعة، وأن تقدم معلومات بخصوص التعليم والتدريس والبحث، وتستخدم الحكومة هذه المعلومات لتصدر تقريراً عن الأداء العام بهدف المقارنة بين الجامعات(٨٤ -٤٧٦).

لقد كان التركيز على تقويم الأداء وقياسه هو المحاولة الرسمية الأولى لضمان جودة الجامعات في أستراليا، فتحسين أداء أعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس وفي مجال البحث، وكذلك تحسين أداء القيادات الجامعية وغيرهم من الموظفين والمسئولين كفيل بضمان جودة الجامعة، وتزامن هذا الإجراء مع البدء في تقييم المؤسسات الجامعية سواء تقييماً ذاتياً من الداخل أو من خلال لجان خارجية للفحص والتقييم.

٢ - مراجعات التخصصات الدراسية Discipline Reviews

خلال عقد الثمانينيات من القرن الماضي، قامت الهيئات التي سبقت قسم شئون التربية والتدريب والشباب DETYA بمجموعة من التقييمات للتخصصات الأساسية في الجامعات الأسترالية، وتم نشر تقارير عن تخصصات الهندسة والعلوم وتدريس الرياضيات والمحاسبة والقانون وعلوم الزراعة والكمبيوتر، كما صدر تقرير عن التعليم الطبي من قبل القطاع الصحي الحكومي، وأسهمت هذه

التقارير إجمالاً في تحقيق نقلة نوعية كبيرة من خلال تطبيق التوصيات التي أوصت بها هذه التقارير(٣٨ -١٩).

وفي عقد الثمانينيات، ومع غياب إطار إداري للجودة على المستوى القومي، كانت الجامعات مسئولة عن تطوير وتنفيذ برامج التقويم من أجل ضمان الجودة، وتم تمويل العديد من المراجعين لضمان الجودة والكفاءة، وأسهمت هذه المراجعات في تسليط الضوء على أهمية ضمان الجودة، إلا أن هذه المؤسسات، لم تكن لديها آليات لضمان تنفيذ توصيات هذه المراجعات على مستوى المؤسسة(٨٤ -٤٧٦).

وفي الخمس عشرة سنة الماضية، تم استخدام مجموعة من التقارير المفيدة في كل الجامعات الأسترالية، ومنها تقرير الخريجين الأستراليين The Australian Graduate Survey (AGS) وهو عبارة عن استبانة لاستطلاع رأى الخريجين في المقررات الدراسية والدراسة والأنشطة الجامعية بصفة عامة، وكذلك وجهة نظر طلاب الدراسات العليا عن الخبرة البحثية الجامعية.

وبذلت العديد من المؤسسات جهوداً مضنية لوضع آليات لضبط الجودة وتحسينها، وجعل عمليات التصديق على المقررات الجديدة أكثر صرامة، وطُلب من الجامعات قبل عام ١٩٨٧ أن تعرض مناهجها على هيئات خارجية للتصديق عليها، ففي جامعة كانبيرا Canberra، تخضع جميع المناهج الجديدة للتصديق من اللجنة الاستشارية للمقررات الدراسية Course Consultative Committee، والعضوية في هذه اللجان تشمل خبراء من خارج الجامعة ورجل أعمال وطلاب، وتُعتمد اللجنة من عميد الكلية ومجلس إدارة الجامعة، وتُمارس اللجنة عملها بحيادية تامة، وينتهى عملها بالتصديق على المقرر الدراسي أو يُعاد مرة أخرى للكلية ليعاد النظر فيه وإدخال تعديلات، والشئ المثير هنا أن القرارات التي تتخذها اللجنة يتم نشرها أمام جميع الكليات وجمعيات الطلبة، وجمعية خريجي الجامعة بالإضافة إلى المجلس الأكاديمي، ويمكن لأى عضو في الجامعة أن يشارك في عمليات الاستشارة التي تهدف إلى تغيير المناهج(٣٨ -٢٢).

وتتم عملية التصديق على المقررات وفقاً لآلية محددة، حيث يتم رفع المقترح من صاحبه إلى الكلية المختصة، ومنها إلى مجلس الكليات، ثم إلى مجلس الجامعة، ويمكن إعادة المقترح إلى صاحبه خلال أى مرحلة من هذه المراحل من أجل الدراسة والتعديل. وتمثل عمليات التصديق على المقررات الخطوة الأولى في سلسلة ضمان الجودة.

وينطلق هذا الإجراء، من الاعتقاد الكبير بأن جودة المخرج الجامعي يتوقف بدرجة كبيرة على جودة المناهج الدراسية التي يدرسها، ومن ثم فإن ضمان جودة هذه المناهج يمثل في حد ذاته ضمانا لجودة المنتج، ومع التسليم بصحة ذلك الافتراض، إلا أنه لكى تضمن المؤسسة جودة خرجيها فيجب ألا يكون التركيز على ضمان جودة أحد مكونات الإعداد رغم أهميته، ولكن يجب أن تتجه المؤسسة للعمل على ضمان جودة كافة عناصر الإعداد.

واستحدثت لجنة نائب رئيس الجامعة Australian Vice-Chancellors Committee (AVCC) في مطلع التسعينيات، مجموعة من التقييمات التي تركز على مستوى التميز في مناهج التعليم العالي، وبصفة خاصة في التخصصات المهنية، ومن التخصصات التي خضعت للتقييم التاريخ والاقتصاد وعلم النفس والفيزياء، وأجريت هذه التقييمات من قبل مجموعات من المتخصصين من خارج الجامعة، وكانت كل مجموعة تشتمل على أقران من التخصص، ويتم التقييم من خلال زيارات للأقسام، ومقابلات مع أعضاء هيئة التدريس ومع الطلاب، بالإضافة إلى فحص المناهج، وفحص عينات من الامتحانات، والرسائل العلمية، ثم يتم إعداد تقرير ومناقشته مع القسم العلمي المعني ثم نشره بعد إجراء التعديلات اللازمة(٣٨ -١٨).

ويمكن اعتبار عمل هذه اللجنة امتداداً لما كان يتم على المستوى المؤسسي من مراجعة المقررات واقتراح تطويرها من قبل الهيئات المهنية، وتوسع عمل هذه اللجنة الجديدة كثيراً، وبدأت زيارة الأقسام ومقابلات هيئة التدريس، وفحص المناهج والامتحانات، ويعني ذلك أن الأمور قد بدأت تقترب من محاولة ضمان جودة المؤسسة في معظم عناصرها دون التركيز على المناهج وحدها، إلى جانب

أن عمل اللجنة كذلك اعتمد على معايير علمية وضعت لكل عنصر من العناصر التي ستخضع للفحص وزنه وقيمته، وأصبح للأقسام دور كبير في ضمان الجودة عموماً، وفي عمليات التطوير والإصلاح داخل الكليات، وأن ذلك من أهم مهام القسم الأكاديمي.

ويعتبر التصديق على المناهج والمقررات الدراسية من الجهات التي تُخول بمراجعة هذه المناهج بمثابة اعتمادها، وهو ما يساوى الاعتماد البرنامجي الذى تقوم به بعض الدول من اعتماد برامج الدراسة للمؤسسات مثل الولايات المتحدة الأمريكية.

٣ - جودة الخريجين: Quality of Graduates:

المهارات التى يطلبها أصحاب الأعمال من الخريجين:

إن جودة المخرج تُستخدم غالبا كدليل على جودة المؤسسة التى تخرج فيها، ويحظى جودة المخرج أو المنتج بأهمية كبيرة في مجال ضمان جودة المؤسسة التعليمية، بل إن هناك بعض الدول تمنح المؤسسة اعتماداً من خلال فحص وقياس جودة المخرج، وتُعد المخرجات المتميزة هدفاً أساسياً ومحورياً تحاول كل المؤسسات تحقيقه من خلال التخطيط الجيد، والمناهج المتميزة، وأعضاء هيئة التدريس الأكفاء، فكل هذه العناصر وغيرها يجب أن تصب في النهاية في تحقيق مخرجات متميزة، حتى تستطيع المؤسسة أن تكتسب سمعة متميزة، وتحقق رضا العملاء الذين يتعاملون مع هذا المخرج.

في عام ١٩٩٢ أجرى مجلس التعليم العالي Higher Education Council، أجرى دراسة قام بنشرها المجلس القومي للتوظيف والتعليم والتدريب National Board of Employment Education and Training، تحت عنوان المهارات التي يطلبها أصحاب الأعمال من الخريجين، وفي عام ١٩٩٨، قام برنامج البحث والتقييم بدراسة أخرى مكملة تحت عنوان "بحث حول رضا أصحاب الأعمال عن مهارات الخريجين"، وكانت نتائج الدراستين متشابهة، وتم تحديد قائمة من المواصفات التي يجب أن تتوفر في الخريجين من وجهة نظر أصحاب الأعمال،

وكان من أهم هذه المهارات مهارات الاتصال، والقدرة على تعلم مهارات جديدة، والقدرة على التعاون وحل المشكلات، والقدرة على تطبيق المعرفة واستخدام الكمبيوتر، ومعرفة بإدارة الأعمال، ومهارات عمل خاصة .

وأدى التركيز على جودة الخريجين كمؤشر لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، أدى ذلك إلى توجه الكثير من الجامعات لتحديد أهم المهارات التي يطلبها أصحاب الأعمال في الخريجين، وكذلك أهم مواصفات الخريجين، وفي ضوء المهارات التي يحددها أو يركز عليها أصحاب الأعمال، وكذلك مواصفات الخريج المتميز، يتم وضع البرامج الجامعية التي من شأنها أن تحقق ذلك في الخريج.

وجاءت أهم الخصائص والمهارات التي يجب أن تتوفر في الخريج كما يلي[٣٨ -٢٧، ٢٨]:

أ - مهارات الاتصال.

ب - القدرة على تعلم مهارات جديدة.

جـ -القدرة على التعاون.

د - القدرة على حل المشكلات.

هـ - القدرة على تطبيق المعرفة.

و - القدرة على العمل وحده أو في فريق.

ز - القدرة على استخدام التكنولوجيا بكفاءة.

ح - لديه معرفة جيدة بإدارة الأعمال.

ط -مهارات عمل خاصة.

ى - معرفة عامة أساسية.

وأصبحت إجراءات تحديد مواصفات الخريج أمراً معتاداً لدى كل الجامعات في أستراليا في ذلك الوقت، كإجراء تهدف من ورائه إلى ضمان جودة المؤسسة التعليمية، والتأكد من قدرتها على إعداد خريجين متميزين لديهم القدرة على تحقيق متطلبات العمل، والقدرة على المنافسة في الأسواق المحلية والعالمية.

وعلى سبيل المثال، حددت جامعة جنوب أستراليا أهم المواصفات التي تهدف أن تحققها في خريجيها في المواصفات الآتية[٣٨ -٣٨]:

أ - يعمل بفعالية من خلال مجموعة من المعارف التي تمكنه من أن يبدأ ممارسته للمهنة.

ب - يتم إعداده للتعلم مدى الحياة لتحقيق التنمية الشخصية والتفوق في الممارسة المهنية.

جـ - يكون فعالاً في حل المشكلات، وقادراً على تطبيق التفكير المنطقي والنقدي والإبداعي على مجموعة من المشكلات.

د - القدرة على العمل منفرداً أو في فريق.

هـ - ملتزم بالقانون الأخلاقي والمسئولية الاجتماعية كمهني وكمواطن.

و - يتواصل بفاعلية في ممارسته المهنية، وكعضو في المجتمع.

ز - لديه نظرة دولية كمهني وكمواطن.

٤ - التسجيل المهني Professional Registration:

هناك آلية آخري مهمة لضمان جودة البرامج والمناهج، خاصة في التخصصات المهنية كالطب والقانون والمحاسبة والهندسة، حيث تتدخل الهيئات المهنية كالنقابات والاتحادات في محتوى مقررات دراسية معينة، أو تدريبات عملية محددة، يتعين على الجامعة أن تقوم بإدراجها في خطتها الدراسية، بهدف إكساب الخريجين مهارات وكفايات محددة، ولا يُنظر إلى هذا الإجراء على أنه نوع من أنواع التأثير على حرية الجامعات واستقلاليتها، خاصة وأن ذلك يطبق بعد حوارات تتم بين الجامعات والهيئات المهنية، وإذا لم تقتنع الجامعة بجدوى المناهج أو المقررات التي تقترحها الهيئات المهنية، فيمكنها ألا تستجيب، وفي هذه الحالة سيكون خريجو هذه الجامعات عرضة لعدم التسجيل المهني الذي يُشترط لممارسة الكثير من المهن في أستراليا. وفي عقد التسعينيات "هددت الهيئات المهنية كليتين من الكليات المهنية بالجامعات الأسترالية بأن خريجيها سيحرمون من

التسجيل بسبب أمور تتعلق بالمنهج، وقدم الأجهزة التي تستخدم داخل الكليات"(٣٨ -١٩).

إن الهيئات المهنية مثل النقابات والاتحادات والجمعيات تشترط شروطاً كثيرة حتى يتم التصديق على المؤهل الجامعي والسماح بتسجيل الخريج والترخيص له بممارسة المهنة، وهذا الأمر يمثل ضغوطاً كبيرة على الجامعة، ويجعل تحديث المناهج والمقررات الدراسية، وكذلك تحديث المعامل والأجهزة أمراً ضرورياً لتحقيق الكفايات المطلوبة لخريجيها، وإن لم يتحقق ذلك ستتعرض الكلية التي ترفض الهيئات المهنية تسجيل خريجيها لتدهور سمعتها ومكانتها، وغالباً سيعزف الطلاب عن الالتحاق بها، إن الهيئات المهنية لا تتدخل في عمليات التدريس بأى شكل من الأشكال، ولكنها تكون على علم كافٍ بما يجري داخل الكليات المهنية، وتُراجع المقررات والمناهج التي تقدم، وتحدد متطلباتها التي ترغب في وفاء الجامعات بها، وغالباً ما يتم الاستجابة من قبل الجامعات.

وجنباً إلى جنب مع هذه الجوانب العامة لضمان الجودة، تخضع المقررات الدراسية المهنية – بصفة عامة – لاعتماد خارجي قوي، وإعادة اعتماد على فترات منتظمة، ويكون التركيز هنا، هل تعد البرامج الدراسية الخريجين حقيقة ليصبحوا ممارسين أكفاء للمهنة أم لا؟ ونظراً لأن منتدى الخبراء Expert Panels – وبدعم مالي – يقوم بالتأكد من تطبيق المعايير المهنية، ويقوم بالمراجعات، ويقوم بهذه المهمة دون أى تدخل في استقلالية المؤسسة(٩٨ -٢٠).

ويُعد إجراء التسجيل المهني كآلية من آليات ضمان الجودة من الإجراءات القديمة التي طُبقت في أستراليا وفي غيرها من المجتمعات الأوربية، حيث تنظر الهيئات المهنية إلى نفسها على أنها مسئولة عن جودة الخدمة التي تقدم في المجالات المهنية مثل الطب والهندسة وغيرها، ومن ثم فهى تحرص على أن تمد الكليات المسئولة عن الإعداد لهذه المهن بالعون اللازم، وتساعدها على إجراء التطوير المطلوب لتضمن حدوث تحسين مستمر لمستوى المنتج، إلى جانب حرص هذه الهيئات على تدريب خريجي هذه الكليات قبل التصريح لهم بمزاولة المهنة، ومن ناحية أخرى، نجد أن الخريج نفسه يكون حريصا على استيفاء متطلبات

الهيئات المهنية، حتى يتسنى له أن يتم تسجيله لديها من ناحية، والحصول على ترخيص لمزاولة المهنة من ناحية أخرى.

٥ - تطبيق مبدأ التمويل القائم على الأداء والمحاسبة:

فمنذ عام ٢٠٠٦ أدخل الكومنولث مفهوم التمويل القائم على الأداء في الجامعات العامة، وعلى الرغم من اعتراض الكثيرين على هذا القرار، فقد نفذته الحكومة(٨٤ -٤٧٩).

ويذهب لنج Ling ٢٠٠٥ إلى وجود روابط قوية بين متطلبات الجودة الأسترالية والمحاسبية في التعليم العالي، وبصفة خاصة فيما يتعلق بالتعليم والتعلم، فعلى سبيل المثال، يوضح أنه لكي تكون الجامعات الأسترالية جديرة بالمنافسة للحصول على التمويل الحكومي فلابد أن يكون ذلك مرتبطاً بأدائها وأن تعلن عن معايير هذا الأداء على موقعها على الشبكة، وأن تراعى في نفس الوقت متطلبات الحكومة الفيدرالية للحصول على التمويل.

ويرى Cook ٢٠٠٣، أن المحاسبية جانب أساس للإدارة العامة الأسترالية، التي تقدم الجانب الأكبر من التمويل لقطاع التعليم العالي من دافعي الضرائب في المجتمع، وتلتزم الحكومة الأسترالية بالحصول على مقابل هذا المال الذي تنفقه، وأن المتلقين لهذا المال مسئولين أيضاً أمام الحكومة عن أداء مؤسساتهم، فالجامعات الأسترالية مؤسسات عامة، بمعنى أنها أُسست منذ البداية بواسطة الحكومة الوطنية لخدمة المجتمع(٨٣ -٤٩).

وأشار كوك Cook ٢٠٠٤، أن آلية المحاسبية التي كانت قائمة قبل عام ٢٠٠٤، والتي كانت تعتمد على وصف الأنشطة الجامعية السنوية في شكل يحوز على موافقة وزير التعليم في الحكومة الأسترالية، تم تغييرها في عام ٢٠٠٤، فقد تم استبدال هذه الصورة بإطار جديد للمحاسبية، يقوم على ارتباط ثنائي استراتيجي بين مقدمي الخدمة في التعليم العالي الأسترالي واستخدام إطار التقييم المؤسسي الذي يعبر عن متطلبات المحاسبية للحكومة الأسترالية في التعليم العالي، ويتضمن إطار التقييم المؤسسي أربعة مبادئ هي(٨٣ -٥٠):

أ - التقييم المستمر للمؤسسة (القيادة، التوجه الاستراتيجي، إدارة المخاطر، والمحاسبية المالية).

ب - تحديد الإنجازات في التعليم العالي (أماكن الطلاب، وتوزيعهم على المقررات الدراسية، ودعم الطلاب، والنشاط البحثي).

جـ - جودة المخرجات (نتائج المسح من وجهة نظر الخريجين، واستبانة عن المقررات الدراسية، والعقوبات الطلابية، ومقاييس الإنتاجية البحثية وكثافتها، وملاحظات مراجعي هيئة ضمان الجودة).

د - قبول الإعفاء من التمويل المقدم من الحكومة.

وبالإضافة إلى تطبيق الإطار المؤسسي للتقييم، فإن الحكومة تجمع بيانات سنوية عن المؤسسة تتعلق بالطلاب، وأعضاء هيئة التدريس، والتمويل، والبحث، وبدءاً من عام ٢٠٠٣، كان لدى الحكومة نظام لإدارة المعلومات في التعليم العالي يمكنها من جمع معلومات واقعية عن الطلاب وبرامج التعليم العالي، كما تقوم الوحدات الإدارية في الجامعة بكتابة الكثير من التقارير المماثلة.

خامسا - ظهور هيئات قومية لضمان الجودة والاعتماد:

بدأت قضية ضمان الجودة تدخل في تطورات جوهرية، لقد كان الأمر مقتصرا على وجود بعض الآليات والأساليب التي يتم تطبيق بعضها غالبا لضمان جودة المؤسسة، ثم بدأ تطور كبير يتمثل في إنشاء هيئات مستقلة تصبح مسئوليتها الأساسية ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي ، وسيعرض الباحث لها.

١ - لجنة ضمان الجودة في التعليم العالي Committee for Quality Assurance in Higher Education (CQAHE):

في ضوء تأثر أستراليا بالمتغيرات العالمية الاقتصادية والأيديولوجية، فقد أدى ذلك إلى ظهور سياسة للجودة في التعليم عامة والتعليم العالي خاصة عام ١٩٩١، وإن كانت الجودة في مؤسسات التعليم العالي قد ظهرت قبل هذا التاريخ في عقد الثمانينيات بل والسبعينيات، إلا أنها لم تصل إلى سياسة مجتمعية متكاملة، وأكدت السياسة التي قادها بلدوين Baldwin وزير التعليم العالي عام ١٩٩٠إلى ضرورة تحقيق الجودة والتنوع في مؤسسات التعليم العالي، وتم

تخصيص ٧٦ مليون دولار أمريكي سنوياً كجوائز لمؤسسات التعليم العالي التي تحقق الجودة، وتحقق تميزاً في هذا المجال، الأمر الذي أدى إلى إشعال المنافسة بين الجامعات في تبني معايير الجودة والعمل على تحقيقها، وأدى تطبيق هذه السياسة إلى ظهور نظام المحاسبية في التعليم العالمي بدءاً من عام ١٩٩٢[٩٠ -٣٩٥].

