وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة فرحات عباس سطيف-1-

كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في العلوم الاقتصادية

تخصص: إدارة الاعمال والتنمية المستدامة

تحت عنوان:

التوجه نحو أقطاب الامتياز الجامعي كمدخل لتحسين جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي الجزائرية في ضوء التجارب الحديثة

–نموذج مقترح –

من إعداد الطالبة:

أميرة بوسنة

تحت إشراف الدكتورة:

صليحة رقاد

لجنـة المناقشـة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
أ.د. عماري عمار	أستاذ	جامعة سطيف 1	رئيسا
د. رقاد صليحة	أستاذ محاضر أ	جامعة سطيف 1	مشرفا ومقررا
أ.د. شوتري أمال	أستاذ	جامعة برج بوعريريج	عضوا مناقشا
أ.د. بودرامة مصطفى	أستاذ	جامعة سطيف 1	عضوا مناقشا
د. ونوغي فتيحة	أستاذ محاضر أ	جامعة سطيف 1	عضوا مناقشا
د. زراولة رفيق	أستاذ محاضر أ	جامعة قالمة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية:

2021/2020

بسم الله الرحمن الرحيم
محمد

بسم الله الرحمن الرحيم

صدق الله العظيم

الرعد -11-

« Une particularité des établissements d'enseignement supérieur, est de considérer la Science comme un problème pas tout à fait résolu, qui doit rester donc un sujet permanent de recherches »

Wilhelm von Humboldt, 1810

Fondateur du concept de l'université pluridisciplinaire de recherche

"من خصوصيات مؤسسات التعليم العالي أنها تتعامل مع العلم كإشكالية لم يتم حلها بالكامل، وبالتالي تبقى العلوم موضوع بحث مستمر"

ويليام هامبولد، 1810

مؤسس مفهوم جامعة البحث متعددة التخصصات

بسم الله الرحمن الرحيم، ولا إله إلا الله عليه توكلت وهو رب العرش العظيم

الحمد لله حمدا كثيرا مباركا فيه، يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه أن وفقني لإنجاز هذا العمل.

اللهم صلِّ على الرحمة المهداة سيدي وحبيبي محمد ﷺ صلاة تخرجني يا الله بها من ظلمات الوهم، وتكرمني بنور الفهم.

ومصداقا لقوله الكريم ﷺ "لا يشكر الله من لا يشكر الناس"،

أود أن أشكر أستاذتي المشرفة: الأستاذة الفاضلة "رقاد صليحة" التي تعهدتني بنصائحها الثمينة ومعارفها القيمة لإنجاز هذا البحث، عوضها الله عن جهدها وبارك الله في علمها وجازاها عني كل خير.

أقدم الشكر الموصول لأعضاء لجنة المناقشة الأفاضل، على تكرمهم بقبولهم مناقشة هذا العمل بهدف التحسين المستمر للمنتوج المعرفي.

كما أتقدم بالشكر لكل أساتذتي بجامعة سطيف 1، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير.

وأقدم تشكراتي الخالصة لكل صديقاتي وزميلاتي كل باسمها، وأخص بالذكر الوفية دائما "زهرة عباس".

أميرة بوسنة

إهداء

أهدي ثمرة هذا العمل إلى جنتي الدنيا "أمي وأبي"...

إلى من كان لي عونا وسانديني بكل محبة وإخلاص "زوجي"...

إلى من لطالما داعبت كتبي ودفاتري "آية" ابنتي...

إلى عائلتي الأولى والثانية، عائلة ترعرعت فيها وعائلة نزلت فيها بنتا

وأختا محبوبة...

أميرة بوسنة

الملخصات

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى معالجة اشكالية التوجه نحو أقطاب الامتياز كمدخل لتحسين جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، على ضوء بعض التحارب الدولية الحديثة. ولتحقيق هذا الهدف، وبالاعتماد على المنهج الوصفي والتحليلي، ومنهج المقارنة، قمنا بتقسيم البحث إلى جانب نظري وآخر تطبيقي، حيث تضمن البحث في جانبه النظري عرض المفاهيم الفكرية المتعلقة بجودة التعليم العالي وأقطاب الامتياز الجامعي. أما الجانب التطبيقي، فتمحور حول دراسة كل من تجربة فرنسا وألمانيا وماليزيا في مجال أقطاب الامتياز الجامعي، إضافة إلى دراسة واقع التعليم العالي بالجزائر، وبناء على ذلك تم اقتراح نموذج لقطب امتياز جامعي لتحسين جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي الجزائرية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التوجه نحو أقطاب الامتياز الجامعي يسهم في تحسين: جودة الخريج من خلال التركيز على التأهيل العلمي المتكامل، جودة الأبحاث العلمية بالتركيز على البحث والتطبيق والتطوير، وجودة خدمة المجتمع بدعم مكانة الجامعة في المجتمع. وقد قدمت الدراسة مجموعة من الاقتراحات لتفعيل هذا التوجه بالجزائر.

الكلمات المفتاحية: أقطاب، امتياز جامعي، جودة، مخرجات، تعليم عالي، تجارب دولية حديثة، الجامعة الجزائرية.

Résumé

L'étude est pour objectif, le traitement de la problématique de l'orientation vers les pôles d'excellence, comme point d'entrée à l'amélioration de la qualité des résultats des établissements de l'enseignement supérieur algériens, sur la lumière de quelques expériences internationales récentes. Pour atteindre cet objectif, et en s'appuyant sur la méthode descriptive, analytique et comparative, nous avons divisé la recherche en deux volets, un théorique et l'autre pratique, pour la partie théorique, nous avons évoqué les notions idéologiques en rapport avec la qualité de l'enseignement supérieur et les pôles d'excellence universitaire. Le volet pratique quant à lui été axé sur l'étude des expériences française, allemande et malaisienne dans le domaine des pôles d'excellence universitaire, nous avons également étudié l'état de l'enseignement supérieur en Algérie, et proposé un modèle de pôle d'excellence universitaire algérien, pour améliorer la qualité des résultants des établissements de l'enseignement supérieur algériens.

L'étude a démontré que l'orientation vers des pôles d'excellence universitaire, contribue à l'amélioration de la qualité du diplômé, en s'appuyant sur la qualification scientifique intégrale. La qualité des recherches scientifiques, en se basant sur la recherche, la pratique et le développement. La qualité du service public en mettant en valeur l'université au sein de la société. L'étude a proposé un certain nombre de suggestions pour la mise en place de cette orientation en Algérie.

Mots Clés : Pôles, Excellence Universitaire, Qualité, Résultats, Enseignement Supérieur, Expériences Internationales, l'université algérienne.

Abstract

The objective of the study, is to treat the problematic of orientation towards clusters of excellence, as an entry point to improving the quality of Algerian higher education institutions outputs, in the light of some recent international experiences. To achieve this goal, and relying on the descriptive, analytical and comparative method, we have divided the research into two parts, one theoretical and the other practical, for the theoretical part, we discussed the ideological notions related to the higher education quality and the clusters of excellence. The practical part focused on the French, German and Malaysian experiences in the field of clusters of academic excellence, we also studied the state of higher education in Algeria, and proposed a model of an Algerian academic excellence cluster, to improve the quality of outputs of the Algerian university.

The study showed that the orientation towards academic excellence clusters contributes to improving the quality of the graduate, by relying on the integral scientific qualification. The quality of scientific research, based on research, practice and development. The quality of public service by promoting the university within society. The study proposed some suggestions for the implementation of this orientation in Algeria.

Keywords: Cluster, Academic Excellence, Quality, Outputs, Higher Education Establishments, International Experiences, Algerian University.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
شكر وتقدير	
إهداء	
الملخص	
فهرس المحتويات	
فهرس الأشكال	
فهرس الجداول	
فهرس الملاحق	
قائمة المختصرات	
مقدمة	أ-ش
الفصل الأول: مدخل للجودة في مؤسسات التعليم العالي	
المبحث الأول: ماهية مؤسسات التعليم العالي	2
المطلب الأول: التطور التاريخي لمؤسسات التعليم العالي	2
الفرع الأول. تطور العلوم في الحضارات القديمة	2
الفرع الثاني. تطور العلوم عند العرب والمسلمين وبداية ظهور المدارس	3
الفرع الثالث. نشأة وتطور مؤسسات التعليم العالي عند الغرب	6
المطلب الثاني: مؤسسات التعليم العالي و أنماطها	12
الفرع الأول. مفهوم التعليم العالي	12
الفرع الثاني. مفهوم مؤسسات التعليم العالي وأنماطها	13
المطلب الثالث: أهداف ووظائف مؤسسات التعليم العالي	16
الفرع الأول. أهداف مؤسسات التعليم العالي	16
الفرع الثاني. وظائف مؤسسات التعليم العالي	17
المطلب الرابع: التوجهات الحديثة لمؤسسات التعليم العالي	20
الفرع الأول. التوجه نحو العالمية	20
الفرع الثاني. التنويع في التعليم العالي	23
الفرع الثالث. توجه مؤسسات التعليم العالي نحو النهوض بمجتمع المعرفة	24

الفرع الرابع. تمهين التعليم العالي	25
المبحث الثاني: مفاهيم أساسية حول الجودة في مؤسسات التعليم العالي ومحاورها ومبررات التوجه نحوها	27
المطلب الأول: مفهوم الجودة في مؤسسات التعليم العالي	27
المطلب الثاني: مكونات نظام التعليم العالي ومحاوروموشرات جودة مؤسساته	31
الفرع الأول. مكونات نظام التعليم العالي	31
الفرع الثاني. محاور ومؤشرات الجودة في مؤسسات التعليم العالي	34
المطلب الثالث: مبررات التوجه نحو الجودة في مؤسسات التعليم العالي	40
الفرع الأول. العوامل الخارجية	40
الفرع الثاني. العوامل الداخلية	41
المبحث الثالث: مداخل تحسين الجودة في مؤسسات التعليم العالي	44
المطلب الأول: تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي	44
الفرع الأول. مفهوم ضمان الجودة	44
الفرع الثاني. مفهوم نظام ضمان الجودة في مؤسسة التعليم العالي	46
الفرع الثالث. معايير نظام ضمان الجودة في التعليم العالي	48
الفرع الرابع. أهداف تطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي	49
الفرع الخامس. مراحل تطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي	51
المطلب الثاني: تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي	58
الفرع الأول. مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي	58
الفرع الثاني. أهمية إدارة الجودة الشاملة في مؤسسة التعليم العالي	60
الفرع الثالث. مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي	61
الفرع الرابع. مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي	65
المطلب الثالث: التوجه نحو الامتياز كمدخل لتحسين الجودة في مؤسسات التعليم العالي	67
خلاصة الفصل الأول	70
الفصل الثاني: أقطاب الامتياز الجامعي	
المبحث الأول: مفاهيم أساسية حول الامتياز الجامعي	73
المطلب الأول: مفهوم الامتياز وتطوره التاريخي	73
الفرع الأول. المفهوم اللغوي لمصطلح الامتياز	73
الفرع الثاني. مفهوم الامتياز اصطلاحا	74
الفرع الثالث. مداخل تعريف الامتياز	75
الفرع الرابع. التطور التاريخي لفكر الامتياز	76

المطلب الثاني: ماهية الامتياز في مؤسسات التعليم العالي	78
الفرع الأول. مفهوم الامتياز في مؤسسات التعليم العالي	78
الفرع الثاني. مكامن ضعف مفهوم الامتياز الجامعي	80
الفرع الثالث. مقاصد الامتياز في مؤسسات التعليم العالي	82
الفرع الرابع. أهمية الامتياز الجامعي	85
المطلب الثالث: تقييم الامتياز الجامعي وحدوده	86
الفرع الأول. تقييم الجامعات في ظل امتياز النخبة	86
الفرع الثاني. تقييم الجامعات في الإطار الاجتماعي والمجتمعي للامتياز	88
الفرع الثالث. حدود عملية تقييم الامتياز الجامعي	91
المبحث الثاني: تطبيق نماذج الامتياز في مؤسسات التعليم العالي	96
المطلب الأول: نموذج ديمنج الياباني للامتياز	96
الفرع الأول. أبعاد نموذج ديمنج للامتياز	96
الفرع الثاني. فلسفة نموذج ديمنج	101
الفرع الثالث. جوائز ديمنج للجودة والامتياز	101
المطلب الثاني: النموذج الأمريكي للامتياز مالكولم بالدريج	104
الفرع الأول. أبعاد نموذج بالدريج للامتياز	104
الفرع الثاني. فلسفة وأهداف نموذج بالدريج للامتياز	109
الفرع الثالث. مراحل التقديم للفوز بجائزة مالكولم بالدريج للامتياز في التعليم العالي	112
المطلب الثالث: النموذج الأوروبي للامتياز	114
الفرع الأول. أبعاد النموذج الأوروبي للامتياز	114
الفرع الثاني. فلسفة النموذج الأوروبي للامتياز	117
الفرع الثالث. مراحل تطبيق النموذج الأوروبي للامتياز في مؤسسات التعليم العالي	119
الفرع الرابع. تجارب بعض الجامعات في تطبيق النموذج الأوروبي للامتياز	122
المبحث الثالث: سياسات الاندماج بين مؤسسات التعليم العالي لتحقيق الامتياز الجامعي	126
المطلب الأول: سياسة الاندماج بين مؤسسات التعليم العالي في بعض دول العالم	126
المطلب الثاني: دو افع الاندماج لخلق أقطاب الامتياز الجامعي وعوامل نجاحها	132
الفرع الأول. دوافع الاندماج بين مؤسسات التعليم العالي	132
الفرع الثاني. عوامل نجاح سياسات الاندماج لتحقيق الامتياز الجامعي	135
المطلب الثالث: سياسات أقطاب الامتياز الجامعي في العالم	136
الفرع الأول. التطور التاريخي لسياسات أقطاب الامتياز الجامعي في العالم	136

الفرع الثاني. تصميم سياسات وبرامج الامتياز الجامعي	140
الفرع الثالث. آثار مبادرات الامتياز الجامعي على تصنيف الجامعات	141
خلاصة الفصل الثاني	147
الفصل الثالث: تجارب دولية حديثة حول أقطاب الامتياز الجامعي	
المبحث الأول: التجربة الفرنسية في مجال أقطاب الامتياز الجامعي	151
المطلب الأول: و اقع التعليم العالي الفرنسي	151
الفرع الأول. هيكلة التدرج في مؤسسات التعليم العالي الفرنسية	151
الفرع الثاني. مؤسسات التعليم العالي الفرنسية	153
الفرع الثالث. تعداد الطلبة في مؤسسات التعليم العالي الفرنسية	155
الفرع الرابع. حركة الطلبة الأجانب والفرنسيين	156
الفرع الخامس. تعداد طلبة الدكتوراه	158
الفرع السادس. تعداد الطلبة المتخرجين	159
الفرع السابع. توظيف خريجي التعليم العالي الفرنسي	159
المطلب الثاني: الإطار العام لبرنامج الامتياز الفرنسي	162
الفرع الأول. دوافع التغيير في قطاع التعليم العالي الفرنسي	162
الفرع الثاني. مشروع الاستثمار من اجل المستقبل	165
الفرع الثالث. أهداف مشروع الاستثمار من أجل المستقبل	167
الفرع الرابع. مبادرة الامتياز الجامعي	169
الفرع الخامس. متطلبات تحقيق الامتياز	170
المطلب الثالث: تجربة جامعة باريس-ساكلاي في مجال الامتياز الجامعي	173
الفرع الأول. قطب الامتياز باريس-ساكلاي	173
الفرع الثاني. جامعة باريس-ساكلاي	177
المبحث الثاني: التجربة الألمانية في مجال أقطاب الامتياز الجامعي	183
المطلب الأول: و اقع نظام التعليم العالي في ألمانيا	183
الفرع الأول. مؤسسات التعليم العالي بألمانيا	183
الفرع الثاني. فلسفة التعليم العالي في ألمانيا	184
الفرع الثالث. عدد الطلبة في التعليم العالي الألماني	185
المطلب الثاني: المبادرة الألمانية للامتياز الجامعي	187
الفرع الأول. مبادرة الامتياز الجامعي بألمانيا ودوافعها	187
الفرع الثاني. أقطاب الامتياز	188
الفرع الثالث. جامعات الامتياز	189

المطلب الثالث: تجربة جامعة الامتياز هايدلبرغ في مجال الامتياز الجامعي	191
الفرع الأول. تعريف جامعة الامتياز هايدلبرغ	191
الفرع الثاني. التكوين في جامعة الامتياز هايدلبرغ	192
الفرع الثالث. البحث العلمي وأقطاب الامتياز في جامعة هايدلبرغ	193
الفرع الرابع. انفتاح جامعة الامتياز هايدلبرغ على المحيط والمجتمع	194
المبحث الثالث: التجربة الماليزية في مجال أقطاب الامتياز الجامعي	197
المطلب الأول: نظام التعليم العالي في ماليزيا	197
الفرع الأول. إدارة نظام التعليم العالي الماليزي	197
الفرع الثاني. عدد الطلبة في مؤسسات التعليم العالي الماليزية	198
الفرع الثالث. البحث العلمي في مؤسسات التعليم العالي الماليزي	200
الفرع الرابع. عولمة التعليم العالي الماليزي	200
المطلب الثاني: المخطط الماليزي للتعليم العالي 2015-2025	203
الفرع الأول. تطلعات المخطط الماليزي للتعليم العالي 2015-2025	203
الفرع الثاني. تحولات مخطط التعليم العالي الماليزي 2015-2025	205
المطلب الثالث: تجربة جامعة العلوم الماليزية في مجال أقطاب الامتياز الجامعي	209
الفرع الأول. تعريف جامعة العلوم الماليزية	209
الفرع الثاني. توجهات المخطط المكثف للامتياز بجامعة العلوم الماليزية	210
خلاصة الفصل الثالث	215
الفصل الرابع: أقطاب الامتياز الجامعي وعلاقتها بتحسين جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي الجزائرية –نموذج مقترح-	
المبحث الأول: واقع التعليم العالي في الجزائر	220
المطلب الأول: مسار نظام التعليم العالي في الجزائر	220
الفرع الأول. المرحلة الأولى	220
الفرع الثاني. المرحلة الثانية	221
الفرع الثالث. المرحلة الثالثة	222
الفرع الرابع. المرحلة الرابعة	222
الفرع الخامس. المرحلة الخامسة	223
المطلب الثاني: تطور بعض المؤشرات الكمية لقطاع التعليم العالي في الجزائر	225
الفرع الأول. الشبكة الجامعية وأطوار التكوين في التعليم العالي الجزائري	225
الفرع الثاني. التعدادات البيداغوجية والإدارية للتعليم العالي في الجزائر	226
الفرع الثالث. المؤشرات الكمية للبحث العلمي في الجزائر	228

الفرع الرابع. ترتيب الجامعات الجزائرية في التصنيفات العالمية	232
المطلب الثالث: التعاون المحلي والدولي لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية	233
الفرع الأول. الشراكة مع الفاعلين الاقتصاديين في مجال البحث العلمي	233
الفرع الثاني. التعاون الدولي في النشر العلمي المشترك	234
الفرع الثالث. التعاون الدولي في مجال برامج التكوين	235
المبحث الثاني: جهود الجزائر في مجال تحسين جودة التعليم العالي وتعزيز أقطاب الامتياز الجامعي	237
المطلب الأول: الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية	237
الفرع الأول. نظام ل.م.د استجابة للتوجهات العالمية في التعليم العالي	237
الفرع الثاني. سيرورة تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية (2008-2019)	239
المطلب الثاني: المخطط الوطني لتهيئة الإقليم SNAT وعلاقته بأقطاب الامتياز الجامعي	242
الفرع الأول. المخطط الوطني لتهيئة الإقليم	242
الفرع الثاني. أهداف المخطط الوطني لتهيئة الإقليم	243
الفرع الثالث. مضمون المخطط الوطني لتهيئة الإقليم	244
الفرع الرابع. أقطاب الامتياز والتنافسية :Pôle de compétitivité et d'excellence	245
المطلب الثالث: خلفية أقطاب الامتياز الجامعي في الجزائر	249
المبحث الثالث: نموذج مقترح لقطب امتياز جامعي وعلاقته بتحسين جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي الجزائرية	251
المطلب الأول: علاقة أقطاب الامتياز الجامعي بتحسين جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي	252
الفرع الأول. علاقة أقطاب الامتياز الجامعي بتحسين جودة الخريج	252
الفرع الثاني. علاقة أقطاب الامتياز الجامعي بتحسين جودة الأبحاث العلمية	259
الفرع الثالث. علاقة أقطاب الامتياز الجامعي بتحسين جودة الخدمات المقدمة للمجتمع	262
المطلب الثاني: أهداف ومرتكزات ومتطلبات تطبيق النموذج المقترح لقطب امتياز جامعي	267
الفرع الأول. أهداف النموذج المقترح لقطب الامتياز الجامعي	267
الفرع الثاني. مرتكزات النموذج المقترح لقطب الامتياز الجامعي	267
الفرع الثالث. متطلبات تطبيق النموذج المقترح لقطب الامتياز الجامعي	270
المطلب الثالث: النموذج المقترح لقطب امتياز جامعي لتحسين جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي الجزائرية	271
الفرع الأول. جودة الخريج في نموذج قطب الامتياز الجامعي المقترح	272
الفرع الثاني. جودة البحث العلمي في نموذج قطب الامتياز الجامعي المقترح	275

الفرع الثالث. جودة خدمة الجامعة للمجتمع في نموذج قطب الامتياز الجامعي المقترح	278
خلاصة الفصل الرابع	281
خاتمة	283
المراجع	291
الملاحق	

فهرس الأشكال

الشكل رقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	النموذج الافتراضي لمتغيرات الدراسة	ذ
02	انتشار الجامعات الأوروبية نهاية القرون الوسطى	8
03	تطور حركة الطلبة عبر العالم بين سنة 2006 و2016	21
04	المداخل الأربعة لمفهوم جودة مؤسسات التعليم العالي	30
05	التداخل فيما بين آليات تطبيق نظام ضمان الجودة	53
06	مراحل عملية التقييم الذاتي	55
07	مراحل تطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي	57
08	مراحل تطور فكر الجودة وصولا إلى الامتياز	66
09	أهداف الجامعة والتصنيفات العالمية	94
10	أبعاد نموذج ديمنج للامتياز	100
11	النموذج الأمريكي للامتياز التعليمي بالدريج	105
12	الفائزين بجائزة بالدريج للامتياز حسب القطاع بين 1988 و2018	112
13	أبعاد النموذج الأوروبي للامتياز	114
14	مراحل تطبيق النموذج الأوروبي للامتياز	119
15	خريطة الجامعات الدنماركية بعد الاندماج 2009	129
16	توزع عدد الجامعات المصنفة في أفضل 20 و أفضل 100 جامعة لتصنيف شنغهاي لسنة 2020	145
17	هيكلة التدرج في قطاع التعليم العالي الفرنسي	152
18	عدد الطلبة الأجانب حسب جنسياتهم لسنة 2019-2020	157
19	تعداد الطلبة المتخرجين بالآلاف حسب مراحل التدرج سنويا ما بين سنتي 2010-2018	159
20	النفقات العمومية لدول OCDE على قطاع التعليم العالي نسبة إلى الناتج الداخلي الخام لسنة 2013	164
21	تقسيم تمويل مشروع الاستثمار من أجل المستقبل PIA1	166
22	نسخ وحجم تمويل مشروع الاستثمار من أجل المستقبل ما بين سنتي 2010-2020	167
23	العلاقة بين أبعاد أقطاب الامتياز الجامعي	170
24	مجموعة الأقطاب العالمية المنافسة لقطب باريس-ساكلاي	174
25	منطقة إيل دو فرانس Ile de France	175
26	ديناميكية منطقة إيل دو فرانس	175
27	موقع قطب الامتياز باريس-ساكلاي	176
28	أهم الجنسيات من الطلبة الأجانب في ألمانيا (نسبة مئوية) 2017	186

29	توزع أقطاب الامتياز في المانيا	189
30	توزع جامعات الامتياز في المانيا	190
31	مجموعة برامج التكوين في جامعة هايدلبرغ للطورين الأول والثاني	192
32	ترتيب الجامعات الماليزية في تصنيف QS لسنة 2014	202
33	التحولات العشر في نظام التعليم العالي الماليزي لتحقيق الامتياز	205
34	موقع جامعة العلوم الماليزية في ولاية جورج تاون	209
35	التوجهات التسعة لمخطط APEX في جامعة العلوم الماليزية	211
36	استراتيجية تكوين طلبة عالميين في جامعة العلوم الماليزية	212
37	أثر جامعة العلوم على الفرد والمجتمع من خلال تنشئة المواطن الإيجابي	214
38	أطوار وشهادات التعليم العالي في الجزائر	226
39	توزع شبكة مؤسسات البحث العلمي في الجزائر	230
40	أهم 30 دولة تربطها بحوث مشتركة مع الجامعات الجزائرية في الفترة 1995-2020	234
41	توزع أقطاب الامتياز والتنافسية في الجزائر	246
42	علاقة أقطاب الامتياز الجامعي بتحسين جودة الخريج	258
43	علاقة أقطاب الامتياز الجامعي بتحسين جودة البحث العلمي	261
44	علاقة اقطاب الامتياز الجامعي بتحسين جودة الخدمات المقدمة للمجتمع	265
45	العلاقة بين أقطاب الامتياز الجامعي وتحسين جودة مخرجات التعليم العالي	266
46	النموذج المقترح لقطب الامتياز الجامعي	271
47	التحسين المستمر في مخطط تحقيق الامتياز في البحث والابتكار	276
48	تكوين المواطن المسؤول والفرد الفعال في المجتمع حسب النموذج المقترح	278

فهرس الجداول

الجدول رقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	المعايير الرئيسية والفرعية لأنماط مؤسسات التعليم العالي حسب تصنيف (U-Map)	15
02	زوايا تعريف نظام ضمان الجودة	45
03	مجموع تعاريف نظام ضمان الجودة في مؤسسة التعليم العالي	46
04	عناصر تشكيل سياسة الجودة	51
05	تصنيف آليات تطبيق نظام ضمان الجودة	53
06	مجموع تعاريف إدارة الجودة الشاملة في مؤسسة التعليم العالي	58
07	أوجه التشابه والاختلاف بين مفهوم الامتياز وإدارة الجودة الشاملة	68
08	التطور التاريخي لفكر الامتياز حسب التسلسل الزمني	76
09	المؤشرات الدالة على الامتياز في التعليم العالي	80
10	توزيع نقاط نموذج ديمنج للامتياز على المعايير الأساسية	100
11	اللجان الفرعية لجوائز ديمنج	102
12	سلم تنقيط المعايير الأساسية والمعايير الفرعية لنموذج بالدريج للامتياز	109
13	عوامل نجاح النموذج الأوروبي للامتياز في الجامعات	121
14	مزايا وعيوب تطبيق نموذج الامتياز الأوروبي	123
15	الجامعات الدنماركية قبل وبعد الاندماج	130
16	التطور التاريخي لسياسات أقطاب الامتياز في بعض دول قارتي آسيا وأوروبا	137
17	عدد مبادرات الامتياز في مختلف مناطق العالم	138
18	حجم تمويل بعض برامج الامتياز الجامعي	139
19	تطور عدد الجامعات المصنفة لبعض الدول في أفضل 500 جامعة لتصنيف شنغهاي ما بين سنتي 2004-2020	142
20	عدد الجامعات المصنفة في أفضل 100 جامعة لتصنيف شنغهاي ما بين سنتي 2015-2020 لبعض الدول	143
21	تطور تصنيف بعض الجامعات إلى أفضل 100 جامعة لتصنيف شنغهاي ما بين سنتي 2004-2020	143
22	تطور عدد الجامعات الفرنسية ما بين سنتي 2005-2019	153
23	أشكال التعاون فيما بين الجامعات الفرنسية إلى غاية جانفي 2020	154
24	تطور عدد الطلبة في التعليم العالي الفرنسي ما بين 1980-2019	156
25	الوجهات المفضلة للطلبة الفرنسيين في الخارج للسنة الجامعية 2016-2017	158
26	تعداد طلبة الدكتوراه لسنة 2019 حسب انتمائهم العلمي	158
27	ظروف العمل لمتخرجي سنة 2016 بعد مدة 30 شهرا حسب الشهادة والتخصص	160

28	أهداف مشروع الاستثمار من أجل المستقبل وحجم التمويل المخصص لكل مجال	168
29	أعضاء جامعة باريس ساكلاي	177
30	تطور عدد الطلبة الأجانب في التعليم العالي الألماني 1975-2017	184
31	الدول الأكثر استقبالا للطلبة الأجانب لسنة 2015	186
32	عدد مؤسسات التعليم العالي في ماليزيا	198
33	عدد الطلبة في مؤسسات التعليم العالي الماليزية الحكومية والخاصة 2003-2011	199
34	أهم 10 جنسيات للطلبة الأجانب في ماليزيا لسنة 2011	201
35	تقدم الجامعات الماليزية في تصنيف QS أفضل 200 جامعة لسنة 2021	204
36	تطور تعداد طلبة التدرج بين 2010-2020 حسب عائلات التخصص الكبرى	227
37	نسبة التأطير لسنة 2020 حسب نوع المؤسسة وميدان التكوين	228
38	أنواع وعدد المؤسسات التي تربطها شراكة مع الجامعات الجزائرية	233
39	مضمون المخطط الوطني لتهيئة الإقليم	244
40	بعض مؤسسات التعليم العالي والبحث التي تنشط في أقطاب الامتياز والتنافسية	247

فهرس الملاحق

الملحق رقم	عنوان الملحق
01	نموذج عن استمارة التقييم الذاتي لعضو هيئة التدريس
02	نموذج عن ملف التثمين البيداغوجي للجامعة الكاثوليكية بلوفين UCL
03	نموذج عن خريطة التخصصات مع توضيح أنماط التكوين والشهادة المحصلة
04	تفصيل هياكل وميادين البحث التابعة وغير التابعة لقطاع التعليم العالي في الجزائر

قائمة المختصرات

قائمة المختصرات

المختصرات	الدلالة باللغة الأجنبية	الدلالة باللغة العربية
GATS	General Agreement on Trade in service	الاتفاقية العامة لتجارة الخدمات
OBHE	Observatory on borderless higher education	مرصد التعليم العالي العابر للحدود
CEPES	Centre Européen pour l'Enseignement Supérieur	المركز الأوربي للتعليم العالي
IIEP	International Institute for Educational Planning	المعهد الدولي للتخطيط التربوي
QAA	Quality Assurance Agency for Higher Education	الوكالة البريطانية لضمان الجودة في التعليم العالي
ISO	International Organization for Standardization	المنظمة الدولية للمعايير
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization	منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة
ETF	European Training Foundation	المؤسسة الأوربية للتدريب
CHEA	Council for Higher Education Accreditation	مجلس اعتماد مؤسسات التعليم العالي
TQM	Total Quality Management	إدارة الجودة الشاملة
JUSE	Japanese Union scientists and Engineers	اتحاد العلماء والمهندسين الياباني
EFQM	European Foundation for Quality Management	المؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة
AAC&U	Association of American Colleges and Universities	رابطة الكليات والجامعات الأمريكية
ENQA	European Association for Quality Assurance in Higher Education	الجمعية الأوربية لضمان الجودة في التعليم العالي
THES	Times Higher Education supplement	تصنيف مجلة تايمز للتعليم العالي
QS	Quacquarelli Symonds World University Rankings	تصنيف الجامعات العالمي كواكواريلي سيموندس

التصنيف الأكاديمي لجامعات العالم شنغهاي	Academic Ranking of World Universities Shanghai	**ARWU**
وحدة تكوين وبحث	Unité de Formation et de Recherche	**UFR**
مراكز الامتياز	Centres of Excellence	**CoE**
مبادرة الامتياز الجامعي	L'initiative d'excellence universitaire	**IDEX**
تجمع المؤسسات الجامعية	Communautés d'Universités et Etablissement	**ComUE**
الاستثمار من أجل المستقبل	Investissement d'Avenir Projet	**PIA**
منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية	Organisation for Economic Co-operation and Development	**OCDE**
البحث والتطوير	Research and development	**R&D**
المركز الوطني الفرنسي للبحث العلمي	Centre national de la recherche scientifique	**CNRS**
مؤتمر وزراء التربية والتعليم في ألمانيا	Kultusministerkonferenz	**KMK**
مؤتمر عمداء الجامعات في ألمانيا	Hochschulrektorenkonferenz	**HRK**
جامعة العلوم الماليزية	Universiti Sains Malaysia	**USM**
المخطط المكثف للامتياز	Accelerated Programme for Excellence	**APEX**
البرنامج الوطني الاستثنائي	Programme National Exceptionnel	**PNE**
ليسانس – ماستر – دكتوراه	Licence – Master - Doctorat	**LMD**
اللجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي	Commission nationale pour l'implémentation de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur	**CIAQES**
المخطط الوطني لتهيئة الاقليم	Schéma National d'Aménagement du Territoire	**SNAT**
أقطاب الامتياز والتنافسية	Pôle de compétitivité et d'excellence	**POC**
برنامج العمل الإقليمي	Plan d'Action Territorial	**PAT**

مقـــدمة

تحظى مؤسسات التعليم العالي بمكانة خاصة وأهمية بالغة في حياة المجتمعات، فهي تعتبر الركيزة الرئيسية لتطويره وتنميته، من خلال إسهامها في تقديم مخرجات من القوى العاملة ذات المعارف والمهارات المتخصصة في مختلف القطاعات، وأيضا من أبحاث وخدمات تعالج مختلف القضايا والمشكلات التي تواجه محيطها الاجتماعي والاقتصادي، وذلك من خلال ممارستها لمختلف أدوارها من تكوين وبحث علمي وخدمة المجتمع.

وعلى الرغم من الاعتراف الواسع بأهمية التعليم العالي في تحقيق النمو الاقتصادي والتقدم الاجتماعي، إلا أنه أصبح يواجه تحديات جديدة ومتزايدة تؤثر بشكل كبير على جودة مخرجاته، نذكر منها تحديات العولمة والتحديات المالية، والمنافسة المحلية والدولية وضغوط سوق العمل والمجتمع المتنوعة والمتغيرة، الأمر الذي دفع بمؤسسات التعليم العالي في العديد من دول العالم إلى تبني مختلف المداخل، لضمان تقديم مخرجات ذات جودة وتحسين أدائها بما يساير التوجهات العالمية، ويتماشى وظروف محيطها الاجتماعي والاقتصادي، فاتجهت نحو الأخذ بمداخل الجودة كنظام الجودة والاعتماد ومدخل إدارة الجودة الشاملة، وتبني أيضا برامج ونماذج الامتياز الجامعي، لتحقيق التفوق وتعزيز قدراتها التنافسية وتحسين مرتبتها في مختلف التصنيفات العالمية للجامعات، غير أن التطبيق الفعال لمعايير هذه المداخل يتطلب منها أن تكون على صلة وطيدة مع مجتمعها، وأن تتوافر على جملة من القدرات والإمكانات، وهذا ما دفع بها إلى التوجه نحو خلق أقطاب امتياز جامعي تجمع بين مؤسسات التعليم العالي والمؤسسات الاقتصادية ومختلف الهيئات المتواجدة في الإقليم الذي تنشط فيه.

وقد ظهرت أولى مبادرات التوجه نحو خلق أقطاب الامتياز الجامعي في عدد من دول قارة آسيا خلال تسعينيات القرن الماضي، ثم التحقت معظم الدول الأوروبية بها، وكذلك دول أمريكا اللاتينية وبعض دول قارة إفريقيا، وذلك نتيجة للنجاح المبهر الذي حققته تجارب هذه الدول في ربط مخرجات التعليم العالي بما يخدم احتياجات المحيط الاجتماعي والاقتصادي للجامعة.

تسعى الجامعة الجزائرية هي الأخرى، جاهدة إلى مواكبة التطورات الحاصلة في محيطها المحلي والعالمي بإحداث عدة إصلاحات، فبالإضافة إلى مختلف التعديلات التي عرفها قطاع التعليم العالي والبحث العلمي منذ الاستقلال، شرعت الوزارة الوصية منذ الموسم الجامعي 2005/2004 في إحداث نظام تعليم عالي جديد يعرف بنظام الليسانس، الماستر والدكتوراه (ل.م.د)، والذي يهدف إلى مواكبة الجامعات العالمية في إطار مشروع عالمي يدعوا إلى المنافسة في امتلاك المعرفة، ولدعم مسار هذا الإصلاح تم إنشاء نظام لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي سنة 2010، وإعداد المخطط

الوطني لتهيئة الإقليم سنة 2010، الذي يهدف من جهة إلى زيادة تنافسية وجاذبية الأقاليم من خلال التوجه نحو إنشاء أقطاب امتياز، لتنمية العلاقة بين الجامعة والابتكار والصناعة فيها، وتعزيز امتياز عدة جامعات وطنية في مجالات ومهن المستقبل كالذكاء الاصطناعي والتقنيات الدقيقة من جهة أخرى.

أولا. مشكلة الدراسة:

لقد خطت نظم التعليم العالي في العالم، ولا سيما في الدول المتقدمة أشواطا مهمة في مجال الجودة والامتياز الجامعي، في الوقت الذي ظلت فيه مؤسسات التعليم العالي الجزائرية تعاني من تزايد في عدد طلبتها وتدني في جودة مخرجاتها، والسؤال الرئيس الذي يطرح نفسه هنا هو:

هل يؤدي التوجه نحو أقطاب الامتياز الجامعي إلى تحسين جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي الجزائرية في ضوء بعض التجارب الدولية الحديثة؟

ويندرج تحت هذا السؤال الرئيس، الأسئلة الفرعية التالية:

1. هل يؤدي التوجه نحو أقطاب الامتياز الجامعي إلى تحسين جودة خريج مؤسسات التعليم العالي الجزائرية في ضوء بعض التجارب الدولية الحديثة؟
2. هل يؤدي التوجه نحو أقطاب الامتياز الجامعي إلى تحسين جودة أبحاث مؤسسات التعليم العالي الجزائرية في ضوء بعض التجارب الدولية الحديثة؟
3. هل يؤدي التوجه نحو أقطاب الامتياز الجامعي إلى تحسين جودة خدمات مؤسسات التعليم العالي الجزائرية في ضوء بعض التجارب الدولية الحديثة؟
4. ما التصور المقترح لقطب الامتياز الجامعي من أجل تحسين من جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي الجزائرية في ضوء بعض التجارب الدولية الحديثة.

ثانيا. فرضيات الدراسة:

للإجابة على إشكالية الدراسة، تمت صياغة الفرضية الرئيسية التالية:

يؤدي التوجه نحو أقطاب الامتياز الجامعي إلى تحسين جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي الجزائرية في ضوء بعض التجارب الدولية الحديثة.

وتندرج تحت هذه الفرضية الرئيسية، الفرضيات الفرعية التالية:

1. يؤدي التوجه نحو أقطاب الامتياز الجامعي إلى تحسين جودة خريج مؤسسات التعليم العالي الجزائرية في ضوء بعض التجارب الدولية الحديثة.

2. يؤدي التوجه نحو أقطاب الامتياز الجامعي إلى تحسين جودة أبحاث مؤسسات التعليم العالي الجزائرية في ضوء بعض التجارب الدولية الحديثة.

3. يؤدي التوجه نحو أقطاب الامتياز الجامعي إلى تحسين جودة خدمات مؤسسات التعليم العالي الجزائرية في ضوء بعض التجارب الدولية الحديثة.

ثالثا. أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف، نذكر منها:

1. عرض ومناقشة المفاهيم والأفكار المرتبطة بجودة التعليم العالي ومداخل تحسينها؛

2. مناقشة وتحليل مفهوم الامتياز الجامعي الذي يعتبر مدخلا حديثا في أدبيات التعليم العالي، مع إبراز أهم نماذجه وسياسات أقطابه؛

3. الاطلاع على تجارب حديثة لبعض الدول في مجال أقطاب الامتياز الجامعي للاستفادة من خبراتها وتجاربها؛

4. الوقوف على سيرورة ضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية وآفاق تطبيق أقطاب الامتياز الجامعي في الجزائر؛

5. توضيح علاقة أقطاب الامتياز الجامعي بتحسين جودة مخرجات مؤسسات التعليم العليم العالي في ضوء بعض التجارب الدولية الحديثة؛

6. اقتراح نموذج قطب امتياز جامعي على ضوء بعض التجارب الدولية الحديثة لتحسين جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي الجزائرية.

رابعا. أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من خلال تطرقها لموضوع يعد من أهم الموضوعات المعاصرة في ظل التطورات الحديثة الحاصلة في بيئة مؤسسات التعليم العالي، ألا وهو موضوع أقطاب الامتياز الجامعي، والذي يعكس ضرورة تفاعل مؤسسات التعليم العالي مع محيطها الاقتصادي والاجتماعي لمواجهة مختلف التحديات، كما تبرز أهمية هذه الدراسة في تسليطها الضوء أيضا على جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي، والتي يعد تحسينها أحد أهم الأهداف الواجب تحقيقها باستمرار. ويمكن إيجاز أهمية الدراسة في الآتي:

1. أهمية تحسين جودة مخرجات التعليم العالي في سياسات وبرامج الدول لتحقيق التنمية المستدامة؛

2. أهمية تحقيق الامتياز الجامعي في نظم التعليم العالي في العالم، وحشد كل الموارد لتخطيط وتنفيذ برامجه وسياساته بغية تحسين جودة مخرجاته ورفع مكانة وشهرة مؤسساتها في العالم؛

3. أهمية التعرف على التجارب الدولية الحديثة في أقطاب الامتياز الجامعي والاستفادة منها؛

4. أهمية الوقوف على واقع الجودة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر ومدى استعدادها لتحقيق الامتياز الجامعي؛

5. لفت انتباه المسؤولين إلى أهمية التوجه نحو خلق وتفعيل أقطاب الامتياز الجامعي كمدخل لتحسين جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي في الجزائر من خلال النموذج المقترح؛

6. محاولة إثراء المكتبة والمادة العلمية للموضوع لدعم الدراسات المستقبلية في مجال جودة وامتياز مؤسسات التعليم العالي، خاصة وأن هذه الدراسة تعد الأولى بالجزائر على حد علم الباحثة.

خامسا. مبررات اختيار موضوع الدراسة:

نوجز أسباب اختيارنا للموضوع في:

- الحداثة النسبية للموضوع، ومحاولة الاستفادة من التجارب العالمية الحديثة في خلق أقطاب امتياز جامعي والسير على خطى المبادرات الناجحة؛
- عدم وجود دراسات على حد علم الباحثة ربطت أقطاب الامتياز الجامعي بتحسين جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، وبالتالي محاولة إثراء المكتبة الجامعية ببحث إضافي في هذا المجال؛
- الرغبة في المساهمة ولو بشكل جزئي في الأبحاث الحديثة التي تخدم تطوير قطاع التعليم العالي في الجزائر؛
- محاولة تقييم جهود الجزائر نحو تطبيق الامتياز الجامعي، ومدى استعداد مؤسسات التعليم العالي لتبني توجه أقطاب الامتياز؛
- نجاح استراتيجيات أقطاب الامتياز الجامعي في العالم، مما يجعل الموضوع حيويا ومثيرا للاهتمام خاصة فيما يتعلق بآفاق تطبيق نماذج الامتياز الجامعي للنهوض بقطاع التعليم العالي في الجزائر.

سادسا. الدراسات السابقة:

فيما يخص الدراسات السابقة المتعلقة بهذا الموضوع، فقد تم تصنيفها إلى صنفين: دراسات ذات صلة بالمتغير المستقل "**أقطاب الامتياز الجامعي**"، والتي عالجت إشكالية الامتياز وبرامجه، ودراسات متعلقة بالمتغير التابع "**جودة التعليم العالي**".

1. دراسات ذات صلة بالمتغير المستقل:

- دراسة (صولح، 2013/2012) أطروحة دكتوراه تحت عنوان: "**دور تسيير الرأسمال البشري في تحقيق التميز للمؤسسة المتعلمة: دراسة ميدانية حول مراكز البحث العلمي في الجزائر**". وقد هدفت الدراسة، إلى اختبار دور تسيير رأس المال البشري، تسيير الكفاءات وتسيير المعارف في تحقيق التميز لمراكز البحث العلمي في الجزائر، إضافة إلى المساهمة بنماذج لتسيير الرأسمال البشري في تحقيق التميز، وقد تم اختيار مراكز البحث العلمي في الجزائر كمحل للدراسة، بصفتها مؤسسات متعلمة تبحث عن التميز في نشاطاتها البحثية والعلمية، وتعمل على حث باحثيها على التعلم المستمر، وتوصلت الباحثة إلى عدد من النتائج، نذكر منها:

✓ مراكز البحث ليست على دراية كافية بالمعارف والمهارات والخبرات المتوفرة لدى باحثيها، وليس لديها محاولات كافية لابتكار طرق لتقليص الفجوة بين الخبرات والقدرات المعرفية من جهة والنقائص المعرفية لديهم؛

✓ عدم اهتمام نظام المكافآت في المراكز إلى حد ما بتحفيز السلوكيات، التصرفات والإنجازات التي تساعد المراكز على تحقيق التميز بالشكل الكافي؛

✓ لا يظن الباحثون أن إدارة المراكز تأخذ في الاعتبار الجهود التي يبذلها الباحثون الأكفاء والمميزون، كما أنهم ليسوا على علم بالأهداف المسطرة للمراكز وخطط تنفيذها.

- دراسة (الصديقي، 2014) ، مقال بعنوان: "**الجامعات العربية وتحدي التصنيف العالمي: الطريق نحو التميز**". وقد هدفت الدراسة إلى توحيد المخرجات العلمية للجامعات العربية من خلال أهم التصنيفات العالمية، بقصد تشكيل صورة عامة عن الوضع الحالي للجامعات العربية في مجال البحث العلمي، وعرض بعض معالم خطة عمل لتطوير أداء الجامعات العربية. وقد استعرضت ورقة البحث نموذجين من التصنيفات، وهما تصنيف شنغهاي وتصنيف ويبومتريكس ومراكز الجامعات العربية فيهما، كما تضمن البحث تسعة مبادئ تبين معالم الطريق لأي جامعة تطمح للانتماء إلى نادي النخبة العالمي. وقد خلصت الدراسة إلى أن تصنيف الجامعات العربية لا يعكس الريادة العلمية التي تبوأتها الحضارة الإسلامية لقرون، كما أن الفجوة العلمية الحالية بين الجامعات العربية ونظيراتها في الدول المتقدمة تستلزم تضافر جهود مختلف المتدخلين الحكوميين والمدنيين لتقليصها، ويمكن أن تشكل هذه التصنيفات العالمية ومعاييرها منارا لتطوير التعليم العالي العربي، لكنه مشروع يتطلب بلوغ أهدافه جهود أجيال متعاقبة.

- دراسة (Yakovlev, Kostikov, Kozyreva, & Martyushev, 2014)، مداخلة بعنوان: "**إنشاء مركز امتياز جامعي تقني**" (**Creation of Technical University Center of Excellence**).

وقد تطرقت الدراسة إلى دوافع انشاء مراكز الامتياز، وأهمها تحول الدول المتقدمة من مجتمعات استهلاكية إلى مجتمعات المعرفة، وأنه لتحقيق النمو الاقتصادي وتطوير الإنتاج من خلال تزويده برأس المال المعرفي يجب دعم إنشاء مراكز الامتياز. وقد هدفت ورقة البحث إلى عرض تجربة مركز الامتياز التقني لجامعة "تومسك بوليتكنيك" بروسيا، وتحديد أهداف ومبادئ عمل مركز الامتياز، وخلصت الدراسة إلى أن الفكرة الرئيسية لمراكز الامتياز هي الارتباط العميق بين مناهج التعليم العالي وعمليات البحث العلمي، من خلال دمج نتائج البحث والانجازات الحديثة في مجالات العلوم المختلفة في البرنامج التعليمي، كما لاحظ الباحثون أن عملية تكوين التقنيين لا تتضمن المجالات الرئيسية لتخصصهم فقط، بل تتعدى إلى موضوعات في علم النفس، الأخلاقيات، علم الاجتماع والتاريخ، الثقافة والبيئة، وتساهم تلك المواضيع التي يدرسها طلبة العلوم التقنية في تطوير تفكيرهم الإبداعي والنقدي، وتعزيز مهارات الاتصال لديهم وإدارة الأفراد والعمل الجماعي.

- دراسة (De Ketele, Hugonnier, Parmentier, & Cosnefroy, 2016)، كتاب بعنوان: **"أي امتياز لقطاع التعليم العالي؟"** (**Quelle excellence pour l'enseignement supérieur ?**).

وقد هدفت الدراسة إلى طرح الجدال حول مستقبل مؤسسات التعليم العالي في ظل التغيرات والتحديات التي تواجه العالم الأكاديمي، وظهور اللامساواة نتيجة للعولمة والزيادة الكبيرة في عدد الطلبة، وفي المقابل تصاعد الأصوات التي تنادي باحترام البعد الاجتماعي وبالالتزام المجتمعي للمؤسسات التعليمية والجامعات، فقام مجموعة من الخبراء الدوليين باقتراح تطبيق مفهوم الامتياز على نظم التعليم العالي من قبل الحكومات، كما حاولوا الإجابة على مجموعة من الأسئلة حول البلدان التي تنحصر جودة التعليم العالي والامتياز فيها على الجامعات والمعاهد الانتقائية (جامعات النخبة)، فما هو مستقبل هاته الجامعات؟ وهل هذا التوجه هو الحل الأمثل لتطور الدول وزيادة تنافسيتها العالمية؟ أليس من الأحسن أن يحصل كل مواطن على تعليم عالي متميز وذو جودة عالية؟ وقد خلص الباحثون إلى أنه لتحقيق التطور المستدام في مجتمع متجانس، وتشمل العدالة كل المواطنين، يجب تكوين طلبة التعليم العالي ليكونوا في المستقبل مسؤولين عن التغيير والتنمية في جميع المجالات، ولن يتحقق هذا إلا من خلال تحقيق الامتياز الاجتماعي والمجتمعي، كما لا يمنع أن تستمر جامعات النخبة في توجهها الانتقائي والمحصور في عدد قليل من الطلبة والباحثين.

- دراسة (Salmi, 2016)، مقال بعنوان: "**استراتيجيات الامتياز ودورها في بناء جامعات عالمية**" (**Excellence Strategies And The Creation Of World-Class Universities**). وقد هدفت الدراسة إلى تقييم تأثير مبادرات الامتياز على بعض الجامعات وعلى نظام التعليم العالي بشكل عام. وتوصل الباحث من خلال دراسته إلى أن تحقيق الامتياز ككل المفاهيم الثابتة، هو مراطون طويل الأمد وليس سباقا للعدو السريع، وعلى الجامعات أن تعرف ذلك قبل الخوض في هذه المعركة، كي لا يؤدي ذلك إلى تثبيط التزامها وإرادتها في تحقيق التغيير، كما استنتج الباحث أنه في الواقع قد تكون "مبادرة الامتياز" تسمية خاطئة، إذ يبدو أن هذه المبادرات تركز بشكل أكبر على إنشاء جامعات "عالمية" –كما تقاس بالتصنيفات العالمية – أكثر من التركيز على تعزيز الامتياز في جميع المجالات، كما أنها تحفز الامتياز في البحث العلمي فقط، لكن البحث ما هو إلا وظيفة واحدة فقط للجامعات، ولا تقل أهمية عن جودة التدريس والتعلم وقيمة مشاركة الجامعة مع القطاعات الإنتاجية والمجتمعات في بيئتها الاقتصادية والاجتماعية.
- دراسة (Aust, Mazoyer, & Musselin, 2018)، مقال بعنوان: "**احصل على مبادرة الامتياز أو ابق على الحافة**" (**Se Mettre A l'IDEX Ou Etre Mis A L'index**). وقد هدفت الدراسة إلى عرض وضعية الجامعات الفرنسية في خضم المنافسة الحادة التي تزايدت منذ انطلاق برنامج مبادرة الامتياز، كما بين الباحثون أن السباق الذي أصبح ضرورة أمام الجامعات في أصله شبه محسوم، نظرا إلى عدم تساوي فرص النجاح بالرجوع إلى الإمكانيات التي تخول لكل الجامعات إثبات أنها ستكون قطب امتياز خلال أربع سنوات التجريبية الأولى، فراحت الجامعات الفرنسية في معركة أخرى هدفها الاندماج والتكتل للحصول على الحجم المثالي الذي يسمح لها بالمنافسة على المستوى العالمي، وفي النهاية نتج عن مشروع مبادرة الامتياز تغيير جذري للمشهد الأكاديمي الفرنسي في سنوات قليلة، واستنتجت الدراسة النقاط السلبية لدفع المنافسة بين الجامعات في البلد الواحد بهدف الحصول على تمويل الامتياز عوض تضافر الجهود لمواجهة المنافسة الأنجلو سكسونية، والتي تعتبر تحديا بالنسبة للجامعات الفرنسية من حيث تميزها وتصنيفها وشهرتها العالمية، وبالتالي استقطابها لأفضل الباحثين والطلبة.
- دراسة (Lassnigg, Unger, Binder, Terzieva, & Thaler, 2018)، تقرير بعنوان: "**تنوع الامتياز: دراسة تجارب جامعة متميزة**" (**Diverse Excellence : Case Studies Of Excellent Universities**). وقد تناولت الدراسة مفهوم مصطلح "الامتياز" الذي اكتسب أهمية كبيرة في السنوات الأخيرة، وخاصة في النقاش السياسي حول التعليم العالي، كما قدمت تجارب

حول جوانب مختلفة من الامتياز في ست جامعات، وناقشت قابليتها للتطبيق على التعليم العالي في النمسا.

2. دراسات ذات صلة بالمتغير التابع:

- دراسة (الظالمي، الإمارة، و الأسدي، 2010)، مداخلة بعنوان: " **قياس جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر الجامعات وبعض مؤسسات سوق العمل**". وقد هدفت الدراسة إلى قياس جودة مخرجات التعليم العالي، وتحديد نقاط القوة والضعف فيها، والتعرف على وجهة نظر الجامعة والمجتمع ومدى رضاهم على جودة الخدمات المقدمة، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على الوسائل الجديدة التي من شأنها أن تسهم في جودة مخرجات التعليم العالي، وبالتالي الارتقاء بها إلى الأفضل في ضوء المستجدات العالمية في هذا المجال، وذلك من خلال استقصاء كل من الكادر التدريسي لبعض كليات جامعات الفرات الأوسط، وعدد كبير من مدراء ومسؤولي مؤسسات سوق العمل في المنطقة نفسها، وقد توصلت الدراسة إلى أن مؤسسات سوق العمل لا تستثمر بالشكل الكافي مخرجات الجامعات، بالرغم من كونها شاملة وتغطي كافة احتياجات قطاعات الأعمال المختلفة.
- دراسة (خامرة، 2018)، أطروحة دكتوراه بعنوان: "**جودة مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل في الجزائر**". وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على جودة مخرجات التعليم العالي ومدى تلبيتها إلى متطلبات سوق الشغل في الجزائر، كما هدفت على تحديد الجوانب الكفيلة بتجويد مخرجات التعليم العالي، وذلك من خلال استقصاء آراء المسئولين والمشرفين على خريجي التعليم العالي في مختلف المؤسسات في كافة القطاعات، وتوصلت الدراسة إلى أن جودة مخرجات التعليم العالي لم ترق إلى تلبية متطلبات الوظيفة في سوق الشغل، وأن هناك الكثير من مجالات التعاون مع المؤسسات الممثلة لسوق الشغل، يمكن أن تساهم في تحسين مخرجات التعليم العالي للوفاء بمتطلبات سوق الشغل في الجزائر.
- دراسة (بن عودة، 2020)، مقال بعنوان: "**نموذج مقترح لضمان جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي بالجزائر**". وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية استخدام الوسائل والأساليب الناجحة لضمان جودة التعليم العالي، من خلال تحسين مستوى عمليات التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع، حيث أن جميعها منتجات غير ملموسة يصعب تحديدها وقياس جودتها بدقة، وعليه فقد تم اقتراح نموذج لضمان جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي بالجزائر، بالاعتماد على المؤشرات الوطنية لضمان الجودة كاللجنة الوطنية لتطوير نظام ضمان الجودة في التعليم العالي، المجلس الوطني للتقويم، وخلايا ضمان الجودة، ويهدف النموذج المقترح إلى إنشاء خلية ضمان الجودة على مستوى كل المؤسسات والأقسام الجامعية لضمان جودة خريجيها، البحث العلمي فيها وخدمتها للمجتمع،

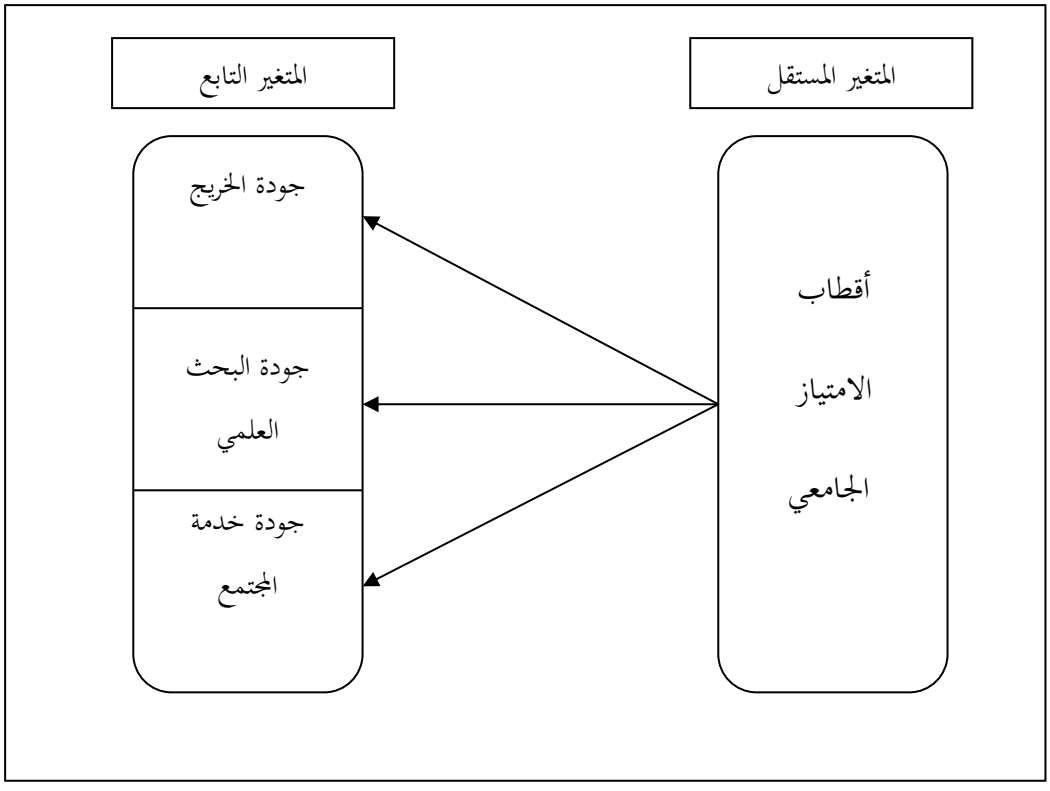
من أجل نشر ثقافة الجودة وضمان الاعتماد بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب وكافة العاملين بالمؤسسة التعليمية، إضافة إلى اكتساب ثقة المجتمع في مخرجات مؤسسات التعليم العالي.

وتتشابه دراستنا الحالية مع باقي الدراسات السابقة في كونها تعالج من جهة إشكالية الامتياز الجامعي، ومن جهة أخرى إشكالية تحسين جودة مخرجات التعليم العالي، إلا أنها تتميز عنها في العديد من الجوانب، فهي تربط المتغيرين معا، وذلك من خلال دراسة العلاقة بينهما نظريا، وأيضا تبحث هذه الدراسة في إمكانية تحسين جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي الجزائرية من خلال التوجه نحو خلق اقطاب الامتياز الجامعي، كما أنها تعرض بعض التجارب الدولية الحديثة في مجال خلق أقطاب الامتياز الجامعي، وتبرز مدى تأثيرها الإيجابي على جودة مخرجات التعليم العالي فيها، وتقترح الدراسة أيضا بناء على ضوء هذه التجارب نموذج لقطب امتياز من الممكن أن يسهم في تحسين جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي في الجزائر.

سابعا. نموذج ومتغيرات الدراسة:

يمثل الشكل رقم 01، النموذج الافتراضي للدراسة الذي تم اقتراحه بالاعتماد على الدراسة السابقة وبناء على إشكالية وفرضيات الدراسة، والتحليل النظري للمتغيرات المتمثلة في أقطاب الامتياز الجامعي وجودة مخرجات مؤسسة التعليم العالي:

الشكل رقم 01: النموذج الافتراضي لمتغيرات الدراسة



المصدر: من إعداد الباحثة

ثامنا. التعريف الاجرائي لمصطلحات الدراسة:

- **الامتياز الجامعي**: هو التفوق في أداء الجامعة من خلال تقديمها لتكوين وأبحاث علمية وخدمات للمجتمع ذات نوعية عالية، معتمدة في ذلك على تحديد معايير التميز وتطبيقها في جميع مكونات نظامها؛
- **أقطاب الامتياز الجامعي**: هي مؤسسة أو مجموعة من مؤسسات التعليم العالي التي تنشط بانسجام مع محيطها الاقتصادي والاجتماعي في إقليم واحد، وتعمل كل الأطراف في قطب الامتياز الجامعي على تطوير بعضها البعض، بهدف تحقيق التنمية المحلية وزيادة شهرتها الوطنية والعالمية، كما تركز على استقطاب الكفاءات من الأساتذة والباحثين والطلبة المتفوقين، إضافة إلى جذب الاستثمارات من خلال توفير الكفاءات البشرية الملائمة للنشاط الاقتصادي، وإنتاج البحوث العلمية التطبيقية بالتعاون مع الشركاء الاقتصاديين والاجتماعيين، ويخدم قطب الامتياز الجامعي الإقليم الذي يتواجد فيه ويسهم في تحسين مستوى المعيشة؛
- **التعليم العالي**: هو كل أنواع التعليم الذي يلي المرحلة الثانوية أو ما يعادلها وتقدمه مؤسسات مختصة.
- **مخرجات التعليم العالي**: وتتمثل في الخريجين والأبحاث العلمية ومختلف الخدمات التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي للمجتمع؛
- **جودة مخرجات التعليم العالي**: هي تقديم مؤسسات التعليم العالي لمخرجات ذات مواصفات قادرة على تلبية حاجات مختلف الأطراف المستفيدة منها؛
- **جودة الخريج**: هي الاستجابة لرغبات وطموحات الطلبة مع الأخذ بعين الاعتبار متطلبات واحتياجات سوق العمل كما ونوعا، كما تكمن جودة الخريج في تكوين أفراد فاعلين قادرين على تغيير محيطهم الاجتماعي والاقتصادي بشكل إيجابي؛
- **جودة البحث العلمي**: هي الربط الفعال بين المخرجات العلمية لمؤسسات التعليم العالي الموجهة إلى سد حاجات المؤسسات الاقتصادية وحل المشاكل والقضايا التي تواجه المجتمع، كما تهدف إلى تعزيز البحوث متعددة الميادين للوصول إلى حلول مبتكرة؛
- **جودة خدمة المجتمع**: تتمثل في استجابة مؤسسة التعليم العالي للقضايا التي تواجه محيطها الاجتماعي، والتزامها تجاهه بتحقيق الصالح العام ونشر القيم والمبادئ، التي من شأنها إرساء التغيير في المجتمع كالعدالة والتنمية المستدامة.

تاسعا. منهج الدراسة:

بناء على طبيعة البحث والأهداف المراد تحقيقها من هذه الدراسة، تمّ الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي الذي يهتم بدراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ووصفها بجمع المعلومات حولها وتحليلها للوصول إلى النتائج وتقديم الاقتراحات، كما تم الاعتماد على منهج المقارنة بين بعض التجارب الدولية من أجل تحديد أوجه التشابه والاختلاف والاستفادة منها في بناء نموذج يتناسب وخصوصيات البيئة الجزائرية.

عاشرا. حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على معالجة موضوع التوجه نحو أقطاب الامتياز الجامعي كمدخل لتحسين جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي الجزائرية في ضوء كل من التجربة الفرنسية، الألمانية والماليزية، وخلال الفترة الزمنية الممتدة من سنة 2005 إلى غاية سنة 2020، وذلك للاستفادة من خبراتها في بناء النموذج المقترح.

احدى عشر. تقسيم الدراسة:

للإجابة على إشكالية المطروحة، تم تقسيم الدراسة إلى أربعة فصول، تسبقها مقدمة وتليها خاتمة. وقد تطرقنا في الفصل الأول للجودة في مؤسسات التعليم العالي، حيث تم تقسيمه إلى ثلاثة مباحث خصص أولها للتعرف على ماهية مؤسسات العليم العالي، تطورها التاريخي، أهدافها ووظائفها وتوجهاتها الحديثة، أما المبحث الثاني فقد تناول مفاهيم أساسية حول الجودة في مؤسسات التعليم العالي، محاورها ومبررات التوجه نحوها، وبغرض التعرف على مداخل تحسين جودة مؤسسات التعليم العالي، تم تخصيص المبحث الثالث لهذا الغرض من خلال عرض كل من نظام ضمان الجودة وإدارة الجودة الشاملة والتوجه نحو تحقيق الامتياز.

أما الفصل الثاني، فقد تم تخصيصه لدراسة أقطاب الامتياز الجامعي من خلال ثلاثة مباحث، بداية بعرض مفاهيم أساسية حول الامتياز الجامعي، تطوره التاريخي ومقاصده، أما المبحث الثاني فقد تناول تطبيق نماذج الامتياز في مؤسسات التعليم العالي، أما المبحث الثالث، فقد خصص لسياسات الاندماج بين مؤسسات التعليم العالي من أجل تحقيق الامتياز الجامعي، دوافعها وعرض لأهم التجارب الدولية التي اعتمدت على اندماج مؤسسات التعليم العالي فيها لتحقيق الامتياز.

خصص الفصل الثالث لعرض التجارب الدولية الحديثة في أقطاب الامتياز الجامعي، قسم بدوره إلى ثلاثة مباحث، تناول المبحث الأول التجربة الفرنسية في أقطاب الامتياز الجامعي، من خلال دراسة واقع التعليم العالي الفرنسي والإطار العام لبرنامج الامتياز، ثم تم التركيز على تجربة جامعة باريس-

ساكلاي في تحقيق الامتياز الجامعي، أما المبحث الثاني فقد خصص للتجربة الألمانية في مبادرات الامتياز الجامعي، تم عرض واقع نظام التعليم العالي والإطار العام لمبادرة الامتياز في ألمانيا، ثم تناولنا تجربة جامعة هايدلبرغ في تحقيق الامتياز الجامعي، فيما خصص المبحث الثالث لدراسة التجربة الماليزية في تحقيق الامتياز الجامعي، تم التطرق إلى نظام التعليم العالي والمخطط الماليزي لإرساء الامتياز، وفي الأخير تطرقنا لتجربة جامعة العلوم الماليزية في الامتياز الجامعي.

أخيرا تناولت الباحثة في الفصل الرابع النموذج المقترح لبرنامج أقطاب الامتياز الجامعي وعلاقتها بتحسين جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، قسم الفصل بدوره إلى ثلاثة مباحث، خصص أولها للوقوف على واقع التعليم العالي في الجزائر من خلال تحديده لمساره التاريخي، تطور بعض المؤشرات الكمية للقطاع والتعاون المحلي والدولي لمؤسسات التعليم العالي في الجزائر، أما المبحث الثاني فقد تناول أهم جهود الجزائر في تحسين جودة التعليم العالي وتعزيز أقطاب الامتياز الجامعي، بالتطرق إلى كل من إصلاحات الجودة والمخطط الوطني لتهيئة الإقليم وعلاقته بأقطاب الامتياز الجامعي، إضافة إلى خلفية أقطاب الامتياز الجامعي في الجزائر، أما المبحث الثالث فقد خصص للنموذج المقترح لقطب امتياز جامعي لتحسين جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، من خلال دراسة العلاقة بين أقطاب الامتياز الجامعي وتحسين جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي بصفة عامة، ثم عرض أهداف ومرتكزات ومتطلبات تطبيق النموذج المقترح لقطب امتياز جامعي، وفي الأخير التطرق لأساسياته.

اثني عشر. صعوبات الدراسة:

خلال معالجتنا لموضوع الدراسة واجهنا بعض الصعوبات والمعوقات، تتمثل في:

- تشعب مفاهيم جودة التعليم العالي والامتياز الجامعي وصعوبة حصرها والإلمام بها إضافة لصعوبة الربط النظري بين المتغيرين؛
- واجهتنا صعوبة الترجمة خاصة في دراسة التجربتين الألمانية والماليزية؛
- صعوبة الحصول على مراجع كافية باللغتين الإنجليزية والفرنسية لتجارب أخرى رائدة في القارة الآسيوية كالصين وكوريا واليابان؛

- تزامنت الاتصالات التي قمنا بها لطلب مقابلة مسؤولين في الجامعات الفرنسية والألمانية محل الدراسة مع الأزمة الصحية لجائحة كورونا، فقوبلت كل طلباتنا بالرفض أو عدم الرد، نظرا لإغلاق جل المؤسسات الجامعية واللجوء إلى العمل عن بعد وحظر التنقل المشدد منذ انتشار الجائحة؛
- عدم تمكننا من مقابلة صناع القرار والجهات ذات الصلة بأقطاب الامتياز لاختبار نموذج الدراسة نتيجة الغلق الجوي المطول للحدود الجزائرية جراء الأزمة الصحية لجائحة كورونا.

الفصل الأول:

مدخل للجودة في مؤسسات

التعليم العالي

مـرّت مؤسسـات التعلـيم العـالي عـبر العصـور، بعـدة مراحـل تاريخيـة ومنعرجـات مهمـة، حـددت وظائفهـا وصـقلت أهـدافها، كمـا اتضـحت رؤيـة القـائمين عليهـا فيمـا يخـص التحـديات الـتي تواجههـا، ولعـل أهمهـا الانفتـاح العـالمي علـى مجـال التعلـيم العـالي والثـورة العلميـة العملاقـة، الـتي نعيشـها في العصـر الحـالي، والـتي دفعـت بمؤسسـات التعلـيم العـالي لـدخول سـباق منافسـة لا محـال منـه، يقـوم علـى تقـديم خـدمات تعليميـة وإنتـاج علمـي ذو جـودة عاليـة ومفيـد للاقتصـاد والمجتمـع، فأصـبحت بـذلك تسـعى إلى تطبيـق مـداخل نظـام ضـمان الجـودة وإدارة الجـودة الشـاملة والتوجـه نحـو الامتيـاز الجـامعي لتكسـب ثقـة أصحاب المصلحة، وتثبت التزامها بالمعايير الدولية المتعارف عليها.

ومن هذا المنطلق، سنسلط الضوء في هذا الفصل على أساسيات الجودة في مؤسسات التعليم العالي، من خلال المباحث التالية:

- المبحث الأول: ماهية مؤسسات التعليم العالي؛
- المبحث الثاني: مفاهيم أساسية حول الجودة في مؤسسات التعليم العالي ومحاورها ومبررات التوجه نحوها؛
- المبحث الثالث: مداخل تحسين الجودة في مؤسسات التعليم العالي.

المبحث الأول: ماهية مؤسسات التعليم العالي

لتوضيح ماهية مؤسسات التعليم العالي، سنتطرق إلى عرض مراحل تطورها عبر مختلف العصور. وبناءً على ما توصل إليه العلماء والباحثين عبر التاريخ، والتطور التكنولوجي الذي نعيشه في عصرنا الحالي في العلوم والمعارف العلمية، والتي هي نتاج جهود عصور وحضارات متضافرة ومتواترة، سيتم في هذا المبحث عرض ما يلي:

- التطور التاريخي لمؤسسات التعليم العالي؛
- مؤسسات التعليم العالي وأنماطها؛
- أهداف ووظائف مؤسسات التعليم العالي؛
- التوجهات الحديثة لمؤسسات التعليم العالي.

المطلب الأول: التطور التاريخي لمؤسسات التعليم العالي.

سنحاول من خلال هذا المطلب، التعرف على مختلف مراحل تطور مؤسسات التعليم العالي، بداية من ظهور العلوم إلى غاية إنشاء أولى المدارس والجامعات وتنوع أشكالها وخصائصها.

الفرع الأول. تطور العلوم في الحضارات القديمة:

إنّ تأسيس قطاع التعليم العالي والجامعة كأحد مؤسساته لم يكن على وجه الصدفة، بل هو اكتمال مؤسسي لتأطير العلوم التي تطورت منذ وجود الإنسان، ولن تكتمل لدينا صورة واضحة عن تطور التعليم العالي بدون عرض تاريخي لتطور العلوم المتخصصة، التي تدرس في المؤسسات الجامعية منذ نشأتها إلى يومنا هذا، واتسمت هذه الفترة في بدايتها بتلقائية البحث، والتي تعتمد أساسا على الحواس كالملاحظة واللمس، بدون استخدام أي منهج علمي لتفسير الظواهر التي تحيط بالإنسان، ثم اتجه البحث نحو العلم والمعرفة ،كبراعة المصريين القدامى في مجال التخطيط والهندسة والطب والفلك والزراعة وعلوم الصيدلة والكيمياء، أما اليونان فقد اعتمدوا على التأمل والنظر العقلي المجرد، إذ وضعوا قواعد المنهج القياسي والاستدلالي في التفكير العلمي على يد ارسطو بناء على معارف المصريين والبابليين، وورث الرومان تراكمهم العلمي عن المفكرين اليونان، وأسهموا في إغنائه بالممارسة العلمية، وعرفوا بصناعتهم للقوانين، فهم مهندسين أكثر من كونهم مفكرين وباحثين (بدر، 1977، صفحة 74)، وفيما يلي نعرض فضل كل حضارة على بروز مختلف مجالات العلوم:

- وجد علم **الرياضيات** منذ وجود الكتابة في آثار الحضارتين البابلية والفرعونية من أعداد وحساب، وتلاهم الهنود بإضافتهم الصفر، ووجد الجبر أيضا في آثار الفراعنة من خلال وجود المعادلات والمتتالية الحسابية، وكذلك الجذر التربيعي (فروخ، 1970، الصفحات 20-24)؛
- أما علم **الهندسة** فكانت تمثل أهم مظاهر الحضارة الإنسانية، والدليل على عبقرية الإنسان آنذاك المنشآت والآثار الموجودة إلى يومنا هذا، واهتم الفراعنة بالهندسة المعمارية منذ 3000 سنة قبل الميلاد، ومن بين آثارهم هرم سقارة (2950 ق.م) وهرم الجيزة (2885 ق.م)، ولحقهم البابليون حوالي سنة 2000 ق.م. ولم تظهر براعة تلك الحضارات فقط في تشييد البناءات كبيرة الحجم، بل في دقة المقاييس التي يستعان فيها على **علم التوبوغرافيا** في العصر الحالي، أما هندسة الري فبلغ الفراعنة فيها مبلغ الإتقان، فصنعوا نظام ري لا سبيل فيه إلى التحسين (فروخ، 1970، الصفحات 27-29). ونهل علماء اليونان كثيرا من علوم الفراعنة والبابليين، ويجمع المؤرخون على أنهم هم من قاموا بتحويل العلوم إلى نظريات في القرن الخامس ق.م؛
- وفيما يتعلق **بعلم الفلك**، فقد عرفه المصريون القدامى بحوالي 4000 سنة ق.م بهدف التنبؤ بموسم فيضان نهر النيل، ثم حسبوا السنوات بالقمر ثم بالشمس عندما أدركوا الفصول، وعرفوا الساعة الشمسية (المزولة) نحو سنة 1500 ق.م. أما في بلاد ما بين النهرين، ربط البابليون الفلك بنظامهم السداسي (تقسيم الدائرة إلى 360°)، فحسبوا الليل والنهار والساعات بدقة، ونحو سنة 1900 ق.م اهتم المنجمون بالكواكب والنجوم. وكما حدث في علم الهندسة طور علماء اليونان العلوم الفلكية من نطاق التخيل إلى نطاق العلم الصحيح نحو القرن الخامس قبل الميلاد (فروخ، 1970، الصفحات 41-44)؛
- ونشأ **علم الطب** قبل الميلاد حسب ما أثبتته الرسومات التي وجدت في الكهوف، والتي تظهر تشريح الحيوانات وكتاب الإمبراطور الصيني شن تونغ لطب الاعشاب نحو 3000 سنة ق.م، وبرع المصريون في نفس الحقبة في مجال الطب، فقد كان لهم أطباء مختصين في الأسنان، العيون، المعدة وأطباء بياطرة وجراحون، فقد وجد في مومياء محنطة عدة عمليات جراحية في الفك الأدنى من الفم، أما في القرن الخامس ق.م اهتم اليونان بنظريات تطور الإنسان، وفرق اليونان بين نوعين من الأوعية وجعلوا الدماغ مركز النشاط الفكري (فروخ، 1970، الصفحات 57-83).

الفرع الثاني. تطور العلوم عند العرب والمسلمين وبداية ظهور المدارس:

بعد انهيار الإمبراطورية الرومانية، افتقدت أوروبا ريادتها في المجال المعرفي، فحمل العرب المشعل ونقلوه إلى أوروبا، في القرون الوسطى في الفترة ما بين القرن الثامن والسادس عشر ميلادي، وتجاوز المفكرون العرب في تلك الحقبة الحدود الصورية لمنطق أرسطو، فاعتمدوا على أساليب مبتكرة كالاستقراء والتدريب العلمي والاستعانة بأدوات

القياس للوصول إلى النتائج العلمية، كما أنّ للعرب دورا مهما في نقل المعرفة اليونانية ولولا جهودهم لما وصلت المعرفة لنيوتن وغاليليو، ولولا كتاب الخوارزمي "الجبر والمقابلة" لما عرف الأوربيون النظام العشـــري إلا في وقت متأخر، فأسسوا علومهم في عصر النهضة على الإرث العلمي العربي القائم على التجربة وأدوات القياس، وهنا نستذكر تعريف ابن خلدون للعلوم في كتابه "المقدمة" أنها: "تحصيل الإنسان لما ليس لديه فيأخذ ممن سبقه بعلم وزاد عليه بمعرفة، وقد قسمها إلى صنفين: صنف طبيعي كالمنطق والهندسة والفلك، وصنف نقلي كاللغة والتاريخ والدين" (فروخ، 1970، صـفحة 131). والمقصـود من ذلك، أنّ العلوم هي بناء وتكوين على ما تم التوصـل إليه والعمل على تطويره، وأنها قائمة على التبادل بهدف تطوير الفكر الإنساني، أي التعليم والتعلم.

ومن أهم العلماء العرب، نذكر: ابن الهيثم، وابن حيان، والخوارزمي والبيروني والرازي وابن سـينا. وسـنذكر فيما يلي، اسهام بعض العلماء العرب والمسلمين في مختلف المجالات العلمية:

- برع العرب في **الرياضـيات**، فعرف منهم الكندي في القرن 9 م، والخوارزمي الذي وضـع الجبر في كتابه الشـهير "الجبر والمقابلة" في نفس الفترة، وعرف غيرهم إلى غاية نهاية القرون الوسطى؛
- لم يضـف العرب لعلم **الهندسـة** الذي برع فيه اليونان قبلهم شيئا، لكن كان لهم الفضـل الكبير في نقله حين أهملته الشعوب الأخرى، فأخذ الأوربيون الهندسة عن العرب لا عن اليونان، ولم يعثر على المخطوطات القديمة لإقليدس إلا في نهاية القرن السادس عشر (فروخ، 1970، صفحة 146)؛
- عرف **الطب** لدى العرب منذ الجاهلية، فقسـم إلى طب وقائي وطب علاجي، أما في صـدر الإسـلام ظهر الطب النبوي الذي قرن معارف العرب بالقدرة الإلهية وأخرجها من إطار الشـرك، ثم في عصـر الخلفاء تحديدا في القرن 7 م تأثر الطب عند المسـلمين بالاتجاه اليوناني لازدهار أعمال النقل والترجمة آنذاك وكثر الأطباء في بغداد في القرن 9 م، منهم النصـارى واليهود العرب الذين عاشـوا في ظل الدولة الإسـلامية ومارسـوا مهنتهم بكل حرية لانفتاح الدولة على العلم والمعرفة، ونذكر منهم: الطبري، يوحنا بن ماسويه، اسحاق بن حنين، وكان لهؤلاء مدارس تسمى بمجلس "فلان" لتدريس الطب، ثم برز الرازي في القرن 10 م، ثم انتشـــرت المدارس التي تقدّم الدروس النظرية والتطبيقية، ولا يمارس الطالب المهنة إلا بعد الشـهادة واليمين، ومن أعظم أطباء المسلمين ابن سينا الذي برع في كثير من مجالات الطب في القرن 11م (العقم، الأورام، النبض والهضـم...)، واشـتهر أيضـا علماء الأندلس ببراعتهم في القرن 12م، منهم الإخوة أبو العلاء وأبو مروان زهر، ابن الطفيل في القرن 12م، ابن رشد وابن النفيس في القرن 13م في الشام (فروخ، 1970، صفحة 273).

ولتأطير تلك العلوم والمعارف، قامت المدارس في الحضارة الإسلامية، فلم تخلو مدينة أو قرية من مدارس عدة تقام من أموال الوقف، وكان المسجد هو المدرسة الأساسية، التي توفر خدمة التعليم الابتدائي من كتابة وقراءة إلى جانب العلوم الدينية والدنيوية، ثم فصل التعليم الابتدائي في الكُتاب، أما المدارس خصصت لتعليم العلوم الأخرى، فتميزت بالخصائص الآتية (السباعي، 1999، صفحة 205):

- كان التعليم مجاني ولكل طبقات المجتمع على اختلاف دياناتهم، وكان التمويل من الوقف، فيما كان يرفض المعلمون أن يحصلوا على رواتب؛
- يعين على رأس المدرسة أحد العلماء من خيرتهم وأشهرهم؛
- زودت المدارس بقسم داخلي للأجانب يسمح لهم بالمبيت إلى جانب الدراسة، ويوفر كل المرافق اللازمة مجانا؛
- احتوت المدارس على قسم للدراسة (القاعات والمكتبات)، وقسم المعيشة والترفيه (الغرف، المطبخ، الحمامات، المصلى والملاعب) وهو الشكل المتعارف عليه في المؤسسات الجامعية في الوقت الحاضر؛
- يقلد الأطباء المتخرجين الشهادات العلمية، ولم يسمح للأطباء مزاولة المهنة إلا بعد تقليد الشهادة وإقامة القسم نظرا لحساسية مهنتهم وعلاقتها بحياة البشر؛
- يرتدي العلماء على خلاف عامة الناس الجبة والعمامة، وهي نفس اللباس الذي أخذه الغرب عنهم، ويلبس إلى يومنا هذا عند التخرج وتقليد الإجازات العليا؛
- يُكوّن المدرسون جمعية تعنى بتسيير شؤون المدرسة وعرض المشاكل التي تواجههم والتشاور على حلها، وهو ما اعتبره الغرب أول مظاهر قيام المؤسسة الجامعية في أوروبا في القرون الوسطى، كما سنذكره في النقطة الموالية.

ومن المدارس التي أنشأت آنذاك، نذكر: المدرسة النورية (ق 12 م) في دمشق على يد نور الدين زنكي و14 معهدا آخر في سوريا فقط، وأنشأ صلاح الدين الأيوبي في عهد سلطانه (ق 12 م) عددا كثيرا من المعاهد في كل من: مصر، دمشق والقدس، المدرسة النظامية في بغداد (1066 م)، مدرسة اسحاق بن حنين للترجمة (ق 9 م)، وقبلهم مدرسة جنديسابور الطبية في ق 6 م، جامع الزيتونة في تونس (698 م) والازهر في مصر (970 م).

وفي الوقت الذي كانت تعج فيه مدن الدولة الإسلامية بالمدارس والعلماء، كانت أوروبا ترزح تحت سيطرة الكنيسة، فكان لا يسمح بالحديث عن العلم بل وكان يعاقب العلماء بالقتل في أغلب الأحيان، مما جعل الراغبين في التعليم يسافرون إلى مختلف بلاد العرب والمسلمين للتعلم، بل وأنهم نهلوا علوم اليونان من الترجمات العربية، ونقلوا كتب ابن سينا، ابن الهيثم، الخوارزمي وغيرهم إلى مختلف اللغات ومازالت تدرس إلى غاية الآن في الجامعات الغربية، ولا بد أن نذكر أنّ احتكاك الغرب بالمسلمين في الأندلس، صقلية، جنوب إيطاليا، وحين الغزو الصليبي في مصر

والشـــام، كان له الأثر الكبير في نهضـــة أوروبا في القرن 15م، وتعلم الغرب من المســـلمين حرية التعلم وحرية الفكر والدين، ولاحظوا أنّ المســـجد هو نواة العلم والإنتاج الفكري في العلوم الدنيوية التي برع فيها علماء المســـلمين، لذا فازدهار الحضارة الغربية بعد الحضارة الإسلامية بني على ما قبله من حضارات.

الفرع الثالث. نشأة وتطور مؤسسات التعليم العالي عند الغرب:

تجمع الأدبيات الغربية التي تدرس تاريخ نشأة وتطور الجامعة على أنها مجتمع مستقل يتكون من أساتذة وطلبة مجتمعين لتحقيق مستوى عالي من التعليم في عدة تخصصات، ووفق هذا المفهوم نشأت الجامعة بأوروبا في القرن 13 ميلادي، وسنعرض في هذا العنصر، تاريخ هذه المؤسسة التعليمية –الجامعة– التي لا تزال الوحدة الأساسية للتعليم العالي وأهم مؤسساته، على الرغم من تنوع أنماطها في العصر الحالي.

أولا. مرحلة القرون الوسطى (القرن 12–15 م):

من المتعارف عليه أن الجامعة ظهرت في أوروبا وتحديدا في إيطاليا في القرون الوســـطى، تحت ظروف لم تكن مواتية بل تميزت تلك الفترة بمحاربة العلوم والتعليم من قبل الكنيســـة، حيث كانت تقوم بمهمة التعليم لتكوين رجال الدين، وكانت المناهج المدرســة آنذاك محصــورة في العلوم الدينية والفنون المتحررة (النحو، البلاغة، المنطق، الحســاب والفلك)، وكانت أرفع شأنا من العلوم التطبيقية كالطب والقانون.

وعلى الرغم من ذلك، تمّ فتح مدارس خاصــة من قبل الأســاتذة خصــوصــا في نهاية القرن 11، نذكر منها: مدارس الحقوق في بولونيا ومدارس الطب في ســـالارن، مما أثار قلق الكنيســـة التي فرضـــت ترخيص بالتعليم (LICENTIA DOCENDI) سنة 1179م، فواجهت تلك المدارس رقابة مشـددة على المناهج المدرسـة، ورغم ذلك تواصـــل نموها في مناطق أخرى من جنوب أوروبا وشمالها، وازدادت الموارد العلمية بترجمة الكتابات القديمة من اليونانية والعربية في إسـبانيا وصـقلية حيث كانت الأوضـاع متحررة في ظل الدولة الإسـلامية (Charle, 2012, pp. 9-11)، وتحولـت هـذه المـدارس إلى جـامعـات في القرن 13 م بإنشـــاء جمعيـات وهو معنى الكلمـة اللاتينيـة **(UNIVERSITAS)** سواء لطلبة أو لأساتذة، تقوم بتنظيم الشؤون الداخلية للمؤسسة فتضع المناهج المراد دراستها، وتعرض المشاكل وتناقش الحلول الممكنة، وتتصدى لتهديدات السكان والكنيسة لتضمن الممارسة المستقلة للتعليم كما تنظم الامتحانات ومراســم التخرج وتقليد الرتب والشــهادات، وانقســمت تلك الجامعات إلى صــنفين، هما (Charle, 2012, pp. 14-15):

1. في الشــمال (باريس وأكســفورد): تتكون الجمعيات من أســاتذة، أما الطلبة كانوا من الشــباب، وتدرس فيها الفنون المتحررة؛

2. في الجنوب وعلى ضفاف المتوسط (بولونيا ومونبيلييه): تتكون الجمعيات من طلبة، وتدرس فيها الحقوق والطب بالدرجة الثانية، ما يجعل الطلبة أكثر سنا وذوي مستوى اجتماعي مرموق.

وتميزت الجامعات في هذه الفترة وإلى غاية نهاية القرون الوسطى بالخصائص التالية (Charle, 2012, pp. 15-22):

- المطالبة بإنشاء سلطة علمية على المستوى الأوروبي والتخلص من سلطة الكنيسة؛
- منح فرص توظيف لمتخرجي الجامعة لدى الملوك والأمراء؛
- تكريس الجهود لترجمة الكتب القديمة لأرسطو، ابن سينا وأبو نواس؛
- ضم المدارس المتفرقة إلى نظام الجامعة بهدف توحيد النظام التعليمي والتخصصات والشهادات؛
- تزايد عدد الجامعات في مناطق مختلفة من أوروبا، حيث كان 13 جامعة سنة 1300م، و30 جامعة سنة 1378م، ووصل العدد إلى70 جامعة سنة 1500؛
- تزايد إنشاء الجامعات في ألمانيا بداية من سنة 1378 م، واهتمام الأمراء والأباطرة بإنشاء الجامعات في أوروبا الوسطى؛
- قدّر عدد الطلاب في سنة 1400م بباريس 4000 طالب، وببولونيا وكامبريدج تراوح عددهم ما بين 2000 إلى 3000 طالب، وفي كل من تولوز، أكسفورد، افينيون وبراغ تراوح عددهم ما بين 1500 و2000 طالب؛
- كثافة الحركة الطلابية داخل أوروبا ومن خارجها، ويرجع ذلك لعدم وجود الحدود والعوائق الجغرافية بين الدول، فكانت الحركة كثيفة باتجاه باريس وبولونيا على وجه الخصوص حيث يمثل الأجانب ربع العدد الإجمالي للطلاب، ومع تزايد إنشاء الجامعات المحلية تناقص تنقل الطلبة، لكنه لم يتوقف نظرا لشهرة بعض الجامعات بجودة التعليم المقدم فيها.

ويمثل الشكل رقم 02، خريطة تظهر توزع الجامعات على كل مناطق أوروبا سنة 1500م، ونلاحظ أن عدد الجامعات كثيف في جنوب القارة وعلى ضفاف البحر المتوسط بالخصوص، ونرجح ذلك إلى الأسباب المذكورة آنفا والمتعلقة بتبادل العرب والمسلمين للمعارف مع أوروبا، ضمن الحرية والتشجيع التي كانت توفرها الدولة الإسلامية في الأندلس وصقلية.

الشكل رقم 02: انتشار الجامعات الأوروبية نهاية القرون الوسطى

المصدر: (Charle, 2012, p. 45)

ثانيا. مرحلة العصر الحديث (ق 16 – ق 18):

تميزت هذه المرحلة بتطور البحث العلمي، إذ تم اكتشاف اللوغاريتم على يد نابير عام 1614م بناء على ما توصل إليه الخوارزمي ونسبت إلى اسمه (Algorithme)، وبحوث الدورة الدموية لهارفي (Harvey) بناء على معارف ابن النفيس، وتأسيس بويل (Boyle) للكيمياء الحديثة، ونيوتن لنظرياته الرياضية عن قوانين الجاذبية سنة 1679م، كما نذكر إضافات فرانسيس بيكون في تطويره للمناهج المتبعة في البحث العلمي وتخليصه من شوائب الوهم والميتافيزيقيا، واتبعه جون ستيوارت ميل وكلود برنارد في تثبيت دعائم المنهج التجريبي (بدر، 1977، الصفحات 80-83).

عرفت مؤسسات التعليم العالي في هاته الفترة عدة تغيرات، كزيادة عددها الذي تضاعف إلى 143 جامعة في سنة 1790م، حيث حظي الشمال والشرق الأوروبي بحركية كبيرة في إنشاء الجامعات وخاصة في ألمانيا، فيما كان التطور بطيئا في غرب وجنوب أوروبا، ويرجع ذلك إلى تحفظ عواصم أوروبية مهمة اقتصاديا وسياسيا عن إنشاء الجامعات، كبروكسل ولندن وامستردام بسبب عدم ارتياح السلطات والطبقة الغنية آنذاك، أما في المستعمرات الأمريكية وأمريكا اللاتينية، انطلقت في هذه الفترة عملية انشاء الجامعات بقوة في منتصف القرن 16م، وفي أمريكا الشمالية في منتصف القرن 17م، بهدف تزويد المستعمر الإنجليزي آنذاك بمختلف الإطارات والكفاءات، وفي سنة 1776 م، كان هناك تسع جامعات منها جامعة هارفارد التي أنشأت في 1636م، كما تعددت أشكال المؤسسات الجامعية وأنماط التعليم العالي من تكوين مهني، تعليم عالي يتوج برتبة وتعليم عالي يتوج بشهادة.

وعرفت هذه المرحلة، إعادة وضع الدولة يدها على تسيير وتمويل مؤسسات التعليم العالي، فتكفلت بدفع الأجور وبناء المنشآت، في حين تلاشى دور الجمعيات الطلابية ونزع حق تقليد الرتب لبعض المؤسسات وتناقص الاعتراف بالشهادات الأجنبية، وعرفت هذه الحقبة ظهور مراكز **الامتياز الجامعي** بهدف إقامة مؤسسة مستقلة ومنفتحة على الأفكار الجديدة والبيداغوجيا الحديثة، ويشرف عليها الملك، ككلية الأساتذة الملكيين في باريس سنة 1530م التي أقامها الملك فرانسوا الأول، وتقدم هذه الجامعات تخصصات لا تدرس في غيرها من المؤسسات كاليونانية، العربية، العبرية من اللغات، والرياضيات والفلسفة والطب، وظهور الأكاديميات كشكل من أشكال الامتياز في كل من إيطاليا، إنجلترا، ألمانيا وفرنسا، ولا تقوم الأكاديمية بتقديم خدمات التعليم العالي كالجامعات بل هي مؤسسة التقاء المجتمع العلمي وكانت تقوم بدور المستشار لدى الأمراء والملوك (Charle, 2012, pp. 47-52).

ثالثا. مرحلة ما بعد القرن 19 م:

تسارع تطور العلوم في القرن العشرين خاصة في الكيمياء الحيوية، البكتريولوجيا والعلوم الطبية، وتم التوصل إلى تحطيم الذرة في الفيزياء النووية، كما دخل البحث العلمي مجالات جديدة كالبحوث الاجتماعية والاقتصادية وعلوم التربية وعلم النفس، وتتمثل أهم ميزة لهذه المرحلة في التطور المبهر للمعلوماتية ودورها في تطوير كل المجالات العلمية بدون استثناء.

وقد مرت هذه المرحلة من التاريخ بالتغيرات السريعة والمتلاحقة، نلخصها فيما يلي (Charle, 2012, p. 82.88.98.100):

1. سيطرة إمبراطورية نابليون على جزء كبير من القارة الأوروبية، والتي تميزت باهتمامها بالعلم وتطوير الجامعات وإنشاء المدارس العليا، ما نتج عنه ازدهار الجامعات في فرنسا على عكس باقي دول أوروبا بسبب الثورة الفرنسية التي ألغت النظام القديم تماما؛
2. إنشاء جامعة برلين التي قامت على عكس المبدأ القديم الذي يقسم التخصصات، بل اعتبرت الجامعة مؤسسة التقاء العلوم والمعارف، وإقامة مبدأ البحث العلمي الذي يسمى بنظام "هامبولد" (Humboldt) وهو مؤسس جامعة برلين، حيث ألغى طرق التدريس والتلقين في الجامعة ووضع نظام البحث العلمي، وأصبح دور الأستاذ الجامعي هو الإشراف والتأطير؛
3. انتشار نظام "هامبولد" ورواجه في باقي دول أوروبا وخارجها؛
4. الاهتمام بتطوير العلوم الإنسانية والاجتماعية كتخصصات جديدة ولاقت رواجا وطلبا كبيرا عليها؛
5. تم تحديد الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية التي أقامها الاستعمار البريطاني وإتباع الأنموذج الألماني، وتميزت الجامعات في أمريكا بتنوعها وكثرة طلابها وعدم تجانسهم، نظرا لموجة الهجرة التي اجتاحت البلاد؛
6. إقامة نظام التعليم العالي في روسيا، فكل جامعات روسيا أسست في القرن 19 م، ما عدا جامعة موسكو التي أنشأت في سنة 1755م؛
7. تأسيس الجامعات في إفريقيا، إذ لاقت كثافة في الطلب على الخدمات التعليمية الجامعية رغم حداثتها، ولتغطية النقص كانت الحركة الطلابية كبيرة إلى أوروبا، الولايات المتحدة والاتحاد السوفياتي بالنسبة للدول التي انحازت إلى الاشتراكية آنذاك؛
8. تكوين ما نسميه بالشبكة الجامعية العالمية رغم تأخر إفريقيا وآسيا نسبيا.

وخلال هذه المرحلة، أصبح تطوير التعليم العالي رهان الدول لتحسين الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية للأفراد سواء على المستوى الوطني أو الدولي، وأصبح المصدر الأساسي لتكوين النخبة والإطارات التي تحتاجها الدول، لذا تداخلت العلاقات بين الدول والنظم الجامعية، وتباينت مصالحهما فحاولتا خلق طرق للتعامل من أجل تحقيق المنفعة المتبادلة، ونميز في هذا السياق ثلاثة نماذج للنظم الجامعية، نلخصها كما يلي:

1. **النموذج الأوروبي أو النموذج المثالي**: وضعه هامبولد وكانط مؤسسي جامعة برلين، حيث أسسا نظام جامعي جديد يقوم على تنمية المعرفة، وأصبح البحث العلمي الوظيفة الأساسية للجامعة ثم التعليم والتكوين في الدرجة الثانية، وأثمر هذا الأنموذج في وضع حد لعقم الجامعة المعرفي وخلق علاقة بين البحث والتدريس، فساعد على ظهور مفهوم خدمة الدولة من خلال البحث، وبالتالي مفهوم الوطنية، وانتشر هذا النظام في باقي دول أوروبا مع

ظهور الدولة القومية، واحتياجاتها اللامتناهية للكفاءات والمعارف التطبيقية، أما خلال القرن العشرين أصبح العلم مصدر لثروة الدول بلا منازع (كنج، 2008، الصفحات 41-44)؛

2. **النموذج الأمريكي (نظام السوق)**: إن الشائع عن الإيديولوجية الأمريكية أنها تقوم على حرية السوق، والتعليم العالي لم يبتعد عن هذا التوجه الاستراتيجي للدولة، إضافة إلى استقلال الولايات عن التسيير المركزي، مما جعل جامعات كل ولاية تهتم بتلبية الحاجيات المحلية حسب خصوصياتها الاقتصادية والاجتماعية، فتعددت الاختيارات في التعليم العالي، لكن وجه الشبه الذي يجمع الجامعات الأمريكية أنها تعدّ ضرورة اقتصادية، كما تم إقحام رجال الأعمال في إداراتها، فكان للتخصصات التطبيقية المقترحة دورا كبيرا في خدمة المجتمع والاقتصاد، أما الدعم الفدرالي المالي في النصف الثاني من القرن العشرين، فكان له خلفية عسكرية أكثر منها اقتصادية بهدف دعم الحرب الباردة، وإذا ما تعلق الأمر بغير مصالح الدولة، كان الدعم المالي يقدم مباشرة إلى الطلبة، بدلا من الجامعات التي تنشط في إطار اقتصاد السوق على أنها مؤسسات اقتصادية (كنج، 2008، الصفحات 44-50)؛

3. **النموذج البريطاني**: تأرجحت الجامعات في بريطانيا بين النموذجين الأوروبي والأمريكي، فالأول يعتبر الجامعة مؤسسة تابعة للبنى التحتية للدولة لخدمة مصالحها، أما الثاني فيعتبر الجامعة مؤسسة تنشط بحرية وفق نظام السوق، وقد مرت الجامعة في بريطانيا بعدة إصلاحات منها ما يخدم التسيير الحر، ومنها ما يرجعها لسلطة التحكم المركزي، وهذ ما خلق في النهاية نموذجا وسطيا متوازنا (كنج، 2008، الصفحات 50-60).

المطلب الثاني: مؤسسات التعليم العالي وأنماطها

بعد عرضنا لأهم مراحل تطور العلوم وظهور وانتشار مؤسسات التعليم العالي في مختلف أقطاب العالم، وعبر مختلف المراحل التاريخية، سنحاول من خلال هذا المطلب، عرض مفهوم كل من التعليم العالي ومؤسسات التعليم العالي واستعراض أنماطها.

الفرع الأول. مفهوم التعليم العالي:

يعرف التعليم العالي عموما بأنه تلك المرحلة التي تلي التعليم الأساسي (الابتدائي، المتوسط والثانوي)، ولا ينحصر في الالتحاق بالجامعة فقط بل في مختلف مؤسسات التعليم العالي من جامعات ومعاهد ومدارس عليا.

وقد عرفت منظمة **اليونيسكو** (UNESCO) التعليم العالي سنة 1998 خلال المؤتمر الدولي للتعليم العالي، على أنه: "كل دراسة، تكوين أو تدريب على عملية البحث بعد المرحلة الثانوية في المؤسسات الجامعية أو غيرها من المؤسسات المعتمدة من طرف وزارة التعليم" (UNESCO, 05- 09 Octobre 1998).

وعرفته **الموسوعة العربية العالمية**، على أنه:" التعليم الذي يتم داخل كليات، معاهد، جامعات ومدارس عليا، بعد الحصول على شهادة التعليم الثانوي، وتتراوح مدة التعليم العالي للحصول على أول شهادة عليا بين سنتين إلى أربع سنوات على الأقل، وهو آخر مراحل التعليم النظامي" (الموسوعة العربية العالمية، 1999، صفحة 25).

أما **المشرع الجزائري** فقد عرف التعليم العالي، على أنه: "كل نمط للتكوين أو التكوين للبحث العلمي يقدم على مستوى ما بعد التعليم الثانوي من طرف مؤسسات التعليم العالي" (المادة 2 من القانون التوجيهي للتعليم العالي، 1999، صفحة 3). كما بين المشرع الجزائري أن اسهامات التعليم العالي تتمثل في: تنمية البحث العلمي والتكنولوجي، ورفع المستوى العلمي والثقافي والمهني للمواطن، إضافة إلى التنمية الاقتصادية والاجتماعية عن طريق تكوين إطارات في كل الميادين (المادة 2 من القانون التوجيهي للتعليم العالي، 1999، صفحة 3).

ويعرف التعليم العالي أيضا، على أنه: "كل أنماط التعليم الاكاديمية والمهنية والتكنولوجية إضافة إلى مدارس تكوين الأساتذة، والتي تتم في مؤسسات تابعة لقطاع التعليم العالي كالجامعات ومعاهد التكنولوجيا وكليات الفنون والمدارس العليا للأساتذة، بحيث يجب توفر الشروط التالية (عبد الرؤوف محمد عامر، 21-22 نوفمبر 2006، صفحة 4):

1. المتطلب الأساسي للالتحاق بالتعليم العالي هو استكمال مرحلة التعليم الأساسي بنجاح؛

2. السن المعتاد لطلبة التعليم العالي هو 18سنة فما فوق دون تحديد سقف لعمر المقبولين؛

3. تنتهي كل مرحلة من مراحل التكوين بإعطاء شهادة، درجة علمية أو دبلوم".

وعلى ضوء ما سبق، يمكننا تعريف التعليم العالي على أنه: "التكوين الأكاديمي والمهني أو التكوين للبحث العلمي، والذي يقدم على مستوى ما بعد التعليم الثانوي من طرف مؤسسات التعليم العالي، يهدف تكوين كفاءات متخصصة في تلبية مختلف حاجات المجتمع".

الفرع الثاني. مفهوم مؤسسات التعليم العالي وأنماطها:

تعرف مؤسسات التعليم العالي عموما، على أنها: "المصدر الأساسي للكفاءات المتخصصة، ويتمثل دورها في تحويل المعرفة والعلوم إلى إبداع في المجالات النظرية والتطبيقية على حد سواء، وتوفير المناخ الملائم للاختراعات التقنية والنقاشات العلمية التي لم يسبق معالجتها، بطرح الإشكاليات الفريدة ومحاولة ربط المواضيع المختلفة وفهم الظواهر وتحليل الواقع بمنظور ومنهج علمي بناء" (العربي ولد خليفة، 1989، صفحة 177). ولا يمكننا الإلمام بمفهوم مؤسسات التعليم العالي إلا من خلال تعريف مختلف أنماطها، والتي تتمثل غالبا في الجامعات، المعاهد والمدارس العليا.

أولا. الجامعات:

كان يقصد بمصطلح الجامعة عند بداية ظهورها بالاتحاد والتجمع، الذي يضم أقوى الأسر نفوذا في مجال السياسة من أجل ممارسة السلطة، وهكذا استخدم المصطلح فيما بعد ليدل على تجمع الأساتذة والطلاب من مختلف البلدان، وقد جاء المصطلح من نشاط الاتحادات الصناعية التي كانت تقوم بدور تدريبي وتعليمي هام في العصور الوسطى، وكان لها معايير عالية واختبارات قاسية تعقد على فترات لتضمن أفضل أداء تعليمي، كما كان هدف هذه الاتحادات مهني بحت يقوم على أساس التخصص، وقد توصلت إلى نموذج تدريبي تبنته الجامعات الأولى آنذاك (مصطفى علي جمعة، 2018، الصفحات 80-81).

أما روجر كنج* فقد عرف الجامعة التقليدية، على أنها: "المؤسسة التي تتكفل بتكوين الشباب في العلوم والآداب بعد استكمالهم المرحلة الثانوية، إضافة إلى تكليفهم بالبحوث في مواضيع محددة، وتستهدف الجامعة التقليدية فئة قليلة عادة". أما الجامعة الحديثة من وجهة نظره، فهي "الجامعة التي

*روجر كنج: باحث انجليزي ومعلق أكاديمي مهتم بقطاع التعليم العالي، كتب على نطاق واسع في كل من إدارة المخاطر وحوكمة الجامعات، كما شغل سابقا منصب نائب رئيس جامعة لينكولن.

تقوم باستهداف موسع لشتى شرائح المجتمع، من خلال التكوين المستمر لكل الفئات العمرية ومواكبة التطورات التي تطرأ على مختلف العلوم، كما أنها تولي اهتماما كبيرا بالبحوث في كل مجالات التكوين المعروضة، سواء العلوم التقنية، العلوم الاجتماعية، الطبية والفنية، وتعمل الجامعة أيضا على توطيد علاقاتها بالقطاع الاقتصادي من خلال تبادل الخبرات" (كنج، 2008، الصفحات 80-81).

تعتبر الجامعات أكثر أنماط مؤسسات التعليم العالي انتشارا، وتكون تحت إشراف الوزارة الوصية مباشرة، كما تتكون من مجموعة كليات متخصصة ككلية الطب وكلية الهندسة وغيرها من العلوم، وتنقسم الكليات بدورها إلى عدة أقسام، وتعتبر الجامعة أيضا من أكبر مؤسسات التعليم العالي من حيث عدد الكليات، التخصصات وعدد الطلبة، وعادة ما تنتمي إلى القطاع العام. وتسير الجامعة أيضا مخابر البحث العلمي في تخصصات متعددة، ويقوم الاساتذة الباحثين وطلبة الدكتوراه المنتمين إليها بالبحوث العلمية والنشر في المجلات على المستويين الوطني والدولي.

