جامعة بيرزيت

كلية الدراسات العليا

برنامج الدراسات الدولية

الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية:

تحديات الواقع وآفاق المستقبل

في سياق المقارنات الدولية

Academic Accreditation in Palestinian Universities:

Challenges of Reality and Prospects for future in context of International Comparisons

إعداد

محمد عبد الفتاح فارس كامل

المشرف

الدكتور مجدي المالكي

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الدراسات الدولية

2016

الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية:

تحديات الواقع وآفاق المستقبل

في سياق المقارنات الدولية

Academic Accreditation in Palestinian Universities:

challenges of Reality and Prospects for future in context of International Comparisons

إعداد

محمد عبد الفتاح فارس كامل

المشرف

الدكتور مجدي المالكي

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الدراسات الدولية من كلية الدراسات العليا في جامعة بير زيت، فلسطين

نوقشت هذه الرسالة في تشرين الثاني - 2016

أعضاء لجنة المناقشة:

المشرف	د. مجدي المالكي	التوقيع----------
الممتحن الخارجي	أ. د. محمد السبوع	التوقيع----------
الممتحن الداخلي	د. غسان الخطيب	التوقيع----------

الإهــداء،،،

إلى من ربياني صغيراً .... أمي الغالية إجلالاً ....

وروح أبي التي تحلق في سمائي دائماً براً.....

إلى من سهرت الليالي تشاطرني عناء الدراسة وتحملت المشاق لأجل

إتمام هذا العمل.. إلى رفيقة دربي زوجتي الغالية الصابرة

إلى أبنائي الذين أرسم لهم مستقبلاً: عبد الفتاح، فريال، حلا، كريم وكندا

حماهم الله ورعاهم

إلى أخواتي وإخواني

إلى أحبائي وكل من يهمهم أمري

إلى أسرتي الكبيرة ..... وزارة التربية والتعليم العالي

إلى الصرح الشامخ ..... جامعة بيرزيت

محمد عبد الفتاح فارس الراميني

شكر وتقدير...

بعد أن شارف هذا العمل على الانتهاء، أجد لزاماً علي أن أنسب الفضل إلى أهله، لا سيما الأستاذ الدكتور مجدي المالكي، الذي توّج هذه الأطروحة، لتكّرمه بقبول الإشراف عليها. لقد أحاطني الدكتور المالكي بعلمه وتواضعه وتقديره، إذ لم يألُ جهداً أو وقتاً في تقديم العون والمساعدة؛ في سبيل إخراج هذه الأطروحة إلى حيّز الوجود، لذا وجب علي أن أقدم له خالص شكري وعظيم امتناني.

وأتقدم بالشكر الجزيل للسادة أعضاء لجنة المناقشة الكرام،

الأستاذ الدكتور مجدي المالكي

والاستاذ الدكتور محمد السيوي

والدكتور غسان الخطيب

الذين تفضلوا بقبول مناقشة هذه الأطروحة، وأثروها بملاحظاتهم القيّمة.

كما أتقدم بالشكر الجزيل لأسرة **معهد أبو لغد للدراسات الدولية في جامعة بيرزيت**، وأخص منهم أستاذي الدكتور **مجدي المالكي**. والشكر موصول إلى أسرة وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين.

الباحث محمد عبد الفتاح فارس الراميني

قائمة المحتويات

شكر وتقدير... ث

قائمة المحتويات ج

قائمة الجداول ،،، أ

الملخص،،، ب

ABSTRACT ث

الفصل الأول: الإطار العام للبحث ***1***

1-1 المقدمة 1

1-2 مشكلة الدراسة وأسئلتها 5

1-3 أهمية الدراسة 6

1-4 أهداف الدراسة 8

1-5 التعريفات الإجرائية والاصطلاحية 9

1-6 مصادر جمع البيانات 9

1-7 متغيرات البحث 10

1-8 منهجية الدراسة: 10

الفصل الثاني: مراجعة الادبيات والتجارب السابقة للبحث ***13***

2-1 المقدمة 13

2-2الجودة في التعليم 20

2- 3 الدراسات السابقة 20

الفصل الثالث: ***58***

المبحث الأول : العوامل التي استدعت توحيد معايير الاعتماد الأكاديمي والجودة: ***58***

العولمة والتعاون الدولي والمصالح المشتركة: 59

الثورة العلمية والتكنولوجية: 66

الزيادة السكانية وحاجات سوق العمل ومتطلبات التنمية: 69

المبحث الثاني : التجارب الدولية في مجال الاعتماد وضبط الجودة في مؤسسات التعليم العالي ***79***

الفصل الرابع: التحديات أمام تطبيق نظام الاعتماد الأكاديمي المتبع في "الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية" على مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية ***98***

المقدمة 98

4-1 المبحث الأول: خصوصية واقع التعليم العالي في فلسطين 99

4-1-1 الاحتلال والواقع السياسي و التعليم العالي في فلسطين 99

4-1-2 التحديات الاقتصادية وانعكاسها على التعليم العالي 107

تحديات الاحتلال وسيطرته على الموارد 107

التعليم العالي في ظل وضع الاقتصاد المبني على المساعدات 110

4-1-3 البيانات الديموغرافية 111

4-2 المبحث الثاني : التحديات الاستراتيجية الذاتية بالتعليم العالي الفلسطيني 113

-الزيادة المضطردة في الطلب على التعليم العالي 118

-المفهوم الربحي للجامعات الخاصة 120

– تدني مستويات التعليم العالي " شكلية التعليم " 121

4- 3 المبحث الثالث : مدى امكانية تطبيق معايير الاعتماد في ظل هذه التحديات 131

4-3-1 واقع الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة **131**

4-3-2 معايير الاعتماد 134

4-3-3 مدى امكانية تطبيق معايير الاعتماد 137

الفصل الخامس ... النتائج والتوصيات ***141***

5-1 النتائج ...والاستنتاجات 141

قائمة الجداول ،،،

رقم الجدول	اسم الجدول	رقم الصفحة
جدول (1-3)	إيجابيات و مخاطر استجابة التعليم العالي للعولمة	64
جدول (2-3)	عناصر العولمة وأثرها وتداعياتها	65
جدول (1-4)	أعداد الطلبة في مؤسسات التعليم العالي والخريجين (2014/2013م ، 2015/2014)	112
جدول (2-4)	عدد الطلبة في الجامعات وكليات المجتمع الفلسطينية في فلسطين حسب العام الدراسي(2010-2011)م الى (2012-2013)م	121
جدول (3-4)	نسبة البطالة للخريجين في بعض التخصصات في العام 2012م	126

الملخص،،،

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل واقع الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية، ومقارنته عربياً، وإقليمياً، ودولياً. وتحديد أبرز التحديات التي تواجه الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي الفلسطيني، واستشراق المستقبل في هذا السياق. اتبعت الدراسة منهجية التحليل والمقارنة في الاستدلال إلى واقع الاعتماد الأكاديمي في فلسطين، وكذلك استخدام المقابلة المعمقة مع مجموعة من الخبراء في مجال الاعتماد الأكاديمي والجودة في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية. توصل الباحث إلى أن هنالك مجموعة من المتغيرات التي استوجبت وفرضت على كل دولة، وجود معايير للاعتماد والجودة، وهي: العولمة، والتعاون الدولي والمصالح المشتركة، والثورة العلمية والتكنولوجية، والزيادة السكانية، وحاجات سوق العمل، ومتطلبات التنمية.

كما توصلت الدراسة إلى إمكانية الاستفادة من التجارب الدولية في مجال الاعتماد والسياسات في مؤسسات التعليم العالي، من خلال تصنيف هذه التجارب إلى ثلاثة أقسام:- وهي الدول الرائدة التي طوّرت نظمها الخاصة، مثل الولايات المتحدة الامريكية، والمملكة المتحدة، وفرنسا، واليابان؛ والدول التي نقلت التجارب الرائدة وطوّرتها بما يحقّق برامجها واستراتيجيتها مثل: ماليزيا، والصين، وتركيا، وكوريا الجنوبية؛ والدول التي نقلت التجارب الرائدة لاعتقادها بأنه الملاذ الآمن لتطوير نظمها مثل: الاردن، ومصر، والامارات العربية المتحدة.

وقد تم التوصل إلى أبرز التحديات التي تواجه تطبيق نظام الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية، وهي الزيادة المضطردة في الطلب على التعليم العالي، وضعف الإقبال على

التعليم المهني والتقني، وعدم مواءمة مخرجات التعليم العالي لحاجات سوق العمل، والمناهج الدراسية التي تفتقد الى القدرة على تطوير المهارات الفكرية، والتحديات المالية بسبب خفض الموازنات وعدم التموين، وتدني مستوى العملية التعليمية الناتج عن سياسات القبول المرتبطة بأداء الطلبة في الثانوية العامة، ووجود برامج التعليم الموازي، ووجود خصوصية لبعض الفئات الاجتماعية، بالإضافة إلى سياسة القبول، فإن هنالك ارتفاعاً في نسبة عدد الطلبة إلى عضو هيئة التدريس، والتي لا تتناسب مع معايير الجودة العالمية، وكذلك صعوبة توفير أعضاء هيئة تدريس بالتخصصات والخبرات المطلوبة، وغياب سياسة واضحة لبناء قدرات الموارد البشرية في معظم الجامعات، وهجرة العقول للعمل خارج فلسطين، وهنالك تحّدٍ مهم، وهو ما يواجهه البحث العلمي من انخفاض في نسبة الإنفاق عليه، ويتم تقديم البحوث في معظم الحالات لأهداف الترقية، وغياب الأنظمة المحفزة للبحث العلمي.

وإلى جانب الإدارة، هناك عدم انسجام بين نمط إدارة الجامعات، ومتطلبات تطور مؤسسات التعليم العالي الحديثة، وغياب التخطيط الاستراتيجي الحقيقي، وتدني موازنة المنح الدراسية، وغياب مفهوم الدولة، وضعف التوجيه والإرشاد للطلبة حول برامج الجامعات والكليات.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the reality of academic accreditation in Palestinian universities in regionally and internationally comparison. And to identify the major challenges facing the academic accreditation in the Palestinian institutions of higher education, with future Orientalism in this context, the research has followed a systematic analysis and comparison in the inferred to the reality of academic accreditation in Palestine, as well as the use of depth interview with a group of experts in the field of academic accreditation and quality in Palestinian institutions of higher education.

The researcher found that there is a set of variables that necessitated imposed on each state the existence of the criteria for accreditation and quality which are globalization, international cooperation, common interests, scientific and technological revolution the increase of population and development needs and requirements of the labor market.

The study also found the ability to benefit from international experiences in the accreditation field and the policies in higher education institutions through classifying these experiences into three sections:

the leading countries that have developed their own systems, such as the United States, the United Kingdom, France, and Japan - the countries that quoted leading experiments and developed in order to achieve its programs and strategies, such as Malaysia, China, Turkey, South Korea; -the countries that quoted leading experiments in belief that the safe haven for the development of systems such as; Jordan، Egypt, the United Arab Emirates.

The researcher found that the main challenges in implementing the academic accreditation in Palestinian institutions of higher education system are (the steady increase demand of higher education in contrast of weak demand for vocational and technical education, and lack of alignment of outputs of higher education to the needs of the labor market, the curriculum that lacks the ability to develop intellectual skills, and financial challenges due to reduced budgets and lack of Supply, in addition of low educational process levels there is a rise in proportion of students number to a faculty member, which does not fit with international quality standards, as well as the difficulty of providing faculty specializations and experience required, adding to the absence of a clear policy to build the capacity of human resources in most of universities, and the brain drain to work outside Palestine, there is an important challenge in scientific research that appears as decrease in proportion of spending, and research is offered in most cases,

the objectives of the upgrade, and the absence of catalyst systems for scientific research. In the part of the Administration there is disharmony between the pattern of university administration and the requirements of the development of modern institutions of higher education, in addition to the lack of real strategic planning, low budget scholarships, and the absence of international concept, also poor guidance and counseling for university students and college programs.

الفصل الأول: الإطار العام للبحث

1-1 المقدمة

يعّبر التعليم تعبيراً أساسياً وصادقاً عن روح العصر، ويمتاز القرن الحالي بعدة مزايا، من أهمها الحرية والدعوة إلى الخصخصة في كل جوانب الحياة، بما فيها الخدمات المقدمة للمواطنين من قبل الدولة، ومن بينها التعليم، وتلتزم مؤسسات التعليم العالي بمعايير مهنية عالية لضمان جودة نتاجاتها، فتضع الجامعات معايير لالتحاق أعضاء هيئة التدريس فيها، ولقبول الطلبة، ولاستمرارهم في الدراسة حتى التخرّج، ولإعداد المناهج والبرامج الأكاديمية، وللخدمات الطلابية التي تقدمها، وللتأكد من أن الموارد المالية تكفي لتحقيق الاحتياجات التعليمية التعلمية (العقيلي، 2001).

وقد نشأ مفهوم الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة الشاملة، في بدايات القرن الماضي في الولايات المتحدة الأمريكية، وينبغي الإشارة، أنه بدأ كنشاط اختياري لا يتبع الحكومة، والذي يهدف إلى رفع مستوى جودة ونوعية التعليم العام والعالي، بينما ظهر المفهوم في بريطانيا عام (1992م)، وأسندت مهامه إلى مجلس تمويل التعليم العالي، وانتقلت مسؤوليته إلى هيئة ضمان الجودة في التعليم العالي في عام (1997م)، (Nichols،2000).

إن المتابع لمسيرة التعليم العالي، بكافة أشكاله وتخصصاته وفروعه، يلاحظ أن هناك تغيراً وتقدماً تشهده الجامعات، وخاصةً في الدول المتقدمة، وهذا بدوره، يشكّل تحدياً كبيراً للأنظمة التعليمية في وقتنا الحالي، فالتعليم لا يقتصر على ضرورة تقديمه لكل المواطنين فحسب، بل يتعداه إلى ضرورة أن يُقدّم هذا التعليم بجودة عالية، من أجل بناء الإنسان حتى يتكيف مع عالم المعرفة المتطور.

إن مؤسسات التعليم العالي، وهيئات الاعتماد الأكاديمي في الوطن العربي، مقارنة بنظيراتها الغربية، تمتاز بحداثة إنشائها نسبياً، كما أن عدم وضوح الرؤية، وغياب السياسات الحاكمة للتعليم العالي، قد حدّ من قدرتها على التخطيط الواقعي، مما انعكس على فرص تحقيق أهدافها (محجوب، 2006).

وقد أكد المؤتمر الدولي للتعليم العالي، الذي نظمته اليونسكو في باريس عام (1998)، على أهمية الاعتماد الأكاديمي لإصلاح التعليم العالي في العالم (الظاهري، 1999)، وقد التقت توصيات مؤتمر وزراء التعليم العالي العرب، الذي عقد في القاهرة عام (2001م)، بعنوان "الجودة والنوعية والبحث العلمي لمواجهة التحديات المستقبلية"، مع ما أوصت به اليونسكو. فقد اتخذ عدة توجيهات، كان أهمها الدعوة إلى وضع معايير عربية للاعتماد والجودة والتميز الأكاديمي، والعمل على إنشاء مجالس وهيئات وطنية لضبط الجودة والنوعية في مؤسسات التعليم العالي (الجلبي، 2007).

تُعد عملية الاعتماد في مؤسسات التعليم العالي، في الأنظمة التعليمية المعاصرة، وذلك ضمن معايير وشروط، إحدى القضايا المهمة والحيوية، فالبرامج التعليمية التي استخدمت من أجل تحسين نوعية التعليم سابقاً، حقّقت بعض التحسّن في الجانب الأكاديمي للتعليم الجامعي، إلا أن شروط ومعايير الاعتماد، بقيت موضع إثارة الاهتمام، لأن الأنظمة المعمول بها حالياً في بلدان كثيرة، لم تستطع تهيئة الطلاب كمخرجات جيدة لسوق العمل، مما يحد من منحهم الفرصة للإبداع، والابتكار للتعبير عن طاقاتهم (العقيلي،2001).

تسعى شروط ومعايير الاعتماد، إلى إعداد طلبة بخصائص وسمات معينة، تمكنهم من التكيف مع تدفق المعلومات، وإكسابهم المهارات في توظيف هذه الكفايات، للاستفادة منها في الحياة العملية، لكي يتمكن الخريجون من القيام بخدمة مجتمعهم بشكل جيد (Wadsworth، H. etal،2002).

في ظل العولمة، وثورة الاتصالات والمعلومات، فإن التعليم العالي في فلسطين يحتاج إلى التوقف، وتحليل الواقع، بهدف تحسين القدرات التنافسية، وهذا يستوجب العمل برؤى حديثة في نظام التعليم للارتقاء والتقدم، بما يوفر تخصصات جديدة ومتنوعة، تستقطب المزيد من الطلبة، استجابة للإقبال المتزايد على التعليم العالي؛ لذا فإن من الضروري الاهتمام بأساسيات التعليم العالي، ومنها الإدارة، والتدريس، والأنظمة، والخدمات، والرعاية المتزنة بما يكفل ألا يكون الارتقاء كمياً على حساب الكيفية، فالتحدي الكبير للتعليم العالي في العصر الحديث

يتعدى تقديم المعارف والمعلومات لكافة المواطنين، إلى ضرورة تقديمها بجودة عالية أيضاً (نشوان، 2004).

لقد كان للجامعات دورٌ رائدٌ في تطوير المعرفة ونشرها وتوظيفها في معالجة مشكلات الحياة المعاصرة في تلك المجتمعات، كما أنها تحتل المكانة البارزة في تخريج الكوادر البشرية، وتحقيق التنمية الشاملة الملائمة، التي تضمن لها قدراً كافياً من الاستقلالية، والحرية الفكرية، في حدود المبادئ والمثل الدينية والأخلاقية للمجتمع (المحياوي، 2007).

وعندما بدأت هيئة الاعتماد بتطبيق معايير الاعتماد وشروطه على الجامعات الفلسطينية، أُثير جدل كبير حول هذه الشروط والمعايير، ومدى إمكانية تطبيقها على أرض الواقع، وهل فعلاً أنها بصورتها الحالية ستؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة بتحسين مخرجات التعليم العالي وضمان جودته، أم أنها مجرد شروط شكلية تعجيزية في بعض الأحيان، وما هي الآفاق المستقبلية لنظام الاعتماد في ظل المتغيرات والضغوط لزيادة عدد المقبولين في مؤسسات التعليم العالي، ولذلك تأتي هذه الدراسة لتستجلي المستقبل، بعد تحليل للواقع الحالي، واستشراف رؤية القادة التربويين لتطوير نظام الاعتماد، وجعله واقعياً مرناً، وفي الوقت نفسه يحقق الغايات، والمرامي التي وجد لأجلها.

2-1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

يتلخص دور الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية في مؤسسات التعليم العالي، في التعرف على قدرة الجامعات والكليات على فتح التخصصات والكليات ومنح الشهادات.

لذا، وضعت وزارة التربية والتعليم العالي مجموعة من الشروط والمعايير، لاعتماد التخصصات في مؤسسات التعليم العالي من كليات وجامعات، بالاستناد إلى المعايير الدولية، والتي تراعي فيها الظروف البيئية، والإمكانات المادية، لمؤسسات التعليم العالي الفلسطيني، أهمها فلسفة المؤسسة والرسالة، الحكم والإدارة، نطاق المؤسساتية والموارد المؤسساتية والخدمات. وتعاني الكثير من الجامعات من صعوبة تطبيق كثير من المعايير والشروط، في ظل أعداد الطلبة المتنامي وقلة أعضاء هيئة التدريس في العديد من التخصصات، لذلك تسعى هذه الدراسة إلى تحليل العوامل التي استدعت توحيد معايير الجودة والنوعية على المستوى الدولي، وتبيان التجارب العالمية في هذا المجال، وتحليل واقع نظام الاعتماد الأكاديمي الفلسطيني، ومقارنته مع بعض التجارب الدولية. ولم يتم بحدود علم الباحث، إجراء أي تحليل علمي لهذه المعايير، وإمكانية تطبيقها في فلسطين، لذلك تتمثل مشكلة الدراسة في محاولة التعرف على إمكانية تطبيق معايير الاعتماد في جامعاتنا الفلسطينية حسب رأي الخبراء، والمعنيين، ومقارنة هذه المعايير مع معايير عدد من الدول المتقدمة، وتحديد المقترحات التي ينصح بها الخبراء، لتحقيق نظام اعتماد ملائم لجامعاتنا.

وسيتم الإجابة عن مشكلة البحث من خلال الأسئلة الفرعية التالية:

1) ما هي العوامل التي استدعت توحيد معايير الجودة والنوعية في التعليم العالي على المستوى الدولي؟
2) كيف يمكن الاستفادة من التجارب الدولية، وخاصة البلدان النامية في هذا المجال؟
3) ما درجة مواءمة نظام الاعتماد الأكاديمي المعمول به حالياً في فلسطين للمعايير الدولية؟
4) ما هي المعيقات والتحديات أمام تطبيق نظام الاعتماد الأساسي، المتبع في الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية على الجامعات الفلسطينية؟
5) ما هي المقترحات الممكنة لتطوير نظام الاعتماد الأكاديمي في فلسطين؟

3-1 أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها، من كونها محاولة بحثية لموضوع يعتبر حديثاً نسبياً، بُدىء العمل به في الجامعات الفلسطينية بشكل واسع على المستوى المحلي والإقليمي والعربي والعالمي، وهو نظام الاعتماد الأكاديمي، حيث اهتمت وزارة التعليم العالي في فلسطين بإدارة الجودة الشاملة والنوعية في النظام التعليمي، من خلال هيئة متخصصة بالاعتماد وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في العام (2002م).

تسعى العديد من الدول المتقدمة والنامية في سياساتها، إلى مراجعة وتطوير معايير اعتماد مؤسسات التعليم العالي، بما يضمن مواجهة التحديات والتطورات الاجتماعية والاقتصادية والأكاديمية، من خلال تحقيق أهداف الجودة الأكاديمية ، لذا تسعى الدراسة إلى إلقاء الضوء على التجربة الفلسطينية في قطاع التعليم العالي، ومقارنة معايير الاعتماد والترخيص، وضمان الجودة المعتمدة في فلسطين مع بعض التجارب الدولية، والتي يمكن الاستفادة منها لتطوير معايير وأسس متلائمة دولياً فلسطينياً.

يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة لدى صناع القرار في التعليم العالي، من خلال التعرف على شروط الاعتماد الأكاديمي وأسسه الفكرية في الجامعات الفلسطينية، ومعرفة تحديات ومعوقات تطبيق الاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر العاملين في هيئة الاعتماد والجودة، والخبراء في الجامعات الفلسطينية، وتحديد شكل العلاقة بين شروط وإجراءات الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية، من قبل هيئة الاعتماد والجودة حسب وجهة نظر الأكاديميين والقادة التربويين في الجامعات الفلسطينية.

1-4 أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق ما يأتي:

1) تحليل العوامل الدولية والمحلية التي تستدعي تطوير وتوحيد معايير الجودة والنوعية في التعليم العالي.
2) تحليل التبعات السياسية والتنموية لتطوير معايير اعتماد الجودة والنوعية في التعليم العالي.
3) التعرف على بعض التجارب الدولية في مجال اعتماد معايير الجودة والنوعية.
4) التعرف على التحديات التي تعيق تطبيق نظام اعتماد أكاديمي للجودة والنوعية متلائم مع المعايير الدولية.
5) تزويد هيئة الاعتماد الأكاديمي بتغذية راجعة عن واقع تطبيق الشروط، والمعايير في الجامعات الفلسطينية وآفاق التطوير المستقبلية.
6) التعرف على واقع تطبيق معايير وشروط نظام الاعتماد الأكاديمي.
7) التعرف على التصورات المستقبلية لتطوير نظام الاعتماد الأكاديمي.

5-1 التعريفات الإجرائية والاصطلاحية

الجامعات الفلسطينية: يقصد بها الجامعات الفلسطينية العامة، والحكومية، والخاصة، المطالبة بالالتزام بنظام الاعتماد العام والخاص.

الاعتماد الأكاديمي: يقصد بالاعتماد الأكاديمي، مجموع العمليات والإجراءات التي تقوم بها هيئات الاعتماد والجودة للتأكد من أن مؤسسة التعليم العالي قد تحققت فيها شروط ومواصفات الجودة والنوعية المعتمدة لدى هيئات الاعتماد والجودة. (وزارة التربية والتعليم العالي، 2013).

الخبراء في المجال: يقصد بهم لأغراض هذه الدراسة، رئيس هيئة الاعتماد، ونائبه، وعمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية، والمدراء المعنيون بشؤون الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية في الجامعات التي لديها هذا المسمى.

6- مصادر جمع البيانات

اعتمد الباحث الآليات الآتية لجمع المعلومات:

1-المصادر **الثانوية:** المراجع من كتب وأبحاث منشورة، وأوراق مقدمة لمؤتمرات دولية، وأدبيات وزارة التربية والتعليم العالي، وهيئة الاعتماد والجودة، للاطلاع على التجارب الدولية والتجربة الفلسطينية في مجال اعتماد الجودة والنوعية خلال السنوات الماضية.

2-**المصادر الأولية:** استخدم الباحث أسلوب المقابلات المعمقة مع مجموعة من الخبراء، وعددهم (18) خبيراً. انظر ملحق رقم (1-5)، كرئيس هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي، ومساعده، وبعض رؤساء الجامعات وعدد آخر من عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية.

1-7 متغيرات البحث

- المتغيرات المستقلة: المتغيرات الدولية (العولمة، وثورة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، والنمو السكاني) وتحديات الخصوصية الفلسطينية.
- المتغيرات التابعة: واقع الاعتماد الأكاديمي في فلسطين وآفاقه.

1-8 منهجية الدراسة:

تعتمد هذه الدراسة على منهج التحليل المقارن، والذي يركز على مقارنة جوانب التشابة والاختلاف بين الظواهر الاجتماعية، لغرض اكتشاف أي العوامل أو الظروف التي تصاحب حدوث ظاهرة اجتماعية أو ممارسة معينة، على أن تكون المقارنة في حقبة زمنية واحدة، أو تقوم بمقارنة ظاهرة واحدة في نفس المجتمع، في فترة زمنية مختلفة، لمعرفة تطورها وتغيرها، ولكي يحقق الباحث الاجتماعي أهدافه العلمية بتطبيق منهج الدراسات المقارنة، عليه أن يقوم بتصنيف دقيق للثقافات الإنسانية للمجتمعات المشمولة بالدراسة، ثم تنظيم مشاهداته عن هذه

الثقافات. وأخيراً، تصنيف المادة التي انتهى من جمعها لغرض التسجيل والتحليل، كذلك تم اتباع أسلوب البحث النوعي من خلال إجراء مجموعة من المقابلات المعمقة مع عدد من المهتمين والخبراء، في مجال الاعتماد الأكاديمي في فلسطين، من خلال إعداد استمارة، تضمنت مجموعة من الأسئلة المفتوحة، وتم إجراء فحص الصدق لهذه الأداة، من خلال عرضها على مجموعة من المحكّمين من ذوي الاختصاص والخبرة.

وعليه، فقد خصص الباحث فصول الدراسة للإجابة على أسئلة البحث على النحو الآتي:

الفصل الثالث: وتم تقسيمه إلى مبحثين:

المبحث الأول: تم تخصيصه للإجابة على السؤال الأول: ما هي العوامل التي استدعت توحيد معايير الجودة والنوعية في التعليم العالي على المستوى الدولي؟ وسيناقش فيها الباحث ما يلي "التقدم العلمي والتكنولوجي، العولمة، سوق التعليم العالي العابر للحدود، السوق الدولية لخدمات ضمان الجودة، التغيرات الاقتصادية العالمية، التكامل الاقتصادي".

المبحث الثاني: تم تخصيصه للإجابة على السؤال الثاني: كيف يمكن الاستفادة من التجارب الدولية، وخاصة البلدان النامية في هذا المجال؟

الفصل الرابع: فقد تم تخصيصه للإجابة على الأسئلة (3-5).

س 3: ما درجة مواءمة نظام الاعتماد الأكاديمي المعمول به حالياً في فلسطين للمعايير الدولية؟

س 4: ما هي المعيقات والتحديات أمام تطبيق نظام الاعتماد الأساسي المتبع في الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية على الجامعات الفلسطينية؟

س 5: ما هي المقترحات الممكنة لتطوير نظام الاعتماد الأكاديمي في فلسطين؟

الفصل الثاني: مراجعة الأدبيات والتجارب السابقة للبحث

وسيناقش فيه الباحث كيفية الاستفادة من التجارب الدولية وخاصة البلدان النامية في هذا المجال.

2-1 المقدمة

تشهد الساحة التربوية تطوراً كمياً ونوعياً متسارعاً في مجال التعليم العالي، وقد تزايدت أعداد مؤسسات التعليم العالي، وتنوعت البرامج والتخصصات المطروحة فيها، وتطورت تقنياتها وأنماطها التعليمية، فلم تعد المعرفة ترفاً فكرياً بل أصبحت ضرورة حياتية، وأساساً لتقدم المجتمعات المعاصرة، واعتبرت اقتصاداً قائماً بذاته، إذ ظهرت النظم التشابكية والمنظومات المفتوحة للإنتاج الإبداعي، وأصبح من الضروري الاهتمام بتطوير المعرفة والإنفاق عليها. كما أصبح اقتصاد المعرفة محوراً أساسياً في المجالات العلمية والثقافية كافةً باعتباره من الاقتصاديات المفتوحة، لا يوجد حواجز للدخول إليه، لأنه اقتصاد يحتاج إلى معرفة عقلية وإرادة تشغيلية، ووعي كامل بأبعاده وجوانبه ومسؤولية الالتزام التقني بكل ما فيه، خاصة بعد انتشار آثار اقتصاد المعرفة في العديد من الأنشطة الاقتصادية لا سيما في العلم والخدمات الصناعية والتعليم والثقافة والصحة والإدارة العامة وغيرها (فادن، 2005). وبذلك تحول ميدان المعرفة إلى ميدان للتنافس بين الدول والمجتمعات التي تتنافس من أجل اكتساب مصادر القوة والتفوق

الحضاري، وصار للعلماء في هذا النمط من المجتمعات دور مهم وحيوي، وكأنه تحول إلى مجتمع العلماء، وأهل المعرفة حتى سُمي بمجتمع المعرفة.

يرى الباحث أنه في إطار التوجه نحو العولمة وتأثيراتها المحتملة على التعليم العالي خاصة فيما يتعلق بترسيخ مفاهيم التنافسية في الأسواق المفتوحة، وما ستفرضه هذه الظاهرة من معايير لجودة المؤسسات وبرامجها ليس على المستوى الوطني فحسب بل على المستوى العالمي، فإن عدم الاهتمام بجودة البرامج والمؤسسات على المستويات الوطنية قد يؤدي إلى أن تحل محلها مؤسسات التعليم العابرة للحدود كما يحدث حالياً في بعض الدول العربية، مثل دولة قطر الشقيقة حيث يوجد فيها جامعة وطنية واحدة وأكثر من ست جامعات وافدة.

وسيكون للعولمة وإفرازاتها دور كبير في عدم ثبات مفهوم الجودة والحاجة إلى تغييره وتعديله بشكل مستمر، إن المعايير التي تفرضها هذه الظاهرة تتغير بشكل سريع يتناسب مع تغير الظروف وعلى الخصوص محاولاتها لفرض معايير النظم الأقوى (الأمريكية أو الأوروبية) التي قد لا تتمكن المؤسسات الوطنية من تطبيقها. ولسوف تفرض العولمة ضرورة إعادة صياغة محتوى المناهج وطرائق التدريس، ونوعية الإدارة والتمويل، ما يؤدي إلى التوجه نحو تقليص دور الدولة في تقديم هذه الخدمات، والعمل على إحداث التغيير المناسب لتتلاءم مع السياق العالمي ومتطلباته. وتبرز أهمية هذا في أن خريجي التعليم العالي لن يتنافسوا على وظائف بمواصفات الأسواق المحلية الفلسطينية، بل بمواصفات الأسواق العالمية. وهذا يتطلب تغييراً جذرياً في محتوى المناهج وطرائق التدريس والتدريب في مؤسسات التعليم العالي لضمان جودة عالية

ومميزة لبرامج التعليم، يمكنها من منافسة الغزو الكبير للجامعات والمؤسسات العابرة للحدود لنظم التعليم الوطني.

يتضح – مما سبق – أن العلاقة بين العولمة وضمان الجودة علاقة وطيدة، إذ إن المؤسسات التي لا تحدد جودتها بناء على المعايير والأنماط الدولية سيكون مصيرها التهميش والاستبعاد في إطار قانون البقاء للأصلح. وفي الوقت ذاته تخاطر تلك المؤسسات بأن مخرجاتها لن تكون قابلة للتسويق محلياً وإقليمياً ودولياً، لذا أصبحت الحاجة مُلحة عالمياً ومحلياً لإيجاد جهات تكون مهمتها الأساسية ضمان جودة التعليم العالي وفق المعايير العالمية، وصولاً إلى مخرجات قادرة على تلبية متطلبات التنمية الشاملة.

اتفق معظم العلماء في ظل عصر العولمة على أن محركات التغيير الرئيسة التغير المناخي، والماء، والطاقة، والخصائص السكانية، والتمدن (التحول من الريف إلى المدينة) والنفايات، والفقر، والغذاء، قد أسهمت في تغيير حياة البشر، ورسمت صورة جديدة للعالم الذي نعيش فيه حالياً وما سيكون عليه مستقبلاً، من خلال تأثيرها المباشر على النظم الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، والثقافية، والبيئية، والتكنولوجية. وعليه، فأنه لا بد من تضافر الجهود للتعامل مع آثار هذه المحركات الإيجابية والسلبية عن طريق رسم السياسات، ووضع الاستراتيجيات والخطط قصيرة المدى وبعيدة المدى، فيما يتعلق بضمان جودة مخرجات التعليم العالي التي تشكل المحور الرئيس للنظام التعليمي في معظم دول العالم بشكل عام وفي فلسطين بشكل خاص، إذ يحرص متخذو القرار والقائمون على أنظمة مؤسسات التعليم العالي ممثلين

بهيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي على تطوير أنظمة ضمان الجودة وتحديثها وفقاً للمعايير العالمية وتطبيقها على مؤسساتنا التعليمية، التي ترى أن ضمان الجودة يعتبر حجر الأساس لمؤسسات التعليم العالي، ويوفر أساساً حقيقياً للتنمية (الطراونة، 2009).

إن مصطلح الجودة هو بالأساس مصطلح اقتصادي، ظهر بناءً على التنافس الصناعي والتكنولوجي بين الدول الصناعية المتقدمة، بهدف مراقبة جودة الإنتاج وكسب ثقة السوق والمشتري، وبالتالي تتركز الجودة على التفوق والامتياز لنوعية المنتج في أي مجال. وتُعرّف ضمن مفهوم إدارة الجودة الشاملة بأنها المقابلة والتجاوز لتوقعات المستفيد. وبالتالي يقوم المستفيد بتحديد ماهية الجودة المطلوبة والتي تلبي رغباته، وتحقق رضاه، وهنا يكمن التحدي والصعوبة في إرضاء جميع المستفيدين (العاجز ونشوان، 2005).

أما مفهوم الجودة في التعليم فإنه يتعلق بالسمات التي تتعلق بالمجال التعليمي كافةً، والتي تظهر مدى التفوق والإنجاز للنتائج المراد تحقيقها، وهي ترجمة احتياجات توقعات الطلاب إلى خصائص محددة تكون أساساً لتعميم الخدمة التعليمية وتقديمها للطلاب بما يتلاءم وتطلعاتهم. ويرى الباحث نظراً لأهمية التربية والتعليم العالي ومشكلاتها وقضاياها في حياة المجتمعات الإنسانية، لذلك فقد حظيت باهتمام كبير على المستويات كافةً، سواء أكانت المحلية أو العربية أو العالمية، وقد بذلت جهود كبيرة من طرف العديد من المنظمات الدولية كاليونسكو والإلسكو، وغيرها الكثير من المؤسسات والجمعيات الأهلية والحكومية. إن أهمية التربية والتعليم العالي أفضت إلى ضرورة ضبط متغيراتها كافةً ضمن ما يعرف بالجودة الشاملة للتعليم، وهذا

ينطبق على عدد كبير من القطاعات والنشاطات الإنسانية المختلفة التي تتم إدارتها وضبطها ضمن مفهوم الجودة الشاملة (روبرتس، تيمونز، 2004).

وقد حظيت الجودة الشاملة بجانب كبير من هذا الاهتمام إلى الحد الذي جعل بعض المفكرين يطلقون على هذا العصر عصر الجودة، باعتبارها إحدى الركائز الأساسية لنموذج الإدارة التربوية الجديدة الذي تولّد لمسايرة المتغيرات الهائلة على الصعد الاقتصادية والسياسية، والاجتماعية، والتربوية، والتكنولوجية كافةً، ومحاولة التكيف معها، فأصبح المجتمع العالمي ينظر إلى الجودة الشاملة والإصلاح التربوي باعتبارهما وجهين لعملة واحدة، بحيث يمكن القول إن الجودة الشاملة هي التحدي الحقيقي الذي ستواجهه الأمم في العقود المقبلة، لأن الجودة في التعليم العالي تعد إحدى وسائل تحسين نوعية التعليم وتطويره والنهوض بمستواه في عصر العولمة، فلم تعد الجودة حلماً تسعى إليه المؤسسات التعليمية أو ترفاً فكرياً لها الحق في أخذه أو تركه، بل أصبحت ضرورة ملحة تمليها التغيرات المتسارعة التي يشهدها قطاع التعليم العالي في جميع أنحاء العالم ومتطلبات الحياة المعاصرة، إن هذا لا يعني إغفال باقي الجوانب التي لا بد وأن تواكب سرعة التطور الحاصل على المجالات كلها (أبو قحف، 2002).

هنالك اختلاف بين رؤية المؤسسات والمهتمين حول تعريف مفهوم الجودة، ونذكر منها الآتي:

1. تعريف منظمة ضمان الجودة بالتعليم العالي Quality Accreditation Agency (QAA) بالمملكة المتحدة الذي ينص على أن الجودة: أسلوب لوصف جميع الأنظمة والمواد

والمعايير التي تستخدمها من قبل الجامعات ومعاهد التعليم للحفاظ على مستوى المعايير والجودة وتحسينها، ويتضمن ذلك التدريس، وكيفية تعلم الطلاب، والمنح الدراسية والبحوث (حارب، 2010).

2. ويعرفها بعض الباحثين بأنها: مجموعة من الأنشطة والمهارات التي يقوم بها المسؤولون لتسيير شؤون التعليم، التي تشمل التخطيط للجودة وتنفيذها وتقويمها وتحسينها في كافة مجالات العملية التعليمية (حارب، 2010).
3. يرى آخرون أن جودة التعليم العالي هي: التحسين المستمر لعمليات الإدارة التعليمية في التعليم العالي، وذلك بمراجعتها وتحليلها والبحث عن الوسائل والطرق لرفع مستوى الأداء والإنتاجية بالمؤسسة التعليمية، وتقليل الوقت اللازم لإنجاز العملية التعليمية، باستبعاد المهام عديمة الفائدة وغير الضرورية للطالب، ما يؤدي إلى تخفيض التكلفة ورفع مستوى الجودة (حارب، 2010). إن مفهوم الجودة وفقاً لما تم الاتفاق عليه في مؤتمر اليونسكو للتعليم الذي أقيم في باريس في أكتوبر (1998م) ينص على "أن الجودة في التعليم العالي مفهوم متعدد الأبعاد ينبغي أن يشمل جميع وظائف التعليم وأنشطته مثل: (المناهج الدراسية، والبرامج التعليمية، والبحوث العلمية، والطلاب، والمباني والمرافق والأدوات، وتوفير الخدمات للمجتمع المحلي، والتعليم الذاتي الداخلي، وتحديد معايير مقارنة للجودة معترف بها دولياً" (الصالحي، 2003).

4. تُعّرف الجودة حسب مضمون المواصفة القياسية (ISO 9000) لعام (2000) بأنها: "مجموعة الصفات المميزة للمنتج (أو النشاط أو العملية أو المؤسسة أو الشخص) التي تجعله ملبياً للحاجات المعلنة والمتوقعة أو قادراً على تلبيتها" وبقدر ما يكون المنتج ملبياً للحاجات والتوقعات، نصفه منتجاً جيداً أو عالي الجودة أو رديئاً، ويعبر عن الحاجات المعلنة في عقد الشراء أو البيع بمواصفات محددة للمنتج المراد شراؤه أو بيعه (عارف، 2009).
5. يقصد بضمان جودة التعليم العالي: تلك العملية الخاصة بالتحقق من أن المعايير الأكاديمية المتوافقة مع رسالة المؤسسة التعليمية قد تم تحديدها وتعريفها وتحقيقها على النحو الذي يتوافق مع المعايير المناظرة لها، سواء أكانت على المستوى القومي أو العالمي، وأن مستوى جودة فرص التعلم والبحث العلمي والمشاركة المجتمعية وتنمية البيئة تعتبر ملائمة أو تفوق توقعات كافة أنواع المستفيدين النهائيين من الخدمات التي تقدمها المؤسسة التعليمية (حسان، 2014).

أما في فلسطين فإنه يُنظر إلى ضمان الجودة على أنها: العملية التي يتم فيها الإقرار بجودة أداء مؤسسات التعليم العالي وسلامة إجراءاتها وتمامها وجودة مُخرجاتها، بشكل يجعل المجتمع الأكاديمي والتربوي والعام يثق بها (التقرير الوطني للتعليم العالي، 2015).

وللدخول باستفاضة إلى موضوع الجودة في التعليم، لا بد لنا من التسلسل في قراءة الجودة في التعليم وتحديد ماهيتها كما يأتي:

2-2 الجودة في التعليم

أولاً: تعريف معايير الجودة

تعد معايير الجودة المؤشرات التي تمكننا من الحكم بمدى تحقق الأهداف الخاصة بالجودة، إذ دخلت معايير الجودة في مختلف مجالات الحياة، من أهمها التجارية والصناعية في نهاية القرن العشرين، حتّى أصبحت مؤسسات التعليم العالي تخضع لتطبيق مقاييس ومعايير عالمية لضمان جودة التعليم.