على الرغم من النجاح الكبير الذى حققته اللجان التي ظهرت لمراجعة المناهج الجامعية، إلا أنها كانت أقل بكثير من مستوى الطموح المطلوب، إذ كانت الحكومة تطمح في وجود كيان أكبر يصبح مسئولاً عن ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي بكافة عناصرها، خاصة مع زيادة الطلب على التعليم العالي من قبل الجماهير، ورغبة الحكومة أن يكون لديها تعليمٌ عالٍ له سمعة جيدة على المستوى المحلي والإقليمي والدولي.

وفي عام ١٩٩١، أصدر وزير التعليم العالي والتوظيف والخدمات في الحكومة الفيدرالية وثيقة "التعليم العالى – الجودة والتنوع في عقد التسعينيات" (Higher Education: Quality and Diversity in the 1990s)، التي أكدت على الحاجة إلى عمليات فاعلة في ضمان الجودة، وتمويل العديد من المبادرات في هذا المجال من أهمها[٧١ -٦]:

أ - تمويل مبدئى لإنشاء آليات لإدارة الجودة المؤسسية في الداخل.

ب - تكوين لجنة لتطوير التدريس الجامعي.

جـ - إقامة آلية لضمان الجودة من خلال مراجعات الجودة في الجامعات الأسترالية، ومكافأة الجامعات المتميزة.

واستجاب مجلس التعليم العالي Higher Education Council، وطالب بإنشاء لجنة لضمان جودة التعليم العالي Committee for Quality Assurance in Higher Education، لتصبح مسئولة عن مراجعات مؤسسات التعليم العالي، وكتابة تقارير بذلك، ومطالبة المسئولين بتوفير الدعم المادي لعمل اللجنة.

أنشأت الحكومة عام ١٩٩٣ لجنة ضمان الجودة في التعليم العالي تحت رئاسة الدكتور بريان ويلسون Brian Wilson نائب رئيس جامعة كوينزلاند

Queensland، واستمرت هذه اللجنة في عملها من عام ١٩٩٣ حتى عام ١٩٩٥، وقامت خلال هذه الفترة بتلقي تقارير من كل الجامعات، كما قامت بزيارات كثيرة للجامعات لإجراء حوار مع المسئولين، وعلى الرغم من أن مهمة اللجنة المتمثلة في تقييم أداء الجامعات كان يتطلب النظر إلى النتائج، إلا أن اللجنة لم تجد الكثير من إجراءات ضمان الجودة يتم بصورة صحيحة داخل الجامعات، ولذلك أصبحت المهمة الأساسية لها تتمثل في التركيز على توضيح عمليات ضمان الجودة: جودة التدريس وجودة البحث وخدمة المجتمع، وقد تلقت جميع الجامعات دعماً مادياً من هذه اللجنة، خاصة تلك التي رأت اللجنة أنها حققت أفضل العمليات والنتائج(٣٨ -١٧).

ركزت اللجنة الأسترالية لضمان جودة التعليم العالي في عملها – بصفة أساسية – على المراجعة الخارجية External Review، وتغطي المراجعة مجالات التدريس والبحث والمجتمع، واعتمدت اللجنة على نظام الترتيب Ranking System والتوصيات، بالإضافة إلى أن الترتيب أصبح أساساً لعملية التمويل، حيث ربطت بين التمويل الذي تحصل عليه المؤسسة بالأداء العالي أو بمستوى الأداء الذي تحققه عموماً، واتضح ذلك في تقريرها السنوي عن الجامعات، وكانت توصيات هذه اللجنة توضع في الاعتبار واستجابت الجامعات بسرعة لها، وعملت كل جامعة على تأسيس نظام داخلي بها لضمان الجودة يهيئ المؤسسة للنجاح في عمليات ضمان الجودة الخارجي(٥٠ -١١٦٣) .

تبنت جولات المراجعة الثلاثة التي تمت بواسطة لجنة ضمان الجودة في التعليم العالي في الفترة من ١٩٩٣ -١٩٩٥ طريقة المراجعة وفحص المؤسسة، وطلبت من كل مؤسسة أن تعرف الجودة بطريقتها الخاصة، لقد تم تصميم هذه المراجعات لتحديد ما إذا كانت المؤسسات قد وضعت أساليب التقويم التي تمكنها من تقويم تقدمها وفقاً لأهداف المؤسسة أم لا(٨٠ -٢٣)، وتُعد هذه اللجنة أول هيئة رسمية تعد مسئولة عن ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي كلها.

لقد اضطلعت اللجنة الأسترالية لضمان الجودة في التعليم العالي (CQAHE) بدور كبير في تغيير السياسات الخاصة بضمان الجودة من خلال مبادرات الوزارة

ومركز التعليم العالي، وأصبحت مسئولة عن تزويد المؤسسات بالإرشادات الواضحة عن المعايير التي تستخدم في عمليات التقييم، وكذلك عن كيفية كتابة التقارير والمصفوفات عن نتائج عمليات التقييم، واهتمت اللجنة كثيراً بعملية ترتيب المؤسسات وفقاً لمستوى الأداء أكثر من اهتمامها بالإجراءات التي تتبناها المؤسسات بالفعل في عمليات المراجعة، وأصبح واضحاً أن اللجنة تطبق نموذج "المدخلات – العمليات – المخرجات) في عمليات التقييم لضمان جودة التعليم العالي الذي كان متبعاً في البداية(٩٠ -٣٩٥) .

وبعد ثلاثة أعوام من عمل اللجنة تم حلها، ليس بسبب فشلها في عملها، فقد بذلت اللجنة جهوداً كبيرة في إرساء فكر وثقافة ضمان الجودة، وساعدت في تهيئة البيئة الجامعية للفحص الخارجي من قبل لجان ضمان الجودة، وتطوير المعايير والمؤشرات، إلا أن زيارتها للجامعات كانت تتطلب وقتاً وجهداً كبيراً، وبعد أن أسهمت اللجنة في تهيئة المناخ الجامعي لعمليات ضمان الجودة، أصبحت الحاجة ملحة لوجود كيان بديل، تكون لديه القدرة على الانجاز بصورة أفضل، وفي وقت قصير نسبياً.

٢ – هيئة ضمان جودة الجامعات الأسترالية Australian University Quality Assurance (AUQA):

تطلعت الحكومة الأسترالية إلى إنشاء كيان قومي، يكون مسئولاً عن ضمان جودة التعليم العالي، حيث يمكن توحيد المعايير التي تعمل على أساسها الجامعات حسب تخصصاتها، ورأت الحكومة أن كل المحاولات السابقة رغم أهميتها ودورها في تعميق ثقافة الجودة، وتقييم الأداء، والتركيز على المخرجات كانت مهمة، إلا أن أستراليا في حاجة إلى هيئة كبرى تصبح مهمتها الأساسية هى ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي والجامعات على المستوى القومي.

انصب اهتمام الحكومة الأسترالية في أواخر التسعينيات على إنشاء هيئة قومية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي والجامعي، تقوم بضمان الجودة الخارجية لهذه المؤسسات، وعبر أحد المسئولين عن ذلك بقوله "إننا في حاجة إلى نظام يرسل إشارات

إلى المجتمع، وإلى بقية العالم أنه تم ضمان جودة التعليم العالي من خلال مراجعة خارجية صادقة، وسيتم تعيين فرق مراجعة بواسطة الهيئة لتركز على ملاءمة ضمان الجودة وخطط تحسين علاقتها بالمحيط المؤسسي، وعليه فقد تم إنشاء هيئة ضمان جودة الجامعات الأسترالية AUQA لمراجعة الجودة في هذه المؤسسات[٥٦ -٦]، والتواصل عالمياً مع وكالات الجودة في التعليم العالي.

أهداف AUQA:

من أهم أهداف هيئة ضمان جودة الجامعات ما يلي[٥٦ -٦]:

١ - تنظيم وإدارة دورات المراجعة عن مدى جودة الأنشطة الأكاديمية والنتائج التى تحققها الجامعات ومؤسسات التعليم العالي، ومدى الالتزام بالمعايير الأكاديمية المتفق عليها، والإشراف، وكتابة التقارير وتقديمها للمسئولين.

٢ - تطوير شراكات مع وكالات أخرى للجودة للاستفادة في مجالات المراجعة، وتيسير عمليات ضمان الجودة.

٣ - المشاركة في اعتماد الجامعات والكليات والمعاهد، فمن خلال دورات المراجعة التي تقوم بها أو النتائج التي تحصل عليها المؤسسة، وتقترح الهيئة منح الجامعة أو الكلية الاعتماد. وتشمل الملامح المميزة لعمل AUQA ما يلى[٥٦ -٧،٨]:

أ - عملية مراجعة من الأقران.

ب - مجلس للمراجعة يتكون من خمسة أعضاء يشمل اثنين من كبار الأكاديميين من قطاع التعليم العالي الأسترالي، وعضو من إحدى الجامعات، وعضو من خارج الجامعة ليعبر عن وجهة النظر الأخرى، وكذلك مدير مراجعة له خبرة كبيرة في ضمان الجودة.

جـ - برنامج للزيارات والمراجعة.

د - نشر تقارير المراجعة.

هـ - ضم أعضاء دوليين لمجلس المراجعة، ويؤدى ذلك إلى طرح وجهات نظر دولية فيما يتعلق بالمراجعة، ويظهر استعداد أستراليا لفتح مؤسساتها وأنظمتها الخاصة بالجودة للفحص الدولي.

و - أعضاء للمجلس من خارج الجامعة، ويمثل ذلك وجهة النظر الأخرى وأصحاب المصالح.

ز - عضو كبير من AUQA في كل مجلس، ويمثل ذلك خبرة مهمة، ويساعد على التماسك داخل المجلس.

ح - تدريب لمدة يومين للمراجعين الداخليين، ومؤتمر لنصف يوم للمراجعين الأجانب.

ط -تواصل جيد مع وكالات الجودة الأجنبية لضمان أن كل عمليات المراجعة التى تمت خاضعة للفحص الخارجي.

ى - تغذية راجعة لمن تمت مراجعتهم بعد كل دورة مراجعة.

ك -نشر تقارير المراجعة عن تقدم من تمت مراجعتهم والتوصيات فى تقارير المراجعة.

ومع بداية عمل هيئة ضمان جودة الجامعات الأسترالية في ٢٠٠١، قامت بإجراء الفحوصات لضمان جودة الجامعات بشكل دوري كل خمس سنوات، وركزت المراجعة الأولى للجامعات عام ٢٠٠١ على مراجعة المؤسسات بشكل كلي أو كامل، على حين أن المراجعة الثانية ركزت على مسألتين فقط، الأولى عملية التدويل والثانية عن مدى تنفيذ التوصيات التي أوصت بها في الدورة الأولى، وعلى الرغم من أن دورة المراجعة تكون كل خمس سنوات، إلا أنه مع بعض المؤسسات التى تكون في حاجة إلى مراجعة في مدة أقل من ذلك، تقوم الهيئة بهذه المراجعة دون التقيد بفترة السنوات الخمس(٥٢ -٢٩٦).

وتقوم المؤسسة قبل عملية المراجعة، بعملية تقييم ذاتي Self-assessment، حيث تقدم الأدلة على وجود عمليات جودة ملائمة، وركزت هذه المراجعات أولاً على

المؤسسة ككل، ولاحقاً، ركزت على قضايا عدة مثل البحث، والتدريب على البحث، والتدويل، وجودة التعليم داخل الجامعة.

إن تطور الجودة في النظام الاسترالي للتعليم العالي، واستطلاعات الرأى من قبل AUQA منذ ٢٠٠٢، أدت إلى استخدام العديد من دورات الجودة، واستعانت العديد من الجامعات بدورات جودة ضمن إطار استراتيجياتها وخططها، ويشير تحليل أطر الجودة في الجامعات الأسترالية إلى أن ٣٢ جامعة تستخدم الآن دورة الجودة مثل: خطط، نفذ، راجع، وحسّن، طبق، واستخدام دورات الجودة هذه ضمن الإطار التخطيطي للجامعة قد قام بدور أساسي في الترويج للوعي الاداري، وزيادة اهتمام هيئة التدريس، وتغيير ثقافة الإدارة عن الجودة.

وساعدت هيئة ضمان جودة الجامعات الاسترالية على نشر فكر الجودة بصورة واسعة وعميقة، وأكدت على أن كل فرد داخل المؤسسة أياً كان موقعه يجب أن يشارك في عمليات تحسين الجودة، وأكدت على إجراء التقييمات بشفافية ومصداقية مهما كانت النتائج التي تترتب عليها، لأنه بدونها لا يمكن أن تقوم الهيئة بأى تقييم أو قياس لمستوى التحسن الذي تحقق، وإذا كانت بعض الجامعات قد قابلت عمل الهيئة بشئ من عدم الارتياح في بداية الأمر، إلا أنها سرعان ما اكتشفت أهمية الاستجابة لمتطلباتها لضمان عمليات الجودة داخل المؤسسة.

وبدأت عمليات ضمان الجودة تتجه نحو قضايا أوسع، إذ بدأت بالتركيز على رسالة الجامعة، ويتطلب ذلك أن تكون المؤسسة واضحة بخصوص النتائج التعليمية المستهدفة، وأن تتسم عملية تصميم المناهج بالدقة والجودة، وأن تكون عمليات التقييم الخاصة بالعملية التعليمية واضحة، وأن تكون عمليات الجودة قد تم تصميمها لتحسين الأداء المؤسسي بصفة عامة، وتتيح الفرصة لكل العاملين داخل المؤسسة في المشاركة في عملية التحسين.

وبعد إجراء المراجعات، وتأكد الهيئة من تحقق الجودة بالفعل داخل المؤسسة، فإنها قد توصي باعتماد المؤسسة، حيث يكون قرار الاعتماد قراراً تشاركياً بين الهيئة والسلطات التعليمية بالولاية.

وفي عام ٢٠٠٣/٢٠٠٤ بادرت الحكومة بمراجعة شاملة لمؤسسات التعليم العالي تحت مسمى "دعم مستقبل أستراليا" Backing Australia's Future، نتج عن هذه المراجعة تغيرات عديدة في الكثير من عناصر ومكونات التعليم العالي، خاصة في ضوء النتائج التي تمخضت عنها استبانة فحص المقررات الدراسية. Course Experience questionnaire (CEQ)، ونتائج التقارير من وجهة نظر الخريجين Graduate Destination Survey (GAS)[٨٤ -٤٧٦] واستطاعت AUQA أن تقوم بمراجعات جادة وسريعة وشاملة لكل المؤسسات، واستفادت كثيراً من ممارسات اللجان التي سبقتها، وتغلبت على معظم أوجه القصور، بل وبدأت تأخذ توجهاً دولياً في عملها، وبالفعل نجحت في ضمان جودة التعليم الجامعي الأسترالي، وأصبح نظام التعليم العالي في أستراليا قادراً على جذب نسبة كبيرة من الطلاب الدوليين للدراسة في جامعاته، وعلى المنافسة دولياً، وهو ما انعكس كذلك على تحسن تصنيف الكثير من الجامعات الاسترالية في التصنيفات العالمية للجامعات.

وفي عام ٢٠٠٧، وصل حزب العمال إلى السلطة وكان شعاره الانتخابي "ثورة تعليمية" ومن ثم وبمجرد تشكيل الحكومة الجديدة، بدأت مراجعات جوهرية لسياسات التعليم العالي وإجراءات ضمان الجودة فيه، ومدى توفر التعليم العالي لجميع المقيمين على الأرض الأسترالية، ومزيد من الانفتاح بين مؤسسات التعليم العالي ومؤسسات المجتمع الانتاجية وغيرها[٨٤ -٤٧٦].

وبدأت الدورة الثالثة للمراجعة عام ٢٠٠٨، وتمثل توجهاً ذا تركيز أكثر على المؤسسات، وتقوم المراجعة على قضايا أساسية مثل التدويل، والخبرة الطلابية، والبحث والتدريب عليه، وتخطيط القوى العاملة للتعليم والبحث، وأكدت دورة المراجعة الثالثة – بصفة خاصة – على الاهتمام بالأنشطة التعليمية عبر القوميات مثل إدارة حرم جامعي في الخارج، أو تقديم منح جامعية أسترالية من خلال التعاون مع دولة أخرى، وقامت هيئة ضمان جودة الجامعات AUQA

بتجهيز قاعدة بيانات عن أفضل الممارسات في ضمان جودة التعليم العالي، كما تعقد مؤتمراً سنوياً للجودة، وتصدر سلسلة خاصة من المطبوعات الخاصة بها. وأظهرت المناقشات مع ٤٠ ممثلاً لهذه المؤسسات أن مراجعات دورة الجودة كانت مفيدة على المستوى المؤسسي للعوامل الآتية(٨٤ -٤٧٩):

- دعم ورعاية ثقافة الجودة.
- تكوين لجان للجودة داخل الجامعات والكليات تتكون من نائب رئيس الجامعة ومديري الجودة، تكون مهمتها الأساسية ضمان جودة المؤسسة.
- توفير بعض منح الجودة للجامعات كجزء من إنجازاتها في تحقيق مخرجات متميزة.
- التكامل بين الاستراتيجيات والتخطيط والجودة في إطار واحد.
- ارتباط الأكاديميين مع الإداريين من خلال مجموعات الجودة بمشاركة العميد، ونائب العميد، ورؤساء البرامج والأقسام.
- تطوير نظام فعّال للاتصال وإدارة المعلومات بكفاءة.
- تطوير ثقافة اتخاذ القرار المبني على البراهين.
- التركيز على استطلاعات الرأى والتغذية الراجعة.

وينظر بعض الأكاديميين الاستراليين إلى مراجعة الأداء على أنه تهديد لاستقلاليتهم، وأن تقييم الأداء ضد فكرة الاستقلالية المهنية والأكاديمية في مكان العمل، وفي دراسة ميدانية عن مراجعة الأداء أكد ربع المستجيبين أنهم يعتبرون تقييم الأداء مضيعة للوقت، وأكد ٤٧./. أنهم يأخذون الأمر بجدية كبيرة، وأكد ١٩./. فقط أنه ساعدهم على تحسين تدريسهم، كما أكد١٢./. أنه ساعدهم على تحسين إنتاجية بحثهم، واعتقد ٩./. فقط أنه ساعد على تحسين عملهم الإداري(٣٩ -١٦٤).

ولا شك أن دورات المراجعة الدورية التي قامت بها هيئة ضمان جودة الجامعات في أستراليا، قد أدت إلى أن تصبح قضية ضمان الجودة مكونا أساسيا من مكونات العمل داخل الجامعة ومؤسسات التعليم العالي، وأصبحت تُمثل قضية محورية في عمل هذه المؤسسات، وقد أدركت هذه المؤسسات أنه لم يعد التركيز على

توفير الفرصة التعليمية فقط، بل أصبح التركيز بصورة أكبر على جودة ونوعية هذه الفرصة، وعلى جودة المؤسسة التي تقدم هذه الفرصة، وأصبحت المعايير والمؤشرات تمثل الأساس الذي يبنى عليه العمل في هذه المؤسسات، وأصبح فكر الجودة وضمان الجودة من الأفكار الشائعة والمهيمنة على مؤسسات التعليم العالي والجامعي.

من الواضح أن عملية ضمان الجودة في التعليم الأسترالي كانت فى تطور دائم، وكان للحكومات أدوار أساسية في المبادرة بهذه الاصلاحات لتحسين الجودة ومعايير التعليم العالي، وفي نفس الوقت استمرت الضغوط الخارجية مثل زيادة أعداد الملتحقين بالتعليم العالي، وتخفيض تمويل الكومنولث من ٦٠./. إلى ٤٠./. في بداية التسعينيات، وأثّر هذا التخفيض كثيراً على الجامعات وعلى قدرتها في تلبية احتياجات أصحاب المصالح المختلفة مثل الطلاب والحكومات، وأصحاب العمل والصناعة والمجتمع ككل، وبسبب النقص في تمويل الكومنولث فقد أعادت الجامعات النظر بجدية في استراتيجيتها لتحقيق دخول إضافية لدعم قدرتها على الاعتماد الذاتي في الأوقات الصعبة، ويُنظر إلى التعليم الدولي كأحد أهم هذه الاستراتيجيات لتحقيق موارد خارجية للدخل، وحتى الآن، كانت الجامعات الاسترالية ناجحة جداً في هذا المجال(٨٤ -٤٧٧).

وعلى المستوى الداخلي، يتعين على الجامعة أو مؤسسات التعليم العالي أن تكون لديها آليات فاعلة لضمان جودتها، ومن أهم المقومات التي يجب توافرها لتحقيق ذلك ما يلي:

أ - التخطيط الاستراتيجي واستخدام مؤشرات أساسية لتحسين الجودة وخاصة في مجالات مثل الحوكمة، ودور مجلس الجامعة، واللجان الأكاديمية.