ثانيا. المعاهد:

تتميز المعاهد بكونها تختص في مجال علمي معين، كمعاهد اللغات التي تهدف فقط إلى تعليم اللغات الأجنبية، وقد تكون المعاهد مؤسسة بحثية كمعهد باستور. وتنتمي المعاهد إلى وزارة التعليم العالي أو تكون مؤسسة خاصة بترخيص من الوزارة، وتعرف أيضا بقصر مدة الدراسة بها من سنتين إلى أربع سنوات، وتتوج بشهادة علمية.

ثالثا. المدارس العليا:

تختلف المدارس العليا عن الجامعة في كونها تفرض مسابقة للالتحاق والدراسة بها، بهدف تعزيز عدالة القبول وتكافؤ الفرص، ويكون النجاح في المسابقة الأولية حسب الكفاءات والقدرات العلمية فقط. وعادة ما تنتمي المدارس العليا إلى وزارات أخرى كوزارة الزراعة، وزارة الدفاع، وزارة الصناعة أو وزارة التعليم العالي، والتي يتم تكوين الأساتذة والمعلمين بها، وتمنح المدارس العليا فرصة حصول الطلبة على مناصب عمل مباشرة بعد تخرجهم.

إن أهمية تقسيم مؤسسات التعليم العالي السابقة إلى أنماط، تكمن في تبسيط تلك المؤسسات غير المتجانسة من حيث الوظيفة وقدرة الاستيعاب والتوجه، ووضعها في خانات قابلة للتحليل والقياس، ويمكننا استخدام تلك التقسيمات، فيما يلي (McCormick & Borden, 2020, p. 1):

1. وضع السياسات العامة وسياسات الإصلاح وتخصيص الموارد؛

2. مساعدة الطلبة المحتملين وأعضاء هيئة التدريس في الانضمام إلى نمط المؤسسة التي تناسب تخصصهم أو توجههم (أكاديمي، بحثي أم مهني بحت)؛
3. تستخدم في البحوث والدراسات لأخذ العينات وتحليل البيانات.

ومن أهم التصنيفات لمؤسسات التعليم العالي، نجد التصنيف الأوروبي لمؤسسات التعليم العالي المسمى بـ (U-Map) والذي قسم الأنماط حسب المعايير الموضحة في الجدول رقم 01:

الجدول رقم 01: المعايير الرئيسية والفرعية لأنماط مؤسسات التعليم العالي حسب تصنيف (U-Map)

التكوين المقدم	الطلبة المستهدفين	المشاركة في البحث العلمي
• التركيز على شهادة أو درجة معينة؛ • التركيز على حقل تخصصات معينة؛ • توجه الدرجات الممنوحة (بحثية أو مهنية)؛ • نسبة الانفاق على كل طالب.	• تعليم الكبار؛ • الطلبة المتاحين للدوام الجزئي؛ • الطلبة المتاحين للتعليم الإلكتروني؛ • عدد الطلبة الكلي.	• بحوث مهنية؛ • بحوث الدكتوراه؛ • بحوث مالية.
المشاركة في تبادل المعرفة	**التوجه نحو العالمية**	**الالتزام المحلي**
• مع الشركات الناشئة Start-up؛ • إيداع براءات الاختراع؛ • تكثيف التظاهرات الثقافية؛ • مؤسسات ذات الدخل من تبادل المعارف.	• التوجه نحو استقطاب الطلبة الأجانب؛ • برامج تبادل الطلبة الأجانب؛ • استقبال بعثات الطلبة الأجانب من طرف حكوماتهم؛ • استقبال أعضاء هيئة التدريس من الأجانب؛ • أولوية الدخل من مصادر الأنشطة الدولية.	• نسبة تشغيل الطلبة في المؤسسات المحلية؛ • التركيز على الطلبة المقبولين في السنة الأولى من المتقدمين المحلين؛ • أهمية مصادر الدخل المحلية.

المصدر: (McCormick & Borden, 2020, p. 7)

والجدير بالتنويه أنه: مهما اختلفت أنماط مؤسسات التعليم العالي، يبقى الهدف الأساسي لها هو: تكافؤ فرص اللحاق بالتعليم واحتواء مختلف فئات المجتمع.

المطلب الثالث: أهداف ووظائف مؤسسات التعليم العالي.

سنحاول من خلال هذا المطلب، التطرق إلى عرض أهم أهداف مؤسسات التعليم العالي مع توضيح وظائفها الرئيسية.

الفرع الأول. أهداف مؤسسات التعليم العالي:

لم تغير مؤسسات التعليم العالي توجهها وغايتها على مر التاريخ وعبر كل مراحل تطورها، فهي ترنو إلى نشر المعرفة وتطوير الفكر الإنساني، وهي مشتلة رأس المال الفكري من كفاءات وإطارات تقود أهم القطاعات الاقتصادية والاجتماعية للدول، وبهذا هي على صلة وثيقة بكل متغيرات المجتمع الذي تنشط فيه، وهذا ما يجعل حصرنا لأهداف مؤسسات التعليم العالي مهمة صعبة، فهي مرتبطة بفلسفة وحاجات المجتمع الذي تنشط فيه، وسوف نطرح الأهداف المشتركة والمتعارف عليها لمؤسسات التعليم العالي، فيما يلي (Parfaire, 2017, p. 8):

- تكوين الكفاءات والاطارات الضرورية لتنمية الاقتصاد والمجتمع تماشيا مع الخطط الموضوعة من طرف الدولة؛
- تكوين الطلبة في المجالات التقنية لتلبية حاجات سوق العمل، وتزويدهم بالمعارف النظرية والتطبيقية؛
- تطوير ونشر المعرفة من خلال البحث العلمي في مختلف التخصصات؛
- تكوين وتحفيز الطلبة على البحث العلمي، والسعي إلى إنتاج بحوث علمية فريدة على المستوى الدولي؛
- عرض تخصصات مختلفة تتماشى مع الخطط الاقتصادية، السياسية والاجتماعية للدولة، والسعي الى التخصص الدقيق للطلبة بحيث يمكنهم الاندماج في الحياة العملية بعد التخرج مباشرة؛
- زيادة الجاذبية المحلية الإقليمية والوطنية؛
- اتاحة الفرصة أمام جميع الفئات العمرية للتعلم بهدف تزودهم بمستجدات اختصاصاتهم أو التكون في مجال جديد يفيدهم في تطورهم الذاتي والمهني؛
- محاربة اللامساواة في المجتمع الذي تنشط فيه من خلال تقليص التمييز على أساس العرق أو الجنس أو المستوى الاجتماعي؛
- استشراف المستقبل من خلال دراسة الواقع الاقتصادي والاجتماعي؛

- توطيد العمل المشترك والعلاقات بين العلوم والمجتمع؛
- تكوين الأساتذة والمعلمين وبالتالي تطوير كافة مستويات التعليم ومجالاته؛
- الانفتاح على المجتمع المحلي والدولي بإقامة التظاهرات العلمية والثقافية، بهدف تبادل الخبرات وخلق علاقات تبادل للطلبة والباحثين.

وفي نفس السياق أظهرت نتائج دراسة استقصائية قامت بها الشبكة العالمية للجامعة والابتكار في سنة 2008، ضمت 1218 مسؤولا من رؤساء جامعات وباحثين في مجال التعليم العالي في الغرب، بهدف تحديد دور التعليم العالي في التغيرات الدولية ومواكبتها، أظهرت أنّ 75% منهم يرون أن الهدف الأساسي للتعليم العالي هو التنمية البشرية والاجتماعية، فيما أشار 15% منهم أنّ دوره هو تعزيز القدرة التنافسية ومواكبة العولمة، أما بقية العينة فترى أن هدف التعليم العالي هو المساهمة في التنمية الوطنية (إسماعيل ، جدعون، و غمراوي، 16 نوفمبر 2009، صفحة 7).

الفرع الثاني: وظائف مؤسسات التعليم العالي:

تنتمي مؤسسات التعليم العالي إلى القطاع الخدمي الموجه لتحقيق الصالح العام، من خلال تقديم خدمات مباشرة وغير مباشرة للمجتمع، وهي التي تشكل وظائفها الرئيسية، المتمثلة في: التعليم/التكوين، البحث العلمي وخدمة المجتمع.

أولا. التعليم/التكوين:

يعبر التعليم أو التكوين في مؤسسات التعليم العالي، على مجموعة من الأنشطة الشاملة طبقا لمبادئ محددة تتصف بقدر من المرونة، لتكون أكثر ملاءمة للظروف المتغيرة في المواقف التّعليمية، على أن يشارك كل من المعلم والمتعلم بفعالية لتحقيق الأهداف المسطرة. ويتمثل المبدأ الأساسي للتعليم الجامعي في مدى فهم الطلبة للمعلومات ومدى قدرتهم على توظيفها في حياتهم، وليس حفظها واسترجاعها ثم نسيانها بعد ذلك (رقاد، 2013/2014، صفحة 27)، إضافة إلى تشجيعهم على الحوار والنقاش النقدي البناء، بهدف تعزيز الفضول المعرفي وحب البحث والاطلاع لديهم. ويقع على عاتق مؤسسات التعليم العالي من خلال وظيفة التعليم، إعداد وتكوين الكفاءات البشرية لخدمة مختلف القطاعات الاقتصادية والاجتماعية، كما ينبغي عليها إعداد الأساتذة لضمان نقل المعارف والاستثمار المستدام في رأس المال الفكري؛

ثانيا. البحث العلمي:

يعتبر البحث العلمي بمناهجه ومجالاته واجراءاته المختلفة أحد الحلقات الضرورية في البناء المجتمعي، حيث تعتمد عليه الدول اعتمادا كبيرا في حل المشكلات التي تواجهها في مختلف الميادين، وذلك إدراكا منها لأهمية ودور البحث العلمي في صناعة التقدم وتحقيق التطور واستمراريته. ولزيادة فرص الاستفادة من نتائجه من قبل القراء، صناع القرار، الطلاب والباحثين، ينبغي توفر مجموعة من العناصر، نذكر منها (عبد الفتاح و عطية، 2009، صفحة 473):

- توجيه البحث العلمي اتجاه القضايا والموضوعات ذات القيمة الاقتصادية والاجتماعية العالية؛
- توجيه الأبحاث إلى الابتكار والتجديد وإغناء المعرّفة وإثرائها؛
- توجيه البحث العلمي لتلبية حاجات السوق والمجتمع؛
- أصالة مشكلة البحث العلمي؛
- حداثة الموضوع؛
- عمق التحليلات؛
- درجة الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات السابقة؛
- جودة الأدوات المستخدمة؛
- ومدى استجابة البحث لخطط التنمية.

من خلال ما سبق، نستنتج أن هدف مؤسسات التعليم العالي من خلال وظيفة البحث العلمي هو حل المشاكل بطريقة مبتكرة، أو تطوير بحوث قد تم الشروع فيها والعمل على زوايا بحث جديدة فيها؛

ثالثا. خدمة المجتمع:

تهدف مؤسسات التّعليم العالي من خلال وظيفة خدمة المجتمع إلى تطوير وتوثيق صلتها بالمحيط الخارجي، من خلال التفاعل معه واعتباره جزء لا يتجزأ من رسالة الجامعة، والإسهام في تطويره ثقافيا واجتماعيا واقتصاديا. وبالإضافة إلى ذلك، فهي تمثل إطارا مرجعيا يهرع إليه المجتمع طلبا للنصح والمشورة، كما تتيح الفرص لأعضاء هيئة التدريس والطلاب لتقديم نتائج أعمالهم وبحوثهم إلى المجتمع. وتتمثل أهم مهام وظيفة خدمة المجتمع، في (الطائي، العبادي، و العبادي، 2008، صفحة 140):

- استخدام مؤسسة التّعليم العالي للخبرات الإدارية والأكاديمية ومختلف التسهيلات لقطاعات المجتمع المختلفة، بالإضافة إلى عقد جلسات علمية للاستفادة من الخبرات العلمية؛

- حماية التراث الإنساني والحفاظ على نتاج الفكر البشري، والمساهمة في الحفاظ على قيم المجتمع وتعزيزها؛
- المساهمة في فهم الثقافات المحلية والإقليمية والدولية والتاريخية وتعزيزها في إطار التنوع الثقافي؛
- التحليل المستمر للميول السياسي والاجتماعي والاقتصادي بهدف تمكين المجتمع من معالجة مشاكله؛
- نشر القيم المتفق عليها عالميا وأهمها: السلام، العدالة، المساواة، التضامن وحقوق الإنسان؛
- وتزويد المجتمع بالإطارات المؤهلة والمتخصصة.

إضافة إلى ما تمت الإشارة إليه من وظائف مؤسسات التعليم العالي الرئيسية، حددت منظمة اليونيسكو عام 1998 مهمة عرض خدمات تعليمية لمختلف الفئات العمرية للمجتمع بهدف ضمان التعليم المتواصل، أو ما يسمى بالتعليم المستمر، وتحقيق التنمية المستدامة. وفي هذا السياق، يعتبر قطاع التعليم العالي من أهم القطاعات المساهمة في تحقيقها من الناحيتين الاقتصادية والبشرية، وذلك من خلال المخرجات التي يقدمها من رأس مال فكري وبحوث علمية في جميع المجالات، والتي تسهم في حل أكبر المشاكل التي تواجه المجتمع، إضافة إلى تحسين معيشة الأفراد على المدى الطويل، كما أصبح التعليم العالي من أهم وسائل التنمية المستدامة، والتعليم المتواصل من أهم امتيازات المؤسسات الاقتصادية (UNESCO, 05-09 Octobre 1998).

كما يمكننا تقسيم الوظيفة الثالثة لمؤسسات التعليم العالي بدورها إلى ثلاثة أبعاد، كالتالي (يوسف و شوتري، 2017، صفحة 592):

1. **البعد الأول (التعليم المستمر)**: من خلال تطوير المعارف والمهارات لمختلف فئات المجتمع، بتقديم برامج تهدف إلى تحقيق التعليم مدى الحياة، وتيسير المعرفة لكل طالبيها مهما بلغ بهم العمر، إضافة إلى تدريب أصحاب الخبرة والمهنيين في مجالات جديدة أو تحيين معارفهم المكتسبة؛
2. **البعد الثاني (الابتكار ونقل التكنولوجيا)**: هو أن تتولى مؤسسة التعليم العالي مهمة الاكتشاف والاختراع بما يخدم محيطها، بهدف تسويق المنتجات العلمية وخلق مصادر تمويل جديدة؛
3. **البعد الثالث (المشاركة المجتمعية)**: تتمثل في كل الأنشطة النفعية التي ينعكس أثرها مباشرة على المجتمع، من خلال تفاعل مؤسسات التعليم العالي وانفتاحها عليه، بهدف خدمته والمساهمة في تطويره.

المطلب الرابع: التوجهات الحديثة لمؤسسات التعليم العالي.

مما لا شك فيه، أن هناك مستجدات مستمرة يفرضها العصر الحالي، والتي تجعل مؤسسات التعليم العالي مجبرة على التغيير والتطوير المستمر في أنظمتها الإدارية وفي مناهجها التعليمية، حتى لا تتخلف عن سباق الجامعات العالمية الرائدة، ولا يبقى طلابها في ذيل التطور المعرفي والتكنولوجي المتسارع الذي نعيشه اليوم. وسنتطرق في هذا المطلب، إلى مختلف التوجهات الحديثة التي عرفتها مؤسسات التعليم العالي كاستجابة لمختلف التغيرات التي تواجهها.

الفرع الأول. التوجه نحو العالمية:

يعكس كل نظام تعليمي جملة الروابط الاجتماعية للمحيط الذي ينتمي إليه، فالمؤسسات التعليمية كما يصفها دوركايم* (Durkheim)، هي: "صورة مصغرة للمجتمع الكبير الذي أنتجها، وهي بذلك تحمل صفاته وسماته الأساسية" (أحمد وطفة، 1996، صفحة 79)، إلا أن هذا الارتباط هو فرصة وتحد للجامعات في نفس الوقت في ظل الانفتاح على العالمية الذي يشهده عصرنا، وإن اختراق العولمة لمجال التعليم كان نتيجة لابد منها بعد سيطرة التركيبة المعرفية والإنتاج العلمي على كل مجالات النشاطات الاقتصادية والاجتماعية خلال القرن الحالي (مشطر، 2017، صفحة 395). وتمتاز التركيبة المعرفية الجديدة بثورة تكنولوجية ومعلوماتية واتصالية هائلة، أدت إلى اهتزاز المركزية التربوية وأحدثت تغييرات نوعية عميقة للنماذج التعليمية الكلاسيكية التقليدية (النظام الفرنسي النابليوني، النموذج الهامبولدي الألماني، النموذج البريطاني والنموذج الاستقلالي الأمريكي) إلى حد الاعتقاد بزوالها واستبدالها بنظام عالمي موحد (مشطر، 2017، صفحة 396).

ومن أبرز مظاهر عولمة البحث العلمي ومؤسسات التعليم العالي، نذكر (مشطر، 2017، الصفحات 399-404):

أولا. التصنيفات الدولية للجامعات:

في ظل هذا التوجه، ظهرت وكالات تقوم بترتيب الجامعات وفق مجموعة من المعايير التي تدور حول الامتياز الاكاديمي، الإنتاجية العلمية، والسمعة الدولية، وتهمل عدة عوامل أخرى كدرجة

* دافيد إميل دوركايم (1858-1917): فيلسوف وعالم اجتماع فرنسي، يستشهد به باعتباره المؤسس الرئيسي للعلوم الاجتماعية الحديثة.

استجابة الجامعات للمتطلبات المحلية، وادماج الخريجين، التحسين الداخلي للمؤسسة وتحقيق أهدافها، إضافة إلى تركيز المعايير على لغة النشر المعتمدة عالميا الإنجليزية، وإهمال الإنتاج العلمي باللغات الأخرى، وتحديد المجالات حسب قابليتها للقياس وفق معايير تلك الوكالات، وهذا ما يفسر مدى هيمنة الجامعات الأمريكية والبريطانية على المراتب المتقدمة، إضافة إلى بعض الجامعات الأوروبية والآسيوية التي دخلت مضمار السباق مؤخرا بقوة؛

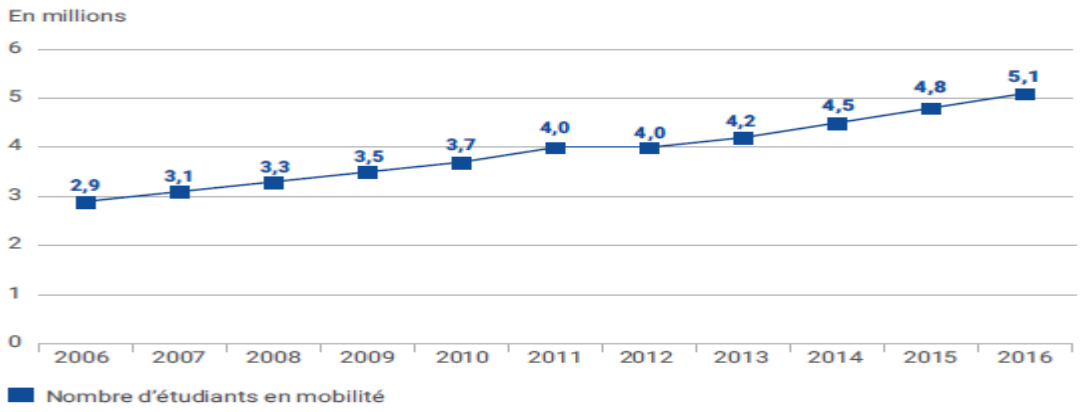
ثانيا. التركيز على البحوث التطبيقية وإهمال البحوث الأساسية:

إن الطبيعة التي تتميز بها البحوث التطبيقية هي: الربحية وفائدتها التسويقية ومردوديتها المالية بالتعاون مع المؤسسات الاقتصادية، ومن منطلق كونها محركا للتنمية ومصدرا لخلق فرص العمل لفئات عريضة من المجتمع، أصبحت ذات أولوية في مختلف الجامعات المصنفة في مقدمة الترتيبات الدولية، والفرق بينها وبين البحث الأساسي هو أن البحث التطبيقي يتم تجسيده على أرض الواقع، أما البحث الأساسي فلم يطبق بعد، كما أن العلاقة بينهما هي متكاملة، فتستمد فرضيات البحوث التطبيقية من البحوث الأساسية، والبحوث النظرية تستفيد من نتائج الدراسات التطبيقية.

ثالثا. المنافسة لجذب الطلبة الدوليين:

أصبح التعليم العالي في ظل العولمة نظاما مفتوحا، يوجب على مؤسساته تبادل الخبرات ورأس المال الفكري فيما بينها، إذ لا يمكنها الاستغناء عن التعاون العلمي والأكاديمي من خلال تبادل الطلبة والباحثين، مما يزيد من ميزتها التنافسية، إذ تشهد مؤسسات التعليم العالي في العالم حركية كثيفة لتنقل الطلبة فيما بينها، مثلما يبينه الشكل رقم 03 الذي يوضح عدد الطلبة الذين يدرسون في بلدان غير بلد إقامتهم بين سنة 2006 وسنة 2016:

الشكل رقم 03: تطور حركة الطلبة عبر العالم بين سنة 2006 و2016.



المصدر: (L'institut statistique de l'UNESCO, 2017)

نلاحظ من خلال الشكل رقم 03، تضاعف عدد الطلبة الأجانب في العالم بين سنتي 2006 و2016، أما في سنة 2017 فقد بلغ عددهم 5.3 مليون، ويتوقع تضاعف عدد الطلبة المسجلين عبر العالم في غير بلدانهم الأصلية إلى 10.2 مليون سنة 2030، وتعتبر الولايات المتحدة الأمريكية أول بلد مستقبل للطلبة الأجانب، حيث تستقبل لوحدها 5/1 من الطلبة الأجانب في العالم، ثم تليها بريطانيا ثم أستراليا ثم فرنسا ثم ألمانيا وروسيا، في حين يتصدر عدد طلبة الصين والهند وألمانيا قائمة الطلبة الأجانب عبر العالم تليهم كوريا الجنوبية ونيجيريا في المرتبة الخامسة (Khaiat, 2020).

رابعا. تكثيف الروابط الدولية:

تزايدت كثافة الروابط الدولية بين مؤسسات التعليم العالي في العالم، نتيجة للتقدم العلمي والتكنولوجي السريع وكانعكاس لعولمة المعرفة والبحث العلمي، حيث أن مؤسسات التعليم العالي التي تطمح إلى تحقيق التطور والامتياز على المستوى العالمي، لا يمكنها أن تتحكم في كل المجالات العلمية بسبب التغيرات المتسارعة للمعرفة العلمية، وما يشهده العالم من تكاثف الروابط الدولية في مجال البحث وانتشار مختلف أشكال الشبكات التي تربط بين مؤسسات التعليم العالي، الأساتذة، الباحثين والطلبة، كلها عوامل تؤكد على الحاجة للتدويل (عماري، 2017، صفحة 100).

وفي هذا الصدد، حددت الاتفاقية العامة لتجارة الخدمات (**GATS** General Agreement on Trade in service)، أربع مجالات في توريد خدمات التعليم العالي، هي (Jandhyala B.G., 2012, pp. :39-40)

1. توريد الخدمات عبر الحدود، والذي لا يكون فيه تنقل مادي لكل من مقدم الخدمة والمستهلك، بل الخدمة في حد ذاتها هي التي تنتقل، وهذا ما يتجسد في التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد؛
2. الاستهلاك في الخارج، ونقصد به تنقل الطلبة إلى بلدان أخرى لتلقي التعليم، وهذه الحركية تمثل الوجه التقليدي لتدويل التعليم العالي؛
3. التواجد التجاري، والمتمثل في حضور مقدم الخدمة في بلد المستهلك، كإقامة فروع لمؤسسات التعليم العالي في البلد المضيف؛
4. حركية الأشخاص مقدمي الخدمات والباحثين بشكل فردي أو جماعي لتقديم خدماتهم في بلدان أخرى، وفي مؤسسات جامعية غير التي يمارسون فيها نشاطهم العادي.

خامسا. الأقطاب الجامعية:

لاحظ مرصد التعليم العالي العابر للحدود (Observatory on borderless higher education OBHE) خلال العقد الأخير، تزايدا ملحوظا في إنشاء وخلق الأقطاب الجامعية، التي تنشط في منطقة جغرافية واحدة أو عبر خلق فروع لها في جميع قارات العالم، ففي أستراليا مثلا استعملت مدينة "أديلاند" في بداية سنة 1990 عبارة "مدينة التعليم" لتبين إلى أي مدى تركز السلطات المحلية للمدينة على التعليم لاستقطاب الطلبة الأجانب من بلدان آسيا الشرقية، واستعملت قطر نفس التسمية للدلالة على مجموعة مكونة من ستة جامعات أمريكية تنشط على ترابها.

الفرع الثاني. التنويع في التعليم العالي:

يمكن أن يعرف التنويع على أنه أحد النتائج المباشرة للجهود التي بذلت ولازالت تبذل في كل أنحاء العالم، لإدخال التغييرات الضرورية على بنية وأشكال مؤسسات التعليم العالي، وعلى مناهج التعليم والتكوين والتدريب، إن هاته التغييرات مفروضة من طرف جملة من العوامل، والتي يمكن تقسيمها إلى عوامل داخلية وخارجية، كما يلي (عماري، 2017، صفحة 99):

أولا. العوامل الداخلية:

1. التطور السريع والمتزايد لتكنولوجيا المعلومات والاتصال وضرورة استخدامها في مؤسسات التعليم العالي؛
2. الضغط المستمر على مؤسسات التعليم العالي لتطوير المناهج والطرق في مختلف تخصصات التعليم والتكوين والبحث العلمي.

ثانيا. العوامل الخارجية:

1. ارتفاع الطلب على التعليم العالي في المجتمع، وضرورة إرضاء رغبات الطلبة غير المتجانسين، وملاءمة احتياجاتهم وظروفهم؛
2. انقطاعات التمويل العام المخصص لنفقات التعليم العالي مما أدى إلى ابتكار برامج جديدة وأنظمة تعليمية اقتصادية أكثر؛
3. التطورات المتواصلة لاحتياجات سوق العمل، والتي أرغمت مؤسسات التعليم العالي بتلبية حاجات المؤسسات الاقتصادية، وذلك من خلال خلق تخصصات والتكوين لمهن جديدة ولتكنولوجيا وأساليب حديثة متأثرة بالظروف الإقليمية وعولمة الاقتصاد العالمي.

وللاستجابة للعوامل السابقة، تم خلق أنماط جديدة للتعليم تتماشى وخصوصيات الطالبين على الخدمة التعليمية، ولعل أهم تلك الانماط، نذكر نمط **التعليم الإلكتروني**، والذي يتميز بالخصوصيات التالية:

- متابعة الدراسة دون التقيد بالزمان والمكان، وبالتالي يتمكن الطالب من الدراسة ليلا بعد ساعات العمل وفي العطل الأسبوعية، ويتابع محاضراته على حاسبه الالكتروني على شكل أفلام مصورة من طرف الأساتذة القائمين على الدروس، كما يمتحن ويقدم الفروض للتقييم ويمنح شهادة نهاية الدورة تماما كما في التعليم الحضوري؛
- عرض تكوين جد متخصص تفيد القائمين على وحدة عمل معينة، ويقوم التعليم الإلكتروني على التعليم بالأهداف على عكس التعليم الحضوري الذي يقوم على مبدأ التعليم بالمنهاج، ومن المفروض في نهاية الدورة أن يصل المتعلم إلى أهدافه من متابعة الدروس؛
- سهولة الحصول على التكوين وتقليل ضغوطات البرامج وقيود الحضور؛
- تقليل تكاليف المؤسسات التعليمية فيما يخص المنشآت التعليمية الضخمة لاحتواء الطلبة؛
- ربح الوقت من خلال عرض دورات علمية قصيرة للحصول على معارف ومؤهلات محددة بدقة، على عكس التعليم الجامعي النظامي الذي يعرض شهادات تدوم ثلاث سنوات على الأقل؛
- لتغطية النقاشات العلمية البناءة بين الطلبة، يعتمد في التعليم الالكتروني على تنظيم لقاءات بين الطلبة حول موضوع نقاش معين وفي موعد محدد، من خلال الكتابة في منتدى يضعه الأستاذ ويتم تقييم الطلبة من حيث أدائهم الفعال في الحوار العلمي.

وقد لقي هذا النمط من التعليم، رواجا كبيرا خلال الأزمة الصحية بسبب وباء كوفيد-19 التي مر بها العالم سنة 2020، فبينما وقفت كل المؤسسات التعليمية نشاطها الحضوري لتقليل العدوى بالوباء وتطبيق الحجر الصحي، وجدت الجامعات التي تمتلك نظاما متماسكا للتعليم الإلكتروني، الحل السحري الذي وفر للطلبة فرصة استكمال عامهم الدراسي من بيوتهم عبر حواسيبهم بكل أريحية وأمان.

الفرع الثالث. توجه مؤسسات التعليم العالي نحو النهوض بمجتمع المعرفة:

برز الدور الكبير للمعرفة في نهاية القرن العشرين، وذلك بعد إدراك كل المؤسسات دون استثناء أن بناء الميزة التنافسية يعتمد أساسا على الموجودات الفكرية وتحديد الأصول المعرفية والاستثمار فيها، بما يعزز الإبداع والابتكار سواء في العملية التعليمية أو البحث العلمي. والتحول إلى مجتمع المعرفة ضرورة لا مفر منها، وعلى وجه الخصوص على مستوى مؤسسات التعليم العالي التي تعتبر مصنعا

لإنتاج المعرفة، غير أنها تواجه إزاء ذلك تحديات كثيرة خصوصا منها المتواجدة في الدول النامية، فإنتاج المعرفة وتكييفها مع المتغيرات الدولية وتسويقها والمحافظة عليها ليس بالأمر السهل، إذ يتطلب إعادة النظر في نظم التعليم التقليدية، والعمل على تحديثها للوصول إلى الاستثمار الأمثل للتكنولوجيات الحديثة، بهدف الارتقاء بنوعية التعليم وتوسيع انتشاره وتعميم المعرفة دون أن يمس بتكلفته الفعلية، كما أن من أهم التحديات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي في مجتمع المعرفة، هو القدرة على استكشاف الطرق الحديثة للتعليم، كالتعليم الإلكتروني العابر للحدود، والتعليم المستمر، مع استنباط حلول تستند إلى معرفة عميقة للوسائل التكنولوجية التي تمثل الأداة الحديثة المستخدمة في التعليم. (بوفالطة، 2015/2016، الصفحات 34-36).

إن ما يساعد مؤسسات التعليم العالي في رفع تحدي النهوض بمجتمع المعرفة هو طبيعتها، فهي تعد من أنسب البيئات لذلك، ويعود هذا إلى المبررات التالية (سعود أبو خضير، 1- 4 نوفمبر 2009، الصفحات 14-15):

- امتلاك مؤسسات التعليم العالي بنية تحتية معلوماتية حديثة؛
- إن مشاركة المعرفة مع الآخرين يعد أمرا طبيعيا بين أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين والطلاب؛
- إن أحد المتطلبات الطبيعية التي يسعى الطلاب للوصول إليها من خلال التحاقهم بمؤسسات التعليم العالي هو الحصول على المعرفة من مصادر يسهل الوصول إليها بأسرع ما يمكن؛
- يتوفر بمؤسسات التعليم العالي عادة مناخا يتسم بالثقة استنادا لأخلاقيات البحث العلمي فلا يتردد أو يخاف أي عضو من نشر ومشاركة ما لديه من معرفة؛
- في ظل التشابه الكبير بين الجامعات الحديثة ومنظمات الأعمال في العصر الحالي من ناحية توجه الجامعات نحو تقديم العديد من الأنشطة والخدمات التعليمية والبحثية والاستشارية مقابل عائد مادي، فإن أي أسلوب أو طريقة تمنح المؤسسة ميزة تنافسية قد تكون محط اهتمام إدارتها العليا، وإدارة المعرفة تعد أحد أهم التقنيات الحديثة والرائدة في هذا الاتجاه.

الفرع الرابع. تمهين التعليم العالي:

إن التمهين في التعليم العالي ليس ظاهرة جديدة ذلك لأن كل تعليم عالي له غاية مهنية، وإنما الجديد يكون في انتشار التكوين من أجل التوظيف في مختلف التخصصات، وهو ما أدى إلى ظهور فروع جديدة، حيث يعتبر الضغط الاجتماعي والاقتصادي الناتج عن حاجات سوق العمل هو

السبب الأصلي لهذا التوجه، فالضغط الاجتماعي يتمثل في نظرة الطلبة إلى التكوين الجامعي على أنه فرصة لإيجاد منصب عمل حصريا، وإهمالهم بشكل أو بآخر للتخصصات البحثية، والتي على عكس التخصصات المهنية تتطلب سنوات أكثر قبل التخرج لسوق العمل أو التوظف في هيئات البحث العلمي التابعة للجامعة أو للقطاع الخاص، أما الضغط الاقتصادي فيتمثل في الطلب المتزايد على التخصصات الجديدة على مستوى التعليم غير الجامعي مثل التكوين المهني والشهادات التي تصدرها المدارس الخاصة في تخصصات محددة بشكل دقيق، والتي تتميز بقصر مدة التكوين فيها، على عكس التكوين الجامعي الذي يتطلب على الأقل ثلاث سنوات قبل التخرج في تخصص معين، بعد المرور على الجذع المشترك ثم التخصص العام ثم التخصص الفرعي، لكن التخصصات المهنية الجديدة تتميز بقدرة أكبر على الاستجابة الفورية للتحولات الاقتصادية والصناعية للدول (عماري، 2017، صفحة 100).

إنّ العامل المشترك بين كل مؤسسات التعليم العالي في العالم حاليا، هو أنها تواجه نفس التحديات والمشاكل رغم اختلاف أيديولوجياتها وتوجهاتها العلمية والاقتصادية، ومن بين أهم التحديات التي تواجهها: مشكلة التطور المعرفي المتسارع الذي ينتج عنه التغيير المستمر في المناهج لمواكبة الانفجار المعلوماتي الذي نعيشه في عصرنا الحالي، إضافة إلى خلق تعليم عالي مستمر لكل فئات المجتمع ولمختلف الأعمار؛ ومشكلة ضرورة مواجهة الجامعات تحدي العولمة الذي ألغى الحدود المحلية والوطنية، وأوجب عليها النشاط في مناخ عالمي وفق منافسة شرسة، الأمر الذي دفع بها إلى تحسين جودة خدماتها والتميز عن الجامعات الأخرى، وسنفصل في جودة مؤسسات التعليم العالي ومحاورها ومبررات التوجه نحوها في المبحث الثاني من هذا الفصل.

المبحث الثاني: مفاهيم أساسية حول الجودة في مؤسسات التعليم العالي ومحاورها ومبررات التوجه نحوها.

لتوضيح المفاهيم الأساسية لجودة التعليم العالي، سنتطرق للتوضيح مداخل تعريف الجودة ومحاورها ومبررات توجه مؤسسات التعليم العالي نحوها، وعليه سنعرض في هذا المبحث، ما يلي:

- مفهوم الجودة في مؤسسات التعليم العالي؛
- نظام التعليم العالي ومحاور ومؤشرات جودة مؤسساته؛
- مبررات التوجه نحو الجودة في مؤسسات التعليم العالي.

المطلب الأول: مفهوم الجودة في مؤسسات التعليم العالي

يعتقد الباحثين والمهتمين بمجال جودة التعليم العالي، أنه من المستحيل وضع تعريف شامل ومتفق عليه لها، ويعود ذلك لسببين رئيسيين، هما: تباين تقدير مفهوم الجودة من وجهة نظر مختلف أطرف أصحاب المصلحة، ومقارنة جودة مؤسسة التعليم العالي نسبة إلى مؤسسات أخرى في إطار المقارنة المرجعية (Harvey & Green, Defining quality, 1993, p. 2). وبذلك، يصعب تحديد تعريف محدد للجودة في التعليم العالي أو النظر إليها من زاوية واحدة، فالنظرة يجب أن تكون شمولية وتلبي متطلبات وتوقعات الأطراف ذات المصلحة الداخليين والخارجيين.

تعرف جودة التعليم العالي حسب ما تم الاتفاق عليه في **مؤتمر اليونيسكو** للتعليم المنعقد بباريس في أكتوبر من سنة 1998، على أنها: " مفهوم متعدد الأبعاد يشمل كل من وظائف التعليم والمناهج الدراسية، والبرامج التعليمية، والبحوث العلمية والمنح الدراسية، هيئة التدريس والطلبة، والبنى التحتية كالمباني والمرافق والوسائل التعليمية المختلفة، إضافة إلى توفير الخدمات للمجتمع المحلي، وتحديد معايير التقييم الذاتي، والمراجعة الخارجية من طرف مقيمين مستقلين ودوليين إن أمكن، ولتحقيق الجودة على مؤسسة التعليم العالي الانفتاح على العالمية من خلال تبادل الطلبة وحركية الأساتذة والباحثين، وتكثيف مشاريع البحوث المشتركة" (UNESCO, 9 October 1998, pp. 7-8).

وعرفها **المركز الأوروبي للتعليم العالي (CEPES)**، على أنها: "مفهوم ديناميكي متعدد الابعاد والمستويات، والذي يتعلق أساسا بسياق المعايير المحددة للنموذج التعليمي، وبمهام وأهداف مؤسسة التعليم العالي،

كما يشير إلى معايير خاصة بالنظام، بالمؤسسة، بالتخصص أو البرنامج التعليمي" (Vlasceanu, Grunberg, & Parlea, Qaulity Assurance and Accreditation, 2007, p. 70).

أما حسب **المعهد الدولي للتخطيط التربوي (IIEP)**، فإن: "مفهوم جودة التعليم العالي لا يختلف فقط حسب السياق الإقليمي الذي تنشط فيه المؤسسة، بل يختلف حسب احتياجات وتوقعات كل من يقوم بتقييم تلك الجودة سواء كانوا أفرادا (الطلبة، أساتذة، باحثين، موظفين أو قائمين على تحقيق الجودة) أو جماعات (كالمؤسسات الاقتصادية، المجتمع، وزارة التعليم العالي، الهيئات الدولية....)، ويرى الطالب في الطور الجامعي الأول أن جودة البرامج والمرافق هي المعايير الأساسية التي يقوم عليها تقييمه لتلك الجودة، فيما ترى المؤسسات التي توظف الخريجين أن الجودة تكمن في الكفاءات والمهارات التي تم اكتسابها ومدى القدرة على تطبيقها في المجال المهني المحدد" (Institut international de planifi cation de l'éducation (UNESCO), 2014, p. 10).

وتعرف **الوكالة البريطانية لضمان الجودة في التعليم العالي (QAA)** الجودة، على أنها: "مصطلح شامل لوصف جميع الأنظمة والمعايير المستخدمة من قبل مؤسسات التعليم العالي لتحقيق مستوى معايير الجودة وتحسينها، ويتضمن ذلك البرنامج التعليمي، المناهج، المنح الدراسية والبحوث العلمية، وتهدف الجودة في التعليم العالي إلى منح فرص متساوية للطلاب في التعلم لمساعدتهم على النجاح (QAA The UK's quality assurance agency, 2018, p. 1).

ومن منطلق، تعدد تعاريف الجودة في مؤسسات التعليم العالي، تشير أدبيات البحث في هذا المجال، إلى أنه يمكن تعريفها من عدة مداخل على النحو الآتي (رقاد، 2013/2014، الصفحات 30-31):

أولا. الجودة بمعنى التميز: تتمثل مقاربة التميز في التعليم العالي في التركيز على مدخلات وعمليات ومخرجات النظام التعليمي، كالانتقاء الدقيق للطلبة المقبولين في أول سنة دراسية وتميز البرامج التعليمية وصرامة معايير التخرج من المؤسسة التعليمية. وللتميز في مؤسسات التعليم العالي أربعة مفاهيم هي (بوج و بنجهام هول، 2012، صفحة 30): التميز على أنه سمعة، التميز على أنه التفوق في حيازة الموارد، التميز كنتائج، والتميز على أنه محتوى، وبالتالي المؤسسات التعليمية الأكثر تميزا هي تلك التي تضيف قيمة أكبر في معرفة الطلاب، وقدرة أعضاء هيئة التدريس البحثية والتعليمية والإنتاجية؛

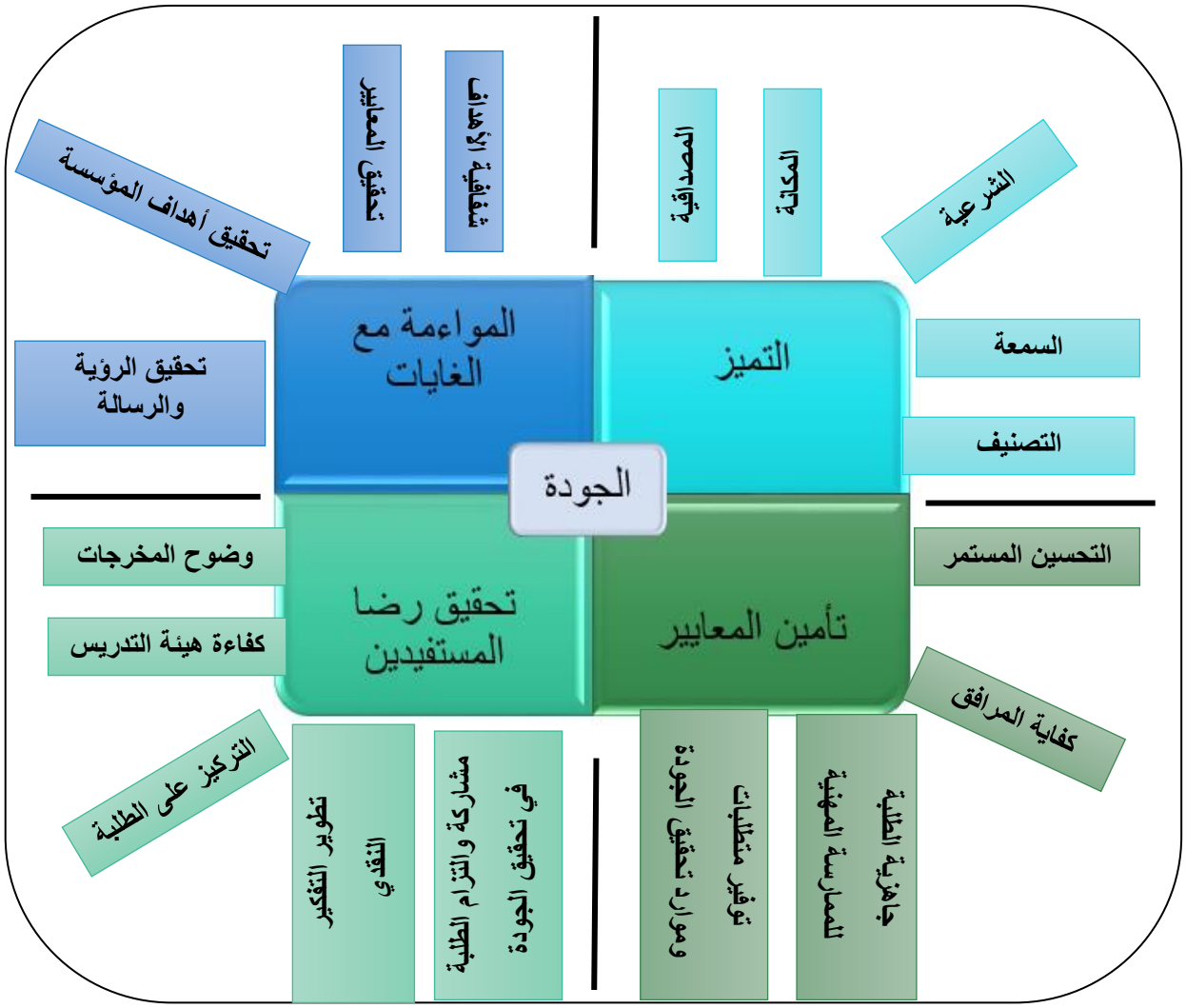
ثانيا. الجودة بمعنى المواءمة مع الغايات: وهو أشهر مدخل لجودة التعليم العالي، حيث يركز على مبدأ الكفاءة الداخلية، بمعنى العمل على تحقيق غايات وأهداف المؤسسة بالاستخدام الأمثل للموارد المتاحة. ويعاب على هذا المدخل، عدم وضع احتياجات المستفيدين ورغباتهم ضمن أولويات المؤسسة، حيث أنه يركز على ضرورة إشهار المؤسسة لغاياتها وأهدافها، وتحديدهما بشكل دقيق، ويفقد مرونته مع متطلبات أصحاب المصلحة؛

ثالثا. الجودة بمعنى تحقيق رضا المستفيدين من الخدمة: بني هذا المدخل لتصحيح عيوب مقاربة الكفاءة الداخلية، حيث يركز بالدرجة الأولى على توقعات أصحاب المصلحة، كما لا يلغي أهمية كفاءة المؤسسة من حيث تحقيق برامجها وسياساتها؛

رابعا. الجودة بمعنى تأمين المعايير: يقوم هذا المبدأ على احترام معايير الجودة ومحاولة تطبيق أكبر عدد منها بشكل دقيق، كما يتطلب متابعة وتقييم الجودة من طرف جهات خارجية لضمان موضوعية وموثوقية النتائج والتقارير.

ونوضح في الشكل رقم 04، مختلف مداخل تعريف الجودة في مؤسسات التعليم العالي:

الشكل رقم 04: المداخل الأربعة لمفهوم جودة مؤسسات التعليم العالي



المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على: (Shindler, Puls-Elvidge, Welzant, & Crawford, 2015, p. 7)

وبصفة عامة، يرى الباحثون في مجال جودة خدمة التّعليم العالي، أنّ لمفهوم جودة في مؤسسات التعليم العالي معنيين، هما: احترام المعايير الموضوعة من قبل مؤسسة التّعليم العالي، وقد تكون هذه المعايير تعبر عن الحد الأدنى من الالتزام بالجودة أو معايير التميز؛ ومطابقة الأهداف الموضوعة من قبل صناع القرار بمؤسسة التّعليم العالي، من خلال مواءمة الممارسات مع الأهداف المحددة من طرف القائمين عليها بدل وضع معايير مثالية غير قابلة للتطبيق (Heldenbergh, 2007, pp. 18-19).

ويمكننا **تعريف الجودة في مؤسسات التّعليم العالي** على أنّها: "تقديم مؤسسات التعليم العالي لخدمات ذات مواصفات قادرة على تلبية حاجات مختلف الأطراف المتعاملة معها، بمعنى ترجمة احتياجات وتوقعات الأطراف المستفيدة من خدمات مؤسسة التّعليم العالي إلى مواصفات محددة (أهداف) والالتزام بتطبيقها لتحقيق رضاهم".

المطلب الثاني: مكونات نظام التعليم العالي ومحاور ومؤشرات جودة مؤسساته

سنتطرق في هذا المطلب، إلى عرض مكونات نظام التعليم العالي مع التركيز على مخرجاته، كما سنوضح مختلف محاور ومؤشرات جودة مؤسسات التعليم العالي.

الفرع الأول. مكونات نظام التعليم العالي:

يتكون أي نظام مهما اختلف نوعه وحجمه، من أربع مكونات رئيسية لا يمكنه أن يبنى بدونها وهي: المدخلات، العمليات، المخرجات، والتغذية العكسية، وهي تشكل مرتكزات مؤسسات التعليم العالي في تقديم خدماتها، لكن خصوصية نظام التعليم العالي تلعب دورا مهما في تحديد هذه المكونات، وسنوضح مكونات نظام التعليم العالي بالتركيز على مخرجات العملية التعليمية التي يدور حولها موضوع البحث.

أولا. مدخلات مؤسسات التعليم العالي:

إن مدخلات العملية التعليمية لم يتم الاتفاق عليها بشكل تام، فهناك من يعتبرها تقتصر على الطلبة الملتحقين بالمرحلة الأولى من التكوين، على اعتبار أن كل الإمكانيات المادية والبشرية التي توفرها المؤسسة إنما وجدت لصالح تكوين الطلبة، فهم إذن مدخلات العملية التعليمية ومخرجاتها في نفس الوقت، وهناك من يعتبر أن المدخلات هي كل الموارد المادية والبشرية بما فيهم الطلبة والتي وجدت لتحقيق أهداف النظام، ويمكننا حصرها بشكل عام، في:

1. **الطلبة**: باعتبارهم المدخل الأساسي للعملية التعليمية، والتي تهدف إلى تكوينهم والتأثير في سلوكياتهم واتجاهاتهم وتزويدهم بالمعارف والمهارات (فليح، 2007، صفحة 246)؛
2. **أعضاء هيئة التدريس**: يعتبر عضو هيئة التدريس ذو أهمية بالغة في نجاح العملية التعليمية، من خلال كل الأدوار المنوطة به تجاه مختلف المستفيدين، من: تدريس، ارشاد، توجيه واشراف تجاه الطلبة، المشاركة في وضع السياسات والبرامج والخطط والمساهمة في تسيير مؤسسة التعليم العالي، كما أن له دورا مهما تجاه المجتمع من خلال إعداد البحوث التي من شأنها حل المشكلات ومعالجة القضايا التي تواجهه، وكذا تدعيم علاقة مؤسسة التعليم العالي بالمجتمع المحلي (رقاد، 2013/2014، صفحة 44)؛

3. **الوسائل المادية:** وتتمثل في كل المدخلات الملموسة لمؤسسات التعليم العالي، كالمباني التعليمية، المكتبات، المخابر والتجهيزات والتكنولوجيات الحديثة وغيرها من الوسائل المساعدة في العملية التعليمية، إضافة إلى الموارد المالية (داوود الربيعي، عبد الهادي أحمد، و شاكر مجدي، 2016، صفحة 21).

ثانيا. عمليات مؤسسات التعليم العالي:

وتتمثل في عمليات التعليم وطرق التدريس ومحتواها من البرامج والمناهج الدراسية، إضافة إلى العمليات التنظيمية والإدارية ومختلف الأنشطة العلمية للمؤسسة، وسنفصل في شروط جودتها في الفرع الثاني من هذ المبحث.

ثالثا. مخرجات مؤسسات التعليم العالي:

علينا الإشارة أن مخرجات نظام التعليم العالي تتوقف بشكل كبير على طبيعة وتنوع أهداف المؤسسة التعليمية، مع الأخذ بعين الاعتبار ظروف ومتطلبات محيطها الخارجي وفاعلية تلك المؤسسات وكفاءتها، مما يجعل بعض مؤسسات التعليم العالي تركز على بعض المخرجات دون غيرها (الظالمي، الإمارة، و الأسدي، 2010، صفحة 219)، ولأن دراستنا تركز على المخرجات التي نعتقد أنها الأكثر أهمية في بيئتنا ووفقا لظروف مؤسسات التعليم العالي فيها، فقد جاء التركيز على ثلاثة أنواع من المخرجات، هي:

1. **الخريجون:**

إن الخريجون هم الطلبة الذين يحصلون على الشهادة الجامعية بعد انقضاء المدة القانونية التي يحددها نوع التكوين والتخصص، حيث يتم تقديم برامج تعليمية في شتى المجالات بقصد إعداد الطلبة وتأهيلهم للحياة المهنية، ليكونوا قادرين على التكيف مع بيئة العمل والاسهام في تنمية مجتمعاتهم، حيث يعتبر إعداد الكفاءات والطاقات البشرية المؤهلة من أولويات التعليم العالي، كما يعتبر الخريجون من أهم مخرجات النظام التي تسعى مؤسسات التعليم العالي إلى الارتقاء بجودتها النوعية، ويرتكز هذا النوع من المخرجات على المعارف الأساسية والمعلومات ومدى استخدامها على أرض الواقع والتي تشكل البنية التحتية لجودة الخريج، كما يرتبط مستوى الخريجين بقدرتهم على متابعة وفهم الأسس والمبادئ المهنية وفهم وسائل تطبيقها في ميادين العمل، ليصبح الخريج قائدا ذو منظور استراتيجي واهتمام شامل بالعمليات والممارسات اللازمة في المنظمات.

ولما كان الخريج أحد أهم مخرجات مؤسسات التعليم العالي، ولكي تحقق هذه الأخيرة رضاه ورضا المجتمع، فإنه يتوجب عليها تفعيل العلاقة بين الطلبة ومؤسسات المجتمع قبل التخرج، من خلال التنسيق مع مؤسسات الدولة وسوق العمل لتوفير فرص العمل لخريجيها، والسعي لتحسين مستواهم باعتبارهم المنتج النهائي الذي يمكن من خلاله الحكم على جودة العملية التعليمية برمتها (بن عودة، 2020، صفحة 62).

2. البحث العلمي:

إن البحث العلمي هو أكثر الوظائف التصاقا بمؤسسات التعليم العالي لسببين رئيسيين، هما: توفر مؤسسات التعليم العالي على الإمكانيات الفكرية والبشرية اللازمة للقيام بنشاطات البحث العلمي المرتبطة بمتطلبات التنمية؛ وقيام مؤسسات التعليم العالي بالبحث العلمي بصورة انضباطية مع تقديم الخدمات الاستشارية التي تحتاجها مختلف القطاعات سواء الحكومية أو الخاصة (أندرواس و معايمة، 2008، صفحة 202).

إن الاهتمام المتزايد بالبحث العلمي في قطاع التعليم العالي، أدى إلى ظهور جامعات البحث الكثيف التي تشارك بشكل مباشر في شبكة المعرفة العالمية، وتتطلب جامعات البحث نفقات كبيرة في إنشائها والحفاظ عليها مقارنة بمؤسسات التعليم العالي التي تركز على التعليم والتكوين، كما أصبح انتاج البحوث في مجالات رئيسية كتقنيات المعلومات وعلوم الحياة أمرا في غاية الأهمية لدفع عجلة التنمية وتطوير المؤسسات، وهذا ما أدى إلى زيادة الدعم الحكومي في السنوات الأخيرة للبحوث الأساسية التي تقوم بها مؤسسات التعليم العالي (ألتباخ، ريزبيرغ، و رامبلي، 2009، صفحة 26). أما فيما يخص البحوث التطبيقية فقد لاقت الدعم خاصة من طرف المؤسسات الصناعية، وعموما تهدف البحوث التي تتلقى الرعاية من القطاع الخاص إلى انتاج المعرفة ذات الصلة المباشرة باحتياجات الممول (ألتباخ، ريزبيرغ، و رامبلي، 2009، صفحة 61).

وتتمثل منتجات البحث العلمي لمؤسسات التعليم العالي في أطروحات الدكتوراه ورسائل الماجستير، والبحوث العلمية من كتب ومقالات علمية ومداخلات ومشاركات في مختلف التظاهرات العلمية من مؤتمرات وملتقيات، ويتولى إعدادها أعضاء الأستاذة الباحثين وطلبة الدراسات العليا والأعضاء المنتمين لمراكز ومخابر البحث (الأسدي، 2014، صفحة 50).

3. خدمة المجتمع:

تعتبر مؤسسات التعليم العالي جزء لا يتجزأ من المجتمع الذي تنشط فيه، حيث تعتبر أداته الرئيسية لصنع قياداته وكفاءاته المهنية، السياسية والفكرية، ولا تتوقف مخرجات التعليم العالي عند الخريجين والبحث العلمي اللذان بدورهما يخدمان المجتمع، وإنما تمتد إلى المساهمة في تنويع المجتمع وتبني القضايا والمشاكل التي تواجهه لاقتراح الحلول المناسبة، والتصدي للظواهر الدخيلة التي من شأنها التأثير على قيمه ومبادئه، كما يركز هذا النوع من المخرجات على الأخلاقيات والمهارات المميزة ذات الأثر المباشر على تحسين سلوك وأداء الافراد والمؤسسات بشكل عام، وانطلاقا من دور مؤسسة التعليم العالي الريادي لتطوير المجتمع فإنها مدعوة إلى تبني مفهوم الجامعة كمركز لخدمة مؤسسات المجتمع، إضافة إلى المشاركة في وضع الخطط والسياسات الوطنية للتنمية من خلال تقديم الاستشارات (بن عودة، 2020، صفحة 63).

رابعا. التغذية العكسية:

تعد التغذية العكسية أحد أهم العناصر التي تعتمد عليها مؤسسات التعليم العالي في معرفة مدى تحقيق أهدافها أو تحقيق رضى الأطراف المستفيدة من خدماتها، وتعتمد في ذلك على عدة أساليب، نذكر منها: التقييم الذاتي، التقييم الخارجي، الاتصال المستمر بأصحاب المصلحة عبر مختلف الوسائل وإدارة الشكاوى وإجراء استطلاعات مستمرة لآراء مختلف الأطراف أصحاب المصلحة حول مستوى جودة الخدمة المقدمة.

الفرع الثاني. محاور ومؤشرات الجودة في مؤسسات التعليم العالي:

تكمن أهمية التطرق إلى محاور الجودة في مؤسسات التعليم العالي، في (INP, INSA et INSAE, 2011, p. 4):

- مساعدة الإدارة العليا على تسيير المؤسسة من خلال وضع لوحة قيادة تتكون من المؤشرات المكونة لكل محور من محاور جودة التعليم العالي. وتعرف مؤشرات الجودة في مؤسسات التعليم العالي على أنها: "تلك المتغيرات الضرورية التي تمثل الحالة الإجمالية أو التغيير في مؤسسة التعليم العالي ككل، أو مجموعة الأشخاص أو العناصر قيد الدراسة، وقد تكون تلك المؤشرات كمية كما يمكننا طرحها وتفسيرها على شكلها الكيفي الذي يساعدنا غالبا على فهم متغيرات الجودة في مؤسسات التعليم العالي بشكل أفضل" (Wyatt, 1994, p. 104). كما تعرف على أنها: "تلك البيانات التي يمكن قياسها إيجابيا ويعتمد عليها كمقياس للجودة أو الإنجاز الذي أحرزته

مؤسسة التعليم العالي، كنسبة الطلبة الذين توظفوا في مجال تخصصهم وهو مؤشر على مواءمة التخصصات المعروضة لمتطلبات سوق العمل" (البيلاوي، وآخرون، 2006، صفحة 20)؛

- تمكين القائمين على النشاطات المختلفة في مؤسسات التعليم العالي من متابعة ومراقبة الانحرافات الممكنة وتصحيحها.

وتتمثل أهم محاور الجودة في مؤسسات التعليم العالي في:

أولا. محور الطلبة:

يعتبر الطلبة أهم محاور جودة مؤسسات التعليم العالي، لأنهم يمثلون المتلقين للخدمات التعليمية والمنتج النهائي في نفس الوقت، كما يعتبر الطلبة من العناصر التي يقوم عليها وجود المؤسسات التعليمية أساسا، وينقسم هذا المحور إلى المؤشرات التالية:

1. سياسة انتقاء وقبول الطلبة الجدد، عادة ما تتميز الجامعات التي تنتقي طلبتها عن الجامعات الأخرى التي تتيح فرصة الدخول لشريحة أكبر من الطلبة، دون الأخذ بعين الاعتبار تفوقهم في المرحلة الثانوية من خلال المعدلات العالية والدرجات المتفوقة في بعض المواد كالرياضيات والفيزياء والكيمياء، ويعتبر انتقاء جودة مدخلات العملية التعليمية من الطلبة أول خطوة لتحقيق الجودة (Braxton & Nordvall, 1985, p. 538)؛
2. نسبة عدد الطلبة لكل عضو هيئة التدريس، والتي تعطي فكرة عن توافق عدد الطلبة المسجلين مع عدد الأساتذة الموظفين، حيث أن كثافة الطلبة إلى الأستاذ الواحد ليس مؤشرا جيدا لكفاءة وفاعلية العملية التعليمية؛
3. معدل الإنفاق على كل طالب مسجل في مؤسسات التعليم العالي، يعتبر هذا المؤشر من بين المؤشرات الكمية المهمة لقياس الجودة، ويمثل قيمة الاستثمار في تكوين الطلبة وتوفير المرافق والخدمات الضرورية (داود الربيعي، عبد الهادي احمد، و هادي كزاز الطائي، 2013، صفحة 140)؛
4. مجموع الخدمات التي تقدمها مؤسسة التعليم العالي للطلبة، والتي تشمل خدمات النقل والسكن الجامعي، والخدمات الصحية والمساعدات والمنح، بالإضافة إلى خدمات التوجيه والإرشاد؛
5. تعزيز الدافعية للتعلم لدى الطلبة من خلال تهيئة الظروف المناسبة للمتعلمين لتشجيعهم على بدء التعليم العالي والمواصلة فيه؛

6. نسبة الطلبة المسجلين في درجات ما بعد التدرج إلى الطلبة المتخرجين بشهادات ما قبل التدرج، ويعتبر هذا المؤشر مهما لسببين: أولا لأنه يعبر عن مدى دافعية الطلبة لمواصلة التعليم في المؤسسة، وثانيا لأن درجات ما بعد التدرج تمثل في المستقبل بحوثا وإنتاجا علميا يساهم في ترقية البحث العلمي للمؤسسة؛
7. تناسق وانسجام التخصصات المعروضة من قبل مؤسسات التعليم العالي مع احتياجات التنمية وسوق العمل في البلد، ويجب أن يكون هذا العامل مدروسا ومخططا له من قبل الإدارة العليا وبمشاركة الفعالين الاقتصاديين والاجتماعيين، وبالطريقة التي تضمن تدفق الخريجين بالتوازي مع استراتيجيات التنمية المحلية والوطنية، من أجل تقليص المدة بين تخرج الطالب وحصوله على أول وظيفة تناسب تخصصه، والتي تعتبر بدورها مؤشرا يدل على جودة مؤسسات التعليم العالي في مجال الاستشراف المهني لطلبتها؛
8. شمولية عملية التقييم والتقويم للطلبة، ويتم هذا بالأخذ بعين الاعتبار جميع الجوانب الشخصية والقدرات العقلية المتنوعة دون الاقتصار على الجانب المعرفي فحسب (رقاد، 2013/2014، صفحة 47)؛
9. مشاركة الطلبة في اتخاذ القرارات وتحقيق الأهداف، من خلال تعريف الطلبة برسالة الجامعة وبرامجها، ويتمثل الدور الجديد للطالب من منظور الجودة في جعله عنصرا فاعلا يناقش أفكاره بحرية تتيح له نقد الظواهر القائمة وعرض الحلول البديلة (رقاد، 2013/2014، صفحة 47).

ثانيا. محور أعضاء هيئة التدريس:

يمثل أعضاء هيئة التدريس ثاني أهم عنصر في مؤسسات التعليم العالي، لما لهم من دور بارز في إنجاز العملية التعليمية والسعي لتحقيق أهدافها، ونقصد بجودة عضو هيئة التدريس مجموع الكفاءات التي يمتلكها الأستاذ والمتعلقة بالتحكم بالمقاييس المسؤول عنها، وإدارة الحصص من تخطيط وتكييف المقياس مع خصائص الطلبة، وتقييم الطلبة، إضافة إلى بناء علاقات إنسانية مع الطلبة تمكنه من تحفيزهم وتشجيعهم على المشاركة في السير المثالي للحصة. ويتكون هذا المحور من عدة مؤشرات نذكرها فيما يلي:

1. التوازن النفسي لعضو هيئة التدريس والقدرة على ضبط النفس، إذ يجب أن يخضع كل أعضاء هيئة التدريس إلى اختبارات نفسية دورية، تفاديا لأية ضغوطات نفسية تؤدي إلى فشل العملية التعليمية والتأثير سلبا على كفاءة الطلبة (رقاد، 2013/2014، صفحة 45)؛
2. قدرة الأساتذة على تطوير صفاتهم الشخصية من خلال الالتزام والمبادرة والتعلم الذاتي، والابداع والرغبة في التحسين والتطوير المستمر والتخطيط وإدارة الوقت بفعالية (جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية، 2017، صفحة 5)، إضافة إلى التقييم الذاتي وفق استمارة يقوم بملئها الأستاذ لمعرفة مدى التزامه بتطوير مهاراته* (جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية، 2017، الصفحات 21-23)؛
3. الكفاءة التدريسية للأساتذة والمحددة من خلال مجموعة معايير المعارف والمهارات التي يجب امتلاكها ومدى قدرتهم على تنميتها وتطويرها (داوود الربيعي، عبد الهادي أحمد، و شاكر مجدي، 2016، صفحة 20)؛
4. الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس، وتتمثل الجودة في هذا المؤشر في مدى عمق الدراسات التي يقوم بها الأساتذة الباحثين، والتي تسهم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في تطوير المعرفة العلمية، وتحسين مخرجات التعلم لدى الطلبة وخدمة المجتمع، وتعزيز مكانة البحث العلمي فيه، إضافة إلى الاستثمار في نتائج البحث ودعم الاقتصاد بالإنتاج العلمي المفيد، على عكس المؤشرات الكمية المتمثلة في كثافة النشر والاقتباس التي لا تعكس جودة البحوث المنشورة (جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية، 2017، صفحة 6).

ثالثا. محور المناهج والبرامج الدراسية:

تعتبر المناهج والبرامج الدراسية ذات أهمية بالغة، لأنها تمثل العمليات الأساسية في النظام الإنتاجي التعليمي، وتعتمد عليها جودة كل المخرجات البشرية والعلمية في مؤسسات التعليم العالي، لذا لابد لها أن تتصف بالخصائص التالية (Romainville & Boxus, 1998, pp. 20-21):

* الملحق رقم 01: نموذج عن استمارة التقييم الذاتي لعضو هيئة التدريس.

1. أن تتسم بالعمق من خلال دعمها لتطور الطالب وتحفيزه على الاستقلالية والتعلم الذاتي، من خلال القيام بالمشاريع والأبحاث وغيرهما من الاعمال التي تولى للطلبة في الجزء التطبيقي للمحاضرات، أو ما يسمى بالأعمال الموجهة؛
2. أن تهدف إلى بناء قاعدة صلبة للمعارف من خلال تشجيع التفكير النقدي، وتحسين الاستحقاق الذاتي لدى الطالب، ودفعه إلى درجة الشغف بالاطلاع والمعرفة والبحث لإشباع فضوله العلمي؛
3. ملاءمة مضمون البرامج الدراسية لاحتياجات المحيط الخارجي من مؤسسات اقتصادية واجتماعية، وتحيينها مع مستجدات المعرفة العلمية ومتغيرات التجارب والخبرات المهنية؛
4. استخدام التجارب الشخصية للطلبة كمصدر لتعلمهم، من خلال عرض مواقف بسيطة من الحياة اليومية أو مواقف قد يتعرض لها الطالب في المجال المهني بعد تخرجه؛
5. تشجيع العمل الجماعي لدى الطلبة بهدف تحسين روح المشاركة والحوار وتحضيرهم للنقاشات العلمية في الورشات والملتقيات؛
6. مشاركة الطلبة في تصميم المناهج الدراسية من خلال طرحهم لاقتراحات فيما يخص المضمون، طرق التدريس والتقييم؛
7. الاخذ بعين الاعتبار التطور الذاتي للطلبة فيما يخص الثقة بالنفس، القدرة على المخاطرة؛
8. تنويع طرق تقييم الطلبة وتفضيل تلك التي تقوم على الأهداف المنشودة من كل منهج دراسي؛
9. توفير الأدوات التي تسمح بقياس رضى الطلبة عن المناهج الدراسية المقدمة، والحصول على التغذية الرجعية التي تمكن الإدارة والقائمين على تصميم المناهج من تطويرها بما يتوافق واحتياجات ورغبات الطلبة.

رابعا. محور الجودة الإدارية:

تتمثل الجودة الإدارية لمؤسسات التعليم العالي في جودة الوظائف التي يمارسها كل مستوى إداري من رئاسة الجامعة إلى عمادة الكليات ورؤساء الأقسام وغيرهم من الموظفين، وتتألف من عناصر أساسية تتمثل في: التخطيط، التنظيم، القيادة، الرقابة وتقويم الأداء، وتؤثر جودة الإدارة بالإيجاب في الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية المتاحة كالمباني، المكتبات، المخابر، التجهيزات (عمومن، 2017، صفحة 291).

ينقسم محور الجودة الإدارية، إلى المؤشرات التالية (رقاد، 2013/2014، الصفحات 51-52):

1. **التخطـيط**: يعـد التخطـيط أهـم وظـائف إدارة مؤسسـات التعلـيم العـالي لأنـه يبـنى علـى أسـاس احتياجـات المجتمـع، والمواءمـة بـين متطلبـات التنميـة وإمكاناتهـا. وليحقـق التخطـيط الـدور المنـوط بـه، عليـه أن يكـون شـاملا لكـل مكـونات نظـام مؤسسـات التعلـيم العـالي، وأن يمـس الجانـب الكمـي والجانـب الكيفـي المتمثـل في رسـالة وأهـداف المؤسسـة والمحتـوى العلمـي والتوجـه البحثـي، وأن يتوافـق مع مجموع الخطط الاقتصادية والاجتماعية للمحيط الذي ينشط فيه؛
2. **التنظـيم**: وهـو عمليـة تحديـد المسـؤوليات وتفـويض السـلطات وتوزيـع المهـام علـى المـوظفين كـل حسـب كفاءته وتحكمه في تخصصه من أجل تحقيق الأهداف المسطرة وتفادي الانحرافات؛
3. **القيـادة**: تلعـب القيـادة الإداريـة دورا مهمـا في تحقيـق الجـودة الإداريـة وتتوقـف إلى حـد كبـير علـى صـفات ومميـزات القائـد والتزامـه تجـاه سياسـات الجـودة وتنفيـذها (داود الربيعـي، عبـد الهـادي احمـد، و هادي كزاز الطائي، 2013، صفحة 143)؛
4. **الرقابـة وتقـويم الأداء**: يتمثـل الـدور الأساسـي للرقابـة في الكشـف المبكـر عـن مـدى تطـابق الممارسـات الفعليـة مـع الخطـط الموضـوعة، مـن خـلال وضـع المعـايير وقيـاس الأداء بشـكل دوري ومستمر.

خامسا. جودة الإمكانيات المادية:

يشـمل هـذا المحـور كـل المـوارد الماديـة لمؤسسـة التعلـيم العـالي، مـن مختلـف المبـاني كالمخـابر والمكتبـات والقاعـات وتجهيزاتهـا الأساسـية والتكنولوجيـات الحديثـة والمصـادر الماليـة. وينقسـم هـذا المحـور إلى المؤشـرات التالية (داوود الربيعي، عبد الهادي أحمد، و شاكر مجدي، 2016، صفحة 21):

1. جـودة المبـاني وملاءمتهـا لتقـديم المحاضـرات وتنظـيم التظـاهرات العلميـة الوطنيـة والدوليـة، كتـوفير قاعـات ذات إضـاءة وتهويـة مثاليـة وذو طاقـة اسـتيعابية ملائمـة، إضـافة إلى تـوفير المسـاحات الخضـراء والنـوادي العلمي والمكتبات المجهزة لاستقبال الطلبة وتحفيزهم على الاطلاع والبحث؛
2. مـدى اسـتفادة الطلبـة والأسـاتذة مـن المصـادر العلميـة الحديثـة في المكتبـات كالكتـب والـدوريات والمجلات، والعمل على توفير الوسائل والتجهيزات المتطورة والمساعدة في عمليات التعليم والتعلم؛
3. المـوارد الماليـة هـي أهـم المـدخلات الماديـة للنظـام التعليمـي، ولاسـتغلالها بكفـاءة علـى الإدارة العليـا ترشيد استخدام هذا المورد وزيادة وتنويع مصادر التمويل من خلال الشراكة مع القطاع الخاص.

سادسا. علاقة مؤسسات التعليم العالي بالمجتمع:

تعد خدمة المجتمع من الوظائف الأساسية الثلاثة المنوطة بمؤسسات التعليم العالي، ويتطلب تحقيقها توفير كل الإمكانيات المادية والبشرية لخدمة محيطها الاقتصادي والاجتماعي. وينقسم هذا المحور إلى المؤشرات التالية (داوود الربيعي، عبد الهادي أحمد، و شاكر مجدي، 2016، صفحة 22):

1. ربط التخصصات المقدمة في مؤسسات التعليم العالي باحتياجات التنمية المحلية، وأن تتوافق مع الطلب في سوق العمل للقطاعين الإنتاجي والخدمي؛
2. أن يعمل البحث العلمي في مؤسسات التعليم العالي على حل مشكلات المجتمع المحيط بها.

المطلب الثالث: مبررات التوجه نحو الجودة في مؤسسات التعليم العالي

تزايد الاهتمام بضرورة تبني الجودة في مؤسسات التعليم العالي، نتيجة للعوامل الخارجية والداخلية التي تواجهها، والتي يمكن تفصيلها فيما يلي (UNESCO-IIEP, 2011, pp. 06-09)؛ (بداري، بوباكور، و حرز الله، 2013، الصفحات 30-33)؛ (محمد أمين، إبراهيم حويل، و أحمد حسن، 2005، الصفحات 720-721):

الفرع الأول. العوامل الخارجية:

أولا. التقدم العلمي والتكنولوجي:

انتقل العالم في الألفية الثالثة، من عصر الصناعة الذي يعتمد على رأس المال المادي إلى عصر المعلومات الذي يعتمد على المعرفة والتكنولوجيات المتقدمة، وهذا ما فرض على التعليم العالي أن يكون ذو جودة عالية، خاصة وأن الثورة التكنولوجية قللت من فرص الحصول على منصب عمل إذا كان تكوين الفرد ذو جودة رديئة، كما أنه أصبح مفروض على التعليم أن يكون فردا جديدا بمواصفات جديدة يستطيع التعامل مع المواقف المتجددة، ويتابع التطورات المتلاحقة والمتسارعة في ميدان تكوينه وعمله، كما أصبح الفرد مطالبا بأن يكون منفتحا على التعلم مدى الحياة، لتطوير معارفه ومهاراته باستمرار.

ثانيا. العولمة:

لقد شكلت العولمة عاملا مهما في دفع مؤسسات التعليم العالي نحو الإصلاح، حيث أصبحت عالمية المناهج التعليمية مؤشرا مهما في تحقيق التقدم المطلوب للخطط التعليمية وتطوير المناهج، إضافة إلى التطور التكنولوجي، الذي جعل من تنقل الطلبة حول العالم لتلقي التعليم الجامعي أمرا غير

ضروري، وأصبح من الممكن أن يتكون قسم من طلبة من كل أنحاء العالم دون مغادرة منازلهم، كذلك يمكن للباحثين المشاركة والاستفادة من مختلف التظاهرات العلمية من حواسيبهم الخاصة، ولعل الأزمة الصحية التي مر بها العالم جراء وباء كوفيد-19، كانت أكبر امتحان لمؤسسات التعليم العالي حول استعدادها التام لمواكبة التغيرات السريعة المفروضة عليها. كما أدت العولمة إلى زيادة الضغط على الدول ومؤسسات التعليم العالي لإنتاج شهادات معترف بها على مستوى سوق العمل الدولية.

ثالثا. الاتفاقية العامة لتجارة الخدمات وسوق التعليم العالي عبر الحدود:

أدت العولمة إلى إدراج خدمات التعليم العالي ضمن الاتفاقيات الدولية لتجارة الخدمات، حيث أصبح التعليم العابر للحدود من أهم مظاهرها، ويعتبر هذا العامل نهاية لعصر كانت فيه مؤسسات التعليم العالي الوحيدة التي تقوم حصريا بتقديم خدماتها على المستوى الوطني.

رابعا. التغيرات الاقتصادية العالمية:

عرفت نهاية القرن العشرين تغيرات اقتصادية سريعة مست بشكل واسع كل اقتصاديات العالم بدون استثناء، جعلت من النظم الاقتصادية أكثر تقاربا وتداخلا فيما بينها، وأصبح النظام العالمي نظاما موحدا تحكمه قوانين وأسس مشتركة، وفي ظل زيادة المنافسة العالمية زادت التكتلات الاقتصادية التي تهدف إلى حيازة موارد الإنتاج الأجود والأقل تكلفة، بما في ذلك رأس المال البشري المتمثل في خريجي مؤسسات التعليم العالي، مما جعل هذه الأخيرة تسعى إلى الوصول إلى مكانة محلية وعالمية متميزة من حيث جودة البحث العلمي وكفاءة خريجيها.

خامسا. التكامل الإقليمي:

إن عامل التكامل الإقليمي كان له اثرا مباشرا في سياسات التعليم العالي، حيث فرض عليها توحيد معاييرها وتحسين نوعية خدماتها، لخلق سوق مشتركة تدعم انتقال الأفراد بكل حرية، وبالتالي توحيد الشهادات الجامعية ليتم الاعتراف بها على المستوى الإقليمي.

الفرع الثاني. العوامل الداخلية:

أولا. زيادة الطلب الاجتماعي على خدمات التعليم العالي:

صرحت منظمة اليونيسكو بأن عدد الطلبة في مؤسسات التعليم العالي عبر العالم وصل 222 سنة 2017، مقابل 97 مليون طالب سنة 2000، أي بزيادة تقدر ب 53%، وتضاعف العدد خمس

مرات مقابل ما كان عليه منذ أربعين سنة، كما يتوقع أن يتعدى عدد الطلبة في التعليم العالي 300 مليون طالب بحلول سنة 2027 (Campus France, février 2020, p. 5). وقد صاحب تلك الزيادة، عدم كفاية الموارد المالية مما أدى إلى التنويع في أنماط التعليم العالي (التعليم عن بعد، التعليم ما بعد الثانوي، التعليم المهني...). كما يشمل هذا التنويع الانفتاح على القطاع الخاص لتغطية الطلب المتزايد والذي يعرف بأنه تعليم بهدف ربحي، مما يثير الشكوك حول دور وأساليب الحكومات في تأكيد وضمان جودة تلك المؤسسات الخاصة التابعة لقطاع التعليم العالي (Bakouche, 2012)؛

ثانيا. التنويع في التعليم العالي:

أدت زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم العالي إلى تزايد الحاجة لتنويع مؤسساته وتكييف برامجه لتتماشى مع تنوع احتياجات الطلبة واحتياجات سوق العمل. وقد انعكس تنوع التعليم العالي في بروز التعليم العالي غير الجامعي وأنماط جديدة غير تقليدية من التعليم مثل التدريب المتطور وتحديث المعلومات من خلال التعليم المستمر، التعليم عن بعد والتعليم العابر للحدود، وهذا ما أدى إلى ضرورة الاهتمام بجودة هذه الأنماط الجديدة من التعليم والمؤسسات التي تعنى بها والبرامج التي تقدّمها؛

ثالثا. تغير متطلبات سوق العمل:

شهد القرن الواحد والعشرين اندثار تخصصات ومهن قديمة، وتعويضها بمهن المستقبل التي تعتمد على التكنولوجيا الحديثة بشكل أساسي، مما فرض على مؤسسات التعليم العالي مجاراة متطلبات سوق العمل المتشددة حول المعارف والمهارات الحديثة، حيث أصبح البحث ضروريا عن نماذج وصيغ تعليمية تكسب الطلبة المعارف والخبرات التي تضمن تحقق المعايير الدولية المرتبطة بالجودة والامتياز في أداء العمل؛

رابعا. نقص الموارد المالية:

نتج عن تزايد الطلب على خدمات التعليم العالي وتنوع احتياجات المنتسبين إليه عدم كفاية الموارد المالية المخصصة لتسيير وتطوير هذا القطاع، لذا اعتمدت كثير من الدول على دعم الاستقلالية المالية لمؤسسات التعليم العالي فيها، من خلال تنويع وابتكار مصادر تمويل جديدة، من خلال الاعتماد على تسويق ابحاثها العلمية وتقديم الاستشارة المدفوعة للشركاء الاقتصاديين، ولتحقيق هذا الهدف على مؤسسات التعليم العالي تحسين جودة منتجاتها العلمية الموجهة للتطبيق وتسجيلها وحمايتها؛

خامسا. تزايد نسبة البطالة لخريجي الجامعات:

يعتبر هذا العامل بمثابة ناقوس الخطر، الذي يحذر مؤسسات التعليم العالي من ضياع مخرجاتها العلمية والبشرية تحت شبح البطالة الذي يهدد المتخرجين بالآلاف كل سنة، وتعود أهم أسباب بطالة الخريجين، إلى ما يلي (رقاد، 2013/2014، صفحة 64):

1. تدني نوعية مخرجات التعليم العالي من حيث التحصيل المعرفي وانخفاض المستوى الثقافي، وضعف القدرات التحليلية والابتكارية وضمور روح المبادرة وضعف الكفاءات التقنية؛
2. ضعف وتقادم الخطط والبرامج الدّراسية وعدم مواكبتها للتطورات التي طرأت على مختلف المجالات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والعلمية والمعلوماتية والتكنولوجية والإدارية؛
3. ضعف الشراكة مع قطاعات الإنتاج والخدمات.

من هنا، أصبح تطبيق الجودة مطلبا ملحا من أجل التفاعل والتعامل مع التغيرات كالعولمة والطفرة التكنولوجية التي جعلت من الضروري التحديث والتحسين المستمر في مناهج وبرامج التعليم، وتزايد المطالبة بمشاركة أكبر لمؤسسات التعليم العالي في خدمة المحيط والمجتمع ودفع عجلة التنمية المحلية (OCDE, 2012, p. 3). ولمواجهة مختلف هذه التحديات، ظهرت العديد من مداخل التي اهتمت ليس فقط بتحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي وإنما تحسينها أيضا، وسنوضح ذلك في المبحث الموالي من هذا الفصل.

المبحث الثالث: مداخل تحسين الجودة في مؤسسات التعليم العالي

يعد تحسين الجودة في مؤسسة التعليم العالي أحد أهم المتطلبات التي تضمن لمؤسسات التعليم العالي مواجهة مختلف التحديات التي تشهدها سواء على مستوى بيئتها الداخلية أو الخارجية، وبالتالي تحقيق رضى مختلف الأطراف المتعاملة معها، وقد ظهرت العديد من المداخل التي تساعدها وتمكنها من تحقيق ذلك، ولعل من أبرزها:

- تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي؛
- تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي؛
- التوجه نحو الامتياز كمدخل لتحسين الجودة في مؤسسات التعليم العالي.

المطلب الأول: تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي

تربع مفهوم نظام ضمان الجودة في العقد الثامن من القرن الماضي، على عرش اهتمامات الباحثين في مجال الجودة والممارسين لها في مختلف القطاعات الصناعية والتجارية، وكان الهدف الأساسي منه هو كسب ثقة الزبون. أما في مجال التعليم العالي، برز هذا المفهوم مع زيادة الاهتمام بآليات تطبيق الجودة في الجامعات، وملائمة الخريجين لمتطلبات واحتياجات سوق العمل، إلا أن الرؤية اتضحت لدى كل الفاعلين في قطاع التعليم العالي من خلال مؤتمر الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة بكندا سنة 1993، وانصب اهتمام الباحثين على دراسة الطرق التقليدية والحديثة وعرض التجارب الدولية في ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، وبعدها بسنتين تم انشاء 70 هيئة ومؤسسة تعنى بمراجعة تدابير جودة التعليم العالي وفق منظور المحيط الذي تنشط (فيلالي، 2016/2017، صفحة 77).

وعلى ضوء ذلك، نطرح الأسئلة التالية: هل ضمان الجودة هو غاية أم وسيلة؟ ولماذا ازداد الاهتمام بضمان الجودة ونظامها؟ ماهي النتائج المنتظرة من تطبيق نظام ضمان الجودة على النظام التعليمي؟

الفرع الأول. مفهوم ضمان الجودة:

نشأ مفهوم ضمان الجودة في العالم لتقوية ثقة المستهلك بالمؤسسة، والعمل على إعطاء نتائج ملموسة لنظام الجودة، وكذلك لمطابقة المواصفات والمعايير وتفادي العيوب والأخطاء، وبمفهوم آخر هو

عملية وقائية لعملية تقييم الجودة، حيث يعمل القائمون على تفادي الخطأ والانحراف على الخطط الموضوعة لتطبيق الجودة الشاملة.

أما فيما يخص مفهوم نظام ضمان الجودة في التعليم العالي فهو لا يختلف في جوهره، من خلال العمل على تفادي الفشل في تقديم خدمات تعليمية ذات جودة، والوصول إلى تحصيل علمي حسب الأهداف التعليمية الموضوعة أو المعايير الموضوعة، كما أنه الوسيلة التي تعتمدها مؤسسات التعليم العالي لتضمن وضع كافة المتطلبات والشروط الضرورية لتقديم مختلف الخدمات وفقا لمنظومة معايير محددة، وتسمح أيضا لمختلف المستفيدين من الخدمة التعليمية من التأكد بأن تلك المعايير تم تطبيقها فعلا (بن حسين، 2015، صفحة 209).

إن مصطلح ضمان الجودة يمكن أن يعرف من عدة زوايا، وقد أشارت الباحثة فايف-بوني (Fave-Bonet) عند تحليل النصوص الرسمية لمشروع بولونيا (Processus de Bologne) إلى وجود ثلاثة مفاهيم لضمان الجودة (Conseil supérieur de l'éducation, 2012, p. 8)، هي:

- ضمان الجودة بمعنى تقييم الجودة؛
- ضمان الجودة بمعنى المصادقة على الجودة؛
- وضمان الجودة بمعنى إدارة الجودة.

وينتج هذا الاختلاف في مفهوم ضمان الجودة، عن تعدد وجهات النظر إليها من طرف القائمين على الجودة، كما يأتي هذا الاختلاف من تباين أهداف كل من مقيمي الجودة، المصادقين عليها ومدراء الجودة، والجدول رقم 02 يوضح ذلك:

الجدول رقم 02: زوايا تعريف نظام ضمان الجودة

المفهوم	الهدف	العملية
تقييم الجودة	قياس الجودة	مقارنة النتائج مع الأهداف
المصادقة على الجودة	تبيان وجود الجودة	المصادقة على النتائج بمطابقتها مع المعايير
إدارة الجودة	العمل على سير عمليات الجودة	التخطيط، التنظيم والإشراف على الجودة

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على: (Fave-Bonnet, Février 2007)

أما حسب مواصفات (ISO9000) إصدار سنة 2000، فيعرف ضمان الجودة، على أنه: "جزء من إدارة الجودة يركز على توفير الثقة بأن متطلبات الجودة ستؤمن " (رقاد، 2013/2014، صفحة 66).

ويعرف ضمان الجودة أيضا، على أنه: "قيام المنتج للسلعة أو المقدم للخدمة بالتعهد بأن السلع والخدمات المطروحة تتطابق مع التصاميم والمواصفات والمعايير المقررة من ناحية الجودة، وأنها تقابل متطلبات الزبون وتشبع حاجاته ورغباته وتحقق رضاه" (حجيم الطائي، عاصي العجيلي، و علي الحكيم، 2008، صفحة 199).

كما يعرف ضمان الجودة أيضا، على أنه: "الوسيلة التي تستخدمها المؤسسة لإثبات أن الشروط الخاصة بالجودة الموضوعة في الخطط سوف يتم تحقيقها، وبهذا فهو عملية قبيلة تهدف إلى تفادي وقوع الانحرافات في خطط الجودة " (Berrouche & Bouzid, 2012, p. 23).

ومن خلال التعاريف السابقة، نستنتج أن ضمان الجودة هو: مجموعة من الاستراتيجيات والإجراءات (عملية قبلية) التي من شأنها أن تضمن بأنّ المنتج الذي سيتم عرضه سيكون مطابقا للمواصفات الموضوعة (تفادي وقوع الأخطاء).

الفرع الثاني. مفهوم نظام ضمان الجودة في مؤسسة التعليم العالي:

لا يختلف تعريف نظام ضمان الجودة في باقي المؤسسات عنه في مؤسسات التعليم العالي، إلا من حيث طبيعة نشاط المؤسسة التعليمية، ونوعية مخرجاتها المتمثلة في: العامل البشري والبحوث العلمية والخدمات المقدمة للمجتمع. وقد تعددت التعاريف المتعلقة بمصطلح نظام ضمان الجودة في مؤسسة التعليم العالي حسب زاوية التعريف التي تعتمدها الجهة التي تقدم المفهوم، وكذلك حسب الإمكانيات التي ستستخدم لتطبيق النظام في المؤسسة الجامعية، وسنذكر بعض التعريفات للباحثين والهيئات المهتمة بتطبيق نظام ضمان الجودة في المؤسسات الجامعية في الجدول رقم 03:

الجدول رقم 03: مجموع تعاريف نظام ضمان الجودة في مؤسسة التعليم العالي

الجهة المقدمة للتعريف	التعريف
قاموس مصطلحات الجودة التحليلية	نظام ضمان الجودة في التعليم العالي، هو: "عملية لبناء الثقة مع أصحاب المصلحة وإثبات أن عناصر نظام العملية التعليمية (مدخلات، عمليات، مخرجات) تلبي أو تقيس الحد الأدنى للمتطلبات (Harvey, 2004-20) ".

(**Analytic Quality Glossary**)	
منظمة اليونيسكو (UNESCO)	نظام ضمان الجودة، هو: "مصطلح عام يقصد به عملية دائمة ومستمرة تهدف إلى تقييم (تقدير، رقابة، ضمان وتحسين) جودة نظام المؤسسة أو برامج التعليم العالي، ويركز نظام ضمان الجودة كآلية تنظيمية على كل من المسؤولية والالتزام والتحسين، وذلك بتوفير المعلومات والأحكام من خلال عملية منظمة ومخططة وقياسا على معايير واضحة ودقيقة" (Vlasceanu, Grunberg, & Parlea, 2007, pp. 74-75).
المؤسسة الأوروبية للتدريب (European Training Foundation ETF)	نظام ضمان الجودة، هو: "مجموع الاستراتيجيات والعمليات والإجراءات الهادفة لتوطيد الثقة لدى أصحاب المصلحة بالتركيز على الشفافية والالتزام بالمسؤولية" (Navoyan, 2015, p. 74).
وكالة ضمان الجودة في التعليم العالي (Quality Assurance Agency for Higher Education QAA)	نظام ضمان الجودة في التعليم العالي، يتمثل في: "مجموع الوسائل التي تثبت وتؤكد توفر الشروط الكاملة، التي تساعد الطلبة على الوصول إلى المعايير المفروضة من المؤسسة نفسها أو من طرف الهيئة التي تصدر الشهادات". (Harvey, 2004-20)
مجلس اعتماد مؤسسات التعليم العالي (Council for Higher Education Accreditation CHEA)	حسب مجلس اعتماد مؤسسات التعليم العالي نظام ضمان الجودة، هو: "عملية مخططة ومنهجية لمراجعة المؤسسة أو البرامج، بهدف التأكد من مطابقتها للمعايير المتعلقة بالتكوين، المنح الدراسية والبنى التحتية ورقابة التحسين المستمر فيها، كما يأخذ بعين الاعتبار التوقعات للتأكد بأن آليات رقابة الجودة موجودة وفعالة، وأيضا تدرس الوسائل التي تؤكد من خلالها المؤسسة استيفاءها لكل الشروط المفروضة من طرف الهيئة المصدرة للشهادات" (Navoyan, 2015, p. 75). كما يعرف نظام ضمان الجودة في بيئة عولمة المؤسسات الجامعية، على أنه: "يتعلق بأداء وفعالية الكليات والجامعات سواء كانت تنشط محليا أو خارج الحدود، ويهدف ضمان الجودة إلى تعريف المجتمع والطلبة الحاليين والمستقبليين بمدى جودة الخدمات التعليمية المقدمة، ومساعدتهم على استبعاد الجامعات الرديئة" (CHEA International Quality Group, 2013, p. 1).
مارتن ماكاييلا وستيلا أنطوني. (Martin Michaela & Stella Antony)	أما ضمان الجودة في التعليم العالي حسب مارتن وستيلا(Martin et Stella)، هو: "ليس هدفا في حد ذاته بل هو أداة تخول للوزارة /الدولة ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي مباشرة أو من خلال وسيط، بهدف التوضيح للمستفيدين من العملية التعليمية وحماية الطلبة من الممارسات المضللة أو ذات الجودة السيئة، بسبب عدم مطابقتها للمعايير على سبيل المثال، كما تعتبر عملية ضمان الجودة وسيلة لترقية وتطوير التعليم العالي" (Martin & Stella, 2007, p. 117).

ديف توماس، هيقارتي جوزيف و هوسي ماثيو. **(Duff Thomas & Hegarty Joseph & Hussey Mathiew)** **في كتابهم: "ضمان الجودة الأكاديمية في التعليم العالي الإيرلندي"** **(Academic quality assurance in Irish higher education)**	نظام ضمان الجودة، هو: "عملية لإثبات الامتياز، الالتزام بالمسؤولية وترشيد الموارد، وفي إطار هذه العملية تقوم المؤسسة الجامعية بالإثبات لنفسها أولا ثم لأصحاب المصلحة أن التكوين والخدمات الأخرى التي تقدمها تحقق باستمرار معايير الامتياز. هذا التأكيد هو هدف أساسي للمؤسسة، إضافة إلى أنه ضروري في حالة تمويل الدولة للجامعات بأن تكون هاته الأخيرة مسؤولة عن تقديم الضمان للمجتمع وللحكومة بأحقيتها للدعم مقابل تقديم خدمات متميزة وفق المعايير المفروضة" (Duff, Hegarty, & Hussey, 2000, p. 130).

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على المراجع المذكورة في الجدول

نستنتج من التعاريف السابقة، أنه رغم الاختلاف في تصور تعريف موحد لمفهوم ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، إلا أنه من الممكن تحديد نقاط مشتركة، تتمثل في:

- تتفق كل التعاريف على أن نظام ضمان الجودة عملية مستمرة؛
- تتمثل أدوات القياس والتقييم والحكم على النتائج في معايير ومؤشرات قياس الأداء والبيانات الإحصائية؛
- وجود مستويين لضمان الجودة، هما ضمان الجودة الداخلية وضمان الجودة الخارجية؛
- كما تتفق التعاريف على مجموعة من الأهداف المرجوة من خلال تطبيق نظام ضمان الجودة، والمتمثلة في: الرقابة، المساءلة، والتحسين.

وعلى ضوء التعاريف السابقة، يمكننا تعريف نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، على أنه: "الوسيلة التي تعتمدها مؤسسة التعليم العالي لتضمن تحقيق الأهداف المسطرة أو تطبيق معايير الجودة، والتي تفرضها المؤسسة على نفسها أو تحددها وزارة التعليم العالي أو هيئات الاعتماد والتصنيف الأكاديمي، وتتمثل أهمية النتائج النهائية للعملية في إثبات أحقية المؤسسة بثقة كل من المجتمع، الطلبة، المؤسسات الاقتصادية التي تتعامل معها وغيرها من الأطراف.

الفرع الثالث. معايير نظام ضمان الجودة في التعليم العالي:

نميز بين أربع مجالات في تطبيق معايير نظام ضمان الجودة في التعليم العالي، نفصلها فيما يلي (Harvey, Understanding quality, 2006, p. 3):

أولا. المعايير الأكاديمية:

تتثمل المعايير الأكاديمية في إثبات مستوى معين من النجاح الأكاديمي، فمن الناحية البيداغوجية: هي المعايير التي توضع مسبقا لكل مستوى تعليمي، وعلى الطلبة إثبات القدرة على تحقيق تلك الشروط في تلك السنة الدراسية، وعادة ما تقاس بتحقيق الفرد لأهداف وغايات الدورة بشكل محدد أو ضمني، أما فيما يخص البحث العلمي: فيقاس بالقدرة على انتاج بحث علمي وتوليد معرفة علمية فعالة يقدرها المجتمع العلمي المتخصص؛

ثانيا. معايير الأداء:

تتعلق معايير الأداء بالقدرات التقنية للطلاب، وإثبات مستوى معين من الكفاءات التي تمكن الطلبة من الممارسة المهنية في مجال تكوينهم، وقد تكون هذه المهارات عامة مكتسبة من المعارف القابلة للتحويل كعلوم الاقتصاد وباقي العلوم الاجتماعية، أو تمثل الكفاءات في قدرات خاصة تترافق مع منح ترخيص لممارسة المهنة كمهنة الطب والهندسة والقانون؛

ثالثا. معايير الخدمات:

تتمثل في تقييم الطالب للخدمات المقدمة له من طرف مؤسسة التعليم العالي، سواء كانت خدمات تعليمية أو مرافق كالسكن والنقل والمكتبات وغيرها، ويكون التقييم مقارنة بمعايير محددة مسبقا أو توقعات المستفيدين المصرح بها والضمنية، غالبا ما تركز هذه المعايير على العناصر الكمية والقابلة للقياس، كما يتم استخدام آليات القياس اللاحقة كاستبيانات الرضا كمؤشرات على قياس جودة الخدمات؛

رابعا. المعايير التنظيمية:

هي المبادئ والإجراءات التي تضمن المؤسسة من خلالها أنها توفر بيئة تعليمية وبحثية مناسبة والنشر الواضح والشفاف للممارسات التنظيمية.

الفرع الرابع. أهداف تطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي:

تنقسم الأهداف من تطبيق نظام ضمان الجودة إلى ثلاثة محاور رئيسية، تتمثل في (Berrouche & Bouzid, 2012, pp. 30-31):

أولا. رقابة الجودة:

يعكس هذا الهدف الدور التقليدي للحكومة في ضمان توافق خدمات التعليم العالي المقدمة مع الحد الأدنى لمعايير الجودة. ولم تحض هذه الوظيفة بالأهمية ذاتها في وقت سابق، حيث كانت معظم الجامعات تابعة للقطاع العام، وكان يعتبر أنه مجرد التسيير الكفؤ يضمن تقديم خدمات عالية الجودة، إلا أنه بظهور الجامعات الخاصة وانتشارها على النطاقين الوطني والعالمي، زاد حرص الحكومات على تتبع وتقييم الجامعات الخاصة والعمومية على حد سواء، لضمان تقديم تكوين جيد للطلبة وتلبية حاجاتهم ومطالبهم وتحقيق توقعاتهم من الخدمة التعليمية بما يتوافق مع حاجيات سوق العمل، ومطابقة البرامج التعليمية لأهداف التنمية الوطنية.

تتمثل أهمية الرقابة كهدف أساسي لنظام ضمان الجودة في زيادة الثقة بين المجتمع والطلبة على وجه الخصوص في الخدمات التعليمية المقدمة من طرف الجامعات، حيث يجب على الوزارة المسؤولة ضمان حد أدنى من الشفافية بخصوص الجامعات السيئة، والمباشرة بإجراءات نزع الاعتماد منها وعدم الاعتراف بالشهادات الصادرة منها كخطوة أساسية لحماية المستهلكين؛

ثانيا. المساءلة والشفافية:

يتمثل هذا الهدف في جعل التعليم العالي مسؤولا تجاه تطبيق المعايير المعمول بها، وملتزما باطلاع المجتمع وأصحاب المصلحة بمدى التقدم في تطبيق الجودة، وإعلامه بمستوى الجودة المقبول أو المتميز الذي توفره المؤسسة الجامعية في إنجاز مهامها، كما يسمح نظام ضمان الجودة للجامعة بالتعرف على مدى قابليتها للمقارنة المرجعية على المستوى الدولي، كما قد تكون المساءلة وسيلة لإسناد الجوائز، الدعم والحوافز أو سحب الاعتماد وتجميد التمويل وعدم الاعتراف بالشهادات، كما تستخدم في ضبط بوصلة الجامعات تماشيا مع السياسات العامة وبرامج الإصلاح؛

ثالثا. تحسين الممارسات الحالية:

يؤدي ضمان الجودة منطقيا إلى التحسين من خلال تحقيق الأهداف الموضوعة من جهة، ومن خلال خلق ممارسات جديدة تسعى الإدارة إلى التوصل إليها من جهة أخرى، لكن أهم عامل يجعل نظام ضمان الجودة يقوم بتحسين الممارسات هو إنشاء عملية تقييم ذاتي رسمية ومنهجية داخل المؤسسة، وتهدف إلى تزويد عملية التغذية العكسية بمعلومات حول نقاط قوة وضعف المؤسسة محل

التقييم، مما يساعد متخذي القرار في اتخاذ الإجراءات ووضع الخطط والاستراتيجيات المناسبة لتحقيق أفضل أداء ممكن.

ويتوقف نجاح عملية تحسين الممارسات الحالية على توفر شروط معينة، تتمثل في (رقاد، 2013/2014، الصفحات 77-78):

1. توفر الثقة بين من يقوم بعملية التقييم وبين من يعنيهم التقييم (المقيمون)؛
2. يجب أن يترسخ الأشخاص الذين يعنيهم التقييم فكرة أن الهدف من التقييم هو التحسين وليس الرقابة من أجل العقاب؛
3. القيام بالعملية خلال سيرورة العمل وليس في نهايته والتصحيح الآني للأخطاء قبل أن تتفاقم؛
4. إتاحة العملية لمعلومات تستخدم لتوجيه المعنيين بالتقييم على استباق الخطوات اللاحقة من أجل التحسين المستمر؛
5. عدم تضمن العملية لقرارات ذات طبيعة إدارية، بل تكتفي بوصف الواقع من نقاط قوة وضعف مع طرح الإمكانيات المتاحة والمخاطر المحتملة.

الفرع الخامس. مراحل تطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي:

يمر تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي بثلاثة مراحل أساسية تتمثل في (رقاد، 2013/2014، الصفحات 78-93):

أولا. تشكيل سياسة الجودة:

تعد هذه المرحلة من أهم خطوات تطبيق نظام ضمان الجودة، ويتم خلالها معاجلة ثلاثة محاور أساسية تتمثل في: تحديد أهداف النظام، اختيار الآليات المناسبة لتحقيق تلك الأهداف ودراسة وتحديد نطاق وأبعاد النظام، وسنوضح هذه العناصر في الجدول رقم 04:

الجدول رقم 04: عناصر تشكيل سياسة الجودة

عناصر سياسة الجودة	السؤال الذي يجب طرحه	البدائل المطروحة
الأهداف	لماذا نطبق نظام ضمان الجودة ؟	● رقابة الجودة؛ ● المساءلة؛ ● تحسين الجودة.

الآليات	ما هي الآلية المناسبة ؟	ترتبط الإجابة بتحديد الهدف من النظام: ●آلية التقييم؛ ●آلية الاعتماد؛ ●آلية التدقيق.
نطاق وأبعاد النظام	على من سوف نطبق نظام ضمان الجودة؟	●مؤسسة تعليمية خاصة؛ ●مؤسسة تعليمية عمومية؛ ●جميع مؤسسات التعليم العالي؛ ●البرامج.

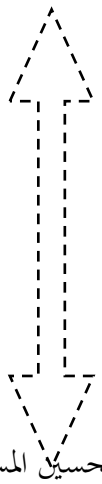
المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على: (رقاد، 2013/2014، صفحة 78)

يتعلق تحقيق كل هدف من أهداف نظام ضمان الجودة بتطبيق آلية أو أكثر من الآليات السابقة، نلخصها فيما يلي:

1. **التقييم:** إن أساس آلية التقييم هو قياس النتائج، وقد يشمل التقييم جميع نشاطات المؤسسة أو يقتصر فقط على برامج التكوين والبحث العلمي، وغالبا ما يقوم التقييم على زيارة ميدانية من قبل القائمين على العملية؛
2. **الاعتماد:** هو أحد أهم آليات ضمان الجودة وأكثرها استخداما، كما يلعب دورا أساسيا في معادلة الدرجات العلمية والاعتراف بها، وهو يهدف بالدرجة الأولى إلى تسهيل حركة الطلبة والأساتذة. والاعتماد هو جملة من العمليات التي تقوم بها جهة خارجية ومستقلة لتوفير الثقة لدى كل أصحاب المصلحة والمستفيدين من خدمات مؤسسات التعليم العالي بأنّ المؤسسة التي تم اعتمادها تقوم باستمرار بتطبيق المعايير التي تضمن جودة خدماتها. وتنتهي عملية الاعتماد باتخاذ قرار منحه أو المنح مع تقديم التوصيات اللازمة، وغالبا ما تسبقه عملية التقييم، فهما عمليتين متلاصقتين ومتكاملتين، كما يعتمد قرار منح الاعتماد على عملية التقييم؛
3. **التدقيق:** وهو أحد أهم آليات إثبات الجودة الداخلية، ويتسم التدقيق بالمصداقية لان من يكلف به هم مدققين خارجيين مستقلين عن مؤسسة التعليم العالي، ويختلف التدقيق عن الآليتين السابقتين في أنه يركز على نظام ضمان الجودة الداخلية، ويسلط الضوء على رسميات تطبيقها من نصوص السياسات، القواعد والإجراءات، الإرشادات ومسودات الاجتماعات، فهو لا يقوم على المعايير وإنما على مدى تطبيق الإجراءات والالتزام بالتعليمات، كما يرتبط التدقيق مباشرة بهدف التحسين المستمر لضمان الجودة وتطوير الممارسات الحالية.

ونصنف آليات نظام ضمان الجودة، في الجدول رقم 05:

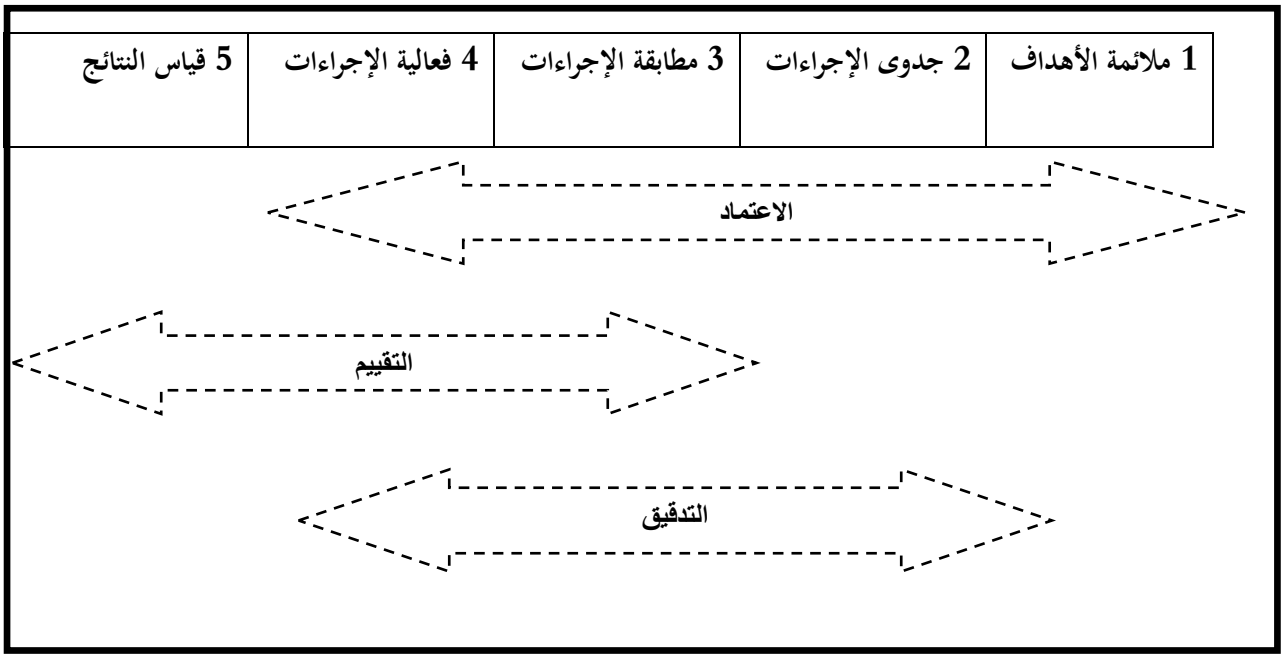
الجدول رقم 05: تصنيف آليات تطبيق نظام ضمان الجودة.

