

"خصخصة برامج إعداد المعلم في الوطن العربي : رؤية مقترحة"

إعداد الباحث :

أ.د/ محمد بن شحات حسين خطيب

أستاذ أصول التربية - كلية الدراسات العليا التربوية - جامعة الملك عبد العزيز

1441هـ - 2020م

مقدمة:

هناك اليوم سيناريوهات عديدة تتعلق بمستقبل برامج إعداد المعلم وما هو في عدادها، المسؤولة بالدرجة الأولى عن إعداد المعلمين والمعلمات من أجل التدريس في التعليم العام بمختلف البلدان، وإعداد الكوادر المتخصصة في المستويات الأعلى من أجل العمل التربوي برمته.

والسبب الذي دعا الباحثين والخبراء أو يدعوهم للتفكير في هذا المستقبل هو العديد من التغيرات الجذرية التي طرأت في الفكر التربوي، مما لم تتمكن معه برامج إعداد المعلمين من مواكبته، لاسيما وأن جميع البرامج التربوية تقريباً هي برامج عامة تتبع القطاع الحكومي الذي تحده عوامل سياسية واقتصادية وثقافية معقدة، تجعل فرص مواكبة هذه البرامج لها أمراً متعذراً أو صعباً للغاية، ناهيك عن اكتظاظ هذه البرامج بشخصيات تقليدية، وبأنظمة إدارية وقيادية بيروقراطية، مع عدم قدرة بعض هذه البرامج على حماية خبرائها وأعضاء هيئة التدريس المخضرمين بها لأسباب شخصية أو لأسباب تفوق قدراتهم، مما أدى إلى تجريف العديد من هذه البرامج لكفاءاتها العلمية التربوية المتميزة.

ومن جانب آخر فإن العديد من هذه البرامج قراراتها ليست بيدها، وهي في معظم الحالات -بحكم تبعيتها للجامعات - الأقل حظاً في الحصول على الدعم المالي من المؤسسات التي تنضوي تحتها، ولأن معظم - إن لم يكن جميع - قادة الجامعات التي تحكمها من خارج القطاع التربوي، فإن هذه البرامج هي الأقل في قدراتها وإمكاناتها - رغم أهميتها البالغة - مقارنة بغيرها كالبرامج الطبية والهندسية وبرامج العلوم وغيرها، علماً بأن برامج إعداد المعلمين والمعلمات فيها من المفروض أن تكون تكاملية أو تتابعية مع حقول تخصصية أخرى بها. وبعض البرامج التي حظيت بقيادات من نوع معين حصلت على بعض الامتيازات، لكن البرامج الأخرى ضمن منظومة برامج إعداد المعلم تظل مهمشة أو شبه مهمشة قياساً إلى غيرها.

والعديد من أفراد الجيل الجديد من أعضاء هيئة التدريس بها يحتاجون إلى وقت طويل قبل أن يمتلكوا الخبرات المناسبة لتجويد العمل التربوي، لاسيما وأن بعض هؤلاء المستجدين يتنافسون على ما يتاح لهم من مراكز قيادية -قبل أن يكتمل نضجهم- التربوي الميداني. ومعظم هؤلاء محسوبون على برامج إعداد المعلم -لكنهم يعملون لجهات أخرى- ومن يخرج منهم قد لا يعود أصلاً رغم كونه محسوباً

على البرنامج، وفضلاً عن ذلك فإن الوسط الأكاديمي إجمالاً - في الزمن الحاضر - تنتشر فيه عوامل ثقافية وعوائق شخصية معقدة للغاية، ويصعب علاجها بالأنظمة الإدارية، كما يصعب علاجها بالطرق الأخرى.

وتوجه العديد من الانتقادات إلى برامج إعداد المعلم لكونها تعد المعلمين والمعلمات بأساليب تقليدية مركزة على التنظير بالدرجة الأولى، والعديد من كفاءاتها التدريسية تقتصر على المهارات التطبيقية في تحويل النظريات إلى ممارسات عملية يتم تدريب الطلبة عليها ليكونوا معلمين أكفاء، وفي حالات معينة فإن الطلبة أنفسهم يشكلون عوامل ضغط على أعضاء الهيئة التدريسية في مناسبات مختلفة كنوع المراجع والكتب التي يرغبون فيها، وتحديد المادة العلمية بشكل مغل لا يتسق مع وصف المقررات المعتمدة، وأسلوب تقويم الأداء، ومنح الدرجات ونحوه، بسبب الافتقار إلى معايير دقيقة لكل من التدريس والتقويم على السواء. علاوة على ذلك فإن برامج إعداد المعلم تستقبل أعداد كبيرة من الطلبة - ربما من ذوي المعدلات المعقولة - ولكن أغلبهم لم يلتحق بها حباً في المهنة ورغبة فيها، ولكن الالتحاق سببه عوامل متنوعة لا تمت للمهنة بصلة، ولذلك فإن الطلبة المتميزين جداً لا يتقدمون لبرامج إعداد المعلم من أجل الإعداد كمعلمين أو كمعلمات، بل يتقدمون للتخصصات الأكاديمية الأخرى، بسبب تراجع قيمة المهنة في المجتمعات، الذي أدى إليه سوء الممارسة والتطبيق لعدم توفر الإعداد والتأهيل المناسب، ولعدم وجود الأنظمة الرقابية على الأداء كما هو الحال في التخصصات الطبية، وسهولة تقبل شكاوى الطلبة عندما يصطدمون بأعضاء هيئة التدريس أصحاب الخبرة والمهارة العالية الذين يحرصون بقوة على الإعداد الأمثل. وبمعنى آخر فإن برامج إعداد المعلم - بصورة إجمالية - لم تتمكن من مواكبة طموحات جهات التوظيف إلا من حيث العدد، وهذا الانخراط العددي اللامحدود بهذه البرامج هو نفسه أحد أسباب تراجع قيمة مهنة التعليم ومكانتها. إن هذه الملحوظات لا تتعارض مع حقيقة أن بعض مخرجات هذه البرامج التربوية ممن تعبوا على أنفسهم، وحققوا الانضباط المطلوب منهم في الإعداد والتأهيل برعوا تماماً، وأصبحوا بمثابة مرجعيات علمية تربوية في جهات عملهم.

والاتجاه المعاصر في العالم برمته اليوم هو في صف التعليم النوعي، الذي يرسخ الإصرار على حسن إعداد الجيل المقبل لتطورات حياتية لم يسبق أن حدثت في التاريخ القديم كله، ولا يمكن أن يتم إعداد الجيل بمواصفات المرحلة المقبلة بنفس الأساليب السائدة التي اعتادت أن تمارسها كل مؤسسات الإعداد والتأهيل في الزمن الماضي والحاضر. وإذا لم يتم إعداد طلبة التعليم العام الإعداد المناسب، فإن استثمار الدولة في التعليم سيعود بنتائج سلبية، وهذا الاتجاه أضحى بدوره أحد أقوى أسباب دراسة إمكانية تبني التخصص في التعليم. ودأب كثير من الباحثين والخبراء على التفكير الأحادي المتمركز على خصخصة مدارس التعليم العام، والجامعات، ولكن قلة أو

ندرة منهم ناقشوا إمكانية خصخصة برامج إعداد المعلم المسئولة عن إعداد الجيل الجديد من الأطفال والشباب من أجل الزمن المقبل (wiki educator, 2020).

وفي بعض البلدان انخفض أداء برامج إعداد المعلم بشكل ملحوظ حتى وصف بعض الملاحظين أن هذه البرامج تظهر في بعض المواقف وكأنها تتبع الدرجات العلمية، وذلك بسبب عدم توفر أنظمة لمتابعة الطلبة فيها، وعدم الانضباط في الحضور، وسوء مستوى التدريب العملي للطلبة، حتى إن بعض خريجي هذه البرامج يقبلون العمل في أي وظيفة متاحة حتى وإن كانت خارج الميدان التربوي. كما أن الطلبة الذين يدرسون في هذه البرامج هم الأقل حظاً في الحصول على مزايا الحكومة، وعادة ما تكون رواتبهم ضئيلة مقارنة بغيرهم، وبعض مرافق هذه البرامج لا تليق بطبيعة إعداد المعلمين والمعلمات.

ومن جانب آخر، فإن خصخصة برامج إعداد المعلم تقلل من الإقبال غير المنضبط على المهن التربوية لمجرد إشغال الوظائف الشاغرة، لأن الطلبة الذين سيتجهون للبرامج التربوية يتعين عليهم أن يدفعوا رسوم تعليمهم مما يجعلهم أكثر قابلية للعمل والدراسة باحترافية من أجل المهنة. على أن للخصخصة تبعات متعددة أيضاً من أهمها أنها قد تؤدي إلى المبالغة في تقدير حجم الرسوم الدراسية، وقد يترتب عليها تراجع في نوعية الخدمة، وقد يترتب عليها تراجع في المرونة، وربما يحدث شيء من الفساد بسبب الخصخصة في الإعداد والتأهيل، كما أن الخصخصة قد لا توفر ضمانات حول نوع الخدمة المميزة التي تدعم الإعداد والتأهيل الأمثل، وقد تؤدي الخصخصة إلى تغييرات جذرية في أنظمة المحاسبية الحكومية التي لها تخرج معين استغرق وقتاً طويلاً، هذا فضلاً عن أن مستوى المخرجات قد يكون هو نفسه مستوى المخرجات في القطاع الحكومي أو قريب منه، وربما تتنازل الخصخصة عن بعض معايير التعيين لأعضاء الهيئة التدريسية، وكثير من الطلبة أو أسرهم قد لا تسعفهم ظروفهم المادية لتغطية نفقات الدراسة، وربما تكون ظروف العمل غير مشجعة مما يعوق توفير الكوادر التدريسية للتعليم العام الذي تنتمي فيه أعداد الطلبة، وتزداد الحاجة فيه إلى هذه الكوادر. ومع ذلك تظل الخصخصة خياراً مهماً للبرامج التربوية.

(<https://vitlana.org/19-pros-and-cons-of-prlvatltzation-of-aducation>)

فقد أكد العديد من الخبراء والباحثين على أن سلبات الخصخصة لا ينبغي أن تقف في طريق تبنيها في المرحلة الراهنة ومن أجل المستقبل (Dutta, 2018).

وتحقق خصخصة إعداد المعلم في بعض جوانبها عائدات للقطاع الحكومي، وتحقق وفراً من شأنه تحسين الكفاءة الاقتصادية للدولة، وتقليل الاعتماد الكلي على الدولة في الاقتصاد، وتحفيز التنوع في الخدمات ومقدميها، وتشجع على المنافسة في مستوى الخدمة التعليمية المقدمة (Crnkovic & Pozega, 2008)، (Higgins, 2008)، (Belfield & Levin, 2002)، (Blaas, 2007)، (Tsang, 2002)، (Megginson & Netter, 2000).

وبينت دراسة (Bholane, 2014) أن هناك ضرورة لخصخصة التعليم العالي تتبع من الحاجة إلى الاقتصاد التنافسي، وإلى المقدرة على التعامل مع الزيادة السكانية، والتكيف مع الظروف الاقتصادية وزيادة الطلب على التعليم.

وفي العديد من البلدان العربية تؤكد الرؤية الوطنية وبرنامج التحول الوطني على التطبيق التدريجي لخصخصة التعليم من أجل تجويد التعليم، وتنمية المشاركة المجتمعية في تقديم الخدمات التعليمية (رؤية المملكة العربية السعودية 2030).

وبينت دراسة (الزهراني, 2019) أن الأكاديميين يوافقون على دوافع الخصخصة في التعليم الجامعي لدعم الاقتصاد الوطني وتخفيض الأعباء المالية على الموازنة العامة للدولة مع بعض التحفظات على بعض الأمور مثل الحاجة لتشريعات مناسبة للضبط، وتحسين سياسة الأجور، والسعي لاستقطاب الكفاءات المتميزة علمياً من المواطنين ومن غيرهم.