ب - المعايير الأكاديمية:

تقوم المعايير الأكاديمية بدور حاسم في تحسين جودة التعليم والبحث، وتقدم المعايير الأكاديمية الثقة للحكومة ولأصحاب العمل، والصناعة وللطلاب عن

جودة التعليم الذي يلبي احتياجات المجتمع الحالية والمستقبلية، ومن الانتقادات التي توجه لنظام ضمان الجودة الحالي تركيزه على العمليات أكثر من تركيزه على النتائج والمعايير مثل الإنجازات الطلابية والنتائج التعليمية، وتحصيل المهارات الشاملة، وتقييم المناهج.

٣ - هيئة جودة التعليم العالي والمعايير:

Tertiary Education quality and Standard Agency (TEQSA)

وفي عام ٢٠٠٨، أوصت المراجعة الثالثة للتعليم العالي في أستراليا، وهى ما عرفت على نطاق واسع بمراجعة برادلي Bradly، أوصت بإنشاء هيئة قومية مستقلة، تكون مسئولة عن تنظيم كل أنماط التعليم العالي وضمان جودته، واستجابة لهذه التوصيات، أعلنت الحكومة الاسترالية عام ٢٠٠٩ حزمة من الاصلاحات المميزة في التعليم العالي، وذلك بتوسيع النظام، وخلق فرص جديدة لكل الأستراليين لإظهار قدرتهم من خلال التعليم العالي، والتزمت الحكومة بضمان جودة نظام التعليم العالي.

وأشارت حكومة الكومنولث في ردها عام ٢٠٠٩ على تقرير برادلي الصادر عام ٢٠٠٨ عن التعليم العالي، أن التعليم العالي وضمان الجودة في أدائه أصبح محوراً أساسياً لتقدم أستراليا اقتصادياً واجتماعياً، وأستراليا في حاجة إلى نظام أقوى لضمان جودة التعليم العالي، لتكون أستراليا قادرة على مواكبة التطورات الدولية في مجال التعليم، الذي يحتل ثالث أكبر قطاع في التصدير[٥٢ -٢٩٨].

وعلى الرغم من أن السياسات السابقة لحكومة الكومنولث أشارت إلى سياسة إدارة المخاطر داخل المؤسسات، إلا أن تقرير برادلي احتوى على أول ذكر لربط إدارة المخاطر بتحقيق ضمان الجودة في التعليم العالي الأسترالي، والذى كان واضحاً أنه محفز رئيسي لتطوير سياسة الكومنولث في هذا المجال.

والمخاطر في جوهرها هى تهديد فعل ما أو حدث ما يؤثر في قدرة المؤسسة على تحقيق أهدافها وبالتالي، فإن إدارة المخاطر تؤكد على ما يلي[٥٢ -٢٩٨]:

١ - أن أهداف المؤسسة ستتحقق بدرجة كبيرة.

٢ - لن تحدث أضرار على الإطلاق أو على الأقل ستكون في أضيق نطاق ممكن.

٣ - سيكون التركيز غالبا على إنجاز الأمور المهمة والمفيدة.

واستجابة لهذه الرؤى، فقد انتوت الحكومة إنشاء هيئة قومية جديدة، تكون قادرة على ضمان جودة التعليم العالي بعد هذه التطورات الكثيرة التي أدخلت عليه، وبعد أن أصبحت ثقافة الجودة جزءاً لا يتجزأ من عمل مؤسسات التعليم العالي، وتضطلع الهيئة الجديدة بمهمة تطوير الجودة، واعتماد المؤسسات، وتقييم الأداء، وتشجيع أفضل الممارسات، وبالفعل تم إنشاء "هيئة جودة التعليم العالي والمعايير" TEQSA.

ومنذ الإعلان عن إنشاء TEQSA عام ٢٠٠٩، أكدت الحكومة على نيتها لتبني مدخلا جديداً في إدارة المخاطر، وتحقيق درجة من التناغم على المستوى الوطني بين الولايات، ولكن لم توضح سبب تبني هذا المدخل، وقد يكون هذا الاتجاه الجديد مبني على اتجاهات مشابهة في قطاعات أخرى، وإن كان من غير الواضح مدى نجاح هذه الاتجاهات في تلك القطاعات أو مدى فعالية اتجاه مماثل في إطار التعليم الأسترالي العالي.

منذ يناير ٢٠١٢، أصبحت وكالة الجودة والمعايير للتعليم العالي عملياً هي الوكالة القومية الأسترالية الجديدة المسئولة عن ضمان جودة التعليم العالي، ومن ثم فقد وكل إليها القيام بكل مهام وكالة جودة الجامعات الأسترالية AUQA التى سبقتها، وتقوم الهيئة القومية الجديدة TEQSA، بتسجيل مؤسسات التعليم العالي، واعتماد المقررات الدراسية، مستندة إلى إطار مؤهلات التعليم العالي والبر وتوكول القومي(٧٥ -١٦).

أدخلت TEQSA إطاراً تنظيمياً يتميز بفرضه تدقيقاً كبيراً على المؤسسات غير المتميزة، وفي عام ٢٠١٢، قومت TEQSA مؤسسات التعليم العالي الأسترالية باستخدام ستة وأربعين مؤشراً كمياً ونوعياً لتقييم المخاطر المختلفة التي قد تتعرض لها هذه المؤسسات، وذلك على الرغم من أن بعض هذه البيانات تتعلق مباشرة بعمليات التعليم والتعلم، وهدفت الهيئة إلى النظر إلى هذه المؤسسات نظرة أكثر شمولية، لتتأكد أنها تلتزم بمعايير التعليم العالمية(٨٩ -١٦).

وتقيّم TEQSA أداء مؤسسات التعليم العالي بناءً على إطار معايير التعليم العالي، والذي يجب أن تلتزم به جميع الجامعات من أجل أن تبقى ضمن نظام التعليم العالي الأسترالي[٦٩ -٤].

١ - الرقابة الفعالة على جودة وسمعة التعليم العالي الاسترالي.

٢ - ضمان جودة التعليم العالي بكفاءة وفعالية ومن خلال مختلف الأنشطة التنظيمية.

٣ - العلاقات البناءة المبنية على التعاون مع الحكومات ومؤسسات التعليم العالي والطلاب وغيرهم.

وتواصل TEQSA تطوير نهجها لضمان الجودة مراعية ردود أفعال ووجهات نظر من بالقطاع من وزراء وحكومة الكومنولث وغيرها، ويشمل هذا النهج حاليا ما يلي:

أ - تخصيص إداريين لكل مؤسسة تعليمية للحفاظ على التواصل والتعاون معها، وتقديم المشورة لهم حول الممارسات الفعالة.

ب - توفير التوجيه والأفكار والخبرات المناسبة لتحقيق الفعالية والمحافظة عليها.

جـ - توفير المعلومات للطلاب والجمهور حول المؤسسات وبرامجها المسجلة في السجل الوطني لمقدمي التعليم العالي.

د - مشاركة هذه المؤسسات في تقييم TEQSA للمخاطر السنوية، حيث تحدد أهم المخاطر التي تواجه الطلاب بالإضافة للمخاطر التي تتعلق بالاستدامة المالية لهذه المؤسسات.

نشرت الحكومة الأسترالية "الكتاب البيضاء" White paper في أكتوبر ٢٠١٢، وقدمت هذه الورقة خارطة طريق لأستراليا: الحكومات، ورجال الأعمال، والنقابات، والمجتمع ككل، وهدفت هذه الورقة إلى تأمين أستراليا كدولة أكثر ازدهاراً ومرونة، ومنفتحة على العالم، وكانت الأهداف الرئيسية لهذه الورقة كما يلى[٧٥ -١٧]:

- يحصل كل الطلاب الأستراليين على الفرص، ويشجع الطلاب على دراسة أحد المقررات الدراسية بإحدى اللغات الآسيوية (الصينية، الهندية، الأندونيسية، اليابانية).
- تشجيع أكبر عدد من طلاب أستراليا للدراسة في الخارج، ونسبة أكبر ستقوم بجزء من دراستهم في جامعات آسيوية.
- سيكون للتعليم المهني الأسترالي والمؤسسات التدريبية دور مهم في تقديم خدمات كبيرة في الإقليم، والإسهام في بناء القدرة الانتاجية للقوى العاملة في هذه الدول، ودعم المشروعات التجارية الأسترالية، وكذلك العمال ليكون لهم حضور أكبر في الأسواق الآسيوية

سادسا - ضمان الجودة وفقا للمعايير الدولية:

مع الجهود الكبيرة التي بذلتها أستراليا لتطوير مؤسسات التعليم العالي والارتقاء بمستوى جودتها، ومع رغبة أستراليا أن تصبح محورا إقليميا ودوليا للتعليم العالي، كان لابد من تبني معايير دولية لضمان جودة هذه المؤسسات، لتُمكّن أستراليا من المنافسة الدولية في مجال التعليم العالي، وليُصبح التعليم العالي قادرا على تحقيق عوائد اقتصادية كبيرة سواء من خلال الطلاب الأجانب الذين يدرسون في أستراليا، أومن خلال تصدير الخدمات التعليمية للكثير من البلدان، وكان من أهم الصيغ التي تبنتها أستراليا ما يلي:

١ - جامعة من الطراز العالمي:

من بين الآليات المهمة التي اتبعتها أستراليا لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي بها، هو التركيز الشديد في عملية تطوير التعليم العالي على عدد محدود من الجامعات، والوصول بها إلى أقصى درجات التميز، وتخصيص التمويل الإضافي، وبرز هذا التوجه خاصة بعد ظهور التصنيفات العالمية للجامعات، وأصبح هناك تنافس شديد بين الدول، قد يصل أحياناً إلى مستوى الصراع على تطوير مؤسسات التعليم العالي بها، ونظراً لأن عملية التطوير تتطلب الجهد الكبير والتكلفة الباهظة، وقد لا تستطيع كثير من الدول أن

توفر ذلك في وقت واحد لكل جامعاتها، ومن ثم كان البديل الأمثل هو التركيز على عدد محدود من هذه المؤسسات لتخضع لعمليات تطوير مكثفة، إلى جانب إمكانية تحقيق ذلك في وقت قصير نسبيا.

ففي أستراليا، وفي ١٢ ديسمبر ٢٠٠٨، تم تقديم تقرير مراجعة سياسات التعليم العالي في أستراليا، لنائب رئيس مجلس الوزراء ووزير التعليم ووزير العمل، ووزير الاندماج الاجتماعي، والذي عرف بتقرير برادلي Bradley Report، وقد أكد التقرير على أن أستراليا حققت ما يعادل ١٤,٢ مليار دولار مقابل تصدير الخدمات التعليمية في العام ٢٠٠٧ -٢٠٠٨، وأكد التقرير على سمعة الجامعات الأسترالية باعتبارها تقدم تعليماً متميزاً ذا جودة عالية، وأكد التقرير على نية أستراليا للوصول بجامعاتها إلى مصاف جامعات النخبة العالمية، وأكد على نفس الهدف تقرير "نظام الإبداع القومي "National Innovation System" الذي صدر في سبتمبر ٢٠٠٨، وبناء على هذين التقريرين عملت الحكومة على تغيير فلسفة التعليم الجامعي وسياساته وتبني سياسات جديدة تؤكد على تعزيز ضمان الجودة والتميز، ومع الجهود التي تُبذل للإرتقاء بمجمل مؤسسات التعليم العالي، فقد ركزت أستراليا جهودها لتطوير تسع جامعات تطويرا فائقا، وانعكس ذلك بقوة على ترتيب جامعات أستراليا في التصنيفات العالمية، وتحسين سمعتها في المحافل الدولية[٨٥ -٦٩].

٢ - تدويل التعليم العالي:

تقوم سياسة التعليم العالي في أستراليا على مسايرة التوجه العالمي الواضح التركيز على التميز، وبالفعل، أصبحت أستراليا إحدى الدول الرائدة في مجال التعليم العالي على المستوى الدولي، وأثبتت نجاحاً فائقاً في تطوير سياسات التعليم الجامعي، واعتبرته إحدى الصناعات المهمة، وهناك عدد قليل من الدول التي تتعامل مع التعليم الجامعي كسلعة تصديرية بنفس الطريقة التي تتعامل بها أستراليا، حيث أصبح التعليم العالي في أستراليا يحتل المرتبة الأولى في قائمة تصدير الخدمات بعد أن حقق عائداً قدره ١٥ مليار دولار عام ٢٠٠٩[٨٥ -٧٠].

تُعد أستراليا واحدة من أكبر مصدري التعليم العالي في العالم، وزاد النمو في هذه الصناعة المهمة نظراً للنمو المتزايد في الطلب على التعليم العالي من الدول الآسيوية ذات الاقتصاد القوي، إلى جانب التقدير البارز والسمعة الجيدة التي تحظى بها مؤسسات التعليم العالي الأسترالية منذ أواخر الثمانينيات، فقد أسهم ذلك كله في تحرك قوي للجامعات الاسترالية لبناء روابط أجنبية، والعمل على جذب الطلاب الدوليين، وتوسيع مصادر الدخل خاصة منذ عام ١٩٨٩ عندما انخفض التمويل الحكومي للجامعات الأسترالية بصورة حادة، وأصبحت الجامعات معنية بضرورة البحث عن مصادر تمويلية بديلة(٤٤ -١٢٨).

والتدويل مفهوم ملائم لدراسة الجودة والمحاسبية في التعليم العالي، وذلك لأن التدويل يستحوذ على الطبيعة الديناميكية للجودة، سواء الممارسات والمعلومات وأنظمة المنظمات التي تنتقل من مؤسسة لأخرى عبر الحدود الإقليمية والقومية. وفي البداية، استجابت الجامعات والكليات لفكرة التدويل لمواجهة العولمة، ولاقت الفكرة إقبالاً كثيراً، وفي بيئة التعليم الجديدة فقد خلقت كل من ضمان الجودة وإدارة الجودة حدوداً جديدة، وظهرت هيئات وشبكات عالمية، وفئات من المؤسسات المعتمدة التي تبادل الممارسات والتكنولوجيا، كما أدت هذه الأنشطة إلى ظهور بُعد عالمي في ضمان الجودة(٨١ -١٧).

ويقصد بالتدويل في سياق ضمان الجودة، ضرورة ضمان جودة البرامج التي تقدم فيما وراء الحدود الدولية، وألا تقل في مستواها عن البرامج التي تقدم على المستوى القومي في الدول المتقدمة، ولابد أن يكون معترفاً بها، وإن لم تتسم هذه البرامج بمستويات عالية من الجودة فلن يتم الإقبال عليها.

لقد كان التوجه نحو التدويل في أستراليا في بدايته يُمثل نوعاً من المساعدة التي تقدمها أستراليا للدول الأخرى، وذلك في منتصف القرن الماضي، ومع ظهور العولمة وتأثيراتها على المجتمع الدولي، تحول نموذج التدويل إلى النموذج التجاري، القائم على تصدير الخدمات التعليمية للدول الأخرى، وتحقيق موارد بديلة للجامعة، وفي الوقت الحالي يركز هذا النموذج - إلى جانب ما يحققه

من دخل للجامعات الأسترالية - إلى تحقيق مزيد من التفاعل والتكامل مع المجتمع الدولي، ومع الاقتصاد العالمي.

وقد أدخلت الحكومة الأسترالية حزمة من الإجراءات التي من شأنها أن تحقق تحولاً في مشاركة أستراليا في التعليم الدولي، تتضمن دعم مؤسسات التعليم والتدريب ودعم الباحثين لتنويع أنشطتهم الدولية بمجموعة من البلدان وعبر مستويات ومجالات الدراسة المختلفة، وسيجلب ذلك المزيد من الفوائد للطلاب وللتعليم العالي، وسيدعم ذلك أيضاً التجارة بشكل أكثر انفتاحاً، بالإضافة إلى ضمان العمل بالمعايير الدولية(٨٨ -٣٠).

ويشير التعليم عبر القوميات Transnational Education والمعروف بالدراسة في الخارج Offshore Education إلى البرامج التي تعبر الحدود القومية بغض النظر عن الصيغة التي يأخذها هذا التعليم، والتي قد تتضمن إقامة فروع للجامعات في دول أخرى، والتوأمة بين جامعة وأخرى Twinning، فإن المبدأ الأساسي هو أن مثل هذه البرامج الخارجية تعكس البرامج التي تقدم في الجامعة الأصلية(٤٤ -١٢٧).

وبصفة عامة، فقد حقق نظام ضمان الجودة الأسترالي الحالي في التعليم العالي نجاحاً كبيرا على كل المستويات ومن أهمها:

تميز سمعة التعليم العالي الأسترالي، فعلى الرغم من التراجع المستمر في التمويل العام، فإن جودة التعليم العالي الأسترالي تحوز تقديراً عالمياً كبيراً، والزيادة المستمرة في أعداد الطلاب الدوليين المسجلين من ٣٤٤٠٨ عام ١٩٩١ إلى ٢١٠٣٩٣ عام ٢٠٠٣ وإلى ٢٩٤٠٠٠ عام ٢٠٠٨، بمعدل نمو يقدر ٧./. في السنوات الثلاثة الأخيرة، وبذلك أصبحت أستراليا واحدة من الدول الأولى المفضلة للدراسة لدى الطلاب الأجانب، وهذا دليل على النجاح، وتظهر نتائج التقرير عن الطلاب الدوليين عام ٢٠٠٦ أن العاملين الأكثر أهمية في تحديد قرار الطلاب للدراسة في أستراليا هما جودة التعليم في استراليا (٩٥./.)، والبيئة الأمنية الآمنة (٨٨./.) وبالاعتماد على تقرير ٢٠٠٩ "أنا خريج" I am agraduate للطلاب

الدوليين الذي حدد سببين رئيسيين للدراسة في أستراليا وهما المعيشة الجيدة في استراليا، وسمعة النظام التعليمي المتميزة.

وتشير الأرقام الأخيرة أن عدد المسجلين لدى التعليم العالي الأسترالي الدولي يُدخِلون أكثر من ملياري دولار سنوياً للجامعات الأسترالية، ويضاف لذلك ما ينفقه هؤلاء الطلاب الدوليون من نفقات معيشية(٣٧ -١٢٠).

سابعا: القوى والعوامل الثقافية المؤثرة:

تتعدد القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في أستراليا، ومن أهمها:

(١) العامل التاريخي:

١ - يظهر تأثير العامل التاريخي بوضوح عند الحديث عن نشأة الجامعات ومؤسسات التعليم العالي في أستراليا، وظهور النظام الثنائي الذي جمع ما بين الجامعات ومؤسسات التعليم العالي(٧٥ -١٦).

٢ - ضم مؤسسات التعليم العالي خارج الجامعة إما إلى الجامعات القديمة، أو إلى جامعات جديدة تضم هذه المؤسسات(٧١ -٣).

٣ - عند الحديث عن بدء ظهور نظام ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي، وظهور لجان لقياس أداء المؤسسات.

٤ - عند تناول ظهور هيئات لضمان جودة التعليم العالي في أستراليا بدءاً من لجنة ضمان الجودة في التعليم العالي (CQAHE) ومروراً بهيئة ضمان جودة الجامعات الأسترالية (AUQA)، ووصولاً إلى هيئة جودة التعليم العالي والمعايير (TEQSA).

٥ - عند الحديث عن توجه أستراليا القوي نحو تدويل التعليم العالي(٤٤ -١٢٨).

(٢) العامل السياسي: يظهر تأثير العامل السياسي بوضوح فيما يلي:

١ - قرار إصلاح التعليم العالي في أستراليا والتحول من النظام الثنائي إلى نظام تعليم عالٍ أساسه الجامعة.

٢ - قرار إلغاء المصروفات الدراسية بشكل نهائي من مرحلة التعليم العالي عام ١٩٧٤، ثم عودة المصروفات بشكل تدريجي بدءاً من عقد التسعينيات(٨٤ -٤٧٧).

٣ - قرار تبني سياسة التركيز على عدد محدود من الجامعات للوصول بها إلى مصاف جامعات النخبة العالمية، خاصة بعد صدور تقرير برادلي عام ٢٠٠٨(٨٥ -٦٩).

٤ - قرارات إنشاء بعض الهيئات لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي.

(٣) العامل الاقتصادي: كان للعامل الاقتصادي تأثير كبير في ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في أستراليا، ومن أهم ملامح هذا التأثير ما يلي:

١ - توفير نفقات إصلاح التعليم العالي عند التحول من النظام الثنائي إلى نظام يكون أساسه الجامعة.

٢ - إلغاء المصروفات من مرحلة التعليم العالي بدءاً من عام ١٩٧٤ نتيجة للنمو الاقتصادي الكبير في أستراليا.

