



القبول في البكالوريوس، المساواة في الوصول والجودة في التعليم العالي: منظور دولي مقارن*

كمال أبو شديد¹

ملخص

تبحث هذه الدراسة في قبول الطلاب في مؤسسات التعليم العالي من منظور دولي يشمل سبعة بلدان اختيرت على أساس تمثيلها لنماذج وأنواع القبول المركزية و/أو اللامركزية، وعلى أساس تنوع أنظمة التعليم العالي فيها، وتمثيلها لأربع مناطق جغرافية، هي شرق آسيا وأميركا الشمالية وأوروبا (بما فيها أوروبا الغربية والوسطى) وأوراسيا. والبلدان المختارة هي: اليابان والولايات المتحدة والمملكة المتحدة وجمهورية الصين الشعبية والنمسا وفرنسا، وجمهورية جورجيا. تم الحصول على البيانات والمعلومات من مجموعة من المصادر تشمل أوراق بحث تتعلق بسياسات وزارات التعليم ومقالات بحثية في مجلات محكمة، ومواقع على شبكة الإنترنت لنخبة مختارة من مؤسسات التعليم العالي، والرابطة الدولية للجامعات، واليونسكو، والرابطة الوطنية لتقديم المشورة حول القبول (NACAC) وكثير غيرها. وقد استخدمت الدراسة تحليل الأطر، وهو الأكثر شيوعاً في الصحافة، في تحليل المعلومات المستمدة من مواقع شبكة الإنترنت وفي بناء أطر ثيمية للتحليل المنهجي. وبينما وضع هيلمس تصنيفاً للقبول يتألف من النموذج والامتحانات، أسفرت هذه الدراسة عن طبولوجيا للقبول تتألف من: (1) تصنيف للنماذج و(2) تصنيف للامتحانات، موضحة أشكال توزيعها في مؤسسات التعليم العالي في البلدان المختارة. وتبين أن القبول في الولايات المتحدة هو الأوسع نطاقاً، فهناك 4 نماذج قبول مختلفة، مع أنها تطبق بأشكال مختلفة في مؤسسات التعليم العالي. وتعتمد البلدان التي شملت الدراسة جميعاً على الامتحانات. وعلاوة على ذلك، ظهرت في ما يتعلق بالإجراءات جميع المتغيرات في البلدان السبعة جميعها، باستثناء بريطانيا التي لديها إجراءات مختلفة تجدر محاكاتها. كذلك تبحث الورقة مسائل توسيع وتكثيف التعليم العالي وزيادة عدد الملتحقين به وعلاقة ذلك بجودة التعليم العالي.

* مترجم عن الإنكليزية.

¹ أستاذ مشارك في التربية ومساعد نائب الرئيس للشؤون الأكاديمية في جامعة سيدة اللويزة في لبنان. حائز على دكتوراه في التربية من جامعة مانشستر، المملكة المتحدة عام 1997. البريد الإلكتروني: kabouchedid@ndu.edu.lb





أولاً. المقدمة: إطار الدراسة وأهدافها

لعلّ أحد أكثر المجالات تشابكاً وأكثرها حيوية في مجال البحث التربوي المقارن هو القبول في التعليم العالي. وتُعزى طبيعته المتشابكة إلى تعددية النماذج والأنواع التي غالباً ما تُخلط وهي تشتمل على مجموعة واسعة من السياسات والممارسات ضمن الدول وبينها. لهذا التنوع تداعيات على المساواة في الوصول والجودة في التعليم العالي. على الرغم من الطبيعة المتشابكة لموضوع القبول في البكالوريوس، فإنّه يصبح حيوياً حين يُقارَب من منظور مقارن. تنظر هذه الدراسة في القبول في البكالوريوس في سبع دول اختيرت على أساس تمثيلها الأنظمة المركزية واللامركزية، وأنظمة التعليم العالي المتنوعة وتمثيلها المناطق الجغرافية الأربع أي شرق آسيا، أميركا الشمالية، أوروبا وأوراسيا. أما الدول فهي: اليابان، الولايات المتحدة الأميركية، المملكة المتحدة، جمهورية الصين الشعبية، النمسا، فرنسا وجمهورية جورجيا. الدراسة منظّمة على الشكل التالي: تحديد المفاهيم، منهجية جمع المعلومات، القبول في البكالوريوس والمساواة في كل دولة، مناقشة مقارنة توضح الدروس المستفادة وملخص إجمالي.

1. تحديد المفاهيم

يحدّد هذا الجزء المفاهيم المفتاحية التالية المستخدمة في الدراسة: القبول، المساواة في الوصول، الجودة في التعليم العالي، النموذج والامتحانات.

أ. القبول

وفقاً لمدونة الممارسات في ضمان الجودة والمعايير الأكاديمية الصادرة عن وكالة ضمان الجودة في التعليم العالي في المملكة المتحدة عام 2006 / 1427، يشتمل القبول على كل الأنشطة والسياسات والإجراءات والممارسات المرتبطة بقبول الطلاب في التعليم العالي. أما التحديد الآخر فيعطي هيلمس (Helms, 2008) الذي يعتبر أنّ القبول هو العملية التي يتمّ خلالها اصطفاء الطلاب للدخول في التعليم العالي. تستعمل كلمة قبول في هذه الدراسة للإشارة إلى النماذج والأنواع المستمدة من سياسات وإجراءات قبول الطلاب في التعليم العالي أو انتقائهم أو إرجائهم.

ب. المساواة في الوصول

تماشياً مع الأدبيات المنشورة حول المساواة في الوصول (Helms, 2008; James, 2007; Harman, 1994) تشير المساواة إلى العدل في عمليات القبول، التي تتضمن تدابير عدّة توفر فرصاً إضافية (مثل المنح الدراسية، الاستئناف، خفض علامات القطع في اختبارات الدخول، الوصول إلى الأقليات، الخ) لمن لم يتمكن من الحصول على هذه الفرص من النظام، بشكل خاص الأقليات التي تضم الطلاب، ذوي الاحتياجات الخاصة، ذوي الحالة الاجتماعية والاقتصادية المتدنية، الأقليات الإثنية أو العرقية، فضلاً عن المزارعين وسكان المناطق النائية كما هي الحال في الصين وجورجيا.

ج. الجودة في التعليم العالي

يكتسي مصطلح «الجودة» في التعليم العالي أهمية بالغة. على أنّ المصطلح يفتر بحسب باري (Parri, 2002) إلى تحديد موحد قابل للتطبيق في المجالات كلّها، ولو أنّ الجودة في التعليم العالي حالة خاصّة (Lomas, 2002) تُناقش هذه الدراسة الجودة لجهة التدابير المستخدمة لضمان وصول الطلاب المقبولين في التعليم العالي إلى تعليم ذي جودة.





د. النمط والنموذج

استناداً إلى هيلمس (Helms, 2008, p. 7) يتألف «تصنيف أنظمة القبول» من «أنماط» تقوم على علامات الاختبارات و«نماذج» تشمل عوامل قبول غير مرتبطة بالاختبار (مثل ملف مقدم الطلب، الأنشطة، المقابلات ورسائل التوصية). واستناداً إلى أنظمة القبول في العالم وزع هيلمس علامات الاختبارات إلى 5 أنماط تشتمل على 17 نوع اختبار كما هو مبين أدناه:

نموذج 1: إنهاء امتحان المرحلة الثانوية

- علامات الامتحان الوطني فقط
- علامات الامتحان الوطني، زائد العلامات المدرسية الثانوية
- علامات الامتحان الوطني / الامتحان الجهوي، زائد العلامات المدرسية الثانوية
- علامات الامتحان الوطني، زائد تعبئة ملف

نموذج 2: امتحان دخول

- علامات الامتحان الوطني للدخول فقط
- علامات الامتحان الوطني للدخول، زائد العلامات المدرسية الثانوية
- علامات امتحان دخول تجريه المؤسسة، فقط
- علامات امتحان دخول تجريه المؤسسة، زائد العلامات المدرسية الثانوية

نموذج 3: اختبار مقنن للمؤهلات

- علامات اختبار مقنن للمؤهلات (Standardized aptitude test) أو العلامات المدرسية الثانوية
- علامات اختبار مقنن للمؤهلات، زائد تعبئة ملف

نموذج 4: امتحانات متعددة

- علامات الامتحان الوطني للدخول، زائد علامات امتحان دخول تجريه المؤسسة
- علامات الامتحان الوطني للدخول، زائد علامات امتحان دخول تجريه المؤسسة، و/أو العلامات المدرسية الثانوية
- علامات الامتحان الوطني، زائد علامات اختبار مقنن للمؤهلات
- علامات الامتحان الوطني، زائد علامات اختبار مؤهلات تجريه المؤسسة
- اختبارات متنوعة تجريها جهات متعددة

نموذج 5: لا امتحان

- العلامات المدرسية الثانوية
- تعبئة ملف لا يتطلب علامات امتحان

2. المنهجية

أ. جمع البيانات

جُمعت البيانات من: ويكيبيديا، أوراق حول السياسات منزلة من المواقع الإلكترونية لوزارات التعليم، مقالات الصحف، مواقع إلكترونية لمؤسسات تعليم عال مختارة، الرابطة الدولية للجامعات، المجلس الثقافي البريطاني، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو)، منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي، الرابطة الوطنية الأميركية لاستشارات القبول في الكليات، والمركز الوطني لإحصاءات



التعليم في الولايات المتحدة.

ب. صدق المعلومات

تم التحقق من صدق المعلومات عبر مقارنة المعلومات المتعلقة بمواضيع متشابهة من مصادر مختلفة. بالنسبة إلى موقع ويكيبيديا، الذي يشكك في دقته ومصداقيته (مثلاً Read, 2007)، فقد أصبح استعماله في البحث الأكاديمي أكثر رواجاً (Guess, 2008) بفضل تحسين المستخدمين المستمر له.

ج. التحليل

استُعمل تحليل الإطار الذي عادةً ما يُستعمل في الصحافة لتحليل ويكيبيديا والمعلومات من المواقع الإلكترونية. حسب (Jamieson et al, 2002, xii)، الإطار هو «هيكليات كامنة وراء صور يقرأها الجمهور ويسمونها ويشاهدها». تحليل الإطار على نوعين: «الأطر العرضية» التي تدور حول شخصية الأحداث و«الأطر الموضوعية» التي يمكن الباحث عبرها استكشاف أي قضية وموقعها في إطار اجتماعي أو سياسي أوسع (Bennett, 2005, p. 213). تمّ جمع الكلمات المفتاحية والعبارات والوقائع والإعلانات والجمل في هذه الدراسة بغرض التحليل والمناقشة.