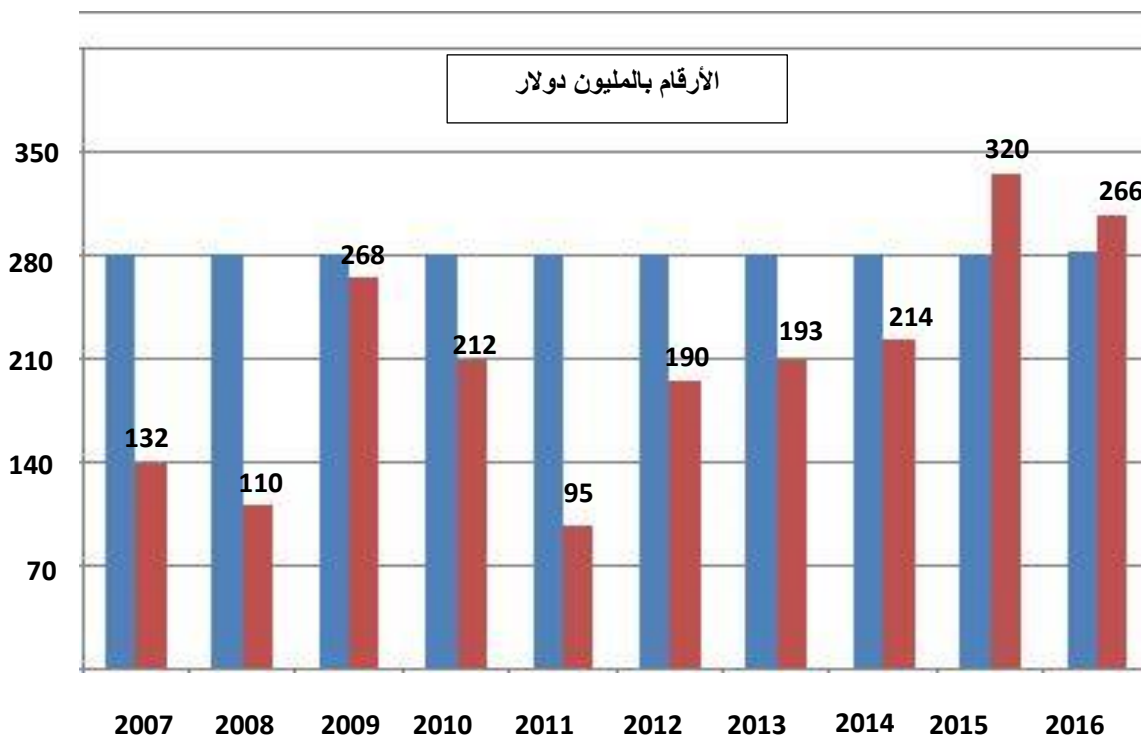
كما اتضح من دراسة (خليل وآخرون, 2018) أن خصخصة التعليم الجامعي تساعد على معالجة مشكلة نقص الموارد المالية، والتخلص من المشروعات التعليمية الخاسرة، والعجز عن تلبية احتياجات التعليم بسبب الزيادة السكانية، وأن من بين مبررات الاتجاه نحو الخصخصة العولمة بأدواتها المختلفة، ونحو القطاع الخاص، وثورة التكنولوجيا والاتصالات.

وعلى ذلك فإن الدراسة الحالية تركز بالدرجة الأولى على خصخصة برامج إعداد المعلم في الوطن العربي كاتجاه للمستقبل.

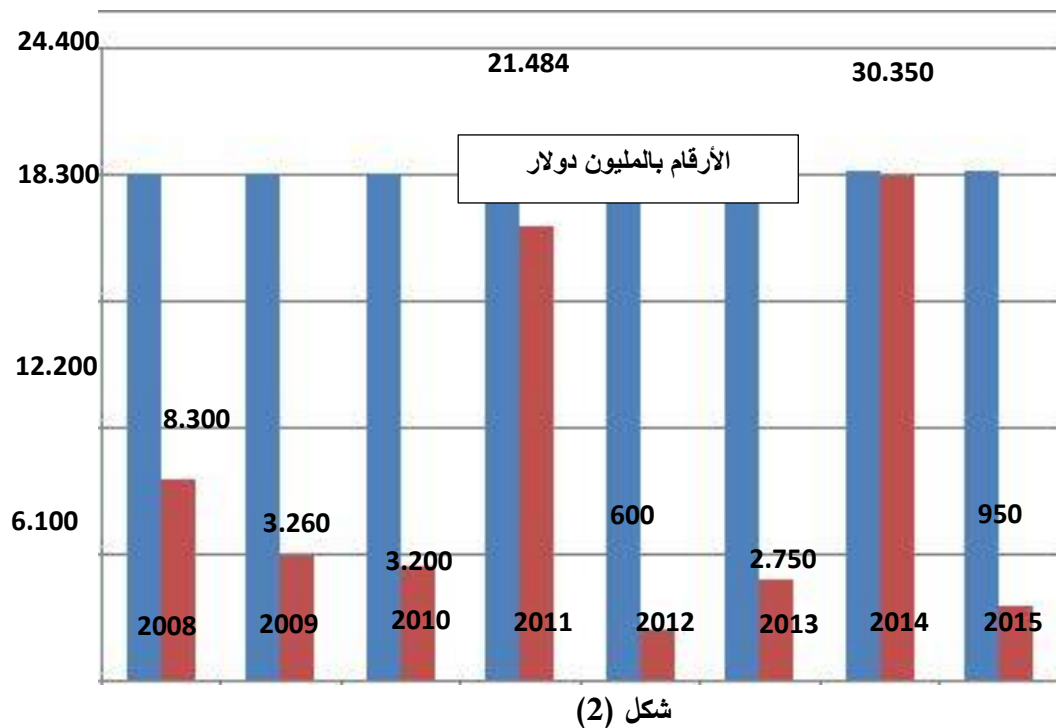
مشكلة الدراسة:

تشير العديد من الدراسات والبحوث إلى أن برامج إعداد المعلم تحتاج إلى تطوير شامل يغطي فلسفتها وأهدافها وسياسات القبول بها وبرامجها ومقرراتها، وأساليب التدريس فيها، وتقنيات التعليم، والتدريب العملي للطلبة. وبينت بعض الدراسات أن هناك مصاعب في هذه البرامج تتعلق بالجودة الشاملة، والقصور في الإعداد التربوي، والإعداد التخصصي، والإعداد الثقافي لمعظم برامجها، فضلاً عن حاجتها لتطوير مرافقها وتجهيزاتها، والحاجة إلى تخطي الفجوة بين النظرية والتطبيق، وتدني مرتبات ومزايا أعضاء هيئة التدريس بها مقارنة بزملائهم في التخصصات الأخرى، والضغط على هذه البرامج بقبول مدخلات غير مناسبة للمهنة، واختلالات في مواكبة

المستقبل والتغير في العلوم والنظريات المختلفة، وغياب البعد المؤسسي في الإدارة والقيادة والتشغيل والتطوير (الخطيب، 2016)،
(جامعة الملك سعود، 2015)، (الترتوري، 2009)، (جونزاليز، 2011)، (الخطيب، 2017).
كما أن للخصخصة بعض المثالب، فهناك من يرى أنها قد تعزز مبادئ احتكار تقديم الخدمة مما يضر بالمصلحة العامة، وقد تجعل
الفاقد عند الحكومة أكثر من عائداتها (الخرزاعلة، 2019)، (سعيد، 2019).
ويؤكد بعض الباحثين أن الخصخصة إذا ما تم تخريجها بشكل مميز، يراعي حقوق مختلف الشرائح في المجتمع، يمكنها أن ترفع من
المستوى النوعي للخدمة (زماري، 2018). وذهب بعض المختصين إلى القول بأن الخصخصة في التعليم العالي تمثل الحل للكثير
من مشكلات النظام، ومشكلات المجتمع الذي يعمل فيه، وهي للتعليم العالي ركيزة من مرتكزات الرؤية المستقبلية للتنمية الاقتصادية،
وأن هناك سلبيات تتعلق بدعم مشاركة الاستثمار الخاص المحلي والأجنبي في البرامج الأكاديمية للتعليم العالي (ناصر، 2016).
وبين بعض الأكاديميين وجهات نظر معارضة لخصخصة التعليم العالي ما لم يكن ذلك محققاً للمعايير الوطنية والثقافية في المجتمع
التي تكفل سلامة التعليم من المؤثرات الخارجية السلبية (الحيدان، 2005). على أن الأغلبية من الخبراء والباحثين يرون أن
الخصخصة في التعليم العالي أثبتت نجاحاً فائقاً في معظم الحالات، وأن التردد في تأخير تطبيق الخصخصة يتسبب في خسائر
سنوية تقدر بمئات الملايين، أو بعدد من المليارات من الدولارات (الرقيب، 2019). ويوضح الشككين (1)، (2) العوائد على الدول
من عمليات الخصخصة، والعوائد المفقودة على الدول من عدم إكمال عمليات الخصخصة:



شكل (1) العوائد على الدول من الخصخصة خلال الفترة من 2007-2016 (المرصد الدولي، 2020).



شكل (2)

العوائد المفقودة على الدول من إكمال الخصخصة خلال الفترة من 2008-2015 (المرصد الدولي، 2020)

وقد ناقش مجلس الشورى في المملكة العربية السعودية ملف خصخصة التعليم ورفع استثمار القطاع الخاص فيه عام 2009، وتركزت بعض أجزاء المناقشة على الحاجة إلى تطوير خطط وبرامج إعداد المعلم في البلاد، ورغم أن المجلس لم يتطرق إلى خصخصة برامج إعداد المعلم إلا أن هناك مؤشرات عديدة تشير إلى إمكانية حدوث ذلك (الاقتصادية، 2009).

وأظهرت دراسة (Steffensen, 1991) أن خصخصة برامج إعداد المعلم يمكن أن تحقق منافع جمة في ميدان إصلاح التعليم العام وتخطي أزماته المختلفة. في حين أكد كلا من (Parvez & Shakir, 2012) على ضرورة خصخصة برامج وإعداد المعلم ومختلف البرامج ذات الصلة، وأن ذلك يعد فتح جديد في التعليم. وبينت (Burch, 2006) كذلك أن هناك تطورات عديدة طرأت في مجال خصخصة التعليم، يمكن أن تكون لها انعكاسات جديدة بالعناية في المرحلتين الحالية والمستقبلية. أما (Kumar, 2014) فيرى أن خصخصة برامج إعداد المعلم تعد من أهم الجوانب التي يجب أن تعنى بها المجتمعات. واتضح من نتائج الدراسة التي أجراها (Chand, 2014) أن هناك علاقة قوية بين الخصخصة والعولمة والاستقلالية في برامج إعداد المعلمين.

وبين (علي، 2011) أن خصخصة برامج إعداد المعلم ليست في صالح المجتمع، وأبدى تحفظات شديدة تجاهها، إلا أنه لم يبد نفس التحفظات على إمكانية خصخصة برامج الدبلوم التربوي بها الذي يتم تقديمه خلال عام دراسي كامل. كما أظهرت دراسة (Banga, 2014) أن خصخصة برامج إعداد المعلم تحتل وجهة في المرحلة الحالية رغم بعض التحديات التي يمكن أن تواجهها.

وفي ظل العديد من الاعتبارات المحلية والإقليمية العربية التي من أبرزها دخول أعداد كبيرة من الأفراد إلى برامج إعداد المعلم، وهم مضطرون لها، وافتقارهم إلى العديد من المقومات الشخصية والثقافية التي تكفل حسن استفادتهم من الدراسة في هذه البرامج، ولأن مهنة التعليم هي من أشرف المهن وأعظمها على الإطلاق، وأنه ليس من المفروض أن يلتحق بها إلا خواص الطلبة المتميزين دينياً وخلقاً وذكاءً، وبحسب الرؤى الوطنية العربية، وتنامي الاتجاه نحو الخصخصة في التعليم العالي، وتطبيق بعض الاتجاهات الجديدة في نظام التعليم العالي والجامعات، فإن مشكلة الدراسة الحالية تتركز على بحث سبل خصخصة برامج إعداد المعلم في الوطن العربي.