٣ - إعادة فرض المصروفات الدراسية مع التوسع الكبير في سياسة القبول بالتعليم العالي والحاجة الكبيرة إلى توفير الأموال اللازمة.

٤ - تراجع تمويل الكومنولث للتعليم العالي من ٦٠./. من مجمل النفقات إلى ٤٠./.(٨٤ -٤٧٧)

٥ - العمل على جذب حصة جيدة من الطلاب الدوليين الذين يمثلون مصدراً اقتصادياً مهماً لتمويل التعليم العالي.

٦ - تصدير الخدمات التعليمية في مجال التعليم العالي من خلال التعليم عابر القوميات، وما يمثله ذلك من مصدر اقتصادي لهم للدولة ولمرحلة التعليم العالي(٤٤ -١٢٨).

(٤) العامل الاجتماعي: يظهر تأثير العامل السياسي بوضوح فيما يلي:

١ - كان إصلاح التعليم العالي في أستراليا مطلباً اجتماعياً بالدرجة الأولى.

٢ - كان للضغوط الاجتماعية دور كبير في إلغاء المصروفات الدراسية في مرحلة التعليم العالي بدءا من عام ١٩٧٤، من أجل تحقيق المساواة والعدالة

الاجتماعية، وحتى لا تحول المصروفات دون التحاق أبناء ذوي الدخول المحدودة(٨٤ -٤٧٧).

٣ - التأكيد المستمر على مبدأ تكافؤ الفرص بين أبناء المجتمع، ودور التعليم العالي في تحقيق العدالة والمساواة في مجتمع متعدد الأجناس والثقافات.

وبعد تناول خبرة أستراليا في ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي، وتضمنت تطور نظام التعليم العالي وضمان جودته، وتطور آليات ضمان الجودة،ونشأة الكثير من الهيئات المعنية بذلك، والتوجة نحو ضمان الجودة وفقا للمعايير العالمية، من خلال تبني صيغة الوصول إلى بعض جامعات الطراز العالمي، وتدويل التعليم العالي. ومن ثم ينتقل البحث إلى الخطوة التالية.

الخطوة الرابعة : ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في مصر :

مصر دولة عربية، تبلغ مساحتها ١,٠٠١,٤٥٠ كم مربع، ووصل عدد سكانها إلى ٩٤,٦٦٦,٩٩٣ نسمة عام ٢٠١٦، وتضم مصر ٢٧ محافظة، واللغة العربية هي اللغة القومية لكل السكان، وأهم الأنشطة التي يُمارسها السكان تأتي الزراعة٢٣,٥٪ والصناعة٤٧,٣٪ والخدمات٢٩,٢٪، ويصل معدل البطالة إلى١٣,١٪، ويصل معدل الإنفاق على التعليم إلى ٣,٨٪ من إجمالي الناتج المحلي(٥٣) .

أولا: تطور التعليم العالي في مصر:

بدأ التعليم العالي في مصر مبكراً، وربما سبقت مصر الكثير من الدول المتقدمة اليوم في إنشاء مؤسسات التعليم العالي، ويعود تاريخ نظام التعليم العالي القائم حالياً في مصر إلى عهد "محمد علي"، فعندما وصل محمد علي إلى سدة الحكم، وكان رجلاً طموحا، رأى أن مؤسسات التعليم الدينية القائمة في ذلك الوقت لا تلبي طموحاته في إعداد قوى متعلمة وماهرة تكون أساساً لبناء الجيش والدولة الحديثة.

قام محمد علي باشا بإنشاء نظامه التعليمي الحديث، وبدأ بإنشاء المدارس العليا، معتمداً في القبول بها على خريجي المعاهد الأزهرية في ذلك الوقت، وأنشأ الكثير من المدارس العسكرية بدءاً من عام ١٨١٦، وأنشأ مدرسة الطب عام

١٨٢٧، والطب البيطري عام ١٨٢٩، والري عام ١٨٣١، والمهندسخانة والزراعة عام ١٨٣٤، وبدأت نهضة مصرية في مجال التعليم لم تكن معهودة من قبل، واستمر تطور مؤسسات التعليم العالي في عهد اسماعيل الذي قام بإعادة فتح الكثير من المدارس العليا التي كانت قد أغلقت بعد معاهدة لندن عام ١٨٤٠، وكذلك أنشأ العديد من المدارس الجديدة مثل مدرسة الحقوق ومدرسة الادارة، ودار العلوم، وإنشاء مدرسة المعلمين النورمال[٢ -١٢٦].

ومنذ ذلك الحين، والتعليم العالي المصري تتجاذبه فترات من القوة وفترات من الضعف حتى وصل إلى العقد الأول من القرن العشرين، حيث كانت النقلة النوعية الكبيرة والتي تمثلت في افتتاح الجامعة المصرية الأهلية أبوابها لتعليم أبناء المجتمع عام ١٩٠٨، وهى أول جامعة مصرية، ويُمثل إنشاؤها منعطفاً جديداً، ونقطة فارقة في تطور التعليم العالي في مصر، ثم تحولت الجامعة الأهلية إلى جامعة حكومية عام ١٩٢٥، ثم توالى إنشاء الجامعات، حيث أنشئت جامعة فاروق الأول بالاسكندرية عام ١٩٤٢، وجامعة أسيوط عام ١٩٤٩.

وتمتع التعليم العالي في مصر قبل ثورة ١٩٥٢ بمستوى عالٍ من الجودة والتميز، وكانت كل عناصر ومكونات المنظومة التعليمية تتسم بالجودة، فالأعداد محدودة جداً، وأعضاء هيئة التدريس سواء من المصريين أو الأجانب من المتميزين، والتمويل متوفر بصورة كافية، كما توفرت المنح الدراسية التى تكفل لكثير من المصريين الذين تخرجوا في الجامعة المصرية استكمال دراستهم بالخارج، وبالفعل استطاعت الجامعات المصرية أن تُخرّج أجيالاً من الدارسين المتميزين، ذاعت شهرتهم على المستوى المحلي والعالمي.

قامت ثورة ١٩٥٢، ونحت منحى اشتراكياً جديداً، يتمثل في انحياز السلطات للطبقات الفقيرة الكادحة، واتضح ذلك في كل المجالات، ففي المجال الاقتصادي كانت قوانين الإصلاح الزراعي، وقوانين يوليو الاشتراكية التي انتزعت جانباً كبيراً من الأراضي والثروة، ووزعته على الطبقات الكادحة الفقيرة، وفي مجال التعليم، تم التوسع في تطبيق المجانية في التعليم العام، وفتح أبواب التعليم العالي على مصراعيها بالمجان أيضاً لأبناء الشعب، دون أى تفرقه

تعود إلى دين أو أصل، أو قدرة مالية، ونتج عن ذلك تدفق أعداد ضخمة للالتحاق بالتعليم العالي، في الوقت الذي لم تكن فيه هذه المؤسسات مهيأة بالفعل لاستقبال مثل هذه الأعداد الضخمة.

ومع الزيادة الضخمة من الملتحقين بهذا العدد المحدود من الجامعات المصرية، اضطرت الحكومة إلى التوسع في إنشاء الكليات والجامعات في الأقاليم المصرية دون أن تكون لديها القدرة على ضمان جودة عمل هذه الجامعات الجديدة.

ثانيا: الأطر الحاكمة لعملية ضمان الجودة:

منذ صدور قانون تنظيم الجامعات رقم ٤٩ لسنة ١٩٧٢، وكذلك القرار الجمهوري رقم ٨٠٩ لسنة ١٩٧٥ باالائحة التنفيذية له، أصبح القانون يمثل بالفعل الإطار الحاكم للعمل الجامعي في كل مستوياته، وفيما يتعلق بمنح الدرجات العلمية، لم يُحدد القانون توصيفا دقيقا للشروط الواجب توافرها سواء في المؤسسة الجامعية أو في الخريج نفسه كشرط أساسي لمنح الدرجة العلمية، واكتفي القانون في مادتيه٧٤،٧٥ تحديد شروط القبول بالجامعة، وشروط قيد الطالب للحصول على الدرجة العلمية، ولكن القانون في مجمله لم يتضمن توصيفا للدرجة العلمية ولا للمعايير التي يجب أن تتوفر كشرط أساسي للحصول عليها، واعتمدت الجامعات - بصورة كبيرة - في الفترة التي سبقت ظهور الهيئة القومية لجودة التعليم والاعتماد، على خبرة القادة وأعضاء هيئة التدريس من ناحية، وعلى السياق العالمي من ناحية أخرى.

وبعد إنشاء الهيئة القومية لجودة التعليم والاعتماد، أصبح لدى مؤسسات التعليم العالي معايير ومؤشرات واضحة لتقييم المؤسسة، وتُغطي هذه المعايير مجالين أساسيين هما: القدرة المؤسسية، والفعالية التعليمية، ويوجد بكل مجال منها سبعة معايير.

وتُعد المعايير التي أعدتها الهيئة القومية لجودة التعليم والاعتماد، هى الإطار الحاكم فعليا لعملية ضمان الجودة في مصر. وإلى جانب ذلك، تُصبح مصر في حاجة ماسة أن تضع إطاراً للمؤهلات التي يمنحها التعليم العالي في مصر، وكان

من المفترض أن يوضع إطار المؤهلات أولاً، نظراً لكونه الأساس الذي تُوضع المعايير بناءً عليه ، ويُشكل إطار المؤهلات توصيفاً دقيقاً للمؤهل، والشروط التي يجب أن تتوفر في المؤسسة لكي تكون مؤهلة لمنح هذا المؤهل، وكذلك المستويات التي يجب أن يحققها الطالب حتى يكون أهلاً للحصول على المؤهل.

ثالثا: التوجه نحو تحقيق الجودة في التعليم العالي المصري:

لقد أدى التوسع الشديد في التعليم الجامعي من خلال افتتاح الكثير من الجامعات الاقليمية إلى مزيد من التدهور في جودة التعليم، حيث فُتحت الكثير من هذه الجامعات والكليات في مبانٍ غير مجهزة، ولم يتوافر لها أعضاء هيئة تدريس كافية، واعتمدت في حصولها على الهيئة التدريسية من الجامعات الأم، الأمر الذي أدى إلى تدني مستوى الخدمة المقدمة للطلاب، وتدني المستوى التعليمي والبحثي لهذه الجامعات بصورة كبيرة، واستغرقت الجامعات الإقليمية وقتاً طويلاً حتى استطاعت أن تستوفي مقومات البقاء، فأصبح لها مبانٍ خاصة بها، وارتفعت أعداد أعضاء هيئة التدريس -على الأقل من حيث الكم - إلى المستوى المطلوب.

وحذر الكثير من المتخصصين من تراجع جودة الجامعات المصرية، وضعف مستوى الخريجين، الأمر الذي يضعف من قدرة التعليم الجامعي على أن يُسهم بصورة فاعلة في مسيرة التنمية وتطوير المجتمع المصري، وأكد المؤتمر القومي للتعليم العالي الذي عقد في مصر عام ٢٠٠٠ على هذا التراجع، وحدد الكثير من المؤشرات على ذلك من أهمها[٦ -٨، ٩]:

١ - عدم قدرة منظمات التعليم الجامعي والعالي الحكومية على مواجهة المنافسة القادمة من الجامعات الأجنبية والخاصة ذات الحركة الأسرع والمرونة على التكيف مع متطلبات أسواق العمل من ناحية، وتطورات تقنيات التعليم من ناحية أخرى.

٢ - انحصار الجامعات الحكومية ومؤسسات التعليم العالي في الحيز المحلي، وعدم انطلاقها إلى التعامل مع المصادر العالمية (الخارجية) سواء في

استقطاب الطلاب أو أعضاء هيئات التدريس أو مصادر المعرفة العلمية والتقنية، أو مصادر التمويل.

٣ - البطء الشديد في استجابة الجامعات والمعاهد الحكومية لمطالب التغيير والتطوير نظراً لتعقد التنظيمات البيروقراطية، واستطالة سلسلة المستويات ذات الصلاحية في اتخاذ القرارات التعليمية.

٤ - الميل الواضح إلى التنميط في النظم والمناهج والأساليب بين المؤسسات التعليمية الحكومية، مما يفقد تلك المؤسسات فرص التميز والتنافس والتطوير المبدع باستخدام الطاقات الفكرية والعلمية المتاحة لأى منها.

٥ - غياب نظم وآليات فعالة لتقييم أداء الجامعات والمعاهد الحكومية، إلى جانب تقادم تقنيات التعليم، وضعف القدرة على مواكبة التقدم التقني والمعرفي، وتضاؤل المشاركة في جهود التطوير والابتكار.

وإلى جانب هذه المشكلات العامة، فقد أكد مشروع الخطة الاستراتيجية لتطوير منظومة التعليم العالي على بعض مواطن الضعف التي لحقت بالتعليم العالي والجامعات في مصر، من جراء التوسع الشديد دون التخطيط المسبق والاستعداد الكافي لهذا التوسع، ومن أهم جوانب الضعف ما يلي[٦-٧]:

١ - عدم وجود فلسفة عامة أو استراتيجية مستقبلية محددة لمنظومة التعليم العالي.

٢ - غياب الرؤية الشاملة والنظرة الاستراتيجية لدور التعليم العالي في مستقبل التنمية واستثمار الموارد القومية.

٣ - عدم توافق خصائص ومهارات مخرجات المنظومة مع متطلبات سوق العمل المتطورة والمتغيرة.

٤ - تراجع دور القيم الأخلاقية من حيث تأثيرها على أداء بعض أعضاء هيئة التدريس بوجه خاص، ومن حيث التأصيل لها والتأكيد عليها في المنظومة التعليمية بوجه عام.

٥ - محدودية مصادر التمويل من ميزانية الدولة، وقلة توافر فرص أو وجود موارد تمويلية إضافية.

لقد كان غياب الرؤية المستقبلية الموجهة للتعليم العالي أحد أهم أسباب الضعف والتراجع، "وإذا كانت الرؤيا تمثل الأحلام المطلوب تحقيقها، والآمال العامة العريضة التي يسعى الفرد أو المنظمة إلى تحقيقها في المستقبل"(٣٣ -١٠٣). فقد افتقد التعليم العالي والجامعي المصري للموجه والمرشد الذي يوجه جهوده، ومن ثم فقد أصبح من الصعب أن يكون هناك تخطيط استراتيجي لتطوير منظومة التعليم العالي على المدى البعيد، وأصبح كل ما يشغل المسئولون هو تلبية الطلب الاجتماعي بقبول من لهم حق القبول بالتعليم العالي، ولم تشغلهم كثيراً جودة الفرصة التعليمية المقدمة لهؤلاء المقبولين.

وظل التعليم العالي في مصر يفتقد المعايير والمؤشرات التي يعتمد عليها في قياس جودة التعليم العالي والجامعي، فلم تكن هناك أية معايير على الاطلاق تتصل بأى عنصر أو مكون من مكونات التعليم العالي، وغابت ثقافة الجودة تماماً عن الميدان، فمع الزيادة الهائلة في أعداد الملتحقين بالتعليم العالي، أصبحت الأولوية الكبرى للتعليم العالي تكمن في تحقيق القدرة الاستيعابية لهذه الأعداد.

ومع زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم العالي، وكثرة التحديات العالمية المعاصرة، وتأثيراتها الهائلة في شتى مناحي الحياة، السياسية والاقتصادية والثقافية، والاستثمارات الضخمة في مجال استثمار الثروة البشرية وفي مجال التعليم بصفة عامة، والتعليم العالي والجامعي بصفة خاصة، والعوائد الاقتصادية الضخمة التي تحققها الدول المتقدمة من وراء الاستثمار في ثروتها البشرية وتطوير نظم التعليم العالي، كل ذلك كان دافعا للدول النامية على ضرورة العمل على تطوير نظم التعليم العالي والعمل على ضمان الجودة في مختلف مؤسساته(٣٥ -١٠٦).

وتزايد الاهتمام أيضاً بتحقيق الجودة في التعليم العالي مع تزايد الاتجاه نحو تدويله، والذي أدى إلى ظهور جامعات عابرة للقوميات، والحراك الدولي للطلاب

والبـاحثين وأسـاتذة الجامعـات، والتعـاون الأكـاديمي الـدولي والتكـتلات الاقتصادية، واتفاقيات التجارة الحرة التي حولت التعليم إلى سلعة تجارية تُباع وتُشترى، كل هذه الأمور دفعت معظم الدول النامية – ومن بينها مصر – إلى ضرورة التحرك لتحقيق الجودة وضمانها في مؤسسات التعليم العالي، فإما أن تتطور هذه المؤسسات وتقدم خدمة جيدة ومتميزة، ومن ثم تكون قادرة على البقاء والاستمرار، أو يكون محكوماً عليها بالانزواء والضعف إذا استمرت في صورتها التقليدية دون تحديث أو تطوير استجابة لمتطلبات العصر الذي تعيشه.

وأدركت الدول العربية - ومن بينها مصر - خطورة تخلف نظم التعليم العربية، وتدني مستويات الجودة بها، ومن ثم، فقد "أوصى المؤتمر الإقليمي العربي للتعليم العالي الذي عقد في بيروت ١٩٩٨ بأن تقوم كل الدول العربية بتأسيس آليات لضمان جودة البرامج والتدريس والنتائج، وأن يتم تطوير نظم ومعايير تأكيد الجودة بما يساير الاتجاهات العالمية، مع العمل على التنوع بما يتمشى مع ظروف كل دولة، كما ناشد مؤتمر الوزراء العرب المسئولين عن التعليم العالي عام ٢٠٠٢ الدول الأعضاء بتأسيس آليات قومية لضمان الجودة والاعتماد تحت مظلة اتحاد الجامعات العربية"(٣٢ -٦٨٩).

١ - لجنة الهياكل الجامعية:

تجدر الاشارة إلى أنه قد جرت عدة محاولات لتحسين أداء التعليم الجامعي المصري، ففي عام ١٩٨٦، تشكلت لجنة الهياكل الجامعية والتي أوصت بضرورة وجود جهاز لتقييم مستوى الجامعات والكليات والأقسام العلمية، ثم "لجنة تطوير الأداء الجامعي في مايو ١٩٨٩، ثم تلا ذلك قرار وزير التعليم العالي رقم ٦٩ لسنة ١٩٩٥ بشأن تشكيل لجنة لتقويم الأداء الجامعي وفقاً لمعايير قياسية، لكن كل هذه الخطوات لم تجد طريقها إلى النور، ولم تطبق في الواقع.

٢ - اللجنة القومية لتطوير التعليم الجامعي والعالي:

وتلا الخطوة السابقة خطوة أخرى مهمة تمثلت في تشكيل "اللجنة القومية لتطوير التعليم الجامعي والعالي" في مصر برئاسة وزير التعليم العالي والبحث

العلمي، وذلك بالقرار الوزارى ١٤٢٣ بتاريخ ١٩٩٨/١٠/٣١، وعُهد إليها بتنفيذ المهام الآتية[٥ -٣٨]:

أ - الإشراف على متابعة تنفيذ مشروع "تطوير التعليم الجامعي والعالي" بكل مراحله المختلفة وفقاً للبرنامج المحدد في هذا الشأن.

ب - دراسة وتحليل الرؤى والاستراتيجيات التي تتبناها الوزارة والعمل على تطويرها وتحديثها.

جـ -الإعداد للمؤتمر القومي لتطوير التعليم الجامعي والعالي الذي ينعقد خلال ثلاثة شهور.

د - وضع التصور للإطار العام الذي يحدد الأولويات، ومقترحات وآليات التنفيذ التي يتطلبها تطوير التعليم الجامعي والعالي في مصر خلال الخمس سنوات القادمة.

هـ - تقييم كافة النتائج التي يسفر عنها تنفيذ هذا المشروع القومي.

٣: طرح بعض المشروعات القومية وإنشاء اللجنة القومية لضمان الجودة:

وفي مطلع الألفية الثالثة، عُقد المؤتمر القومي لتطوير التعليم العالي في فبراير عام ٢٠٠٠، وعمل المؤتمر على وضع استراتيجية لتطوير التعليم العالي، واقترح خمسة وعشرين مشروعاً لتحقيق ذلك، تُنفذ هذه المشروعات على ثلاث مراحل في الفترة من ٢٠٠٢ -٢٠١٧، ثم استقر الرأي في النهاية على تنفيذ ستة مشروعات أساسية وهى:

١ - مشروع تطوير المعاهد الفنية.

٢ - مشروع تكنولوجيا الاتصال والمعلومات.

٣ - مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات.

٤ - مشروع ضمان الجودة والاعتماد.

٥ - صندوق مشروع تطوير التعليم العالي.

٦ - مشروع تطوير كليات التربية.

وتلا ذلك صدور القرار الوزاري ١٥١٥ لسنة٢٠٠١ [٨ -١٢٨] بإنشاء اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد، وعُهد إليها بإعداد دراسة جدوى لإنشاء "الهيئة

القومية لتوكيد الجودة والاعتماد" لمؤسسات التعليم العامة والخاصة في مصر، وإنشاء أسلوب للتقييم الذاتي يرتكز على متطلبات الاعتماد.