د. القيود

واجهت هذه الدراسة قيوداً عديدة. أولاً، في بعض الدول المشمولة بالدراسة (مثل الولايات المتحدة، المملكة المتحدة، اليابان وجمهورية الصين الشعبية)، وُجدت وفرة من المعلومات الميومة في حين أنّ الحال لم يكن كذلك في دول أخرى (مثل جورجيا). كما أنّ المعطيات المرتبطة بوصول الأقليات والمجموعات الإثنية إلى التعليم العالي ليست مكشوفة في فرنسا واليابان والصين وجورجيا والنمسا. فضلاً عن ذلك، وبسبب نشر مواقع مؤسسات التعليم العالي الإلكترونية لمواد بلغات لا يألفها الكاتب مثل الصينية أو النمساوية أو اليابانية، بات الفهم عملية مرهقة بسبب الحاجة إلى الترجمة. من جهة أخرى، ولأنّ التعليم العالي في الدول المختارة بالغ التنوع والتعقيد، قد يشوّه الوصف الموحد لكل حالة على حدة الوقائع المتعلقة بمؤسسات التعليم العالي المنفردة في هذه الدول. لذا، لا تُقدّم الدول المنفردة كلها ولا تحلل بالعمق نفسه.

ثانياً. القبول في البكالوريوس في التعليم العالي

1. شرق آسيا

يتناول هذا الجزء دولتين: اليابان وجمهورية الصين الشعبية

أ. اليابان

القبول في البكالوريوس في اليابان ممثّل بنمط الاختبار ومتطلبات النمط المختلط.

(1) نمط الاختبار (Type)

يستند هذا النمط إلى الاختبار الوطني للدخول وغيره من الاختبارات التي قد تطلبها عدّة مؤسسات تعليم عال، لا سيّما النخبوية منها. سواء كانت الجامعة رسمية أم وطنية أم خاصة، يتطلّب القبول حصول الطالب على شهادة الثانوية العليا (Kotogakko Sotsugyo Shosho). كما يركز أيضاً في غالب الأحيان على اختبار المركز الوطني للامتحان الجامعي التفاضلي، وهو اختبار يُعطّم سنوياً في كل أرجاء اليابان لفترة يومين. تحدّد العلامة الإجمالية على الاختبار



المؤسسة التي بإمكان الطالب الانضمام إليها (Helms, 2008). كما تتعلم الجامعات المنفردة إختبارات أخرى. هذا النمط محصن غالباً في ما وصفه (Hawkins et al, 2008) بمؤسسات المستويين الأول والثاني التي بدأت تستخدم اختباراً موحداً جديداً إضافة إلى الاختبار الوطني (Mori, 2002). وقد بدأ عدد من المؤسسات الخاصة باللجوء إلى هذا الاختبار الموحد عملياً بدءاً من عام 1985/1406 استناداً إلى توصيات مجلس إصلاح امتحانات الدخول الجامعي (CRUEE). يصف اليابانيون الجو السائد في خلال هذه الاختبارات بـ«جحيم الامتحانات» نظراً لأنها في غاية الشراسة والتنافسية والإجهاد (Mori, 2002). ورغم أن عمليات القبول غدت أقل قساوة غير أنها لا تزال تنافسية (يحصل شخص واحد فقط من ثلاثة أشخاص على مكان له في الجامعة التي اختارها). ذلك أنّ زهاء 20% من مقدّمي طلبات الانتساب إلى الجامعات في أيّ عام كان يعتبرون من «غير الطلاب» - «رونين» (أي محاربي بلا أسيد) - الذين يتم استبعادهم عن التعليم العالي لسنة أو أكثر ليعودوا ويخضعوا لامتحانات الدخول الجامعي. ويلتحق هؤلاء بمدارس خاصة تحمل اسم «جوكو» (Juku) حيث يتحضّرون لاختبار القبول.

في بعض جامعات المستوى الأول، مثل جامعة كيوتو، يُطلب من الطلاب الذين تجاوزوا علامات القلم في امتحانات المركز الوطني للامتحان الجامعي التنافسي البدء من الصفر والتنافس ضد كل الطلاب الآخرين الذين يخضعون لاختبار خاص بجامعة معيّنة. أمّا الجامعات الأخرى، بخاصة جامعات المستوى الثاني أو المستويات المتدنية، فهي تجمع علامة اختبار المركز مع علامات الاختبارات الخاصة بها لتحديد القبول في برامج محدّدة (Japan Time Online, 2009). <http://www.japantimes.co.jp> في كليات المجتمع، مثل كلية أيشي بونكيو للنساء، يُشترط للقبول «الجودة العالية» و«القدرة الأكاديمية» حسب ما يصف موقع المؤسسة الإلكتروني. وتخضع الطالبات لاختبار محلي إضافي ليتم قبولهن.

(2) متطلبات النمط المختلط

تشتمل على عدد واسع من متطلبات القبول بما في ذلك الاختبارات والمقابلات والتقارير المدرسية ورسائل التوصية. وبحسب أراي (Arai, 1999) فقد ازداد التنوع في عمليات القبول في اليابان بشكل كبير منذ أواخر الثمانينيات. بدءاً من عام 1998/1419، كانت نسبة الطلاب الذين قدّموا رسائل توصية كجزء من تقييم قبولهم 9% في الجامعات الوطنية، 14% في الجامعات الرسمية (من دون احتساب الجامعات الوطنية) و34% في المؤسسات الخاصة. والهدف من إضافة المزيد من المتطلبات مزدوج: أولاً الاصطفاء، وثانياً التخفيف من حدة التنافس المقتصر على علامة اختبار دخول واحدة.

في مواقع ثلاث جامعات من المستوى الأول جرى تصفّحها على الإنترنت (جامعة هيروشيما، جامعة توكوشيما وجامعة كانازاوا)، تبين أنّ القبول يركز على قدرة الطلاب على اكتساب المهارات ورغبتهم في ذلك. لكن وُجِدَت متطلبات وإجراءات مختلفة. في هيروشيما مثلاً، على الطلاب أن يجتازوا الاختبار الوطني، ثم يُطلب من الناجحين فيه إتمام ما يلي: التقرير، رسالة التوصية والتقييم الذاتي لمقدّم الطلب. بعد ذلك، يستمع الطلاب إلى محاضرة مدّتها 20 دقيقة ويكتبون مقالة عن موضوعها. أما المرحلة الأخيرة فهي مقابلة الطلاب (<http://home.hiroshima-u.edu>). وتعلّى أوزان مختلفة لكل مجال تقييم قبل اتخاذ





قرار القبول. في جامعة توكوشيما، يجري انتقاء مقدّمي طلبات الانتساب إلى الجامعة وفقاً لما يلي: نتائج اختبار الدخول الوطني، إختبارات التحصيل الأكاديمي التي تجريها الجامعة والوثائق التي أرسلها الطالب إلى الجامعة. أما مواضيع الامتحان وكل مواضيع الاختبار فيجدها مركز الجامعة حسب اختصاص الطالب (21bosyu_ippan.pdf/http://www.tokushima-u.ac.jp/pdf2) في جامعة كانازاوا، يركز القبول على نتائج الاختبار الوطني واختبارات التحصيل الأكاديمي المنفصلة التي تجريها الجامعة وغريبة ملفّات مقدّمي طلبات الانتساب.

أما بالنسبة إلى كلية شيبا كياي المتوسطة، فيستعمل نظامان (أ) و(ب) للقبول: تتطلّب الصيغة (أ) اختباراً في اللغة الإنكليزية والرياضيات ومقابلات. أما الصيغة (ب) ففيها اختبار في اللغة اليابانية والرياضيات إضافة إلى مقابلة. تمثّل الصيغتان متطلّبات القبول العامة في الكلية حيث بإمكان الطلاب اختيار الصيغة التي يريدون بناءً على الاختصاص الذي تقدّموا للانتساب إليه (/http://www.u-keiai.ac.jp/prepstu/tandai2005nf.pdf) خلافاً للجامعات أو الكليات المتوسطة، تقبل الكليات المهنية المتخرجين من المدارس المتوسطة. بالتالي، في هذه الكليات، ينضمّ الطلاب الذين استكملوا الثانوية العليا إلى البرنامج في السنة الرابعة. ويحصل المتخرجون من البرنامج الممتدّ حتى خمس سنوات على دبلوم التخرج من الكلية المهنية (Technical College Graduation Diploma) ويُعتبرون فنيين مدرّبين. فرضياً، يجري مقدّمو طلبات الانتساب إلى الكليات المهنية اختبار دخول في اللغة الإنكليزية ومقابلة.

على الطلاب الراغبين في الانضمام إلى كليات التدريب المتخصصة أن يستكملوا دراستهم الإعدادية أو الثانوية. تطلب بعض هذه الكليات الاختبار الوطني المركزي في حين بدأ بعضها الآخر مؤخراً بقبول الطلاب بناءً على رسالة التوصية من مدرّاء المدارس الثانوية العليا وأطروحة أو مقابلة فقط (http://www.jagam.org.my/05_student/05_student02.html)

ب. جمهورية الصين الشعبية

تحدّد المادة 19 من قانون التعليم العالي عملية القبول في التعليم العالي حيث ينص القانون على أنّ المتخرجين من التعليم الثانوي أو من لديه مستوى تعليمي مواز يُقبلون في مؤسسات التعليم العالي بعد نجاحهم في الامتحان ويتأهلون للقبول كطلاب اختصاص أو بكالوريوس. بالتالي يحدّد القانون شرطين هما: اجتياز الامتحان وحالة الطلاب عند القبول، ما يعني أنهما يمثلان نمطاً (Type) ونموذجاً (Model).

1) نمط الاختبار

يستند النظام التعليمي والمواطنون في الصين بشكل كبير إلى نتائج الاختبارات (Dunrong, 2007). فتتبع كل مؤسسات التعليم العالي نمط الاختبارات ويتأهل جميع الطلاب الذين أنجزوا اثني عشر عاماً في المدرسة للتقدّم بطلب انتساب إلى التعليم العالي. يخضع هؤلاء لاختبار القبول الجامعي الوطني (Gaokao)² في إحدى الفئتين: (1) العلوم الإنسانية أو (2) العلوم والهندسة. يشمل الاختبار ثلاث مواد إلزامية هي الصينية والإنكليزية والرياضيات ومادة واحدة إضافية مثل لغة أجنبية. على الرغم من أنّ مقدّمي الطلبات يحدّدون المؤسسات والبرامج التي يرغبون في الانضمام إليها بترتيب الأفضلية، فإنّ الحكومة تحدّد قبول الطلاب على أساس علامات الاختبار

² وكالة خاصة تعيّن السلطة التعليمية التابعة للدولة كي تتولّى وضع مضمون الاختبار بشكل يتماشى والخطط الإرشادية الوطنية للاختبار.





والأفضلية لمؤسسة أو اختصاصات معينة وذلك بناءً على المادة 32 من قانون التعليم العالي الصيني الذي يحدّد نسبة القبول في الأقسام والفروع حسب متطلبات المجتمع. ويجب أن تتحقّق الدولة من ظروف عمل المؤسسة والمقياس الذي تتّبعه.

وتحدّد وزارة التعليم علامات القطع للقبول في كل قسم من الجامعات الرئيسية لكن في حالة الجامعات المتواجدة في المقاطعات، يحدّد مكتب التعليم التابع للمقاطعة النقطة الأدنى للقبول (Mullins, 2005). وغالباً ما يحظى العمّال والمزارعون والجنود بمعاملة تفضيلية في القبول. فضلاً عن ذلك، يخضع الطلاب الحاصلون على العلامة الأدنى للقبول لفحص جسدي ويجري فحص سلوكهم الاجتماعي وصفاتهم الأخلاقية (<http://www.index-china.com/index-english/education-s.htm>).