الغاية	الآلية	السؤال المطروح	التركيز على	النتائج
المساءلة  التحسين المستمر	**الاعتماد**	هل النظام جيد لتتم الموافقة عليه؟	ملائمة: المهام، الموارد والإجراءات	منح الاعتماد أو عدم منحه
	التقييم	إلى أي مدى تعتبر النتائج جيدة؟	النتائج	تحديد مستوى ضمان الجودة (ويتضمن قرار سلبي أم إيجابي)
	التدقيق	هل تم تحقيق الأهداف؟ هل الإجراءات المعمول بها فعالة؟	الإجراءات	وصف كيفي

المصدر: (Conseil supérieur de l'éducation, 2012, p. 14)

كما نبين في الشكل رقم 05 التداخل بين تطبيق الآليات الثلاث:

الشكل رقم 05: التداخل فيما بين آليات تطبيق نظام ضمان الجودة



المصدر: (Conseil supérieur de l'éducation, 2012, p. 14)

ونستنتج من الشكل رقم 05، أن:

- مطابقة وفعالية الإجراءات يمكن مراجعتها بكل الآليات؛
- التأكد من جدوى وفعالية الإجراءات من خلال آليتي الاعتماد والتدقيق؛
- ملائمة الأهداف من مهمة آلية الاعتماد حصرا؛
- تقوم آلية التقييم دون غيرها من الآليات بقياس النتائج.

ثانيا. مرحلة ضمان الجودة الداخلية:

بعد تحديد الأهداف والآليات المتخذة لتطبيق نظام ضمان الجودة، على مسؤولي مؤسسات التعليم العالي العمل على ضمان الجودة الداخلية، من خلال الارتكاز على ثلاثة عناصر أساسية تتمثل في: إدارة الجودة، تحديد مرجع الجودة والقيام بعملية التقييم الذاتي، نفصلها فيما يلي:

1. إدارة الجودة:

يجب على مؤسسات التعليم العالي تبني مدخل إدارة الجودة بشكل رسمي ومعلن عنه، إذ يجب عليها نشر ثقافة الجودة بين أصحاب المصلحة الداخلية كخطوة أساسية لتحقيق الأهداف المسطرة، كما ينبغي عليها أن تقوم بتطبيق وظائف إدارة الجودة من تخطيط، تنظيم، توجيه ورقابة لتحقيق التحسين المستمر في جودة خدماتها؛

2. إعداد مرجع الجودة:

وهو وثيقة يحدد فيها مفهوم الجودة المعتمدة في المؤسسة بشكل مفصل، كما يعرض وبوضوح النتائج المنتظرة، الموارد والأجهزة المتاحة والعمليات التي يجب إنجازها، ومؤشرات القياس. ويجب توفر الشروط التالية في مرجع الجودة:

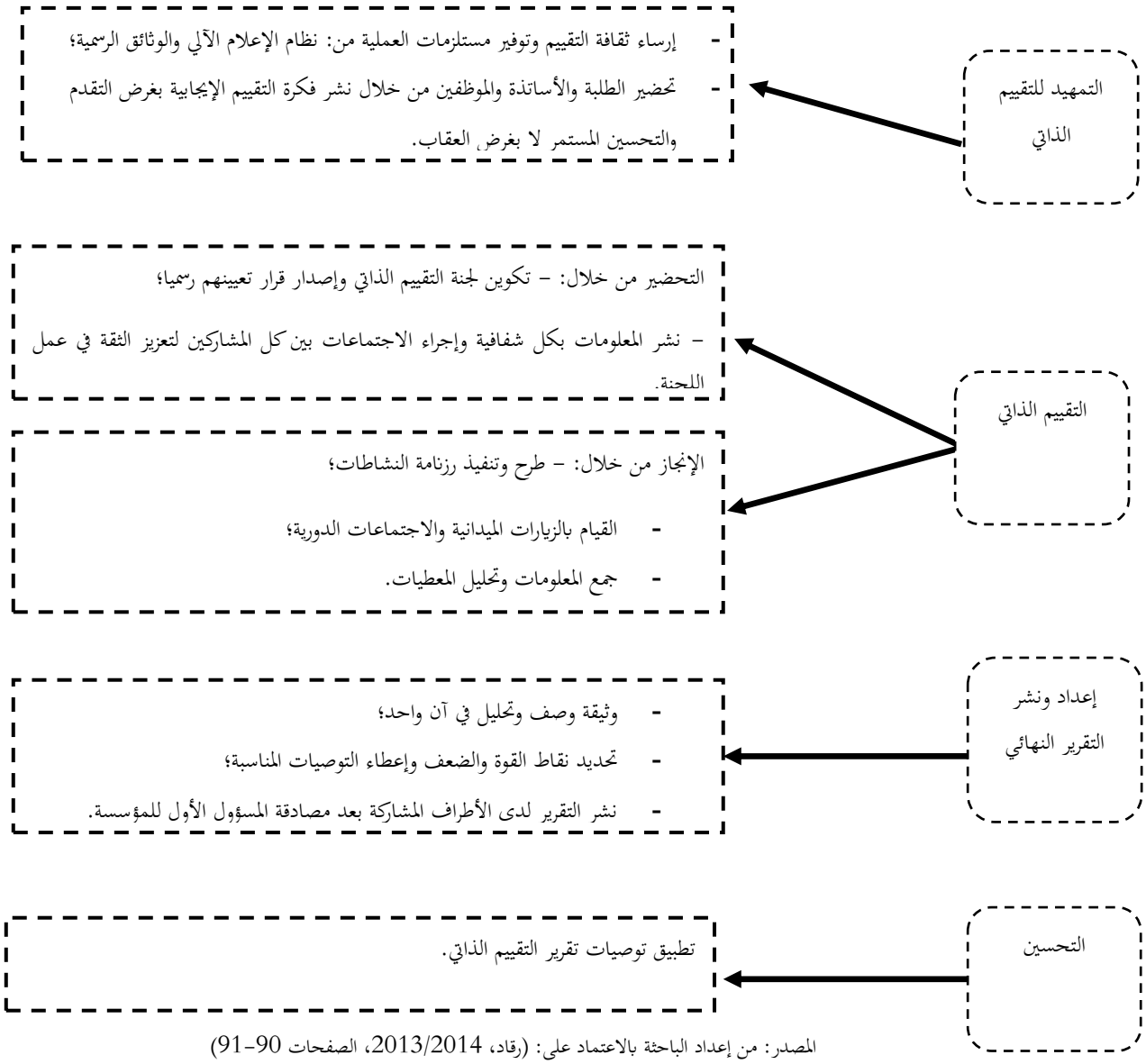
- وضع معايير جودة متفق عليها وتتماشى مع المعايير الدولية للجودة؛
- إعلام كل المعنيين بالمعايير وتفسيرها لهم بالتفصيل وتدريبهم إن التزم الأمر؛
- التزام كل الأطراف ورغبتهم في تطبيق معايير دليل الجودة بهدف تبني استراتيجية دائمة وليست مرحلة مؤقتة؛
- عمل الجهات المعنية على ضبط معايير الجودة وفق أسس ثابتة وتطبيقها عمليا على الجميع؛

- العمل على مراجعة المعايير وتجديدها حسب مقتضيات التقدم في خطة نظام ضمان الجودة وظروف العمل المستحدثة؛
- مرونة المعايير بالشكل الكافي الذي يسمح للمؤسسة بالاستجابة للظروف والمتغيرات المحيطة بها.

3. التقييم الذاتي:

هو إجراء داخلي لمؤسسة التعليم العالي، يستخدم خلال فترات منتظمة بهدف التعرف على مستوى الجودة، من خلال مقارنة واقع تقدم تنفيذ الخطط مع ما ورد في مرجع الجودة. وتتم عملية التقييم الذاتي وفق الإجراءات المبينة في الشكل رقم 06:

الشكل رقم 06: مراحل عملية التقييم الذاتي



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على: (رقاد، 2013/2014، الصفحات 90-91)

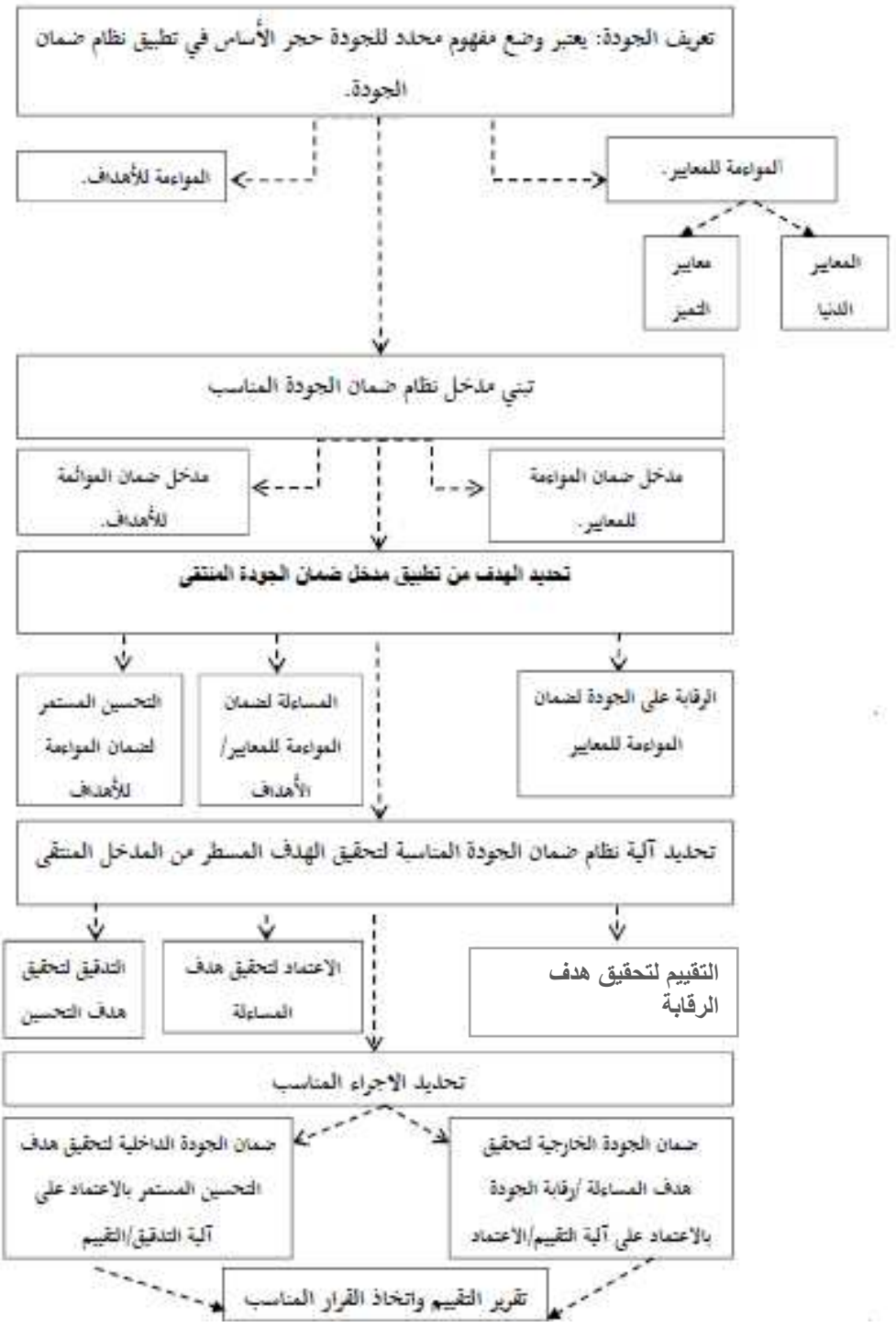
ثالثا. مرحلة ضمان الجودة الخارجية:

يعتبر تطبيق نظام ضمان الجودة الخارجية مكملا للمراحل السابقة، وذلك لإضفاء المصداقية على نظام ضمان الجودة ككل. وتستند هذه المرحلة، على نتائج تقرير التقييم الذاتي، وتكلف بهذه العملية هيئة خارجية تتسم بالاستقلالية والحياد. ويتعدى ضمان الجودة الخارجية عملية التحسين المستمر فيرتبط بشكل مباشر بالمساءلة من قبل أصحاب المصلحة (المجتمع والممولين)، وهو يهدف إلى:

1. التحقق من النقاط الواردة في تقرير التقييم الذاتي للعمل على أسس صحيحة وضمان صحة النتائج المترتبة عليها؛
2. تشخيص نقاط القوة والضعف في المؤسسة؛
3. تعزيز ثقة المستفيدين داخل الوطن وخارجه بجودة مؤسسة التعليم العالي وبرامجها التكوينية؛
4. التعريف بالمؤسسة إقليميا وعالميا وتعزيز سمعتها العلمية.

ونوضح في الشكل رقم 07 مراحل تطبيق نظام ضمان الجودة:

الشكل رقم 07: مراحل تطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي



المصدر: (رقاد، 2013/2014، صفحة 97)

المطلب الثاني: تطبيق مدخل إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي.

سنحاول من خلال هذا المطلب، عرض مفهوم إدارة الجودة الشاملة وأهميتها في مؤسسات التعليم العالي، والتطرق إلى مختلف مبادئ ومراحل تطبيقها.

الفرع الأول. مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي:

تعتبر إدارة الجودة الشاملة من أهم القضايا الاقتصادية والإدارية الحديثة، التي استحوذت على اهتمام كبير من طرف الباحثين كإحدى الأنماط الإدارية السائدة في العقود الأخيرة، وقد وصفت بأنها الموجة الثورية الثالثة بعد الثورة الصناعية والثورة الإعلامية، نتيجة للمنافسة الشديدة بين المؤسسات الإنتاجية اليابانية من جهة والأمريكية والأوروبية من جهة أخرى، ويعد مفهوم إدارة الجودة الشاملة كغيره من المفاهيم التي تتباين بشأنه الأفكار، إلا أن هذا الاختلاف الشكلي، يكاد يكون متماثلا في المضامين والأهداف، إذ أنه يتمحور حول الهدف الذي تسعى لتحقيقه المؤسسة والذي يدور حول المستهلك من خلال تفاعل كل الأطراف بدون استثناء (رابح بوزيان، 2015، صفحة 17).

إن مؤسسات التعليم العالي هي من بين المؤسسات الأولى التي سارعت إلى تطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة، نظرا لأهميتها في إنتاج رأس المال الفكري لفائدة المجتمع والاقتصاد على حد سواء. وقد أعطيت العديد من التعاريف لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، نوضحها في الجدول رقم 06:

الجدول رقم 06: مجموع تعاريف إدارة الجودة الشاملة في مؤسسة التعليم العالي

الجهة المقدمة للتعريف	التعريف
المنظمة العالمية للتقييس	إدارة الجودة الشاملة، هي: "عقيدة أو عرف في أسلوب القيادة والتسيير لمؤسسة التعليم العالي، بهدف التحسين المستمر في الأداء على المدى الطويل، من خلال التركيز على متطلبات وتوقعات المستفيدين، مع عدم إغفال متطلبات أصحاب المصلحة الآخرين" (العزاوي، 2005، صفحة 39).
منظمة الجودة البريطانية	إدارة الجودة الشاملة، هي: "فلسفة الإدارة وممارسة المؤسسة، التي تهدف بشكل رئيسي إلى استخدام الموارد البشرية والمادية المتاحة، بشكل أكثر فعالية لإنجاز أهداف مؤسسة التعليم العالي" (خضير، 2000، صفحة 74).
المفكر فيليب كروسبي (Philip Crosby)	جودة مؤسسات التعليم العالي، هي: "التطابق مع المواصفات المتفق عليها مسبقا، بهدف منع وتجنب الانحرافات لتحقيق غاية الخطأ يساوي صفر في الأداء الجامعي، كما تقاس جودة مؤسسات التعليم العالي من خلال معايير

	تتناسب مع طبيعة وأهداف المؤسسة" (العاني، القزاز، و كوريل، 2002، صفحة 50).
الكاتب لويس رووذز (Lewis Rhodes)	إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، هي: " عملية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم، وتستمد طاقتها من المعلومات التي توظف مواهب العاملين، وتستثمر قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لضمان تحقيق التحسين المستمر للمؤسسة، وهي ترجمة احتياجات ورغبات وتوقعات –الدارسين- خريجي الجامعة كمخرجات لنظام التعليم العالي إلى خصائص ومعايير محددة في الخريج وتكون أساسا لتصميم برامج مع التطوير المستمر" (الصرايرة و العساف، 2008، صفحة 9)
الكاتب روبرت بيرنباوم* **(Robert Birnbaum)**	الجودة الشاملة في التعليم العالي، هي: "فلسفة شاملة تأخذ بعين الاعتبار نظرة أصحاب المصلحة، من خلال تحقيق ثلاثة ابعاد: الاستحقاقية أي مدى مطابقة الممارسات للمعايير المهنية والتعليمية بالاعتماد على تقييم الخبراء الأكاديميين، البعد الاجتماعي وهي درجة إشباع أي مؤسسة تعليم عالي لاحتياجات المجتمع الذي تنشط فيه، البعد البشري وهو مساهمة مؤسسة التعليم العالي في خلق كفاءات بشرية (Papadimitriou, 2011, p. 34).
الكاتب حسن حسين البيلاوي وآخرون في كتابهم: " الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد"	إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، هي: "عملية ممتدة لا تنتهي، وشاملة تضم كل فرد في المؤسسة وتهدف لإدخالهم في منظومة تحسين الجودة المستمر، وتركز على عدم وقوع الأخطاء بالتأكد المسبق على تأدية الممارسات التعليمية والإدارية بالطريقة الصحيحة" (البيلاوي، وآخرون، 2006، صفحة 28).
الكتاب: عبد العزيز رأفت البوهى، محمد أحمد ماجد، جابر إبراهيم المصري وأحمد منى عبد الرحيم. في كتابهم: " الجودة الشاملة في التعليم"	الجودة الشاملة، هي: "أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع ومستويات المؤسسة التعليمية ليوفر للعاملين الفرصة لإشباع حاجات الطلبة والمستفيدين من عملية التعلم، وهي أيضا فعالية تحقيق أفضل خدمات تعليمية بحثية واستشارية بأكفأ الأساليب وأقل تكاليف وأعلى جودة ممكنة" (عبد العزيز، محمد، جابر، و أحمد، 2018، الصفحات 24-25).

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على المراجع المذكورة في الجدول

على ضوء التعاريف السابقة، يمكننا أن نعرف إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، على أنها: "منهج إداري يهدف إلى تحقيق رضى أصحاب المصلحة، من خلال شموليته في إشراك كل

* روبيرت بيرنباوم (Robert Birnbaum): أستاذ للتعليم العالي بجامعة ميريلاند، وهو مؤلف ومحرر لعدة كتب ومقالات في المجلات العلمية والمهنية المتعلقة بقيادة التعليم العالي وتنظيمه ودور التعليم العالي في المجتمع.

القائمين على النظام التعليمي في تحسين العمليات من مناهج وبرامج تعليمية وبحوث علمية وتفادي وقوع الانحرافات والأخطاء".

الفرع الثاني. أهمية إدارة الجودة الشاملة في مؤسسة التعليم العالي:

نلخص أهمية الجودة الشاملة في مؤسسة التعليم العالي، في بعض النقاط التالية (بوحرود، 2015، الصفحات 331-332):

- تقسيم المهام ووضوح دور كل العاملين بالجامعة، مما يضمن تطوير النظام الإداري لها؛
- الارتقاء بمستوى الطلبة في المعرفة العلمية، المهارة العملية والمركز الاجتماعي؛

الارتقاء بمستوى الموظفين من خلال تحسين أدائهم الإداري، وتخليصهم من العمليات المعرقلة لإنتاجيتهم؛

- ربط علاقات ثقة بين المؤسسات الجامعية والمجتمع؛
- بناء الثقة بين موظفي الجامعة وزيادة شعورهم بالانتماء؛
- تقوية الروابط بين العاملين من خلال العمل التشاركي؛
- تحسين صورة الجامعة محليا وتحقيق شهرتها عالميا؛
- تحقيق التنمية المجتمعية من خلال وضع خطط عملية والعمل على تطبيقها على أرض الواقع؛
- التدريب على البحث العلمي بهدف الوصول الى تحقيق انتاج علمي متواصل فريد ومتميز؛
- العمل على انتاج بحوث ذات جودة وأصالة، إذ أن جودة التعليم العالي تقاس بجودة الانتاج العلمي وقدرته على معالجة المشاكل؛
- جعل التعليم العالي محرك للاستقرار الاجتماعي وتكافؤ الفرص.

نستخلص مما سبق، أن أهمية الجودة الشاملة للتعليم العالي تكمن أساسا في الاستقرار الاداري، الارتقاء العلمي، الترابط بين الجامعة ومحيطها الاجتماعي والاقتصادي، تحقيق رضا الطلبة والعاملين، تحقيق السمعة الجيدة للجامعة على المستويين المحلي والدولي وتميزها على غيرها من الجامعات، الانتاج العلمي الفريد والنشر المتواصل على المستوى الدولي.

الفرع الثالث. مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي:

إن تحقيق الجودة الشاملة والالتزام بها، يرتكز على ثقافة الجودة التي ترسم توجه كل الأفراد في المؤسسة، والتي تتشكل من مبادئ جوهرية ومبادئ داعمة التي تحقق التحسين المستمر لجودة المدخلات والعمليات والمخرجات، سوف في نفصل في مبادئ إدارة الجودة الشاملة، فيما يلي:

أولا. المبادئ الجوهرية:

وهي المبادئ الثابتة التي توجه الأساتذة والموظفين في مؤسسات التعليم العالي نحو تحقيق الهدف الرئيسي للمؤسسة، وتتعدد المبادئ الجوهرية لإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، لكن غالبا ما يتم الجمع بينها لتحقيق التوافق بين مختلف احتياجات ومتطلبات أصحاب المصلحة، نذكر منها ما يلي (شرقي، 2015/2016، الصفحات 45-50):

1. التركيز على المستفيد:

يرتكز هذا المبدأ أساسا على تحديد المستفيدين الرئيسيين من خدمات مؤسسات التعليم العالي، ثم توصيف مختلف الحاجات الظاهرة والتوقعات الضمنية لهم، وعليه يتم توجيه كل نشاطات المؤسسة للاستجابة لهاته المتطلبات، ثم تقييم رضا المستفيدين عنها، وعلى مؤسسة التعليم العالي وفق هذا المبدأ إشراك كل الفئات المختلفة للمستفيدين منها، في تحديد مواصفات البرامج والخدمات التعليمية، بالإضافة إلى تقييم بيانات التغذية الرجعية لدراسات رضا المستفيدين واستخدامها في تحسين جودة خدماتها وبرامجها؛

2. التزام الإدارة العليا:

يعتبر التزام الإدارة العليا وتشجيعها لمبادرات تحسين الجودة في مؤسسات التعليم العالي، عاملا رئيسيا لنجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وتندرج تحت هذا المبدأ مجموعة من الأدوار الرئيسية التي على الإدارة القيام بها، تتمثل في:

- نشر الجودة، من خلال إدراجها ضمن سياسة وثقافة المؤسسة وأهدافها الاستراتيجية؛
- التحفيز على الجودة، من خلال الدعم المادي والمعنوي وتعزيز التعليم والتدريب؛
- توفير متطلبات تحقيق الجودة من موارد ومستلزمات ضرورية.

3. المسؤولية الجماعية:

يرتكز نجاح استراتيجية الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي على التزام جميع الأفراد بها، بغاية تحقيق رضا المستفيدين من خدماتها من خلال التحسين المستمر، ويتمثل الأفراد المشاركين في تحسين الجودة في مؤسسات التعليم العالي، في كل من: الإداريين، الأساتذة، الباحثين، الطلبة والعاملين، وهم مسؤولون كليا تجاه المستفيدين الداخليين والخارجيين عن جودة الخدمات التي يقدمونها؛

4. التحسين المستمر:

يرتكز مبدأ التحسين المستمر في مؤسسات التعليم العالي على عدة اعتبارات، تتمثل في:

- كونها عملية مستمرة ودائمة ولا يمكن النظر إليها كبرنامج يتم إنجازه في وقت وإطار محدد؛
- لن تنتهي عملية التحسين المستمر بتحقيق مستوى جودة معين للعمليات الأكاديمية، بل تستمر لتحقيق الامتياز؛
- يقترن التحسين المستمر بالتقييم المستمر، للتعرف على مستوى الجودة المحقق وتصحيح وتفادي الانحرافات الممكن وقوعها؛
- يتطلب التحسين المستمر الالتزام الواسع من قبل جميع الأفراد من جهة، والإدارة العليا من جهة أخرى لدعم وتحفيز تحقيق أعلى مستوى من الجودة.

5. الإدارة بالحقائق:

يعتبر هذا المبدأ جوهري لتحقيق الجودة الشاملة لأنه يعتمد على قياس وتحليل الأداء بدل الاعتماد على أهداف غامضة وغير قابلة للقياس، وهو ضروري لتحقيق الامتياز المؤسسي من خلال استخدام البيانات والمعلومات بشكل فعال، ويتطلب ذلك موثوقية كاملة وتسهيل عملية الحصول على المعلومات الضرورية لكل الأطراف في مؤسسات التعليم العالي، والتركيز على تحليل الحقائق والمعلومات والاستجابة بسرعة ومرونة تامة لكل الأوضاع والتغيرات التي تطرأ على المحيط الداخلي والخارجي للمؤسسة؛

6. المدخل العملياتي:

يركز هذا المبدأ على التعامل مع تقديم خدمات التعليم العالي، باعتبارها عملية أو سلسلة من الأنشطة المتكررة لإنتاج مخرجات كفيلة بتحقيق رضا المستفيدين منها، والهدف من التركيز على العمليات هو أن تصبح النتائج متغيرا تابعا لجودة العمليات، وبالتالي يعتبر هذا المبدأ الجوهري أن الجودة لا تتمركز على الفحص النهائي للمخرجات، بل يجب أن تصمم في كل خطوة وكل عملية من عمليات مؤسسة التعليم العالي، وكذلك تصبح الرقابة من خلال هذا المبدأ تنصب على العمليات لا على الأفراد؛

7. العمل الجماعي:

يهدف مبدأ العمل الجماعي في مؤسسة التعليم العالي، إلى توحيد وتكامل الجهود بغاية تحسين الجودة، من خلال التعاون والالتزام التام لجميع الأفراد في ذلك، كما يساعد العمل الجماعي على حل المشكلات الضخمة واقتراح الحلول المبتكرة، التي لا يمكن التوصل إليها على المستوى الفردي، يتم تحقيق هذا المبدأ من خلال تشكيل فرق العمل المشترك تضم العديد من التخصصات والاقسام الإدارية، وبمشاركة أصحاب المصلحة في تحسين المناهج الدراسية، مما يتيح الفرصة لتناقل الأفكار وتبادلها لتحقيق الأهداف المشتركة.

ثانيا. المبادئ الداعمة:

وهي المبادئ التي تدعم البيئة العامة للجودة الشاملة، وتهدف إلى دفع الأفراد إلى ممارسة الجودة من تلقاء أنفسهم، وذلك من خلال إرساء ثقافة الجودة كثقافة تنظيمية رئيسية في مؤسسة التعليم العالي، نذكر من بين المبادئ الداعمة، ما يلي (شرقي، 2015/2016، الصفحات 51-54):

1. التخطيط الاستراتيجي:

يعتبر التخطيط الاستراتيجي من أهم المبادئ الداعمة لتحقيق تطور مؤسسات التعليم العالي في المستقبل، لذلك يجب أن يكون التخطيط الاستراتيجي فعالا في تحديد أولويات المؤسسة بدرجة كبيرة من الدقة والتفصيل، بدءا بضبط الرؤية والرسالة إلى الغايات والأهداف والمهام والنشاطات، وفي سياق تحقيق إدارة الجودة الشاملة، يدعم التخطيط الاستراتيجي جهود مؤسسات التعليم العالي نحو تحقيق

مساعي سياسة الجودة وتحسين الأداء، من خلال وضع أهداف استراتيجية واضحة ومحددة مسبقا، تخدم بالدرجة الأولى الاحتياجات المستقبلية للمستفيدين من الخدمات التعليمية؛

2. القيادة:

تتطلب عمليات التغيير في مؤسسات التعليم العالي توزيع اتخاذ القرار على جميع المستويات، من خلال بناء ثقافة القيادة التي تقوم بشكل رئيسي على التمكين، وترتكز القيادة الفعالة على قيم القائد الذي يسهر لخدمة الآخرين وراحة المرؤوسين، ويبحث عن فرص التعليم المستمر واتخاذ ردود الفعل المناسبة لدعم عمليات التغيير وتطبيق إدارة الجودة الشاملة، ويقوم منهج القائد الفعال على ثلاثة إجراءات أساسية:

- تقبل القائد لامتيازات وخصوصيات منصبه؛
- أن يقدم القائد خدمة المؤسسة على المصلحة الشخصية المحدودة؛
- اعتبار الإدارة كعملية واحدة وربط الأحداث الإدارية ببعضها البعض.

3. التعليم والتدريب المستمر:

أهم المبادئ التي تنتهجها المؤسسة التي تنتهج إدارة الجودة الشاملة هو تركيزها على التنمية الفردية، واعتبار التعليم المستمر للقوى العاملة مفتاحا للتفوق والتميز على المنافسين، يدعم مبدا التعليم والتدريب المستمر مؤسسات التعليم العالي، في تكييف مواردها البشرية مع تغيرات البيئة الأكاديمية سريعة التطور؛

4. المشاركة:

يدعم مبدأ المشاركة تحقيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، من خلال إشراك الفئات المختلفة للموارد البشرية في تحديد الأهداف، وضع الخطط، حل المشكلات واتخاذ القرارات على مختلف المستويات التنظيمية وجعلها من المبادئ الأساسية للمؤسسة، بما يجنبها مقاومة التغيير التي تنشأ أساسا من شعور الأفراد أن ما يتم تطبيقه من تطوير وتحسين في المؤسسة لا يعنيهم؛

5. التمكين:

يتمثل هذا المبدأ في تقاسم السلطات وتمكين مختلف المكونات التنظيمية، للعمل على القضايا ذات الأهمية البالغة في المؤسسة، حيث تركز إدارة الجودة الشاملة على نشر ثقافة توزيع وتقسيم

المسؤولية وجعلها كقيمة مشتركة، بهدف تحسين الشعور لدى الأفراد بقيمتهم داخل المؤسسة، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم ليصبحوا على قدر عالي من الاستحقاق الذاتي والأداء الفعال والتقدم، في تحقيق مساعي مؤسسات التعليم العالي نحو الامتياز؛

6. الاتصال:

إن الاتصال الفعال مبدأ داعم رئيسي يساعد على توفير المعلومات لكل الأفراد، كل الأقسام، كل الكليات، وكل المستويات التنظيمية في مؤسسة التعليم العالي، بما يمكن من تسريع عمليات اتخاذ القرارات والتعامل مع الظروف سريعة التغير، مما يدعم مرونة المؤسسة في تحقيق إدارة الجودة الشاملة؛

7. التحفيز:

يعتبر تكامل عمليتي التحفيز المادي والمعنوي في مؤسسات التعليم العالي وممارسة ذلك باستمرار، إنما يدعم تحقيق الأهداف العامة ويقدمها على تحقيق الأهداف الذاتية والشخصية، وفي إطار تطبيق إدارة الجودة الشاملة يجب انتهاج التحفيز كمبدأ داعم لتحقيق أي هدف، وحل أية مشكلة، وتحسين أي أداء على المستويين الإداري والأكاديمي.

الفرع الرابع. مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي:

تمر عملية تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة بخمسة مراحل، نذكرها فيما يلي (أبو الريش، 2014، الصفحات 326-327):

أولا. مرحلة الإعداد:

تقرر الإدارة العليا لمؤسسة التعليم العالي في هذه المرحلة تبني توجه الجودة الشاملة، وبالتالي تقوم بوضع برامج لتكوين المسؤولين عن مفهوم الجودة الشاملة وأهميتها للمؤسسة، ومتطلباتها والمبادئ التي تستند عليها، وتتم عملية التكوين من طرف مختصين في إدارة الجودة الشاملة من داخل الجامعة كالأساتذة والباحثين أو من خارجها، والهدف من هذه المرحلة هو أن تقتنع الإدارة العليا بأهمية الجودة الشاملة للمؤسسة ويقوم كل فرد منها بنقل المعارف التي تلقاها لبقية الأفراد، ثم يتم فيما بعد من هذه المرحلة دراسة مكونات نظام مؤسسة التعليم العالي من مدخلات وعمليات ومخرجات، وتشخيص البيئة الداخلية والخارجية لها، لتحديد نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات التي تواجه المؤسسة، وبالتالي يتم تحديد الدوافع والمبررات التي جعلت مؤسسة التعليم العالي تتبنى إدارة الجودة الشاملة، من

خلال إلقاء الضوء على عيوب وثغرات الأداء الحالي للمؤسسة، إضافة إلى توضيح إيجابيات تطبيق إدارة الجودة الشاملة لتحسين وتطوير أداء مؤسسة التعليم العالي؛

ثانيا. مرحلة التخطيط والتنظيم:

يتم من خلال هذه المرحلة وضع البرامج التفصيلية لتنفيذ نظام الجودة الشاملة في مؤسسة التعليم العالي، كما يتم تحديد الموارد المادية اللازمة، واختيار طاقم الموارد البشرية لتنفيذ برنامج تطبيق الجودة الشاملة، الذي يتكون من الفريق القيادي للبرنامج، المقررين والمشرفين؛

ثالثا. مرحلة التوجيه:

يتم في هذه المرحلة الاتصال بمختلف القائمين على تنفيذ خطة العمل التي تم الاتفاق عليها، وتنسيق المهام وتقسيمها على مختلف الأفراد مع مراعاة وحدة العمل والتوافق في تحقيق الأهداف، كما يتم في هذه المرحلة اتباع برامج تدريبية لمختلف الموارد البشرية لتزويدهم بالمعارف المختلفة المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة؛

رابعا. مرحلة التنفيذ:

يتم في هذه المرحلة استثمار كل الخبرات والمعارف التي تم تدريب القائمين على الجودة عليها، واستغلالها في تنفيذ برنامج العمل المحدد. ولتحقيق أعلى مستوى من الالتزام، على القادة وضع خطة لتحفيز وتشجيع الأفراد ماديا ومعنويا، ولتفادي عدم قدرة الأفراد على متابعة برنامج العمل الذي قد يستغرق وقتا طويلا ليعطي نتائج ملموسة؛

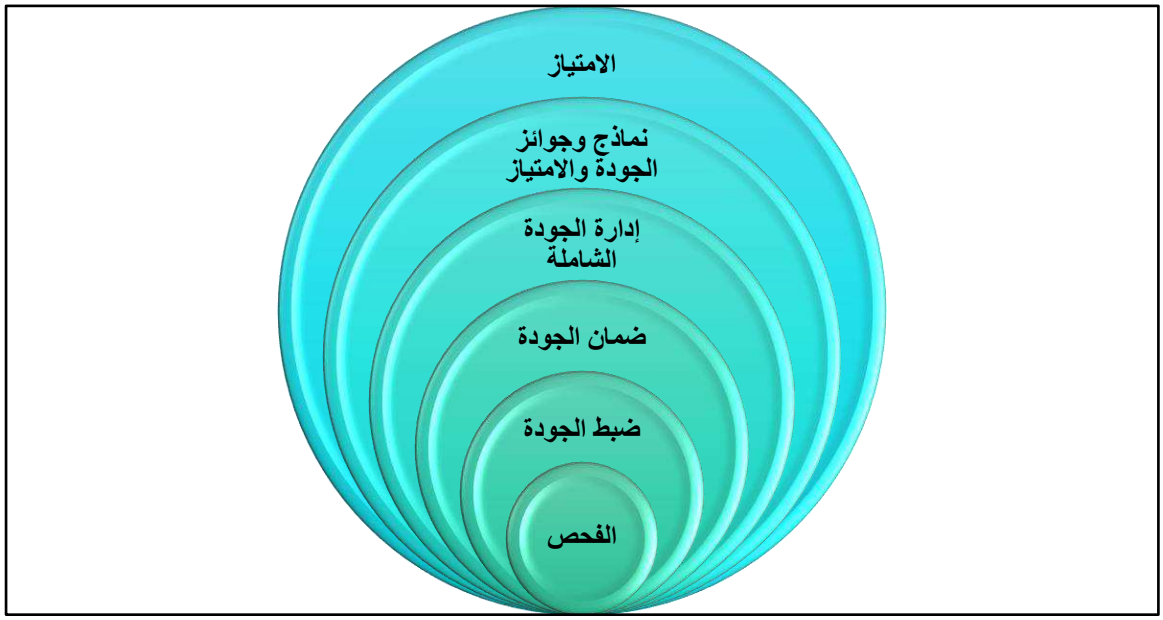
خامسا. مرحلة الرقابة:

تهدف هذه المرحلة إلى مراقبة سير خطة العمل ورصد الانحرافات الممكن وقوعها، كما يتم الوقوف على النتائج الجزئية لكل مرحلة من مراحل سير الخطة، بالاستناد على معايير موضحة ضمن البرنامج الموضوع في البداية. ومن الأحسن أن يقوم بعملية الرقابة أفراد من داخل ومن خارج مؤسسة التعليم العالي لتتميز نتائج التقييم بالدقة والموضوعية.

المطلب الثالث: التوجه نحو الامتياز كمدخل لتحسين الجودة في مؤسسات التعليم العالي

إن تميز المؤسسة التعليمية يعتمد بشكل أساسي على مبادئ وفلسفة الجودة، وقد ارتبط التطور التاريخي للامتياز مع ظهور الفكر الإداري للجودة (الشكل رقم 08). وفي هذا السياق، يؤكد خبير الجودة (Arthur D- Little) وفق دراسة قام بها على عينة تضم 500 شركة أمريكية أنّ نظام الجودة الشاملة له تأثير ذو دلالة على قدرتهم التنافسية، وأنّ القيم الجوهرية لإقامة الجودة الشاملة وتحقيق مبادئ الإدارة الناجحة يمكن أن تؤدي إلى نتائج إيجابية على مستوى الأداء والامتياز (بومدين، 2007، صفحة 34). والشكل رقم 08 يلخص مراحل تطور فكر الجودة وصولا إلى الامتياز:

الشكل رقم 08: مراحل تطور فكر الجودة وصولا إلى الامتياز



المصدر: من إعداد الباحثة

ولا يتحقق الامتياز إلا إذا عم الالتزام بالجودة في جميع مستويات المؤسسة ونظامها، كما أنه من الممكن أن تتميز المؤسسة عن منافسيها عندما تتفرد في بعد واحد أو عدة من أبعاد الميزة التنافسية: كالتكلفة، الوقت، الجودة والمرونة.

وتعد الجودة من بين أهم أسس الحفاظ على الزبائن، وقد أكدت الدراسة الشهيرة لتوم بيترز وروبرت وتارمان (Tom Peters & Robert Waterman)، في كتابهم الشهير: "تكلفة الامتياز –أسرار المنظمات المتفوقة" (Le prix de l'excellence - Les secrets des meilleures entreprises)، أنّ المؤسسات الأكثر تميزا ونجاحا هي المؤسسات التي تركز على الجودة، وبالتالي التي تطبق مدخل إدارة الجودة الشاملة الذي يقود إلى تعزيز البعد التنافسي من خلال التحسين المستمر، تطوير المهارات، استخدام الأساليب الإحصائية

لفحص ومطابقة الجودة والوقاية من الأخطاء، وكل هذا من شأنه أن يسهم في توسيع الحصة السوقية للمؤسسة بتقديم منتجات متميزة بجودتها العالية، وهو من أهم عوامل نجاح وتفوق المؤسسات الرائدة والمتميزة عالميا، وبالتالي فإنه من متطلبات تحقيق الامتياز هو إدماج الجودة الشاملة كفلسفة إدارية متكاملة ضمن الأهداف الاستراتيجية للمؤسسة، أي أن الامتياز نتيجة تطبيق الجودة الشاملة (بومدين، 2007، صفحة 35).

كما يؤكد الباحث (Kanji, 2002, p. 1) في كتابه: "تقييم الامتياز المؤسسي" (Measuring Business Excellence)، أن الامتياز هو تطور وامتداد لفلسفة إدارة الجودة الشاملة بل وهما مصطلحان مترادفان، بما أنهما مبنيان على نفس الأسس والمبادئ.

لكن إذا كان الأمر هكذا، ***لماذا نغير فلسفة الجودة الشاملة ونسعى خلف الامتياز؟ وما الفرق الذي يجعل تحقيق الامتياز أفضل من إدارة الجودة الشاملة؟***

إن من سلبيات إدارة الجودة الشاملة (TQM) أنها تركز على الزبون بالدرجة الأولى حسب راسل أكوف* (Russell Ackoff)، وتهمل بذلك كل من يؤثر/يتأثر بالمؤسسة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة وبالتالي شمولية (TQM) ليس بالقدر الكافي الذي يجعلها تغطي احتياجات كل أصحاب المصلحة، مضيفا أن مبدأ التحسين المستمر الذي أصبح يركز على تصحيح الانحرافات أكثر من اهتمام الإدارة بكيف يجب للأمور أن تكون في أفضل حالاتها وهو ما يجعل مؤسسة تتفوق على منافسيها، وبالتالي تطور ونمو المؤسسة في ظل إدارة جودة شاملة محدود نسبيا (Kanji, 2002, p. 6). سوف نفصل في الجدول رقم 07 أوجه التشابه والاختلاف، بين مفهوم إدارة الجودة الشاملة ومفهوم الامتياز:

الجدول رقم 07: أوجه التشابه والاختلاف بين مفهوم الامتياز وإدارة الجودة الشاملة

أوجه التشابه	أوجه الاختلاف
– الحاجة إلى الاستمرارية في التزام القيادة والإدارة العليا؛ – الاعتماد على ثقافة المشاركة بين كل الموظفين والعاملين؛ – فلسفة الجودة جزء لا يتجزأ في كل من الامتياز وإدارة الجودة الشاملة؛ – تركيز كلا المفهومين على مبدأ التحسين المستمر؛	– تركز إدارة الجودة الشاملة على التطوير الداخلي، فيما يشمل مفهوم الامتياز أصحاب المصلحة الداخليين والخارجيين والمجتمع ككل؛ – مفهوم الامتياز أقل تقيدا وتوجيها من خلال ثقافة التمكين والتفويض؛

* راسل أكوف: مستشارا تنظيميا أمريكي وأستاذا متخصصا في علوم الإدارة في جامعة بنسلفانيا، يعتبر أكوف من رواد بحوث العمليات وعلم الإدارة.

– االزبون محور اهتمام الإدارة في كلتا المفهومين؛ – يقدم كلتا المفهومين نتائج مادية ومعنوية؛ – التغيير ليس سريعا والتطور يظهر مع مر الزمن في كلاهما؛ – الاتصال والتعلم ونظام المكافآت والحوافز ذوو أهمية بالغة لتحقيق النجاح في المنهجين؛ – الدعم الخارجي ضروري لتحقيق برنامج تطبيقهما.	– يغطي مفهوم الامتياز جميع نواحي ومداخل المنظمة؛ – يتطلب مفهوم الامتياز أساليب متطورة لتقويم الأداء والمقارنة المرجعية والتقييم الذاتي؛ – يرتبط مفهوم الامتياز ارتباطا مباشرا باستراتيجية المؤسسة ودعم تحقيق الأهداف الاستراتيجية.

المصدر: (القرزعي، 2018، صفحة 56)

مما سبق نستنتج أن علاقة إدارة الجودة الشاملة بفكر الامتياز في مؤسسات التعليم العالي تتمثل فيما يلي:

- يعتمد تحقيق الامتياز في المؤسسة بالدرجة الأولى على فلسفة الجودة؛
- التطور التاريخي لفكر الجودة أنتج فلسفة الامتياز في المنظمات عامة وفي مؤسسات التعليم العالي على وجه الخصوص؛ وبالتالي الامتياز هو تراكم لفكر مدارس الجودة منذ ظهورها في منتصف القرن العشرين؛
- لا يمكن للمؤسسة أن تحقق الامتياز إلا من خلال إرساء فلسفة الجودة في كل نشاطاتها ووظائفها ونظامها التعليمي من المدخلات، العمليات والمخرجات؛
- إن تحقيق الجودة يمكن أن يحقق في جزء او نشاط معين في المؤسسة بينما لا نستطيع تحقيق الامتياز إلا في كل أجزاء ومكونات مؤسسة التعليم العالي؛
- إن الطريقة الصحيحة التي يجب أن تعتمدها المؤسسات التعليمية لتحقيق الامتياز هي الالتزام الفعلي بإدارة الجودة الشاملة في نشاطها التعليمي والبحث العلمي.

سنحاول من خلال الفصل الثاني من هذه الدراسة، توضيح ماهية الامتياز الجامعي وعرض مختلف نماذجه وعلاقته بجودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي.

خلاصة الفصل الأول:

لقد حاولنا من خلال هذا الفصل، تسليط الضوء على مختلف الجوانب التي تمس موضوع الجودة في مؤسسات التّعليم العالي، وقد تبين لنا من خلاله بأنّ للجودة في مؤسسات التّعليم العالي عدة مداخل لتحديد مفهومها، إلا أن جميعها يتمحور حول مدى قدرتها على تحديد أهداف أو معايير تعكس حاجات وتوقعات مختلف الأطراف المستفيدة من خدماتها سواء كانت تعليمية أو بحثية أو مجتمعية والالتزام بتحقيقها. ولا يتحقق ذلك، إلا من خلال الاهتمام بضمان جودة جميع عناصر نظام مؤسسة التّعليم العالي من خلال انتهاج مدخل نظام ضمان الجودة والسعي نحو تحسينها الدائم بانتهاج مدخل إدارة الجودة الشاملة، والتوجه نحو تحقيق الامتياز فيها من خلال تطبيق مدخل الامتياز الجامعي، وهذا ما سنوضحه في الفصل الموالي من هذا البحث.

الفصل الثاني:

أقطاب الامتياز الجامعي

يعدّ مدخل الامتياز أحد أهم وأحدث المداخل، التي تمكّن مؤسسات التعليم العالي من تحقيق الجودة في نظامها ككل، وبالتالي توفير مخرجات متميزة عن باقي مخرجات مؤسسات التعليم العالي المنافسة لها. غير أن تحقيق ذلك، يتطلب منها الالتزام باستراتيجية تطوير شاملة تقوم على جهود الإدارة العليا بمشاركة أصحاب المصلحة، وقد تتمحور هذه الاستراتيجية على ضرورة التوجه نحو التكتل والاندماج مع عدة جامعات ومؤسسات ومخابر لتحقيق أفضل النتائج على النطاقين الوطني والدولي، كالتقدم في مراتب التصنيفات العالمية للجامعات، ويسمى هذا التكتل بأقطاب الامتياز الجامعي، والذي يهدف أساسا إلى تحقيق عدة أهداف سنبينها من خلال هذا المبحث.

وعليه، سيتم تخصيص هذا الفصل للتعمق في أقطاب الامتياز الجامعي من خلال المباحث التالية:

- المبحث الأول: مفاهيم أساسية حول الامتياز الجامعي؛
- المبحث الثاني: تطبيق نماذج الامتياز في مؤسسات التعليم العالي؛
- المبحث الثالث: سياسات الاندماج بين مؤسسات التعليم العالي لتحقيق الامتياز الجامعي.

المبحث الأول: مفاهيم أساسية حول الامتياز الجامعي

سنحاول من خلال هذا المبحث، تسليط الضوء على ما يلي:

- مفهوم الامتياز وتطوره التاريخي؛
- ماهية الامتياز في مؤسسات التعليم العالي؛
- تقييم الامتياز الجامعي.

المطلب الأول: مفهوم الامتياز وتطوره التاريخي

سنتطرق في هذا المطلب، إلى كل من المفهوم اللغوي والاصطلاحي للامتياز، ومداخل تعريفه وتطور فِكره عبر التاريخ.

الفرع الأول. المفهوم اللغوي لمصطلح الامتياز:

إن مصطلح الامتياز ليس بحديث الاكتشاف، بل يرجع أصل استخدامه إلى الإغريق من كلمة (Aristeia)، والتي تعني: الشجاع، المتفوق والاستثنائي (Brave, Best, Mightier)، وهي كلمة مؤلفة من قسمين (AR+ISTON)، ويعني القسم الأول الضوء أو الخير المتدفق، أما القسم الثاني فيعني الاستقرار الديناميكي، بمعنى تدفق الضوء الذي يظهر أنه ثابت لكنه في الحقيقة يتحرك بسرعة هائلة (Anninos, 2007, p. 308).

وقد ظهر مصطلح الامتياز (excellence) في اللغتين الفرنسية والانجليزية في نفس الفترة الزمنية من نهاية القرن 14 ميلادي، حيث يرجع أصل المصطلح إلى اللغة اللاتينية من الاسم (excellencia) والفعل (excellere)، والتي تعني التفوق (Anninos, 2007, p. 308). وهو ما تم الإشارة إليه في قاموس أكسفورد، إذ عرف الامتياز على أنّه: "امتلاك صفة تجعل من الشيء استثنائي وفريد من نوعه، أو أن يكون الشيء جيد جدا مقارنة بأمثاله" (Oxford Dictionaries). كما أضاف قاموس اكسفورد تعريف آخر للامتياز، على أنه: "الحصول على مرتبة عالية ومتقدمة نسبة إلى مقياس معين، تصنيف أو مجموعة معايير كمية أو نوعية" (Allan, 2007, p. 59). وعرف مصطلح الامتياز في معجم اللغة العربية المعاصر، أيضا على أنه: "اِمتاز يَمتاز، امتَز، امتيازًا فهو مُمتاز ومُتميز، أي تفوق وبدا أفضل من غيره" (مختار، 2008، صفحة 2144).

الفرع الثاني. مفهوم الامتياز اصطلاحا:

تعددت وجهات نظر الممارسين والباحثين لتعريف الامتياز كل حسب وجهة نظره، وغالبا ما كانت وجهات النظر هذه متأثرة بنوع وطبيعة دراساتهم والمدارس التي ينتمون إليها، كما نشأ مفهوم الامتياز للتعبير عن الحاجة إلى منهج شامل، يجمع عناصر ومقومات بناء المؤسسات على أسس متفوقة تحقق لها قدرات عالية في مواجهة المتغيرات الخارجية المحيطة بها، كما يكفل لها تحقيق الترابط والتناسق الكامل بين عناصرها ومكوناتها الذاتية واستثمار قدراتها الجوهرية، وبالتالي تحقيق الفوائد والمنافع لأصحاب المصلحة والعاملين والمتعاملين معها والمجتمع بصفة عامة (السلمي، 2002، صفحة 20).

وقد عرف الامتياز، على أنه: "نشاط تحديد الأولويات والتميز على الآخر، حيث يظهر قيم المنافسة للمؤسسة، ويمكن تطبيقه على أي نشاط بشري، بشرط أن يواجه بعض الصعوبة التي تتطلب قدرات ومهارات ودرجة إتقان" (Pérénoud, 1987).

كما عرف الامتياز، على أنه: "مجموع أنشطة التحسين المستمر والتميز في تحقيق رضا العملاء ورضا الموظفين، والتأثير على أداء المجتمع والموردين والشركاء، من خلال تحديد مجموعة واسعة من مقاييس ومؤشرات التي تؤدي إلى تحقيق الامتياز" (Porter & Taner, 2004, p. 5).

وبين الباحث علي السلمي، الامتياز على أنه: " حالة من الإبداع الإداري والتفوق التنظيمي وتحقيق مستويات غير عادية من الأداء في كل وظائف المؤسسة بما يحقق انجازات تتفوق على ما يحققه المنافسون ويرضي عنها العملاء وكل أصحاب المصلحة" (كروش و اولاد إبراهيم، 2018، صفحة 13).

كما عرفت المؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة (EFQM)، الامتياز على أنه: " الممارسة المتأصلة في إدارة المؤسسة وتحقيق نتائج ترتكز على معايير جوهرية" (الفرا و سهمود، 2015، صفحة 2).

وعرف الامتياز أيضا، على أنه: "القدرة على تنسيق موارد المؤسسة واستغلالها في تكامل وترابط لتحقيق أعلى معدلات الفاعلية والوصول إلى مستوى المخرجات الذي يحقق رغبات ومنافع وتوقعات أصحاب المصلحة المرتبطين بالمؤسسة" (الفرا و سهمود، 2015، صفحة 6).

كما عرف الامتياز، على أنه: "قدرة المؤسسة على التجديد والتغيير على المدى الطويل لتحقيق الأداء الذي يحقق رضا أصحاب المصلحة وأصحاب القرار في مجال النمو والربح" (كروش و اولاد إبراهيم، 2018، صفحة 13).

ومن منطلق تعدد تعاريف الامتياز، سنحاول في العنصر الموالي عرض مختلف مداخل التي حاولت الإحاطة أكثر بمفهومه.

الفرع الثالث. مداخل تعريف الامتياز:

من منطلق صعوبة وضع مفهوم واضح ودقيق لمصطلح الامتياز من جهة، وزيادة ظهوره في الخطابات الرسمية ضمن الأهداف الاستراتيجية من جهة أخرى، قام كل من الباحثين براكاش وواكس (Prakash and Waks) بتحديد أربعة مداخل لمفهوم الامتياز، تتمثل في: المفهوم التقني، المفهوم الاجتماعي، المفهوم الشخصي والمفهوم العقلاني، وهو تقسيم مبني على البعدين المعرفي والبسيكولوجي (Madhu Suri & Leonard Joseph, 1985, p. 79). وفيما يلي توضيح لذلك:

1. **المفهوم التقني:** الامتياز وفق هذا المدخل هو: "إنتاج عقلاني مبني على التنظيم والاستغلال الفعال لمدخلات المؤسسة برشادة بهدف الوصول إلى النتائج المسطرة" (Madhu Suri & Leonard Joseph, 1985, p. 81). **وبالتالي يقاس الامتياز وفق هذا البعد، على أساس كفاءة المؤسسة في استغلال مواردها لتحقيق النتائج بفعالية؛**

2. **المفهوم الشخصي:** على النطاق الشخصي، يستند الامتياز إلى مبدأ تحقيق الذات والبحث عن التفرد من خلال تطوير الامكانيات البشرية، وبالتالي **يعتمد على التطوير الذاتي للفرد**، على عكس النظرة التقنية التي تعتمد على نمذجة القدرات الفردية والكفاءات التقنية، وينطلق هذا المفهوم من أبعاد تنمية الموارد البشرية للوصول إلى تميز باقي وظائف المؤسسة (Madhu Suri & Leonard Joseph, 1985, p. 85)؛

3. **المفهوم العقلاني:** إن الامتياز من الزاوية العقلانية هو مجموع المراحل التي تقوم بتعليم وتدريب الأفراد على المهارات والتقنيات الجديدة وغيرها، بهدف الممارسة الجيدة لوظائفهم ودفعهم إلى الإبداع والابتكار في مهامهم الكلاسيكية، وتكوين الأفراد في تخصصاتهم بكفاءة عالية، وبالتالي البعد العقلاني للامتياز هو **البناء الفعال للمعارف والمهارات والتقنيات لكل الأفراد** في المؤسسة، لتحقيق تميزها

على جميع وظائفها وبالتالي تفوقها على منافسيها (Madhu Suri & Leonard Joseph, 1985, p. 89)؛

4. المفهوم الاجتماعي: إن البعد الاجتماعي حسب هذا التقسيم يكمن في المسؤولية الاجتماعية بالتركيز على ما هو جيد للفرد والمجتمع، حيث أنّ ما يفيد الفرد هو جزء لا يتجزأ على ما يعود بالمصلحة على المجتمع ككل، وبالتالي الامتياز الاجتماعي هو **تحقيق الصالح العام** انطلاقا من تطوير الذات وتحقيق الاهداف الشخصية للفرد، يرتبط المفهوم الاجتماعي بالمفهومين العقلاني والشخصي ارتباطا وثيقا باعتبار أن الفرد هو لب ونواة خلق الامتياز وتطوير المجتمع (Madhu Suri & Leonard Joseph, 1985, p. 89).

الفرع الرابع. التطور التاريخي لفكر الامتياز:

تطور فكر الامتياز في الإدارة مع ظهور وتطور المدارس والمداخل الإدارية الحديثة، فهو لم يظهر بين عشية وضحاها بل كان تراكما لنظريات التحسين المستمر والجودة، وفيما يلي سنوضح أهم محطات التطور التاريخي لفكر الامتياز من خلال الجدول رقم 08:

الجدول رقم 08: التطور التاريخي لفكر الامتياز حسب التسلسل الزمني

السنة	الاسم	المضمون
1950	**نموذج ديمنج (Deming)**	هو نموذج ياباني ويعتمد على مبادئ الجودة لتحقيق التميز عن المؤسسات المنافسة.
1980	**نموذج بيترز وواترمان (Peters & Waterman) S7**	قدما الباحثان "نموذج مكنزي 7"، والمتكون من سبعة عناصر تخدم تحقيق امتياز المؤسسة، وهي: الأنظمة (Systems)، الهياكل (Structures)، الاستراتيجية (Strategy)، الثقافة (Style Of Culture)، القيم المشتركة بين الموظفين (Shared Values)، الموظفين (Staff) والمهارات (Skills).
1981	**نظرية Z (Ouchi)**	هو نظرية إدارية يابانية متطور لنظرية (XY) وقريبة من نموذج ديمنج، تركز نظرية أوشي على الأفراد وولائهم للمؤسسة من أجل زيادة إنتاجية المورد البشري وجودة كل يقدمه كمهام إدارية، ترتكز النظرية على الثقافة اليابانية المقدسة للعمل.

1982	**نموذج بيترز وواترمان 2 (Peters & Waterman)**	وهو تطوير للنموذج السابق من خلال إصدار كتابهما "البحث عن الامتياز" (In Search Of Excellence)، وهو امتداد للعناصر 7 السابقة مع إضافة الإبداع والقدرة على التغيير والريادة.
1987	**نموذج مالكولم بالدريج (Malcom Baldrige)**	وهو نموذج قدمه أمين وزارة التجارة الأمريكي مالكوم بالدريج ويعتمد على معايير لتحقيق امتياز وتطوير أداء المؤسسات الأمريكية وتنافسيتها.
1991	**النموذج الأوروبي للامتياز (EFQM)**	قدم من طرف الاتحاد الأوروبي للجودة وهو يشبه النموذج الأمريكي ويعتمد على معايير تحقيق الامتياز من خلال الرقابة الذاتية، ويتم تحديث معايير هذا النموذج باستمرار ليتلاءم مع تغيرات المحيط.
1999 – 2003	**نموذج 4P (Dahlgaard–Park & Dahlgaard)**	يعتمد على معايير مادية وغير مادية لتحقيق الامتياز المؤسسي، هي: الأفراد (People)، الشراكة (Pertnership)، العمليات (Processes)، المنتجات (Products)، يرى الباحثين أنه لتحقيق الامتياز يجب التركيز على الأفراد من خلال قيادة الموارد البشرية وفرق العمل لتنفيذ العمل بشكر جيد وتحقيق انتاج متميز.
2004	**نموذج ليكرت (Likert)**	يشبه النموذج السابق للامتياز ويعتمد على: الفلسفة (Phylosophy)، العمليات (Processes)، الأفراد والشركاء (people and Partners)، وحل المشكلات (Solving Problems).
2008	**نموذج ستيل (Steel)**	نموذج بتصور مستقبلي عن المعايير التي تحقق الامتياز ضمن نظام ادارة تكاملي ويشمل: القيادة، التخطيط الاستراتيجي، إدارة العلاقة مع الزبائن، إدارة المعرفة، إدارة العاملين، إدارة العمليات، إدارة النتائج.

المصدر: (كروش و اولاد إبراهيم، 2018)

على ضوء ما سبق، يتبين لنا بأن الامتياز هو التفوق في الأداء من خلال الالتزام بمجموعة من المعايير التي تعد بمثابة أهداف ينبغي العمل على تحقيقها.

المطلب الثاني: ماهية الامتياز في مؤسسات التعليم العالي

سنحاول من خلال هذا المطلب، التعرف على ماهية الامتياز في مؤسسات التعليم العالي مع تحديد مكامن ضعف وضع تعريف موحد ودقيق لها، إلى جانب تبيين مقاصد وأهمية الامتياز الجامعي.

الفرع الأول. مفهوم الامتياز في مؤسسات التعليم العالي:

إن للجامعة علاقة ارتباط قديمة بالجودة الأكاديمية، ويعتبر قطاع التعليم العالي بمثابة المثل الأعلى بالنسبة لباقي القطاعات من ناحية الامتياز، لكن رغم هذا هناك اختلاف في وضع تعريف موحد للامتياز الجامعي، وهذا من منطلق تعدد وجهات نظر الباحثين والهيئات الأكاديمية ذات الصلة.

فقد عرف الباحث أنينوس* (Anninos) الامتياز في التعليم العالي على أنه: "مرادف لتحقيق رسالة ورؤية الجامعة، تطبيق وتجاوز المعايير الداخلية، تبني أفضل الممارسات، مشاركة المجتمع، تحقيق رضا العملاء وأصحاب المصالح، التحكم في التكاليف، الاستغلال الأمثل للموارد المالية والمادية والبشرية، نشر وتعميم الممارسات الجيدة وطنيا وعالميا، خلق مناخ إيجابي للموظفين والطلبة يحفزهم على الإبداع والابتكار، تكامل وظيفتي التعليم والبحث العلمي، تحقيق الجودة في التعليم وتحقيق الأهداف وتجاوزها" (Anninos, 2007, p. 311). وأضاف أن الجامعة المتميزة تعرف من خلال أدائها المتفوق في كل من الإدارة وعمليات التدريس والبحث العلمي، والتزامها تجاه محيطها الخارجي، كما يجب أن تميز الجودة العالية كل سياسة أو إجراء أو عملية تقوم بها الجامعة (Anninos, 2007, p. 312).

وتعرف رابطة الكليات والجامعات الأمريكية (AAC&U) الامتياز الجامعي الذي يجب أن يكون مرنا وشاملا لكل جوانب ووظائف المؤسسة الجامعية في أربعة أبعاد، هي (Williams, Berger, & Mcclendon, 2005, p. VI):

- التركيز على التطور الفكري والمعرفي والاجتماعي للطلبة، وهذا يعني من الناحية الأكاديمية تقديم أفضل مسار دراسي ممكن؛

* لوكاس أنينوس: أستاذ وباحث يوناني ينتمي إلى جامعة بيرايوس، حرر وألف العديد من المقالات العلمية في مجال الامتياز وإدارة مؤسسات التعليم العالي.

- التطوير الهادف باستخدام الموارد التنظيمية لتعزيز تعلم الطلبة، وتوفير بيئة تنظيمية محفزة على تحقيق كل الطلبة لمستويات دراسية عالية، وتشرك كل الأفراد في الجامعة في تطور العلم والمعرفة؛
- الاهتمام بالاختلافات الفكرية والثقافية لكل الأفراد في الجامعة من طلبة وموظفين لتعزيز أداء المؤسسة؛
- إنشاء ارتباط فيما بين كل الأفراد لخلق مجتمع علمي متفتح على الاختلافات واستغلالها في خدمة الطلبة والتعليم.

كما يعرف الامتياز على أنه: "أداء استثنائي لكل من القيادة، التخطيط الاستراتيجي، بيئة العمل والعمليات، التركيز على الطلبة وأصحاب المصالح، وتبني قياس الأداء، بمعنى آخر التزام الجامعة بطريقة عمل من أجل تطوير شامل ومستمر يقوم على جهود الإدارة العليا، والعمل كفريق يضم كافة مجالات نشاط الجامعة، بهدف توجيه الطلبة نحو التطوير والتحسين المستمر لقدراتهم الفكرية والمعرفية وتأثيرهم في الاقتصاد والمجتمع" (كروش و اولاد إبراهيم، 2018، صفحة 16).

والامتياز هو أيضا فلسفة تتبناها قيادة الجامعة بالتركيز على إشباع حاجات الطلبة وأصحاب المصالح، وتحقيق نمو الجامعة وتوصلها إلى أهدافها المتمثلة في: الفعالية العظمى، الكفاءة المرتفعة في الحقل العلمي بما يؤدي إلى التفوق والتميز (كروش و اولاد إبراهيم، 2018، صفحة 15).

وقد تعددت وجهات النظر حول تعريف الامتياز الجامعي نظرا لوجود وجهات نظر تتنافس لفرض رؤيتها على باقي التوجهات، ويوجد على الأقل ثلاث اتجاهات تتمثل في (الفقهاء، أفريل 2012):

- أولا منظور السمعة والذي يركز على أهمية التصنيف والرتبة المؤسسية والبرامج الأكاديمية، إنجازات الأساتذة والباحثين، الاعتماد والجوائز الأكاديمية، والموارد المالية؛
- ثانيا توجه يركز على الزبون، البرامج التعليمية، مدى سهولة التسجيل وتوفر المعلومات، مستوى الرسوم الدراسية، رضا الطلبة على الخدمات التعليمية، ورضا أرباب العمل والمجتمع الاقتصادي على مخرجات التعليم العالي؛
- ثالثا منظور الاستثمار الاستراتيجي الذي يركز على العائد من الاستثمار، ضبط الميزانية، ضبط الميزانية والتحكم في التكاليف، الاحتفاظ بالمتعاملين من طلبة وممولين.

وعلى العموم، تفضل الهيئات الأكاديمية التوجه الأول نظرا لسهولة المقارنة بين الجامعات التي تتنافس على مراتب التصنيفات العالمية والاعتماد، بينما يميل الطلبة، المؤسسات الاقتصادية والمجتمع عامة إلى التوجه الثاني لأنه يركز على تحقيق الطلبة للتطور الفكري وتكوين الكفاءات، أما الإدارة العليا للجامعة والوزارة الوصية يفضلان التوجه الثالث الذي يلخص الأداء الإداري الجيد للمؤسسة. **ولكن هذا لا يمنع من وجود تكامل بين كل الاتجاهات لخلق نموذج امتياز شامل لجميع مجالات نشاط الجامعة.**

الفرع الثاني. مكامن ضعف مفهوم الامتياز الجامعي:

يطمح عدد كبير من مؤسسات التعليم العالي إلى تقديم تكوين وأبحاث ذات درجة عالية من الامتياز، إلا أنّ أن التصنيفات العالمية للجامعات تعمل على ترتيب الجامعات حسب درجة تميزها عن غيرها في مجالات عدة، خاصة منها مجال البحث العلمي، كما أن أرباب العمل خاصة على مستوى المؤسسات الكبرى التي تنافس على المستوى العالمي يوظفون فقط خريجي الجامعات المعروفة بامتيازها، وتضع هذا كمعيار أساسي لقياس كفاءة الشهادة المتحصل عليها، والاشكالية المطروحة هنا هي: هل تُعبر التصنيفات العالمية فعليا عن امتياز الجامعات المصنفة وعن رداءة الجامعات المقصاة من التصنيف؟ وهل يعتبر الامتياز الجامعي مرجعية متفق عليها في مجال التعليم العالي عالميا؟ وهل هو هدف واضح ودقيق لدى الفعالين في قطاع التعليم العالي؟

أولا. الامتياز الجامعي كهدف:

إن من الواضح أن استخدام مصطلح الامتياز الجامعي يعبر بصفة عامة عن جودة عالية في الخدمات المقدمة من طرف المؤسسات الجامعية، لكن إلى حد الآن لم يوضع له تعريف واضح ودقيق ومقبول من طرف جميع الأكاديميين على المستوى الدولي، حيث يكون باستطاعة كل مؤسسة أن تتمكن من معرفة وضعها دوليا من خلال التقييم الذاتي المبني على معايير متفق عليها (Parmentier, Palomba, De ketele, & Hugonnier, 2016, p. 18).

ونلاحظ أيضا، أنه على الرغم من الغموض الذي يحيط بمفهوم الامتياز الجامعي، إلا أنّ البعض يعتبر المعيار الأفضل لقياسه بطريقة ملموسة هو الموارد التي تجندها الجامعة، وهنا يقع الخلط بين الامتياز كهدف والوسائل

المؤدية لتحقيقه، ويوضح الجدول رقم 09 مختلف المؤشرات الدالة على الامتياز الجامعي من وجهة نظر الفاعلين في قطاع التعليم العالي (الطلبة، الأساتذة والوزارة الوصية):

الجدول رقم 09: المؤشرات الدالة على الامتياز في التعليم العالي

من وجهة نظر الطلبة	من وجهة نظر الأساتذة	من وجهة نظر وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
● صعوبة الحصول على مقعد جامعي؛ ● معدل النجاح مرتفع؛ ● نظام تقييم المعارف صعب، متنوع ويعاد عدة مرات؛ ● الامتحان النهائي معقد كإعداد مذكرة بحث متميزة؛ ● نسبة التشغيل جد مرتفعة لحاملي الشهادة من الجامعة المتميزة.	●اختيار أساتذة باحثين ذوو كفاءات مهنية عالية ومتحصلين على أعلى الدرجات العلمية؛ ●يشترط على الأساتذة النشر المستمر والانتاج العلمي المتواصل والمتميز؛ ●توظيف الأساتذة بعقود عمل محدودة مع التقييم الدوري المستمر؛ ●يطلب من الأساتذة أن يكونوا على تواصل دائم مع جامعات ومخابر في كل أنحاء العالم.	● تجنيد أكبر عدد ممكن من الامكانيات البشرية، المالية والتقنية من طرف الجامعة؛ ● جودة الهياكل المخصصة للجامعات والمخابر.

المصدر: (Parmentier, Palomba, De ketele, & Hugonnier, 2016, p. 19)

ثانيا. الامتياز الجامعي كمعيار غير متفق عليه:

يتبع كل صدور سنوي للتصنيفات العالمية للجامعات جدال حاد، يكاد يكون عقيما بين الباحثين والمهتمين بقطاع التعليم العالي، تدور النقاشات عموما حول صحة وموضوعية المعايير المستخدمة في التصنيف، ولغاية اليوم لم تصل الأكثرية الأكاديمية حول العالم إلى اتفاق واجماع حول تلك التصنيفات، في حين تغيب الجامعات المصنفة في المراتب الأولى عن الجدال. وبعيدا عن إشكال موضوعية المعايير نجد ما يسمى **بسمعة الامتياز**، حيث على سبيل المثال لا يوجد من يشك في أن جامعة هارفرد مؤسسة متميزة أو هي الامتياز في حد ذاته، وفي ظل هذا المنطق المبني على الشهرة سارعت الجامعات والمنظمات الأكاديمية العالمية إلى خلق علاماتها الخاصة وفرضها على المجتمع الدولي من خلال تكوين تكتلات تقوم بتقييم الجامعات وتمنح فيها أوسمة وجوائز غير متاحة لعدد كبير من الجامعات، ثم يتم صنع منهجية معينة لتصنيف دولي تنتقده كل الأطراف ماعدا المنتمين إليه (Parmentier, Palomba, De ketele, & Hugonnier, 2016, pp. 19-20).

ثالثا. الامتياز الجامعي أم امتياز النخبة؟

ليس من المنطقي وضع معايير التصنيفات العالمية من طرف القلة الأكاديمية، والتي يتم فرضها فيما بعد على البقية، في حين أن من ينتقدها ينسحب بذاته، ومن يقصى منها يعارضها وينتقدها بشدة. وهذا التجسيد للامتياز الجامعي المحدد بتصـــنيف عالمي لا يمكن إلا أن يكون منحصـــرا على عدد قليل من الجامعات التي تدرس النخبة، ومهما كانت الكفاءة التي يتميز بها عدد كبير من الجامعات في تحقيق أهدافها وقيامها بوظائفها على أكمل وجه، فإنه لا تعطى صـــفة الامتياز إلا لبعض الجامعات، وبالتالي فهذا التجســـيد النخبوي للامتياز ليس من المهم – بالضـــرورة- لتطوير التعليم العالي، لكن الهدف منه هو خلق الفوارق بين الجامعات على المســـتوى العالمي، وبين المصـــنفين منها مع المحافظة على درجة مصـــداقية معينة (Parmentier, Palomba, De ketele, & Hugonnier, 2016, pp. 20-21).

الفرع الثالث. مقاصد الامتياز في مؤسسات التعليم العالي:

انقسمت جامعات العالم إلى قسمين متباينين، جامعات النخبة التي تفرض شروط جد صارمة للدخول إليها، وجامعات العامة المتاحة لكل طبقات المجتمع، وهما فلسفتين مختلفتين نبينهما فيما يلي:

أولا. امتياز جامعات النخبة:

على الرغم من تعارف المهتمين بمجال التعليم العالي على التوجه نحو امتياز النخبة، إلا أنه في نفس الوقت منتقد بشدة لسببين رئيسيين: الأول بسبب نظام التعليم العالي الإقصائي الذي ينتج عن هذا النموذج النخبوي، والثاني لكونه يمس الهدف الرئيســي للتعليم العالي والفئات المســتفيدة منه، وســنشــرح هذين الســببين، فيما يلي :(Parmentier, Palomba, De ketele, & Hugonnier, 2016, pp. 23-25)

إن نظام التعليم العالي في إطار امتياز جامعات النخبة يقف أساسا على نوعية مدخلاته من طلبة، أساتذة وموارد بشرية ومادية مختلفة، ويشكل هذا شرطا أساسيا في تحقيق جودة مخرجاته، وبالتالي وحدها المؤسسات التي تنتقي بعناية الطلبة المتميزين عند الدخول، إضافة إلى انتمائهم لطبقة اجتماعية قادرة على تمويل التكاليف الباهظة للدراســـات العليا فيها ، وفي هذا النموذج يخضـــع تقييم الجامعة من حيث درجة حريتها في انتقاء طلبتها عند الدخول على أســـاس المعايير العلمية أو المالية، وتكون الجامعات التي تنتمي لهذا النظام متميزة من حيث عروض التكوين المقدمة وغير المتاحة للجميع، وهذا الأمر يتعارض مع كل مبادئ وأســاســيات مؤســســات التعليم العالي الموجهة لكل فئات المجتمع، والتي تهدف من خلال نظمها التعليمية إلى الانسجام الاجتماعي الذي يضمن التوازن الثقافي والاقتصادي.

وفيما يخص الهدف الرئيسي للتعليم العالي ومختلف الفئات المستفيدة من خدماته، فمن المتفق عليه أن التعليم العالي يعمل على تقديم الفرصة للطلبة المتفوقين للحصول على فرصة عمل جيدة أو منصب راقي في المجتمع، حيث يكون المنتج للقيمة المضافة على الصعيدين الاجتماعي والاقتصادي. ولكن وفق نموذج النخبة، تعمل الجامعات المتميزة على تكوين طلبتها وحصولهم على شهادات معترف بها لتوظيفهم في خدمة ممولهم، المتمثلين في مؤسسات اقتصادية عالمية أو مخابر بحث خاصة وغيرها، وبالتالي فهي تقدم الخدمة للأقلية من حيث عدد الطلبة ومن حيث المجتمع المستفيد من الانتاج الفكري والمعرفي للجامعة. وفي المقابل، على الطلبة المتخرجين تقديم أفضل ما لديهم للمؤسسات التي توظفهم مباشرة بعد التخرج.

وعلى ضوء ما سبق، نستنتج أن النموذج الحصري والانتقائي للامتياز كان نتيجة الغموض الذي أحاط بمفهوم الامتياز، حيث ترك الفرصة لقلة من الجامعات والمؤسسات المختصة في جودة التعليم العالي في تصميم نموذج النخبة الذي يخدم فئة قليلة من المجتمع، دون التعاون مع الأكثرية بإتاحة الفرصة لهم لتصميم نموذج يخدم كل فئات المجتمع، ويحقق أهداف وغايات التعليم العالي بتكافؤ الفرص في الحصول على تكوين ذو جودة عالية.

ثانيا. الامتياز الاجتماعي والمجتمعي للجامعات:

بداية يجب علينا الاشارة إلى أن الامتياز الاجتماعي والمجتمعي جاء مكملا لامتياز النخبة وليس مناقضا له، وهو امتياز يهدف إلى إعطاء فرص متكافئة لكل الطلبة الذين لديهم الإمكانيات والدوافع اللازمة للدخول ودون إقصاء مسبق، من خلال توفير الوسائل اللازمة للتكوين، البحث العلمي والخبرة المهنية لتحقيق مستوى الامتياز الذي يخدم الصالح العام، وقد لخصت الجمعية الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي (ENQA) مفهوم الامتياز الجامعي في خمسة نقاط متوافقة تماما مع البعدين الاجتماعي والمجتمعي في التعليم العالي (Parmentier, Palomba, De ketele, & Hugonnier, 2016, p. 26):

1. أهمية وجود معيار كفاءة يقيس القيمة المضافة لكل مرحلة من التكوين أو البحث على التطور الشخصي للطلبة، وهو ما يوافق البعد الشخصي للامتياز الذي تمت الاشارة إليه مسبقا؛

2. تثمين دور، مهام ومبادئ التعليم العالي في ترقية المجتمع وتحقيق العدالة الاجتماعية، ونشر هذا التوجه في أذهان كل المنتمين للقطاع، بهدف توعيتهم بأهمية دورهم في تحقيق الفارق في المجالات الاقتصادية، السياسية والاجتماعية؛

3. العمل على وضع مفهوم شامل لتقييم وتصنيف الامتياز الجامعي في المؤسسات، ورفض كل المقاربات المقيدة بجوانب محددة للامتياز كعدد الجوائز وعدد البحوث دون ايلاء أهمية للجودة على سبيل المثال؛

4. ترقية التعليم العالي على أساس ثروة اجتماعية لكل من له الرغبة للاستفادة منها، لا على أساس وسيلة لتقييم المجتمع؛

5. وضع معايير عالية للتعليم والبحث العلمي وتشجيع كل الأطراف المساهمة للوصول إليها.

ولتجسيد هذه الفلسفة من الامتياز في المؤسسات الجامعية، علينا بداية تبني مقاربة متعددة الأبعاد (Multidimensionnelle) لأن الامتياز لا يخص فقط التعليم والبحث العلمي بل يشمل أيضا الوظيفة الثالثة للتعليم العالي (خدمة المجتمع)، وهذا من خلال انفتاح المؤسسة الجامعية على محيطها الاجتماعي والاطلاع على المشاكل التي تواجهه والمستجدات العلمية الحديثة، وتشجيع الابداع كوسيلة أساسية في مهمة تحقيق الامتياز، وأخيرا محاولة وضع معايير ومقاييس لمتابعة تقدم إنجاز الأهداف المسطرة، وعرض النتائج على القائمين على العملية لتشجيعهم على المواصلة.

وعلى ضوء ما سبق، يمكننا القول بأن مفهوم الامتياز الاجتماعي والمجتمعي مكمل لمفهوم امتياز النخبة لكنه يختلف عنه في خاصيتين رئيسيتين، هما:

- الأولى، بأنه اجتماعي حيث أن التميز متاح لجميع الطلبة والاساتذة وغير محصور في عدد قليل منهم (المتفوقين والمتميزين)، بعبارة أخرى التعليم العالي يعطي فرصة أمام كل من يطلب خدماته للوصول إلى درجة التميز العلمية والفكرية كل حسب قدراته؛

- الثانية، بأنه مجتمعي ويعمل على تكوين طلبة فعالين في مجتمعاتهم ومسؤولين تجاهه في حل المشاكل التي تواجه الاقتصاد والمجتمع، ويتمتعون بالحس الوطني كمشاركتهم في الحياة السياسية والحس المدني بقيامهم بمهام تطوعية في ظل جمعيات إنسانية، فالامتياز الاجتماعي والمجتمعي للتعليم العالي لا يعمل

فقط على ضمان مناصب عمل لمتخرجيه، بل يهدف إلى تكوين مواطنين فعالين ومسؤولين تجاه وطنهم ومحيطهم البيئي والاجتماعي.

وعلى ضوء كل ما سبق، يمكننا تعريف الامتياز الجامعي على أنه: "التفوق في الأداء وإرضاء أصحاب المصلحة من خلال تقديم الجامعة لتكوين وأبحاث علمية وخدمات للمجتمع ذات نوعية عالية معتمدة في ذلك على تحديد معايير التميز وتطبيقها في جميع مكونات نظامها".

رابعا. أهمية الامتياز الجامعي:

يحظى تحقيق الامتياز الجامعي بأهمية كبيرة على مستوى مؤسسات التعليم العالي، ويظهر ذلك من خلال الاستجابة لمتغيرات الحاضر والمستقبل، والتي تستوجب إعادة النظر في النظم التعليمية السابقة، فالاهتمام بتطوير التعليم العالي بشكل خاص وصولا إلى الامتياز يعود إلى الأسباب التالية (كروش و اولاد إبراهيم، 2018، صفحة 16):

- زيادة عدد الطلبة الملتحقين بالتعليم العالي عبر مختلف أنحاء العالم، وتزايد مطالبهم بجودة وتميز التعليم العالي؛
- الثورة المعرفية التي يعيشها الاقتصاد في عصرنا الحالي، وما تتطلبه من إعداد كفاءات عالية للالتحاق بوتيرة التطور المتسارعة، بل وإعداد اطارات وعلماء يقودون ويوجهون الاقتصاد والمعرفة؛
- ازدياد حدة المنافسة بين المؤسسات على جذب الطلبة والحصول على الدعم المالي من الحكومات، الشركات الكبرى والوكالات الدولية المانحة؛
- التوجه نحو تدويل التعليم العالي، وطلب منظمة التجارة الدولية بعولمة الجامعات وفتح المجال العالمي وإزاحة العراقيل، ما يحتم على كل الجامعات مواجهة منافسة شرسة مع أضخم الكليات والجامعات؛
- الاتجاه إلى جودة التعليم العالي من خلال تبني مفاهيم تحث على ضرورة تقويم الأداء ووضع نظم للاعتماد؛
- قيادة التعليم العالي لقاطرة تطور القطاعات الاقتصادية الأخرى، جعل الحكومات تركز على تطوير القطاع والمراهنة عليه لتحقيق النمو والتطور في شتى المجالات.

المطلب الثالث: تقييم الامتياز الجامعي وحدوده

سنستعرض في هذا المطلب، مؤشرات تقييم الامتياز الجامعي في كل من امتياز النخبة والامتياز الاجتماعي والمجتمعي.

الفرع الأول. تقييم الجامعات في ظل امتياز النخبة:

لقد تناولنا مفهوم فلسفة امتياز النخبة والذي يقوم أصلا على انتقاء أفضل الأساتذة لتدريس أفضل الطلبة، فتختار الجامعة بدقة تامة الطلبة المتفوقين جدا في دراستهم الثانوية، لكنه تم الإثبات في العديد من المرات أن المعايير الاقتصادية والاجتماعية للطلبة تلعب دورا مهما في القبول، وهو ضد مبدأ الجدارة (Méritocratie)، كما تختار الأساتذة المتحصلين على أعلى الرتب والجوائز واللذين ينشرون الأبحاث العلمية بكثافة ودون انقطاع، سنعرض المعايير التي يتم من خلالها تقييم جامعات النخبة، فيما يلي (Hugonnier, 2016, pp. 97-98):

أولا. تقييم المؤسسات:

يهدف امتياز النخبة إلى تحقيق ثلاثة أهداف رئيسية، تتمثل في: زيادة الشهرة المحلية والوطنية للمؤسسة الجامعية؛ إضافة إلى تألقها على المستوى العالمي، وبالتالي ترتيبها في المراكز المتقدمة للتصنيفات الدولية للجامعات، وعلى أساس هاته الأهداف يتم وضع معايير لتقييم مؤسسة التعليم العالي ونظمها التعليمية، وهي معايير مترابطة فيما بينها حيث أن التألق على المستوى الدولي متأثر بشهرة الجامعة وطنيا والعكس صحيح أيضا، ويتأثر المعيارين السابقين بالتصنيف الدولي ويؤثران فيه، وفيما يلي توضيح لذلك:

1. الشهرة الوطنية:

ترتبط الشهرة الوطنية للجامعة بشهرة الأساتذة والطلبة التابعين لها، وتزيد شهرتها كلما زادت صعوبة الالتحاق للدراسة بها، كما تعمل الجامعة على توظيف الأساتذة الحاصلين على جوائز وطنية ودولية، إضافة إلى نشر أعمالهم في أشهر المجلات المصنفة دوليا أو ينتمون إلى اللجان العلمية التابعة لها.

وفي المقابل، تعمل الشهرة التي تم انجازها سابقا كقوة جذب لأفضل الأساتذة والباحثين، وخاصة الطلبة الذين يسعون للحصول على تكوين متألق يؤطره أفضل الأساتذة الذين يشغلون أحيانا مناصب في الدولة كالوزراء والرؤساء السابقين والدبلوماسيين.

2. التألق الدولي:

يرتبط هذا المعيار بالنسبة للجامعة بشهرتها وتصنيفها دوليا إضافة إلى انفتاحها وعالميتها، ويتمثل في: حركة الطلبة في إطار اتفاقيات دولية كإراسموس مثلا، حركة أساتذتها، حركة برامجها التعليمية في إطار شراكات بين الجامعات على المستوي الدولي، تطوير الشهادات المزدوجة بينها وبين الجامعات على المستوى الدولي، إضافة إلى حركة الجامعة في حد ذاتها بفتح فروع لها في بلدان وقارات أخرى.

3. التصنيف الدولي للجامعات:

يتمثل هذا المعيار في حصول الجامعة على مراتب متقدمة، وفي غالب الأحيان يعد مجرد الدخول في التصنيف تقدما وإنجازا، ومن أشهر التصنيفات نذكر : تصنيف مجلة التايمز (Times Higher Education supplement THES) وتصنيف شنغهاي (Shanghai) اللذان يثيران ضجة في المجتمع الأكاديمي بين مؤيد وناقد، ويقوم التصنيفان أساسا على وظيفة البحث للجامعات، وتتمثل أهم معايير التصنيف في: عدد جوائز نوبل وميداليات فيلدز للأساتذة المنتمين والسابقين وللطلبة السابقين، وأيضا عدد الاقتباسات في مجال الاختصاص، وعدد البحوث المنشورة في قاعدة (Nature et Science) وعدد الباحثين المسجلين في دليل (science citation index-expanded SCIE)، وبهذه الطريقة يتم تجاهل الوظائف الأخرى التي لا تقل أهمية عن وظيفة البحث العلمي.

ثانيا. تقييم الأساتذة الباحثين:

لا يختلف نظام تقييم الأساتذة عن نظام تقييم المؤسسات فيما يخص التركيز على البحث وإهمال مهمة التكوين وخدمة المجتمع، ويتم تقييم الأستاذ الباحث حسب عدد المقالات والأوراق البحثية المنشورة من طرفه في المجلات، التي هي بدورها تخضع لنظام تصنيف دولي، كما يؤخذ بعين الاعتبار الجوائز والكراسي (Chairs) المتحصل عليها، عدد براءات الاختراع والتراخيص التي تنسب إلى

أعماله البحثية لقياس قيمة ومدى أصالة البحث، كما يحسب له أعمال الاستشارة التي يقوم بها لصالح المؤسسات الاقتصادية والمنظمات الدولية وحتى مكاتب الوزراء والرؤساء.

إن عملية التقييم ولتكون علمية ومنهجية، عليها أن تقوم على معايير موضوعية متفق عليها، وقابلة للقياس، وشفافة، ويمكن التحقق منها، وبالتالي تمكن من التصنيف والمقارنة على المستوى العالمي، ولتفادي البيروقراطية الداخلية تم إخراج عملية تقييم الأساتذة الباحثين لتقوم بها مؤسسات ووكالات خارجية، فأصبحت عملية التقييم خاضعة للمقارنة المرجعية القائمة على القياس الكمي للإنتاج العلمي للأستاذ الباحث (Bibliométrie) وعلى علم قياس المعرفة (Scientométrie)، الذي يقوم أساسا على استخدام المعامل الإحصائي* (H) (Hugonnier, 2016, p. 100).

وقد تم انتقاد هذه المنهجية بشدة لسببين، أولا لأنها تهمل الجانب التدريسي للأستاذ، وثانيا لأنها منهجية كمية يتعذر عليها قياس جودة الأبحاث وتركز فقط على عدد المقالات والاقتباس منها، كما أنها لا تعكس أصالة وأهمية المقال في جوهره. وعلى هذا الأساس، فإن كل ما يتبع عملية تقييم كمية للبحث تكون غير موضوعية من ترقية وتكريم، بل وأنها تدفع بالأساتذة إلى التركيز على عدد المقالات المنشورة وإهمال جوهرها، وتقسيم أبحاثهم على عدة مقالات لتحسين تصنيفهم ضمن الباحثين، وفي النتيجة خلقت عملية التقييم الكمية ثقافة بحث موازية تسمى بـ Publish or Perish (POP). ويقصد بها أنشر أو اخسر (Insel, 2009/1, pp. 141-153)، والتي تهدد صراحة مناصب التدريس للأساتذة إذا لم ينشروا بطريقة جد مكثفة.

الفرع الثاني. تقييم الجامعات في الإطار الاجتماعي والمجتمعي للامتياز:

لتقييم هذا النموذج التعليمي لن نتوقف عند البحث والانتاج العلمي، وإنما سنتطرق إلى جودة التعليم وخدمة الاقتصاد والمجتمع، إضافة إلى تحقيق المنفعة العامة.

* المعامل الإحصائي (H): وسمي المعامل نسبة إلى جورج هيرش (Joerge. E. Hirsh) الذي وضعه في سنة 2005، وهو يحصي عدد الاقتباسات في قواعد البيانات للمقالات.

أولا. تقييم نظام التعليم:

إن تقييم نظام التعليم يقوم على تقييم المنهج والمحتوى من طرف الطلبة، الأساتذة، ومن طرف الأساتذة الزملاء، وذلك بهدف التحسين والتطوير، وفيما يلي توضيح لذلك (Romainville, 2013, p. 299):

1. تقييم نظام التعليم من طرف الطلبة:

ظهرت هذه الطريقة للتقييم في الستينيات من القرن الماضي في شمال أمريكا، من منطلق أن الطلبة هم أهم طرف في النظام التعليمي، وأن جودة التعليم المقدمة من طرف الأستاذ متوقفة على درجة تلقيهم واستيعابهم لمضمون المنهاج، وفي النتيجة هم أهم طرف في عملية التقييم، والتي تتم غالبا عن طريق استبانة تقدم لهم في نهاية الفترة التعليمية للسنة أو السداسي، ويتم تحضير أسئلة الاستبانة مع الاستاذ لضمان درجة معينة من الموضوعية في الإجابات، وتهدف هذه الطريقة إما إلى وضع حد لنظام تعليمي غير جيد، أو التعديل والتحسين البيداغوجي والمنهجي، كما يجب الاشارة إلى أن تقييم الطلبة لنظام التعليم لوحده غير كافي، ولذا يتم التقييم من طرف الأساتذة والزملاء.

2. تقييم نظام التعليم من طرف الأساتذة والزملاء:

لاستكمال عملية تقييم النظام التعليمي، على المؤسسة وضع سياسة تقييم ذاتي وتقييم من طرف الزملاء*، ويجب أن تكون العملية موضوعية لأقصى حد ممكن، لتفادي الانتقادات القائمة على انحياز شخصي، أو انحياز ضد منهجية عمل أو تخصص معين، لذا وجب وضع معايير متعارف عليها من طرف كل الأساتذة وقابلة للإثبات، كمطابقة محتوى المنهاج مع دفتر الشروط ، التعاون مع الأساتذة في نفس المجال، الحضور ومدى إدراج البعدين الاجتماعي والمجتمعي في الدروس.

ثانيا. تقييم البعد الاجتماعي والمجتمعي لمؤسسات التعليم العالي:

يتمثل البعد الاجتماعي والمجتمعي للتعليم العالي في خدمة المحيط الخارجي للجامعة بالدرجة الأولى، وقد بدأ الاهتمام بهذه الوظيفة خلال ثلاثة عقود ماضية، تزامنا مع ظهور العناقيد الصناعية

* الملحق رقم 02: نموذج عن ملف التثمين البيداغوجي للجامعة الكاثوليكية بلوفين UCL.

والأقطاب التنافسية، وتهدف كل من الجامعات والمؤسسات والمخابر في ظل هاته النظم القائمة على الشراكة والتعاون إلى تعزيز علاقاتها لخدمة مصالح كل الأطراف وترقية البحث العلمي، بمعنى يرتبط البعد المجتمعي للتعليم العالي بتحقيق المنفعة العامة، ويمكن تلخيص مهامها في هذا المجال في (L'académie des sciences, juillet 2009, pp. 22-23):

- التوجيه المهني وضمان التشغيل للطلبة المتخرجين، وذلك بعقد شراكات أو بمجرد تكوين طلبة في المجالات التي تعاني من نقص في اليد العاملة؛
- العمل على نشر الثقافة والمعرفة، من خلال نشر نتائج الأبحاث التي تهم المجتمع في مختلف وسائل الإعلام، والتي تصل إلى كل الفئات العمرية على اختلاف مستوياتهم الثقافية؛
- المساهمة في النشاطات الوطنية لترقية وتطوير التعليم العالي، وادراجها ضمن الخطة الاستراتيجية وضمن مختلف مهامها التعليمية والبحثية؛
- العمل على خلق شراكات دولية لترقية قطاع التعليم العالي والبحث العلمي وطنيا.

ولتقييم البعد الاجتماعي للتعليم العالي، يتم تقييم الوظائف التي تقوم بها المؤسسة الجامعية تجاه المؤسسات الاقتصادية، كتوجيه الاستثمارات وحث المؤسسات على تبني البعد البيئي كالإنتاج الأخضر واستخدام الطاقات المتجددة، وتشجيع المقاولاتية وخلق المؤسسات الصغيرة والمشاريع الناشئة (start-up) من طرف الطلبة المتخرجين، ومن أشهر الأمثلة عن هذه المؤسسات الصغيرة، نذكر: آنتل (INTEL) التي أنشأت في سنة 1968، مايكروسوفت (Microsoft) في سنة 1975 وقوقل (Google) في سنة 1998 والتي أصبحت شركات متعددة الجنسيات.

وعلينا الإشارة، إلى أن تقييم هذا البعد غير متعارف عليه إلا في قليل من الدول كالولايات المتحدة، بلجيكا وفرنسا، وبالتالي أدوات ومعايير قياسه تعتبر مجال بحث خصب وقابل للتطوير.

على ضوء ما سبق، وفي إطار تقييم الجامعات، نلاحظ أن أكبر الدول الصناعية في العالم تطمح إلى تصنيف جامعاتها في مراتب متقدمة ضمن تصنيف شنغهاي أو غيره من التصنيفات، وهي جامعات توظف أحسن الأساتذة والباحثين لتدريس أفضل الطلبة، وهذا ما يؤدي إلى تقسيم المجتمع الأكاديمي إلى قسمين: جامعات غير متاحة تعتلي التصنيفات الدولية، وجامعات متاحة لبقية الطلبة، وغالبا ما تكون تعاني من مشاكل مالية ونقص الإمكانيات.

وإذا ما تم تقييم كل الجامعات على أساس البحث العلمي والمعايير المستخدمة من طرف التصنيفات الدولية، ينتج عن ذلك عدة مشاكل، نذكر منها (Hugonnier, 2016, p. 106):

- إهمال جودة التعليم ومدى مساهمتها في تحقيق التنمية في المجتمع وتحقيق تقدم في المستوى المعيشي؛
- تقييم جودة البحث العلمي من خلال معايير كمية، لا تأخذ في عين الاعتبار إلا المعايير المفروضة دوليا، وبالتالي يغيب عامل **خدمة المجتمع**، وحل المشاكل والقضايا كهدف أساسي للبحث، ويتم تعويضه بمعايير النشر والاقتباس التي يتم التحايل عليها بسهولة للتقدم في مراتب التصنيف؛
- الدفع ببقية الجامعات لإتباع نموذج جامعات النخبة لما تحققه من عوائد مالية وشهرة عالمية، ما يترتب عليه انتشار هذا النوع من الجامعات، وتقلص عدد المؤسسات التي تعطي فرصة التعليم لكل فئات المجتمع والتي هي أهم أهداف التعليم العالي في حد ذاته (مبدأ تكافؤ الفرص)؛

وعليه، لتكون لعملية التقييم نتائج ملموسة، يجب أن ترتبط بكل الأطراف ذات المصلحة، وأن تأخذ في عين الاعتبار محيط الجامعة، وكذا الأهداف المسطرة ومدى تحقيقها، وأن تكون شاملة لكل وظائف التعليم العالي، وأخيرا أن تكون مستمرة ومتجددة.

الفرع الثالث. حدود عملية تقييم الامتياز الجامعي:

إن عملية تقييم التعليم العالي واسعة ومتشعبة، حيث أنها تعتمد على: تقييم المؤسسة الجامعية، تقييم البرامج والنظم التعليمية، تقييم الأساتذة والباحثين، تقييم الطلبة وغيرها من الأبعاد الأخرى، وهذا ما يجعلها عملية شاملة ومهمة بالنسبة لمتخذي القرار في القطاع الأكاديمي، وذات تأثير مباشر على سياسات واستراتيجيات التعليم العالي من حيث إدارة وتسيير المؤسسات التابعة له برشاده، وكل ذلك يجعل من موضوع تقييم التعليم العالي ذو أهمية كبرى من طرف الباحثين، للتوصل إلى نموذج تقييم **شامل ومتكامل وموضوعي**.

ومن جهة أخرى، نجد أن قطاع التعليم العالي هو قطاع غير متجانس، فهو في أغلب الاحيان يضم الجامعات، المدارس العليا، المعاهد والكليات، وإضافة إلى تنوع أحجامها وأشكالها، فإن مضامين نظمها التعليمية غير متشابهة كالطب والعلوم الدقيقة، العلوم الإنسانية واللغات، وهذا ما يجعل من عملية التقييم غير نمطية وموحدة المعايير، إضافة إلى أن تقييم منظومة التعليم العالي يتطلب تقييم جميع

وظائفها، في حين نجد أنّ التصنيفات العالمية للجامعات تتجاهل معظم الأبعاد السابقة، وتركز على تقييم الأساتذة الباحثين، ومن جانب واحد وهو إنتاجهم البحثي، وبهذا تكون بعيدة كل البعد عن التقييم الشامل للمؤسسات الجامعية.

إن الانتقادات الموجهة لعملية تقييم التعليم العالي لا تخص التقييم بذاته، فلطالما ارتبط نشاط التعليم بعملية التقييم، ووضعت الجامعات منذ القرن 12 م نظام امتحانات وتدرج (بكالوريا، ليسانس، ماجستير ودكتوراه)، بل الانتقادات موجهة لمنهجية عملية التقييم الحالية والتي تأخذ مجرى له سلبيات كثيرة على صحة نتائجه، وعلى سلوك مؤسسات التعليم العالي، والتي باتت تغير من أهدافها لتحتل المراتب الأولى عالميا، أو للحصول على إجازات ودرجات علمية بالنسبة للباحثين، كما غيرت منهجية التقييم البيبليومتري* للبحث العلمي سلوك الباحثين كالتالي (Romainville, 2013, p. 307):

- اتباع معايير التقييم البيبليومتري في تغيير منهجية البحوث المنشورة؛
- تقسيم نتائج البحث على عدة أوراق لضمان نشر أكبر عدد من الأعمال وزيادة فرص الاقتباس؛
- نشر بحوث بوجهة نظر متطرفة ومناقضة لكل الأبحاث السابقة لجلب نظر النقاد في بحوثهم وبالتالي زيادة فرص الاقتباس ومحاولة إحداث ضجة إعلامية؛
- الاقتباس الذاتي للباحث من أعماله السابقة؛
- المجاملة بين الباحثين باقتباس أعمال بعضهم البعض.

إن التوتر الحاصل بين مطالبي تعديل نظام التقييم والمستفيدين من منهجية التقييم الحالية، أثر سلبا على الهدف النبيل لعملية التقييم، والتي تعمل على تحسين جودة التعليم العالي والبحث العلمي، وإذا أردنا إيجاد حل وسط علينا خلق بعض التوازنات على منهجية التقييم محل الجدل، ونلخصها في أربعة نقاط أساسية:

أولا. درجة التقييم:

إن عملية التقييم ليست دخيلة على التعليم العالي وفي نفس الوقت هي حتمية، لكن يجب تأطيرها في نظام رقابي قائم على أسس متفق عليها ومعايير شفافة محددة، وإلا ستكون حاضرة ولكن

* منهجية التقييم البيبليومتري: هي استخدام الطرق الإحصائية والأساليب الرياضية، في تحليل البيانات المتعلقة بالكتب والدوريات والمقالات والمؤلفين والناشرين، لإلقاء الضوء على عمليات تداول المعلومات وتتبع مسارات تطور المجالات العلمية.

بطريقة عشوائية وغير منظمة، تفرض من طرف كل الجهات في الجامعة (الإدارة تقيم الأساتذة وهم بدورهم يقيمون زملائهم...) كل حسب وجهة نظره، وعوامله الشخصية التي يراها مناسبة، وهذا أخطر بكثير من منهجية تقييم التعليم بواسطة المعايير الدولية المفروضة، إذن يقع على الجامعة الاختيار بين الحل الأقل سوءا، وأول توازن عليها وضعه هو تحديد درجة التقييم المناسبة، بتفادي كل من الإفراط في التقييم والتفريط والتهاون (Romainville, 2013, p. 314).

ثانيا. هل يعكس المعيار الكمي جودة التعليم العالي؟

إن القياس الكمي لجودة التعليم العالي من أهم الانتقادات التي وجهت لمنهجية التقييم الحالية، كالتصنيفات العالمية وتصنيف المجلات، والتي لا تفيد إلا في زيادة الفجوة بي الجامعات المصنفة والجامعات المقصاة من التصنيف، المجلات وكذا الباحثين، كما أن منهجية العدد تركز على كل ما يمكن قياسه وتهمل كل الأبعاد غير القابلة للقياس في البحث العلمي والتكوين الجامعي، لذا لا يجب الاكتفاء بالعدد في تقييمنا لمؤسسة جامعية أو باحث، وهنا وجب ذكر مقولة ألبرت أينشتاين الشهيرة: «*ليس كل ما يهمنا يمكن قياسه، وليس كل ما يهم قياسه يهمنا بالضرورة*»:

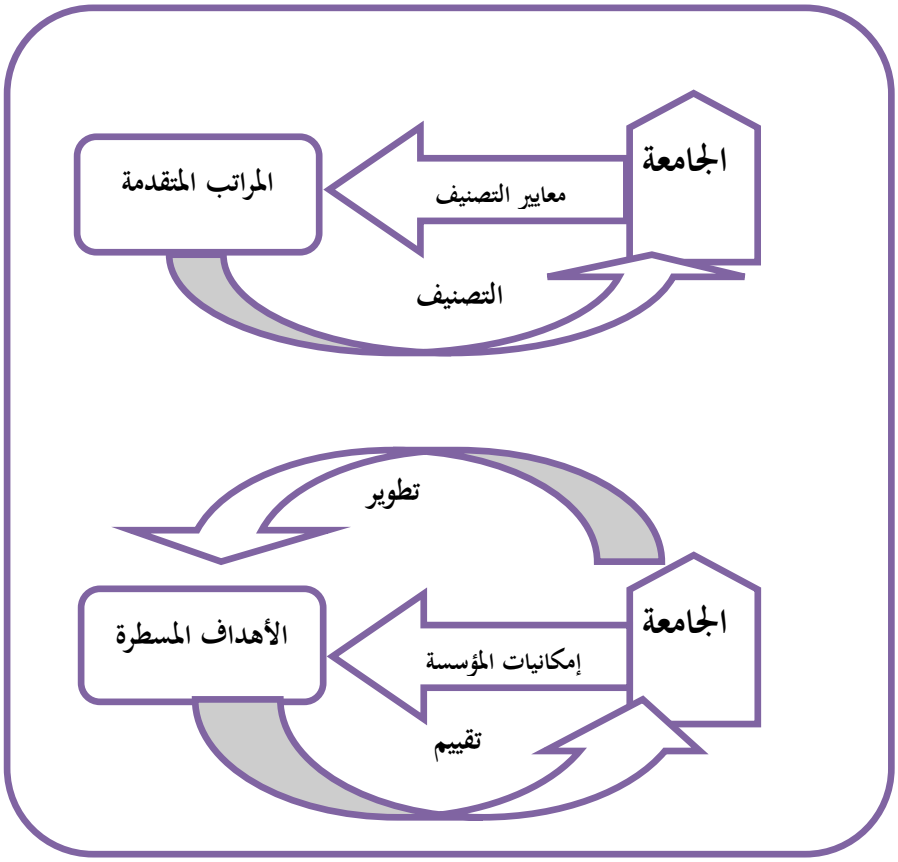
« Ce qui compte ne peut pas toujours être compté, et ce qui peut compter ne compte pas forcément »

وبالتالي علينا إعادة ترتيب العوامل حسب أهميتها في قيمة التعليم العالي والبحث العلمي، لنولي كل منها قدرها من الأهمية في عملية التقييم (Romainville, 2013, pp. 315-317).

ثالثا. الهدف من عملية التقييم:

تهدف عملية التقييم بشكل عام إلى التحسين المستمر وتثمين المزايا وتصحيح عيوب الشيء الذي تم تقييمه (الجامعة، الأساتذة، البحوث...). وبصفة عامة، نجد أن بعض مؤسسات التعليم العالي تهدف من وراء عملية التقييم إلى معرفة مدى تحقيقها للأهداف المسطرة، والتي وضعت بشكل يتناسب مع رسالتها ومواردها المتوفرة، والعكس تماما في الجامعات التي تهدف إلى اعتلاء التصنيفات العالمية (Romainville, 2013, pp. 317-318)، والتي تركز على مدى تحقيق معايير التصنيف، ويبين الشكل رقم 09 الفرق بينهما:

الشكل رقم 09: أهداف الجامعة والتصنيفات العالمية



المصدر: من إعداد الباحثة

وفي نفس السياق، نجد أن تقييم استيعاب الطلبة للدروس بطريقة معينة (امتحان كتابي، شفوي، تطبيقي...)، يوجه سلوك الطلبة لا إراديا نحو تحقيق نتائج جيدة في هذا الامتحان بتكييف مراجعتهم مع معايير الامتحان (الحفظ أو الممارسة مثلا)، على عكس نموذج التكوين بالأهداف والذي هو أشمل، ففي نهاية المقياس يتم تقييم إذا ما توصل إلى الأهداف المسطرة من دراسة المنهاج ضمن حجم ساعي معين. وإن من أهم عوامل قبول المجتمع الأكاديمي لهذه المنهجية، هو وضع حد للجدل القائم حول القيم والمعايير المستخدمة، وهذا ما يوهم الجميع أن هناك إجماع عليها، وكأن طيات التقييم غير قابلة للنقاش بما أنها من طرف خارجي ومحايد فرضا.

رابعا. إخراج عملية التقييم لا يجب أن يلغي دور الإدارة:

رغم أهمية الرقابة الذاتية في التحسين المستمر للجامعة ونشر ثقافة الجودة التنظيمية عند كل الأفراد والفاعلين وأصحاب المصلحة، إلا أنه من المهم أيضا إخراج عملية التقييم لضمان الموضوعية وتفادي سلبيات عملية الرقابة الذاتية، وكذا تقييم الجودة ينبغي أن يكون من طرف خارجي، وعلى هذا الأساس يتم تقييم البحوث من قبل لجنة

علمية مختصة، وتقييم الجامعة من طرف خبراء خارجيين مختصين في الجودة، دون إقصاء دور الفعالين الداخليين في إتمام عملية الرقابة الخارجية، وذلك بمشـــاركتهم في تحديد الهدف من التقييم، والاتفاق على المعايير المتبعة، وتحديد المنهجية وتحليل النتائج المتحصــل عليها، وفي النهاية وضــع خطة تحســين لكل ما تم تقييمه (Romainville, 2013, p. 319).