ومن ثم سارعت مختلف الجامعات بالعديد من دول العالم بتبني فكر الجودة في الأداء وتطبيق معايير الجودة على ما تقدمه من خدمات، وما تستخدمه من وسائل حتى تؤدي رسالتها بصفتها مؤسسات تربوية فاعلة في المجتمع، وهذه المعايير تتمثل في مجموعة مقاييس محددة للمقارنة والحكم تستعمل لوضع أهداف الإنجاز وتقييمه. وقد تكون معبرة عن المستويات الحالية للإنجاز في المؤسسة، وقد تكون هذه المعايير أيضاً عبارة عن مستويات تضعها إحدى الجهات الخارجية أو مستويات إنجاز في مؤسسة أخرى يتم اختيارها للمقارنة (الزواري، 2003).

ثانياً: معايير الجودة في التعليم:

يعمل النظام التعليمي وفق استراتيجية معينة تراعى فيه الظروف المحيطة به، ومناخه التنظيمي والتقدم التقني والموارد المادية والبشرية المتاحة، وبنائه الثقافي السائد، وحاجة المجتمع

ورغباته. لذا تجده يهتم كثيراً بالمخرجات التي ينبغي مواءمتها والمعايير العالمية لضبط جودة الإنتاج من خلال السعي الدائم إلى استخدام معايير لقياس الجودة وضبطها.

أ- معايير كروزبي:

حدد فليب كروزبي Crosby أحد مستشاري الجودة على المستوى العالمي أربعة معايير لضمان الجودة الشاملة للتعليم تم تأسيسها وفقاً لمبادئ إدارة الجودة الشاملة:(.T.Q.M)

(1) التكيف مع متطلبات الجودة من خلال وضع تعريف محدد وواضح ومنسق للجودة.

(2) وصف نظام تحقيق الجودة للوقاية من الأخطاء بمنع حدوثها من خلال وضع معايير للأداء الجيد.

(3) منع حدوث الأخطاء من خلال ضمان الأداء الصحيح من المرة الأولى.

(4) تقويم الجودة من خلال قياس دقيق بناءً على المعايير الموضوعية الكيفية والكمية.

ب-معايير بلدرج:

طور مالكوم بلدرج M. Baldrige نظاماً لضبط الجودة في التعليم، وتم إقراره معياراً قوياً معترفاً به لضبط الجودة والتميز في الأداء بالمؤسسات التعليمية، وذلك حتى تتمكن هذه المؤسسات من مواجهة المنافسة القاسية في ضوء الموارد المحدودة للنظام التعليمي ومطالب المستفيدين منه. ويعتمد نظام بلدرج لضبط جودة التعليم على (11) قيمة أساسية توفر إطاراً متكاملاً للتطوير التعليمي وتتضمن (28) معياراً ثانوياً لجودة التعليم وتندمج في (7) مجموعات تشمل (القيادة، والمعلومات والتحليل، والتخطيط الإجرائي،

وإدارة وتطـوير القـوى البشـرية، والإدارة التربويـة، وأداء المؤسسـة التعليميـة، ورضـا المستفيدين عن النظام).

ج- معايير التقويم الشامل:

قدمت حركة التقويم الذاتي الشامل للتعليم بعض المعايير التي تضمن شموله، وطور أنصارها خمسة وأربعين معياراً مقسمة على عشرة مجالات يعتقدون أنها تغطي تقويم مختلف جوانب كفاءة الأداء في المؤسسة التعليمية، وهذه المعايير بعد إعادة صياغتها هي: (الأهداف، وتعلم الطلاب، والهيئة التعليمية، والبرامج التعليمية، والدعم المؤسسي، والقيادة الإدارية، والإدارة المالية، ومجلس إدارة المؤسسة التعليمية، والعلاقات الخارجية، والتطوير الذاتي للمؤسسة التعليمية). (John، 2006).

ثالثاً-المعايير الواجب إتباعها لتقييم جودة العملية التعليمية:

يرى (عماد الدين، 2004)، من الواجب اتباع معايير تقييم جودة العملية التعليمية بحيث تشتمل على جميع عناصر تكاملية العمل التعليمي (المنهاج العلمي- أعضاء الهيئة التدريسية – النظم الإدارية – وأساليب التقييم – والتسهيلات المادية).

في حين يرى (خلف الله، 2010) أن مفهوم جودة التعليم يجب أن تكون المعايير مرتبطة بما يأتي: (الأهداف، والمناهج، وهيئة التدريس، والطلاب، والوسائط التعليمية، والتمارين والتدريبات، والاختبارات والامتحانات).

رابعاً–جودة التعليم:

في ظل الحداثة والتطور المستمر على مستوى المجالات كافةً ونشوء أنظمة تعليمية غير تقليدية الأمر الذي يستوجب من مؤسسات التعليم العالي إعادة النظر في مناهج التعليم وبنيته وأهدافه في المراحل كافة، وفى مقدمتها الجامعات مؤسسات التعليم العالي المبادرة إلى مراجعة وظائف وأهداف ووسائل مؤسسات التعليم بهدف الحصول على مخرجات توائم متطلبات سوق العمل والتطورات في جوانب الحياة كافة.

وتعد الجودة الشاملة Quality Total من المفاهيم الحديثة التي ظهرت نتيجة للمنافسة العالمية الشديدة بين المؤسسات الإنتاجية اليابانية من جهة، والأمريكية والأوروبية من جهة أخرى، وذلك على يد العالم ديمنج (Deming)، والذي لقب بأبي الجودة الشاملة. ونظراً للنجاح الذي حققه هذا المفهوم في التنظيمات الاقتصادية الصناعية والتجارية والتكنولوجية في الدول المتقدمة، فقد سارعت المؤسسات التعليمية وعلى رأسها مؤسسات التعليم الجامعي في تطبيق منهج الجودة الشاملة في مجال التعليم للحصول على عائد تعليمي أكثر فاعلية وجودة في الأداء (نشوان، 2004).

1- مفهوم الجودة الشاملة في التعليم:

تعود أهمية الجودة الشاملة في التعليم العالي والنظم التعليمية للأسباب الآتية:

1. التكلفة الإجمالية للتعليم العالي مرتفعة.
2. بعض مخرجات التعليم العالي تكون غير جيدة.

3. ضعف ارتباط مخرجات التعليم العالي بسوق العمل، الأمر الذي يؤثر سلباً على التنمية والتطور في المجتمع.
4. تعتبر جودة التعليم أداة للتأكد من أن العملية التعليمية تتم وفق الخطط المعتمدة والمواصفات القياسية.
5. تعد الجودة الشاملة أسلوباً متكاملاً يطبق في جميع فروع ومستويات المنطقة التعليمية ليتمكن العاملون من إشباع رغبات المنتفعين واحتياجاتهم من العملية التعلمية (النجار، 2002).

وجودة التعليم العالي تعني التحسين المستمر في أداء المؤسسات التعليمية لتقديم أفضل خدمة بتكاليف اقتصادية وباستخدام أفضل للموارد، كما يمكن القول إنَّ إدارة الجودة الشاملة في منظومة الأداء الجامعي هي المدخل الحقيقي للإصلاح التعليمي والاقتصادي والاجتماعي والسياسي والبيئي.

2 - خصائص الجودة الشاملة في التعليم:

بعد مراجعة أدبيات: (عبد الجواد، 2011)، (الدراكة والشبلي،2002)، (البنا، 2007) نتوصل إلى أن أهم خصائص الجودة الشاملة هي:

- التركيز على الأداء بصورة صحيحة وفقاً لأدوات قياس الآداء ومعاييره، وتتوافق مع الغرض الذي تسعى المؤسسة التعليمية إلى تحقيقه.
- هنالك ديمومة في عمل التربية والتعليم.

- العمل المتواصل لتحسين مخرجات التعليم.
- استخدام الموارد المادية والبشرية.
- توفير الخدمة لكي تحقق مطالب المستفيدين.
- تخفيض التكاليف مع تحقيق أهداف التربية والتعليم الاجتماعية.

3- الفوائد المرجوة من تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي:

ضبط جودة التعليم يحقق عدداً من الفوائد وقد تناولتها دراسات: (خلف الله، 2010)، و(شعبان، 2007) وهي:

- تحقيق رسالة ورؤية و أهداف عامة وهيكلة واضحة لمؤسسة التعليم العالي.
- تقديم الخطة الإستراتيجية لمؤسسات التعليم العالي وفق أسس علمية.
- توفير إجراءات عملية محددة وواضحة من أجل تحقيق معايير الجودة.
- بناء نظام إداري محدد الأدوار لمؤسسة التعليم العالي.
- رفع مستوى الأداء الوظيفي للعاملين في مؤسسات التعليم العالي وتطويره.
- توفير بيئة من عمل مبنية على التعاون والعلاقات الجيدة بين العاملين.
- التحسين المستمر لمخرجات العملية التربوية.
- تنمية مهارات العاملين ومعارفهم واتجاهاتهم.
- تحقيق رضا المستفيدين.

يرى الباحث أنه لا ينبغي اختزال الفوائد بالجوانب الإدارية والفنية فحسب، بمعزل عن الأبعاد السياسية والاقتصادية والاجتماعية لعملية التعلم وطنياً ودولياً، وإنما هناك فوائد أخرى ينبغي ذكرها:

1. تحقيق الدور المجتمعي لمؤسسات التعليم العالي: إذ إن رسالة المؤسسات لا تقف عند الأهداف التعليمية فقط، بل تتجاوز ذلك إلى الدور المجتمعي والإنساني، ولا شك أن جودة التعليم ستؤثر بشكل مباشر في المجتمع من خلال مخرجاتها وهم الطلبة الذين يعدون مدخلات لعمليات وأدوار أخرى، مثل القيام بالأبحاث العلمية، وتقديم الاستشارات العملية، ومساعدة متخذي القرار، والمساهمة في اقتراح حلول للمشكلات الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والبيئية التكنولوجية، والصناعية، وغيرها، التي من شأنها أن تحد من تأثيرات محركات التغيير العالمية.
2. الاستثمار الأمثل للموارد المالية والبشرية: إذ إن مؤسسات التعليم العالي تعاني من هدر الطاقات البشرية، كما أن مواردها المالية إما أن تكون عاجزة عن تحقيق متطلباتها وتنفيذ برامجها، أو أنها تستنزف في مجالات لا تخدم العملية التعليمية بصفة مباشرة، ولذا فإن تطبيق معايير ضمان الجودة يحقق الأسلوب الأضمن والأمثل لاستخدام الموارد المالية والبشرية بصورة صحيحة.
3. التطوير المستمر لرسالة المؤسسة التعليمية وأهدافها: إذ إن تطبيق معايير ضمان الجودة سيدفع مؤسسات التعليم العالي إلى مراجعة دائمة لرسالاتها وأهدافها من أجل مواكبة

المتغيرات السريعة والمتلاحقة التي تفرضها العولمة واقتصاديات المعرفة، كما يجعلها تلبي متطلبات التنمية الشاملة، خاصة أن معايير ضمان الجودة لا تقف عند حد معين بل هي دائمة التطور الذي يجعل مؤسسات التعليم تلاحق هذا التطور وتسعى لتحقيق مستوياته.

4. تطوير مهارات العاملين في مجال التعليم العالي: إذ إن معايير ضمان الجودة تشترط على العاملين في المؤسسات التعليمية مستويات عالية من الكفاءة المهنية، وتدريباً مستمراً، واستخداماً أمثل لوسائل التقنية الحديثة، وتوفر مهارات قيادية، وهذا ينعكس على أداء العمل وإنتاجيته، ويسهم في تطوير التنمية بأبعادها المختلفة.

4- المعوقات العامة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة فى التعليم:

بالرغم من رواج معايير الجودة الشاملة في مختلف الأنظمة التعليمية في الدول المتقدمة وعدد من الدول النامية؛ إلا أن هناك العديد من المعوقات العامة لتطبيق الجودة الشاملة في التعليم ومنها (Verrall, G, 2006).

- عدم ملاءمة الثقافة التنظيمية السائدة في مؤسسات التعليم والثقافة التنظيمية التي تتوافق مع متطلبات تطبيق مفاهيم الجودة الشاملة، وذلك في مختلف مستويات الأبعاد الثقافية التنظيمية (القيادة، والهياكل، والنظم، والتحسين المستمر، والابتكار).
- عدم ملاءمة الأوضاع الأكاديمية و المالية والإدارية المتبعة في المؤسسات التعليمية لتطبيق مفاهيم الجودة الشاملة وذلك على مستوى: (فلسفة وأهداف التعليم الحالية و

أنماط وهياكل التعليم من أداء أعضاء الهيئة التدريسية وأدوات العملية التعليمية ونظام الدراسات العليا والإمكانات المادية والتمويل والبحث العلمي).

- عدم مشاركة جميع العاملين في تطبيق إدارة الجودة الشاملة.
- عدم ملاءمة مستوى جودة الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة بما يتفق مع رغبات الطلبة وتوقعاتهم، وذلك فيما يتعلق (بمقررات التعليم، وأداء الهيئة التدريسية وأساليب التقييم المتبعة، وكفاءة نظام تقديم الخدمة ورعاية الطلاب).
- عدم تطوير المناهج والتخصصات وفقاً لمتطلبات سوق العمل.
- عدم موائمة أساليب إدارة الجودة الشاملة المتبعة بما يتوافق مع خصوصية المؤسسة.
- معارضة التغيير من قبل الإدارات الوسطى والعاملين.

5- الحاجة لتطبيق الجودة الشاملة في التعليم:

التعليم محور إعداد القادة المجتمعيين، لذا فحاجة التعليم لتطبيق نظام الجودة الشاملة أحياناً يفوق حاجات العديد من مختلف مجالات المجتمع، فتطبيقها في مجال التعليم يسهم في إنتاج كوادر بشرية تحقق معايير الجودة ، كونها تنتج كوادر مجتمعية متميزة.

هنالك عوامل جمّة جعلت من ضمان الجودة بالتعليم أهداف مهمة، ومنها ما يلي: (اتساع نطاق العولمة، ازدياد معدلات الالتحاق في التعليم العالي، محدودية التمويل، زيادة عدد الجامعات الخاصة، النقص في مؤسسات التعليم العالي الحكومية).

ويمكن حصر حاجة التعليم لتطبيق نظام الجودة الشاملة بالعناصر الآتية:

1. تحسين مخرجات التعليم.
2. تلبية رغبات الطلبة.
3. الاستثمار الأمثل للموارد البشرية.
4. تغيير نمط الثقافة التنظيمية الإدارية في المؤسسة التعليمية.
5. مواكبة مؤسسات التعليم العالي لعولمة نظام الجودة.
6. شمولية نظام الجودة لكافة مجالات العملية التعليمية.
7. ارتباط الجودة بإنتاجية مؤسسات التعليم العالي.
8. تلبية رغبات الخريجين في المنافسة على فرص عمل في سوق العولمة.
9. تلبية احتياجات سوق العمل.
10. تزويد الخريجين بالمهارات الضرورية.
11. تفعيل دور المجتمع من خلال إرضاء الطلبة وأولياء أمرهم والقطاع الخاص والمجتمع عموماً عن أداء التعليم الجامعي.
12. يشكل إمداد قطاعات المجتمع المختلفة بكفاءات قادرة على تحسين جودة الأداء في قطاعات الدولة كافةً، ما يعمل على حماية الأمن القومي للدولة كونه منظومة القوة الشاملة التي تعزز قدرتها على مواجهة تحديات العولمة بأشكالها كافةً.
13. كون البحث العلمي هو الوجه الآخر للتعليم فإن رفع مستوى الأداء في العملية التعليمية ينعكس بشكل إيجابي على مخرجات الجامعات في مجل البحث العلمي. (برامكي، 2000).

استناداً إلى ما تمت الإشارة إليه سابقاً من حاجات ملحة لتطوير نظام الجودة الشاملة والعناصر الأساسية المرتبطة بها للتطوير والنهوض بعملية التعليم على مستوى مجريات العملية التعليمية ومخرجاتها للوصول إلى مواءمة ما بين التطور على المستوى المحلي في العملية التعليمية ومواكبة التطورات العالمية.

لا يوجد إجماع عالمي بين التربويين وأصحاب الأفكار التنموية وأصحاب الفلسفات الذين يرون أن التعليم حاجة تمثل التحدي الرئيس أمام الدول النامية كما هي الحال في فلسطين من خلال تنمية الموارد البشرية لتحسين مستوى الخدمات المقدمة للمواطنين، ورفع المستوى الاجتماعي ورفع مستوى القيم والأخلاق، في حين يرى فريق آخر ضرورة إبقاء قضايا التعليم في صلب التنمية من خلال رفع معدلات الاستثمار في التعليم لزيادة فرص العمل، والحد من البطالة والفقر، وأصبح ما يعرف اليوم بمفهوم اقتصاد المعرفة.

وينبغي أن نشير إلى تزايد مستوى التجارة في مجال خدمات التعليم العالي على مستوى العالم (إذ تقدر منظمة التعاون الاقتصادي الدولية OECD أن قطاع التعليم يحتل نسبة 3% من مجمل التجارة الدولية) وهذا التزايد يتطلب اندماج خدمات التعليم العالي في اتفاقيات ومعاهدات التجارة الدولية مثل اتفاقية جاتس GATS التي تؤكد على دور المهنة وأهمية تبادل المهنيين حول العالم (سمير،2001)، وإصرار منظمة التجارة الدولية على عقد مثل هذه الاتفاقيات أثار قلقاً ونقاشاً لدى مجتمع التعليم العالي، وأصدرت عدة مؤسسات دولية معارضتها تنظيم التعليم الجامعي العابر للحدود عبر إطار اتفاقيات التجارة الحرة، وتوجد مقاومة كبيرة من اتحادات

الطلبة ضد تحرير التجارة في خدمات التعليم العالي تحت ما يسمى بجدول أعمال الليبرالية الجديدة. إذ توجد تخوفات من تحول المعرفة العلمية والإنسانية تدريجياً إلى سلعة ويصبح إنتاجها ونشرها خاضعاً لشروط السوق وأنشطته، فقد بدأت الجامعات تدريجياً بالانخراط بهذه النشاطات من خلال البحث العلمي وحقوق الملكية والوسائط الجديدة. وترى العديد من المؤسسات أن تحويل التعليم إلى سلعة يتعارض مع هدف التعليم العالي وحقوق الإنسان في المعرفة، وأهمية الوصول العادل لمصادر المعرفة، ودور التعليم العالي بصفته سياسة تنموية وطنية تعزز المجالات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية الخاصة بالمجتمعات.

ويعرض الاتحاد الأكاديمي الدولي للتعليم العالي نماذج مختلفة لتنظيم خدمات التعليم العالي لها تضمينات مختلفة على مستقبل هذا القطاع وجودته، ومنها: التشبيك بين المؤسسات على مستوى الإقليم أو على المستوى الدولي للتعاون وتبادل الخبرات، وتعزيز الانسجام مع معايير وطنية مع توفر خبرات للزملاء في جامعات دولية، وتحسين إجراءات الجودة من خلال وكالات تعزز مواثيق الأداء والممارسة الجيدة مثل اليونسكو. ولذا فإن اعتماد استراتيجية داعمة للممارسات الجيدة على مستويات متعددة لنماذج الاعتماد الأكاديمي تشكل طريقةً معقولةً وواعدةً للتقدم في هذا المجال.

إن نمو التجارة في خدمات التعليم العالي سيشكل ضغطاً كبيراً على نماذج الاعتماد الأكاديمي والأنظمة الراعية لها من أجل الحفاظ على الهوية الوطنية، ويبدو أن المعايير الوطنية لن تصمد كثيراً أمام تزايد الطلبة على التعليم العالي والتحديات التي يفرضها المستوى الدولي،

وستتحول نماذج التعاون غير الرسمي إلى اتفاقيات دولية لاعتماد الجودة. ويبدو أن شبكات ضمان الجودة والاعتماد التي تعمل بتفاهم مشترك ستصبح الخيار الأفضل لضمان الجودة في المستقبل.

وربما يصبح الاعتماد الدولي أو العالمي هو الخيار الأكثر أهمية في المستقبل، وستدعم المؤسسات التي تسعى للعالمية الحصول على هذا النموذج، ولكن يبدو أن وكالات الاعتماد الوطنية تعارض هذا التوجه في الوقت الراهن. وعلى أية حال فإن التعاون الدولي في مجال ضمان الاعتماد والجودة للتعليم العالي سيكون ضرورياً للتكيف مع متطلبات التنظيم التي يفرضها التعليم العالي العابر للحدود، ونمو التجارة الدولية في مجال خدمات التعليم العالي (البطران، 2006).

إن الباحث يعتقد بضرورة المواءمة بين الفريقين لتحقيق الأهداف الاقتصادية التنموية مع الحفظ على أهداف التعليم في خدمة البشرية والتنمية الوطنية، وعندها تصبح عملية التعليم في غاية الأهمية لجميع أفراد المجتمع، وتصل إلى مفهوم الاقتصاد المبني على المعرفة، فلتحقيق توازن مقبول بين الموارد البشرية والمستوى الاقتصادي بمعزل عن قطاع التعليم وترتيب أولوياته، والتطور إلى مستويات المجتمعات المتقدمة، ويدعم الباحث الاعتقاد بأن يقوم التعليم بدور أساسي في التنمية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية لدول العالم المختلفة، وأن يمثل الأساس الذي يبنى عليه كل ما يسعى المجتمع إلى تحقيقه، سواء أكان من الناحية الاجتماعية

أو السياسية أو الاقتصادية ، فالتعليم هو بوابة التطور في جودة السلع والخدمات وتحسين الإنتاجية.

6- مجالات تطبيق الجودة بالجامعات:

تختلف العلاقة بين المستفيدين والقائمين على النظام التعليمي مابين الدول النامية ودول العالم الثالث، فإن الأخيرة بعيدة كل البعد عن متابعة المستجدات القائمة في سوق العمل وحاجات السوق، كما أن رضا المستفيدين هو أبعد ما يكون عن أهداف المؤسسة التعليمية في دول العالم الثالث، بعكس الدول النامية التي تكون فيها العلاقة مبينة أساساً على تحقيق رغبات المستفيدين، وسد حاجات الصناعة وسوق العمل وفق دراسات -غالباً- ما تكون تراكمية ودقيقة بشكل يجاري حاجة السوق العالمية من المهارات والأفكار التكنولوجية الحديثة.

كما لا تراعي غالبية دول العالم الثالث احتياجات الطلبة وتوقعاتهم التي -غالباً- ما تكون مبنية على الحاجات الملحة في سوق العمل، وبشكل يسهم في توفير الفرص غالباً. في حين تشمل دراسة الجدوى في التعليم العالي للدول النامية دراسة مستفيضة لتوقعات المتعلم وتطلعاته وفق دراسة شاملة.

غير أن هذا المفهوم العالمي في التعليم لا يزال بعيداً كل البعد عن الواقع المحلي للعديد من دول الجنوب. وتعتبر الجودة أحد أهم الوسائل والأساليب لتحسين نوعية التعليم والارتقاء بمستوى أدائه في العصر الحالي الذي يطلق عليه بعض المفكرين بأنه عصر الجودة. فلم تعد

الجودة شعاراً ترفعه المؤسسات التعليمية، بل أصبح ضرورة ملحة تمليها حركة الحياة المعاصرة، وهي دليل على بقاء الروح لدى المؤسسة التعليمية، والسعي إلى تطويرها.

من جهة أخرى، قامت العديد من الدول المتقدمة والنامية بتطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في مؤسساتها التعليمية المدرسية ومؤسسات التعليم العالي، وأصبحت اليوم من أكثر الدول نمواً وتطوراً في كافة المجالات.

ففي الولايات المتحدة الامريكية، واجهت مؤسسات التعليم العالي عدداً من التحديات منذ عام (1999م) وأهمها تخفيض الموازنات المخصصة لها، فلم يكن بدّ من إعادة التقييم والمراجعة للمنهاج والطلاب بهدف المساهمة في برنامج التطوير الاقتصادي. وبما أن التقييم ونظمه المتعددة أسس لقياس تأثير مؤسسات التعليم العالي من خلال التركيز على تعليم الطلبة الجامعيين لتلبية متطلبات العمل دائمة التغير، وكذلك تزويد الطللبة بالمعرفة والمهارات، فنجاح الشركات في تطبيق إدارة الجودة الشاملة حفز عدداً من مؤسسات التعليم العالي على تبني مفاهيم الجودة لمواجهة الأزمة، وقف الانحدار في جودة الخريجين. فالتطبيق الأول لإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي كان بالكلية التقنية (فوكس فالي) إذْ أصبح الخريجون أكثر كفاءة، وزاد رضا أرباب العمل وتحسنت البيئة التعليمية، ومن ثم بدأت العديد من المؤسسات تطبق إدارة الجودة الشاملة (Calpin,2006).

أما تجربة الجودة الشاملة في اليابان فقد واجهت في البداية صعوبات عديدة، إلى أن زاد التأكيد على الأدوات الإحصائية اليابانية من خلال الاهتمام بالإدارة العليا، فأصبحت إدارة

الجودة الشاملة ملموسة وتشعر الناس بأنفسهم وجهدهم في العمل، وتؤكد مبادئ (ديمنج) الأربعة عشر أو ثلاثية جوران (Juran)، أو الفكر لكارويوشيكاوا (Kaoru shikawa) على وجود أربعة أعمدة لإدارة الجودة الشاملة في التعليم وهي:

- تركيز المنظمة بشكل رئيس على عملائها في إدارة الجودة الشاملة، فالخدمات التربوية تهتم بنمو الطالب وتحسينه، والمعلم والمدرسة هما الموردان للتعلم الفعال، والجامعة هي المسؤولة عن تقديم الرفاهية طويلة الأمد للطلبة، وذلك بتعليمهم كيف يتعلمون.
- يجب أن يكرس كل فرد في المنظمة شخصيته للتحسين المستمر وبشكل جماعي.
- إن المؤسسات التعليمية التي تبنت إدارة الجودة الشاملة ومبادئها واستعمالاتها تستثمر مصادر أساسية في اكتشاف الطرق الجديدة التي تساعد على إدراك إمكانات كل شخص، إذْ يتحمل النظام والعمليات والتحسينات الجزء الأكبر في الجودة.
- إن نجاح إدارة الجودة الشاملة هي مسؤولية الإدارة العليا في التحسين المستمر لأعضاء هيئة التدريس لأجل تقديم إنجاز أكبر من الطلاب، فالقادة التربويون يخلقون بيئات تعليمية ذات جودة شاملة للطلاب والعاملين، وبمشاركة عناصر المجتمع المحلي حتى يسهموا بتحديد دورهم وحاجاتهم التنموية المطلوبة؛ وكي لا يكون التعليم الجامعي منفصلاً عن خدمة بيئته (National Quality Assurance and Accreditation,2004)

أما في ماليزيا بصفتها دولة نامية في مجال التعليم العالي، فقد حاولت اللحاق بالركب والتطوير، إذْ خضع قطاع التعليم العالي فيها للنمو الأساسي نتيجة للجهود التي جعلت وزارة

التعليم العالي تتوسع وتنظر إلى التعليم باعتباره صناعةً واستثماراً، فقد زاد تسجيل الطلاب في مؤسسات التعليم العالي بنسبة (9%)، وكان عدد الطلاب عام (1996م) (17569) طالباً، ثم زاد عام (1997م) إلى (28344) طالباً بعد الانفتاح على التعليم العالي بشكل كبير، وقد بلغ عدد مؤسسات التعليم العالي التي تطبق إدارة الجودة الشاملة إحدى عشرة جامعة عامة وست جامعات خاصة، وزيدت وخصصت (30%) من الميزانية للتعليم ابتداء من العام (1997م)، كما تنفق الحكومة على خمسين ألف طالب يدرسون خارج ماليزيا، لذا خصصت الحكومة الماليزية أكثر من (100) مليون دولار لنقابة التعليم الوطنية لدعم دراسة الطلاب في مؤسسات التعليم العالي.

وقد خلصت دراسة أمريكية أوروبية ماليزية إلى وجود عوامل نجاح لإدارة الجودة الشاملة في التعليم الماليزي تمثلت في: القيادة، والتحسين المستمر، والوقاية، ومقاييس الموارد، ورضا الزبون الداخلي والخارجي، وإدارة الناس، والعمل في فريق (خليل والزهيري، 2001)

أما على المستوي العربي، فعقدت العديد من المؤتمرات بهدف تنمية المجتمعات العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة في إدارة الجودة الشاملة ومميزاتها ودورها في تحسين التعليم بشكل نظري وبناء على النجاح في العديد من الدول المتقدمة وبعض الدول النامية، فوضعت المؤتمرات العديد من التوصيات لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم العربي المدرسي والجامعي، لكن بدأت بعض المحاولات لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في بعض الجامعات العربية عملا بدفع وتطوير الاقتصاد العربي بدعامة الاقتصاد المعرفي لتلك الدول، ففي السعودية

والكويت بدأت بعض الجامعات تأخذ بهذا المفهوم، كما أخضعت هاتان الدولتان عدداً من برامجهما لمعايير ضبط الجودة لتطوير التعليم العالي، وبالتالي تطور المجتمع فيهما، كما قامتا بتنفيذ الدراسات العلمية لتقويم ذلك التطبيق، كما ساهم برنامج الأمم المتحدة للتنمية عام (2001م) بتعزيز ضمان الجودة في التخطيط المؤسسي في الجامعات العربية بهدف حث الجامعات العربية على تطبيق نظم ضمان الجودة (ياغي، 2008).

من خلال اطلاع الباحث (بحكم عمله واختصاصه) على العلاقات الثنائية ما بين وزارة التعليم العالي في فلسطين ومؤسسات التعليم العالي في الاتحاد الاوروبي (مشروع RecoNow) ومن خلال ملخصات البرامج التعاونية لتطوير الأنظمة المعمول بها في فلسطين وتطوير كادر وزارة التعليم العالي الفلسطينية، تبين للباحث أن النظام الأوروبي للتعليم العالي تدرج تاريخياً مستفيداً من الأنظمة الآتية:

1. **النظام الألماني (Humboldt model)**: تبنى فكرة كلية فلسفية تعكس مظهر المعهد التعليمي الأكاديمي للتدريب، كما تتفاعل مع فضاء ثقافي يجتاز الحدود الضيقة وعرف الجامعة إنها مجتمع من الباحثين مستقلين مدرسين وطلبة يعملون لتطوير العلم بحد ذاته.

أساسيات الجامعة: تقوم على تدريس موضوعات تشمل philosophy،law،medicine ، theology تستند الى ورشات عمل سيمنارات، وعرفت المعاهد بأنها مراكز بحوث داخل الجامعة بحيث شكلت نقطة قوة استراتيجية للمعاهد الالمانية.

2. **النظام الفرنسي (Napoleonic model)**: انشأ نابليون الجامعة الحكومية التي تنتشر فروعها في البلاد على شكل كليات تدار بقوة المركز. (http://www.reconow.eu/en, 2014)

3. **النظام البريطاني الامريكي (Anglo-American model)**:

- اعتمد نظام الحلقات الثلاث: بكالوريوس ، ماجستير، دكتوراه.
- ركز على التعليم العام أكثر من التخصصي.
- التعليم في أمريكا يتأثر قليلا بالنظام الفرنسي والألماني من حيث البحث ويتطابق في البكالوريوس مع النظام البريطاني.

4. **النظام البولوني (Bologna model)**: نظام عالمي – تشترك فيه جميع الدول التي تشكل 20% من مساحة أراضيها باعتبارها جزءاً ضمن القارة الاوروبية– الدول المشتركة فيه عرفت الحلقات الثلاث: البكالوريوس، والماجستير، والدكتوراه.

- الحلقة الأولى (بكالوريوس) 180–240 ECTS credits
- الحلقة الثانية (ماجستير) 20–120 ECTS credits
- الحلقة الثالثة (دكتوراه) لم تعتمد الساعات بالحد الادنى 3 سنوات للدكتوراه.

وقد اتجه الاتحاد الأوروبي من خلال هذا التطور للوصول إلى ما يسمى بمنطقة التعليم الأوروبي الموحدة التي تتصف بالتفاعل، وتبادل الخبرات على مستوى التعليم العالي في أوروبا من خلال تسهيل عملية الانتقال للطلبة والمدرسين والباحثين في مختلف أنحاء أوروبا. وقد

استخدم الاتحاد الاوروبي مجموعة من الأدوات والعناصر التي سهلت تحقيق هذه الغاية من أهمها:

1. انشاء شبكات اعتماد الأكاديمي (NARICs: national academic recognition and information centers).

مهام NARIC : تسهيل الاعتماد الأكاديمي والحركة، وتزويد المعلومات والتوصيات لتقييم الشهادات الأجنبية، والمشاركة في مجموعات النقاش وتبادل المعلومات.

2. تشكيل الشبكة الأوروبية لمراكز المعلومات (ENIC).

3. التحول من نظام المعادلة إلى نظام الاعتراف بالشهادات Recognition.

- تحديد الفترات الزمنية للدراسة في الدبلوم أو الدرجات الأخرى التي تلزم من يرغب في بدء الدراسة أو استكمالها أو الحصول على مسمى أكاديمي.
- تم عقد مؤتمر لشبونة والذي أقر مجموعة من المبادئ التي تسهم في ضمان حرية التنقل للطلبة والباحثين والمدرسين Lisbon Recognition Convention - LRC.
- أهداف النظام: تسهيل الاعتراف الأكاديمي وتطويره وتنقل الطلبة من خلال إقامة نظام معادلة واعتراف واضح المعايير موحد شفاف.
- المبادئ الأساسية LRC (Ciep،2015):

1- الحق في المعادلة.

2- شفافية الإجراءات والمعاملات.

3- حق الإثبات العكسي.

4- التركيز على مخرجات التعليم.

5- المرونة في الشروط غير الأساسية.

6- أخذ المستويات السابقة للتعليم بعين الاعتبار.

7- ان لم يمكن منح معادلة كاملة تمنح معادلة جزئية أو مشروطة.

وهنا يأتي السؤال الذي قد يشكل حجر الأساس في عملية التحرك نحو تبني هكذا منحى في إدارة جودة التعليم: هل يمكن أن تقوم جامعاتنا بهذا الدور الهام لتنمية المجتمع الفلسطيني الذي هو في أمس الحاجة للتطوير والتحسين لما يعانيه من ضعف وعجز؛ نتيجة للظروف القاهرة التي يمر بها الشعب الفلسطيني. وذلك بعد إحداث نقلة نوعية في مجال التعليم وتبني إدارة الجودة الشاملة التي أثبتت نجاحها في الكثير من الدول المتقدمة؟ أم هل يجب التوجه نحو النماذج العالمية في إدارة جودة التعليم وتكييفها بشكل يلائم الواقع التعليمي الفلسطيني؟ هل يمكن لهذا المجتمع أن يحذو حذو (اليابان وكوريا الجنوبية) والعديد من الدول الأوروبية التي تبنت مفهوم الجودة الشاملة، فتطور فيها التعليم بشكل كبير، حيث وصلت إلى مستوى متقدم في كافة مؤسساتها الاقتصادية والتعليمية من خلال التنافس في جودة الإنتاج والحصول على أجود السلع، وعلى أكبر قدر من الأسواق لتسويق بضائعها؟

وهل يساعد التوجه نحو تلك النماذج والاستفادة من آليات تطبيقها ببناء نظام قوي يعدو كونه نظاماً تقليدياً خاضعاً للعديد من التجاذبات الفكرية والايديولوجية والتي طالما خضعت لها العديد من القطاعات المحلية؟ وهل تبني النماذج الدولية، والإقليمية مع بعض المحاذير هو الأجدى والأفضل في مثل هذه الظروف؟ أم أن البعد الدولي في تطبيق نظام الجودة في التعليم قد يكون له أثر مدمر على المجتمع المحلي وخصوصياته؟ وما هي تلك المحددات التي قد تكون حساسة حال تطبيق مثل هذه النماذج الدولية أو حتى الإقليمية على المجتمع الفلسطيني؟

ويعتبر هذا المفهوم من المفاهيم الإدارية الحديثة التي ظهرت نتيجة للمنافسة العالمية بين مؤسسات الإنتاج. فيتضح خلال العقدين الماضيين أن انتقال مركز القرار في مجالات سياسات الاستثمار والصحة والعمالة و التعليم و حماية البيئة من الحكومات القومية إلى يد الشركات العملاقة، حيث تتركز القوة الفعلية في يد تلك الشركات والمؤسسات المالية والتمويلية العالمية ومؤسسات الإعلام الضخمة، ويمكنهم التأثير على السياسات القومية في الدول المختلفة بما تملكه من قوة ضغط اقتصادية وسياسية.

ولم تنحصر نتائج عولمة النموذج الليبرالي الجديد في الحد من استقلال الحكومات القومية المنتخبة ديموقراطياً ولا في غياب حق الشعوب في اختيار ما يناسبها، فقد كانت آثارها السلبية على الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية شديدة الحدة (Davies،Calpin,2006).

فقد ارتفعت التكلفة الاجتماعية لسياسات التثبيت، فقد دمرت الحكومات بُنى المجتمع الاجتماعية بحجة جذب الاستثمارات الخارجية. كما قبلت خفض الإنفاق الحكومي في مجالي

التعليم والصحة من أجل التخلص من عجز الموازنة، الأمر الذي أدى إلى زيادة حد الفقر وعدم العدالة الاجتماعية وتحطم بُنى التضامن التقليدية. وقامت العولمة بتحطيم بنى الصناعة التقليدية، وزادت مظاهر استغلال الإنسان مع الاستغلال المكثف لعمل المرأة والأطفال، (الشخيبي، 2004)، ولا تزال العديد من الدول أسيرة للنموذج التقليدي في عملية تطبيق معايير الاعتماد دون الرجوع إلى الحاجات الفعلية للمجتمع. فعلى الرغم من تبني سياسة اقتصاد المعرفة في مؤتمرات وزراء التعليم العربية والإسلامية مازالت جودة التعليم ونوعية غائبة عن تطبيق معايير الاعتماد، وبالتالي مازالت عملية النهوض الاقتصادي من خلال تطبيقات المعرفة بعيدة كل البعد عن تلك الدول(Seddon,2010).

7- العولمة وتأثيرها على تطبيق معايير الجودة في التعليم

يرى الباحث أن العولمة تؤثر بشكل مباشر وغير مباشر على المعايير والأسس التي تفضي إلى رفع جودة التعليم العالي في المؤسسات الأكاديمية، ولعل تأثير العولمة على معايير جودة التعليم تتعدى الحدود الجيوسياسية المعروفة إلى تطبيقات مباشرة وغير مباشرة، ولكي يتم فهم العلاقة ما بين العولمة، التأثير السياسي وفرض الهيمنة أو الشراكة والمشاركة العالمية في وضع السياسات، يجب علينا فهم طبيعة العلاقات ما بين الدول المساهمة والمساعدة في رفع مستوى التعليم والمجتمعات الانتقالية المعولة على الاستفادة من هذه الدول، وهنا يجب علينا مراجعة محورين أساسيين في طبيعة هذه العلاقة، وهما: الخطاب السياسي والمشاركة والشراكة، بالإضافة إلى العولمة والتغيير التربوي والمؤسسات الإقليمية من خلال أثرهما على نوعية التعليم

وجودته وتأثيره في إعادة هيكلة التربية في المجتمعات الانتقالية والتي يمكن أن نصفها حتى فترة قريبة بأنها مغلقة أو تحت الوصاية.

أولاً: الخطاب السياسي والمشاركة والشراكة

يشبّه كل من (مونكمان وبيرد) أهمية العولمة أو موقعها بأهمية الجمال في الحس العادي، أي أنه في عين المشاهد. وباستعمال الاستعارة نفسها، يفترضان أن تفسير مجموعة الظواهر العالمية الجديدة ذات التأثيرات الاقتصادية الثقافية والسياسية يعتمد على نهج المُحلّل ومشربه النظري والسياسي، ويستشهدان ليبرهنا على هذه الحجّة، بنقد اليسار السياسي ضدّ العولمة باعتبارها هيمنة وإمبريالية غربية، في حين يبالغ اليمين بمدحها باعتبارها نصراً للحضارة الغربية والديمقراطية التحرّرية. وجوهرياً، يُؤكّدان أنّ الرأي حول العولمة يستند إلى منظور الرائي للأشياء. وبهذا يُؤكدان أيضاً أنّ مفهوم العولمة واسع وشمولي ومتعدّد المنحى ومتنازع عليه.

وللبرهنة على هذا التنازع، يشيران إلى ضعف في ثلاثة مناحٍ في الأدبيات المعاصرة حول العولمة والتعليم:

الأول: إنّ سوء استعمال مفهوم العولمة بصفته حشواً منطقياً مُقَدَّم في كثير من الأحيان دون تفسير واضح للصلات، وتدفق عملياتها –أي العولمة– ويمثلان على ذلك: "تُسبّب العولمة إعادة هيكلة التربية؛ لأن إعادة هيكلة التربية ميزة العولمة" (ميراهو، 2000)

الثاني: تقديم العولمة باعتبارها قوة مستقلة تؤثر على القوى المحلية والقومية، ولذا فإن ردود الفعل على ضغوطاتها ستتركز على المستوى ذاته (المحلي والقومي).

الثالث: خطر الخَلْط بين العولمة والتوجهات الدولية المُعاصرة على الرغم من كونها لا تدخل في نطاق العالمية، ولا تشتركَ في عمليات العولمة.

وفي هذه الأيام اختار الكثيرون أن يتبنوا تعريفاً متعدد الأبعاد مستنداً إلى اعتبارات كالمالية والتجارة، وتقنيات المعلومات والاتصال؛ وحركات الناس عبر الدول؛ وتشكيل المجتمعات العالمية؛ التقارب الأيديولوجي والثقافي واللغوي؛ والأنظمة الدولية للإشارات والصور (مارغينسون، 1999).

وباستعمالهما هذا التعريف لمارغينسون المتعدّد التنويعات للعولمة، فان ذلك يسهم في الفَهْم الأعمق للعولمة، كما يسهم في تحليل عملياتها خلال النماذج الأمثولية (التوأمية) للخطاب السياسي، والمشاركة والشراكة، ويمثلان على ذلك بالآتي:

"الخطاب، في كل من السياسة والثقافة، يُشكّل الممكنات والمحدوديات في ما نعتبره النموذج الأعلى؛ وعلى الرغم من كونه يُؤطّر القضايا، ويخلق أرضية مشتركة للنقاش، فإنه في الوقت ذاته يستثني المنظورات الأخرى ... فالمشاركة تقع في صميم عملية التعليم والتنمية، لكن أموراً كطبيعة الناس والمجموعات والكيانات المشاركة، وكيف يتم تدخلهم، يَجِبُ أَنْ تتم مناقشتها بموازاة مع الديناميكيات الكبرى مثل سياسات البنك الدولي أَو التدفقِ العالميِ للرأسمالِ الدوليِ، هذا التأطير الأكثر شموليةً للمشاركة يُمْكِنُ أَنْ يكشفَ عن منظور أكثر توازناً عن الكيفية التي تتفاعل فيها العولمة مع التعليم" (ميراهو، 2000).