(2) نمط التوصية

هذا النوع حديث العهد في الصين وهو يُمنَح بشكل خاص حين يعيّن المتخرّجون من المدرسة الثانوية في وظائف تتضمّن انتقالهم إلى الريف للعمل. يمكن أي شخص لديه خبرة سنتين في مكان العمل أن يتقدّم بطلب انتساب إلى الجامعة شرط أن يكون لديه معرفة أكاديمية توازي التعليم الثانوي (China Education Newspaper, 2007). تُعتبر ممارسة التوصية اصطفاائية للمتخرّجين المتفوّقين من المدارس الثانوية الذين يُعفّون من اختبارات الدخول الوطنية للقبول في التعليم العالي. بالتالي، لا يُستثنى من الاختبار الوطني سوى الطلاب المتفوقين. وتنظم عمليات قبول منفصلة لبعض الفروع أو المجالات التي تحتاجها الدولة (OECD Report on China, 2007).

2. أميركا الشمالية

أ. الولايات المتحدة الأميركية

تتّبع غالبية الكليات والجامعات سياسة تقضي بقبول الطلاب في مرحلة البكالوريوس أو رفض انتسابهم إلى الجامعة ككل وليس إلى قسم أو اختصاص معين على خلاف القبول في الدراسات العليا. يوضّع بعض الطلاب على لائحة الانتظار عوضاً عن رفضهم وقد يتم قبولهم في حال قرّر أحد الطلاب المقبولين عدم ارتياد الكلية أو الجامعة.

تستخدم المؤسسات عدداً من الاختبارات بما في ذلك اختبار الاستعداد الدراسي (SAT). يهدف هذا الاختبار الذي يمتد على ثلاث ساعات إلى قياس المهارات والقدرات الأساسية (Carton et al, 1997). تنظر غالبية الجامعات في علامات الطلاب في اختبار الاستعداد الدراسي وفي شهادات المدرسة الثانوية. على الطلاب أن يعدّدوا أيضاً مؤهلاتهم الأكاديمية واهتماماتهم خارج نطاق الدراسة. كما قد يُطلَب منهم كتابة عدد من المقالات. ولا بدّ أيضاً من توافر مراجع خاصة بالشخصية وبالسيرّة الأكاديمية. ويتنوع القبول في البكالوريوس في الولايات المتحدة كما يظهر أدناه.

(1) السياسة المفتوحة

تتضمّن هذه السياسة عمليات القبول المفتوحة، تحديداً في كليات المجتمع التي تمنح شهادات مشارك بعد استكمال سنتين من الدراسة بدوام كامل، ينتقل بعدها العديد من الطلاب إلى جامعة أو كلية توفر أربع سنوات دراسة للحصول على درجة البكالوريوس.

(2) نمط الاختبار

يتطلّب هذا النمط في الولايات المتحدة اختباراً أو أكثر للقبول في البكالوريوس. في العام 2006،





وفقاً للرابطة الوطنية الأميركية لاستشارات القبول في الكليات (NACAC)، كانت هناك 94% من الجامعات والكليات التي تدرّس برامج الأربع سنوات تعتمد نقاط اختبار الاستعداد الدراسي (SAT) أو اختبار الكلية الأميركية (ACT) في عمليات القبول في البكالوريوس. يُطلب اختبار الـ SAT-I لكل عمليات القبول فيما تظهر الحاجة إلى اختبار الـ SAT-II في اختصاصات معينة. كما أنّ الطلاب الدوليين طالبو العلم في الجامعات الأميركية بحاجة إلى اختبار اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (TOEFL). على الرغم من أنّ الممارسة العادية المعتمدة في القبول هي طلب تقرير المدرسة الثانوية والسجلات المدرسية (دفاتر العلامات) الخاصة بالاختبارات النهائية واستمارة الطلب والرسائل المرجعية (<http://www.infozee.com/usa/app-procedure-ug.htm>)، فإنّ الأهمية الكبرى تولى إلى علامات الاختبار. ضمن نمط الاختبار، تطلب العديد من الجامعات النخبوية اختبارات إضافية مثل اختبار التقييم المهني (CPAT) أو اختبار تحديد المستوى في اللغة الإنكليزية (ACCUPLACER (Douglass, 2007)). تطلب الجامعات والكليات الاصطفائية شروط القبول الإضافية هذه.

(3) نمط الطلب

لا يركز هذا النوع على اختبارات الدخول لضمان القبول بل على مجموعة شمولية من شروط القبول التي تحل محل علامات الاختبارات. فتكون الاختبارات اختيارية، للطلاب حرية الخضوع لها وتقديم علاماتها إلى الجامعة أو الكلية التي يريدون الالتحاق بها. بإمكان الطلاب التقدّم بطلب الانتساب إلى بعض كليات المجتمع أو كليات الفنون الحرة عبر استخدام الطلب الموحد (المعروف بطريقة غير رسمية بالـ Common App)، وهو طلب للقبول في البكالوريوس يمكن الطلاب استخدامه للانتساب إلى أيّ من الجامعات والكليات الـ 346 الأعضاء الموجودة في الولايات المتحدة. يدير هذا الطلب أعضاء جمعية غير ربحية تحمل اسم The Common Application, Inc. تهدف إلى تشجيع «الوصول» إلى الجامعات عبر تعزيز القبول الشمولي (استخدام معايير ذاتية مثل المقالات والتوصيات إلى جانب المعايير الموضوعية) (College admissions in the United States).

(4) النمط الشامل

يستند هذا النوع إلى العلامات المدرسية والأنشطة وغيرها من الشروط غير المرتبطة بالاختبارات. إذ إنّ عدداً متزايداً من مؤسسات التعليم العالي مثل جامعة أوكلاهوما وجامعة ولاية أريزونا وعدد من كليات الفنون الحرة الخاصة الفاتحة الاصطفاء على غرار كليتي بايتس وبودوين في ولاية ماين يأخذ بعين الاعتبار فقط علامات «اختبار الاستعداد الدراسي» في حال كانت تلك رغبة الطالب. أما متطلبات القبول الأساسية في هذه المؤسسات فتكون عبارة عن سجل الطالب في المدرسة الثانوية والأنشطة الممارسة خارج نطاق الدراسة ومقالات الطالب إضافة إلى مقابلة تجرى معه ورسائل التوصية.

3. أوروبا

يفصّل هذا الجزء عمليات القبول في البكالوريوس في المملكة المتحدة والنمسا وفرنسا.

أ. المملكة المتحدة

يتأهّل الطلاب للانضمام إلى مؤسسات التعليم العالي في المملكة المتحدة بعد إتمامهم ثلاثة عشر





عاماً في التعليم قبل المرحلة الجامعية (<http://www.liv.ac.uk>). وتمهّد الشهادة العامة للتعليم الثانوي (GCSE)، وهي جزء من امتحان واحد يخضع له الطلاب في إنكلترا وإمارة ويلز وإيرلندا الشمالية واسكتلندا، لبيت في ما إذا كان بإمكان الطلاب الانتقال إلى صفوف المستوى المتقدم (المستوى أ). يُعدّ المستوى (أ)³ البوابة الرئيسية لدخول التعليم العالي في المملكة المتحدة بما أنّه يعمل على غريلة الطلاب لتحديد اختصاصهم. فعلى من يختار التعليم الجامعي أن يأخذوا بين ثماني وعشر مواد في المستوى (أ) فيما أنّ من يفضّل التعليم المهني يأخذون عدداً أقل من مواد المستوى (أ) (Carton et al, 1997). أما في ما يخص تنظيم عمليات القبول، فإنّ القسم العاشر من مدوّنة الممارسات (القبول في التعليم العالي) الصادرة عن وكالة ضمان الجودة في التعليم العالي عام 2006 مخصص لمساعدة المؤسسات كي تضمن أن تكون السياسات والإجراءات التي تستخدمها لاجتذاب الطلاب وتوظيفهم واصطغافائهم وقبولهم واضحة ومنصفة وصريحة ومطبّقة بشكل متّسق. وتقرّر مدونة الممارسات أنّ العديد من مؤسسات التعليم العالي يستعمل خطماً للقبول لا سيما جهاز خدمات القبول في الجامعات والكليات الذي ينسّق طلبات القبول في صفوف البكالوريوس بدوام كامل فيما تبقى لكل مؤسسة استقلاليته في قبول الطلاب.

يقدم الطلاب ملف طلب الانتساب إلى جهاز خدمات القبول في الجامعات والكليات وهو يتضمّن العلامات في المستوى (أ) والمقرر أو المساق الذي يتقدّم إليه الطلاب أو العلامات المتوقّعة بالنسبة إلى الطلاب الذين لا يزالون في المدرسة إضافة إلى تصريح شخصي عن الغاية من تقديم الطلب ورسالة مرجعية من المدرسة وأسماء ستّ مؤسسات تعليم عال يسعى الطلاب إلى تقديم طلبات للانضمام إليها. ويرسل كل طلب إلى المؤسسات المختارة، فتقرّر كل واحدة منها بعد ذلك قبول الطالب أو رفضه استناداً إلى معايير القبول القياسية الخاصة بها أي القبول المشروط أو غير المشروط. فيكون مشروطاً حين لا تكون علامات المستوى (أ) للطلاب قد صدرت بعد. من جهة أخرى، يعني القبول غير المشروط أنّ الطالب قد قبل. أما الرفض فيأتي حين لا يتلقّى الطلاب أي عروض أو حين لا يلبّون شروط القبول وبإمكانهم بالتالي اختيار الدخول في نظام جهاز خدمات القبول في الجامعات والكليات الإضافي (UCAS EXTRA) انطلاقاً من آخر شهر شباط فبراير. إذ يقدم هذا النظام الإرشاد للطلاب كي يتحضّروا بشكل جيد لاختبارات المستوى (أ). أما قرارات القبول فيتخذها مرشدو القبول في المؤسسة ويتحقّق منها لاحقاً المسؤول عن القبول ليتأكّد أنّ قرار مرشد القبول يمثل لمتطلّبات القبول العامة مثل إتمام الطالب لعدد من المستويات الأكاديمية. وتتضوي عمليات القبول في البكالوريوس في المملكة المتحدة تحت لواء نمط الاختبار.

(1) نمط الاختبار

نمط الاختبار المتّبع في المملكة المتحدة هو المستوى (أ). فرضياً، صرّحت المواقع الإلكترونية لكل مؤسسات التعليم العالي في سياسة القبول الخاصة بها عن امتثالها التام بالقسم العاشر من مدونة الممارسات (القبول في التعليم العالي) الصادرة عن وكالة ضمان الجودة في التعليم العالي وغيرها من التشريعات بما في ذلك قانون عدم الأهلية الشرعية لعام 1995 وقانون العلاقات العرقية لعام 1997

³ صفوف المستوى (أ) هي صفوف تُعطى لفترة سنتين قبل الجامعة وفوراً بعد استكمال المدرسة الثانوية، أي بعد الحصول على الشهادة العامة للتعليم الثانوي (GCSE). تراوح أعمار الطلاب الذي يحضرون هذه الصفوف عادةً بين الخامسة عشرة والسادسة عشرة.