المبحث الثاني: تطبيق نماذج الامتياز في مؤسسات التعليم العالي

لم تعد مؤسسات التعليم العالي تهدف إلى تلبية حاجات المستفيدين منها فحسب، بل أصبحت تهدف إلى تجاوز توقعاتهم، وبالتالي التوجه نحو تحقيق الامتياز. ولتحقيق ذلك، ظهرت العديد من نماذج الامتياز التي تمكن المؤسسات بصفة عامة ومؤسسات التعليم العالي بصفة خاصة من تحقيق ذلك، وسنحاول عرض أهمها من خلال هذا المبحث، كالتالي:

- نموذج ديمنج الياباني للامتياز؛
- النموذج الأمريكي للامتياز مالكولم بالدريج؛
- النموذج الأوروبي للامتياز.

المطلب الأول. نموذج ديمنج الياباني للامتياز:

سنستعرض في هذا المطلب، نموذج ديمنج الياباني من خلال التعرف على أبعاده وفلسفته، وكذلك جوائز ديمنج للجودة والامتياز.

الفرع الأول. أبعاد نموذج ديمنج للامتياز:

لطالما ارتبط اسم الأمريكي ويليام إدوارد ديمنج بحركة الجودة في اليابان منذ أربعينيات القرن الماضي، حيث اتبعت اليابان استراتيجية قامت على تقديم التشجيع الكبير والحوافز المغرية للشركات الأمريكية بغية جذبها للاستثمار فيها، فرافق ذلك هجرة عدد كبير من الإداريين الأمريكيين إلى اليابان الذين لم يجدوا اهتماما كبيرا بأفكارهم في قارتهم (ساري، 2017، صفحة 111). ويعتبر نموذج ديمنج الذي انطلق سنة 1951، الأساس لكل نماذج الامتياز التي جاءت في أواخر القرن العشرين، كما تم تأسيس جائزة ديمنج وفق دعوة من اتحاد العلماء والمهندسين الياباني (Japanese Union scientists and Engineers JUSE).

يهدف نموذج ديمنج إلى معرفة مدى نجاح المنظمات في تنفيذها لسياسة الجودة الشاملة، والتقنيات الإحصائية، ويقوم النموذج على المفاهيم التالية: دعم قيادة الإدارة العليا، التحكم في

العمليات، نظرية كايزن* في التحسين المستمر والتخطيط المستقبلي. وتنقسم أبعاد النموذج إلى أربع مجموعات رئيسية، تتمثل في (ساري، 2017، صفحة 112):

أولا. التوجه:

يتمثل هذا البعد في معيار السياسات التي تتبعها المنظمة (المليجي، 2012، صفحة 236):

1. **السياسات:** ويتمثل هذا المعيار مجمل السياسات التي تتبعها المؤسسة وكذا العمليات المستخدمة في وضعها، ويجب على تلك السياسات تحديد الأهداف القريبة والبعيدة المدى بوضوح والإجراءات اللازمة لتنفيذها، كما يؤكد هذا المعيار على جعل الجودة والامتياز محورا لسياسة المؤسسة، وذلك من خلال الالتزام القوي بمنظور بعيد المدى يحدد الرسالة العامة لمؤسسة التعليم العالي ويوضح رؤيتها المستقبلية.

ثانيا. الدعم:

يتم الدعم عن طريق أربعة معايير تتمثل في التنظيم، توحيد المقاييس، المعلومات وتنمية الموارد البشرية (المليجي، 2012، صفحة 236):

1. **التنظيم:** ويكمن في أسس تنظيم المؤسسة وتوزيع السلطة والمهام، مدى استخدام فرق العمل، والهيكل التنظيمي وتوزيع الاختصاصات بين الأقسام الإدارية المختلفة، وطبيعة العلاقات مع أصحاب المصلحة الخارجيين، لذا لابد من وجود تنظيم واضح يحدد المسؤوليات وينظم العمل، كما يؤكد هذا المعيار على مسؤولية الإدارة العليا على الجودة الإدارية وإزالة العوائق التنظيمية بين الإدارة والموظفين والأساتذة وتقديم الحوافز وخلق بيئة عمل محفزة على المبادرة والابداع؛
2. **توحيد المقاييس:** أو ما يسمى بالتنميط، ويتمثل هذا المعيار في توحيد المعايير المستخدمة في نظم الجودة وكيفية تطبيقها وأساليب تحديثها، وتعتبر معايير الجودة متحكمة في العمل في مختلف مستوياته وتنبع أساسا من توقعات الطلبة للخدمات التعليمية المقدمة، كما يجب مراجعتها بصورة دورية لضمان إتباعها لتغيرات رغبات وأذواق متلقي خدمات التعليم العالي؛

* تعني كلمة كايزن باليابانية "التغيير للأفضل"، وتعتبر استراتيجية كايزن السر في نهضة اليابان بعد الحرب العالمية الثانية، وهي عملية إدارية تقوم على التحسينات الصغيرة المستمرة التي تتراكم لتشكل تغيرا جذريا في المؤسسة.

3. **تنمية الموارد البشرية:** ويتعلق هذا المعيار بتوضيح أنشطة التدريب الموجهة للموظفين ذوي العلاقة بالجودة، والخطط المستقبلية للتدريب والتعليم في مسائل الجودة والامتياز، وذلك من خلال تقديم المؤسسة التعليمية لبعض البرامج التدريبية التي تحثهم على الإبداع، وتساعدهم على الحصول على مهارات محددة ولازمة في تحسين عملهم وتطويره، والتدريب على العمل الجماعي؛
4. **المعلومات:** يتناول هذا المعيار مدى استخدام المعلومات في المؤسسة، وطرق استقبال وانتقال المعلومة من مصادرها الداخلية والخارجية، طرق تخزين المعلومة وتحديثها، كما يجب العمل على توفير قاعدة بيانات كاملة وواضحة لكل الموظفين في المؤسسة، ويؤكد هذا المعيار على أهمية المعرفة العميقة بالجودة وضرورة معرفة الإدارة العليا بالخلفية الأدبية لها، ومعرفة جميع العاملين والطلبة بمسؤوليتهم وأدوارهم في تحقيق الجودة والامتياز، وذلك في إطار قاعدة متكاملة من البيانات والمعلومات عن النظام والأنظمة المؤثرة فيه.

ثالثا. التنفيذ:

يتكون من ثلاثة معايير متعقلة بأنشطة ضمان الجودة، الصيانة والرقابة، وأنشطة التحسين المستمر (المليجي، 2012، صفحة 237):

1. **أنشطة ضمان الجودة:** ويتصل هذا بتفاصيل عملية تأكيد الجودة بدءا من تصميم البرامج والمناهج، والرقابة أثناء تقديم الخدمات التعليمية، ومعايير رضا الطلبة، كما تعمل مبادئ ضمان الجودة على تطوير المناهج المقدمة وتماشيها مع التغيرات العلمية الدولية؛
2. **الصيانة والمراقبة:** يعرض هذا المعيار الأساليب المختلفة التي تتبعها المؤسسة للتأكد من جودة الخدمات المقدمة للطلبة، ويستخدم معيار الرقابة في الكشف عن الأسباب الجوهرية للمشكلات وحلها؛
3. **أنشطة التحسين:** يؤكد هذا المعيار على مبدأ استباق وقوع الأخطاء والانحرافات عن السياسات والخطط الخاصة بالجودة وتحقيق التميز، ويتم ذلك من خلال التحسينات المستمرة في العمليات التعليمية والمناهج المقدمة.

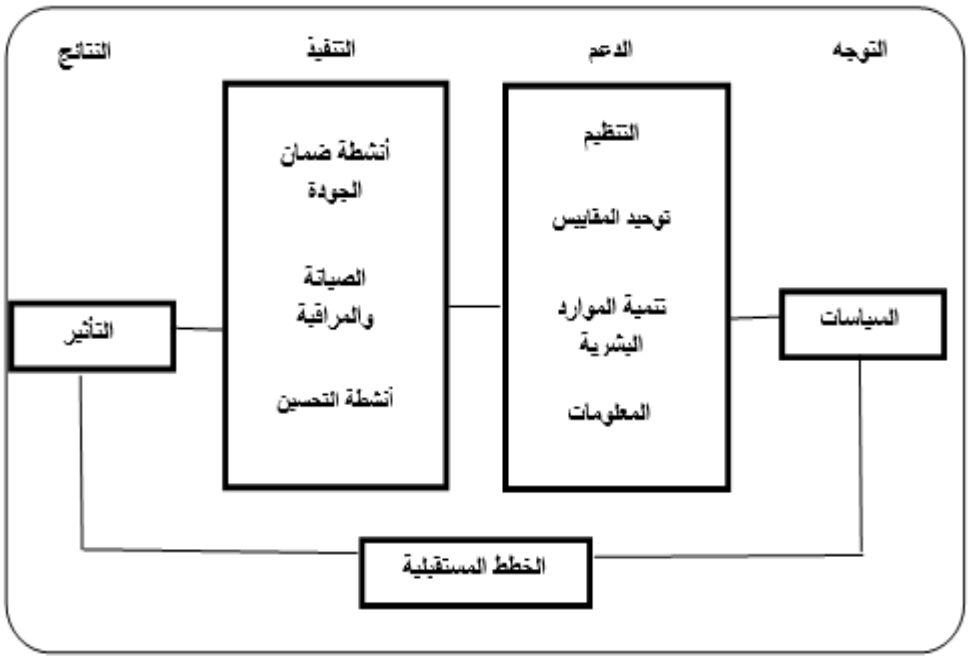
رابعا. النتائج:

التي تقاس من خلال معيار التأثير، وبناء عليه يتم وضع الخطط المستقبلية لتوجيه المنظمة (المليجي، 2012، صفحة 238):

1. **التأثير:** ويعرض هذا المعيار النتائج المرتبطة بتطبيق الجودة في المؤسسة، سواء كانت نتائج ملموسة كنسبة تشغيل الطلبة ونسبة الأبحاث المسجلة والنتائج غير الملموسة كزيادة رضا الطلبة وانتمائهم لجامعاتهم وزيادة ومبادراتهم فيما يخص تحقيق الامتياز، كما يوضح هذا المعيار كيف اثرت تلك النتائج الإيجابية والسلبية في نشاط مؤسسة التعليم العالي وبالتالي استجابة خطط الإدارة العليا لتصحيح الخلل واستغلال نقاط قوة المؤسسة في زيادة الجودة وتحقيق الامتياز؛
2. **الخطط المستقبلية:** يتناول هذا المعيار ما تقوم به المؤسسة من خطط لتحسين الجودة في المستقبل، مع تبيان الموقف الحالي للجودة وتقدم تحقيق الأهداف المرجوة التي تسعى الخطط لتحقيقها، ومدى الالتزام بتنفيذ تلك الخطط كما يؤكد على أهمية بناء سياسة بعيدة المدى تقوم على تحقيق الاحتياجات الحالية والمستقبلية للمستفيدين من الخدمات التعليمية وأصحاب المصلحة الخارجيين، ويتطلب ذلك عمل دراسات استشرافية لاحتياجات الطلبة المستقبليين وسوق العمل دعما للقدرة التنافسية لمؤسسة التعليم العالي.

ويمكننا توضيح كل المعايير والأبعاد السابقة، في الشكل رقم 10:

الشكل رقم 10: أبعاد نموذج ديمنج للامتياز



المصدر: (Les & Tanner, 2004, p. 201)

يتم تنقيط المؤسسات على أساس مجموع 1000 نقطة موزعة على المعايير العشرة الأساسية السابقة، على ألا يقل كل معيار على حد 100/70 نقطة، والجدول رقم 10 يوضح ذلك:

الجدول رقم 10: توزيع نقاط نموذج ديمنج للامتياز على المعايير الأساسية

المعيار الأساسي		المعايير الفرعية التابعة له
السياسات	**100 نقطة**	شرح السياسات، إجراءات تنفيذها، الأهداف البعيدة والقريبة المدى
التنظيم	**100 نقطة**	توزيع السلطة، فرق العمل، مرونة الهيكل التنظيمي وتوزيع الاختصاصات
توحيد المقاييس	**100 نقطة**	إجراءات تأسيس معايير الجودة وإلغائها، محتوى المعايير ومستوى الالتزام بها، ومدى تطويرها بشكل منتظم.
تنمية الموارد البشرية	**100 نقطة**	خطط تدريب وتكوين العاملين والموظفين، مستوى الوعي بالجودة، دعم وتحفيز التنمية الذاتية.
المعلومات	**100 نقطة**	طرق استقبال وتداول المعلومات، المصادر الداخلية والخارجية، تنظيم وتخزين المعلومات في قواعد بيانات.
أنشطة ضمان الجودة	**100 نقطة**	إدارة نظم ضمان الجودة، تحليل وتحسين العمليات، مستوى رضا العملاء، حماية البيئة.

الصيانة والمراقبة	**100 نقطة**	الرقابة على مسببات المشكلات وعلاجها.
أنشطة التحسين	**100 نقطة**	أسلوب تحليل المشكلات التي تواجه الجودة في المؤسسة، ترتيب الأولويات وخطط علاجها.
التأثير	**100 نقطة**	الآثار الملموسة وغير الملموسة لتطبيق الجودة، التأثير في المستفيدين الخارجيين والمجتمع بصفة عامة.
الخطط المستقبلية	**100 نقطة**	خطط تحسين الجودة في المستقبل
المجموع	**1000 نقطة**	

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على (ساري، 2017، صفحة 113)

الفرع الثاني. فلسفة نموذج ديمنج:

يعد ديمنج أول من وضع الأسس العلمية والتطبيقية لإدارة الامتياز في المنظمات، وذلك من خلال الأساليب الإحصائية للرقابة على الجودة التي تحقق التحسين المستمر، وافترض ديمنج أنه للوصول إلى درجة متقدمة ومحققة من التميز على المنافسين، يجب دفع التحول والتغيير الجذري من أعلى قمة الهرم إلى قاعدته نحو مفهوم الامتياز، بالإضافة إلى إنشاء ثقافة المشاركة في اتخاذ القرارات في المؤسسة، وتؤكد فلسفة ديمنج، على ما يلي (المليجي، 2012، صفحة 232):

- تكاملية المؤسسة وسعيها الدائم لتحقيق حاجات العملاء وإشباعها؛
- التزام الإدارة بجودة الأداء والسعي لتغيير ثقافة المؤسسة؛
- تحسين دافعية العاملين نحو العمل وتدعيم قدراتهم على استخدام أساليب إحصائية لتقييم الجودة؛
- أولوية التعليم والتدريب لتحقيق التحسين المستمر؛
- إنشاء برامج تدريبية لتحسين مهارات الأفراد؛
- إمكانية تحسين الجودة في تخفيض التكاليف وزيادة الاستثمار؛
- وجود تنظيم واضح يحدد المسؤوليات وكيفية تنظيم العمل؛
- الاعتماد على التخطيط المستقبلي للمؤسسة ووضع خطط بعيدة وقريبة المدى تصب كلها فنفس السياسة التي تهدف إلى تحقيق الجودة والامتياز.

الفرع الثالث. جوائز ديمنج للجودة والامتياز:

يشرف اتحاد العلماء والمهندسين اليابابي على الجائزة منذ بداية تأسيسها، حيث يتكفل بكل مصاريفها الإدارية، كما يجمع كل المتقدمين للجائزة على اكتسابهم لخبرات واسعة بالمبادئ الإدارية

الناجحة، وهو الأمر الذي شجع شركات أخرى للبدء بتجربتها نحو إدارة الجودة والامتياز بوصفها مفتاح مهم لنجاح العمل، كما أن التحدي الذي هو عنصر أساسي للجائزة يفرز فرصة مميزة لتعلم مناهج جودة مفيدة، كما أثبتت نتائج257 شركة متحصلة على جائزة ديمنج إلى غاية 2019 أن تطويرا ثوريا قد تحقق في جودة منتجاتها وخدماتها. وعلى الرغم من ولادتها في اليابان إلا أن جائزة ديمنج نالت شهرة عالمية (59 مؤسسة فائزة بجائزة ديمنج من أصل 257 ليست يابانية) نظرا لما حققته من نتائج ملموسة لدى المؤسسات التي سعت إليها، أو توجت بها (JUSE Union of japanese scientists and engineers) ، كما ارتبط نجاح جائزة ديمنج بترسيخ الجودة وتحسينها مع خفض التكاليف وتحقيق زيادة واضحة في الإنتاجية وحجم المبيعات، وتحقيق إدارة الجودة الشاملة من خلال ترسيخ ثقافة المشاركة والتحسينات في البنى التحتية للمنظمات والتي تشجع على الإبداع والابتكار (اليونيسكو: المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم، صفحة 30).

تدير لجنة جائزة ديمنج الاختبارات وعمليات المنح، ويترأس اللجنة مدير هيئة المنظمات الاقتصادية وتتكون من خبراء في إدارة الجودة الشاملة من القطاعين الصناعي والأكاديمي، وتتجزأ اللجنة إلى خمسة لجان فرعية تدير عمليات الاختبار، وتناقش القضايا ذات العلاقة، والجدول رقم 11 يوضح ذلك (اليونيسكو: المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم، صفحة 31):

الجدول رقم 11: اللجان الفرعية لجوائز ديمنج

	اللجنة الفرعية	الأدوار
1	لجنة التعديل الشامل (Total Adjustment)	تنسيق أنشطة الجائزة وتلقي اقتراحات تطوير الاختبارات وعمليات الجائزة، تقديم تقارير التوصيات إلى اللجنة الرئيسية
2	لجنة تنقيح النظام (Total Adjustment)	مراجعة نظام الجائزة وقواعدها واقتراح التعديلات الضرورية ورفعها إلى اللجنة الرئيسية
3	لجنة جائزة ديمنج للأشخاص (Deming Prize for Individuals)	اختبار واختيار المتخصصين والأكاديميين لجائزة الأشخاص

4	لجنة جائزة ديمنج التطبيقية (Deming Application Prize)	اختبار واختيار المتخصصين لميدالية الجودة اليابانية والجائزة التطبيقية وجائزة الأعمال، مع إدارة عمليات تشخيص الجودة الشاملة بالتعاون مع اللجنة الرئيسية.
5	لجنة جائزة نيكي (Nikkei QC Literature)	اختبار واختيار المتخصصين لجائزة نيكي

المصدر: (اليونيسكو: المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم)

وتتجزأ الجائزة إلى خمسة أقسام، تتمثل في (JUSE Union of japanese scientists and engineers):

1. **جائزة ديمنج للأفراد:** وتمنح لأولئك الذين قدموا مساهمات بارزة في دراسة ونشر إدارة الجودة الشاملة؛
2. **جائزة ديمنج للخدمة المتميزة للنشر والترويج (خارج اليابان):** وتمنح للأفراد الذين ينشطون خارج اليابان والذين يقدمون مساهمات بارزة في نشر وتعزيز إدارة الجودة الشاملة، ويتم إجراء الفحص كل 3-5 سنوات؛
3. **جائزة ديمنج التطبيقية أصبحت تسمى جائزة ديمنج منذ 2012:** تمنح للمنظمات التي طبقت الجودة الشاملة المناسبة لفلسفة إدارتها، مجال ونمط نشاطها، وبيئة العمل فيها، وهي جائزة سنوية تمنح للشركات، المعاهد، أقسام المنظمات ووحدات الأعمال التشغيلية؛
4. **جائزة ديمنج الكبرى: أو جائزة ديمنج للمنظمات الفائزة،** وتمنح للفائزين الذين حافظوا على مستوى إدارة الجودة الشاملة وتم تعزيزه لأكثر من ثلاث سنوات بعد حصولهم على الجائزة، ويتم منحها سنويا؛
5. **جائزة نيكي للأدبيات: أسستها المجلة الاقتصادية اليابانية في سنة 1954،** وتمنح للأدبيات الممتازة حول دراسة إدارة الجودة الشاملة والأساليب الإحصائية المستخدمة فيها، وتمنح لما لتلك الأدبيات من دور كبير في تطوير وتقدم إدارة الجودة الشاملة، يتم منحها سنويا تزامنا مع تقديم الجوائز السابقة (JUSE Union of japanese scientists and engineers).

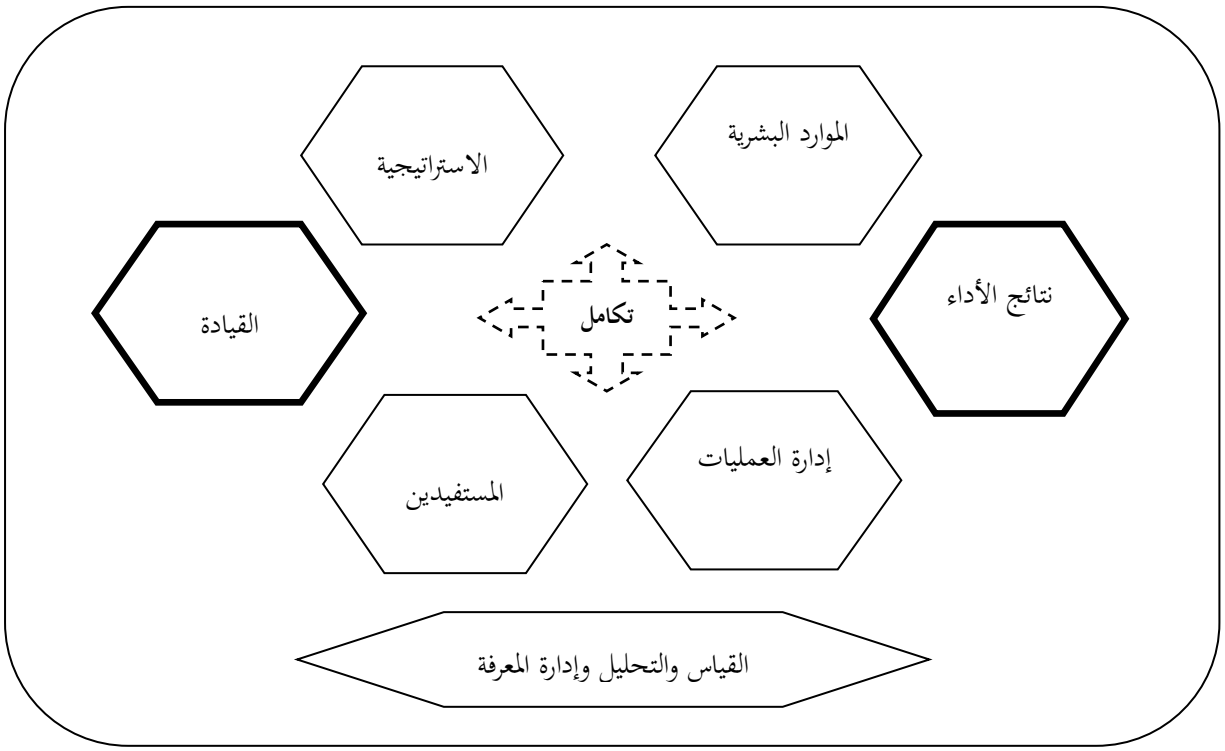
المطلب الثاني. النموذج الأمريكي للامتياز مالكولم بالدريج (Malcolm Baldrige):

سنستعرض من خلال هذا المطلب، النموذج الأمريكي للامتياز مالكولم بالدريج، من خلال التعرف على أبعاده وفلسفته وأهدافه، وكذلك مراحل التقدم للفوز بجائزة الامتياز مالكولم بالدريج.

الفرع الأول. أبعاد نموذج بالدريج للامتياز:

ينسب اسم النموذج إلى السياسي مالكولم بالدريج (1922-1987) والذي كان أمينا بوزارة التجارة الأمريكية بين سنتي 1981 و1987، وقد اهتم مالكولم بتطوير إدارة الجودة الشاملة لمنظمات الأعمال آنذاك. ويستمد النموذج ملامحه من النموذج الياباني لديمنج، وعلى أساس تطبيق النموذج تمنح جائزة بالدريج للمؤسسات بهدف تشجيعها على تحسين أدائها وتطويره وزيادة تنافسيتها وفق قواعد معينة وضمن ثلاث مجالات: منظمات الأعمال الربحية وغير الربحية، المؤسسات الاستشفائية والمؤسسات التعليمية التي التحقت بتطبيق النموذج سنة 1993، وتعتبر جائزة بالدريج للجامعات المتميزة أداة تحفيز للتقييم الذاتي في مجال الجودة وتقويم الأداء، كما تساعد المؤسسات التعليمية على الإجابة على ثلاث أسئلة أساسية: هل أداء الجامعة هو أقصى ما تستطيع تحقيقه؟ بهدف الوصول إلى درجة الامتياز، كيف تعرف إدارة الجامعة ذلك؟ وماذا يجب تغييره وتحسينه في جامعاتنا، في أي مجال، وكيف؟ لذلك يعد نموذج بالدريج أداة فعالة لتقييم الأداء من خلال سبعة معايير: القيادة، التخطيط الاستراتيجي، التركيز على المستفيدين، تحليل المعلومات وإدارة المعرفة، التركيز على الموارد البشرية، إدارة العمليات ونتائج الأداء، والشكل رقم 11 يبين نموذج بالدريج ومعاييره السبعة:

الشكل رقم 11: النموذج الأمريكي للامتياز التعليمي بالدريج



المصدر: (National Institute of stadards and technology NIST, 2019-2020)

وفيما يلي، توضيح لهذه المعايير:

أولا. القيادة:

تعني القيادة مدى نجاح قيادة مؤسسة التعليم العالي في غرس ثقافة واضحة ومستمرة للإدارة الشاملة، والتحكم في تسيير المؤسسة، ومراقبة الأداء الإداري، وتحمل المسؤولية تجاه المجتمع وأصحاب المصلحة الخارجيين (الدهدار، 2017، صفحة 72)، كما تمثل القيادة الإدارية محورا أساسيا في النموذج لدورها الأساسي في تحقيق رضا المستفيدين من خدمات التعليم العالي، كما يهدف هذا المعيار إلى تقييم التزام المؤسسة تجاه مسؤولياتها في تحقيق المواطنة الصالحة وتلبية المتطلبات القانونية والأخلاقية وتحمل المسؤولية الاجتماعية، ويتضمن هذا المعيار المحاور التالية: القيادة التنظيمية وعلاقة القيادة بالمجتمع ومفهوم المواطنة.

ويتم تطبيقها على أرض الواقع، من خلال (صالح مراد، 2019، صفحة 39):

- الرؤية والرسالة والقيم الجوهرية التي تصرح بها المؤسسة الجامعية؛

- الاتصال والأداء المؤسسي الفعال؛
- الحوكمة؛
- الالتزام بالمتطلبات القانونية وأخلاقيات العمل؛
- المسؤولية الاجتماعية؛
- مدى التركيز على المستفيدين من الخدمات التعليمية؛
- مدى ربط علاقات الإدارة العليا بالموظفين والأساتذة وتشجيعهم على إسهاماتهم وابتكاراتهم؛
- التخطيط للجودة ورقابتها وتحسينها؛
- مدى قدرة الإدارة العليا على تهيئة مناخ مناسب لتحقيق الامتياز في مجال الجودة؛
- مدى تحكم الإدارة في عملية تقييم العاملين وإدماجها في ثقافة المؤسسة الجامعية بهدف تحسين فعاليتهم وأدائهم.

ثانيا. التخطيط الاستراتيجي:

يتمحور حول كيف يتم تحديد أهداف طويلة المدى، وكيف يتم تطبيق وتطوير خطط العمل بحيث تتكامل مع متطلبات ومبادئ الحوكمة (الدهدار، 2017، صفحة 72)، كما يجب أن تكون الخطط المختلفة في المؤسسة الجامعية مترابطة حيث تحقق في النهاية نفس الغايات. وتتمثل الخطط الاستراتيجية مثلا في رفع مستوى التحصيل الطلابي، تحسين وتطوير الأداء الإداري، ترقية الأداء الأكاديمي ورفع الإنتاجية العلمية، تساعد الخطط الاستراتيجية مؤسسة التعليم العالي في تحديد مسارها واتجاهها من خلال ترتيب الأولويات والتركيز على تحقيقها. ويتم ترجمة هذا المعيار في مؤسسة التعليم العالي، كالتالي (صالح مراد، 2019، صفحة 40):

- تحديد أسس ومتطلبات التخطيط؛
- تحديد الأهداف الاستراتيجية؛
- ترجمة متطلبات الخطة إلى نظام إداري فعال؛
- إعداد خطط تنفيذ الاستراتيجية؛
- مراجعة الأداء المؤسسي من خلال عملية تحليل الأداء.

ثالثا. التركيز على المستفيدين:

يعنى هذا المعيار بفحص كيفية تحديد مؤسسة التعليم العالي متطلبات المستفيدين والأسواق واحتياجاتهما، والعمل على التماشي معها وتحقيقها من خلال إدراجها في أهداف وسياسات المؤسسة، وبناء العلاقات مع الطلاب وأولياء الأمور بتزويدهم بالمعلومات اللازمة، والحصول على التغذية العكسية من خلال معرفة آرائهم حول جودة الخدمات المقدمة (صالح مراد، 2019، صفحة 43)، وينقسم هذا المعيار إلى: مشاركة المستفيدين والاستماع إليهم.

رابعا. القياس والتحليل وإدارة المعرفة:

يتمثل في قدرة المؤسسة الجامعية على جمع وتحليل المعلومات المرتبطة بالتخطيط لإدارة الجامعة والحكم الراشد فيها، تطوير أداء الطالب والعمليات التعليمية على كافة المستويات، توفير المعلومات لهيئة التدريس والموظفين والطلاب وكل المستفيدين الخارجيين (الدهدار، 2017، صفحة 72). ولكي يتم تحقيق الهدف من جمع البيانات وتحليل النتائج يجب أن تكون المعلومات كاملة، دقيقة، واضحة، حديثة وتتعلق بالهدف المنشود، كما يجب أن تتصف بالمرونة الكافية للاستفادة منها في أغراض متعددة. وينقسم هذا المعيار إلى: قياس وتحليل وتحسين الأداء التنظيمي، وإدارة المعلومات والمعرفة وتكنولوجيات المعلومات.

خامسا. إدارة الموارد البشرية:

تعد إدارة الموارد البشرية القلب النابض في أنشطة الجامعات وإدارة مواردها المتاحة، وهي مجموع الممارسات والسياسات المطلوبة لتنفيذ الأنشطة المختلفة لممارسة وظائف المؤسسة على أكمل وجه، ويتم ذلك بالتركيز على الموظفين لتحقيق أعلى مستويات الأداء عن طريق تطوير معارفهم ومهاراتهم وتزويدهم بالتدريب المستمر، مما يساهم في دعم أهداف وغايات المؤسسة بشكل عام وتبني أسسا راسخة لتحقيق الحكم الراشد (الدهدار، 2017، صفحة 72). ويعمل هذا المعيار في نموذج بالدريج على فحص سياسة المؤسسة في تطوير القوى العاملة بها بالتوافق مع الأهداف الكلية والاستراتيجيات المختلفة. ويتم تطبيق هذا المعيار في المؤسسة، كما يلي (صالح مراد، 2019، الصفحات 41-42):

- تبني نظام لقياس مستوى الرضا الوظيفي في مؤسسة التعليم العالي؛
- التعليم والتدريب المستمر لتكوير كفاءات الموارد البشرية؛
- تحديد احتياجات ومتطلبات الأفراد والعمل على تحقيقها؛

- تحديد الاحتياجات من الموارد البشرية وإعلامهم بأدوارهم المنوطة وتشجيعهم على تأديتها بإتقان؛
- توفير بيئة عمل صحية يسودها الحوار والاتصال الفعال؛
- ترسيخ ثقافة مشاركة الأفراد في التخطيط للبرامج التدريبية.

سادسا. إدارة العمليات:

يهتم معيار إدارة العمليات في نموذج بالدريج بكيفية قيام المؤسسة التعليمية بتصميم وتطوير نظم العمل بها، وطريقة تصميم وتبسيط عملياتها للمساهمة في تحقيق أهدافها وديمومة نجاحها، كما يتضمن المعيار مراعاة أساليب التعليم المختلفة عند التصميم تقديرا للظروف الفردية للطلاب وتكيفا مع المحيط الخارجي والتغيرات الطارئة، كما على المؤسسة التعليمية العمل على إخضاع كافة برامجها الدراسية المقدمة للتقييم المستمر لضمان تحسينها وتطويرها وتوافقها مع مستجدات التطور المعرفي (صالح مراد، 2019، صفحة 46). ومن الناحية العملية يتم تحقيق هذا المعيار من خلال (فوزي الباسل، 2018، صفحة 4):

- تحديد مؤسسة التعليم العالي العمليات الأساسية المطلوبة لتحقيق أقصى استفادة تعليمية للطالب؛
- العمل على إدارة العمليات التي تم تحديدها من أجل تنفيذ الهدف؛
- إدماج المؤسسة في إدارتها العمليات التي تدعم العملية التعليمية؛
- الاستعداد للطوارئ من خلال تصميم عمليات تتسم بالمرونة والقابلية للتكيف مع متغيرات الظروف الخارجية.

سابعا. نتائج الأداء:

يهتم هذا المعيار بفحص أداء المؤسسة في ست مجالات أساسية (فوزي الباسل، 2018، صفحة 4): نتائج تعلم الطلبة، نتائج التركيز على المستفيدين، نتائج الأداء المالي والسوق، نتائج الفعالية التنظيمية للموارد البشرية وأداء هيئة التدريس، نتائج الكفاءة الكلية للمنظمة، ونتائج القيادة والالتزام بالمسؤولية الاجتماعية.

على المؤسسات الراغبة في التقدم لنيل جائزة مالكوم بالدريج، تطبيق المعايير السابقة بحذافيرها لإجراء التقييم الذاتي وتوثيق التنفيذ والنتائج في الوثائق المخصصة لذلك، والتقدم بها إلى جهات خارجية لمراجعتها وتقييمها. والجدول رقم 12، يوضح تقسيم نقاط النموذج المتكون من ألف نقطة على المعايير الأساسية السابقة والمعايير الفرعية لكل منها:

الجدول رقم 12: سلم تنقيط المعايير الأساسية والمعايير الفرعية لنموذج بالدريج للامتياز

المعايير الأساسية والنقاط المحددة لها		المعايير الفرعية والنقاط المحددة لها	
المعيار	تنقيط المعيار الأساسي	تنقيط المعيار الفرعي	تسمية المعيار الفرعي
القيادة	120	70	القيادة التنظيمية
		50	المسؤولية الاجتماعية
التخطيط الاستراتيجي	85	40	تطوير الاستراتيجية
		45	نشر الاستراتيجية
التركيز على المستفيدين	85	40	مشاركة المستفيدين
		45	الاستماع إلى المستفيدين
القياس والتحليل وإدارة المعرفة	90	45	قياس وتحليل وتحسين الأداء التنظيمي
		45	إدارة المعلومات والمعرفة وتكنولوجيات المعلومات
إدارة الموارد البشرية	85	45	مشاركة قوى العمل
		40	بيئة العمل
إدارة العمليات	85	35	نظم العمليات
		50	العمليات
نتائج الأداء	450	100	نتائج تعلم الطلبة
		70	نتائج التركيز على المستفيدين
		70	نتائج الأداء المالي والسوق
		70	نتائج الفعالية التنظيمية للموارد البشرية وأداء هيئة التدريس
		70	نتائج الكفاءة الكلية للمؤسسة
		70	نتائج القيادة والالتزام بالمسؤولية الاجتماعية
المجموع الكلي		1000	

المصدر: (Aydin & Kahraman, 2019, p. 56)

الفرع الثاني. فلسفة وأهداف نموذج بالدريج للامتياز:

سنعرض فلسفة وأهداف النموذج الأمريكي مالكولم بالدريج، فيما يلي:

أولا. فلسفة نموذج بالدريج للامتياز:

ترتكز فلسفة نموذج بالدريج على، أهمية ما يلي (صادق، 2014، صفحة 25):

- إرضاء الطلبة والمستفيدين من خدمات التعليم العالي تمثل مركز اهتمام الإدارة العليا وتدور حوله كل الاستراتيجيات والسياسات؛
- الاهتمام بنتائج الأداء التعليمي؛
- تنمية الموارد البشرية داخل المؤسسة التعليمية؛
- الاهتمام بالتخطيط الاستراتيجي في التعليم؛
- تطوير القيادات التعليمية؛
- بناء شبكة معلومات متطورة ونظام اتصال فعال.

ويعمل النموذج إلى تحقيق مفاهيم الامتياز، التالية (ساري، 2017، الصفحات 115-116):

- القيادة ذات الرؤية، من خلال توضيح الاتجاهات وخلق القيم؛
- تحقيق الامتياز المستمد من رغبة الأفراد والمستفيدين من خلال بناء علاقات قوية والاعتماد على آرائهم ورغباتهم؛
- يعتمد نجاح المؤسسة على تعزيز المعرفة، المهارات وتشجيع الإبداع لدى الموارد البشرية من إداريين وأساتذة والطلاب على حد سواء؛
- الرشاقة والمرونة التنظيمية لتوفير الاستجابة السريعة مع المتغيرات؛
- التركيز على المستقبل لفهم العوامل التي تؤثر على المؤسسة التعليمية على الأمدين القريب والبعيد؛
- الإدارة لتحقيق الإبداع بهدف تحقيق التغيير والتحسين في خدمات وعمليات مؤسسة التعليم العالي؛
- الإدارة بالواقع من خلال جمع المعلومات المتوفرة وتحليل وقياس أداء العمليات والنتائج الرئيسية؛
- التركيز على النتائج باستخدامها لخلق قيمة متوازنة لكل المستفيدين؛
- انتهاج منهج النظم من خلال اعتماد المعايير السبعة كنظام متكامل يقدم من منظور النظم الإدارية للمؤسسة من أجل تحقيق الامتياز وتفوق الأداء.

ثانيا. أهداف نموذج بالدريج للامتياز:

يهدف نموذج بالدريج إلى تحقيق ما يلي في المؤسسات التي تتبعه وتطبقه (صالح مراد، 2019، صفحة 38):

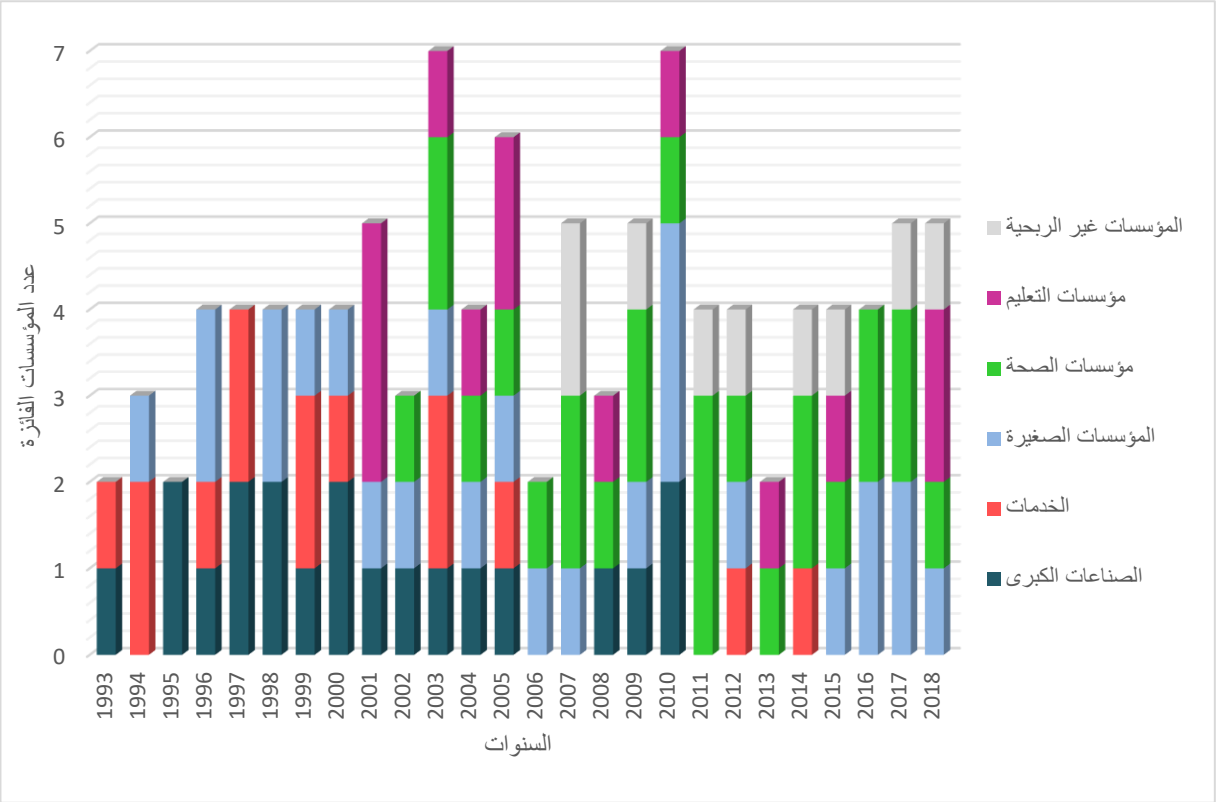
- نقل تجارب المؤسسات التي حققت الامتياز للمؤسسات الأخرى في كل المجالات التي تسعى على تحسين الأداء وتحقيق الامتياز؛
- الاهتمام بالجودة باعتبارها أحد العناصر المهمة في تحقيق الميزة التنافسية؛
- زيادة الإدراك حول متطلبات الامتياز؛
- مشاركة المعلومات على أساس الأداء الناجح للاستراتيجيات والمنافع المتحققة من تنفيذها؛
- محاكاة جهود تحسين الجودة ونشر البرامج الناجحة؛
- تشجيع الابتكار والتنافسية في تحقيق التقدم العلمي، وزيادة جودة الجامعات المحلية وتعزيز قدرتها التنافسية على المستوى الدولي.

الفرع الثالث. مراحل التقديم للفوز بجائزة مالكولم بالدريج للامتياز في التعليم العالي:

في بداية تأسيس جائزة بالدريج كانت تمنح لثلاثة أصناف من المنظمات (شركات التصنيع الكبيرة، منظمات الخدمات العملاقة، وحدات الأعمال الصغيرة)، وفي السنوات اللاحقة تم إضافة قطاعات أخرى شملت التعليم في عام 1993، وتتوزع درجات تقييم المؤسسات على سبعة معايير أساسية وثمان عشرون متطلب فرعي منقطة على 1000 درجة كحد أقصى، وتستغرق عمليات الحصول على الجائزة سنة كاملة من تاريخ التقديم إلى تاريخ الإعلان عن الفائزين (اليونيسكو: المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم، صفحة 32).

والشكل رقم 12، يعرض توزع الفائزين بجائزة بالدريج للامتياز حسب قطاع النشاط من سنة 1988 إلى غاية سنة 2018:

الشكل رقم 12: الفائزين بجائزة بالدريج للامتياز حسب القطاع بين 1988 و2018



المصدر: (National Institute of stadards and technology NIST, 2019-2020, p. 16)

وما نلاحظه من الشكل رقم 12، هو هيمنة الصناعات الكبرى لحيازة الجوائز على مدى سنوات التسعينيات وإلى غاية سنة 2010، ثم تأتي مؤسسات الصحة والمؤسسات الصغيرة في المركز الثاني بـ 25 جائزة لكل قطاع منهما، أما مؤسسات التعليم فقد حازت على 12 جائزة منذ إدراجها ضمن القطاعات المنافسة على الجائزة، ومنذ سنة 2007 تم إدراج المؤسسات غير الربحية وقد حازت على 9 جوائز.

تتلخص خطوات التقدم للحصول على الجائزة على النحو التالي (صالح مراد، 2019، الصفحات 50-52):

1. على المتقدمين إظهار الإنجازات والتحسينات في المعايير السبعة التي سبق لنا ذكرها؛
2. يخضع جميع المتقدمين لجائزة بالدريج لعملية تقصي دقيقة تتراوح بين 300 و1000 ساعة من المراجعة الخارجية؛

3. تقوم فرق التقصي بزيارة المتقدمين الذين يصلون إلى المرحلة النهائية لتوضيح الأسئلة والتحقق من المعلومات، وتتم مراجعة جميع الطلبات من قبل لجنة تقصي مستقلة من القطاع الخاص؛
4. يستلم كل من المتقدمين تقريرا يذكر نقاط القوة وفرص التحسين، ويقوم المعهد القومي للمعايير والتكنولوجيات المعتمد من طرف وزارة التجارة الأمريكية بإدارة برنامج بالدريج؛
5. يتم التعامل مع كافة المترشحين بسرية مطلقة، ويتعهد القائمون على التقييم ولجنة التحكيم بعدم الإفصاح عن المعلومات الخاصة لكل المؤسسات المترشحة، أما المؤسسات الفائزة بالجائزة يتم نشر معلوماتها ليتسنى للمؤسسات الأخرى الاستفادة من تجربتها في مجال تحقيق الامتياز.

المطلب الثالث. النموذج الأوروبي للامتياز (EFQM):

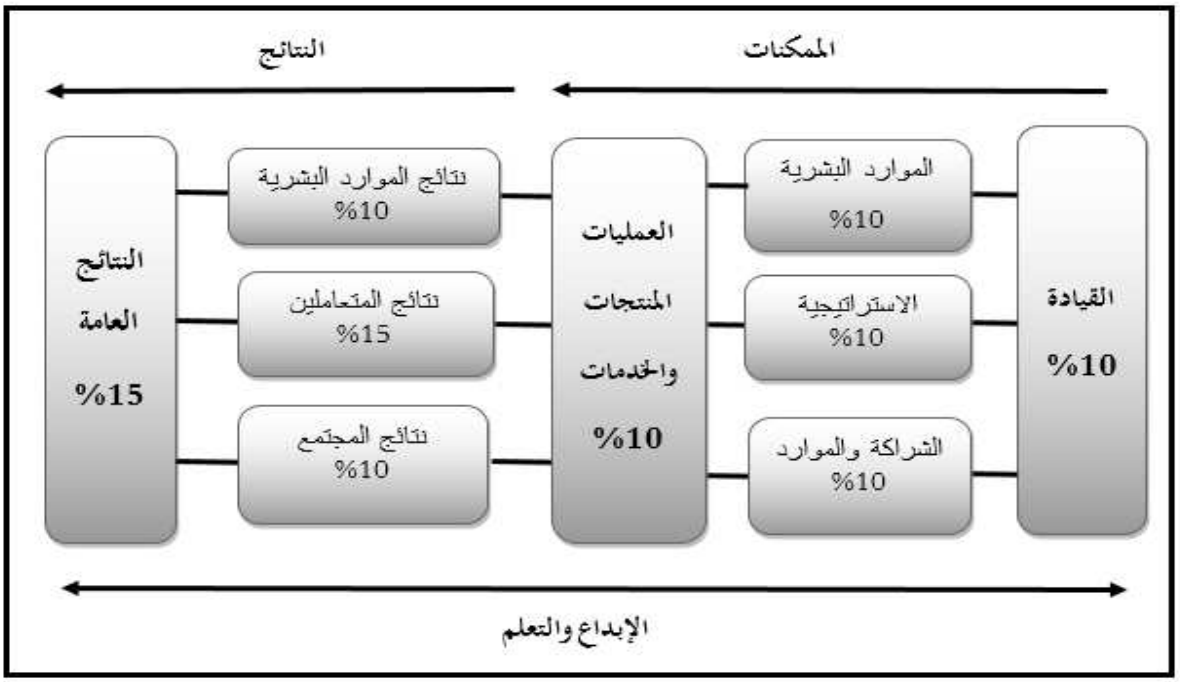
سنستعرض في هذا المطلب، النموذج الأوروبي للامتياز من خلال التطرق إلى كل من أبعاده وفلسفته ومراحل تطبيقه في مؤسسات التعليم العالي، وكذلك تجارب بعض الجامعات في تطبيق النموذج.

الفرع الأول. أبعاد النموذج الأوروبي للامتياز:

تأسس الاتحاد الأوروبي لإدارة الجودة سنة 1989 الذي يرمز له اختصارا (EFQM)، بهدف العمل على مساعدة المؤسسات الأوروبية على تحقيق الجودة وتحسين تنافسيتها، بغض النظر عن قطاع عمل المؤسسة وحجمها أو طابعها القانوني، يعمل الاتحاد على تطوير نماذج حسب المستجدات الاقتصادية، الاجتماعية والعلمية على المستويين الأوروبي والعالمي، وهو النسخة الأوروبية لنموذج بالدريج الأمريكي ونموذج ديمنج الياباني.

يتكون النموذج الأوروبي من شقين أساسيين يتمثلان في المكنات والنتائج، وينقسمان بدورهما إلى عدة أبعاد، نوضحها في الشكل رقم 13:

الشكل رقم 13: أبعاد النموذج الأوروبي للامتياز



المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على (Hakes, 2007, p. 5)

يظهر الشكل رقم 13 أن النموذج يتضمن مجموعتين أساسيتين الممكنات والنتائج، إذ تتكون المجموعة الأولى من: القيادة، الموارد البشرية، الشراكة وباقي الموارد، الاستراتيجية والعمليات، أما المجموعة الثانية فهي النتائج تتكون من أربعة أبعاد: نتائج الموارد البشرية (الأداء)، نتائج المتعاملين، نتائج المجتمع (التغذية العكسية)، ونتائج الأداء الرئيسية.

بالرغم من أن النموذج يستخدم في تقييم المؤسسات بغرض منح الجوائز في إطار مسابقة الامتياز، إلا أن أهميته تظهر حين تطبقه المؤسسات في واقعها التنظيمي والإداري، ليصبح أداة تقييم ذاتي للمؤسسة لتقدمها مقارنة مع الخطط الموضوعة (أين هي المؤسسة الآن من تنفيذ الخطة الاستراتيجية؟)، معرفة الأهداف المستقبلية (إلى أين نريد أن نصل؟)، والطرق والوسائل المساعدة لتحقيق الأهداف (كيف على المؤسسة تحقيق أهدافها؟)، كما يستخدم النموذج كأداة للمقارنة والتقييم المرجعي (Benchmarking) وكأداة لتشخيص المحيط الداخلي والخارجي كنظام إداري متكامل للمؤسسة.

تم تطوير نموذج للامتياز خاص بمؤسسات التعليم العالي سنة 2003، اعتمادا على تجربة جامعة (Sheffield Hallam) في المملكة المتحدة وأيضا الأبحاث الخاصة بمجال التميز في القطاع العام. ولتسهيل تطبيق النموذج على المؤسسات التعليمية، وضع الاتحاد في تصرفهم قاعدة بيانات مجانية الاستعمال تتكون من عدة وسائل للتسيير والتحسين والتقييم الذاتي، كما تحتوي القاعدة على نماذج المؤسسات الحائزة على جوائز الامتياز.

وفيما يلي توضيح لأبعاد نموذج الامتياز الخاص بالتعليم العالي:

أولا. القيادة:

يعمل القائد الممتاز على تطوير رؤية ورسالة الجامعة، ويسهر على تسهيل تحقيقها من خلال تنمية العوامل التي تساعد على النجاح على المدى الطويل والثبات في فترات التغير، أو أن يعمل على تغيير الرسالة وتوجيهها في إطار توجهات أصحاب المصلحة إذا استلزم الأمر، ويقنع كل الفعالين على إتباعها وتطبيقها، لتكون وحدة الأهداف هي المحرك الأساسي لتحقيق الامتياز؛

ثانيا. الاستراتيجية:

تتميز الجامعات الناجحة بوضع استراتيجية تتناسب مع مصالح وأهداف الفعالين من جهة، وتوجهات المجتمع الذي تنشط فيه من جهة أخرى، كما ينبغي أن تتوافق رسالتها ورؤيتها مع الخطط الاستراتيجية، بل وتعتبر وسيلة لتحقيقها، كما تهتم الجامعة برصد آراء ومدى رضا الطلبة والموظفين على النتائج والسياسات المتبعة عن طريق استقصاء سنوي بعد عرض التقارير؛

ثالثا. الأفراد:

تعامل المؤسسة الجامعية المتميزة الموارد البشرية على أساس أنهم رأس مال فكري تستثمره لتطوير أدائها الكلي، من خلال وضع نظام مكافآت مناسب لتحفيزهم والحفاظ عليهم على المدى الطويل، كما تقوم بتطوير أفرادها بالتكوين والتدريب المستمر إضافة إلى إشراكهم في اتخاذ القرارات؛

رابعا. الشراكات:

تقيم الجامعات المتميزة شراكات وطنية ودولية في قطاع التعليم العالي وباقي القطاعات، كما توسع من خلال الشراكات مجال اهتماماتها وتتكفل بإيجاد الحلول للمشاكل والقضايا المطروحة؛

خامسا. العمليات:

الجامعة المتميزة تدير عملياتها بتوافق مع الموارد المتوفرة لديها في خدمة استراتيجيتها، وبهدف خلق القيمة المضافة لفائدة طلابها وأصحاب المصلحة وكل المجتمع، كما تعمل الجامعة على ترتيب أولوياتها من العمليات الاستراتيجية كالتكوين والبحث والتظاهرات العلمية والنشر وغيرها، وتقوم على أساسه بإخراج العمليات الأقل أولوية لمتعاملين مختصين في مجالات النقل والخدمات والصيانة وغيرها؛

سادسا. نتائج العملاء:

تقوم المؤسسة الجامعية المتميزة بقياس ورصد رد فعل متعامليها مقارنة بالخدمات المقدمة، عن طريق أولا قياس الادراك وهو معيار شخصي لتقييم جودة الخدمة (كوضوح الخدمات المعروضة، توفر المعلومات وشفافية الإدارة، سرعة التجاوب للاقتراحات والشكاوى)، وثانيا عن طريق تقييم البرنامج التعليمي كجودة التكوين، توافق البرامج التعليمية مع الواقع والمستجدات، الابداع في تصميم البرامج التعليمية وفي طرق التدريس، إضافة إلى جودة الخدمات المقدمة، يضاف إلى نتائج العملاء تعامل الجامعة مع إدارة الصراعات والاختلافات بين مختلف الفعالين (أساتذة/موظفين، أساتذة/طلبة، طلبة/إدارة)؛

سابعا. نتائج الأفراد:

تتمثل في رضا الموظفين العاملين بالمؤسسة الجامعية وتوفر فرص الترقية والتطوير الوظيفي، توفر مناخ يحفز على الإبداع والإتقان، مشاركة الموظفين في الإدارة في اتخاذ القرارات؛

ثامنا. نتائج المجتمع:

يتمثل هذا البعد في مدى اندماج المؤسسة في محيطها من خلال العمل على تحقيق التنمية ومحاولة تحسين معيشة الأفراد، ويقاس هذا البعد بنفس معايير المسؤولية الاجتماعية والمجتمعية للجامعة؛

تاسعا. نتائج الأداء الرئيسية:

يقاس هذا البعد من خلال مقارنة النتائج المتوصل إليها مع الخطط المسطرة بموضوعية، وبعدم إهمال أي جانب مادي أو غير مادي. وتتضمن: الميزانية، الأرباح إن وجدت، حساب التكاليف والتحكم بها، نسبة نجاح الطلبة وعدد المتخرجين، نسبة التشغيل للطلبة في السنة الأولى للتخرج، ولاء المتعاملين، الحفاظ على الشراكات والحصول على الجوائز، يتضمن هذا البعد أيضا التنبؤ ورصد استراتيجيات جديدة من شأنها تطوير أداء الجامعة.

الفرع الثاني. فلسفة النموذج الأوروبي للامتياز (EFQM):

لا تعتمد فلسفة النموذج على خدمة عملائها وتحقيق أهداف أصحاب المصلحة فحسب، بل تقوم على مبادئ القيادة التي تضع السياسات والاستراتيجيات وتستثمر في الموارد البشرية التي تقوم بتنفيذها وتحقيق الأهداف المنشودة منها، حيث يعرف النموذج بأنه الممارسة التنظيمية المتميزة لتحقيق النتائج، وبالتالي تصل المؤسسة إلى تطبيق إدارة الامتياز بالتزامها بمختلف مبادئ النموذج الثمانية والتي نفصلها، فيما يلي (باشيوة و البراوي، 2009، الصفحات 114-115):

أولا. التركيز على النتائج (Results orientation):

تحقيق نتائج متوازنة لأصحاب المصلحة الذين لهم علاقة مباشر بالمؤسسة التعليمية من: العاملين، الموظفين، الأساتذة، الطلبة، المخابر، المحيط الاقتصادي، والشركاء الأكاديميين المحليين والعالميين؛

ثانيا. التركيز على العملاء (Customer focus):

العمل على إنتاج قيمة مضافة للمستفيدين من خلال تميز المؤسسة عن الجامعات الأخرى، والاحتفاظ بالطلبة والأساتذة من خلال خلق ولائهم لها وتنمية علاقات طويلة الأمد معهم؛

ثالثا. القيادة الفعالة والأهداف الواضحة (Leadership and constancy purpose):

وضوح رؤية ورسالة الجامعة والتي تكون محل إجماع لدى كل الفاعلين، ومحاولة إشراكهم في تحقيقها، كما تركز الجامعة على فعالية القيادة لتحقيق ظروف تنظيمية مناسبة لتميز أداء عناصر الجامعة كل على حدا؛

رابعا. الإدارة بالعمليات (Managing by processes):

تقسيم أهداف الجامعة إلى عمليات ثم إلى أنشطة منظمة ومترابطة، لتسهيل إدارتها وتوجيهها وتصحيح الانحرافات على المدى القصير إذا استلزم الأمر؛

خامسا. تطوير وإشراك الأفراد (People development and involvement):

التركيز على الطاقات البشرية لتحقيق امتياز المؤسسة الجامعية، من خلال تطوير قدراتهم الإبداعية وتشجيع كل الأفراد على تحقيق الامتياز كل في مجاله، ما يؤدي إلى تحقيق أفضل النتائج على المستوى التنظيمي، التعليم والبحث العلمي؛

سادسا. التعلم المستمر وتغذية الإبداع (Continuous learning nurturing creativity):

وهو أهم شرط لتحقيق الامتياز من خلال استثمار الطاقات الإبداعية لمختلف الشركاء التنظيميين والطلبة والأساتذة؛

سابعا. تنمية علاقات الشراكة (Partnership development):

تستمد الجامعة قوتها من شركائها على المستويين المحلي والعالمي، من خلال تبادل الخبرات وإقامة التظاهرات العالمية لحل ومعالجة القضايا ومشاكل المجتمع، لذا على الجامعة الاستثمار في علاقاتها مع المؤسسات الاقتصادية للحصول على دورات تدريبية لطلبتها وضمان مناصب عمل لمتخرجيها، وتقديم نتائج أبحاثها للتطبيق لمساعدة المؤسسات في حل المشاكل والأزمات وتطوير أدائها، ولذا تقوم العلاقات بين الطرفين على مبدأ (Win Win)؛

ثامنا. المسؤولية الاجتماعية للمنظمة (Social responsibility):

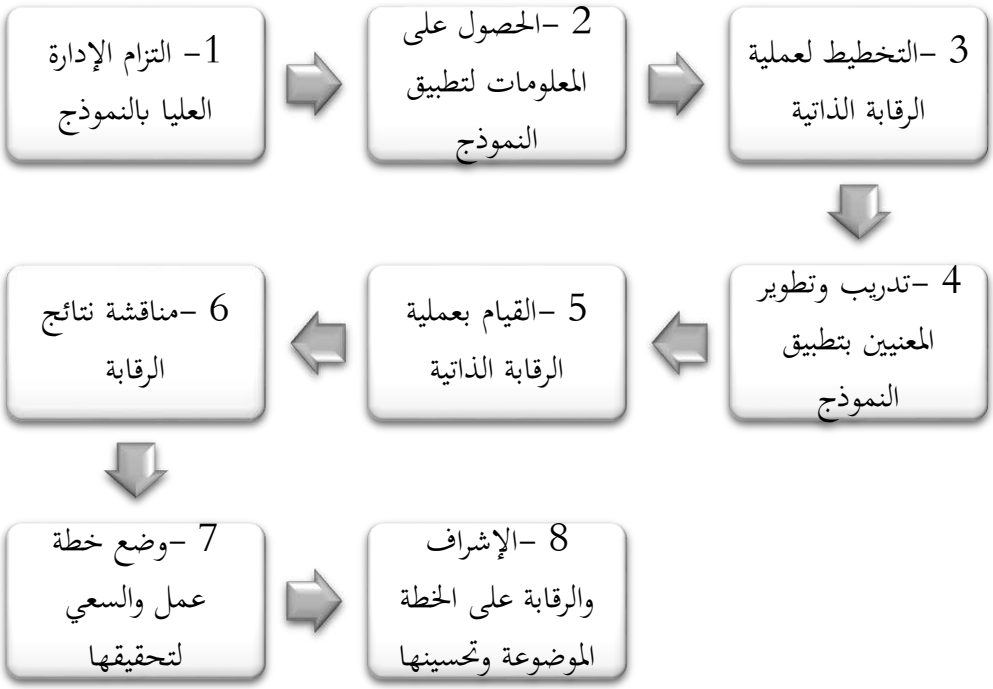
وهو نفس مبدأ الامتياز الاجتماعي والمجتمعي الذي سبق ذكره، حيث على الجامعة تحقيق الصالح العام كوظيفة أساسية مرتبطة بوظيفتي التعليم والبحث.

الفرع الثالث. مراحل تطبيق نموذج الاتحاد الأوروبي للامتياز في مؤسسات التعليم العالي:

تهدف مؤسسات التعليم العالي من استخدام النموذج الأوروبي إلى تمكين إدارتها من قياس أهدافها بشكل ملموس، وبالتالي معرفة مدى تقدمها في إنجاز خطتها الاستراتيجية، إضافة إلى تمكنها من الرقابة الذاتية على أدائها التنظيمي من خلال قياس العلاقات السببية، حيث يقوم النموذج على أساس تطوير الممكنات للوصول إلى أفضل النتائج، كما يطبق النموذج كأداة تنظيمية لتطبيق الجودة في المؤسسة بغض النظر عن الجائزة التي يمكن الحصول عليها.

قام الاتحاد الأوروبي لإدارة الجودة بوضع توصيات لمساعدة المؤسسات الراغبة في تبني النموذج ولتسهيل تطبيقه على المستوى التنظيمي، وقد ضع خطة عمل مكونة من 8 مراحل نوضحها في الشكل رقم 14:

الشكل رقم 14: مراحل تطبيق النموذج الأوروبي للامتياز



المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على: (Kasperavicitvé, 2011)

وفيما يلي، توضيح لمختلف هذه المراحل (Kasperavicitvé, 2011, pp. 395-396):

أولا. التزام الإدارة العليا بالنموذج:

هي أهم مرحلة تتمثل في التزام الإدارة بتبني النموذج واقتناعها التام بجدوى تطبيقه على الجامعة، حيث على الإدارة العامة عرض الاسباب والدوافع التي جعلتها تفكر في تطبيق النموذج وكذا النتائج

المنتظرة من خلال هذه العملية، كما على الإدارة أن تأخذ في عين الاعتبار مدى صعوبة تطبيق النموذج وشرح هذا لكل المشاركين في العملية للحصول على التزامهم وإرادتهم التامة لرفع التحدي، وبالتالي ضمان مشاركة جميع الأطراف بشكل جدي في العملية؛

ثانيا. الحصول على المعلومات لتطبيق النموذج:

من خلال الحصول على المعلومات الكافية حول منهجية النموذج وأساسياته، كما على إدارة الجامعة عرض أهداف عملية التقييم والرقابة الذاتية لكل الأطراف لتفادي التخوف السلبي من الرقابة، كما عليها اختيار وسيلة إعلام ثابتة لشمان وصول المعلومات لكل المشاركين في العملية، لأن وضوح المعلومات مهم جدا في الحصول على نتائج إيجابية من كل الأفراد من خلال فهمهم التام لما يجري على مستوى الجامعة، وهنا يجب تحديد المعلومات التي يجب أن تصل ولمن؟ ولماذا؟ ومتى؟ كما هو معروف الوقت هو أهم عامل في إدارة المعلومات؛

ثالثا. التخطيط لعملية الرقابة الذاتية:

في هذه المرحلة علينا الإجابة على سؤالين أساسيين: ماهي النتائج الإيجابية المنتظرة من الرقابة؟ وكيف نبدأ بعملية الرقابة؟ وبالإجابة عليهما نضع الأهداف والنتائج المنتظرة وكذا جرد الموارد والإمكانيات اللازمة وتحديد طرق استخدامها لتحقيق الخطة، في مجال التعليم العالي هناك عدة منهجيات للقيام بالرقابة الذاتية كالاستبيان ومصفوفة المعايير؛

رابعا. تدريب وتطوير المعنيين بتطبيق النموذج:

هي مرحلة تدريب المشاركين في العملية حيث يتم تقسيمهم على مجموعات لتسهيل القيام بالعمليات (مبدأ الإدارة بالعمليات)، يتم تدريب كل مجموعة على حسب ما ستقوم به كجزئية من النموذج وقد يتم جلب خبراء خارجيين إن استلزم الأمر للإشراف على العملية ونقل المعارف للأفراد المنتمين للجامعة، الهدف من هاته المرحلة هو تدريب وتكوين الأفراد على كل ما يخص النموذج الأوروبي للامتياز وإعلامهم بالصعوبات التي تواجه تطبيق الجودة وكيفية تخطيها، بإتمام هذه المرحلة بنجاح نكون حصلنا على الالتزام التام للأفراد المشاركين وتفادينا مشكلة معرفة من أين نبدأ تطبيق النموذج؛

خامسا. القيام بعملية الرقابة الذاتية:

هي مرحلة القيام بالرقابة الذاتية على مستوى الجامعة، حسب الخطة الموضوعة والمنهجية التي تم اختيارها، الهدف من هذه المرحلة هو معرفة نقاط القوة التي يجب على الإدارة استغلالها ومناطق الضعف التي يجب عليها تصحيحها وتقويتها، يجب أن تكون مدة عملية الرقابة معروفة ومدروسة، لتفادي فقدان التزام المشاركين ومللهم من طول المدة، ولا تكون سريعة فلا يتم دراسة كل الجوانب اللازمة وتكون بلا نتائج؛

سادسا. مناقشة نتائج الرقابة:

يتم فيها مناقشة نتائج المرحلة الخامسة وترتيب الأولويات، كما نتحصل على قائمة نقاط الضعف التي تتطلب تحسين، على الجامعة أيضا وضع قائمة مفصلة لمختلف وظائفها وأصحاب المصالح، علينا الإشارة أنه ليس من الجيد محاولة حل كل المشاكل المشخصة فبعض الحلول لا تأتي بتحسينات أساسية في امتياز الجامعة؛

سابعا. وضع خطة عمل والسعي لتحقيقها:

لكي تصبح عملية الرقابة الذاتية فعالة علينا ترجمة كل نقاط الضعف إلى خطط عمل، من خلال تحديد الهدف الرئيسي لتحسين كل جزئية (مثلا لتصحيح مشكلة نقص الأساتذة المشرفين، الهدف الرئيسي هو تغطية نقص الاشراف على مستوى الكلية أ والقسم 1، خطة العمل هي تحفيز الأساتذة على الإشراف على عدد أكثر من الطلبة+ استقدام أساتذة جدد للإشراف+ تحفيز الطلبة الباحثين على المساعدة على الإشراف كعملية تدريبية لهم على الإشراف الكامل مستقبلا)، عند وضع خطة عمل وإسنادها إلى فرد أو مجموعة عمل يجب على هذه الأخيرة الالتزام التام بالوصول إلى نتائج لتحسين نقاط الضعف التي تم تشخيصها؛

ثامنا. الإشراف والرقابة على الخطة الموضوعة وتحسينها:

تقوم الإدارة في هذه المرحلة بالقيام بعملية الإشراف والرقابة على عمليات التحسين وعلى خطط العمل الموضوعة لهذا الغرض، ويجب القيام بعملية الرقابة بسرعة لعدم تضييع الوقت، وإيجاد البدائل لمتابعة خطة العمل في الاتجاه الصحيح، عملية الرقابة هذه جد أساسية للتحضير لعملية الرقابة الذاتية القادمة، حيث أن هذه الأخيرة يجب أن تكون مستمرة وبدون انقطاع.

الفرع الرابع. تجارب بعض الجامعات في تطبيق النموذج الأوروبي للامتياز:

قدمت دراسة (Kasperavicitvé, 2011, p. 397) ، مجموعة من عوامل نجاح تطبيق النموذج الأوروبي للامتياز في عدة جامعات من دول مختلفة، نعرضها في الجدول رقم 13:

الجدول رقم 13: عوامل نجاح النموذج الأوروبي للامتياز في الجامعات.

البلد	عوامل نجاح النموذج
المملكة المتحدة	• تكييف النموذج مع خصوصيات الجامعات في المملكة. • تكييف المصطلحات مع خصوصيات التعليم العالي في المملكة مثلا مصطلح الزبون (الطالب). • تكريس الوقت الكافي لتبني وتطبيق النموذج. • التزام ومشاركة الإدارة العليا في عملية تطبيق النموذج. • توفير الموارد المناسبة واللازمة. • المعرفة الجيدة والمعمقة للنموذج. • العمل ضمن مجموعات.
إسبانيا	• تعديل النموذج حسب خصوصية التعليم العالي في إسبانيا. • تكريس الوقت اللازم. • توفير الموارد اللازمة والمناسبة لتطبيق النموذج. • التزام الادارة والافراد على حد سواء. • التركيز على عملية تحسين نقاط الضعف التي تم تشخيصها. • اتباع كل خطوات النموذج بحذافيرها. • طلب المساعدة والاستشارة من الدول التي لها خبرة في تطبيق النموذج. • تبني وترسيخ ثقافة جودة تنظيمية.
روسيا	• تحديد دقيق لمشاكل قطاع للتعليم العالي ومجالات النقص التي يجب تحسينها. • الأخذ بعين الاعتبار التنوع الثقافي لأفراد المنظمة. • ادماج الأفراد في وضع وتبني ثقافة الجودة. • التركيز على الاتصال الداخلي الفعال. • اقتناع تام للجميع بمبادئ الإدارة الحديثة. • العمل الجماعي.
اليونان	• تكييف النموذج مع خصوصية التعليم العالي في اليونان. • تبني مبادئ القيادة وثقافة الجودة الشاملة.

	• التطوير المستمر وتطبيق الأفكار الإبداعية في العملية. • إدماج الأفراد في عملية التحسين. • استجابة سريعة لإرضاء حاجيات أصحاب المصلحة. • إدارة إعلام واتصال فعالة ومتناسبة مع النموذج.
فنلندا	• التزام واشتراك الإدارة في تطبيق النموذج. • التواصل الدائم والفعال مع أصحاب المصالح لإعلامهم بالتغييرات والتحسينات المتبعة. • تشجيع الأفراد على الابداع والإتقان والمثالية في أعمالهم. • تطبيق مناهج مختلفة في التسيير.

المصدر: (Kasperavicitvé, 2011)

يعتبر الاتحاد الأوروبي لإدارة الجودة، أن تطبيق النموذج على مؤسسات التعليم العالي ناجح ويعود بنتائج إيجابية تتمثل في (Kasperavicitvé, 2011, pp. 397-398):

- تطبيق النموذج يهدف أساسا إلى توجيه اهتمام الجامعة برضا العميل؛
- يغطي النموذج كل المجالات التنظيمية للمؤسسة؛
- هو نموذج مرن ويمكن من التحكم فيه وتكييفه حسب خصوصيات المؤسسة والقطاع بالاعتماد على الرقابة الذاتية وتعيين الاحتياجات الخاصة بكل مؤسسة على حدا؛
- الأوزان الموزعة على مختلف أبعاد النموذج متوازنة وتهدف إلى التوازن في تحقيق مختلف المتعاملين؛
- إمكانية إشراك منظمات أخرى في عملية تطبيق النموذج لتبادل الخبرات.

سوف نعرض في الجدول رقم 14 مزايا وعيوب تطبيق النموذج في بعض الجامعات من دول مختلفة:

الجدول رقم 14: مزايا وعيوب تطبيق نموذج الامتياز الأوروبي

البلد	المزايا	العيوب
المملكة المتحدة	• تحديد نقاط القوة والضعف بدقة؛ • إمكانية المقارنة المرجعية مع جامعات أخرى؛ • القيمة المضافة إلى مختلف المجالات الأكاديمية، الإدارية والبحث العلمي من خلال النموذج؛ • فعالية النموذج في تطبيق الرقابة الذاتية.	• يتطلب تطبيق النموذج الكثير من الوقت والموارد؛ • تعتمد منهجية القياس على آراء الأفراد مما يفقدها الموضوعية اللازمة؛ • فلسفة النموذج جد معيارية مما يكبح الابداع التنظيمي؛

		• عدم التزام الإدارة الدائم مما يؤدي إلى اختلال توازن عملية التطبيق؛ • لا تظهر نتائج تطبيق النموذج إلا بعد 3 إلى 5 سنوات.
إسبانيا	• فعالية النموذج في عملية التحسين؛ • تحديد نقاط القوة والضعف بدقة؛ • فهم جيد لثقافة الجودة من طرف الجميع.	• يتطلب تطبيق النموذج الكثير من الوقت؛ • يجب أن يكيف النموذج مع طبيعة المؤسسة.
روسيا	• خلق آليات إدارة تقوم على الفهم الجيد للطلبة والمحيط الخارجي الاجتماعي والاقتصادي؛ • وضع نظام قياس وتقييم تطور الأداء؛ • تحسين الكفاءات؛ • التوزيع المثالي للمواد حسب الأوزان التي ينص عليها النموذج؛ • وضع استراتيجية تنافسية فعالة.	• يجب تكييف النموذج مع ثقافة مؤسسة التعليم العالي.
اليونان	• ضمان تنافسية المؤسسة الجامعية؛ • نموذج فعال، مناسب ومحل ثقة في عملية الرقابة الذاتية.	• يجب تكييف النموذج مع ثقافة المؤسسة.
فنلندا	• التطبيق الفعال لمبادئ القيادة مما ينعكس على استراتيجية التحسين التنظيمي.	
تركيا	• تحديد الوضعية الحالية للمؤسسة بدقة؛ • تحديد الأهداف المستقبلية بدقة؛ • التطوير الواضح في تطبيق إدارة الجودة الشاملة؛ • تحقيق رضا كل أصحاب المصلحة بتوازن مع تحقيق أهداف الجامعة ورسالتها؛ • التحسين المستمر لجودة خدمات التعليم.	

المصدر: (Kasperavicitvé, 2011)

لتلخيص ما سبق ذكره في الجدول رقم 14، من الواضح أن المشكلة التي تكرر ذكرها هي نقص الوقت لتطبيق النموذج، لكن من الممكن للمؤسسة تبني مبادئ رقابة سريعة مع تحمل النتائج السلبية لعدم دقة التشخيص المتحصل عليه، كما تم ذكر تكييف النموذج مع ثقافة وخصوصية المؤسسة مع أنه يعتبر نقطة قوة لنموذج يتميز بالمرونة مع كل المؤسسات من كل القطاعات الخدمية والصناعية وغير الربحية..، أما أهم عامل لنجاح تطبيق النموذج هو التزام وإشراك الإدارة العليا في تطبيق ومتابعة

النمـوذج، وقـد يكـون هـذا العامـل نقطـة ضـعف تـؤدي بالعمليـة إلى الفشـل إذا مـا لم تحـافظ الإدارة العليـا على نفس وتيرة الالتزام على طول فترة التطبيق.

المبحث الثالث: سياسات الاندماج بين مؤسسات التعليم العالي لتحقيق الامتياز الجامعي

لو تمعنا في المشهد الأكاديمي العالمي خلال العقود الأخيرة، لوجدنا أن مؤسسات التعليم العالي ابتعدت عن ظاهرة العزلة والانفصال، وشاعت بينها سياسات التكامل والاندماج بينها وبين مختلف المؤسسات والمخابر **لخلق أقطاب الامتياز الجامعي**. وسنحاول من خلال هذا المبحث التطرق إلى النقاط التالية:

- سياسة الاندماج بين مؤسسات التعليم العالي في بعض دول العالم؛
- دوافع الاندماج لخلق أقطاب الامتياز الجامعي وعوامل نجاحها؛
- سياسات أقطاب الامتياز الجامعي في العالم.

المطلب الأول: سياسة الاندماج بين مؤسسات التعليم العالي في بعض دول العالم

ينقسم الاندماج بين مؤسسات التعليم العالي، إلى ثلاثة أنواع رئيسية: النوع الأول هو اندماج "ضعيف-ضعيف" أي تكامل مؤسستين ضعيفتين لتشكيل تحالف أقوى في وجه المنافسين، والنوع الثاني هو اندماج "قوي-ضعيف" والذي تقوم فيه مؤسسة التعليم العالي القوية بضم مؤسسة متعبة إداريا أو ماليا، أما النوع الثالث هو اندماج "قوي-قوي" والذي يعتبر تحالفا استراتيجيا بين جامعتين فأكثر ومخابر وهيئات البحث العلمي العمومية والخاصة، وهو يهدف إلى تحسين الوضعية التنافسية للجامعة الجديدة محليا وعالميا، وبالتالي استقطاب أكبر عدد من الطلبة والأساتذة المتميزين عالميا لتقديم خدمات تعليمية وإنتاج بحوث متميزة بغاية التفوق في خدمة المجتمع الذي تنشط فيه.

ترجع بوادر الاهتمام بالاندماج بين مؤسسات التعليم العالي إلى ثلاثينيات القرن الماضي، لكن لم تتزايد أهميتها في سياسات الإصلاح والتطوير إلا بداية من سنة 1970 في أمريكا الشمالية، وفي سنوات الثمانينيات من القرن الماضي، أصبحت جزءا لا يتجزأ من أطر السياسات وديناميكيات التغيير في مختلف نظم التعليم العالي، مثل ما تبنته أستراليا من توجه نحو ضم مختلف جامعاتها لبعضها البعض، لكن مع بداية القرن الواحد والعشرين، مست الظاهرة عدد كبير من الدول في القارات الأربع مثل كندا، بريطانيا، هولندا، المجر، فيتنام، نيوزلندا، أستراليا، النرويج، السويد... إلخ، أما في القارة الإفريقية لم تستجب الجامعات لما يسمى بعدوى الاندماج (Merger Mania) إلا مؤخرا (Pinheiro,

Geschwind, & Aarrevaara, A world full of mergers: The nordic countries in a global context, 2016, p. 3). وفيما يلي، توضيح لسياسات الاندماج بين مجموعة من مؤسسات التعليم العالي في بعض دول العالم:

- **بريطانيا:**

تم اتحاد جامعة مانشستر فيكتوريا وجامعة مانشستر للعلوم والتقنيات سنة 2004 (Official website of The University of Manchester)، وقد بني الاندماج على رؤية استراتيجية مفادها أن البيئة الخارجية تفضل المؤسسات الكبيرة ذات الطيف الواسع وعمق برامجها الدراسية والبحوث العلمية، وقد نتج عنه جامعة مانشستر التي تضم 40 ألف طالب (Official website of The University of Manchester)، وتطمح الجامعة الجديدة إلى كسر المثلث الذهبي البريطاني الذي يضم جامعات لندن، أكسفورد وكامبريدج التي تستقطب أكبر حصة من منح البحث والجوائز العالمية (معلا، 2014، صفحة 186)؛

- **فنلندا:**

تنقسم مؤسسات التعليم العالي الفنلندي إلى جامعات وعددها 21 ومدارس متعددة التقنيات وعددها 27 (في سنة 2009)، وفي بلد صغير كفنلندا هذا العدد من مؤسسات التعليم العالي مقابل 5.5 مليون نسمة فقط يعتبر محط جدل من حيث الاستغلال الأمثل للموارد المالية والتوزع العشوائي لتلك المؤسسات في مدن صغيرة ومتوسطة، فكانت هذه نقطة الانطلاق لحملة الاندماج بين الجامعات والمدارس متعددة التقنيات، وتعد اليوم فنلندا 13 جامعة منها الأقدم والأكبر من حيث عدد الطلبة جامعة هيلسنكي التي أسست سنة 1640م و22 مدارس عليا متخصصة (Ministry of education and culture, 2020)؛

- **السويد:**

يمكن وصف تطور الخلفية السياسية للاندماج في التعليم العالي السويدي من تركيزها على التوسع وزيادة المشاركة إلى تركيزها على الجودة والامتياز سواء في التكوين أو البحث (Pinheiro, Geschwind, & Aarrevaara, A world full of mergers: The nordic countries

in a global context, 2016, p. 9). وقد أصبحت الحكومة السويدية تشجع وتطالب صراحة بسياسة الاندماج بين مؤسسات التعليم العالي، كتدعيمها وتمويلها للاتحاد الاستراتيجي بين جامعتي أوبسالا (Uppsala) وجوتلاند (Gotland) في سنة 2012، والذي يعتبر نوعا من المخاطرة نظرا لعدم تجانس الجامعتين، فجامعة أوبسالا الضخمة معروفة بتميزها في البحث العلمي ومصنفة أولى وطنيا، في حين جامعة جوتلاند أصغر مؤسسة وطنية وذات تصنيف متدني، لكنها متميزة في مجال التعليم عن بعد، وكان الاتحاد على أساس أن تأخذ كل منهما من مزايا الأخرى لخلق مؤسسة جامعية متميزة وطنيا ودوليا (Ljungberg & McKelvey, 2015, p. 70). كما تمت عمليات استحواذ واندماج إجبارية بين جامعات ومدارس عليا سويدية كجامعة ستوكهولم وضغطها على معهد ستوكهولم للتعليم للانتماء لها قسرا (Pinheiro, Geschwind, & Aarrevaara, p. 17)؛

- **النرويج:**

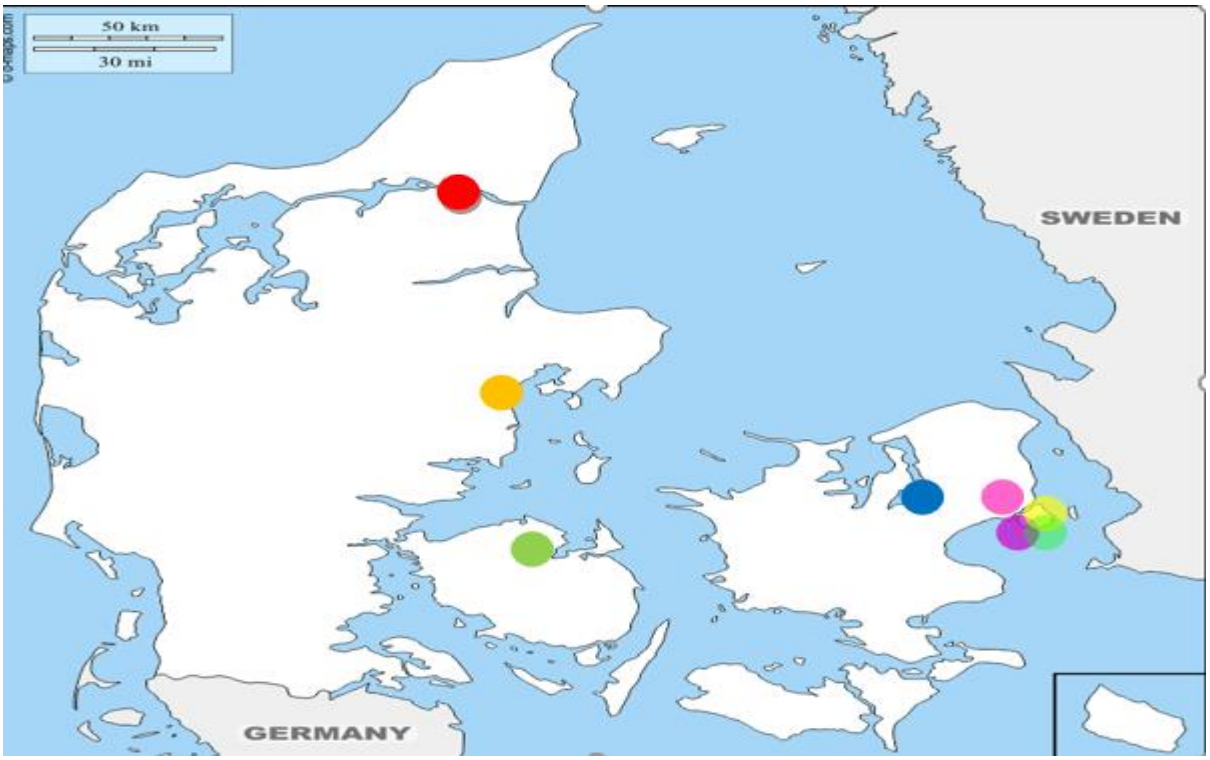
مرت النرويج بعدة موجات لسياسات الاندماج، والتي بدأت في منتصف التسعينيات من القرن الماضي بصفة إجبارية، وقد هدفت إلى إدماج مؤسسات ومدارس غير جامعية إلى بعضها البعض وضمها إلى قطاع التعليم العالي، ثم توجهت الحكومة إلى جعلها اختيارية من الجامعات نفسها بين سنتي 2007-2014، وذلك بعد ثبات أن المبادرات التي تمت بدون قيود كانت أكثر كفاءة وفعالية، وأن الانتقال فيها كانت أكثر سلاسة ومرونة، لكن سرعان ما تحولت المبادرات الذاتية إلى سياسات حتمية وتطوعية في آن واحد بعد سنة 2015، أي أن الجامعات ليس لديها خيار إما التكامل مع مؤسسات ومدارس عليا ومخابر أخرى من اختيارها (Pinheiro, Geschwind, & Aarrevaara, A world full of mergers: The nordic countries in a global context, 2016, pp. 9-10)، أو أن تتدخل الحكومة نفسها وتفرض تكامل مؤسستين متقاربتين جغرافيا بطريقة تقريبا عشوائية (Kyvik & Stensaker, 2016, p. 38)؛

- **الدنمارك:**

قامت الدنمارك على غرار باقي دول العالم بعملية اندماج كبيرة بين مؤسسات التعليم العالي والتي كان عددها 25 في سنة 2003، وأصبحت ثماني جامعات فقط في سنة 2007، وهدفت الحكومة الدنماركية بهاته العملية الضخمة إلى تعزيز الوضع التنافسي العالمي لجامعاتها. وانقسم الاندماج إلى

نـوعين، أحـدهما يمثـل التكامـل بـين معاهـد البحـث الحكوميـة والجامعـات، والآخـر يمثـل اتحـاد الجامعـات المتماثلة فيما بينها، والشكل رقم 15 يوضح خريطة الجامعات الدانماركية بعد الاندماج:

الشكل رقم 15: خريطة الجامعات الدنماركية بعد الاندماج 2009



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على (Danish Ministry of higher education and science, 2009)

ملاحظـة: الـدوائر الـثلاث المتداخلـة علـى يمـين الخريطـة لا تمثـل اتحـاد بـين الجامعـات الـثلاث، لكنهـا تنشـط كلهـا في كوبنهـاغن، وكـل دائـرة في الشـكل أعـلاه تمثـل جامعـة سـواء قامـت باندماج أم لا، وسـنبين في الجدول رقم 15 الجامعات الدنماركية قبل وبعد الاندماج.

الجدول رقم 15: الجامعات الدنماركية قبل وبعد الاندماج

الرمز	الجامعات المتحدة	الجامعة الجديدة
	– جامعة آلبورغ – المعهد الدنماركي لبحوث البناء	جامعة آلبورغ
	– جامعة آرهوس – مدرسة آرهوس لإدارة الأعمال – الجامعة الدنماركية لعلوم التربية والتعليم – المعهد الدنماركي للعلوم الزراعية – المعهد الوطني للبحوث البيئية	جامعة آرهوس
	– جامعة الدنمارك الجنوبية – المعهد الوطني للصحة العمومية	جامعة الدنمارك الجنوبية
	جامعة روكسيلد	جامعة روكسيلد
	– جامعة الدنمارك للتكنولوجيا – المخبر الوطني ريزو للطاقات المتجددة – المعهد الدنماركي للتغذية والبحوث البيطرية – المعهد الدنماركي للفضاء – المعهد الدنماركي لبحوث الصيد البحري – المعهد الدنماركي لبحوث النقل	جامعة الدنمارك للتكنولوجيا
	– جامعة كوبنهاغن – الجامعة الدنماركية للعلوم الصيدلانية – الجامعة الملكية للعلوم الزراعية والبيطرية	جامعة كوبنهاغن
	جامعة كوبنهاغن للإعلام الآلي	جامعة كوبنهاغن للإعلام الآلي
	مدرسة كوبنهاغن لإدارة الأعمال	مدرسة كوبنهاغن لإدارة الأعمال

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على (Danish Ministry of higher education and science, 2009)

- **فرنسا:**

سجلت فرنسا أكبر عدد من حالات الاندماج خلال 15 سنة ما بين سنتي 2000 و2015، حيث قامت بـ 16 عملية اندماج كأكبر حصيلة أوروبية، والتي بلغت 92 عملية اندماج خلال نفس الفترة، وتليها استونيا وبريطانيا بـ 11 عملية اندماج لكل منهما (Bennetot Pruvot, Estermann, & Mason, p. 17)، وتعود هاته الحصيلة المرتفعة إلى تاريخ الجامعات الفرنسية

الاستثنائي من حيث الهيكلة، حيث عانت خلال الثورة الفرنسية في القرن الثامن عشر من غلق 22 جامعة في سنة 1793، ونشطت الجامعات الفرنسية كوحدات متناثرة لمدة طويلة، وفي سنة 1968 حذفت الكليات وعوضت فيما بعد بوحدات تكوين وبحث (UFR)، ومنذ مطلع القرن الواحد والعشرين هرعت الجامعات الفرنسية إلى الاتحاد والاندماج لأسباب مختلفة، لعل أهمها: مشروع الاستثمار من أجل المستقبل الذي يشجع مبادرات الامتياز من خلال تمويل المشاريع الأكثر جاذبية، والغاية من هاته السياسة النهوض بقطاع التعليم العالي الفرنسي الذي فقد بريقه في مقابل الجامعات الأنجلو سكسونية، التي لا تبرح المراتب المتقدمة من التصنيفات العالمية للجامعات، واقترنت مبادرة الامتياز بطريقة غير مباشرة بحجم الجامعات المتقدمة للمشروع بهدف الحصول على التمويل، وارتبطت سياسة الاندماج بسياسة تحقيق الامتياز في كل الجامعات الفرنسية، ويصل عدد الجامعات التي غيرت وضعها اليوم إلى 26 جامعة، وسنتطرق بالتفصيل للحالة الفرنسية لاحقا في الفصل الثالث من هذا البحث.

المطلب الثاني: دوافع الاندماج لخلق أقطاب الامتياز الجامعي وعوامل نجاحها

سنتطرق من خلال هذا المطلب، إلى عرض دوافع الاندماج بين مؤسسات التعليم العالي، بهدف خلق أقطاب الامتياز الجامعي وعوامل نجاحها.

الفرع الأول. دوافع الاندماج بين مؤسسات التعليم العالي:

تحدثت الباحثة كريستين موسلين (Musselin, 2017, p. 232) في كتابها "سباق الجامعات" عن العدوى التي أصابت معظم مؤسسات التعليم العالي في الدخول في سباق مزدوج نحو الاندماج من جهة، وتحقيق الشهرة العالمية من جهة أخرى، ورغم أنه لم تظهر دراسة علمية واضحة تربط العلاقة بين حجم مؤسسات التعليم العالي وتحقيق الجودة والفعالية، إلا أنها تفسر التوجه المتزايد نحو هاته السياسة في ثلاثة نقاط:

1. الاتجاه العالمي نحو تفضيل جامعات متعددة ومتداخلة التخصصات، ولن يتحقق هذا الهدف إلا من خلال تكامل واندماج مؤسسات التعليم العالي المختلفة والمتفوقة كل في مجال تخصصها، والعمل في إطار طرح تخصصات جديدة متداخلة فيما بينها وإنتاج بحوث مشتركة؛
2. تطمح مؤسسات التعليم العالي التي تنشط في إقليم واحد إلى الوصول إلى الحجم الذي يسمح لها بالمنافسة على النطاق الدولي وزيادة شهرتها العالمية. ومن خلال مسح للجامعات المصنفة في المراتب الأولى في تصنيف شنغهاي لسنة 2015، نجد أن حجم الطلبة يتعدى 50000 طالب في أربع جامعات، منها جامعة تورونتو التي يصل عدد طلابها إلى 80000 ألف، ويتمثل المعدل في 28000 طالب بالنسبة للمراتب الخمسين الأولى، باستثناء عدد قليل من الجامعات متخصصة في الطب التي لا يتعدى عدد طلابها 1000 طالب (Musselin, 2017, p. 232)؛
3. وأخيرا، شبهت الباحثة موسلين (Musselin) زيادة حجم الجامعات بتأثير خرائط جوجل التي كلما زاد فيها الحجم كلما زادت الرؤية العالمية للمؤسسة، من خلال زيادة إنتاجيتها العلمية والبشرية وخدمة المجتمع الذي تنشط فيه وتحقيق متطلباته للنهوض بالتنمية المحلية وصنع الفارق، ويوفر الاندماج فيما بين الجامعات المتقاربة جغرافيا هذا الشرط من خلال زيادة الموارد المالية وعدد الطلبة والباحثين.

ومن جهة أخرى، وعلى غرار قيام بعض المؤسسات بمبادرات ذاتية من أجل التعاون والاندماج بهدف تحقيق الامتياز وتحسين الجودة، إلا أن هناك أشكالا أخرى تنشأ من الضغوط الخارجية سواء من الحكومة أو من المجتمع، عن طريق تقديم الحوافز المالية الحكومية أو من سياسات الإصلاح التي تتبناها الدول بفرض التوجيهات على مؤسسات التعليم العالي، وعلى الرغم من تميز هاته الأخيرة بالديناميكية والتطوير المستمر إلا أنها تميل إلى الرتابة والاستقرار التنظيمي، وهذا ما يجعل معظم عمليات الاندماج استجابة للتهديدات أو الفرص الخارجية. وقد بين الباحثان قرانت وكاي هارمان (Harman & Harman, 2003, p. 31)، بعض الضغوطات الحكومية على مؤسسات التعليم العالي التي تدفعها للاندماج لتحقيق الامتياز، من خلال:

- زيادة الكفاءة والفعالية خصوصا في مواجهة التزايد السريع في الطلب على التعليم العالي والمسؤوليات الإضافية الجديدة على عاتق الجامعات، كما وصفها المفكر الأمريكي هنري كوماجر "الجامعة تقف بجانب الحكومة، وهي الخادم الرئيسي للمجتمع، الأداة الرئيسية للتغيير الاجتماعي...مصدر الإلهام والقوة وغرفة تبادل الأفكار الجديدة" (Commager, 1965, p. 79)؛
- العمل على احتواء المؤسسات الضعيفة والمهددة بالزوال بإدماجها في مؤسسة أقوى؛
- زيادة إمكانية وصول الطلبة من مختلف الطبقات الاجتماعية والعلمية، وزيادة التميز في تنويع التخصصات التي تمس مختلف مجموعات الطلبة وتحقق رغباتهم؛
- زيادة مستوى تحكم الحكومة في الاتجاه العام لأنظمة التعليم العالي بهدف ضمان خدمة هذه المؤسسات للأهداف الاقتصادية والاجتماعية الإقليمية والوطنية المسطرة.

كما توجد دوافع أخرى، تتمثل في: (Sułkowski, Fijałkowska, & Dzimińska, 2019, p. 1472)

- الاتجاه نحو خوصصة التعليم العالي في العالم، أو التوجه نحو تسيير مؤسسات التعليم العالي كالمؤسسات الاقتصادية والتجارية، وتبني المفاهيم الجديدة للإدارة العمومية (New public management)؛
- إنشاء جامعات كبيرة لزيادة حجم النشاطات التعليمية والعلمية وتحقيق مكاسب من اقتصاديات الحجم (Economies d'échelle)، والوصول إلى ما يسمى بالحجم الحرج (La taille

critique)، وهو الحجم المثالي الذي تحقق الجامعة من خلاله الكفاءة والفعالية وتوسيع مجالات نشاطها وعلاقاتها الوطنية والدولية مع الحفاظ على التسيير العقلاني للموارد المادية والبشرية، وهو الحجم الذي يسمح للجامعة بخدمة أهدافها وتحقيق الأهداف الإقليمية والوطنية الاقتصادية منها والاجتماعية؛

- تطوير نماذج للجامعات الرائدة للأعمال، وتعزيز ميزتها التنافسية على المستوى الوطني والدولي؛
- تعزيز استقلالية مؤسسات التعليم العالي وزيادة مسؤوليتها وإمكانية مساءلتها أمام أصحاب المصلحة والمجتمع ككل؛
- تحسين القدرة التنافسية لنظام التعليم العالي للبلد وزيادة شهرته على المستوى العالمي.

وبالإضافة إلى ذلك، توجد دوافع أكاديمية تؤدي بمؤسسات التعليم العالي إلى البحث عن الحل بالتشارك فيما بينها، نذكر منها: (Georghiou, 2015, pp. 207-2018)

- تزايد تعقيد مشكلات البحث التي تتطلب حلولا متعددة التخصصات، وفرق بحث أكبر مع توفير التكنولوجيات الحديثة؛
- تزايد أهمية اقتصاد المعرفة والاعتراف بدور الجامعات في المساهمة الجوهرية في المجتمع والاقتصاد؛
- زيادة التركيز على الجودة وملائمة عروض التكوين مع متطلبات سوق العمل؛
- عولمة التعليم العالي وزيادة المنافسة بين الأكاديميين المتميزين في تمويل الأبحاث.

الفرع الثاني. عوامل نجاح سياسات الاندماج لتحقيق الامتياز الجامعي

إن الاندماج بين مؤسسات التعليم العالي يعتبر عملية جد معقدة وشاقة لكل من المؤسسات نفسها والأفراد الأكاديميين والإداريين المنتمين إليها، فهي لا تسلط الضوء فقط على التحديات العميقة للقيادة والإدارة العليا، لكنها تستغرق وقتا طويلا قد يصل إلى عشر سنوات للحصول على تكامل تام متماسك ومتجانس ومستدام. ونلخص فيما يلي بعض عوامل نجاح اندماج مؤسسات التعليم العالي بهدف خلق قطب امتياز جامعي (Pinheiro, Geschwind, & Aarrevaara, A world full of mergers: The nordic countries in a global context, 2016, pp. 7-9):

- التزام الإدارة العليا من خلال اقتناعها التام بجدوى عملية الاندماج؛

- إشراك العاملين القائم على التشاور في كل مراحل التخطيط والتنفيذ والرقابة، بهدف خلق الثقة لدى الموظفين والأساتذة الباحثين أن عملية الاندماج تصب في المصلحة العامة والخاصة لكل الافراد؛
- خلق جو إيجابي في المؤسسات المعنية بالاندماج من خلال طرح كل حيثيات وتفاصيل العملية لكل الموظفين ومحاولة الإجابة على تساؤلاتهم وإزالة الغموض؛
- الفترة الطويلة الكافية للمداولات والمشاورات اللازمة لوضع الاتفاق النهائي؛
- تقسيم خطة عملية الاندماج إلى مراحل واضحة ودقيقة، وتبيان المدة التقريبية لكل مرحلة حفاظا على دافعية الموظفين، وتحفيزهم على عدم فقدان شغفهم والتزامهم مع طول مدة التنفيذ، من خلال إبراز الجوانب الإيجابية للمرحلة المنصرمة؛
- أن يسبق القرار الرسمي للاندماج فترة من التعاون الثنائي أو متعدد الأطراف في مختلف الوظائف التعليمية والبحوث العلمية وتنظيم التظاهرات العلمية وغيرها، على ألا ينظر إلى تلك المرحلة على أنها عامل نجاح حاسم لعملية الاندماج؛
- أثبتت التجارب نجاعة عمليات الاندماج المدفوعة بمبادرة ذاتية لمؤسسات التعليم العالي؛
- الوتيرة الثابتة والمتوازنة والبعيدة عن السرعة التي يتم بها تنفيذ خطط الاندماج.

وقد أثبتت الدراسات التي أجريت على بعض مؤسسات التعليم العالي في جنوب افريقيا، أن الموظفين لا يعارضون بالضرورة عملية التكامل والاندماج، إلا أنه يجب الأخذ بعين الاعتبار مخاوفهم وقلقهم، واستثمار الأفراد بكفاءة للوصول إلى ما يسمى بالاندماج الفعال. ولتحقيق ذلك، يجب التركيز على جانبين رئيسيين، هما: أولا عدم إرهاق الموظفين في المرحلة التحضيرية للاندماج، وثانيا اشراكهم في جميع مراحل العملية من التصميم والتخطيط والتنفيذ وحتى الرقابة والتقييم. (Pinheiro, Geschwind, & Aarrevaara, A world full of mergers: The nordic countries in a global context, 2016, p. 5)

المطلب الثالث: سياسات أقطاب الامتياز الجامعي في العالم

سنحاول من خلال هذا المطلب، التطرق إلى سياسات أقطاب الامتياز في العالم، من خلال عرض التطور التاريخي لها وتبيين خصائص تصميم برامج تحقيق الامتياز، مع إبراز آثارها على تصنيف الجامعات في العالم.

الفرع الأول. التطور التاريخي لسياسات أقطاب الامتياز الجامعي في العالم

تتمثل سياسات ومخططات الامتياز في كونها برامج تمويل تهدف إلى تحسين جودة أداء مؤسسات التعليم العالي ورفعها إلى "ممتاز"، إلا أنها لا تمس كل مؤسسات التعليم العالي، فهي ذات انتقائية عالية لأنه من غير الممكن تمويل الامتياز لكل الجامعات في بلد ما، فمبالغ تمويله تكون مرتفعة مقارنة مع التمويل الأساسي (Biscaia, 2017, p. 1).

وقد برزت حتمية التوجه نحو سياسات الامتياز في العالم نتيجة زيادة المنافسة الدولية بين مؤسسات التعليم العالي على مستوى التعليم/البحث، والانفتاح الذي أدى إلى زيادة انتقال الطلبة والباحثين، وترقية اللغة الإنجليزية كلغة عالمية للعلم والمعرفة، وتطور تقنيات الاتصال التي ساهمت في زيادة النشر وسهولة الوصول إلى الأبحاث العالمية بضغطة زر، وأيضا إدراك المجتمع العلمي لمكانة وتقدم بعض الجامعات عليها. ومن العوامل الأخرى، نذكر ظهور التصنيفات العالمية كتصنيف شنغهاي سنة 2003، وتصنيف تايمز للتعليم العالي سنة 2004، وتفاقم الأمر مع ظهور التصنيفات الجديدة المتعددة المعايير مثل (U-Multirank*). وقد كشفت الموجة الأولى للتصنيفات أن الجامعات الآسيوية والأوروبية دون المستوى مقارنة مع نظيراتها في أمريكا الشمالية، ويعتبر هذا أهم دافع لظهور وتوسع سياسات الامتياز في أوروبا، فقد ذكر كهدف صريح ورئيسي في خطط وبرامج الامتياز ورسالة الجامعات أيضا، بصيغة: "التقدم في مراكز التصنيفات الدولية" أو "تحسين السمعة والشهرة العالمية للجامعة" (Biscaia, 2017, pp. 1-2).

* (U-Multirank): هو منهج متعدد الأبعاد للترتيب الدولي لمؤسسات التعليم العالي، حيث يقارن أداء مؤسسات التعليم العالي في الأبعاد الخمسة للنشاط الجامعي: (1) التعليم، (2) البحث العلمي، (3) نقل ونشر المعرفة، (4) التوجه الدولي و(5) الالتزام الإقليمي.

ظهرت بوارد برامج الامتياز أولا في آسيا نهاية تسعينيات القرن الماضي، ثم التحقت الدول الأوروبية بها في العشـــرية الأولى من الألفية الثالثة، والجدول رقم 16 يعرض برامج الامتياز في بعض الدول في القارتين الآســـيوية والأوروبية بالتسلسل الزمني، كالتالي:

الجدول رقم 16: التطور التاريخي لسياسات أقطاب الامتياز في بعض دول قارتي آسيا وأوروبا

الفترة	البلد	برنامج/برامج الامتياز
1998	**الصين**	مشروع 985: (Project 985) يهـدف إلى جعـل عشـر جامعـات صـينية في مصـاف الجامعـات العالميـة، بـدأ المشـروع بانـدماج الجامعـات الصـينية ثم جعـل غايتـه التصنيفات الدولية للجامعات.
1999	**كوريا الجنوبية**	المعرفة في كوريا في القرن 21: (Brain Korea 21st Century BK21) وهـو مشـروع إنشـاء جامعـات القـرن الواحـد والعشـرين في 69 جامعـة في كـوريا، يهـدف الـبرنامج لتعزيـز جامعـات البحـث لمسـتوى عـالمي، الاسـتغلال الإيجـابي لتنافسـية الجامعـة مـن أجـل تحسـين جـودة المخرجات من طلبة وأبحاث علمية (OECD).
–2002 2007	**اليابان**	مراكز الامتياز: (Centers of Excellence CoE) يهـدف إلى ترقيـة الجامعـات اليابانيـة بالتركيـز علـى تحسـين تنافسـية البحث العلمي في العالم (JSPS) .
–2006 2015	**تايوان**	برنامج 50 مليار: (50 Billion Program) ويهـدف إلى تصـنيف واحـدة مـن 12 جامعـة تم تمويلهـا ضـمن أحسـن 100 جامعة في العالم.
–2006 2011 –2012 2017	**ألمانيا**	مبادرة الامتياز: (Exzellenzinitiative) تهـدف إلى ترقيـة البحـث العلمـي، زيادة الـترابط والتـداخل بـين التخصصـات العلميـة المختلفـة وبـين المؤسسـات بخلـق عناقيـد الامتيـاز Cluster of excellence، وتقوية العلاقات الدولية في مجال البحث العلمي وزيادة جاذبية الجامعات الالمانية المتميزة.
2010	**فرنسا**	مبادرة الامتياز:

		(L'initiative D'excellence IDEX) تم اختيار ثماني تكتلات جامعية بهدف إنشاء أقطاب امتياز قادرة على منافسة أكبر الجامعات في العالم.
2013	**روسيا**	5-100 مشروع الامتياز الأكاديمي الروسي: (5-100 Russian Academic Excellence Project) يهدف إلى إدخال خمس جامعات روسية في أفضل 100 جامعة في العالم Top 100.

المصدر: من اعداد الباحثة بالاعتماد على (Biscaia, 2017, p. 2)

كما يظهر الجدول رقم 17 عدد مبادرات الامتياز في مختلف دول العالم خلال الفترتين ما بين سنتي 1989-2004 والفترة ما بين سنتي 2005-2015 في مختلف مناطق العالم، وعرض للبلدان التي قامت بمبادرات الامتياز:

الجدول رقم 17: عدد مبادرات الامتياز في مختلف دول العالم

المنطقة	مبادرات الامتياز			
	1989-2004	الدول	2005-2015	الدول
إفريقيا	0	-	1	نيجيريا
آسيا	8	أستراليا، الصين، هونج كونج، اليابان، نيوزلندا، كوريا الجنوبية	14	الصين، الهند، اليابان، ماليزيا، سنغافورة، كوريا الجنوبية، تايوان، تايلند
أوروبا	4	الدنمارك، فنلندا، ايرلندا، النرويج	19	الدنمارك، ألمانيا، فرنسا، لوكسمبورغ، النرويج، بولونيا، روسيا، سلوفينيا، إسبانيا، السويد
منطقة الشرق الأوسط	0	-	1	المملكة السعودية
أمريكا الشمالية	1	كندا	1	كندا
المجموع	13		37	

المصدر: (Salmi, 2016, pp. 16-17)

ملاحظة: قام عدة بلدان بأكثر من مبادرة امتياز أو عدة مراحل لكل مبادرة، هذا ما يفسر عدم تطابق الأعداد بين مجموع مبادرات الامتياز وعدد البلدان المذكورة.