أسئلة الدراسة:

يسعى الباحث للإجابة عن الأسئلة التالية: -

1. ما المقصود بخصخصة برامج إعداد المعلم؟
2. ما الأسباب المؤدية إلى الاتجاه نحو خصخصة برامج إعداد المعلم في ظل بعض الخبرات الدولية؟
3. ما النموذج المقترح لخصخصة برامج إعداد المعلم في الوطن العربي؟

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة من خلال الآتي:-

1. أن برامج إعداد المعلم لاتزال غير قادرة على أن تتخذ لها نموذجًا تطوريًا يراعي التغيرات الجذرية التي حدثت في برامج إعداد المعلمين والمعلمات في الساحة العالمية، وهي لاتزال تقليدية في معظم ممارساتها، رغم توفر شهادات الاعتماد الأكاديمي لبعضها، ووجود العديد من التجديدات التي طرأت في بعضها.
2. تتجه النظم التعليمية في العالم نحو الأخذ بمفاهيم جديدة تمامًا في الذكاء الصناعي، والتعليم عن بعد ونحوها، وقد لا تكون برامج إعداد المعلم قادرة على مواكبة هذه المفاهيم لأسباب فنية وإدارية وثقافية متعددة، وهذه الدراسة قد تهيئ لإعادة النظر في وظائف هذه البرامج وفي بنائها وهيكلها الإداري والفني والاقتصادية للاستجابة للمرحلة المقبلة وضغوطها وتغييراتها الحتمية.
3. أن القطاع الخاص ربما بحكم تطورات ونموه الواسع قد يتمكن من إحداث نقلة نوعية في جميع أساليب التعليم والتعلم والإدارة والقيادة والتقييم خلال مراحل إعداد المعلمين والمعلمات بما يواكب الرؤى الوطنية ومتطلبات العصر وبرامج التحول الوطنية والعالمية.
4. قد تفتح الدراسة أبوابًا لإجراء مزيد من الدراسات في موضوعها.

أهداف الدراسة:

تستهدف الدراسة الحالية تبين مفهوم خصخصة برامج إعداد المعلم في سياق مفاهيم الخصخصة بصورة عامة، وخصخصة التعليم بصورة خاصة، ورصد بعض الأسباب الداعية إلى الأخذ باتجاه خصخصتها في ظل بعض الخبرات الدولية، واقتراح نموذج لهذه الخصخصة بها.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

1. تحد الدراسة الحالية زمنياً بأنها تجري خلال العام الدراسي 1441 هـ 2020م.
2. تحد الدراسة مكانياً بكونها تجري في سياق برامج إعداد المعلم العربية مع مراعاة فرص التطبيق المقترح على البلدان العربية جميعها.
3. تحد الدراسة موضوعياً من خلال التركيز على خصخصة برامج إعداد المعلم تحديداً في سياق الخبرات العالمية، ومتطلبات العصر، والتغيرات الاقتصادية والمجتمعية.

مصطلحات الدراسة:

1. الخصخصة:

بحسب قاموس المعاني، فإن الخصخصة هي تحويل العام إلى خاص⁰ وتعني في بعض معانيها بيع شركات القطاع العام للقطاع الخاص، ولها مترادفات متعددة في اللغة العربية مثل الخوصصة أو التخصيص ونحوها. (قاموس المعاني). ومن الناحية الاقتصادية فقد تعني انكماش الاعتماد على الدعم الحكومي بسبب عدم قدرة القطاع العام على التدخل المستمر اقتصادياً، والحاجة إلى تحمل القطاعات الأخرى جزء أو أجزاء من الإنفاق. وتدل هذه المسألة على قيام القطاع ببيع أجزاء من أصوله ومؤسساته لتخفيض العجز المالي لديه (طلعت، 2016) .

2. خصخصة التعليم:

يرى الخبراء أن مصطلح خصخصة التعليم يطلق على عملية نقل جزء أو كل المؤسسات التعليمية في دولة ما من القطاع الحكومي إلى القطاع الخاص دون امتلاك القطاع الخاص لهذه المؤسسات امتلاكاً جذرياً. ومفهوم خصخصة التعليم مفهوم متنوع ومتعدد ويختلف استخدامه من جهة إلى أخرى، ومن دولة إلى أخرى، وينظر البعض إلى خصخصة التعليم على أنها التعاون بين مؤسسات التعليم والقطاع الخاص لإنشاء مؤسسات تعليمية ومراكز بحثية ونحوها مقابل الامتلاك الجزئي لهذه المؤسسات والخدمات (العتيبي، 2005)، (شليبي، 2019)، (سعيد، 2019) .

3. خصخصة التعليم العالي:

بحسب مرئيات بعض المختصين (هو ما يقوم به القطاع الخاص من تمويل وإنشاء وإدارة مؤسسات أو خدمات جامعية لتحقيق مجموعة من الأهداف يتم تحديدها بشكل مسبق وبصورة تتمشى مع السياسة العامة للدولة (ناصر، 2016)). ويقصد بها في هذه الدراسة الشراكة بين القطاعين الحكومي والأهلي في إدارة وتشغيل مؤسسات التعليم العالي كلياً أو جزئياً مقابل امتلاك حصص من الأصول. وتحديداً فإن المقصود هنا هو توجيه القطاع الخاص لإدارة وتشغيل برامج إعداد المعلم في الجامعات العربية وبذلك يصبح المعنى المستهدف هو أن تكون تبعية هذه البرامج تحت مسؤولية القطاع الخاص، وتشمل هذه المسؤولية إدارة هذه البرامج واختيار كوادرها بالتعيين والتقاعد وتقييم مخرجاتها، وتجهيزتها للعمل الرسمي الميداني بموجب المواصفات والمعايير المعتمدة مقابل حق الملكية للخدمات وليس للأصول.

منهجية الدراسة:

تعتمد الدراسة على المنهج التقييمي الذي يركز على تبيان الأسباب المؤدية إلى جعل القطاع الخاص شريكاً أو مالِكاً لخدمة إعداد المعلمين والمعلمات بسبب عدم قدرة البرامج الحالية على مواكبة المستجدات العلمية والتربوية الحديثة المتسارعة، وبفعل التنظيمات البيروقراطية الشديدة التي تحكمها، وعدم مقدرة أجهزة التوظيف على الاستمرار في تقبل المخرجات التقليدية من هذه البرامج على ضوء نتائج تقييم أداء برامج إعداد المعلم التي تصدر سنوياً من هيئات التقييم والاعتماد في البلاد العربية أو من خلال نتائج البحوث، ويلتقي المنهج التقييمي مع البحث الأساسي في العديد من الآليات والتحليلات، ويقود التقييم عادة إلى نتائج بما يمكن توقعه إذا تم تبني اتجاه خصخصة برامج إعداد المعلم في ضوء المتغيرات والمستجدات المعاصرة وظروف الحاضر (أبو علام، 2014). ويعتمد التقييم في هذه الدراسة على رصد المصاعب التي تعاني منها برامج إعداد المعلم كما تبرزها الدراسات المحلية والعربية، مع استخدام التحليل الرباعي سوات SWOT (ويطلق عليه أحياناً مصفوفة السوات، وهو عبارة عن إطار تحليل يستخدم لتقييم نقاط القوة، ونقاط الضعف، والفرص، والتهديدات) لتحديد مدى قابلية تحويل برامج إعداد المعلم من القطاع الحكومي إلى القطاع الخاص بسبب نتائج التحليل (حايك، 2019).

الدراسات السابقة:

أجرت (ناصر، 2016) بحثاً حول الخصخصة والاستثمار في التعليم العالي بالعراق بهدف التعرف على مدى قابلية نموذج الخصخصة لمعالجة العديد من السلبيات المصاحبة لطريقة عمل وإدارة مؤسسات التعليم العالي واستنتجت الباحثة أنه لازالت نسبة مساهمة القطاع الخاص في التعليم العالي محدودة وضئيلة، وذلك بسبب عدم توفر الفرص والدعم الحقيقي لتحفيز الاستثمار الخاص في مجال التعليم العالي.

ورأى (على، 2011) أن خصخصة كليات التربية يجب ألا تؤخذ على علاتها، بل ينبغي اتخاذ إجراءات كفيلة بضمان بقائها واستمرارها لخدمة أهدافها بما يحقق الصالح العام، ولا تكون مجرد خصخصة تستهدف الربح، فإن ذلك قد يؤدي إلى خراب هذه الكليات.

أما (Banga, 2014) فيعتقد أن خصخصة كليات إعداد المعلمين هي اتجاه تحتمه طبيعة التغيرات المحلية وغير المحلية في الوقت الحاضر. ورأى (Chand, 2014) أن العولمة تحتم إخصيص برامج إعداد المعلم، لأن هذا التخصيص يمنحها استقلالية تمكنها من تطبيق أساليب متطورة في الإعداد والتأهيل تساعد على تحسين مخرجاتها من أجل مواكبة التغيرات في التعليم العام. وتظهر التقارير والدراسات أن بعض الجامعات الدولية أنشأت لها فروعاً في بعض الدول خارج مقر البلد المنشأ، وكثير منها يوفر برامج لإعداد المعلمين (University of Birmingham dubai, 2020).

وأظهرت دراسة (Kumar, 2014) أن تخصيص برامج إعداد المعلم يساعد على تحسين مستوى التعليم العام، ويحقق التنافسية، ويعالج العديد من الإخفاقات التي تعاني منها هذه البرامج، وهذا التخصيص هو بمثابة الخيار الاستراتيجي لمعالجة مشكلات النوعية في التعليم.

أما (Burch, 2006) فقد رأى في دراسة حول خصخصة التعليم أن هذه الخصخصة تعزز فرص المحاسبية والمساءلة في التعليم بغض النظر عن بعض المصاعب أو المثالب التي قد تقترن بتطبيقاتها.

وبينت دراسة (Parvez & Shakir, 2012) أن خصخصة برامج إعداد المعلم في التجربة الهندية قد لا تكون تجربة ناجحة لأسباب ثقافية واقتصادية متعددة، رغم أهمية سعي الجهات المختصة إلى تطوير هذه البرامج بصورة جذرية، حيث أن مستقبل الجيل يتوقف على هذه التطوير، ولأبأس في أن يساهم القطاع الخاص في دعم وتطوير هذه البرامج على أن تبقى تحت مظلة الحكومة.

ورأى (Steffensen, 1991) أن خصخصة برامج إعداد المعلم هي خيار يمكن التفكير فيه من أجل تطوير هذه البرامج لمقابلة الاحتياجات المتزايدة لتمويل التعليم، وعدم مقدرة القطاع العام على مواكبة تلك الاحتياجات بالشكل المناسب، مما يفرض ضرورة التفكير في استراتيجية جديدة لتحسين التعليم عبر مساهمات أكبر للقطاع الخاص في ميدان التعليم العام وفي ميدان إعداد معلمي التعليم العام على السواء.

وأظهرت نتائج الدراسة التي قام بها (Crnkovic & Pozega, 2008) أن هناك العديد من الجوانب الإيجابية لخصخصة التعليم العالي وهي جوانب قد تفوق سلبياتها، وأن مجرد مشاركة القطاع الخاص في إدارة التعليم العالي تعد أمرًا إيجابيًا مواكبًا للتطورات المعاصرة، لكن من الأهمية بمكان أن يتم تطبيق الخصخصة بعناية فائقة.

وبين (Dutta, 2018) أن خصخصة التعليم في الهند تركت انطباعات متنوعة لدى كل من المعلمين والطلاب، لكن من الأهمية بمكان التأكيد على أن الخصخصة هي اتجاه استراتيجي له أولوية في الوقت الحاضر.

كما يتضح من دراسة (Kumari & Kumari, 2018)، ودراسة (Chaudhari, 2015) أن مصاعب خصخصة برامج إعداد المعلم ليست بالشيء الكبير أمام الإيجابيات التي يمكن أن تتحقق من ورائها، وأن هذه المصاعب سببها سوء التطبيق، وليس مبدأ الخصخصة أساسًا.

وصدر عن جهات اتخاذ القرار في معظم البلدان العربية مجموعة من التوجيهات والأنظمة لتحفيز شركات القطاع الأهلي والخاص في التعليم العالي، هذا إلى جانب إقرار افتتاح فروع للجامعات الأجنبية في هذه البلدان، وإقرار تأسيس جامعات ذات طابع دولي بها. وقد اتجهت المملكة العربية السعودية مؤخرًا نحو تأسيس المدارس المستقلة، التي تقرر أن تسند إلى شركات مختصة لديها خبرات في مجال التعليم، وأنه سوف تمنح إدارة المدارس المستقلة صلاحية استبدال 35% من معلمي المدرسة التي يتم تحويلها إلى مدرسة مستقلة وتحويل المعلمين الذين يتم الاستغناء عنهم للعمل في مدارس في نفس نطاق مدارسهم السابقة إما في وظائف تعليمية أو إدارية، كما سيتم توفير برامج تطويرية لمعلمي المدارس المستقلة لمواكبة أحدث أساليب التعليم المعمول بها في المدارس المتطورة في دول العالم المتقدمة.