٢. إنشاء وحدات لتقويم الأداء وضمان جودة التعليم العالي:

وفي سبيل اتخاذ خطوات إيجابية، فقد اتجهت الوزارة إلى إنشاء وحدات لتقويم الأداء الجامعي وضمان جودة التعليم العالي في الجامعات المصرية، حيث تم إنشاء هذه الوحدات في جميع الجامعات المصرية بموافقة المجلس الأعلى للجامعات، وأصبحت ضمن الهيكل التنظيمي للجامعة، ويقوم رئيس الجامعة بتعيين المسئول عنها، وتعقد اجتماعات دورية بين هذه الوحدات بهدف التنسيق لتنمية فكر وضمان الجودة، وهناك توجه للربط بين هذه الوحدات بشبكة اتصالات الكترونية، وتقوم هذه الوحدات بعمل ورش عمل متعددة لنشر ثقافة وضمان الجودة بهدف الوصول بالمؤسسات الجامعية إلى درجة الاعتماد.

رابعا: إنشاء الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد:

تُوجت الجهود المصرية لضمان الجودة والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي بصدور القانون رقم ٨٢ لسنة ٢٠٠٦[١٠-٢٠١]، بإنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، وكما ورد في المادة الأولى فإن الهيئة تتمتع بالاستقلالية، ولها الشخصية الاعتبارية العامة، وتتبع رئيس مجلس الوزراء، ولها أن تنشئ فروعاً لها في المحافظات، وكما ورد في المادة الثانية، فإن الهيئة معنية باعتماد الجامعات والكليات والمعاهد والمدارس التابعة أو الخاضعة لإشراف وزارة التعليم العالي أو وزارة التربية والتعليم والأزهر الشريف أو غيرها حكومية كانت أو غير حكومية، وكما ورد في المادة الثانية أيضاً، فإن ضمان الجودة، هو استيفاء الجودة لجميع عناصر العملية التعليمية من مناهج ومؤسسات وطلاب ومعلمين وأساتذة، ومختلف الأنشطة التي ترتبط بالعملية التعليمية.

وبموجب هذا القانون، أصبحت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد هى المسئولة عن ضمان جودة التعليم واعتماد المؤسسات التعليمية في مصر، بما في ذلك مؤسسات التعليم العالي والجامعات.

وبدأت الهيئة في مباشرة عملها فور صدور اللائحة التنفيذية للقانون، وحتى الآن، تم اعتماد ٨٦ كلية من ٣٩١ كلية بنسبة ٢١ ./. ، وعدد المعاهد الحكومية المعتمدة خمسة معاهد من أصل ثلاثة وعشرون معهداً بنسبة ٢١ ./. كذلك، تم اعتماد أربع كليات خاصة، ونسبة المؤسسات التي تقدمت للاعتماد وحصلت عليه في العام ٢٠١٥ -٢٠١٦ بلغ ٦٠ ./. من جملة المؤسسات التي تقدمت في نفس العام.

وتحددت أهم أهداف الهيئة فيما يلي[٩ -٩]:

تستهدف الهيئة ضمان جود التعليم وتطويره المستمر، من خلال:

١ - نشر الوعي بثقافة الجودة.

٢ - التنسيق مع المؤسسات التعليمية بما يكفل الوصول إلى منظومة متكاملة من المعايير وقواعد مقارنات التطوير، وآليات قياس الأداء، استرشاداً بالمعايير الدولية، وبما لا يتعارض مع هُوية الأمة.

٣ - دعم القدرات الذاتية للمؤسسات التعليمية للقيام بالتقويم الذاتي.

٤ - تأكيد الثقة على المستوى المحلي والإقليمي والدولي في مخرجات العملية التعليمية بما لا يتعارض مع هُوية الأمة.

٥ - القيام بالتقويم الشامل للمؤسسات التعليمية وبرامجها طبقاً للمعايير القياسية والمعتمدة لكل مرحلة تعليمية، ولكل نوع من المؤسسات التعليمية.

وتضطلع الهيئة بمسئوليات كبيرة تجاه المؤسسات التعليمية بصفة عامة، ومن أهم هذه المسئوليات ما يلي[٩ -١١]:

أ - تحفز الهيئة المؤسسات التعليمية على التحسين والتطوير المستمر، وتوفر لها الخبرات الاستشارية والتقويم المبدئي من خلال الزيارات الاستطلاعية.

ب - تصدر الهيئة سلسلة من الأدلة والمطبوعات الإرشادية لمساعدة المؤسسات التعليمية على إجراء التقويم الذاتي، بهدف تطوير أدائها وتهيئتها للاعتماد.

جـ -تعترف الهيئة بأن جودة البرامج التعليمية والمؤسسات التعليمية هما في المقام الأساسي مسئولية المؤسسة التعليمية، وتحترم الهيئة الاستقلالية الأكاديمية وشخصية المؤسسة المميزة في برامجها التعليمية.

د - تشجع الهيئة التجديد والابتكار في أداء المؤسسات التعليمية.

هـ - تنظم الهيئة الزيارات الميدانية للتقويم بالتنسيق مع المؤسسات محل التقويم.

و - تستشير الهيئة المؤسسة التعليمية في تشكيل فريق المراجعين المنوط به تقويم أدائها لضمان عدم تعارض المصالح.

ز - تستطلع الهيئة رأي المؤسسات التعليمية التي يتم تقييمها في عملية التقويم وأداء المراجعين وتستفيد منه في تطوير الأداء.

ح - تلتزم الهيئة بالحفاظ على سرية المستندات والمعلومات الخاصة بالمؤسسة التعليمية محل التقويم، إلا فيما يجب إعلانه بنص اللوائح والقوانين.

ط -تلتزم الهيئة بإخطار المؤسسات التعليمية المعنية بأي قرار يخصها.

خامساً: آليات ضمان جودة التعليم العالي:

قبل إنشاء الهيئة القومية لجودة التعليم والاعتماد، لم تكن هناك آليات تطبق لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي، بل ولم تكن هناك معايير تعمل مؤسسات التعليم العالي على هديها، ولكن مع إنشاء الهيئة القومية بدأت المعايير والمؤشرات في الظهور، وبدأت كذلك الآليات أو الأساليب التي تهدف إلى ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي تتحدد بوضوح ومنها:

١ - التقييم الداخلي للمؤسسات، حيث أصبحت وحدات الجودة بالجامعة والكليات معنية بالتأكد من تطبيق المؤسسة للمعايير التي وضعتها الهيئة القومية، وبدأت الكليات تعرف ما يسمى بالدراسة الذاتية، وكيفية عملها، وكيفية عمل تحليل للبيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة، وتحديد نقاط القوة والضعف التي ستكون أساسا لخطط تطوير المؤسسة.

٢ - التقييم الخارجي للمؤسسة (الاعتماد): هو الآلية الأكثر شهرة في مصر في الوقت الحالي، حيث تتقدم مؤسسة التعليم العالي التي ترغب في الاعتماد بطلب إلى الهيئة القومية، وتقوم بملئ استمارة لهذا الغرض، حيث تعبر عن رغبتها في الحصول على الاعتماد.

وبعد أن تقوم المؤسسة التي ترغب في الاعتماد باستيفاء الدراسة الذاتية تقوم الهيئة بتشكيل فريق المراجعين، يقوم رئيس الفريق بزيارة تنسيقية للمؤسسة لمدة يوم واحد تمهيداً للزيارة الأساسية التي سيقوم بها فريق المراجعين وتسمى بالزيارة الميدانية، وبعد ذلك يقوم فريق المراجعين بإرسال تقرير أو نتائج زيارة المراجعين الخارجية التى قام بها للمؤسسة، ومن حق المؤسسة أن تقوم ببعض التعليقات على التقرير على أن تبرهن على ذلك بالأدلة والوثائق.

وفي ضوء نتائج عملية المراجعة التي قام بها فريق المراجعين تتخذ الهيئة قرارها فيما يتعلق باعتماد المؤسسة، ويكون القرار واحداً من الاحتمالات الثلاثة الآتية[٩ -٢١]:

أ - منح الاعتماد في حالة استيفاء المؤسسة لمعايير الاعتماد.

ب - إرجاء البت في قرار الاعتماد.

جـ - عدم الاعتماد في حالة عدم استيفاء المعايير.

وفي حالة منح اعتماد المؤسسة، تظل المؤسسة التي حصلت على الاعتماد خاضعة لعمليات المتابعة المستمرة والتقويم طوال فترة الاعتماد، ويتم ذلك من خلال أساليب متعددة منها اللتقارير السنوية التي تقدمها المؤسسة، والزيارة التى تقوم بها فرق من الهيئة لمتابعة المؤسسة، والتأكد أنها ما تزال في نفس مستوى الجودة أو أفضل، وإذا ثبت للهيئة أن مستوى المؤسسة قد تراجع كثيراً، أو ارتكبت مخالفات مخلة بقرار الاعتماد الذي حصلت عليه وشروطه، فيمكن للهيئة في هذه الحالة سحب قرار الاعتماد، وفي حالة تظلم المؤسسة من إلغاء قرار الاعتماد يجوز للهيئة إعادة النظر في قرار سحب الاعتماد أو إلغائه ، إذا أثبتت المؤسسة أنها أنهت أو تخلصت من الأسباب التي بني عليها قرار سحب الاعتماد.

سادساً: ضمان الجودة وفقا للمعايير العالمية:

١ - جامعة من الطراز العالمي:

على الرغم من النجاح الفائق الذي حققته سياسة الوصول ببعض جامعات المجتمع ومؤسسات التعليم العالي إلى مصاف جامعات القمة العالمية، وهو ما حدث وتحقق في كثير من دول العالم، ومن بينها دولتي المقارنة(الصين وأستراليا)، ولكن من استقراء الواقع المصري، وعلى الرغم من وجود بعض الجهود التي استهدفت تطوير التعليم العالي من قبل الدولة، وعلى الرغم كذلك من الجهود الكبيرة التي تبذلها بعض الجامعات المصرية لتطوير مستوى أدائها، إلا أنه على المستوى الرسمي، فلم تتبن مصر هذه السياسة التي تهدف إلى امتلاك مصر لعدد من جامعات الطراز العالمي، والتي تقتضي التركيز الشديد في عملية التطوير على عدد معين من مؤسسات التعليم العالي، وحتى الجهود الفردية التي تبذلها بعض الجامعات، فهي تأتي في إطار جهود التطوير العادية التي تهدف إلى تطوير الأداء، والارتقاء بجودة الجامعة وتحسين رتبتها في التصنيفات العالمية إن أمكن ذلك، ولكن لم تُعلن أي جامعة أن هذه الجهود تأتي ضمن مساعي الجامعة لتُصبح جامعة من الطراز العالمي، والدليل على ذلك أن جامعة القاهرة وعلى مدار عقد من الزمان تقريبا، وهي تحقق نفس الرتبة في التصنيفات العالمية للجامعات، وربما يعود عدم تبني مصر لهذه السياسة إلى العوامل الاقتصادية، حيث يتطلب تطبيق هذه السياسة أموالا ضخمة ربما لا تستطيع مصر الوفاء بها في الوقت الحاضر.

٢ - تدويل التعليم العالي:

يوجد عدد من الطلاب الوافدين إلى مصر من بلدان أخرى أكبر بكثير من عدد الطلاب المصريين الذين يدرسون في الخارج، وقد ظل القيد الدولي للطلاب في مصر ينمو بشدة خلال السنوات الماضية، مرتفعاً من ٣١,١٩٣ عام ٢٠٠٢/٢٠٠٣ إلى ٤١,٥٩٠ عام ٢٠٠٦/٢٠٠٧، وعلى الرغم من معدل النمو السريع فلا يُمثل الطلاب الدوليون سوى ١,٣ ٪ من مجموع حالات القيد في التعليم العالي المصري، ويُسجل أكبر عدد من حالات القيد الدولي في جامعة الأزهر ٣٨ ٪، تليها

الجامعات الخاصة ٣١./.، ويتوزع الباقي على الجامعات الحكومية والمعاهد العليا[٢٩ -٢٠٢،٢٠٣].

هذا، إلى جانب أن معظم الطلاب الدوليين الذين يدرسون في جامعة الأزهر يكون ذلك غالباً في إطار الاتفاقيات الثقافية بين مصر والدول الأجنبية، وفي إطار المنح التي توفرها جامعة الأزهر للطلاب الأجانب، وهى غالباً مجانية، ولا يُعرف حجم الدخل الذي تحصله الجامعات الحكومية من الطلاب الأجانب الذين يلتحقون بها.

وأيضاً يوجد بعض صور للتعاون الدولي في مجال التعليم العالي من أهمها[٢٨ - ١٣٥٥]:

(١) التعاون الدولي بين مؤسسات العلم والتكنولوجيا في مصر والمجتمع الدولي، ويتم ذلك بأساليب متعددة منها:

أ - التعاون العلمي والتكنولوجي من خلال برامج المنح الدراسية للحصول على الدكتوراه والماجستير، ومن خلال برامج التدريب.

ب - اتفاقيات التعاون العالمي والتكنولوجي من خلال المنظمات والهيئات الدولية والإقليمية.

جـ - التعاون العلمي من خلال المؤتمرات الدولية.

د - الاستفادة من العلماء المصريين بالخارج.

هـ - بعثات السلام الممولة من الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية.

و - مشروع الترابط بين الجامعات المصرية والجامعات الأمريكية.

(٢) الاتفاقيات والمشروعات الدولية ومن أهمها:

أ - اتفاقية العلوم التطبيقية والتكنولوجية بين أكاديمية البحث العلمي والوكالة الأمريكية للتنمية الدولية.

ب - اتفاقية العلم والتكنولوجيا مع الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية.

جـ - مشروع التعاون بين الأكاديمية والمؤسسة القومية الأمريكية للعلوم.

د - التعاون العلمى بين أكاديمية البحث العلمي وألمانيا وفرنسا.

هـ - التعاون بين أكاديمية البحث العلمي ودول أخرى.

تاسعا: القوى والعوامل الثقافية المؤثرة:

لقد كان للقوى والعوامل الثقافية تأثير كبير في نظام ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في مصر ومن أهم هذه العوامل المؤثرة ما يلي:

(١) **العامل التاريخي:** يظهر تأثير العامل التاريخي جلياً فيما يلي:

١ - عند تناول نشأة التعليم العالي في مصر منذ عهد محمد على باشا.

٢ - تطور التعليم العالي في مصر من تعليم نخبوي إلى تعليم جماهيري خاصة بعد ثورة ١٩٥٢، وكان لذلك تأثيره السلبي على جودة التعليم العالي المصري، فلم يكن التوسع متناسبا مع الإمكانات المتاحة، ولم يُصاحب هذا التوسع تطبيق لبعض آليات ضمان الجودة.

٣ - إنشاء الجامعات الإقليمية والتوسع فيها خاصة في عقدي السبعينيات والثمانينيات، وكذلك إنشاء الجامعات الخاصة، وأثر هذا التوسع الكبير للتعليم العالي والجامعي على جودة التعليم والبحث العلمي، نظرا للنقص الحاد في أعضاء هيئة التدريس بها، وكذلك الإمكانات المادية، وكان لذلك أثر سلبى كبير على قضية ضمان الجودة.

٤ - التوجه نحو ضمان جودة التعليم العالي وإنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

(٢) **العامل السياسي:** يتضح تأثير العامل السياسي في ضمان جودة التعليم العالي في مصر:

١ - قرار البدء في إنشاء المدارس العليا، وهى البداية الأولى لنظام التعليم العالي في مصر، وذلك منذ تولى محمد على باشا حكم مصر.

٢ - ثورة ١٩٥٢ وتأثيرها القوي في تحول التعليم العالي من تعليم لأبناء النخبة إلى تعليم جماهيري.

٣ - قرار مجانية التعليم العام والعالي، من أجل تحقيق العدالة الاجتماعية والمساواة بين أبناء المجتمع.

٤ - قرارات إنشاء الجامعات الاقليمية لاستيعاب الزيادة الهائلة في أعداد الملتحقين بالتعليم العالي، وما كان لذلك من تأثير كبير على ضمان جودة التعليم العالي،فلقد كان التركيز في هذه الفترة ينحصر في تلبية الطلب الاجتماعي في الالتحاق بالتعليم العالي.

٥ - المؤتمرات القومية التي عقدت لتطوير التعليم العالي خاصة المؤتمر القومي عام ٢٠٠٠، تحت رعاية القيادة السياسية، وهو ما يُمثل خطوة مهمة في طريق ضمان جودة التعليم العالي.

٦ - قرار إنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، وهو ما يُمثل الخطوة الأهم في التوجه لضمان جودة التعليم العالي على أسس علمية سليمة.

(٣) **العامل الاجتماعي:** يتضح تأثير العامل الاجتماعي في ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في مصر فيما يلي:

١ - الضغوط الاجتماعية التي ساعدت في تحول التعليم العالي من تعليم قاصر على أبناء النخبة، إلى تعليم جماهيري لكل أبناء المجتمع.

٢ - الضغوط الاجتماعية التي ساعدت على اتخاذ قرار مجانية التعليم والذي أدى إلى رفع كل العوائق الاقتصادية التي تحول دون تعليم أبناء الفقراء في المجتمع.

٣ - الضغوط الاجتماعية لضرورة التوجه نحو ضمان جودة التعليم العالي في مصر.

(٤) العامل الاقتصادي: يتضح تأثير العامل الاقتصادي فيما يلي:

١ - إتاحة التعليم العالي بالمجان أمام جميع أبناء المجتمع عقب ثورة١٩٥٢،وإن كان ذلك قد أدي زيادة كبيرة في أعداد الملتحقين به، إلا أن ذلك قد أدى إلى – في نفس الوقت - إلى تراجع جودة التعليم، لقد أصبح الكم على حساب الكيف.

٢ - توفير الأموال الباهضة لإنشاء الكثير من الجامعات الإقليمية خاصة في عقد السبعينيات، وهو الأمر الذي ينظر إليه الكثير على أنه أيضا كان على حساب الجودة.

٣ - توفير التمويل الحكومي لكل مؤسسات التعليم العالي الحكومي، خاصة وأن الدولة ما تزال المسئول الوحيد عن تمويل التعليم الحكومي.

الخطوة الخامسة: الدراسة التحليلية المقارنة:

بعد تناول الخطوات السابقة والتي اشتملت على الإطار العام للدراسة والإطار النظري، وخبرة كل من الصين وأستراليا ومصر في مجال ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي تأتي الخطوة الخامسة، والتي تشتمل على الدراسة التحليلية المقارنة لخبرات الدراسة، وتفسير أوجه التشابه والاختلاف بينها.

أولاً: تطور التعليم العالي:

١ - تتشابه الدول الثلاث في توجهها لتطوير مؤسسات التعليم العالي، وتختلف فيما بينها في درجة هذا التوجه، فقد كان التوجه نحو تطوير التعليم العالي في الصين قوياً للغاية، لدرجة أنه وُصف أنه تغيير ثوري، وفي أستراليا كان التوجه نحوتطوير مؤسسات التعليم العالي كبيراً وشاملا وتم إعادة هيكلة مرحلة التعليم العالي بالكامل، على حين أن التوجه لتطوير التعليم العالي في مصر كان محدودا. ووجدت بالفعل بعض محاولات التطوير، إلا أنها لم تكن بالشمول والعمق والاستمرارية مثلما حدث في كل من الصين وأستراليا.

ويمكن تفسير هذا التطور الذي حدث في مرحلة التعليم العالي في الدول الثلاث في ضوء نظرية الاستثمار في رأس المال البشري، حيث ظهرت نظريات رأس المال البشري التي تؤكد على أهمية الاستثمار في التعليم في النصف الأول من القرن العشرين، إلا أنها لم تُؤخذ مأخذ الجد في كثير من المجتمعات عند ظهورها، ومع الحرب العالمية الثانية، واستخدام الكثير من المبتكرات والمخترعات في الحرب، أدركت معظم دول العالم الدور الكبير للتعليم في تعظيم الثروة البشرية

للمجتمع، وأن التعليم المتميز القادر على الارتقاء بالثروة البشرية هو الذي يصنع الفوارق بين المجتمعات، ومن ثم انتبهت الكثير من دول إلى أهمية تطوير منظومة التعليم عامة، والتعليم العالي خاصة، وهو ماحدث بقوة في كل من الصين وأستراليا، وبصورة محدودة في مصر.