وتعديلاته وقانون التمييز الجنسي. كما تقدّم بعض هذه المؤسسات على غرار جامعة ليفربول في إنكلترا وجامعة غلاسكو في اسكتلندا برنامجاً تحضيرياً لمدة سنة واحدة خاصاً بطلاب ما وراء البحار. وتبقى الاختلافات قائمة ضمن نمط القبول: لا سيما بين المؤسسات النخبوية والمؤسسات الأقل أهمية (Greenbank, 2006). إذ تطلب غالبية المؤسسات النخبوية التي تصنّف على أنّها من المؤسسات العشر المرموقة ضمن مجموعة «راسل»⁴ علامات أعلى من مؤسسات أخرى تقل أهمية عنها. في جامعة كامبريدج، قد تُطلب اختبارات إضافية مثل «تقييم مهارات التفكير» (DFES, 2003).

(2) السياسة المفتوحة

تنطبق هذه السياسة على الجامعة المفتوحة التي لا تطلب أي شروط دخول.

(3) النموذج الإضافي

يضع عدد من مؤسسات التعليم العالي في المملكة المتحدة متطلبات إضافية للقبول في البكالوريوس مثل جامعة غلامورغان في إمارة ويلز. من بين الشروط في جامعة غلامورغان صحة المعلومات المقدمة عن الطالب إلى الجامعة التي تتحقق منها. أما القبول في جامعة أوكسفورد، فقد ركّز على الاستحقاقية والقدرة. كما أنّه يتم توزيع الطلاب الذين اجتازوا المستوى (أ) استناداً إلى المقاعد المتاحة وتجرى مقابلة إضافية مع المرشحين المختارين.

ب. النمسا

قبل مسار بولونيا، كان من شروط القبول إتمام الطالب سبعة عشر عاماً من الدراسة. لكن بعد المسار، قسمت المعاهد الجامعية المتخصصة (المعروفة بـ Fachhochschule) برنامجهما إلى دراسات بكالوريوس ودراسات عليا، تشتمل على نحو أربعين برنامجاً، مع اشتراط إتمام اثني عشر عاماً من الدراسة (<http://www.fh-ooe.at/fh-oberoesterreich/international/admission>). وتختلف عمليات القبول بين المعاهد الجامعية المتخصصة والجامعات الرسمية وجامعات القطاع الخاص.

(1) نمط الاختبار

يتطلب القبول في الجامعات الرسمية الخضوع للاختبار الوطني وهو عبارة عن امتحان بعد المدرسة الثانوية يدعى Reifeprüfung/Mutra. يخضع الطلاب في كل أرجاء البلاد للاختبار الوطني في الوقت نفسه (Wadsack et al, 2004). ويُطلب من مقدّمي الطلبات تقديم دليل على الجدارة الفنية في حال الدراسات الفنية ودليل على المهارات الجسدية والحركية في حال أراد الطالب أن يصبح مدرّياً في مجال التربية البدنية (Leibeserziehung) والعلوم الرياضية (Sportwissenschaften) (The Federal Ministry of Education, Science, and Culture, 2004). بإمكان من لم يجر امتحان الـ (Reifeprüfung/Mutra) أن يخضع لامتحان التأهل لدخول الجامعة (Studienberechtigungsprüfung) لاختصاص معين. يُطلب امتحان دخول للدراسات الفنية كدليل على الجدارة الفنية، كما يُشترط الخضوع للاختبار الوطني لأخذ بعض المواد في هذه المؤسسات.

(2) نمط النموذج المختلط

يتواجد هذا النوع في عمليات القبول في المعاهد الجامعية المتخصصة (Fachhochschule). إذ يركز القبول على المقاعد المتاحة في الاختصاصات الموجودة. بالتالي، توضع متطلبات قبول قياسية

⁴ مجموعة راسل مجموعة من 19 جامعة مصطفاه ذاتياً تُعتبر من الجامعات المرموقة في المملكة المتحدة.





وتضاف متطلبات إضافية لتخصيص المقاعد مع أخذ المتفوقين بعين الاعتبار. المتطلبات العامة هي:

- الشهادة الثانوية،
- طلب خطي مقدّم قبل 30 حزيران يونيو للسنة الدراسية التالية،
- إمتحان دخول ومقابلة،
- إتقان اللغة الألمانية (تعلمى دروس مكثّفة باللغة الألمانية).

يُطلَب امتحان دخول إضافي أو أي إجراء قبول إضافي حين يتخطى عدد مقدّمي الطلبات عدد المقاعد المتاحة. يُستخدَم النمط المختلط في مؤسسات التعليم العالي الخاصة التي تتولّى شؤون اختبارات الدخول والمقابلات الخاصة بها كما هي الحال في جامعة مودول فيينا (<http://www.modul.ac.at>). وقد توضع شروط إضافية كما في جامعة ويستر فيينا وهي فرع من جامعة أميركية في النمسا (http://www.akkreditierungsrat.at/cont/de/privatuni_03.aspx).

ج. فرنسا

يوجد في فرنسا: (1) نمط الاختبار و(2) نمط النموذج المختلط.

(1) نمط الاختبار

بعد إنهاء الثانوية العامة، أمام الطلاب ثلاثة خيارات، الالتحاق بالتعليم العالي، بالجامعات أو بالمعاهد الفنية ضمن الجامعة. بالنسبة إلى الجامعة، للطلاب الذين يحصلون على علامة ناجحة في امتحان البكالوريا الوطني المرتكز على كتابة المقالات إمكانية وصول مفتوحة إلى غالبية البرامج (الاختصاصات) ومؤسسات التعليم العالي من دون خضوعهم لأي امتحانات أو شروط إضافية إلى جانب تلك المرتبطة باستمارات الطلب العادية.

(2) نمط النموذج المختلط

تتمثل في مؤسسات التعليم العالي المرموقة التي يسمح القانون لها أن تفرض متطلبات قبول خاصة (مثل معاهد التكنولوجيا، أو الصفوف التحضيرية للمدارس العليا). وغالباً ما تطلب هذه المؤسسات، إضافة إلى شهادة البكالوريا، العلامات المدرسية والمقابلات بينما رسائل التوصية لا تُعتبر من معايير القبول (Helms, 2008; Carton et al, 1997). كما يُطلَب اختبار دخول إضافي لا سيما في المدارس العليا.

4. أوراسيا

أ. جمهورية جورجيا

يرتكز القبول الجامعي في جمهورية جورجيا على المركز الوطني للامتحانات الذي يقتدي باختبار الاستعداد الدراسي (SAT). وكان اختبار الدخول يهدف إلى تقويض الفساد المستشري في عمليات القبول. بعد مراجعة وثائق القبول في البكالوريوس، يظهر استخدام نمط الاختبار في القطاع الرسمي ونمط النموذج المختلط في عدّة مؤسسات خاصة.

(1) نمط الاختبار

على الطلاب النجاح في اختبارات الدخول ليتابعوا تعليمهم العالي. تحدّد مؤسسات التعليم العالي منفردة سنوياً علامات النجاح الدنيا المطلوبة. يرسل المركز الوطني للامتحانات إلى المؤسسة، بعد تنظيم الاختبار، قائمة بالمرشحين الذين حصلوا على العلامة الدنيا لقبولهم، مرتبة بحسب





درجاتهم. على المؤسسات أن تقبل الطلاب استناداً فقط إلى هذه اللوائح (MOE, the Republic of Georgia, 2004).

(2) نمط النموذج المختلط

لوحظ هذا في مؤسسة تعليم عال خاصة واحدة، تحديداً في الجامعة الجورجية الأميركية (<http://gau.caucasus.net/eng/admissiondoc.php>)، حيث يقيّم الطلبة على أساس علامات الاختبار الوطني وعلى أساس المقابلات ليجري اصطفائهم.

ثالثاً: المساواة في الوصول

يستعرض هذا القسم التدابير المتخذة لتأمين المساواة في الوصول على ضوء الأنماط والنماذج المتنوعة في عمليات القبول على مستوى البكالوريوس في الدول المنتقة.

1. شرق آسيا

تنص المادة 9 من القانون الصيني على أن للمواطنين جميعهم حق التمتع بفرص تعلم متساوية بغض النظر عن جنسيتهم أو عرقهم أو نوعهم الاجتماعي أو مهنتهم أو أملاكهم أو معتقداتهم الدينية. إضافة إلى ذلك، على الدولة أن تساعد كل المناطق التي تأوي أقليات قومية على تطوير تهيّئات تعليمية في ضوء مميّزات الأقليات القومية ومتطلباتها. على الرغم من وجود هذا القانون، فإنّ الإنماء غير المتوازن بين الاقتصادات الإقليمية والفجوة الواسعة في المداخل بين مختلف الطبقات الاجتماعية تجعل من المساواة في الوصول مشكلة خطيرة. حسب منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي (OECD, 2007)، ينعكس انعدام المساواة في الوصول في التفاوت بين المناطق الحضرية والريفية، لا سيما وأنّ طلاب الريف لديهم إمكانية وصول محدودة إلى التعليم العالي وموارد مالية أقل من نظرائهم في المدن. وعلى الرغم من ذلك، فقد خطت الصين خطوات جبّارة باتجاه ضمان المساواة في الوصول إلى التعليم العالي.

أ. خفض علامات القطع

توفّر عمليات القبول في الصين معاملة تفضيلية للمعوقين والأقل حظوة والأقليات الإثنية في المناطق النائية. حسب وزارة التعليم، تفيد معلومات عام 1401/ 1980 وهي لا تزال قابلة للتطبيق حتى اليوم (2009/1430) أنّه يتم خفض متطلبات العلامات الدنيا لمقدّمي الطلبات من الأقليات من المناطق الحدودية والجبلية والرعوية وغيرها من المناطق المأهولة بالأقليات. وتفتح جميع مؤسسات التعليم العالي أبوابها أمام الأقليات التي لم تحصل في الاختبار على علامات القطع.

ب. تغيير مواعيد الاختبار

عام 1424/ 2003، جرى تغيير الأيام المحددة لاختبارات الدخول من شهر تموز- يوليو إلى شهر حزيران - يونيو بما أنّ الطقس يكون أكثر ملائمةً (Finnish National Board of Education, 2007). وكانت الغاية من ذلك إعطاء فرص متساوية إلى المزارعين وسكان المناطق الزراعية.

ج. رفع القيود على السن والوضع العائلي

في نيسان أبريل عام 2001، رفعت وزارة التعليم الصينية القيود على الوضع العائلي (ضرورة أن يكون الطالب أعزب) والسن (ألا يتعدّى عمر الطالب الخامسة والعشرين) (National Center for Education)





المزيد من المساواة. (Development Research of the Ministry of Education of the P.R. of China, 2007) لضمان

د. المخصصات المالية

أخذت الحكومة الصينية تدابير سبّاقة لتعزيز المساواة عن طريق توفير القروض لطلاب العائلات الفقيرة (Finnish National Board of Education, 2007). فراحَت المصارف التجارية التي عيّنتها الحكومة تقدّم القروض للطلاب المحتاجين ذوي الدوام الكامل.

2. أميركا الشمالية

تُختَصَر تدابير المساواة في الولايات المتحدة بسياسة العمل الإيجابي، التدابير العلاجية، إعادة القبول والإعانة المالية.