وبينت بعض التقارير الفنية أن كفاءة المعلمين في التعليم العام منخفضة، حيث لم تزد ساعات التطوير المهني التي يقضيها المعلمون عن 10 ساعات في العام الدراسي الواحد وهو ما يقل عن المعدلات العالمية بكثير، وبحسب خطة التطوير المحلية فإن هناك جهودًا

تبذل لرفع المعدل إلى 18 ساعة في العام بدء من عام 2020 الحالي. ومن المتوقع أن يرتفع معدل احتياج المقاعد الدراسية في البلاد إلى 2.1 مليون مقعد عام 2025م مما يحتم توفير برامج عديدة لإعداد المعلمين أو زيادة الطاقة الاستيعابية لهذه البرامج في الجامعات لمقابلة هذا الطلب، وقد تكون الخصخصة ودفع القطاع الخاص للاستثمار في تأسيس وإنشاء برامج إعداد المعلم اتجاهًا محمودًا في هذا السياق (شركة ستراتيجيك جيزر، 2018).

الإطار النظري:

نظرا لأن العديد من المبادرات والأبحاث تدعم اتجاه الخصخصة في التعليم بسبب العديد من المزايا التي تحققها، فقد ارتأت العديد من دول العالم أن تمضي قدماً في اتجاه الخصخصة. ويظهر من هذه المبادرات والأبحاث أن هناك نوعين من الضغوط تتعلق باتجاه الخصخصة في التعليم هما :-

أ. ضغوط متعلقة بالطلب.

ب. ضغوط متعلقة بالعرض.

فهناك طلب متزايد على التعليم العالي بجميع مؤسساته مع بعض التفضيلات، حيث إن الجيل الجديد يدرك أن تحسين المستوى الاجتماعي والاقتصادي يتطلب الحصول على الحد المناسب من التعليم العالي. ومن المعروف أن الطاقة الاستيعابية لجميع مؤسسات التعليم العالي الحكومية لاتسع جميع خريجي وخريجات المرحلة الثانوية، مما يضطر بعض هؤلاء للبحث عن فرص استكمال التعليم في مؤسسات التعليم الخاصة (الأهلية) بغض النظر عما قد يسببه ذلك من مصاعب مالية واجتماعية ونحوها، وعدد من هؤلاء يبقى مددًا طويلة أو قصيرة في انتظار حصولهم على فرص الالتحاق في برامج الجامعات الحكومية وما هو في عدادها. والدراسة بحد ذاتها في مؤسسات التعليم العالي الحكومية تتطلب الكثير من النفقات كرسوم البرامج الخاصة، ورسوم مستلزمات الدراسة والكتب والمواد الاستهلاكية والنقل أو المواصلات، والإسكان، والإعاشة، والسفر، والعلاج، والطوارئ وغير ذلك مما يجعل الالتحاق بالدراسة الجامعية معاناة شخصية وأسرية معقدة، وبعض الأهالي أو الطلبة قد يلجأون للحصول على قروض لدفع نفقات تعليمهم، أو يضطرون إلى العمل الجزئي من أجل تسديد النفقات. وبعض الطلبة يفضلون الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي الأهلية لأسباب متنوعة من أبرزها رغبة بعضهم في دراسة حقول معرفية قد لا توفرها المؤسسات الحكومية، كما أن العديد من الطلبة الميسورين

يسعون للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي الخاصة لكونها مؤسسات تستجيب لإمكانياتهم وقدراتهم وظروفهم ومكانتهم المالية والمجتمعية.

وفي جانب العرض , فإن بعض نتائج الدراسات تظهر أن هناك تراجعاً في مستوى خدمات مؤسسات العليم العالي الحكومية بسبب تناقص الموارد المالية الداعمة لها. ويتطلب الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي في القطاع الخاص أحياناً وجود مصادر تمويل معينة كالمنح الدراسية, أو الدراسة على نفقة الموسرين, أو على نفقة جهات التوظيف وغيرها. هذا إلى جانب خدمات الابتعاث وما يتطلبه ذلك من نفقات متنوعة, مع العلم بأن نظم الابتعاث في المملكة العربية السعودية تتيح فرص الانضمام لبعض شرائح المبتعثين على نفقتهم الخاصة إلى هذه البعثات وفق شروط معينة. إن المفارقة في مستوى خدمات التعليم العالي ما بين القطاعين الحكومي والأهلي, أخذت في تشكيل فوارق طبقية قد يكون لها انعكاسات سلبية لاحقاً. ولكن من حسنات التعليم الأهلي هو سعي مؤسساته إلى رفع مستوى جودة التعليم لديها. وهناك ثلاثة أنماط للخصخصة في التعليم هي :-

1. الخصخصة في تقديم الخدمة التعليمية.

2. الخصخصة في التمويل والدعم.

3. الخصخصة في التنظيم والمساءلة أو المحاسبية واتخاذ القرار.

ففي النمط الأول يقوم القطاع الخاص بتقديم الخدمة بمقابل مالي قابل للارتفاع بحسب الظروف والمستجدات. وقد تقع تبعية الخدمة هنا لشركات أو أفراد أو هيئات دنية أو لمنظمات غير حكومية أو لمؤسسات دولية. وفي النمط الثاني يقوم الطلبة وأسرهم بدفع رسوم الدراسة, أو البحث عن أفراد أو جهات تقوم بدفع رسوم دراستهم, لكن الملكية تظل للقطاع الحكومي . أما في النمط الثالث يكون للمستفيدين من الخدمة حق المشاركة في التنظيم والمحاسبية والتأكد من جودة معايير الخدمة وتطبيقاتها, (Crnkovic & Pozega, 2008).

إن خصخصة كليات التربية ينبغي أن تركز على إعداد المعلمين وكأنهم خواص الناس, تماماً كما هو الحال في بعض التخصصات الأخرى, فتكون هذه الكليات هي الأكثر تألقاً في المجتمع, ويكون عمل المعلم الذي يعد بها عملاً مرموقاً يضاهي أو يفوق جميع التخصصات الأخرى. فالمعلمون هم الذين يعدون جميع من عداهم, ولا ينبغي أن يكونوا أدنى منهم أبداً. ومن المهم أن يكون معلوماً لدى القطاع الخاص الذي سيتولى برامج إعداد المعلم أن هذا النوع من الخصخصة يوفر على الدولة كثيراً من النفقات, ويُسرّع

تطبيقات البرامج التعليمية التخصصية ذات العلاقة بسوق العم , ويرفع من مستوى الخدمات التربوية, ويعوض النقص القائم في بعض البرامج أو الأجهزة المعنية من الخبراء والمستشارين الذين عندهم القدرة على قيادة مشروعات التطوير للخدمة التربوية, وأن القطاع الخاص لكي يقوم بهذه المهمة يحتاج إلى أن يستخدم آليات وتقنيات تفوق تلك الآليات والتقنيات التقليدية في العمل التربوي التي تعج بها البرامج الحالية, فيعالج إخفاقات عديدة قائمة, وتكون لديه المرونة والمقدرة على إعادة تنظيم الداخلين إلى برامج إعداد المعلم وفق الاحتياجات الحقيقية لسوق العمل, كما ولابد أن تظهر البرامج تحت القطاع الخاص تميزاً في مخرجاتها مقارنة إلى المخرجات التي تم دخولها إلى سوق العمل قبل خصخصة هذه البرامج فيكون ذلك كله مدعاة لتحفيز التنافسية. وفي الوقت نفسه, من المفروض أن يُظهر القطاع الخاص ما يضمن توفير القدرات المالية للمضي قدماً في تحمل تبعات برامج إعداد المعلم على المدى الطويل, ويضمن المنافسة في سوق العمل التربوية, ويقضي على كافة أوجه الفساد في هذه البرامج (إن وجدت), مع المحافظة على التنسيق مع الوزارة والجامعات والخدمة المدنية ونحوها ممن له علاقة بمخرجات برامج إعداد المعلم, فليس المقصود بخصخصة برامج إعداد المعلم الاستحواذ والملكية, بل المقدرة على تحمل المسؤولية وتبعاتها, ولا يكون تحقيق الأرباح المالية هو الهدف الكبير لها, مع الأخذ بعين الاعتبار دائماً أن الخصخصة ليست وحدها مسؤولة عن تطوير برامج إعداد المعلم فهناك عوامل أخرى قد تؤثر على نجاح هذه البرامج بغض النظر عن انتماءاتها وتبعياتها الإدارية والإشرافية, هذا مع ضمان الاستمرار الوظيفي للعاملين دون تهديد, إلا إذا ثبت عدم صلاحية البعض منهم للعمل وفق المعايير العالمية التي يفترض أن يتم العمل من خلالها في هذه البرامج, كما أن برامج إعداد المعلم تحت نظم الخصخصة لا ينبغي أن تعمل لإرضاء جماعات معينة أو أفراد أو هيئات, بل تعمل من أجل الصالح العام. ومن المفروض أن يعي القطاع الخاص أن التعليم ليس مجرد خدمة لنقل المعلومات من المعلم إلى الطالب, بل إن الهدف الأسمى هو رفع مستوى المجتمع ثقافياً, وتحسين كفاءته الإنتاجية, ووصوله إلى مرحلة التنافس والاعتماد على الذات, وتحقيق مجموعة متكاملة من الاستثمار في الإنسان. ولذلك فإن خصخصة برامج إعداد المعلم لابد وأن تصنع التجديد في التدريس والإعداد والتأهيل والتقييم والتدريب, مع رفع مستوى الجودة إلى أبعد الحدود, وصناعة الإبداع التربوي, وتنظيم حسن توظيف الموارد البشرية بهذه البرامج, وتخطي مشكلات الهدر الوظيفي بها, وإخراج هذه البرامج من دوائر البيروقراطية الضيقة, ومن المركزية إلى اللامركزية, ورفع مستوى المقررات الدراسية من كافة الأوجه وزيادة الخيارات أمام الطلبة, وإعادة تنظيم المناهج التعليمية بها وفق أرقى المعايير الدولية والمحلية, ومواكبة التطورات العالمية في التربية والتعليم. كما أن هناك حاجة إلى توفير درجة عالية من الموضوعية في تقدير الرسوم الدراسية

فلا تكون هذه البرامج وفقًا على القادرين على تحمل دفع الرسوم، بينما يكون هنالك أفراد مميزون يرغبون في الالتحاق بها، لكن ظروفهم المادية لا تسمح لهم بذلك. وقد يرى القطاع العام صاحب العلاقة القيام بمبادرات من شأنها توفير حزمة من ألون الدعم للطلبة المتميزين الراغبين للالتحاق ببرامج إعداد المعلم ممن تنطبق عليهم الشروط والمعايير المختلفة وفق آليات مناسبة، دعماً كلياً أو جزئياً، وربما تتبنى وزارات التعليم مبدأً توظيف بعض الطلبة من خريجي المرحلة الثانوية من الفئات المتميزة وتقوم بدفع نفقات تعليمهم بهذه البرامج بشكل كلي مقابل الالتزام بخدمة قطاع التعليم التدريسي لفترة زمنية مناسبة بعد التخرج بنجاح. وفي الوقت نفسه لا يصح أن يكون القبول بهذه البرامج تحت القطاع الخاص، وفقًا على شرائح اجتماعية معينة دون غيرها، ذلك أن احترام التنوع هو قاعدة شرعية، وقاعدة عالمية في القبول الجامع. وإذا كان للقطاع الخاص العمل في دوائر جمع المال وتحصيل الدعم والتبرعات لخدمة البرامج، فلا يحق له أن يسيئ استغلال هذا التحصيل. ومن جهة أخرى يجب ألا ينسى القطاع الخاص أو يتناسى حسن تأهيل الطلبة في جوانب القيم والمبادئ والمثل القومية، وحسن الولاء والانتماء والمواطنة، التي يتم عادة اكتسابها من المقررات الإنسانية والاجتماعية في الإعداد والتأهيل التربوي والثقافي والتخصصي. فهناك مقررات دراسية في بعض البرامج المتخصصة مثل الطب والعلوم والهندسة والصيدلة وغيرها توفرها تلك البرامج من أجل تعزيز المبادئ والقيم الأخلاقية وترسيخها لدى الطلبة، واعتبارها جزءاً أساسياً في الممارسة التخصصية العملية في الميدان (Higgins, 2008), (Tsang, 2002), (Megginson & Netter, 2001), (Bajaj, 2012), (Belfield & Levin, 2002), (Blaas, 2007).