فالصين – لأول مرة – بعد تبني سياسة الباب المفتوح في نهاية السبعينيات تتحدث عن ثروتها البشرية وأهمية الاستثمار فيها، وفي أستراليا، فقد زاد كثيراً الوعي بأهمية الثروة البشرية، والدور الحاسم للتعليم في بناء هذه الثروة، وتم إعادة هيكلة مرحلة التعليم العالي بصورة جذرية، وكذلك الحال في مصر حيث بدأت مؤسسات التعليم العالي في الانتشار بكثرة بعد ثورة ١٩٥٢ خاصة في عقدي الستينيات والسبعينيات.

٢ - تتشابه الدول الثلاث في التحول من سياسة تعليم النخبة إلى سياسة تعليم الجماهير، وتختلف في توقيت هذا التحول.

تتشابه الدول الثلاث في تحولها في فلسفة وسياسة التعليم العالي، من فلسفة تقتصر على تعليم أبناء النخبة، إلى فلسفة جماهيرية، تهدف إلى فتح أبواب التعليم العالي أمام أبناء الشعب، دون عوائق ترجع إلى عوامل سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية أو غيرها، لقد ظل التعليم العالي في الدول الثلاث لفترات طويلة مقتصراً على تعليم أبناء النخب، وكان هذا الوضع في الصين أكثر حدة من أستراليا ومصر، وفي الثلث الأخير من القرن الماضي، تغير هذا التوجه نحو تبني فلسفة وسياسة تعليمية جديدة تكفل فتح أبواب التعليم العالي أمام الجميع.

ففي الصين، يُنظر إلى عام ١٩٧٨ على أنه يُمثل السنة الفارقة بين سياستين تعليميتين مختلفتين، ركزت الأولى قبل عام ١٩٧٨ على تعليم أبناء النخبة، وركزت الثانية بعد عام ١٩٧٨ على تعليم أبناء المجتمع كله، وفي استراليا، يمثل عام ١٩٧٤ السنة الفارقة أيضاً بين التركيز على تعليم أبناء النخبة قبل عام ١٩٧٤، ثم التحول وفتح أبواب التعليم العالي أمام الجميع، ففي هذا العام تم إلغاء المصروفات الدراسية تماماً، وأصبحت الدراسة بالمجان في كل مؤسسات

التعليم العالي، ولم يعد هناك ما يحول دون التحاق أبناء الطبقات المحدودة اقتصاديا، وفي مصر تُعد ثورة ١٩٥٢ حدثاً فارقاً بين تعليم ما قبل الثورة الذي يرتكز بصورة أساسية على تعليم النخبة القادرة على دفع المصروفات، والقليل من أبناء الشعب الذين يثبتون تفوقاً ونبوغاً في دراستهم، ولكن التطور الحقيقي في قطاع التعليم العالي يعود إلى حقبة الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين، حيث انتشرت الجامعات في معظم أقاليم مصر.

ويمكن تفسير هذا التحول من سياسة تعليم أبناء النخبة إلى سياسة تعليمية جماهيرية تفتح أبواب التعليم العالي أمام أبناء المجتمع جميعهم، إلى العديد من المفاهيم الاجتماعية، التي تطورت كثيراً بعد الحرب العالمية الثانية مثل الحرية والعدالة والمساواة، وانتشار مفهوم الديمقراطية، وتكافؤ الفرص، وزيادة وعي الشعوب بحقوقها الاجتماعية، وظهور الكثير من المواثيق الدولية التي تؤكد على حق الإنسان في التعليم، مثل الإعلان العالمي لحقوق الإنسان عام ١٩٤٩، كل هذه المفاهيم التي انتشرت بقوة عقب الحرب العالمية الثانية، أدت إلى زيادة مطالبة الشعوب بحقوقها، وعدم قدرة الحكومات المستبدة على الإستمرار في حرمان الشعوب من حقوقها الطبيعية.

ثانياً: التوجه نحو ضمان جودة التعليم العالي:

١ - تتشابه كل من الصين وأستراليا في وجود نظام مبكر لضمان الجودة في التعليم العالي، وتختلفان عن مصر في ذلك.

لقد نشأ نظام ضمان الجودة في الصين مصاحباً للتطورات والتوسع الذي حدث في التعليم العالي بعد عام ١٩٧٨، فمع الزيادة الهائلة في أعداد الملتحقين بالتعليم العالي بعد االتحول الجذري الذي طرأ على فلسفته وسياسته، أصبحت هناك حاجة ملحة لوجود آلية أو أكثر لضمان جودة التعليم العالي، حتى لا يكون التوسع فيه على حساب جودته، وهو ما حذر منه – بالفعل– الكثير من الخبراء، وفي ضوء توجه وزارة التربية في الصين لضمان جودة التعليم العالي، وتشكيل العديد من اللجان لهذا الغرض، وتأسيس مركز تقويم التعليم العالي.. فقد

استطاعت هذه اللجان أن تسهم بدور كبير في ضمان الجودة، واستهدف نظام ضمان الجودة في الصين العمل المستمر على تطوير مؤسسات التعليم العالي من أجل تضييق الفجوة العلمية والتكنولوجية بين الصين والدول الغربية.

وفي أستراليا، وُجد نظام لجودة التعليم العالي مبكراً، يعود إلى حقبة السبعينيات، حيث تأسست العديد من اللجان لهذا الغرض، وتم تشجيع الجامعات على أن تتبني كل منها نظاماً لضمان الجودة يتماشى مع رسالتها وأهدافها، ثم بدأت الهيئات الرسمية في الظهور مع مطلع التسعينيات.

ومصر قد تأخرت كثيراً في تأسيس نظام لضمان جودة التعليم العالي، واستمر هذا الوضع حتى صدر قانون إنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد عام ٢٠٠٦، وما كان قبل هذا التاريخ من إرهاصات لم يكن لها تأثير فعلي في أرض الواقع.

ويعود التشابه الكبير بين كل من الصين وأستراليا في وجود نظام مبكر لدى كل منهما لضمان جودة التعليم العالي إلى مفهوم "التنافسية"، خاصة بعد دخول التعليم العالي دائرة الصراع الدولي، ويقتضي ذلك أن تسعى مؤسسة التعليم العالي أن يكون لديها من جوانب التميز ما لا تمتلكه المؤسسات الأخرى المناظرة لها، ولن تتحقق هذه التنافسية وكذلك الميزة التنافسية إلا عندما يكون لدى المؤسسة نظام لضمان الجودة، بحيث يكون المسئولون على قناعة من خلال نظم وآليات ضمان الجودة الداخلية والخارجية أن المؤسسة في تحسن مستمر، وتحقق مستويات أداء متميزة، وتُحقق الميزة التنافسية وتكون قادرة على المنافسة في السوق العالمي، وهذا هو الهدف النهائي لضمان الجودة. وكان ذلك هو السبب في التلازم الواضح بين التجديدات التي يتم إدخالها على نظام التعليم العالي في كل من الصين وأستراليا ووجود نظام لضمان الجودة، إذ تصبح عملية ضمان الجودة بمثابة مقياس للنجاح الذي يتحقق لضمان جودة التعليم، وإعطاء إشارات للمجتمع وربما للعالم، أن مؤسسات التعليم العالي تتمتع بمستوى جودة متميز.

ويمكن تفسير اختلاف مصر عن كل من الصين وأستراليا في تأخر ظهور نظام لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي إلى مفهوم التنافسية أيضا، فمحدودية محاولات تطوير مؤسسات التعليم العالي، جعل طموح مؤسسات التعليم العالي في مصر في تحقيق التنافسية محدودا للغاية، ولعل المؤشرات التى ساقها البحث عند تحديد مشكلة الدراسة تؤكد ذلك، حيث تحتل مصر في مؤشر التعليم العالي والتدريب المركز ١١١ ضمن ١٤٠ دولة لعام ٢٠١٥/٢٠١٦، وتراجع مصر للمرتبة ٩٨ ضمن ١٤٠ دولة لنفس العام في مؤشر الاستعداد التكنولوجي، الأمر الذي يؤكد أن تأخر مصر في إنشاء نظام لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي انعكس بالسلب على جودة هذه المؤسسات، وعلى سمعتها الدولية.

٢ - تختلف كل من الصين وأستراليا ومصر في تبعية نظام ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي.

ففي الصين، تعد وزارة التربية هى المسئول الأول والأخير عن ضمان جودة التعليم العالي، وعلى الرغم من الحرية الكبيرة والإستقلالية التي مُنحت لمؤسسات التعليم العالي بعد تبني الصين سياسة الباب المفتوح عام١٩٧٨، إلا أن وزارة التربية لاتزال هي المسئول الأول عن التعليم العالي في الصين وعن ضمان جودته، وترتب على ذلك أن نظام ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في الصين لا يتمتع بالاستقلالية عن الحكومة ، فالحكومة هي التي تقوم بتشكيل اللجان لهذا الغرض، كما أن هذه اللجان تعمل على أساس المعايير التي وضعتها الوزارة أيضاً، وتقدم هذه اللجان تقاريرها لوزارة التربية، على حين أن نظام ضمان الجودة في أستراليا نظام مستقل تماماً عن الحكومة، ويمارس عمله بعيداً عن أى ضغوط يمكن أن تمارسها الحكومة عليه. وفي مصر، فإن نظام ضمان الجودة الذي تقوم به الهيئة القومية لجودة التعليم والاعتماد نظام شبه مستقل، حيث تتبع الهيئة مجلس الوزراء والذي تتبعه أيضاً وزارة التعليم العالي المسئولة عن التعليم العالي.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء مفهوم المركزية والامركزية، فالصين دولة عريقة في نظامها المركزي، وتوجهها نحو الامركزية لايزال ضعيفا، وما زالت الدولة تتدخل بقوة ولها حضور كبير في مجال التعليم العالي، وعلى الرغم من إعلان الحكومة التخلي عن الكثير من مسئولياتها للأقاليم والمحليات، فإن وزارة التربية لاتزال هي المسئولة عن ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي، على حين نجد أن أستراليا تطبق الامركزية منذ وقت مبكر، فكان من الطبيعي أن تكون الهيئات المسئولة عن ضمان جودة التعليم العالي مستقلة عن سيطرة الحكومة، وفي مصر، تُعد الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد هيئة شبه مستقلة، حيث تتبع الهيئة رئيس مجلس الوزراء، مما يكفل لها أن تقوم بعملها بقدر كبير من الحرية والاستقلالية.

ثالثاً: الأطر الحاكمة لضمان الجودة:

تتشابه كل من الصين وأستراليا وتختلفان عن مصر في وجود أطر حاكمة قوية ومحددة وواضحة لضمان الجودة التعليم العالي.

ففي الصين، ونظراً لأن نظام التعليم الصيني لم يتحرر كاملاً من سيطرة الدولة، وأنه لايزال في مرحلة التحول، فإن الوزارة ما زالت هي المسئولة عن وضع الإطار الحاكم لعملية ضمان الجودة، سواء من خلال بعض اللجان الوزارية المسئولة عن وضع المعايير التي يتعين على المؤسسات أن تحققها، ومن خلال مجلس الدولة الذي يحدد إطار المؤهلات العلمية في الصين، من خلال توصيف دقيق للدرجات العلمية التي تمنحها مؤسسات التعليم العالي.

وفي أستراليا، فإن الإطار الحاكم لعملية ضمان الجودة يتكون من البروتوكول القومي، وإطار المؤهلات الأسترالية، وإطار ضمان الجودة الذي يحدد الجهات المسئولة عن ضمان الجودة والاعتماد.

وفي مصر، وحتى قيام الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، لم يكن هناك سوى قانون تنظيم الجامعات الذي صدر عام ١٩٧٢ ، بما يتضمنه من الكثير من المواد التي تُحدد شروط القبول والدراسة بالجامعات ومؤسسات التعليم العالي، ولم يكن فكر الجودة وضمان الجودة موضع اعتبار كبير حتى ذلك الوقت، ولم تكن هناك معايير تعمل في ضوئها مؤسسات التعليم العالي،

وأصبحت كل مؤسسة معنية بوضع تصور للمعايير التي يجب أن تحققها، وذلك في ضوء تصورات القادة في هذه المؤسسات، ومن خلال الاطلاع على الممارسات العالمية للمؤسسات المناظرة لها، ولكن مع إنشاء الهيئة أصبحت الهيئة معنية بوضع المعايير التي يجب أن تُتبع، ومن ثم فقد تحقق أحد الجوانب المهمة في وجود إطار حاكم لضمان الجودة، ولكن مازال ذلك غير كافٍ، فلابد إلى جانب المعايير أن يكون هناك إطار للمؤهلات في مصر، بل إن إطار المؤهلات يجب أن يسبق تحديد المعايير، لأن المعايير ستوضع في ضوء مواصفات المؤهلات التي تمنحها هذه المؤسسات.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء مفهوم "الجودة" ذاته، حيث يهدف الإطار الحاكم لضمان الجودة إلى التحكم في مستوى جودة المنتج ليقابل متطلبات السوق والمجتمع، وذلك من خلال الالتزام بالمعايير والقواعد التي يوفرها الإطار الحاكم، والذي يُصبح مسئولا بدرجة كبيرة عن ضمان الجودة بها.

رابعاً: الآليات المتبعة في ضمان جودة التعليم العالي:

تتشابه كل من الصين وأستراليا في تعدد الآليات المتبعة لضمان جودة التعليم العالي، وتختلفان عن مصر التي لا يوجد بها سوى آلية واحدة لضمان الجودة وهو الاعتماد.

ففي الصين، تطبق وزارة التربية العديد من الآليات ومن أهمها التقييم الخارجي، حيث تشكل الوزارة فرقاً من المتخصصين في مراجعة المؤسسات وتقييم الأداء للقيام بهذه المهمة بشكل دوري، وهناك كذلك التقييم الذاتي للمؤسسات، حيث يطلب من المؤسسة أن تُقّوم نفسها بصورة دورية، وتُسلم تقرير التقييم الذاتي إلى وزارة التربية، وهناك آليات أخرى تتبع في الصين مثل تقييم المقررات الدراسية، واستطلاع آراء الطلاب، وربط التمويل بالأداء، وكذلك الاعتماد، والتعاون مع الجامعات الأجنبية، وطرح العديد من المقررات المماثلة لما هو قائم في الدول المتقدمة، والعمل على إحراز جامعة أو عدة جامعات من الطراز العالمي، وتدويل التعليم العالي وتُعدد الآليات المستخدمة في ضمان الجودة يعكس

إصرار المجتمع على ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي، وتحقيق التميز لهذه المؤسسات.

وفي أستراليا، توجد أيضاً الكثير من الآليات التي تطبق على مؤسسات التعليم العالي بهدف ضمان الجودة من أهمها قياس جودة أداء المؤسسات، ومراجعة التخصصات الدراسية بشكل دوري، وقياس جودة الخريجين والتعرف على مدى توافر متطلبات رجال الأعمال في خريجي الجامعة، والاستجابة لمتطلبات النقابات والاتحادات المهنية، خاصة في مجال الإعداد لمهن معينة مثل الطب والصيدلة، وظهور العديد من الهيئات لضمان جودة التعليم العالي والجامعي، مثل لجنة ضمان الجودة في التعليم العالي التي ظهرت عام ١٩٩٣، وهيئة جودة الجامعات الأسترالية عام ٢٠٠٠، وأخيراً كانت هيئة جودة التعليم العالي والمعايير ٢٠٠٩، وهى الآن تمثل التطور الأهم في مراحل ضمان جودة التعليم العالي، وتعدد الآليات المتبعة لضمان جودة التعليم العالي في أستراليا يهدف بالدرجة الأولى إلى تحقيق الجودة والتميز في هذه المؤسسات.

وفي مصر ومنذ نشأة الهيئة المصرية لضمان جودة التعليم والاعتماد، تقتصر عملية ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي على تطبيق آلية واحدة هي الاعتماد، وذلك عندما تتقدم المؤسسة بطلب إلى هيئة الاعتماد، وتبدأ المؤسسة في عمل الدراسة الذاتية، وتخضع للمراجعة والتقويم من قبل فريق الهيئة، وإذا ثبت لفريق التقييم والمراجعة تميز المؤسسة، وأنها تستحق أن تحصل على الاعتماد، فإنها تحصل عليه، وهنا تكون إشكالية الاعتماد كآلية وحيدة لضمان الجودة، أن المؤسسة التي تتقدم للاعتماد غالبا ما تكون مؤسسة جيدة، أنجزت الكثير من متطلبات الجودة والاعتماد، أما المؤسسات غير المتميزة فإنها بالطبع لن تتقدم للاعتماد.

ويُمكن تفسير ذلك في ضوء مفهوم التميز، فتعدد آليات ضمان الجودة وتنوعها كفيل أن يُحقق تميز المؤسسة، فلاشك أن هناك اختلافا بين هذه الآليات، وأن لكل منها ميزات تختلف إلى حد ما عن الآخرى ، وأن تطبيق أكثر من آلية لضمان الجودة يؤدي إلى الجمع بين مميزات أكثر من آلية، وهو ما ينعكس

إيجابيا على جودة المؤسسة وتميزها، أما تطبيق آلية واحدة في مصر وهو الاعتماد، خاصة لو وضعنا في الاعتبار أن الاعتماد غالبا ما يُطبق مع ارتفاع مستوى جودة المؤسسة، ومن ثم تُصبح كثير من مؤسسات التعليم العالي غير مؤهلة لتحقيق الاعتماد في المستقبل القريب، الأمر الذي يجعل من بعض االآليات الأخرى مثل التقييمات والمراجعات، وتقويم النظير من الآليات المهمة للمساعدة في تطوير المؤسسة، لتصبح مهيأة للتقدم للاعتماد فيما بعد.

خامسا - ضمان الجودة وفقا للمعايير الدولية:

١ - جامعة من الطراز العالمي:

تتشابه كل من أستراليا والصين في انتهاجهما سياسة واحدة من سياسات ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي، تتمثل في سعي كل منها لامتلاك جامعة أو عدة جامعات من جامعات القمة في العالم أو ما يُسمى بجامعات الطراز العالمي، وتختلفان عن مصر التي لم تتوجه رسميا لتطبيق هذه السياسة.

لقد اتبعت كل من أستراليا والصين، سياسة التركيز الشديد على عدد محدود من الجامعات، بهدف الوصول بها إلى درجة عالية من التطوير، لتصبح قادرة على المنافسة، وفي نفس الوقت تكون قادرة على تحقيق اختراق قوى للتصنيفات العالمية، وتحقيق رتب متميزة، وهو ما تحقق بالفعل سواء في الصين أو في أستراليا، وكذلك في غيرهما من دول العالم التي اتبعت نفس السياسة. وتختلف مصر عن كل من الصين وأستراليا، فحتى الآن، لم تضع مصر في اعتبارها ولا من بين أولوياتها امتلاك جامعة أو أكثر من جامعات الطراز العالمي، صحيح أن هناك بعض الجامعات المصرية تبذل جهودا كبيرة وواضحة لتحقيق أداء جيد، قد يُساعدها أيضا على تحقيق رتبا جيدة في التصنيفات العالمية، إلا أنه على المستوى المجتمعي، لم تُعلن مصر سياسة رسمية للوصول ببعض جامعاتها إلى مستوى جامعات النخبة العالمية، وأين خطتها في هذا الشأن؟ وأين التمويل الذي يُخصص لهذا الغرض؟، وأين الخبراء الذين يقودون عملية التطوير؟.

ويمكن تفسير هذا التشابه بين كل من أستراليا والصين في ضوء مفهوم الريادة، فأستراليا والصين لم يعد الهدف مقتصرا على تحقيق الجودة وضمانها في مؤسسات التعليم العالي، بل أصبحتا تطمحان إلى أكثر من ذلك، تطمحان في تحقيق الريادة العالمية، حيث تصبح مؤسسات التعليم العالي بهما ضمن النماذج العالمية التي يُحتذى بها. ويُمكن تفسير أوجه الاختلاف بين مصر وكل من الصين وأستراليا إلى مفهوم الاستثمار في التعليم، فعلى الرغم من التأكيد المستمر على أهمية هذا الاستثمار، إلا أن الممارسة في الواقع تُظهر ضعف هذا التوجة، وأن التعليم في مصر - بصفة عامة - ما يزال بعيدا عن فكرة الاستثمار.

٢ - تدويل التعليم العالي:

تتشابه الدول الثلاث في توجههما نحو تدويل التعليم العالي، وتختلف في درجة هذا التوجه والنجاح الذي حققته من وراء التدويل، ويُمكن وصف عملية التدويل في الصين بأنها عملية من الخارج إلى الداخل غالبا، بمعنى أن عملية التدويل في الصين تركز - بصفة أساسية - على الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة للإسراع في الإرتقاء بالتعليم العالي وتطويره، ومن ثم نجد أن معظم أنشطة التدويل في الصين تركز على تحقيق هذا الهدف، مثل إرسال الطلاب الصينيين للدراسة في الخارج، والتعاون مع الجامعات الأجنبية، ومحاكاة المقررات الدراسية الغربية، والتصريح للجامعات الأجنبية المتميزة بفتح فروع لها في الصين.وهذا كله يؤكد على رغبة الصين القوية في تحقيق أكبر استفادة ممكنة من الدول الغربية المتقدمة.