نلاحظ من خلال الجدول رقم 17، غياب تام لبريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية، ويرجع ذلك إلى أن جامعاتهما تعد من أفضل الجامعات في العالم حسب التصنيفات الدولية لمؤسسات التعليم العالي، كما أن التمويل الأساسي فيهما يعتبر مرتفع جدا مقارنة ببقية الدول، ونفس الأمر بالنسبة لسويسرا حيث التمويل الحكومي سخي ويسمح بتطوير الجامعات المحلية دون الرجوع إلى سياسات انتقائية. وفي كل الحالات السابقة، يعتمد في تمويل مبادرات الامتياز حصريا على التمويل الحكومي (Salmi, 2016, p. 17)، في حين يتميز التمويل الفرنسي عن كل البرامج بكونه تمويلا مستدام، وذلك عن طريق تخصيص مبلغ قدره 9.5 مليار دولار في شكل وديعة، ويتم توزيع المداخيل السنوية منها على المؤسسات المستفيدة من البرنامج، ونوضح في الجدول رقم 18 حجم تمويل بعض البرنامج المذكورة أعلاه:

الجدول رقم 18: حجم تمويل بعض برامج الامتياز الجامعي

السنة	البلد	التمويل
2002	اليابان	484 مليون دولار
	الصين	3 مليار دولار
2003	أستراليا	255 مليون دولار لكل سنويا
2004	الصين	6.6 مليار دولار للمرحلة الثانية
	كوريا الجنوبية	1 مليار دولار
2006	ألمانيا	2.35 مليار دولار لمرحلتي المبادرة
	كوريا الجنوبية	2.1 مليار دولار للمرحلة الثانية
2007	اليابان	ما بين 640 الف إلى 6.4 مليون دولار لكل قطب امتياز سنويا
2008	فرنسا	6.2 مليار دولار
2011	فرنسا (مخابر الامتياز)	1.24 مليار دولار
2012	ألمانيا	2.97 مليار دولار للمرحلة الثانية
2014	افريقيا (أقطاب الامتياز في افريقيا)	290.8 مليون دولار بتمويل من البنك الدولي

المصدر: (Froumin & Lisyutkin, 2015, pp. 252-253)

الفرع الثاني. تصميم سياسات وبرامج أقطاب الامتياز الجامعي:

تتضمن مسالة تصميم سياسات وبرامج الامتياز الجامعي عدة عوامل، نذكر منها (Froumin & Lisyutkin, 2015, pp. 256-257):

أولا. هل المبادرة تدعم تطوير الجامعات ككل أم بعض الوظائف والأقسام؟

وفي هذا السياق، لوحظ في مبادرات الامتياز أنه تم التركيز على الجامعات ككل تبعا للتصنيفات الدولية التي تقيم الجامعات باعتبارها وحدة متكاملة، وبهذه الطريقة تستغل الجامعة كل مواردها للمشاركة في تحسين جودتها وخلق امتيازها التعليمي والبحثي؛

ثانيا. هل تشجع مبادرات الامتياز الاندماج والتكامل؟

لوحظ في هذا الإطار، أنه لم تشكل سياسة الاندماج والتكامل أهمية في برامج أقطاب الامتياز الجامعي في العالم، باستثناء فرنسا والدنمارك والصين وهي الدول التي تزامنت فيها سياسة الاندماج وسياسة الامتياز، بالإضافة إلى البرنامج الروسي "مشروع الجامعات الفيدرالية" الذي يهدف إلى إنشاء جامعات إقليمية بدمج الجامعات الموجودة، ويرجع عدم اللجوء إلى سياسة الدمج إلى أنها تتطلب وقتا طويلا، كما أن فيها نسبة مخاطرة عالية كعدم التنظيم الجيد وفقدان الأولويات؛

ثالثا. ما هي المدة الزمنية المطلوبة لتحقيق برنامج الامتياز الجامعي؟

تمت ملاحظة أن مسألة مدة تنفيذ برنامج الامتياز الجامعي تختلف من بلد إلى آخر ومن جامعة لأخرى، لكن يمكننا القول أن مدة كل برنامج أو مرحلة تتراوح بين 3 و7 سنوات في أغلب الحالات؛

رابعا. كيف يتم اختيار الجامعات؟

في هذا السياق، اعتمدت أغلب البرامج على المنافسة المفتوحة لاختيار الجامعات الأكثر كفاءة والقادرة على المنافسة العالمية، ويتم ذلك من خلال دراسة ملفات الجامعات المتقدمة ومخططاتهم لخلق قطب امتياز جامعي، ففي ألمانيا على سبيل المثال درست الحكومة في إطار مبادرة الامتياز 137 ملف لجامعات ومشاريع أقطاب امتياز، باستثناء الصين حيث تم اختيار الجامعات من قبل الحكومة الصينية، وفي تايوان تم اختيار الجامعات حسب أفضل المؤسسات المنفتحة على المنظمات الصناعية والاقتصادية

كعامل رئيسي للانتقاء. وعلينا الإشارة إلى أنه في كل الحالات، تمت الاستعانة بلجنة دولية في الانتقاء، وهي لأغلب الدول أهم خطوة نحو عالمية نظام التعليم العالي فيها، كما قامت روسيا باستدعاء مسؤولين من بعض الجامعات المصنفة في أفضل 100 جامعة في العالم (Top 100) لتصنيف شنغهاي.

الفرع الثالث. آثار مبادرات الامتياز الجامعي على تصنيف الجامعات:

إن قياس كفاءة وتأثير مبادرة امتياز ليس بالمهمة السهلة، لسببين هما: الوقت والإسناد (Attribution)، حيث يستغرق جعل جامعة ما متميزة سنوات عديدة (من 8 إلى 10 سنوات على الأقل)، ونظرا إلى حداثة مبادرات الامتياز نسبيا فإن محاولات قياس الأثر تكون سابقة لأوانها في معظم الحالات، فمن غير الممكن أن يزيد الإنتاج العلمي مثلا في السنوات الأولى لمبادرة الامتياز في الجامعات المستفيدة، ولذا فالتحليل الشامل يتطلب تحليل عينة من عدة مؤسسات للمقارنة إما في بلد معين أو بين عدة بلدان على مدى عدة سنوات، أما السبب الثاني يتمثل في معايير المقارنة وعناصر السببية الذي يتطلب تحليلا معمقا لدراسة كل حالة على حدى، مع ذلك يمكننا استخلاص بعض الدروس من التجارب العالمية لمبادرات خلق أقطاب الامتياز الجامعي، وسوف نعتمد في ذلك على نتائج التصنيف الدولي للجامعات شنغهاي (Salmi, 2016, p. 21).

يوضح الجدول رقم 19 تطور عدد الجامعات المصنفة في أفضل 500 جامعة لتصنيف شنغهاي حسب البلد في الفترة ما بين سنتي 2004 و2020:

الجدول رقم 19: تطور عدد الجامعات المصنفة لبعض الدول في أفضل 500 جامعة لتصنيف شنغهاي ما بين سنتي 2004–2020

البلد	الجامعات المصنفة في 2004	الجامعات المصنفة في 2020	التطور
الصين	16	71	+55
أستراليا	14	23	+9
كوريا الجنوبية	8	11	+3
فنلندا	5	3	-2
الدنمارك	5	5	0
فرنسا	22	17	-5
بريطانيا	42	36	-6
ألمانيا	43	30	-13
اليابان	36	14	-22

المصدر: (ARWU, 2020) & (Salmi, 2016, pp. 24-25)

نلاحظ في الجدول رقم 19، أن أكبر عدد للجامعات المتقدمة في التصنيف هي الجامعات الصينية والأسترالية وكوريا الجنوبية بزيادة 55، 9 و3 جامعات على التوالي، فيما نجد تناقص في الجامعات الفرنسية المصنفة، ويرجع ذلك لحداثة مبادرة الامتياز فيها والتي بدأت في 2010، إضافة إلى سياسة الاندماج وتوحيد الجامعات فيها، كما أنّ نتائج المبادرة لا تظهر في السنوات الأولى للبرنامج، ونفسر خسارة ألمانيا وبريطانيا لعدد الجامعات ضمن (Top 500) بالأثر الذي يحدثه دخول جامعات جديدة للتصنيف والذي يدفع بالجامعات المصنفة في مجموعة (404-502) بالخروج منها، فيما نلاحظ تراجع كبير في عدد الجامعات اليابانية ويرجع ذلك إلى الأزمة المالية لـــ 2008 والذي منع توزيع التمويل على الجامعات المستفيدة من برنامج الامتياز، وكذلك صعوبة تكيف الجامعات اليابانية مع العالمية.

كما علينا الإشارة أن الحالة الألمانية استثنائية نظرا لخلاف وقع بين جامعتي برلين الحرة وجامعة هامبولد، وهما جامعتين مرموقتين لكنهما مختفيتان من التصنيف، ويرجع ذلك لعدم اتفاقهما على تقسيم جوائز نوبل قبل الحرب العالمية الثانية، حيث كان في برلين جامعة واحدة فقط، فقررت إدارة تصنيف شنغهاي أن تضعهما جانبا إلى غاية التوصل إلى حل وسط.

وسنعرض في الجدول رقم 20 الجامعات المصنفة في (Top 100) مع الإشارة إلى وجود برنامج امتياز في بعض الدول ما بين سنتي 2015 و2020:

الجدول رقم 20: عدد الجامعات المصنفة في أفضل 100 جامعة لتصنيف شنغهاي ما بين سنتي 2015–2020 لبعض الدول

البلد	2015	2020	وجود مبادرة امتياز
الولايات المتحدة الأمريكية	51	41	لا
بريطانيا	9	8	لا
الصين	-	6	نعم
اليابان	4	3	نعم
فرنسا	4	5	نعم
ألمانيا	4	4	نعم
استراليا	4	7	نعم
سويسرا	4	5	لا
الدنمارك	2	2	نعم

المصدر: (ARWU, 2020) & (Salmi, 2016, p. 26)

ويظهر جليا في الجدول رقم 20، تراجع الجامعات الأمريكية والبريطانية من ترتيب أفضل 100 جامعة خلال خمس سنوات 2015–2020، ومرد ذلك يعود إلى الأهداف الأساسية لبرامج تحقيق أقطاب الامتياز الجامعي التي سطرت من أجل منافسة أفضل الجامعات المتفوقة تاريخيا، والتي لطالما احتلت المراكز الأولى في التصنيفات الدولية.

ويبين بصورة أوضح الجدول رقم 21 تطور بعض الجامعات ودخولها في أفضل 100 جامعة لتصنيف شنغهاي ما بين سنتي 2004 و2020 مع الإشارة إلى وجود برنامج امتياز:

الجدول رقم 21: تطور تصنيف بعض الجامعات إلى أفضل 100 جامعة لتصنيف شنغهاي ما بين سنتي 2004–2020

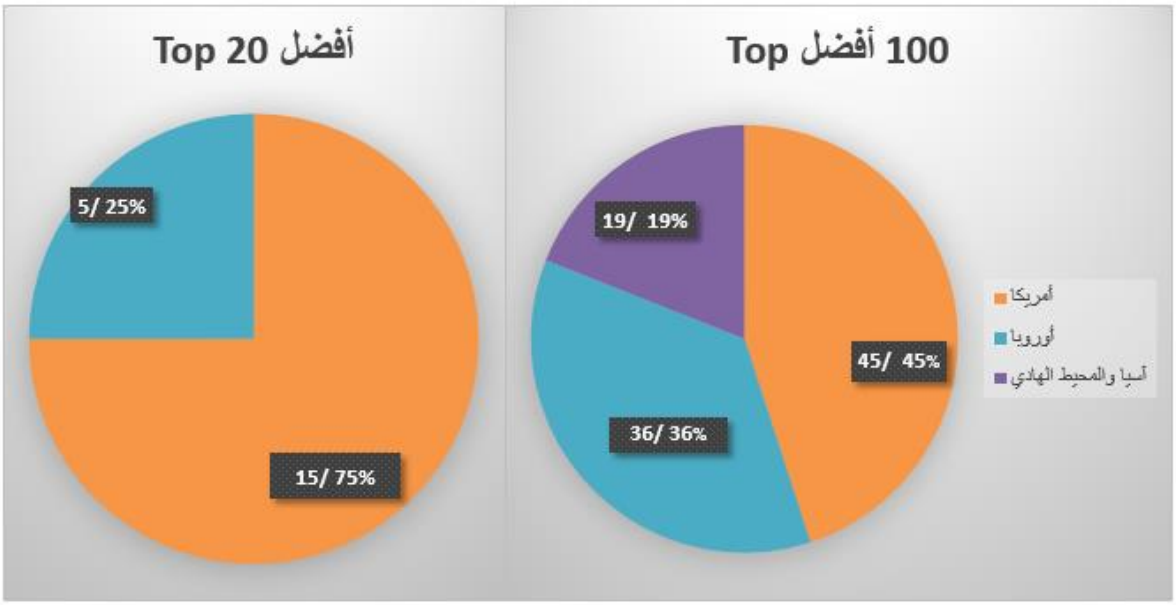
الجامعة	البلد	التطور	وجود برنامج الامتياز
جامعة شنغهاي جياو تانغ	الصين	من (404-502) إلى 63	نعم
جامعة مرسيليا	فرنسا	من (302-403) إلى (101-150)	اندماج + مبادرة امتياز
جامعة غرونوبل	فرنسا	من (153-201) إلى 99	اندماج + مبادرة امتياز
جامعة كوريا	كوريا	من (404-502) إلى (201-300)	نعم
جامعة لوزان	سويسرا	من (302-403) إلى (101-150)	لا
جامعة لشبونة	البرتغال	من (404-502) إلى (151-200)	اندماج بدون مبادرة امتياز
جامعة موناش	أستراليا	من (202-301) إلى 85	نعم
جامعة مالبورن	أستراليا	من 82 إلى 35 (+47)	نعم
جامعة بكين	الصين	من (202-301) إلى 49	نعم
جامعة آرهوس	الدنمارك	من (101-152) إلى 69	نعم

المصدر: (ARWU, 2020) & (Salmi, 2016, pp. 27-28)

نلاحظ من الجدول رقم 21، قفزة نوعية لكل من جامعتي شنغهاي جياو تانج وجامعة مرسيليا من تصنيف أفضل 500 إلى 63 بالنسبة للصين وأفضل 150 جامعة بالنسبة لفرنسا، وأيضا جامعة غرونوبل 1 التي أصبحت بعد الاندماج تسمى بجامعة غرونوبل الألب، وتجمع كل جامعات منطقة الألب والتي انتقل من أفضل 200 جامعة إلى مرتبة 99 في سنة 2020، كما سجلت جامعة بكين المرتبة 49 ويعتبر تقدما مميزا من أفضل 300 جامعة في سنة 2004، كذلك سجلت الجامعات الأسترالية والدنماركية مراتب في أفضل 100 جامعة ويظهر جليا أن أهداف برامج الامتياز ظهرت في تصنيف شنغهاي بالنسبة للجامعات المستفيدة، كما علينا أن نشير إلى تقدم جامعة لشبونة بعد عملية الاندماج من أفضل 500 إلى أفضل 200 جامعة ويعتبر هذا تطورا متميزا في حد ذاته.

وفي الأخير نعرض عدد الجامعات المصنفة في تصنيف شنغهاي لكل قارة لسنة 2019 في الشكل رقم 16:

الشكل رقم 16: توزع عدد الجامعات المصنفة في أفضل 20 وأفضل 100 جامعة لتصنيف شنغهاي لسنة 2020



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على (ARWU, 2020)

يبين الشكل رقم 16، هيمنة جامعات القارة الأمريكية على 15 رتبة من العشرين الأولى، فيما فازت خمس جامعات أوروبية بمراتب (Top 20)، وعلينا الإشارة أن الجامعات الأوروبية متمثلة في المثلث الذهبي البريطاني (كامبريدج، أوكسفورد، كلية لندن الجامعية)، جامعة باريس ساكلاي حازت على المرتبة 14 وجامعة سويسرية (المعهد الفدرالي السويسري للتكنولوجيا في زيورخ) في المرتبة 20، ما يعني أن الدخول في (Top 20) مازال هدفا تطمح إليه معظم الدول التي قامت ببرامج أقطاب الامتياز الجامعي، أما في ترتيب أفضل 100 جامعة يظهر جليا تقدم الجامعات الأوروبية بـ 36% من المراتب مقابل 19% من جامعات آسيا والمحيط الهادئ، مع تواصل اجتياح أمريكي لـ 45% من مراتب أفضل 100 جامعة لسنة 2020، أما الجامعات الإفريقية الغائبة تماما من هذه الفئة تظهر في أفضل 500 جامعة بتصنيف 5 جامعات من جنوب إفريقيا منها اثنتان صنفت في أفضل 300 جامعة (ARWU, 2020).

يتوافق التحليل السابق لترتيب الجامعات مع فلسفة **امتياز النخبة** الذي سبق لنا وفصلنا فيه، ويرجع هذا الارتباط إلى المعايير المستخدمة في تصنيف شنغهاي والتي تركز على المتخرجين القدامى

والأساتذة المتحصلين على جوائز نوبل وميداليات فيلد وغيرها، والنشر العملي في مجلات متميزة ومصنفة هي الأخرى، ونسبة الرجوع والاقتباس من أبحاث الجامعة، وهي معايير ليست في متناول كل مؤسسات التعليم العالي في العالم وتنحصر حاليا في 1000 جامعة مصنفة حسب نفس التصنيف.

خلاصة الفصل الثاني:

إن الامتياز الجامعي مفهوم واسع ومتشعب، لم يحظى إلى غاية الآن باتفاق كل الأدبيات على وضع تعريف موحد له ومتعارف عليه، إلى جانب عدم وجود اتفاق بين الباحثين والمنظمات ذات الصلة حول معايير التصنيف التي تمكّن الجامعات من معرفة مدى تميزها دوليا. وقد دفع ذلك بعض الجامعات العالمية إلى وضع معايير معينة، وفرضها على المجتمع الدولي لتحقيق الامتياز، ومن ثم تحسين شهرتها وتألقها ومرتبتها في المراكز المتقدمة للتصنيفات، ويعرف هذا النوع من الامتياز بـ "امتياز النخبة" الذي لا يعطي الامتياز إلا للجامعات التي تشترط ضرورة توافر معايير جد صارمة في نوعية مدخلاتها وعملياتها لتحقيق الجودة في مخرجاتها، وهذا الأمر يتعارض بشدة مع مبدأ تكافؤ الفرص للطلبة من أجل الحصول على تكوين جيد. ونتيجة لذلك، ظهر اتجاه آخر مكمل لامتياز النخبة، الذي يعرف بـ "الامتياز الاجتماعي والمجتمعي"، وهو يهدف إلى إعطاء فرصة لكل طالب من أجل الوصول إلى درجة التميز العلمية والفكرية، وتكوين مواطنين مسؤولين تجاه وطنهم ومحيطهم الاجتماعي.

ولتحقيق الامتياز سواء كان امتياز النخبة أو الامتياز الاجتماعي والمجتمعي، ظهرت العديد من نماذج الامتياز التي تهدف إلى تحديد المتطلبات الرئيسية لتحقيق التميز، وقد أجمعت على ضرورة التوجه نحو المستفيد والتزام الإدارة العليا والاهتمام بالمورد البشري والجانب الإداري من تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة. غير أن التحديات التي أصبحت تواجهها مؤسسات التعليم العالي، وفي مقدمتها تزايد الطلب الاجتماعي على تقديم مخرجات ذات جودة للنهوض بمختلف القطاعات الأخرى، دفع بها إلى ضرورة التعاون والاندماج مع مختلف الجامعات والمخابر والمؤسسات، أي خلق أقطاب امتياز جامعي لتحسين جودة مخرجاتها وتحقيق مراتب متقدمة في مختلف التصنيفات، وقد بادرت عدة جامعات من مختلف دول العالم إلى تبني هذا التوجه، وحققت نتيجة لذلك نتائج جد إيجابية، سنوضحها أكثر في الفصل الموالي من هذه الدراسة.

الفصل الثالث:

تجارب دولية حديثة حول

أقطاب الامتياز الجامعي

تشهد مؤسسات التعليم العالي عبر مختلف دول العالم، تحديات جديدة ومتزايدة نتيجة لثورة المعرفة، الأمر الذي دفع بها إلى البحث عن المداخل التي تمكّنها من تحقيق الامتياز، لضمان تحقيق رضى جميع الأطراف المتعامل معها، ويعد التوجه نحو خلق أقطاب الامتياز الجامعي، أحد أهم التوجهات الحديثة التي أثبتت نجاحا كبيرا في تحقيق الغايات المنشودة للجامعات، وانجلى ذلك من خلال تحسين جودة مخرجاتها ومرتبتها في التصنيف العالمي للجامعات، ومن بين أهم التجارب الدولية العاكسة لذلك، نستحضر كل من التجربة الفرنسية والألمانية والماليزية. وقد تمّ استهداف هذه التجارب الحديثة بالتحديد للأسباب التالية:

- تم اختيار التجارب الدولية **الحديثة** لأقطاب الامتياز الجامعي، نظرا لتأثر جامعات الدول المذكورة بصدور مختلف التصنيفات الدولية، وتزايد حدة المنافسة بين مؤسسات التعليم العالي في العالم، وتواجدها المستمر خلف الجامعات المتميزة تاريخيا التي تحتل الصدارة بلا منازع، ولذلك قامت حكومات الدول بالتعاون مع وزارة التعليم العالي ومؤسساتها بوضع برامج الامتياز لتدارك هذا التأخر، ومحاولة اللحاق بركب الجامعات المتميزة، وارتأينا أن ندرس هاته التجارب الحديثة للاستفادة منها في الجزء التطبيقي من الدراسة، نظرا لما تعانيه الجامعات الجزائرية من مشكلة تحقيق التقدم في مراكز التصنيفات الدولية للجامعات؛
- التشابه الكبير بين نظام التعليم العالي الفرنسي والجزائري، من حيث تبعية تمويله وإدارته الكاملة إلى الدولة؛
- التعليم العالي الفرنسي يستمد قوته من كونه تعليما ذو أهداف اجتماعية لا تجارية وتسويقية، بما يتيح الفرصة لكل الطبقات الالتحاق به، وفي هذا تطابقا واضحا لسياسة التعليم العالي الجزائري؛
- توجه التجربة الألمانية نحو الامتياز في البحث العلمي بشكل كبير، بما يتيح الفرصة للجامعات لتعزيز دورها الجديد في الابتكار والتطبيق، من خلال تسويق إنتاجها العلمي، بالشراكة والتعاون مع المؤسسات الاقتصادية؛
- تعتبر التجربة الماليزية مثالا يحتذى به، في دفع عجلة النمو والتطور في كل المجالات الاجتماعية والاقتصادية، من خلال تطوير التعليم العالي وتحقيق امتياز الجامعات على المستوى الإقليمي والدولي؛

- هدفت تجارب خلق أقطاب الامتياز الجامعي التي تم اختيارها، إلى تحسين صورة الجامعات المحلية على المستوى الدولي، من خلال تحقيق التقدم الكبير في مراتب التصنيفات الدولية، كما يعتبر هذا الأخير تحديا أمام الجامعات الجزائرية.

وعلى ضوء ما سبق، سنتطرق في هذا الفصل إلى عرض بعض التجارب الدولية الحديثة، في مجال أقطاب الامتياز الجامعي، من خلال المباحث التالية:

- المبحث الأول: التجربة الفرنسية في مجال أقطاب الامتياز الجامعي؛
- المبحث الثاني: التجربة الألمانية في مجال أقطاب الامتياز الجامعي؛
- المبحث الثالث: التجربة الماليزية في مجال أقطاب الامتياز الجامعي.

المبحث الأول: التجربة الفرنسية في مجال أقطاب الامتياز الجامعي

للتعرف على التجربة الفرنسية في مجال أقطاب الامتياز الجامعي، سنتطرق إلى واقع التعليم العالي الفرنسي ثم إلى مشروع تحقيق الامتياز، وأخيرا نتعرف على تجربة جامعة فرنسية في تحقيق الامتياز من خلال قطب الامتياز، وسيتم عرض ما يلي في هذا المبحث:

- واقع نظام التعليم العالي الفرنسي؛
- الإطار العام لبرنامج الامتياز الفرنسي؛
- تجربة جامعة باريس-ساكلاي في تحقيق الامتياز.

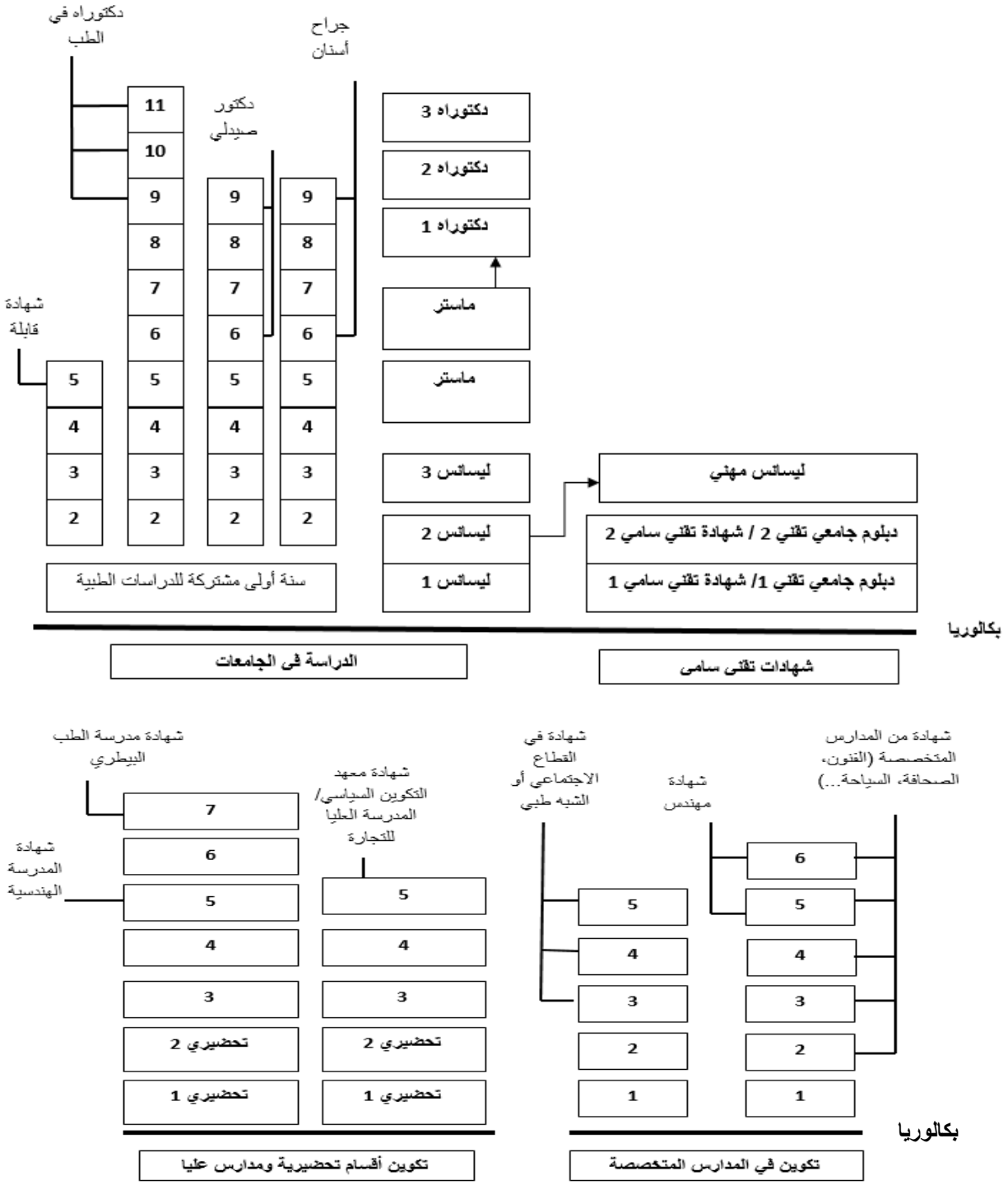
المطلب الأول: واقع نظام التعليم العالي الفرنسي

سنحاول من خلال هذا المطلب، التعرف على واقع التعليم العالي الفرنسي، من خلال عرض هيكلة التدرج في مؤسسات التعليم العالي الفرنسية، إضافة إلى مختلف الإحصائيات والمؤشرات التي توضح لنا المشهد الفرنسي للتعليم العالي.

الفرع الأول. هيكلة التدرج في مؤسسات التعليم العالي الفرنسية:

يتمثل نظام التعليم ما بعد الثانوي والعالي الفرنسي في التكوين المقدم في الثانويات التقنية، الأقسام التحضيرية للمدارس العليا، كما يقدم في المدارس العليا والمعاهد المتخصصة وفي الجامعات، تقدم الجامعات التدرج ل.م.د المتمثل في ليسانس-ماستر-دكتوراه كما تعرض تخصصات مهنية فقط تتوقف في مرحلة الليسانس، فيما تهدف مرحة الدكتوراه إلى تكوين باحثين دائمين وأساتذة التعليم العالي، وسنبين في الشكل رقم 17 هيكلة التكوين في قطاع التعليم العالي الفرنسي:

الشكل رقم 17: هيكلة التدرج في قطاع التعليم العالي الفرنسي



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, 2020, p. 11)

الفرع الثاني. مؤسسات التعليم العالي الفرنسية:

كما ذكرنا سابقا، تتعدد أنماط مؤسسات التعليم العالي الفرنسي، ولكن يبقى أهم نمط هو الجامعات، والمتمثلة في 71 جامعة تنشط على التراب الفرنسي (إحصائيات سنة 2019-2020)، وقد يتغير هذا العدد من سنة على أخرى نظرا إلى تعديل تصنيف بعض المعاهد، ففي سنة 2018 تم تصنيف ثلاثة معاهد للدراسات السياسية كجامعات (معهد ليون، ليل ورين)، أو قد ينقص العدد نظرا لموجة الاندماج التي شهدتها مؤسسات التعليم العالي الفرنسية فيما بينها في العقد الأخير (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, 2020, p. 60)، وسنبين في الجدول رقم 22 تطور عدد الجامعات ما بين سنتي 2005 و2019:

الجدول رقم 22: تطور عدد الجامعات الفرنسية ما بين سنتي 2005–2019

	2005	2010	2014	2015	2016	2017	2018	2019
عدد الجامعات	81	79	74	72	71	68	68	71

المصدر: (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, 2020, p. 61)

نلاحظ من الجدول رقم 22، أن عدد الجامعات الفرنسية تناقص بعشر مؤسسات في فترة 15 سنة، ويرجع ذلك إلى عمليات الاندماج التي تسابقت إليها الجامعات، بمبادرات شخصية أو مدفوعة من طرف الدولة، بمشاريع الامتياز التي كانت تعطي الأولوية للجامعات الضخمة ذات الإمكانيات المادية والبشرية الكبيرة، إضافة إلى المنافسة الدولية التي تفرض على الجامعات، أن تبحث في مجالات وتخصصات متداخلة فيما بينها، مما يلزم المؤسسات التكوينية والبحثية التي تنشط في نفس الإقليم على التكامل والاندماج لتحقيق الشهرة العالمية وإمكانية دخول التصنيفات الدولية للجامعات، وقد عرف نظام التعليم العالي الفرنسي عدة أشكال للتعاون فيما بين المؤسسات، نبينها في الجدول رقم 23:

الجدول رقم 23: أشكال التعاون فيما بين الجامعات الفرنسية إلى غاية جانفي 2020

شكل التعاون	الجامعات	عدد المؤسسات الأعضاء
شراكة (**Association**)	جامعة إكس–مارسيليا (Aix-Marseille Université)	5
	جامعة ستراسبورغ (Université de Strasbourg)	6
	جامعة كليرمون – اوفيرن (Université Clermont-Auvergne)	3
	سيت شامبنوا (SITE• Champenois)	11
	جامعة لورين (Université de Lorraine)	2
	جامعات بيكاردي (Picardie Universités)	6
	جامعة السوربون الجديدة (Sorbonne Université)	5
تجمع المؤسسات الجامعية (**Communautés d'Universités et Etablissement ComUE**[**])	أكيتان (Aquitaine)	7
	المدارس العليا بجامعة السوربون للفنون والآداب (Hesam Université)	13
	جامعة نورماندي (Normandie université)	6
	جامعة بورغون فرانش – كونتي (Université Bourgogne Franche-Comté)	7
	الجامعة الكونفدرالية ليوناردو دافينشي (Université confédérale Léonard de Vinci)	3
	جامعة ليون (Université de Lyon)	12
	الجامعة الفيدرالية لتولوز بيريني الوسطى (Université fédérale de Toulouse Midi-Pyrénées)	17

• SITE : Initiatives **S**cience – **I**nnovation –**T**erritoires – **E**conomie.

** ComUE : **Com**munauté d'**U**niversités et **E**tablissements.

	جامعة باريس لوميير (Université Paris Lumières)	2
	جامعة باريس الشرقية (Université Paris-Est)	6
التنسيق الإقليمي (**Coordination territoriale**)	التحالف الجامعي لمؤسسات اللانقدوك روسيون (Alliance Languedoc-Roussillon Universités)	5
	تحالف جامعة مقاطعة بروتاني (Alliance universitaire de Bretagne)	3
المؤسسات التجريبية (**Etablissements expérimentals**)	جامعة سيرجي باريس (CY Cergy paris Université)	5
	المعهد متعدد التقنيات باريس (Institut polytechnique de Paris)	4
	جامعة الريفييرا (كوت دازور) (Université Côte d'Azur)	6
	جامعة باريس (Université de Paris)	3
	جامعة قرونوبل ألب (Université Grenoble Alpes)	5
	جامعة قوستاف إيفل (Université Gustave Eiffel)	5
	جامعة باريس ساكلاي (Université Paris Saclay)	7
	جامعة باريس للعلوم والآداب (Université Paris Sciences et Lettres)	10
	الجامعة متعددة التقنيات لشمال فرنسا (Université Polytechnique Hauts-de-France)	4
المجموع	**27**	**170**

المصدر: (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, 2020, p. 61)

الفرع الثالث. تعداد الطلبة في مؤسسات التعليم العالي الفرنسية:

ضمت مؤسسات التعليم العالي الفرنسية في السنة الجامعية 2019-2020 عدد الطلبة المتمثل في 2 725 700 طالب، منهم 1 635 400 طالب مسجل في الجامعات أي بنسبة 59.99% من إجمالي عدد الطلبة، زاد عدد الطلبة بمقدار 43 000 طالب أي بنسبة +1.6% مقارنة بالسنة السابقة، كما عهد القطاع هذا التطور الكمي على مدى 11 سنة، ومست هذه الزيادة بنسبة 1.3% في

الجامعات ما يقابله أكثر من 20 ألف طالب، وفي سنة 2019-2020 تم دخول ما يزيد عن 324 ألف طالب جديد إلى الجامعات الفرنسية بانخفاض يتمثل في -0.5% مقارنة بسنة 2018 التي سجلت زيادة +5.7% راجعة إلى الانفجار الديمغرافي لسنة 2000 (Ministère de l'enseignement supérieur de la recherche et de l'innovation, 2020, p. 1).

نبين في الجدول رقم 24 تطور عدد الطلبة في مؤسسات التعليم العالي الفرنسي ما بين سنة 1980 وسنة 2019:

الجدول رقم 24: تطور عدد الطلبة في التعليم العالي الفرنسي ما بين 1980-2019 (الوحدة=مليون)

	1980	1990	2000	2010	2019
مؤسسات التعليم العالي	**1.181**	**1.717**	**2.160**	**2.299**	**2.725**
منها الجامعات	0.858	1.159	1.396	1.420	1.635
منها في القطاع الخاص	-	0.224	0.277	0.411	0.562
منهم طلبة أجانب	-	0.161	0.174	0.284	0.370

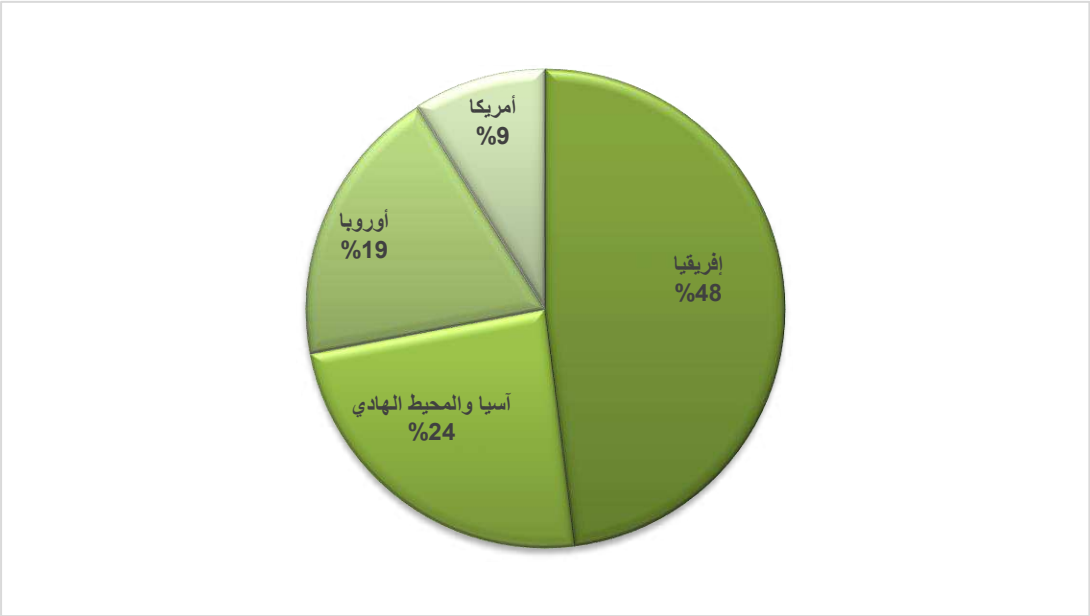
المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على (Ministère de l'enseignement supérieur de la recherche et de l'innovation, 2020, p. 2)

الفرع الرابع. حركة الطلبة الأجانب والفرنسيين:

يتزايد عدد الطلبة الأجانب في مؤسسات التعليم العالي الفرنسي سنويا بقيم متفاوتة، حيث سجلت سنة 2019 زيادة بسيطة بنسبة +2.4% مقابل +4.9% في سنة 2018 نسبة إلى السنة التي تسبقها، كما يمثل الطلبة الأجانب نسبة 10.7% من إجمالي الطلبة لسنة 2019، فيما تسجل الجامعات وفودا من الطلبة الأجانب مستقرة سنويا وتمثلت في 13.1% من إجمالي عدد طلبة الجامعات لسنة 2019، لكن تختلف نسب انتماء الطلبة الأجانب حسب التدرج فنجد 9.8% في طور الليسانس، 15.7% في طور الماستر وقرابة 40% في طور الدكتوراه (Ministère de l'enseignement supérieur de la recherche et de l'innovation, 2020, p. 7).

نوضح في الشكل رقم 18 عدد الطلبة الأجانب حسب جنسياتهم:

الشكل رقم 18: عدد الطلبة الأجانب حسب جنسياتهم للسنة الجامعية 2019-2020



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على (Ministère de l'enseignement supérieur de la recherche et de l'innovation, 2020, p. 8)

تمثل نسبة الطلبة القادمين من إفريقيا 48% منهم: 13% من المغرب، 8% من الجزائر، 4% من تونس والسنغال، ومن أصل 19% من الطلبة الأوروبيين نجد 4% من إيطاليا و2% من ألمانيا، أما الطلبة الصينيون فيمثلون نسبة 9% من الطلبة الأجانب (Ministère de l'enseignement supérieur de la recherche et de l'innovation, 2020, p. 8).

تحتل فرنسا المرتبة الخامسة عالميا من حيث استقبالها للطلبة الأجانب، بعد الولايات المتحدة الأمريكية، بريطانيا، أستراليا وألمانيا، فيما تحتل المرتبة الثانية بعد ألمانيا، من بين الدول غير الأنجلو سكسونية المستقبلة للطلبة في قطاع التعليم العالي، أما فيما يخص حركة الطلبة الفرنسيين بالخارج لاستكمال دراساتهم العليا، فتحتل المرتبة السادسة بعد كل من: الصين، الهند، ألمانيا، كوريا الجنوبية وفيتنام، وقد وصل عدد الطلبة الفرنسيين بالخارج 400 89 طالب للسنة الجامعية 2016-2017. نوضح في الجدول رقم 25 الوجهات المفضلة للطلبة الفرنسيين والتي تستقبل مجتمعة نسبة 64% منهم:

الجدول رقم 25: الوجهات المفضلة للطلبة الفرنسيين في الخارج للسنة الجامعية 2016–2017

البلد المستقبل	العدد	النسبة %
كندا	15 900	18
بريطانيا	13 100	15
بلجيكا	10 600	12
سويسرا	10 200	11
ألمانيا	7 100	8
المجموع	**56 800**	**%64**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, 2020, p. 180)

الفرع الخامس. تعداد طلبة الدكتوراه:

يضم التعليم العالي بفرنسا 274 مدرسة دكتوراه معتمدة، تستقبل ما يفوق 70 ألف طالب، ويتخرج منها سنويا ما يقارب 14 ألف دكتور مقابل أكثر من 16 ألف مسجل جديد، من بين 96% من الطلبة المصرحين بوضعيتهم المالية يستفيد 74% منهم من تمويل لإتمام رسالة الدكتوراه، ويسهل الحصول على تمويل في التخصصات العلمية وعلم الأحياء، فيما نجد 43% فقط من باحثي العلوم الإنسانية والاجتماعية الحاصلين على تمويل (32% منهم موظفون ويمولون بحوثهم بأنفسهم، 25% ليس لديهم مورد مالي)، ونوضح في الجدول رقم 26 عدد طلبة الدكتوراه حسب انتمائهم العلمي:

الجدول رقم 26: تعداد طلبة الدكتوراه لسنة 2019 حسب انتمائهم العلمي

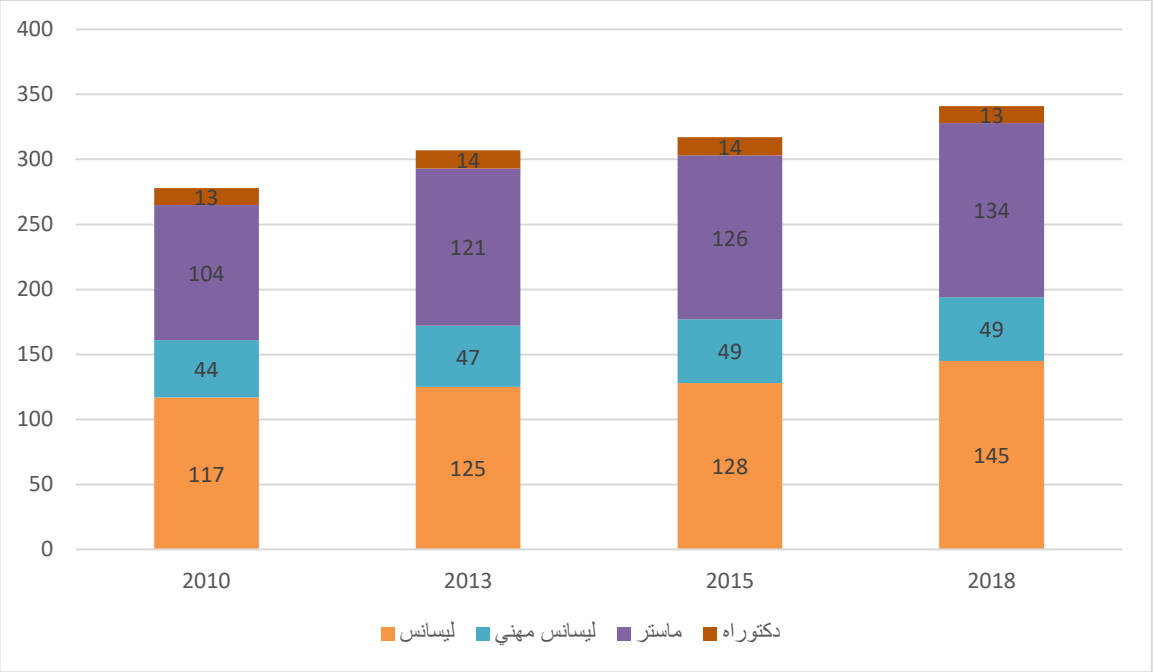
التخصصات	طلبة الدكتوراه		عدد المسجلين	عدد المتخرجين
	عدد الطلبة	نسبة المرأة %		
العلوم وتداخلاتها	25145	32	6718	6371
علم الأحياء	12139	57	3210	3058
العلوم الاجتماعية والانسانية	33088	55	6446	4486
المجموع	**70372**	**47**	**16374**	**13915**

المصدر: (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, 2020, p. 153)

الفرع السادس. تعداد الطلبة المتخرجين:

يوضح الشكل رقم 19 تطور عدد الطلبة المتخرجين من مختلف مراحل التدرج ما بين سنتي 2010-2018:

الشكل رقم 19: تعداد الطلبة المتخرجين بالآلاف حسب مراحل التدرج سنويا ما بين سنتي 2010-2018



المصدر: من اعداد الباحثة بالاعتماد على (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, 2020, p. 240)

نلاحظ من الشكل رقم 19، الزيادة المستمرة في أعداد المتخرجين من الطور الأول والثاني (ليسانس وليسانس المهني والماستر)، وفيما يخص عدد الدكاترة المتخرجين نجد أنه ثابت نسبيا.

الفرع السابع. توظيف خريجي التعليم العالي الفرنسي:

وضحت إحصائيات التوظيف لسنة 2018 أن نسبة التشغيل لخريجي سنة 2016 أي بعد مدة 30 شهرا كالتالي:

- 92% من خريجي الشهادات الجامعية التكنولوجية والماستر؛
- 93% بالنسبة لخريجي ليسانس مهني؛
- 98% من الحائزين على شهادة ماستر لتكوين الأساتذة والمعلمين.

علما أنه يشغل أكثرية الطلبة المتخرجين مناصب شغل مستقرة، فيما يتحصل على مناصب عليا وإطارات 61% من خريجي الشهادات الجامعية في التكنولوجيا، و90% من المتحصلين على شهادة ماستر على اختلاف تخصصاتهم كما هو موضح في الجدول رقم 27، أما فيما يخص الرواتب الصافية التي يحصلها المتخرجين بعد 30 شهرا تتراوح فيما بين 1500 يورو و2000 يورو، فيما نجد تفاوت في الرواتب بين التخصصات يتراوح ما بين 200-400 يورو وخاصة التخصصات غير المطلوبة في القطاع الاقتصادي كالأدب واللغات والفنون والعلوم الاجتماعية والإنسانية (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, 2020, p. 254).

الجدول رقم 27: ظروف العمل لمتخرجي سنة 2016 بعد مدة 30 شهرا حسب الشهادة والتخصص (نسبة مئوية)

الشهادة المحصلة	ظروف العمل	حقوق اقتصاد تسيير	أدب لغات فنون	علوم اجتماعية وانسانية	علوم تكنولوجيا الصحة	المجموع
شهادة جامعية في التكنولوجيا	**نسبة التشغيل**	93	-	84	93	**92**
	المتحصلين على مناصب ثابتة	70	-	59	75	**71**
	المتحصلين على مناصب بدوام كلي	95	-	84	98	**95**
	الكوادر والإطارات	41	-	40	82	**61**
ليسانس مهني	**نسبة التشغيل**	93	86	89	95	**93**
	المتحصلين على مناصب ثابتة	85	62	68	84	**83**
	المتحصلين على مناصب بدوام كلي	97	89	92	98	**97**
	الكوادر والإطارات	65	73	68	87	**76**
ماستر ل.م.د	**نسبة التشغيل**	94	86	88	92	**92**
	المتحصلين على مناصب ثابتة	83	67	61	82	**77**
	المتحصلين على مناصب بدوام كلي	98	85	86	97	**95**
	الكوادر والإطارات	90	77	87	95	**90**

ماستر تعليم	**نسبة التشغيل**	–	–	–	–	**98**
	المتحصلين على مناصب ثابتة	–	–	–	–	**92**
	المتحصلين على مناصب بدوام كلي	–	–	–	–	**93**
	الكوادر والإطارات	–	–	–	–	**95**

مصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, 2020, p. 255)

أما فيما يخص المتحصلين على شهادة الدكتوراه لسنة 2014، 85% منهم تحصلوا على وظيفة في مدة لا تفوق 12 شهرا، وفي مدة ثلاث سنوات كان 91% من المتخرجين على رأس مناصبهم، ويتوجه حوالي 50% من الدكاترة نحو القطاع الأكاديمي العمومي، فيما يفضل 19% منهم القطاع الخاص غير الأكاديمي، وفيما يخص الرواتب المحصل عليها لفئة الدكاترة، فتتراوح بين 2125 يورو في السنة الأولى و2375 يورو بعد ثلاث سنوات.

تمثل المرأة نسبة 44% من الدكاترة المتخرجين لسنة 2014، ولكنها تتحصل على مناصب عمل أقل من حيث ظروف العمل مقارنة مع الرجال، أما فيما يخص الدكاترة الأجانب اللذين تبلغ نسبتهم 42% من إجمالي عدد الدكاترة، تمثلت نسبة توظيفهم بعد التخرج حوالي 90%، وهي لا تختلف عن نسبة توظيف الدكاترة الفرنسيين (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, 2020, p. 256).

المطلب الثاني: الإطار العام لبرنامج الامتياز الفرنسي

سنحاول التعرف من خلال هذا المطلب، على برنامج تحقيق الامتياز الفرنسي، من خلال التطرق إلى دوافع التغيير في قطاع التعليم العالي، والتعرض إلى تفاصيل مشروع الاستثمار من أجل المستقبل وأهدافه، إضافة إلى التعرف على مبادرة الامتياز الجامعي على وجه الخصوص، ومتطلبات تحقيق الامتياز من خلالها.

الفرع الأول. دوافع التغيير في قطاع التعليم العالي الفرنسي:

تعتبر التجربة الفرنسية في طرح مشروع **الاستثمار من أجل المستقبل** (**PIA**) Projet Investissement d'Avenir حلا للنهوض بالتعليم العالي الفرنسي، حيث أعرب الوزير الأول السابق (1988-1991) الفرنسي ميشال روكار (Michel Rocard) خلال خطابه الذي ألقاه بجامعة شنغهاي في نوفمبر 2013، عن قلقه حيال وضعية الجامعات الفرنسية في المشهد العالمي لمؤسسات التعليم العالي، والتي كانت شبه غائبة عن التصنيفات العالمية في سنوات صدورها الأولى مقارنة مع الجامعات الأنجلو سكسونية، ويرجع هذا التأخر حسبه إلى عدة أسباب منها ما يخص الاتحاد الأوروبي وارتباط سياسات واصلاحات التعليم باتفاقيات مدفوعة منه، وأسباب داخلية تاريخية ترجع إلى مركزية القرار التي جاءت كرد لتوحيد القوميات والثقافات التي ضمتها المملكة ثم الدولة الفرنسية على مر العصور، كما أشار إلى ما عانته الجامعات الفرنسية بعدما تم حلها من طرف نابليون إلى كليات ضعيفة تحاول الاستمرار تحت الرقابة الشديدة للدولة لقرابة قرن من الزمن، وأسباب اقتصادية راجعة إلى الزيادة الكبيرة لعدد الطلبة الذي تضاعف عشرين مرة في مدة أربعين سنة من 100 ألف طالب إلى قرابة مليوني طالب، على عكس الموارد المالية المتناقصة والمتأثرة بالأزمة المالية ما بين سنتي 2006 و2008، التي مست الاقتصاد الفرنسي على غرار كل دول العالم. وفي ظل كل الظروف السابقة، عرف السياسيون الفرنسيين أن الحل لن يكون إلا بترقية التعليم العالي والبحث العلمي، وتوجيه أهدافه في خدمة التطور والتنمية الوطنية والنهوض بالاقتصاد المحلي وتحسين الميزة التنافسية على النطاق الدولي، فقرر الرئيس الفرنسي آنذاك نيكولا ساركوزي (Nicolas Sarkozy) بطلب "قرض وطني من أجل المستقبل" في سنة 2009، مما أدى إلى معارضة شديدة وانقسام سياسي راجع إلى الوضع المالي المزري للحكومة الفرنسية المثقلة بالديون (Rocard, 2014, pp. 7-14).

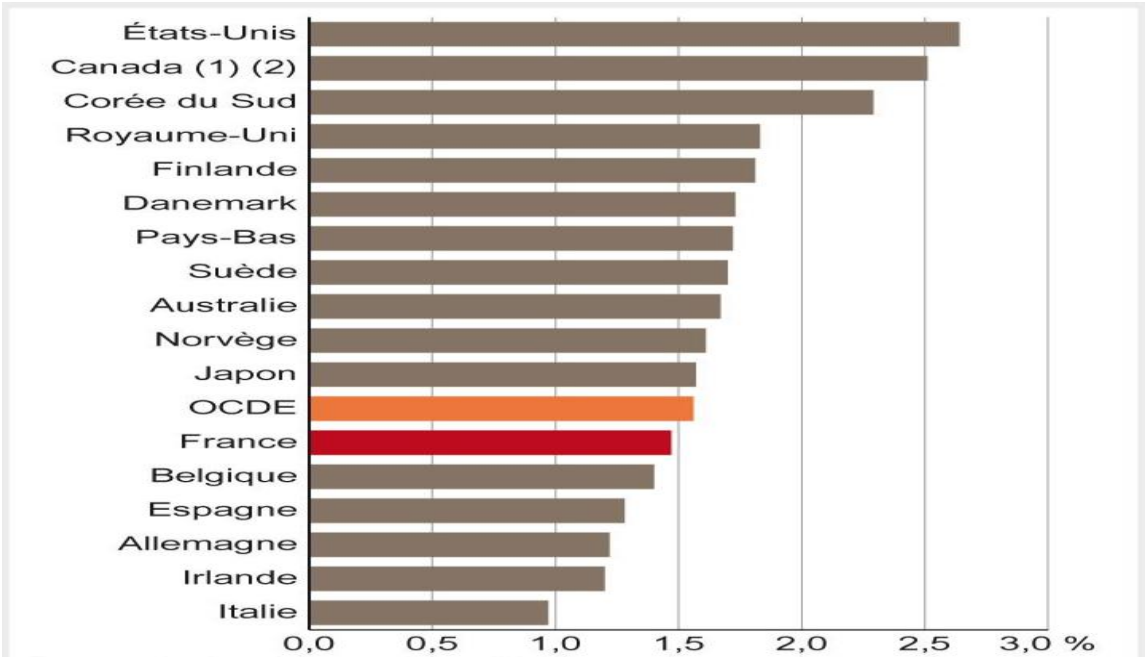
في تقرير مشروع "**الاستثمار من أجل المستقبل**" الذي يهدف إلى النهوض بعدة قطاعات في الحكومة الفرنسية وعلى رأسهم قطاع التعليم العالي، الذي نشر بعد لجنة دراسات برئاسة كل من الوزيرين السابقين ألان جوبي وميشال روكار (Michel ROCARD & Alain JUPPE)، والتي ضمت مجموع الفاعلين في قطاع التعليم العالي بهدف إقامة التغيير الفعال، تمثلت الدوافع في ثلاثة أمور رئيسية (Juppé & Rocard, 2009, p. 3):

1. إن الأزمة الاقتصادية التي مست العالم على غرار دول أوروبا والتي طال أثرها كل القطاعات بما فيها قطاع التعليم، وفي ظل الحاجة الماسة للمجتمع إلى التكوين الجامعي نظرا إلى مشكلة البطالة التي مست كل طبقاته، فإن ضرورة عرض مسارات تكوين مهنية أصبحت حاجة ملحة، وتقليص سنوات التكوين هو الهدف الأول إضافة إلى خلق تخصصات تلبي حاجات سوق العمل بدقة؛
2. إن ترشيد الموارد لتحقيق أكبر كم من الأهداف المسطرة هو الغاية الدولية في الوقت الحالي، نظرا لتبني توجهات التنمية المستدامة التي تهدف إلى الحفاظ على الموارد بشتى أنواعها، لذلك فإن حوكمة القطاع له أثر ايجابي على الاستغلال الأمثل للموارد المالية والبشرية بهدف إنتاج مخرجات ذات جودة عالية على أوسع نطاق؛
3. عصر اقتصاد المعرفة الذي يفرض اللحاق بركب التكنولوجيا المتسارعة، والذي قسم العالم إلى فئتين رئيسيتين هما: فئة البلدان المنتجة فكريا وتكنولوجيا، وفئة البلدان المطبقة للتكنولوجيا والتابعة للفئة الأولى بالضرورة، جعل الانتقال من الفئة المنتجة إلى الفئة المستهلكة ليس صعبا، ويعتبر آليا إذا أهملت الدول طاقاتها البشرية والفكرية، والتي ينتجها أساسا قطاع التعليم العالي، ولكن للبقاء ضمن الفئة المنتجة للتكنولوجيا على الدول توفير الوسائل لذلك وبسرعة؛

إضافة إلى الأسباب السابقة التي تدفع بالحكومة الفرنسية إلى البحث عن طريقة أو استراتيجية للتغيير في قطاع التعليم العالي، هناك إشكالية تغيير مبادئ الصناعة وتزويدها برأس المال الفكري والإنتاج العلمي، كيف للتعليم أن يتطور إذا كان البحث كثيف والتطبيق في تناقص؟ لذلك يجب تطبيق الأعمال البحثية وإعطائها الصبغة الواقعية لتطوير الصناعة والبحث العلمي في آن واحد، كما يجب إشراك القطاع الاقتصادي في العمل العلمي؛

كما نفسر الوضعية غير التنافسية لمؤسسات التعليم العالي الفرنسية، أولا بمصادر التمويل العمومية (بالنسبة لأكثرية المؤسسات الجامعية) مقارنة بالدول ذات المراكز المتقدمة في التصنيف الدولي للجامعات، والتعليم العالي في فرنسا يحظى بنسب تمويل من إجمالي الناتج الوطني قريب من المتوسط الموضوع من طرف منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية والمقدر بـ 1.6%، حيث تمول الحكومة الفرنسية القطاع 1,5% من إجمالي الناتج الوطني الخام لسنة 2013، وتسبق بهذه النسبة بعض الدول الأوروبية كإسبانيا وألمانيا وإيطاليا بإنفاق يقدر ب 1.3%، 1.2%و 1.0% على التوالي، فيما ترتفع نفقات المملكة المتحدة 1.8%، فنلندا 1.8% وهولندا 1.7% إلى ما فوق متوسط منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OCDE)، أما في الولايات المتحدة الأمريكية يحظى قطاع التعليم العالي فيها بنسبة 2.6% من الناتج الداخلي الخام لنفس السنة (Rudolf, 2017)، كما يوضحه الشكل رقم 20:

الشكل 20: النفقات العمومية لدول (OCDE) على قطاع التعليم العالي نسبة إلى الناتج الداخلي الخام لسنة 2013.



المصدر: (Rudolf, 2017)

إضافة إلى التمويل، نذكر أن حجم المؤسسات الجامعية الفرنسية لم يرق إلى الحجم العالمي، وخاصة فيما يخص مراحل التدرج وما بعد التدرج (الطورين الثاني والثالث)، ويرجع ذلك لأسباب منها، الأزمة الاقتصادية التي تفرض على الطالب التوقف عند الطور الأول من التعليم العالي للحصول على عمل، ومن وجهة نظر تنافسية لا يمكننا إلغاء هذا العامل في الترتيب الدولي الذي يأخذ بعين الاعتبار الإنتاج العلمي بدرجة كبيرة (Juppé &

(Rocard, 2009, p. 27 ، حيث أن كمية الأبحاث المنشورة من طرف الجامعات الفرنسية بلغت نسبة 3.6% من العدد الإجمالي العالمي في 2012 ويعتبر هذا العدد قليل جدا وهو لا يختلف كثيرا عن ما تنتجه الدول الأوروبية، فيما تنتج الولايات المتحدة الأمريكية لوحدها خمس الإنتاج العلمي العالمي بنسبة 22.6% لنفس السنة (Filliatreeau, Ramanana-Rahary, Roth, & Taillibert, 2014).

الفرع الثاني. مشروع الاستثمار من أجل المستقبل:

نظرا للأسباب والدوافع المذكورة سابقا، فإن التغيير أصبح ضرورة وليس خيارا أمام الجامعات الأوروبية عامة والفرنسية على وجه الخصوص، فبعد الصدمة التي تبعت صدور أول تصنيف لشنغهاي سنة 2003 حيث سيطرت الجامعات الأنجلو سكسونية على المراتب المتقدمة، فيما ظهرت جامعتين فرنسيتين فقط في أول مئة جامعة مصنفة، إضافة إلى الحاجة الملحة للإنتاج العلمي الكثيف والمتواصل والقابل للتطبيق على أرض الواقع، حيث شخصت دول الاتحاد الأوروبي بشكل دقيق مشاكل قطاع التعليم العالي، ومنها التسرب المبكر للطلبة في نهاية الطور الأول أو قبله رغبة في الحصول على عمل، وتوفير الاستقلالية المالية للأفراد، وفي ظل ثقافة المجتمع التي تقوم على الاعتماد على النفس بعد سن 18 سنة، نتج عدم رغبة الطلبة في اكمال المسارات الأكاديمية التي تقوم على البحث العلمي الذي يتميز بطول فترة المسار التكويني وتأخر تخرج الطلبة للتوجه إلى الحياة العملية، وبهدف النهوض بقطاع التعليم العالي قامت فرنسا على غرار بعض دول الاتحاد الأوروبي بالتغيير من الأسفل وفق مقاربة (Bottom-up) أو (Approche ascendante)، وتعني بدء التغيير من قواعد القطاع وتقوم على مبدأ إشراك الأفراد وكل أصحاب المصلحة في عملية التغيير بتكامل كل الجهود الذي يؤدي إلى التغيير الكلي المبهر والمتميز.

اقترح مشروع "الاستثمار من أجل المستقبل" (PIA1) بعد الأزمة الاقتصادية العالمية لسنة 2008 بهدف تقوية الاقتصاد الفرنسي، وفي جوان 2009 قدم الرئيس السابق نيكولا ساركوزي المشروع أمام البرلمان الفرنسي كطموح لخلق اقتصاد عالمي رائد، يقوم على تقوية التعليم والبحث العلمي على غرار القطاعات الاقتصادية والاجتماعية الأخرى، وعينت لجنة لدراسة أولويات كل قطاع يترأسها وزيرين سابقين إضافة إلى عشرون عضوا في مختلف المجالات، وانتهت اللجنة إلى أن مقدار الاستثمار الذي تم تخصيصه للمشروع هو 35 مليار أورو، منها 21.9 مليار أورو لقطاع التعليم العالي لوحده (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2010, pp. 2-3)، وزعت هذه الأخيرة كما وضحه الشكل رقم 21:

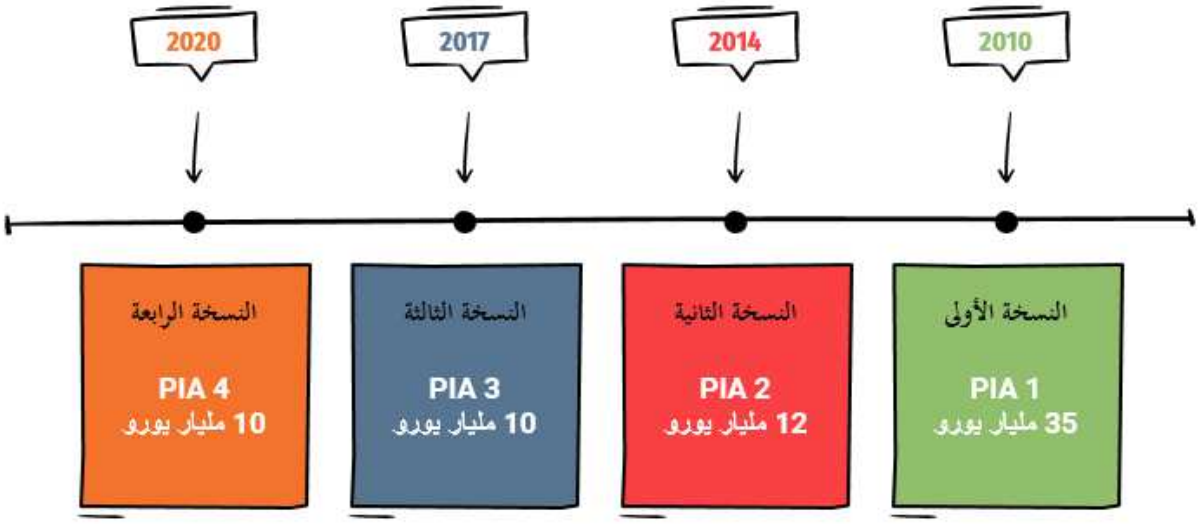
الشكل رقم 21: تقسيم تمويل مشروع الاستثمار من أجل المستقبل (PIA1)

المصدر: (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2010)

علينا الإشارة إلى أن التمويل يكون عن طريق ضخ الفوائد الناتجة عن رؤوس الأموال السابقة في المشاريع المقبولة، ويكون ذلك سنويا طوال المرحلة التجريبية المقدرة بأربع سنوات، وفق برنامج تمويلي مفصل ترسمه إدارة الجامعة عند التقدم بمشروع الامتياز، ثم تقديم التمويل الكامل لكل جامعة بعد دراسة برنامج المشروع التكميلي والموافقة عليه (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2010, p. 22).

وبعد انطلاق المشروع في نسخته الأولى (PIA1) في سنة 2010، أصدرت الحكومة الفرنسية ثلاث نسخ على مر عشر سنوات نبينها في الشكل رقم 22:

الشكل رقم 22: نسخ وحجم تمويل مشروع الاستثمار من أجل المستقبل ما بين سنتي 2010-2020



المصدر: (Gouvernement Français, 2020)

الفرع الثالث. أهداف مشروع الاستثمار من أجل المستقبل:

إن طموح الحكومة الفرنسية من خلال مشروع "الاستثمار من أجل المستقبل" هو مواجهة تحديات العصر وجعل الاقتصاد الفرنسي قوة أوروبية وعالمية، من خلال:

- تطوير التعليم العالي والبحث العلمي، التكوين المهني المتواصل ودعم الصناعات الصغيرة والمتوسطة؛
- تبني استراتيجية تنمية مستدامة وتطوير كل المجالات العلمية المتطورة كالنووي، الرقمنة، التكنولوجيات الحيوية وأبحاث الفضاء؛
- خلق مجتمع فرنسي قائم على المعرفة لضمان نمو سريع ومستدام عبر الأجيال.

وسنوضح في الجدول رقم 28، أهداف مشروع "الاستثمار من أجل المستقبل" (PIA) بمختلف صيغه حسب مجال التغيير وحجم التمويل المخصص له:

الجدول رقم 28: أهداف مشروع الاستثمار من أجل المستقبل وحجم التمويل المخصص لكل مجال

دعم التعليم العالي والبحث العلمي **19.7** مليار€	تشجيع البحوث **15.1** مليار €	عصرنة المؤسسات **21.9** مليار €
• **تحويل المشهد الأكاديمي**: من خلال إعادة هيكلة الجامعات الفرنسية وإدماجها لتحسين جاذبيتها العالمية؛ • **الابتكار في التعليم**: الابداع في التعليم من الابتدائي إلى الجامعي ودعم الاستمرارية والتجانس فيما بين مراحل التعليم المختلفة؛ • **دعم البحث العلمي**: توفير وتمويل المعدات على المستوى الوطني لدعم الريادة العلمية الفرنسية.	• **إنشاء هياكل جديدة لتعاون الفاعلين في مجال الابتكار**: دعم كل مراحل النضج التكنولوجي من اجل تحويل الابتكار الأكاديمي إلى منتج قابل للتسويق في شكل تراخيص او إنشاء شركات ناشئة؛ • **مرافقة المبتكرين في تسويق أبحاثهم**: دعم تنافسية الاقتصاد الفرنسي من خلال الابتكار (الاستبدال الطاقوي، المجال النووي، الرقمنة، تنشيط الأقاليم، تمويل البحوث في مجال الصحة).	• **دمج طرق الإنتاج الجديدة**: تكييف عروض التكوين التكنولوجي بما يتيح للمؤسسات اقتناء معدات انتاج تقنية عالية؛ • **تطوير عروض الخدمات والمنتجات**: مساعدة الشركات على تقديم عرض أكثر تنافسية من خلال التدخل المباشر أو المساهمة في المشاريع المشتركة؛ • **هيكلة القطاعات الحيوية**: تعزيز القدرة التنافسية للقطاعات الصناعية من خلال تجميع النشاطات في عناقيد إقليمية مثل الوحدات الصناعية المشتركة أو منصات الخدمات والمهارات الفنية.

المصدر: (Secretariat général pour l'investissmeent SGPI, 2020)

الفرع الرابع. مبادرة الامتياز الجامعي (IDEX) L'Initiative D'excellence Universitaire:

مبادرة الامتياز هي مشروع جزئي ضمن مشروع "الاستثمار من أجل المستقبل (PIA)، وهي تمويل مالي استثنائي على أساس الانتقاء من بين المشاريع المقدمة لدعم تطوير التعليم العالي الفرنسي، وتستهدف المبادرة الأقطاب الجامعية ذات الإمكانيات العلمية الكبيرة، وتهدف إلى تعزيز تنافسية الجامعات الفرنسية على النطاق الدولي، من أجل جذب أفضل الأساتذة والباحثين وأفضل الطلبة ونشر إنتاج علمي معترف به دوليا، ويشارك المجتمع الأكاديمي بشكل واسع في تسيير وقيادة المبادرة

والإشراف عليها ومتابعتها وتقييمها، على مدة زمنية لا تقل عن خمس سنوات قابلة للتجديد بطرح مشروع تكميلي توافق عليه اللجنة المخولة بدراسة المشاريع المقبولة (Aghion, 2010, p. 44).

تضم المبادرة عدد من مؤسسات التعليم العالي حسب الموقع الجغرافي، وقد ظهرت موجة كبيرة من التكتلات الجامعية للمشاركة بمشروعها الخاص بالمبادرة، وتتطلب المشاركة أيضا إمكانيات بشرية وعلمية كبيرة إضافة إلى التزام إداري وتنظيمي محكم لقيادة المبادرة (Ministère de l'Enseignement supérieur, 2012) ، وعليه يجب أن يتميز القطب الجامعي بالخصائص التالية (Aghion, 2010, p. 11):

- مناخ دراسي وفق المعايير الدولية وطرح تخصصات جديدة وفريدة ومتداخلة التخصصات؛
- تنظيم ونشر العمل البحثي وفق المعايير الدولية؛
- التوفر على مدارس الدكتوراه في كل التخصصات حيث تعتبر مصدر مهم للإنتاج العلمي؛
- حوكمة إدارية وعدالة تنفيذية من خلال تعيين رقابة داخلية وخارجية؛
- شفافية التعيين في المناصب الحساسة والسيادية لقيادة قطب الامتياز.

من خلال تعرفنا إلى مشروع الاستثمار من أجل المستقبل، ومختلف المشاريع الجزئية المنبثقة عنه، يتبادر لنا طرح السؤال التالي: **بماذا تتميز مبادرة الامتياز الجامعي عن باقي المشاريع الجزئية لمشروع الاستثمار من اجل المستقبل؟**

تتميز مبادرة الامتياز الجامعي بشهرتها العالمية أولا، وعلاقة ارتباط قوية جمعت الجامعات، المدارس، المعاهد والمخابر من جهة مع وكالات ومؤسسات البحث الخاصة من جهة أخرى، إضافة إلى التكامل الجغرافي الذي تهدف إليه المبادرة من خلال عقد علاقات مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي، والذي تتكاثف فيه الجهود لخلق قطب علمي، صناعي، اقتصادي جاذب للمشاريع والاستثمارات، وجاذب للسكان والقوى العاملة وهو محرك للتنمية على كل الأصعدة.

كما أن المبادرة حظيت بأكبر جزء من التمويل المخصص للتعليم العالي والمقدر بـ 7.7 مليار أورو من أصل 35 مليار في نسخة المشروع الأولى، و21.9 مليار موزعة على ثلاثة عشر مشروع جزئي ضمن الاستثمار من أجل المستقبل (Ministère de l'Enseignement supérieur, 2012).

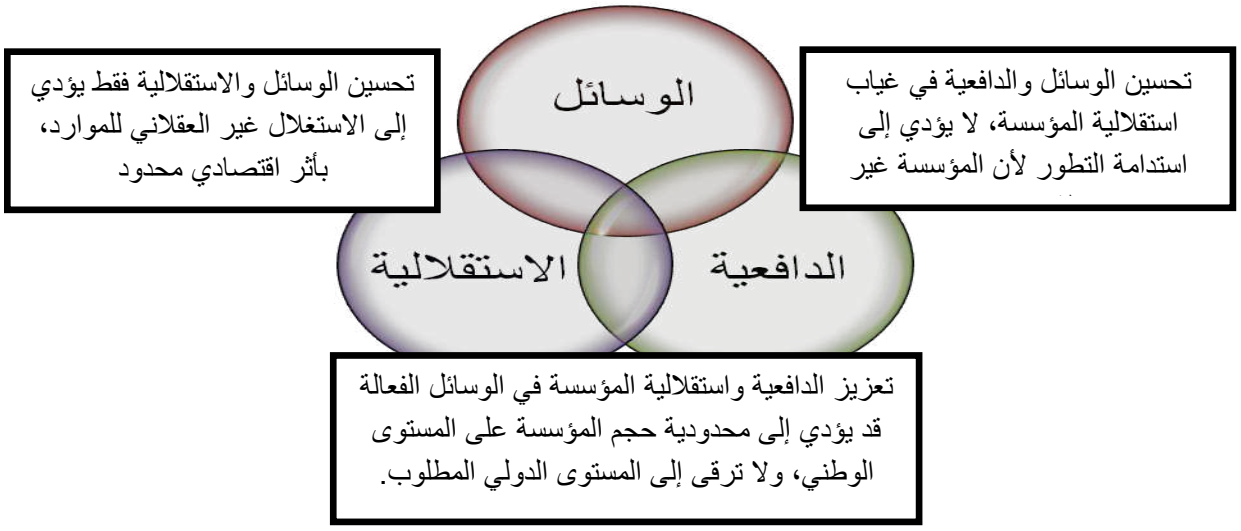
الفرع الخامس. متطلبات تحقيق الامتياز:

في معظم دول الاتحاد الأوروبي، تم الاتفاق على المتطلبات الرئيسية لإنجاز مبادرة تهدف إلى خلق الامتياز الجامعي والبحثي، وللوصول بمؤسساتهم الجامعية إلى المعايير الدولية التي تخولهم الفوز بالمراتب المتقدمة في التصنيفات الدولية للجامعات، وفي هذا الصدد تم وضع ثلاثة أبعاد رئيسية كمتطلبات لخلق الامتياز لجامعي، وهي تعمل بصفة متكاملة حيث يدعم كل بعد الآخر، وتتمثل في (Aghion, 2010, p. 12):

- دعم الوسائل؛
- تعزيز الاستقلالية؛
- الدافعية والتحفيز.

نبين من خلال الشكل رقم 23 العلاقة التكاملية بين الأبعاد الثلاث:

الشكل 23: العلاقة بين أبعاد أقطاب الامتياز الجامعي.



المصدر: من إعداد الباحثة

أولا. دعم الوسائل:

ما نلاحظه في ترتيب شنغهاي لسنة 2009 أن أفضل 100 جامعة، تتميز بارتفاع ميزانياتها حوالي 1.7 مليار $PPA* في المتوسط، حيث جامعة هارفرد والحائزة على المركز الأول، تفوق ميزانيتها 3 مليار$ PPA (ARWU, 2009)، إضافة إلى الميزانية الإجمالية للجامعة نسلط الضوء على حصة المصاريف لكل طالب، حيث أن هذا المعيار يعكس مدى أداء المؤسسة الجامعية، الجامعة الفرنسية باريس 6 والمتحصلة على المرتبة 40 في تصنيف شنغهاي لسنة 2009، نجد أن الحصة من الميزانية لكل فرد تفوق 9000€/طالب، فيما حصة الطالب في جامعة هارفرد تتمثل في أكثر من 35000€/ طالب (Aghion, 2010, p. 15).

من بين الوسائل التي تميز حجم المؤسسة كقطب امتياز، مستنبطة من إمكانيات أفضل 100 جامعة في العالم حسب ترتيب شنغهاي لسنة 2009:

- متوسط ميزانية المؤسسة الجامعية: 1.7 مليار $PPA؛
- عدد الأساتذة الباحثين: 2700 أستاذ باحث في المتوسط؛
- عدد الطلبة: 17000 طالب في المتوسط منهم نسبة 20% إلى 30% في طور الدكتوراه.

إضافة إلى ما سبق، الدخل الفردي للأستاذ الباحث يعتبر كمعيار لقياس أداء المؤسسة، وحدد (ARWU)متوسط الدخل بـ 2.2 مليون $PPA، للأستاذ الباحث في جامعة هارفرد 1.4 مليون $PPA كدخل سنوي لسنة 2008، فيما يتمثل في أقل من 100 ألف $PPA في جامعة باريس 6 من نفس السنة (ARWU, 2009).

ثانيا. الاستقلالية:

تتلخص استقلالية مؤسسة التعليم العالي في ثلاث مجالات رئيسية، تتمثل في (Aghion, 2010, p. 17):

1. **الاستقلالية البيداغوجية:** نقصد بها المسؤولية المطلقة للمؤسسة الجامعية في خلق الشهادات الجديدة، المناهج والبرامج، إضافة إلى التخصصات التي يحتاجها محيطها الاقتصادي والاجتماعي؛

* $PPA: هي طريقة مستخدمة في الاقتصاد لتحديد قيمة العملة وفقًا لكمية السلع والخدمات التي يسمح بالحصول عليها.

2. **الاستقلالية المالية:** نعني بها حرية التصرف في الميزانية المالية، وتوزيعها على مختلف أقسام المؤسسة، كما تتحصل المؤسسة على إعانات إضافية إلى الميزانية الممنوحة لها حسب مستوى أدائها بما يدعم تنافسيتها، كما أن المؤسسة حرة في تسيير العقارات والبنايات التابعة لها؛

3. **استقلالية تسيير الموارد البشرية:** تعتبر المؤسسة الجامعية حرة في التوظيف، وخاصة الأساتذة الباحثين، كذلك تتصرف الجامعة بحرية في منح الأجور والعلاوات.

ثالثا. الدافعية والتحفيز:

لتحقيق الدافعية في تحقيق الامتياز، يتم منح التمويل حسب مستوى أداء المؤسسة من خلال الانتقاء بين المشاريع المطروحة بهدف خلق الامتياز، وفي نفس الوقت يعطى للمؤسسة حرية التصميم متبعة في ذلك مقاربة من الأسفل إلى الأعلى التي تقوم على التصحيح المرحلي والتدريجي بدءا بالقاعدة، إضافة إلى ذلك تتم المتابعة والتقييم البعدي من قبل أطراف خارجية، من خلال تطوير هيئات تقييمية لجودة البحث من طرف مجالس ووكالات خارجية مثل المجلس الأوروبي للبحث والوكالة الوطنية الفرنسية للبحث.

المطلب الثالث: تجربة جامعة باريس–ساكلاي في مجال الامتياز الجامعي

سنتطرق من خلال هذا المطلب، إلى عرض تجربة جامعة باريس–ساكلاي في تحقيق الامتياز، من خلال عرضنا لقطب الامتياز باريس–ساكلاي، ثم التعريف بالجامعة ومختلف الأعضاء المؤسسات المنتمية إليها، ودورها الفعال في قطب الامتياز، وفي الأخير نتطرق إلى واقع وأهداف جامعة باريس ساكلاي بالتركيز على ثلاثة محاور: التعليم وتكوين الطلبة، البحث العلمي وخدمة المجتمع.

الفرع الأول. قطب الامتياز باريس–ساكلاي (Le cluster de Paris–Saclay):

إن قطب باريس–ساكلاي التنافسي، لم ينشأ مع بداية برنامج مبادرات الامتياز في سنة 2010، بل ترجع بوادره إلى ما بعد الحرب العالمية الثانية، حيث وجدت هيئات البحث ومؤسسات التعليم العالي الفرنسية، من هضبة ساكلاي –غير المستغلة آنذاك– المكان المناسب والاستراتيجي لاستقرارها على بعد عشرين كيلومتر فقط من قلب العاصمة الفرنسية، ما جعل من المنطقة قطبا استراتيجيا لنشاط الجامعات ومخابر وهيئات البحث من جهة والمؤسسات الاقتصادية من جهة أخرى، وفي العقد الأول من القرن الواحد والعشرين جاء مشروع "الاستثمار من أجل المستقبل"، لتعزيز العلاقات بين كل المؤسسات والهيئات المنتمية للهضبة، بهدف تحقيق مشروع السليكون فالاي الفرنسي (Silicon Valley) في هضبة باريس–ساكلاي. إذ أصبح يمثل قطب الامتياز باريس–ساكلاي إحدى أهم الأقطاب الثمانية ذات الشهرة العالمية الموضحة في الشكل رقم 24، وهي كالتالي:

1. سيليكون فالاي بكاليفورنيا **بالولايات المتحدة الأمريكية**؛
2. قطب الامتياز ببوسطن **بالولايات المتحدة الأمريكية**؛
3. قطب لندن التكنولوجي **بإنجلترا**؛
4. قطب باريس–ساكلاي بالعاصمة **الفرنسية** باريس؛
5. قطب سيليكون وادي في **الأراضي الفلسطينية**؛
6. قطب سولكوفو للابتكار غرب موسكو في **روسيا**؛
7. القطب التكنولوجي بنغالور جنوب **الهند**؛
8. قطب الامتياز **الصيني** بالعاصمة بكين.

الشكل رقم 24: مجموعة أقطاب الامتياز العالمية المنافسة لقطب باريس–ساكلاي

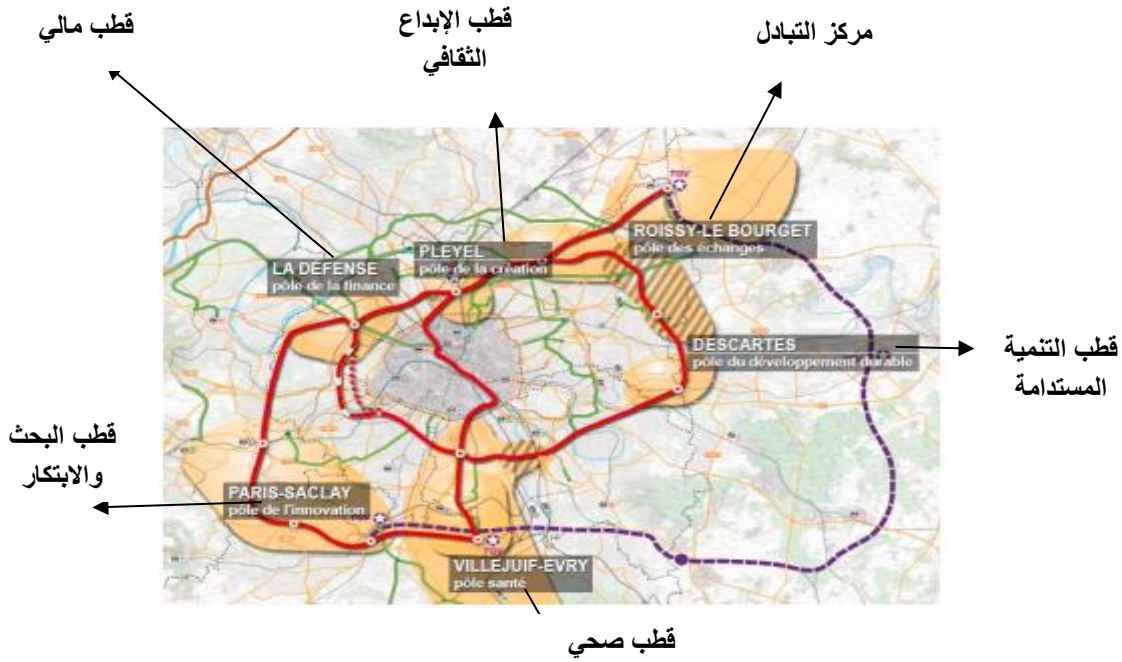
المصدر: (SIINAPS, 2020)

يقع قطب الامتياز باريس–ســـاكلاي، في منطقة إيل دو فرونس (Ile de France)، والتي تعتبر بدورها أول قطب اقتصادي على المستوى الأوروبي، وتصل مداخيل المنطقة إلى 640 مليار € ما يمثل نسبة 4.6% من الناتج الداخلي الخام الأوروبي، كما تحتل المنطقة المرتبة الأولى من حيث الابتكار في البحث والتطوير (R&D) بحوالي 155 ألف باحث، وحجم استثمار في البحوث العلمية تصل قيمته إلى 18.7 مليار€، كما تضم المنطقة 12 مليون نسمة وقرابة 650 ألف طالب في مؤسسات التعليم العالي، وتنشط فيها 944 ألف مؤسسة اقتصادية منها 11 200 مؤسسة أجنبية، ويوضح الشكلين رقم 25 و26، موقع وديناميكية منطقة إيل دو فرانس:

الشكل رقم 25: منطقة إيل دو فرانس (Ile de France)

المصدر: الموسوعة الحرة ويكيبيديا

الشكل رقم 26: ديناميكية منطقة إيل دو فرانس



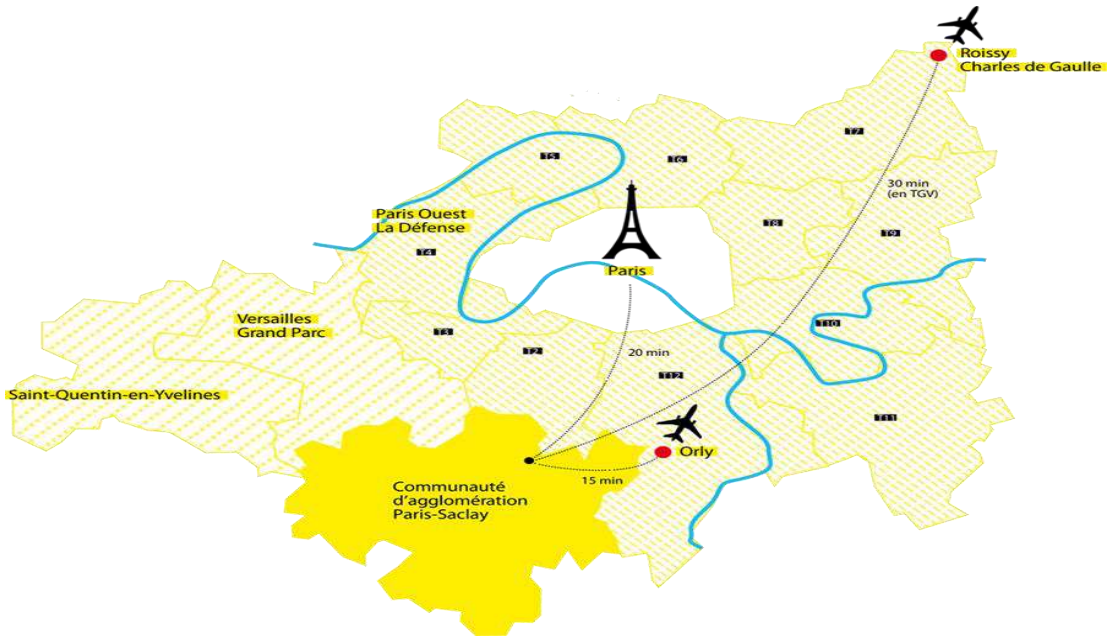
المصدر: (Rio, 2014, p. 1)

يعتبر قطب الامتياز باريس-ساكلاي، مركزا وطنيا وعالميا للابتكار الصناعي والعلمي، بجمعه لـــ 40% من إجمالي البحث العمومي الفرنسي، و40% من وظيفة البحث والتطوير (R&D) على المستوى الوطني، كما يضم مؤسسات ضخمة مثل دانون، تاليس، سافران، المجموعة الفرنسية لصنع السيارات، مؤسسة الغاز الفرنسية، وشركة صـــنع الطـائرات الفرنســـيـة آربيس...إلخ (Danone, Thales, EDF, Safran, PSA, Renault, Airbus....)، تتعاون المؤسسات العملاقة السابقة مع مؤسسات صغيرة ومتوسطة وشركات ناشئة (Start-

ups)، بهدف الإثراء الفكري والمعرفي لكل الناشطين في الهضبة، وأيضا لمواجهة تحديات الاقتصاد العالمي سريع التغير، والتكيف مع نماذج الابتكار في القرن الواحد والعشرين. وتعمل ديناميكية التطوير في قطب الامتياز باريس–ساكلاي، في كل من المؤسسات الاقتصادية ومؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي، إضافة إلى هياكل البحث العمومية والخاصة، من خلال تهيئة أحياء ومدنا ذكية ومستدامة ودمج خدمات جديدة وتقنيات متطورة لتعزيز النقل النظيف ومنخفض الطاقة وترشيد استغلال الموارد، حيث تضم المنطقة 4522 هكتار كمساحة محمية طبيعية وخمس غابات مصنفة كفضاءات طبيعية حساسة، وتتوفر على مسافة 325 كم من الطريق المجهز للدراجات الهوائية بهدف استبدال وسائل النقل الملوثة بوسائل نقل نظيفة (Paris-Saclay communauté d'agglomération, 2020).

يمثل الشكل رقم 27 موقع قطب الامتياز باريس–ساكلاي:

الشكل رقم 27: موقع قطب الامتياز باريس–ساكلاي



المصدر: (Paris-Saclay communauté d'agglomération, 2020)

يضم قطب الامتياز باريس–ساكلاي، 308 318 نسمة، ويوفر 180 ألف منصب عمل في 25 500 مؤسسة اقتصادية ومهن حرة، كما يضم قطب الامتياز باريس–ساكلاي جامعتين، 9 مدارس عليا و7 هيئات بحث ينتمي إليها 65 ألف طالب و15 ألف باحث، وتفتخر المؤسسات العلمية فيها بجائزتي نوبل وعشر ميداليات فيلد (Paris-Saclay communauté d'agglomération, 2020). سنتطرق فيما يلي إلى تجربة جامعة باريس–ساكلاي في تحقيق الامتياز الجامعي.

الفرع الثاني. جامعة باريس–ساكلاي (Université Paris–Saclay):

أولا. أعضاء جامعة باريس ساكلاي:

بعد موجة التغييرات التنظيمية التي مست الجامعات والمدارس العليا وهيئات البحث في قطب باريس–ساكلاي، تم بتاريخ 1 جانفي 2020 إنشاء جامعة باريس–ساكلاي بعد الاتحاد والاندماج الكلي لكل المؤسسات المنتمية لها، بعد الدراسة المطولة للمسار التنظيمي، التعليمي، البحثي والدور المجتمعي الموحد الذي يجب أن تسلكه فيما بينها منذ سنة 2014، ونوضح في الجدول رقم 29، كل المؤسسات والهيئات الأعضاء التابعة لجامعة باريس ساكلاي:

الجدول رقم 29: أعضاء جامعة باريس ساكلاي

الشعار	المؤسسة/الهيئة	الشعار	المؤسسة/الهيئة
	École normale supérieure (ENS Paris-Saclay)		Agro Paris Tech
	École polytechnique		Centrale Supélec
	École nationale De la statistique et de L'administration économique (ENSAE Paris Tech)		Centre national de recherche scientifique (CNRS)
	HEC Paris		Commissariat à l'énergie Atomique et aux énergies alternatives (CEA)

	INRIA		Université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines
	Institut d'optique Graduate School		Institut national de la santé Et de la recherche médicale (Inserm)
	Institut des hautes études scientifiques (IHES)		Office national d'études Et de recherches aérospatiales (Onera)
	Institut Mines-Télécom		Université d'Évry-Val-d' Essonne
	Institut national de la Recherche agronomique (INRA)		Université Paris-Sud
			École nationale supérieure De techniques avancées (ENSTA Paris Tech)

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على المواقع الرسمية لجامعة باريس ساكلاي والمؤسسات المذكورة.

ثانيا. دور جامعة باريس ساكلاي في قطب الامتياز:

تضم جامعة باريس-ساكلاي 65 ألف طالب، منهم 9000 طالب في طور الماستر، و4500 باحث في طور الدكتوراه يعملون ضمن 275 مخبر بحث، كما يشرف عليهم 9000 باحث وأستاذ باحث، واحتلت جامعة باريس-ساكلاي لسنة 2020، المرتبة 14 عالميا في تصنيف شانغهاي الدولي، والذي يعرف على أنه يركز على الإنجازات في البحث العلمي التي لا تفتقر منها الجامعة بإحرازها جائزتي نوبل وعشر ميداليات فيلد وثماني

ميداليات ذهبية للمركز الوطني للبحث العلمي الفرنسي (CNRS)، كما تركز جامعة باريس-ساكلاي على تنمية المقاولاتية لدى طلابها ودعمهم في إنشاء 100 شركة ناشئة سنويا (SIINAPS, 2020).

وتعتبر جامعة باريس ساكلاي المحرك العلمي لقطب الامتياز في قطب باريس-ساكلاي، إذ تقترح تخصصات تتوافق مع استراتيجية النمو للمؤسسات التي تنشط حولها، وتتعاون في مجالات البحوث التي تحل قضايا ومشاكل محيطها الاقتصادي والاجتماعي، كما أن متخرجيها يمثلون 36% من مجموع العمالة المؤهلة النشيطة (المتخرجة من مؤسسات التعليم العالي) على المستوى الوطني، و48% من مجموع العمالة المؤهلة في قطب الامتياز باريس-ساكلاي، كما أنها تجمع 40% من مناصب الشغل المرتبطة بكل من البحث العمومي والبحث والتطوير على المستويين الفرنسي والإقليمي (SIINAPS, 2020).

ثالثا. واقع أداء جامعة باريس-ساكلاي في قطب الامتياز:

تضم جامعة باريس ساكلاي، مجموعة من مؤسسات التعليم العالي وهيئات البحث المتميزة في فرنسا، وهذا ما مكّنها من تشكيل قطب امتياز ذو شهرة عالمية، وجعل من الجامعة محل الدراسة، تتوافر على نقاط القوة التالية (Université Paris-Saclay, 2015, p. 3):

- الاتصال القوي بين التعليم والبحث؛
- توفر الجامعة على مخابر وإمكانيات بحث تتوافق مع المعايير العالمية؛
- تنوع عروض التكوين؛
- تقديم أفضل تدريب وتكوين لكل من المهندسين والإداريين على المستوى العالمي؛
- التنوع الثقافي والاجتماعي للطلبة، واستقطاب أفضلهم من حيث الانتقائية والجاذبية التي يشتهر بها قطب الامتياز ومجموع المؤسسات التعليمية والاقتصادية التي تنشط في إقليم واحد.

في هذا الصدد، تلتزم كل المؤسسات والهيئات الأعضاء في جامعة باريس-ساكلاي، بالاستمرارية في الدمج بين العلوم الأساسية والعلوم التطبيقية، وبالتركيز على تطوير تداخل التخصصات وتدعيمها بالبحوث المتخصصة ذات الجودة العالية. ولخدمة المعرفة بطريقة متميزة، تطمح جامعة باريس-ساكلاي إلى تحقيق الغايات الثلاث التالية (Université Paris-Saclay, 2015, p. 3):

- تقديم أفضل تكوين للطلبة بضخهم في كل من القطاع الخاص والعمومي، وبالتركيز على الأطوار الثلاث بكالوريا+3/+5/+8، مع توفير إمكانيات أكبر لطلبة الماستر والدكتوراه لتكوينهم في مجال البحث والابتكار بجودة عالية؛
- المساهمة بقوة في الابداع والابتكار في خدمة التطور الاقتصادي والاجتماعي؛
- النشر الواسع للعلم والمعرفة وخاصة بنجاح وتفوق طلبة الجامعة.

ولتحقيق الغايات سالفة الذكر، تعتمد الجامعة أساسا في أدائها على: الابتكار البيداغوجي واستخدام التكنولوجيا الرقمية المتطورة، والتعليم مدى الحياة، وسنوضح فيما يلي تميز أداء جامعة باريس ساكلاي على مستوى كل من التعليم وتكوين الطلبة، البحث العلمي وخدمة المجتمع:

1. التعليم وتكوين الطلبة:

تمثلت أهم تحديات جامعة باريس-ساكلاي في تطوير التكوين على مستوى الطور الأول، من خلال عرضها للشهادات المزدوجة بالتركيز على الليسانس متعدد التخصصات والليسانس المهني، وذلك حسب رغبات كل طالب ومشروعه المهني، وبالتالي تقديم متخرجين للمجتمع والاقتصاد يتميزون بمعارف ومهارات ذات جودة عالية، من خلال (Université Paris-Saclay, 2019, p. Fiche 5):

- توفير التكوين الذي يحقق متطلبات الطالب بما يتوافق مع مشروعه المهني، سواء كان في مجال البحث والابتكار، أو المقاولاتية أو التوجه للحياة العملية بعد إنهاء الطور الأول؛
- بالنسبة للطلبة الذين يفضلون التوجه نحو الحياة العملية بعد الطور الأول، تلتزم الجامعة بتقديم تكوين يناسب إدماجهم في أقل مدة ممكنة بعد تخرجهم، وفي أحسن مستوى لظروف ومناخ العمل الذي يسمح بتحفيزهم وتطورهم الشخصي والعملي؛
- خدمة المؤسسات الاقتصادية المحيطة بالجامعة، بهدف تحقيق الصالح العام من خلال التوجيه الصحيح للقوى العاملة ورأس المال الفكري والمعرفي؛
- الاستجابة للمعايير الدولية من خلال الشهادات المزدوجة ودعم التكوين متعدد التخصصات؛
- استقطاب الطلبة الذين يطمحون في اتباع مسار تعليمي طويل المدى، وتكوينهم منذ السنة الجامعية الأولى وتشجيعهم على البحث والابتكار؛

- بناء الخطة المهنية للطلبة من خلال المتابعة الفردية منذ بداية المشوار الجامعي، ومحاولة توجيهها نحو الاحتياجات السوسيو-اقتصادية للقطب التنافسي والمؤسسات التي تنشط فيه.

2. البحث العلمي:

تهدف جامعة باريس-ساكلاي، إلى بناء جامعة كثيفة البحث ذات شهرة عالمية من خلال بناء استراتيجية بحث تركز على سبعة قضايا تهم المجتمع، وبالاعتماد على نقاط قوة كل المؤسسات وهيئات البحث المنتمية لها، وتتمثل هذه القضايا في:

- الصحة والراحة النفسية للأفراد؛
- الطاقة، المناخ، البيئة، والتنمية المستدامة؛
- التنوع البيولوجي، الزراعة والتغذية؛
- التطور الرقمي والذكاء الاصطناعي؛
- النقل والتنقل؛
- الطيران والفضاء؛
- التجديد الصناعي.

وتعمل الجامعة على الجمع بين البحوث الأساسية المتخصصة ذات الجودة العالية من جهة، وتطوير بحوث متداخلة التخصصات موجهة للتطبيق في المؤسسات والشركات الناشئة من جهة أخرى، ويتم ذلك بالاعتماد على محيطها الاقتصادي الذي تشارك فيه بقوة في أعمال البحث والتطوير، حيث تمثل نسبة البحوث العلمية التي تنتجها جامعة باريس-ساكلاي 13% من مجموع البحوث على المستوى الوطني، وتستحوذ الجامعة على 20% من نسبة الاقتباس الوطنية.

3. خدمة المجتمع:

تطرقنا سابقا إلى مدى ترابط الجامعة مع محيطها في قطب الامتياز باريس-ساكلاي، ولهذا تعمل الجامعة وكل الفاعلين الاقتصاديين والاجتماعيين على تطوير العلاقات مع المجتمع، من خلال (Université Paris-Saclay, 2019, p. Fiche 6):

- إشراك الفاعلين من المحيط السوسيو-اقتصادي في اجتماعات مجلس إدارة الجامعة؛

- تطوير عروض تكوين مستمر مدعمة وذات جودة تلبي احتياجات المؤسسات الاقتصادية؛
- إدماج القضايا والتحديات الاقتصادية والاجتماعية والبيئية في أهداف البحث والابتكار للجامعة؛
- المشاركة في أعمال البحث والتطوير (R&D) بالتعاون مع المؤسسات الاقتصادية، خاصة تلك التي تنشط بمحاذاتها.

وأظهرت الدراسات الحديثة لوضعية جامعة باريس-ساكلاي، أنها تودع 250 براءة اختراع وتنشئ 100 شركة ناشئة سنويا، ولا تهدف كل من الجامعة ومحيطها العلمي والاقتصادي إلى زيادة الأرقام السابقة، بقدر ما يطمحون إلى تحسين وتطوير الشراكات في البحث والتكوين، ودعم نقل التكنولوجيا وإيجاد طرق جديدة ومبتكرة للتعاون.

المبحث الثاني: التجربة الألمانية في مجال أقطاب الامتياز الجامعي

سنحاول من خلال هذا المبحث، التعرف على التجربة الألمانية في مجال أقطاب الامتياز الجامعي من خلال عرض واقع التعليم العالي في ألمانيا، والتطرق إلى المبادرة الألمانية للامتياز الجامعي، وكذا التعرف على تجربة جامعة هايدلبرغ في تحقيق الامتياز الجامعي من خلال قطب الامتياز، وسيتم عرض النقاط التالية في المبحث:

- واقع نظام التعليم العالي في ألمانيا؛
- المبادرة الألمانية للامتياز الجامعي؛
- تجربة جامعة الامتياز هايدلبرغ في مجال الامتياز الجامعي.

المطلب الأول: واقع نظام التعليم العالي في ألمانيا

للتعرف على واقع نظام التعليم العالي في ألمانيا وفلسفته، سنوضح نظام إدارة مؤسسات التعليم العالي فيها وعددها، إضافة إلى بعض المؤشرات الكمية فيما يخص عدد الطلبة الأجانب.

الفرع الأول. مؤسسات التعليم العالي بألمانيا:

إن نظام التعليم العالي الألماني مختلف حسب خصوصية البلد، حيث يتم تنظيمه جزئيا على المستوى الفيديرالي، لكن بشكل أساسي يتم تنظيمه على مستوى الولاية باعتبار ألمانيا دولة اتحادية، كما تختص الولايات حصريا بالتشريع في مجال التعليم العالي، أما فيما يخص التمويل فإن الفيدرالية تختص فقط بتمويل مشاريع البحث، وتولى مهمة تمويل نشاط مؤسسات التعليم العالي إلى الولايات، كما توجد بكل ولاية وزارة التعليم الخاصة بها، وهي مسؤولة عن جميع مستويات التعليم، وينتمي كل وزراء التعليم للولايات الستة عشر إلى مؤتمر وزراء التربية والتعليم (Kultusministerkonferenz KMK)، وهو مسؤول عن تجانس وتماسك سياسات التعليم في الولايات مع السياسة العامة للدولة، كما يجتمع رؤساء مؤسسات التعليم العالي في مؤتمر عمداء الجامعات (Hochschulrektorenkonferenz HRK). لدى ألمانيا 429 مؤسسة تعليم عالي، نفصلها فيما يلي(Office allemand d'échanges universitaires, pp. 3-5):

- **106 جامعة**: تقدم الجامعات الألمانية مجموعة كاملة من التخصصات الأكاديمية، لكنها تركز بشكل خاص على البحوث الأساسية، بحيث يتوفر في المراحل المتقدمة من التكوين التوجه النظري والعناصر الموجهة للبحث العلمي؛
- **218 جامعات العلوم التطبيقية**: تركز هاته المؤسسات، على التخصصات التقنية ومختلف مجالات الهندسة والتصميم وإدارة الأعمال، ويطغى الطابع الحرفي والمهني على مختلف عروض التكوين التي تطرحها، وتوجهها للتطبيق في المؤسسات الصناعية والمنظمات ذات الصلة بالتكوين؛
- **53 مدرسة فنون جميلة وموسيقى**: تقدم هذه المؤسسات دراسات للمهن الفنية في الفنون الجميلة والفنون المسرحية والموسيقى، في مجالات مثل الإخراج والإنتاج والكتابة في المسرح والأفلام ووسائل الإعلام الأخرى، وفي مجموعة متنوعة من مجالات التصميم والعمارة ووسائل الإعلام والاتصالات.

وإلى جانب هذه الأنواع الرئيسية الثلاثة، والتي يمكن أن تكون إما مؤسسات عامة أو مؤسسات خاصة معترف بها من قبل الدولة، هناك فئات خاصة، مثل الكليات الطائفية أو جامعات التعليم التعاوني أو الكليات التعليمية أو كليات الإدارة العامة، تخضع جميع أنواع المؤسسات لتشريعات التعليم العالي في عملياتها، بما في ذلك تنظيم الدراسات وتعيين وإصدار الشهادات (ECApedia, 2017).

الفرع الثاني. فلسفة التعليم العالي في ألمانيا:

لطالما ارتبط التعليم العالي بألمانيا باسم ويليام هامبولد لمدة قرنين من الزمن، والذي اعتبر التعليم والبحث العلمي شرطان أساسيان للسير الفعال للجامعة، وأنهما وظيفتان متكاملتان لا غنى عن واحدة منهما في تكوين الأفراد، حيث تتغذى وظيفة التعليم الجامعي، من وظيفة البحث العلمي لتحيين المناهج والبرامج الدراسية وضمان توافقها مع التغيرات المتسارعة، كما يرى هامبولد، أن الغاية من التعليم العالي هي تكوين وتنمية شخصية الطالب، لا تلقينه للمعارف والمهارات المهنية.

وبالرغم من تغير المشهد الجامعي الألماني في العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين، ومع ظهور جامعات العلوم التطبيقية التي تركز أساسا على التخصصات التقنية والتوجهات المهنية للطلبة، لم تتخلى الجامعات الألمانية عن نظام هامبولد، الذي يركز على البحث العلمي بشكل رئيسي في تأدية وظائف مؤسسات التعليم العالي، ويضع عملية التكوين ورغبات المتعلمين في المرتبة الثانية لصالح خدمة قضايا البحث العلمي، وكثيرة هي الجامعات الألمانية التي تتوجه بالبحث العلمي وتسمى **بجامعات البحث**، ويتم تقييم الأساتذة-الباحثين فيها على أساس

نشاطهم العلمي لا على النشاط البيداغوجي الذي يقدمونه، مما نتج عنه تولي الأساتذة الأقل كفاءة مهمة تكوين الطلبة، وبالتالي تدهور جودة التكوين المقدمة في الجامعات وتفوقها في البحوث العلمية (Taugh, 2016, p. 112).