ويتوقف نجاح خصخصة برامج إعداد المعلم على كفاءة ونزاهة أجهزة التوظيف في التعامل مع هذا النوع من الخصخصة من النواحي النظامية والقانونية، بحيث لا يترتب عليها زيادة البطالة، أو أي سلبيات أخرى، لاسيما وأن هناك بعض الآراء التي تؤكد على استحالة الخصخصة في الظروف الحالية في العديد من البلدان العربية بسبب تفشي الفساد، وعدم توفر الاستقلالية السياسية الكافية بفعل العديد من الانتماءات إلى الشرق أو إلى الغرب، ومصاعب تتعلق بتوزيع الثروة، وتحكم أصحاب المصالح والمتنفذين في جميع الشؤون، وعسكرة بعض النظم الاقتصادية، ومشكلات الفقر، ومصاعب حقوق الإنسان، وضعف الكفاءة الاقتصادية، والفجوة الكبيرة بين العرض والطلب، والاحتكار، وضعف الكفاءة الانتاجية، وغياب المنافسة الحقيقية (Eweda, 2016).

وتظل عملية التحفظات على الخصخصة إجمالاً بعيدة عن الواقع، ومهما كانت هذه التحفظات فستكون مؤقتة، ومن المعروف أن مبادئ مفهوم الدولة الراعية وأبوية سلطة الدولة، ومجانية التعليم من أجل ضمان مصالح الطبقة الوسطى كانت إلى وقت ولا زالت

معيقة لمختلف المبادرات الرامية إلى خصخصة التعليم، مع استمرار تراجع المستوى النوعي للتعليم وعدم قدرة القطاع العام على الارتقاء به رغم كثرة الإنفاق عليه، ورغم مبادرات الدول في إيجاد مؤسسات للتقويم والإعتماد، وتوفير دراسات استشارية معقدة داخل البلاد وخارجها، وعمل العديد من الخبراء الأجانب في قطاع التعليم بمستوياته، حتى الأهالي أنفسهم في هذه البلدان يتمنون أن لو كانت قدراتهم تمكنهم من إلحاق أبنائهم وبناتهم في مؤسسات التعليم الأهلية والعالمية، مما قدم إثباتاً قوياً على أن مؤسسات التعليم العام بما فيها برامج إعداد المعلم غير قادرة على الوصول بالتعليم إلى المستوى المقبول، إدارياً وفنياً، وفي رأي بعض المتشددین فإن الاستثمار في التعليم لا يأت بهمه، وقد يكون من العدل أن يعطى التعليم فرصة تحت القطاع الخاص لبرهة من الزمن ليرى ما إذا كان ممكناً الخروج بنتائج أفضل من عدمه. وقد اقترح أهل الخبرة نماذج عديدة للخصخصة يمكن أن تستفيد منها الجامعات الحكومية في خصخصة برامج إعداد المعلم من أهمها:

1. التعاقد Contracting Out:

ويمكن تطبيق هذا النموذج في برامج إعداد المعلم ويتم بموجبه قيام هذه البرامج بتوقيع عقود مع جهات خاصة لإمدادها بخدمات محددة كالنقل، أو التدريب العملي، أو الإسكان، أو توفير الكتب الدراسية، أو الإعاشة للطلبة وأعضاء هيئة التدريس والموظفين والعاملين بها، والصيانة ونحوها. فتخفف الأعباء عن الجامعة أو عن الدولة مقابل الهامش الربحي الذي يمكن أن تحصل عليه هذه الجهات الخاصة.

2. نظام القسائم Voucher College :

وفيه تقوم الجهات الحكومية بتزويد الطلبة بقسائم ذات قيمة مالية محددة لكل طالب، تخوله الالتحاق بالبرنامج الذي يرغب به من مجموع برامج إعداد المعلم في البلاد، وتكون رسوم الدراسة بها في حدود قيمة القسيمة المعطاة للطالب أو الطالبة، ويدفع الطالب أو الطالبة أية رسوم إضافية إذا كانت بعض برامج إعداد المعلم رسومها أعلى من غيرها، كما أن لهذه القسائم شروطاً متعددة لابد من الإلتزام بها.

3. الإحلال (Take – Over) :

ويقصد به إسناد إدارة برامج إعداد المعلم وتنظيمها إلى مؤسسات أهلية خاصة يتم التعاقد معها لتتولى إدارة هذه البرامج وتشغيلها كلياً مقابل رسوم تدفعها الحكومة لهذه الجهة أو الجهات.

4. المعاهدة (Charter College):

وهنا يتم الاتفاق بين الحكومة والبرنامج على قيام البرنامج بأداء مهام محددة وتعطى لها بموجبها الاستقلالية في التنظيم والميزانية والتحرر من البيروقراطية.

5. رصيد الضرائب (Tax – Credit):

وهنا يتم تخصيص مبلغ معين من حساب الضرائب التي يدفعها المواطنون لتغطية رسوم الدراسة أو أجزاء منها للطلبة الذين يقبلون للدراسة في هذه البرامج، وقد يتم استقطاع هذه الرسوم فقط من المواطنين الذين لديهم أبناء في سن الدراسة الجامعية.

6. امتلاك القطاع الخاص برامج إعداد المعلم:

وهذا هو أحد أشكال الخصخصة الآخذة في الانتشار فتكون البرامج تحت إدارة القطاع الخاص بغض النظر عما إذا كان قطاعاً ربحياً أم قطاعاً غير ربحي (Fitz & Beers, 2002)، (Levine, 2001)، ومن المهم ملاحظة أنه يمكن أن تتم خصخصة برامج إعداد المعلم دون إعانات أو تمويل من الحكومة مع بقاء حق الإشراف الحكومي العام عليها، أو أن تبقى برامج إعداد المعلم تحت نطاق الجامعات الحكومية مع قيام الجامعات والمؤسسات الأخرى بدعم هذه البرامج ومساندتها مادياً وعينياً، شريطة ألا تتحول بعض هذه البرامج إلى برامج نخبوية بحكم مواقعها الجغرافية، كما ينبغي ألا تتسبب برامج إعداد المعلم تحت سياق الخصخصة إلى تجريف نفسها من الكفاءات العلمية المتميزة من المواطنين وغيرهم كما تفعل بعض البرامج الحكومية، ونقوم بتهجير الكفاءات والعقول العلمية إلى مواقع أخرى أو عزلهم عن الحياة الأكاديمية تماماً كما هو الحال في بعض المواقع.

نتائج تقويم برامج إعداد المعلم في الوطن العربي باستخدام أسلوب التحليل الرباعي SWOT

تمت مراجعة 57 دراسة تناولت واقع برامج إعداد المعلمين والمعلمات في الوطن العربي، وأفرزت تلك المراجعة باستخدام التحليل الرباعي SWOT النتائج التي توضحها الجداول التالية (1)، (2)، (3)، (4):

جدول (1)

نقاط الضعف في برامج إعداد المعلم في الوطن العربي

- عدم القدرة على التعامل مع المتغيرات المتجددة للبرامج الدراسية وأساليب تقديمها.
- ضعف علاقة البرنامج بالمجتمع المحلي.
- الاستمرار في تطبيق أساليب تعليم وتعلم البرامج ذات خاصية تقليدية (غير متركزة حول الطلبة).
- انفصال القسم النسوي عن القسم الرجالي دون وجود مبرر منطقي لذلك في بعض البرامج والتعاون بينهما.
- عدم مشاركة القسم الرجالي في الإشراف أو التدريس في البرامج الدراسية (الماجستير) في القسم النسائي رغم قلة الكفاءات النسائية.
- الافتقار إلى التكامل التربوي بين الأقسام العلمية في مختلف الشؤون.
- الحاجة إلى استكمال التجهيزات الفنية والتقنية والمعامل والمختبرات.
- كثرة ارتباط بعض أعضاء هيئة التدريس بمهام أو علاقات شخصية على حساب العمل المؤسسي داخل البرنامج.
- الحاجة إلى تحديث رؤية ورسالة البرنامج في ضوء المستجدات المعاصرة والتوجيهات الحديثة.
- قلة أعداد أعضاء هيئة التدريس في جميع الأقسام قياساً إلى أهداف الأقسام وطموحات البرامج واستحداث البرامج الجديدة.
- قلة أو ندرة الكوادر الإدارية الداعمة لعمل الأقسام العلمية.
- ندرة الكوادر الفنية الداعمة لجهود البرامج في العمل الأكاديمي أو الإداري أو التقني أو المراكز البحثية أو المرافق الإدارية والفنية الأخرى.
- عدم وجود علاقة علمية مع إحدى المؤسسات العلمية الدولية للاستفادة من خبراتها وتجاربها في التطوير والعمل.
- توقف العديد من البرامج المهمة مثل الدبلومات لأسباب خارجية عن إدارة البرنامج.
- الحاجة إلى تحديث سياسات القبول للطلبة في البرامج الدراسية المتاحة.
- التفاوت في مستوى التزام منسوبي البرنامج تجاه المسؤوليات المناطة بهم.

- ضعف المستوى الفني والمهاري للقائمين بأعمال السكرتارية بالبرنامج والحاجة إلى توفير برامج تدريبية جادة لهم.

تابع جدول (1)

نقاط الضعف في برامج إعداد المعلم في الوطن العربي

- عدم توفر الرقابة الإدارية الكافية على حضور أو انصرف بعض الموظفين الإداريين بالبرامج.
- تأخر بدء العمل التدريسي في كل فصل لأسباب يمكن تخطيها.
- ضعف انتظام اجتماعات الأقسام وتباعد فترات انعقادها وإلغاء بعضها لأسباب غير مقنعة.
- عدم وضوح توصيف بعض المقررات الدراسية، والصعوبة في الحصول على التوصيف في بعض الحالات.
- عدم توفر خطط واضحة للأقسام أو بعضها فيما يتعلق برؤيتها ورسالتها وأهدافها ومناشطها.
- بعض القاعات الدراسية غير مجهزة بالشكل المناسب بعد.
- صعوبة الحصول على نتائج الامتحانات أو التأخر في إظهار النتائج وإفتقار الامتحانات إلى معايير موضوعية في التقويم.
- قلة الاهتمام بالجوانب المهنية التطبيقية في العمل التدريسي في بعض البرامج التعليمية.
- ضعف تدريس بعض المقررات الدراسية والتركيز على البعد الإلقائي.
- عدم تقيد بعض أعضاء هيئة التدريس بما يقدم في المحاضرات عند وضع الامتحانات.
- تكرار غياب بعض أعضاء هيئة التدريس عن المحاضرات لأسباب متعددة وعدم تعويض المحاضرات المتغيب عنها.
- قيام بعض أعضاء هيئة التدريس بزيادة تكاليف الطلبة خاصة مع قرب نهاية الفصل الدراسي، دون وجود هدف تربوي واضح.
- استمرارية المعاملة الفوقية لبعض أعضاء هيئة التدريس مع الطلبة.
- تأخر بعض أعضاء هيئة التدريس عن الحضور المبكر للمحاضرات.
- كثرة مفردات المقررات الدراسية بشكل يتخطى الأوقات الزمنية المتاحة بالفصل الدراسي الواحد.
- صعوبات في توزيع درجات الأعمال الفصلية والامتحانات خلال الفصول الدراسية.

- الاعتماد في الشرح والإلقاء على ذكر الاتجاهات الحديثة أو التجارب المتطورة على مجرد عناوين هذه الاتجاهات أو التجارب دون الخوض فيها.
- اختلاف الآراء أو التوجهات بين أعضاء هيئة التدريس فيما بينهم أحياناً وفيما بينهم وبين الطلبة في ما يطرح من أفكار أو مقترحات أو موضوعات ومناقشات وأحياناً عدم تقبل الآراء المطروحة.
- الحاجة إلى بناء برامج الدراسات العليا المهنية وفق نظرية الكفايات.
- معظم برامج الدراسات العليا القائمة لا يتضمن تطبيقات عملية في الميدان سواء على شكل خدمة مجتمع أو تعليم تعاوني أو تدريب ميداني.