إن الحديث عن العولمة، والتحول التربوي والمجتمعات الانتقالية، وإعادة هيكلة التعليم ضمن سياق العولمة والسياسةِ القومية يوضحان دراسة حالة آنية وحديثة للتغير في التعليم، والتحول الاجتماعي في كثير من الدول، وكذلك مجموعة من الأطر النظرية حول العولمة، وصورة شاملة عن المواضع المعاصرة في الخطاب وبالتحديد، فإن نظرية إعادة بناء التعليم في مجال العولمة والسياسة الدولية ونطاقها، تناقش العولمة وأبعادها الاقتصادية، والتغيرات والتأثيرات المصاحبة للعولمة على الدولة والأمة، وكذلك التقارب والتشعب الثقافي ومجموعة متعارضة من المطالب في التعليم. وترى أن درجة الدمج بين المجتمع (الدولة) والتعليم قد تختلف من دولة إلى أخرى ومن وقت إلى آخر (ميراهو، 2000).

وفي العلاقة بين العولمة وعلم أصول التدريس: الفضاء، المكان، والهوية، فإنه لا يعول على تغير معين بحد ذاته، والتعليم المفتوح، والتعليم عن بعد يعدان من القوى المحركة للعولمة، ويضعان مؤسسة أنظمة التعليم الحديثة: المدرسة والجامعة، والأنظمة الأكاديمية على المحك. وهما (أي التعليم المفتوح والتعليم عن بعد) يؤسسان نواة المجتمع الافتراضي أو ما يسميه الكاتبان (حيز الشتات)، إذ تنخرط البنى الاجتماعية القائمة على العقلانية الغربية في شبكات جديدة تتواصل من خلال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

وبالنتيجة، فإنه من خلال تحليل نظام التعليم عن بعد تكون علاقات القوة والتحكم في التعلم ومصادر المعرفة أخف وقعاً، إذ يسهم هذا الشكل من التعليم في تجاوز الحدود القائمة بين التعليم الرسمي وغير الرسمي، والمحاضر والطالب، والمؤسسة التعليمية والبيت، والنص المطبوع

والنص الإلكتروني، التعليم والترفيه، وجدلاً يتوصلان إلى أن التعليم عن بعد يعزز مكانة الطالب، ويقلل من سطوة البنى الهرمية والأنظمة الصارمة، عن طريق شرعنة طرائق سرد وأنظمة متعددة ومتشعبة. كما أن التعليم المفتوح والتعليم عن بعد يعطيان الطلاب مصادر مختلفة لنيل المعرفة ويمكنانهم من تكوين رؤيا ذاتية للواقع، فإنهما يضعان سلطة المحاضر أمام تحدٍّ حقيقي.

وبالتركيز على موضوعية الخطاب السياسي، فإن أي خطاب لا ينبع من أمة أو دولة واحدة، وإنما ينبع من وراء حدود أغلب الدول، وهو يحل محل الخطاب السياسي الأسبق الذي كان يستند إلى عوامل داخلية وقومية كانت تقود الأجندة التعليمية سابقاً. ويضيفان أن الأجندة العالمية تؤثر في توجهات الإصلاح التربوي عبر تأطير الخطاب، ما يكسبها صبغة تسلطية (إمبريالية) في محيط الفاعليات والمنظمات المنخرطة في التعليم والتنمية (حسان، 2014).

وفي الوقت نفسه، فإن هذا الخطاب يؤثر في كيفية توزيع الأدوار على اللاعبين في هذا المجال، مثل المنظمات المتعددة الأطراف والوكالات المانحة ذات الدور المركزي في إحداث التقارب في مجال الإصلاح السياسي والمبادرات، كاللامركزية، والخصخصة، وإصلاح المنهاج. ويلاحظان أن مثل هذه الإصلاحات غالباً ما تترجم إلى اشتراط تعديلات هيكلية للسياسات أو لظروف الترتيبات المالية الأخرى، وهذا جميعه ينبثق من احتكار الوكالات الداعمة والممولين للأجندة.

وعلى المنوال ذاته، يستمران في توضيح أن الأدوار المختلفة للمؤثرين في التعليم عالمياً ومحلياً وقومياً تترجم إلى فكرة الشراكة والمشاركة. فمفهوم الشراكة أصبح يعني المقاربة العامة، أو كما تعبر عنه مقاربات القطاع الواسع في التنمية sector wide-approach (SWAPs)، التي وجدت لتضمن السيطرة المحلية على الأجندة التعليمية ولتحقيق مستوى أعلى من التعاون بين المانحين والمؤسسات الأهلية والمجتمع المحلي. وبكل الأحوال، فإنهما يشيران إلى أن تحليلات البنك الدولي للشراكة والمشاركة تنبع من محاذيره "إذ إن الأطراف المعنية كافة أصبحت شريكة ولم يبقَ من تقع علية اللائمة.

إن شبكات الاعتراف والمعلومات ومراكزه ومؤسسات الاعتماد والجودة المنتشرة في الدول المتطورة ترتبط بشبكات للتواصل والمعلومات بحيث تؤدي إلى تضافر الجهود في تطوير جودة التعليم من خلال تحقيق معايير أفضل موحدة للجميع وإنشاء مناطق التعليم الموحدة من خلال إيجاد السبل التي تسهل حركة الطلبة والمعلمين والعلماء في هذه الدول المشتركة في منطقة التعليم الموحدة ومع الدول الأخرى من الارتباط معها في شبكات ومراكز التعليم المختلفة وذلك من خلال الارتكاز إلى مخرجات العملية التعليمية وتطوير هذه المخرجات بما يتواءم والاحتياجات الوطنية وسوق العمل مع الاهتمام بحق المواطن بالتعليم والتكوين وضمان هذا الحق للجميع. لذا فقد تم عالمياً تبني نظم الاعتراف والاستغناء عن نظم المعادلة باستثناء دول العالم الثالث وخاصة الدول العربية، الأمر الذي يشكل العائق الأكبر في تطوير جودة التعليم، وتبادل الخبرة، ويحد من حرية التنقل للطلبة والمعلمين والعلماء ما يحد من فرص تبادل الخبرات

وتطورها ويمنع مواكبة الدول المتقدمة في سياساتها لتطوير التعليم. كما إن هذا النظام يغرق المؤسسة التعليمية في البحث بمجريات العملية التعليمية ويبقيها بعيدة عن البحث في مخرجات عملية التعليم والتعلم ويشغلها عن حقوق الأفراد في التكوين والتعليم مدى الحياة (شتيوي، 2014).

ثانياً: العولمة والتغير التربوي والمنظمات الإقليمية

ينظر إلى العولمة من معايير المعرفة، والمعلومات، والبناء الاقتصادي، ونظرية النظم العالمية والمفاهيم الإيديولوجية في التعليم لتقييم علاقة العولمة الحقيقية بالتغير التربوي ينبغي "أن نعرف كيف تؤثر العولمة ومسوغاتها الأيديولوجية على وضع التدريس بشكل عام، من النماذج الانتقالية إلى السياسات القومية والتطبيقات المحلية". التمويل، وسوق العمل، وجودة أنظمة التعليم الوطني، وتقنية المعلومات، وشبكات المعلومات المعولمة هي من بين المجالات التي تتجلى فيها هذه العلاقة (فادن، 2005).

ولاعتبارات مالية، تكون معظم الحكومات مضطرة إلى تقليص حجم الإنفاق العام على التعليم، وإيجاد موارد بديلة لتمويل الأنظمة التعليمية، ولاعتبارات العمل، فإن الحكومات تحت ضغط أشد من أجل جلب رأس المال الخارجي، وتقديم العمال المهرة، ما يعني مزيداً من الضغط لرفع مستوى المعدل التعليمي في سوق العمل، الذي يؤدي بدوره إلى زيادة معدل الإنتاج في سوق العمل. ولاعتبارات تعليمية، فإن جودة التعليم الوطني تخضع لمقارنة حثيثة مع جودة

التعليم العالمي. ونتيجة لذلك، فإننا نلاحظ أن التركيز يكون في مناهج الرياضيات والعلوم، وفي المعايير والفحص، وفي مطابقة المعايير من خلال تغيير في أنظمة التطبيق.

كما أن تقنية المعلومات تنضوي تدريجياً في أنظمة التعليم لسببين: الأول، لتخفيض نفقة التعليم، والثاني، للوصول إلى مستوى جودة تعليم أعلى بمساعدة الحاسوب والإنترنت.

إن شبكات المعلومات العالمية تعني تبادل ثقافات العالم مع محاذير أن كثيراً من الفئات تشعر أنها مهمشة بسب قيم سوق الثقافة الجديدة، وأن مثل هذه الفئات ستناضل ضد اقتصاد العولمة بالتشديد على قيم ثقافية عالمية بطبيعتها، فعلى سبيل المثال، نجد أن كلاً من الأصولية الدينية وأنصار البيئة الى ما بعد الحداثة، وأنصار حقوق المرأة على اختلافهم يقفون ضد السوق(ميراهو، 2000).

ويستخلص الباحث أنه وعلى الرغم من أن التغيرات التعليمية في ضوء العولمة ذات محددات تعريفية مشتركة، فإنها تحوي اختلافات كبيرة من منطقة إلى أخرى.

ومما يستحضر في هذا المجال ما نقله (Daun, 2002) عن كل من ديل وروبرتسن في مقالتهما "التأثيرات المختلفة للمنظمات الإقليمية في ظل عولمة التعليم"، إذ يناقش الكاتبان أن المنظمات الإقليمية ولا سيما معاهدة دول شمال أمريكا للتجارة الحرة (NAFTA)، والاتحاد الأوروبي (EU)، والتعاون الاقتصادي الآسيوي (ABEC)، بالقدر الذي تمثله كدفة توجيه لرأس المال العالمي وقوى العولمة، وتوصلا إلى أنها تخدم في مجال البنى التحتية الاجتماعية، وتشكل

الرأسمال الإنساني، وإن كان بشكل مباشر أو غير مباشر، فإنها توثر في تشكيل السياسات التعليمية.

ويشرح (Daun, 2002) عن معاهدة دول شمال أمريكا بأنها لا تتطرق بشكل مباشر للتعليم، وأن للدول استقلالية محدودة في إدارة المدارس، وهي معرضة لفقدان السيطرة في حالة عدم تطبيق قواعد هذه المعاهدة. ويقدم برهاناً على ذلك بالأزمات التي تواجهها دول شمال أمريكا في مجال التعليم العالي، إذْ تعتبر الجامعات مواقع قوة في مجالات البحث والتطوير في المنطقة، وهي بدورها قادرة على الإسهام في التطور الاقتصادي على الصعيد العالمي. لذا، فهي مواقع استثمار في مجالي البحث والتطوير، وجميع أعضاء معاهدة دول شمال أمريكا، وبخاصة المكسيك، بسبب اختلاف مستويات مصادرها وتنوعها، فإنها معرضة لاحتمال مواجهة أزمة إدارة جامعتها في الوقت الذي تم فيه فتحها أمام الاستثمارات الخاصة، في الوقت نفسه تصبح هذه الجامعات عاجزة عن إدارة نشاطاتها الخاصة".

ويشير من خلال دراسته لمعاهدة دول شمال أمريكا للتجارة الحرة، وتأثيرها على التعليم، أن إستراتيجيتها تستخدم التجارة الحرة لتوسيع نطاقها لتشمل احتياطي الموارد التي كانت تحت سيطرة القطاع العام عبر تكتيكات بناء معاهدات تجارية ملزمة مرتبطة بإجراءات مثل إجراءات حل النزاع، وهذا بدوره يؤثر على السياسات التعليمية القومية على الدول الأعضاء إذ يتجاوز الاستقلالية ليمس السيادة، فمعاهدة دول شمال أمريكا للتجارة الحرة تحدد للدول الأعضاء

المجالات التي يمكنها أن تقرر السياسات فيها دون أن تأتي على ذكر الكيفية التي سيتم فيها استخدام ما تبقى من السيادة.

ويرى الباحث أن مثل هذا الخلط في الصلاحيات ضمن القطاع الجامعي، وبخاصة عندما يرتبط ذلك بموضوع الملكية الفكرية، فإنها سوف تقلل من استقلالية الجامعات، وتجعلها مجالاً للمنافسات التجارية بدلاً من وظيفتها الأساسية في تنمية المجتمع من كافة الجوانب ومنها الاقتصادية.

أما بالنسبة للاتحاد الأوروبي، فتشير ادبيات معهد الاعتراف الفرنسي (CIEP,2015) إن إستراتيجية الاتحاد الأوروبي تقوم على تشجيع تمويل البرامج الصغيرة والتعاون العابر للقوميات بين الجامعات لكي تبلغ هدفها، "وهو البعد الأوروبي في بناء فهم مشترك وعابر للقوميات لأن تكون أوروبياً، ويلاحظ أن هذه الإستراتيجية متبعة من قبل الاتحاد الأوروبي لتحويل المنطقة إلى مجتمع واقتصاد قائمين على المعرفة، عبر تبني سياسات أفضل في حقول متعددة، من بينها تكنولوجيا المعلومات، والبحث والتطوير، ويمكن الاستنتاج بأنه على الرغم من أن تأثير الاتحاد الأوروبي على السلطة القومية في القطاع التعليمي محدود جداً، فإن ذلك قد يمس في استقلالية الأعضاء في مجال سياسة التعليم.

أما في حالة التعاون الاقتصادي الآسيوي، فيشير (Cheng, 2000) إلى أن دول هذا التعاون ترى أن التعليم يسهم وبشكل كبير في النجاح الاقتصادي في المنطقة، وبشكل خاص في ما يعرف "بالنمور الأسيوية" (هونغ كونغ، وسنغافورة، وكوريا الجنوبية، وتايوان). فتدعي هذه

الدول أن هذه الرؤيا مركزية لتحويل أنظمة تعليمها لتسهم في تشكل "المجتمعات التعليمية" عن طريق التشارك في الأفكار والخبرات والتطبيقات الأمثل في مجال استخدام تكنولوجيا المعلومات، وتعزيز جودة تطوير التعليم، ورعاية الممارسات الإدارية العقلانية بين صانعي السياسة، وتشجيع ثقافة التفاعل النشط بين المعلم والطالب لخلق تفاهم في المجتمع الآسيوي.

ويستطرد(Cheng, 2000) عن الإستراتيجية المتبعة من قبل دول الاتحاد الآسيوي في اعتمادها على فلسفة "إعدادات أحادية الجانب"، وعلى "خطط العمل الفردية"، فمثلاً يضع أغلبية الأعضاء ثقلاً مهماً لدور التعليم ولتشكل رأس المال الإنساني في التطور الاقتصادي، ويتبنونه محوراً لسياستهم الكلية إلا أن كلاً منهم يصل إلى هدفه بطريقته الخاصة.

ويستخلص الباحث أنه يجب أن ينظر للتعليم في محتواه وسياسته الإدارية من اعتبارات إقليمية المنشأ، ومن الكيفية التي تعدل هذه المناطق سياساتها التعليمية تماشياً مع عملية العولمة. ويعتقد أن أجندة التعليم ذات المنشأ العالمي تتسع بشكل مطّرد في فلسطين، في حين أن الالتقاء والتوافق بين الممارسات أو السياسات القومية والوطنية لم يحظَ بالاتساع ذاته.

ويرى (Edward, 2002). في هذا السياق أن وجهات النظر هذه متمايزة، ولكنها مترابطة، عن تعقيدات العولمة، وبخاصة في سياق التعليم. وكذلك تتداخل أفكار الباحثين في هذا السياق حول محددات كالتمويل، والتجارة، والاتصال، وتكنولوجيا المعلومات، وسوق العمل، وجودة النظم التعليمية الوطنية، وشبكات المعلومات المعولمة. فالجميع يدرك أثر تكنولوجيا المعلومات باعتباره آلية ذات أثر ليس على الكيفية التي يتم فيها الآن إيصال التعليم عبر

شبكات عالمية فحسب، بل، وبشكل أكثر أهمية، على قدرتها في زعزعة نماذج السلطة القديمة وهرمياتها بين المعلمين والطلاب.

كذلك، يمكن القول إن "التغيرات التعليمية في ضوء العولمة ذات محددات جوهرية مشتركة، إلا أنها تحوي اختلافات كبيرة من منطقة إلى أخرى. وهذا مفصل في تحليل العديد من الباحثين للمعاهدات السابقة باعتبارها مؤثرات على العولمة من ناحية، وكموضع تأثر بالعولمة من ناحية أخرى، وأن درجة الدمج بين مجتمع (الدولة) والنظام التعليمي تختلف من دولة إلى أخرى من حين لآخر.

ويستنتج الباحث مما سبق أن جميع من تحدث، وبحث، وكتب، يدرك التعقيدات بين العولمة والتعليم إلى درجة أنه أصبح من الواضح أن أكثر طرائق العولمة تجلياً في التعليم هي عبر تكنولوجيا المعلومات، وأيضاً الطريقة الفاضحة التي تتم فيها السيطرة على أجندة السياسة التعليمية بين الأمم والدول. ولعل أهم تشعبات هذه السيطرة هي المشاركة، فإذا ما كان هنالك مجال من مجالات البحث في التعليم المقارن يستحق السبر فيه، فيجب أن تكون سياسة المشاركة بشكل يجيب عن: من اللاعبون؟ وما الأدوار التي يؤدونها؟ وبالتالي إذا ما أصبح اللاعبون كافة شركاء، فمن سيكون القيّم النهائي؟.

3- 2 الدراسات السابقة

نظراً لحداثة موضوع الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي، وانطلاقاً من ندرة الدراسات التي تناولت موضوع الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي، فإن الباحث سيتناول في هذا الصدد الدراسات المتوفرة ذات العلاقة بموضوع الاعتماد الأكاديمي، والمؤتمرات التي تناولت موضوع الاعتماد الأكاديمي خلال السنوات القليلة السابقة، ومن بين الدراسات السابقة:

1- **دراسة شيرمان (Sherman،2010)** حول عمليات الاعتماد في مؤسسات التعليم العالي التركية وتوصل إلى أن هناك اهتماماً ملحوظاً في عمليات ضمان الجودة في تركيا على أثر المشروع الريادي للاعتماد في جامعة الشرق الأوسط التقنية Middle East Technical University حيث قامت باستخدام معايير الاعتماد لاستقطاب أفضل للطلبة في تركيا، وتبين حديثاً أن هناك عدداً من الجامعات الخاصة تحاول استخدام هذه المعايير في برامجها بالاستعانة بوكالات اعتماد دولية لأغراض التسويق. إن مجلس التعليم العالي في تركيا والذي يشرف على الجامعات التركية يعزز دراسات الاعتماد من أجل تحسين نوعية التعليم في الجامعات التركية، والهدف أن تكون هناك مساءلة ومحاسبة وفق نتائج الدراسات التي تتحدث عن معايير الاعتماد والجودة.

2- **وهدفت دراسة غنام والحمادي وعواد (2009)** إلى توفير نظرة شمولية حول أنظمة الاعتماد والجودة في اليمن وتصف مراحل التطور والتغيرات الحاصلة في مجالي النوعية، والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي اليمنية، ويتضح من الدراسة عدم توفر آليات رسمية لعمليات الاعتماد، وضمان الجودة من قبل مؤسسات التعليم العالي في اليمن، بالإضافة إلى أن الدراسة تبين أن الجهود المتواصلة التي بذلت من وزارة التعليم العالي، والبحث العلمي من أجل الاعتماد لضمان الجودة أدى إلى زيادة الوعي بين ممثلي الجامعات، والأكاديميين، والإداريين بما يتعلق بمعايير الاعتماد وأنظمة ضمان الجودة.

3- دراسة بشير ياغي (2008) إن "الاعتماد" الذي يطبق في الأردن لا يتجاوز من حيث الآلية والتطبيق حدود الترخيص. ويرى أن ما يجري ليس اعتماداً انما فقط هو ترخيص أو قائمة ببنود مطلوبة بموجب الاعتماد العام والمتمثلة بتوافر بنية تحتية تتناسب مع عدد الطلبة في الجامعة. أما الاعتماد الخاص، فيتناول الخطة الدراسية لكل برنامج، وما يتعلق بها من تحديد نسبة أو ساعات تقدم بوصفها مواد حرة، أو متطلبات جامعة أو كلية أو قسم، بالإضافة إلى توافر عدد من أعضاء الهيئة التدريسية يتناسب مع عدد الطلبة، ويلفت ياغي إلى أن التحقق من هذه المتطلبات أمر جيد "للشكل الخارجي للاعتماد، إلا أن توافر الشيء لا يعني وجود نتائج ممتازة"، وهو ما يجب أن يؤخذ به في المحصلة النهائية للاعتماد.

4-**يذكر جون و ويست (West, 2006) دراسة بعنوان" الاعتماد في مؤسسات التعليم العالي في بريطانيا**" في مقارنة ما بين التعليم المستمر والتعليم العالي إن التعليم المستمر له ترتيبات اعتماد مختلفة كثيراً عن ترتيبات الاعتماد للتعليم العالي، حيث لا توجد مبررات مقنعة لهذه الاختلافات التي وجدت منذ زمن طويل، وتظهر عادة كنتيجة للقرارات وعمليات تنظيم التمويل لكلا القطاعين، حيث تم تفحص معايير الاعتماد ما بين التعليم المستمر والتعليم العالي، وعليه تم اقتراح إعطاء قيمة عليا للتوسع الأفقي في تخصصات التعليم العالي، وإعطاء قيمة أقل للتنظيمات العمودية (التعمق) للتخصصات المختلفة، ومع ذلك لا يزال في بريطانيا نزعات نحو التوازي في كلا القطاعين ما بين التعليم المستمر والتعليم العالي.

5-**دراسة البلوشي (AL-Bulushi ,2003) بعنوان "الاعتماد في سياق دولي : فرص التطبيق في نظام التعليم العالي العماني**" بدراسة في سلطنة عمان وقد توصلت إلى أنها متحيزة ثقافياً تجاه الثقافة الغربية وأن مؤسسات التعليم العالي العماني الحكومية، والخاصة متأخرة بعض الشيء في تلبية شروط الحد الأدنى لواقع الاعتماد المؤسسي بسبب أنها تمر ببعض التحديات والصعوبات.

2-4 التعليق على الدراسات السابقة

أفاد الباحث من الاطلاع على الدراسات السابقة في بناء المنهجية واختيار أداة البحث، إضافة إلى توفير إطار مقارن، وتصنيف التوجهات العالمية في مجال الاعتماد، والتمكن من القيام بالتمييز والمقارنة في إطار هذه التوجهات.

2-5 ما يميز الدراسة الحالية:

يرى الباحث أن هذه الدراسة تتميز بتركيزها على معايير الاعتماد التي تتبعها هيئة مركزية فلسطينية (هيئة الاعتماد والجودة)، من أجل توفير رافعة داخلية برؤى دولية، لتطوير هذه الأسس والمعايير لتواكب التغيرات المتسارعة في مجال التعليم العالي والتي تتأثر بعوامل كثيرة.

الفصل الثالث

المبحث الأول: العوامل التي استدعت توحيد معايير الاعتماد الأكاديمي والجودة:

سيناقش الباحث خلال هذا الفصل السؤال الأول من أسئلة البحث وهو (ماهي العوامل التي استدعت توحيد معايير الاعتماد الأكاديمي)؟

إن تحقيق الجودة في التعليم العالي يسهم بشكل مباشر في تحسين نوعية المخرجات التعليمية، وزيادة ارتباطها باحتياجات سوق العمل، وهذا ينعكس إيجاباً على تنمية المجتمع، وقدرته على تحقيق أهدافه، وبالتالي لابد من إعادة هيكلة مؤسسات التعليم العالي في ضوء معايير مقترحة للجودة، فقد أصبح ذلك ضرورة ملحة تقتضيها ظروف العصر ومعطياته، وتحقيق التنافس بين المؤسسات الأكاديمية على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي، وتسهيل عمليات التبادل الأكاديمي محلياً وعربياً وعالمياً، كل ذلك يصب في خانة تحقيق الغايات الكبرى للتعليم في سياق دولي متناغم مع الأهداف الإنمائية العالمية التي أقرتها المنظمات الدولية على غرار اليونسكو وغيرها. لذلك فلا بد من النظر في عملية البحث عن معايير للجودة عالية المستوى، أو متفق عليها على الأقل، وذلك في إطار دولي عام يحكم بناؤها"... Think globally act locally essay." إن العديد من العوامل أثرت في معايير الجودة وساهمت في التوجه لتوحيدها وأهمها: (رمزي، 2005).

العولمة والتعاون الدولي والمصالح المشتركة:

إن ما شهده الواقع الدولي والعالمي مع مطلع العقد الأخير من القرن العشرين من تحولات وتغيرات أسهمت في ظهور نظام عالمي جديد يستند إلى اتفاقية الجات"GAT" وذراعها التنفيذي وهي منظمة التجارة العالمية، فالتوجه الآن لنقل التسهيلات الإنتاجية التقليدية إلى السلع الاستهلاكية والصناعية من الدول المتقدمة إلى دول العالم الثالث، وهذا يتطلب وجود تشابك واعتماد بشكل متبادل بين دول العالم، إذ من الصعب على أي دولة أن تعيش منعزلة عن باقي دول العالم. وتحتل في هذا النظام دولة واحدة وما يتبعها من عدة دول قليلة مقعد الصدارة والقيادة، بممارسة أشكال الهيمنة كافة على بقية دول العالم، في ظل ما اصطلح على تسميته بالعولمة (ابو قحف، 2002).

ويوضح (صالح، 2007) أن العولمة على الجانب الاقتصادي تدور حول تحرير الأسواق وخصخصة الأصول والتكتلات الاقتصادية، والشركات العالمية العابرة للقارات، وفتح الحدود أمام المنتج الأفضل، والتحكم في رأس المال. وعلى الجانب التكنولوجي، تسعى إلى تسخير كل مظاهر التقدم (من حاسبات واتصال، ومعلومات وشبكات انترنت)؛ من أجل السيطرة على الأسواق والصناعة والتجارة في المجتمعات المختلفة. أما في الجانب الثقافي فتتجه العولمة إلى محاولة إلغاء هوية وأصالته وثقافته المجتمع المحلي من أجل ثقافة استهلاكية تخدم الثقافة المسيطرة دون غيرها. وعلى الجانب السياسي ترفع العولمة شعارات ظاهرية، مثل الديمقراطية، وحقوق الانسان؛ بإعتبارها ذريعة للتدخل في شؤون الدول الأخرى، ومن ثم، فالعولمة تريد حدوداً

مفتوحة دون قيود ثقافية أو اقتصادية أو اجتماعية، ويتفق مع هذه الرؤية (كاظم، 1998) في هيمنة الشركات الاقتصادية متعددة الجنسيات على الاقتصاد العالمي، مع تكوين التكتلات الاقتصادية وتشجيع سياسة الخصخصة، ورفع الحماية الجمركية وفتح الحدود أمام المنتج الأفضل.

ترى العولمة الاقتصادية بأن العالم الذي تشكل في التسعينيات قد أصبح عالما بلا حدود اقتصادية؛ فالنظم الاقتصادية المختلفة أصبحت متقاربة ومتداخلة، ومؤثرة في بعضها البعض، ولم تعد هناك حدود وفواصل فيما بينها؛ فالنظام الاقتصادي العالمي هو اليوم نظام واحد تحكمه أسس عالمية مشتركة، وتديره مؤسسات وشركات عالمية ذات تأثير في الاقتصاد المحلي، أما الأسواق التجارية والمالية العالمية فإنها كما يقول مالكولم واترز (Malcolm, 1995): لم تعد موحدة أكثر من أي وقت آخر فحسب، بل هي خارجة عن تحكم كل دول العالم، بما في ذلك أكبرها وأكثرها غنىً.

ساعدت عدة عوامل على ظهور العولمة، وسرعة انتشارها، وفي مقدمتها انهيار الاتحاد السوفياتي السابق بصفته أحد أقطاب العالم، ومن ثم انتهاء الحرب الباردة بينه (كنظام اشتراكي، وقوة عظمى) وبين الولايات المتحدة الأمريكية وحلفائها، وكذلك إزالة الحواجز بين رؤوس الأموال، وتزايد حركة التجارة والاستثمارات العالمية، وظهور الثورة العلمية والتكنولوجية الهائلة والمتطورة في شتى المجالات، وعلى وجه الخصوص الإعلام والاتصال.

ويرى (رمزي، 2005) أنه بحلول عام (2025م) قد تصبح مؤسسات التعليم العالي التقليدية من مخلفات الماضي، على الرغم من استمرارها في التواجد أكثر من قرنين من الزمان؛ نتيجة التغيرات العالمية في إنتاج المعرفة، التي تدعمها ثورة الاتصالات والمعلومات التكنولوجية الحديثة.

لقد أصبح التعليم أداة لصناعة التقدم والنهضة في عصر أصبح فيه التقدم معرفياً، وأصبحت فيه النهضة تكنولوجية بالدرجة الأولى، في ظل تحول الاقتصاد العالمي إلى اقتصاد يعتمد على المعرفة وتقنياتها، وفي ظل ثورة الاتصالات والمعلومات والوسائل التعليمية المتعددة التي يشكل فيها الإنسان أهم مكوناتها، ومن ثم أصبحت المعرفة تمثل العملة العالمية للرفاهية الاقتصادية والاجتماعية. ولقد كانت الجامعات (على مر الأجيال) هي الأساس في تحريك مجتمعات المعرفة، وقد أشارت توصيات المنتدى الاقتصادي العالمي الذي عقد في ماليزيا عام (2000م) وضم دول آسيا، إلى أن سياسة التعليم هي أهم سياسة اقتصادية في هذه المرحلة من تطور المنطقة، ومن ثم، فقد اعتمد تطوير الموارد البشرية في الدول التي تنشد التقدم وسيلةً للازدهار الاقتصادي على التنسيق الوثيق بين التعليم النظامي، والتدريب في مواقع العمل للبقاء في الصدارة (رمزي، 2005).

يرى الباحث أن معظم دول العالم أصبحت مترابطة بدرجة كبيرة، ويؤيد حاجة الدول إلى بعضها البعض، وتشابك مصالحها، ليصبح لكل حدث معاصر انعكاساته الفورية في العالم

أجمع؛ فقيام حرب في مكان ما من العالم يؤثر في المعاملات المالية والاقتصاد في مكان آخر، ويحدث حراكاً سياسياً في دول أخرى.

لم يعد بالامكان للدول الآن العيش بشكل منعزل عن العالم داخل حدودها، وأن تنعم وحدها بالرخاء، وتترك غيرها في مواجهة التحديات والفقر والتخلف فقد أدت ثورة الاتصالات إلى تخطي الحواجز وتداخل المصالح، فالشركات الأمريكية (على سبيل المثال) تغيرت ملكيتها فلم تعد أمريكية، فضلاً عن أن معظم العاملين في هذه الشركات من جنسيات غير أمريكية، كما انتقل جانب كبير من نشاط هذه الشركات إلى أماكن أخرى. كما يتأثر العالم بالسياسات والصراعات المستمرة بأبعادها المختلفة، سواء أكانت تدميرية، كسباق التسلح، والحدود السياسية التي صنعها الاستعمار، فالمتغيرات العالمية تشكل تحدياً جديداً لكيان الدول وحدودها وصلاحيتها.

يشهد العالم (الآن) وضع دقيق وحرج، إذ ينتقل من نظام سياسي إلى آخر، ومن نظام اقتصادي إلى آخر جديد، وسط ظروف دولية ومحلية مليئة بالمتغيرات والتحديات. ويرى (إبراهيم، 1998) العالم العربي يتأثر بهذا التغير، ولذا ينبغي أن يحدد مكانه في هذا العالم.

ويرى الباحث (أيضاً) أن التطور الذي يحدث في العالم، والتسارع في الاختراعات والاكتشافات العلمية الجديدة وتطبيقاتها يلقي على عاتق المثقفين، والشباب العربي العمل على إيجاد جو من التفاهم والترابط والتعاون؛ لتحقيق التعاون الدولي، وهذا يعني أن تتفاعل الثقافات العربية وتتكامل لخدمة الإنسانية، ومن ثم يبرز دور التعليم العالي في الوطن العربي في غرس هذه المفاهيم بين طلابه، من خلال برامج يقوم بتقديمها.

والعالم ينتقل من المجتمع الصناعي إلى المجتمع ما بعد الصناعي أو ما يسمى بمجتمع الموجة الثالثة، إنه مجتمع المستهلكين الذي يريد سلعة في أي مكان، و في أي وقت، ومن أي نوع، مجتمع تدخل فيه شبكة المعلومات بديلاً عن (الحاسوب)، مجتمع يحل فيه العلم والمعرفة محل رأس المال. فالتكتلات الاقتصادية الإقليمية مرحلة انتقالية تضمنتها منظمة التجارة العالمية، باعتبارها خطوة نحو تحرير الاقتصاد والتجارة على الأقل بين الدول داخل هذه التكتلات. وتضع هذه التكتلات شروطاً للعمل داخل حدودها، من حيث توافر العمالة المدربة، ونوع برامج التعليم وجودتها، والإعداد المهني للقوى العاملة التي تسعى لدخول دول التكتل للعمل بها، ويؤكد (فؤاد، 2000) أن وجود برامج متطورة معترف بها من الهيئات العالمية، هو الرخصة المطلوبة للقوى العاملة المؤهلة لدخول منطقة التكتلات لبعض التخصصات، على أن تلتزم هذه الدول بمعايير الجودة العالمية في جميع التعاملات، وعلى الأخص القوى العاملة الأجنبية على أراضيها.

ويذكر (كامل، 1997) أنه انطلاقاً من الحاضر والمستقبل يجب أن نستغل مقومات التكتل العربي، ونسعى إلى تحقيقه ودعمه بخطوات، تبدأ بالتنسيق، والتكامل، والاتفاقات الثنائية، وصولا إلى سوق عربية مشتركة في العالم الذي يموج بالتغيرات المختلفة، ويحمل للأمة العربية تحديات كثيرة، لعل من أخطرها قيام التعاون والتكافل بين دولها والدول الأخرى، خاصة وأن التقدم الاقتصادي يقوم (بالأساس) على الاستفادة من كل الخبرات، والقدرات، والإمكانات المتاحة.

يلاحظ من العرض السابق وجود مجموعة من ايجابيات استجابة التعليم العالي للعولمة، وكذلك مخاطر استجابة التعليم العالي للعولمة التي يمكن توضيحها في الجدول الآتي: (كاظم، 2007).

جدول (1-3)

ايجابيات ومخاطر استجابة التعليم العالي للعولمة

الايجابيات	المخاطر
1 – اتاحة مزيد من الفرص للطلبة في التعليم العالي. 2 – تعزيز اقتصاد المعرفة. 3 – منح الطلبة شهادات علمية مشتركة ضمن برامج التعاون الجامعي. 4 – تمازج الثقافات وتنوع البيئات الأكاديمية. 5 – المنافع الاقتصادية للمؤسسات التعليمية.	1 – انخفاض مستوى التعليم. 2 – تفاوت بين المؤسسات التعليمية في مدى الانتفاع بالتعليم المقدم لهم. 3 – ازدياد الكفاءات إلى البلدان المتطورة. 4 – التقارب المعرفي المبالغ يتسبب بتماثل ثقافي مبالغ به على حساب الثقافة المحلية. 5 – اختلال التوازن المعرفي من خلال ازدهار اختصاصات معينة على حساب 6 – ضعف قدرة الدولة في تحديد سياسات رئيسية ومن أهمها سياسة التوظيف.

وقد أشار عبد الجليل (2007م) إلى عدد من عناصر العولمة وأثرها وتداعياتها حسب الجدول الآتي:

جدول (2-3)

عناصر العولمة وأثرها وتداعياتها

عنصر العولمة	الأثر على التعليم العالي	التداعيات على البعد الدولي للتعليم العالي
1- مجتمع المعرفة: إلحاق المزيد من الاهتمام بإنتاج المعرفة واستخدامها مصدراً لإغناء الأمم.	* تنامي التركيز على التعلم المستمر والتنمية المعنية المتواترة تخلق طلباً كبيراً غير مستوفى للتعليم بعد الثانوي.	* مقدمون جدد للتعليم الخاص والعام، تحرير برامج التعليم، التدريب عبر الحدود، شركات الإعلام الخاصة، شبكات المؤسسات العامة/الخاصة، الجامعات المتحدة والشركات متعددة القوميات.
2- تنظيم تقنية المعلومات والاتصال ICTS	1 – تغير دور الجامعات في البحث وإنتاج المعرفة ليصبح أكثر تحرراً من الناحية التجارية. 2 – طرق تحرير جديدة تستخدم التعليم المحلي (وعبر الحدود) خصوصاً الشبكة الدولية القائمة على الفضائيات.	1 – برامج أكثر استجابة لمتطلبات السوق، تطوير برامج تدريبية متخصصة للأسواق المناسبة ولأغراض التنمية المهنية على أساس التوزيع العالمي. 2 – ازدياد الحراك الدولي للطلاب برامج التعليم والتدريب والبحث.
3 – اقتصاد السوق * نمو في عدد الاقتصاديات القائمة على السوق.	* الاتجار بالتعليم العالي والتدريب على المستوى العالمي والمحلي.	* تتطلب طرق التحرير الدولية للابتكارات مثل التعليم الإلكتروني والامتياز الأكاديمي المبني على الاعتراف بالمؤهلات والاعتمادية.
4 – تحرير التجارة * قيام اتفاقيات تجارية دولية وإقليمية والحد من حواجز التجارة.	* ازدياد الخدمات والمنتجات التعليمية بسبب إزالة الحواجز.	* اهتمامات جديدة ملائمة للمناهج ومواد التدريس في الثقافات والدول المختلفة، ومقومات التجانس، إضافة إلى الفرص الجديدة (التهجين). * زيادة التركيز على تصدير وتوريد البرامج التعليمية ذات التوجه التجاري.
5 – الحكم * خلق بنى ونظم حكم دولية وإقليمية جديدة	* خلق دور فاعل للتعليم على المستوى الوطني والحكومي والخاص على حد سواء، واعتبار أطر تنظيمية وسياسية جديدة على جميع المستويات.	* قيام أطر دولية وإقليمية جديدة، خاصة في مجال ضبط الجودة والاعتماد.

الثورة العلمية والتكنولوجية:

تعيش المجتمعات المعاصرة حالة من التطور والتغير السريع في المجالات كافة، ويتمثل ذلك في تقنيات المعلومات والاتصال؛ فالعالم المعاصر يشهد ثورة هائلة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على المستوى الكمي والكيفي، فقد انتشرت تكنولوجيا المعلومات في شتى المجالات، وعلى جميع المستويات، في المصانع والحقول، ومكاتب الإدارة، وفصول الدراسة، ومن غرف العمليات إلى غرف المعيشة، وسفن الفضاء، وأصبح من الواضح أنه لا توجد حدود لتطبيقات هذه التكنولوجيا إلا في حدود قدرات الإنسان المستخدم لها، ولم يعد السؤال: ماذا نستطيع أن نفعل بالتكنولوجيا، بل ماذا نختار منها؟ فالثورة العلمية والتقنية ثورة مستمرة تزداد عمقاً وتأثيراً في مجمل الحياة، كما أن كمية المعرفة الإنسانية تتضاعف يومياً بواسطة هذه الثورات العلمية المتنامية، فما زال الاجتماعيون والاقتصاديون ينظرون بترقب إلى العلاقة الشائكة وغير المستقرة بين تكنولوجيا المعلومات والمجتمع، ويعوزهم الحد الأدنى من الأسس والمناهج العلمية التي يمكن أن يقيموا عليها دراسات جادة للجوانب المختلفة لهذه العلاقة، أما الفلاسفة فلم يدركوا (إلا أخيراً) بعض الإشكالات التي يطرحها المتغير المعلوماتي على الصعيد الفلسفي، وتتطلب رؤية فلسفية جديدة لا تحتاج إلى "شبح ماركس"، كما يقول (مارك بوستر) (Boster،1990:5)، أي رؤية تدور حول طور المعلومات لا طور الإنتاج. ويذكر (قمبر، 1992) "أن الإنسان أصبح ابن عالمه، ولم يعد ابن بيئته، يجوب في دول العالم، وكأنه يجوب في أرجاء وطنه، يعرف كل ما يجري في أنحاء العالم ويتأثر به، ويستمتع بما يبدعه الآخرون".

يـرى الباحـث أن التعلـيم العـالي (بوجـه عـام) يعـد سـلاحا أوليـا فـي يـد هـذا التطـور التكنولوجي، وتمثل التكنولوجيا عاملا مهماً في تحديد صورة المجتمع الحديث، ومن ثم فإن نجاح عمليـة تحـديث المجتمـع تعتمـد علـى قدرتـه علـى استيعاب التغيـرات التكنولوجيـة الحديثـة. وربمـا كانت ثورة (الحاسوب) من أكثر الثورات العلمية درامية، من حيث المدى، والانتشار، والتأثير في الحياة البشرية، حيث يرى (غزلان، 2004) أن الزيادة السريعة في قدرة (الحاسوب) لم يحدث لها مثيل، وقد تم التعبير عن اضطراد هذا التقدم فيما يعرف بقانون "مور" الذي ينص على أن قدرة (الحاسـوب) تتضـاعف كـل ثمانيـة عشـر شـهراً. ويمكننـا باسـتخدام هـذا القـانون قـراءة مسـتقبل تكنولوجيـا (الحاسـوب) خـلال القـرن الحـادي والعشـرين، ومـا سـيؤدي إليـه مـن ظهـور صـناعات بأكملها، لا يوجد لها مثيل في السوق الحالية.

ولقد تسارعت الاكتشافات العلمية والابتكارات التكنولوجية خلال العقدين الماضيين في مجالات عديدة، مثل: تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات، والهندسة الوراثية، وتكنولوجيا الطاقة الجديدة والمتجددة، والمواد الجديدة، ومن هنا يرى (زيتون ،1997) أنه من المتوقع أن يحمل المستقبل معه تطورات متلاحقة وهائلة في هذه المجالات التي يطلق عليها (عادة) التكنولوجيا الراقية (High Technology)؛ تمييزاً لها عن التكنولوجيا الأقل تقدماً، والتي سادت في الماضي، وتعد ذات محتوى علمي ومعرفي أدنى.