أ. سياسة العمل الإيجابي

يمثّل العمل الإيجابي في الولايات المتحدة إرشاداً للسياسات والبرامج التي تأخذ في الحسبان العرق والنوع الاجتماعي. وقد وفّرت برامج العمل الإيجابي علامات مكافأة و/أو إعانات مالية للطلاب. وقد حكم العديد من المحاكم ضد استخدام أنظمة حجز الأمكنة أو الحصص في التعليم العالي. مثلاً، في قضية مجلس أمناء جامعة كاليفورنيا ضد بايك (1978)، اعتبرت محكمة التمييز أنّ كلية ديفيس الطبية التابعة لجامعة كاليفورنيا خرقت «بند الحماية المتساوية» من التعديل رقم 14 (XIV) للدستور الأميركي عبر تحديد حصص للأقليات الممثلة تمثيلاً ناقصاً. وفقاً لهذا الحكم، يمكن اعتبار العرق «عنصراً من بين عناصر أخرى» لكنّه ليس «عنصراً طاعياً». من الممكن إعطاء وزن للعرق أو النوع الاجتماعي أو أي عنصر آخر لكنّها لن تكون المعايير الوحيدة للقبول في جامعة أو كلية في الولايات المتحدة (Douglass, 2005). تنعكس هذه المعايير في تدابير المساواة المرتبطة بالمجموعات المختلفة الملتحقة بمؤسسات التعليم العالي. باستثناء ولاية تكساس التي تؤمّن لجميع الطلاب إمكانية الوصول إلى مؤسسات التعليم العالي المرموقة شريطة أن يكونوا من الأوائل في صفّهم المتخرّج من المدرسة الثانوية (Clancy et al, 2007)، بإمكان الطلاب الاستئناف لإبطال قرار قبول غير عادل.

ب. القبول بعد العلاج

في خريف عام 2000، قدّمت كل الكليات الرسمية التي تؤمّن دراسة لسنتين 98% و 80% من المؤسسات الرسمية التي تؤمّن دراسة لأربع سنوات صفّاً علاجياً واحداً على الأقل في القراءة أو الكتابة أو الرياضيات. (http://www.ed.gov/news/pressreleases/2003/11/11252003/html)

ج. إعادة القبول

بإمكان الطلاب الذين تقدّموا بطلب انتساب إلى عدد من مؤسسات التعليم العالي أن ينتقلوا فيما بعد إلى اختصاص آخر لكن ليس إلى الاختصاص الأساسي الذي لم يحصلوا على قبول فيه إلا في حال النظر في إعادة القبول على أساس تلبية متطلبات القبول الخاصة باختصاص محدّد. من جهة أخرى، يُعطى للطلاب الذين لم يُقبَلوا في اختصاص معيّن، عادةً العلوم الصعبة، فرصة للالتحاق باختصاص آخر يحتاج إلى علامات أدنى مثل العلوم الإنسانية، العلوم الاجتماعية وإدارة الأعمال حين يكون الطلاب قد حدّدوا الكليات التي يرغبون في الالتحاق بها بترتيب الأفضلية في استمارة الطلب (<http://www.ecu.edu/cs-acad/ugcat0708/admission.cfm#readamission>).



د. الإعانة المالية

تتضمن المساواة في التعليم العالي الأميركي الإعانة المالية، وهي عبارة عن منح عمل ودراسة وقروض ومنح دراسية. يُطلب من مقدّم الطلب بعض الأمور لمنح الإعانة المالية مثل دليل على معدل علامات جيد وعلى العوز (http://nces.ed.gov/ (National Center for Educational Statistics, 2007) pdf.2004075/pubs2004

3. أوروبا

أ. المملكة المتحدة

يحمي كل من قانون عدم الأهلية الشرعية لعام 1995 وقانون العلاقات العرقية لعام 1997 وتعديلاته وقانون التمييز الجنسي وغيرها من التشريعات المساواة في الوصول. وعلى الرغم من ذلك، فقد سادت مخاوف في المملكة المتحدة من معدلات المشاركة المنخفضة للمجموعات ذات الحالة الاقتصادية والاجتماعية المتدنية في التعليم العالي منذ الستينيات، مثلاً تقرير روبنز (Robins Report, 1963). واليوم تلتزم مؤسسات التعليم العالي وصانعو السياسات في المملكة بقضية المساواة في الوصول بغية معالجة مسألة التفاوت في الوصول لا سيما بين الطلاب ذوي الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية المتدنية. تتمثل تدابير المساواة في المملكة المتحدة بالإفصاح والعمل المتعمد والتخصيصات المالية.

(1) الإفصاح

ضمن عملية القبول الوطنية في المملكة المتحدة التي يتولاها جهاز خدمات القبول في الجامعات والكليات، يركز أحد العناصر الهامة في قبول الطلاب في التعليم العالي على مطابقة طلب الالتحاق مع اختصاصات التعليم العالي القادرة على استيعاب الطلاب، أي المقاعد المتاحة في هذه الاختصاصات حتى ولو لم يكن ذلك خيار الطالب الأول المحدد في طلبه المقدم إلى جهاز خدمات القبول في الجامعات والكليات. تُسمى هذه العملية بالإفصاح (clearing) وتسعى إلى توفير مقعد للطلاب الذين اجتازوا المستوى (أ) في أي مكان في نظام التعليم العالي.

(2) العمل المتعمد

يركز العمل المتعمد في المملكة المتحدة على برامج الوصول إلى مجموعات الأقليات لا سيما «المحرومين» (Douglas, 2005)، مع إعطاء استقلالية كبيرة لمؤسسات التعليم العالي كي تعدل سياسات القبول لزيادة تنوع الطلاب. اعتبرت الأبحاث القائمة (مثل: Greenbank, 2006) أن ممارسة خفض المقاييس لمجموعات الأقليات ملاحظة في المؤسسات «المستوعبة» (recruiting) أكثر من المؤسسات «المصطفية» (selecting).

(3) المخصصات المالية

أنشئ مكتب الوصول العادل عام 2004 لتوسيع مجال الوصول إلى التعليم العالي في المملكة المتحدة. وقّع المكتب «اتفاقيات وصول» لخمس سنوات مع 124 مؤسسة تعليم عال يتخطى قسطها 1.225 جنيه إسترليني للطلاب المواطنين. يتولى مجلس تمويل التعليم العالي لإنكلترا واسكتلندا وويلز توزيع تخصيص المشاركة الموسعة. وتهدف هذه التخصيصات إلى تشجيع الطلاب من المناطق الضعيفة المشاركة في التعليم العالي على التقدم بطلب التحاق.



ب. النمسا

تختلف تدابير المساواة في النمسا على أساس قطاع التعليم المعني، حيث يُمنح كل الطلاب الناجحين إمكانية الوصول إلى المؤسسات الرسمية، كما تتقدم فرص أخرى في القطاع الخاص لمن يرسب أو لا تكون علاماته مرتفعة بما يكفي ليضمن مقعداً لنفسه. غالباً ما يطبق ذلك في المؤسسات الجامعية المتخصصة حيث المقاعد بالكاد متاحة لكل الطلاب. تتمثل تدابير المساواة بإعادة القبول والمخصصات المالية.

(1) إعادة القبول

تُعَدُّ عمليات القبول في المعاهد الجامعية المتخصصة (Fachhochschule) عالية التنافسية. أمام الطلاب غير المؤهلين للقبول بسبب علاماتهم ومعايير قبول أخرى خياران، إمّا أن يعيدوا تقديم الطلب السنة التالية (Leitner, 2004) وإمّا أن يبدأوا دراستهم الجامعية في أي فرع في القطاع الخاص. في القطاع العام، يتاح الوصول لكل الطلاب بغض النظر عن الخلفية شرط أن يلبّوا معايير القبول المطلوبة.

(2) المخصصات المالية

يدفع الطلاب في التعليم العالي في النمسا أقساطاً لقاء دراستهم الجامعية غير أنّ المحتاجين والنساء فيحصلون على منح دراسية. ويشتَرط لذلك تدنّي دخل الأهل وإثبات الطالب أنّه سيكمل دراسته بنجاح. (http://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_Austria#Higher_education). من الجدير بالذكر أيضاً أنّ الأموال العامة لتمويل بعض المعاهد الجامعية المتخصصة تستند إلى سجل توظيف النساء (Kottmann, 2008).

ج. فرنسا

الوصول إلى مؤسسات التعليم العالي مجاني في فرنسا. من المعروف أنّ كل الطلاب يمرّون بفترة تناقص أعدادهم في سنتهم الأولى حيث قد تكون الصفوف في بعض الاختصاصات مكتظة. وبالتالي، يؤدّي الامتحان النهائي في السنة الأولى إلى استبعاد الطلاب الراسبين. وفيما أنّ القبول مجاني، تلاحظ عمليات القبول في المسار الثاني التي تسعى إلى توسيع مشاركة مجموعات الأقليات في المؤسسات النخبوية. عمليات القبول في المسار الثاني: بإمكان المدارس العليا أن تلجأ إلى عمليات القبول في المسار الثاني لتوسيع الجسم الطلابي فيها. حسب كلانسي (Clancy et al, 2007)، تضمّنّت هذه الاستراتيجيات بناء روابط مع المدارس الثانوية في المناطق الفقيرة وتسجيل عدد متزايد من الطلاب المهاجرين عبر تقديم منح دراسية لهم على أساس استحقاقهم وعبر تحضيرهم لمختلف الامتحانات والمتطلبات اللازمة للالتحاق بالمدارس العليا.

4. أوراسيا

أ. جمهورية جورجيا

تدبير المساواة الوحيد المتّبع في التعليم العالي في جورجيا هو التحضير للنجاح في اختبار الدخول والتدابير العلاجية في القطاع الخاص.

(1) التحضير لنجاح اختبار الدخول

بحسب هيلمس (Helms, 2008)، تُعطى دروس مجانية من أجل تحضير الطلاب في مناطق تواجد





الأقليات للنجاح في الاختبار الوطني للدخول. بالتالي، تقترح هذه السياسة خطوة نحو المساواة في التحضير للاختبار الوطني للدخول.

(2) المعالجة

تُقدّم المعالجة في القطاع الخاص للطلاب المحتاجين إلى مهارات إضافية في اللغات والرياضيات ليتمكنوا من متابعة دراستهم بشكل طبيعي في الاختصاصات المتاحة لهم على أساس نتائج اختبار الدخول.

رابعاً: خلاصة مقارنة

برزت عدة استنتاجات من هذه الدراسة. على الرغم من أنّ المناطق الثلاث (شرق آسيا، شمال أميركا وأوروبا) لا تمثل القارات كلّها، فهي توفّر مع ذلك دروساً بإمكانها أن تخدم عملية صنع السياسات في التعليم العالي العربي. يقارن العرض أدناه القبول في البكالوريوس والمساواة في الوصول مع التداعيات على الجودة في الدول السبع.