تابع جدول (1)

نقاط الضعف في برامج إعداد المعلم في الوطن العربي

- لا يوجد مستند علمي واضح عن مستوى الكتب والمصادر التي يتم استخدامها كمراجع أو كتب مقررة للمواد الدراسية، وما إذا كانت المعلومات الواردة فيها موثوقة ومتقدمة وذات صلة وثيقة، وقد يكون هنالك استخدام لبعض المذكرات التي لا ترقى للفكر الحديث (مشكلة تقادم المعرفة).
- لا يتوفر العمل التأليفي الجماعي لدى أعضاء هيئة التدريس لتغطية مقررات البرامج الدراسية.
- قلة عدد برامج البكالوريوس التخصصية.
- استمرار الأساليب التقليدية في تصميم البرامج الدراسية.
- انشغال قيادات البرامج بأمر متعده خارج نطاق العمل الفعلي.
- الصراعات بين الزملاء والتنافس المحدود على المراكز والمهام.
- الحاجة إلى بناء إطار مفاهيمي لبرامج الماجستير يحتوى على المكونات والمنطلقات والأسس المختلفة والأدوار والمنهج والبيئة المستهدفة.
- تنوع البرامج بحيث تخدم مجالات مهنية تربوية متعددة مطلوبة في الميدان.

- تكوين وتأسيس البرامج التعليمية متعددة الاختصاصات (الدراسات البيئية).
- عدم توفر لوائح تنظيمية في متناول الأقسام والمنسوبين.
- الحاجة إلى وضع مبررات علمية واقعية لتقسيمات المقررات الدراسية وأوزانها وانتمائها للتخصصات وارتباطها بالواقع ورموزها ومضامينها.
- الحاجة إلى بناء معايير للمقررات الدراسية في جميع المستويات.
- الحاجة إلى بناء معايير لتدريس المقررات في البرامج التي تقدمها برامج إعداد المعلم في جميع المستويات.
- إعطاء مزيد من العناية بكل مايتعلق بأخلاقيات المهنة.
- ترسيخ وتعزيز عناصر الخبرة في الإشراف على طلبة الدراسات العليا التربوية وتدريبهم.
- تأخر طلبات فتح الشعب الدراسية وعدم الالتزام بتجهيزها مبكراً قبل بدء الفصول الدراسية.
- لا يتوفر بالبرامج أى مرفق ترفيهي أو ترويحي للطلبة والمنسوبين أو نوادي طلابية لممارسة بعض النشاط.
- ضعف التواصل الأكاديمي بين أعضاء هيئة التدريس.
- عدم وجود روابط أو أنشطة تنسيقية مع البرامج التربوية المتشابهة.
- الحاجة إلى تأسيس مرجعية موضوعية للجداول الدراسية لجميع المقررات.
- عدم توفر ممارسات أو تطبيقات في التخطيط الاستراتيجي في جميع الأقسام بما في ذلك الأقسام التي يتم تدريس التخطيط الاستراتيجي فيها.
- لم توفر البرامج حتى الوقت الحاضر ما يسمى بالدراسة المستقلة التي هي شرط جوهري لبدء أعمال التقويم والاعتماد الأكاديمي.

تابع جدول (1)

نقاط الضعف في برامج إعداد المعلم في الوطن العربي

- استمرارية النزعة الفردية في التدريس.
- عدم وفرة أعضاء هيئة التدريس في مختلف الأقسام أو زيادة عددهم عن الحجم المطلوب
- تأخر فتح برامج الدراسات العليا بشكل كبير بسبب طول الإجراءات الإدارية والفنية لإقرارها
- عدم استخدام تقنيات تعليم وتدريب متطورة في أنشطة التعليم والتعلم من قبل أعضاء هيئة التدريس
- الحاجة إلى زيادة التدريب أو التطبيق العملي في جميع المقررات لتهيئة الطلبة لفهم وتحمل أعباء النظريات الجديدة في التعليم والتعلم
- عدم وجود كراسي جامعية تشرف عليها أو ذات صلة بتطبيق عمل البرامج
- قلة أو ندرة أو ضعف المشاركة المجتمعية لأقسام وانحسار ما هو قائم على مساحة ضيقة للغاية
- الإخفاق في التوازن في ساعات العمل التدريسية مقابل ساعات العمل التطبيقية
- إسناد تدريس بعض المقررات لغير المتخصصين
- ضعف الرقابة والمحاسبية وتقويم الأداء
- ضعف التنمية المهنية للعاملين والمنسوبين
- تدني جودة المناهج الدراسية ، والإعتماد على طرق تدريس تقليدية
- ضعف المهارات التقنية واستخداماتها في العمل التربوي
- وجود صور نمطية ذهنية سلبية لدى الطلبة عن مهنة التعليم
- تردى مستوى البيئة التعليمية المحفزة على الإبداع
- عدم العناية بتنمية المهارات العملية لدى الطلبة (الإبداع ، والنقد ...)
- قصور الخطط الدراسية (معظمها جيدة شكليا فقط)

- الإعتماد الكلي على التمويل الحكومي
- البيروقراطية وقلة الصلاحيات
- عدم تطبيق القيادات للأنظمة واللوائح بشكل حقيقي
- مجاملة القيادات العليا فيما يرغبون في تمريرة
- ضعف تطابق التخصصات مع واقع سوق العمل

جدول (2)

نقاط القوة في برامج إعداد المعلم في الوطن العربي

- وجود النظم الإلكترونية التي تمتد العديد من الخدمات الإدارية والفنية بالبرامج ويتفاعل إيجابيًا مع متطلبات الجودة.
- توفر نظام إلكتروني لشؤون الطلاب بالبرامج.
- توفر الكفاءات المتمرسه بأعمال الإعتماد الأكاديمي والجودة.
- حسن اهتمام البرامج بعقد اللقاءات العلمية (الأسبوعية، الشهرية، والدورية).
- وجود خطة لأولويات البحوث بالبرامج مرتبطة بخطة الجامعة.
- توفر مكاتب خاصة لجميع أعضاء هيئة التدريس والقيادات والإداريين والفنيين.
- التزام القيادة بدعم حركة التغيير والتطوير التربوي بالمشاركة مع الجامعة والمجتمع.
- توفر قدر مناسب من الحراك التربوي وفتح الباب أمام التشاور الإداري والأكاديمي في جميع الموضوعات.
- استفادة البرامج من مناشط التطوير بالجامعات بشكل جيد.
- مشاركة جميع منسوبي البرامج من الرجال والنساء في أعمال وضع الرؤية والرسالة والأهداف التي تعد مرجعية في أعمال ومناشط البرامج.
- توقع الاعتماد والمواقفة على العديد من برامج الدراسات العليا المستجدة.
- توفر إمكانية قيام البرامج بتقديم استشارات تربوية رفيعة المستوى لمؤسسات المجتمع.

- وجود التزام قوى في مؤشرات التدريس من حيث (نسبة المدة الزمنية لاستكمال الطلبة للبرامج الأكاديمية, نسبة أستاذ إلى طالب متوسط عدد الأبحاث العلمية لأعضاء هيئة التدريس ...).

جدول (3)

الفرص في برامج إعداد المعلم في الوطن العربي

- ارتفاع البرامج محليًا ودوليًا تحت مظلة حصول بعض الجامعات على الأسبقية في التصنيف الدولي للجامعات العربية أو على حصولها على مراكز متقدمة عالميًا.
- الدعم المناسب من قيادة الجامعة للبرامج.
- توقع ارتفاع الطلب المجتمعي على خدمات البرامج.
- سعي البرامج لإعادة فتح برامج إعداد المعلمين والمعلمات بالتنسيق مع الجهات المتخصصة في بعض البلدان.
- إمكانية مشاركة البرامج في دعم وتطوير التعليم الأهلي ومؤسساته المثالية في المجتمع المحلي.
- اتخاذ الإجراءات الأولية والرسمية لاعتماد برامج ماجستير مهنية تربوية متنوعة.
- توفر اتجاه إيجابي من قبل مؤسسات المجتمع في دعم البرامج وأنشطتها وتعدد الجهات التي يمكنها الاستفادة من خدمات البرامج.
- تعدد الجهات التي يمكنها الاستفادة من خدمات البرامج.
- اتساع سوق العمل لمخرجات البرامج.
- إمكانية إسهام البرامج في تحقيق الرؤى الوطنية.
- تقديم العديد من المبادرات التربوية الاستراتيجية لربط البرامج بالمجتمع المحلي.
- السعي لجعل البرامج مؤسسة خدمية إنتاجية.
- الاتجاه نحو زيادة البرامج التربوية الفنية الطلابية (الأنشطة المسرحية, الرياضية, الثقافية, الإجتماعية).
- السعي لافتتاح برامج تربوية تواكب المتغيرات.
- السعي لاستقطاب الكفاءات الفنية المحلية والخارجية من ذوي الخبرة الواسعة

- الإتجاه نحو زيادة فاعلية الإعلام التربوي داخل الجامعة وخارجها
- توقع خروج العديد من البرامج الأكاديمية العليا ذات الطبيعة البيئية
- وجود دعم عال لتتمة قدرات أعضاء هيئة التدريس في البحث والتدريس بالبرامج
- توقع زيادة الإنفاق على البحوث العلمية التربوية من الجامعة والمجتمع
- توقيع عقد البرامج للعديد من المؤتمرات واللقاءات التربوية الفريدة من نوعها
- موقع البرامج الإستراتيجي خاصة في المدن والمحافظات التي تحظى بارتياح الزوار والسائحين والحجاج والمُعتمرين لها
- أن معظم السكان هم من الشرائح العمرية صغيرة السن ضمن التركيب السكاني للبلدان العربية

تابع جدول (3)

الفرص في برامج إعداد المعلم في الوطن العربي

- انفتاح البرامج على المجتمع المحلي والخارجي من أجل تحقيق درجة عالية من الإبداع والمنافسة في المحافل التربوية.
- السعي لإيجاد طرق متطورة لتنظيم موارد البرامج المتاحة لتحقيق أهدافها.
- السعي لزيادة كفاءات البرامج من خلال الإستخدام الأمثل لمواردها المختلفة.
- اهتمام البرامج بالجانب المستقبلي على المدى القريب، عبر تطوير العلاقات داخلها، وإدارتها بكفاءات عالية، وتفعيل العمل الجماعي والتطوعي.
- تحديث أهداف البرامج والالتزام بمبادئ التخطيط الإستراتيجي.
- السعي لحصول البرامج على الاعتماد الأكاديمي.
- التطبيق العلمي للإجراءات والقواعد اللازمة لضمان كفاءة التشغيل بالبرامج.
- السعي الحثيث لجعل البرامج من أوسع البرامج في البلاد التزاماً بتطبيقات الحكومة الإلكترونية في التوثيق والإجراءات الإدارية والفنية وخدمات المناهج الدراسية الإلكترونية وفقاً لمنهجية استرشادية موثوقة.
- السعي لجعل البرامج بيئة استثمارية لاجتذاب المستثمرين في القطاع التربوي للاستفادة من إمكانياتها في التأسيسي أو الإدارة التربوية أو الإشراف أو الاستشارات أو البحث والتطوير الوطني.

- التزام البرامج بمحو الأمية الإلكترونية والإرتقاء بالنشر الإلكتروني للأبحاث وتعزيز الثقافة العربية والإسلامية رقمياً في ميادين الإسلام واللغة والتربية وتعزيز الأمن الوطني والفكري.
- الارتقاء بتسيخ مبدأ الشفافية في جميع المعاملات داخل البرامج.
- توسيع قاعدة البيانات بالبرامج وامتدادها إلى المجتمع المحلي والدولي وتفعيل مراسلاتها الإلكترونية وحواراتها الرقمية.
- التسارع والتطوير التقني وسهولة توفر الوسائل التقنية وتوظيفها في التدريس ورفع الكفاءة العلمية والتنافسية، مما يسهل التحول الرقمي.
- الإرادة السياسية الداعمة لتطوير التعليم لمواكبة احتياجات سوق العمل وخطط التنمية.
- التوجه نحو الخصخصة ورفع مشاركة الأسرة.
- توفر البنية التحتية لإقامة مشاريع تعليمية إلى حد ما في بعض البرامج.
- الثورة المعلوماتية والاتصالات، والمقدرة على الإسهام التربوي من خلالها.
- الطلب المجتمعي الهائل على التعليم.
- إيجاد لغة مشتركة مع القطاع الخاص في تقديم الخدمات التربوية عبر تحفيز ثقافة التواصل مع هذا القطاع.
- الوصول إلى أعلى مستوى محكم محلياً في التواصل وفي الخدمات التربوية الإلكترونية داخل البلاد.