وتأخذ المجتمعات من التكنولوجيا بالقدر الذي يحدث تغيرات ثقافية وعلمية، لأن الثورة العلميـة والتكنولوجيـة أحـدثت تطـوراً حاسـماً فـي كـل جوانـب الحيـاة، لأن التطـور السـريع فـي

تكنولوجيا المعلومات والاتصال وتطبيقاتها، يقدم تحديات جديدة يمكن الاستفادة منها في التعليم. ويتضح ذلك من خلال المؤتمر الدولي الثاني للتربية والمعلومات الذي نظمته (اليونسكو) بالتعاون مع الحكومة الروسية عام (1996م) تحت عنوان: السياسات التعليمية والتكنولوجية الجديدة الذي أكد على مناقشة السياسات الوطنية والإقليمية والدولية، من أجل استخدام هذه التكنولوجيا في التعليم (خقلون، 1997).

ولا شك في أن السنوات الأخيرة قد شهدت طفرة هائلة في وسائل الاتصال الحديثة، واستخدام آليات التكنولوجيا، وتطبيقاتها في منظومة التعليم من مراحله الأولى حتى مراحله العليا. والثورة العلمية والتكنولوجية وليدة الانفجار المعرفي والمعلوماتي الذي يشهده عالم اليوم، مما أدى إلى ظهور ما يسمى بالموجة الثالثة، وهي ثورة جديدة تتميز بالسرعة الفائقة وتركيز المعرفة، وإنتاج خدمات وأفكار بدلا من السلع والآلات، ترتكز على المعلومات، وإبداعات العقل البشري في ثلاثة جوانب أساسية، هي: الثورة المعلوماتية وثورة الاتصالات، وثورة الهندسة الحيوية التي أصبحت جميعاً تمثل الأساس في قياس الثروة الحقيقية للمجتمعات وقدراتها المختلفة (زاهر، 2005)، كل ذلك أدى لإنتاج متميز، وآثار أخلاقية واجتماعية، أحدثت تغيرات متعددة في دول العالم المختلفة، مما يلقي بالعبء الثقيل، والمسؤولية على مؤسسات التعليم العالي، ومدى قدرتها على الوصول إلى الجودة العالمية واعتمادها.

ومن وجهة نظر (عبد الدايم، 1998) فأن المستقرئ لواقع التعليم العالي في الوطن العربي يدرك جوانب القصور التي تعيق مسيرة التطوير لإفرازات الثورة العلمية والتكنولوجية في مؤسسات التعليم العالي العربية ومنها:

- عدم القدرة على ربط سياسة البحث بالأنشطة العلمية.
- خفض العلاقة بين سياسة العلم والتكنولوجيا وأوجه النشاط الأخرى.
- عدم القدرة على ربط سياسات البحث العلمي بسياسات التطور التكنولوجي.

الزيادة السكانية وحاجات سوق العمل ومتطلبات التنمية:

يعد النمو السكاني المتسارع من أخطر التحديات التي تواجه عالم اليوم، مما يشغل أذهان العلماء والمفكرين والمسؤولين، باعتبار أن هذا التحدي له تداعيات وتأثيرات اقتصادية واجتماعية وبيئية وتعليمية، إذ بلغ تعداد سكان العالم (5.57) مليار نسمة عام (1993م) تقريبا، وبلغ (6.27) مليارات نسمة عام (2000م)، ويتوقع أن يصل إلى (10) مليارات نسمة عام (2050) حسب توقعات الأمم المتحدة (بوزا، 2000) .

هذا التزايد الرهيب في عدد السكان يلقي عبئاً ثقيلاً على التربية والتعليم والتعليم العالي خاصة في الوقت الحالي الذي يؤمن فيه كثيرٌ من الدول بديمقراطية التعليم وضرورة توفره لكل فرد من أبنائها، باعتباره حقاً من حقوق الإنسان، مما يشكل ضغطاً على المؤسسات التعليمية والتربوية.

والواضح أن معدل النمو السكاني هو أهم المحددات الرئيسية للراغبين في التعليم، فقد بلغ هذا المعدل في الوطن العربي خلال الفترة (1970م– 1990م) حوالي (3%)، ومن المتوقع أن ينخفض لأكثر من (2،5%) في الفترة من (2000م – 2010م)، وهذا الاتجاه لانخفاض معدل النمو السكاني متوقع على مستوى العالم النامي، ولكن معدل الانخفاض من المتوقع في الدول العربية أقل من باقي دول العالم، ومن ثم ستظل معدلات النمو السكاني في الوطن العربي أعلى كثيراً من متوسط معدل النمو للدول النامية (UNESCO ،1994)، مما يتسبب في ارتفاع معدل الإعالة التعليمية والتي تشكل بدورها عبئاً مالياً أكبر على السكان في سن العمل، وترتفع معدلات البطالة بين الشباب القادر على العمل والإنتاج.

تعاني كثيراً من الدول النامية ضغطاً سكانياً متزايداً أثر سلباً في مشروعات التنمية؛ إذ تلتهم الزيادة المضطردة في عدد السكان عائد معظم مشروعات التنمية، فلا يظهر لها أثر في المجتمع، فمشكلة تزايد السكان تمثل عقبة خطيرة أمام الخدمات التعليمية المناسبة في مختلف مراحل التعليم، والمشكلة ليست في التزايد السريع والمطرد في عدد السكان، ولا في ارتفاع معدل النمو السكاني، ولكن في انخفاض معدلات التنمية بصورة تزيد من عدم استثمار كثير من مصادر الثروة المتاحة، كما أن تزايد السكان، مع عدم قدرة مؤسسات المجتمع على استيعاب هذه الزيادة وتوظيفها لخدمة وتنميته تؤثر بدرجات متفاوتة في المجتمع، ومؤسساته التعليمية على وجه الخصوص، وجودة خريجيها بوجه عام.

يقاس نجاح المؤسسات التعليمية، سواءٌ أكان للإعداد أو التدريب أو التأهيل بمدى قربها من مجالات العمل، وبوجود توازن موضوعي بين مخرجاتها وحاجات سوق العمل ومتطلبات التنمية. ومن ملامح هذا النجاح هو التوازن بين سياسات القبول والمرونة في مدخلاتها، وبين سياسة الالتحاق بالتخصصات، والتي تعد مؤشراً حقيقياً على الصلة الفاعلة بين المؤسسات التعليمية والمجتمع (نشوان، 2004).

وهناك آراء عديدة تؤكد على الانفصال بين التعليم وسوق العمل؛ أي بين التعليم ومتطلبات التنمية، وغياب التنسيق بين القائمين على تخطيط التعليم وتلبية احتياجات المجتمع والقوى العاملة، وبين عدد الملتحقين بمراحل التعليم المختلفة (بشكل عام)، والملتحقين بالتخصصات النظرية والعملية بشكل خاص، وكذلك التوسع في التعليم الخاص، مما يتيح للقادرين مادياً الحصول على تعليم لا يتناسب مع إمكاناتهم وقدراتهم العقلية، وتدني مستوى الخريجين، وعدم قدرتهم على مسايرة متطلبات سوق العمل، وطبيعة العصر وإمكاناته، وزيادة الأعداد عن حاجة المجتمع، مما أدى لفقدان ثقة المجتمع في مؤسساته التعليمية، لعدم قدرتها على القيام بدورها في تحقيق أهدافها، وإحداث التطور والتنمية بهذا المجتمع. ويذكر (فرجاني،2001) أنه إذا نظرنا إلى التخصصات التي يلتحق بها طلبة التعليم العالي في البلاد العربية (كمؤشر على الصلة بين مؤسسات التعليم العالي وسوق العمل) لوجدنا أن غالبية الطلبة تقبل على دراسة العلوم الإنسانية والاجتماعية ما عدا دولة الجزائر التي تشذ عن هذا الوضع؛ حيث يقل فيها الالتحاق بالفروع الإنسانية والاجتماعية من التعليم العالي عن (40%)، تليها

السعودية (75%)، واليمن (87%)، وموريتانيا (92%)، وفي المقابل تتدنى نسبة الالتحاق بالأقسام الإنسانية والاجتماعية إلى (54%)، في كوريا الجنوبية، وما يقرب من (40%)، في هونج كونج.

وهذه المقارنة توضح الفرق بين النظرة والتعامل مع التعليم العالي والتخطيط له في ضوء تحقيق التوازن بين المدخلات والمخرجات لتعزيز صلة المؤسسات التعليمية بالسوق ومتطلبات التنمية.

وتعد ظاهرة البطالة بين خريجي المؤسسات التعليمية المتوسطة والعالية، سواء أكانت كمية أم كيفية من أبرز التحديات المعاصرة التي تدلل على التباعد بين التعليم والعمل. فالبطالة المقنعة بين الخريجين تعني عدم الحاجة الفعلية إليهم في العمل، ويصبح هناك فائض من الخريجين، كما تدلل في الوقت نفسه عن جمود النظام التعليمي وقصوره. أما البطالة السافرة فتعني أن الإنتاج لا يخلق فرص العمل المطلوبة للقوى البشرية، ولا يبحث عنها. ويرى (عبد المعطي، 1997) أن سوق العمل الرسمي انتقائي وليس موضوعياً عادلاً، كما أن التعليم أصبح كمياً أكثر منه كيفياً، وأن دوره في إتباع الحاجة إلى العمل أصبح ضعيفاً وأحياناً منعدماً.ويرى (اللوزي، 1999) أن إدارة الجودة الشاملة تؤكد على ضرورة تحقيق متطلبات الجمهور واحتياجاته وتوقعاته، ومحاولة معرفة مدى رضاه عن المنتج، أو الخدمة في محاولة للتعرف إلى احتياجاته المستقبلية، وعلى هذا فإن المؤسسات التعليمية يتوقف نجاحها على مدى إدراكها لأهمية تقديم الخدمات للعملاء بكفاءة، وفعالية عالية.

ويرى الباحث أنه (بالرغم من كل الجهود التي بذلت وما زالت في سبل تطوير التعليم وتحديثها)؛ ما زالت العديد من المؤشرات تؤكد على عدم قدرة التعليم على أداء الدور المنوط به في تحقيق أهدافه، مما يلقي عليه مسئولية كبيرة في أن تبحث مؤسساته عن جودة أدائها، طبقاً للمعايير الدولية المتعارف عليها، والتي تؤهلها للاعتماد.

يتضح مما سبق، أن التحديات في ذلك تتمثل بأن الطاقة الاستيعابية أدنى بكثير من الطلب الاجتماعي، وهذا يستلزم من القائمين على التعليم العالي التخطيط السليم لمواجهة هذا النمو الكبير، ويصبح هذا التحدي أكثر صعوبة إذا علمنا أن القضية لا تتوقف عند فتح المجال أمام المتقدمين للتعليم العالي، وإنما تكمن في توجيههم للتخصصات التي يحتاجها سوق العمل، كما أن مشكلة استيعاب الطلاب الراغبين في الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي في البلاد العربية تعتبر من أبرز جوانب القصور التي تواجه هذا التعليم، وأن النسب القليلة ممن أكملوا الدراسة الثانوية الذين تتاح لهم الفرصة للالتحاق بالتعليم الجامعي هم من المحظوظين الذين حصلوا على معدلات مرتفعة جداً في شهادة الدراسة الثانوية، الأمر الذي تضطر معه أعداد كبيرة جداً من الطلبة العرب الذين تغلق الجامعات العربية أبوابها في وجوههم للبحث عن فرص التعليم الجامعي في الدول الأجنبية، وبخاصة في أوروبا وأمريكا، ولا تخفى الآثار النفسية والاجتماعية الناتجة عن هذا الاغتراب الثقافي، بالإضافة إلى الإهدار الاقتصادي المترتب على النفقات الباهظة للدراسة في الخارج (الحامد، 2006).

يرى الباحث أن التحولات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية أسهمت بالتوجه نحو الأخذ بمفهوم الجودة والاعتماد، ووضع أمامنا معطيات تفرض نفسها اليوم بإعتبارها جزءاً من الواقع بصورة يختلف تماماً عما كان عليه الحال في القرن الماضي؛ فالمواصلات، والسكن، والمدارس والجامعات، والمعامل هي اليوم (رغم نقصها وعيوبها التي تدعونا إلى البحث عن الجودة والاعتماد المؤسسي) تسجل مظهراً من مظاهر التقدم، فكان لما تحقق على المستوى التعليمي الدور الأساسي في كل ذلك، فلقد دخل العالم في عصر التكنولوجيا التي تتغلغل الآن بصورة سريعة في الزراعة وفي الصناعة والخدمات، ومن ثم يمكن القول: إن التربية والتعليم العالي لها الدور الأساسي والضروري في التحولات التنموية، اجتماعياً، واقتصادياً، وثقافياً، ولن يتأتى ذلك دون الجودة في التعليم والتعليم العالي واعتماد مؤسساته.

تشكل التربية العمود الفقري للخدمات الاجتماعية، بجميع أنواعها ومستوياتها، فالأطباء والممرضون والمعلمون، ومختلف الكوادر العاملة في الحقل الاجتماعي هي من مخرجات المؤسسات التعليمية التي انتشرت، ورافق هذا الانتشار غرسِ بْنيات اقتصادية حديثة، وإقرار خدمات اجتماعية.

وثقافياً، هناك تحولات كبيرة تتمثل في توسيع قاعدة التعليم في القرى والمدن بين الإناث والذكور على السواء، مما يحقق ديمقراطية التعليم التي تعبر عن نفسها بزيادة أعداد المتعلمين بين جميع الشرائح الاجتماعية. كان المحللون الاقتصاديون والاجتماعيون يعزون ظاهرة التخلف في الخمسينيات والستينيات من القرن الماضي إلى قلة الكوادر، وعدم كفاية الخريجين من التعليم

لتلبية حاجات التنمية من الفنيين والأخصائيين، أما اليوم فقد انعكس الوضع؛ فأصبحت بطالة الخريجين ظاهرة سائدة، وصار من المقبول اليوم اعتبارها نتيجة من نتائج التخلف، وعلامة من علاماته، وليس سبباً من أسبابه، هذا على المستوى العلمي والفني. ويذكر (الجابري، 1997) أنه على المستوى الثقافي، فقد حدثت تطورات أساسية، منها توطد مكانة اللغة العربية، مما يؤكد الوحدة الثقافية في الوطن العربي، وقد تم ذلك في مقابل العوامل المضادة والمناهضات الاستعمارية بفضل التربية والتعليم، فلقد ظل التعليم عربياً في لغته ومضمونه، مما يعمق ويعزز اشتراك العرب في ثقافة واحدة، لغةً، وديناً وأدباً وفلسفة، أي اشتراكهم في تراث واحد، وأصبح على التعليم والتعليم العالي أن يوفق بين ثقافتنا القديمة (منبع الأصالة) وثقافة الغرب (مصدر الحداثة والمعاصرة).

ويؤكد (عبد المطلب، 2005) على أهمية دور التعليم الجامعي في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ودفع عجلتها إلى الأمام عن طريق مشاركة التعليم مشاركة فعالة في إعداد القوى البشرية التي تقوم على تنفيذ خطط التنمية، كما يؤدي التعليم الجامعي دوره الأساسي في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية وغيرها من أشكال التنمية، وتزويد المجتمع بكثير من الخبراء المختصين أصحاب المعارف والمعلومات الفنية والمهنية والإدارية اللازمة لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وترسيخ قيم تحقيق خطط التنمية واتجاهاتها في نفوس المتخرجين في مؤسسات التعليم العالي لتحقيق الجودة.

لقد كانت محاولات التجديد الثقافي في الوطن العربي تقتصر من قبل على النقل والاقتباس من ثقافة الغرب، أما اليوم فإن الاتجاه يستوجب الاهتمام على نطاق واسع، بتوظيف مناهج ومفاهيم حديثة في اهتمام المثقفين العرب في كل مكان، وإقبال الطلاب العرب في مختلف الجامعات داخل الوطن وخارجه على الانخراط في هذا الاهتمام، ومحصلة هذا يجب أن يكون التجويد داخل المؤسسات التعليمية واعتماد هذه المؤسسات بما يحقق احتياجات المجتمع.

وعلى المستوى السياسي، ومظاهر السلبية التي منها ما يعبر عنه في أوروبا بالتعصب العربي والتطرف الديني، فهي جملة ظواهرها هامشيه، تعمل الديمقراطية على عزلها والتقليل من مفعولها. أما في الوطن العربي، فقد تحولت هذه الظواهر إلى مستوى الهيمنة شبه الكاملة نتيجة غياب الديمقراطية، ومن هنا فإن ما تحقق من نمو على مستوى التعليم، كماً وكيفاً، لم يرافقه نمو مماثل على مستوى التنمية الاقتصادية، والتنمية السياسية، فكانت النتيجة ما نراه من بطالة المتعلمين وانغلاق الآفاق.

ويرى (الذيفاني، 2001) أن العولمة الثقافية جعلت وظيفة مؤسسات التعليم العالي غير قادرة على الانتقاء من خيارات صعبة، تتمثل باختيار الانصهار في الآخر، والتبعية له؛ نتيجة الصعوبات الاقتصادية التي تعاني منها أغلب الدول، مما يجعلها غير قادرة على اتخاذ قرار مستقل يتجاوز الهيمنة، وتعدد وسائل الثقافة، وأدوات التعميم لثقافة الأقوى.

إن استعراض العوامل السابقة، وأثرها في الاعتماد الأكاديمي في جامعاتنا في الوقت الراهن، تولد من ارتباط عضوي بالتمويل المعولم الذي لا يمكن أن يكون له علاقة بمحاولة خلق

نسخة مماثلة من الزوايا كلها للعلم الغربي، لأن هذا التناقض فعلياً من أجندات العالم الرأسمالي الاستعماري الذي يريد تأييد الحالة السائدة من التقسيم الكوني للعمل، ومن أهدافه غير المعلنة خلق الأوهام الأيديولوجية التي تعمق التبعية الفكرية في سياق تمرير بنى أيديولوجية، وتعميمها على النخبة المثقفة. ويمكن الحكم على ذلك، بأن التمويل لا يتجه نحو الفيزياء، أو الصناعة التي تشكل مفتاح اللحاق في أدبيات التنمية.

إن التاريخ أثبت أن استيراد العلم المادي أو الثقافي يعني (ببساطة) عدم النية على التفكير في إنتاجه محلياً، عن طريق الجامعات، أو المراكز البحثية، وهكذا ينعدم دور الجامعة في إنتاج الثقافة الوطنية، بمعنى أن الجامعة لا تنتج المعرفة، وإنما تقوم بنقل أيديولوجيا (البرجوازية الإمبريالية) المهيمنة على العالم، من هنا لانرى غرابة في أن نجد معظم البرامج الجامعية منقولة حرفيا عن البرامج الجامعية الغربية، أو منقولة عن إحدى الدول العربية التي بدورها نقلتها عن إحدى الدول الغربية، وما ينطبق على البرامج، يمكن تعميمه على جميع السياسات التعليمية، مثل: سياسة الاعتماد الأكاديمي ومعاييره (مثنى، 2009).

وفي تجارب العالم الناجحة التي استطاع فيها النظام التعليمي إحداث التنمية، كما في اليابان التي رفضت خطة التعليم الأمريكية للنهوض باليابان، وصممت ذاتيا خططها وبرامجها التعليمية التي استطاعت بعد عقد من الزمان من هزيمة من هزمها في الحرب العالمية الثانية تكنولوجيا، وكذلك الأمر فيما قام به (ماوتسي تونغ) عندما أدرك أن سياسة الغرب كسر النظام من الاطراف لا من المركز، فنهضت الصين خلال ثلاث مراحل رسمتها سياسة التعليم، الأولى:

التخلص من الفقر، والبطالة، والثانية: الوصول إلى الاكتفاء الذاتي، والثالثة الصين العظمى الأغنى في العالم، ومثل هذه الدول فعلت كل من تركيا وماليزيا (مصطفى، 2007).

إن التوجهات التربوية الحالية تقوم على إكساب الطلبة المهارات الحياتية، وعلى رأسها التفكير والاستدلال، وكل ذلك يقع في نقطة تقاطع يلتقي عندها الاقتصاد والسياسة والمعتقدات الاجتماعية والبناء الثقافي، وغير ذلك من عناصر ومكونات، ولا بد للجامعة (مهما فعلت) أن تتمكن من القيام بغرس مهارات التفكير والاستدلال، إذا كان المجتمع يسير في اتجاه معاكس من حيث بناه الفكرية. ويمكن هنا القول: إنه إذا كانت بنية التفكير المجتمعي تلتزم منهج الاسطورة القائم على التسليم، وخرق قوانين العقل والمنطق، فإن تعليم الطلبة في الجامعات (مهما وفرت من أعضاء هيئة تدريس مؤهلين، ومن مرافق تعليمية، ومن أدوات ووسائل، وكانت البيئة التعليمية محفزة للتعلم) لن تتمكن من تعليم الطلبة وتدريبهم على عمليات التفكير، والبحث والاستدلال؛ لأن ذلك لن يؤدي إلى أكثر من إصابتهم بفصام، يوقعهم في أزمة نفسية وفكرية على السواء (Nicholas, 2000) .

المبحث الثاني: التجارب الدولية في مجال الاعتماد وضبط الجودة في مؤسسات التعليم العالي

واستكمالاً للدراسة، فإن الباحث يجد من المفيد إلقاء الضوء والإشارة إلى المعايير الدولية للاعتماد في الجامعات، وكذلك تجارب الدول المتقدمة في وضع معايير خاصة بها، مما انعكس وبشكل مباشر على مستوى التعليم الجامعي، وبشكل غير مباشر على تقدم المجتمع والدولة، في الوقت الذي يشهد فيه التعليم العالي طلباً متزايداً، وتنوعاً كبيراً في أنماطه، لم يسبق له مثيل، الأمر الذي يتطلب من النظم التعليمية الاستجابة لهذا الطلب بإتاحة مزيد من الفرص التعليمية به. إلا أن ذلك لا يعني بأيّ حال من الأحوال التضحية بنوعيته وجودته، بإحداث خلل في مستوى كفايته الداخلية والخارجية، وهو ما يتطلب ضرورة أن نقف وقفات تقويمية مستمرة، نتبين من خلالها مستوى أداء تلك النظم ومؤسساتها مقارنة، بمستوى أداء نظم ومؤسسات التعليم الجامعي الرصين. ونظراً لاهمية التجربة الاوروبية وتفاعلها مع التعليم العالي في الشرق الاوسط وكونها احدث متطورات نظم الجودة والتعليم العالي، من خلال إنشائها للنظام البولوني للتعليم العالي، وسعيها للوصول الى منطقة التعليم الاوروبي الموحدة التي تتاثر بها جميع الدول التي تشترك بمساحة (20%) من اراضيها ضمن القارة الاوروبية، ومنها روسيا، وتركيا، واستجابة مؤسسات التعليم العالي في فلسطين والاردن إلى هذا التطور من خلال تطوير النظم والقوانين ذات الصلة (هيئة الاعتماد والجودة، 2008).

لذا نورد (أدناه) **المعايير الاوروبية، والارشادات لضبط الجودة في التعليم العالي:**

- يتم بناء سياسة، واتخاذ اجراءات لاعتماد جودة معاهد التعليم العالي داخل الدولة، إذ يجهز نظام رسمي يشمل دور الطلبة وصانعي القرار وينشر للعامة.
- يتم اعتماد المراجعة الدورية للبرامج والمنح.
- تصميم برامج: تلبي أهداف المؤسسة، واعتماد شهادات محددة تصدر عن البرنامج، وترتبط بالمحتوى المناسب على المستوى الوطني.
- تقيم الطلبة باستخدام معايير واضحة، وانظمة دقيقة.
- جعل التعليم والتقييم مركزياً يحفز دور الطلبة في التعليم.
- نشر أنظمة معرفة وموضحة جيداً، تغطى سيرة حياة الطالب (تسجيل ودراسة وتخرج).
- تقييم هيئة التدريس، بحيث يضمن وجود طاقم تدريسيّ مؤهل ملتزم، من خلال تقييمات خارجية والالتزام بتوصياتها.
- توفير مصادر تعليم وإسناد للطلبة، توفر ما يكفي من احتياجاتهم التعليمية.
- توفير مصادر مالية كافية للتعليم ونشاطاته، تكون جاهزة لدعم الطلبة.
- أنظمة المعلومات: جمع وتحليل واستخدام للمعلومات ذات صلة بالإدارة الفعالة.
- توفير المعلومات للعامة: بشكل منتظم محدث هادف، يشمل المعلومات النوعية والكمية.
- متابعة سير العمل والمراجعة الدورية للبرامج، بحيث تراجع بشكل دوري؛ للتأكد من تحقيق أهدافها واستجاباتها لاحتياجات الطلبة والمجتمع.

- ضبط الجودة الخارجي الدوري (تقييمات خارجية دورية).

مهام ضبط الجودة الخارجية

1- استخدام إجراءات تقييم الجودة الداخلية للمعهد.

2- أخد نتائج ضبط الجودة الداخلية بعين الاعتبار.

3- تطوير عملية ضبط الجودة الخارجية.

4- التطبيق: واقعية، مفيدة، معرفة مسبقاً قابلة للتطبيق بسلاسة منشورة تشمل تقيم ذاتي تقييم خارجي يشمل زيارة موقع.

5- معايير أخذ القرار: القرار المستند للتقييم الخارجي يرتكز إلى معايير منشورة.

6- معايير المخرجات الرسمية: المخرجات والتحكيمات ترتكز إلى معايير محددة دون أن توجه للوصول إلى قرارات ونتائج مقصودة.

7- الشكاوى والطعون: تعرف وتصمم ضمن مخطط إجراء عملية ضبط الجودة.

8- عملية محققة للاهداف: بحيث تصمم لتوائم الأهداف المطلوبة.

9- تصميم الطرق الملائمة لتحقيق الأهداف: بما يشمل تحقيق الأهداف، مع مراعاة بين القوانين ذات الصلة، ومشاركة صانعي القرار في التصميم.

10- مراجعات الخبراء والأقران: يشمل ضبط الجودة نظاماً مختصاً لمراجعات الاقران، من خلال مجموعات خبراء تشمل طلبة.

11- التقارير: تنشر وتكتب في نمط(style) واضح قابل للقراءة، ومناسب للقارئين المتوقعين أي قرار، أو توصية، أو إطراء متضمن في التقرير الذي يجب أن يكون من السهل الوصول اليه.

12- التقارير الكاملة يجب نشرها واضحة ومقبولة للمجتمع الإكاديمي، والشركاء، والمهتمين، وفي حالة أخذ أي قرار يستند للتقرير يجب نشره مع التقرير.

13- إجراءات المتابعة: تحديد إجراءات المتابعة للقرارات والخطط والتوصيات المنبثقة.

14- المراجعات الدورية: - تجري التقييمات الخارجية بشكل دوري، وتنشر الإجراءات مسبقاً.

15- التحليل الواسع للنظام: تنشر منظمات الجودة من فترة لفترة تقارير ملخصة، تصف وتحلل النتائج العامة لمراجعاتها وتقييماتها (Recow.now,2014).

إن تحسين جودة التعليم أصبح هدفاً أساسياً تسعى إليه كل المجتمعات، من أجل تحسين السياسات التعليمية الحالية، فالتحدي الرئيس للنظم التعليمية المعاصرة لا يتمثل (فقط) في تقديم التعليم، ولكن للتأكد من أن التعليم المقدم يتسم بجودة عالية (Caplin, 2006). وانطلاقاً من ذلك، جاء توجه الجامعات في العالم - خاصة في ظل التنافسية، وفتح الحدود بين الدول، وتطبيق الاتفاقية العامة للتجارة والخدمات (GATS) - نحو الأخذ بنظام الجودة والاعتماد، وتأسيس آليات لضمان جودة البرامج الأكاديمية والتربوية، وتطوير نظم الجودة وإجراءاتها ومعاييرها بما يساير التوجهات العالمية، ويتماشى وظروف كل مجتمع، في محاولة لتقييم الممارسات التعليمية

وتطويرها، بحيث تتسع عملية التقييم لتشمل التقييم على المستوى القومي، والتقييم الذاتي من الجامعات والكليات نفسها، والتقييم الخارجي من الجهات، أو اللجان الأكاديمية المماثلة والمتخصصة، إضافة إلى التقارير الدورية التي تنشرها الكليات والجامعات عن أدائها لوظائفها التعليمية والبحثية والمجتمعية (Shearman, 2010).

إن مستقبل التعليم العالي في سياق التحول الاجتماعي، وتعزيز الديمقراطية في التعليم، يتوقف (إلى حد بعيد) على دور الجامعة النوعي في اكتساب المعرفة وإنتاجها وتوطينها ونشرها. فقد بات إسهام التعليم الجامعي في عملية التنمية – بجميع أبعادها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية – شرطاً من شروط التنمية الإنسانية، وعاملاً فاعلاً في تطوير القدرات الذاتية، بالإضافة إلى كونه المصدر الرئيسي للرفاهية الاجتماعية التي ينشدها الإنسان (Blankmur, 2004).

ولعل من أبرز التحديات التي واجهت التعليم في العالم العربي على وجه العموم منذ السبعينيات، كانت تحقيق المهام التقليدية التي تضطلع بها الجامعة، وهي التدريس، والبحث، والخدمة العامة. فهي (أي الجامعة) من خلال أطرها العلمية التدريسية على اختلاف درجاتها تقوم بنقل المعرفة للملتحقين من الطلبة الجامعيين، ومن ثم تزويد المجتمع بالمهارات والكفاءات العلمية والتقنية، إضافة إلى ما تقوم به من بحوث علمية، وتجريبية، وميدانية، وكذلك تقديم الخدمات الاستشارية، وإنجاز بعض المشاريع المتصلة بالتنمية الاجتماعية والاقتصادية والعملية (الخوالدة، 2003).

ولمواكبة القيم والاتجاهات الحديثة في التعليم العالي، تعين على الجامعات العربية تطوير نفسها لخدمة الكيان الاجتماعي الذي توجد فيه، وتحقيق أهداف اجتماعية تعددت بتعدد السياقات الاجتماعية. وعليه ظهر مفهوم ضمان الجودة في التعليم الجامعي، من خلال تطوير معايير الاعتماد؛ نتيجة للانتقادات المتصاعدة لتدني نوعية التعليم العالي، وارتفاع كلفته، وانتشار التعليم العالي الخاص، والدفع بمؤسسات التعليم العالي نحو الاستقلال الذاتي، فضلاً عن المنافسة الحادة في سوق العمل، والتنافس العالمي بين مؤسسات التعليم العالي كنتيجة للعولمة. وانتشرت لذلك الهيئات العالمية لضمان الجودة، والهيئات المحلية للاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي التي عملت على تحديد السياسات، والمعايير لضمان جودة البرامج، وأصبح لزاماً على مؤسساته الأخذ بها وتحقيقها في برامجها كمتطلب أساسي، للاعتراف بها واعتمادها، وقد انعكس ذلك إما سلباً أو إيجاباً حسب قدرة الدولة ونظامها التعليمي على الاستفادة من التوجهات العالمية بما يخدم مصالحها (الصائغ، 2007).

واجتهد الباحث من خلال اطلاعه على الدراسات السابقة والأدب ذات الصلة إلى تقسيم التجارب الدولية في مجال الاعتماد والسياسات لمؤسسات التعليم العالي إلى ثلاثة اقسام، هي:

أ- الدول الرائدة التي طورت نظمها الخاصة.

ب- الدول التي نقلت التجارب الرائدة وطورتها بما يحقق برامجها وإستراتيجياتها.

ج- الدول التي نقلت التجارب الرائدة لاعتقادها أنها الملاذ الآمن لتطوير نظمها.

نورد أدناه ملخصاً مختصراً لأهم التجارب الدولية في مجال الاعتماد وضبط الجودة لمؤسسات التعليم العالي (للتفاصيل مراجعة الملحق رقم (6-5)): -

أولاً: الدول الرائدة التي طورت نظمها الخاصة

1- <u>نظام الاعتماد في الولايات المتحدة الأمريكية:</u>

تتلخص أبرز معالم تجربة الولايات المتحدة في مجال الاعتماد والجودة لمؤسسات التعليم العالي وفقاً لما يأتي:

- الاعتماد في الولايات المتحدة الأمريكية يرجع تاريخ الأخذ به إلى أكثر من مئة عام.
- يرى بعضهم أنه قد وجدت بعض وكالات اعتماد في الولايات المتحدة قبل الحرب العالمية الثانية، أنشئت بهدف تسهيل مهمة تحويل الطلاب، وعملت على تأسيس معايير لقبول الطلاب، وتحويلهم من جامعة إلى أخرى.
- الولايات المتحدة الأمريكية كانت أول من راعى مبدأ توازي "الحرية والجودة".
- فمع وجود (6500) مؤسسة تعليم عال، وعدم وجود سلطة مركزية تمارس صلاحيات على قطاع التعليم العالي بشكل عام ومن أجل ضمان حدٍ من معايير الجودة الأساسية، فإن ممارسة الاعتماد هو وسيلة غير حكومية لتقييم الأداء الجامعي (CHEA). Council for Higher Education *Accreditation*.
- يستند الاعتماد في التعلم العالي في أمريكا على اعتبارات مهمة:
  - أولها: أن الاعتماد " وضع" وليس سلعة.

- وثانيهما: أنه مفهوم نوعي وليس مفهوماً كمياً.
- الثالث والأهم فهو: أن الاعتماد وضع لا يتسم بالخلود.
- إن نجاح الاعتماد الأكاديمي يعتمد (في الواقع) على افتراضين ثقافيين؛ الأول: هو أن كل شيء قابل للتحسين، والثاني هو: أن النقد الذاتي الذي يوجه لمؤسسة أو برنامج ليس انتقاداً للعاملين فيها؛ بمعنى أنه ليس نقداً شخصياً.

- يتخذ الاعتماد في الولايات المتحدة الأمريكية شكلين، أولهما: اعتماد مؤسسي (Institutional Accreditation) تقوم به مجالس إقليمية تابعة لمؤسسات التعليم العالي نفسها. وثانيهما: اعتماد تخصصي (Program Accreditation) للبرامج الدراسية، تقوم به لجان متخصصة.
- وإلى جانب الاعتماد الأكاديمي، هنالك أيضاً في الولايات المتحدة الاعتماد المهني (Sanyal, B. & Martin, M.2007).

2- نظام الاعتماد في المملكة المتحدة:

في عام (1990 م) شكلت لجنة مديري الجامعات وعمداء المؤسسات (Committee of Vice-chancellors and Principals "CVCP") وحدة سميت بوحدة المراقبة الأكاديمية لمواجهة نفوذ هيئة التفتيش الملكية في مد سيطرتها على الجامعات.

تتركز نشاطات وحدة المراقبة الأكاديمية في مهام التحليل البعدي، حيث يتم تقييم نوعية إجراءات التقييم في المؤسسة، وليس تقييم نوعية التعليم نفسه.

وفي عام (1991 م) حدثت تغييرات بارزة في الهيكل التنظيمي للإدارة الوسطى في قطاع التعليم العالي البريطاني. وقد شملت هذه التغييرات إنشاء مجلس نوعية التعليم العالي (Higher Education Quality Council "HEQC") تتبعه وحدة المراقبة النوعية. كما تم إنشاء ثلاثة مجالس تتبعها لجان لتقويم النوعية؛ لمساعدتها في اتخاذ القرارات المتعلقة بالتمويل استناداً إلى نوعية التعليم في المؤسسات.

ومنذ عام (1997م) أسندت مسؤولية تقويم جودة التعليم العالي إلى هيئة ضمان الجودة (Quality Assurance Agency (QAA))، بهدف وضع نظام لضمان الجودة، ومعايير الجودة في التعليم العالي، وتعتبر هيئة ضمان الجودة (QAA) هيئة مستقلة وغير حكومية، وتعمل على شكل منظمة، أو جمعية أهلية (Campbell & Rozsnyai, 202).

3- نظام الاعتماد (التقييم) في فرنسا:

تسيطر الدولة على شؤون التعليم؛ باعتباره خدمة قومية مهمة تحقق التماسك القومي، وتعد مواطني المستقبل. وتتولى الحكومة المركزية مسئولية رسم وتنفيذ السياسة التعليمية، وتتجه الآن نحو اللامركزية في إشرافها على التعليم، الأمر الذي يؤدي إلى تنوعه ومرونته. كما تتجه سياسة التعليم في فرنسا نحو انفتاح الجامعات الفرنسية (بصفة خاصة) على أسواق العمل ومتطلباته التقنية المتنوعة. ومراعاة تنوع البرامج الدراسية بها، حتى تستطيع العمل كمؤسسات علمية وبحثية، وتكوين علاقات فعالة ومثمرة مع العالم الخارجي بكل متغيراته (Cizas, 1997)، (Brennan, 1998)، (Wayne, 2000).

4-الاعتماد الأكاديمي في اليابان:

يتميز التعليم العالي في اليابان بالتنوع والتعدد في أشكاله وتنظيماته ومحتوياته، والذي تأثر كثيراً – ولأسباب تاريخية- بالنموذج الأمريكي حيث يتم اعتماد الجامعات اليابانية بواسطة هيئة اعتماد الجامعات اليابانية، والتي تأسست عام (1947م)، (Japanese University Accreditation Agency "JUAA") ويتم اعتماد الجامعات اليابانية من خلال نظامين:

النظام الأول: هو الاعتماد Accreditation، الذي يمنح للجامعات التي تتقدم لأول مرة لطلب العضوية الرسمية في هيئة الاعتماد.

النظام الثاني: هو إعادة الاعتماد Re- Accreditation، الذي يمنح بعد مرور خمس سنوات من الحصول على الاعتماد الأول بالنسبة للجامعات التي تحصل لأول مرة على الاعتماد ويمنح كل 7 سنوات للجامعات التي حصلت على إعادة اعتماد من قبل. ولا بد أن يمر على إنشاء الجامعة أربع سنوات حتى يكون لها الحق في الانضمام لعضوية الهيئة. وتعتبر عملية الاعتماد وإعادة الاعتماد متشابهتين من حيث الطرق والإجراءات المتبعة للاعتماد، والفرق الأساسي هو أنه طبقاً للنظام الأول لا تتم عضوية الجامعة بهيئة الاعتماد إلا بعد الحصول على الاعتماد النظام الأول ولكن طبقاً للنظام الثاني إعادة الاعتماد لا تفقد الجامعة عضويتها حتى لو لم تحصل على إعادة اعتماد. والفرق الآخر هو أن إعادة الاعتماد يعتمد على ما إذا كانت الجامعة قد عملت بالتوصيات التي ذكرت من قبل خلال حصولها على

الاعتماد بواسطة الهيئة. (National Quality Assurance and Accreditation, 2004).

مما سبق يتضح أن هذا النظام المطبق باليابان هو تطويع للنظام الأمريكي الذي بدأ في أوائل القرن العشرين، فهناك تقارب بين نظام الاعتماد الياباني ونظام الاعتماد الأمريكي، حيث تتشابه المعلومات والمعايير المطلوبة للاعتماد، ومع معايير ومؤشرات الاعتماد الأمريكي.

يلاحظ من العرض السابق أن هذه الدول ركزت على الجوانب النوعية في الاعتماد، ونسقت برامجها باحتياجات سوق العمل، واعتمدت على ذاتها في عملية التطوير، وصممت نظماً خاصة معظمها لا مركزي لإدارة عملية الاعتماد الأكاديمي وتحسين جودة مخرجات التعليم، وقد بينت العقود الأخيرة من القرن الحالي نتاجات هذه البرامج في هذه الدول، خاصة في الولايات المتحدة التي قادت العالم، واليابان التي استطاعت أن تهزم من هزموها في الحرب العالمية الثانية من خلال منتجاتها الإلكترونية وصناعاتها المتفوقة.

ثانيا: الدول التي نقلت التجارب الرائدة وطورتها بما يحقق برامجها واستراتيجياتها

1- التجربة الماليزية

يعد الإصلاح التربوي الأخير في النظام التعليمي الماليزي الذي تضمنته خطتها الأخيرة (2020م) أهم الإصلاحات التربوية على الإطلاق في القرن العشرين الذي تطلع إلى تكوين نظام تعليمي على مستوى عالمي، يفي بمتطلبات الشعب الماليزي وتطلعاته، وجعل التعليم قطاعاً إنتاجياً خلاقاً لأجيال كثيرة، والوصول بماليزيا إلى مجتمع المعلوماتية.

انطلقت ماليزيا في إصلاحها للتعليم من السياسة التعليمية للبلاد، وقد ترجمت تلك التطلعات إلى فلسفة التعليم التي نصت على "إعداد المواطنين بصورة أكثر ديناميكية وإنتاجية لمواجهة تحديات القرن القادم في عملية التنمية الوطنية نحو تحقيق وضع صناعي جديد، وإعداد الأفراد إعداداً عقلياً وروحياً وجسمياً وعاطفياً قائماً على الإيمان بالله وطاعته، وتزويدهم بالمعارف والمهارات والقدرات ليتحملوا المسئولية والقدرة على المساهمة في وحدة ورخاء الأسرة والمجتمع والوطن كله، وتكوين نظام تعليمي على مستوى عالمي يفي بمتطلبات وتطلعات الشعب الماليزي ويحقق مبدأ تكافؤ الفرص من خلال إتاحة فرصة التعليم لجميع الماليزيين".

كما نصت أهداف سياسة التعليم العالي على "توجيه التعليم نحو خدمة الأهداف القومية، والعناية بتأسيس معاهد التدريب والتدريب الصناعي، والتوافق مع التطورات التقنية والمعلوماتية، وتوظيف التعليم الجامعي لخدمة الاقتصاد، والربط بين التعليم وأنشطة البحوث، والانفتاح على النظم التعليمية المتطورة". وبهذا أصبح التعليم جزءاً لا يتجزأ من السياسة التنموية التي تنتهجها الحكومة.

وبالتالي، شملت الإصلاحات المجالات الرئيسية المتعلقة بالعملية التعليمية، مثل الإصلاحات في التشريعات التربوية، وإقامة مجتمع تكنولوجي، وإغناء المناهج وتنويعها، وإصلاحات في التعليم العالي، وإصلاحات أخرى في إعداد المعلمين، بالإضافة إلى إحداث تغييرات تنظيمية.