وفي أستراليا، نجد أن أنشطة التدويل تأخذ اتجاها من الداخل إلى الخارج غالبا، ومن ثم نجد أن معظم أنشطة التدويل تتمثل في جذب الطلاب الدوليين للدراسة في الجامعات الأسترالية، وبالفعل فإن الطلاب الأجانب يُمثلون ما يقرب من ربع إجمالي الدارسين بالتعليم العالي في أستراليا، وكذلك فتح فروع للجامعات الأسترالية في الخارج، وتصدير الخدمات التعليمية للدول الأخرى خاصة في دول شرق وجنوب شرق آسيا، واستطاعت أستراليا أن تُحقق عوائد مجزية من

أنشطتها في مجال تدويل التعليم العالي، وهي الآن من أكثر دول العالم نجاحا في تدويل التعليم العالي.

وفي مصر، وعلى الرغم من محدودية أنشطة التدويل،إلا أنها تأخذ شكلا داخليا وخارجيا غالبا، فمصر تقدم خدمات دولية للكثير من الطلاب الذين يرغبون في الدراسة بها خاصة في جامعة الأزهر، وفي نفس الوقت ، تُرسل الكثير من أبنائها للدراسة في الخارج، وتُقيم الكثير من الشراكات وبرامج التعاون والمشروعات البحثية بين جامعاتها والجامعات الغربية خاصة الولايات المتحدة الأمريكية. وبصفة عامة، لايزال نجاح مصر في مجال تدويل التعليم العالي محدودا.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء مفهوم كل من الريادة والتنافسية، فكل من الصين وأستراليا على وجه الخصوص، ترغب ولديها إصرار كبير على تحقيق الريادة الدولية لمؤسسات التعليم العالي، فأستراليا ترغب أن تكون محورا تعليميا في منطقة شرق وجنوب شرق آسيا، والصين ترغب في أن تتبوأ مكانتها الائقة، وأن تلحق بركب الحضارة الغربية، وتضييق الفجوة بينها وبين الدول الغربية المتقدمة، وفي نفس الوقت، ترغب الدولتان في الوصول بمؤسسات التعليم العالي إلى مستوى التنافسية، والمنافسة على المستوى الدولي سواء في جودة التعليم وجودة مخرجاته، وكذلك في تقديم الخدمات التعليمية، وجذب الطلاب الأجانب.

الخطوة السادسة : نتائج الدراسة والإجراءات المقترحة :

أولا : النتائج:

بعد عرض الإطار العام والإطار النظري وخبرات كل من الصين وأستراليا ومصر في مجال ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي، والدراسة التحليلية لها، يُمكن استخلاص بعض النتائج ومن أهمها:

١ - أصبح تطوير التعليم العالي ضرورة مجتمعية وعصرية لابد من تحققها، فكل الدراسات التي تناولت طفرات التقدم التي حدثت في كثير من الدول،

أكدت على أن التعليم بصفة عامة، والتعليم العالي بصفة خاصة من أهم الأسباب الثاوية وراء هذه النهضة.

٢ - أصبح ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي توجهاً عالمياً تنشده كل دول العالم سواء المتقدمة أو النامية، وبدون نظام واضح ومعروف لدى أى مجتمع لضمان جودة التعليم العالي، تصبح جودة التعليم في هذا البلد موضع شك كبير.

٣ - تطورت أفكار ضمان الجودة من التركيز على التفتيش في البداية إلى نهج جديد يتسم بالعلمية يقوم على التخطيط الاستراتيجي، والمعايير، وخطط التحسين المستمر لدى المؤسسة، وكلها أمور أساسية تهدف إلى منع وقوع الأخطاء.

٤ - من منطلق أهمية ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي، فقد تكونت كيانات دولية وإقليمية ومحلية تعنى بقضية ضمان الجودة، ومن أهم هذه الكيانات الشبكة الدولية لهيئات ضمان الجودة، والشبكة الأوربية لضمان جودة التعليم العالي.

٥ - يأتى الاهتمام الدولي بقضية ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في إطار الاهتمام الدولي والسياق العالمي الواضح التركيز على تطوير التعليم العالي، وأن ضمان جودة هذه المؤسسات مكون من المكونات الضرورية لنجاح عمليات التطوير.

٦ - إن تمتع مؤسسات التعليم العالي بدرجة كبيرة من الاستقلالية والحرية الأكاديمية، يسهم بدرجة كبيرة في نجاح نظام ضمان جودة هذه المؤسسات.

٧ - يمثل ضمان الجودة ضمانة حقيقية للمجتمع، وتُعطيه الثقة من أن الأموال التي يُنفقها على التعليم تستخدم الاستخدام الأمثل، وتستثمر أعظم استثمار.

٨ - إن ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي يسهم بدرجة كبيرة في بناء سمعة طيبة لها على المستوى المحلي والعالمي، وتنعكس هذه السمعة أو تترجم في

صورة قدرة فائقة على جذب الطلاب الدوليين، وكذلك تحسين رتب هذه المؤسسات في التصنيفات العالمية للجامعات، التي يُعطي كثير منها درجة كبيرة للسمعة الأكاديمية للمؤسسة، ولاشك أن بناء سمعة جيدة لأى مؤسسة ليس بالأمر الهين، إذ أن هذه السمعة تعبر غالباً عن الجهود الضخمة التي بُذلت من أجل تطوير المؤسسة وتحسينها، والتركيز على جودة مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها حتى صارت جديرة بهذه السمعة.

٩ - على الرغم من أهمية ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي بصفة عامة، إلا أنها تزداد أهمية في فترات التوسع في نظام التعليم العالي، حتى لا يكون هذا التوسع على حساب جودة المؤسسة، وبناء على ذلك، فغالباً ما يكون التوسع في نظام العليم العالي وتطبيق الاصلاحات التربوية مصحوبا بالعديد من الآليات لضمان الجودة.

١٠ -تختلف الاستراتيجيات التي تطبق لضمان جودة التعليم العالي، فهناك استراتيجيات تركز على ضمان جودة الخريج (المنتج)، وهناك استراتيجيات تركز على جودة العمليات، وهناك أخرى تركز على جودة المدخلات، وهناك استراتيجيات تركز على المدخلات والعمليات والمخرجات في وقت واحد، وهناك استراتيجيات أخرى تربط ما بين حصول المؤسسة على التمويل وبين مستوى جودة الأداء بها، وهناك استراتيجيات تركز على تطوير نظام الاتصال وإدارة المعرفة داخل المؤسسة.

١١ -على الرغم من الاتفاق حول مفهوم ضمان الجودة، إلا أن هناك اختلافاً كبيراً بين الدول في الآليات التى تُستخدم لتحقيق ضمان الجودة، فكل مجتمع يختار من االآليات ما يراه مناسبا لظروفه، والأفضل لضمان جودة مؤسساته.

١٢ -هناك تركيز شديد على جودة المقررات الدراسية، وتخضع المقررات غالباً للعديد من التقييمات قبل أن تُجاز أو تعتمد للتدريس.

١٣ -ربطت كل من الصين وأستراليا بين حصول مؤسسات التعليم العالي على التمويل الحكومي وبين مستوى أو درجة الأداء الذي تحققه، مما يُعد دافعا للمؤسسة إلى تجويد درجة الأداء، وتحقيق مخرجات متميزة.

١٤ -غالباً ما تلجأ الدول – مثل الصين وأستراليا – إلى تطبيق أكثر من آلية من آليات ضمان الجودة في وقت واحد، وأحياناً تقتصر الدولة على آلية واحدة كما هو الحال في مصر.

١٥ -في إطار السباق العالمي لتطوير الجامعات ومؤسسات التعليم العالي، حرصت كثير من الدول ومنها الصين وأستراليا، على امتلاك عدد من جامعات النخبة العالمية، وذلك من منطلق أن هذه السياسة، وما يترتب عليها من جهود جبارة تبذلها الدولة في سبيل تحقيق هذا الهدف، ويؤدي ذلك بالضرورة إلى ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي .

١٦ - لجأت بعض الدول مثل الصين وأستراليا إلى تطوير التعليم العالي، وتحقيق مستويات عالية من الجودة فيه، ليكون قادراً على جذب الطلاب الدوليين، وتحقيق عوائد اقتصادية كبيرة تساعد الدولتين في إجراء إصلاحات كبيرة وتطوير التعليم العالي، دون أن تتحمل الدولة أى نفقات، وكان هذا التوجه أحد الآليات التي طبقتها الصين وأستراليا لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي.

ثانيا: بعض الإجراءات المقترحة:

في ضوء الدراسة المقارنة للخبرات الثلاثة، وفي ضوء الواقع المصري بما يعانيه من مشكلات، وما يحدوه من آمال وتطلعات، تقترح الدراسة مجموعة من الإجراءات يُمكن أن تُسهم ولو بقدر ما في تطوير ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في مصر.

١ - إن إنشاء هيئة قومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في مصر، يُعد نقلة نوعية كبيرة في مجال ضمان جودة التعليم العالي والجامعي، وكذلك التعليم العام، فالهيئة أصبحت مسئولة عن اعتماد المؤسسات التعليمية في مختلف مراحل النظام التعليمي، وهو عبء لا تستطيع الهيئة وحدها أن

تنهض به، وقد يتسبب في إعاقة عملها، ولا تستطيع إنجاز الأهداف الكبيرة التي أُنشئت من أجلها. ومن هنا تقترح الرؤية:

الاحتمال الأول:

(أ) أن تتحول الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، إلى هيئة للاعتراف، حيث تصبح مهمتها إنشاء هيئات لضمان الجودة والاعتماد، تنتشر في معظم أقاليم مصر، إذ من المفترض حسب الأعباء المتوقعة أن يكون في مصر نحو عشر هيئات، خمسة منها تختص باعتماد مؤسسات التعليم العام، وخمسة أخرى تختص باعتماد مؤسسات التعليم العالي والجامعي، وينحصر دور الهيئة القائمة بالفعل حالياً – في المستقبل - في الإشراف على تشكيل هذه الهيئات، والتأكد من امتلاكها المقومات الأساسية اللازمة للعمل في هذا المجال وإجازتها، والإشراف عليه، وتدريب كوادرها أثناء عملها، والقيام بدور فاعل في تطوير هذه الهيئات الجديدة.

(ب) يكون من اختصاص الهيئة القائمة حالياً – إلى جانب دورها في إنشاء هيئات جديدة والإشراف عليها – أن تختص بالفصل في الشكاوى التي قد ترد من بعض مؤسسات التعليم العالي في حق هيئات الجودة والاعتماد الجديدة، وتكون الهيئة الأم هي المسئولة عن فحص هذه الشكاوى والبت فيها، كما يمكن للهيئة الأم عند تظلم مؤسسة ما من قرار عدم حصولها على الاعتماد، أن تقوم هي بفحص المؤسسة وإعادة تقييمها للتأكد من صحة القرار أو عدمه، على أن تتحمل الهيئة المصرفات في حالة صحة التظلم، وتتحمل مؤسسة التعليم العالي المصروفات في حال عدم صحته.

الاحتمال الثاني:

أن تظل الهيئة القومية لجودة التعليم والاعتماد كهيئة رئيسية مسئولة عن ضمان جودة التعليم والاعتماد، وتُنشئ عدة فروع لها، وقد خولها القانون هذا الحق بالفعل، ومن ثم تصبح الهيئة الأم والفروع المنبثقة عنها مسئولة عن ضمان الجودة والاعتماد، ويمكن في هذه الحالة تخصيص عدة فروع تصبح مسئولة عن

جودة واعتماد مدارس التعليم العام، والبعض الآخر يكون مسئولاً عن ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي.

الاحتمال الثالث:

إنشاء عدة هيئات اعتماد متخصصة، بحيث تكون الهيئة الواحدة متخصصة في حقل علمي واحد، مثل هيئة اعتماد العلوم الطبية، وتختص باعتماد كليات الطب وطب الأسنان والطب البيطري والصيدلة، وهيئة اعتماد الكليات العلمية وتختص باعتماد كليات العلوم والهندسة والزراعة والتكنولوجيا، ثم هيئة اعتماد كليات العلوم الاجتماعية وتختص باعتماد كليات الآداب والتربية والتجارة والحقوق.

ومن شأن هذا الاقتراح أن يجعل الهيئة وما تضمه من متخصصين ومراجعين من نفس الحقل العلمي، أن يُصبح عملها أكثر مهنية وتصبح أكثر قدرة على النفاذ إلى بواطن الأمور.

٢ - واضح من الخبرة المصرية أن اعتماد المؤسسة هو الآلية الوحيدة التي تتبعها الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، صحيح أن الاعتماد يتضمن بداخله بعض الآليات المهمة لعملية التقييم، مثل الدراسة الذاتية التي تعدها الكلية، والخطة الاستراتيجية كذلك، وأيضاً المراجعة الخارجية من قبل فريق التقييم الخارجي التابع للهيئة، إلا أن كل ذلك لا يحدث إلا عندما تتقدم الكلية بطلب للهيئة القومية تعرب فيه عن رغبتها في الاعتماد، بمعنى أن صلة الهيئة بأي مؤسسة تعليم عال لا تبدأ إلا مع عملية الاعتماد، وماذا لو لم تتقدم المؤسسة بطلب الاعتماد؟ أو تقدمت وأخفقت، ماذا بعد الإخفاق؟ ما طبيعة العلاقة بين المؤسسة والهيئة في هذه الحالة؟ ومن هنا تقترح الرؤية:

(أ) أن يكون للهيئة القومية الحق في الإشراف على جميع مؤسسات التعليم العالي والجامعي، سواء في حال تقدمها للاعتماد، أو في حال عدم تقدمها للاعتماد، وأن تكون الهيئة طرفاً رئيسا في عمليات التطوير، وتُسهم بصورة مباشرة في اقتراح مشروعات التطوير التي يمكن تطبيقها في مؤسسات

التعليم العالي، ومن منطلق هذا الدور تقوم الهيئة بزيارات دورية على فترات قصيرة لمتابعة عمليات التطوير والتحسين المستمر للمؤسسة.

(ب) أن تقوم كل مؤسسات التعليم العالي بإعداد دراسة ذاتية سنوياً، تتضمن وصفا دقيقا لواقع المؤسسة، وخطط التطوير المقترحة، وتسلم الدراسة الذاتية سنوياً للهيئة القومية، التى تقوم بدورها بمراجعتها، وإبداء الملاحظات عليها، وتقوم مؤسسات التعليم العالي بإعداد الدراسة الذاتية سنوياً سواء كان ذلك في إطار مشروعها للحصول على الاعتماد أم لا، ويساعد ذلك المؤسسة على دعم نقاط قوتها، والتخطيط للتغلب على نقاط الضعف.

(جـ) تتابع الهيئة القومية التطورات التى تحدث سنوياً داخل المؤسسة وتسهم في توجيهها، ويُناقش مسئولو الهيئة الخطط المقترحة للتحسين مع مسئولي المؤسسة، ومتابعة التنفيذ.

(د) وجود درجة عالية من الشفافية وكذلك المحاسبية في عمل مسئولي الهيئة مع مؤسسات التعليم العالي، ومع مسئولي مؤسسات التعليم العالي أنفسهم، حتى لا تصبح عمليات المراجعة والتقييم نوعاً من الابتزاز للمؤسسات من ناحية، أو تحصل بعض المؤسسات على الاعتماد وهى لا تستحقه، فمن المهم أن يتم التأكد أن المؤسسة التي تحصل على الاعتماد هي مؤسسة قد استوفت الشروط والمعايير، وتحقق مستوى متميز من الأداء بالفعل.

(هـ) أن تتعدد آليات وأساليب ضمان الجودة ولا تقتصر على الاعتماد فقط، فمن شأن تعدد الآليات أن يضمن تحقق فعلي لضمان الجودة، كما أن الاعتماد كآلية لضمان الجودة غالبا ما يُستخدم مع المؤسسات التي قطعت شوطا كبيرا في طريق الجودة، وتُطبق معايير هيئة الاعتماد بالفعل، وهو ما يجعله غير مناسب للمؤسسات متدنية الجودة، ومن ثم تُصبح بعض الآليات الأخرى أكثر فائدة للمؤسسة عند تطبيقها من الاعتماد ذاته.

٣ - مزيد من التحقيق الفعلي لاستقلالية الجامعات ومؤسسات التعليم العالي وكذلك الحرية الأكاديمية، فهناك ارتباط كبير بين ضمان جودة المؤسسة وبين درجة الحرية التي تتمتع بها. وفي هذا الإطار ترى الرؤية وتقترح ما يلي:

(أ) ان مؤسسات التعليم العالي في مصر في حاجة فعلية إلى مزيد من الحرية، فالإدارة المركزية الصارمة جعلت الجامعة تُدار بعقلية الفرد الواحد، وهذه هي طبيعة المركزية، وأدى ذلك إلى تراجع الابداع والابتكار في جامعاتنا ومؤسسات التعليم العالي، وأكبر دليل على ذلك هو عدد براءات الاختراع التي تسجلها الجامعات المصرية سنوياً، وهو متدنٍ للغاية ويكاد يكون لا شئ، على الرغم من الامكانات الجيدة في الجامعات المصرية، خاصة المكون البشري الذي يتضمن عدداً ضخماً من أعضاء هيئة التدريس والباحثين، وإذا كان استمرار نمط الادارة المركزية يستند إلى بعض المبررات مثل التمويل الحكومي لمؤسسات التعليم العالي، وربما كذلك لدواعي أخرى، إلا أن الخسارة من استمرار مركزية الإدارة الصارمة كانت كبيرة، حيث أدت إلى إضعاف هذه المؤسسات، وتراجع قدرتها على تحقيق إنتاجية بحثية متميزة، وتحقيق ابداعات وابتكارات لها قيمة على المستوى المحلي والعالمي، الأمر الذي يتطلب بالضرورة البدء في التخلي عن هذه المركزية الصارمة والتحول التدريجي نحو اللامركزية لإتاحة قدر كبير من الاستقلالية والحرية لها.

(ب) خلق مناخ داعم للعملية التعليمية والبحثية، وترتبط هذه القضية بدرجة كبيرة بالقضية التي سبقتها، فالمناخ المؤسسي في مجمله يتسم بالقلق والتوتر، وفي مجمله يُعد مناخاً غير داعم لكل من العملية التعليمية والبحثية.

إن خلق مناخ مؤسسي داعم ومحفز قضية أساسية، فلن تستطيع العقول أن تُبدع إلا في مثل هذا المناخ، وغالباً ما تُثار العديد من القضايا داخل المؤسسات تؤدي إلى مزيد من التوتر والقلق في بيئة العمل، فمثلاً أعضاء هيئة التدريس الذين

مضى عليهم سبع سنوات ولم تتم ترقيتهم إلى الدرجة الأعلى، يتم منعهم من الإشراف على الرسائل العلمية والمشاركة في مناقشتها، وكذلك تُثار قضايا إنهاء الخدمة مع وصول العضو سن الستين ما لم يُرقّ أيضا، هذه وغيرها قضايا تؤدي إلى مزيد من التوتر في المناخ المؤسسي، وينتج عنها مزيد من الخوف والقلق الذي ينعكس سلبا على أداء المؤسسة، وعلى ضمان جودتها.

٤ - تحديث البنى التحتية لمؤسسات التعليم العالي: إن البنى التحتية لمعظم مؤسسات التعليم العالي في حاجة إلى تطوير جذري، فمعظمها لم يعد يصلح لتلبية متطلبات العصر، وهذا الأمر يتطلب استثمارات مادية ضخمة، ويمكن طرح تحديث هذه البنى على القطاع الخاص، على أن يعود إليه جزء من عائد تسويق الانتاجية البحثية، أو أن يُطرح تحديث هذه البنى كمشروع وطني يمول من تبرعات المواطنين ورجال الأعمال.

٥ - تطوير أدوار وحدات الجودة في مؤسسات التعليم العالي: لقد بدأت هذه الوحدات في العقد الأخير تدرك بقوة طبيعة أدوارها التى أُنشئت من أجلها، وبدأت تُسهم بشكل جاد في التعريف بثقافة ضمان الجودة ومتطلبات تحقيقها، واستطاعت كثير من هذه الوحدات أن يكون لها دور واضح في النهوض بمستوى الجودة وتحقيق الاعتماد لمؤسساتها، وفي نفس الوقت، فإن الكثير من هذه الوحدات مازالت كيانات خاملة، لا تقوم بأدوارها، وهنا تقترح الرؤية:

(أ) نقل تبعية هذه الوحدات من الجامعات والكليات وسائر مؤسسات التعليم العالي إلى الهيئة القومية لجودة التعليم والاعتماد، وتصبح بمثابة ممثل أو وكيل للهيئة داخل المؤسسات، وتقوم هذه الوحدات في الأساس بدور المساعد والمعاون في تطوير المؤسسات، والوصول بها إلى مستوى الاعتماد، وتقوم في نفس الوقت بإجراء التقييمات المستمرة للمؤسسات، والمشاركة في وضع خطط التحسين.