جدول (4)

التحديات في برامج إعداد المعلم في الوطن العربي

- تحديات العولمة وتأثيراتها على القيم وعلى عمليات الإعداد والتأهيل.
- سوء فهم إدراك معني المجانية في التعليم.
- الضغوط المجتمعية لقبول أعداد كبيرة دون تهيئة الإمكانيات لذلك.
- امتداد البيئات الجغرافية وصعوبة التكامل والتنسيق.
- الاستمرار في سياسات تحجيم التعاقد مع الخبرات العربية والدولية.
- مشكلات الأمن، ومصاعب الأزمات والحروب في المنطقة.

- تذبذب معدلات الدخل الوطني لأسباب متنوعة.
- إيقاف العديد من البرامج التعليمية (خاصة البرامج مدفوعة التكاليف).
- انخفاض الدعم المالي للجامعات.
- الإجراءات أو التنظيمات التي تحول بين الدارسين والدارسات في الالتحاق ببرامج الدراسات العليا التربوية.
- عدم انتشار البرامج في المجتمع المحلي التربوية وغير التربوي.
- ضعف الصلة بين البرامج وباقي التخصصات في الجامعة في المناشط الأكاديمية وغيرها.
- عدم المقدرة على متابعة التطورات العلمية في العلوم والتخصصات التربوية.
- كثرة عدد البرامج التربوية في البلاد ومنافستها مع بعضها البعض في استقطاب الدارسين والدارسات.
- صعوبات تحويل ودعم البرامج الخاصة عبر التعاقد التربوية الدولي.
- دافعية الطلبة نحو الدراسات العليا من أجل الحصول على الشهادات عوضاً عن امتلاك المهارات والخبرات الموثوقة والتميزة.
- تشتت الجهود المبذولة في البرامج وعدم الرجوع إلى مبادئ وتطبيقات العمل المؤسسي.
- عدم الرجوع إلى المعايير اللازمة في المناشط التدريسية والبحثية والعمل الإداري والفني.
- عدم توفر الوثائق والمنايق الإدارية لحسن تطبيقات الأعمال الإدارية والفنية والمناشط المختلفة والقرارات المتخذة.
- انخفاض مستوى الشعور بالمسؤولية نحو الخطة الاستراتيجية للبرنامج.
- عدم التمكن من استيعاب أهمية التخطيط الاستراتيجي وجوانب الجودة ورفع الأداء والاعتماد الأكاديمي.
- عدم إدراك العاملين لمفهوم نظام تحديد الأولويات وأهميتها والالتزام به.
- أنظمة التعاقد والتقاعد المتشددة والمكتظة بالقيود والإجراءات الطويلة وضعف الحوافز المادية والمعنوية وأساليب التعامل مع المتعاقدين الكبار أصحاب الخبرة والكفاءات.
- الاختلالات الشخصية التي تحدث بين العاملين نتيجة سوء الفهم أو الشخصية أو غيرها مما يعوق العمل أو يعطله أو يبرزه بشكل مغاير لما يتم استهدافه.
- وتأسياً على ذلك، فإن خصخصة برامج إعداد المعلم قد تكون خياراً جيداً خلال المرحلتين الحالية والمقبلة.

خيار تمويل برامج إعداد المعلم في اتجاه التخصص:

تصل نسبة تمويل التعليم العالي الخاص في بعض الدول إلى حوالي 50% أو أكثر، وخاصة الدول المصنفة على أنها دول متطورة أو متقدمة، ومع ذلك فإن تحويل التعليم العالي في هذه الدول يعتمد إلى حد كبير على الأوقاف وعلى الضرائب، وأنواع الضرائب التي تمويل التعليم العالي متعددة، منها ما يتعلق بالمبيعات، ومنها ما يتعلق بالدخل، ومنها ما يتعلق بالملكية. أما بالنسبة للأوقاف فهناك مؤسسات وقفية عظمى، ومؤسسات أقل تقوم بتخصيص جزء من ريعها لصالح التعليم العالي. وإلى جانب ذلك يعتمد التمويل على المنح، والقروض، والرسوم المنخفضة، وتحكم مصادر التمويل أنظمة قانونية محددة، وقد تختلف الأنظمة في ذلك من بلد لآخر، وربما من منطقة معينة إلى منطقة أخرى داخل الدولة الواحدة. كما تلعب التبرعات من الأفراد والشركات والمؤسسات الخيرية، والخريجين دوراً مهماً في تمويل التعليم العالي وبرامجه (العتيبي، 2018)، (المذكور والدباسي، 2018)، (عيسان، 2016)، (الحري، 2015)، (الخطيب، 2003).

وقد سعت بعض الجامعات في البلدان العربية إلى بناء مشروعات يتم وقفها لصالح تمويل كلياتها وبرامجها وخدماتها الأخرى، وهي تجربة مميزة، من المتوقع أن تتسع بشكل كبير خلال المرحلتين الحالية والمستقبلية، لاسيما في إطار التوجهات الحالية والرؤى المستقبلية لإصلاح التعليم العالي وتطويره والخبرات العالمية العديدة في هذا السياق، فمثلاً تصل أوقاف بعض الجامعات إلى مليارات الدولارات، وهي جامعات تحقق وفراً وفائضاً كبيراً بسبب الاعتماد على هذه الأوقاف، وهي غالباً لا تعتمد على التمويل الحكومي (العتيبي، 2018)، (صائغ، 2009)، (عيسان، 2016).

كما إن للبعثات البحثية، وتطبيقات نماذج الجامعات المنتجة، ونماذج التمويل الذاتي للجامعات، وهي آليات يمكن تبنيها في دعم اتجاه تخصصات برامج إعداد المعلم في الوطن العربي. ومهما يقال من أن برامج إعداد المعلم ليست كغيرها من التخصصات الجامعية الأخرى في القابلية للتخصص أو الاستثمار، فإن ذلك لا يعد رأياً دقيقاً البتة، بل يمكن القول بأن الاستثمار في برامج إعداد المعلم هو استثمار مضمون العوائد أكثر من التخصصات الجامعية الأخرى. لكن الحقيقة أن هذه البرامج لا تزال غير قادرة على تسويق نفسها بشكل مناسب لافتقار معظم قياداتها والعاملين فيها إلى الحس الاستثماري، وإلى المهارات المرتبطة بالاستثمار، هذا إلى جانب الفردية في التكسب لدى البعض من وراء الانتماء إلى هذه البرامج عوضاً عن الروح المؤسسية حيث أن بعض أعضاء هيئة التدريس فيها يقدمون مشروعات أو خدمات لجهات متنوعة لمصلحتهم الشخصية، على الرغم من وجود التنظيمات الرسمية التي تحدد هذا النوع

من الممارسات. وتلجأ بعض مؤسسات التعليم العالي إلى الأخذ بأسلوب التمويل الهامشي الذي يمكن أن يأتي من مصادر متنوعة خارج إطار السياق المعتمد. ويمكن لبرامج إعداد المعلم الاستفادة من أساليب التمويل الهامشي بالشراكة مع القطاع الخاص لتحسين كفاءتها، وتطوير البنى الأساسية لها، وتتخطى ضعف التمويل الحكومي لها مقارنة بغيرها من التخصصات. ولقد ظلت العديد من برامج إعداد المعلم في الدول العربية مهمشة كلياً أو جزئياً في مختلف مبادرات تطوير التعليم المحلي، كما أن بحوث أعضاء هيئة التدريس بها ليست بحوثاً تتناول قضايا استراتيجية للتحديث والتطوير والتجديد، بل هي بحوث موجهة لخدمة أغراض محدودة، وفي إطار الخصخصة لهذه البرامج تصبح مؤسسات القطاع الخاص قادرة بشكل أكبر على تحميل تبعات التطوير والتحديث التربوي بمختلف عناصره ومستوياته، عوضاً عن دفع الملايين الطائلة من العملات الصعبة لخبراء أجانب ليس عندهم أكثر من الخبرات التي يمتلكها الخبراء المواطنون، مما أدى أو يؤدي إلى عدم توطيد الخبرة محلياً، وعدم الثقة في القدرات المحلية برغم أن كلفة التطوير الذاتي المحلي للتعليم لا تصل - غالباً - إلى ربع كلفة التطوير من قبل الأجانب. ومعروف أن الخبراء الأجانب يتلمسون كل الأفكار من الخبراء والقيادات المحلية ثم يقومون ببلورتها على هيئة خطط واستراتيجيات تطوير لا يقدمون من خلالها فكرة واحدة من عندهم. وتجدر الإشارة أن بعض برامج إعداد المعلم قدمت مبادرات من أجل تحسين العملية التعليمية إما بجهود ذاتية، أو من خلال أعضاء هيئة التدريس فيها الذين يتم ضمهم إلى لجان محلية أو وطنية معينة بالتطوير التربوي، والتقييم، والخدمة المجتمعية، لكن هذه المبادرات ليس لها تقييم محدد، لأن الجهات المستفيدة تجيزها لحسابها، مما يضعف القيمة السوقية للإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس بها، ويمكن للقطاع الخاص أن يحمي الملكية الفكرية لأعضاء هيئة التدريس ببرامج إعداد المعلم بطرق شتى أفضل بكثير مما هو قائم في الوقت الحاضر. وعموماً فإن الانتقادات التي توجه إلى مبادرات الخصخصة في التعليم العالي - رغم وجهة بعضها - إلا أن المرحلة الحالية، وبالتأكيد المرحلة المقبلة سيكون فيها حسم شديد في صالح الخصخصة، لذا ينبغي التركيز على حسن تقديم مشروعات الخصخصة عوضاً عن توجيه النقد، وخاصة النقد اللاذع نحوها. ومن المفيد أن يبنى الفكر التربوي الجديد على حسن النوايا، وليس على الاتهامات بالانسياق خلف الليبرالية الجديدة، ومشكلات السوق العالمية، والانحيازية الاقتصادية، والعدوان على الجامعات.