2- التجربة الصينية

شمل إصلاح التعليم العالي في الصين وضع حوافز مالية واعتبارية للجامعات التي تحتل مراكز علمية متقدمة على نطاق الصين والعالم، وإصلاح هيكل المواد الدراسية بالجامعات، لذا خفضت عدد التخصصات العلمية التي بلغت (813) تخصصاً إلى (504)، وذلك بهدف التركيز على التخصصات التي تواكب حاجات المجتمع، واقتصاد السوق، والتطور العلمي، والتكنولوجي، وترك التخصصات المتشابهة التي لا طائل من تعلمها، كما سمحت الجامعات لطلابها باختيار المواد والتخصصات التي يرغبون في دراستها. من جهتها، أصبح للجامعات عدة توجهات مختلفة، يمكن تلخيص أبرزها بالآتي:

- التوسع في خدماتها لتشمل أكثر من مجال.
- الاندماج مع الشركات والتنظيمات الاجتماعية.
- الاندماج مع جامعات أخرى.
- فرض رسوم دراسية على الطلبة الصينيين، ومضاعفة المبالغ على الطلبة الأجانب.

3- التجربة التركية

إن التعليم العالي في تركيا لا يخضع للتغيرات الوزارية؛ فالسياسة، والخطط وبرامج التعليم العالي ثابتة، ويضعها وينفذها المجلس الأعلى للجامعات الذي لا يتبع وزير التعليم العالي، وإنما يتبع مباشرة رئيس الجمهورية، وليس على الوزير والجامعات إلا تنفيذ قرارات المجلس الأعلى للجامعات.

وأدّتْ هذه الثنائية؛ بين مجلس أعلى للجامعات يضع السياسات والخطط ويتابع ويراقب، وبين أجهزة تنفيذية، هي الوزير ومديرو الجامعات، إلى ثبات السياسات والخطط التعليمية، وأيضا تحقيق الشفافية والعلمية والوضوح والمتابعة والمحاسبة الدقيقة لكل مراحل التنفيذ، وإنشاء جهات يراقب بعضها بعضا، ورئيس الجمهورية هو الذي يشكل المجلس الأعلى للجامعات من بعض رؤساء الجامعات والشخصيات العامة والمفكرين والمشتغلين بالشأن العام والعلماء.

كما أن توجه التعليم العالي في الجامعات التركية للبرامج المشتركة مع الجامعات الأوروبية والأمريكية يشمل مراحل الليسانس والبكالوريوس، كما يشمل مراحل الماجستير والدكتوراه. وهذا يعنى حتمية ارتفاع مستوى الأداء العلمي والفني والأكاديمي في الجامعات التركية إلى مستوى الجامعات الغربية.

استطاعت تركيا الاستفادة من الخطط العلمية المنظمة من الخبرات العلمية التركية المهاجرة أو العاملة في الخارج، كما استفادت من المساعدات الخارجية بشكل علمي مخطط.

كذلك فقد اجتذبت سياسات التعليم العالي في تركيا إسهامات رجال الأعمال في مجال التعليم الجيد، وأثارت المنافسة بينهم في مجال إنشاء الجامعات.

4- التجربة الكورية الجنوبية

تتمثل التجربة الكورية في تطبيق الجودة الشاملة بالتعليم الجامعي في إنشاء وزارة التعليم الكوري. وللتعليم الجامعي هيئة مستقلة داخل المجلس الكوري للتعليم الجامعي أطلق عليها اسم "المجلس الكوري للاعتماد الجامعي (The Korean Council for University Accreditation (KCUA))"،

الذي يعتبر أعلى سلطة في تقويم أداء الجامعات الكورية، ويتكون من (16) ستة عشر عضواً ممثلين عن الجامعات والمؤسسات الصناعية والحكومية. بنفس الوقت يعتمد نظام الاعتماد الجامعي الكوري على مجموعة من المعايير يشترط توافرها في: الجامعة/ والكلية/ والبرنامج، وتتحقق في الأمور الآتية: (الأهداف، المنهج، الطلاب، هيئة التدريس، الإدارة والتمويل، التسهيلات).

يلاحظ من العرض لهذه الدول المتطورة وجود تباين واضح بين هذه الدول؛ فالصين وكوريا الجنوبية استفادت من الدول الرائدة، ولكنها واءمت احتياجاتها واحتياجات السوق. فقد استطاعت كوريا (من خلال تصديرها للتكنولوجيا وتفوقها) من منع الدخول الغربي إلى نظمها التعليمية، ووضعت حدّاً للعولمة، بل كانت من أكثر الدول التي استفادت من هذه الظاهرة. أما الصين فحصنت نفسها من خلال وضع حظر تقني للتدخل في نظمها التعليمية، واستفادت من الطلبة العائدين من الغرب، وخاصة الولايات المتحدة، وطورت نظاماً للتعليم العالي استطاعت مخرجاته أن تسيطر على الاقتصاد العالمي، مستغلة الأيدي العاملة والقوى البشرية الكبيرة.

وفي الوقت الذي يصبو فيه العالم العربي والمجتمع الفلسطيني نحو بناء مجتمع جديد على أسس علمية واقتصاد معرفي على أسس تقنية، فإن التجربة العلمية في كل من ماليزيا والصين وتركيا وكوريا الجنوبية كتجارب حضارية متكاملة من جميع النواحي، تعليمياً واقتصادياً وإبداعياً وثقافياً، ربما تمثل نموذجاً يمكن التعاون معه، والاستفادة منه للعبور إلى المستقبل، عبر بوابة العلم والتكنولوجيا، وذلك من خلال دعم التعاون بين الجامعات، وقطاع الصناعة (مثل

الصناعات الدوائية والغذائية وارتباطها بالأبحاث التطويرية في مؤسسات التعليم العالي وإن كانت محدودة)، وتوقيع الاتفاقيات القانونية التي من شانها تحويل الابتكارات العلمية إلى استثمارات، بمعنى الاقتباس المباشر من الأنظمة الموضوعة لبلدان أو منظمات أجنبية، والنقل عنها، مع الاهتمام الجدي باستنباط الأطر والقواعد الخاصة بالمجتمع واحتياجاته.

في تركيا، بفضل النهج السياسي الذي اتجه نحو العلمانية، وفصل الدين عن الحياة الاجتماعية والسياسية، ومع التغيرات الأخيرة، وصعود التيارات الإسلامية إلى سدة الحكم إلا أن الفكر العلماني لا يزال هو الذي يوجه النظام التعليمي، ومع بقاء العلاقات الاستراتيجية مع الولايات المتحدة لتشكل قاعدة قوية داعمة للاحتياجات الأمريكية في المنطقة، فقد قدمت لهم الولايات المتحدة الكثير من الدعم والمنح التي رفدت النظام التعليمي بالكوادر المستنيرة بالفكر الغربي. وفي ماليزيا التي استطاعت في عهد مهاتير محمد من منع أدوات العولمة، مثل منظمة التجارة وصندوق النقد والبنك الدولي الذي قدم لماليزيا خطة التعليم الخمسية، إلا أنهم لم يرفضوها لأسباب سياسية، ولكن النظام السياسي الماليزي طور خطة البنك، وغير توجهاتها وسياستها، حتى إنه غير في برامجها وأنشطتها، وكان التعليم العالي جزءاً من هذا التغيير والتطوير.

ثالثاً: الدول التي نقلت التجارب الرائدة لاعتقادها أنها الملاذ الآمن لتطوير نظمها:

1- التجربة الأردنية

تم إنشاء مجلس اعتماد مؤسسات التعليم العالي ليعنى بالترخيص، ومتابعة أداء المؤسسات الخاصة. ثم تم تحويل المجلس إلى (هيئة اعتماد مستقلة) عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وإكسابها الصفة المؤسسية لضمان الاستقلالية والمرونة الإدارية. مع العلم أن الهيئة، ورغم إنشائها لتعنى بالمؤسسات جميعها – إلا أنها لا زالت تركز في عملها على الجامعات الخاصة (بابكر وآخرون، 2010).

2- التجربة المصرية

بدأت مجهودات تطبيق إجراءات ضمان الجودة في التعليم العالي في مصر بنهايات القرن العشرين ضمن الإعداد للخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم العالي التي أقّرت عام (2000م) وشملت (25) مشروعاً، بدأ تطبيق ستةٍ منها عام (2002م).

تم تخصيص تمويل من مؤسسة (فورد الأمريكية) لإعداد الدراسة الذاتية لمجموعة تجريبية من الكليات ودراسة الجدوى التفصيلية لإنشاء هيئة قومية لضمان الجودة والاعتماد. وفي عام (2005م)، تم الاتفاق على إنشاء "الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد" كهيئة مستقلة تتبع لرئيس الجمهورية، لتعنى بضمان جودة التعليم بشقيه، العام والعالي.

وضعت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد معايير لاعتماد مؤسسات التعليم العالي، مسترشدة بالآتي:

- دراسة وافية لمعايير الاعتماد المطبقة في مختلف دول العالم.
- دراسة للممارسات الجيدة المطبقة بالمؤسسات التعليمية العالمية.
- تحليل للممارسات المطبقة بالفعل بالمؤسسات التعليمية المصرية، ومشكلات التعليم وعوائق فاعليته (الدهشان، 2014).

3- الاعتماد الأكاديمي في دولة الإمارات العربية المتحدة:

وفي (نوفمبر 2001) أنشأت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي هيئة الاعتماد الأكاديمي، وأصدرت قراراً بإلزام جميع المؤسسات التعليمية بالدولة التي تقدم برامج أكاديمية لمدة عام أكاديمي أو أكثر بعد مستوى الثانوية العامة أو ما يعادلها، أن تحصل على شهادة الصلاحية الرسمية، أو شهادة الترخيص، أو تجديد الترخيص، وذلك ليتم الاعتراف بها رسمياً من قبل وزارة التعليم العالي، وأن تكون برامجها الأكاديمية كافة معتمدة أو حاصلة على وضعية الأهلية للاعتماد (محجوب، 2006). ويتم اعتماد الجامعات الإماراتية من خلال عمليتين متداخلتين هما:

1- عملية الترخيص للمؤسسة.

2- عملية اعتماد البرامج الأكاديمية.

معايير الاعتماد أو الترخيص في دولة الإمارات العربية المتحدة: (رسالة وفعالية المؤسسة، البرنامج التعليمي، خدمات الدعم التعليمية، الإجراءات الإدارية).

يبين العرض السابق لأنظمة الاعتماد في دول العالم الثالث أنها مستوردة من دول رائدة، ركزت على المؤشرات الكمية، وأسهمت في زيادة معدل الالتحاق في مؤسسات التعليم العالي، وكدست الخريجين دون أن تمتلك القدرة على ربط المخرجات بسوق العمل. والنظر إلى هذا المشهد في هذه الدول يدرك أن هذا النقل للأنظمة دون مدخلات وطنية تشمل سياسات توائم الاحتياجات والأولويات هو الذي أبقى هذه الدول مستوردة لكل أنواع التقنية، وأبقاها دون أي دور قيادي، في السياسة، أو في الصناعة، أو في بناء أنظمة ديمقراطية، تقدر الانسان وحقوقه.

إن النماذج التي قدمت ليست شاملة ولا كاملة وهناك اجتهادات كثيرة في الدول الأوروبية الجديدة شرق أوروبا وفي دول أسيا وأمريكا اللاتينية وفي الدول العربية، حيث بدأت بعض الدول منفردة وبعض المناطق الجغرافية مجتمعة في الاتفاق على نظام ضمان وتوكيد الجودة حيث أصبح سوق العمل مفتوحاً على مصراعيه حرية الانتقال وحرية العمل أمام الأفراد القادرين على القيام بمهام وظائفهم بكفاءة جودة الأداء. وهذا ينطبق داخل الدولة الواحدة ومجموعة الدول، وسوق العمل العالمي، وفي تواجد الشركات متعددة الجنسيات (cizas,1997).

الفصل الرابع

التحديات أمام تطبيق نظام الاعتماد الأكاديمي المتبع في "الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية" على مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية

المقدمة

حقق قطاع التعليم العالي الفلسطيني نمواً متزايداً خلال العقدين الماضيين، رافق ذلك تنامي الوعي بجودة التعليم العالي وعناصره. ولكن واجه هذا القطاع، وما يزال، العديد من التحديات الموضوعية والذاتية، أهمها التحديات المتعلقة بالواقع السياسي، وتحديداً الاحتلال والتحولات السياسية التي فرضتها اتفاقات أوسلو. هناك العديد من التحديات الذاتية المتعلقة بالإقبال المتزايد على التعليم العالي، مثل البطالة ومدى مواءمة الأسواق المحلية مع مخرجات التعليم، وضعف الإقبال على التعليم المهني والتقني، والتحديات المالية، وطبيعة البرامج، وتصنيف الجامعات، وتدني مستوى التعليم " شكلية التعليم "، وضرورات مواكبة التوجهات العالمية الحديثة في التعليم العالي؛ حتى تتمكن الجامعات الفلسطينية من إعداد مخرجات ذات سمة تنافسية عالمية، خاصة المنافسة ما بين خريجي التعليم العالي في اسواق العمل محلياً وإقليمياً وعالمياً. سنحاول في هذا الفصل رصد واقع التعليم العالي الفلسطيني ومناقشته، والتحديات التي تواجهه، بناءً عليه نقاش مدى إمكانية تطبيق معايير الاعتماد المطبقة من قبل الهيئة الوطنية الفلسطينية للاعتماد الجودة.

4-1 المبحث الأول: خصوصية واقع التعليم العالي في فلسطين

4-1-1 الاحتلال والواقع السياسي والتعليم العالي في فلسطين

عانى الفلسطينيون في شتى مناحي حياتهم من الاحتلال الإسرائيلي، بما في ذلك العملية التعليمية، ففي منطقة (48) عانى الشعب الفلسطيني من سياسة تجهيل واضحة منذ بداية الاحتلال، والتي امتدت بعد عام (1967م) لتشمل الضفة وقطاع غزة (نشوان، 2004). وحاول الفلسطينيون إصلاح الوضع التعليمي، إلا أن هذه المحاولات كانت نتائجها غير ملموسة، بسبب السيطرة الإسرائيلية على التعليم العام، إذ وصل تسرب الطلبة في ثمانينيات القرن الماضي لأكثر من (50%)، الأمر الذي شكل تهديداً جوهرياً لأحد مقومات صمود الشعب الفلسطيني (ابراهيم، 2005).

وقد واجه التعليم في فلسطين تحديات إضافية يفرضها واقع الاحتلال الإسرائيلي، وعلى رأسها ضرورة الحفاظ على الهوية الوطنية الفلسطينية، من الاحتلال الإسرائيلي الذي يسعى دائماً إلى تدمير العناصر الأساسية للهوية الفلسطينية، وهي: الأرض، والمجتمع، والثقافة.

يرى الباحث أن دور التعليم بالمحافظة على الهوية الوطنية الفلسطينية يكون من خلال المحافظة على نظام تعليم وطني متكامل قادر على مواجهة سياسات الإحتلال القمعية القائمة والمتفاقمة، لأن التعليم يسهم في بناء الهوية، وتجذيرها في المجتمع، فدراسة تاريخ البلد

وجغرافيته، ودروس التربية الوطنية، والاحتفالات الوطنية والتاريخية، والسلام الوطني، وغير ذلك من ممارسات تربوية وتعليمية تؤدي كلها إلى تعزيز الانتماء والهوية لدى الطلبة.

كما يؤدي التعليم العالي دوراً بالغ الأهمية في التأكيد على عمليات التنمية السياسية، ومن هذا المنطلق، فإن التعليم العالي– إذا أُحسن توجيهه– يصبح أداة فعالة لتأصيل هوية المجتمع الوطنية وغرسها في حياة الطلبة، إذ إنه عن طريق التعليم الجامعي يتم رسم ملامح شخصية الفرد، وتتشكل شخصيته، وتحديد ميوله واستعداداته، ويتحدد خلالها (أيضاً) البناء العقلي والنفسي والاجتماعي والوجداني، وفقاً لما تسهم مؤسسات التعليم العالي في نقل ثقافة المجتمع وفلسفته إلى الطلبة (وزارة التربية والتعليم العالي، 2007).

اعتبر الفلسطينيون التعليم استراتيجية للحفاظ على بقائهم بعد فقدانهم أرضهم التي كانت تعتبر ثروتهم، وقاعدتهم الإقتصادية. رغم حداثة التعليم العالي في فلسطين؛ كان للفلسطينيين دور في تطوير التعليم في كثير من الدول العربية مثل دول الخليج العربي منذ بداية النكبة في العام (1948م) (اشتيه،2009، ص2).

منذ سنوات الأربعينيات بدأ عدد من الطلبة الفلسطينيين السعي للحصول على مؤهلات جامعية، من خلال التوجه إلى الجامعات العربية والأجنبية، إذ لم تكن في فلسطين مؤسسات تعليم عالٍ سوى بعض الكليات المتوسطة الاهلية، مثل: كلية بيرزيت، وكلية النجاح، والكلية العربية في القدس، ومعهد إعداد المعلمين التابع لوكالة الغوث الدولية (الأونروا)، وبعض الكليات الخاصة. لقد تم تأسيس بعض الجامعات بمبادرات أسرية فلسطينية، الأمر الذي عزز

بقاء الطلبة داخل الوطن وصمودهم، والذي واجه صعوبات كبيرة من الاحتلال الإسرائيلي؛ فعمل الاحتلال الإسرائيلي على منع تطور الجامعات وتوسيع مبانيها، أو فتح تخصصات جديدة، بالإضافة إلى سياسة إغلاق الجامعات لفترات متباينة، وصلت في بعض الحالات الى عدة سنوات.

ولتنظيم عمل الجامعات، في ظل غياب الدولة، بادر عدد من القيادات الوطنية والمؤسسات الموجودة، إلى الاجتماع لمناقشة دعم التعليم العالي وفلسفته وأهدافه، فكانت ولادة مجلس التعليم العالي وتأسيسه في العام (١٩٩٠م) الذي اعتبر مظلة لرسم السياسات لجميع مؤسسات التعليم العالي (أبو هلال وآخرون، 2000، ص32).

لقد واجه الأمر العسكري رقم (804) بتقييد الحرية الأكاديمية والسيطرة العسكرية على الجامعات، والذي صدر عام (1980م) الكثير من الاعتراض من مختلف الجهات، فعلى سبيل المثال، قدم أساتذة من الجامعة العبرية توصية بسحب القرار وإبطاله، ولكنه لم يبطل لإنتهاكه الحرية الأكاديمية، كما فرض الاحتلال (أيضاً) على كل أجنبي يرغب بالعمل في إحدى مؤسسات التعليم العالي ضرورة الحصول على إذن مسبق، والتوقيع على تعهد بعدم تقديم دعم، أو مساعدة لمنظمة التحرير الفلسطينية (Graham-Brown, 2011،p:24).

وعند عقد مؤتمر التعليم للجميع في بيروت أواخر شهر كانون الثاني من العام (2005/2004م) بتنظيم من المكتب الإقليمي في المنظمة الدولية للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) تمخض عنه توجهات العمل في فلسطين لحماية المؤسسات الثقافية، والتربوية التي

يهدمها العدو الصهيوني في فلسطين المحتلة، غير أن المؤتمر لم يضع آلية واضحة لتطبيق ما جاء بين السطور على أرض الواقع (إبراهيم،2005، ص16).

أدى قرار إقامة جدار الفصل العنصري في نيسان من العام (2002م) إلى إضافة صعوبات كبيرة إلى العملية التعليمية بمنع عدد لا بأس به من المعلمين وأعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي من الانتقال إلى أماكن عملهم، وكذلك الأمر بالنسبة للطلبة، الأمر الذي يؤدي إلى حرمانهم من حقهم في التعليم، وقد يكون الطلبة والمعلمون وطلبة الجامعات وأعضاء هيئات التدريس أكثر من يتعرّض لهذه المعاناة، مثل الحجز، والتعرض للطلبة، وطواقم التعليم بالكلمات والألفاظ النابية باستمرار، والإصرار على التفتيش الجسدي للطالبات (المركز الوطني للمعلومات وفا، 2011).

ومع نشوء النظام السياسي **الفلسطيني** وتكوينه بعد توقيع اتفاقية أوسلو عانت السلطة الفلسطينية منذ البداية من إرث الماضي، من مؤسسات ضعيفة، وسيادة وطنية منقوصة. تزامنت عملية بناء المؤسسات مع عملية استكمال مرحلة التحرر الوطني التي تطغى على مناحي حياة الشعب الفلسطيني كافة، إلى جانب معاناة النظام السياسي من خبرات ضعيفة في بناء المؤسسات المدنية، ومن تشكل النخب ذات المصالح المتضاربة أحياناً، في ظل ضعف رقابة الدولة، وحداثة مؤسساتها، وضحالة خبرة القائمين عليها، الذين تعودوا العمل في المنفى وليس في الوطن.. (الشافعي،2016،ص1)

ومن التغيرات التي شهدها هذا التطور: إعادة سيطرة فتح باستخدام آليات عديدة كتأسيس قوة أمنية، والاعتماد على قاعدة تنظيمية، وإدارة الصراع مع الاحتلال، والسيطرة على مؤسسات المجتمع المدني. كما ظهرت التنظيمات الإسلامية السياسية، وتراجعت التنظيمات اليسارية (هلال،2006، ص4). و تشكل النظام الحزبي من قوى تؤيد وتشارك السلطة الفلسطينية، وقوى تعارضها (محيسن،2016، ص2). وقد مر النظام السياسي الفلسطيني بعملية إعادة بناء التي تعتبر فيها حركة "حماس" لاعباً رئيساً، الأمر الذي يؤدي إلى حالة من عدم الإستقرار ما دامت حماس تصر على الاستيلاء على غزة. أما العوامل الاخرى التي أثرت في استقرار النظام السياسي والاجتماعي الفلسطيني، فقد تمثلت في تبعية النظام السياسي: بمعنى ارتباط النظام بعلاقاتٍ غير متكافئة ومفروضة عليه. وبسبب عجز السلطة الفلسطينية الكبير في الموارد والإمكانات أدى ذلك إلى اعتمادها على المنح الخارجية والمساعدات، ومن ثَمَ انعكست على عملية التخطيط والتنمية في الوطن، والتي تتحكم فيها أجندة خارجية في أغلب الأحيان (المصري،2015،ص6)، والعامل الآخر، هو الاستقلال والسيادة في النظام السياسي الفلسطيني الذي كان له أثر في حالة الإستقرار السياسي (الشافعي، 2002).

إن هذا النظام السياسي الفلسطيني اتسم بعدد من السمات الأساسية على درجة كبيرة من التأثير المتبادل، أهمها:

السمة الأولى، النظام بكل مكوناته، مع مراعاة الفروقات المحدودة، يعيش (ومنذ سنوات)، حالة شيخوخة، وإن حالة الشيخوخة هنا تعني أولا (وبالدرجة الأولى) المؤسسات والهيئات والبرامج واللوائح والنظم الداخلية وطرائق العمل.

السمة الثانية، ضعف حيوية الحياة الداخلية الديمقراطية في النظام، وأهمها غياب الانتخابات العامة لأهم مؤسسات النظام السياسي الرسمية (المجلس الوطني، المجلس التشريعي). (المصري، 2015،ص11).

وهاتان السمتان كان لا بد أن تؤديا إلى غياب التجديد والتغيير بالشكل الكافي والضروري في مجمل النظام السياسي الفلسطيني، والبعد عن الجماهير وتلمس نبضها ومشاعرها، والتجاوب مع اتجاه حركتها الرئيسية ومع مطالبها، بل والتعدي على بعض حقوقها.

أما الانقسام الذي تتعمق جذوره في أرض الوطن وأهله، ويتخذ في كل يوم تعبيراً جديداً، أدى إلى وجود نظامين سياسيين مختلفين في المفهوم والفكر، عكست نفسها على السياسات التعليمية، حتى إن ما تبقى من النظام السياسي الفلسطيني لم يعد قادراً على إدراة العملية التعليمية في قطاع غزة، وأصبح ما تبقى من المنظومة ينسق مع نظيره في قطاع عزة، لإنجاح التوجيهي، حتى باتت العلاقة بين كل من الضفة وغزة علاقة تنسيق لا علاقة عضوية، مع العلم والإشارة إلى أن حركة حماس وضعت سياقاً جديداً ومختلفاً للنظام السياسي الفلسطيني في قطاع غزة فأصبحت المشروعية برمتها في مهب الريح.

وبناءً على كل ذلك، يمكن لنا إجمال أثر أوسلو في النظام السياسي الفلسطيني التعليم العام، والتعليم العالي بشكل خاص ضمن المحاور الآتية: (موسى، 2016- مقابلة معمقة).

1- فقدان مشروعية النظام السياسي الفلسطيني الذي بنته الاجيال خلال العقود الماضية، مما انعكس بشكل مباشر على النظام التعليمي الفلسطيني في داخل ما تبقى من فلسطين التاريخية وخارجها.

2- النظام السياسي الفلسطيني وفلسفته، ورؤيته التعليمية والتربوية، أصبحت محل التباس للأجيال القائمة التي ولدت ونشأت وترعرعت خلال اوسلو وبعدها.

3- زيادة الإجراءات البيروقراطية في إجراءات العمل.

4- انقسام النظام السياسي الفلسطيني والتعليمي.

5- عدم وجود دورية في الانتخابات، وتعطل عمل المجلس التشريعي، وإعادة الاحتلال المباشر للمناطق الفلسطينية، جعل مفهوم التعليم أقرب إلى إدارة الأزمة منها إلى بناء منظومة تعليمية شاملة.

ولا شك، بأن دور الاحتلال الإسرائيلي لم يتوقف بعد عملية السلام وتوقيع اتفاقية أوسلو، وإذ سهل نشوء عدد من النخب الاقتصادية المتحالفة والمتداخلة مع النخب السياسية، وخاصةً النخب الأمنيّة والبيروقراطيّة، وهذا ما أوجد فجوة ما بين القيادة والشعب؛ بحيث لا تتمكن من اتخاذ قرارات صعبة، أو السير في مسارات سياسيّة لا تقبل بها إسرائيل، وفي ظل قناعة لدى أميركا

وإسرائيل بعدم فاعلية استخدام القوة ضد الفلسطينيين، وإنما بفاعلية خيار العملية السياسية الذي مكّن إسرائيل من تحقيق جزء كبير مما تريده بتكلفة أقل (الخطيب، 2012).

إن التعلُّم والتعليم ليس أمراً معزولاً عن هذا السياق الاجتماعي والسياسي والاقتصادي؛ وما كان له أن يتجنب التأثر بمفاعيل ومضاعفات الاحتلال، من استيطان وتهويد، وقضم للأرض، وتضييق على فرص العيش اليومية، وعلى آمال الفلسطينيين السياسية وتطلعاتهم الوطنية، فالصحيح أنه لا التعليم ولا غيره من أشكال التنمية، قادر على تجاهل الاحتلال وممارساته.

لذلك، يرى الباحث أن التعليم في فلسطين له خصوصية تنبع من التحدي الأكبر الذي يواجهه شعبُها، وهو الاحتلال الذي لا يقتصر على الماديِّ، بل يتعدى ذلك، ويتوسل إليه، بإضعاف مقومات الصمود، وعوامل الإعتزاز الفلسطيني، ومن أهمها التعليم الذي يستهدف بناءَ الإنسان، في حين يسعى الاحتلال إلى تدميره.

ومن أهم أهداف وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني، بحسب الخطة الإستراتيجية للأعوام (2010 م – 2013 م) : "الوصول إلى تعليم عالٍ متيسر (مفتوح لجميع الأفراد أكاديميًّا بغض النظر عن مستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية وجنسيتهم ومكان إقامتهم وإعاقتهم) ومتعدد (برامج وتخصصات في معظم مجالات العلوم والمعرفة، ضمن مؤسسات حكومية وعامة، وخاصة تمنح شهادات علمية للمستويات المختلفة كافة، ومتنوع (أنماط تعليم متعددة) ومستدام (مغطى ماليًّا من مصادر مالية متنوعة)، ومرن (قادر على التكيف بسرعة مع

الاحتياجات والظروف المتغيرة)، وخادم ورافد (يلبي حاجات المجتمع والسوق المحلي والإقليمي)، ومتميز (بيئة بحث علمي وإبداع وابتكار)، ليكونَ قاطرة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية (وزارة التربية والتعليم العالي، 2010). وهذه الأهدافُ التعليمية هي مشتقة أساساً من الإستراتيجية العامة للتعليم التي تتوخى إنشاء جيل فلسطيني معتزٍ بهُويته الفلسطينية، ومدركٍ عمقَه العربي والإسلامي والإنساني.

لكن واقع التعليم لا يستجيب لهذه الطموحات النظرية، إلا استجابات يشوبها الارتباك والتعثر، وأحيانا التناقض والتضارب، ومع حفاظه على هذه السمات الأساسية، إلا أنه يتأثر بالسيرورة التاريخية للقضية الفلسطينية، وهنا شِقّان مهمان: شِقٌّ ماديٌّ يشغل مركزَه الاحتلالُ وآثارُه، وشقٌّ معنوي غير بعيد عن الاحتلال.

2-1-4 التحديات الاقتصادية وانعكاسها على التعليم العالي

تحديات الاحتلال وسيطرته على الموارد

كانت قمة الضائقة المالية للجامعات في العام (1993م) بعد تراكمها من السنوات السابقة، وذلك خلال الانتفاضة الأولى، فقد انقطعت مصادر التمويل الخارجية من منظمة التحرير الفلسطينية، ولم تحصل الجامعات على الرسوم الجامعية، فتم صرف مدخرات العاملين في الجامعات، ومكافآت نهاية الخدمة لهم رواتب للعاملين، وهنا بدأت المحادثات بين مجلس التعليم العالي والاتحاد الأوروبي بدعم هذه الجامعات، وبالذات رواتب العاملين من مجموع

النفقات الجارية على مدى (5) سنوات تتناقص سنوياً، على أن تقوم الجامعات برفع نصيبها سنوياً لسد هذا النقصان، ونفذ الاتحاد الأوروبي ما وعد به ولكن، الظروف السياسية والاقتصادية التي مرت على وطننا لم تسمح للجامعات برفع ما تحتاجه من سد الفارق، فزاد العجز أكثر من ذي قبل. وخلال الفترة هذه، وحتى إنشاء وزارة التربية والتعليم العالي عام (1994م)، لعب مجلس التعليم العالي دور أمين الصندوق للأموال التي ترد من الاتحاد الأوروبي، لتوزيعها على الجامعات وفق النسب المتفق عليها بينهم (صلاح،2002،ص18).

لم تتمكن السلطة من تغطية هذا العجز الواضح في الجامعات من خلال توفير ميزانية من مواردها الذاتية، وبالتالي تقليل الاعتماد على المساعدات والتمويل الذاتي من خلال موارد الاقتصاد الفلسطيني (الجعفري،2002، ص40).

غير أن السياسات الإسرائيلية في السيطرة المطلقة على الاقتصاد الفلسطيني، في ظل اتفاقية باريس، والسيطرة على الموارد الطبيعية للفلسطينيين، ظلت عائقاً أساسياً أمام قدرة الحكومات الفلسطينية على النهوض بقطاع التعليم العالي، ودعم مؤسساته، الأمر الذي أثّر في جودة التعليم ومنع إتمام أي خطط للمحافظة على مستوى عالٍ من حيث الرقابة على التعليم بمستوياته المختلفة.

تتلخص تلك السياسات الاقتصادية المعيقة بالسيطرة الاقتصادية الكاملة على الموارد الطبيعية للفلسطينيين، بالإضافة إلى التحكم الكامل في الاقتصاد الفلسطيني والمعابر ضمن اتفاقية باريس الاقتصادية، أدى إلى عدم توفير ميزانية ثابتة تخصصها الحكومة خدمة لقطاع

التعليم العالي الفلسطيني، والعمل على تطويره بشكلٍ يوازي جودة التعليم العالي في دول المنطقة المحيط.

أما إسهام القطاعات الاقتصادية في الناتج المحلي الإجمالي، فقد انخفض إسهام قطاعا الزراعة والصناعة إلى (12% و13%) على التوالي، فيما ارتفعت إسهام قطاع البناء والتشييد، وقطاع الخدمات إلى (10% و65%) على التوالي. (الجهاز المركزي للاحصاء، 2013).

ينسحب سلاح الضغط والعقوبات الإسرائيلية على مفاتيح الموازنة الفلسطينية ومفاصلها، فمن المعروف أن الضرائب والجمارك تشكل أحد أهم بنود الموازنة، وتشكل حصيلتها حوالي (60%) من إيرادات الموازنة، وكثيراً ما تقوم إسرائيل بحجز هذه الأموال لتحقيق مساومات سياسية، ووضع الموازنة في حالة عجز دائم (مركز الميزان لحقوق الإنسان، 2000). لقد أدى ذلك إلى عدم انتظام الموارد، وبالتالي عدم توفير ميزانيات منتظمة مرتبطة بخطط تطويرية للأنظمة في السلطة، وعلى رأسها التعليم العالي، ورفع جودته.

إن السياسات الإسرائيلية والمعيقات أثرت في قطاع التعليم بشكل عام، الذي واجه حتى الآن العديد من الصعوبات المالية التي انعكست بشكل مباشر على استمرارية عمل الجامعات، وجودة التعليم من خلال قلة الدعم المخصص لها، وقلة مواردها في ظل السياسات الإسرائيلية ضد الشعب الفلسطيني وسلطته، بالإضافة إلى اعتماد السلطة بشكل أساسي على المساعدات الخارجية.

التعليم العالي في ظل وضع الاقتصاد المبني على المساعدات

تشير أدبيات الدراسات والأبحاث التي تناولت قطاع التعليم العالي، كما في دراسة الجعفري والعارضة(2002م)، وكذلك دراسة نخلة (2005م)، إلى جانب العديد من القرارات الحكومية، إلى أن الدولة أو الحكومة لم تضع الاستراتيجيات المناسبة لدعم قطاع التعليم العالي في فلسطين، وبقي هذا القطاع يسعف نفسه بنفسه إلى حد كبير. كما تشير الدراسات أيضاً إلى أن السلطة قد اتجهت بعمق نحو بناء أجهزة إدارية باتجاه أفقي في المستويات كافة؛ لتعبئة الفراغ الناتج عن انسحاب الإحتلال الإداري من الضفة الغربية وغزة، واتجهت نحو بناء وزارات متعددة وسلطات وإدارات ومحافظات، ناهيك عن التوسع اللامحدود في الأجهزة الأمنية، مما جعل أعداد العاملين في السلطة الوطنية يصل إلى ما يزيد عن مئة وستين ألف موظف. امتلأت هذه الدوائر بموظفين لا يتمتعون بالكفاية المطلوبة على التخطيط الاستراتيجي لقطاعاتهم، مما انعكس على أداء السلطة الإداري، بل وأصبح في فلسطين طبقة من الموظفين الإداريين في السلطة غير راضية عن أوضاعها ورواتبها، ولا تشعر بالاستقرار والأمان الوظيفي نتيجة لتجارب مرت بها هذه الفئات، منها وقف الرواتب لأشهر وأيام، والتصريح بعدم وجود ميزانية، وتحكم الجانب الإسرائيلي بالأموال الفلسطينية. لقد اتجهت معظم الحكومات الفلسطينية التي تم تشكيلها منذ عام (1994م)، إلى البحث عن أموال وميزانيات، ودعم دولي من أجل الإيفاء برواتب الموظفين، بل أصبح ما يقارب (70%) من ميزانية السلطة تتجه نحو رواتب الموظفين، كذلك فإن معظم المشاريع التي تم إقامتها في فلسطين منذ عام (1994م)، هي مشاريع ممولة من دول مانحة ومؤسسات دولية وعربية، أي أن الحكومات الفلسطينية المتعاقبة

كانت خلال هذه الفترة مجرد مؤسسات تقترح نوعية المشاريع التي يتم إنشاؤها في فلسطين (الجعفري، 2002، ص8).

4/1/3 البيانات الديموغرافية

بالرغم من الواقع الخاص الذي أحاط بالتعليم العالي الفلسطيني الذي نشأ في ظروف احتلال، وتطوره في أصعب الظروف، وبعد أن كان التعليم في الماضي مقتصراً على النخبة الاجتماعية، الا أنه أصبح متاحاً ومتوفراً لجميع الفئات الاجتماعية، بغض النظر عن مستوياتها (اشتية، 2009).

ومن خلال مراجعة الأدب التربوي، والدراسات حول الخريجين، تبين عدم وجود دراسات مستقلة، عدا تقارير وزارة التعليم العالي حول أعداد الخريجين، باستثناء دراسة واحدة أجريت عام (2004م)، وبالتالي تعتبر هذه الدراسة قديمة، ولا تعبر عن خريطة الخريجين الحقيقية خلال عَشْر السنواتِ الأخيرة، إلا أن إحصائيات وزارة التربية لعام (2015/2014م) أشارت إلى ما يأتي: (أبو الحمص، 2006).

جدول (1-4)

أعداد الطلبة في مؤسسات التعليم العالي والخريجين (2014/2013م، 2015/2014م)

سنة 2014/2013م			سنة 2015/2014م		
--	--	--	الطلبة الملتحقين (62.454)	اناث (36.141)	ذكور (26.313)
--	--	--	الطلبة المسجلين فعلا (221.395)	اناث (33.362)	ذكور (88.033)
عدد الخريجين (40.043)	اثاث (24.111)	ذكور (15.932)	--	--	--
معدل الالتحاق (44%)			معدل الالتحاق (46%)		

إن تزايد عدد السكان، وزيادة نسبة الشباب في المجتمع الفلسطيني، قد أدى إلى زيادة في الطلب على التعليم العالي بشكل كبير، وهو ما يؤثر في القدرة التطويرية للمؤسسات التعليمية، في ظل عدم توفر القدرة على تقديم المتطلبات الأساسية للحفاظ على الجودة، وضعف هذا القطاع مادياً،

وعدم توفير الموارد المالية الكافية للنهوض بهذا القطاع الذي يرزح تحت ضغط الزيادة المضطردة في الطلب على القطاع.

4-2 المبحث الثاني: التحديات الاستراتيجية الذاتية بالتعليم العالي الفلسطيني

سيتناول الباحث في هذا المبحث مجموعة من التحديات الذاتية التي تواجه التعليم العالي، والمتمثلة في طبيعة برامج التعليم العالي، وتصنيف الجامعات الفلسطينية، والطلب المتزايد على التعليم العالي، وضعف الإقبال على التعليم التقني، والتوجه الربحي لمنشآت التعليم العالي، وتدني مستويات التعليم العالي، والتحديات المالية.

أولاً: طبيعة برامج التعليم العالي: -

كان التعليم العالي بتخصصاته المتنوعة وبرامجه يهدف (بشكل أساسي) إلى دعم صمود الشعب الفلسطيني، والإسهام في بناء حركة التحرر الوطني، بالإضافة إلى دوره في تخريج قيادات سياسية وثقافية وإجتماعية، تكون قادرة على إحداث التغيير، وبناء برامج ورؤى تنموية تعزز من صمود الشعب الفلسطيني (وزارة التربية والتعليم العالي،2007). وعليه، فقد كان الهدف الأساسي من وجود مؤسسات التعليم العالي في فلسطين هو إنتاج المعرفة، ولم يكن هدفها المباشر اقتصادياً، أو تحقيق الأرباح، وإنما سعت الجامعات الفلسطينية إلى بناء نظام معرفي وإنتاجي مغاير، يهدف إلى تعزيز صمود الشعب الفلسطيني، وبقاء حقه في الوجود(حمد، 2012،ص3).

أما بعد توقيع اتفاقية أوسلو، ونشوء السلطة الوطنية الفلسطينية عام (1994م)، قامت السلطة بالعمل على بناء المؤسسات السيادية التي تشرف على جميع القطاعات الحيوية للشعب الفلسطيني في الضفة الغربية وقطاع غزة، في ظل توقيع اتفاقية السلام مع إسرائيل، والالتزامات مع القوى الإقليمية والعالمية من أجل تحقيق تنمية مستدامة في فلسطين (حمدان، 2010،ص11)، بالإضافة إلى قيام الجامعات الفلسطينية بإدخال برامج تعليمية جديدة تتناسب مع ثقافة السلام – وتتناسب مع مرحلة السلام بين فلسطين وإسرائيل – خاصة تلك البرامج التي تهتم بالديمقراطية وحقوق الإنسان، ودراسات المرأة والبيئة، وحل الصراعات والنزاعات وغيرها، والتي تؤهل الخريج للعمل في المنظمات غير الحكومية القادرة على اجتذاب الممولين الأجانب.

ومن وجهة نظر أخرى، فإن بعض البرامج التي تطرح في الجامعات الفلسطينية اليوم (كبرامج الديمقراطية، وحقوق الإنسان، ودراسات المرأة، وتخصصات البيئة ...) لم تنبع في الأساس من احتياجات المجتمع الفلسطيني، وإنما جاءت عبر توجهات وضغوطات خارجية تتلاءم مع المتطلبات الآيدولوجية للسوق والاقتصاد الرأسمالي، وفي النهاية تتحول (الجامعة) في ظل العولمة إلى "مجرد مركز رأسمالي آخر للاقتصاد المعولم، من خلال خصخصته وأنجزة دوائر الجامعة (الشيخ، 2010،ص4)"، دون الاهتمام بالبرامج التي تتناسب مع توجهات المجتمع الفلسطيني، كالزراعة، والهندسة الوراثية، فمثلاً، كان على الجامعات الفلسطينية التمسك بدور التحرر الوطني، ومقاومة الاحتلال، بجانب الدور التنموي المطلوب من أجل بناء الدولة تحت

ظروف التطور، والتقدم والعولمة النابع من احتياجات المجتمع الفلسطيني ومتطلباته، وليس لما تمليه القوى الاقتصادية الكبرى.

نتفق مع (سلامة، 2012، ص28) بما يعرف (بتسليع التعليم العالي)؛ فمن خلال التحليل النقدي لتلك الخطط التنموية، نرى أن "الرؤى المطروحة، والخطط المراد تنفيذها، إضافة إلى التوجهات النيوليبرالية المتضمنة في هذه السياسات، تُنذر بتحويل التعليم العالي الفلسطيني إلى مجرد سلعة للتداول في السوق الرأسمالي، سواء أكانت هذه السلع معرفية أو بشرية". ويرى الباحث أيضاً، أن هذا التوجه نحو السوق الرأسمالي في التعليم العالي لن يؤدي إلى تحقيق تنمية مستدامة، بل سيحول المجتمع الفلسطيني إلى مجتمع استهلاكي مدين بنكياً، مما سينعكس على شخصية الفلسطيني وثقافته ووجوده المقاوم. فالرؤية التنموية التي تُطرحها السلطة الفلسطينية ضمن خططها التنموية الرئيسية، والخطط التخصصية؛ تشير إلى نقل التعليم المدرسي والعالي إلى حالة – مختلفة عما كان عليه في السابق – تعليم من أجل السوق والاقتصاد في الأساس. وبناءً عليه، يترتب إهمال للتخصصات الجامعية غير المنتجة، وخاصة في السوق الرأسمالي، وهي العلوم الاجتماعية والإنسانية؛ كونها لا تحقق أرباحاً في السوق الرأسمالي، مقابل التركيز على تخصصات إنتاجية وسوقية قابلة للتداول في السوق الرأسمالية، وهي تخصصات لا تنتج معرفةً بالقدر الذي تنتج سلعةً، لذلك سيتم التركيز فلسطينياً أكثر على التخصصات المهنية والتقنية، بالإضافة إلى التخصصات العلمية: الرياضيات والفيزياء والعلوم الطبية (حمد، 2012).