1. نمط الاختبار

كان نمط الاختبار المعيار الأكثر استخداماً في عمليات القبول في البكالوريوس في الدول السبع. في الدول الأوروبية (فرنسا والنمسا والمملكة المتحدة)، وكان نمط الاختبار الطاعني في القبول في البكالوريوس هو الامتحان الوطني بعد المدرسة الثانوية، يستثنى من ذلك بعض المؤسسات النخبوية مثل مؤسسات مجموعة «راسل» في المملكة المتحدة والمدارس العليا في فرنسا والمعاهد الجامعية المتخصصة في النمسا (Fachhochschule) حيث تُطلب امتحانات و/أو عمليات غربلة إضافية. وبالتالي، ظهر لدينا شكلان لنمط الاختبار: الاختبار الواحد (امتحان نهاية المدرسة الثانوية) والاختبارات المتعددة في المؤسسات النخبوية للاصطفاء (المملكة المتحدة وفرنسا) أو للاصطفاء بسبب محدودية المقاعد (النمسا).

أما في شرق آسيا وأوراسيا، فكان نمط الاختبار الأساسي هو الاختبار الوطني للدخول في غياب الاختبارات الوطنية في نهاية المدرسة الثانوية. وقد ظهر نمط مماثل في دولة لا مركزية هي الولايات المتحدة حيث تأخذ 94% من المؤسسات حسب آلون (Alon et al, 2007) بعين الاعتبار اختبار الاستعداد الدراسي (SAT) في القبول في البكالوريوس على ضوء غياب الامتحان الوطني لإنهاء المدرسة الثانوية. لوحظ استخدام اختبار واحد أو عدّة اختبارات في دول مركزية ولا مركزية تماشياً مع الاصطفاء أو الإتاحة. مثلاً، تطلب بعض الجامعات المرموقة المميّزة بالامتياز الأكاديمي في الولايات المتحدة (المعروفة بـ Ivy League institutions) إمّا نتائج اختبار الاستعداد الدراسي (SAT) أو نتائج اختبار الكلية الأميركية (ACT) من دون اختبارات إضافية، مع إجراء المزيد من التمييز في هذه النتائج عندما يتعلق الأمر بالاصطفاء. ذكر مثلاً عن جامعة هارفرد «تستمرّ لجنة القبول بأخذ نتائج الاختبارات بعين الاعتبار على ضوء فرص الطلاب التعليمية»، علماً بأن نسبة الطلاب المقبولين عام 2007 بلغت 7.7 % فقط (<http://collegeapps.about.com/od/collegerankings/tp/most-selective-colleges.htm>). أما سبب معدّل القبول المنخفض هذا فهو أنّ الطلاب لا يُقبلون إلا في حال أحرزوا علامات



عالية جداً في اختبار الـ SAT أو الـ ACT. وتطلب مؤسسات نخبوية أخرى في الولايات المتحدة اختبارات إضافية لجدارة وقدرة الطلاب (Douglass, 2007). بالتالي، ضمن نمط الاختبار المتبع في الولايات المتحدة، هناك اختبار واحد أو عدّة اختبارات. القاعدة العامة هي أنّ المؤسسات النخبوية التي تستند إلى اختبار واحد تطلب علامات بالغة الارتفاع للقبول وأنّ مؤسسات أخرى من النخبة تطلب عدّة اختبارات للاصطفاء. وقد ظهر نمط مماثل في مؤسسات مجموعة «راسل» في المملكة المتحدة حيث يُطلب اختبار واحد (المستوى أ) لكن يتم اصطفاء الطلاب على أساس النقاط الأعلى أو على أساس اختبارات إضافية كما في جامعة أوكسفورد. ولوحظ اختلاف في المؤسسات النخبوية في اليابان حيث تُطلب اختبارات إضافية للاصطفاء إلى جانب علامات الاختبار الوطني كما في جامعة طوكيو للعلوم (<http://www.sut.ac.jp/en/admis>) أو جامعة هاكوداي (<http://www.hokudai.ac.jp/bureau/>) أما في الصين، فكان التركيز على علامة الاختبار الوطني فقط من دون فرض أي اختبارات إضافية. وفي دولة مركزية أخرى أي جورجيا، تطلب عدّة مؤسسات تعليم عال خاصة اختبارات إضافية إلى جانب الاختبار الوطني للدخول من أجل قبول الطلاب. في ما يخص نمط الاختبار، كان التنوّع سائداً في الدول المشمولة بالدراسة كما يظهر في الرسم البياني رقم 1.

رسم بياني 1: أنواع نمط الاختبار في الدول السبع

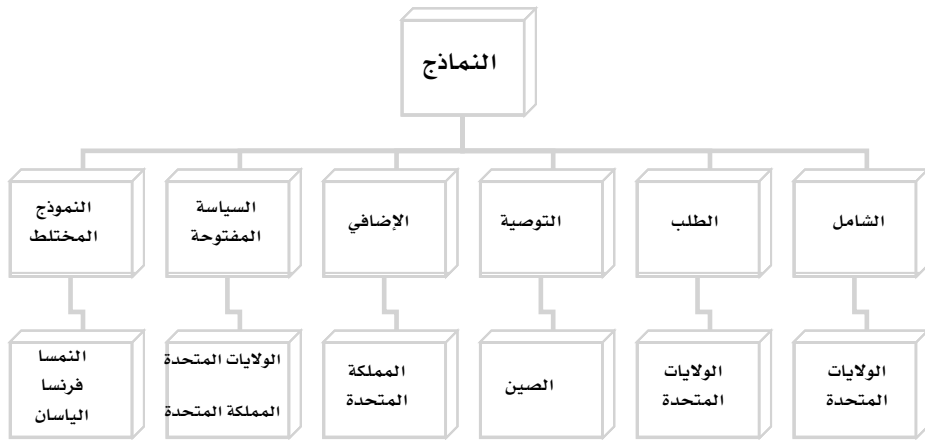


2. النماذج

حدّدت خمسة نماذج ونموذج مختلط واحد. في ثلاث دول مركزية (اليابان والنمسا وفرنسا)، كان النموذج المختلط هو السائد. وتستخدمه بشكل أساسي المؤسسات النخبوية في اليابان وفرنسا لغرض الاصطفاء فيما تلجأ إليه المعاهد الجامعية المتخصصة في النمسا لضمان المقاعد. اعتمدت دولتان لامركزيتان هما المملكة المتحدة والولايات المتحدة السياسة المفتوحة في عمليات القبول حيث يحجب الاستبقاء القبول، أي أنّه يتم قبول الطلاب كلّهم كما هي الحال في كليات المجتمع التي تؤمّن الدراسة لسنتين في الولايات المتحدة وفي الجامعة المفتوحة في المملكة المتحدة حيث يخضع الطلاب لفترة «تجربة» فإنّهم ينجحون في موادهم وإمّا يتركون دراستهم بسبب الرسوب.

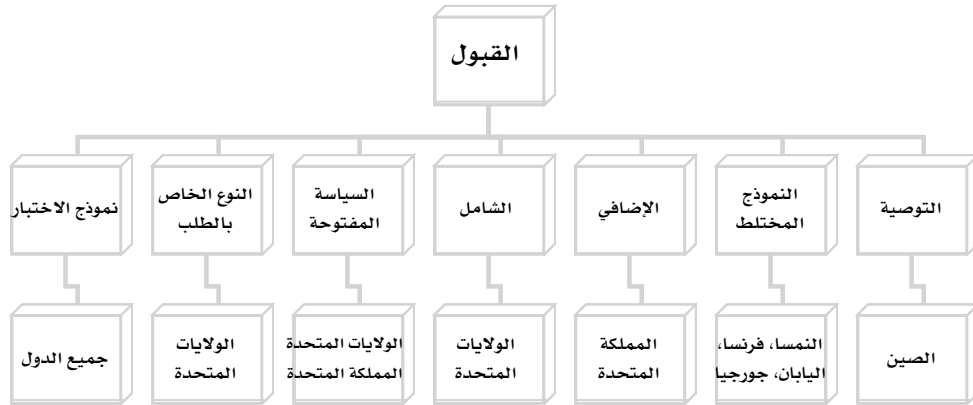
أما النماذج الأربعة الباقية فهي: النموذج الإضافي في المملكة المتحدة، والنموذج الخاص بالطلب والنموذج الشامل في الولايات المتحدة والنموذج الخاص بالتوصية في الصين. في المملكة المتحدة، لا يُعدّ النموذج الإضافي واسع الانتشار لكنّه يُستخدم بشكل خاص في إنكلترا وإمارة ويلز حيث لا تُطلب غير مقابلة من الطلاب إلى جانب المستوى (أ)، وهو غالباً ما يُستعمل في المؤسسات النخبوية. أما نموذج الطلب في الولايات المتحدة، فيتبع القبول المتداول أي أنّه ما من مهل قصوى محدّدة لتقديم الطلبات على خلاف بقية الدول حيث للقبول تواريخ معيّنة. يركز القبول في هذا النموذج على الطلب بحدّ ذاته الذي يجب أن يتضمّن سجل الطالب في المرحلة الثانوية، علامات اختبار الاستعداد الدراسي أو اختبار الكلية الأميركية، الأنشطة خارج نطاق الدراسة، مقالات الطالب، المقابلة ورسائل التوصية. يتطابق هذا النوع مع النموذج المختلط فقط حين تُقدّم علامات الاختبارات وهو فريد بما أنّ استعماله يقتصر على عدد من المؤسسات الأعضاء في الجمعية غير الربحية المعروفة بـ Common Application, Inc. بالنسبة إلى النموذج الثالث فهو الشامل وتستخدمه عدّة مؤسسات نخبوية في الولايات المتحدة. أما النموذج الرابع فهو التوصية الذي يركز على رسالة توصية ويُستعمل حصرياً في الصين على نطاق ضيق. من الجدير بالذكر أنّ أعلى نسبة تنوّع في نماذج القبول في البكالوريوس موجودة في الولايات المتحدة. وباختصار فقد سمحت هذه الدراسة بالتعرف على أنواع من الاختبارات والنماذج في سبع دول تضاف إلى تصنيف هيلمس حول الأنماط والنماذج (أنظر الرسمين البيانيين رقم 1 و 2).

رسم بياني 2: تصنيف نماذج القبول في البكالوريوس

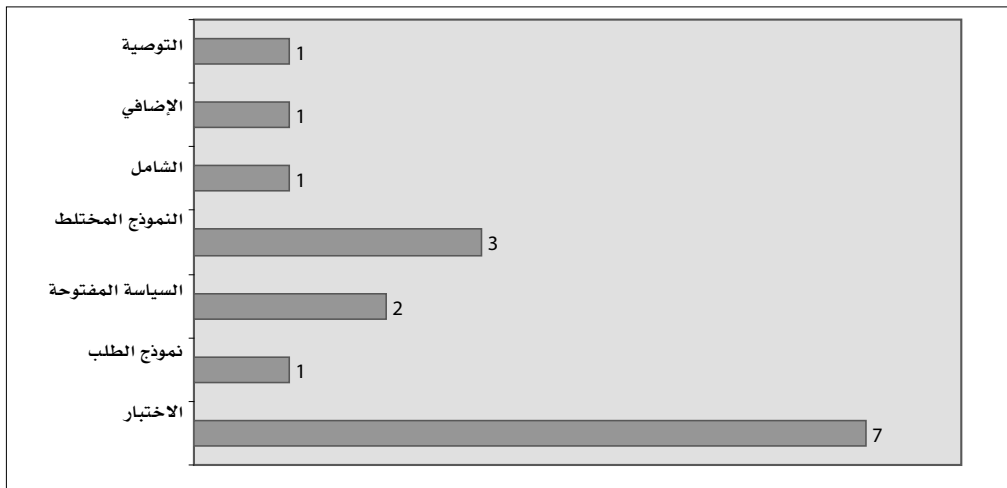


في الدول المشمولة بالدراسة المركزية منها واللامركزية، كان العنصر الهام في القبول في البكالوريوس هو نمط الاختبار (أنظر الرسمين البيانيين 3 و 4). من الجدير بالذكر أنّ تنوّع عمليات القبول في البكالوريوس بما في ذلك النماذج والأنواع كان أهم في الدول اللامركزية منه في الدول المركزية مع تسجيل الولايات المتحدة أعلى نسبة تنوّع.