(ب) أن تتحمل هذه الوحدات – في الأساس – نشر ثقافة الجودة داخل المؤسسات والجامعات من خلال المؤتمرات والندوات التي تعقدها داخل المؤسسات، مع الطلاب وأعضاء هيئة التدريس لزيادة وعيهم بأهمية الاعتماد، ومردوده على الطلاب في الوقت الحالي، وعليهم كخريجين في المستقبل القريب، ودور الاعتماد في مساعدة الخريج في الحصول على عمل، والقيمة التي تحظى بها المؤسسات المعتمدة لدى أصحاب الأعمال والشركات.

(جـ) اللقاءات المستمرة مع أصحاب الشركات ورجال الأعمال للتعرف من خلالهم على أهم مواصفات الخريج الذي يفضلونه للعمل في شركاتهم، وأهم المهارات التي يجب أن تتحقق فيه، وتقوم وحدات الجودة بلفت أنظار المسئولين في المؤسسات لوضع ذلك في الاعتبار عند وضع المقررات والمناهج الدراسية، والتركيز عليها في العملية التعليمية كذلك.

(د) قياس جودة المنتج التعليمي: يُعهد إلى وحدات الجودة عند تبعيتها للهيئة أن تقوم بتقويم جودة منتج المؤسسة، ومدى استيفائه شروط منح المؤهلات الدراسية، والقدرات والمهارات التي يتمتع بها الخريج، ولا شك أن جودة المخرج يعكس إلى حد بعيد جودة كل من العمليات والمدخلات.

٦ -وضع إطار لمؤهلات التعليم العالي في مصر: يتعين على مصر خاصة بعد أن أنشأت هيئة قومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، وأصبح هناك توجه قوي نحو تطبيق فلسفة الجودة في التعليم، أن تضع إطارا لمؤهلات التعليم العالي والجامعي، وهذا الإطار يحدد المواصفات التي لابد من توافرها في الخريج حتى يمنح الدرجة العلمية مثل البكالوريوس والليسانس، والماجستير والدكتوراه، كما أن الإطار أيضاً يحدد مستوى جودة المؤسسات التي ستمنح هذه الدرجات، الأمر الذي سيفرض على كثير من المؤسسات العمل الجاد لتطوير مستواها لتصبح مؤهلة لمنح الدرجات العلمية وفقاً للمواصفات المحددة.

المراجع

١ - ابراهيم عباس الزهيري: تطبيق مبادئ الاعتماد وإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي (الواقع والمنظور)، مجلة تواصل، عمان،٢٠٠٧ .

٢ - أحمد اسماعيل حجي، لبنى محمود عبد الكريم: التعليم العالي والجامعي المقارن حول العالم، جامعات المستقبل واستراتيجيات التطوير نحو مجتمع المعرفة، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠١١ .

٣ - جمهورية مصر العربية – وزارة التعليم العالي -وحدة إدارة المشروعات:هيئة الجودة والاعتماد في التعليم، اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد، أبريل ٢٠٠٤.

٤ - جمهورية مصر العربية – المجالس القومية المتخصصة: تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، الدورة السادسة والعشرون، ١٩٩٩.

٥ - جمهورية مصر العربية – المجلس الأعلى للجامعات: تقرير اللجنة العليا لتطوير الأداء الجامعي، ١٩٩٠/١٩٩١، المجلس الأعلى للجامعات.

٦ - وزارة التعليم العالي: الإطار الاستراتيجي لتطوير المنظومة القومية للتعليم الجامعي والعالي، المؤتمر القومي للتعليم العالي، ١٣ -١٤ فبراير ٢٠٠٠ .

٧ - جمهورية مصر العربية – وزارة التعليم العالي: مشروع الخطة الاستراتيجية لتطوير منظومة التعليم العالي، ورقة عمل مقترحة للعرض على المؤتمر القومي للتعليم العالي، ١٣ -١٤ فبراير ٢٠٠٠.

٨ - جمهورية مصر العربية – وزارة التعليم العالي: القرار الوزاري رقم ١٥١٥ لسنة ٢٠٠١ بشأن اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد بالتعليم العالي.

٩ - جمهورية مصر العربية – الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد: دليل اعتماد ومعاهد التعليم العالي، الاصدار الثالث، ٢٠١٥ .

١٠ - جمهورية مصر العربية: القانون رقم ٨٢ لسنة ٢٠٠٦، المادة ١، ٢.

١١ - جمهورية مصر العربية، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار: البحث العلمي في مصر هل يكفي التقدم المنشود، تقارير معلوماتية، تقرير شهري يصدر عن مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، مجلس الوزراء، السنة الخامسة، العدد٥٩، نوفمبر ٢٠١١.

١٢ - حسن مختار حسين سليم: إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، مكتبة بيروت، القاهرة، ٢٠٠٩.

١٣ - رشدى أحمد طعيمة: بين المفهوم والمصطلح، في: رشدى أحمد طعيمة (محرر)، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، دار المسيرة، عمان، ٢٠٠٦.

١٤ - ريتشارد سوانسون، إلوود هولتون: الإدارة بالنتائج كيف تقيس مستوى الأداء والتعلم والآراء داخل المؤسسات، دار الفاروق للاستثمارات الثقافية، القاهرة، ٢٠١٠.

١٥ - زينب سليم: التجربة المصرية في إنشاء نظام قومي لضمان جودة التعليم العالي، في: "التعليم العالي في مصر – خريطة الواقع واستشراف المستقبل"، المؤتمر السنوي الثامن عشر للبحوث السياسية، مركز البحوث والدراسات السياسية، جامعة القاهرة، في الفترة من ١٤ -١٧ فبراير ٢٠٠٥.

١٦ - شاكر محمد فتحي أحمد، همام بدراوي زيدان: التربية المقارنة، المنهج، الأساليب، التطبيقات، مجموعة النيل العربية، القاهرة ٢٠٠٣.

١٧ - صفاء محمود عبد العزيز، سلامة عبد العظيم حسين: ضمان جودة ومعايير اعتماد مؤسسات التعليم العالي في مصر (تصور مقترح)، مؤتمر "الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية"، الجزء الثاني، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالاشتراك مع كلية التربية ببني سويف، جامعة القاهرة، ٢٤ -٢٥ يناير ٢٠٠٥.

١٨ - عبد الحميد عبد الفتاح المغربي: الإدارة الاستراتيجية لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، مجموعة النيل العربية، القاهرة، ١٩٩٩.

١٩ - عبد العزيز عبد الرحمن حسن: ضمان الجودة والاعتماد في الجامعات، مجلة جامعة القرآن الكريم والعلوم الاسلامية، عدد ٢٣، ٢٠١١.

٢٠ - عادل السعيد البنا، سامي فتحي عمارة: إدراك أعضاء هيئة التدريس لمعطيات الاعتماد وضمان الجودة والصعوبات التي تواجه تطبيقه بمؤسسات التعليم العالي في مصر (دراسة ميدانية)، في مؤتمر "تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد، في الفترة من ١٨ -١٩ ديسمبر ٢٠٠٥، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس.

٢١ - عمر محمود عبد الله الخرابشة: التجربة الأردنية في مجال الجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي، مؤتمر "الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم النوعي في مصر والعالم العربي، الواقع والمأمول"، في الفترة من ٨ -٩ أبريل ٢٠٠٩، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة.

٢٢ - فاروق شوقي البوهي: جودة واعتماد المؤسسات التربوية من منظور مقارن، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ٢٠١٤.

٢٣ - لي لانكينج: توفير التعليم لـ ١,٣ مليار إنسان، ترجمة أيمن أرمنازي، مكتبة العبيكان، الرياض، ٢٠١٠.

٢٤ - البنك الدولي، منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية: مراجعات لسياسات التعليم العالي، التعليم العالي في مصر، البنك الدولي ٢٠١٠.

٢٥ - الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد: كلمة رئيس مجلس إدارة الهيئة، فعاليات المؤتمر الدولي الثالث لضمان جودة التعليم "التعلم من أجل الحاضر والمستقبل"، في الفترة من ١٧ -١٨ أبريل، ٢٠١٦.

٢٦ - مجدي عبد الوهاب قاسم، أحلام الباز حسين: ضمان جودة تقويم نواتج التعليم، مدخل اعتماد المؤسسات التعليمية، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، جمهورية مصر العربية، ٢٠١١.

٢٧ - محسن المهدي سعيد، حسن حسين البلاوي: أسس المعايير والجودة الشاملة، في: رشدى أحمد طعيمة (محرر)، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، دار المسيرة، عمان، ٢٠٠٦.

٢٨ - محمد ذكي عويس: سياسات البحث العلمي في مصر، مؤتمر التعليم العالي في مصر – خريطة الواقع واستشراف المستقبل، مركز البحوث والدراسات السياسية، جامعة القاهرة، ١٤ -١٧ فبراير ٢٠٠٥.

٢٩ - محمد مصطفى صالح: نموذج استراتيجي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي المصرية، إطار معرفي مفتوح، مجلة التجارة والتمويل، كلية التجارة، جامعة طنطا، العدد الأول، ٢٠٠٥.

٣٠ - محمود عز الدين عبد الهادي: نماذج عالمية في الاعتماد وضمان الجودة للمؤسسات التعليمية، دراسة حالة، بحث منشور في مؤتمر "الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية"، الجزء الأول، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالاشتراك مع كلية التربية ببني سويف، جامعة القاهرة، ١٤ -١٥ يناير، ٢٠٠٥.

٣١ - محمد بن شحات الخطيب: الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض، ٢٠٠٣.

٣٢ - ماجدة محمد أمين وآخرون: الاعتماد وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، دراسة تحليلية في ضوء خبرات وتجارب بعض الدول، في مؤتمر "الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية"، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، في الفترة من ٢٤ -٢٥ يناير ٢٠٠٥.

٣٣ - محمد الصيرفي: التخطيط الاستراتيجي، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٩.

٣٤ - مؤسسة الفكر العربي: التقرير العربي الثالث للتنمية والثقافة، ٢٠١٠.

٣٥ - نبيل فضل: معايير الجودة وتحدياتها في التعليم الجامعي المصري، بحث مقدم للندوة العلمية الثانية" نماذج عربية وعالمية في ضمان الجودة والاعتماد في التعليم الجامعي"كلية التربية جامعة طنطا،١٧ مارس ٢٠٠٩.

36- Accrediting Agencies and Quality Assurance: Improving Education in China, http://www. China education. info/Education-System /accrediting-agencies.html.

37- Harman, Grant: Internationalization of Australian Higher Education: A Critical Review of Literature and Research, in: Ninnes, P. & Hellsten, M. (eds). Internationalizing Higher Education, Springer, 2005.

38- Anderson, Don et al.: Quality Assurance and Accreditation in Australian Higher Education: An Assessment of Australian and International Practice, Department of Education, Training and Youth Affairs, Commonwealth of Australia, 2000.

39- Anderson, Gina: Assuring Quality / Resisting Quality Assurance: Academics Responses to Quality in Some Australian Universities, Quality in Higher Education, Vol. 12, No. 2, July 2006.

40- Asif, Muhammad & Abdul Raouf: Setting the Course for Quality Assurance in Higher Education, Qual Quant 47, 2013.

41- Australian Government: Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA): TEQSA Corporate Plan 2016-20, TEQSA, 2016.

42- Blackmur, Douglas: Issues in Higher Education Quality Assurance, Australian Journal of Public Administration, Vol. 63, No. 2, June 2004.

43- _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ : A Critical Analysis of the INQAAHE Guidelines of Good practice for Higher Education Quality Assurance Agencies, Higher Educ. 56, 2008.

44- Boey Lim, Fion Choon: Understanding Quality Assurance: A Cross Country Case Study, Quality Assurance in Education, Vol. 16, No. 2, 2008.

45 - Bornman, Gertruida: Programme Review Guidelines for Q2uality Assurance in Higher Education, A South African Perspective, International Journal of Sustainability in Higher Education, Vol. 5, No. 4, 2004.

46- Cao, Yingxia: Quality and Quality Assurance in Chinese Private Higher Education, Quality Assurance in Education, Vol. 22, No. 1, 2014.
47- Chaparro, Teresa S.: The European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) Mission, Importance and Main Action Lines, Education and Law Review, No. 13, 2016.
48- Chen, Dong: Internationalization of Higher Education in China and It's Development Direction, Higher Education Studies, Vol. 1, No. 1, June 2011.
49- Chen, Karen Hui & Hou, Angela Yung-Chi: Adopting Self-accreditation in Response to the Diversity of Higher Education: Quality assurance in Taiwan and its Impact on Institutions, Asia Pacific Education review, Vol. 17, 2016.
50- Cruickshank, Mary: total quality Management in Higher Education Sector: A Literature Review From an International and Australian Perspective, TQM & Business excellence Vol. 14, No. 10, December 2003.
51- ENQA: Standards and Guidelines for Quality Assurance in European Higher Education Area, 3rd Edition, Helsinki, 2004.
52- Edwards, Fleur: The Evidence for A Risk-based Approach to Australian Higher Education Regulation and Quality Assurance, Journal of Higher Education. Education Policy and Management, Vol. 34, No. 3, June 2012.
53- https://www.cia.gov/library/publication/theworld-Factbook/geos/as.html. 30/4/2017.
54- Hodson, Peter & Thomas: Quality Assurance in Higher Education: Fit for the New Millennium or Simply Year 2000 Compliant, Higher Education 45, 2003.
55- Huang, Xian-Han et al.: The Move to Quality Assurance in Chinese Higher Education: Tensions Between Policy and Practices, London Review of Education, Vol. 12, Number 3, November 2014.
56- Hay, Mark & Lidi, Rudolf: Australia's Higher Education Quality Framwork-Components and Current Challenges, Department of Education, 2014.
57- https:www.chinaeducation.info/Education- System/Accrediting-Agen…31/5/2017.
58 - Jarvis, Darry S.L.: Regulation Higher Education: Quality Assurance and Neo-liberal Managerialism in Higher Education-A Critical Introduction, Policy and Society, 33, 2014.

59- Jones, M.L. et al.: Quality Assurance & Benchmarking. An Approach for European Dental Schools.
60- Khaveci et al.: Quality Assurance in Higher Education Institutions Using Strategic Information systems, Procedia-Social and Behavioral Sciences. 55, 2012.
61- Kecetep, Ilker & Ozkan Idil: Quality Assurance in the European Higher Education Area, Procedia-Social and Behavioral Science 141, 2014.
62- Kis, Viktoria: Quality Assurance in Tertiary Education: Current Practices in OFCD Countries and A Literature Review on Potential Effects, Tertiary Review, August 2005.
63- Liu, Lisha: An Overview of Development of Higher Education Access in China, Higher Education Studies, Vol. 2, No. 2, June 2012.
64- Liu, Shuiyun: Higher Education Quality Assessment in China: An Impact Study, Higher Education Policy, 28, 2015.
65- LIYANAGE, INDIKA & NIMA, BADENG: Internationalization of Australia-China Higher Education in Times of Globalization, In I. Liyanage & N. Badeng (Eds.) Multidisciplinary Research Perspectives in Education, Sense Publisher, 2016.
66- Long, Wang & Haklev, Stian: A Practical Model of Development of China's National Quality Course Plan, British Journal of Educational Technology, Vol. 43, No. 6, 2012.
67- Ma, Jie: Analysis and Strategies of the Unbalance of the Supply and Demand in the Higher Education Market of China, International Education Studies, Vol. 3, No, 2, May 2010.
68- Maritz, Alex et al.: The Status of Entrepreneurship Education in Australian Universities, Education + Training, Vol. 57, No. 89, 2015.
69- Massaro, Vin: TEQSA and the Holy Grail of Outcomes-based Quality Assessment, in Marginson, Simon (ed.): Tertiary Education Policy in Australia, University of Melbourne, July 2013.
70 - Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs: National Protocols for Higher Education approval Processes, As Approved, 7, July 2006.

71- Miuoi, Myriam: Quality Assurance in Australian Higher Education: A Case Study of the University of Western Sydney Nepean, OECD.
72- Mohrman, Kathryn et al.: Quality Assurance in Undergraduate Education: Transformation of Higher Education Policy in China, International Perspectives on Education and Society, Vol. 15, 2011.
73- Mok, Ka Ho & Han, Xiao: The Rise of Transnational Higher Education and Changing Educational Governance in China, International Journal of Comparative Education and Development, Vol. 18, No. 1, 2015.
74- Moor, Allen B. & Brooks, Rusty: Learning Communities and Community Development Describing the Process, Learning Communities International Journal of Adult and Vocational Learning, 2000.
75- National Institution for Academic Degrees and University Evaluation: Overview Quality Assurance System in Higher Education Australia, 2ed, 2015.
76- Open courseware- Wikipedia.org /Wikipedia , https://en.wikipedia.org/wiki/opencourseware
77- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD): OECD Review of Financing and Quality Assurance Reforms in Higher Education in the People's Republic of China, October, 2004.
78- Paliulis, Narimantas K. & Labanauskis, Rimvydas: Benchmarking as an Instrument for Improvement of Quality Management in Higher Education, Business, Management and Education, Vol. 13, No. 1, 2015.
79- Prisacariu, Anca: New Perspectives of Quality Assurance in European Higher Education, Proceeded-Social and Behavioral Science, 180, 2015.
80- Probert, Belinda: The Quality of Australia's Higher Education System, How it Might be Defined, Improved and Assured, Office for Learning & Teaching, Discussion Paper 4, 2015.
81- Ramirez, Gerardo B.: The Global Dimension of quality Assurance in Higher Education, International Journal of Technology and educational Marketing, Vol. 3, No. 1, 2013.
82- Salik, Madiha et al.: Making People Employable: Reforming Higher Education in China, Academic Research International, Vol. 5, No. 2, March, 2014.

83- Sharma, Rajendra: The Australian Perspective: Access Equity, Quality, and Accountability in Higher Education in: New Directions for Institution Research, Assessment Supplement, Wiley Periodicals Inc, 2008.
84- Shah, Mahsood et al.: Quality Assurance in Australian Higher Education, Historical and Future Development, Asia Pacific Educ. Rev. No. 12, 2011.
85- Sheil, Tony: Moving Beyond University Ranking: Development a World Class University System in Australia, Australian Universities Review, Vol. 52, No. 1, 2010.
86- Skolnik, Michale L.: Quality Assurance in Higher Education as a Political Process, Higher Education Management and Policy, Vol. 22/1, 2010.
87- Tan Yu, Guang: Higher Education Reformers in China: For Better or For Worse, International Education, Vol. 43, No. 1, 2013.
88- The Australian Government Department of Education, Science and Training: The Development of Education-National Report of Australia, International Conference of Education, Geneva, 2004.
89- The Australian Education System Described and Compared with the Dutch System, https://www.nuffic.nl/en/home/copyr:ght.
90- Vidovich, Lesley: Quality Assurance in Australian Higher education: Globalization and steering at a Distance, Higher Education, Vo. 43, 2002.
91- Wang, Dan et al.: Expansion of Higher Education and the Employment Crisis: Policy Innovations in China, On the Horizon, Vol. 20, No. 4, 2012.
92- Wang, Li: quality Assurance in Higher Education in China: Control Accountability and Freedom, Policy and Society 33, 2014.
93- Welsh, Johan F. & Dey, Sukhen: Quality Measurement and Quality Assurance in Higher Education, Quality Assurance in Education, Vol. 10, No. 1, 2002.
94- Westerheijden, Don F. et al., (Editors): Quality Assurance in Higher Education, Douro Series (Higher Education Dynamics 20) Springer, 2007.
95- World Economic Forum: The Global Competitiveness Report 2015-2016.

96- Wood, Fiona & Meek, Lynn: Over-reviewed and Under founded? The Evolving Policy Context of Australian Higher Education research and Development, Journal of Higher education Policy and Management, Vol. 24, No. 1, 2002.
97- W.T, Lin, Tony: The Strategy of Taiwan Higher Education Internationalization Ministry of Education, Taiwan, 2013.
98- Xiang, Liu Dian: Quality Improvement in China, Emerald Backfiles, 2007.
99- Yang, Rui & Welch, Anthony: A world-Class University in China? The Case of Tsinghua, High Educ. 63, 2012.
100- Zhang, Gaoming et al.: Between a Rock and a Hard Place: Higher Education Reform and Innovation in China, on the Horizon, Vol. 20, **No. 4, 2012.**
101- Zhang, Han et al.: Building Global-Class Universities: Assessing the Impact of the 985 Project, Research Policy 42, 2013.