هذا التحدي سيقودنا الى التحدي الآخر وهو:

ثانياً: طبيعة مؤسسات التعليم العالي (تصنيف الجامعات الفلسطينية والتاريخ)

كان من أبرز إيجابيات تطور تلك الكليات إلى جامعات، إتاحة الفرص لأبناء الفقراء والإناث للالتحاق بالتعليم العالي.

بعد توّلي السلطة الوطنية الفلسطينية العمليّة التعليمية في العام (1994م)، وتشكيل وزارة التعليم العالي في العام (1996م)، ومن ثَمّ صدور قانون التعليم العالي في العام (1998م)، وإنشاء هيئة الاعتماد والجودة في العام (2002م)؛ فقد تم إنشاء عدد من مؤسسات التعليم العالي، منها جامعة الأزهر بغزة، والجامعة العربية الأمريكية، والكلية الأهلية الجامعية في بيت لحم، وجامعة غزة، وجامعة فلسطين، وجامعة الاستقلال، وتحويل كلية فلسطين التقنية (خضوري) إلى جامعة فلسطين التقنية، بالإضافة إلى نقل جامعة القدس المفتوحة إلى فلسطين، إذ ارتفع عدد الجامعات في فلسطين إلى (15) جامعة في الوقت الحالي، وهناك العديد من المؤسسات التعليمية الخاصة في طور الإنشاء (وزارة التربية والتعليم العالي تقرير غير منشور،2016).

وتصنف هذه الجامعات إلى ثلاثة أصناف، كما ورد في المادة (10) من قانون رقم (11) لسنة (1998م) بشأن التعليم العالي:

أولاً: من حيث الجهة المشرفة إلى مؤسسات حكومية وعامة وخاصة.

ثانياً: من حيث البرامج التعليمية التي تدرسها إلى **الجامعات، والكليات الجامعية، والبوليتكنك.**

ثالثاً: **كليات المجتمع** (قانون التعليم العالي، 1998م).

يلاحظ الباحث من خلال التصنيفات المذكورة أعلاه، أن معظم مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية هي مؤسسات مستقلة، وبالرغم من وصفها بالعامة أو الأهلية، إلا أنها مؤسسات تتبع بأنظمتها وقوانينها نظماً ولوائح خاصة بها، ولا تتبع بمعظمها نظم الوزارة الإدارية والمالية والقانونية، وبالتالي شكلت عائقاً أمام فرض الأنظمة والقوانين، وتطوير الجودة والتحكم بمدخلات التعليم ومخرجاته تطبيقاً لخطط الوزارة، الأمر الذي أدى إلى اقتصار دور السلطة على عملية التمويل المتقطع، وإنقاذ هذه المؤسسات بشكل غير مخطط ومدروس من الضائقة المالية التي تمر بها بين الفينة والأخرى، دون وضع خطة شاملة طويلة الأمد، من أجل الاستدامة في عملية التمويل، من خلال خطط وبرامج تطويرية، تعتمد على التكاملية بين هذه المؤسسات من خلال أنظمة وقوانين تحددها الوزارة، ويعد هذا من أهم التحديات المعترضة سبيل تطوير التعليم العالي الفلسطيني، بسبب عدم وضوح العلاقة مع الوزارة، الأمر الذي ينتج عنه آثار سلبية تنعكس على واقع التعليم العالي:-

أ) تدخل خجول من قبل الحكومة في مؤسسات التعليم العالي، خاصةً في الأزمات المالية التي تمر بها الجامعات، كأزمة الكادر الموحد، والرواتب للعاملين في مؤسسات التعليم العالي،

والإضرابات والاحتجاجات النقابية التي تقوم بها نقابات العاملين في الجامعات ضد إداراتها وضد الحكومة.

ب) تعيق خطط الحكومة وسياساتها بخصوص التعليم العالي.

ج) تنافس كبير بين مؤسسات التعليم العالي.

د) لا يسمح للحكومة بالاطلاع على التقارير المالية والإدارية للجامعات العامة، والذي يشكل عائقاً أمام رسم سياسات الحكومة ومجلس التعليم العالي بخصوص هذا القطاع.

ثالثاً: الزيادة المضطردة في الطلب على التعليم العالي

أدت الزيادة في أعداد الطلبة الملتحقين ببرامج التعليم العالي بشكل واضح في السنوات الأخيرة، والتي فاقت القدرة الاستيعابية لمؤسسات التعليم العالي، وخاصةً الجامعات العامة، إلى قيام الحكومة بإنشاء مزيد من مؤسسات التعليم العالي؛ مما نتج عنه تدني في مدى مطابقة هذه الجامعات للحد الادنى من معايير جودة التعليم العالي (السبوع، 2015، ص2- مقابله معمقه). ولذلك، قامت وزارة التعليم العالي بفتح جامعات حكومية واعتمادها، وأخرى خاصة؛ من أجل استيعاب الأعداد الكبيرة من خريجي الثانوية العامة، وتشجيع مؤسسات التعليم العالي لتسهيل إجراءات قبول الطلبة، وفي الوقت ذاته يرى الباحث أن معظم مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية تلجأ إلى برامج التعليم الموازي، وزيادة عدد الطلبة فيها، ذلك بسبب صعوبة رفع

الأقساط وتحصيلها، أضف إلى ذلك ضعف الموارد المالية، علّها تعالج جزءاً من الأزمات المالية التي تعيشها مؤسسات التعليم العالي في فلسطين. لا بد من الإشارة إلى أن زيادة عدد الجامعات وزيادة عدد طلبة كل جامعة، أدى إلى تدني مستوى مطابقة الجامعات للحد الأدنى من معايير الجودة، إذ إن تأثير زيادة عدد الطلبة لا يقل عن زيادة عدد الجامعات في التأثير السلبي على نوعية التعليم وجودته. فقد أظهر الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني في عام (2015م) أن معدل الزيادة الطبيعية للفلسطينيين بلغ في الضفة وغزة (3%)، وهذة النسبة مرتفعة نسبياً بالمقارنة مع دول الجوار. بنفس الوقت، أشارت الإحصاءات إلى أن (40%) من الفلسطينيين أعمارهم دون (15) عاماً؛ لذا فإن صبغة الشعب الفلسطيني مجتمع فتي، مما يتطلب تطوير الخطط الاستراتيجية لقطاع التعليم والتعليم العالي، لما لذلك من ضرورة في إحداث نقلة نوعية للتنمية المستدامة.

كما يُلاحظ أن انخراط الأنثى في التعليم العالي قد بدأ بتواريخ مبكرة، قياساً بتاريخ قيام السلطة الفلسطينية، والتقارير الصادرة عن وزارة التعليم العالي توضح اندماجاً واضحاً للإناث في مستويات التعليم العالي كافة. وكباحث، أرى أن تعليم المرأة بات ثقافة سائدة، إما لاعتبارات اجتماعية للعائلة، أو كسلاح حماية للفتاه في مواجهة المستقبل، إضافة إلى اعتبارات تنظيمية، وهي قرب الجامعات والكليات وانتشارها وتعددها في المحافظات كافة، إضافة إلى المساعدات

المالية سواء بالقروض أو الرسوم الحكومية. وهذا أيضاً شكّل تحدياً في مخرجات التعليم ومدى وملاءمتها مع خصوصية الأنثى والمهارات اللازمة لتمكينها.

وقد ساهم صندوق إقراض الطلبة في تعزيز فكرة الالتحاق بالتعليم العالي لما وفره من مساعدات مالية بدأت كبادرة دعم من المملكة العربية السعودية إلا أنه وبعد تحوله إلى فكرة القرض المسترد انخفضت نسبة الإقبال على الصندوق واقتصرت على ذوي الحاجة الفعلية.

رابعاً: المفهوم الربحي للجامعات الخاصة

يرى (حمد،2012، ص7) أن التعليم العالي سيصبح موجهاً لخدمة سياسة اقتصاد السوق التي تهدف إلى تحقيق الربح، وليس تحقيق التنمية المستدامة. وتكمن الخطورة هنا على المدى البعيد في تهميش دور القطاع العام، والعمل على خصخصته، مما سيحول الحكومة الفلسطينية إلى حكومة تعمل على حماية القطاع الخاص، وبالتالي تحكم القطاع الخاص، ليس في السياسات الاقتصادية فقط، وإنما التحكم أيضاً في السياسات الوطنية للدولة على نحو يضمن عدم تعارض السياسات العامة للسلطة مع المنفعة الاقتصادية وتضاربها.

وفي النتيجة، تغير الهدف المرجو من مؤسسات التعليم العالي في فلسطين تبعاً للظروف والمراحل التاريخية التي يمر بها الشعب الفلسطيني، ففي مرحلة النضال والكفاح المسلح ضد إسرائيل، كانت الجامعة تلعب دوراً مهماً في مواجهة الاحتلال ومقاومته، أما بعد توقيع اتفاقيات السلام بين فلسطين وإسرائيل، فإن دور الجامعة اختلف بطريقة تتلاءم مع مرحلة السلام من

خلال دعم برامج الديمقراطية، وحقوق الإنسان، والمرأة، والبيئة، وإنقاذ الطفل من جهة، ودعم برامج التنمية، وبرامج مواكبة التطور العلمي والتقني من جهة أخرى، مما شكّل طبقة من التكنوقراط المعولمين. أما حديثاً، وفي ظل الخطط التنموية التي أعدتها السلطة لتحقيق الدولة المستقبلية، فإن دور الجامعة سيكون هدفاً لتحقيق الربح فقط، أي دعم القطاعات العلمية والمهنية والتقنية من أجل مواكبة السوق والاقتصاد الرأسمالي، وهنا سيتحول التعليم العالي الفلسطيني إلى مجرد سلعة معرفية كانت أم بشرية (الجعفري، 2002).

بالإضافة إلى ما سبق، تعتبر الجامعات الفلسطينية اليوم مؤسسات استهلاكية للبرامج والمناهج الغربية، دون أن تكون هناك عملية مواءمة مع احتياجات المجتمع الفلسطيني على العمل على تنميته والنهوض به (ابو الحمص، 2006، ص4).

خامساً: تدني مستويات التعليم العالي "شكلية التعليم"

يلاحظ في السنوات الأخيرة أن جودة التعليم العالي ومستوياته، لم تصل إلى الهدف المنشود والذي تسعى مؤسسات التعليم العالي إلى تحقيقه، وذلك يعود لعدة أسباب أهمها: **(سياسات القبول، أعضاء الهيئة التدريسية، البحث العلمي، الإدارة)**

وعلى الرغم من عدم توفر أي دراسات علمية لقياس المستوى الحقيقى لمخرجات التعليم العالي، إلا أن الواقع الملموس يؤكد تجاوزات في الاهتمام بنوعية المنتج (الطالب) ومدى كفاءته الحقيقية بغض النظر عن الشهادات التي يحملها وهو ما سأطلق عليه"

شكلية التعليم" فمخرجات التعليم في أغلبها تحمل الطابع الشكلي للمتعلم " الشهادة " وتغفل المحتوى الحقيقي للتعليم وهو" المعرفة ".

أما ملامح تراجع مستوى التعليم العالي فهي كما يراها (الوهادنة،2013، ص3):

1- الأعداد الكبيرة من الطلبة في قاعة الدرس، بما لا يتناسب مع تحقيق الجودة.

2- قلة الوقت المخصص للإرشاد ومتابعة الطلبة وتقييم أدائهم.

3- لا تحسب كفايات المدرس لأغراض الترقية.

4- يتم التركيز على عملية التلقين بعيداً عن التعلم النشط الذي يبذل فيه الطالب جهداً للوصول الى المعرفة.

5- نقص في المرافق بما يلائم أعداد الطلبة.

6- أدى النقص في بعض التخصصات إلى السماح بدخول المؤسسات أفراد لا يمتلكون المعرفة والمهارة اللازمة.

سادساً: ضعف الإقبال على التعليم المهني والتقني

يواجه سوق العمل الفلسطيني تضخماً واضحاً في عدد خريجي الجامعات في البرامج المختلفة، ونقصاً كبيراً في المهنيين والفنيين، مما أدى إلى ظهور مشكلات اجتماعية واقتصادية

وتعليمية تتطلب من صانعي القرار إعادة النظر في سياسات القبول، بحيث يكون للتعليم التقني نصيب أوسع.

كما ورثت السلطة الوطنية الفلسطينية نظاماً متقادماً للتعليم والتدريب المهني والتقني، يتسم بنظرة اجتماعية دونية، وانخفاضاً كبيراً في معدلات الالتحاق فيه، مقارنة مع التعليم العالي والعام، واعتماد النظام على مناهج غير ملائمة للتطور المعرفي والتكنولوجي والاقتصادي، وبنية تحتية غير مناسبة. ففي العام (1996م)، وضعت السطلة الوطنية الفلسطينية هدفاً استراتيجياً بتطوير النظام، ليتسم بالمرونة والفعالية، فقد وضعت استراتيجية التعليم المهني والتقني وخطة تنفيذية لها، لإصلاح وتطوير النظام ليتسم بالمرونة، والتنقل بين المسارات المختلفة، غير أن تلك الاستراتجية واجهت صعوبات في تنفيذها، حيث أن الأجهزة السياسية والإدارية القائمة على تنفيذها لم تتكمن من تحويلها إلى نظام وطني مندرج ضمن منظومة وطنية لتطوير الموارد البشرية، فقد تعددت الجهات التي تدير النظام دون تنسيق كاف فيما بينها، وتعدد مقدمو برامج التعليم المهني والتقني دون أطر حاكمية تنظمه، وتعددت الدرجات والشهادات الممنوحة منه ومستوياتها وقيمتها؛ الأمر الذي أدى إلى انخفاض جودته، ومدى ملاءَمة مخرجاته لاحتياجات سوق العمل (شخشير صبري، 2006،ص1). أظهر الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني في كتابه السنوي (2013م) مجموعة من النتائج التي توضح الانخفاض في أعداد الملتحقين في التعليم التقني، مقارنة بأعداد الملتحقين بالتعليم العام انظر جدول (2-4)

عدد الطلبة في الجامعات وكليات المجتمع الفلسطينية في فلسطين حسب العام الدراسي (2010-2011) م الى (2012-2013) م.

المؤسسة	العام الدراسي	كلا الجنسين	ذكور	اناث
الجامعات	2010-2011	201.389	84.501	116.888
	2012-2013	201.308	81.052	120.256
كليات المجتمع	2010-2011	12.584	7.474	5.110
	2012-2013	12.273	6.391	5.882

ويرى كحيل (2015م) أن القضية الأساسية التي تحول دون تحقيق نظام تدريب مهني وتقني فاعل، تكمن في عدم وجود نظام حوكمة فعال، يتسم بالفعالية والكفاءة، والمواءمة والاستدامة، وكذلك عدم اكتمال إقرار القوانين والتشريعات المنظمة لقطاع التعليم والتدريب المهني والتقني، وعدم توفر الدعم المالي الكافي للنهوض بمنشآته كماً وكيفاً، ونوعية التدريب المتوفر، كل ذلك أدى تعزيز النظرة الدونية المتأصلة أصلاً في المجتمع، ناهيك عن ضعف حملات التوعية والإرشاد والتوجيه المهني.

ويعزو الباحث أسباب التراجع في التعليم العالي إلى زيادة أعداد الطلبة المقبولين في مؤسسات التعليم العالي، وتراجع الرغبة لديهم في الاندفاع للدراسة؛ والذي يؤدي إلى وجود

خريجين بمستوى ضعيف. كما يرى الباحث أن ضعف الإقبال على التعليم التقني هو الذي أدى إلى هذه الزيادة في التخصصات الأكاديمية، والذي انعكس بدوره على سوق العمل الفلسطيني.

سابعاً: عدم مواءمة مخرجات التعليم العالي لحاجات سوق العمل

لا يوجد انسجام بين احتياجات الوطن ومتطلبات الترخيص للبرامج الأكاديمية، إضافة إلى غياب التوافق بين التخصصات الأكاديمية والمهارات المخرجات المرتبطة بها، وعدم التنسيق بين مخرجات التعليم العالي نتيجة غياب المنهجية المؤسسية لذلك، والمتطلبات اللازمة للأسواق المحلية والإقليمية المتغيرة، كما هو الحال في معظم الدول العربية، ودول العالم الثالث.

إن تأسيس نظام تعليمي متطور يلبي حاجة سوق العمل، ويساعد على النمو الاقتصادي، وجذب الاستثمارات، ويوفر فرص عمل للخريجين، لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال الشراكة الحقيقية مع سوق العمل، حيث لم تعد هذه الشراكة خياراً يمكن تجاوزه، وإنما هي ضرورة حتمية تقتضيها المصلحة العامة، وهذه الشراكة قد تأخذ أشكالاً ومستويات، ابتداءً من تقديم المشورة والنصح من قبل قطاع الأعمال، مروراً بإعداد المعايير المهنية والمناهج، ووضع السياسات والاستراتيجيات، وتدريب المدربين، والاشتراك في إدارة الخريجين وتقييمهم وصولاً إلى تدريب الطالب في الشركات، ولدى أصحاب العمل (المجالي، 2010) .

يشير الجدول رقم (3–4) إلى نسب البطالة للخريجين في بعض التخصصات وفقاً لتقرير مركز الاحصاء الفلسطيني لعام 2012 الذي أفاد بأن معدل البطالة في درجة الدبلوم متوسط، أو البكالوريوس ارتفع من 46.5% لعام (2011م) إلى 50.6% لعام (2012م):

جدول رقم (3-4)

المؤهل	نسبة البطالة لعام 2012	
	ضفة	غزة
دبلوم متوسط او بكالوريوس علوم تربوية واعداد المعلمين	%54.8	%73
علوم اجتماعية وسلوكية	%52.4	%73
علوم انسانية	%45.9	%70.3
علوم طبيعية	--	%68.9
حاسوب	--	%60.8
صحافة واعلام	%44.7	
رياضيات واحصاء	%51.2	

ثامناً: التحديات المالية

يرى (الخطيب، 2012) أن قطاع التعليم العالي في فلسطين من القطاعات المهمة، ويعيش ضمن ظروف خاصة جداً، وأن المشاكل الحقيقية، هي مشكلتان ونصف؛ فالمشكلة الأولى، هي الموارد البشرية، والمشكلة الثانية، هي الموارد المادية التي تحد من إمكانات الجامعات في تحقيق أهدافها، خصوصاً من الناحية الكيفية، أو النوعية. والنصف مشكلة، هي التداخل بين حياة النضال والتحرر، وبين حياة مدنية منظمة.

يعتبر الإنفاق على التعليم العالي والتعليم بشكل عام استثماراً في الاقتصاد الوطني، مما يتطلب جودة الخريج، وتلاؤم تخصصه مع حاجات السوق، وقيام الجامعة بتقديم الخدمات والأبحاث والاستشارات للقطاعين العام والخاص.

ويمكن القول، إن تمويل التعليم العالي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بسياسات الإنفاق العام، والنظريات الاقتصادية المبني عليها هذا الإنفاق. وفي جميع الأحوال، فإن إيجاد المصادر المالية الكافية لتغطية احتياجات التعليم العالي، وتمكينه من تحقيق أهدافه، ورسالته التربوية، والاقتصادية، والعلمية، والبحثية، والاجتماعية، تعتبر حاجة ملحة لا يمكن الاستغناء عنها في أي بلد كان (الجعفري، 2002، ص6).

تتمثل مصادر تمويل التعليم العالي، بشكل عام في كل من الدعم الحكومي، وأقساط الطلبة، وموارد مالية أخرى تختلف من جامعة لأخرى، وتتعدد اتجاهات تمويل التعليم العالي؛ فمنها الخاص، ومنها العام، ومنها ما هو مشترك بينهما، إلا أن الاتجاه المشترك يتطلب توافقاً بين مخرجات التعلم وحاجات المجتمع، كما يتطلب من الجامعات المسارعة إلى ترشيد مصروفاتها غير الضرورية، كأن تقوم بدمج الأقسام المتناظرة بغرض تكاملها، وأن تجمد، أو تلغي البرامج التي تصب في ارتفاع نسبة البطالة بين الخريجين.

أمثلة من طرق تمويل الجامعات في بعض الدول: تختلف نماذج تمويل التعليم العالي من بلد لآخر، ففي كوريا الجنوبية مثلاً، تتوزع مصادر تمويل التعليم العالي بين جهات أربع هي: الحكومة المركزية، والحكومات المحلية، وأولياء الأمور، وأموال الوقف (عامر وآخرون، 2008).

أما في اليابان، فهناك جهات عدة تتحمل نفقات التعليم العالي، منها الحكومة المركزية، وحكومات الولايات والبلديات، والقطاع الخاص، بالإضافة إلى ما تساهم به المؤسسات والشركات اليابانية في تحمل جزء من النفقات، من خلال تقديم منح للطلبة المتميزين.

وفي المملكة المتحدة، يتولى مجلس التعليم العالي هذه المهمة، بناءً على تقارير تعدها لجان مختصة لتقييم نوعية التعليم وجودته، وتعتبر هذه التقارير أساساً هاماً لتحديد المبلغ التي تقدم لكل جامعة.

أما في الولايات المتحدة الأمريكية، فتقوم الحكومة الفيدرالية بدفع نسبة معينة للجامعات التي تطبق معايير الجودة، وتقوم بتنفيذ برامج تعليمية يتطلبها السوق، هذا بالإضافة إلى ما تقدمه الولاية من إسهام في تمويل الجامعات التابعة لها (العمري، 2014، ص24).

أما في فلسطين، فمنذ أن نشأ التعليم العالي الفلسطيني لم يتوفر له سياسة تمويلية ثابتة، بل اعتمدت كل جامعة على ذاتها في تخطيطها ونشاطاتها الذاتية، وتوفير التمويل على المستويات كافة. نمت هذه الجامعات طردياً مع حجم هذه المساعدات إلى حين ظهور مجلس التعليم العالي الفلسطيني عام (1977م)، والذي أخذ دوراً تمويلياً بالدرجة الأولى على حساب الدور الأكاديمي الذي كان على رأس سلم الأولويات (عامر وآخرون، 2008).

لعبت منظمة التحرير الفلسطينية دوراً بارزاً في دعم تمويل الجامعات الفلسطينية بطريقة مباشرة وغير مباشرة، من خلال تخصيص مساعدات مالية تدفع لمجلس التعليم العالي

الفلسطيني، والذي بدوره يقوم بتوزيعها على الجامعات، وفق أسس حددها المجلس في حينه، كان من أبرزها أعداد الطلبة في المؤسسة، وأعداد الكوادر الإدارية والأكاديمية.

أما المساعدات غير المباشرة، فقد كانت تتم من خلال دعم منظمة التحرير لهذه الجامعات من الدول العربية التي كانت تتبرع لها بأشكال مختلفة، كالتبرع في مجالات الأبنية الجامعية، والمختبرات، والأجهزة والأدوات، وقد شكلت هذه المساعدات عنصراً مهماً في مجال توسع الجامعات من حيث الأبنية. عندما بدأت منظمة التحرير الفلسطينية تتعرض لأزمة مالية انعكاساً للوضع العربي نتيجة حرب الخليج وحرب العراق، اتخذت الجامعات الفلسطينية مع بداية التسعينيات أول قرار واضح بالبدء بتحديد الرسوم الجامعية، واتخذت قراراً جماعياً بذلك، لتشكل هذه الرسوم الجامعية على الطالب الفلسطيني مصدراً رئيساً في ميزانيات الجامعات الفلسطينية، بالإضافة إلى مساعدات منظمة التحرير الفلسطينية غير محددة الرقم في تلك الفترة.

بعد انخفاض مساعدات منظمة التحرير الفلسطينية في فترة التسعينيات بدأت الجامعات الفلسطينية تتعرض إلى أزمات مالية خانقة في فترة الانتفاضة الأولى بعد عام (1987م)، تدخلت أوروبا لإنقاذ قطاع التعليم العالي من الانهيار من خلال السوق الأوروبية المشتركة، واشتملت هذه المساعدات على تقديم دعم مباشر، ولأول مرة لرواتب الموظفين في الجامعات، وعلى مدى ثلاث سنوات، على أن تقوم الجامعات الفلسطينية بوضع خطة مالية، إلا أن الجامعات الفلسطينية لم تجد مخرجاً من هذه الأزمة سوى زيادة أقساط الطلبة على مدى هذه السنوات.

ومع قيام السلطة الوطنية الفلسطينية عام (1994م) لم تدرج وزارة المالية بند دعم الجامعات في بنود ميزانية السلطة، بل اعتمدت دون منهجية محددة على مساعدات بقرار من رئيس السلطة الوطنية مباشرة. وفي عام (2002م) أعلنت وزارة المالية في السلطة الوطنية في اجتماعها الذي ضم مجلس التعليم العالي، ووزير المالية الذي تزامن مع تشكيل جديد لمجلس التعليم العالي، عن إدراج ميزانية بمبلغ (20) مليون دولار لدعم ميزانية الجامعات الفلسطينية سنوياً، ويتم توزيعها وفقا للآلية التي يقرها مجلس التعليم العالي، غير أن وزارة المالية لم توفِ بالتزاماتها بشكل كامل إزاء الأزمات المالية التي بدأت تواجه السلطة مع اندلاع الانتفاضة الثانية.

يرى الباحث إن غياب مصدر مالي واضح للسلطة كان له الأثر الأكبر خلال عقود مضت في سياسات دعم الجامعات وتطويرها، والسير بها قدما نحو الجودة الشاملة، وإبقائها ضمن رقابة تضمن توفر مثل هذه الجودة. غير أنه (وبالإضافة إلى السياسات الاقتصادية الإسرائيلية) فإن إسرائيل عمّقت من سيطرتها على جميع الموارد التي يمكن استغلالها لدعم الدخل القومي الفلسطيني، ووضع ميزانيات، وخطط سليمة للسلطة مبنية على دعم حكومي واضح، وخصوصاً في مجال التعليم، وذلك من أجل ضبط المؤسسات التعليمية والسير بها نحو الجودة الشاملة.

3- 4 المبحث الثالث: مدى إمكانية تطبيق معايير الاعتماد في ظل هذه التحديات

بالرغم من وجود التحديات الكبيرة التي سبق وتم ذكرها أعلاه، قامت السلطة الفلسطينية بالعديد من الخطوات على طريق النهوض بالقطاع في وجه هذه التحديات، وخلق الفرص في سبيل النهوض بواقع التعليم العالي، والتغلب على التحديات التي تعترض سبيل ذلك من خلال خطوات عديدة أهمها:

4-3-1 واقع الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة

أدت هذة التحديات إلى قيام وزارة التربية والتعليم العالي بالعمل على تطوير سياسة ضبط جودة التعليم العالي الفلسطيني، ومن أجل ذلك قامت الوزارة في عام (2002م) بإنشاء الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية في مؤسسات التعليم العالي، كهيئة حكومية شبه مستقلة ومرتبطة في الهيكل التنظيمي للوزارة مباشرةً بوزير التربية والتعليم العالي، ومنذ تأسيس الهيئة، وهي تعمل بكل جهد من أجل النهوض ورفع مستويات التعليم العالي في فلسطين، بتطوير جودة مدخلات وعمليات ومخرجات التعليم العالي (السبوع ،2015- مقابلة معمقة).

هنا، لابد من طرح السؤال الآتي: ماهي التحديات الخاصة بالهيئة التي تواجه نظام الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية؟

تواجه الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة تحديات عديدة، يمكن تلخيصها بما يأتي:

- الهيئة غير مستقلة استقلالاً تاماً، وتتبع وزارة التربية والتعليم العالي، مع أنها تشكل مجلسها، ويعين رئيسها من مجلس الوزراء، إلا أن هناك حاجة إلى خطوة متقدمة أُخرى، بتحويل مسؤوليتها الكاملة إلى مجلس الوزراء، أو إلى مؤسسة الرئاسة؛ حتى يمكن العمل بحرية مطلقة، وبتنسيق وتعاون مع الجامعات. وبهذا تتوافق فلسطين في هذا الأمر مع كثير من دول العالم، مثل الاردن ومصر والبحرين وايطاليا وفرنسا واسبانيا، وفي معظم دول العالم المتطورة، حيث يكون الاعتماد من خلال هيئة مستقلة.
- قلة عدد الموظفين المؤهلين الذين يعملون في الهيئة الوطنية، وشح الميزانيات المرصودة لها؛ حيث تمول نفسها ذاتياً، هذا بالإضافة إلى أن مفهوم الجودة يعتبر مفهوماً جديداً على المجتمع الفلسطيني، وبالتالي فإن الهيئة بحاجة لرفدها بالعدد الكافي والمؤهل من خلال إخضاع الموظفين لدورات تدريبية، وابتعاثهم إلى دول اخرى؛ بقصد بناء قدراتهم ومعارفهم على مصطلحات وإجراءات ضمان الجودة، لتنجح في أداء عملهم ومتابعة مؤسسات التعليم العالي.

وفي سؤال لافراد العينة لاستطلاع آرائهم، حول كيفية تصنيف أنظمة الاعتماد في العالم، من حيث اعتمادها على ذاتها، أو الاستفادة من تجارب الآخرين، أو نقلها عن الآخرين، ومن حيث تأثير المتغيرات العالمية والدولية (العولمة، و وسائل التكنولوجيا الحديثة، ووسائل

الإعلام، ....). فإن الإجابة تركزت حول أن دول العالم المتقدمة قطعت شوطاً أكبر من حيث استقلالية هيئات الجودة ووحدات المراقبة، والاعتماد الأكاديمي، ولديها عدد من الشبكات التي تربط ما بين الهيئات في الدول المختلفة، وحتى في نفس الدولة، وتوفر لهم دولهم الدعم الكافي والوافي، وأن كثيراً من الدول الأوروبية تربط الدعم الحكومي للجامعات بمدى التزاماتها بالاعتماد الأكاديمي، فإذا لم تلتزم المؤسسة التعليمية بتلك المعايير، فإن الحكومة لا تعترف بها ولا تمنحها الدعم المالي، ولذلك فإن هذه المؤسسات تكون حريصة على تطبيق معايير الجودة.

ويرى جزء من أفراد العينة أن كثيراً من الدول النامية التي تحاول مواكبة عجلة التنمية والتطور قد استفادت من الدول المتطورة؛ فعملت على تكييف أنظمة الاعتماد بما يتناسب وواقعها وسياقها الثقافي، وحققت معايير الجودة في التعليم العالي، ورفدت سوق العمل باحتياجاته من الخريجين، وهو ما يسمى في الجودة (بالممارسة الحسنة أو الجيدة).

وقد نوه أحد أفراد الهيئة، مثالاً على ذلك تجربة اليابان؛ إذ تم إضافة مبحث جديد لفرع الهندسة، وهو أخلاق المهنة؛ ليكون للمهندس أخلاق وامانة في أثناء قيامه بمهامه الوظيفية، وقد نقلت كثير من الدول مثل هذه الإضافة إلى أنظمة الاعتماد والجودة، بمعنى أن كثيراً من دول العالم تستفيد من تلك التجارب الناجحة وتتنقلها إليها، ولكن بعض من هذه الدول ينقل تلك الأفكار كما هي دون تغيير أو تبديل، وبعضها الآخر يعمل على تكييفها بما يتلاءم والمتطلبات والاحتياجات والأولويات.

كما عرض أحد أفراد العينة مثالاً آخر على دول الاتحاد الأوروبي التي تشجع على الانتقال من بلد الى بلد، ومن جامعة إلى أخرى، من خلال اتفاقهم على معايير مشتركة؛ فمن يدرس في بريطانيا (مثلاً) قادر على إكمال دراسته في فرنسا، والذي تخرج من بلجيكا قادر على العمل في المانيا.

وعند تجميع آراء أفراد العينة، فقد تمت الإشارة من قبل معظم أفراد العينة إلى أنه تم الاستفادة من معايير الاعتماد والجودة المعتمدة لدى العديد من دول العالم الغربي والعربي، مع إجراء مواءمة للواقع الفلسطيني، وقد تأثرت هذه المعايير – منذ اعتمادها وما حدث لها من تطورارت نوعية – بعدد من المتغيرات التي أثرت في جميع أنظمة الاعتماد في العالم، وأهمها العولمة، والتطور التكنولوجي وغيرها. ولعل أكبر مثال على ذلك التمدد والتوسع الذي طرأ على كليات جامعة القدس في سبيل التغلب على محاصرتها بالجدار الفاصل من خلال اعتماد كليات موزعة على مناطق جغرافية واسعة في الضفة الغربية، مواءمة للوضع القائم في حرمها القديم.

4-3-2 معايير الاعتماد

عند سؤال أفراد العينة عن وجود تدخل خارجي بطريقة مباشرة، أو غير مباشرة، أو ممارسة أي نوع من الضغوط في اعتماد النظام الموجود، فقد تبين أن معايير الاعتماد تم اختيارها ضمن سياسة وطنية، نتجت عن نقاش طويل، وعدد من ورش العمل المحلية والإقليمية والدولية، وتم تجريبها، ويجري عليها العديد من التطورات المستمرة، ولا يتم ترخيص برنامج دون أن يحقق

الحد الأدنى من المعايير، مهما كان حجم التدخل السياسي، أو الثقل الاجتماعي، أو الاقتصادي على ندرة حدوث مثل هذا التدخل.

تتبنى الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية في مؤسسات التعليم العالي في فلسطين إحدى عشر معياراً؛ تتماشى مع المعايير العالمية لضمان جودة التعليم العالي في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية، (الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة، 2015). وهي على النحو الآتي: –

أولاً: معايير اعتماد البرنامج التعليمي:

- الرسالة والاهداف العامة.
- تركيبة البرنامج ومحتواه.
- البيئة التعليمية– التعلمية.
- الطلبة.
- المنهج والخطة التعليمية.
- نسب النجاح.
- الخريجين.
- طاقم البرنامج.
- المرافق والتسهيلات التعليمية/التعلمية.
- العلاقات الخارجية والتبادل المعرفي.
- تقييم الجودة والنوعية الداخلية.

ثانياً: معايير اعتماد المؤسسة التعليمية:

- الرسالة والأهداف.
- الإدارة والتخطيط والاتصال.
- المجال المؤسساتي: (البرامج التعليمية، البحوث، التدويل والخدمة المجتمعية).
- خدمات وموارد المؤسسة: (الموارد البشرية والتعليمية، والمادية والمالية/المعلومات، تنمية المؤسسة والخدمات الطلابية).

وقد أُجريت مقابلات على مجموعة من الخبراء في هذا المجال انظر (ملحق رقم 1 – 5)، وتم تحليل إجاباتهم ومقارنتها مع التجارب المشابهة في الدول العربية، وذلك من خلال صياغة مجموعة من الأسئلة؛ (انظر ملحق 2 – 5 ، 3 – 5 ، 4 – 5) بهدف التعرف إلى التحديات المختلفة. وقد اعتمد الباحث دليلاً للمقابلة اشتمل على عدة أسئلة، تتمحور حول السؤال الرئيس (ما هي التحديات والمعيقات التي تواجه نظام الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية).

ويمكن القول: إنّ الاعتماد الأكاديمي في فلسطين بدأ من أوائل التسعينيات، لكنه لم يكن مبنياً على معايير وأسس دولية، ثم بدأ ينتظم بشكل ممؤسس في العام (2002م)، مع تأسيس هيئة الاعتماد والجودة الفلسطينية؛ وذلك من أجل النهوض بجودة التعليم العالي الفلسطيني.

في حين، أشار عدد آخر من عينة الدراسة أن معايير الاعتماد عملية ليست سهلة، ولا يوجد فيها حد فاصل، ولكن في كثير من الأحيان يتم الوصول إلى الحد الذي لا يشكل خطراً على جودة التعليم العالي، مع تأكيد منهم على أنه قد لا يتم تحقيق جميع المعايير، ويبررون ذلك بالثقة بالجامعات الفلسطينية القادرة على تطوير البرنامج واستمراره، من خلال استقطاب الكفاءات، وإرسال البعثات وشراء التجهيزات والمختبرات، في إشارة إلى تأييد فكرة البدء بالحد الأدنى، وقيام الجامعة باستيفاء أقصى المعايير الدولية، مع استمرار البرنامج، واستمرار عطائه.

3-3-4 مدى إمكانية تطبيق معايير الاعتماد

بعد الاطلاع على المعطيات كافة من حيث المراجعة التاريخية للتعليم العالي الفلسطيني ومناقشة شاملة للجودة كعلم وواقع فعلي، إضافة إلى حصر وتقنين مجموعة من التحديات الخاصة بالتعليم العالي الفلسطيني. يمكن القول أنه من الصعوبة بمكان تطبيق معايير الاعتماد بشكل مثالي تام، إلا أنه ومع السير ضمن خطى البناء المؤسسي الطبيعي لتطور الدول وعند مقارنة أهداف الجامعات مع أهداف معايير الجودة، يلاحظ الباحث أن هناك تقارباً نظرياً بين هذه الأهداف، والذي بدوره يظهر إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، بمعنى أنه يمكن تطبيق الحد الأدنى لمعايير الاعتماد الأكاديمي والذي لا يقل عن (70%) من الوضع المثالي التام. فيما يترك للعمل المؤسسي وتطبيق الممارسات الفضلى (الحوكمة) والتي أصبحت مطلباً دولياً إضافة إلى المبادرات الوزارية، من حيث تبادل التجارب

الدولية، وتطبيق المبادرات المحكمة الدور الحكم في قدرة فلسطين على المنافسة الدولية وتجميع خيوط الشبكة النهائية. مع ضرورة عدم تغييب الدور الرقابي لمجلس الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة، والذي يشكل عملاً ممنهجاً موضوعياً (غير ارتجالياً ولا مزاجياً) في منح الاعتماد بشقيه العام والخاص.

في ضوء ما تقدم، وبهدف تعزيز قدرات الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة في فلسطين على مواجهة التحديات، والتي يمكن تجاوزها أو التخفيف من آثارها من خلال اتخاذ خطوات إجرائية مشتركة بين كل من الحكومة والوزارة والجامعة، كل في مجاله، وفق المنهجية الاتية:

أولاً: العمل على بناء استراتيجية مجتمعية تؤدي إلى تحويل الجامعات من مؤسسات لنقل المعرفة فقط، إلى جامعات منتجة، من خلال:

1. العمل على مشاركة قطاعات سوق العمل التي لها علاقة في مختلف مؤسسات التعليم العالي لضمان مساهمة فاعلة.
2. تقوية مضمون مناهج الدراسة بمعارف ومهارات وبرامج تدريبية عصرية.
3. إعداد دراسات تحدد احتياجات سوق العمل.
4. دمج الخبرات العملية المتوقعة والتدريب للطلبة في المواد الدراسية والبرامج الجامعية.
5. تعمل الجامعات على ربط البحوث العلمية بواقع المجتمع ومشكلاته.

6. دعم وتشجيع المراكز العلمية في مؤسسات التعليم العالي حتى تقدم خدماتها الاستشارية ونشاطات البحث العلمي للمجتمع.

- **ثانياً:** تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي والمؤسسي الحديثة في الجامعات، لمواكبة التطورات المعاصرة في مختلف المجالات.
- **ثالثاً:** تبني مفهوم إدارة الجودة الشاملة في إدارة مؤسسات التعليم العالي.
- **رابعاً:** حث مجالس أمناء الجامعات على استخدام معايير علمية مناسبة في اختيار قياداتها الإدارية مختلف المستويات.
- **خامساً:** تمكين هيئة الاعتماد والجودة من اعتماد طرق فاعلة لمراقبة التخصصات للتأكد من تلبية مخرجات التعليم العالي لاحتياجات سوق العمل.
- **سادساً:** إعادة النظر بالمناهج الدراسية للتأكد من شمولها لمتطلبات الجامعة والكلية والتخصص، وإتاحة الفرصة للطالب لتطوير قدراته في التعلم الذاتي.
- **سابعاً:** العمل على اعتماد استراتيجية للقبول في التعليم العالي الأكاديمي والتقني تضمن الحفاظ على الرصانة العلمية، والانتقال التدريجي إلى سياسة اعتماد مؤشرات "العرض والطلب"، إضافة إلى اعتماد سياسة قبول تضاف إلى معيار الثانوية العامة.
- **ثامناً:** التركيز على التخصصات في ميادين العلوم والتكنولوجيا التي تواكب التطورات المعاصرة، ويزداد الطلب عليها مستقبلاً.
- **تاسعاً:** دعم التوسع المبرمج في التعليم التقني وتطويره.

- **<u>عاشراً</u>:** إعادة النظر في أسس القبول في كليات التربية، كونها تعمل على إعداد الكوادر التدريسية، وأن طبيعتها ورسالتها تختلف عن الكليات الأخرى في الجامعة، وتعزيز الرغبة لدى طلبة الثانوية العامة للالتحاق بهذه الكليات.

إضافةً إلى **اجراءات عاجلة مطلوبة وبشكل خاص من الجامعات**

1- توسيع وزيادة تمويل الجامعات عن طريق مشاريع البحث العلمي، وتفعيل الشراكة مع القطاع العام والخاص، والبحث عن الوقفيات والمصادر المالية الأخرى.

2- الحرص على دخول نوع أو أكثر من التصنيفات الجامعية العربية والأجنبية.

الفصل الخامس ... النتائج والتوصيات

5-1 النتائج ...والاستنتاجات

1) فيما يخص التحديات التي تواجهة الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة في فلسطين، يستنتج الباحث مما توصلت إليه الدراسة إلى الحاجة الملحة لمعالجة القضايا المرتبطة بتطوير الموارد البشرية والمالية لدى الهيئة في مختلف المجالات ذات الصلة بتوفير موازنات مستقلة وضرورة تطوير هيكيلة الهيئة الوطنية، ورفدها بالكادر البشري المؤهل، والعمل من أجل الوصول إلى هيئة وطنية مستقلة استقلالاً تاماً.