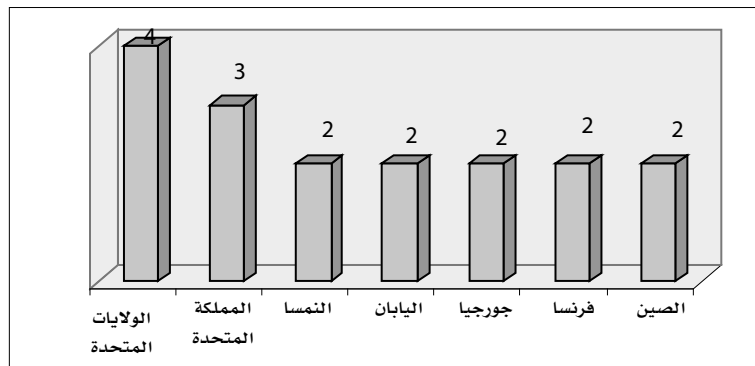
رسم بياني 3: تصنيف القبول



رسم بياني 4: توزيع أنواع القبول المستخلص من الدول السبع



رسم بياني 5: تنوع نماذج القبول استنادا إلى سبعة بلدان



3. المساواة في الوصول

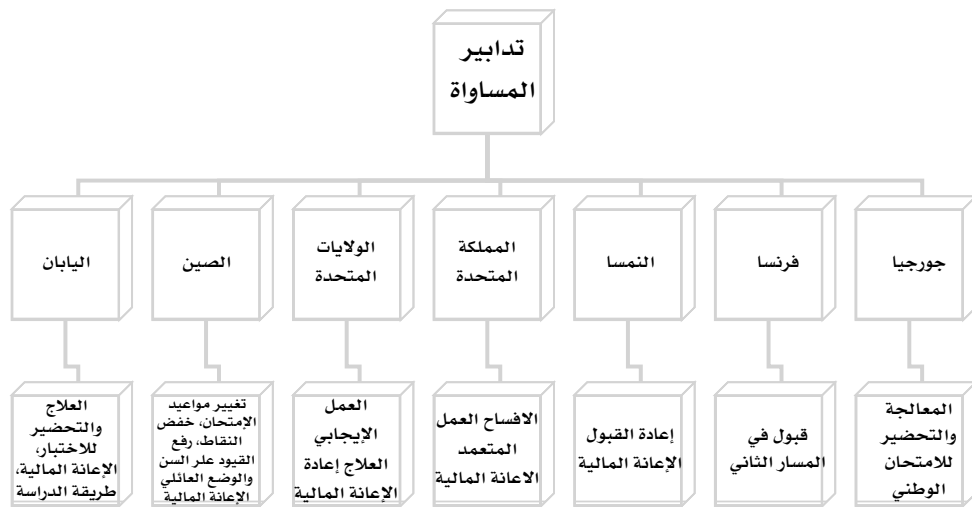
في كل الدراسات القطرية، برزت فرص المساواة بوضوح في نمو مؤسسات التعليم العالي. من الناحية الجغرافية، أصبح التعليم العالي متاحاً في المناطق النائية في اليابان والصين وازداد عدد المقاعد المخصصة في النمسا. على الرغم من هذه التطورات، لا بدّ من مناقشة قضيتين بهذا الصدد من منظور مقارن. الأولى متعلّقة بما إذا كانت الأنماط والنماذج في القبول في البكالوريوس في الدول السبع تقدّم فرصاً إضافية تستهدف ما وُصِف في المملكة المتحدة بالمحرومين أو الممثلين تمثيلاً ناقصاً في الولايات المتحدة أو مجموعات الأقليات كما في الصين وفرنسا والنساء والأقل حظوة اقتصادياً كما في النمسا. أما القضية الثانية فهي ما إذا كانت تدابير المساواة مثل خفض علامات القلوع والعلاج في نمط الاختبار تضحيّ بالجودة على مذهب العدالة. كانت تدابير المساواة واضحة في عمليات القبول في البكالوريوس على الرغم من الأوزان المختلفة التي أُعطيت لها في كل دولة. في جورجيا، تركّزت تدابير المساواة على العلاج في قطاع خاص بدأ بالنمو حديثاً لكن بوتيرة سريعة، حيث بإمكان الطلاب الحائزين على علامات منخفضة في الاختبار الوطني أخذ صفوف العلاج وإيجاد مكان لهم في التعليم العالي الخاص كما هو الوضع في الجامعة الجورجية الأميركية (<http://gau.caucasus.net/eng/admissiondoc.php>). أما في القطاع العام، فتعطي الحكومة دروساً مجانية لتحضير الطلاب في مناطق الأقليات للامتحان الوطني للدخول (Helms, 2008). على الرغم من أنّ وصول الأقلية إلى التعليم العالي لم يكن محطّ إهتمام في ظل الاتحاد السوفياتي السابق. في ما يخص الإعانة المالية، تُذكر في القطاع الخاص أموال تقدّم إلى الطلاب كما في الجامعة الأميركية الجورجية لكن ليس في مؤسسات أخرى مثل جامعة البحر الأسود الدولية (<http://www.ibsu.edu.ge/index.php/Student-Affairs/Admission-and-Tuition.html>). بالتالي، يقتصر الوصول إلى التعليم العالي الخاص في جورجيا على الأفراد الميسورين مالياً.

في النمسا، تمثّلت تدابير المساواة بشكل أساسي بإعطاء الطلاب فرصة أخرى لدخول المعاهد الجامعية المتخصصة (Fachhochschule) أو للانتقال إلى الجامعات الحكومية في الاختصاص نفسه. إضافة إلى ذلك، لوحظ تكافؤ الجنسين في التمويل المشروط للمعاهد المتخصصة حيث أنّ الحكومة تعطي المال استناداً إلى توظيف النساء. وفي القطاع العام، تُخصّص الإعانة المالية للطلاب الفقراء. في فرنسا، من السمات البارزة إمكانية وصول المؤسسات النخبوية لاحتضان الأقليات عبر إنشاء روابط تعاون مع المدارس في المناطق النائية المأهولة بالمهاجرين والمجموعات المحرومة اجتماعياً. في اليابان، تمثّلت تدابير المساواة في التحضير للاختبار الوطني للدخول وإنشاء مدارس الجوكو (Juku) لإيواء الرونين (المحاربين بدون أسلحة)، وتوفير فرص إضافية بالتالي لالتحاق الطلاب بالتعليم العالي على أساس التحصيل والجدارة. وقد نشأ نمط مماثل في جورجيا والولايات المتحدة حيث قضى أحد تدابير المساواة بالعلاج في القطاع الخاص في الولايات المتحدة وجورجيا. ومن الميزات الأخرى التي تتشاركها جورجيا واليابان إنشاء المدارس التحضيرية للاختبار الوطني للدخول. لكنّ الفارق يكمن في أنّ التحضير للامتحان في اليابان كان يهدف إلى النجاح بينما استُعمل في جورجيا لتقويض الفساد. وقد لوحظت سمة مشتركة في الدول المشمولة بالدراسة باستثناء جورجيا وهي تقديم الإعانات المالية للطلاب كأحد تدابير المساواة. في اليابان، قُدّمت الإعانات المالية لأكثر العناصر تميّزاً، في الولايات المتحدة للعناصر المتميّزة ومجموعات الأقليات والأفراد المحتاجين، في المملكة المتحدة للمحرومين والعناصر المتميّزة في المؤسسات النخبوية وفي النمسا للمحتاجين بشكل عام. أما في الصين، فتقدّم رزم

إعانة تشتمل على قروض إلى المحتاجين ومجموعات الأقليات. من منظور آخر، تبين أن الولايات المتحدة كانت الدولة الوحيدة التي وفّرت فرصة للاستئناف ضد أي قرار غير عادل محتمل في عمليات القبول في البكالوريوس ضمن إطار العمل الإيجابي. في التحليل المقارن، ظهرت المساواة في الوصول المرتبطة بنمط الاختبار في ثلاث دول هي الصين والولايات المتحدة والمملكة المتحدة عبر خفض علامات القطع فقط لمجموعات معينة وحصرياً في المؤسسات الأقل أهمية لا سيما في الولايات المتحدة والمملكة المتحدة. من ناحية أخرى، ظهرت تدابير للمساواة الديمغرافية في الصين التي تبين أنها الدولة الوحيدة من بين الدول المشمولة بالدراسة التي كانت حصرت الوصول إلى التعليم العالي بالعايزين. وقد أدى رفع القيود على السن والوضع العائلي إلى جانب تغيير مواعيد الامتحان الوطني إلى ضمان المساواة في الوصول للمزارعين والطلاب المتزوجين والطلاب الأكبر سناً في الصين، ما ساهم بالتالي في زيادة تنوع الوصول على أساس السن والوضع العائلي والطبقة الاجتماعية والنوع الاجتماعي. يلخص الرسم البياني رقم 6 تدابير المساواة المتنوعة المعتمدة في الدول السبع والمرتبطة بالقبول في البكالوريوس.

في ما يخص الجودة، تبين أن لدى كل الدول المشمولة بالدراسة باستثناء جورجيا آليات لضمان الجودة تهتم بشكل أساسي بأداء المؤسسات والالتزام بمعايير الجودة التي لم يُناقش تفصيلها سوى هامشياً في هذه الدراسة. يبدو أن ثلاث دول هي الولايات المتحدة واليابان وجورجيا كانت مهتمة بجودة القبول في البكالوريوس على أساس نمط الاختبار. تولي الولايات المتحدة اهتمامها لإمكانية الاعتماد على الـ SAT والـ ACT، ومدى صحة توقعات هذه الاختبارات لأداء الطلاب في التعليم العالي وإمكانية تمييزها ضد مجموعات الأقليات. كان لهذه الشواغل تداعيات على العديد من المؤسسات التي بدأت بالانتقال من نمط الاختبار إلى النوع الشامل. في اليابان، اتضح تدبير جودة واحد مرتبط بنمط الاختبار في ردم الهوة بين محتوى الاختبار الوطني للدخول والمنهج المدرسي عبر إنشاء مدارس الجوكو للتخضير. أما في جورجيا، فقد تركّزت قضايا الجودة على وضع حد للغش والرشوة في امتحانات الدخول واتخذت تدابير عدّة مثل وضع كاميرات مراقبة في قاعات الامتحان لمراقبة جو الامتحان (أخبار التعليم العالمية <http://www.wes.org/eWENR/05dec/feature.htm>).