الفرع الثالث. عدد الطلبة في التعليم العالي الألماني:

ضمت مؤسسات التعليم العالي الألمانية، 978 844 2 طالب في السنة الجامعية 2018/2017، منهم 7% مسجلون في 120 مؤسسة تابعة للقطاع الخاص، كما يتوقع المختصين في متابعة ومراقبة قطاع التعليم العالي زيادة مهمة في تعداد الطلبة سنويا. ومثل الطلبة الأجانب لنفس السنة الجامعية نسبة 13% من إجمالي عدد الطلبة، سوف نوضح في الجدول رقم 30 تطور عدد الطلبة الأجانب ما بين سنة 1975 وسنة 2017:

الجدول رقم 30: تطور عدد الطلبة الأجانب في التعليم العالي الألماني ما بين 1975–2017

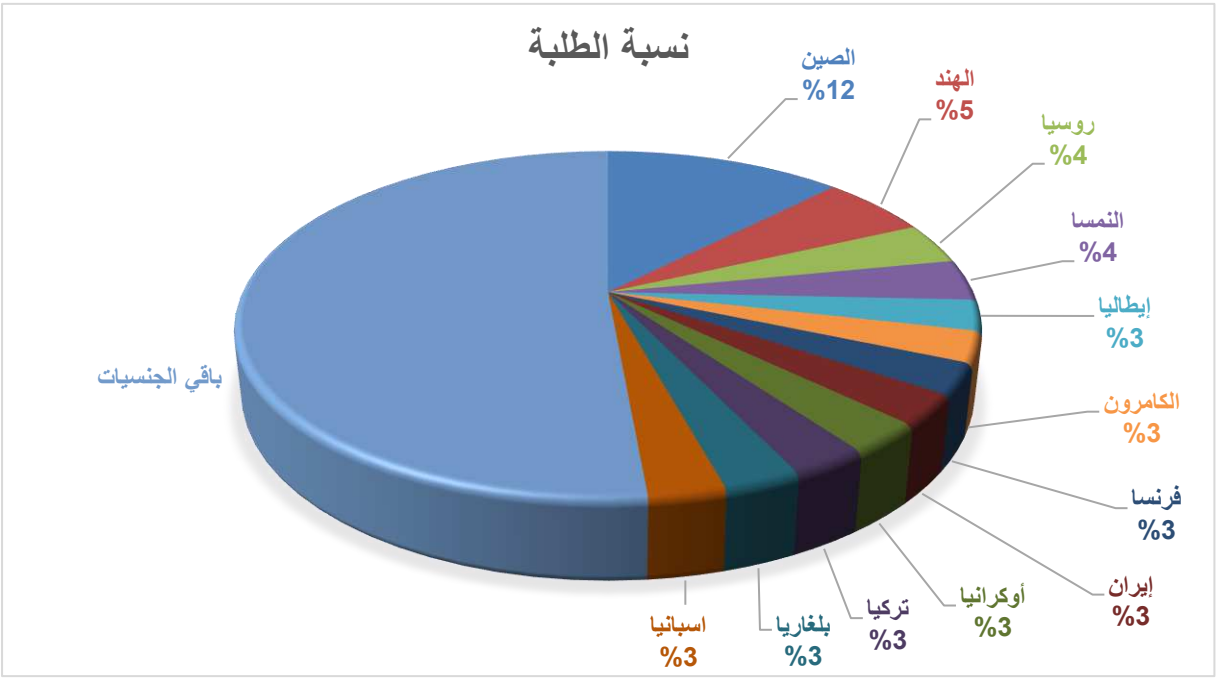
السنة	1975	1985	1995	2005	2010	2017
عدد الطلبة الأجانب	45 590	72 252	146 472	248 357	244 776	358 895

المصدر: (Office allemand d'échanges universitaires, p. 8)

نلاحظ من خلال الجدول رقم 30، الزيادة المعتبرة في عدد الطلبة الأجانب ما بين سنتي 1975 و2017، فيما نلاحظ تباطؤ هذه الزيادة بين سنتي 2005 و2010، وهو ما نرجعه إلى الأزمة الاقتصادية العالمية التي مست كل الدول على غرار الدول الأوروبية، لكن ألمانيا تداركت هذا التباطؤ بعد سنة 2010، بزيادة معتبرة تفوق 100 ألف طالب أجنبي.

سنوضح في الشكل رقم 28، نسبة الطلبة الأجانب حسب أهم الجنسيات التي تفضل الدراسة في ألمانيا:

الشكل رقم 28: أهم الجنسيات من الطلبة الأجانب في ألمانيا (نسبة مئوية) 2017



المصدر: (Office allemand d'échanges universitaires, p. 9)

احتلت ألمانيا المرتبة الخامسة في استقبالها للطلبة الأجانب، كما يوضح الجدول رقم 31:

الجدول رقم 31: الدول الأكثر استقبالا للطلبة الأجانب لسنة 2015

المرتبة	الدولة	عدد الطلبة الأجانب
1	الولايات المتحدة الأمريكية	907 251
2	بريطانيا	438 000
3	أستراليا	294 438
4	فرنسا	239 000
5	**ألمانيا**	**228 756**
6	روسيا	226 431

المصدر: (Office allemand d'échanges universitaires, p. 10)

المطلب الثاني: المبادرة الألمانية للامتياز الجامعي (Exzellenzinitiative):

سنحاول من خلال هذا المطلب، التعرف على مبادرة الامتياز الألمانية من خلال الوقوف على أهم مبرراتها ودوافعها، إضافة إلى التعرف على مشروعي أقطاب الامتياز وجامعات الامتياز.

الفرع الأول. مبادرة الامتياز الجامعي بألمانيا ودوافعها:

استراتيجية الامتياز في التعليم العالي الألماني، هي عبارة عن برنامج تمويلي من طرف الحكومة الفيديرالية والولايات، يهدف إلى تطوير ودعم البحث العلمي المتميز من خلال: أقطاب الامتياز (Clusters Of Excellence) وجامعات الامتياز (Universities Of Excellence) (Federal ministry of education and research, 2019).

انطلق برنامج تحقيق الامتياز الجامعي بألمانيا، في سنة 2005 وسمي "**بمبادرة الامتياز**" (**Exzellenzinitiative**)، صمم البرنامج بهدف دعم وترقية البحث العلمي في الجامعات الألمانية وزيادة شهرتها العالمية، تم تطبيق نسختين للبرنامج: الأولى بين سنتي 2006-2011، وتم ضخ تمويل قدره 1.9 مليار € في المشاريع الممولة، والنسخة الثانية ما بين سنتي 2012-2017 وقيمتها 2.7 مليار€، كما خططت الحكومة الفيدرالية والولايات تمديد البرنامج تحت تسمية "**استراتيجية الامتياز**" (**Exzellenzstrategie**) منذ سنة 2019، وهدفها ترقية الاستراتيجية العامة لجامعات الامتياز، ودعم مشاريع البحوث الاستثنائية، وكذا زيادة الشهرة العالمية للتعليم العالي الألماني. في بداية الأمر، عرض البرنامج على أنه سياسة تمويل مؤقتة، وقررت الحكومة الألمانية فيما بعد دعم استمرارية البرنامج بضخ تمويل سنوي قدره 533 مليون € لكل من أقطاب الامتياز ب 385 مليون€ سنويا وجامعات الامتياز بـــ 148 مليون€ لكل سنة (Federal ministry of education and research, 2019) فيما حرمت المدارس العليا في ألمانيا من إدراجها ضمن امتداد برنامج استراتيجية الامتياز، حيث طلب منها أن تبحث عن مصادر تمويل بديلة سواء كانت مدارس عمومية أو خاصة، أو أن تخطط للاندماج ضمن أقطاب الامتياز التابعة لإقليمها للحصول على تمويل استراتيجية الامتياز (Turney, 2019).

ومن أهم دوافع مبادرة الامتياز الجامعي في التعليم العالي الألماني، ما يلي (Taugh, 2016, pp. 113-115):

- استعادة ثقة المؤسسات الصناعية الألمانية التي استعانت بجامعات أمريكية وسويسرية في إنشاء مخابر البحث والتطوير فيها، وقد نتج هذا التباعد بين الشركاء الاقتصاديين والجامعات الألمانية المتفوقة في مجالات البحث العلمي كما ذكرنا سابقا، من كونها عملت لمدة طويلة في مناخ من المساواة بين الجامعات وغياب التقييم والمقارنة فيما بينها؛
- خلق مجموعة من الجامعات الألمانية ذات الشهرة العالمية، من خلال تعزيز النشاط الجامعي بالمناخ التنافسي على النطاقين المحلي والدولي، الذي لطالما غاب عن المشهد الجامعي الألماني؛
- دعم التعاون بين جامعات البحث الألمانية، وجامعات العلوم التطبيقية ذات التوجه التقني والمهني، من خلال دفع هاته الأخيرة إلى الاندماج مع الجامعات نظرا لحرمانها من المشاركة لوحدها في مشاريع جامعات الامتياز؛
- تعزيز الامتياز في المجال البيداغوجي للجامعات الألمانية، التي ركزت لوقت طويل على تفوقها في البحث العلمي.

اهتمت مبادرة الامتياز الألمانية بتمويل نوعين من المشاريع هما، أقطاب الامتياز وجامعات الامتياز، واللتان سنتطرق إليهما بشيء من التفصيل.

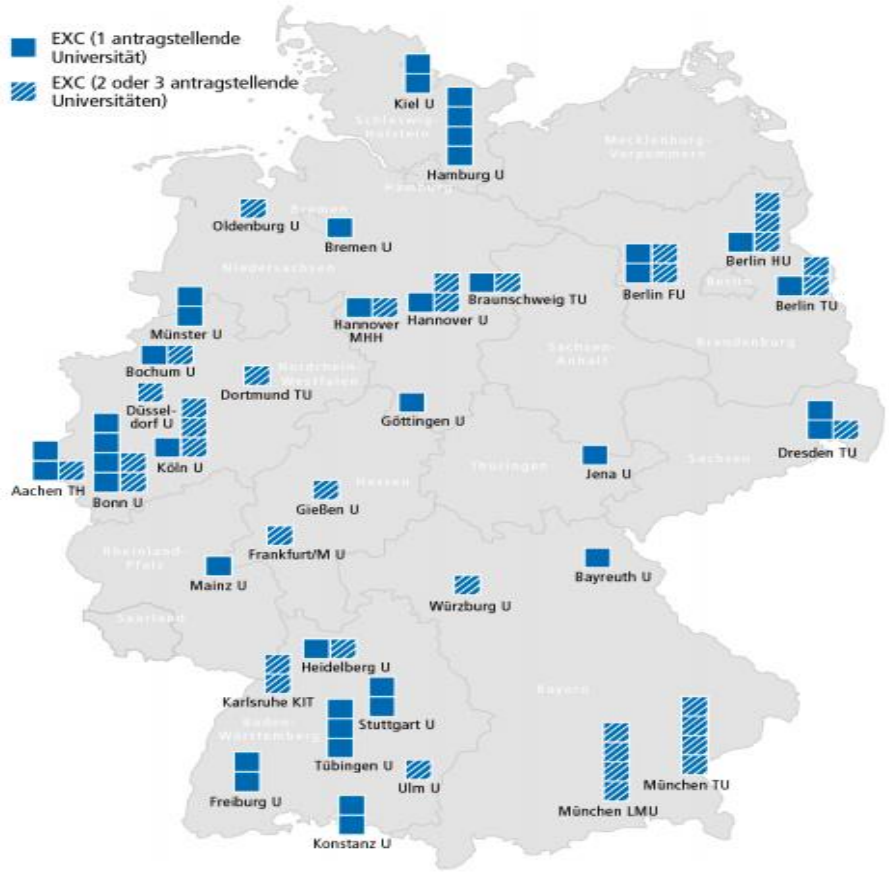
الفرع الثاني. أقطاب الامتياز (Clusters of excellence):

تتمثل أقطاب الامتياز الجامعي بألمانيا، في شبكات بحث على المستوى الإقليمي تجمع ثلة من العلماء والباحثين المتميزين المهتمين بموضوع بحث محدد، حيث يرتبط أساسا بالقضايا التي تشغل الباحثين على المستوى العالمي. وإضافة إلى ذلك، توفر أقطاب الامتياز تدريبا وتوظيفا ممتازا للباحثين الشباب.

لتتحصل هيئة بحث أو جامعة على تمويل قطب امتياز، عليها تقديم ملف ترشحها إلى مؤسسة الأبحاث الألمانية، مع التأكيد على جودة البحث العالية ومستوى دعمه للباحثين المشاركين فيه، حيث عليها توضيح مردودية البحث على ألمانيا والمجتمع الأكاديمي الدولي، وقد تم قبول 43 قطب امتياز في نسخة البرنامج الأولى، وفي امتداد نسخة برنامج الامتياز لسنة 2019 قدمت 195 مؤسسة طلبات أولية، وتم قبول 88 مشروع منها ليقدموا ملفات طلباتهم النهائية، ويتم اتخاذ القرار من قبل مؤسسة الأبحاث الألمانية، بناء على تقييم 39 خبير من الباحثين والوزراء الفيدراليين ووزراء الولايات (Turney, 2019).

من ضمن 88 مشروع الذي تم قبولهم مبدئيا، تم تمويل 57 بحث تابع لـــــ 34 جامعة لمدة سبع سنوات، وتبين الخريطة الموالية الموضحة في الشكل رقم 29 أقطاب الامتياز موزعة على مختلف جامعات ألمانيا:

الشكل رقم 29: توزع أقطاب الامتياز في المانيا



المصدر: (Deutsche Forschungsgemeinschaft DFG, 2019)

تمثل المربعات الزرقاء أقطاب امتياز لمؤسسة جامعية واحدة، فيما تمثل المربعات المضللة أقطاب امتياز بين جامعتين أو ثلاث جامعات. وعدد اقطاب الامتياز هو 57 عبر كل التراب الألماني، منها 20 قطبا في البحوث المختصة بالعلوم الطبيعية، 15 قطبا امتياز في علوم الحياة، 12 مشروعا في الهندسة وأخيرا 10 مشاريع في العلوم الإنسانية والاجتماعية (Deutsche Forschungsgemeinschaft DFG, 2021).

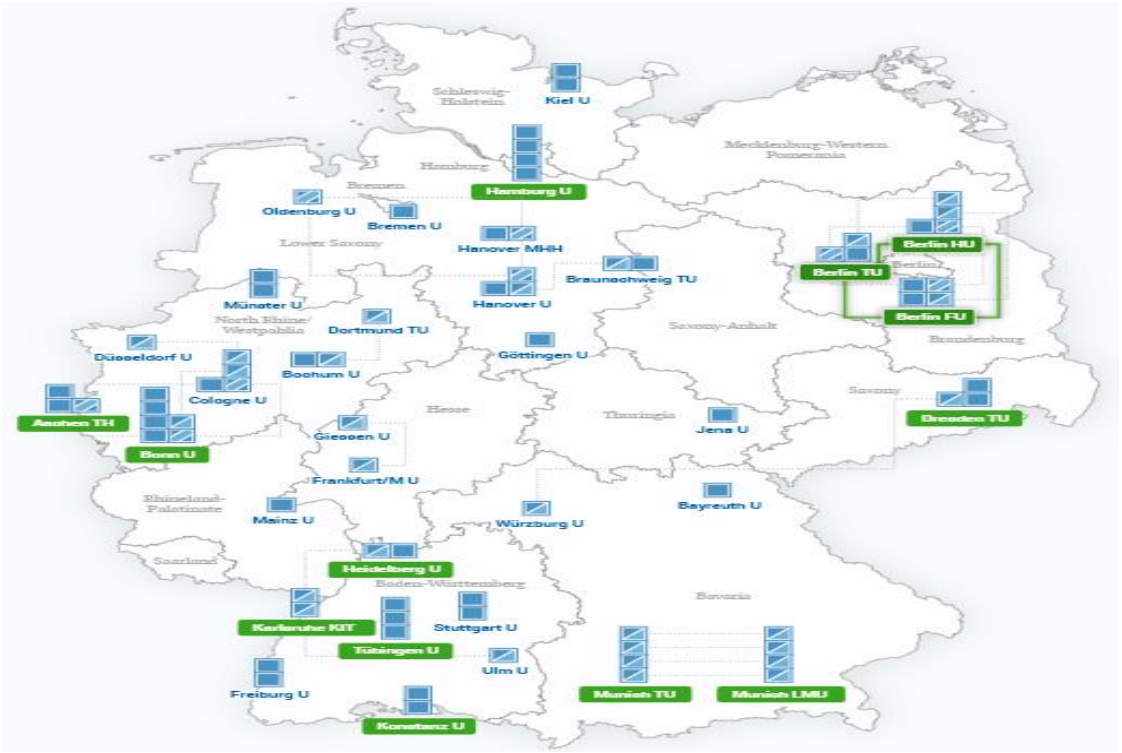
الفرع الثالث. جامعات الامتياز (Universities of excellence):

جامعات الامتياز هي مؤسسات ذات إمكانيات عالية وشهرة عالمية، ويشترط لحصول الجامعة على تمويل الامتياز أساسا بحصولها على تمويل لقطبي امتياز على الأقل لنفس الفترة (نسخة برنامج

الامتياز)، إضافة إلى تقديم ملف مفصل عن نقاط قوة وضعف المؤسسة، وتودع طلبات التمويل بالمجلس الألماني للعلوم والآداب، ويتم اختيار جامعات الامتياز بالتعاون مع مؤسسة الأبحاث الألمانية نيابة عن الحكومة الفيدرالية والولايات، وقد تم قبول 11 جامعة مع إمكانية أن تصبح 15 جامعة امتياز بعد سنة 2026. ويهدف البرنامج الخاص بجامعات الامتياز من خلال تمويل المشاريع المتميزة، إلى زيادة الشهرة العالمية من خلال التصنيف الدولي للجامعات، ومن خلال أقطاب الامتياز التي تديرها نفس الجامعات بنشر أبحاث استثنائية ومتميزة، كما تهدف إلى دعم الشراكة فيما بين الجامعات، وربطها مع المحيط السوسيو-اقتصادي (Turney, 2019).

ويبين الشكل رقم 30، توزع جامعات الامتياز في ألمانيا ممثلة بالمستطيل الأخضر، ونلاحظ علاقتها الوطيدة بأقطاب الامتياز الممثلة بالمربعات الزرقاء، والزرقاء المضللة بالنسبة للمشاريع المشتركة:

الشكل رقم 30: توزع جامعات الامتياز في المانيا



المصدر: (Deutsche Forschungsgemeinschaft DFG, 2019)

المطلب الثالث: تجربة جامعة الامتياز هايدلبرغ في مجال الامتياز الجامعي (Universität Heidelberg):

سنتطرق في هذا المطلب، إلى تجربة جامعة الامتياز هايدلبرغ، من خلال التطرق إلى واقع أداء الجامعة والتركيز على محاور الدراسة والبحث العلمي للجامعة وانفتاحها على المحيط والمجتمع.

الفرع الأول. تعريف جامعة الامتياز هايدلبرغ:

تقع جامعة هايدلبرغ في جنوب غرب ألمانيا في ولاية بادن-فورتمبيرغ (Baden-Württemberg)، وهي أقدم جامعة ألمانية أسست في 18 أكتوبر من سنة 1386، حيث بدأت بتدريس الفلسفة والعلوم الدينية والقانون، وقد كانت أهم التخصصات آنذاك، وبعد سنتين من ذلك بدأت تدريس الطب، وتعتبر جامعة هايدلبرغ اليوم جامعة شاملة لمجموعة كبيرة من التخصصات، تدرس في 12 كلية مختصة في كل من (Universität Heidelberg, 2020): الحقوق، الطب، الفلسفة، اللغات، الاقتصاد والعلوم الاجتماعية، الدراسات السلوكية والثقافية، الرياضيات والاعلام الآلي، الكيمياء وعلوم الأرض، الفيزياء وعلوم الفلك والعلوم البيولوجية.

وفي السنة الجامعية 2019-2020، تمثل عدد الطلاب المسجلين بالجامعة في 28 653، منهم 5336 طلبة أجانب، أي ما يمثل نسبة 18.6% من إجمالي الطلبة، فيما تمثل نسبة المرأة منها 54.6% من إجمالي عدد الطلبة، ويتخرج من الجامعة سنويا قرابة 4500 طالب (4319 لسنة 2019 باستثناء المتخرجين من طور الدكتوراه)، أما الطلبة الباحثين في طور الدكتوراه، فتعد الجامعة 8381 طالب باحث إلى غاية نهاية سنة 2019، منهم 2100 طلبة أجانب أي بنسبة 25% من إجمالي عدد الطلبة، فيما تخرج 1166 دكتور في نفس السنة، منهم 331 أجانب (Universität Heidelberg, 2019)، توظف الجامعة 8377 فرد منهم 6072 أستاذ وأستاذ-باحث.

وقد تحصل طلبة وأساتذة قدماء بجامعة هايدلبرغ، على 11 جائزة نوبل بين سنتي 1905 و2014 في الفيزياء والكيمياء والطب، كما احتلت الجامعة المرتبة 57 في تصنيف شنغهاي لسنة 2020 والمرتبة 44 في تصنيف التايمز لسنة 2019-2020 (Universität Heidelberg, 2019).

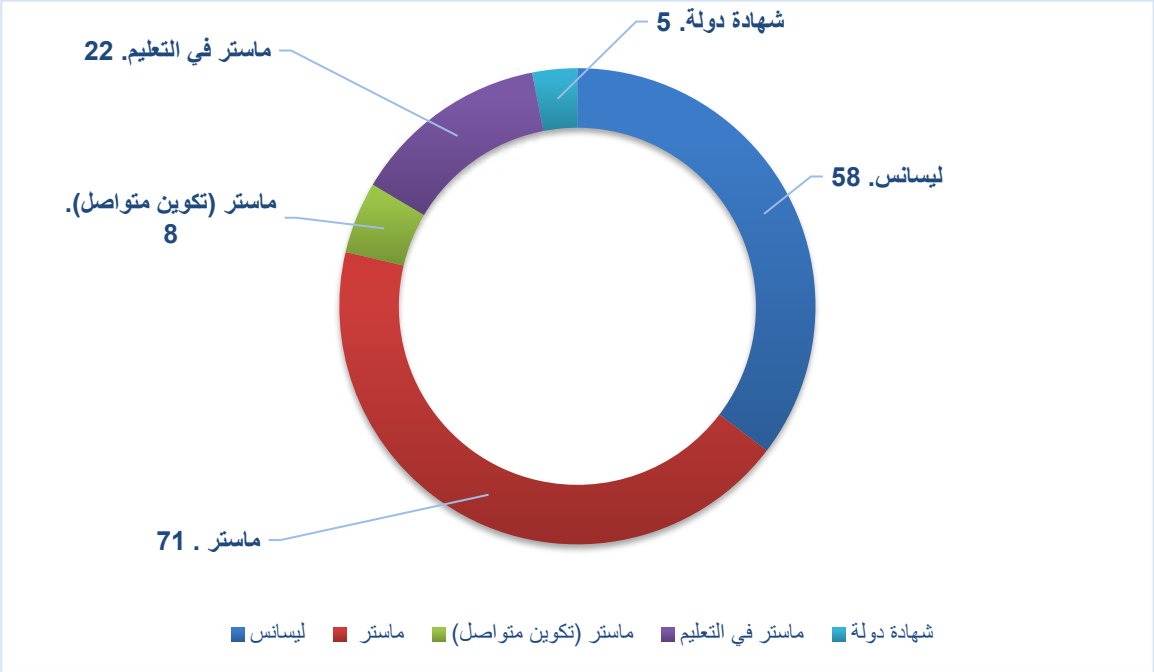
الفرع الثاني. التكوين في جامعة الامتياز هايدلبرغ:

تعتبر جامعة هايدلبرغ ذات توجه أكاديمي بحثي بحت، وتهدف من أول سنة دراسية إلى تكوين الطلبة على جودة البحث العلمي، لذا فهي تستقطب الطلبة الذين يطمحون إلى بناء مسار دراسي طويل غايته البحث العلمي، وتركز جامعة هايدلبرغ على النقاط التالية لتنمية حب الاطلاع والبحث لدى طلبتها (Universität Heidelberg, 2020, pp. 16-17):

- المشاركة المبكرة في مشاريع البحث منذ مرحلة الليسانس؛
- تقديم عروض تدريب على التعليم للطلبة بغرض تكوين أساتذة مستقبليين؛
- دمج البحوث متعددة التخصصات في الدراسة منذ السنوات الأولى للتكوين؛
- دعم مشاريع البحث الفردية في مرحلة الماستر.

وتعرض جامعة هايدلبرغ عدد كبير وشامل للتخصصات العلمية في كل من الطور الأول والثاني والتكوين المتواصل، كما هو موضح في الشكل رقم 31:

الشكل رقم 31: مجموعة برامج التكوين في جامعة هايدلبرغ للطورين الأول والثاني



المصدر: (Universität Heidelberg, 2019)

تعرض جامعة الامتياز هايدلبرغ، 71 تكوين في مرحلة الماستر تكميلي لشهادة الليسانس، بينما تتيح الفرصة للطلبة الذين يريدون الانضمام مرة أخرى للجامعة بعد تخرجهم بعرضها ماستر للتكوين المتواصل أو ما يسمى بالتعليم مدى الحياة في ثماني برامج مختلفة، منها في إدارة المخاطر والموارد، الصحة العالمية، التسيير والابتكار في القطاع غير الربحي والإحصاء البيولوجي (Universität Heidelberg)، أما شهادة الدولة التي تعرضها الجامعة تتمثل في كل من الطب في كليتي هايدلبرغ ومانهايم والصيدلة وجراحة الأسنان إضافة إلى الحقوق.

تقدم الجامعة كل الإمكانيات لدعم الباحثين الشباب، من خلال عروض تكوين في جميع التخصصات في طور الدكتوراه، سواء عرض تكويني ضمن 40 برنامج محدد لمجموعة صغيرة أو متوسطة من الباحثين الشباب، أو تكوين الدكتوراه الفردي الذي يعتمد على الباحث ومدير البحث (المشرف)، مع الاستقلالية والالتزام الشخصي من طرف الباحث لتكوين نفسه في مختلف المجالات التي تساعده على إتمام بحثه.

الفرع الثالث. البحث العلمي وأقطاب الامتياز في جامعة بهايدلبرغ:

كجامعة بحث ذات شهرة عالمية، تتمتع جامعة هايدلبرغ بالكفاءة النظرية والمنهجية القوية والواضحة في مواضيعها ومجالات تخصصها، باعتبارها أساسية لتحقيق مساعيها العلمية، وبالإضافة إلى ذلك تدرك الجامعة أيضا مسؤولياتها الاجتماعية، وإمكانياتها الخاصة للتعامل بفعالية مع محيطها، من خلال التعاون متعدد التخصصات لحل القضايا المعقدة بغاية خدمة المجتمع والبشرية.

خلال نسختي برنامج مبادرة الامتياز الأولى والثانية، ظهرت أربعة مجالات رئيسية للبحث بجامعة هايدلبرغ، والتي ركز عليها التعاون البحثي متعدد التخصصات، وتم تطوير هاته المجالات المتداخلة فيما بينها، بشكل أكبر ضمن امتداد برنامج استراتيجية الامتياز منذ 2019، باعتبارها توجها استراتيجيا للبحث العلمي بالجامعة، وتتمثل تلك المجالات في:

- **الأسس الجزيئية للحياة، الصحة والمرض:** تتمتع بحوث علوم الجزيئات بجامعة هايدلبرغ، برؤية عالمية من أجل فهم آليات الجزيئات للوظائف الفيزيولوجية والمرضية داخل الخلايا والكائنات الحية، كما ترتبط الأبحاث في هذا المجال ارتباطا وثيقا بالشركاء الخارجيين للجامعة؛

- **النماذج والهياكل في الرياضيات والبيانات وعالم المواد:** يربط هذا المجال كل من علوم الفيزياء والأنظمة المعقدة، الكيمياء التركيبية، والرياضيات؛
- **الديناميكية الثقافية في ظل العولمة:** يعالج هذا التخصص تعقيد وتحديات العالم في ظل العولمة من منظور متعدد الثقافات؛
- **التنظيم والتنظيم الذاتي للأفراد والمجتمعات:** وتهدف البحوث في هذا المجال إلى الفهم العميق للعملية البشرية (القدرة على التنظيم الذاتي)، على مستوى الأفراد والمنظمات، وكيفية تطويره واستدامته، في حوار متعدد التخصصات.

الفرع الرابع. انفتاح جامعة الامتياز هايدلبرغ على المحيط والمجتمع:

تتمثل الرسالة المشتركة لكل من الجامعة وهيئات البحث، بالإضافة إلى مدينة هايدلبرغ في دعم العائلات التي لديها أطفال، وتقديم مجموعة متنوعة من خيارات رعاية الأطفال المناسبة لكل الاحتياجات، وتعتبر جامعة هايدلبرغ جامعة صديقة للعائلات (Family friendly university)، من خلال توفير الخدمات التالية:

- الحصول على دعم مالي مباشر من الجامعة للأفراد من الطلبة والأساتذة، الذين يقومون برعاية أطفال أو أولياء أمور متقدمين في السن؛
- توفير مساعدين للطلبة والباحثين الذين لديهم التزامات عائلية، من خلال توفير مساعد طالب لمدة تصل إلى 35 ساعة/الثلاثي، و20 ساعة/الثلاثي من خدمات مساعد بحث بالنسبة للباحثين، مدفوعة التكاليف من طرف الجامعة؛
- توفير أكثر من 400 مكان في حضانة أطفال تابعة للجامعة، من أجل خدمة الأفراد ذوي الالتزامات العائلية التابعين للجامعة، مع توفير أماكن للطوارئ في الحضانة؛
- توفير 200 شقة سكنية خاصة بالعائلات للطلبة وطلبة الدكتوراه الذين لديهم أطفال.

وفي نفس السياق، تحصلت الجامعة على عدة جوائز وطنية، منها (Universität Heidelberg, 2020, p. 26):

- تدقيق خاص "الجامعة الصديقة للعائلات" (Familiengerechte Universität) لأربع مرات متتالية منذ 2011؛

- ميثاق التنوع (Charta der Vielfalt BMBF) لسنة 2015؛
- ميثاق العائلة والكلية (Familie in der Hochschule) لسنة 2018.

كما تعمل جامعة الامتياز هايدلبرغ على تطوير علاقاتها مع محيطها الاجتماعي والاقتصادي، من خلال:

أولا. الشركات الناشئة:

تدعم الجامعة الطلبة والأساتذة والخريجين القدامى في إنشاء شركاتهم الناشئة، وتقدم لهم المتابعة منذ مرحلة التخطيط، خاصة تلك الشركات المبنية على أفكار جديدة، والتي تساعد على تسويق نتائج البحث التابعة للجامعة (Universität Heidelberg, 2019).

ثانيا. نقل التكنولوجيا:

تعمل الجامعة جاهدة على تطوير علاقاتها مع المنظمات الاقتصادية، من خلال نقل نتائج أبحاثها والابتكارات والاكتشافات العلمية التي تخدم الصناعة والاقتصاد، كما تقيم الجامعة شراكة استراتيجية تسمى "الصناعة-في-الكلية"، مع المؤسسات التي تنشط في المدينة لربط البحوث الأساسية في اتجاه البحوث التطبيقية الموجهة لشركائها الصناعيين.

ثالثا. الحوار:

لتسهيل نقل نتائج البحث والمعرفة إلى جميع فئات المجتمع، وفتح آفاق جديدة للطلاب والباحثين، تسعى الجامعة بشكل منهجي إلى الحوار مع مختلف أفراد المجتمع، إضافة إلى التركيز على مجموعات محددة، كما تساعد مجموعة واسعة من الأنشطة على التبادل البناء والمستمر بين العلم والمجتمع.

رابعا. تقديم الاستشارات إلى المؤسسات:

تقدم الجامعة خدماتها الاستشارية إلى المؤسسات الإدارية وأعضائها، والممثلين السياسيين، وكذلك المنظمات المدنية والثقافية والاقتصادية، مما يساعد أيضا في نقل المعرفة إلى المجتمع للاستفادة

منهـا، مـن خـلال الرجـوع إلى الخـبراء الأكفـاء في حـل القضـايا والمشـاكل المختلفـة (Universität Heidelberg, 2021).

مـن خـلال الاسـتراتيجية المتبعـة مـن طـرف جامعـة الامتيـاز هايـدلبرغ، وشـعارها "**جامعـة البحـث هايـدلبرغ المتميـزة عالميـا: المسـتقبل منـذ سـنة 1386**"، نجحـت الجامعـة في كـل مشـاريعها المقدمـة لـبرنامج **مبـادرة الامتيـاز** في نسـختيه، وفي امتـداد الـبرنامج الـذي سمـي **باسـتراتيجية الامتيـاز**، كمـا نجحـت الجامعـة في حفاظهـا علـى مركزهـا لمـدة 18 سـنة في تصـنيف شـنغهاي، علـى الـرغم مـن دخـول الكثـير مـن الجامعـات الصـينية السـباق بقـوة منـذ عقـد مـن الـزمن تقريبـا، حيـث كـان ترتيـب الجامعـة في المركـز 58 في سـنة 2003، وفي المركـز 63 في سـنة 2010، والمركـز 42 في سـنة 2017، ومركزهـا الحـالي 57 لسـنة 2020 (ARWU, 2021)، وهـو في حـد ذاتـه تحـدي للجامعـة نظـرا للتغـيرات السـريعة في المجتمـع الأكـاديمي الـدولي، وتحـدي التسـابق نحـو المراكـز المتقدمـة الـذي انتهجتـه معظـم دول العـالم، مـن خـلال برامج تحقيق الامتياز في مؤسسات التعليم العالي.

المبحث الثالث: التجربة الماليزية في مجال أقطاب الامتياز الجامعي

للتعرف على التجربة الماليزية في تحقيق الامتياز الجامعي، علينا التطرق إلى نظام التعليم العالي الماليزي، والتعرف على المخطط الاستراتيجي الذي انتهجته ماليزيا للنهوض بالتعليم العالي فيها، وفي الأخير سنتناول تجربة جامعة العلوم الماليزية في المخطط المكثف لتحقيق الامتياز. وعلى ضوء ذلك سنتطرق في هذا المبحث إلى النقاط التالية:

- نظام التعليم العالي في ماليزيا؛
- المخطط الماليزي للتعليم العالي 2015-2025؛
- تجربة جامعة العلوم الماليزية في مجال أقطاب الامتياز الجامعي.

المطلب الأول: نظام التعليم العالي في ماليزيا

سنحاول من خلال هذا المطلب، التعرف على نظام التعليم العالي في ماليزيا من خلال التطرق إلى نظام إدارة مؤسسات التعليم العالي وعرض بعض المؤشرات الكمية في التعليم والبحث العلمي.

الفرع الأول. إدارة نظام التعليم العالي الماليزي:

ماليزيا هي إحدى الدول التي يطلق عليها لقب "**النمور الآسيوية**"، وهو اللقب الذي لم يأتي من فراغ، وإنما من خلال الإصرار على الصمود في وجه التحديات والخروج من واقع الضعف الذي عانت منه طوال سنوات من الزمن، حيث نالت ماليزيا شرف الاحترام والتقدير لما حققته من الصدارة بين دول العالم النامية في الاستقرار السياسي والاقتصادي، ولما كان لم يتطرق أحد إلى أسباب هذا التغيير الجذري، كان لابد على الباحثين من الإشارة إليه وتتبع أثره في هاته النهضة، لقد كان النظام التعليمي وما صاحبه من تطوير هو السبب الذي اتخذته ماليزيا وقودا لمسار النهضة والتقدم (أوانغ مت دهان و علي جاسم، 2016، صفحة 2).

تتمتع دولة ماليزيا بنظام فيديرالي يتكون من 13 ولاية وثلاثة أقاليم متحدة، لكل ولاية ملك وللدولة الماليزية ملكا عاما منتخبا من طرف الملوك الولائيين مرة كل خمس سنوات، يهدف التعليم بشكل عام في ماليزيا، إلى إعداد مواطنين بصورة أكثر ديناميكية وإنتاجية وإنسانية لمواجهة تحديات

العصر، كما تحرص مناهج التعليم في مختلف المستويات على تزويد الطلبة بالمعارف والمهارات، لتحمل المسؤولية والقدرة على المساهمة في التنمية الوطنية لتحقيق التطور التكنولوجي والرفاهية الاقتصادية والاجتماعية (كورت، 2012، صفحة 2).

خلال العشرين سنة الماضية من القرن الواحد والعشرين، حدثت تغيرات رئيسية كثيرة في وزارة التعليم العالي الماليزية، تهدف تلك التغيرات إلى زيادة الانضمام إلى التعليم الجامعي من جهة، وإلى تطوير وتحقيق التميز للتعليم الجامعي الماليزي في المنطقة وفي العالم. تنقسم مؤسسات التعليم العالي في ماليزيا إلى قسمين رئيسيين: الجامعات الحكومية وعددها 20 ومؤسسات تعليم عالي خاصة وأجنبية وعددها 494 مؤسسة، وتدرس هاته الأخيرة باللغة الإنجليزية فيما تعتمد الجامعات الحكومية على اللغة الماليزية، نفصل في الجدول رقم 32 عدد مؤسسات التعليم العالي في ماليزيا:

الجدول رقم 32: عدد مؤسسات التعليم العالي في ماليزيا

الانتماء	التصنيف	العدد
جامعات حكومية	جامعات بحث	**5**
	جامعات شاملة	**4**
	جامعات متخصصة	**11**
المجموع		**20**
جامعات خاصة	جامعات	**40**
	كليات جامعية	**25**
	فروع كليات أجنبية	**8**
	كليات	**421**
المجموع		**494**

المصدر: (Abd Aziz & abdullah, 2014, p. 495)

الفرع الثاني. عدد الطلبة في مؤسسات التعليم العالي الماليزية:

تضاعف عدد الطلبة في مؤسسات التعليم العالي الماليزية في العقد الأول من القرن الحالي، حيث كانت نسبة الالتحاق بالجامعات للفئة العمرية ما بين 18-21 سنة لا تفوق 11%، ونسبة الذين يتابعون الدراسة للحصول على الشهادة في الطور الأول 5%، وكان على السلطات أن تستقطب سكان القرى من السكان الأصليين إلى الجامعات التي غالبا ما تكون في المدن الكبيرة، ومن هذا المنطلق سعت وزارة التعليم العالي إلى بناء

مؤسسات التعليم العالي في الأرياف، كما سعت الحكومة إلى تفعيل برنامج التعليم عن بعد. تمثل التحدي الثاني لوزارة التعليم العالي في التكاليف المادية العالية للالتحاق بالتعليم العالي، خاصة في المؤسسات الخاصة الكثيرة مقارنة بالحكومية في ماليزيا، فسارعت الحكومة الماليزية منذ سنة 2005، إلى توفير القروض والإعانات للطلبة من طرف الهيئات الحكومية والخاصة والبنوك، على أن يسدد الطالب مستحقاته من الديون بعد التخرج بدون فوائد إضافية (أوانغ مت دهان و علي جاسم، 2016، الصفحات 30-32-33). يمثل الجدول رقم 33 عدد الطلبة في مؤسسات التعليم العالي في ماليزيا في كل من المؤسسات التابعة للقطاع الحكومي والقطاع الخاص، مع الإشارة إلى عدد الطلبة الأجانب فيهما، ما بين سنتي 2003-2011:

الجدول رقم 33: عدد الطلبة في مؤسسات التعليم العالي الماليزية الحكومية والخاصة 2003-2011

السنة	الطلبة في المؤسسات الحكومية	الطلبة في المؤسسات الخاصة	الطلبة الأجانب
2003	294 359	344 314	30 397
2004	203 978	322 891	31 674
2005	307 121	258 825	40 525
2006	331 025	323 787	44 390
2007	382 997	365 800	47 928
2008	419 334	399 897	69 174
2009	437 420	484 377	80 750
2010	462 780	541 629	86 919
2011	508 256	428 973	71 101

المصدر: (Abd Aziz & abdullah, 2014, p. 495)

استمرت الزيادة في عدد الطلبة وفي نسبة الالتحاق بالتعليم العالي، حيث وصلت إلى 48% في سنة 2012، وزاد عدد المسجلين بنسبة 70% في مدة عشر سنوات، إلى أن وصل عدد الطلبة 1.2 مليون طالب في المؤسسات التابعة لقطاع التعليم العالي سواء الحكومية أو الخاصة، كما لاحظت السلطات الماليزية تضاعف عدد المسجلين في طور الليسانس ستة مرات في مدة عشرين سنة (1990-2010)، وتضاعف عدد المسجلين في الطور الثاني والدكتوراه بعشر مرات لنفس الفترة، وبهذا التطور احتلت ماليزيا المرتبة الثالثة بعد سنغافورة وتايلاند في عدد المسجلين في الماستر والدكتوراه من بين الدول الآسيوية (Ministry of education Malaysia, 2015, p. 3).

الفرع الثالث. البحث العلمي في مؤسسات التعليم العالي الماليزية:

من غير المقبول، أن تكون الجامعات مجرد مباني يلقن فيها الطلبة الدروس باتباع الطابع التقليدي غير الفعال، خاصة في عصر السرعة الفائقة الذي يتسم بالنقل السريع للتكنولوجيا والمعارف والابتكارات المتزايدة في الدول المتقدمة، مقابل تراجع الدول الأخرى إلى متلقين أو مستوردين للتكنولوجيات بتكاليف باهظة دون القدرة على إنتاجها، أصبحت الجامعات في العصر الحالي حقولا للأعمال البحثية التنموية ومستقرا لوظيفة البحث والتطوير (R&D) للمؤسسات الاقتصادية، التي تمد العالم أجمع بالطاقات لتحقيق النهضة والتميز (أوانغ مت دهان و علي جاسم، 2016، الصفحات 35-36). زادت عدد المقالات العلمية المنشورة في ماليزيا، بحوالي ثلاثة أضعاف ما بين سنتي 2007-2012، وهي أعلى نسبة زيادة في العالم، وتضاعف عدد الاقتباسات من البحوث الماليزية أربع مرات بين سنتي 2005-2012، ساهمت جامعات البحث الخمس لوحدها بنسبة 70% من هاته المنشورات، كما زادت عدد براءات الاختراع بين سنتي 2007-2011 بنسبة 11% لكل سنة، لتحتل ماليزيا المرتبة 28 عالميا للدول المصدرة لبراءات الاختراع (Ministry of education Malaysia, 2015, p. 3).

الفرع الرابع. عولمة التعليم العالي الماليزي:

أصرت السلطات الماليزية على عولمة التعليم العالي، لما له من أثر على تحسين جودة وزيادة شهرة الجامعات المحلية على المستوى العالمي، من خلال استقطاب الطلبة والباحثين المتميزين، وفي سنة 2003، قامت وزارة التعليم العالي بأربع حملات دعاية ضخمة للتعليم الماليزي، في كل من جاكرتا بإندونيسيا، دبي في الإمارات العربية المتحدة، هو تشي منه في فيتنام، وبكين في الصين، كما ركزت الدعاية على تنافسية الجامعات الماليزية من حيث التكاليف الأقل للطلبة الأجانب، مقارنة بالدول الرائدة مع الالتزام بجودة التعليم، ولاحظنا من خلال الجدول رقم 33، تضاعف عدد الطلبة الأجانب بين سنتي 2003-2010 ثلاث مرات. معظم الطلاب الأجانب الذين تدفقوا من مختلف الدول جاءوا بمنح تعليمية من أوطانهم، نظرا لشهرة التعليم الماليزي بالجودة العالية والعمل المستمر على تطويرها وتحسينها، كما نال بعض الطلبة الأجانب منحا من الجهات الماليزية، وسوف نبين في الجدول رقم 34 أهم عشر جنسيات قادمة للدراسة في مؤسسات التعليم العالي الماليزية لسنة 2011:

الجدول رقم 34: أهم 10 جنسيات للطلبة الأجانب في ماليزيا لسنة 2011

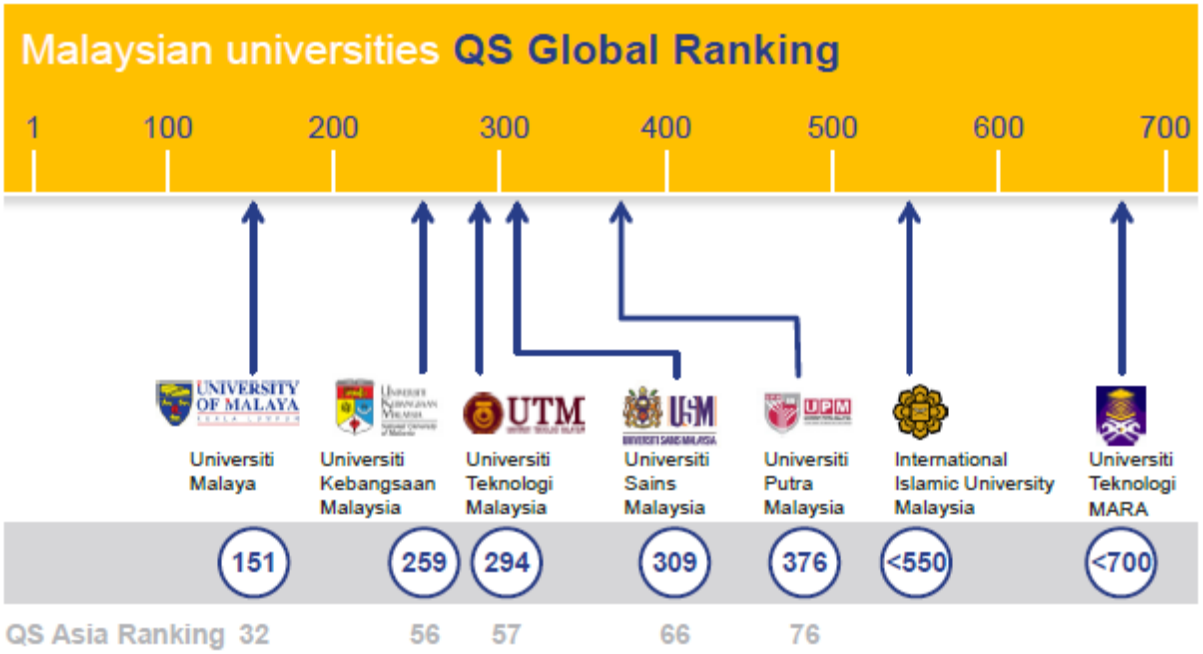
الجنسية	عدد الطلبة
إيران	9888
إندونيسيا	8569
الصين	7394
نيجيريا	5632
اليمن	3552
بنغلادش	2323
السودان	2091
المملكة البريطانية المتحدة	1530
باكستان	1346
العراق	1329
المجموع	**43 654 (نسبة 61.4% من مجموع الطلبة الأجانب)**

المصدر: (Abd Aziz & abdullah, 2014, p. 497)

تمثل نسبة الطلبة الأجانب في الطورين الثاني والثالث 37.27% من إجمالي الطلبة الأجانب لسنة 2013، ما يقابله أكثر من 31 ألف طالب (443 14 في طور الدكتوراه في القطاعين الحكومي والخاص) (Abd Aziz & abdullah, 2014, p. 497).

ومن جهة أخرى، عملت الحكومة الماليزية على فتح فروع لها في الخارج، انطلقت المبادرة من طرف مؤسسة خاصة تابعة لقطاع التعليم العالي، حيث افتتح "معهد إينتي" فرعا له في بكين بالصين، تلته جامعة ليمكوكوينغ للتقنية المبتكرة بفتح فروع لها في كل من إندونيسيا والصين والمملكة المتحدة وكمبوديا، إضافة إلى ما سبق عملت مؤسسات التعليم العالي الماليزية على التميز، من خلال الحصول على مراتب في عدة تصنيفات عالمية للجامعات، ولا شك أن التقدم في الترتيب أو الحفاظ على مركز ما، هو أكبر تحدي بالنسبة للجامعات، في عصر الثورة التكنولوجية والمعرفية وتسابق الجامعات نحو التصنيفات الدولية (أوانغ مت دهان و علي جاسم، 2016، الصفحات 33-34). ويبين الشكل رقم 32، تصنيف الجامعات الماليزية في تصنيف الجامعات العالمي (QS) لسنة 2014:

الشكل رقم 32: ترتيب الجامعات الماليزية في تصنيف (QS) لسنة 2014



المصدر: (Ministry of education Malaysia, 2015, p. 4)

وفي سنة 2021، أحرزت خمس جامعات من بين السبعة الموضحة في الشكل رقم 32، تقدما باهرا في نفس التصنيف، ويرجع ذلك إلى المخطط الماليزي للتعليم العالي 2015-2025، الذي سنفصل فيه في المطلب الموالي.

المطلب الثاني: المخطط الماليزي للتعليم العالي 2015–2025

سنتطرق من خلال هذا المطلب، إلى المخطط الماليزي للنهوض بالتعليم العالي، من خلال طرح تطلعات والتحولات الرئيسية المرجوة من المخطط.

الفرع الأول. تطلعات المخطط الماليزي للتعليم العالي 2015–2025:

إن التغيير على مستوى التعليم العالي لن ينجح إلا إذا رافقه التغيير الجذري للتعليم الأساسي، وذلك لبناء قاعدة ثابتة للتطور والنمو والتميز في انتاج رأسمال فكري متفوق على المستوى العالمي، وعملت السلطات المحلية على تحقيق الخطة التنموية للتعليم ما بين 2001-2020، والخطة الاستراتيجية للنهوض بالتعليم العالي الماليزي ما بين 2015-2025، وقد طرح المخطط الماليزي للتعليم العالي من طرف رئيس الوزراء السابق عبد الله أحمد بدوي في يوم 28 أوت 2007 في العاصمة الإدارية للحكومة بوتراجايا، وتهدف الخطة إلى النهوض بجودة متخرجي التعليم العالي، ورفع كفاءة السلك التعليمي، وبناء العلاقات مع أرقى المؤسسات الجامعية في العالم وأشهرها من الجامعات البريطانية والأمريكية (أوانغ مت دهان و علي جاسم، 2016، الصفحات 42-43). وشمل المخطط النقاط التالية (Ministry of education Malaysia, 2015, pp. 7-8):

أولا. توسيع فرص الالتحاق:

بحلول سنة 2025، تتطلع وزارة التعليم العالي إلى زيادة الالتحاق بمقاعد الدراسات العليا، ومن الناحية العملية عليها توفير 1.1 مليون مقعد بيداغوجي إضافي، لزيادة نسبة الالتحاق من 48% في سنة 2012 إلى نسبة 70% في سنة 2025، ما يخولها أن تحتل المرتبة الأولى بين الدول الآسيوية في معيار الالتحاق بالتعليم العالي، كما لا تغفل الحكومة الماليزية على التنسيق مع الشركاء الاقتصاديين لتكون الزيادة كما ونوعا ملائمة لاحتياجات سوق العمل؛

ثانيا. جودة التعليم والتعلم:

وتنقسم هاته النقطة إلى: جودة المتخرجين، جودة المؤسسات وجودة النظام ككل، فيما يخص جودة المتخرجين تطمح ماليزيا إلى زيادة نسبة التوظيف الحالية المتمثلة في 75% إلى نسبة 80% في سنة 2025؛ أما فيما يخص المؤسسات، فتطمح ماليزيا إلى تقدم جامعاتها في أفضل 200 جامعة

حسب تصنيف (QS)، وهو ما تم تحقيقه بالفعل كما يوضحه الجدول رقم 35، بعدما صنفت جامعة واحدة فقط في سنة 2015 ضمن أفضل 200 جامعة:

الجدول رقم 35: تقدم الجامعات الماليزية في تصنيف (QS) أفضل 200 جامعة لسنة 2021

الجامعة	رتبة 2015	رتبة 2021	الفرق
Universiti Malaya (UM)	151	59	**92+**
Universiti Putra Malaysia (UPM)	376	132	**244+**
Universiti Kebangsaan Malaysia (UKM)	259	141	**118+**
Universiti Sains Malaysia (USM)	309	142	**167+**
Universiti Teknologi Malaysia	294	187	**107+**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على (QS World University Rankings, 2021)

أما فيما يخص جودة نظام التعليم العالي ككل، فتطمح ماليزيا إلى تحقيق التقدم في تصنيف (U21) لمخرجات البحوث العلمية من المرتبة 36 إلى أحسن 25 نظام تعليم عالي في العالم بحلول سنة 2025، كما تعمل ماليزيا على زيادة عدد الطلبة الأجانب إلى 250 ألف طالب في سنة 2025؛

ثالثا. العدالة:

على الرغم من عدم وجود بيانات دقيقة لتقييم المساواة في نظام التعليم العالي بشكل فعال، إلا أن الوزارة تعمل على أن تحقق فرصا متساوية لكل الماليزيين بغض النظر عن الجنس والمستوى الاجتماعي والاقتصادي؛

رابعا. الوحدة:

لا يختلف معيار الوحدة عن معيار العدالة فيما يخص طرق تقييمه، ولكن بالرجوع إلى تشكيلة المجتمع الماليزي المتنوع، تعمل وزارة التعليم العالي على نشر القيم المشتركة بين الطلاب في النظام التعليمي، وبتوحيد الخبرات والطموح والتطلعات وزيادة انتماءهم إلى الوحدة الوطنية وتبني التنوع والاستثمار فيه؛

خامسا. الكفاءة:

فيما يخص الكفاءة، تهدف الوزارة إلى تحقيق أكبر عائد من الاستثمار في التعليم العالي، والحفاظ على مستوى الانفاق من طرف الحكومة على كل طالب.

الفرع الثاني. تحولات مخطط التعليم العالي الماليزي 2015-2025:

لتحقيق التطلعات السابقة من مخطط التعليم العالي 2015-2025، عملت وزارة التعليم بالشراكة مع أصحاب المصلحة ومختلف الفعالين، في وضع عشر تحولات تدفع الامتياز المستمر لمؤسسات التعليم العالي الماليزية، ونوضح هاته التحولات في الشكل رقم 33 (Ministry of education Malaysia, 2015, pp. 15-24):

الشكل رقم 33: التحولات العشر في نظام التعليم العالي الماليزي لتحقيق الامتياز

المصدر: (Ministry of education Malaysia, 2015, p. 14)

أولا. النتائج (Outcomes):

تركز التحولات الأربع الأولى على النتائج التي تمس أصحاب المصلحة الرئيسيين في نظام التعليم العالي، بما في ذلك الطلبة في مسار التعليم والتدريب التقني والمهني، والمجتمع الأكاديمي، وكل الماليزيين المشاركين في التعلم مدى الحياة:

1. **الخريج:** يتمثل التحدي الأكبر أمام الخريج الماليزي، في اللحاق بركب التكنولوجيا والتغيرات السريعة للصناعات، وكذا تغير أنواع الوظائف المطلوبة، وعلى الوزارة إعداد أفراد قادرين على التكيف مع هذا المستقبل سريع التغير، من خلال اكسابهم المهارات والأسس الأخلاقية السليمة، إضافة إلى المرونة وروح المبادرة والمقاولاتية، لخلق فرص جديدة لأنفسهم وللآخرين، فمن المهم الانتقال من عالم الباحثين عن الوظائف إلى عالم مبتكري الوظائف؛
2. **المواهب المتميزة:** فهمت السلطات الماليزية، أنها لن تحقق امتياز المؤسسات التعليمية والاقتصادية إلا من خلال الفرد، كتكوين الأساتذة والباحثين وقادة المؤسسات وموظفي الجامعات وغيرهم، كما أن التطوير الوظيفي، يهدف إلى جذب أكبر عدد ممكن من المواهب المتميزة في كل المجالات وتوظيفها والاحتفاظ بها، وجعل كل المسارات التعليمية والمهنية والوظيفية مهمة لبناء المجتمع والنهوض بالاقتصاد لخلق نماذج مختلفة من الامتياز في كل المجالات؛
3. **التعلم مدى الحياة:** يمكن التعليم مدى الحياة من تلبية الاحتياجات المتغيرة لاقتصاد عالي الدخل، من خلال ادماج أفراد هم خارج القوى العاملة، وتحقيق فرص إعادة تكوين المهارات والكفاءات وصقلها، كما أنه يتيح للفرد تنمية مواهبه لتحقيق الذات والتنمية الشخصية، كما تحتاج ماليزيا إلى الانتقال من مجتمع ينظر للتعليم على أنه لا يحدث إلا في مرحلة الشباب، إلى مجتمع يبحث فيه الأفراد من جميع الفئات العمرية على التعلم والتطور باستمرار؛
4. **جودة التعليم التقني والمهني:** يعتبر التعليم التقني والتدريب المهني الموجه للمؤسسات الصناعية، مستقبل نمو وتطور الاقتصاد الماليزي، وعلى وزارة التعليم العالي مضاعفة عدد المنخرطين في هذا المجال، باعتباره آنذاك (عند وضع المخطط) غير جذاب للطلبة، ومن أجل زيادة جاذبيته تهتم السلطات بزيادة جودة هذا المسار التعليمي، وطرح مختلف البدائل المهنية أمام المتخرجين، من خلال ضمان التوظيف في المؤسسات الاقتصادية، وإمكانية مواصلة التعليم والتوجه نحو البحث والابتكار كل حسب رغباته وامكانياته العلمية.

ثانيا. الممكنات (Enablers):

تركز التحولات الستة الأخرى، على عوامل التمكين لنظام التعليم العالي ومحيطه، والتي تغطي التمويل، الحوكمة، الابتكار، العولمة، والتعلم عبر الانترنت.

1. **الاستدامة المالية:** تلتزم الحكومة الماليزية بتخصيص جزء كبير من الميزانية، لتطوير قطاع التعليم العالي، وتطمح إلى زيادة العائد من الاستثمار في شتى المجالات الاقتصادية والعائد من البحوث والابتكارات، كما تعمل المؤسسات التابعة لنظام التعليم العالي الحكومية والخاصة إلى تنويع مصادر تمويلها للتحسين المستمر في جودة خدماتها، كما تعمل الحكومة مع المؤسسات بالتوازي على زيادة استقلالية الجامعات التابعة للقطاع الحكومي والتي تمول بنسبة 90% من خزينة الدولة؛
2. **الحوكمة:** من خلال دعم الاستقلالية الإدارية لمؤسسات التعليم العالي، وانفصالها عن الارتباط التام بما تقرره لها وزارة التعليم العالي، وتصبح هاته الأخيرة صانعة للسياسات والنظم بدل المراقبة الصارمة للمؤسسات التابعة لها، مع وضع السبل والأدوات المناسبة للمساءلة؛
3. **الابتكار الاقتصادي:** تضم ماليزيا ضمن أولوياتها إخراج مؤسسات التعليم العالي من عزلتها، وإدخالها في ديناميكية رباعية بين كل من الوسط الأكاديمي، الصناعي، الحكومة والسلطات المحلية من أجل دعم الأفكار الجديدة وتشجيع الابتكار وتطويره وتسويقه؛
4. **الشهرة العالمية:** تعمل ماليزيا على زيادة شهرتها العالمية في مجال التعليم العالي، باعتباره مصدرا رئيسيا لنهضة ونمو الدولة، وتعمل ماليزيا إلى رفع علامتها التجارية للتعليم في العالم، من خلال تميزها عن المنافسين بجودة الخدمات وانخفاض التكاليف، إضافة إلى جودة ونوعية الحياة في ماليزيا وانفتاحها على كل الثقافات، وتوسع ماليزيا طاقة استقبالها للطلبة الأجانب لتصل إلى 250 ألف طالب، وتعزز وصولها لأسواق جديدة عبر المزيد من البرامج والشراكات المبتكرة، كما تخطط ماليزيا للتميز في مجالات الصيرفة والتمويل الإسلامي والعلوم والتكنولوجيا ذات الصلة بالمناطق الاستوائية؛
5. **عولمة التعليم عبر الانترنت:** بلغ معدل انتشار الانترنت في ماليزيا إلى 83% في جانفي 2020، وهو سابع أعلى معدل بين دول آسيا، وتعتبر هذه فرصة لدعم التعليم العالي عبر الانترنت، وتقديم

خدمات منخفضة التكلفة وبمحتوى متميز ومبتكر، ويعمل هذا التحول على دمقرطة الوصول إلى التعليم في المناطق النائية داخل ماليزيا وفي العالم؛

6. **المشاركة في تحقيق التغيير**: تدرك وزارة التعليم العالي، أن كل خطة جيدة التصميم ليست سوى نقطة بداية، ولن تنجح دون التنفيذ الفعال، فضلا عن الالتزام والتعاون بين كل الفعالين في المجتمع الأكاديمي والاقتصادي وأصحاب المصلحة المعنيين من الطلبة والأساتذة والباحثين، وتحتاج ماليزيا إلى الانتقال من نظام يركز على المدخلات والفصل بين مؤسسات القطاع الحكومي والقطاع الخاص، إلى نظام تعليم عالي منسق يركز على الإنتاج والمساءلة والشفافية وتحقيق النتائج والأهداف.

المطلب الثالث: تجربة جامعة العلوم الماليزية في مجال أقطاب الامتياز الجامعي

(Universiti Sains Malaysia)

سنحاول من خلال هذا المطلب، عرض تجربة جامعة العلوم الماليزية، من خلال إبراز واقع الجامعة وتوجهات المخطط المكثف للامتياز فيها، وذلك بالتركيز على ثلاثة محاور، تتمثل في البحث العلمي والخريج وأخيرا الخدمات والنشاطات الخارجية.

الفرع الأول. تعريف جامعة العلوم الماليزية:

نشأت جامعة العلوم الماليزية (USM) في سنة 1969، كثاني جامعة ماليزية آنذاك، بعد جامعة مالايا، وتقترح جامعة العلوم الماليزية تخصصات متنوعة من العلوم الطبية والصيدلة، علوم الطبيعة، العلوم التطبيقية، العلوم التكنولوجية والهندسة، العلوم الاجتماعية والإنسانية، والتعليم، وتضم الجامعة حوالي 30 ألف طالب موزعين ما بين كل الأطوار التعليمية، في 17 مدرسة أكاديمية تقع في الموقع الرئيسي للجامعة بولاية جورج تاون بمدينة بيناناق، و6 مدارس للهندسة في موقع يبعد على رئاسة الجامعة بحوالي 50 كم، و3 كليات للعلوم الطبية والصحة على بعد 300 كم من الموقع الرئيسي للجامعة، ويبين الشكل رقم 34 موقع جامعة العلوم الماليزية (USM):

الشكل رقم 34: موقع جامعة العلوم الماليزية في ولاية جورج تاون

المصدر: صورة مأخوذة من خرائط غوغل

كما تدير جامعة العلوم 17 مركز بحث في مختلف التخصصات العلمية، وعلى رأسهم: علم الآثار، الطب، طب الأسنان، الطب الجزيئي، العلوم والتكنولوجيا ودراسات الاقتصاد الإسلامي، كما تقدم مراكز البحث الخدمات الاستشارية للقطاع الصناعي تحت إشراف الفرع التجاري للجامعة.

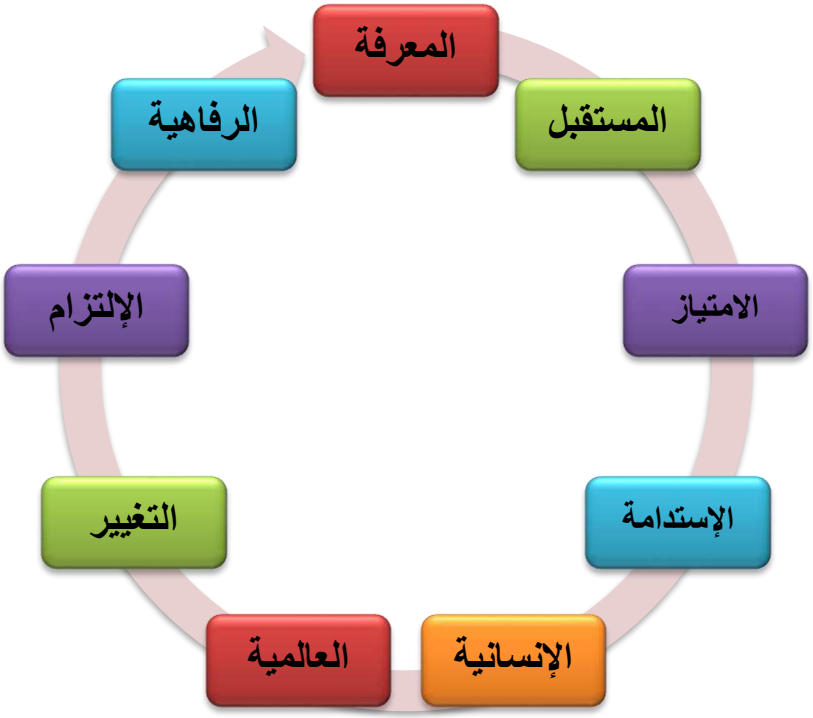
اعتمدت الجامعة منذ بدايتها على نظام المدارس الأكاديمية عوض نظام الكلية التقليدي، بهدف منح فرصة التكوين متعدد التخصصات لطلبتها، من خلال احتكاكهم بكل المجالات العلمية المتوفرة في الجامعة، وتحتل جامعة العلوم الماليزية المرتبة 142 حسب تصنيف (QS) لسنة 2021، وفي المجموعة 500-600 في تصنيف شنغهاي، وفي المجموعة 601-800 حسب تصنيف التايمز للجامعات، وفي المرتبة 42 حسب جودة التعليم في نفس التصنيف لسنة 2020.

باعتبار جامعة العلوم الماليزية جامعة كثيفة البحث، تم تصنيفها في سنة 2008 من طرف وزارة التعليم العالي كأول جامعة تشارك في المخطط المكثف للامتياز (**APEX**) Accelerated Programme for Excellence، وهو برنامج معجل يدعم مؤسسات التعليم العالي في تحقيق الشهرة العالمية (Universiti Sains Malaysia, 2021).

الفرع الثاني. توجهات المخطط المكثف للامتياز (APEX) بجامعة العلوم الماليزية:

منذ سنة 2008، وكلت جامعة العلوم الماليزية مهمة تطبيق المخطط المكثف لتحقيق الامتياز، ومنذ ذلك الحين تطمح الجامعة إلى غرس القيم والتوجهات الرئيسية التي يجب تبنيها والالتزام بها من طرف كل الفاعلين في المؤسسة، ويمثل الشكل رقم 35، التوجهات التسع للمخطط المكثف للامتياز (APEX):

الشكل رقم 35: التوجهات التسعة للمخطط المكثف للامتياز (APEX) في جامعة العلوم الماليزية



المصدر: (Universiti Sains Malaysia)

تعمل جامعة العلوم الماليزية من خلال الالتزام بالتوجهات السابقة، على إحداث التغييرات في كل من: التكوين والتعليم، البحث والابتكار، الخدمات والنشاطات الخارجية، الطلبة، جذب المواهب، الموارد والحوكمة.

أولا. التغيير على مستوى الخريج:

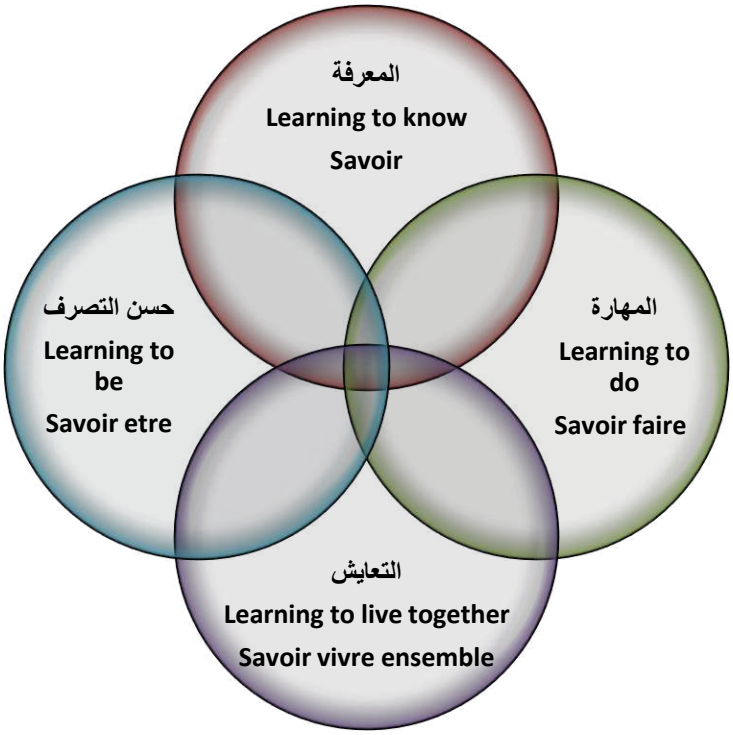
تأخذ السلطات الماليزية بعين الاعتبار عالمية الاقتصاد والتغيرات السريعة، التي أصبحت تحديا لكل جامعات العالم فيما يخص مسارات التكوين ومزايا المتخرجين، وأيضا متطلبات سوق العمل الذي يتسم بالعالمية في معايير الانتقاء والتوظيف، ولم يعد إتقان اللغات الأجنبية المطلب الوحيد للمؤسسات في توظيفها للخريج الأجنبي، بل تريد المنظمات اليوم أفرادا موهوبين يمكنهم العمل مع أشخاص ذات خلفيات متنوعة ووجهات نظر مختلفة، وقادرين على التكيف مع التغيرات المتسارعة واستغلالها في صالحهم للدخول في تنافسية السوق العالمية بقوة.

تركز جامعة العلوم الماليزية، على تكوين أفراد قائدين للتغيير على مستوى كل من المنظمات متعددة الجنسيات والمؤسسات الصغيرة والمتوسطة، وعلى الجامعة توفير المناخ المناسب لتحفيز الطلبة على الابداع والابتكار

وتشجيعهم على تحقيق أهدافهم وتطورهم الذاتي، كما تعمل جامعة العلوم على تكوين متخرجين تصفهم بالأفراد العالميين، من خلال انفتاحهم على العالم وطموحهم إلى دخول ماليزيا ونظامها التعليمي ضمن الدول المتميزة حول العالم (Universiti Sains Malaysia, pp. 29-30).

والشكل رقم 36، يوضح استراتيجية تكوين طلبة عالميين حسب المخطط المكثف للامتياز (APEX) لجامعة العلوم الماليزية:

الشكل رقم 36: استراتيجية تكوين طلبة عالميين في جامعة العلوم الماليزية



المصدر: من إعداد الباحثة

تعتمد جامعة العلوم في تكوين طلابها على منهج المعرفة الواسعة، وتعدد وجهات النظر وتقبل الآخرين، والنقاش والنقد البناء، والتواصل اللغوي الممتاز، وإمكانيات التواصل الثقافي متعدد اللغات، والفهم الجيد للتعليم مدى الحياة وتبينه كمنهج تطويري للذات والمجتمع، والقيم والأخلاقيات الثابتة والإيجابية وحسن التعامل مع الخلافات والصراعات، والكفاءة في حل المشاكل، والمهارات التحليلية والقدرة على اتخاذ القرارات (Universiti Sains Malaysia, p. 34).

ثانيا. التغيير على مستوى البحث العلمي:

إن تفوق جامعة العلوم في مجال البحث، هو أهم عامل في اختيارها لقيادة مخطط الامتياز (APEX)، إضافة إلى استراتيجيتها لتغيير التعليم العالي واستدامته للمستقبل، كما أن جامعة العلوم تركز على البحوث متعددة التخصصات، كأهم نقطة قوة لها في امتيازها العلمي ولتكوين كفاءات ذوو مهارات قادرين على تغيير المحيط السوسيو-اقتصادي وتحقيق الرفاهية، وتتوجه جامعة العلوم في هذا السياق بثلاثة قيم تزرعها في الباحثين تتمثل في: الفضول، خدمة الفرد، خدمة الصناعة، كما تسعى جامعة العلوم، إلى تحقيق الأهداف التالية من وظيفة البحث فيها (Universiti Sains Malaysia):

- ربط الصناعة بالابتكار العلمي الذي تنتجه الجامعة؛
- خلق الفارق وتحقيق القيمة المضافة على المدى القصير والبعيد في المحيط والمجتمع ككل؛
- تحقيق الأرباح من خلال تسويق الأبحاث التي تنتجها الجامعة في شكل ابتكارات وبراءات اختراع؛
- اعتماد الجامعة على مداخيل البحث في نسبة مهمة من مصادر تمويلها.

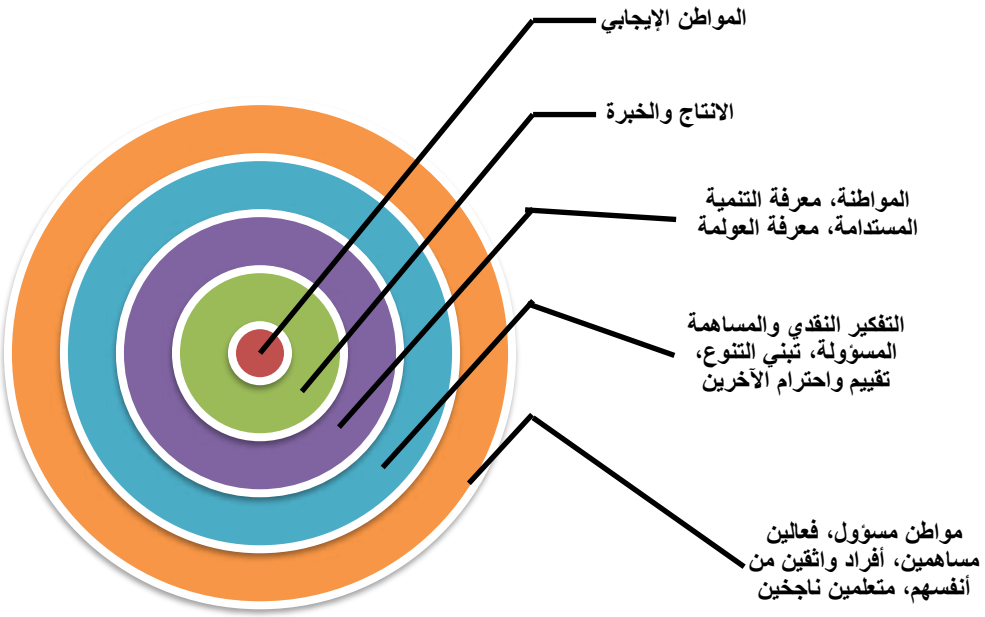
ثالثا. التغيير على مستوى الخدمات والنشاطات الخارجية:

تسعى وزارة التعليم العالي الماليزية، من خلال تنمية أقطاب المعرفة الرائدة في ماليزيا إلى تطوير بيئة التعليم العالي، التي تعطي الأولوية للامتياز في التعلم والتعليم، وتمت صياغة المخطط المكثف للامتياز (APEX)، بهدف تحقيق التكامل والتفاعل بين مختلف مراكز التعليم العالي، لاكتساب سمعة دولية وشهرة عالمية وتحقيق الامتياز. ويتمثل أحد الأهداف الرئيسية لهذا المخطط، في إنشاء أسس وقواعد ثابتة لإنتاج رأسمال الفكري المتنوع واللازم للمساهمة بالمعرفة والابتكار لتطوير المجتمع، كما يعد تنفيذ مخطط وزارة التعليم العالي للامتياز (APEX) فرصة حقيقية لتحقيق هذا الهدف، ومن بين المبادئ الأساسية للمخطط هو تبني فكر التنمية المستدامة في النظام التعليمي، حيث يتم تكوين الطلبة على ثقافة حماية البيئة والحفاظ على الموارد والتنمية البشرية، وبالتركيز على أسس العدالة، تكافؤ الفرص، الملاءمة والقدرة على فهم الجودة، إضافة إلى ما سبق تتمثل رسالة جامعة العلوم، في كونها: "جامعة كثيفة البحث، متعددة التخصصات، متميزة، تعمل على تمكين الأشخاص وتنمية مواهبهم، وتوفر الفرصة للأفراد لتحسين واقعهم الاقتصادي والاجتماعي وتحقيق الرفاهية والخروج من دائرة

الفقر"، إضافة إلى تبنيها الرؤية التالية: " التغيير في التعليم العالي من أجل مستقبل مستدام" .(Universiti Sains Malaysia, pp. 42-43)

تتبنى جامعة العلوم الماليزية، مفهوم التنمية المستدامة الواسع لترك بصمتها في المحيط والمجتمع، ويمثل الشكل رقم 37، نظرة الجامعة في تأثيرها من خلال تنشئة المواطنين:

الشكل رقم 37: أثر جامعة العلوم على الفرد والمجتمع من خلال تنشئة المواطن الإيجابي



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على (Universiti Sains Malaysia, p. 44)

إن تحقيق الامتياز الماليزي على خريطة التعليم العالمي هو من أهم أهداف الجامعات في ماليزيا، وهي في منتصف الطريق إلى تحقيق مرادها، نظرا للنتائج المحققة من طرف جامعاتها من بحث علمي وتموقع متقدم في التصنيفات الدولية، وليس من المستحيل أن تنافس الجامعات الماليزية أرقى الجامعات العالمية، بشرط أن يلتزم كل الافراد الفعالين في مخطط الامتياز بتحقيق الأهداف المسطرة على المدى المتوسط والبعيد، وأن يتخلى الفرد الماليزي على عقلية العالم الثالث، وينفتح على العالمية ليستغل كل الفرص التي تتاح له لتطوير بلاده وتعزيز اقتصاده وتحسين الظروف الاجتماعية فيه، وأن يسهم كل فرد في تحقيق الأهداف العامة للتنمية بكونهم مواطنين مسؤولين وإيجابيين.

خلاصة الفصل الثالث:

بناء على ما سبق عرضه من التجارب العالمية الحديثة لأقطاب الامتياز الجامعي، يمكننا استنتاج بعض نقاط الاختلاف والتشابه، نوضحها فيما يلي:

أولا. نقاط الاختلاف:

- تضم تشكيلة أقطاب الامتياز الفرنسية، إقليم أو منطقة تنشط فيها المؤسسات الاقتصادية ومؤسسات التعليم العالي وهيئات البحث، تتناغم فيها الخطط باتجاه تحقيق التطور والنمو لكل الأطراف ودفع عجلة التنمية للدولة ككل، كما تعمل هاته الأقاليم على جذب السكان بتوفير الإمكانيات والمناخ المناسب للتطور الذاتي للأفراد، يتفاعل كل من المؤسسات والافراد في قطب الامتياز لتحقيق الشهرة العالمية، التي تدعم جاذبيتهم لأفضل الباحثين والطلبة واستقطاب الاستثمارات، من خلال توفير خدمات البحث والتطوير وغزارة الابداع والابتكار فيها، نواة قطب الامتياز حسب التشكيلة الفرنسية هي الجامعة ومخرجاتها من بحوث وكفاءات بشرية متميزة، ومحركها كثافة النشاط التجاري والاقتصادي؛
- أقطاب الامتياز الألمانية، هي جامعات أو مدارس عليا تتميز في مجال واحد أو عدة مجالات بحث محددة، ترتكز أقطاب الامتياز في ألمانيا على تعدد وتداخل التخصصات لاكتشاف حلول باهرة لقضايا تهم المجتمع والاقتصاد، كما تجتهد المؤسسة والباحثين على تطوير ذلك العلم، والوصول إلى مستجدات لم يتسنى لجامعة أخرى العمل عليها، بما يحقق لها شهرة عالمية ويجلب لها جوائز متميزة كنوبل وميداليات فيلد، مما يخولها التقدم في المراتب الأولى لتصنيف شنغهاي الذي يركز على الإنتاج البحثي المتميز ومنافسة الجامعات الأمريكية والبريطانية الأسطورية، ترتبط أقطاب الامتياز في المانيا ارتباطا وثيقا بجامعات الامتياز، التي يتم تقييمها حول كل وظائف الجامعة المعروفة من تكوين وبحث وخدمة المجتمع، تهدف جامعات الامتياز لتحقيق الشهرة العالمية لنظام التعليم العالي بألمانيا بغاية استقطاب الكفاءات البشرية من باحثين وأساتذة وطلبة، وجذب الاستثمارات في البحث والتطوير لتقديم بحوث علمية متميزة وذات جودة عالية؛
- تهدف اقطاب الامتياز في ماليزيا، إلى زيادة شهرة التعليم العالي الماليزي وانفتاحه على العالمية، وتشمل النظرة الماليزية للامتياز نظام التعليم العالي ككل، باعتبارها دولة نامية تطمح للمنافسة

على النطاق الدولي الذي ينشط فيه عمالقة التعليم العالي والبحث العلمي منذ قرون، وقد بدأت ماليزيا التغيير من الأسفل بهدف تنشئة أجيال منفتحة على العالم، وقادرة على الابداع والابتكار وتحقيق الامتياز المستدام؛

- اتجهت السياسة الألمانية تبعا لفلسفة التعليم العالي بها إلى تحقيق امتياز النخبة، الذي يعتمد على الامتياز في مجال البحث العلمي، أما ما لاحظناه من التجربتين الفرنسية والماليزية، توجههما إلى سياسة امتياز مزدوجة، أي تعمل على التكامل بين امتياز النخبة من جهة، والذي يهدف إلى تحقيق الشهرة العالمية واحراز التقدم في مراتب التصنيفات الدولية، والامتياز الاجتماعي والمجتمعي من جهة أخرى والذي يهدف بشكل رئيسي إلى توفير الفرص المتكافئة لكل أفراد المجتمع لأن يحققوا التميز كل حسب قدراته وامكانيته العلمية والمعرفية.

ثانيا. نقاط التشابه:

- كل مبادرات تحقيق الامتياز الجامعي هي برامج تمويل استثنائية، واستثمار في رأسمال البشري على المدى المتوسط والطويل؛
- تعتبر عوامل ودوافع التوجه نحو سياسات تحقيق الامتياز الجامعي في كل الدول متشابهة، كالعولمة والتصنيفات الدولية للجامعات، وتغير متطلبات سوق العمل والزيادة المستمرة في عدد الطلبة، إضافة إلى حرية التنقل الطلبة لمواصلة تعليمهم الجامعي في الخارج، ومحاولة كل الجامعات إلى جذب أكبر عدد ممكن من الطلبة الأجانب؛
- تستهدف كل البرامج عدد محدد من الجامعات، من خلال انتقاء مشاريع تعرضها مؤسسات التعليم العالي نفسها، بشرط ان تقنع لجنة التقييم الدولية بجدوى المشروع، مع تقديم صورة مستقبلية لجامعة الامتياز ومجالات التغيير التي سوف تركز عليها؛
- يشارك في وضع وتقييم برامج الامتياز الجامعي غالبا لجنة دولية، تتكون من أساتذة وباحثين من مختلف دول العالم، وقد تضم اللجنة مسؤولين من جامعات متميزة أو من لجان التقييم في مختلف التصنيفات الدولية للجامعات؛
- يتم انجاز التغيير خلال عدة سنوات، ولا يتم الحكم على نجاح برنامج الامتياز إلا بعد مدة لا تقل عن عشر سنوات؛

- تهدف كل البرامج إلى ربط مخرجات التعليم العالي بمتطلبات التغيرات الاقتصادية العالمية، سواء على مستوى رأس المال البشري المتمثل في الخريجين، أو على مستوى الإنتاج العلمي ومختلف الخدمات المقدمة للمجتمع؛
- تعمل كل برامج الامتياز على تعزيز الاستقلالية المالية للجامعة، من خلال جعل البحوث التطبيقية استثمارات تدر على الجامعات بمصادر تمويل جديدة؛
- تهدف كل برامج الامتياز إلى دعم التعاون وتشجيع العمل المشترك، بين الجامعات ومخابر البحث العلمي والمؤسسات الاقتصادية؛
- تهدف كل الجامعات المتميزة ومبادرات الامتياز، إلى تعزيز البحوث متعددة التخصصات، لما لها من مزايا على تطوير المعرفة العلمية وإيجاد الحلول المبتكرة للمشكلات التي تواجه العالم؛
- تتشارك كل برامج الامتياز في طموح زيادة الشهرة العالمية لمؤسسات التعليم العالي، والتقدم في التصنيفات الدولية للجامعات؛
- تشجع كل برامج الامتياز، استقلالية الجامعة عن الدولة من حيث الإدارة والتوظيف وقبول الطلبة والباحثين؛
- تأخذ كل برامج الامتياز الجامعي أبعاد التنمية المستدامة والتنمية البشرية بعين الاعتبار، وتعمل على إدماج البعد البيئي والمجتمعي في كل نشاطات الجامعة وفي كل التخصصات التي تقدمها.

الفصل الرابع: أقطاب الامتياز

الجامعي وعلاقتها بتحسين جودة

مخرجات مؤسسات التعليم

العالي الجزائرية –نموذج مقترح–

الفصل الرابع: أقطاب الامتياز الجامعي وعلاقتها بتحسين جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي الجزائرية –نموذج مقترح–

سنحاول من خلال هذا الفصل، اقتراح نموذج قطب امتياز جامعي، يهدف إلى تحسين جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، وذلك انطلاقا من دراسة واقع التعليم العالي بالجزائر والمجهودات المبذولة في سبيل تحسين جودة مخرجاته، واستنادا على بعض التجارب الدولية الحديثة التي طبقت برامج تحقيق الامتياز كتجربة كل من دولة فرنسا، ألمانيا وماليزيا. وعلى ضوء ذلك، سنتطرق في هذا الفصل، المباحث التالية:

- المبحث الأول: واقع التعليم العالي في الجزائر؛
- المبحث الثاني: جهود الجزائر في مجال تحسين جودة التعليم العالي وتعزيز أقطاب الامتياز الجامعي؛
- المبحث الثالث: نموذج مقترح لقطب امتياز جامعي وعلاقته بتحسين جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي الجزائرية.

المبحث الأول: واقع التعليم العالي في الجزائر

سعت الجزائر منذ الاستقلال، إلى تطوير التعليم العالي وتكييفه مع خصوصيات المجتمع ومتطلبات البيئة الداخلية والخارجية، وهذا ما تجسد في سلسلة الإصلاحات المتبناة منذ الاستقلال، كما انعكست سيرورة الإصلاحات في تطورات كمية متزايدة وسريعة على مستوى الموارد البشرية والهياكل والموارد المالية. وسيتم في هذا المبحث، التطرق إلى ما يلي:

- مسار نظام التعليم العالي في الجزائر؛
- تطور بعض المؤشرات الكمية لقطاع التعليم العالي في الجزائر؛
- التعاون المحلي والدولي لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية.

المطلب الأول: مسار نظام التعليم العالي في الجزائر

للتعرف على مسار نظام التعليم العالي في الجزائر، سنتطرق إلى سلسلة من مجموع التطورات والتحولات تبعا لخطط وبرامج التنمية الاقتصادية والاجتماعية منذ الاستقلال، ويمكن تقسيم المراحل التي مر بها نظام التعليم العالي في الجزائر، كما يلي:

الفرع الأول. المرحلة الأولى:

يعود نظام التعليم العالي في الجزائر إلى العهد الاستعماري، حيث أنشأت بالجزائر في سنة 1859 كلية الطب والعلوم الصيدلانية، وفي سنة 1879 أضيف لها كل من كلية العلوم، كلية الآداب وكلية الحقوق، إن تجمع الكليات السابقة شكل في سنة 1909 أول جامعة جزائرية سميت بجامعة الجزائر، والتي تعد من أقدم الجامعات في الوطن العربي في العصر الحديث (رقاد، 2013/2014، صفحة 173).

بعد الاستقلال مباشرة، لم يتم تغيير النظام البيداغوجي القائم، بل بقي النظام الفرنسي ساري المفعول، وقد قسمت جامعة الجزائر إلى كليات: كلية الآداب والعلوم الإنسانية، كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية، كلية الطب والعلوم الدقيقة، إضافة إلى الملحقتين الجامعيتين لوهران وقسنطينة، وفي سنة 1962 كان في الجزائر ما يقارب 2000 طالب جامعي منهم 0.1% إناث، تحت اشراف 250 أستاذ تعليم عالي (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, 2015)، أما عن مراحل التكوين آنذاك، كانت مقسمة كما يلي (شرقي، 2015/2016، الصفحات 197–198):

1. **شهادة ليسانس**: وتدوم ثلاث سنوات في غالبية التخصصات، كانت عبارة عن نظام سنوي للشهادات المستقلة التي تكون في مجموعها الليسانس؛
2. **شهادة دراسات معمقة**: وتدوم لمدة سنة واحدة يتم التركيز فيها على منهجية البحث إلى جانب مذكرة تخرج مبسطة نسبيا لتطبيق ما ورد في الدراسة النظرية؛
3. **شهادة دكتوراه أو الدرجة الثالثة**: وتدوم سنتين من البحث على الأقل لإنجاز أطروحة علمية؛
4. **شهادة دكتوراه دولة**: وتصل مدة تحضيرها إلى خمسة سنوات من البحث النظري والتطبيقي.

وعرفت هذه المرحلة، بتوسع الشبكة الجامعية من جامعة الجزائر إلى عدة جامعات في المدن الكبرى، إذ أنشأت جامعة وهران بمقتضى الأمر رقم 67-278 الصادر في 20 ديسمبر 1967، وأنشأت جامعة قسنطينة بمقتضى الأمر رقم 69-45 الصادر في 17 جوان 1969، وجامعات أخرى انطلقت بها الأشغال في نهاية هذه المرحلة، كجامعة العلوم والتكنولوجيا هواري بومدين الجزائر، وجامعة العلوم والتكنولوجيا محمد بوضياف بوهران، وجامعة عنابة.

الفرع الثاني. المرحلة الثانية:

تميزت المرحلة الممتدة من سنة 1970 إلى غاية 1997، باستحداث وزارة متخصصة بالتعليم العالي والبحث العلمي، تلاها مباشرة إصلاح سنة 1971 الذي مهد إلى سبل تقسيم الكليات إلى معاهد مستقلة تضم عدة أقسام متجانسة، واعتماد نظام السداسيات محل الشهادات السنوية، كما عدلت مراحل التكوين إلى ثلاثة مراحل أساسية: الليسانس، الماجستير، دكتوراه علوم والتي تعرف حاليا بالنظام الكلاسيكي، وفي ذات السياق عملت الجزائر في هذه المرحلة على إرساء قواعد الجامعة الجزائرية، المتمثلة في (شرقي، 2015/2016، صفحة 198):

1. **ديمقراطية التعليم العالي**: عن طريق تكافؤ الفرص أمام جميع فئات الشعب، وتمكين الطالب الجزائري من مزاولة تعليمه الجامعي بالمجان كإحدى الخيارات الاستراتيجية للدولة؛
2. **الجزأرة**: الشروع في الاعتماد على الكفاءات الجزائرية في مجال التكوين وفي إدارة مؤسسات التعليم العالي؛
3. **التعريب**: شرعت الدولة الجزائرية في تعريب التعليم الجامعي بدءا من العلوم الاجتماعية والإنسانية، وبعض الفروع العلمية في إطار سياسة طويلة الأجل مرتبطة بمستقبل الجزائر وهويتها التي طمست طوال الفترة الاستعمارية.

كان الهدف من بلوغ هذه الخيارات هو تحقيق التحول من منظومة تعليمية تقليدية إلى منظومة تعليمية حديثة، تضمن تكوين إطارات جزائرية متشبعة بالهوية الوطنية تسهم في دفع عجلة التنمية، وعرفت هذه المرحلة بوضع الخريطة الجامعية سنة 1984، بهدف تخطيط مستقبل التعليم العالي إلى سنة 2000 في ضوء متطلبات التنمية الوطنية.

الفرع الثالث. المرحلة الثالثة:

امتدت هذه الفترة من سنة 1997 إلى 2003، وتميزت هذه الفترة بخروج الجزائر من العشرية السوداء، وتدهور الأوضاع السياسية والاقتصادية وما صاحبها من فشل كل المبادرات الوزارية للنهوض بالتعليم العالي، وعرفت الدولة بعدها نوعا من استقرار الأوضاع، فشرعت في وضع مخطط تنموي خماسي (1998-2002) لتصحيح الانحرافات والأخطاء، كما تم اصدار القانون رقم 99-05 بتاريخ 4 أفريل 1999، والمتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي والبحث العلمي، والذي يمثل لحظة فارقة ومهمة بالنسبة لتطور منظومة التعليم العالي في الجزائر، ويهدف إلى (رقاد، 2013/2014، صفحة 177):

- جعل الجامعة مؤسسة عمومية ذات طابع علمي وثقافي ومهني، من أجل تجنب التصلب الناجم عن اعتبارها مؤسسة عمومية ذات طابع إداري؛
- إعادة تنظيم الجامعة في شكل كليات وانشاء جامعات ومراكز جامعية أخرى وملاحق لجامعات، مما يسهم في تدعيم هياكل قطاع التعليم العالي وتجسيد الديمقراطية؛
- رفع نوعية التعليم والتكوين عن طريق تعزيز البحث العلمي والتكنولوجي في مختلف التخصصات؛
- توفير وسائل الاتصال ومد شبكة الانترنت قصد رفع المستوى الثقافي والعلمي والمهني للطلبة والأساتذة؛
- تكريس الاستقلالية المالية وفرض الرقابة البعدية لمؤسسات التعليم العالي، حول الإنجازات التي توصلت إليها ومدى جدوى المبالغ المنفقة على مشاريع البحث العلمي.

الفرع الرابع. المرحلة الرابعة:

على ضوء كل من التقرير المعد من طرف اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، والموضح للعوائق التي تعاني منها الجامعة الجزائرية والحلول التي تمكنها من تخطي ذلك، وتوجهات المخطط التنفيذي الذي صادق عليه مجلس الوزراء في أفريل من سنة 2002، قامت وزارة التعليم العالي والبحث

العلمي بضبط استراتيجية عشرية لتطوير القطاع، امتدت من سنة 2004 إلى غاية سنة 2013، وتضمنت في محاورها الأساسية:

- هيكلة جديدة للنظام التعليمي وفقا لثلاثة أطوار تكوينية (ليسانس– ماستر– دكتوراه)؛
- تحيين و تأهيل مختلف البرامج التعليمية؛
- اعتماد نظام جديد للتسيير؛
- تطوير مستوى ووتيرة البحث العلمي.

وذلك بغية تحقيق مجموعة من الأهداف، على رأسها (شرقي، 2015/2016، صفحة 199):

- الاستجابة للمعايير الدولية في التعليم في ظل محيط يتسم بالتحولات السريعة؛
- إنشاء فضاءات جامعية إقليمية ودولية تسهل تنقل الطلبة والأساتذة من مختلف الأقطار؛
- المواءمة بين المتطلبات الشرعية لديمقراطية الالتحاق بالتعليم العالي ومتطلبات ضمان تكوين ذو جودة نوعية عالية؛
- إشراك الجامعة في تحقيق التنمية المستدامة للبلاد، وتمكين الجامعة الجزائرية من أن تصبح قطبا للإشعاع العلمي والإنتاج المعرفي على كل من الصعيد الوطني، الإقليمي والدولي؛
- التوجه نحو انشاء نظام لضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية.

الفرع الخامس. المرحلة الخامسة:

في نفس السياق، وبغية دعم نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، تم تسطير برنامج لدعم السياسة القطاعية في مجال التعليم العالي والبحث العلمي" (PAPS ESRS)، وهو برنامج يمتد لفترة سبع سنوات 2010-2017، بقيمة 38.6 مليون يورو، منها 21.5 مليون ممولة من طرف الاتحاد الأوروبي، و17.1 مليون ممولة من طرف الدولة الجزائرية. وقد جاء المشروع لدعم عصرنة قطاع التعليم العالي والبحث العلمي، ومرافقة الإصلاحات الجارية، ويهدف هذا المشروع لتحقيق ستة أهداف رئيسية ، هي (بونقيب، 2016-2017، الصفحات 121-122):

1. ضمان جودة التعليم العالي؛
2. تطوير أنظمة المعلومات المدمجة والمرتبطة بأهداف نظام ل.م.د؛
3. تنمية وبناء قدرات الموارد البشرية للعاملين في قطاع التعليم العالي من أساتذة وموظفين؛

4. تعزيز التكوين في الدكتوراه وتطوير مشاركة الباحثين في البرنامج الأوروبي؛
5. التنويع والمهنية في عروض التكوين الجامعي، من خلال تعزيز القدرات التطبيقية للأساتذة التي تسمح بمرافقة الطلاب وإدماج الشركاء الاقتصاديين والاجتماعيين؛
6. خلق تقارب بين الجامعات والمؤسسات، والملاءمة بين التكوين والتوظيف.

بالرجوع إلى الأهداف السابقة، وبالخصوص الهدف السادس المتعلق بخلق تقارب بين الجامعات والمؤسسات والملاءمة بين التكوين والتوظيف، نجد أن الخلل يبقى في تفعيل معظم هذه الإجراءات التي بقيت مجرد شعارات في معظمها، إذ لا زلنا نلاحظ معاناة خريجي التعليم العالي في إجراء التربصات والتوظيف، وقد عمل مسؤولو قطاع التعليم العالي مؤخرا، على تقليص مسالك الليسانس من 5000 مسلك عبر الوطن إلى 176 مسلكا موحدا، وكأن الجامعات تريد أن تسترجع النظام القديم، كما تم تقليص مسالك الماستر لتكون موحدة عبر كامل الجامعات الجزائرية، وهذا ما يتنافى مع فلسفة نظام ل.م.د، التي جاءت للتوفيق بين احتياجات القطاع الاقتصادي المختلفة من منطقة لأخرى والتخصصات في الجامعة التي تنشط في نفس الإقليم. وعلى عكس ما تقوم به الوزارة، فإنه من المطلوب من الجامعات اليوم، فتح تخصصات مواكبة لمتطلبات سوق العمل، وذلك من خلال الشراكة مع المؤسسات الاقتصادية، والسماح لها في تخطيط البرامج التكوينية التي تلبي حاجاتها الحالية واستشراف التخصصات المستقبلية، خاصة فيما يخص المهن الجديدة، وإلزامية تكوين الأساتذة والباحثين فيها (بونقيب، 2016–2017، صفحة 123).

المطلب الثاني: تطور بعض المؤشرات الكمية لقطاع التعليم العالي في الجزائر

نجم عن مجموع الإصلاحات الوطنية في مجال التعليم العالي، تطورا كميا كبيرا وسريعا لمنظومة القطاع، وفيما يلي نعرض مختلف الاحصائيات الوطنية، وفق عدة مؤشرات كمية لقطاع التعليم العالي.

الفرع الأول. الشبكة الجامعية وأطوار التكوين في التعليم العالي الجزائري:

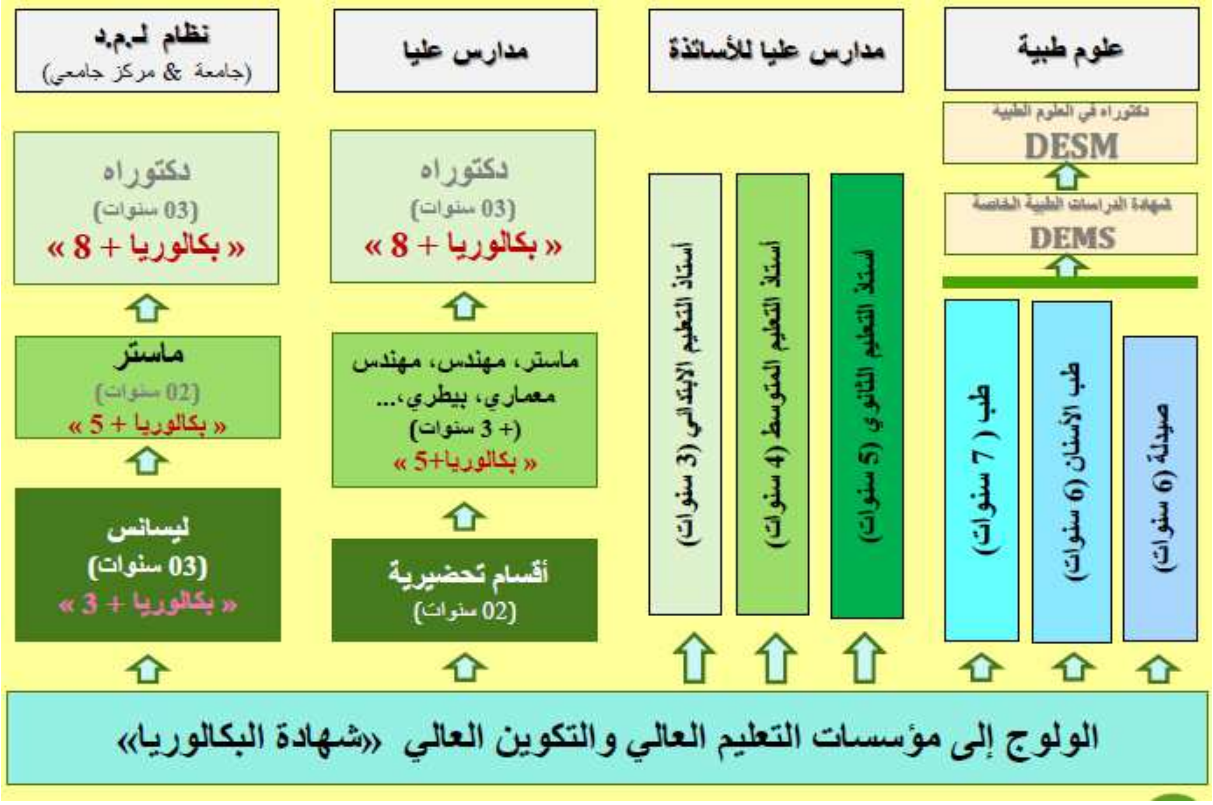
تتكون الشبكة الحالية لمؤسسات التعليم العالي في الجزائر، من مجموع 109 مؤسسة حسب تقرير الوزارة لسنة 2020، تنقسم لعدة أنماط، كما يلي (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2020، صفحة 5):

- 54 جامعة؛
- 55 مؤسسة جامعية تابعة لقطاعات أخرى؛
- 35 مدرسة عليا؛
- 14 مؤسسة خاصة؛
- 11 مدرسة عليا لتكوين الأساتذة؛
- 9 مراكز جامعية؛
- جامعة التكوين المتواصل.

سمح المشرع الجزائري منذ سنة 1983، بإنشاء مؤسسات للتكوين العالي تابعة لقطاعات أخرى كوزارة الدفاع الوطني، وزارة الصحة، وزارة السياحة، وزارة الثقافة وغيرها، وفي منذ سنة 1999 سمحت الدولة الجزائرية بإنشاء مؤسسات التعليم العالي التابعة للقطاع الخاص، تتمثل حاليا في: 3 معاهد للعلوم والتكنولوجيا، معهد للأدب واللغات الأجنبية، 11 معهدا للعلوم الاقتصادية والتسيير والتجارة (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2020، صفحة 9).

والشكل رقم 38، يوضح التدرج في مؤسسات التعليم الجزائرية بعد شهادة البكالوريا:

الشكل رقم 38: أطوار وشهادات التعليم العالي في الجزائر



المصدر: (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2020، صفحة 11)

الفرع الثاني. التعدادات البيداغوجية والإدارية للتعليم العالي في الجزائر:

تستقبل مؤسسات التعليم العالي الجزائرية حاليا، قرابة 1.5 مليون طالب مسجل في التدرج، و76 ألف طالبا مسجلين فيما بعد التدرج، فيما يتخرج سنويا أكثر من 350 ألف طالب (معطيات السنة الجامعية 2020/2019)، يتبع الطلبة تكوينهم في: 372 مسار للتكوين في مرحلة الليسانس، 889 مسار للتكوين في مرحلة ال ماستر، 776 مسار للتكوين في مرحلة دكتوراه (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2020، صفحة 13).

ينقسم الطلبة في الجزائر حسب أربع عائلات تخصص كبرى، تتمثل في العلوم الدقيقة والتكنولوجيا، علوم الطبيعة والحياة، العلوم الطبية، العلوم الاجتماعية والإنسانية، سوف نبين في الجدول رقم 36، تطور عدد طلبة التدرج في الفترة ما بين سنتي 2010–2020، حسب عائلات التخصص الكبرى:

الجدول رقم 36: تطور تعداد طلبة التدرج بين سنتي 2010–2020 حسب عائلات التخصص الكبرى

السنة الجامعية	2010		2020	
العلوم الدقيقة والتكنولوجيا	التعداد	231 156	التعداد	325 295
	النسبة	%21	النسبة	%22
علوم الطبيعة والحياة	التعداد	88 667	التعداد	174 238
	النسبة	%8	النسبة	%12
العلوم الطبية والعلوم البيطرية	التعداد	57 254	التعداد	81 906
	النسبة	%5	النسبة	%6
العلوم الاجتماعية والعلوم الانسانية	التعداد	700 868	التعداد	888 537
	النسبة	%65	النسبة	%60
المجموع	التعداد	**1 077 945**	التعداد	**1 469 984**
	النسبة	%100	النسبة	%100

المصدر: (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2020، صفحة 17)

نلاحظ من خلال الجدول رقم 36، تطور عدد الطلبة في التدرج بنصف مليون طالب في عشر سنوات، ونلاحظ أن الزيادة كانت في كل التخصصات، لكن تخصص العلوم الاجتماعية والإنسانية هو من يحتوي على أكبر عدد من الطلبة، ويضم أكثر 888 ألف طالب في سنة 2020.

ونلاحظ أيضا، تضاعف عدد الطلبة المتخرجين بين سنتي 2010 و2020، حيث سجلت الوزارة تخرج 199 767 طالب في سنة 2009، في مقابل تخرج 247 353 طالب في سنة 2019، أما متخرجي المدارس العليا فتمثلوا في 2801 طالب فقط لنفس السنة (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2020، صفحة 18).

كما سجلت الإحصائيات، تضاعف عدد الأساتذة خلال عشر سنوات في مؤسسات التعليم العالي، في السنة الجامعية 2011/2010 بلغ عددهم 37 688 أستاذا (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2020، صفحة 23)، في حين سجلت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في سنة 2020،

انتماء 277 61 أستاذ إليها، منهم 35% من الأساتذة ذوي المصف العالي، فيما يتمثل مؤشر نسبة التأطير في 25 طالب لكل أستاذ في سنة 2020 (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2020، صفحة 22). تختلف نسبة التأطير حسب نوع المؤسسة وحسب ميدان التكوين، والجدول رقم 37 يوضح ذلك:

الجدول رقم 37: نسبة التأطير لسنة 2020 حسب نوع المؤسسة وميدان التكوين

حسب نوع المؤسسة	حسب ميدان التكوين
• جامعة: 23 طالب/أستاذ؛ • مركز جامعي: 36 طالب/أستاذ؛ • مدرسة عليا: 12 طالب/أستاذ.	• علوم اجتماعية وإنسانية: 30طالب/أستاذ؛ • علوم الطبيعة والحياة: 28 طالب/أستاذ؛ • العلوم الطبية: 18 طالب/أستاذ؛ • هندسة معمارية: 12 طالب/أستاذ.

المصدر: (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2020، صفحة 24)

فيما يخص التأطير الإداري، ضمت مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي الجزائرية في سنة 2020 ما يلي (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2020):

- 59 914 موظفا إداريا؛
- 4013 مهندس مخابر بحث؛
- 5480 مستخدم تنفيذ.