ومما يبرز في هذه الدراسة وجود تحد كبير يتمثل بتصنيف فلسطيني لمؤسسات التعليم العالي، لا يتواءَم مع التصنيف الموجود في الدول الإقليمية والعربية، مما يشكل تحدياً رئيساً أمام النهوض بجودة التعليم في فلسطين، الأمر الذي يدعو إلى ضرورة إعادة النظر بتصنيف مؤسسات التعليم العالي يتواءَم مع الدول الإقليمية والعربية، وبما يشكل أداةً لرفع مستوى الجودة في التعليم العالي الفلسطيني.

2) أما بخصوص التحديات التي تواجه تحقيق وتطوير الجودة في مؤسسات التعليم العالي، والتي تم ذكرها سابقاً في هذه الدراسة، فقد خلصت الدراسة إلى أهمية التوجه نحو تطوير التخصصات المهنية والتقنية، وإسناد هذا التطور بتوعية للطلبة والأهالي بأهمية اختيار

التخصص الجامعي المناسب لقدرات وميول الطالب، وبما يتواءَم مع احتياجات سوق العمل محلياً وعربياً وإقليمياً، وخاصة في القطاع الخاص. بحيث يستند هذا التطوير إلى تحديث في منهاج التعليم العالي وأساليب التدريس المتبعة، بحيث تمكنه من اكتساب المهارات العملية والتطبيقية التي يحتاجها سوق العمل.

3) وفي إطار المراجعات النقدية للدراسة، ومما يظهر ضمن نتائج المقابلات، فقد خلصت الدراسة إلى أن جودة التعليم في فلسطين تتأثر بقضايا العولمة من خلال ضرورة العمل على تطوير معايير الاعتماد والجودة، بما يسهل عملية انتقال الباحثين والطلبة ما بين مؤسسات التعليم العالي الوطنية والعربية والأجنبية؛ لتشكل رافداً أساسياً لتبادل الخبرات والتجارب الناجحة إقليمياً وعالمياً بهدف الوصول إلى مواءمة مخرجات التعليم العالي الفلسطيني مع احتياجات سوق العمل العالمية والإقليمية من خلال إنتاج خريج ذي كفايات منافسة.

4) مما يظهر في نتائج الدراسة محدودية دور مؤسسات التعليم العالي الحكومية في قطاع التعليم العالي، إذ لا بد من انتهاج سياسات ترتكز إلى ضرورة توسيع دور مؤسسات التعليم العالي الحكومية من خلال زيادة طاقتها الاستيعابية، وتغطيتها للتخصصات غير التقليدية التي يحتاجها سوق العمل، من خلال ربط الدعم الحكومي للموارد المالية والبشرية، وتعزيز قدراتها البحثية والتطويرية في قطاع التعليم العالي.

5) إن تبني مفهوم جودة التعليم العالي كممارسات مجزأه على مستويات سيكون لها آثار سلبية أكثر من الآثار الإيجابية المنشودة، وإن الوصول الحقيقي للجودة سيكون من خلال مسار الجودة الشاملة، بدءاً من التشريعات القانونية، وصولاً إلى منظومة التعليم الداخلية (الطالب – المؤسسة – عضو هيئة التدريس –المنهاج)، ومن ثم المنتج النهائي الخريج المتناسب مع سوق العمل ومتطلباته.

6) إن التطور الذي يحدث في العالم، والتسارع في الاختراعات والاكتشافات العلمية الجديدة، وتطبيقاتها يلقي على عاتق المثقفين، والشباب العربي العمل على إيجاد جو من التفاهم والترابط والتعاون؛ لتحقيق التعاون الدولي، وهذا يعني أن تتفاعل الثقافات العربية وتتكامل لخدمة الإنسانية، ومن ثم يبرز دور التعليم العالي في الوطن العربي في غرس هذه المفاهيم بين طلابه، من خلال برامج يقوم بتقديمها.

7) تمثل التكنولوجيا عاملاً مهماً في تحديد صورة المجتمع الحديث، لأن عملية تحديث المجتمع تعتمد على قدرته على استيعاب التغيرات التكنولوجية الحديثة، وهنا لابد من التركيز في عملية إدخال التكنولوجيا في التعليم على الدور المجدد والمطور للمنتج الفلسطيني (الطالب) وليس المستخدم أو المستهلك لها AS AUSER .

8) إن سوق العمل الرسمي سوق انتقائي، وليس موضوعياً عادلاً، كما أن التعليم أصبح كمياً أكثر منه كيفياً، وأن دوره في اتباع الحاجة إلى العمل أصبح ضعيفاً وأحياناً منعدماً، وعليه، فإن

التوجه إلى نمط الخصخصة، وتوسيع نطاقها ودعم الاستثمار سيساعد الدولة على الخروج من دور (جهاز التوظيف) إلى دور المراقب والمنظم للقطاع الخاص الذي سيقوم بدوره (بفلترة دورية للتخصصات)، وإجبار مؤسسات التعليم العالي على التكيف مع التخصصات الجديده التي سيتطلبها سوق العمل، وتقنيين التخصصات التي تزيد مشكلة البطالة.

9) لا بد من التركيز على تحقيق المهام التقليدية التي تضطلع بها الجامعة، وهي التدريس، والبحث، والخدمة العامة، واعتبارها الرافعة الحقيقية للتعليم العالي للخطط التنموية والتصحيحية كافة، وعدم الخروج عن المسار بأنشطة فرعية قد تؤثر في الهدف الحقيقي.

10) من خلال المقارنات بين تجارب الدول في نهج الاعتماد نجد أن كل دولة (نموذج) تمكنت من إضفاء روحها، ونمطها الثقافي على تجربتها، وعليه فإن أي محاولات لسكب التجارب الدولية على الواقع الفلسطيني، دون تكييف أو إظهار للقيم الثقافية والاجتماعية الفلسطينية سيؤدي إلى نتائج عكسية.

2-5 التوصيات

1- إدراج بنود خاصة لدعم مؤسسات التعليم العالي في ميزانية الدولة، على أن تضع الهيئات المتخصصة معايير واضحة بدعم هذه المؤسسات.

2- إيجاد توازن بين التخصصات الإنسانية والتقنية والعلمية من خلال إعادة النظر في البرامج الجامعية، والاهتمام باللغات وعلوم الحاسوب وربط التعليم بالتوجهات التنموية والاقتصادية.

3- دعم وتطوير مجلس البحث العلمي، وتخصيص ميزانية خاصة من قبل الدولة والجامعات، بما يشمل إستضافة أكاديميين محترفين ومتميزين، وإتاحة الفرصة للأكاديميين الفلسطينيين للانخراط بالمراكز البحثية والأكاديمية الدولية.

4- اتخاذ خطوات إصلاحية في مجال حوكمة التعليم العالي للتطور نحو استقرار أكاديمي، وإصدار أنظمة جديدة في مجال التعليم العالي تضمن إحداث التطور الإداري المنشود: -

أ- نظام هيئة الاعتماد والجودة.

ب-نظام مجلس البحث العلمي.

ج- نظام مجلس التعليم العالي.

د- نظام صندوق إقراض الطلبة.

5- البحث عن الهوية الفلسطينية في كل مرحلة من مراحل بناء نُظم الاعتماد وبرامجه.

6- تدعيم أنشطة البحث العلمي بآليات كمية وبجوائز معنوية ومادية.

7- تطوير فكرة (أسبوع البحث العلمي) كملتقى سنوي فلسطيني عربي، يتمكن فيه الباحث الفلسطيني من استضافة الباحثين العرب، والتنافس معهم يسجل كميزة استراتيجية للتعليم العالي الفلسطيني (COMPATATIVE ADVANTAGR).

8- تطوير مقياس كمي لنسبة تحقيق مؤسسات التعليم العالي للأهداف المرسومة لها من قبل التعليم العالي، يتم بناءً عليه تقييم دوري لمستوى المؤسسة وتحديد مخصصات الدعم المالي، بناءً على مستوى الإنجاز من خلال انتهاج مفهوم الإدارة بالأهداف MBO (MANAGEMENT BY OBJECTIVES).

9- يوصي الباحث وزارة التعليم العالي بتبني تجربة اتحاد دول الخليج العربي في دعم التعليم التقني، من خلال برامج تمويلية للطالب الخريج (قروض مستردة) تمنح للطلبة الخريجين كلاً في مجال تخصصه من أجل إنشاء ورش أو مشاريع صغيرة، على أن يتم إعادتها بعد فترة زمنية، مما سيسهم في دعم السوق المحلي بخبرات ومشاريع مؤهله: التخفيض من نسب البطالة والتشغيل وتحسين الصوره الدونية للعمل التقني والمهني لدى المجتمع، إضافة إلى استرداد مبلغ القرض لتمويل خريجين جدد.

10- التأكيد على أهمية مشاركة القطاع الخاص في وضع الخطط الأكاديمية لمؤسسات التعليم العالي، باعتباره أحد الجهات الرئيسة لاستقبال مخرجات التعليم العالي، وتوثيق الروابط والتفاعل بين مؤسسات التعليم العالي وعالم سوق العمل؛ لإتاحة الفرصة أمام الطلاب لتنمية قدراتهم الشخصية بروح من المسؤولية المجتمعية، وتنويع نماذج التعليم

العالي، والتركيز على البعد التطبيقي للتعليم العالي باعتبار أن المواءمة بين نتاجات التعليم العالي وسوق العمل، هي حاجة للطرفين وللمجتمع ككل، فلا بد من تشخيص منهجي للعوائق أمام تحقيق هذه المواءمة، للتعامل معها ضمن مسؤوليات كل جهة ذات علاقة، ومن هذه العوائق: عدم وجود قاعدة بيانات واضحة ومتكاملة ومتجددة حول سوق العمل واحتياجاته من الكوادر والتخصصات الدقيقة، وسرعة تغيير احتياجات سوق العمل، وبطء استجابة التعليم لهذا التغيير، والنقص في برامج التدريب والتأهيل التي تناسب احتياجات سوق العمل، فإنه لا بد من تطوير العلاقة مع القطاع الخاص، من خلال إطلاق برامج لتدريب الشباب وإعداده وتوظيفه لدخول سوق العمل، ودعم قدرته التنافسية فيه.

ويشار إلى أن أحد النتائج الملموسة لهذه البرامج هو تشجيع الحوار والتواصل المباشر بين الطلبة ومكونات سوق العمل، وبناء العلاقات بين المؤهلين للعمل، كذلك ستساهم هذه البرامج في خلق الفرص لتبادل المعرفة في مجالات ريادة الأعمال والتعليم، علماً بأن بعض المتدربين قد يتمكنون من الاستمرار في العمل في موقع التدريب بعد انتهاء فترة التدريب، حيث ترتكز برامج التدريب هذه على الاحتياجات المحلية والإقليمية المحددة من خلال الأبحاث.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

1- أبو الحمص، نعيم. (2006). **نحو سياسات تعليم لتحفيز اقتصاد معرفة تنافسي في الأراضي الفلسطينية**، معهد أبحاث السياسات الاقتصادية (ماس)، رام الله، فلسطين.

2- ابو قحف، عبد السلام. (2002). **العولمة – حاضنات الأعمال**، مكتبة الإشعاع الفنية، ط1، الإسكندرية.

3- إشتية، محمد. (2009). **تطوير واصلاح التعليم العالي الفلسطيني الإشكالات والآثار المستقبلية**، المجلس الاقتصادي الفلسطيني للتنمية والاعمار بكدار دائرة السياسات الاقتصادية، رام الله، فلسطين.

4- بابكر، وآخرون. (2010). **دليل التقويم والاعتماد في التعليم العالي**، سلسلة إصدارات الهيئة العليا للتقويم و الاعتماد الإصدارة (3)، وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، السودان.

5- برهوم، عماد الدين. (2004). **معايير الاعتماد في مصر وامكانية التطوير**، دار الفرقان للنشر. ط2. ص 201.

6- البنا، رياض. (2007). **إدارة الجودة مفهومها وأسلوب إرسائها مع توجهات الوزارة في تطبيقها في مدارس المملكة**، المؤتمر السنوي الواحد والعشرون للتعليم الإعدادي للفترة من 24-25.

7- الجعفري، محمود، إبراهيم أبو هنطش، وسارة الحاج علي. (2008). **دور البحث العلمي والتطوير في تعزيز القدرة التنافسية للقطاع الخاص الفلسطيني**، معهد ابحاث السياسات الاقتصادية الفلسطيني (ماس). رام الله، فلسطين.

8- الجعفري، محمود، وناصر العارضة. (2002). **تمويل التعليم الجامعي الفلسطيني وسبل تعزيزه**، معهد ابحاث السياسات الاقتصادية الفلسطيني (ماس). رام الله، فلسطين.

9- الجلبي، مجيد. (2007). **معايير الجودة الشاملة في الجامعات العربية**، مجلة إتحاد الجامعات العربية، 8 (7)، 277- 307.

10- الحارثي، صلاح. (2002). **دور التربية الإسلامية في مواجهة التحديات الثقافية للعولمة**، مكتب السوادي للتوزيع.

11- الحامد، معجب وآخرون. (2006). وزملاءه، **التعليم في المملكة العربية السعودية رؤية الحاضر واستشراف المستقبل**، مكتبة الرشد.

12- حبايب، علي. (1991). **واقع التعليم الفلسطيني في المرحلة الأساسية**. مركز الدراسات والتطبيقات التربوية CARE. ص (11).

13- الخطيب، غسان. (2012). **واقع التعليم العالي في فلسطين وافاق تطويره**، ندوة في جامعة بيرزيت، منظمة التحرير الفلسطينية، مركز الابحاث، شؤون فلسطين العدد 240- 250.

14- الدرادكة والشبلي. (2002)، **الجودة في المنظمات الحديثة**، دار صفاء للنشر، عمان.

15- الذيفاني، عبد الله. (2001). **الشباب العربي والمعاصرة من منظور فكري وتربوي**، المطبعة العربية، بغداد.

16- روبيرتس، تيمونز. (2004). **من الحداثة إلى العولمة**. ترجمة سمر الشيشكلي، عالم المعرفة، العدد 309، الكويت.

17- زاهر، ضياء الدين (2005). **إدارة النظم التعليمية للجودة الشاملة**، دار السحاب. القاهرة.

18- الـزر، عصـام، "المنهـاج الفلسـطيني – المرجعيـة والإطـار النظـري / المنـاهج الوطنيـة الفلسطينية: مراجعات فلسطينية"، فـي : المنهاج الفلسطيني إشكالات الهوية والمواطنة، عبد الرحيم الشيخ (محرراً م، 2010) مرجع سابق، ص ص263 – 264.

19- الزواري، خالد. (2013). **الجودة الشاملة في التعليم وأسواق العمل في الوطن العربي**، القاهرة.

20- سمير، محمد. (2001). **التجارة العالمية بين جات 1994 ومنظمة التجارة العالمية**، مكتبة الإشعاع الفني، الإسكندرية.

21- شخشير، صبري، واخرون. (2006). **سياسات تطوير نوعية مهنة التعليم في الاراضي الفلسطينية**، معهد ابحاث الدراسات الاقتصادية الفلسطينية (ماس)، رام الله – فلسطين.

22- الشهابي، أنعام. (2007). **التحديات التي تواجه الجامعة الالكترونية والرؤى المستقبلية**، عمان، الأردن.

23- العاجز ونشوان. (2005). **الجودة في التعليم العالي**، المجلد الأول – العدد الثاني.

24- عامر، وجيه ومطرية، عوض وهنطش، ابراهيم. (2008). **هجرة الادمغة من المجتمع الفلسطيني: مع دراسة استكشافية لقطاعي الصحة والتعليم**. معهد ماس، رام الله – فلسطين.

25- عبد الحي، رمزي. (2005). **التعليم العالي الالكتروني، محدداته ومبرراته ووسائطه**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.

26- عبد المعطي، عبد الباسط. (1997). **بعض المتغيرات الاجتماعية المؤثرة في العلاقة بين التعليم والتنمية في الوطن العربي**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

27- العقيلي، وصفي. (2001). **المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

28- على الدين، هلال. (2000). **العولمة والعلوم السياسية**، جامعة القاهرة -كلية الاقتصاد ولعلوم السياسية- سلسلة محاضرات الموسم الثقافي (1) 98-1999، القاهرة.

29- العمري، خالد. (2014). **مساهمة الموارد البشرية في تحسين تنافسية المؤسسات الخدمية**، جامعة قاصدي مرباح ورقله، الجزائر، ص24.

30- قمبر، محمود. (1997). **التربية وترقية المجتمع، دراسات في التربية**، دار السعادة الصباح، مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية، القاهرة.

31- كاظم، مازن. (2007). **ندوة استراتيجية التعليم الجامعي العربي وتحديات القرن الـ 21**، المنامة – مملكة البحرين.

32- كامل، حسين. (1997). **التعليم والمستقبل**، دار المعارف، القاهرة.

33- اللوزي، موسى. (1999). **التطوير التنظيمي، أساسيات ومفاهيم حديثة**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

34- مصطفى، احمد. (2001). **المدير وتحديات العولمة - إدارة جديدة – عالم جديد-** ، دار المؤلف، ط1.

35- ميراهو، وآخرون. (2000). **سلسلة كتب حلقة الدارسات**، اوكسفورد.

36- النجار، فريد. (2002). **إدارة الجامعات بالجودة الشاملة رؤى التنمية المتواصلة**، الطبعة الثانية، أميرال للنشر والتوزيع، القاهرة، ص 73.

37- نشوان، عمر. (2004). **التعليم في فلسطين منذ العهد العثماني وحتى السلطة الوطنية الفلسطينية**، دار الفرقان، عمان.

38- هلال، جميل. (2006). **النظام السياسي الفلسطيني والتيار الثالث**، دراسة بنيوية، المؤسسة الوطنية للدراست الديموقراطية، ص48.

ثانياً: المراجع الأجنبية

1- Al-Bulushi, Khamis. (2003). **Accreditation In An International Context prospects for Implementation In The Omani Higher Education System. Submitted** To The Graduate Faculty In The School Of Education In Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Of Doctor Of Education. University of Pittsburgh American Council on Higher Education, Phoenix: Oryx Press.

2- Blankmur, D.(2004). **Issues in Higher Education**, Australian, **Quality Assurance Journal of Public Administration**.

3- Brennan, J. (1998). **Quality Assurance in Higher Education a Legislative Review and Needs Analysis of Developments in Central and Eastern Europe**: EC/Phare/ETF copyright.

4- Calpin, Davies. (2006). **Aquality assurance of NHS funded healthcare education**. Nurs Manag (Harrow), 13(6), 28-34.

5- Cheng, Kai-ming. (2000). **Schools into the new millennium**: in Quest of a New Paradigm." Keynote prepared for International Council for School Effectiveness and Improvement, Hong Kong, 5-9.

6- Ciep. (2015). **Recognition of qualification in france**. Unpuplished report. Paris. France.

7- Cizas, A. E. (1997). **Quality assessment in smaller countries : problems and Lithuanian approach**. Higher Education Management. *Global J. of Engng. Educ., 9*(1), 43-48.

8- Daun, H. (2002). **Globalization and National Education Systems**. In H. Daun (ed.). Educational Restructuring in the Context of Globalization and National Policy, (pp. 1-32). New York: Routledge Falmer.

9- Graham-Brown. (2011). **Education Repression and Liberation**. P:95

10- John, West. (2006). **Patrolling the borders: accreditation in further and higher education**, Journal of Further and Higher Education in England Vol.30,No.1.

11- Malcolm, waters. (1995). **Golobalization**, London, Routledge.

12- Marginson, S. (1999). **After globalization: Emerging politics of education**. Journal of Education Policy, 14(1), 19-31.

13- Nichols, K. & Nichols, J. (2000). **The Department Head's Guide to Assessment Implementation in Administrative and Educational Support Units**. Aghathon Press: New York.

14- Poster, M; (1990): **The Mode of Information**, The University of Chicago press.

15- Richard Edward and Robin Ocher. In. Mebrahtu, T., Crossley, M. & Johnson, D. (2000). **Educational development and social**

transformation in a global economy. In T. Mebrahtu, M. Crossley& D. Johnson (eds.) Globalisation, Educational Transformation and Societies in Transition (pp. 9-19). Oxford: Symposium Books.

16- Sanyal, B. & Martin, M. (2007) .Quality **Assurance and the Role of Accreditation**. In Higher Education in the World 2007 – GUNI Series on Social Commitment of Universities, elgraveMacmilan, New York.

17- Shearman, R. Seddon, D. (2010). **Challenges for academic accreditation: the UK experience**. European Journal of Engineering Education. 35 (4).

18- UNESCO, (1994). **Statistical year book, table** 102.

19- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURALORGANIZATION, (2003). **Globalization and Higher Education: Implications for North-South Dialogue**, Oslo, Norway, 26-27 May.

20- Verrall, G. M., Brukner, P. D., & Seward, H. G. (2006). **Doctor on the sidelines**. Med J Aust, 184(5). 244-248.

21- Wadsworth, Harrison. (2002). **Modern Method, for Quality Control and Improvement,** 2ed. USA, John Wiley and Sons inc.

22- Wayne, G. (2000). **North Dakota Standards and Benchmarks Content Standards Physical Educatio**: Bismarck, North, Dakota.

ثالثاً: الدوريات والرسائل الجامعية

1- إبراهيم، زينب. (1998). **عولمة الشمال وتهميش الجنوب**، مجلة الأهرام الاقتصادي، مؤسسة الأهرام، عدد 1514 في 12 يناير، القاهرة.

2- إبراهيم، نعيم. (2005). **واقع التعليم الفلسطيني تحت الاحتلال**،

3- باربوزا، نتالي. (2000). **التعليم من أجل مستقبل تتوفر فيه سبل العيش**، ترجمة بهجت عبد الفتاح، مجلة مستقبليات، عدد (1)، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة.

4- برامكي، جابي. (2000). **مشكلات التعليم العالي في فلسطين**. السياسة الفلسطينية. مركز البحوث والدراسات الفلسطينية. ع 26 / السنة السابعة.

5- البطران، أشرف. (2006). **التربية العربية وتحديات العولمة**، مجلة رؤى التربوية، العدد العشرون، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، رام الله – فلسطين.

6- التقرير الوطني للتعليم العالي فلسطين، (2015). وزارة التعليم العالي الفلسطينية، رام الله.

7- الجابري، محمد. (1997). **التربية ومستقبل التحولات المجتمعية في الوطن العربي**، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم العدد الأول، تونس.

8- الجلبي، مجيد. (2007). **معايير الجودة الشاملة في الجامعات العربية**، مجلة إتحاد الجامعات العربية، 8 (7)، 277- 307.

9- الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. (2013، 2015). **المراقب الاقتصادي والاجتماعي**، العدد 2008، 14.

10- حسن، عبد الجواد. (2011). **خصائص الجودة الشاملة**. رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة اليرموك، الاردن.

11- حمد، ديانا. (2012). **أثر العولمة الثقافية على مواطني الضفة الغربية**، رسالة ماجستير غير منشورة، نابلس :جامعة النجاح الوطنية / كلية الدراسات العليا، فلسطين.

12- حمدان، آيات. (2010). **المساعدات الخارجية وتشكيل الفضاء الفلسطيني**، مركز بيسان للبحوث والإنماء، ص66، رام ا لله، فلسطين.

13- الخطيب، أحمد. (١٩٩٩). **إدارة الجامعات في القرن الواحد والعشرين**، "إستراتجية مقترحة للإصلاح والتطوير التربوي"، جريدة الرأي، ع ١٧ ،١٠٥٠٨.

14- خقلون، أفخيني. (1997). "**مقدمة الملف المفتوح، التكنولوجيا الجديدة في التعليم**"، ترجمة: مجدي مهدي علي، مجلة مستقبليات، المجلد (27)، ع (3)، سبتمبر ص ص 409-412.

15- خلف الله، محمد. (2010). **تطبيق معايير الجودة في التعليم**. ورقة عمل مقدمة الى مؤتمر جامعة اليرموك للجودة، اربد، الاردن.

16- الخوالدة، تيسير. (2003). **مستوى وعي أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية بظاهرة العولمة وتصوراتهم لانعكاساتها على التعليم الجامعي**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

17- الدهشان، جمال. (2014). **الانتاج العلمي العربي في البيئة العربية**، المؤتمر العلمي العربي الثامن (الدولي الرابع)، مصر.

18- زيتون، محيا. (1997). **مستقبل التعليم في الوطن العربي في ظل إستراتيجية إعادة الهيكلية الرأسمالية**، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم العدد الأول، تونس.

19- سلامة، رامي. (2012). **تسليع التعليم العالي في سوق محاصر**، مركز بيسان للبحوث والإنماء، رام االله، فلسطين، ص28.

20- السيد، خليل والزهري، ابراهيم. (2001). **إدارة الجودة الشاملة في التعليم: خبرات تعليمية وإمكانية الإفادة منها في مصر**، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، المؤتمر السنوي التاسع، دار الفكر العربي،233- 267.

21- الشافعي، أحمد والسيد ناس. (2002). **ثقافة الجودة في الفكر الإداري التربوي الياباني وإمكانية الاستفادة منها في مصر**، مجلة التربية، المجلد 2، العدد 1، ص ص 73 – 107.

22- شتوي، معمر. (2015). **التقرير الفني الداخلي لمشروع ريكو ناو بعنوان: تطوير التعليم العالي في فلسطين**، وزارة التربية والتعليم العالي، رام الله، فلسطين.

23- الشخيبي، علي. (2004). **المشاركة المجتمعية، في التعليم الطموح والتحديات**، مؤتمر: كلية التربية بالمنصورة مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة بعنوان، أفاق الإصلاح التربوي في مصر، كلية التربية، المنصورة.

24- شعبان، عماد الدين. (2007). الجودة **الشاملة ونظم الاعتماد الأكاديمي فى الجامعات فى ضوء المعايير الدولية**. ورقة عمل كلية التربية البدنية والرياضة بالرياض، المملكة العربية السعودية.

25- الشيخ، عبد الرحيم. (2010). "**الجامعة الفلسطينية وسباق المسافات الطويلة في مقاومة الاستعمار**"، جريدة الأيام، 16 تشرين الأول، ص 4، رام الله، فلسطين.

26- الصالح، أحمد. (2007). **الجامعات في مواجهة التحديات**، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الأول الجامعات العربية، "التحديات والآفاق المستقبلية الذي تقيمه المنظمة العربية للتنمية الإدارية"، الرباط بالمملكة المغربية.

27- الصالحي، نبيل. (2003). **تطوير الإدارة المدرسية في ضوء إدارة الجودة الشاملة**، رسالة دكتوراة غير منشوره، كلية التربية، جامعة عين شمس..

28- الصائغ، عبد الرحمن. (2007). **الواقع والتحديات والرؤى المستقبلية**، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الأول حول الجامعات العربية،" التحديات والأفاق المستقبلية الذي تنظمه المنظمة العربية للتنمية الإدارية"، الرباط المملكة المغربية.

29- صلاح، منذر. (2002). **التعليم العالي والبحث العلمي إلى أين.** جريدة القدس، ع 11788، ص 16.

30- الطراونة، اخليف. (2009). **ضبط الجودة في التعليم العالي وعلاقته بالتنمية،** ورقة عمل مقدمة البرنامج الأكاديمي للأسبوع العلمي الأردني الخامس عشر، مدينة الحسن العلمية، الأردن.

31- الظاهري، هادف. (1999). **ضمان الجودة في جامعة الإمارات العربية المتحدة والحاجة الى تعاون إقليمي.** المؤتمر العالمي لليونسكو،" التعليم العالي بين الواقع والتفعيل في دول الخليج العربية"، جامعة قطر.

32- عبد الحميد، كاظم. (2007). **ندوة استراتيجية التعليم الجامعي العربي وتحديات القرن الـ 21،** العولمة واستراتيجيات التعليم العالي المستقبلية المنامة – مملكة البحرين العولمة واستراتيجيات التعليم العالي المستقبلية.

33- عبد الدايم، عبد الله. (1998). **التعليم العالي وتحديات اليوم والغد،** مجلة المستقبل العربي العدد (237)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

34- عبد المطلب، أحمد. (2005). **بعض الأنماط الحديثة للتعليم الجامعي ومدى تحقيق معايير الجودة فيها،** بحث مقدم إلى: المؤتمر التربوي الخامس لكلية التربية جامعة البحرين بعنوان " جودة التعليم الجامعي"، المجلد الأول.

35- عواد، كريم. حمادي، اسماعيل. يسري غنام. (2009). **الانماط القيادية وعلاقتها بإدارة التغيير التنظيمي في السياسة السعودية تجاه اليمن،** رسالة دكتوراه، ص22.

36- غزلان، نبيل. (2004). **سيناريوهات الأفق الرقمي في مستقبل الثورة الرقمية، العرب والتحدي القادم،** مجلة العربي، مكتبة الكويت الوطنية، العدد الرابع، الكويت.

37- فادن، كوثر. (2005). **مناهج التعليم في ظل العولمة،** "المحتوى والطريقة"، مجلة منتدى الأستاذ الجامعية، الجزائر.

38- فرجاني، نادر. (2004). **مساهمة التعليم العالي في التنمية المستقبل العربي**، مؤتمر التعليم العالي، جامعة عين شمس، القاهرة.

39- فؤاد، علي. (2000). **هوية الدراسات العليا والبحوث المستقبلية في الجامعات المصرية**، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر جامعة القاهرة للبحوث والدراسات العليا والعلاقات الثقافية، جامعة القاهرة، 22- 24 مايو ص ص 120 – 125.

40- كاظم، حبيب. (1998). **العولمة الجديدة**، مجلة الطريق، العدد الثالث.

41- كحيل، هشام. (2015). **التعليم في فلسطين لا يوفر احتياجات التنمية**، تلفزيون فلسطين.

42- مثنى، ناصر. (2009). **ورقة عمل عن التعليم في الدول العربية والتحديات الاقتصادية المستجدَّة مواجهة أم مواءمة**، ليبيا.

43- المجالي، علي. (2010). **سياسات عامة لربط مخرجات التدريب التقني والمهني واحتياجات سوق العمل**، ورقة بحثية مقدمة الندوة القومية حول دور منظمات اصحاب الاعمال في تضييق الفجوة بين مخرجات التدريب واحتياجات سوق العمل، منظمة العمل العربية.

44- محجوب، فيصل. (2006). **التقييم والاعتماد الأكاديمي، جامعاتنا خارج نطاق المنافسة**، مجلة التدريب والبعثة، 5 (92)، 15- 19.

45- محياوي، قاسم. (2007). **إدارة الجامعات في ضوء معايير الجودة الشاملة**، مجلة إتحاد الجامعات العربية 2 (4)، 133- 176.

46- مركز الميزان لحقوق الإنسان، (2000). **الوضع الاقتصادي للأراضي المحتلة في ظل الحصار الذي تفرضه قوات الاحتلال الحربي الإسرائيلي على الأراضي الفلسطينية المحتلة.**

47- المركز الوطني الفلسطيني للمعلومات، (2011). **الحاله العامه لنظام التعليم الفلسطيني**، وفا، رام الله، فلسطين.

48- المصري، غسان. (2015). **استحالة نجاح أي عملية تنمية في ظل غياب الاستقرار السياسي**، مركز كنعان للاعلام والدراسات، نابلس، فلسطين.

49- مصطفى، عبد الجليل. (2007). **استراتيجية التعليم الجامعي العربي وتحديات القرن الـ 21**، مؤتمر "أثر العولمة والتخطيط الاستراتيجي على فاعلية الجامعات العربية"، المنامة، البحرين.

50- وزارة التربية والتعليم العالي- الادارة العامة للتطوير والبحث العلمي. (2016). **تقرير احصائي غير منشور**، رام الله، فلسطين.

51- وزارة التربية والتعليم العالي. (2007). **واقع التعليم العالي في فلسطين**، رام الله، فلسطين.

52- وزارة التربية والتعليم العالي. (2010). **الاستراتيجية القطاعية وعبر القطاعية للتعليم 2011 – 2013**، رام الله، فلسطين.

53- وزارة التربية والتعليم العالي. **ملخص حول الانتهاكات الإسرائيلية للتعليم الفلسطيني من 2000/9/29 إلى 2002/10/31**، النشرات والدوريات، دائرة الإعلام التربوي.

54- وزارة التربية والتعليم العالي. (2013). **الاعتماد والجودة في فلسطين**. وثيقة غير منشورة، رام الله، فلسطين.

55- الوهادنة، محمد. (2013). **كم يساوي عضو الهيئة التدرسية في الجامعات الاردنية**، مقال في جريدة الرأي الاردنية، العدد 21845، الاردن.

56- ياغي، علي. (2008). **التعليم الوسيط طريق بديلة تصل المرحلة الثانوية بالدراسة الجامعية**، السجل، شركة المدى للصحافة والإعلام، العدد 45، السنة الأولى.

رابعاً: الروابط الالكترونية

1- http://alwaei.gov.kw/site/new/defaultx.asp (2010 ،حارب) تاريخ الدخول: 2015\03\12

تم تغيير الموقع من ال مصدر http://alwaei.gov.kw/site/new/defaultx.aspx

2- http://ar.bisan.org/sites/default/files/ltlym_lly.pdf (2004 ،نشوان) تاريخ الدخول – 17-11-2015

3- http://ju.edu.jo/publication/cultural64/Strategy.htm تاريخ الدخول: 2016\01\18

(فضاءات العولمة وجودة التعليم العالي)

4- http://www.qou.edu/arabic/qulityDepartment/qulityConfernce/pepars/session4/jamel.htm

(تطوير كفايات للمشرفين الاكاديميين في التعليم الجامعي- في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة في فلسطين) تاريخ الدخول 22-11-2015

5- http://www.reconow.eu/en/index.aspx، reconow international project The Higher Education System in Jordan. تاريخ الدخول: 2016\04\07

6- http://www.wafainfo.ps/atemplate.aspx?id=859 k/ تاريخ الدخول: 2016\03\15

(نظام التعليم والتدريب في فلسطين)

7- https://www.paldf.net/forum/showthread.php?t=1073061&page=2, تـاريخ الـدخول: 3/4/2016

(جمال المحيسن)

8- National Quality Assurance and Accreditation,2004.

9- National Quality Assurance and Accreditation,2008.

10- http://www.aqac.mohe.gov.ps تاريخ الدخول 2015\11\12

11- http://www.asqh.org/threads/560 (2009 ،عارف) تاريخ الدخول 22-12-2015

12- http://thowayebhassan.info (2014 ،حسان) تاريخ الدخول 1-4-2016

الملاحق

ملحق رقم (1-5)

قائمة أسماء الخبراء:-

1). أ. د. محمد السبوع	رئيس الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية
2). أ. د. مروان العورتاني	رئيس جامعة فلسطين التقنية / خضوري
3). أ. د. نضال الجيوسي	مدير برنامج ersmas- plus
4). د. أحمد عثمان	مدير المعادلة/ التعليم العالي
5). معمر شتيوي	مدير / الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة
6). د. سامي شعث	محاضر / جامعة بيرزيت
7). د. أمجد برهم	رئيس اتحاد أساتذة الجامعات الفلسطينية العامة
8). أ. د. رزق إسليمية	محاضر جامعة الخليل
9). أ. نبيل دبدوب	مدير دائرة الجودة / جامعة بيرزيت
10). د. سامر النجار	محاضر / جامعة فلسطين التقنية
11). د. سائد الخياط	محاضر / جامعة فلسطين التقنية
12). أ. عهود مظهر	محاضرة /كلية فلسطين التقنية – رام الله للبنات
13). صلاح موسى	محامي

ملحق رقم (2-5)

أسئلة المقابلة قبل التحكيم :-

1. متى بدأ نظام الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية ؟ ولماذا؟
2. ما الأسس و الإجراءات التي تم اعتمادها للوصول الى هذا النظام الجديد ؟
3. هل تم الاستفادة (اخذتوا) نظام جاهز من جهة ما أو تم الاستفادة من تجارب سابقة في العالم؟
4. ما هي الأسس و المعايير التي تم استخدامها و تراعي السياق الفلسطيني ؟ هل تم توطينها (المعايير)؟ وكيف؟؟
5. هل تعتقد أن تحت الاحتلال يمكننا تحقيق المعايير والأسس العالمية؟ إذا كان الجواب نعم فكيف ؟ وإذا كان الجواب لا فلماذا الارتباط بمعايير عالمية قد لا تنطبق على واقعنا في ظل الاحتلال؟؟
6. هل حدث تدخل خارجي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في اعتماد النظام الموجود؟ هل مورست طغوطات مباشرة أو غير مباشرة؟
7. ما هي التحديات والمعيقات التي تواجه نظام الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية ؟ هذا السؤال رئيسي ومحوري
8. كيف تصنفون أنظمة الاعتماد في العالم من حيث اعتمادها على ذاتها او الاستفادة من تجارب الآخرين أو نقلها عن الآخرين و من حيث تأثير المتغيرات العالمية و الدولية (العولمة ،وسائل التكنولوجيا الحديثة ، وسائل الإعلام ، .....)؟
9. اقتراحاتكم لتطوير النظام الأكاديمي الفلسطيني (كيف يمكن تجاوز هذه التحديات)؟

ملحق رقم (3-5)

اسئلة المقابلة بعد التحكيم

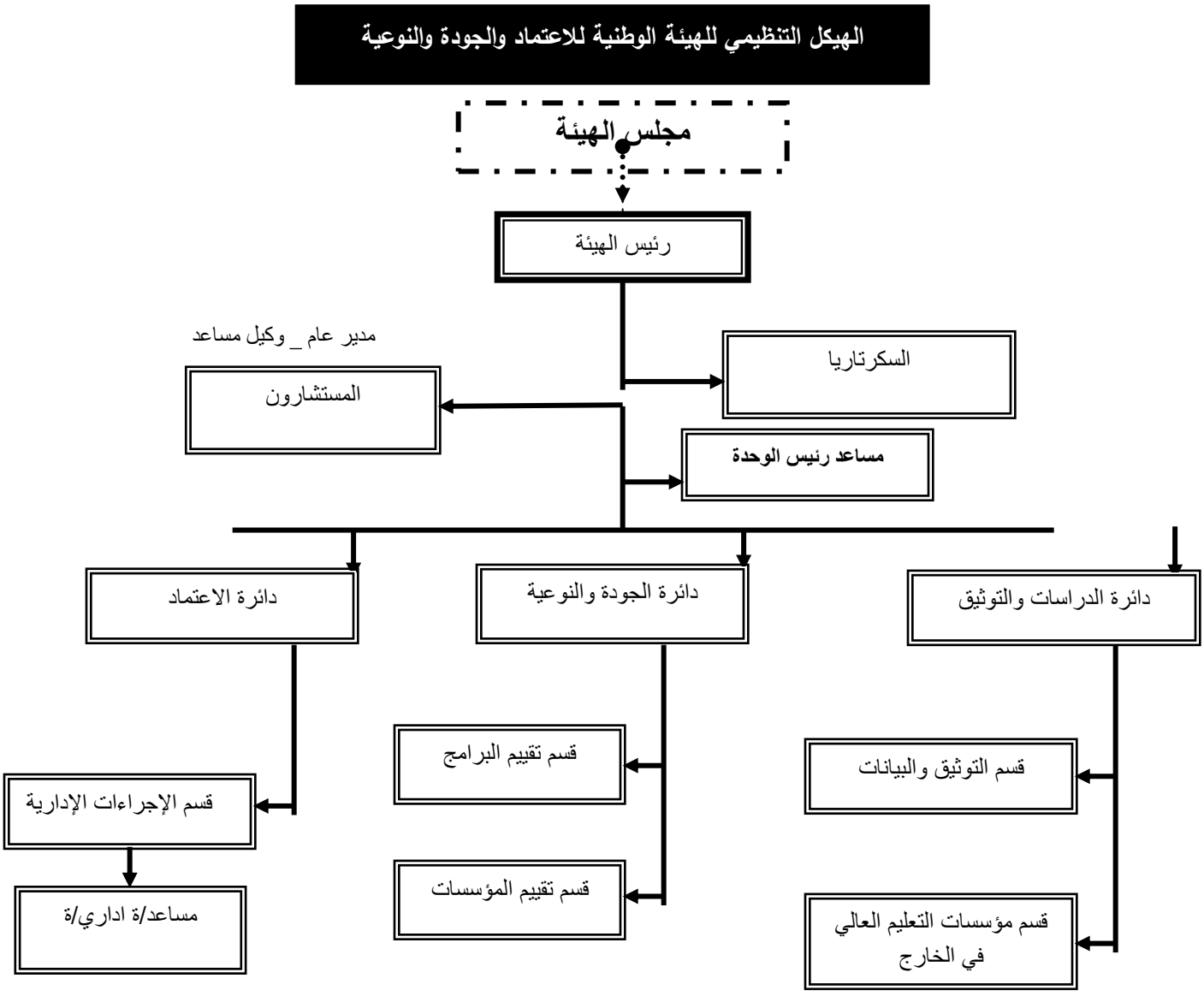
1- متى بدأ نظام الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية؟
2- لماذا تم تبني نظام إعتماد أكاديمي في مؤسسات التعليم العالي الفلسطيني؟
3- ما هي الإجراءات التي تم اعتمادها للوصول الى هذا النظام الجديد؟
4- هل تم الاستفادة من تجارب سابقة في العالم وتكييفها مع التجربة الفلسطينية؟ أم تم تبني نظام جاهز من جهة ما؟
5- ما هي الأسس والمعايير التي تم استخدامها وتراعي السياق الفلسطيني؟ هل تم توطينها (المعايير)؟ وكيف؟؟
6- هل تعتقد أن واقع فلسطين تحت الاحتلال يمكنها من تحقيق المعايير والأسس العالمية؟
7- إذا كان الجواب نعم فكيف؟
8- وإذا كان الجواب لا فلماذا الارتباط بمعايير عالمية قد لا تنطبق على واقعنا في ظل الاحتلال؟؟
9- هل هناك تدخل خارجي (بطريقة مباشرة أو غير مباشرة) في اعتماد النظام الموجود؟
10-ما هي التحديات – المعيقات التي تواجه نظام الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية؟
11-كيف تصنف أنظمة الاعتماد في العالم من حيث – (اعتمادها على ذاتها أو الاستفادة من تجارب الآخرين أو نقلها عن الآخرين)؟ – ومن حيث تأثير المتغيرات العالمية والدولية (العولمة، وسائل التكنولوجيا الحديثة، وسائل الإعلام، .....)؟
12-ما هي الاقتراحات لتطوير النظام الأكاديمي الفلسطيني؟
13-كيف يمكن تجاوز هذه التحديات؟

ملحق رقم (4-5)

قائمة المحكمين لاداة البحث

الرقم	الاسم	المسمى الوظيفي	المؤسسة
1-	عهود مظهر	محاضر العلوم الادارية	كلية فلسطين التقنية -رام الله
2-	د.معتصم الناصر	محاضر كلية الآداب	جامعة القدس
3-	د.باسل منصور	محاضر	جامعة النجاح الوطنية

ملحق رقم (5-5)


الهيكل التنظيمي للهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية
مجلس الهيئة
رئيس الهيئة
مدير عام _ وكيل مساعد
المستشارون
السكرتاريا
مساعد رئيس الوحدة
دائرة الاعتماد
دائرة الجودة والنوعية
دائرة الدراسات والتوثيق
قسم الإجراءات الإدارية
مساعد/ة اداري/ة
قسم تقييم البرامج
قسم تقييم المؤسسات
قسم التوثيق والبيانات
قسم مؤسسات التعليم العالي في الخارج

ملحق رقم (6-5)

أولاً: بعض الدول الرائدة التي طورت نظمها الخاصة

1- نظام الاعتماد في الولايات المتحدة الأمريكية:

الاعتماد في الولايات المتحدة الأمريكية يرجع تاريخ الأخذ به إلى أكثر من مائة عام، نتيجة العناية بحماية الصحة العامة والسلامة، ولخدمة الاهتمام الجماهيري بجودة الخدمات ومن بينها التعليم، حيث يرى بعضهم أنه قد وجدت بعض وكالات اعتماد في الولايات المتحدة قبل الحرب العالمية الثانية، أنشئت بهدف تسهيل مهمة تحويل الطلاب، وعملت على تأسيس معايير لقبول الطلاب، وتحويلهم من جامعة إلى أخرى، وهذه الوكالات أسست بمعرفة الجامعات ذاتها، ومشاركتها التطوعية في مجال العمل معه (Sanyal, B. & Martin, M.2007).