رسم بياني 6: تصنيف تدابير المساواة في الدول السبع





وتهدف التدابير المتخذة في الدول الثلاث إلى تعزيز تكافؤ الفرص في الوصول إلى التعليم العالي على أساس نمط الاختبار. لكن لم يظهر أي دليل في أي من الدول السبع المشمولة بالدراسة على ضمان جودة النماذج المستخدمة وتوقعها لنجاح الطلاب وأدائهم في التعليم العالي.

خامساً. ملخص إجمالي

وفقاً لما تقدّم، ليست عمليات القبول في البكالوريوس ثابتة، فهي تتغيّر مع الطلب في سوق العمل والظروف الاجتماعية والسياسية. وقد أظهرت هذه الورقة أنماط تغيير في القبول في البكالوريوس لا سيما في الدول المركزية (فرنسا والنمسا واليابان) التي بدأت بالانتقال إلى مزيد من التنوع في أنظمة البكالوريوس الخاصة بها. لكنّ هذه التدابير خدمت غايات ثلاث، الاصطفاء في اليابان والإتاحة في النمسا والطرق البديلة في فرنسا.

كان ضمان المساواة في الوصول المرتبط بالجودة أكثر تماشياً مع نمط الاختبار فيما كان غائباً في النماذج. ولعلّ هذا مثّل دور الجودة المزدوج: الأول مرتبط بالمؤسسة بشكل عام التي يستفيد عبرها الطلاب المقبولون من تعليم ذي جودة/ بينما كان الآخر مقتصرًا على نمط الاختبار ومحصوراً في ثلاث دول فقط.

تبقى قضايا ينبغي النظر فيها في الدول المشمولة بالدراسة ويمكن أن يكون لها تداعيات على عمليات القبول في البكالوريوس في مؤسسات التعليم العالي العربية. من بين هذه المسائل، تُذكر قضية صحّة توقّعات اختبارات الدخول في الدول المركزية واللامركزية. هل تتوقّع اختبارات الدخول نجاح الطلاب وأدائهم في التعليم العالي؟ في الولايات المتحدة قلق متزايد مرتبط بصحة نقاط الـ SAT والـ ACT وموثوقيتها وبصحة توقّعاتها. فضلاً عن ذلك، هل يضمن الاختبار الوطني للدخول في جورجيا تقييم معرفة الطلاب وقدراتهم في متابعة اختصاصات محدّدة على ضوء الفساد المستشري الذي يميّز الكثير من الدول النامية الأخرى؟ هل تعكس اختبارات الدخول المنهج المدرسي؟

لما سبق مترتبات على مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية حيث تبرز ندرة الدلائل على الاستمرارية بين اختبارات مغادرة المدرسة الثانوية ومتطلّبات المناهج في التعليم العالي. كما أنّه من المعلوم أنّ الكثير من مؤسسات التعليم العالي التي تتّبع النظام الأميركي في الدول العربية لا سيما لبنان تأخذ بعين الاعتبار علامات اختبار الاستعداد الدراسي SAT واختبار اللغة الإنكليزية كلفة أجنبية TOEFL. هل من تدابير للتأكد من صحة تنبؤات الـ SAT والـ TOEFL في هذه المؤسسات؟ هل تأخذ هذه المؤسسات نفسها بعين الاعتبار النماذج عوضاً عن الأنماط أو مزيجاً من الإثنين؟ وفقاً للعرض السابق، يبدو أنّ هناك توجّها للتغيير والإصلاح في التعليم العالي مع ميل إلى منح المزيد من الاستقلالية لمؤسسات التعليم العالي الرسمية. وتثير هذه المسألة القلق إزاء الحاجة إلى منح مؤسسات التعليم العالي الرسمية في الدول العربية استقلالية كبيرة في إدارة شؤونها الأكاديمية بعيداً عن التدخّل السياسي.

لاحظنا أنّ عمليات القبول في البكالوريوس في كثير من الدول المشمولة بالدراسة تأخذ بعين الاعتبار تدابير المساواة في الوصول لزيادة التنوع وتوسيع مشاركة المجموعات الأقل حظوة. على ضوء ما سبق، قد يتساءل بعضنا عن تدابير المساواة المستخدمة في التعليم العالي في الدول العربية. تتركّز



هذه الأسئلة لصانعي السياسات والباحثين في الدول العربية. بشكل عام، تبقى عمليات القبول بين المساواة في الوصول والجودة قضايا هامة تستحق الاستكشاف في مجال التعليم العالي العربي.

المراجع

- Alon, Sigal. and Tieinda, Marta (2007). Diversity, Opportunity, and the Shifting Meritocracy in Higher Education. *American Sociological Review* 72(4), 487 - 511.
- Arai, Katsuhiro (1999). Articulation to Shite No Diagaku Nyushi. *Higher Education in Modern Society* 408 (2), 13 - 19.
- Bennett, Wagner (2005). *The Politics of Illusion*. London: Verso.
- Clancy, Patrick. and Goastellec, Gaelle (2007). Exploring Access and Equity in Higher Education: Policy and Performance in a Comparative Perspective. *Higher Education Quarterly* 61(2), 136 - 154.
- Carton, Solange, Evans, Margaret, Meziane, Samia, Moriyoshi, Naoko, and Schmidt, Ian (1997). *International Comparison of Entrance and Exit Examinations: Japan, United Kingdom, France and Germany*. U.S Department of Education: Office of Educational Research and Improvement.
- Douglass, John (2007). *The Conditions for Admission: Access, Equity and the Social Contract of public Universities*. Stanford CA: Stanford University Press.
- Douglass, John A. (2005). A Comparative Look at the Challenges of Access and Equity: Changing Patterns and Policy Making and Authority in the UK and US Higher Education. *Higher Education Policy* 18, 87 - 116.
- Dunrong, Bie (2007). *Higher Education in Asia in the 21st Century: Reality and Prospects*. Salzburg: Bookrags.
- Greenbank, Paul (2006). Institutional Admissions Policies in Higher Education. A Widening Participation Perspective. *International Journal of Educational Management* 20(4), 249 - 260.
- Guess, Adrian (2008). *Making Wikis Work for Scholars. Inside Higher Education*. Washington, DC: Online Publication.
- Harman, Grant (1994). Student Selection and Admission to Higher Education: Policies and Practices in the Asian Region. *Higher Education* 27, 313 - 339.
- Hawkins, John. and Furuto, Linda (2008). Higher Education reform in Japan: The Tension between Public good and Commodification. *Journal of Asian Public Policy* 1(2), 164 - 173.
- Helms, Robin (2008). *University Admissions Worldwide*. Washington D.C: The World Bank.

James, Richard (2007). *Social Equity in a Mass, Globalised Higher Education Environment: the Unresolved Issue of Widening Access to University*. Australia: Faculty of Education Centre for the Study of Higher Education.

Jamieson, Kathleen and Waldman, Paul (2003). *The Press Effect Politicians, Journalists, and the Stories that Shape the Political World*. New York: Oxford University Press.

Kaneko, Motohisa (1997). Efficiency and Equity in Japanese Higher Education. *Higher Education* 34, 165 - 181.

Kottmann, Andrea (2008). *Higher Education in Austria-Country Report*. The Netherlands: Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS).

Leitner, Erich (1996). Unequal Competition: Access to Universities and Fachhochschulen in Austria between Open Policy and Selectivity. *European Journal of Education* 31(3), 259 - 271.

Leitner, Erich (2004). Die österreichischen Fachhochschulen. Entwicklung und Strukturen eines marktorientierten Hochschulsektors. *Beiträge zur Hochschulforschung* 26(4) 94 - 113.

Lomas, Lauri (2002). Does the Development of Mass Education Necessarily Mean the End of Quality? *Quality in Higher Education* 8(1), 71 - 79.

Mori, Rie (2002). Entrance Examinations and Remedial Education in Japanese Higher Education. *Higher Education* (43), 27 - 42.

Mullins, Lawrence (2005). *Management and Organizational Behavior (Seventh Edition)*. U.K.: Pearson Education Limited.

OECD (2007). Review on Equity in Education.

OECD (2007). Thematic Review of Tertiary Education: Background Report for the P.R of China. China: The National Center for Education Development Research of the Ministry of Education of the P.R. of China.

Parri, Janne (2002). Quality in Higher Education. *Vadyba Management* 2(11), 107 -111.

Read, Brian (2007). Can Wikipedia Ever Make the Grade? *Chronicle of Higher Education* 53(10), 31 - 34.

Wadsack, Ingrid & Kasparovsky, Heinze (2004). *Higher Education in Austria*. Vienna: Federal Ministry of Education, Culture and Sciences.

Widening Participation in Higher Education (2009). U.K.: House of Commons.

Websites

http://home.hiroshima-u.ac.jp/admicen/nyusi/ao_qa0019-.html, accessed February 23, 2009.

http://www.tokushima-u.ac.jp/pdf221/bosyu_ippan.pdf, accessed February 24, 2009.
<http://www.u-keiai.ac.jp/prepstu/tandai2005nf.pdf>, accessed February 27, 2009.
http://www.jagam.org.my/05_student/05_student02.html, accessed March 5, 2009.
http://www.moe.gov.cn/edoas/website18/en/laws_h.htm, accessed March 12, 2009.
<http://www.index-china.com/index-english/education-s.htm>, accessed March 17, 2009.
<http://www.infozee.com/usa/app-procedure-ug.htm>, accessed March 21, 2009.
<http://www.fh-ooe.at/fh-oberoesterreich/international/admission/>, accessed March 27, 2009.
<http://www.modul.ac.at/>, accessed February 22, 2009.
http://www.akkreditierungsrat.at/cont/de/privatuni_03.aspx, accessed February 15, 2009.
http://en.wikipedia.org/wiki/Affirmative_action, accessed February 3, 2009.
<http://www.ed.gov/news/pressreleases/200311252003/11/.html>, accessed March 11, 2009.
http://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_Austria#Higher_education, accessed March 2, 2009.
http://www.parliament.ge/LEGAL_ACTS/CONSTITUTION/consten.html, accessed March 14, 2009.
<http://www.wes.org/eWENR/05dec/feature.htm>, accessed March 16, 2009.

Japan Time Online 2009, <http://www.japantimes.co.jp/>, accessed February 23, 2009.
<http://www.sut.ac.jp/en/admis/>, accessed April 21, 2009.
<http://collegeapps.about.com/od/collegerankings/tp/most-selective-colleges.htm>, accessed April 21, 2009.
<http://www.sut.ac.jp/en/admis/>, accessed April 21, 2009.
<http://gau.caucasus.net/eng/admissiondoc.php>, accessed April 22, 2009.
<http://www.ibsu.edu.ge/index.php/Student-Affairs/Admission-and-Tuition.html>, accessed April 22, 2009.
<http://www.ecu.edu/cs-acad/ugcat0708/admission.cfm#readamission>, accessed April 22, 2009.
<http://www.liv.ac.uk/>, accessed February 12, 2009.
<http://nces.ed.gov/pubs20042004075/.pdf>, accessed March 24, 2009.