الفرع الثالث. المؤشرات الكمية للبحث العلمي في الجزائر:

إن للمؤشرات الكمية للبحث في نظام التعليم العالي، دلالة على كمية الإنتاج العلمي ومجتمع المعرفة في البلد، كما أن النشر العلمي على النطاق الدولي بشكل خاص، له أهمية عالية في بناء اقتصاد المعرفة، كما يؤثر الإنتاج العلمي على التصنيفات الدولية للجامعات، وسنفصل في بعض مؤشرات البحث العلمي في الجزائر لسنة 2020، وتطورها خلال العقود الأخيرة، كما يلي:

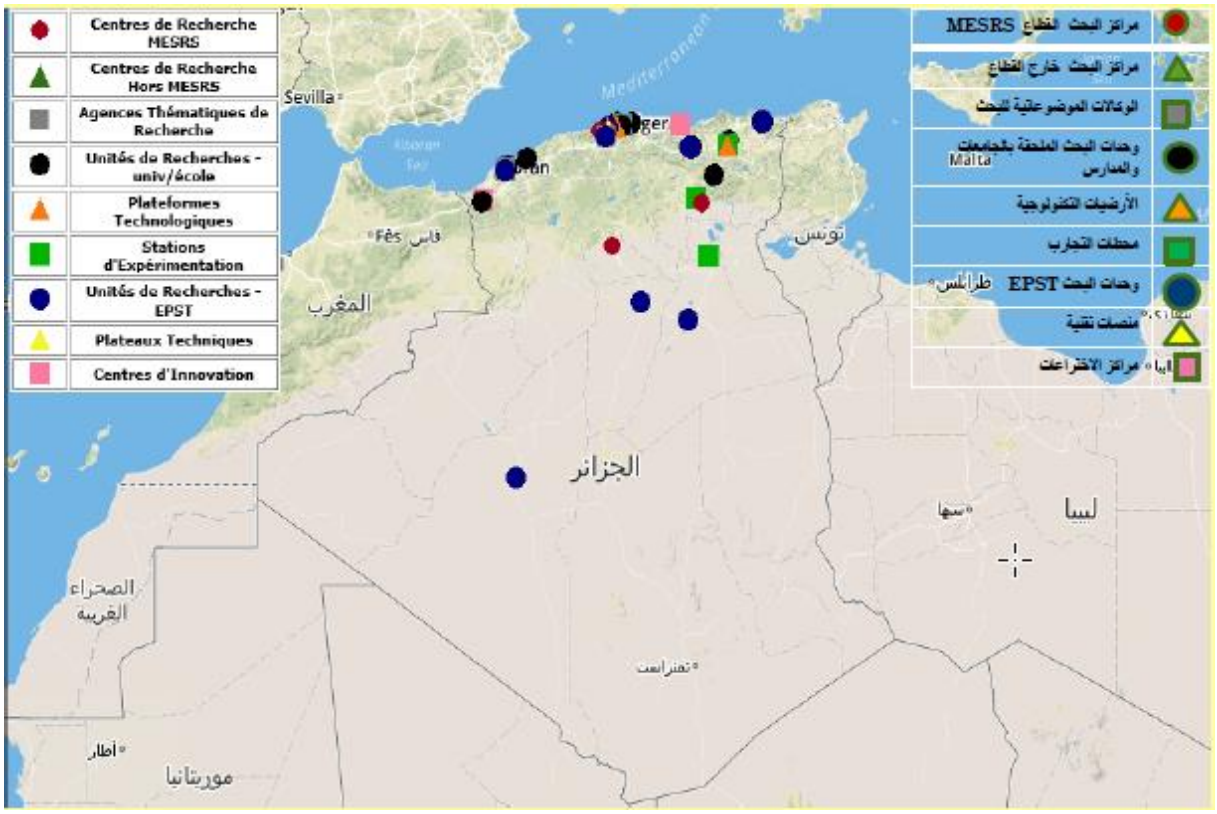
أولا. عدد مؤسسات البحث التابعة لقطاع التعليم العالي:

تختلف مؤسسات البحث العلمي في الجزائر* باختلاف ميادين وتخصصات الباحثين التابعين لها، حيث بلغت كمية مخابر البحث التابعة للجامعات الجزائرية لسنة 2020 عدد 1472 مخبر، وهي أكثر هيئات البحث انتشارا، فيما توجد 16 وحدة بحث، 11 وحدة بحث تابعة للملحقات الجامعية والمدارس العليا، 4 مراكز بحث في مجال الطاقة الذرية، ومركزين تابعين للوكالة الفضائية الجزائرية، أما عن مراكز البحث في الجزائر، والتي تمثل مؤشرا لتقدم الدول وتقييم البحث العلمي واستشراف المستقبل من خلال دورها في رسم خطط التنمية والسياسات العامة وفق التطور المعرفي للمجتمع، يبلغ عددها في الجزائر 19 مركزا، إضافة إلى وكالة بحث واحدة وخمس وكالات موضوعاتية للبحث العلمي، أما فيما يخص مراكز البحث غير التابعة لقطاع التعليم العالي فيبلغ عددها 10 مراكز (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2020، صفحة 28).

كما تبين الخريطة الموضحة في الشكل رقم 39، توزع شبكة مؤسسات البحث العلمي في الجزائر:

* الملحق رقم 04: هياكل البحث العلمي التابعة وغير التابعة لقطاع التعليم العالي في الجزائر.

الشكل رقم 39: توزع شبكة مؤسسات البحث العلمي في الجزائر



المصدر: (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2020، صفحة 29)

نلاحظ من خلال الشكل رقم 39، عدم انسجام توزع مؤسسات البحث العلمي في الجزائر، وتمركزها في الشمال وحول العاصمة بشكل كبير، فيما يفتقر الجنوب الجزائري تماما من مؤسسات البحث.

ثانيا. تطور عدد الأساتذة الباحثين المنتمين إلى مخابر البحث:

بلغ عدد الباحثين المنتمين إلى مخابر البحث العلمي التابعة لوزارة التعليم العالي في سنة 2019، أزيد من 58 ألف باحث على اختلاف رتبهم، تمثلت الزيادة لعدد الباحثين في أربع سنوات نسبة 12% ما يقابل 7447 أستاذ باحث، حيث بلغ عدد الباحثين في سنة 2015 ما يزيد عن 50 ألف أستاذ، ويتمثل متوسط الزيادة السنوية في عدد الباحثين حوالي 1400 باحث. وبلغ عدد الباحثين في المؤسسات الاقتصادية في الجزائر لنفس السنة، 184 باحث ينتمون إلى المؤسسات العمومية التالية: الشركة الوطنية للكهرباء والغاز، الشركة الوطنية لإنتاج الأدوية صيدال، مجمع سوناطراك، المؤسسة الوطنية للصناعات الإلكترونية، المجمع الوطني الصناعي لإنتاج الإسمنت، ويعمل 32% منهم في ميدان الكهرباء والغاز. يعتبر عدد الباحثين المنتمين للمؤسسات الاقتصادية ضئيل جدا، وهذا ما يعبر عن

ضعف النشاط البحثي الموجه لترقية الصناعات الاستراتيجية التابعة للقطاع العام في الجزائر (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2020، صفحة 31).

ثالثا. الإنتاج العلمي والنشر في المجلات العلمية:

إن للنشر العلمي وخاصة على النطاق الدولي، أهمية بالغة في تقييم البحث العلمي في منظومة التعليم العالي، وقد سجلت الوزارة الوصية المؤشرات الكمية التالية (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2020، صفحة 35):

- بلغت كمية المجلات العلمية الوطنية في سنة 2020 عدد 721 مجلة؛
- تطور الإنتاج العلمي في الجزائر بشكل ملحوظ، فسجلت وزارة التعليم العالي سنة 1995 عدد 253 منشور فقط مقابل 1330 منشور بعد عشر سنوات، أي في سنة 2005، ثم بلغ عدد المقالات المنشورة 8574 مقالا في سنة 2019؛
- عرفت سنة 2020 نقصا فيما يخص النشر العلمي، وهو ما نرجعه للأزمة الناتجة عن انتشار وباء كورونا، وما ترتب عنها من حجر صحي وغلق لمؤسسات التعليم العالي وتقليص كل النشاطات فيها؛
- تطور عدد المنشورات لكل مليون نسمة منذ سنة 2000، حيث كانت النسبة 16 منشور لكل مليون نسمة آنذاك، وأصبحت 157 منشور لكل مليون نسمة في سنة 2016، لكن بالمقارنة مع المعدلات المحققة على مستوى الدول المتقدمة تبقى هاته الأعداد ضعيفة جدا، حيث بلغ معدل النشر مثلا في سويسرا 5076 منشور لكل مليون نسمة، 3501 منشور في سنغافورة، 2762 منشور في بريطانيا، 2646 منشور لكل مليون نسمة في كندا، 2000 منشور في ألمانيا و1855 منشور في الولايات المتحدة الأمريكية (مقيدش، 2020/2019، صفحة 152)؛
- عدد براءات الاختراع المسجلة والمقدمة من طرف مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي 292 براءة اختراع لسنة 2020؛
- يعرف عدد تسجيل براءات الاختراع هو الآخر تزايدا مستمرا منذ عشر سنوات حيث كان 105 براءة اختراع في سنة 2010، فيما يعبر الاتجاه المستقبلي لهذه الوتيرة وصول تسجيل 500 براءة اختراع سنوية لآفاق سنة 2030 حسب وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2020، صفحة 41)؛

- أما منتجات البحث العلمي المثمنة في السوق تمثل عددا ضئيلا جدا، وهو 20 منتجا فقط في سنة 2020، ويعبر هذا العدد عن ضعف الإنتاج العلمي التطبيقي الموجه للتسويق وتطوير القطاعات الأخرى.

الفرع الرابع. ترتيب الجامعات الجزائرية في التصنيفات العالمية:

دخلت الجامعات الجزائرية تصنيف التايمز لسنة 2020، بترتيب 8 جامعات جزائرية، منها جامعتين صنفت ضمن المجموعة أفضل 1000 جامعة عالميا، و6 مؤسسات صنفت في مجموعة 1001 فأكثر، وهي كالتالي:

1. جامعة سطيف 1: المجموعة (601–800)؛
2. جامعة بجاية: المجموعة (801–1000)؛
3. جامعة بسكرة: 1001 فأكثر؛
4. جامعة قسنطينة 1: 1001 فأكثر؛
5. جامعة بومرداس: 1001 فأكثر؛
6. جامعة العلوم والتكنولوجيا هواري بومدين الجزائر: 1001 فأكثر؛
7. جامعة العلوم والتكنولوجيا وهران: 1001 فأكثر؛
8. جامعة تلمسان: 1001 فأكثر.

أما في تصنيف شنغهاي لسنة 2020، صنف جامعة جيلالي اليابس بسيدي بلعباس، ضمن المجموعات التالية (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2020، صفحة 37):

- مجموعة 101–150 في مجال الهندسة المدنية؛
- مجموعة 201–300 في الهندسة الميكانيكية؛
- مجموعة 401–500 في علوم المواد.

المطلب الثالث: التعاون المحلي والدولي لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية

إن القرن الواحد والعشرين، هو عصر التكتلات والاندماج والتعاون ولا مكان فيه للجماعات المنفردة، ويشمل التعاون جميع المجالات قصد النهوض والتقدم والتنمية، أما في مجال التعليم العالي يمثل التعاون ركيزة أساسية لكي يحقق القطاع التطور والنجاح، ويهدف التعاون لتبادل الخبرات وتدارك النقص، كما يعتبر انفتاح الجامعات في ظل العولمة تحديا وفرصة في نفس الوقت، فالتعاون في مجال البحث العلمي مع مختلف الدول توجها رئيسيا لتطوير البحث العلمي وتحسين جودته في الجزائر، كما أن تبادل الطلبة والأساتذة والباحثين يعمل على التحسين والتطوير البيداغوجي بشكل رئيسي، فمن غير المقبول أن تعمل الجامعة في عصرنا بمعزل عن باقي الجامعات العالمية وهيئات البحث، كما أنه من الضروري أن تقحم أبحاثها في معالجة القضايا الدولية التي تهم البشرية جمعاء، وسنبين فيما يلي، واقع بعض أشكال التعاون المحلي والدولي لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية.

الفرع الأول. الشراكة مع الفاعلين الاقتصاديين في مجال البحث العلمي:

لدى مؤسسات التعليم العالي في الجزائر، اتفاقيات شراكة وتعاون مع بعض المؤسسات والمجموعات الصناعية التابعة للقطاع العام والخاص، وقد بلغ عدد اتفاقيات التعاون في التقرير الذي نشرته وزارة التعليم العالي في أكتوبر 2020، أربعون اتفاقية تعاون فقط، ويعتبر هذا العدد ضعيف جدا، وهو ناجم عن ضعف الروابط التي تجمع المجتمع العلمي والأكاديمي بالمجتمع الاقتصادي والصناعي، ونوضح في الجدول رقم 38، مختلف الشراكات بين الجامعات ومختلف المؤسسات والهيئات في الجزائر:

الجدول رقم 38: أنواع وعدد المؤسسات التي تربطها شراكة مع الجامعات الجزائرية

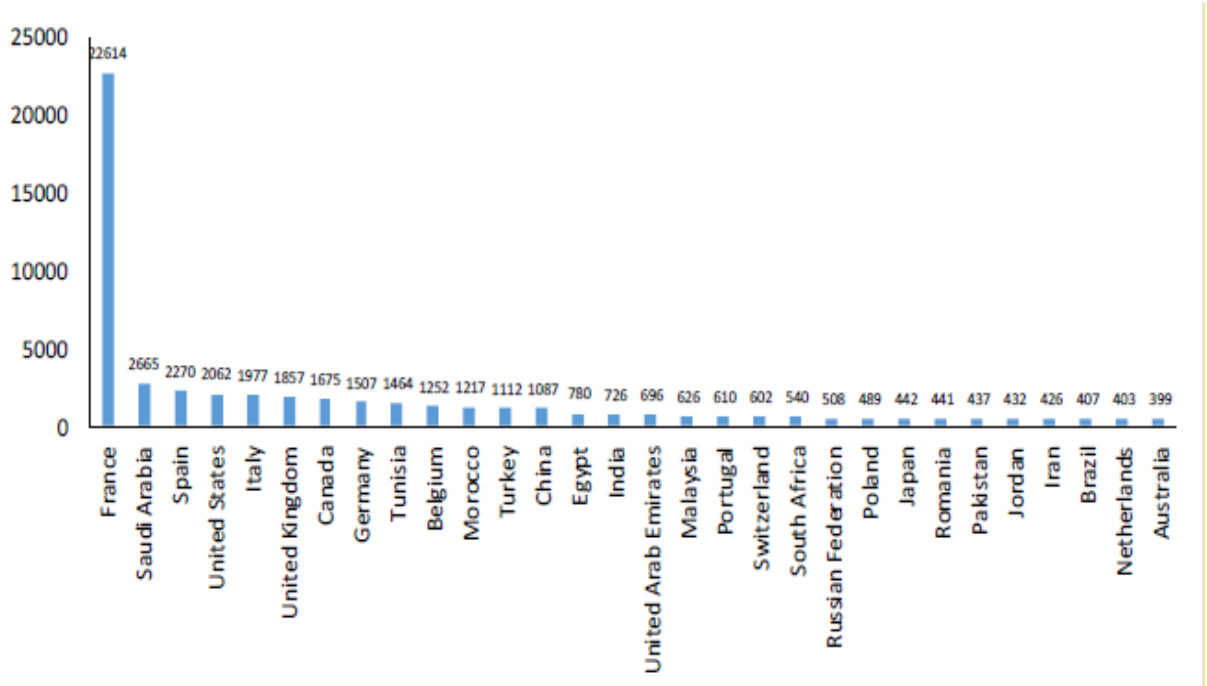
نوع المؤسسة	العدد
مؤسسة عمومية	11
مجموعات وشركات صناعية عمومية	25
مجموعات وشركات خاصة	3
هيئات دولية	1
المجموع	**40**

المصدر: (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2020، صفحة 43)

الفرع الثاني. التعاون الدولي في النشر العلمي المشترك:

تجتهد كل الجامعات في العالم لتحقيق الشراكة في المجال العلمي، خاصة فيما يخص القضايا والمشاكل التي تواجه المجتمع والاقتصاد، وتتسابق هيئات البحث نحو تحقيق الحصرية في الاكتشافات والابتكارات التكنولوجية الحديثة. وتحكم هاته العلاقات عدة عوامل، أهمها لغة البحث العلمي، حيث من المعترف به دوليا أن أول لغة للنشر العلمي، والتي تأخذها في عين الاعتبار معظم التصنيفات العالمية هي اللغة الإنجليزية، لكن الدول الافريقية ودول شمال افريقيا الفرنكوفونية تتعامل غالبا باللغة الفرنسية، التي هي أول أو ثاني لغة في المستعمرات الفرنسية السابقة، وهذا العامل يعيق الشراكات الكثيفة مع الدول الأنجلو سكسونية، حيث بلغ عدد البحوث المشتركة في الجزائر ما بين 1995-2020 مع فرنسا لوحدها 22 614 بحث، فيما لا يتجاوز عدد البحوث المشتركة مع الدول الأخرى 2700 بحث، لنفس الفترة المقدرة بخمسة وعشرون سنة، ونوضح في الشكل رقم 40، عدد البحوث المشتركة مع 30 دولة ما بين سنتي 1995-2020:

الشكل رقم 40: أهم 30 دولة تربطها بحوث مشتركة مع الجامعات الجزائرية في الفترة 1995–2020



المصدر: (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2020، صفحة 36)

الفرع الثالث. التعاون الدولي في مجال برامج التكوين:

سنتطرق في هذا العنصر، إلى مؤشرات التعاون الدولي في مجال التكوين في مؤسسات التعليم العالي، وذلك فيما يخص استقبال الطلبة الأجانب وبعثات الأساتذة والطلبة الجزائريين إلى الخارج.

أولا. استقبال الطلبة الأجانب:

يعبر الحضور الكثيف للطلبة الأجانب في بلد معين، عن مدى انفتاح نظام التعليم العالي فيها وجاذبيته وجودته النوعية، كما أن الدول المتقدمة تتسابق في تصنيف البلدان المستقبلة للطلبة الأجانب، وتبين الإحصائيات التي نشرتها وزارة التعليم العالي في سنة 2020، أنه تم تكوين 57 ألف طالب أجنبي منذ سنة 1962، ويعتبر هذا العدد جد ضعيف، فمثلا في سنة 2015 استقبلت ألمانيا لوحدها 228 ألف طالب أجنبي في سنة واحدة، وهو ما يمثل أربعة أضعاف لما استقبلته الجزائر خلال 58 سنة. وقد استقبلت الجامعات الجزائرية في سنة 2020، الأعداد التالية من الطلبة الأجانب:

- 4926 طالب من الدول الإفريقية؛
- 2888 طالب من الدول العربية؛
- 37 طالب أجنبي من قارة آسيا.

ونجد أيضا أنّ 60% من الطلبة الأجانب مسجلين في طور الليسانس، و1263 طالب أجنبي مسجل في طور الدكتوراه، منهم 1120 طالب مسجل في سلك الطب، وهذا ما يشير إلى ضعف مشاركة الطلبة الباحثين الأجانب في البحث العلمي في الجزائر، كما يمثل 48% من الطلبة الأجانب أربع أهم جنسيات، وهي: فلسطين، الجمهورية العربية الصحراوية، مالي وموريتانيا (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2020، صفحة 48).

ثانيا. بعثات الأساتذة والطلبة الجزائريين إلى الخارج:

تتعاون وزارة التعليم العالي الجزائرية بكثافة مع دول الاتحاد الأوروبي في إطار البرنامج الوطني الاستثنائي (PNE)، حيث استفاد خلال السنة الجامعية 2020/2019، 883 طالب من المنحة، منهم 326 أستاذ و557 طالب دكتوراه، أما في إطار البرنامج الجزائري الفرنسي (PROFAS B+)، تمت استفادة 105 طالب من المنحة. كما تعمل السلطات الجزائرية على تعزيز اللغة الإنجليزية في التعليم العالي والبحث العلمي، من خلال البرنامج الوطني الاستثنائي للغة الإنجليزية مع المملكة المتحدة، حيث استفاد 117 طالب من المنحة بعنوان السنة الجامعية

2020/2019، فيما بلغ عدد اجمالي المستفيدين منذ انطلاق البرنامج في سنة 2014 عدد 378 طالب مستفيد، وتتعاون الجزائر مع عدة دول في إطار منح التكوين في الخارج منهم: الصـــين، المجر، إيرلندا، الأردن وتونس وغيرهم (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2020، صفحة 47).

تهدف مختلف صيغ التعاون الدولي لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية بشكل رئيسي إلى تطوير تخصصات التكوين الحديثة، وتعميق المكتســـبات البيداغوجية والعلمية للمســـتفيدين منها، كما أنها تهدف إلى تجديد المزيج الثقافي وتعزيز انفتاح المجتمع الأكاديمي الجزائري على العالم والثقافات الأخرى، إضافة إلى تحديث وتحيين الكفاءات والمعارف.

المبحث الثاني: جهود الجزائر في مجال تحسين جودة التعليم العالي وتعزيز أقطاب الامتياز الجامعي

سنحاول من خلال هذا المبحث، تسليط الضوء على ما يلي:

- الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية؛
- المخطط الوطني لتهيئة الاقليم (SNAT) وعلاقته بأقطاب الامتياز الجامعي؛
- خلفية التوجه نحو أقطاب الامتياز الجامعي في الجزائر.

المطلب الأول: الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية

إن الجزائر ليست بمعزل عن التغيرات الدولية التي مست كل المجالات، وخصوصا مجال التعليم العالي، كما أنّ اصطدام الجامعات الجزائرية بواقع ترتيبها في آخر قائمة التصنيفات الدولية أو عدم تصنيفها بتاتا، أصبح يؤرق كل المنتمين لقطاع التعليم العالي من باحثين وأساتذة وطلبة من الغيورين على جودة التعليم والبحث في الجزائر، لذا أصبح من الضروري أن تفرض الجامعة نفسها كعضو فعال في النهضة، وفي تغيير واقع الجزائر من دولة تعتمد على القطاع الطاقوي إلى دولة متميزة في كل المجالات، ولن يتحقق هذا الطموح، إلا من خلال وضع برنامج يقوم على دعم جودة أداء الجامعات في كل نشاطاتها الاكاديمية والعلمية، واستقطاب الكفاءات الجزائرية التي تنشط في الظل، واستدعاء الجزائريين الراغبين بالعودة لخدمة وطنهم في تحقيق امتياز التعليم العالي الجزائري.

إن التغيير السريع في المبادئ الاقتصادية والتقنية والاجتماعية والديموغرافية، استدعى نشوء مطالب ملحة على الجودة وعلى فعالية هذه الجودة، كما تشهد مجتمعاتنا العربية في الوقت الراهن كثيرا من التغيرات الملحوظة في شتى المجالات، التي تفرض على منظماتها الإدارية تغيير أساليبها التقليدية في الإدارة، وتبني مفاهيم الإدارة الحديثة إذا ما أرادت تحقيق أهدافها بفعالية، وقد سعت وزارة التعليم العالي في الجزائر منذ ما يقارب عشرون سنة إلى إحداث التغيير في القطاع وتحسين جودة أدائه، من خلال:

الفرع الأول. نظام ل.م.د (LMD) استجابة للتوجهات العالمية في التعليم العالي:

لتدارك الوضع وإصلاح الاختلالات التي وقفت عليها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ولمواكبة النظام الدولي للتعليم، شرعت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في إحداث نظام تعليم عالي جديد، يعرف بنظام الليسانس–الماستر–الدكتوراه ل.م.د، حيث تم إقراره في سنة 2004 بموجب المرسوم التنفيذي رقم 04–371

الصـــادر بتاريخ 21 نوفمبر 2004، وهو إصـــلاح يمس الجانب البيداغوجي، ويهدف إلى ما يلي (رقاد، 2013/2014، الصفحات 178-179):

- استقلالية مؤسسات التعليم العالي؛
- التكوين للجميع مدى الحياة؛
- ضمان تكوين نوعي يأخذ بعين الاعتبار تلبية الطلب الاجتماعي والاقتصادي وادماج مهني أحسن للإطارات الجامعية؛
- تحقيق تأثير متبادل وفعلي بين الجامعة والمحيط الاجتماعي والاقتصادي الذي تتواجد فيه؛
- انفتاح الجامعة الجزائرية على العالم؛
- ترسيخ أسس تسيير تقوم على التشاور والمشاركة.

احتكر نظام ل.م.د في أقل من عشـر سـنوات المشـهد الجامعي في الجزائر، حيث طبقته كل المؤسـسـات الجامعية وفي جل الاختصـــاصـــات، لكن على الرغم من النتائج الإيجابية التي حققها النظام، إلا أنه لم يحقق كل الأهداف التي جاء بها، ويرجع الملاحظون والمهتمون بقطاع التعليم العالي، أن أســـباب عدم تحقيق نظام ل.م.د لكل أهدافه ترجع لعدة أسباب، نبينها في النقاط التالية (بونقيب، 2016-2017، الصفحات 117-118):

- يعتمد نجاح نظام ل.م.د على حجم الطلبة، فكلما كان التدفق الطلابي كبيرا زادت احتمالية خروج النظام عن الســيطرة، فالعدد الهائل من الطلاب يؤدي على مشــكلات ترتبط بمســتوى التأطير والتكوين النوعي للطلبة؛
- نقص الإمكانيات والوســـائل، فتطبيق نظام ل.م.د يتطلب توافر الحجم المعتبر من الوســـائل العلمية والامكانيات البيداغوجية، بدءا من المكتبات الحديثة التي توفر خدمة الإعارة ما بين الجامعات (اســـتجلاب مراجع تحت الطلب من كل الجامعات الوطنية)، وقاعات الأنترنت وتدفقه العالي، مراكز الإعلام الآلي التكويني، توفر الجامعات الأوروبية على ســـبيل المثال خدمة إعارة الحقائب الإلكترونية، والمتمثلة في جهاز كمبيوتر يوفر كل الأدوات التي يستخدمها الطالب للدراسة والبحث، إذن كلما كانت الوسائل محدودة كلما انعكس ذلك سلبا على كفاءة النظام؛
- عدم توازن الزيادة الكبيرة للمتخرجين مع عدد الوظائف المتوفرة بسبب نقص الحركية الاقتصادية؛

- السياسة التعليمية في الجزائر ليست مبنية على البعد الاستراتيجي ودراسة احتياجات المجتمع والتخطيط لها، وتوظيف الموارد برشادة؛
- انعدام العقود الفعلية مع الشركاء الاقتصاديين وغياب شبه كلي للخرجات العلمية والتربصات الميدانية، فحصول الطالب على تربص قصير المدة في مؤسسة ما مبني على العلاقات الشخصية بشكل رئيسي؛
- يواجه نظام ل.م.د تأخرا كبيرا في تطبيق نظام ضمان الجودة، وخلايا الجودة في المؤسسات لا تقوم بتنفيذ خطة إنشائها بشكل فعلي؛
- يتعرض نظام ل.م.د المبني أساسا على تفاعل الجامعة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي، إلى نفور من داخل وخارج المؤسسة، مما يقلل من شأن الشهادة ويقلص من فرص التشغيل، إذ تم ملاحظة أن هناك أفضلية في التوظيف لمتخرجي المعاهد وحتى معاهد التكوين المهني على خريجي الجامعة بحجة نقص تكوينهم؛
- يعمل النظام الجديد في الجزائر بعقلية النظام الكلاسيكي المبني على التلقين والتدريس، ولا يعتمد الطالب فيه على مجهوداته الذاتية، ويقوم نظام ل.م.د على مبدأ الحوار والنقاش داخل الحصة لا على الإملاء والتحفيظ؛
- يعاني نظام ل.م.د من عدم اشراك كافة الأطراف الفاعلة ويعتمد في تطبيقه على قرارات ارتجالية.

تلك بعض الانتقادات لنظام ل.م.د الذي لم يجد نتائجه في الجزائر، مما دفع السلطات الجزائرية إلى خوض إصلاحات تكميلية جديدة تمثلت في التوجه نحو تطبيق نظام ضمان الجودة.

الفرع الثاني. سيرورة تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية (2008–2019):

شملت سيرورة تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية أربعة مراحل أساسية ومكملة لبعضها البعض، هي (لعكيكزة و رقاد، 2020، الصفحات 250 – 254):

1. مرحلة تشكيل سياسة ضمان الجودة:

لتحديد سياسة ضمان الجودة، بادرت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بعد تنظيمها لمؤتمر دولي حول جودة التعليم العالي بتاريخ جوان 2008، والذي كان تحت عنوان: "ضمان الجودة في التعليم العالي بين الواقع والمتطلبات"، إلى إنشاء اللجنة الوطنية لتطبيق نظام ضمان جودة التعليم العالي وفق القرار الوزاري رقم 167 المؤرخ في 2010/05/31، وقد أوكلت لها في هذا الشأن، المهام التالية:

- تحديد الهدف من تطبيق نظام ضمان الجودة: تتباين الأهداف من تطبيقه من رقابة الجودة، المساءلة وتحسين الجودة. وعلى المستوى الوطني، تم تحديد هدف **تحسين جودة مخرجات التعليم العالي**؛

- إعداد المرجع الوطني لضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية (RNAQES)، والذي يتناسب وخصوصية مؤسسات التعليم العالي الجزائرية والسياق الوطني، ويستند بشكل كبير إلى نظام مرجع ضمان الجودة بدول البحر الأبيض المتوسط (Aqi-Umed)، فبتاريخ 26 جانفي 2014، أعلنت (CIAQES) عن الانتهاء من إعداده. ويتكون من سبعة ميادين، هي: التكوين، البحث العلمي، الحوكمة، الحياة في الجامعة، البنى التحتية، التعاون، العلاقات مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي؛
- اختيار الآليات (ماهي الآلية المناسبة؟): بناء على ما تم تحديده من أهداف، يطرح انشغال تحديد الآليات المناسبة لتحقيق الأهداف المسطرة من: آلية التقييم، آلية الاعتماد وآلية التدقيق. وعلى المستوى الوطني، تم اختيار آلية التقييم كخيار مناسب لتحقيق هدف التحسين المستمر لمخرجات التعليم العالي؛
- نطاق وأبعاد النظام (ما هو الحجم؟): من الضروري دراسة وتحديد النطاق الذي يعنى بضمان الجودة سواء كانت مؤسسات تعليمية عامة، مؤسسات تعليمية خاصة، جميع المؤسسات التعليمية أو بعضها، مؤسساتي أو برامجي، مؤسسة تعليمية أجنبية أو وطنية. وعلى المستوى الوطني، تم تحديد نطاق منظومة التعليم العالي ككل كمجال لضمان جودة التعليم العالي.

2. مرحلة ضمان الجودة الداخلية والتقييم الذاتي:

بعد تحديد السياسة العامة لضمان الجودة على المستوى المركزي، يتعين على مسؤولي مؤسسات التعليم العالي العمل على ضمان الجودة داخل مؤسساتهم، لتحقيق رضى أصحاب المصلحة الداخلية والخارجية معا. وفي هذا السياق، عمد صناع القرار بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية إلى تأسيس خلايا لضمان الجودة على مستوى كل مؤسسة وإمدادها بالموارد البشرية المناسبة وتكوينها، وقد ساهمت هذه الخلايا في التحسيس والتوعية بضرورة الخوض في مجال ضمان جودة التعليم العالي من خلال إقامة عدة ملتقيات وطنية ودولية وأيام دراسية ومطويات خاصة بها. وبالإضافة إلى ذلك، وطبقا للقرار رقم 36 المؤرخ بتاريخ 15 جانفي 2017، والرامي إلى ضرورة قيام جميع مؤسسات التعليم العالي الجزائرية بعمليات التقييم الذاتي، وتقديم التقرير في أجل أقصاه 6 أشهر، شرعت هذه المؤسسات في تطبيق ذلك لتحقيق هدف التحسين المستمر في جودة مخرجاتها.

3. ضمان الجودة الخارجية:

يعد نظام ضمان الجودة الخارجية، الحلقة المكملة التي تضفي المصداقية على اجراء التقييم الذاتي الذي تقوم به مؤسسة التعليم العالي، وقد شهدت بعض الجامعات الجزائرية التي أجرت عملية التقييم الذاتي لجميع الميادين التي

جاء بها المرجع الوطني لضـــمان جودة التعليم العالي، عمليات تقييم خارجية للنظراء خلال شـــهر أفريل من ســـنة 2018، وقد نتج عنها تقرير تقييم خارجي يوضح مواطن القوة والضعف بهذه الجامعات.

4. إعداد مشروع الجامعة:

على ضوء كل من تقارير التقييم الذاتي والخارجي، يتعين على صناع القرار بمؤسسات التعليم العالي إعداد مشروع الجامعة أو بالأحرى استراتيجية الجامعة لتحسين جودة مخرجاتها، وتضم هذه الاستراتيجية مخططات أعمال لكل موسم جامعي ويتم تقييم ما تم تنفيذه في بداية الموسم القادم. ولتفعيل هذه الخطوة، استفاد رؤساء خلايا ضمان الجودة على مستوى مؤسسات التعليم العالي من دورات تكوينية في شهر فيفري من سنة 2019 خاصة بكيفية إعداد مشروع الجامعة ومتطلباته.

وفي نفس الســـياق، ســـنعرض في المطلب الموالي المخطط الوطني لتهيئة الإقليم، الذي يدعم في جزء منه إلى فكرة بناء أقطاب امتياز، تجمع بين الجامعات ومخابر البحث والمؤسســـات الاقتصـــادية لزيادة جاذبية الأقاليم وقيادة التنمية الوطنية.

المطلب الثاني: المخطط الوطني لتهيئة الاقليم (SNAT) وعلاقته بأقطاب الامتياز الجامعي.

يعتبر المخطط الوطني لتهيئة الإقليم الأداة الاستراتيجية الأساسية للدولة، فمن خلاله تعرف الدولة بمشروعها الإقليمي، وتعطي القوة للتوجه نحو شراكة بيئية، سياسية واقتصادية مستدامة، كما يبرز هذا المخطط الطريقة التي تنتهجها الدول لضمان التوازن والانصاف والجاذبية.

ولتنفيذ المخطط الوطني لتهيئة الإقليم، تمّ تخصيص إطار مالي متعدد الأدوات وإطار مؤسساتي موزع على عدة مستويات وطنية وإقليمية وجهوية ومحلية، لإبراز دور الدولة كشريك قوي في مجال حماية البيئة وتحقيق أهداف التنمية المستدامة (براي و عمارة، 2018، صفحة 309).

الفرع الأول. المخطط الوطني لتهيئة الإقليم:

بدأ الاهتمام الواقعي بتهيئة التراب الوطني غداة الاستقلال، من خلال صدور وثائق عمرانية وأدوات تشريعية، وتعود فكرة المخطط الوطني لتهيئة الإقليم إلى سنة 1982، حيث كلفت الوكالة الوطنية للتهيئة الإقليمية بمباشرة البحث منذ تلك السنة، وأعدت تقريرا لذلك سنة 1984، ثم عرضت سنة 1988 توجيهات وأنشطة ذات أولوية، أما في سنة 1989 فقد حضرت تقريرا شاملا عن المخطط الوطني لتهيئة الإقليم، وتوالت البحوث إلى أن أعدت الخطة الشاملة لسنة 2025، إلا أنّ المصادقة عليه لم تتم إلا في سنة 2010 ولمدة عشرون سنة، أي أن فترة صلاحيته القانونية تنتهي في سنة 2030. يعتبر المخطط الوطني لتهيئة الإقليم نافذة لاستغلال الفرص بهدف دخول الجزائر عالم العصرنة والحداثة، وهو يبلور الرؤية التالية (بشاينية، 2018، الصفحات 60-61):

- عرض الصورة المستقبلية المرجوة للجزائر، بالتركيز على ثلاثة محاور: التنمية الاقتصادية، الاجتماعية والبيئية المستدامة؛
- الإجابة على الرهانات الكبرى والتحديات الأولى للإقليم الوطني في سياق عالمي؛
- توفير فرصة مهمة للمشاركة، التشاور والشراكة والاتفاق على جزائر المستقبل؛
- تخطيط استراتيجية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية المستقبلية للإقليم الوطني؛

- إبراز المقاربة التشاركية في مرحلة إعداد المخطط الوطني لتهيئة الإقليم، التطبيق، المتابعة والتقييم باعتبارها شرطا أساسيا لنجاحه، وتحقيق التكامل بين القطاع الخاص والعام وتعبئة كل موارد الإقليم؛
- التركيز على الرؤية التي تستبق الأحداث المستقبلية، معتمدة في ذلك على مجموعة من الفرضيات المقترحة في شكل سيناريوهات؛
- يغطي المخطط الوطني لتهيئة الإقليم واحدا وعشرين مخططا قطاعيا، عشرين برنامجا إقليميا، أربعة خطوط توجيهية، ثمان وأربعين برنامجا لتهيئة إقليم الولاية.

الفرع الثاني. أهداف المخطط الوطني لتهيئة الإقليم:

يهدف المخطط الوطني لتهيئة الإقليم، إلى تنمية الإقليم الوطني بطريقة منسجمة ومتوازنة حسب خصائص ومؤهلات كل فضاء إقليمي، من خلال (داي، 2016-2015، صفحة 214):

- توفير الظروف الملائمة لتنمية الثروة الوطنية والتشغيل؛
- تساوي الحقوق في الترقية والازدهار بين جميع المواطنين؛
- العمل على التوزيع المناسب بين المناطق والأقاليم لدعائم التنمية، بهدف تخفيف الضغط على الساحل والمدن الكبرى وترقية المناطق الجبلية والهضاب العليا والجنوب؛
- إعادة توازن البنية الحضرية والوطنية والدولية؛
- حماية الفضاءات الهشة بيئيا واقتصاديا وتثمينها؛

كما يهدف، إلى (براي و عمارة، 2018، الصفحات 310-311):

- تفعيل جاذبية الأقاليم من خلال توفير الخدمات وانشاء التجهيزات؛
- خلق مناصب الشغل بوضع استراتيجية تقوم على تحسين المنشآت الصناعية المتوفرة وتطوير القدرات العلمية والتكنولوجية للمؤسسات؛
- عصرنة شبكات النقل؛
- تفعيل دور المشاركة الشعبية في إدارة وتخطيط المدن والتجمعات السكنية؛
- الحفاظ على رأس المال الطبيعي والثقافي.

الفرع الثالث. مضمون المخطط الوطني لتهيئة الإقليم:

تضمن المخطط الوطني لتهيئة الإقليم، أربعة خطوط توجيهية كبرى وعشرون برنامج عمل إقليمي، إذ تعالج الخطوط التوجيهية الكبرى رهانات تنمية الإقليم الوطني، بينما ترتكز برامج العمل الإقليمية على السياسات القطاعية الجاري تنفيذها، وتعمل على إدماجها وتكييفها مع رهانات التنمية الإقليمية الخاصة بالمخطط الوطني لتهيئة الإقليم. والجدول رقم 39، يوضح كلا من الخطوط التوجيهية الأربعة وبرامج العمل الإقليمية العشرين:

الجدول رقم 39: مضمون المخطط الوطني لتهيئة الإقليم

الخطوط التوجيهية	رقم	برامج العمل الإقليمي
1. نحو إقليم مستدام	1	ديمومة المورد المائي
	2	المحافظة على التربة ومحاربة التصحر
	3	الأنظمة البيئية
	4	المخاطر الكبرى
	5	التراث الثقافي
2. خلق ديناميكيات التوازن إقليمي	6	موازنة وكبح نمو الساحل
	7	خيار الهضاب العليا
	8	خيار تنمية الجنوب
	9	نقل النشاطات ودعم اللامركزية الإدارية
	10	نظام حضري هرمي ومفصلي
3. توفير شروط جاذبية وتنافسية الأقاليم	11	تحديث شبكات البنى التحتية للأشغال العمومية، النقل والاتصالات
	12	تأهيل المدن الكبرى وعصرنتها: الجزائر، وهران، قسنطينة، عنابة
	13	**أقطاب الامتياز والتنافسية (POC)**
	14	أقاليم النمو الجديدة
	15	التنمية المحلية

	16	انفتاح الأقاليم على العالمية
	17	المغرب العربي
4. تحقيق الإنصاف الإقليمي	18	سياسة المدينة والتحديث الحضري
	19	تجديد الريف
	20	استدراك المناطق ذات العوائق

المصدر: (Ministere de l'Amenagement du Territoire,)

الفرع الرابع. أقطاب الامتياز والتنافسية (Pôle De Compétitivité Et D'excellence):

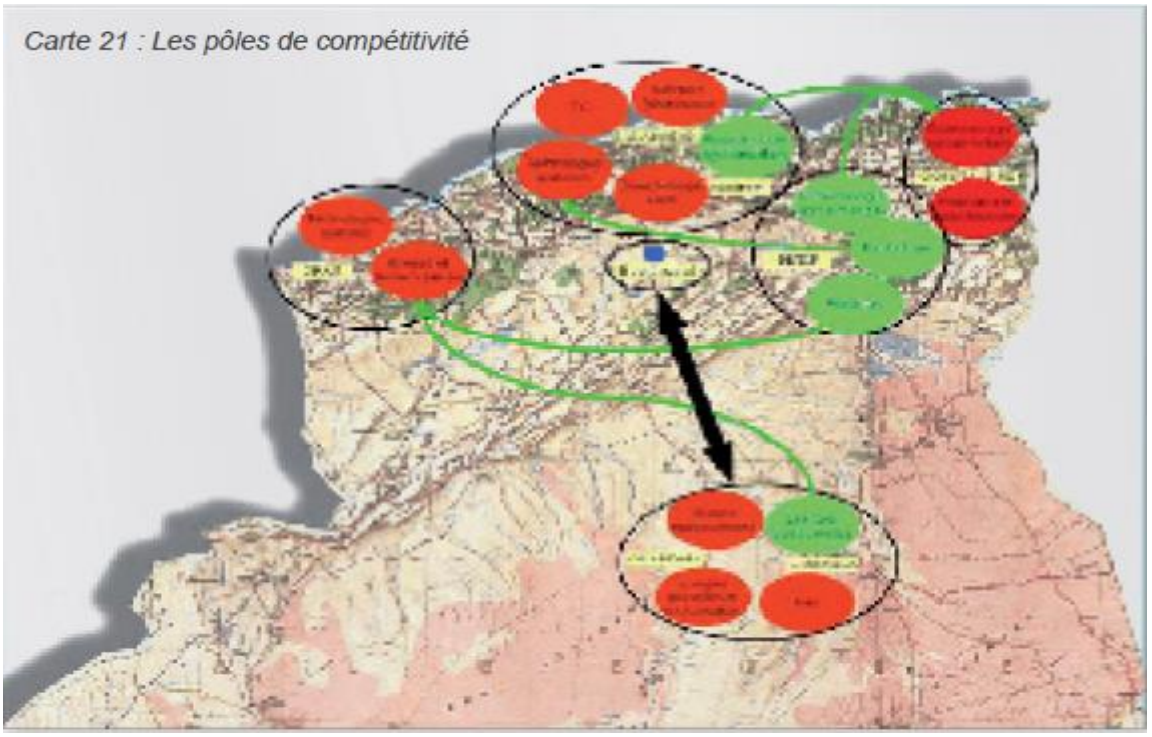
تتمثل أقطاب الامتياز والتنافسية في برنامج العمل الإقليمي رقم 13، وضمن الخط التوجيهي الثالث الذي يضمن توفير شروط جاذبية وتنافسية الأقاليم، ويحدد البرنامج الإقليمي في المخطط الوطني لتهيئة الإقليم، ويتضمن ستة أقطاب تنافسية في الجزائر، على المخطط أن يهيئها ويدعم نموها لتتميز على المستويين الوطني والعالمي، وتتمثل الأقطاب التنافسية الستة، في (Ministere de l'Amenagement du Territoire,, pp. 94-95):

1. **قطب سيدي عبد الله – بوينان:** يجمع هذا القطب الثنائي كلا من المدينتين الجديدتين سيدي عبد الله وبوينان، الواقعتين في المناطق المحيطة بالجزائر العاصمة، ويتركز نشاط قطب سيدي عبد الله على تكنولوجيات الاعلام والاتصال والتكنولوجيات المتقدمة، فيما ينشط قطب مدينة بوينان في التكنولوجيات الحيوية الغذائية والصحة، إضافة إلى الطب الرياضي والتغذية؛
2. **قطب وهران – مستغانم – سيدي بلعباس – تلمسان:** يقع هذا القطب غرب البلاد ويضم أربعة مدن، يركز نشاط هذا القطب على الكيمياء العضوية والطاقة، تقنيات الفضاء، والاتصالات؛
3. **قطب قسنطينة – عنابة – سكيكدة:** يقع هذا القطب في الشرق الجزائري ويتركز نشاطه على التكنولوجيات الحيوية، ميكانيك المعادن والبتروكيماويات؛
4. **قطب سطيف – بجاية – برج بوعريريج – مسيلة:** ينشط هذا القطب في صناعة البلاستيك، التكنولوجيا الحيوية الغذائية، ميكانيك وتكنولوجيات الإنتاج، إضافة إلى جاذبية هاته المنطقة لدعم المؤسسات الصغيرة والمتوسطة بإنشاء المركز الوطني لنقل التكنولوجيا؛
5. **قطب المدية – بوغزول – الأغواط:** المتخصص في الطاقات المتجددة، تهيئة الإقليم، والطرق الجديدة للتعليم والتكوين؛

6. **قطب ورقلة – حاســـي مســـعود – غرداية: تتمثل** النشـــاطات الممكن تمركزها في هذا القطب هي البتروكيماويات، الطاقات التقليدية، الطاقات المتجددة، الهندسة الزراعية الصحراوية، والمياه.

يوضح الشكل رقم 41، أقطاب الامتياز والتنافسية في كل التراب الوطني:

الشكل رقم 41: توزع أقطاب الامتياز والتنافسية في الجزائر



المصدر: (Ministere de l'Amenagement du Territoire,, p. 94)

ومـن المهـم جـدا في كـل النشـاطات الاقتصـادية والصـناعية السـابقة، أن تنتمـي لكـل قطـب امتيـاز جامعـات ومـدارس عليـا ومراكـز بحـث تابعـة لـوزارة التعليـم العـالي، وسـوف نبـين في الجـدول رقـم 40، بعـض الجامعات ومؤسسات البحث التي تنتمي لأقطاب الامتياز والتنافسية:

الجدول رقم 40: بعض مؤسسات التعليم العالي والبحث التي تنشط في اقطاب الامتياز والتنافسية

القطب	مؤسسة التعليم العالي والبحث
قطب سيدي عبد الله	• معهد المعلومات الوطني؛ • المدرسة الوطنية متعددة التقنيات؛ • جامعة العلوم والتكنولوجيا هواري بومدين؛ • مركز تطوير التكنولوجيا المتقدمة؛ • مراكز دراسات وأبحاث المعلومات والتقنيات؛ • جامعة البليدة.
قطب بوينان	• المعهد الوطني للهندسة الزراعية؛ • المعهد الوطني للبحوث الزراعية؛ • جامعة العلوم والتكنولوجيا هواري بومدين؛ • معهد باستور؛ • مركز بيير ماري كوري؛ • كلية العلوم الطبية لجامعة الجزائر وجامعة البليدة؛ • وحدة البحث التابعة لمجمع صيدال للأدوية؛ • المعهد العالي للتقنيات الرياضية.
قطب وهران–مستغانم–سيدي بلعباس–تلمسان	• جامعة وهران؛ • المركز الوطني لتقنيات الفضاء وهران؛ • جامعة سيدي بلعباس (إعلام آلي، النظم الذكية)؛ • جامعة تلمسان؛ • معهد الاعلام والاتصال وهران.
قطب قسنطينة– عنابة–سكيكدة	• المركز الوطني لبحوث التكنولوجيات الحيوية قسنطينة؛ • مخابر البحث لجامعة قسنطينة؛ • مخابر البحث لجامعة عنابة؛ • المركز الوطني للتكنولوجيا الصناعية.

المصدر: (Ministere de l'Amenagement du Territoire,, p. 94)

تمثل أقطاب الامتياز والتنافسية (POC) السابقة ومجالات نشاطها، الأرضية الصلبة لتطوير أقطاب الامتياز الجامعي، لأنها تعطي لها فرصة البحث والتطوير في مجالات محددة مسبقا وذات أهمية تطبيقية، وتمكنها من العمل التعاوني بين مخابر البحث الجامعية وخلية البحث والتطوير للمؤسسات

ذات الطابع الاقتصادي، كما تمكن الجامعات من تطوير تخصصات تخدم الصناعات المحلية، وبالتالي ضخ اليد العاملة المؤهلة مباشرة في سوق العمل.

ومن المؤسف، أن يبقى مخطط وطني شامل لكل أبعاد التنمية، وكل القطاعات بما في ذلك البعد البيئي المستدام، حبيس الأوراق والخطابات، وألا نلمس من تطبيقه تطورا ونموا على أرض الواقع. ومن النقائص أو المعوقات التي تحول دون تفعيل أقطاب الامتياز والتنافسية، نذكر (بشاينية، 2018، الصفحات 62-63):

- يتضمن المخطط الوطني لتهيئة الإقليم، سيرورة تخطيط لتفعيل أقطاب امتياز وتنافسية جهوية وإقليمية، مما يتطلب قدرا كبيرا من اللامركزية والاستقلالية التي يجب أن تتمتع بها مؤسسات التعليم العالي وهيئات البحث العلمي، إلا أن ما نجده في الجزائر ضيق نطاق اللامركزية وقصور استقلالية الجامعات وتبعيتها المستمرة للوزارة الوصية؛
- يتطلب اتخاذ الانفتاح العالمي كرهان ضرورة إعادة هيكلة النظام الإنتاجي، وتدعيم وظيفة البحث والتطوير في المؤسسات الإنتاجية، وأيضا دعم شراكتها مع الجامعات ومؤسسات البحث التابعة لقطاع التعليم العالي، وذلك بهدف التطوير من نوعية الصادرات ودعم النمو المعرفي والابتكار في الجزائر، في علاقة تجمع بين المجتمع الأكاديمي والصناعي قائمة على مبدأ ربح-ربح (Win Win)؛
- يجب ألا يتأثر تنفيذ المخطط بالحركات السياسية المتداولة على الجزائر، ويجب أن يلتزم القائمون عليه بخدمة المخطط وتحقيق أهدافه بدون أي تحيز لأي سياسة قائمة، فمن المهم أن يعرف كل فرد فاعل في تنفيذ المخطط أنّ المدة الزمنية التي يتطلبها طويلة نسبيا، ففي مدة 15 سنة تتغير السياسات القائمة، لكن لا يتغير هدف تفعيل أقطاب امتياز قائمة على المعرفة والابتكار، ولفائدة الفرد والمؤسسات والمجتمع والدولة ككل؛
- على الجامعات أن تخرج من عزلتها ومن تنفيذ وظائفها التقليدية، وأن تعرف الإدارة العليا بأن إقامة الشراكات مع المؤسسات في إطار أقطاب الامتياز والتنافسية، لا يتوقف عند تبادل الزيارات وتوفير بعض التربصات للطلبة، بل يجب دفع العلاقة إلى البحث العلمي والابتكار، والتعاون في تحسين الإنتاج من جهة وتحسين جودة البحث من جهة أخرى.

المطلب الثالث: خلفية التوجه نحو أقطاب الامتياز الجامعي في الجزائر

إن موضوع الامتياز الجامعي وبالتحديد الأقطاب الجامعية المتميزة ليس موضوعا معزولا من طرف الوزارة الوصية، فقد تم التطرق للموضوع من طرف عدة وزراء متوالين على رأس القطاع، وتطمح السلطات الجزائرية إلى رفع مستوى عدة جامعات إلى العالمية من خلال مساهمتها في التكوين والبحث العلمي وخدمة محيطها الاجتماعي والاقتصادي، وتميزها في تطوير صناعة محددة حسب مجال البحث الذي تتفوق فيه، كما تطمح وزارة التعليم العالي إلى جعل الجامعة الجزائرية نواة للتفاعل في المجتمع، من خلال كثافة الشراكات والعلاقات التي تربطها بالمؤسسات الاقتصادية ومؤسسات المجتمع المدني باختلاف نشاطاتها.

وقد ركز صناع القرار بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي على الامتياز في مجال البحث العلمي، إذ حث الوزير السابق "شمس الدين شيتور" في لقاء تشاوري مع رؤساء الجامعات والمسؤولين البيداغوجيين بتاريخ 24 فيفري 2020، على **تفعيل أقطاب الامتياز** في مجال مهن المستقبل كالذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence)، التنمية المستدامة والطب والتطوير الاقتصادي، بهدف تقديم الخدمات للمجتمع بما يتوافق مع احتياجاته ومتطلبات التنمية الوطنية، كما ذكر أنّ الجزائر في أمس الحاجة لتفرض وجودها العلمي، من خلال امتلاك قطب معرفي ذو شهرة عربية وعالمية في المستقبل (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, 2020).

ووضح الوزير أيضا، أنه لتغيير القطاع وتحقيق امتيازه، ينبغي على الوزارة بالتعاون مع رؤساء الجامعات والمسؤولين البيداغوجيين، التركيز على مطابقة عروض التكوين المقدمة مع المعايير الدولية للتعليم العالي، كما شدد على ضرورة تفعيل وتأهيل **التعليم المستمر** أو ما يسمي بالتعليم مدى الحياة، كآلية لاستعادة دور الجامعة الأساسي في المجتمع، ولجعل الجامعة قبلة لكل طالبي الخدمات التعليمية في كل المجالات، مع ضرورة توفير التنوع من حيث التخصصات التي تمس المجال المهني بصفة خاصة، وأنماط التعليم بين الحضوري والتعليم عبر الانترنت، لضمان توفير الفرصة لكل فئات المجتمع (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, 2020).

كما ذكرت الوزارة في تقرير التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر لسنة 2020، مشروع تعزيز أربعة أقطاب امتياز، وترقية التكوين الدقيق والمتطور للتخصصات الأفقية متعددة الميادين، وذلك في المجالات العلمية التالية (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2020، صفحة 34):

- الذكاء الاصطناعي في مدينة قسنطينة منذ ديسمبر 2019؛
- الإلكترونيات الدقيقة في مدينة سيدي بلعباس بداية من شهر جانفي لسنة 2021؛
- الأمن الغذائي في مدينة بسكرة بداية من فيفري 2021؛
- الأمن الطاقوي في مدينة عنابة بداية من فيفري 2021.

وسنحاول من خلال المبحث الموالي اقتراح نموذج لقطب امتياز جامعي وعلاقته بتحسين جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي.

المبحث الثالث: نموذج مقترح لقطب امتياز جامعي وعلاقته بتحسين جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي الجزائرية

من خلال عرضنا السابق للتجارب العالمية الحديثة لبرامج تحقيق الامتياز الجامعي، وإبرازنا لواقع قطاع التعليم العالي وسيرورة الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، وخلفية التوجه نحو إنشاء وتفعيل أقطاب الامتياز في الجزائر ضمن المخطط الوطني لتهيئة الإقليم في خطة العمل رقم 13، ومن منطلق السعي نحو تحقيق الأهداف الرئيسية للجامعة من وراء إحداث أقطاب الامتياز الجامعي، والمتمثلة في: انسجام مخرجات الجامعة مع احتياجات التنمية الإقليمية، وتعزيز البحوث التطبيقية من خلال تفعيل الشراكة بين الجامعة والمؤسسات في أعمال البحث والتطوير، إضافة إلى دعم مكانة الجامعة في المجتمع، سنسلط الضوء في هذا المبحث على ما يلي:

- علاقة أقطاب الامتياز الجامعي بتحسين جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي؛
- أهداف ومرتكزات ومتطلبات تطبيق النموذج المقترح لقطب امتياز جامعي؛
- النموذج المقترح لقطب امتياز جامعي لتحسين جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي الجزائرية.

المطلب الأول: علاقة أقطاب الامتياز الجامعي بتحسين جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي

سنحاول من خلال هذا العنصر، المساهمة في توضيح وتحليل العلاقة بين أقطاب الامتياز الجامعي وتحسين جودة مخرجاتها سواء من ناحية جودة الخريج أو جودة الأبحاث العلمية أو جودة الخدمات التي تقدمها للمجتمع، مع الإشارة أو التنويه إلى أنه ليس من السهل تحديد علاقة قائمة على معايير موحدة لأقطاب الامتياز الجامعي بجودة مخرجات الجامعة، وذلك لعدة أسباب، نذكر منها: عدم تجانس برامج الامتياز الجامعي بين دول العالم، وغياب سياسة موحدة لتحقيق الامتياز، فكل دولة تصمم برنامجها الذي يتوافق مع متطلبات وواقع نظام التعليم العالي فيها بما يحقق أهدافها التنموية، إضافة إلى الحداثة النسبية لبرامج الامتياز التي لم تحظى بالقدر الكافي من الأدبيات النظرية والأبحاث العلمية الإحصائية والدراسات التجريبية والاستشرافية لحد الآن، كما أنّ الدراسات الموجودة لم تبين أثر أقطاب الامتياز على مختلف أنظمة التعليم العالي في العالم باختلاف خصائصها ومميزاتها، ويرجع ذلك لغياب منهجية قياس وتقييم متفق عليها، ما عدا التصنيفات الدولية التي لم توحد هي الأخرى معاييرها نظرا لاختلاف زوايا تقييمها للجامعات المتميزة في العالم.

الفرع الأول: علاقة أقطاب الامتياز الجامعي بتحسين جودة الخريج

إن الطلبة المتخرجين من الجامعة، والذين هم نفسهم المستهلكين الأساسيين للخدمات التعليمية ليسوا منتجا نهائيا، بل تتمثل المنتجات النهائية في مجموع المهارات والقدرات والخبرات والكفاءات التي تم اكتسابها، نتيجة مشاركة الطالب في مختلف الأنشطة التعليمية والقدرة على تطبيقها في مجال العمل، كما علينا الإشارة إلى أن المنتج التعليمي منتج مستدام ومتعدي، حيث يلازم الفرد طيلة فترة نشاطه المهني، ويتعدى إلى أفراد آخرين في حالة نقل الخبرات وممارسة مهنة التعليم، بل ويبقى أثره إلى عدة أجيال، لذلك لا تظهر نتائج التعليم العالي إلا بعد عدة سنوات، وعلى مؤسسات التعليم العالي التركيز على المحتوى بدل تركيزها على العدد وعلى الشهادات الممنوحة، فالتقييم الحقيقي للخريج يكون بالقيمة المضافة التي يقدمها للمجتمع والاقتصاد، لا على أساس تسمية الشهادة التي يحمل، وذلك اتباعا لمعايير وشروط التوظيف.

ومن منطلق كون برامج وسياسات أقطاب الامتياز الجامعي تقوم على الابداع والتميز، سنحدد فيما يلي، المجالات التي تعمل عليها الجامعات لكي تقوم بتكوين طلبة متميزين وخريجين ناجحين ومتفوقين:

أولا. الانتقاء والقبول:

إن سياسة توزيع الطلبة على التخصصات بالطريقة التي تتيح لكل فرد أن يتفوق في مجال علمي ما جد مهمة، فبعد النجاح في شهادة البكالوريا يجد الطلبة أنفسهم أمام عدة خيارات، وأمام قيد معدل النجاح، فيكون اختيار المتفوقين عادة للتخصصات التي تشترط معدلات عالية كالتخصصات الطبية، ثم يبدأ الطلبة المتوسطين في الترشح للتخصصات التي تليها، ثم الطلبة الناجحين بمعدل ضعيف يختارون بعشوائية التخصصات التي أتيحت لهم، فنجد معظم الطلبة في السنة الأولى غير راضين عن ما تم قبولهم فيه، مما يؤدي إلى عدم نجاحهم، وقد يصل إلى تخليهم الكلي عن الدراسات العليا في أول سنة، أو يدرسون على أمل الحصول على شهادة والعمل بها وفقط.

وتهدف أقطاب الامتياز إلى إعادة النظر في توزيع الطلبة على التخصصات من خلال عدة نقاط، نذكرها فيما يلي:

1. امتداد عملية **التوجيه الجامعي** إلى المرحلة الثانوية، فمن غير المعقول القيام بتوجيه مئات آلاف الناجحين في ظرف شهر واحد، لذا لا بدمن إعداد سياسة إصلاح عامة لطرق التوجيه من قبل وزارة التعليم الوطنية ووزارة التعليم العالي، إضافة إلى تغيير ثقافة الطلبة التي في الغالب تميل نحو اختيار التخصصات التي لها واجهة اجتماعية، وتزويد التخصصات التي تعرف طلبا كبيرا كتخصصات الطب والتخصصات العسكرية بمسابقات دخول؛
2. القيام بعمليات **الاعلام والتوجيه** في خطة يمكننا تسميتها بـ (-3، +5)، وتهدف إلى توجيه التلاميذ منذ المراحل الأولى للتعليم الثانوي أي ثلاث سنوات قبل اجتياز شهادة البكالوريا، لضمان إكمالهم للتعليم الجامعي إلى غاية خمس سنوات في التدرج بنجاح (ليسانس–ماستر)، ويكون ذلك عن طريق خرجات ميدانية إلى الثانويات لخلق ثقة التلاميذ وأولياءهم في خدمات الجامعة، وإعلامهم بالتخصصات المعروضة وغاياتها، ومساعدتهم على بناء مشروعهم الدراسي

والتفكير في مشروعهم المهني، وتوجيههم إلى الأفضل لهم كل حسب طموحه وامكانياته العلمية والنفسية، وتتمثل المبادرة في:

- طاولات مستديرة مع تلاميذ سنة أولى ثانوي لمساعدتهم على تحديد توجههم العلمي بحضور كل من أساتذتهم في الثانوية، أساتذة وطلبة جامعيين لعرض تجاربهم، ويستحسن تنفيذ المبادرة مع الشباب لأنهم أقرب لنقل المعلومة لتلاميذ الثانوي بحكم التقارب العمري بينهم؛
- تنظيم أبواب مفتوحة وزيارات ميدانية للجامعات والكليات لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي للتعرف على التخصصات والخدمات عن قرب، وحضور بعض المحاضرات، مع تعيين طالب جامعي مرافق لكل تلميذ أو مجموعة صغيرة من التلاميذ ليعيشوا يوم نموذجي لطالب الجامعة، مع زيارة المكتبة والاستفادة من الخدمات ليوم كامل؛
- تنظيم لقاءات مع أولياء التلاميذ من الثانويات المشاركة في المبادرة، للتعرف على التخصصات والبدائل المطروحة للتوجيه المهني أو البحثي للطلبة المستقبليين، كما تعمل هاته اللقاءات على حث الأولياء على عدم التأثير على أبنائهم في اختياراتهم العلمية؛
- تنظيم فرق عمل بين الأساتذة من الثانوية والجامعة لدعم الحوار وتنظيم الانتقال السلس للتلاميذ من المرحلة الأساسية إلى مرحلة التعليم العالي؛
- في نهاية الدورة، توزع استمارة على التلاميذ لمعرفة مدى تعرفهم على تخصصات وخدمات الجامعة ومدى تحقيق الأهداف المرجوة من المبادرة.

3. تنظيم أيام **الاندماج**، وتتمثل في تظاهرة تجرى قبل أيام من الدخول الجامعي، وتهدف إلى دعوة كل الطلبة الجدد إلى الحضور إلى الحرم الجامعي والتقائهم بالطلبة الحاليين، الموظفين والأساتذة، والتعرف على الخدمات المقدمة والامتيازات الممنوحة من قبل الجامعة، والغاية من هاته التظاهرة هو زيادة الشعور بالانتماء لدى الطلبة، وخلق علاقات بين مختلف الطلبة من مختلف التخصصات والكليات، ما يخدم الجامعة في عروض تكوين وبحوث متداخلة التخصصات، كالعمل على سبيل المثال بين طلبة الإعلام الآلي وطلبة الإحصاء في تطبيق تطبيقات ذكية تخدم الحياة الطلابية في الجامعة، كتنظيم أوقات الدخول إلى المطعم الجامعي وتفادي الانتظار وهدر الوقت؛

4. جذب واستقطاب **الطلبة الأجانب** وعرض التسهيلات بإشراك الطلبة المحليين في العملية، ونضرب مثالا بالمبادرة الأوروبية في وضع منصة (Buddy System) تحت تصرف الطلبة الراغبين في التقدم لجامعات أوروبية، تقارب المنصة بين كل طالب أجنبي مع طالب محلي بغاية مساعدته على الاندماج والتكيف مع الجامعة والبلد، وتعريفه بخدمات الجامعة وكيفية الاستفادة منها ومساعدته على جمع الملفات المطلوبة وغيرها، وتعمل المنصة من خلال قاعدة بيانات تطابق بين المعلومات الشخصية للطلبة والمستمدة من قائمة الطلبة المبادرين والمسجلين في المنصة (الجامعة، الكلية، التخصص، العمر، الجنس، اللغة...)، كما يستفيد الطلبة المحليين من تبادل الثقافات والتجارب والتعلم والتمكن من اللغات الأجنبية، من خلال التواصل مع الطلبة الأجانب ومرافقتهم لمدة طويلة؛
5. قبول الطلبة مهما اختلفت فئاتهم العمرية، فيما يسمى **بالتكوين المستمر (مدى الحياة)**، كما تعمل الجامعة على استقبال موظفين من المؤسسات التي تنشط في محيطها في إطار العلاقات التي تقيمها الجامعة مع المجتمع.

ثانيا. تصميم المحتوى:

يساهم محتوى البرامج الدراسية بنسبة كبيرة في تحسين جودة الخريج، وتعتبر مرحلة التصميم ذات أهمية عالية لأنها تساعد المؤسسة الجامعية في ربح الوقت وتفادي الأخطاء، ولذلك تولي الجامعات المتميزة أهمية كبيرة لمرحلة تصميم البرامج الدراسية والتخصصات، من خلال التركيز على النقاط التالية:

1. دراسة المحيط **السوسيو–اقتصادي** بدقة فائقة بالمشاركة مع أصحاب المصلحة لتحديد الاحتياجات الحالية والمستقبلية لسوق العمل؛
2. تطوير تخصصات تسهم في **تنمية الإقليم** وتدعم تنافسية المنطقة التي تنشط فيها، وبالتالي تشارك الجامعة بفعالية في دفع التنمية المحلية والوطنية؛
3. عرض **تخصصات مهنية** تكون قصيرة المدة نسبيا (لا تتجاوز أربع سنوات) تخول لمتخرجيها التوجه الى الحياة المهنية مباشرة، كما تدعم الجامعة المتميزة التخصصات الهجينة بالمشاركة مع المؤسسات

الاقتصادية، التي يقضي الطالب فيها نصف أيام الأسبوع لتطوير مهاراته التطبيقية وتفاعله في مكان العمل منذ سنته الأولى؛

4. تحديد **التخصصات العلمية** التي غالبا لا تتوقف في مرحلة التدرج بل يكمل الطالب فيها إلى غاية مراحل البحث العلمي المتقدمة، فتحديد التخصصات البحثية والمهنية من البداية بوضوح يسمح للطلبة بالاختيار حسب رغباتهم ومشاريعهم المهنية؛
5. تقديم عروض تخصصات **لشهادات هجينة** بين الكليات أو الجامعة ومعاهد تنشط في نفس الإقليم، كخطوة أولى لتبني سياسة التخصصات المتداخلة فيما بينها، كعرض تكوين في الاقتصاد الزراعي بالتعاون بين الجامعة والمعهد الزراعي، ويتوج الطالب في نهايته بشهادة معترف بها من طرف كلية الاقتصاد والمعهد الزراعي على سبيل المثال؛
6. تقديم عروض تكوين ومقاييس **متداخلة التخصصات** (Pluridisciplinaire) بهدف الانفتاح على كل المجالات العلمية، وتطوير الحس البحثي وحب الاطلاع لدى الطلبة، وتحضير الطلبة للبحوث التي تتجه حاليا نحو تداخل التخصصات في معالجة القضايا وحل المشكلات؛
7. **اشراك الطلبة** في تصميم الحقيبة التعليمية التي تمتد إلى عدة سنوات، وذلك من خلال طرح مقاييس يمكن للطالب اختيارها حسب رغباته ومؤهلاته، فمن بين مزايا هذه العروض التكوينية، نذكر: المرونة وسرعة التكيف مع احتياجات وظروف الطلبة، من خلال منصة ذكية يتابع الطالب من خلالها برنامجه التعليمي والأهداف المحققة، كما تعمل المنصة آليا على بناء محفظة إلكترونية للمهارات التي اكتسبها الطالب ونشرها على قواعد بيانات التوظيف (Les facultés de l'université catholique de Lille؛ Université polytechnique Hauts-de-France)؛
8. عرض مسارات **تكوين على الخط** أو هجينة للوصول إلى كل فئات طالبي الخدمات التعليمية كالموظفين وأصحاب المؤسسات؛
9. عرض **خرائط التخصصات** بوضوح ونشرها على الموقع الرسمي للكلية/الجامعة ومواقع التواصل الرسمية للجامعة*، وتبيان الغاية المهنية من كل تخصص واحتمالية التوظيف للسنة الأولى إن أمكن.

* الملحق رقم 04: نموذج عن خريطة التخصصات مع توضيح أنماط التكوين والشهادة المحصلة.

ثالثا. التكوين:

يهدف التعليم الجامعي إلى تكوين أفراد مسؤولين، وطنيين، مبدعين في مجال عملهم ومتقنين له، منفتحين على الحوار ومحترمين لاختلاف الآراء والتوجهات، باختصار يكوّن التعليم العالي الطالب في الجوانب النفسية، العلمية والمعرفية، طرق التفكير والتحليل، المبادرة والمقاولاتية، العمل الجماعي، كما يكوّن أفرادا قادرين على حمل المشعل المعرفي والمهني ونقل خبراتهم وتجاربهم لاستدامة المعرفة العلمية وتطويرها، ولتحقيق كل ذلك تركز الجامعات المتميزة على:

1. **تكوين أساتذة مؤثرين** لا ملقنين للدروس، فالأستاذ الجامعي هو المثال الذي يحتذي به الطالب وهو أول من يلهمه ويحفزه في دراساته العليا ونشاطه المهني مستقبلا، وعليه يجب أن تقوم الجامعة بعرض دورات تكوين في علم النفس والبيداغوجيا، وتحفيز الأساتذة على التميز في تقديمهم لمحتوى برنامجهم الدراسي، وأن يكون الحوار والنقاش محرك الحصص التعليمية؛
2. **تحيين البرامج** التدريسية واتباعها لآخر المستجدات العلمية والمعرفية في العالم؛
3. اتباع منهج **التدريس بالأهداف**، وعلى الطالب أن يحقق الأهداف المرجوة في نهاية المقياس، وعلى أساسها يكون تقييم الطلبة؛
4. تنظيم مسابقات **المقاولاتية** والتي تجمع الطلبة من مختلف كليات قطب الامتياز الجامعي بالتعاون مع أخصائيين من المجال العملي، ويعمل كل فريق على مشروع عمل ودراسته من جميع النواحي التنظيمية والمالية والبشرية والجدوى الاقتصادية، وتعرض المشاريع على لجنة تحكيم لتحدد الفائزين بأفضل مشروع للفوز بتمويل مشروعهم وتطبيقه على أرض الواقع، ومتابعتهم من طرف مختصين في السنوات الأولى للمشروع، وتهدف المبادرة إلى تشجيع الطلبة على المقاولاتية، وتعريفهم بالحياة العملية وربطها مباشرة بما تم تحصيله في مدرجات الجامعة، كما تشجع الطلبة على إنشاء شركاتهم الخاصة وتطبيقها وتوفير مناصب شغل في المستقبل.

رابعا. التغذية العكسية: تقوم الجامعة بمتابعة طلبتها بعد التخرج، لسببين رئيسيين هما:

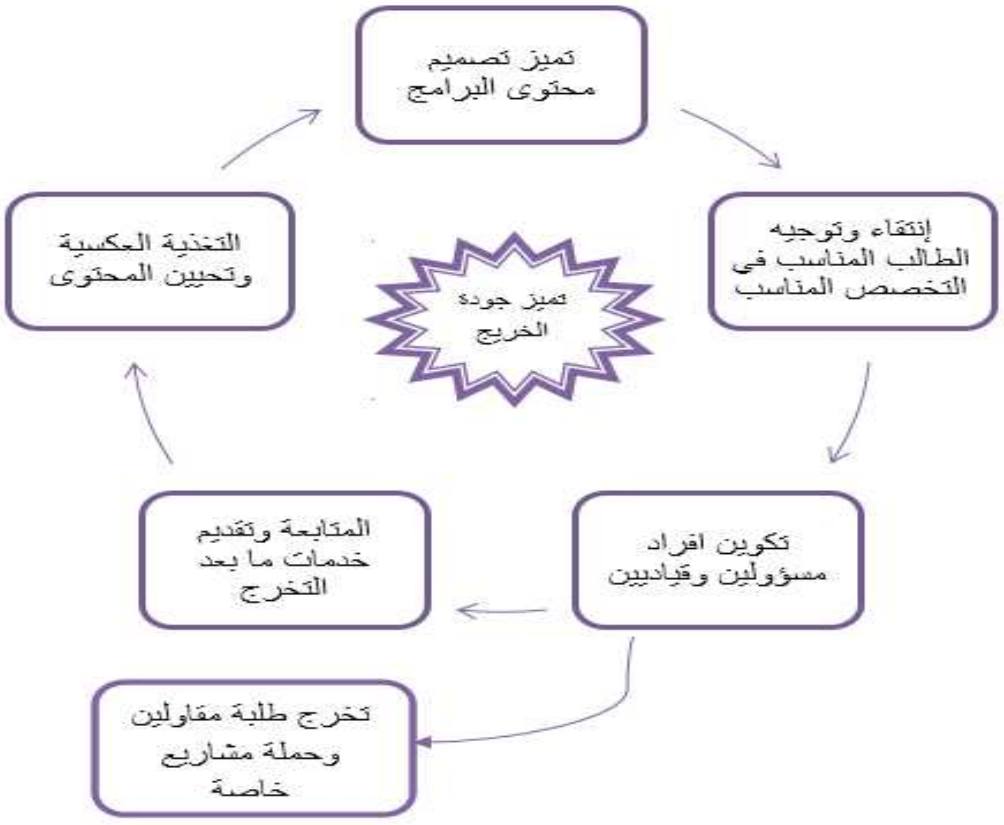
1. لجمع الاحصائيات حول سرعة التوظيف ومجال العمل الذي يشتغل فيه الطلبة المتخرجين، وتعمل هاته المعلومات على التغذية العكسية للجامعة ومدى توافق تخصصاتها مع سوق الشغل، وعلى

أساسها يعمل القائمون على تصميم البرامج الدراسية بتعديل وتحيين عروض التكوين بما يتوافق مع متطلبات المحيط الذي تنشط فيه الجامعة، كما ستكون الإحصائيات مستقبلا حافزا لتوجيه الطلبة في تخصصات دون غيرها؛

2. تتابع الجامعة المتخرجين منها لمعرفة مدى اكتسابهم لمهارات أفادتهم في وظيفتهم التي شغلوها، فإذا لم تتوافر في الطالب المهارات المهنية المطلوبة، تعرض الجامعة دروسا حسب احتياجات الطلبة المستعينين بها، وبالتالي تدرج مؤسسة التعليم العالي خدمات ما بعد التدرج، وإن صح القول "خدمة ما بعد البيع" ضمن خدماتها التي تعرضها على المستفيدين منها لكسب ثقة الطلبة والمجتمع في جودة الخريجين.

والشكل رقم 42، يوضح علاقة أقطاب الامتياز الجامعي بتحسين جودة الخريج:

الشكل رقم 42: علاقة أقطاب الامتياز الجامعي بتحسين جودة الخريج



المصدر: من إعداد الباحثة

الفرع الثاني: علاقة أقطاب الامتياز الجامعي بتحسين جودة الأبحاث العلمية

يقوم دور مؤسسات التعليم العالي في انتاج البحوث العلمية المتميزة، وتوليد المعرفة العلمية ونشرها، ورعاية الاختراعات وحمايتها بتسجيلها وتطبيقها، وتكمن غاية البحث العلمي الجامعي في خدمة الانسان والمجتمع بالدرجة الأولى عن طريق تحديد القضايا والمشكلات ذات الأولوية ومعالجتها وتقديم الحلول والبدائل العلمية المناسبة للمؤسسات الاقتصادية والمجتمع، فتكمن جودة البحوث العلمي في مدى قيمتها المضافة التي تعود بها على التنمية المحلية والوطنية، ولكي يتم هذا الربط يجب ألا تعمل الجامعة بمعزل عن محيطها، وسنفصل في تحسين جودة البحث العلمي من منظور أقطاب الامتياز الجامعي في النقاط التالية:

أولا. الانفتاح على العالمية:

يكمن دور أقطاب الامتياز الجامعي في تشجيع الجامعات على الانفتاح على العالم في مجتمع دولي تحكمه قوانين العولمة، ويتم الانفتاح من خلال: عقد الشراكات، تبادل الطلبة والأساتذة، نقل الخبرات والتجارب وإقامة بحوث مشتركة في إطار تقديم حلول للقضايا المعاصرة. والبحث العلمي لا يعرف انتماء وطني، ونضرب مثالا عن عالمية البحث العلمي لخدمة البشرية، في البحوث التي أقيمت بكثافة خلال سنة 2020 لإيجاد لقاح لفيروس كورونا كوفيد–19، وأول لقاح بدأ تسويقه ينتمي لمخبرين ألماني بيوأنتيك (BioNTech) وأمريكي فايزر (Pfizer)، تليهم عدة مخابر مزدوجة عملت بجد لإيجاد حل يخدم البشرية جمعاء، كالثنائي البريطاني السويدي أسترازينيكا (AstraZeneca)، والفرنسي البريطاني سانوفي–جي أس ك (Sanofi-GSK)، كذلك يجب أن تعمل الجامعات على توفير الظروف المناسبة للحاق باحثيها بمستوى الباحثين في كل أنحاء العالم، وأن تكون الفرص متكافئة أمامهم، كما يساعد الانفتاح على العالم منع هجرة الأدمغة إلى الدول المتقدمة التي توفر ظروف ومناخ بحث أفضل؛

ثانيا. الانفتاح على المحيط:

تنشط مؤسسات التعليم العالي ضمن محيط اقتصادي واجتماعي، وعليها أن تتكيف مع متطلباته واحتياجاته، وأن تضعها في أولويات خططها الاستراتيجية وألا تعمل بمعزل عنها، كما تقيم الجامعات المتميزة الشراكات مع محيطها السوسيو–اقتصادي في إطار البحوث العلمية التي تعود

بالفائدة على الصالح العام، كما ينبغي أن تهدف البحوث لحل مشاكل ومعالجة قضايا حقيقية، وأن يطور البحث العلمي المجالات الصناعية والتجارية والزراعية حسب نقاط قوة الإقليم الذي تنشط فيه، فأولا وقبل كل شيء برامج أقطاب الامتياز الجامعي جاءت لتخدم الأقطاب التنافسية وسياسات تهيئة الأقاليم كخطة مكملة ومتممة لها، وتهدف لزيادة جاذبية الأقاليم وجلبها للاستثمارات، وأحسن مثال يمكن أن نستحضره في هذا السياق، هو التجربة الأمريكية في كاليفورنيا –وادي السيليكون– المتخصص في التقنيات العالية، والعدد الهائل للجامعات والكليات والمعاهد التي تنشط بمحاذاة المنطقة تعمل بتناغم مع مؤسساتها العملاقة والمتوسطة والصغيرة والناشئة؛

ثالثا. الموائمة مع الخطط التنموية:

يجب أن تتوافق أهداف البحث العلمي في الجامعات المتميزة مع الخطط التنموية وفلسفة الدولة وخططها الاستراتيجية؛

رابعا. لغة البحث:

إن لغة العلم والمعرفة في القرن الواحد والعشرين هي اللغة الإنجليزية بإجماع المجتمع الأكاديمي، وعلى الجامعات التي تسعى إلى أن تشع بحوثها في المجلات الدولية المصنفة أن يكون الإنتاج البحثي والنشر فيها باللغة العالمية، دون إهمال اللغة الوطنية، كما أن اللغة الإنجليزية في البحوث تسهم في الدخول ضمن التصنيفات الدولية للجامعات التي تعتبرها اللغة الأولى في نشر العلم والمعرفة؛

خامسا. مجال البحوث:

العمل على إعداد بحوث متعددة ومتداخلة التخصصات، والتي تحل القضايا المعاصرة من خلال تدخل أكثر من اختصاص لإيجاد الحل المناسب، كما أن ميزة البحوث متعددة التخصصات تتمثل في مساهمتها في تطوير المعرفة، ودخولها مجالات جديدة لم يعالجها باحثين من قبل؛

سادسا. القضايا المعالجة:

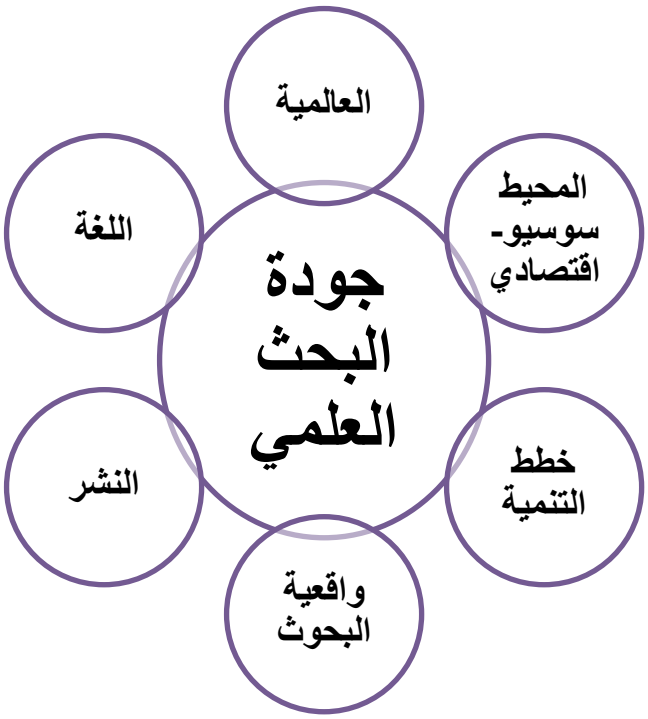
تعالج أقطاب الامتياز الجامعي القضايا التي تواجه المجتمع المحلي، الوطني والدولي والتي تتطلب حلولا علمية، كما تساهم في إيجاد حلول لمشاكل القرن الواحد والعشرين كتدهور البيئة والطاقات المتجددة؛

سابعا. نشر المعرفة:

يهدف قطب الامتياز الجامعي إلى نشر المعرفة إلى كل طبقات المجتمع، من خلال إصدار مجلة تنشر آخر ما توصلت له الجامعة بلغة بسيطة، تصل إلى كل الأفراد الذين لا ينتمون إلى مجال البحث العلمي.

والشكل رقم 43، يوضح علاقة أقطاب الامتياز الجامعي بتحسين جودة البحث العلمي:

الشكل رقم 43: علاقة أقطاب الامتياز الجامعي بتحسين جودة البحث العلمي



المصدر: من إعداد الباحثة

الفرع الثالث: علاقة أقطاب الامتياز الجامعي بتحسين جودة الخدمات المقدمة للمجتمع

تعتبر الجامعة أحد أهم المؤسسات الناشطة في المجتمع، لدورها الفعال في إنتاج راس المال الفكري ولمساهمتها البناءة في حل المشكلات التي تواجه المجتمع والاقتصاد، من خلال أدائها لوظائفها الثلاث: التعليم، البحث العلمي و**خدمة المجتمع**، وتعتبر هذه الأخيرة من بين أهم وظائفها التي تستطيع من خلالها تحسين ظروف عمل موظفيها، أساتذتها وباحثيها وطلبتها، وكذا مستوى معيشتهم وتوفير أفضل مناخ أكاديمي محفز على البحث والانتاج، والمجتمع الذي تتواجد به، بهدف خلق أفراد مسؤولين ذوي كفاءات ومعارف تخولهم قيادة مناصب عليا، والتي بدورها تمكّنهم من تحسين الوضع الاقتصادي والاجتماعي والمحافظة على البيئة لضمان استدامة مواردها، ولاستكمال الدور الفعال للجامعة عليها تحسين جودة خدماتها التي تقدمها للمجتمع ووضعها ضمن أولوياتها.

ونظرا للحاجة الملحة للارتقاء بالفرد والمجتمع، لم تغفل أقطاب الامتياز الجامعي الجانب الاجتماعي وفلسفة الامتياز المجتمعي التي تقوم على هذا المبدأ، من خلال عدة مبادرات تقوم بها الجامعات المتميزة، نلخصها فيما يلي:

أولا. التنمية المستدامة:

تبنت جامعات الامتياز في العالم التوجه البيئي بالتزام وجدارة، كونها أولا مؤسسات بحث تعمل على إيجاد الحلول للقضايا والمشاكل التي يواجهها العالم، جراء التغيرات المناخية والتلوث بشتى أنواعه والبحث في سبل الطاقات المتجددة، وثانيا لأنها تكوّن الرأسمال الفكري الذي يقود وينشئ الشركات من إطارات وحقوقيين ومهندسين، فكان دورها كالتالي:

1. من خلال إدراج البعد البيئي في كل التخصصات التي تطرحها الجامعة، بهدف نشر الفكر البيئي في شتى مجالات الحياة كالنقل والبناء والإنتاج والزراعة وغيرها؛

2. عرض دروس عبر الخط متاحة لكل الطلبة المهتمين بالتعرف على التنمية المستدامة ومجالات تطبيقها على مستوى الفرد، المنظمة والمجتمع؛

3. تنظيم أيام دراسية وحملات تحسيسية فيما يخص الحفاظ على البيئة، استهلاك الطاقات وتغيير السلوك المضر بالموارد الطبيعية؛

4. طبقت الجامعات المتميزة البعد البيئي داخل أقسامها وكلياتها، والمبادرات في هذا السياق كثيرة نذكر منها: توفير الطاقة الكهربائية واستبدالها بالطاقات الخضراء، إعادة هندسة المباني بطريقة العزل الحراري للحفاظ على الطاقة وتزويدها بالإضاءة الطبيعية، خضوع الحرم الجامعي بأكمله إلى فرز النفايات وتدويرها؛

5. تخضع كل مشتريات الجامعة إلى المنتجات الخضراء، كما تعمل الجامعة على توفير الاستهلاك الورقي واستبداله بالتواصل الالكتروني، وتفضيل الاجتماعات عبر الفيديو (Visioconférence) لتوفير طاقات التنقل وانبعاثات الغازات الملوثة؛

6. انتاج السماد الأخضر من بقايا المطاعم الجامعية لتستغله في مساحاتها الخضراء، والأراضي التجريبية التي يطبق فيها طلبة العلوم الزراعية أو منحها للمؤسسات الصغيرة التي تنشط في محيطها؛

7. تعمل المخابر العلمية على إنتاج بحوث في مجال تحقيق التنمية المستدامة، كالتخلي على الطاقات الملوثة والابتكار في استغلال الطاقات الخضراء.

ثانيا. العدالة:

تلتزم الجامعات المتميزة بتحقيق العدالة داخل مؤسساتها، من خلال:

1. المساواة بين كل الأفراد وبين الجنسين في توزيع المناصب والترقية ومناصب القيادة واتخاذ القرار، وتلتزم الجامعة بالشفافية التامة في التوظيف وتوزيع المنح والتربصات؛

2. تكافؤ فرص الطلبة في الدخول إلى الجامعة ومسابقات التدرج وفي مناصب البحث العلمي؛

3. توفير التسهيلات اللازمة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من ممرات ومصاعد لذوي الإعاقة الحركية، وإمكانيات الكتابة والمرافقين السمعيين للطلبة الذين يعانون من الإعاقة السمعية والبصرية، كما أدمجت الجامعات المتميزة الطلبة الذين يعانون من طيف التوحد، فقد يكون المصاب به متفوقا في الرياضيات والهندسة بامتلاكه قدرات فكرية خارقة للعادة، وعلى الجامعة توفير المناخ المناسب لهم نظرا لصعوبة تكيفهم مع المجتمع. وقد أطلقت الجامعات الفرنسية على سبيل المثال، برنامج وطني يضم 15 مؤسسة يسمى بـ "الجامعة الصديقة لمرضى التوحد"، وتعمل الجامعة من خلال متابعة بيداغوجية خاصة، ومتابعة يومية للطالب في كل المجالات الحياتية، على وضع مشروع دراسة خاص بالطالب ووضع مشروع إدماجي ما بعد التخرج في الحياة العملية.

ثالثا. التكوين المستمر (مدى الحياة):

تهتم أقطاب الامتياز الجامعي بنشر المعرفة واستقدام الطلبة من كل الفئات العمرية وتضعها في سلم أولوياتها، وذلك نظرا لفائدتها الكبيرة على المجتمع والاقتصاد، وعلى القوى العاملة وتطويرها وتنميتها، كما تقوم الجامعات بتقديم عروض تكوين وتدريب مستمرة للموظفين بالشراكة مع المؤسسات الاقتصادية مقابل شروط تكوين وادماج الخريجين والطلبة؛

رابعا. الاهتمام بالحاجيات المحلية:

وينجلي من خلال عرض فرص تكوين متلائمة مع حاجيات السوق المحلية للشغل، كما تعزز الجامعة علاقات وطيدة مع الثانويات والمتوسطات لضمان توجيه مبكر للتلاميذ نحو مجالات تكوين تخدم التنمية المحلية، وتتعامل الجامعة في هذا السياق مع المؤسسات الصغيرة والمتوسطة المحلية في شراء مستلزماتها وتوفير الخدمات لها، بهدف تشجيعها ومساعدتها على التطور والبقاء، وفي المجال الطبي تعمل الجامعة مع جمعيات المرضى (السكري، السرطان، التوحد...) من خلال تنظيم نشاطات توعوية ووقائية؛

خامسا. الأخلاق:

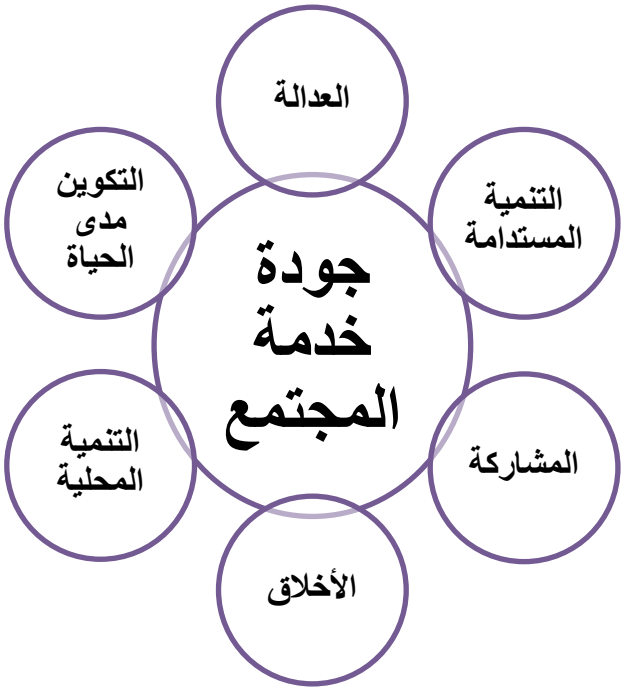
وتنجلي خاصة فيما يتعلق بالبحث والأمانة العلمية، حيث يتم إدماج تكوين خاص بطلبة مدارس الدكتوراه، لإحاطتهم بكل جوانب النزاهة العلمية وحماية أبحاثهم، كما تلتزم الجامعة بالتعاون مع الجامعات والباحثين من الدول التي تعاني من نقص القوانين التي تحمي الملكية الفكرية وتردع السرقة العلمية؛

سادسا. المشاركة:

تكون من خلال إشراك الموظفين والطلبة في إدارة الجامعة واتخاذ القرارات، ووجود منتخبين من مختلف الطلبة في الأجهزة والهيئات التي تنتمي إلى الجامعة، وأيضا خلق صندوق تمويلي تضامني موجه إلى تنمية وتطوير مشاريع الطلبة، بشرط أن تكون المشاريع موافقة لمبادئ الديمقراطية والمساواة، وأن تكون في خدمة الطلبة، الموظفين والمجتمع.

والشكل رقم 44، يوضح علاقة أقطاب الامتياز الجامعي بتحسين جودة الخدمات المقدمة للمجتمع:

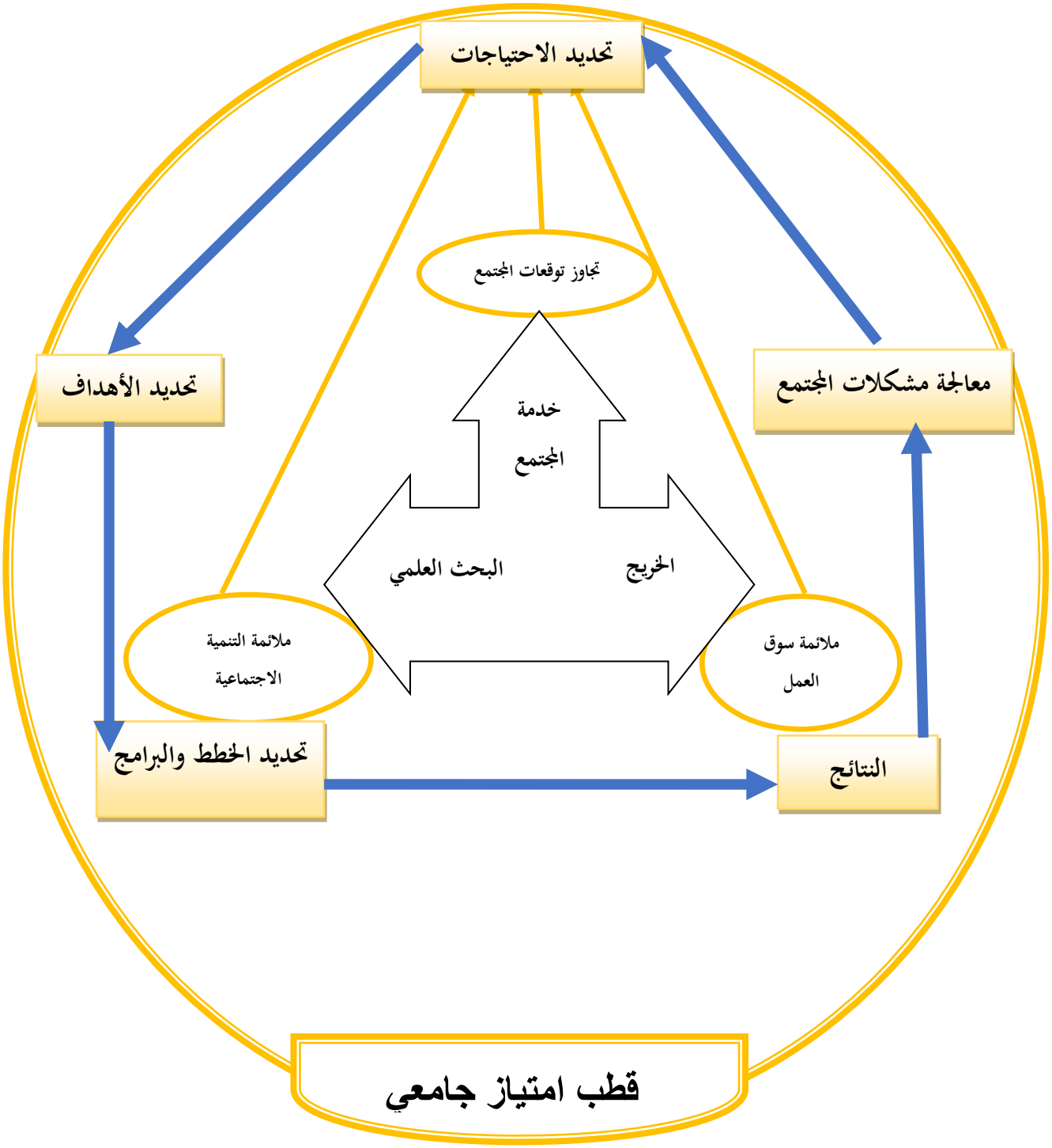
الشكل رقم 44: علاقة اقطاب الامتياز الجامعي بتحسين جودة الخدمات المقدمة للمجتمع



المصدر: من إعداد الباحثة

وعلى ضوء كل ما سبق، يمكن توضيح علاقة أقطاب الامتياز الجامعي بتحسين جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي، من خلال الشكل رقم 45:

الشكل رقم 45: العلاقة بين أقطاب الامتياز الجامعي وتحسين جودة مخرجات التعليم العالي



المصدر: من إعداد الباحثة

المطلب الثاني: أهداف ومرتكزات ومتطلبات تطبيق النموذج المقترح للبرنامج قطب الامتياز الجامعي

سنحاول من خلال هذا المطلب، عرض كل من أهداف ومرتكزات تطبيق النموذج المقترح، إضافة إلى عرض أهم متطلباته في مؤسسات التعليم العالي.

الفرع الأول. أهداف النموذج المقترح لقطب الامتياز الجامعي:

يكمن الهدف الرئيسي من النموذج المقترح، في دفع الجامعات الجزائرية إلى القيام بمبادرات امتياز تعمل على تحسين جودة مخرجاتها وتحقيق رضى الأطراف المستفيدة منها، كما يهدف النموذج المقترح إلى تحقيق ما يلي:

- تقديم آليات تعمل على تحسين جودة الخريج، من خلال القيام بعملية تأهيل معرفي متكامل وشامل لكل مراحل التكوين، كما تشجع العملية التعليم والتدريب المستمر؛
- تطوير وظيفة البحث العلمي في الجامعة بالتركيز على تكثيف البحوث التطبيقية، من خلال التعاون مع الشركاء الاقتصاديين في عرض حلول للقضايا والمشاكل، التي تواجه تطور ونمو كل القطاعات الصناعية والزراعية والخدمية المحلية؛
- اقتراح بعض المبادرات المجتمعية التي تخول للجامعة استعادة مكانتها في المجتمع، من خلال تحقيق العدالة والمساواة وتكوين وتنشئة أفراد مسؤولين، والذين بدورهم سيسهمون في تحقيق التطور والنمو المستدام في المجتمع؛
- دعم الجامعة في تبنيها للدور الجديد المتمثل في دعم التعليم المستمر، تعزيز الابتكار وتحقيق المشاركة المجتمعية.

الفرع الثاني. مرتكزات النموذج المقترح لأقطاب الامتياز الجامعي:

تم بناء النموذج المقترح، بالاستناد إلى مرتكزين رئيسيين، هما:

أولا. التجارب الدولية الحديثة:

تمثلت جوانب الاستفادة من بعض التجارب الدولية الحديثة السابق ذكرها في الفصل الثالث من هذه الدراسة (فرنسا، ألمانيا وماليزيا) وبما يتلاءم وخصوصيات قطاع التعليم العالي بالجزائر، في ثلاثة جوانب أساسية، هي: الجانب البيداغوجي، البحث العلمي وخدمة المجتمع، نوضحها فيما يلي:

1. **الجانب البيداغوجي**: استفدنا من التجارب الدولية في الجانب البيداغوجي، من ناحية تركيزها على جانب التوجيه في مختلف التخصصات الجامعية، ومدى وملاءمتها كما ونوعا للخطط التنموية وللاحتياجات المحلية الحالية والمستقبلية للمؤسسات الاجتماعية والاقتصادية، كما أنها انتهجت آلية وقائية تمنع من جهة التسرب الطلابي من خلال بناء المشروع التكويني والمهني لكل طالب قبل دخوله الجامعة، وتضمن من جهة أخرى توافق طموحات وتوجهات الطلبة مع التخصصات التي سيتم تكوينهم فيها ويشتغلون بها مستقبلا، واستفدنا أيضا من توجه الجامعات المتميزة نحو تعزيز التعليم المستمر وجعله وظيفة جوهرية فيها؛
2. **البحث العلمي**: ركزت التجارب الدولية التي عرضناها سابقا، على تشجيع البحوث التطبيقية لما لها من دور جوهري في تعزيز العلاقات بين الجامعة والمحيط، وتسويق الإنتاج العلمي في شكل براءات اختراع وتراخيص، بما يخدم تحسين صورة الجامعة دوليا من خلال تقدمها في المراكز المتقدمة للتصنيفات التي تركز على الانتاج العلمي بشكر رئيسي؛
3. **خدمة المجتمع**: لكي تتمكن الجامعة من أداء الدورين السابقين يشكل فعال، عليها أن تلبي حاجات الأطراف المتعاملة معها، وتحقق رضا المستفيدين المباشرين وغير المباشرين، ويكون ذلك كما اتضح لنا من خلال بعض التجارب الدولية من خلال الالتزام بكل القضايا التي تمس المجتمع الذي تنشط فيه، كما تضع الجامعات كل فئات المجتمع في محور اهتماماتها، وعلى رأسهم الفئات الهشة وذوي الاحتياجات الخاصة.

ثانيا. محاور الجودة لمخرجات مؤسسات التعليم العالي:

استند النموذج المقترح، إلى محاور تحقيق الجودة في مخرجات مؤسسات التعليم العالي التي تم التفصيل فيها في الفصل الأول من هذه الدراسة، كالتالي:

1. **محور الطلبة**، والذي يتضمن:

- إعادة التوازن الفعلي لمختلف التخصصات، من خلال سياسة الانتقاء والقبول التي تتيح للجامعة تحسين جودة مدخلاتها من الطلبة؛
- انسجام التخصصات التي تطرحها الجامعة مع احتياجات التنمية وسوق العمل المتغيرة باستمرار، لتحسين آلية الاستشراف المهني التي تعتبر مؤشرا هاما لجودة مخرجاتها؛
- تعزيز دافعية الطلبة لمواصلة دراسات ما بعد التدرج، بما يخدم وظيفة البحث وضمان استمرارية تدفق الإنتاج العلمي.

2. **محور المناهج والبرامج الدراسية**: لا يقل محور المناهج والبرامج الدراسية أهمية عن محور الطلبة، من خلال ما يلي:

- استبدال منهج التلقين بمنهج التعلم الذاتي، من خلال دعم الاستقلالية المعرفية للطلبة وزرع روح البحث وحب الاطلاع وتشجيع التفكير النقدي؛
- ملاءمة البرامج الدراسية لمتغيرات المحيط الخارجي وتحيين المحتوى الدراسي باستمرار؛
- مشاركة الطلبة في تصميم محتوى البرامج الدراسية.

3. **محور علاقة مؤسسات التعليم العالي بالمجتمع**: تدور وظيفتي التكوين والبحث العملي لمؤسسات التعليم العالي أساسا حول تحقيق احتياجات المجتمع وخدمته، من خلال:

- انسجام التكوين الذي يقدم في الجامعات مع ما يخدم نمو وتطور المجتمع في مختلف القطاعات؛
- التزام الجامعة بتبني قضايا المجتمع ومحاولة تقديم أفضل الحلول والبدائل من خلال البحث والإنتاج العلمي.

الفرع الثالث. متطلبات تطبيق النموذج المقترح لقطب الامتياز الجامعي:

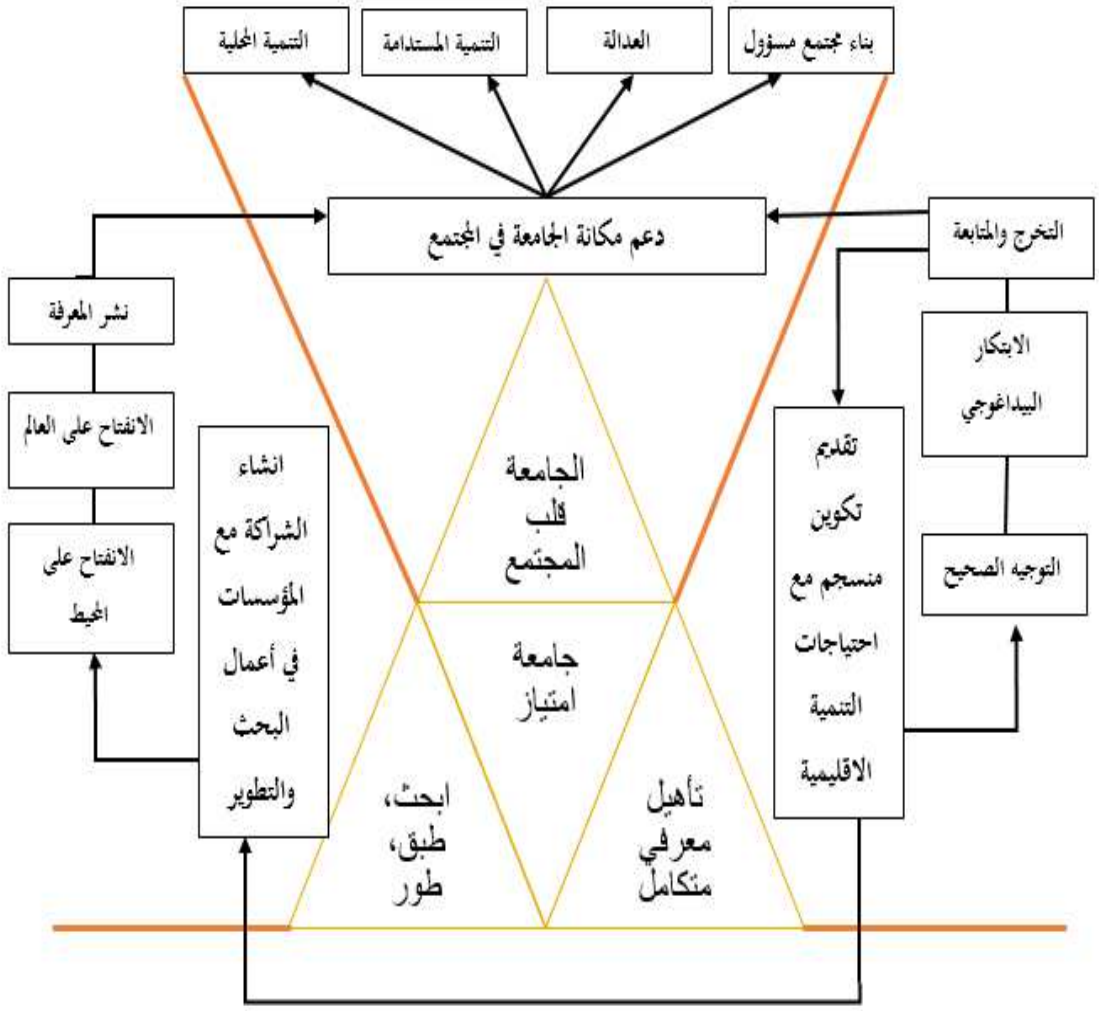
بناء على الخلفية النظرية للفصل الثاني من هذه الدراسة، فيما يخص نماذج تحقيق الامتياز الجامعي، تبين لنا أنّ تنفيذ النموذج المقترح يتطلب عددا من المتطلبات الأساسية، يتمثل أهمها فيما يلي:

- الالتزام بمنظور بعيد المدى يوضح الرؤية المستقبلية لمؤسسات التعليم العالي التي تطمح لتحقيق الامتياز؛
- خلق بيئة عمل محفزة على المبادرة والإبداع، وإزالة العوائق بين الإدارة والموظفين والأساتذة؛
- تنمية وتدريب الموارد البشرية، وعرض برامج التكوين بصورة واضحة للموظفين ذوي العلاقة بتحقيق الجودة والامتياز؛
- تعريف جميع الموظفين والأساتذة والطلبة بدورهم ومسؤوليتهم في تحقيق الامتياز؛
- تعامل المؤسسة مع الموارد البشرية على أنهم رأس مال فكري تستثمره لتحسين وتطوير أدائها، من خلال مختلف آليات الحفاظ على الأفراد كالحوافز والتدريب والتنمية المستمرين، إضافة إلى إشراكهم في اتخاذ القرارات؛
- دعم أنشطة التحسين المستمر واستباق الانحرافات عن خطط وسياسات تحقيق الجودة والامتياز؛
- مراجعة جودة الخدمات التعليمية بشكل دوري لضمان اتباعها للتغيرات في رغبات واحتياجات متلقي الخدمات من الطلبة والمتعاملين الخارجيين؛
- تهيئة الإدارة العليا للمناخ المناسب لتحقيق الامتياز في مؤسسة التعليم العالي؛
- التزام الإدارة العليا بزرع ثقافة تحقيق الامتياز في مؤسسة التعليم العالي، من خلال التركيز على المستفيدين، ودعم وتشجيع الموظفين والأساتذة على إسهاماتهم ومبادراتهم؛
- الاستعداد للطوارئ بتصميم عمليات تتسم بالمرونة والقابلية للتكيف مع متغيرات المحيط الخارجي؛
- إقامة الشراكات الوطنية والدولية مع مؤسسات قطاع التعليم العالي وباقي القطاعات، فتوسع الجامعة من خلال تكثيف علاقاتها مجالات اهتمامها، وتحاول تقديم أفضل الحلول للقضايا والمشاكل المطروحة، وكذلك تطوير وظيفة الابتكار فيها.