فالولايات المتحدة الأمريكية كانت أول من راعى مبدأ توازي "الحرية والجودة"؛ حيث سمحت لمئات، بل آلاف المؤسسات التعليمية أن تنتشر، وفي نفس الوقت (ومنذ أوائل القرن العشرين) أنشئت الآليات المناسبة التي تتابع جودة أداء هذه المؤسسات، وتعتمد ما يستحق منها الاعتماد، وتجعل نتائج هذه المتابعة متاحة لراغبي التعليم، حتى يكونوا على بينة من موقف مؤسسات التعليم المتاحة (. National Quality Assurance and Accreditation, 2004).

فمع وجود (6500) مؤسسة تعليم عال، وعدم وجود وزارة فيدرالية للتربية، أو أي سلطة مركزية تمارس صلاحيات على قطاع التعليم العالي بشكل عام، يوجد اختلاف كبير بين مختلف الجامعات من حيث التنظيم ونوعية البرامج. ومن أجل ضمان حدٍ من معايير الجودة الأساسية، فإن ممارسة الاعتماد هو وسيلة غير حكومية لتقييم الأداء الجامعي(CHEA,2002).

يستند الاعتماد في التعلم العالي في أمريكا على اعتبارات مهمة، أولها: أن الاعتماد " وضع" وليس شيئاً يمكن شراؤه أو بيعه أو استعارته أو تبادله، أي لايمكن اعتباره سلعة. وثانيهما: أنه مفهوم نوعي وليس مفهوماً كمياً، بمعنى أن على المؤسسة التعليمية الساعية للحصول عليه أن توفر من الموارد ما يكفي لتحقيق رسالتها ككل، وليس مجرد توافر عدد محدد من البرامج والكتب وأعضاء هيئة التدريس المؤهلين. أما الاعتبار الثالث، والأهم فهو: أن الاعتماد وضع لايتسم بالخلود، بمعنى انتفاء فكرة أنه ما إن يتم الحصول عليه فقد انتهى الأمر؛ فالاعتماد بحاجة إلى ديمومة وثبات واستمرار، مما يعني ضرورة استمرارية تعزيز جودة الأداء.

ويعتمد الاعتماد على معايير رئيسة، أهمها: بيان أهداف المؤسسة، أو البرنامج، والموارد التي حُشدت لتحقيق تلك الأهداف، واحتمالات قدرتها على الحفاظ على منجزاتها في الأجل المنظور.إن نجاح الاعتماد الأكاديمي يعتمد (في الواقع) على افتراضين ثقافيين؛ الأول: هو أن كل شيء قابل للتحسين؛ بمعنى أن يكون هناك دائماً أطروحات وأفكار جديدة. والثاني، هو: أن النقد الذاتي الذي يوجه لمؤسسة أو برنامج ليس انتقاداً

للعاملين بها؛ بمعنى أنه ليس نقداً شخصياً، وإنما ملاحظات عن الأداء، يمكن أن تنطوي على فوائد عظيمة للمؤسسة والبرنامج، أو على أفكار جديدة تؤدي إلى تحسين ملموس في الأداء.

وتشكل آليات السوق في الولايات المتحدة الأمريكية القوى المنظمة لقطاع التعليم العالي، حيث يشكل التنافس بين المؤسسات أمراً مقبولاً.

إنّ السمة الغالبة على تنظيم مؤسسات التعليم العالي، أنها تشبه إلى (حد كبير) تنظيم المؤسسات الخاصة التي تتمتع باستقلالية كبيرة، وسلطة تتمثل عادة بمجالس إدارتها.

وعلى الرغم من أن التأثير الحكومي ليس غائباً تماماً، إلاّ أنه محدود الأثر إذا ما قيس ببلدان أخرى، كأوروبا مثلاً. وهكذا فإن المسؤولية تقع على مؤسسات التعليم العالي لتنظيم نفسها، وإلاّ فقدت مواردها وطلبتها، ومدرسيها لغيرها من المؤسسات المنافسة.

ويتخذ الاعتماد في الولايات المتحدة الأمريكية شكلين، أولهما: اعتماد مؤسسي (Institutional Accreditation) تقوم به مجالس إقليمية تابعة لمؤسسات التعليم العالي نفسها. وثانيهما: اعتماد تخصصي (Program Accreditation) للبرامج الدراسية، تقوم به لجان متخصصة، مثل اعتماد الهندسة والتكنولوجيا (ABET) الذي يعمل منذ الثلاثينات من القرن الماضي، وكذلك هيئة اعتماد التعليم الطبي. وإلى جانب الاعتماد الأكاديمي، هنالك أيضاً في الولايات المتحدة الاعتماد المهني، مثل اعتماد المهن التربوية (Accreditation of Professional Education Units)، كذلك هنالك الاعتماد المهني، أي أن مؤسسة التعليم العالي التي تحصل على الاعتماد المؤسسي، تطلب أيضاً الاعتماد المهني لأقسامها المهنية. ومن بين هيئات الاعتماد المهني مجلس اعتماد إعداد المعلمين (National Council for Accreditation of Teacher Education) (NCATE). وضعت هذه المؤسسة معايير لإعداد الأطر التربوية، وعلى كل مؤسسة تطلب الاعتماد المهني التربوي أن تؤمّن تطبيق هذه المعايير. ومنذ (1996) أضافت (NCATE) إلى معايير الاعتماد شهادات عن المؤسسة من قبل أناس لهم علاقة بها، من خريجين ومعلمين حاليين أو سابقين، أو أرباب عمل يعمل لديهم خريجون من هذه المؤسسة.

ولقد تم في عام (1996)م إنشاء مجلس اعتماد التعليم العالي (The Council for Higher Education Accreditation (CHEA) الذي يهدف إلي إيجاد مؤسسة قومية، تتولى الإشراف علي مؤسسات الاعتماد، وهي مؤسسات غير حكومية في التعليم العالي. ويقوم مجلس الاعتماد (CHEA) بالاعتراف بمؤسسات الاعتماد العاملة في مجال التعليم العالي بناءً على معايير محددة يضعها مجلس الاعتماد. ويتم إعادة اعتماد هذه المؤسسات مرة كل (10) سنوات تقريباً بناءً على تقرير يقدم كل (5) سنوات. والعمل الذي تقوم به مؤسسات الاعتماد هو عمل تطوعي، ويتم من خلاله القيام بالمهام الآتية:

- مراجعة عمليات التقويم الذاتي (Self Assessment) بواسطة القائمين على المراجعة.
- زيارة ميدانية للمؤسسة التعليمية مرة كل عام.

- العمـل علـى جـذب متطـوعين جـدد مـن المهتمـين بـالتعليم العـالي للانضـمام إلـى المنظمـة. (CHEA,2003).

ادى ذلك الى تحفيز التنافس الايجابي بين هذه المؤسسات، وتعزيز اللامركزية في العمل ضمن اطار من المتابعة والتقييم الفعال، ورصد التجارب الناجحة وتطويرها، واستخلاص الدروس المستفادة والبناء عليها من خلال زيادة الشفافية بين المؤسسات العاملة، وتحييد الانحياز في عملية التقييم، الامر الذي ادى الى التطور في الاداء والنتائج.

2-الاعتماد الأكاديمي في اليابان:

يتميز التعليم العالي في اليابان بالتنوع والتعدد في أشكاله وتنظيماته ومحتوياته، وحيث يوجد بها أكثر من (552) جامعة (متضمنة جامعة الهواء) يلتحق بها أكثر من (43.3 %) من الشريحة العمرية (18-22) من السكان، ومن هنا فإن المجتمع الياباني كان في حاجة إلى نظام معياري لاعتماد هذا التنوع والتعدد في مؤسسات التعليم العالي الجامعي خاصة، وأن الاعتماد يهدف الى تحسين جودة الجامعات والارتقاء بها محليا وعالميا(National Quality Assurance and Accreditation, 2004).

وتحقيقاً لهذه الأهداف، تأسست أول هيئة للاعتماد في اليابان عام (1947)، وسميت هيئة اعتماد الجامعات اليابانية(Japanese- University Accreditation Agency (JUAA))

ويتم اعتماد الجامعات اليابانية من خلال نظامين:

• **النظام الأول: هو الاعتماد Accreditation** وهو الذي يمنح للجامعات التي تتقدم لأول مرة لطلب العضوية الرسمية في هيئة الاعتماد، ولا بد أن يمر على إنشاء الجامعة أربع سنوات حتى يكون لها الحق في الانضمام لعضوية الهيئة.

• **النظام الثاني: هو إعادة الاعتماد Re- Accreditation** يمنح إعادة الاعتماد بعد مرور خمس سنوات من الحصول على الاعتماد (الأول) بالنسبة للجامعات التي تحصل لأول مرة على الاعتماد، ويمنح كل سبع سنوات للجامعات التي حصلت على إعادة اعتماد من قبل. وتعتبر عملية الاعتماد وإعادة الاعتماد متشابهين من حيث الطرق والإجراءات المتبعة للاعتماد، والفرق الأساسي هو أنه طبقاً للنظام الأول لا تتم عضوية الجامعة بهيئة الاعتماد إلا بعد الحصول على الاعتماد (النظام الأول)، ولكن طبقاً للنظام الثاني (إعادة الاعتماد) لا تفقد الجامعة عضويتها حتى لو لم تحصل على إعادة اعتماد. والفرق الآخر هو أن إعادة الاعتماد يعتمد على إذا ما كانت الجامعة قد عملت بالتوصيات التي ذكرت من قبل خلال حصولها على الاعتماد بواسطة الهيئة.

معايير الاعتماد في اليابان:-

نظراً للتنوع في مؤسسات التعليم العالي في اليابان، واتساع عملية تقويم أداء المؤسسات التعليمية بمختلف مقوماتها وعناصرها، وضعت الهيئة اليابانية لاعتماد الجامعات عدة معايير، يمكن استخدامها في التقويم الذاتي للجامعات، والمتعلقة بفلسفة الجامعة والإجراءات والتنظيم، ونوعية الموظفين والطلبة، بالإضافة

إلى الأنشطة التربوية والبحثية المقدمة، ونوعية الخدمات والمناهج الدراسية إلى جانب التمويل، وتطوير نظام الجودة، والوصول إلى رضا أصحاب العمل عن الجامعة وخريجيها.

فهذه المعايير تشمل كل مكونات النظام التعليمي؛ المدخلات، والمخرجات، والعمليات، وماتعلق منها بالجوانب الكيفية أو الجوانب الكمية.

إجراءات الاعتماد في اليابان:

تسير اجراءات الاعتماد على النحو الآتي: -

1. إجراء تقويم ذاتي للمؤسسة أو البرنامج لقياس ماتحقق من الأهداف.
2. تقدم المؤسسة التعليمية الراغبة في الحصول على الاعتماد تقريراً شاملاً عن أوضاعها الحالية بشكل متكامل، وحسب متطلبات هيئة الاعتماد.
3. إجراء تقويم خارجي بدون زيارة الموقع، ويتم ذلك من خلال الخطوات الآتية:-

أ- تشكل هيئة الاعتماد لجنة من المتخصصين في المجالات المختلفة لإجراء مناقشة لتقارير الجامعات ثم تقدم اللجنة تقريراً عن تقويمها لكل جامعة.

ب- بعد وصول تقرير الجامعة وتقرير اللجنة المقومة، تصدر هيئة الاعتماد توصياتها والتزاماتها وتوجيهاتها لرئاسة الجامعة، وبعد وصول توجيهات هيئة الاعتماد(JUAA) تقدم كل جامعة خطة لتنفيذ هذه التوصيات في موعد محدد، ويتم بموجب ذلك منح الجامعة الاعتماد.

4. التقويم الخارجي بزيارة المؤسسة، ويتم ذلك من خلال زيارة فريق من الهيئة إلى المؤسسة التعليمية، وذلك للتأكد من أن التوصيات التي أوصت بها الهيئة تم تنفيذها بالفعل، ويستخدم ذلك لإعادة الاعتماد.

والهيئة اليابانية لاعتماد الجامعات لا تصنف الجامعات أو ترتبها حسب مستواها، فهي إما تعتمد المؤسسة أو ترفض اعتمادها، ولا تحدد الهيئة مدة معينة لسريان مفعول اعتمادها، ولا تسقط عضوية المؤسسة التعليمية، حتى وإن لم تحصل على إعادة الاعتماد (National Quality Assurance and Accreditation 2004).

مما سبق يتضح أن هذا النظام المطبق باليابان هو تطويع للنظام الأمريكي الذي بدأ في أوائل القرن العشرين، فهناك تقارب بين نظام الاعتماد الياباني ونظام الاعتماد الأمريكي، حيث تتشابه المعلومات والمعايير المطلوبة للاعتماد، ومع معايير ومؤشرات الاعتماد الأمريكي.

ثانيا: بعض الدول التي نقلت التجارب الرائدة وطورتها بما يحقق برامجها واستراتيجياتها

التجربة التركية

وصل عدد الجامعات في تركيا إلى (132) جامعة، وهناك خطة طموحة لأن يصل عددها إلى (500) جامعة عام (2020)، وترجع أسباب الزيادة إلى عدة عوامل أهمها:

- كفاءة التعليم الجامعي

- القناعة أن التعليم هو المشروع القومي لنهضة تركيا.
- قوة الإعلام وتركيزه على إقناع الناس بحتمية النهضة التعليمية لرفع مستوى المعيشة وتحسين نوعية حياة الناس في تركيا.

إن التعليم العالي في تركيا لا يخضع للتغيرات الوزارية؛ فالسياسة، والخطط وبرامج التعليم العالي ثابتة، ويضعها وينفذها المجلس الأعلى للجامعات الذي لا يتبع وزير التعليم العالي، وإنما يتبع مباشرة رئيس الجمهورية، وليس على الوزير والجامعات إلا تنفيذ قرارات المجلس الأعلى للجامعات، فالسلطة التنفيذية (الوزراء ومديرو الجامعات) ليس من مهامهم التخطيط أو المتابعة أو التقويم أو تغيير السياسات والخطط، وإنما مهامهم الأساسية (فقط) هي التنفيذ، وحسب كفاءة التنفيذ يكون استمرار المسئولين أو تغيرهم. وأدّتْ هذه الثنائية؛ بين مجلس أعلى للجامعات يضع السياسات والخطط ويتابع ويراقب، وبين أجهزة تنفيذية، هي الوزير ومديرو الجامعات، إلى ثبات السياسات والخطط التعليمية، وأيضا تحقيق الشفافية والعلمية والوضوح والمتابعة والمحاسبة الدقيقة لكل مراحل التنفيذ، وإنشاء جهات يراقب بعضها بعضا، ورئيس الجمهورية هو الذي يشكل المجلس الأعلى للجامعات من بعض رؤساء الجامعات والشخصيات العامة والمفكرين والمشتغلين بالشأن العام والعلماء. وهذا المجلس يمثل العقل الجمعي للأمة التركية، وهو الذي يضع سياسات التعليم العالي، ويتابعها ويربط بين هذا التعليم وحاجات السوق وحاجات خطط التنمية؛ فالتعليم استثمار طويل المدى موظف في خدمة كل خطط التنمية الاقتصادية والاستثمارية والاجتماعية والصحية.... إلخ. هذه الازدواجية في مجال التعليم العالي بين واضع السياسات والخطط، ومنفذها يخلق حاله الديمقراطية التي يصعب معها الانحراف، أو إساءة استخدام السلطات.

كما أن التعليم العالي في الجامعات التركية يمتاز بأسلوب وآليات إنشائها؛ فهم يطبقون مبدأً يطلقون عليه (الحلول المتزامنة المتعددة الخلاقة)، فعند إنشاء جامعة جديدة واعتمادها يتم وضع سياسة وخطط لحل عدة مشكلات، وتحقيق عدة أهداف محلية وقومية وثقافية علمية... إلخ. فإنشاء جامعة جديدة يعني التخطيط العلمي لأن تكون الجامعة معتمدة على نفسها، توفر كل متطلباتها المادية والسلعية بنفسها، ليس هذا فحسب، ولكنها تفتح المجالات قبل إنشائها لعمل خريجيها في عمل منتج بعد تخرجهم. إن هذا يعني على (سبيل المثال) أن قرار إنشاء جامعة في موقع ما يسبقه إنشاء مصنع للطوب، وآخر للزجاج ... إلخ، ويتم اختيار موقع الجامعة في المناطق المتخلفة أو العشوائية أو التي يخطط لتنميتها والنهوض بها، أو حتى في الصحراء لجذب العمران إلى جوارها... لهذا تم بناء (132) جامعة، أي أن هذا يعني أنه بعد إتمام بناء الجامعة يكون قد تم إنشاء أكثر من عشرة مصانع، وتم تشغيل أكثر من (6) آلاف عامل وموظف، كذلك تخطط الجامعة لإيجاد مجال حيوي لعمل الخريجين بعد التخرج، وهذا هو معنى الحلول المتزامنة المتعددة الخلاقة، فمشكلات التخلف التعليمي والاقتصادي والبطالة والفقر ... يتم علاجها بشكل تكاملي شمولي.

كما أن توجه التعليم العالي في الجامعات التركية للبرامج المشتركة مع الجامعات الأوروبية والأمريكية يشمل مراحل الليسانس والبكالوريوس، كما يشمل مراحل الماجستير والدكتوراه. فالدرجات الجامعية الأولى لابد وأن تكون مشتركة مع جامعات أجنبية، أي معترف بها ومشتركة بين جامعتين، أحدها تركية والأخرى أوروبية أو أمريكية، وهذا يعنى حتمية ارتفاع مستوى الأداء العلمي والفني والأكاديمي في الجامعات التركية إلى مستوى الجامعات الغربية. وينطبق هذا على نظم المقررات والأنشطة، والمهارات، والقدرات. كما أن الامتحانات تكون مشتركة بين الجامعة التركية والجامعة الغربية، وبهذا يتم ضمان مستوى الجودة، ويستحيل التلاعب أو الانحراف.

استطاعت تركيا الاستفادة من الخطط العلمية المنظمة من الخبرات العلمية التركية المهاجرة أو العاملة في الخارج، كما استفادت من المساعدات الخارجية بشكل علمي مخطط. فالعقول والخبرات التركية المهاجرة، والمعترف بها دولياً يتم الاستفادة المنظمة بها عند بناء الجامعات، وعند إعداد برامج الجودة بها، وعند متابعة وتقويم العمل العلمي والتربوي والأكاديمي للجامعات في تركيا.

كذلك فقد اجتذبت سياسات التعليم العالي في تركيا إسهامات رجال الأعمال في مجال التعليم الجيد، وأثارت المنافسة بينهم في مجال إنشاء الجامعات. إن رجال الأعمال يتنافسون هناك في مجالين استراتيجيين للتنمية ومواجهة التخلف، وهما مجالا التعليم والبحث العلمي، والصناعة والاستثمار.

وفي مجال معايير الأساتذة في جامعات تركيا الذين يبلغون حوالي (100) ألف أستاذ تقريباً، يتم اختيارهم حسب التخصص والمؤهل والخبرة، وعدد الأبحاث التي قدموها، ويتم تعيينهم من خلال إعلان ومنافسة وحيدة كاملة، ونادراً ما يعمل أي أستاذ جامعي خارج جامعته.

إن هذه السياسات في الاعتماد الأكاديمي والسياسات الوطنية في التعليم العالي أسهمت في تصنيف الجامعات التركية عام 1981 رقم (42) بين جامعات العالم في مجال البحث العلمي. أما في عام (2008) م احتلت تركيا الرقم (18) بين دول العالم في البحث العلمي، وهكذا اجتازت وتقدمت تركيا وفقا للتقارير والمعايير العلمية لقياس معدل التقدم في البحث العلمي، ومنها النشر في دوريات علمية عالمية، والحصول على براءات الاختراع، والإبداع العلمي والحصول على جوائز عالمية.

وبخصوص معايير اعتماد نظام التسجيل والقبول داخل الجامعات التركية، فإنه لا يعتمد على التحصيل الأكاديمي في الثانوية العامة فقط، بل هناك امتحان قدرات تحدده كل كلية حسب طبيعتها وتخصصاتها، ولابد لكل طالب أن يجتاز هذه الاختبارات حتى يقبل في الكلية المتخصصة. وهذه الاختبارات لا مجال فيها للمحسوبية أو الوساطة أو الفساد، فهي مبرمجة آلياً، وهذا يعني أن تركيا تحاول التخلص ممّا يطلق عليه عندنا مرض الثانوية العامة، وهو الاقتصار على نظام الامتحان المركزي المؤهل لدخول الجامعات بعد الثانوية العامة.

ومن شروط النظام الجامعي أن يلتزم طلاب الجامعات بالحضور في المحاضرات والمعامل والأنشطة والورش في الجامعة بشكل لافت للنظر، وتصل نسبة الحضور إلى 100% في معظم أيام الدراسة.

لقد تغلبت الكثير من الجامعات التركية على مشكلة التمويل من خلال نظام الأوقاف الذي يراعي الجوانب الأكاديمية والخدمية والاجتماعية. وللجامعات التركية حرية في الحركة، ومرونة في التصرف، مما يمكنها من عقد الاتفاقات والمؤتمرات دون التقيد بإجراءات بيروقراطية معيقة للنهضة والتقدم والجودة.

إن عملية الاعتماد للبرامج في الجامعات التركية ارتبط بالتقدم العلمي، وبالمجتمع التركي، وبحاجات برامج التنمية والنهضة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، وكذلك بالأبعاد الإنسانية وبقيمة وكرامة الإنسان، وأبعاد وطنية وقومية ترتبط بمواجهة مشكلات المجتمع التركي، وهو ما أدى بالجامعات التركية إلى أن تحتل مكانة ضمن أفضل (500) جامعة عالمية على مستوى العالم، وذلك كل سنة.

إن التتبع للتوجهات السياسية في تركيا، ومحاولاتها الانضمام إلى الاتحاد الأوروبي جعل الحكومة التركية تزيد من الاهتمام بتطوير التعليم العالي الجامعي، لتجهيز مواردها البشرية للتنافس في بلدان أكثر تفوقاً.

إن إدراك حقيقة ان تركيا بلد فقير نسبياً في الموارد المعدنية، ولهذا فالمعادن تسهم بنسبة قليلة في الإنتاج القومي؛ فأهم المعادن في تركيا الكروم، إذ تمثل تركيا ثالث دول العالم في إنتاجه. لكن تركيا بلد غني بالزراعة؛ لخصوبة الأراضي، وتنوع المناخ، وغنية بالثروة الحيوانية، ولهذا تركز على التعليم الفني. كما تركز تركيا على التنمية الصناعية؛ لتحقيق توازن اقتصادي، وتزايد في الدخل القومي والفردي، لذلك تقوم الجامعات بدور مهم في تزويد خطة التنمية الاقتصادية بالكوادر والفنيين اللازمين لإنجاحها.

لقد أثر الجانب الديني، وبقي نقطة مهمة في موقف التعليم من الدين والثقافة الإسلامية. فقد كان الدين هو العامل الأهم في حياة الإمبراطورية العثمانية على مدى ثمانية قرون، حتى قيام الجمهورية التركية على يد مصطفى كمال أتاتورك عام (1923م)، وظل المسلمون يمثلون الغالبية العظمى من عدد السكان، وغالبيتهم على المذهب السني. هناك نسبة ضعيفة من العلويين في شرق تركيا (الأكراد)، وأقليات من الأرمن واليهود. أعلن أتاتورك تركيا دولة علمانية لا دين لها عام (1924م)؛ حيث تم إلغاء الخلافة الإسلامية، وإلغاء وزارة الأوقاف، والمحاكم الشرعية، وكل مظاهر الالتزام الديني، وكذلك تم إلغاء الأذان باللغة العربية، واستخدام التاريخ الهجري، وغيرت أحكام المواريث، حيث ساوى القانون بين الذكور والإناث، وجعلت الحكومة العطلة الأسبوعية يومي السبت والأحد، بدلاً من الجمعة، ومنعت الموظفين من أداء صلاة الجمعة، ومنعت لبس العمامة والزي الإسلامي، ومنع ارتداء الحجاب، وتم إلغاء الطرق الصوفية والاحتفال بعيدي الفطر والأضحى، وتم إلغاء الكتابة بالحروف العربية، وتم الأخذ بالنظم الغربية في كل مظاهر الحياة الاجتماعية. صحيح قاوم الشعب وما يزال، لكن هذه التغيرات فرضت بقوة الجيش، وظل هذا الوضع إلى عام (1985م)، حيث بدأت بعض المرونة في السماح ببعض المظاهر الإسلامية. وبعد أكثر من نصف قرن على سيادة وفرض العلمانية في تركيا تمسك الشعب بدينه، وكما يقول أبو الحسن الندوي: أصبحت تركيا تعيش على هامش الغرب، فلا هي أصلت هويتها

الإسلامية، ولا هي لحقت بالغرب في حضارته وتقدمه العلمي والاقتصادي.(https://uqu.edu.sa/e-learn/ar/197433)

ثالثاً: بعض الدول التي نقلت التجارب الرائدة لاعتقادها أنها الملاذ الآمن لتطوير نظمها:

الاعتماد الأكاديمي في دولة الإمارات العربية المتحدة:

حققت دولة الإمارات العربية المتحدة انجازات عظيمة في تأسيس نظام تعليمي عالٍ ومتطور في فترة زمنية وجيزة، بما يؤهل أبناءها لاستيعاب ومواكبة التحديات والمتغيرات الحالية والمستقبلية، فقد شهدت السنوات القليلة الماضية تطوراً شاملاً فيما يتعلق بالبرنامج والخطط الدراسية التي تطرحها مؤسسات التعليم العالي، وتم انجاز ذلك في إطار التطورات الحديثة والمعايير العالمية، مع إدخال بعض التعديلات اللازمة بما يتناسب مع طبيعة المجتمع الإماراتي، كما عنيت تلك المؤسسات عناية كبيرة بجودة تطبيق وتدريس تلك البرامج والخطط الدراسية، وذلك من خلال أساليب التدريس الفعالة، واستخدام التقنيات الحديثة، بما في ذلك الحاسب الآلي، وشبكات المعلومات.

وتعد جامعة الإمارات من أولى الجامعات التي أخذت بنظام الاعتماد في المجتمعات العربية، حيث تحرص الجامعة عن أن تكون الدرجات العلمية التي تمنحها مواكبة للمعايير العالمية؛ فدرجة البكالوريوس في الطب والجراحة حصلت على الاعتراف الأكاديمي العالمي من المجلس الطبي العام بالمملكة المتحدة في عام (1994)، كما حصلت كلية الهندسة على الاعتماد الأكاديمي العالمي من مجلس الاعتماد الأكاديمي للبرامج الهندسية والتقنية المعروف ب (abet)، وذلك في عام (1999)، كما حصلت كلية الإدارة والاقتصاد على الاعتماد الأكاديمي من قبل الجمعية الدولية للتعليم الإداري المعروفة اختصاراً ب (aacsb)، في حين حصلت كلية التربية على الاعتماد الأكاديمي خلال العام (2005)، علاوة على هذا فإن البرامج كافة والخطط الأخرى التي تطرحها مختلف كليات الجامعة يتم تقييمها ومراجعتها خارجياً بشكل دوري من قبل العديد من الخبراء الأكاديميين الدوليين؛ وذلك لضمان مواكبة هذه البرامج للمعايير العلمية، بما يؤكد للجمهور أن المؤسسات التعليمية المرخصة، وكذلك برامجها الأكاديمية المعتمدة التي تقدمها ذات مستوى عالٍ، كما أن المعايير المستخدمة التي تم وضعها لقياس الجودة مقبولة، ويعترف بها المجتمع الأكاديمي العالمي.

وفي (نوفمبر 2001) أنشأت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي هيئة الاعتماد الأكاديمي، وأصدرت قراراً بإلزام جميع المؤسسات التعليمية بالدولة التي تقدم برامج أكاديمية لمدة عام أكاديمي أو أكثر بعد مستوى الثانوية العامة أو ما يعادلها، أن تحصل على شهادة الصلاحية الرسمية، أو شهادة الترخيص، أو تجديد الترخيص، وذلك ليتم الاعتراف بها رسمياً من قبل وزارة التعليم العالي، وأن تكون برامجها الأكاديمية كافة معتمدة أو حاصلة على وضعية الأهلية للاعتماد.

ويتم اعتماد الجامعات الإماراتية من خلال عمليتين متداخلتين هما:

1- عملية الترخيص للمؤسسة

2- عملية اعتماد البرامج الأكاديمية

أ- معايير الاعتماد أو الترخيص في دولة الإمارات العربية المتحدة:

قامت هيئة الاعتماد الأكاديمي بوضع وثيقة معايير الترخيص والاعتماد(المعايير) التي تتخذ كأساس للتقييم في عملية الترخيص لمؤسسات التعليم العالي والجامعي، والاعتماد الأكاديمي للبرامج التي تقدمها هذه المؤسسات. تعتمد هذه المعايير على شروط ومواصفات الجودة العالية في التعليم العالي المعترف بها دولياً وعالمياً. بتطبيق هذه المعايير، يمكن التأكد من أن الجامعات وكلياتها تقدم برامج تعليمية تعادل في محتواها وجودتها البرامج المعترف بها عالمياً (Craft, 1992).

وتنقسم معايير الترخيص والاعتماد إلى أربعة معايير رئيسية، يندرج تحتها مجموعة من المعايير الفرعية، وهي:

***رسالة وفعالية المؤسسة.**

* البرنامج التعليمي.

*خدمات الدعم التعليمية.

* الإجراءات الإدارية.

إجراءات عمليتي الترخيص والاعتماد بدولة الإمارات العربية المتحدة :

أولا: اجراءات عملية الترخيص للمؤسسات التعليمية :- تتعلق عملية الترخيص بالمؤسسة بكاملها، وبكل ما تقدمه من البرامج الأكاديمية، وتمثل اعتراف الوزارة بها، فشهادة الترخيص تعني أنه يوجد لدى المؤسسة التعليمية رسالة تعليمية تتلاءم ومتطلبات التعليم العالي، وأنها تمتلك مايكفي من اللوائح والنظم والموارد والبرامج والأجهزة التعليمية، وكل مايلزم من المرافق، بما يفي بالغرض لتحقيق أهدافها بشكل مستمر، كما أنها اعتراف وإقرار بأن الطلاب قد تخرجوا في مؤسسة تتمتع بجودة ومستوى أكاديمي معترف به، وأن البرامج التي تقدمها معتمدة أو مصنفة على أنها مؤهلة للاعتماد، وتمنح شهادة الترخيص من خلال عملية تقييم دقيقة ومتواصلة، وتتم داخليا من قبل المؤسسة نفسها، للجودة التعليمية التي تقدمها، وخارجيا من قبل هيئة الاعتماد (caa). للحصول على شهادة الترخيص للمرة الأولى، يجب على المؤسسة مايأتي :-

1. الحصول على شهادة رسمية بالصلاحية، وللحصول عليها يجب على المؤسسة أن تتبع الخطوات الآتية:-

- أن تقدم المؤسسة التعليمية المعلومات الأولية لهيئة الاعتماد للحصول على الموافقة بقبولها.

– أن تتقدم المؤسسة للهيئة بطلب للحصول على شهادة الصلاحية في المواعيد التي تحددها الهيئة، بالإضافةإلى (4) نسخ من (كتالوج) المؤسسة، ودليل عضو هيئة التدريس، ودليل الطالب، وغير ذلك من الوثائق المتعلقة بالمعايير التي تحددها المؤسسة المشار إليها في الطلب .

– زيارة فريق من هيئة الاعتماد للمؤسسة التعليمية لتقييمها، وتقديم توصيات إليها.

– قيام الهيئة بإبلاغ المؤسسة بقرار الوزير، وفي حالة موافقته على منح شهادة الصلاحية فإنها تمنح لفترة لاتتعدى سنتين.

2. الحصول خلال سنتين، أو خلال المدة التي تحددها الهيئة على تصنيف الأهلية لاعتماد البرامج الأكاديمية.
3. التقدم بطلب للحصول على شهادة الترخيص الرسمية في الموعد الذي تحدده الهيئة.
4. تقوم الهيئة بزيارة المؤسسة مرة أخرى، وتقدم توصياتها بشأن الترخيص للوزير، كما تقوم بإبلاغ قرار الوزير الى المؤسسة، وتمنح شهادة الترخيص لفترة لاتتعدى (3) سنوات.

ولاستمرار الترخيص، تتقدم المؤسسة بطلب، وتحصل على شهادة بتجديد الترخيص.

خطوات تجديد شهادة الترخيص: –

يمنح الوزير تجديد الترخيص (فقط) للبرامج الأكاديمية المعتمدة، أو الحاصلة على تصنيف الأهلية للاعتماد، ويتطلب الحصول على تجديد الترخيص القيام بالخطوات الآتية: –

- التقدم بطلب رسمي لهيئة الاعتماد لتجديد الترخيص قبل الموعد المحدد لنهاية الترخيص الساري المفعول، بسنة كاملة ويرفق بالطلب (4) نسخ من (كتالوج) المؤسسة، ودليل عضو هيئة التدريس، وغير ذلك من الوثائق المتعلقة بالمعايير السابق ذكرها.
- قيام أعضاء هيئة الاعتماد بمراجعة الطلب، وتقبله في حالة اكتماله، أو إعادته للمؤسسة لإجراء التصحيح اللازم وإعادة تقديمه.
- تحدد هيئة الاعتماد موعداً لزيارة المؤسسة لإجراء التقييم اللازم.
- تقدم الهيئة توصياتها إلى وزارة التعليم العالي لإصدار القرار النهائي بشأن المؤسسة، ويقع قرار الترخيص في ثلاث فئات (موافق– وتحت الاختبار– ومرفوضة).

فالمؤسسة التي تحصل على قرار موافق تمنح شهادة ترخيص تسمح لها أن تطرح البرامج التي تم اعتمادها سابقا، والبرامج التي حصلت على الأهلية للاعتماد، ويقوم أعضاء هيئة الاعتماد بعمل زيارات مفاجئة للمؤسسات المرخصة؛ للتأكد من أنها ما زالت مستوفية لمعايير الاعتماد، وتمنح شهادة تجديد الترخيص لمدة (3) سنوات.

أما المؤسسة التي تحصل على قرار تحت الاختبار، فإنها تلتزم بأن تصحح أوجه الخلل التي تشوبها خلال مدة معينة تحددها الهيئة، ثم تقوم الهيئة بزيارة المؤسسة للتأكد من تصحيح الخلل، وفي حالة عدم التصحيح خلال المدة المحددة، يتم تعديل القرار من فئة تحت الاختبار إلى فئة مرفوضة.

وتمنح المؤسسات غير المستوفية لمعايير الاعتماد قرار مرفوضة، ويتم سحب الترخيص القائم السابق منحه للمؤسسة، وتقوم المؤسسة التي سحب ترخيصها بإيقاف قبول الطلاب للالتحاق بها، وتتوقف عن طرح البرامج الأكاديمية خلال فترة زمنية معينة تحددها الهيئة.

ثانياً: إجراءات عملية اعتماد البرامج الأكاديمية:

يعكس اعتماد البرنامج الأكاديمي الجودة الشاملة للبرنامج، ويؤكد على أن المؤسسة التعليمية التي تقدم البرنامج لها منهاج دراسي متسق ومقبول، وأعضاء هيئة تدريس أكفاء يشاركون بفاعلية في مساندة البرنامج، وطرق تدريس مناسبة، وبيئة محفزة للتعلم، وخدمات مساندة لجميع هذه العناصر. ويعكس إكمال البرنامج نجاح قدرات الخريج الفكرية، والمهنية، والشخصية التي تمكنه من التعامل بفاعلية في مجتمع تقني عالمي، هذا بالإضافة إلى إسهام البرنامج بصفة مستمرة في تحقيق أهداف المؤسسة. وتقوم هيئة الاعتماد الأكاديمي عند تقييم البرامج الأكاديمية المقدمة للاعتماد بالاستناد على مايأتي:

- وثيقة طلب الاعتماد التي تقدمها المؤسسة التعليمية.
- متطلبات المعايير التي تنطبق على البرنامج الأكاديمي محل التقييم، كما تقوم هيئة الاعتماد باستخدام معايير خاصة تضعها هيئات دولية متخصصة في مجال البرنامج.

ولكي تقدم المؤسسة التعليمية المرخصة برنامجاً تعليمياً معيناً، فإن هذا البرنامج يجب أن يحصل على تصنيف الأهلية للاعتماد، وأن يتم اعتماده أو إعادة اعتماده.

أ-خطوات الحصول على تصنيف الأهلية للاعتماد:

يمنح تصنيف الأهلية للاعتماد للمؤسسات التي حصلت على شهادة الصلاحية الرسمية، أو ترخيص رسمي ساري المفعول، ويتطلب ذلك القيام بالخطوات الآتيه:

- تقدم المؤسسة التعليمية طلباً إلى هيئة الاعتماد قبل (6) أشهر على الأقل من التاريخ المتوقع لبدء البرنامج.
- تقدم المؤسسة إلى الهيئة (4) نسخ من طلب تصنيف الأهلية لاعتماد برنامج أكاديمي مقترح، وترفق كذلك (4) نسخ من دليل المؤسسة ودليل الطالب، ودليل عضو هيئة التدريس، وكذلك الوثائق الأخرى المتعلقة بالمعايير المشار إليها في الطلب.
- تتلقى المؤسسة التعليمية إشعاراً رسمياً يفيد بقبول الهيئة للطلب المقدم منها.
- تحدد المؤسسة التعليمية موعد اجتماع مع أعضاء هيئة الاعتماد للشروع في عملية تقييم البرنامج.

- في حالة عدم قبول الهيئة للطلب، يتعين على المؤسسة عدم إعادة تقديم الطلب مرة أخرى قبل مرور (6) أشهر من تاريخ رفض الطلب الأول، وتكون وضعية الأهلية للاعتماد سارية المفعول لمدة تصل إلى سنتين بعد تخريج البرنامج لأول دفعة من طلابه، وتقوم المؤسسة التعليمية بطرح البرنامج في غضون عام على الأكثر من حصوله على الأهلية للاعتماد.

ب–خطوات اعتماد / إعادة اعتماد برنامج أكاديمي:

يتم الاعتماد الأكاديمي للبرامج التي حصلت على تصنيف الأهلية للاعتماد للمدد الزمنية التي تحددها الهيئة، ويجب أن يكون البرنامج تخرج منه دفعات سابقة، وفي حالة تقدم المؤسسة بطلب لإعادة اعتماد برنامج، يجب أن يكون هذا البرنامج قد سبق اعتماده خلال خمس السنوات السابقة على تقديم الطلب، ويتطلب الحصول على اعتماد، أو إعادة اعتماد برنامج أكاديمي القيام بالخطوات الآتية:

- تقدم المؤسسة التعليمية طلب اعتماد، أو إعادة اعتماد برنامج أكاديمي إلى هيئة الاعتماد الأكاديمي في المواعيد التي تحددها الهيئة، وأن يكون شاملاً للمعلومات كافة التي تطلبها الهيئة.
- تحدد المؤسسة موعداً مع أعضاء الهيئة لزيارتها والشروع في اعتماد، أو إعادة اعتماد البرنامج الأكاديمي، وكتابة تقريرها النهائي.
- تقوم الهيئة بدراسة تقرير اللجنة الزائرة، وترفع توصياتها إلى الوزير الذي يصدر القرار النهائي بشأن اعتماد البرنامج.
- تبلغ الهيئة قرارها إلى المؤسسة بمنح الاعتماد، أو إعادة اعتماد البرنامج، ويقع هذا القرار تحت ثلاث فئات: معتمد، وتحت الاختبار، وغير معتمد.

فالمؤسسة التي تحصل على قرار معتمد، أو إعادة اعتماد يسمح لها بطرح البرنامج لمدة تصل إلى خمس سنوات، وتعترف الوزارة بخريجي البرنامج، بشرط احتفاظ المؤسسة بالترخيص الممنوح لها. وخلال هذه المدة تقوم هيئة الاعتماد بعمل زيارات متعددة ومفاجئة للمؤسسة لضمان استمرار البرنامج في تلبية متطلبات المعايير، وإذا أخفقت المؤسسة في تلبية متطلبات المعايير، يتم سحب اعتماد البرنامج.

أما البرنامج الحاصل على قرار تحت الاختبار، فيلتزم بتصحيح ما يشوبه من نقائص خلال الفترة الزمنية المخصصة لذلك، وتقوم الهيئة بالتصديق على تصحيح هذه الأخطاء، ثم ترسل توصياتها للوزير لإصدار الحكم.

أما البرنامج الحاصل على قرار غير معتمد، فيتم إغلاقه فوراً، وتأخذ المؤسسة التدابير اللازمة لحفظ وحماية حقوق الطلاب المسجلين بالبرنامج، ولا يسمح للمؤسسة بتقديم البرنامج مرة أخرى قبل مضي فترة زمنية تحددها الهيئة (محجوب، فيصل، 2006).