المطلب الثالث: النموذج المقترح لقطب امتياز جامعي لتحسين جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي الجزائرية

حاولنا من خلال هذا المطلب، اقتراح نموذج قطب امتياز جامعي في الجزائر، يركز على ثلاثة محاور أساسية هي: تحسين جودة الخريج من خلال ضمان **تأهيل معرفي متكامل**، وتحسين جودة الأبحاث من خلال **البحث والتطبيق والتطوير**، وتحسين جودة خدمة المجتمع من خلال دعم **مكانة الجامعة في المجتمع**، كما هو موضح في الشكل رقم 46، ويهدف النموذج المقترح بشكل رئيسي، إلى تحسين جودة مخرجات التعليم العالي وخدمة المجتمع والاقتصاد، وتحقيق أهداف التنمية الوطنية من خلال تفعيل أقاليم تنافسية أساسها التفاعل بين الجامعة والمحيط.

الشكل رقم 46: النموذج المقترح لقطب الامتياز الجامعي



المصدر: من إعداد الباحثة

الفرع الأول. جودة الخريج في نموذج قطب الامتياز الجامعي المقترح:

تتمثل رسالة الجامعة في كونها حاضنة للمواهب والكفاءات، لا يتخرج الطالب منها كما دخلها أول مرة، بل هي الأداة التي تتيح للطلبة الفرصة لاكتشاف قدراتهم العلمية والمقاولاتية وتدفعهم نحو النمو والتطور الذاتي للمدة التي يزاولون فيها دراستهم، بل وتكسبهم ثقة في أنفسهم ليغيروا مسار حياتهم وحياة من حولهم إلى الأفضل.

نقترح لتحسين جودة الخريج الاهتمام بمحور **التأهيل المعرفي المتكامل**، والذي يرتكز على مايلي:

- التوجيه الصحيح: والذي يتمثل في مرحلة ما قبل الجامعة وخلال مدة التكوين؛
- الابتكار البيداغوجي: من خلال عروض تكوين مبتكرة من حيث المحتوى وطرق التدريس؛
- التخرج والمتابعة: وتتمثل في متابعة توظيف المتخرجين، كتغذية عكسية تمكّن من تحديث برامج التدريس وتصحيح الانحرافات ورصد احتياجات سوق العمل الحالية والمستقبلية بدقة، وبالتالي التحسين المستمر في وظيفة التوجيه الصحيح.

أولا. التوجيه الصحيح:

ينقسم التوجيه الصحيح في نموذج جامعة الامتياز المقترح إلى جزء قبلي (أي قبل التسجيل في الجامعة)، وجزء بعدي (ما بعد التسجيل)، ونوضح ذلك فيما يلي:

1. **ما قبل التسجيل**: من خلال إبرام اتفاقيات تعاون بين الجامعة والثانويات، وذلك بهدف تعريف الطلبة بالتخصصات الموجودة في الجامعة التي تنشط في إقليمهم، وتعريفهم باحتياجات المؤسسات من كل مجال تخصص، وتعمل هاته الاتفاقيات على خطة متابعة 3-3+، بمعني رصد الطلبة المستقبليين من أول سنة في الثانوية أي ثلاث سنوات قبل النجاح في التعليم الثانوي والتوجه إلى التعليم العالي، وضمان متابعتهم للدراسات العليا إلى 3+ سنوات على الأقل، ومنع التسرب الناتج عن التخلي على الدراسات العليا قبل شهادة الليسانس، ويكون ذلك من خلال التوجيه الصحيح للطلبة الذي يضمن توافق اختيارهم مع رغباتهم وطموحهم المهني، ويتم التركيز في هاته الاتفاقيات على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من خلال إقامة أبواب مفتوحة وطاولات مستديرة وتعيين طالب

جامعي مرافق لمجموعة تلاميذ من الثانوية، كما يتم محاكاة يوم جامعي بكل تفاصيله بدعوة لكل تلميذ في كلية التخصص التي يطمح الالتحاق بها؛

2. **ما بعد التسجيل**: من خلال إقامة أيام دراسية خلال السنة الجامعية لإعلام الطلبة المقبلين على إختيار التخصصات الفرعية المناسبة، وتهدف هاته العملية إلى توضيح معالم مستقبل الدراسة بعد التخرج، ووضع الطلبة في الإطار المهني المناسبوتوجيههم نحو الاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية للإقليم والمؤسسات التي تنشط فيه، كما تعمل على رصد الطلبة الذين يرغبون في اتباع مسار بحثي من خلال توجيههم نحو التخصصات التي تشكل نقصا في أساتذة الجامعة نفسها، وكذا التركيز على مهارات البحث لديهم من خلال تزويدهم بمقاييس تدعم مسارهم الجامعي منذ بدايته، كتوفير دروس لغات أجنبية ومقاييس منهجية البحث العلمي والاحصاء وغيرها. وتمكين الطلبة الحاليين والمستقبليين الاطلاع على خرائط التخصصات على الموقع الرسمي للجامعة ومواقع التواصل الرسمية للجامعة، وذلك لمعرفة الغاية المهنية من كل تخصص واحتمالية التوظيف في السنة الأولى من التخرج إن أمكن.

ثانيا. الابتكار البيداغوجي:

يتمثل في تقديم عروض تكوين مبتكرة من حيث المحتوى وطرق التدريس، ويسهم محتوى البرامج الدراسية بنسبة كبيرة في ربح الوقت وتفادي الأخطاء، ولذلك يولي نموذج جامعة الامتياز محل الاقتراح أهمية كبيرة لمرحلة تصميم البرامج الدراسية والتخصصات من خلال التركيز على النقاط التالية:

- دراسة المحيط الاجتماعي والاقتصادي بالمشاركة مع الشركاء الاقتصاديين والاجتماعيين لتحديد الاحتياجات الحالية والمستقبلية لسوق العمل؛
- تطوير تخصصات تساهم في تنمية الإقليم وتدعم تنافسية المنطقة التي تنشط فيها وبالتالي تشارك الجامعة بفعالية في دفع التنمية المحلية والوطنية؛
- تعرض الجامعة تخصصات مهنية قصيرة المدة تخول لمتخرجيها التوجه إلى الحياة المهنية مباشرة، كما تدعم جامعة الامتياز التخصصات الهجينة بالمشاركة مع المؤسسات الاقتصادية التي يقضي الطالب فيها نصف أيام الأسبوع لتطوير مهاراته التطبيقية وتفاعله في مكان العمل منذ سنته الأولى؛

- تحدد الجامعة التخصصات العلمية بوضوح منذ بداية المسار التكويني، والتي غالبا لا تتوقف في مرحلة التدرج بل يكمل الطالب فيها إلى غاية مراحل البحث العلمي المتقدمة؛
- تقدم الجامعة عروض تخصصات لشهادات هجينة بين الكليات أو الجامعة ومعاهد تنشط في نفس الإقليم، كأهم خطوة في تبني تعدد التخصصات، ويتحصل الطالب في نهاية الطور الدراسي بشهادة ثنائية أو ثلاثية؛
- تقدم الجامعة عروض تكوين ومقاييس متداخلة التخصصات (Pluridisciplinaire) بهدف الانفتاح على كل المجالات العلمية، وتطوير الحس البحثي وحب الاطلاع لدى الطلبة، وتحضير الطلبة للبحوث التي تتجه حاليا نحو تداخل التخصصات في معالجة القضايا وحل المشكلات؛
- تعمل جامعة الامتياز على إشراك الطلبة في تصميم الحقيبة التعليمية التي تمتد على عدة سنوات، من خلال طرح مقاييس يمكن للطالب اختيارها حسب رغباته ومؤهلاته وتجهه المهني؛
- تعرض الجامعة مسارات تكوين على الخط بنسبة 100% أو هجينة للوصول إلى كل فئات طالبي الخدمات التعليمية كالموظفين وأصحاب المؤسسات؛
- تقوم الجامعة بعرض دورات تكوين في علم النفس والبيداغوجيا وتحفيز الأساتذة على التميز في تقديمهم لمحتوى برنامجهم الدراسي، وأن يكون الحوار والنقاش محرك الحصص التعليمية؛
- تحيين البرامج التدريسية واتباعها لآخر المستجدات العلمية والمعرفية في العالم؛
- اتباع منهج التدريس بالأهداف وعلى الطالب أن يحقق الأهداف المرجوة في نهاية المقياس، وعلى أساسها يكون تقييم الطلبة؛
- تشجيع المقاولاتية، من خلال تنظيم تظاهرات تجمع بين كل من الطلبة الراغبين في المشاركة من مختلف المؤسسات والهيئات التابعة لقطب الامتياز، ومقاولين ورجال أعمال من المحيط الاقتصادي، يعد كل فريق على مشروع عمل وتتم دراسته من جميع النواحي التنظيمية والمالية والبشرية والجدوى الاقتصادية، كما تعرض كل المشاريع على لجنة تحكيم لتحدد الفائزين بأفضل مشروع للفوز بتمويل مشروعهم وتطبيقه على أرض الواقع، ومتابعتهم من طرف مختصين خاصة في السنوات الأولى للمشروع.

ثالثا. التخرج والمتابعة:

تتمثل في عملية التغذية العكسية التي تتيح تحديث برامج التدريس وتكييفها مع ما يواجهه الطلبة فعلا في الحياة المهنية بعد التخرج، تقوم الجامعة بمتابعة خريجيها باعتماد عدة أدوات، منها: إنشاء قاعدة بيانات خاصة بالخريجين وتحديثها باستمرار، تخصيص مكتب خاص بمتابعة الخرجين والسعي نحو توظيفهم، وتنعكس أهمية متابعة الخريجين في جمع المعلومات حول سرعة التوظيف ومجال العمل الذي يشتغل فيه الطلبة المتخرجين، ما يخدم وظيفة التغذية العكسية للجامعة و رصد مدى توافق تخصصاتها مع سوق العمل، وبالتالي تعديل وتحيين عروض التكوين بما يتوافق مع متطلبات المحيط الذي تنشط فيه الجامعة، كما ستكون الإحصائيات والمعلومات المتعلقة بالطلبة المتخرجين، محفزا للطلبة في تخصصات دون غيرها، بما يخدم عملية التوجيه الصحيح التي سبق لنا ذكرها، كما تتابع الجامعة الطلبة المتخرجين منها لمعرفة مدى استفادتهم من المهارات المكتسبة في مدة التكوين في وظيفتهم، كما تقترح الجامعة دروسا حسب احتياجات الطلبة السابقين المستعينين بها، لزيادة ارتباط وولاء الطلبة والمجتمع للجامعة.

الفرع الثاني. جودة البحث العلمي في نموذج قطب الامتياز الجامعي المقترح:

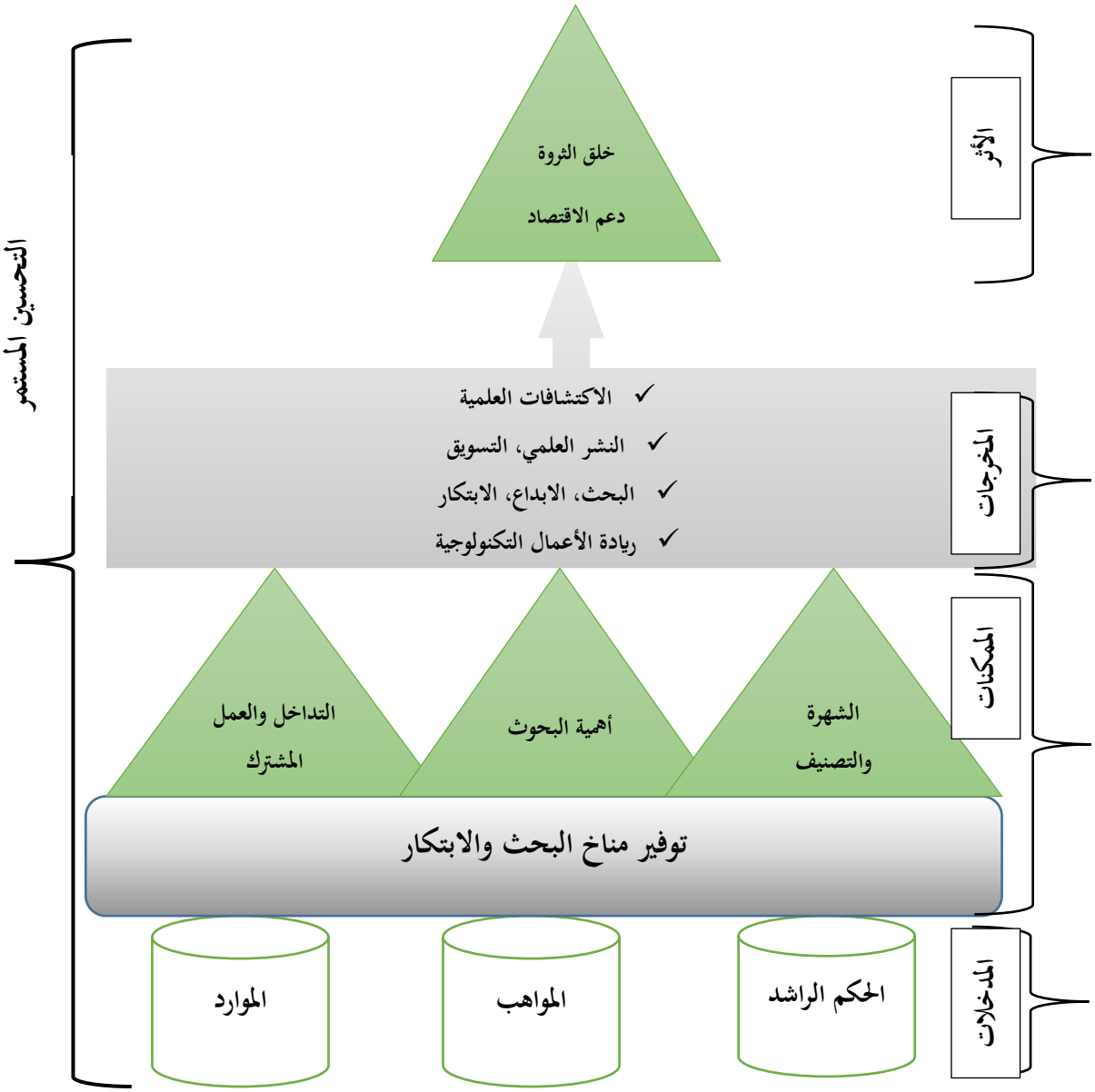
إن البحث العلمي ثروة الجامعة المتميزة ومحرك للاقتصاد الوطني، ولكن لن يتحقق ذلك إلا من خلال بحوث علمية موجهة نحو المساهمة في تنمية الاقتصاد وتطوير نشاط الإقليم، وتستمد قوتها من القضايا والمشاكل التي تواجه العالم وتنشر ليستفيد منها الجميع كل حسب مستواه المعرفي، ولذا على الجامعة النشر على أوسع نطاق باللغة الإنجليزية لزيادة شهرتها العالمية، وأن تطرح مجلات علمية لعامة الناس ليكونوا على علم بآخر مستجدات البحث في محيطهم.

وتصب جهود نموذج جامعة الامتياز في محور البحث العلمي الذي سميناه "**ابحث، طبق، طور**"، حول تحقيق هدفين رئيسيين:

- توفير مناخ مناسب للبحث والابتكار؛
- وإنشاء علاقات وقنوات تمكن الباحثين على العمل في بحوث تطبيقية قابلة للتسويق والتطبيق.

ويقوم النموذج المقترح لتحسين جودة البحث العلمي من خلال قطب الامتياز الجامعي على التحسين المستمر، كما يبينه الشكل رقم 47:

الشكل رقم 47: التحسين المستمر في مخطط تحقيق الامتياز في البحث والابتكار



المصدر: من إعداد الباحثة

يتمثل دور جامعة الامتياز في انتاج البحوث العلمية المتميزة، وتوليد المعرفة العلمية ونشرها، ورعاية الاختراعات وحمايتها بتسجيلها وتطبيقها، وتكمن غاية البحث العلمي الجامعي في خدمة الانسان والمجتمع بالدرجة الأولى، عن طريق تحديد القضايا والمشكلات ذات الأولوية ومعالجتها وتقديم الحلول والبدائل العلمية المناسبة للمؤسسات الاقتصادية والمجتمع، وتكمن جودة البحوث العلمي في مدى قيمتها المضافة التي تعود بها على التنمية المحلية والوطنية، ولكي يتم هذا الربط يجب ألا تعمل الجامعة بمعزل عن محيطها، ويكون ذلك من خلال:

أولا. الانفتاح على المحيط:

تتوافق أهداف البحث العلمي في جامعة الامتياز مع الخطط التنموية وفلسفة الدولة وخططها الاستراتيجية، وتهدف البحوث لحل مشاكل ومعالجة قضايا حقيقية، ليسهم البحث العلمي في تطوير المجالات الصناعية والتجارية والزراعية حسب نقاط قوة الإقليم الذي تنشط فيه، كما أن مشروع الامتياز يبنى ليخدم الأقطاب التنافسية وسياسات تهيئة الأقاليم كخطة مكملة ومتممة لها، ويهدف أيضا لزيادة جاذبية الأقاليم وجلبها للاستثمارات.

ثانيا. الانفتاح على العالم:

تهدف جامعة الامتياز إلى الشهرة والاعتراف العالمي من خلال انفتاحها في مجال البحث العلمي، من خلال عقد الشراكات، تبادل الطلبة والأساتذة، نقل الخبرات والتجارب وإقامة بحوث مشتركة في إطار تقديم حلول للقضايا المعاصرة، كما أن لغة البحث تسهم في الدخول ضمن التصنيفات الدولية للجامعات التي تعتبر اللغة الإنجليزية اللغة رقم واحد في العلم والمعرفة؛

ثالثا. نشر المعرفة:

يهدف قطب الامتياز الجامعي إلى نشر المعرفة إلى كل طبقات المجتمع، من خلال إصدار مجلة تنشر آخر ما توصلت له الجامعة بلغة بسيطة تصل إلى كل الأفراد الذين لا ينتمون إلى مجال البحث العلمي.

الفرع الثالث. جودة خدمة الجامعة للمجتمع في نموذج قطب الامتياز الجامعي المقترح

الجامعة هي قلب المجتمع، وهي المسؤولة عما تضخه فيه من مخرجات مختلفة، لذا على الجامعة الالتزام تجاه محيطها الاجتماعي والاقتصادي بالتحسين المستدام لما تنتجه من رأس مال بشري وفكري ومعرفي، كما أن الجامعة تستقبل كل فئات المجتمع، وعليها أن تستغل فرصة مرورهم عليها لتغير وتصقل قيمهم ومبادئهم نحو الأفضل، ونحو ما يخدمهم ويخدم محيطهم ومجتمعهم.

أولا. بناء مجتمع مسؤول:

يعمل نموذج جامعة الامتياز محط الاقتراح على وضع الطالب في صميم اهتماماتها، وبناء المجتمع من خلال تنشئة وتكوين الفرد المسؤول والفعال في محيطه، لذا من الضروري تبني التغيير من الأسفل لتحقيق التطور والتنمية للمجتمع ككل، وفي هذا السياق يستثمر نموذج قطب الامتياز في الطلبة المنتمين إليها، وتعمل الجامعة على نقل القيم والمبادئ التي تثمر في مجال التنمية المستدامة على وجه الخصوص من خلال بناء الطالب، كما يبينه الشكل رقم 48:

الشكل رقم 48: تكوين المواطن المسؤول والفرد الفعال في المجتمع حسب النموذج المقترح

المصدر: من إعداد الباحثة

يطمح نموذج جامعة الامتياز إلى الدخول إلى العالمية من خلال التزام طلبتها بمشروعها ومشاركتهم فيه ونقل مبادئه إلى ما بعد التخرج، وبالتالي التأثير في الآخرين إيجابا، كما ترى الجامعة أنه من الضروري أن تكون تجربة مرور الطلبة على مقاعدها تجربة ثمينة تستحق أن تستغل على أكمل وجه، ولتحقيق هذا تعمل الجامعة جاهدة على أن توفر للطلبة الخدمات المتميزة سواء ما تعلق بالشق الأكاديمي أو الشق الترفيهي.

ثانيا. تحقيق العدالة:

يأخذ نموذج جامعة الامتياز محط الاقتراح في عين الاعتبار الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ضمن أولوياتها، كما يعمل على أن توفر جامعة الامتياز ظروف ملائمة للمصابين بطيف التوحد، وتوفر برنامجا خاصا لهؤلاء للاستثمار في قدراتهم الخارقة وتفوقهم في عدة مجالات، كما تضمن توظيفهم من خلال توفير مكاتب معزولة عن باقي الموظفين والباحثين؛

ثالثا. التنمية المحلية:

يركز نموذج جامعة الامتياز محط الاقتراح على عرض الجامعة فرص تكوين متلائمة مع حاجيات ومتطلبات التنمية المحلية، كما عليها أن تعزز علاقات وطيدة مع الثانويات والمتوسطات لضمان توجيه مبكر للتلاميذ نحو مجالات تكوين تخدم التنمية المحلية. وتتعامل الجامعة في هذا السياق مع المؤسسات الصغيرة والمتوسطة المحلية في شراء مستلزماتها وتوفير الخدمات لها، وذلك بهدف تشجيعها ومساعدتها على التطور والبقاء. وفي نفس السياق، تتيح جامعة الامتياز الفرصة لكل من يرغب بتكوين مهما كانت فئته العمرية، ويندرج هذا ضمن توفير الفرص وخدمة التنمية المحلية من خلال تكوين الموظفين والراغبين بتكملة تكوينهم أو حتى من يرغب بتغيير مجال اختصاصه، وتشجع جامعة الامتياز أيضا التعليم مدى الحياة، وتوفر تنوعا في أنماط التكوين بين الحضوري أو عن بعد عبر الأنترنت أو التكوين الهجين، كما تقترح الجامعة تخصصات جد ضيقة تخدم أهدافا محددة في فترات قصيرة تتراوح بين 3 أشهر وسنة؛

رابعا. التنمية المستدامة:

ويتمثل في تبني نهج التنمية المستدامة في كل وظائف جامعة الامتياز من خلال:

- اعتماد جامعة الامتياز على إدراج البعد البيئي في كل التخصصات التي تطرحها، وذلك بهدف نشر الفكر البيئي في شتى مجالات الحياة كالنقل والبناء والإنتاج والزراعة وغيرها؛
- تشجيع الطلبة على ابتكار حلول مبتكرة للقضايا البيئية والتي تخدم الطاقات النظيفة على سبيل المثال؛
- تقترح الجامعة دروس عبر الخط متاحة لكل الطلبة المهتمين بالتعرف على التنمية المستدامة ومجالات تطبيقها على مستوى الفرد، المنظمة والمجتمع؛

- إنتاج الأسمدة العضوية من خلال فرز النفايات كنشاط صديق للبيئة، وانشاء محطة لإنتاج الأسمدة، حيث أن 50% من النفايات قابلة للتحويل كبقايا الخضر والفواكه، وتستغل الأسمدة فيما بعد في المساحات الخضراء على مستوى الجامعة؛
- استبدال كل الهياكل التي تستغل الطاقة وتغييرها بمباني إيكولوجية تعتمد على العزل والإضاءة الطبيعية؛
- اعتماد الجامعة في تموينها على الشراء المسؤول واختيار المنتجات التي تحترم البيئة؛
- اشراك الطلبة والموظفين في اتخاذ القرارات الخاصة بتحسين سلوك الجامعة فيما يخص التنمية المستدامة وانفتاحها عللا اقتراحاتهم وتشجيعهم على تطبيقها.

خلاصة الفصل الرابع:

من خلال دراستنا لهذا الفصل، وتعرضنا لمختلف المراحل التي مر بها قطاع التعليم العالي ومختلف المجهودات التي بذلتها الوزارة الوصية، يمكننا استخلاص ما يلي:

- عدم تجانس توزع الجامعات الجزائرية عبر التراب الوطني تماما مثل توزع السكان، وقد كان هذا السبب الرئيسي لإعداد لمخطط الوطني لتهيئة الإقليم، الذي يهدف إلى ترقية المناطق النائية كالجنوب، وزيادة جاذبية كل إقليم حسب ما يتميز به من صناعة أو نشاط زراعي أو طاقوي، وما ينتج عنه اتباع مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي لهذا التوازن في تحقيق متطلبات المحيط الاقتصادي بالدرجة الأولى؛
- نقص التفاعل بين الجامعات والمؤسسات الاقتصادية خاصة في مجال البحث العلمي؛
- مستوى التعاون المحلي والدولي للجامعات الجزائرية ضئيل جدا؛
- استقبال مؤسسات التعليم العالي في الجزائر للطلبة الأجانب ضعيف جدا، ولا يرقى لمستوى دولة تقع على ضفاف المتوسط، وتربط العالم الأوروبي بالقارة الافريقية، يرجع هذا إلى عدم جاذبية الجامعات ومستوى جودة التعليم العالي؛
- يؤثر قيد اللغة بكثرة في تعاملات الجامعات الجزائرية في مجال التبادل العلمي والمعرفي، كما نجد أنه هناك شبه تبعية للتعليم العالي الفرنسي، بسبب اللغة الفرنسية التي كانت ولا ولازالت تدرس في كثير من التخصصات في الجامعات الجزائرية بشكل حصري، فيما نجد أن العالم يتجه نحو اللغة الإنجليزية لتقييم الإنتاج العلمي والمعرفي والتصنيف.

وقد عملت الجزائر على إصلاح منظمة التعليم العالي والبحث العلمي من خلال الاهتمام بتطبيق مشروع نظام ضمان الجودة تارة والتوجه نحو تعزيز امتياز جامعاتها تارة أخرى، ونستنتج من خلال دراستنا للجهود المبذولة في هذا السياق ما يلي:

- أنّ من أهم متطلبات تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر هو التزام كلي وشامل لكل الأفراد من طلبة، أساتذة، باحثين وموظفين والتزامهم الثابت واقتناعهم التام أن تحقيق الجودة هو الحل الوحيد للنهوض بالمنظومة الجامعية؛

- رشادة تسيير الموارد المالية والبشرية تلعب دورا هاما في توفير الوسائل والامكانيات للتحسين المستمر في نظام التعليم العالي؛
- تفعيل نشاط اللجنة الوطنية لضمان الجودة وخلايا الجودة في مؤسسات التعليم العالي من خلال توفير الإمكانيات والتحفيز والتدريب والرقابة الصارمة والمساءلة عبر التدقيق الداخلي والخارجي لنشاطاتها الفعلية، وتغيير القائمين عليها إذا ما كان التقرير سلبيا.

ومن خلال كل ما سبق، اقترحنا نموذجا لأقطاب الامتياز الجامعي في الجامعة الجزائرية يركز على ثلاثة محاور رئيسية لتحسين جودة مخرجات المنظومة الجامعية، والمتمثلة في: الخريج، البحث العلمي وخدمة المجتمع، ويقوم هذا النموذج على ثلاثة خطوط استراتيجية، تتمثل في:

1. ملائمة التكوين لحاجات المجتمع والاقتصاد من خلال أولا التوجيه الصحيح للطلبة وتشجيعهم مبكرا على بناء مشروع تكويني ومهني، ثم من خلال الابتكار البيداغوجي فيما يخص محتوى وأنماط التكوين، وفي الأخير متابعة المتخرجين وتشجيعهم على التعلم المستمر وعلى التحلي بروح المبادرة والاطلاع؛
2. تعزيز الشراكة بين الجامعات والمؤسسات الاقتصادية في مجال البحث العلمي، بالتركيز على البحوث التطبيقية التي توجه إلى التطبيق للمساهمة في حل القضايا والمشكلات التي تواجه المجتمع، من خلال الانفتاح على المحيط المحلي والدولي ونشر المعرفة على كل الأصعدة والمستويات؛
3. دعم مكانة الجامعة في المجتمع من خلال التزامها ببناء أفراد مسؤولين قادرين على التغيير في المجتمع وعلى قيادة التطور الاقتصادي، وتحقيق العدالة داخل الجامعة ونشرها في المجتمع، والالتزام بقواعد التنمية المستدامة، وتكوين أفراد ملتزمين في هذا السياق ليشاركوا في تغيير المجتمع، وفي الأخير التزام الجامعة بالتنمية المحلية وتشجيع المؤسسات التي تنشط في محيطها، وتحفيز ودعم خريجيها على اثبات وتطبيق مشاريعهم وابتكاراتهم.

خاتمة

هدفت هذه الدراسة بشكل رئيسي إلى البحث في علاقة التوجه نحو أقطاب الامتياز الجامعي بتحسين جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي، مع اقتراح نموذج قطب امتياز جامعي كمدخل لتحسين جودة مخرجات الجامعة الجزائرية، ولتحقيق هذا الهدف تمت معالجة الموضوع بشقيه النظري والتطبيقي من خلال أربعة فصول.

وقد اتضح لنا بشكل جلي من خلال الجانب النظري للدراسة، وجود عدة مداخل لتحسين جودة مخرجات التعليم العالي، غير أن تحقيق الامتياز في جودة الخريج والبحث العلمي والخدمة المقدمة للمجتمع، لا يكون إلا من خلال التوجه نحو خلق أقطاب الامتياز الجامعي، وقد دفع ذلك بالعديد من الدول إلى تشجيع مثل هذا النوع من المبادرات، وتدعيمها لما لها من آثار جد إيجابية على باقي قطاعات الدول. وعلى هذا الأساس، استهدفت هذه الدراسة في جانبها التطبيقي عرض كل من التجربة الفرنسية والألمانية والماليزية في مجال أقطاب الامتياز الجامعي، باعتبارها نماذج عن تجارب حديثة نجحت إلى حد ما في تحقيق الامتياز الجامعي، وقد حاولنا الاستفادة منها في تكوين التصور المقترح لنموذج قطب امتياز جامعي من شأنه أن يحسن من جودة مخرجات الجامعة الجزائرية، مع الأخذ بعين الاعتبار دراسة واقع التعليم العالي في الجزائر، ومجهودات كل من الدولة ووزارة التعليم العالي على وجه خاص، في تحقيق الجودة وتفعيل أقطاب امتياز إقليمية، تهدف من خلالها إلى ربط الجامعات وهيئات البحث بالنشاطات الاقتصادية التي يتميز ويتفوق فيها كل إقليم، وذلك حسب امكانياته الطبيعية والبشرية وتوجهات التنمية فيه.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج والاقتراحات، نوجزها فيما يلي:

أولا. نتائج الدراسة:

1. على المستوى النظري:

- يرتبط مفهوم جودة التعليم العالي بمدى قدرة مؤسسات التعليم العالي على وضع أهداف أو معايير تعكس حاجات وتوقعات مختلف الأطراف المستفيدة من خدماتها سواء كانت تعليمية أو بحثية أو مجتمعية، مع الالتزام بتحقيقها؛
- يرتبط مفهوم الامتياز الجامعي ارتباطا وثيقا بجودة التعليم العالي، وهو يعكس مدى قدرة مؤسسات التعليم العالي على تحقيق التفوق في جودة مخرجاتها؛

- اختلاف وجهات النظر حول تحديد معايير الامتياز الجامعي أدى إلى بروز مدخلين للامتياز الجامعي، هما امتياز النخبة الذي يضع معايير جد صارمة في نظام التعليم العالي، ولا يتعامل إلا مع فئة قليلة من أفراد المجتمع، والامتياز المجتمعي والاجتماعي الذي يعطي فرصة أمام كل من يطلب خدمات الجامعة للوصول إلى درجة التميز العلمية والفكرية المناسبة لخدمة قضايا مجتمعه؛
- يتطلب تحقيق الامتياز الجامعي ضرورة ارتباط الجامعة بمحيطها الاجتماعي والاقتصادي، الأمر الذي يستدعي وجود تعاون واندماج بين الجامعات ومختلف هيئات محيطها، وهو ما يعرف بقطب الامتياز الجامعي؛
- ترتبط أقطاب الامتياز الجامعي ارتباطا وثيقا بقضايا محيطها، سواء من ناحية عروض التكوين أو مشاريع البحث العلمي أو الخدمة المقدمة للمجتمع؛
- لا تظهر النتائج المرجوة من خلق أقطاب الامتياز الجامعي إلا بعد فترة طويلة نسبيا (من 8 إلى 10 سنوات).

2. على المستوى التطبيقي:

بعد عرض بعض التجارب الدولية الحديثة في مجال أقطاب الامتياز الجامعي، ودراسة واقع التعليم العالي في الجزائر، تم استخلاص النتائج التالية:

- أظهرت كل من التجربة الفرنسية والألمانية والماليزية في مجال أقطاب الامتياز الجامعي، وعلى اختلاف خصوصياتها، بأنها تسهم في تحسين جودة مخرجات جامعاتها؛
- بينت **التجربة الفرنسية** في أقطاب الامتياز الجامعي أنها تسهم في تحسين **جودة الخريج**، من خلال توفير مناخ دراسي وفق المعايير الدولية، كطرح تخصصات متداخلة وفريدة وتوفير الشهادات المزدوجة، بما يتوافق مع استراتيجية النمو للمؤسسات التابعة لقطب الامتياز، وقد انعكس ذلك على النسبة المعتبرة من المتخرجين منها الذين يشتغلون في مختلف المؤسسات التي تنشط حولها؛
- أظهرت **التجربة الفرنسية** في أقطاب الامتياز الجامعي أنها تسهم في تحسين **جودة البحث العلمي**، من خلال الجمع بين البحوث الأساسية المتخصصة والبحوث متداخلة التخصصات الموجهة للتطبيق، وقد انعكس ذلك على إنتاج الجامعة لنسبة كبيرة من البحوث على المستوى الوطني، وبناء جامعة كثيفة البحث ذات شهرة عالمية؛

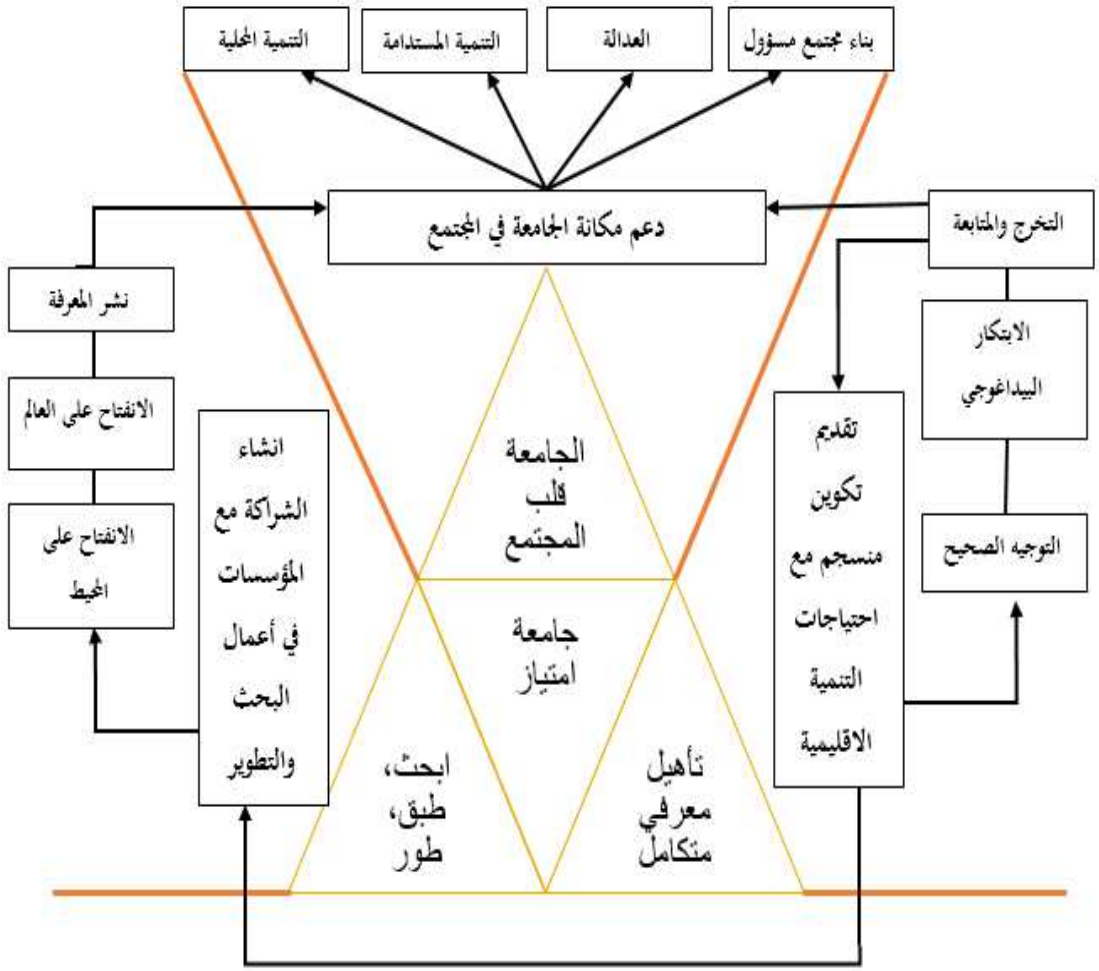
- بينت **التجربة الفرنسية** في أقطاب الامتياز الجامعي أنها تسهم في تحسين **جودة الخدمات المقدمة للمجتمع** من خلال الترابط القوي بين الجامعة ومحيطها الخارجي، وقد انعكس ذلك على توجيه البحث والابتكار نحو تقديم الحلول للقضايا الاقتصادية والاجتماعية والبيئية؛
- أظهرت **التجربة الألمانية** في أقطاب الامتياز الجامعي أنها تسهم في تحسين **جودة الخريج**، من خلال تشجيع التعليم المستمر الموجه لكل فئات المجتمع والمتخرجين القدامى بشكل خاص، وقد انعكس ذلك على فتحها لعدد من عروض التكوين المتواصل؛
- بينت **التجربة الألمانية** في أقطاب الامتياز الجامعي أنها تسهم في تحسين **جودة البحث العلمي**، من خلال تمويل وتشجيع البحوث الاستثنائية والمتميزة التي تخدم المجتمع والبشرية، وقد انعكس ذلك على زيادة الشهرة العالمية في التصنيفات الدولية للجامعات؛
- أظهرت **التجربة الألمانية** في أقطاب الامتياز الجامعي أنها تسهم في تحسين **جودة الخدمات المقدمة للمجتمع**، من خلال تطوير علاقات الجامعة بمحيطها الاقتصادي والاجتماعي، وتركيزها على الأسرة بشكل رئيسي، وقد انعكس ذلك على فوزها بعدد معتبر من الجوائز التي تشجع الجامعات الصديقة للعائلات؛
- بينت **التجربة الماليزية** في أقطاب الامتياز الجامعي أنها تسهم في تحسين **جودة الخريج**، من خلال التركيز على تكوين أفراد مسؤولين قادرين على إحداث التغيير، وقد انعكس ذلك على تنشئة جيل متعدد اللغات ومنفتح على العالمية يختص بميزة التواصل الثقافي الفعال؛
- أظهرت **التجربة الماليزية** في أقطاب الامتياز الجامعي أنها تسهم في تحسين **جودة البحث العلمي**، من خلال ربط الابتكار العلمي الذي تنتجه الجامعة بالصناعة، وقد انعكس ذلك على تحقيق القيمة المضافة والرفاهية في المحيط الاقتصادي والاجتماعي الماليزي؛
- بينت **التجربة الماليزية** في أقطاب الامتياز الجامعي أنها تسهم في تحسين جودة **الخدمات المقدمة للمجتمع**، من خلال تبني التغيير في التعليم العالي من أجل بناء مستقبل مستدام، وقد انعكس ذلك على تنشئة طلبة يتميزون بثقافة حماية البيئة والحفاظ على الموارد الطبيعية؛
- ارتفاع عدد مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، وقد صاحب ذلك تزايد في عدد الطلبة والأساتذة والباحثين المنتمين إليها، لكن يبقى عدد الباحثين المنتمين إلى المؤسسات الاقتصادية العمومية ضئيل جدا، ويعبر هذا عن ضعف النشاط العلمي الموجه لترقية وتطوير الصناعات الاستراتيجية؛
- ضعف معدل النشر العلمي في الجزائر مقارنة مع الدول المتقدمة؛

- ضآلة عدد المنتجات العلمية المثمنة في السوق، مما يعبر عن ضعف البحث العلمي الموجه للتطبيق؛
- ضعف الروابط المشتركة التي تجمع بين الجامعات وهيئات البحث الجزائرية والمؤسسات الاقتصادية والاجتماعية؛
- دخول بعض الجامعات الجزائرية إلى التصنيفات الدولية بشكل محتشم؛
- الكثافة النسبية للبحوث المشتركة بين الجامعات الجزائرية والجامعات الأجنبية الفرنكوفونية، على حساب الجامعات الأنجلو سكسونية؛
- ضآلة عدد الطلبة الأجانب الذين تستقبلهم مؤسسات التعليم العالي الجزائرية؛
- عدم التقدم في تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر؛
- إعداد **المخطط الوطني لتهيئة الإقليم** لتعزيز تنافسية الأقاليم المختلفة على المستويين الوطني والدولي، وتشجيع التعاون بين المؤسسات الصناعية ومؤسسات التعليم العالي؛
- تمثل أقطاب الامتياز والتنافسية في مخطط تهيئة الإقليم، الأرضية الصلبة لإنشاء أقطاب الامتياز الجامعي، من خلال تمكين الجامعات على تطوير تخصصات وإنتاج بحوث علمية تخدم الصناعات المحلية؛
- يؤدي التوجه نحو **أقطاب الامتياز الجامعي في النموذج المقترح** إلى **تحسين جودة خريج مؤسسات التعليم العالي الجزائرية**، من خلال التركيز على "**محور التأهيل المعرفي المتكامل**"، الذي يقوم على: التوجيه الصحيح للطلبة وتشجيعهم مبكرا على بناء مشروع تكويني ومهني، والابتكار البيداغوجي فيما يخص محتوى وأنماط التكوين، وفي الأخير متابعة المتخرجين وتشجيعهم على التعلم المستمر وعلى التحلي بروح المبادرة والاطلاع، وهذا ما يؤكد صحة الفرضية الفرعية الأولى؛
- يؤدي التوجه نحو **أقطاب الامتياز الجامعي في النموذج المقترح** إلى **تحسين جودة أبحاث مؤسسات التعليم العالي الجزائرية**، من خلال التركيز على "**محور ابحث، طبق، طور**"، والذي يقوم على: تعزيز الشراكة بين الجامعات والمؤسسات الاقتصادية في مجال البحث العلمي، والانفتاح على المحيط المحلي والدولي، ونشر المعرفة على كل الأصعدة والمستويات، وهذا ما يؤكد صحة الفرضية الفرعية الثانية؛

- يؤدي التوجه نحو **أقطاب الامتياز الجامعي في النموذج المقترح** إلى **تحسين جودة خدمات مؤسسات التعليم العالي الجزائرية**، من خلال التركيز على "**محور الجامعة قلب المجتمع**"، والذي يقوم على دعم مكانة الجامعة في المجتمع، من خلال التزامها ببناء أفراد مسؤولين قادرين على التغيير في المجتمع وعلى قيادة التطور الاقتصادي، وتحقيق العدالة داخل الجامعة ونشرها في المجتمع، والالتزام بقواعد التنمية المستدامة والتنمية المحلية، وتشجيع المؤسسات التي تنشط في محيطها، وتحفيز ودعم متخرجيها على اثبات وتطبيق مشاريعهم وابتكاراتهم، وهذا ما يؤكد صحة الفرضية الفرعية الثالثة.

وعلى ضوء هذه النتائج، يمكن تأكيد صحة الفرضية الرئيسية، والتي مفادها أن التوجه نحو أقطاب الامتياز الجامعي يؤدي إلى تحسين جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، ويمكن إبراز ذلك من خلال توضيح العلاقة بين أقطاب الامتياز الجامعي وجودة مخرجات مؤسسة التعليم العالي الجزائرية في التصور المقترح أدناه لنموذج قطب الامتياز الجامعي:

نموذج قطب الامتياز الجامعي



ثانيا. مقترحات الدراسة:

بناء على النتائج المتوصل إليها، وإلى جانب النموذج المقترح، يمكننا تقديم جملة من الاقتراحات التي من شأنها أن تسهم في تفعيل تطبيق اقطاب الامتياز على المستوى الوطني بصفة عامة، والنموذج المقترح بصفة خاصة، وتتمثل في:

- ضرورة توجه صناع القرار بالوزارة الوصية نحو انشاء أقطاب الامتياز الجامعي وتفعيلها من خلال توفير الدعم المناسب؛
- ضرورة التحسيس المكثف بمشروع أقطاب الامتياز الجامعي، مع إبراز فوائده لكل الهيئات الناشطة بإقليم الجامعة بغية تسهيل عملية الاندماج؛

- ضرورة نشر ثقافة الجودة والامتياز على مستوى الجامعات بصورة مستمرة؛
- ضرورة تحفيز الجامعات على تطبيق نظام ضمان الجودة لتسهيل تحقيق الامتياز الجامعي؛
- ضرورة تحفيز الجامعات على تطبيق معايير المرجعية الوطنية لضمان الجودة لتحسين جودة أدائها؛
- ضرورة إنشاء خلية إدارة الجودة والامتياز على مستوى الجامعة للتحسين من جودة مخرجاتها؛
- ضرورة أن تهتم الجامعة بأداء جميع وظائفها المتمثلة في التكوين، البحث العلمي، خدمة المجتمع بصورة متوازنة دون أن تطغى أيا منهما على الأخرى.

ثالثا. تطبيق نتائج الدراسة:

يمكن لأي جامعة جزائرية الاستفادة من الدراسة في إطار مبادرة ذاتية للتوجه نحو خلق قطب امتياز جامعي، تعزز من خلاله شراكتها مع مختلف هيئات البحث والمؤسسات الاقتصادية المتواجدة بمحيطها، كما يمكن كخطوة مبدئية تطبيق نموذج الدراسة على كلية أو قسم أو وظيفة أو تخصص أو مخبر بحث، لتحسين جودة مخرجاته.

رابعا. آفاق الدراسة:

من خلال معالجة الإشكالية، صادفت الباحثة عدة جوانب حيوية يمكن للباحثين مستقبلا العمل عليها:

- أثر أقطاب الامتياز الجامعي على تقليص أزمة بطالة خريجي الجامعات الجزائرية؛
- أثر أقطاب الامتياز الجامعي على تعزيز الدور الجديد للجامعة الجزائرية؛
- دور أقطاب الامتياز الجامعي في إرساء قواعد التنمية المستدامة؛
- تقييم مدى مساهمة المخطط الوطني لتهيئة الإقليم في ربط الجامعة بالقطاع الاقتصادي.

قائـمة المـراجـع

قائمة المراجع باللغة العربية:

أولا. الكتب:

1. أحمد بدر. (1977). **أصول البحث العلمي ومناهجه** (الإصدار الطبعة الثانية). ليبيا: المكتبة الأكاديمية.
2. أحمد عمر مختار. (2008). **معجم اللغة العربية المعاصرة**. القاهرة: عالم الكتب.
3. **الموسوعة العربية العالمية** (المجلد الجزء السابع). (1999). (تيرا دل فيوجو، المترجمون) الرياض: مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع.
4. تغريد مصطفى علي جمعة. (2018). النشر الالكتروني في الجامعات المصرية (الإصدار الطبعة الأولى). القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.
5. جريدي بوج، وكيمبرلي بنجهام هول. (2012). **الجودة والمسؤولية في التعليم العالي**. (أسامة إسبر، المترجمون) الرياض: العبيكان للنشر.
6. حسن حسين البيلاوي، رشدي أحمد طعيمة، محمد بن سليمان البندري، سعيد أحمد سليمان، محسن المهدي سعيد، ومصطفى أحمد عبد الباقي. (2006). **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الإعتماد** (الإصدار الطبعة الأولى). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
7. حسن خلف فليح. (2007). **اقتصاديات التعليم وتخطيطه**. الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
8. خليل إبراهيم العاني، إسماعيل القزاز، وعادل عبد المالك كوريل. (2002). **إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات الإيزو** 9001: 2000 (المجلد الطبعة الأولى). بغداد: مطبعة الأشقر.
9. راضية رابح بوزيان. (2015). **إدارة الجودة الشاملة ومؤسسات التعليم العالي**. عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.
10. رأفت البوهى عبد العزيز، أحمد ماجد محمد، إبراهيم المصري جابر، ومنى عبد الرحيم أحمد. (2018). **الجودة الشاملة في التعليم**. دار العلم والغيمان للنشر والتوزيع.
11. رامي جمال أندرواس، وعادل سالم معايمة. (2008). **الإدارة بالثقة والتمكين: مدخل لتطوير المؤسسات**. الأردن: عالم الكتب الحديث.

12. رضـا إبـراهيم المليجـي. (2012). **إدارة التميـز المؤسسـي بـين النظريـة والتطبيـق** (المجلـد الطبعـة الأولى). القاهرة: عالم الكتب.

13. روجـر كـنج. (2008). **الجامعـة في عصـر العولمـة**. (فهـد بـن سـلطان السـلطان، المترجمـون) الـرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

14. سـعيد جاسـم الأسـدي. (2014). **فلسـفة التربيـة في التعلـيم الجـامعي والعـالي**. العـراق: دار صـفاء للنشر والتوزيع، مكتبة العلامة الحلي للنشر والتوزيع.

15. علـي السـلمي. (2002). **إدارة التميـز: نمـاذج وتقنيـات الإدارة في عصـر المعرفـة**. القـاهرة: دار عريب للطباعة.

16. عمر فروخ. (1970). **تاريخ العلوم عند العرب**. بيروت: دار العلم للملايين.

17. غالـب فريجـات. (2011). **ثقافـة البحـث العلمـي**. عمـان، الأردن: دار اليـازوردي العلميـة للنشـر والتوزيع.

18. فتيحـة بـوحرود. (2015). **إدارة الجـودة في منظمـات الأعمـال** (الإصـدار الطبعـة الأولى). عمـان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

19. فيليـب جـي ألتبـاخ، ليـز ريـزبيرغ، ولـورا إي رامبلـي. (2009). **توجهـات في التعلـيم العـالي العـالمي رصد الثورة الأكاديمية**. وزارة التعليم العالي المملكة العربية السعودية.

20. كاظم حمود خضير. (2000). **إدارة الجودة الشاملة**. عمان: دار المسيرة.

21. كمـال بـداري، فـارس بوباكـور، وعبـد الكـريم حـرز الله. (2013). **ضـمان الجـودة في قطـاع التعلـيم العالي: إعداد وانجاح التقييم الذاتي**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

22. محمـد إسماعيـل صـادق. (2014). **إدارة الجـودة الشـاملة في التعلـيم** (الإصـدار الطبعـة الأولى). القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

23. محمـد العـربي ولـد خليفـة. (1989). **المهـام الحضـارية للمدرسـة والجامعـة الجزائريـة**. الجزائـر: الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية.

24. محمد عبد الوهاب العزاوي. (2005). **إدارة الجودة الشاملة**. الأردن: دار اليازردي.

25. محمـود داود الربيعـي، مـازن عبـد الهـادي احمـد، ومـازن هـادي كـزاز الطـائي. (2013). **إدارة الجـودة الشاملة في التربية والتعليم**. بيروت: دار الكتب العلمية.

26. مصـطفى السـباعي. (1999). **مـن روائـع حضـارتنا** (الإصـدار الطبعـة الأولى). بـيروت: دار الـوراق للنشر والتوزيع.

27. مهـا أحمـد القرزعـي. (2018). **فلسـفة التميـز المؤسسـي في التعلـيم –نمـاذج دوليـة وعربيـة ومحلية–** (الإصدار الطبعة الأولى). مصر: مركز الخبرات المهنية للإدارة.

28. وائل معلا. (2014). **قضايا معاصرة في التعليم العالي**. دمشق: الهيئة العامة السورية للكتاب.

29. يوسـف حجـيم الطـائي، محمـد عاصـي العجيلـي، وليـث علـي الحكـيم. (2008). **نظـم إدارة الجـودة في المنظمات الإنتاجية والخدمية**. عمان: اليازوري.

30. يوسـف حجـيم الطـائي، محمـد فـوزي العبـادي، وهاشـم فـوزي العبـادي. (2008). **إدارة الجـودة الشاملة في التعليم العالي** (المجلد الطبعة الأولى). عمان: الوراق.

ثانيا. الأطروحات:

31. أحـلام سـاري. (2017). **مقومـات تفعيـل التميـز في منظمـات الأعمـال –دراسـة تقييميـة مقارنتيـة بـين الأردنـن دبي والجزائـر–**. جامعـة محمـد بوضـياف المسـيلة، رسـالة دكتـوراه في علـوم التسيير.

32. أحمـد بونقيـب. (2016-2017). **بطاقـة التقيـيم المتـوازن: مـدخل لتحسـين أداء مؤسسـات التعلـيم العـالي –نمـوذج مقـترح للتطبيـق في الجامعـات الجزائريـة–**. جامعـة فرحـات عبـاس، سـطيف 1، رسالة دكتوراه في العلوم الاقتصادية.

33. بركـة مشـنان. (2016). **دور الثقافـة التنظيميـة في تطبيـق إدارة الجـودة الشـاملة في مؤسسـات التعليم العالي**. جامعة الحاج لخضر باتنة، أطروحة دكتوراه في علوم التسيير.

34. بوعمامـة خـامرة. (2018). **جـودة مخرجـات التعلـيم العـالي ومتطلبـات سـوق الشـغل في الجزائـر**. جامعة الجزائر 3، أطروحة دكتوراه في علوم التسيير.

35. خليـل شـرقي. (2015/2016). **دور إدارة الجـودة الشـاملة في تحسـين أداء مؤسسـات التعلـيم العـالي –دراسـة عينـة مـن الأسـاتذة في كليـات الاقتصـاد بالجامعـات الجزائريـة–**. جامعـة محمـد خيضر بسكرة، أطروحة دكتوراه في علوم التسيير.

36. سمـاح صـولح. (2013/2012). **دور تسـيير الرأسمـال البشـري في تحقيـق التميـز للمؤسسـة المتعلمـة دراسـة ميدانيـة حـول مراكـز البحـث العلمـي في الجزائـر**. جامعـة محمـد خيضـر بسـكرة، أطروحة دكتوراه في العلوم الاقتصادية.

37. سمـير عمـاري. (2017). **دور الإدارة الإلكترونيـة في تطـوير أداء مؤسسـات التعلـيم العـالي**. المسيلة: جامعة محمد بوضياف رسالة دكتوراه في علوم التسيير.

38. صـليحة رقـاد. (2013/2014). **تطبيـق نظـام ضـمان الجـودة في مؤسسـات التعلـيم العـالي الجزائرية: آفاقه ومعوقاته**. جامعة سطيف 1 رسالة دكتوراه في العلوم الاقتصادية.

39. غنيـة فـيلالي. (2016/2017). **ضـمان الجـودة في التعلـيم العـالي في الجزائـر الواقـع والآفـاق – دراسـة ميدانيـة في أربـع مؤسسـات جامعيـة–**. جامعـة قسـنطينة 2، أطروحـة دكتـوراه في العلـوم الاقتصادية.

40. محمـد سـيف الـدين بوفالطـة. (2015/2016). **تطبيـق الأسـاليب الحديثـة لـلإدارة بمؤسسـات التعليم العالي الجزائرية**. جامعة قسنطينة رسالة دكتوراه في العلوم الاقتصادية.

41. نزيهـة مقيـدش. (2020/2019). **دور مبـادئ الحوكمـة في تحقيـق الجـودة في الجامعـات الجزائريـة مـن وجهـة نظـر هيئـة التـدريس**. جامعـة سـطيف 1، اطروحـة دكتـوراه العلـوم الاقتصـادية وعلـوم التسيير.

42. وسـام داي. (2016-2015). **الـذكاء الصـناعي في خدمـة تنافسـية الأقـاليم "دراسـة حالـة الصـناعة الصـيدلانية والبيـو تكنولوجيـة في الجزائـر"**. جامعـة باتنـة 1، اطروحـة دكتـوراه في علـوم التسيير.

ثالثا. المقالات المنشورة في مجلات علمية محكمة:

43. أسمـاء مـراد صـالح مـراد. (2019). **معـايير مقترحـة للتميـز الإداري بالجامعـات المصـرية في ضـوء نمـوذج بالـدريج للجـودة الشـاملة**. مجلـة جامعـة الفيـوم للعلـوم التربويـة والنفسـية (العـدد 12، الجـزء الثاني).

44. بـوبكر بوخريسـة. (جـوان, 2000). **الجامعـة والبحـث العلمـي في الجزائـر "رحلـة البحـث عـن النموذج المثالي"**. مجلة التواصل، العدد 06.

45. حسـن بصـري أوانـغ مـت دهـان، وجاسـم علـي جاسـم. (ديسـمبر, 2016). **التعلـيم في مـاليزيا: مهمـة النهـوض إلى التميـز علـى خريطـة التلعـيم العـالمي**. رسـالة المشـرق، ملحـق المجلـد 31(الأعـداد من 4-1)، 50-1.

46. حسـين مشـطر. (ديسـمبر, 2017). **التحـديات الـتي تواجـه الجامعـة الجزائريـة**. مجلـة العلـوم الاجتماعية والانسانية، العدد 13، 409-394.

47. خالـد أحمـد الصـرايرة، وليلـى العسـاف. (2008). **إدارة الجـودة الشـاملة في مؤسسـات التعلـيم العالي بين النظرية والتطبيق**. المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، المجلد الأول (العدد 01).

48. رمضـــان عمـــومن. (ديســـمبر, 2017). **جـــودة الإدارة الجامعيـــة بـــين اتخـــاذ القـــرار والاســـتقرار في العمل**. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية (31)، 300-289.

49. سـعيد الصـديقي. (2014). **الجامعـات العربيـة وتحـدي التصـنيف العـالمي: الطريـق نحـو التميـز**. رؤى استراتيجية، 47-8.

50. سمير بـن حسـين. (18 مـارس, 2015). **تقيـيم فعاليـة خـلايا ضـمان الجـودة في المسـاهمة في بنـاء وتطوير نظام ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر**. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية.

51. صـفوان حامـد أبـو الـريش. (2014). **واقـع نظـام إدارة الجـودة الشـاملة لكليـات التربيـة بجامعـات المملكة العربية السعودية**. العلوم التربوية (العدد 01)، 308 - 352.

52. عائشـة سـلمة كيحلـي، مـنى مسـغوني، ولميـاء عمـاني. (2017). **حتميـة تطبيـق نظـام ضـمان الجـودة في مؤسســات التعلــيم العــالي في الجزائــر: نمــوذج انشــاء خليــة ضــمان جــودة التعلــيم العــالي في الجزائر**. مجلة الأصيل للبحوث الاقتصادية والإدارية (العدد 02)، 54-27.

53. علـي أحمـد وطفـة. (ديســمبر, 1996). **الخلفيــات الاجتماعيــة للتفاعــل التربــوي في الجامعــات العربية**. مجلة المستقبل العربي، العدد 214، 86-74.

54. ماجـد محمـد الفـرا، وإيهـاب عبـد ربـه سـهمود. (يونيـو, 2015). **واقــع إدارة التميــز بجامعــة الأقصــى وفــق النمــوذج الأوربي للتميــز EFQM**. مجلـة الجامعـة الإسـلامية للدراسـات الاقتصادية والإداريةIUGJEBS ، مجلد 23(العدد 2).

55. محمـد شـاهين عبـد الفتـاح، وعـادل ريان عطيـة. (سـبتمبر, 2009). **مؤشــرات جــودة البحــث التربــوي مــن وجهــة نظــر الأكــاديميين والبــاحثين في الجامعــات الفلســطينية**. مجلـة اتحـاد الجامعـات العربية (العدد 53).

56. مـروان حمـودة الدهـدار. (2017). **تقيـيم واقـع أداء الجامعـات بقطـاع غـزة وفقـا لنمـوذج بالـدريج**. مجلة الاقتصاد والأعمال للجامعة الإسلامية بغزة، المجلد 25(العدد 02)، 95-67.

57. مصـطفى بـن عـودة. (جـوان, 2020). **نمـوذج مقـترح لضـمان جـودة مخرجـات التعلـيم العـالي بالجزائر**. مجلة نماء للاقتصاد والتجارة، المجلد 04(العدد 01)، 71-55.

58. ملكـة أبـيض. (ينـاير, 1990). **التعلـيم العـالي: تغـيرات في السـياق واسـتجابات لاحقـة**. مجلـة إتحاد الجامعات العربية (عدد 25).

59. ميـادة محمـد فـوزي الباسـل. (مـارس, 2018). **متطلبـات تميـز الجامعـات المصـرية**. كليـة التربيـة، جامعة دمياط، ورقة بحث.

60. ناصـر يوسـف، وأمـال شـوتري. (جـوان, 2017). **قـراءة إنمائيـة استشـرافية للـدور الجديـد للجامعـة الجزائرية**. مجلة العلوم الإنسانية (العدد 47)، 589 - 602.

61. نبيلـة باديـس. (ديسـمبر, 2016). **ضـمان جـودة التعلـيم العـالي في الجامعـة الجزائريـة مـن خـلال استشراف التجارب الرائدة**. مجلة أبحاث اقتصادية وإدارية (العدد 20).

62. نور الدين براي، ونعيمة عمارة. (جوان, 2018). **أثر آلية التخطيط البيئي في دعم الشـــراكة البيئية من أجل تحقيق التنمية المستدامة) المخطط الوطني لتهيئة الإقليم SNAT نموذجا** .(مجلة الأستاذ الباحث للدراسات القانونية والسياسية، المجلد الأول (العدد 10)، 325-308.

63. نـور الـدين كـروش، وليلـى اولاد إبـراهيم. (2018). **متطلبـات تطبيـق إدارة التميـز في مؤسسـات التعليم العالي**. مجلة العلوم الإدارية والمالية، المجلد 02(العدد 02)، 11-21.

64. وفـاء بشـاينية. (30 سـبتمبر, 2018). **اسـتراتيجية التنميـة العمرانيـة المسـتدامة أداة لتجسـيد الانـدماج الإقليمـي "حالـة المخطـط الـوطني لتهيئـة الإقلـيم"**. المجلـة الاكاديميـة للبحـوث القانونيـة والسياسية، المجلد الأول (العدد 4)، 66-54.

65. يوســف بومــدين. (مــاي, 2007). **إدارة الجــودة الشــاملة والأداء المتميــز**. مجلــة الباحث (العدد 05).

رابعا. الملتقيات والمؤتمرات والندوات:

66. إيمـان سـعود أبـو خضـير. (1- 4 نـوفمبر 2009). المـؤتمر الـدولي للتنميـة الإداريـة نحـو أداء متميـز في القطاع الحكومي. **تطبيقات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي**. الرياض.

67. سـامي عبـد القـادر الفقهـاء. (أفريـل 2012). المـؤتمر العـربي الأول: اسـتراتيجيات التعلـيم العـالي والموارد البشرية. الأردن.

68. صـليحة رقـاد، وياسـين لعكيكـزة. (11-10 سـبتمبر 2012). الملتقـى الـدولي الثـاني حـول ضـمان الجـودة في التعلـيم العـالي -تجـارب ميدانيـة ومؤشـرات حسـن الأداء والاستشـراف-. **ضـمان الجـودة في مؤسسـات التعلـيم العـالي -تصـور مقـترح لتطبيـق ضـمان الجـودة في مؤسسـات التعلـيم العـالي الجزائرية**. سكيكدة، الجزائر: جامعة 20 أوت.

69. طـارق عبـد الـرؤوف محمـد عـامر. (21-22 نـوفمبر 2006). الملتقـى الـدولي حـول سياسـات التمويـل وآثارهـا علـى الاقتصـاديات والمؤسسـات -دراسـة حالـة الجزائـر والـدول الناميـة-. **تصـور**

مقـترح لتمويـل التعلـيم الجـامعي بالـدول العربيـة في ضـوء الاتجاهـات المعاصـرة (الـدول المتقدمـة). جامعة محمد خيضر بسكرة.

70. علـي إسماعيـل، بيـار جـدعون، ونـور غمـراوي. (16 نـوفمبر 2009). المـؤتمر الثـاني عشـر للـوزراء المسـؤولين عـن التعلـيم العـالي والبحـث العلمـي في الـوطن العـربي بعنـوان الموائمـة بـين مخرجـات التعلـيم العـالي وحاجـات المجتمـع في الـوطن العـربي. **تطـوير وتحـديث خطـط وبـرامج التعلـيم العـالي لمواكبـة حاجات المجتمع**. بيروت.

71. ماجـدة محمـد أمـين، إينـاس إبـراهيم حويـل، ومـاهر أحمـد حسـن. (2005). المـؤتمر السـنوي الثالـث عشـر حـول الاعتمـاد وضـمان الجـودة في المؤسسـات التعليميـة. **الاعتمـاد وضـمان الجـودة في مؤسسات التعليم العالي: دراسة تحليلية في ضوء خبرات وتجارب بعض الدول** .

72. محسـن الظـالمي، أحمـد الإمـارة، وأفنـان الأسـدي. (2010). ملتقـى مخرجـات التعلـيم العـالي وسـوق العمـل في الـدول العربيـة: الاسـتراتيجيات – السياسـات – الآليـات. **قيـاس جـودة مخرجـات التعلـيم العـالي مـن وجهـة نظـر الجامعـات وبعـض مؤسسـات سـوق العمـل** (الصـفحات 211 - 243). المنامة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

73. محمـود داوود الربيعـي، مـازن عبـد الهـادي أحمـد، وحسـن شـاكر مجـدي. (2016). المـؤتمر السـنوي الثـامن تفعيـل جـودة التعلـيم علـى المسـتوى الإقليمـي. الثـامن. **تطـوير التعلـيم العـالي في ضـوء متطلبـات إدارة الجـودة الشـاملة** (الصـفحات 13-32). الجامعـة الأمريكيـة في بـيروت: المنظمـة العربية لشمان الجودة في التعليم. تم الاسترداد من https://events.aroqa.org/uploads/newsImage/flash/aroqa_proceeding_2016.pdf

74. ياسـين لعكيكـزة، وصـليحة رقـاد. (2020). الملتقـى الـدولي الثـاني حـول التكـوين الجـامعي والمحـيط الاقتصـادي والاجتمـاعي: الحوكمـة الجامعيـة. **واقـع وآفـاق تطبيـق معـايير الحوكمـة للمرجعيـة الوطنيـة لضـمان الجـودة في الجامعـة الجزائريـة** (الصـفحات 247 - 260). قسـنطينة: جامعـة قسـنطينة 3- مخبر العمارة، المدينة، المهن والتكوين.

خامسا. التقارير والمنشورات:

75. اليونيسـكو: المركـز الإقليمـي للجـودة والتميـز في التعلـيم. (بـلا تاريـخ). **جـوائز التميـز في التعلـيم في بعض دول العالم العربي**. تم الاسترداد من http://rcqe.org/rcqe/prize.pdf

76. جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية. (2017). **دليل الجودة لأعضاء هيئة الدريس**. (1)، سلسلة الأدلة الإرشادية لضمان الجودة. الرياض: عمادة التقويم والجودة. تم الاسترداد من: https://units.imamu.edu.sa/deanships/Quality/FileLib/Documents/%D8%AF%D9%84%D9%8A%D9%84%20%D8%A7%D9%84%D8%AC%D9%88%D8%AF%D8%A9%20%D9%84%D8%A7%D8%B9%D8%B6%D8%A7%D8%A1%20%D9%87%D9%8A%D8%A6%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%AF%D8%B1%D9%8A%D8%B3.pdf

سادسا. القوانين والمراسيم:

77. المادة 2 من **القانون التوجيهي للتعليم العالي**. (4 أفريل , 1999). قانون رقم 05-99 الباب الأول: أحكام عامة.

سابعا. الملفات الالكترونية:

78. **المديرية العامة للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي**. (2020). هياكل البحث. تم الاسترداد من المديرية العامة للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي: http://www.dgrsdt.dz/v1/?fc=St_RSDT

79. **وزارة التعليم العالي والبحث العلمي**. (2020). التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر.

ثامنا. المحاضرات:

80. نور الله كورت. (2012). **واقع التعليم الجامعي ومدى تلبيته لمتطلبات سوق العمل في ماليزيا**. الكويت: جامعة الكويت.

قائمة المراجع باللغة الفرنسية:

أولا. الكتب:

81. Charle, C. (2012). **Histoire des universités XIIe– XXIe siècle** (Vol. Première édition). Paris : QUADRIGE MANUELS.
82. Curvale, B., & Fave-Bonnet, M.-F. (2013). **Approches comparées en évaluation**. Dans M. Romainville, R. Goasdoué, & M. Vantourout, **Evaluation et enseignement supérieur**. De boek.
83. De Ketele, J.-M., Hugonnier, B., Parmentier, P., & Cosnefroy, L. (2016). **Quelle excellence pour l'enseignement supérieur**. Louvain-La-Neuve : De Boeck supérieur.
84. Heldenbergh, A. (2007). **Les démarches qualité dans l'enseignement supérieur en Europe**. Paris : L'Harmattan.
85. Hugonnier, B. (2016). **Chapitre 5 : L'évaluation de l'enseignement supérieur dans l'optique des deux excellences élitiste ou sociale et sociétale**. Dans J.-M. De Ketele, B. Hugonnier, P. Parmentier, & L. Cosnefroy, Quelle excellence pour l'enseignement supérieur. Louvain-la-Neuve : De boeck supérieur.
86. Musselin, C. (2017). **La grande course des universités**. Paris : Presses de sciences Po.
87. Parmentier, P., Palomba, D., De ketele, J.-M., & Hugonnier, B. (2016). **Chapitre 1 : Quelle excellence pour l'enseignement supérieur**. Dans J.-M. De Ketele, B. Hugonnier, P. Parmentier, & L. Cosnefroy, Quelle excellence pour l'enseignement supérieur (pp. 17-32). Louvain-la-Neuve : De boeck supérieur.
88. Rocard, M. (2014). **Comment la France se réconcilie avec l'excellence**. Paris : Librio.
89. Romainville, M. (2013). **Evaluation et enseignement supérieur : un couple maudit au bord du divorce ?** Dans M. Romainville, R.

Goasdoué, & M. Vantourout, **Evaluation et enseignement supérieur**. De boeck.

90. Romainville, M., & Boxus, E. (1998). **Chapitre 1 : La qualité en pédagogie universitaire**. **Dans Pour une pédagogie universitaire de qualité** (éd. 3ème). Sprimont, Belgique : MARDAGA.
91. Taugh, C. (2016). **L'excellence dans l'enseignement supérieur en Allemagne**. Dans J.-M. De Ketele, B. Hugonnier, P. Parmentier, & L. Cosnefroy, Quelle excellence pour l'enseignement supérieur ? (pp. 111-117). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

ثانيا. الأطروحات:

92. Navoyan, A. (2015). **Gouvernance et assurance qualité dans l'enseignement supérieur arménien : entre l'héritage soviétique, le processus de Bologne et le réformes récentes**. Université Sorbonne Paris cité, Thèse de doctorat.

ثالثا. المقالات المنشورة في مجلات علمية محكمة:

93. Aust, J., Mazoyer, H., & Musselin, C. (2018). **Se mettre à l'IDEX ou être mis à l'index**. Gouvernement et action publique, 7(4), 9-37.
94. Berrouche, Z., & Bouzid, N. (2012, Octobre 23). **Assurance qualité dans l'enseignement supérieur**.
95. Fave-Bonnet, M.-F. (Février 2007). **Les universités et leurs marchés. Du processus de Bologne au LMD : analyse de la "traduction" française de "quality assurance"**. Paris : Sciences Po Paris. Récupéré sur https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00339083
96. Insel, A. (2009/1). **Publish or perish ! la soumission formelle de la connaissance au capital**. Revue du MAUSS (33).
97. Kasperavicitvé, R. (2011). **L'application du modèle EFQM d'excellence aux établissement de l'enseignement supérieur**. Public policy and administration, 10(3).

رابعا. الملتقيات والمؤتمرات والندوات:

98. UNESCO. (05-09 Octobre 1998). Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur. **Enseignement supérieur au XXIe siècle visions et actions**, volume V. Paris. Récupéré sur www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_fre.htm

خامسا. التقارير والمنشورات:

99. L'académie des sciences. (Juillet 2009). **L'évaluation individuelle des chercheurs et des enseignants-chercheurs en sciences exactes et expérimentales**. Rapport de l'académie des sciences remis au ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. Récupéré sur https://www.academie-sciences.fr/fr/Rapports-ouvrages-avis-et-recommandations-de-l-Academie/evaluation-individuelle-chercheurs-enseignants-chercheurs-en-sciences-exactes-experimentales.html

100. Martin, M., & Stella, A. (2007). **Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options**. Paris : UNESCO Institut international de planification de l'éducation. Récupéré sur https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000152045_fre?class=IIEP_PDF_pubs&page=Fund85fr&estat_

101. Ministère de l'Aménagement du Territoire, (s.d.). **Schéma national d'aménagement du territoire SNAT 2025 – synthèse**.

102. Ministère de l'enseignement supérieur de la recherche et de l'innovation. (2020). **Note d'information du SIES Décembre 2020**. Paris : MESRI/ Système d'information et études statistiques.

103. Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. (2015). **L'enseignement supérieur en Algérie**.

104. OCDE. (2012, Juillet). **Programme de l'OCDE sur l'enseignement supérieur**. Récupéré sur Site officiel de l'organisation de coopération et de développement économiques

OCDE: https://www.oecd.org/fr/sites/eduimhe/IMHEinfos_juillet12_FR%20-%20web.pdf

105. Parfaire. (2017). **Etablissements d'enseignement supérieur – structure et fonctionnement (guide pratique)**. Récupéré sur http://www.parfaire.fr/sites/default/files/pictures/structure%20et%20fonctionnement.pdf

106. Secrétariat général pour l'investissement SGPI. (2020). **Bilan financier du programme investissement d'avenir au 2ème trimestre 2020**. SGPI.

107. UNESCO-IIEP. (2011). **Assurance qualité externe : Option pour les gestionnaires de l'enseignement supérieur**. Paris : UNESCO.

108. Université Paris-Saclay. (2015). **Contrat de site Université Paris-Saclay**, Annexe projet stratégique de la ComUE Upsay.

109. Université Paris-Saclay. (2019). **Dossier de presse : Un pas de plus chaque mois, d'ici 2020**.

سادسا. الملفات الالكترونية:

110. Filliatreeau, G., Ramanana-Rahary, S., Roth, C., & Taillibert, M.-L. (2014). **Le positionnement de la France dans le monde par ses publications scientifiques**. Consulté le février 11, 2020, sur Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche: https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/7/EESR7_R_45-le_positionnement_de_la_france_dans_le_monde_par_ses_publications_scientifiques.php

111. Gouvernement Français. (2020). **Secrétariat général pour l'investissement (SGPI)**. Récupéré sur gouvernement.fr: https://www.gouvernement.fr/le-programme-d-investissements-d-avenir

112. http://www.univ-tlse3.fr/responsabilite-societale-de-l-universite/accueil-de-l-autisme-693916.kjsp?RH=1455283366245 .

113. **Les facultés de l'université catholique de Lille**. (s.d.). Nouveauté : formations pluridisciplinaires. Récupéré sur Les facultés de l'université catholique de Lille: https://lesfacultes.univ-catholille.fr/fr/nouveaute-formations-pluridisciplinaires

114. **L'institut statistique de l'UNESCO**. (2017). Mobilité internationale des étudiants. Consulté le Janvier 29, 2020, sur IUS STAT: http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=172#

115. **Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique**. (2020, Février 24). Récupéré sur Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique: https://www.mesrs.dz/accueil/-/journal_content/56/21525/80610

116. **Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche**. (2010, juillet 13). Investissements d'Avenir mode d'emploi. Récupéré sur Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche: http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2010/19/8/Investissements_d_avenir,_mode_d_emploi_146198.pdf

117. **Ministère de l'enseignement supérieur**. (2012, février 16). Investissements d'avenir : Présentation des actions. Consulté le mars 29, 2019, sur Ministère de l'enseignement supérieur: http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid51351/initiatives-d-excellence.html

118. **Office allemand d'échanges universitaires**. (s.d.). L'enseignement supérieur allemand. Récupéré sur https://www.daad-france.fr

119. **Paris-Saclay communauté d'agglomération**. (2020). Découvrir le territoire. Récupéré sur Paris-Saclay communauté d'agglomération: http://www.paris-saclay.com/l-agglo/territoire/decouvrir-le-territoire-224.html

120. Rio, N. (2014, Février 10). **Le mythe des clusters du Grand Paris. La spécialisation comme régulation métropolitaine**. Récupéré sur Métropolitiques: http://www.metropolitiques.eu/Le-mythedes-clusters-du-Grand.html

121. Rudolf, M. (2017). **La dépense pour l'enseignement supérieur dans les pays de l'OCDE**. Consulté le février 14, 2020, sur Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche: https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/10/EESR10_ES_02-la_depense_pour_l_enseignement_superieur_dans_les_pays_de_l_ocde.php

122. **SIINAPS**. (2020). Le territoire de Paris-Saclay. Récupéré sur SIINAPS: https://www.siinaps.fr/le-territoire-de-paris-saclay

123. **Université polytechnique Hauts-de-France**. (s.d.). Licence Pluridisciplinaire Projet Personnel - L3P. Récupéré sur Université polytechnique Hauts-de-France: https://formations.uphf.fr/cdm/program/FR_RNE_0593279U_PR_U3PPP202

سابعا. المحاضرات:

124. Bakouche, s. (2012). **Introduction à la qualité**. CIAQES - MESRS Algérie, Cours N 1. Récupéré sur http://www.ciaqes-mesrs.dz/

قائمة المراجع باللغة الإنجليزية:

أولا. الكتب:

125. Commager, H. (1965). **The university and the community of learning**. In K. Benne, S. Morris, H. Commager, G. Myrdal, & T. B. Stroup (Ed.), The university in the American future. Lexington Kentucky.

126. Duff, T., Hegarty, J., & Hussey, M. (2000). **Academic quality assurance in Irish higher education**. Dublin: Black hall publishing LTD.

127. Hakes, c. (2007). **The EFQM excellence model for assessing organizational performance**. (J. Wilkinson, Ed.) Zaltbommel: Van Haren publishing.

128. Kanji, G. (2002). **Measuring business excellence**. New York: Routledge.

129. Les, P., & Tanner, S. (2004). **Assessing business excellence**. Oxford: Butterworth-Heinemann.

130. Porter, L., & Taner, S. (2004). **Assessing business excellence**. Routledge.

131. Solomon, R. (1993). **Ethics and excellence**: **Cooperation and integrity in business**. New York : Oxford university press.

ثانيا. الأطروحات:

132. Papadimitriou, A. (2011). **The enigma of quality in Greek higher education**: **A mixed methods study of introducing quality management into Greek higher education**. Netherlands : University of Twente, Doctoral thesis.

ثالثا. المقالات المنشورة في مجلات علمية محكمة:

133. Abd Aziz, M., & abdullah, D. (2014). **Finding the next 'wave' in internationalisation of higher education: focus on malaysia**. Asia Pacific education review, 493-502. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/271914390_Finding_the_next_'wave'_in_internationalisation_of_higher_education_focus_on_Malaysia

134. Allan, K. (2007). **Excellence: a new keyword for education?** Critical Quaterly, 49(1). doi: https://doi.org/10.1111/j.1467-8705.2007.00749.x

135. Anninos, L. (2007). **The archetype of excellence in universities and TQM**. Journal of management history, 13(4).

136. Aydin, S., & Kahraman, C. (2019). **Evaluation of firms applying to Malcolm Baldrige national quality award: A modified fuzzy AHP method**. Complex & intelligent systems, 5, 53-63.

137. Biscaia, R. (2017). **Excellence schemes, higher education**. In P. Teixeira, & J. Cheol Shin (Eds.), Encyclopedia of international higher education systems and institutions. Dordrecht: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_64-1

138. Braxton, J., & Nordvall, R. (1985, September - October). **Selective arts colleges: Higher quality as well as higher prestige?** The journal of higher education, 56(5), 538-554. doi:https://doi.org/10.2307/1981210

139. Bruno-Jofré, R., & Hills, G. (2011). **Changing visions of excellence in Ontario school policy**. Educational theory, 61(3). doi:https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2011.00407.x

140. Chanphirun, s., & Peter Van Der, S. (2014). **Understanding the concept of the entrepreneurial university from the perspective of higher education models**. Higher Education Journal, 68, 891-908.

141. Froumin, I., & Lisyutkin, M. (2015). **Excellence-Driven policies and initiatives in the context of bologna process**. In The european higher education area (pp. 249-265). Springer.

142. Georghiou, L. (2015). **Strategy to join the elite: Merger and the 2015 agenda at the university of Manchester**. In A. Curaj, L. Georghiou, J. Cassingena Harper, & E. Egron-Polak, Mergers and alliances in higher education (pp. 205-220). Springer. doi:https://doi.org/10.1007/978-3-319-13135-1_10

143. Harman, G., & Harman, K. (2003). **Institutional mergers in higher education: Lessons from international experience**. Teritiary education and management, 9, 29-44. doi:https://doi.org/10.1023/A:1022261409801

144. Harvey, L. (2006). **Understanding quality**. EUA Bologna Handbook, Final draft of paper published as Harvey.L. Récupéré sur https://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Harvey%202006%20Understanding%20quality.pdf

145. Harvey, L., & Green, D. (1993, January). **Defining quality**. Assessment and evaluation in higher education: An international journal.

146. Kyvik, S., & Stensaker, B. (2016). **Mergers in Norwegian higher education**. In r. Pinheiro, L. Geschwind, & T. Aarrevaara, Mergers in higher education. Higher education dynamics (pp. 29-42). Springer international publishing Switzerland. doi:https://doi.org/10.1007/978-3-319-21918-9_2

147. Lassnigg, L., Unger, M., Binder, D., Terzieva, B., & Thaler, B. (2018). **Diverse excellence, case studies of excellent universities**. Vienna: Institute for Advanced Studies.

148. Ljungberg, D., & McKelvey, M. (2015). **Collaboration between universities in Sweden**. In A. Curaj, L. Georghiou, J. Cassingena Harper, & E. Egron-Polak, Mergers and alliances in higher education

(pp. 57-79). Springer. doi:https://doi.org/10.1007/978-3-319-13135-1_4

149. Madhu Suri, P., & Leonard Joseph, W. (1985, Fall). **Four conceptions of excellence**. Teachers college record, 87(1), 79-101.
150. McCormick, A., & Borden, V. (2020). **Higher Education Institutions, Types and Classifications of**. (P. Nuno Teixeira, & J. Cheol Shin, Eds.) The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions. doi:https://doi.org/10.1007/978-94-017-8905-9_22
151. Pascarella, E., & Terenzini, P. (1992). **How college affects students: findings and insight from twenty years of research**. Jossey-Bass publishers, 78(4).
152. Pinheiro, R., Geschwind, L., & Aarrevaara, T. (2016). **A world full of mergers: The Nordic countries in a global context**. In Mergers in higher education, Higher education dynamics (pp. 3-25). Springer International Publishing Switzerland. doi:https://doi.org/10.1007/978-3-319-21918-9_1
153. Pinheiro, R., Geschwind, L., & Aarrevaara, T. (s.d.). **Mergers in higher education and Beyond: Stocktaking and assessment**. Récupéré sur Diva portal : digital vetenskapliga arkivet: https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:815407/FULLTEXT01.pdf
154. Salmi, J. (2016). **Excellence strategies and the creation of world-class universities**. In Matching visibility and performance (pp. 15-48). Sense publishers.
155. Shindler, L., Puls-Elvidge, S., Welzant, H., & Crawford, L. (2015, September). **Definitions of quality education: Asynthesis of the literature**. Higher learning research communications, 5(3). doi:https://scholarworks.waldenu.edu/hlrc/vol5/iss3/2/
156. Sułkowski, Ł., Fijałkowska, J., & Dzimińska, M. (2019). **Mergers in higher education institutions: a proposal of a novel**

conceptual model. Managerial finance, 45(10/11), 1469-1487. doi: https://doi.org/10.1108/MF-01-2018-0048

157. Yakovlev, A., Kostikov, K., Kozyreva, I., & Martyushev, N. (2014). **International conference on research paradigms transformation in social sciences. Creation of Technical university centers of excellence**. doi:10.1016/j.sbspro.2014.12.517

رابعا. التقارير والمنشورات:

158. CHEA International Quality Group. (2013, May). **A government official's guide: quality assurance of higher education in an international setting**. Policy Brief (1). Retrieved from https://www.chea.org/government-officials-guide-quality-assurance-higher-education-international-setting

159. Danish Ministry of higher education and science. (2009). **The University Evaluation 2009 Evaluation report**. Récupéré sur https://ufm.dk/filer/publikationer/2009/The%20University%20Evaluation%202009%20Evaluation%20report/html/kap06.htm

160. Federal ministry of education and research. (2019, september 18). **Excellence strategy**. Retrieved from Federal ministry of education and research: https://www.bmbf.de/en/excellence-strategy-5425.html

161. Ministry of education Malaysia. (2015). **Malaysia education blueprint 2015-2025**. Putrajaya: Ministry of education Malaysia.

162. OECD. (n.d.). **Centre of excellence as a tool for capacity-building in Korea**. Retrieved from https://www.oecd.org/sti/Korea_case_study.pdf

163. UNESCO. (9 October 1998). **World conference on higher education. Higher education in the twenty-first century: Vision and action**. Paris. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141952

164. Universität Heidelberg. (2020). **General Presentation**.

165. Universiti Sains Malaysia. (n.d.). **APEX TRANSFORMATION AGENDA**. Retrieved from https://www.usm.my/index.php/my-usm/apex/apex-transformation-agenda

166. Vlasceanu, L., Grunberg, L., & Parlea, D. (2007). **Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions**. (M. Seto, & P. Wells, Éds.) Bucharest: UNESCO-CEPES, Glossary. Récupéré sur https://www.observatoriorh.org/sites/default/files/webfiles/fulltext/unesco_cepes_qual_assur_acred.pdf

167. Williams, D., Berger, J., & Mcclendon, S. (2005). **Toward a model of inclusive excellence and change in postsecondary institutions**. Work paper. Association of American colleges and universities.

168. Wyatt, T. (1994). **Chapitre 5. Education indicators: A review of the literature**. In OCDE, Making education count. Paris.

خامسا. الملفات الالكترونية:

169. **Arthur D-Little**. (n.d.). Retrieved from Arthur D-Little Global: https://www.adlittle.com/

170. **ARWU**. (2019). Academic ranking of world universities 2019.

171. **ARWU**. (2020). Statistics by region/country. Retrieved from Academic ranking of world universities: http://www.shanghairanking.com/ARWU-Statistics-2020.html

172. **ARWU**. (2021). Heidelberg University. Retrieved from http://www.shanghairanking.com/World-University-Rankings/Heidelberg-University.html

173. Bennetot Pruvot, E., Estermann, T., & Mason, p. (n.d.). **University mergers in Europe**. European university association. Retrieved from https://eua.eu/downloads/publications/define%20thematic%20report%202%20university%20mergers%20in%20europe.pdf

174. **Buddy System**. (n.d.). Retrieved from https://buddysystem.eu/en/

175. **ECApedia**. (2017, may 23). Higher education system in Germany. Retrieved from ECApedia: http://ecahe.eu/w/index.php/Higher_education_system_in_Germany

176. Harvey, L. (2004-20). **Quality research international**. Retrieved from Analytic quality glossary: http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/assurance.htm

177. JSPS. (n.d.). **21st century COE program**. Retrieved from Japan society for the promotion of science: https://www.jsps.go.jp/english/e-21coe/index.html

178. **JUSE Union of Japanese scientists and engineers**. (n.d.). Awards. Retrieved from JUSE Union of Japanese scientists and engineers: https://www.juse.or.jp/deming_en/award/02.html

179. **JUSE Union of Japanese scientists and engineers**. (n.d.). Nikkei QC literature prize. Retrieved from JUSE Union of Japanese scientists and engineers: https://www.juse.or.jp/deming_en/literature/

180. **JUSE Union of Japanese scientists and engineers**. (n.d.). Winner. Retrieved from JUSE Union of Japanese scientists and engineers: https://www.juse.or.jp/deming_en/winner/

181. **Finnish Ministry of education and culture**. (2020). Higher education institutions, science agencies, research institutes and other public research organizations. Retrieved from Finnish Ministry of Education and Culture: https://minedu.fi/en/heis-and-science-agencies

182. **National Institute of standards and technology NIST**. (2019-2020). Baldrige performance excellence program BPEP. Retrieved from National Institute of standards and technology NIST: https://www.nist.gov/baldrige/how-baldrige-works/about-baldrige

183. **Official website of The University of Manchester**. (n.d.). Our history. Retrieved from Official website of The University of

Manchester: https://www.manchester.ac.uk/discover/history-heritage/history/

184. **Oxford Dictionaries**. (n.d.). Retrieved from https://en.oxforddictionaries.com/definition/excellence

185. **QAA The UK's quality assurance agency**. (2018, June 15). QAA Glossary. Retrieved from https://www.qaa.ac.uk/glossary#

186. **QS World University Rankings**. (2021). Retrieved from QS World University Rankings: https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2021

187. Turney, A. (2019, July). **German Excellence Strategy**. Retrieved from academics: https://www.academics.com/guide/german-excellence-initiative

188. **Universität Heidelberg**. (2019). Student & young researchers. Retrieved from https://www.uni-heidelberg.de/en/university/facts-figures/students-young-researchers

189. **Universität Heidelberg**. (2019, February 08). Knowledge transfer. Retrieved from Universität Heidelberg: https://www.uni-heidelberg.de/research/transfer/start-up/business_startup.html

190. **Universität Heidelberg**. (2021). Transfer. Retrieved from Universität Heidelberg: https://www.uni-heidelberg.de/en/transfer

191. **Universität Heidelberg**. (n.d.). Combine degree programs. Retrieved from Universität Heidelberg: https://www.uni-heidelberg.de/en/study/all-subjects?study_finder--2506--filter-field_subject_shapes=30

قائمة المراجع بلغات أخرى:

192. **Deutsche Forschungsgemeinschaft DFG**. (1. Januar 2019). Förderung der neuen Exzellenzcluster. Von https://www.dfg.de/download/pdf/foerderung/programme/exzellenzstrategie/exstra_entscheidung_exc_180927.pdf abgerufen

193. **Deutsche Forschungsgemeinschaft DFG**. (17. Februar 2021). Liste der laufenden Exzellenzcluster (ExStra). Von https://www.dfg.de/gefoerderte_projekte/programme_und_projekte/listen/index.jsp?id=EXS abgerufen

194. **Universiti Sains Malaysia**. (2021). Profil USM. Didapatkan dari https://www.usm.my/index.php/ms/my-usm/latar-belakang/profil-usm

195. **Universiti Sains Malaysia**. (t.t). 9 TERAS APEX. Didapatkan dari Universiti Sains Malaysia : https://www.usm.my/index.php/ms/my-usm/apex/9-teras-apex

الملاحق

الملحق رقم 01: نموذج عن استمارة التقييم الذاتي لعضو هيئة التدريس

قائمة تقويم ذاتي لعضو هيئة التدريس في ضوء متطلبات معيار التعليم والتعلم

الممارسة	درجة التحقق		
	متميز	متوسط	منخفض
أحضر برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجالات استراتيجيات التدريس	٣	٢	١
أحضر برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجال التقويم وأساليبه			
أحضر برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجال تقنيات التعليم			
لدي التمكن من الجانب المعرفي مجال تخصصي.			
أتابع المستجدات العلمية في مجال تخصصي.			
أشارك في توصيف وتقويم برنامجي والمقررات التعليمية فيه.			
لدي التمكن من توظيف استراتيجيات التدريس الحديثة والفاعلة في تحقيق مخرجات التعلم المستهدفة.			
لدي التمكن من توظيف وسائل وتقنيات التعليم الحديثة في التدريس.			
أستخدم أنشطة صفية تتيح لطلابي الاندماج في مهمات تفاعلية تساعدهم على التفكير والاستكشاف، وإبداء الرأي والمشاركة الإيجابية.			
أنوع في استخدام أساليب التقويم البديل (أسئلة، ملاحظه، أوراق عمل، واجبات، مشاريع، تجارب..)			
أراعي اتساق أساليب التقويم مع مخرجات التعلم المستهدفة .			
أحرص على إعلام طلابي في أول محاضرة ببيانات وشروط ومتطلبات المقرر .			
أوضح متطلبات حضور الطلاب في المقررات، وأراقب باستمرار مدى التزامهم.			
أتابع الجديد من المراجع والمصادر ذات العلاقة بالتخصص وتزويد الطلاب فيها.			
أعزّز التفوق والإبداع لدى طلابي من خلال تهيئة بيئة تعلم إيجابية.			
أستخدم باستمرار مهارة تحفيز الطلاب على الانضباط والمشاركة بأساليب فعالة.			
اهتم بتحقيق رسالة ورؤية الجامعة والكلية والقسم من خلال مخرجات مقرراتي.			

أتبادل الخبرات مع الزملاء في مجال التخصص			
أمتلك مهارات التأمل في أدائي وأقوّم ذاتي باستمرار وأستفيد من نتائج التقويم في تحسين أدائي التدريسي.			
أحرص على التنمية الذاتية المستمرة في مجال التخصص العلمي والتدريس والتقويم والتعامل مع الطلاب			
أعدُّ أبحاثا علمية في مجال التخصص.			
ألتزم بإعداد ملف تدريس المقرر وتسليمه في الوقت المحدد وفق خطة البرنامج الزمنية			
أقوّم البرنامج والمقررات التي أدرسها وأساهم برفع مقترحات لتحسينها.			
أشترك في المؤتمرات والندوات في مجال التخصص العلمي والمجال المهني			
أسهم في تطوير البيئة والمجتمع عن طريق تقديم أفكار عملية والمساهمة في المشروعات الاجتماعية وحل المشكلات.			
ألتزم بأنظمة الجامعة وقوانينها ولوائحها.			
أعتني بتوفير مناخ صفي إيجابي تسوده العلاقات الإنسانية السوية.			
أقدمُ الدعم الأكاديمي والاجتماعي اللازم لطلابي.			
أعلن أوقات الساعات المكتبية لجميع الطلاب؛ لمقابلتهم والرد على استفساراتهم.			
أشارك في الأنشطة غير المنهجية داخل القسم و الكلية والجامعة.			
لدي التمكن من مهارات الإدارة والقيادة الناجحة للعملية التعليمية			
أحرص على بناء وتطوير ملف إنجازي المهني			

المجموع = ...

- من ٣٠–٤٥ منخفض
- من ٤٥–إلى–٧٥ متوسط

- أعلى من ٧٥ متميز

الملحق رقم 02: نموذج عن ملف التثمين البيداغوجي للجامعة الكاثوليكية بلوفين UCL

Évaluation des enseignements par les étudiants « Point de vue de l'enseignant »

Fiche à joindre à votre DVP (Dossier de Valorisation Pédagogique)

Objectif de la fiche

Cette fiche vise à identifier et définir les conditions d'enseignement pour une activité donnée (cours, séminaire, TP,…) , …) afin de mettre en contexte les résultats de l'évaluation lors de l'interprétation. Compléter cette fiche est facultatif et permet à l'enseignant de mettre en perspective les résultats de l'évaluation. Il est préconisé de joindre une telle fiche au DVP pour chacune des activités d'enseignement évaluées. Cette fiche doit, également faciliter pour les gestionnaires de programme, l'identification d'éventuelles améliorations quant aux conditions d'enseignements des professeurs.

1. Informations générales	
NOM de l'enseignant	
SIGLE du cours, séminaire, TP, …	
NOMBRE d'étudiants inscrits	
NOMBRE de fois que vous avez donné cette activité	
Pour cette année, y a-t-il eu des changements majeurs dans cette activité d'enseignement ? Si oui, y a-t-il des remarques ?	OUI NON

2. Réaction à la synthèse des résultats des évaluations des enseignements par les étudiants

Quelle est votre lecture de la synthèse des évaluations des enseignements par les étudiants ? Commentez les points forts et les points faibles qu'ils ont signalés dans les différentes rubriques de cette évaluation ?

3. Contenu du cours

Niveaux de difficulté		
Matière difficile pour la plupart des étudiants		
Matière difficile pour les étudiants qui n'ont pas les préalables nécessaires		

Matière qui ne comporte pas de difficulté particulière		

Un préalable est-il nécessaire pour la réussite de ce cours ?		
Le préalable déjà exigé pour ce cours est pertinent		
Le préalable déjà exigé pour ce cours ne prépare pas bien les étudiants		
Ce cours ne nécessite pas de préalable		
Un préalable pertinent devrait être prévu pour ce cours		

En regard des objectifs du cours et de son contenu, ce cours est-il suivi, selon vous, à un moment opportun dans le parcours de formation de l'étudiant ? OUI NON
Remarques éventuelles

3. Méthode d'enseignement

Décrivez brièvement, la (ou les) méthode(s) mises en œuvre

4. Public étudiant

Précisez, s'il y a lieu, les caractéristiques particulières du public de cette activité (motivation, présence, maîtrise des pré-requis, attention, participation, etc.).

5. Commentaires

Formulez, s'il y a lieu, toutes remarques liées aux conditions d'enseignement (équipe d'enseignants, co-titulature, nouveau cours, horaire, locaux, …)

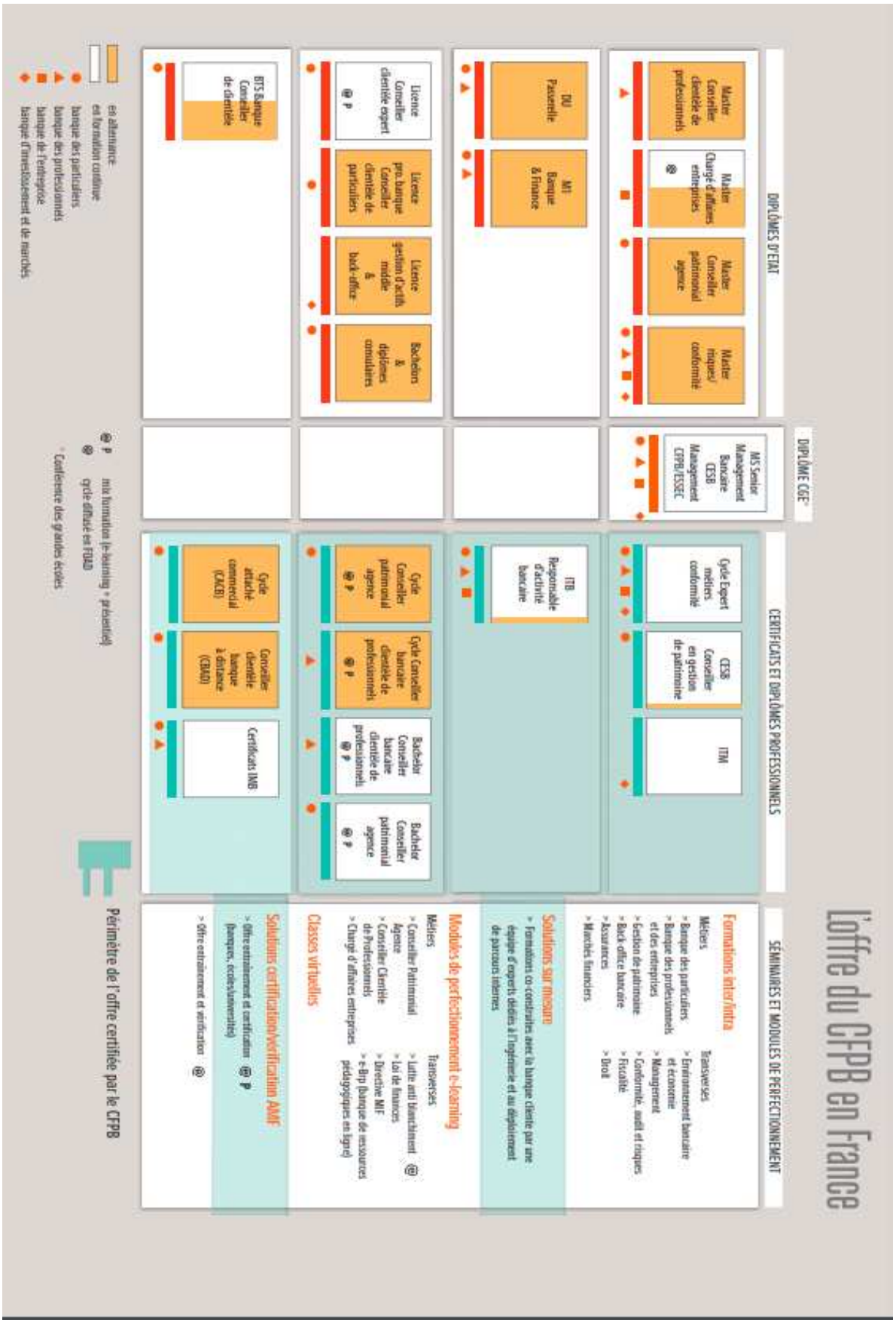
6. Ajustements éventuels

Si, suite à l'évaluation ou indépendamment de celle-ci, pour cette année ou pour l'année académique prochaine, vous avez prévu des ajustements de dispositifs, des modifications de supports, ... en vue de l'amélioration des enseignements, signalez-le ici.

DATE :

SIGNATURE :

الملحق رقم 03: نموذج عن خريطة التخصصات مع توضيح أنماط التكوين والشهادة المحصلة



الملحق رقم 04: تفصيل هياكل وميادين البحث التابعة وغير التابعة لقطاع التعليم العالي في الجزائر

وكالات البحث	**الوكالات الموضوعاتية للبحث** • الوكالة الموضوعاتية للبحث في العلوم والتكنولوجيا–الحراش–الجزائر • الوكالة الموضوعاتية للبحث في علوم الصحة–وهران • الوكالة الموضوعاتية للبحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية–البليدة • الوكالة الموضوعاتية للبحث في علوم الطبيعة والحياة –بجاية • الوكالة الموضوعاتية للبحث في البيوتكنولوجيا وعلوم الزراعة والتغذية –قسنطينة
	وكالات البحث • الوكالة الفضائية الجزائري • الوكالة الوطنية لتثمين نتائج البحث
مراكز البحث	**مراكز البحث التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي** • مركز تطوير الطاقات المتجددة –الجزائر • مركز البحث في الإعلام العلمي والتقني – (CERIST) الجزائر • مركز تنمية التكنولوجيات المتقدمة–الجزائر • مركز البحث في التكنولوجيا الصناعية–الجزائر • مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية–الجزائر • مركز البحث في الاقتصاد التطبيقي من أجل التنمية–الجزائر • مركز البحث في تكنولوجيا نصف النواقل للطاقوية–الجزائر • مركز البحث في الانثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية–وهران • مركز البحث العلمي والتقني حول المناطق الجافة–بسكرة • مركز البحث في البيوتكنولوجيا –قسنطينة • مركز البحث في التحاليل الفيزيائية والكيميائية–تيبازة • المركز الوطني للبحث في العلوم الإسلامية والحضارة –الأغواط
	مراكز البحث غير التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي • المركز الوطني لبحوث ما قبل التاريخ والأنثروبولوجيا والتاريخ –وزارة الثقافة • المركز الوطني للبحث في علم الآثار • المعهد الوطني للبحث في الغابات • المعهد الوطني للبحث الزراعي في الجزائر • المركز الوطني للبحث التطبيقي في هندسة الزلازل • المركز الوطني للدراسات والبحث المدمج في البناء • مركز البحث في علم الفلك والفيزياء الفلكية والجيوفيزياء • المركز الوطني للبحث والتطوير في الصيد البحري وتربية المائيات • مركز الدراسات والبحث في تكنولوجيات الاعلام والاتصال • المركز الوطني للدراسات والبحث في الحركة الوطنية و ثورة أول نوفمبر
	مراكز البحث التابعة لمحافظة الطاقة الذرية • مركز البحث في الطاقة النووية بالجزائر • مركز البحث في الطاقة النووية بدرارية • مركز البحث في الطاقة النووية بالبيرين • مركز البحث في الطاقة النووية بتمنراست

	مراكز البحث التابعة للوكالة الفضائية الجزائرية • مركز التطوير الفضائي • مركز التقنيات الفضائية
وحدات البحث	**وحدات البحث التابعة للجامعات والمدارس** • وحدة البحث في علم الأعصاب الادراكي والارطوفونيا علاج والصوت –جامعة الجزائر • وحدة البحث في المواد والطاقات المتجددة–جامعة تلمسان • وحدة البحث في العلوم الاجتماعية–جامعة باتنة • وحدة البحث في المواد الناشئة –جامعة سطيف 1 • وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية–جامعة سطيف 2 • وحدة البحث في نمذجة وتحسين الأنظمة–جامعة بجاية • وحدة البحث في الكيمياء البيئية والجزيئية الهيكلية–جامعة قسنطينة 1 • وحدة البحث في تثمين الموارد الطبيعية والجزيئيات الحيوية والتحاليل الفيزيائية والكيميائية والبيولوجية–جامعة قسنطينة 1 • وحدة البحث في علوم المواد والتطبيقات –جامعة قسنطينة 1 • وحدة البحث في الحصوات البولية والمرارة–جامعة مستغانم • وحدة البحث في العلوم الاجتماعية والصحة–جامعة وهران 2 • وحدة البحث في المواد و العمليات والبيئة–جامعة بومرداس
	وحدات البحث التابعة للمؤسسات العمومية ذات الطابع العلمي والتكنولوجي • وحدة البحث التطبيقي في الطاقات المتجددة (مركز تطوير الطاقات المتجددة) –غرداية • وحدة البحث في الطاقات المتجددة في الوسط الصحراوي (مركز تطوير الطاقات المتجددة) • وحدة البحث التطبيقي في الحديد والصلب (مركز البحث في التكنولوجيا الصناعية) –عنابة • وحدة البحث في التكنولوجيا الصناعية (مركز البحث في التكنولوجيا الصناعية) –جامعة عنابة • وحدة تطوير الأغشية الرقيقة وتطبيقاتها (مركز البحث في التكنولوجيا الصناعية) – المنطقة الصناعية بسطيف • وحدة البحث في البصريات والضوئيات (مركز تنمية التكنولوجيات المتقدمة) – سطيف • وحدة البحث في مكونات وأجهزة الالكترونيات الضوئية (مركز تنمية التكنولوجيات المتقدمة) – سطيف • وحدة البحث حول الأقاليم الناشئة والمجتمعات (مركز البحث في الانثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية) – قسنطينة • وحدة البحث في التحاليل والتطوير التكنولوجي في البيئة (مركز البحث في التحاليل الفيزيائية والكيميائية) –تيبازة • وحدة البحث حول الثقافة والاتصال واللغات والآداب والفنون (مركز البحث في الانثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية) – وهران • وحدة البحث حول واقع اللسانيات وتقييم الدراسات السانية في الدول العربية (مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية) –تلمسان • وحدة البحث حول اللسانيات وطروف اللغة العربية في الجزائر (مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية) – ورقلة • وحدة البحث في الترجمة والمصطلحات الفنون (مركز البحث في الانثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية) – وهران • وحدة البحث حول أنظمة التسميات في الجزائر (مركز البحث في الانثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية)– وهران
مراكز البحث والتطوير	• المؤسسة الوطنية للصناعات الكهرو منزلية • مجمع بن حمادي • المجمع الصناعي لإسمنت الجزائر • المؤسسة الوطنية للصناعات الالكترونية • مركز البحث والتطوير لمؤسسة صيدال

	• المؤسسة الوطنية للسيارات الصناعية • مؤسسة سينال • مركز البحث والتطوير لسوناطراك • مجمع سيفيتال • مجموعة مؤسسات حسناوي • مجمع الصناعات الكيميائية • مركز البحث و التطوير في الكهرباء والغاز

تم بحمد الله