وربما يكون من المناسب الإشارة إلى تقرير اليونسكو 2018 المتعلق بتمويل التعليم العالي في الدول العربية (الهدف الرابع) في باب التنمية المستدامة الذي ورد فيه:-

1. السعي لتحقيق زيادة كبيرة في عدد المنح الدراسية المتاحة للبلدان النامية على الصعيد العالمي، وبخاصة لأقل البلدان نموًا من أجل الالتحاق بالتعليم العالي، بما في ذلك منح التدريب المهني وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والبرامج التقنية والهندسية والعلمية.
 2. تحقيق زيادة كبيرة في عدد المعلمين المؤهلين من خلال التعاون الدولي كتدريب المعلمين بحلول عام 2030؛ حيث تشير تقارير التعليم في البلدان العربية إلى ضعف مخرجات التعليم العام، وضعف إعداد الطلبة للالتحاق بالتعليم العالي رغم تضخم الدرجات، وعدم ملائمة المهارات المتحصلة، وبيئية التعليم الرديئة وبروز ظاهرة الانحياز إلى التعليم دولي الطابع. وبسبب زيادة الأعباء على الموازنات المالية للدول، فإن تمويل التعليم تأخر سلبيا بشكل ملحوظ، لاسيما في ظل اعتبارات جوهرية مثل النمو السكاني المتزايد، وتراجع سوق التوظيف في القطاع العام، والضعف الشديد جدًا في تمويل البحث العلمي، ومشكلات الجودة والاعتماد .
 3. تشجيع مساهمة القطاع الخاص في دعم التعليم العالي (اليونسكو، 2018).
- وبينت العديد من نشرات المرصد الدولي للتعليم العالي أن التعليم العالي المعاصر يخضع لاستراتيجيات تدويل بشكل ملموس على الصعيد العالمي، الأمر الذي يستلزم نوعًا جديدًا من الشراكات في تمويل هذا المستوى من التعليم بجميع مؤسساته، كما أن هناك اتجاهًا لدى العديد من الطلبة في أنحاء العالم في الاهتمام بالالتحاق بالكليات الجامعية الأقل كلفة طالما أنها كليات معتمدة قانونيًا ونظامًا (المرصد الدولي، 2020). وكثير من الباحثين والخبراء في القطاع التربوي لا يعترضون على خصخصة الكليات الجامعية شريطة أن تكون رسوم الدراسة في حدود إمكانيات الطالب وأسرته، ويوضع لذلك التشريعات اللازمة (عامر، 2006). ورأى بعضهم أنه يمكن الاعتماد على مصادر خارجية لتمويل التعليم في الكليات الجامعية كإعارة أو نذب أعضاء هيئة التدريس للعمل الجزئي أو الكلي لدى جهات أخرى داخل البلاد أو خارجها، هذا إلى جانب الأساليب الأخرى (الشنيقي، 2018). وينظر البعض الآخر إلى أن بعض مؤسسات المجتمع المالية في عديد من البلدان العربية تحتاج إلى أن تغير من سياساتها من أجل دعم القطاع الخدمي في المجتمع ومن أهم عناصر هذا القطاع التعليم والصحة. وكذلك فإن الشركات المحلية، والبنوك، والمستشفيات الخاصة، والمراكز التجارية، والشركات الأجنبية العاملة في داخل البلدان العربية من المفروض أن تقدم مساهمات مالية وعينية داعمة لتمويل الكليات والبرامج الدراسية، سواء وقع ذلك ضمن تخصصاتها أم وقع خارج تخصصاتها على السواء. ذلك أن من حق المجتمع المحلي

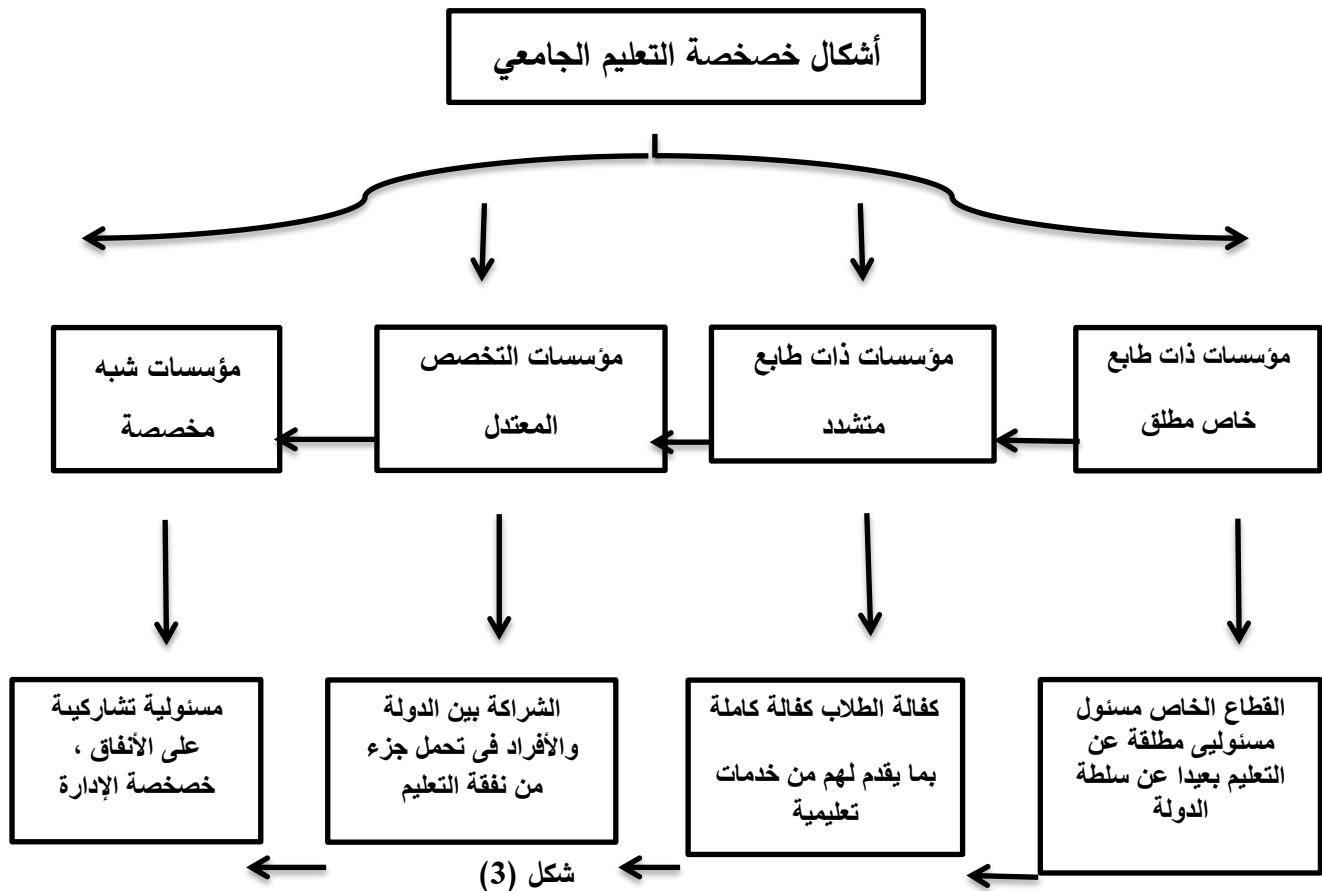
والمواطنين فيه أن يستفيدوا من إمكانات هذه المؤسسات والشركات ويندرج تحت ذلك مساهمات رجال ونساء الأعمال، والكراسي العلمية، والمساعدات الطلابية، والقروض البنكية الميسرة أو بدون فوائد (البابطين، 2019).

وتجد الإشارة إلى أن بعض الدول العربية أعدت العديد من الأنظمة المتعلقة بخصخصة التعليم مثل استراتيجية التخصيص في المملكة العربية السعودية بموجب القرار 142323/3 الصادرة عن المجلس الاقتصادي الأعلى، ونظام تشجيع القطاع الأهلي في قطاع التعليم العام بموجب قرار مجلس الوزراء رقم 374 وتاريخ 1423/2/23، وغيرها ومثلها في البلدان العربية، تؤكد على انتهاج الخصخصة في التعليم، وأن القطاع المتعلق بإعداد المعلم ينبغي أن يكون طرفاً في ذلك، ومن ذلك خرجت بعض الأفكار المهمة في السياق التربوي للخصخصة من أبرزها تأسيس الشركات التعليمية، وخصخصة قطاع المباني والمدن الجامعية، وخصخصة قطاع الخدمات داخل المدارس والجامعات كالصيانة والنظافة ونحوها (الزومان ، 2018). وتتطلب خصخصة برامج إعداد المعلم منح البرامج استقلالية إدارية وتعليمية، وبناء شراكة مع الدولة، والقناعة بجذوي الاستثمار فيها (خليل وآخرون ، 2018)، (اليامي ، 2018) .

متطلبات خصخصة برامج إعداد المعلم في الوطن العربي

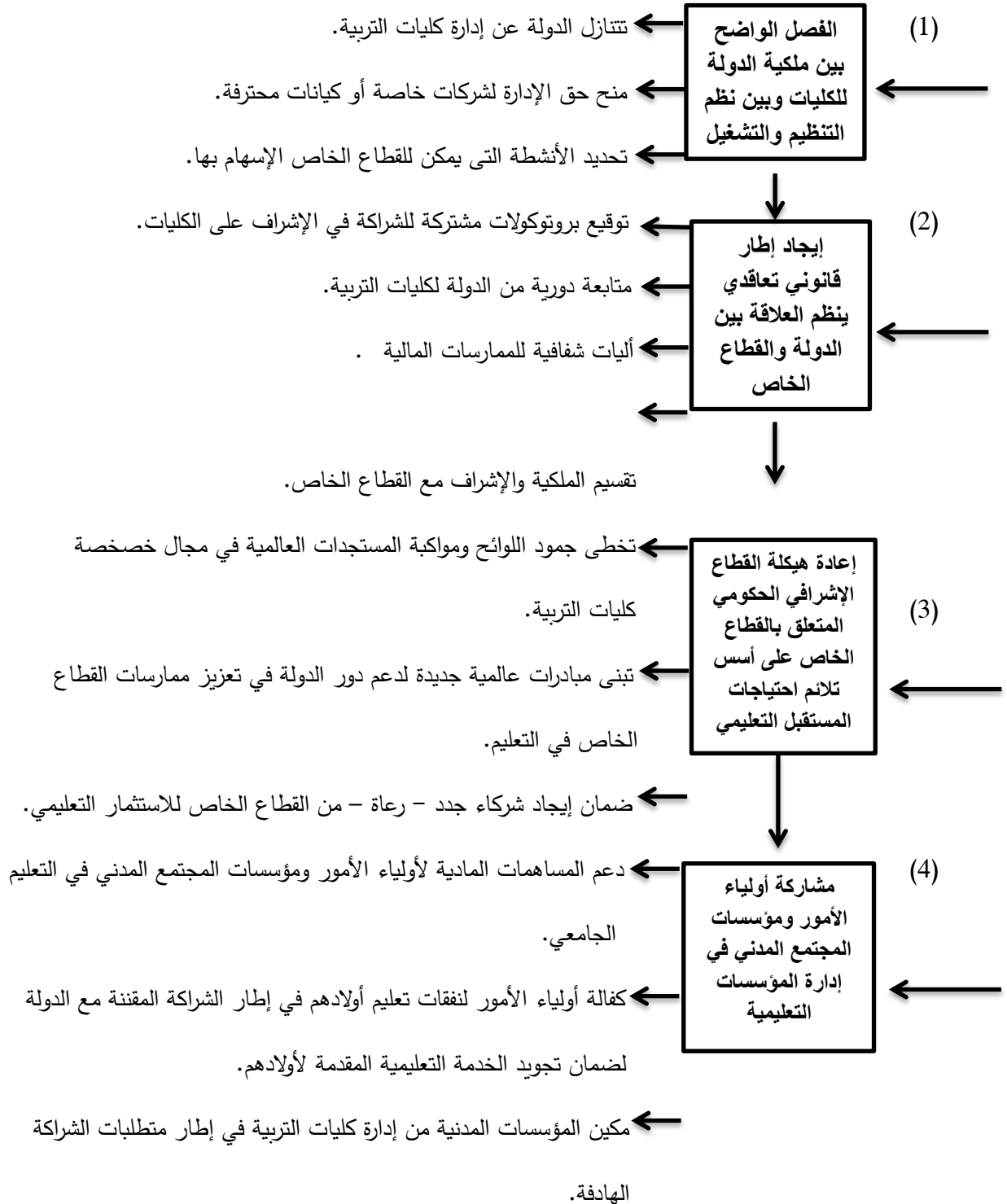
لكي تتجح خصخصة برامج إعداد المعلم في الوطن العربي، فإن هناك حاجة إلى استمرارية الدعم الحكومي المناسب لتهيئة ظروف النجاح لهذه الخصخصة. فمثلاً قد تكون هنالك حاجة لتغطية نفقات في الصيانة، أو الإقامة أو استكمال منشآت تعليمية باعتبارها جزء من الأصول، هذا إلى جانب المرونة في الأنظمة والإجراءات الإدارية وغير الإدارية ذات الصلة بتأمين مقومات عمل هذه البرامج تحت الخصخصة بشكل سلس وانسيابي ملموس. كما أن على الأجهزة الحكومية المعنية بالاعتماد والاعتراف بالدرجات العلمية والشهادات الدراسية أن توفر الغطاء النظامي والقانوني لهذا الاعتماد والاعتراف. ومن حق برامج إعداد المعلم تحت إطار الخصخصة أن تسعى للحصول على الاعتماد الأكاديمي من مؤسسات الاعتماد الدولية إذا رغبت في ذلك. ومن جانب آخر، فلا بد أن تيسر القطاعات الحكومية والأهلية تطبيقات التدريب والتربية العملية لطلبة هذه البرامج داخل المدارس الحكومية وغير الحكومية. هذا إلى جانب عدم التزام البرامج بالامتحانات الخاصة أو العامة الحكومية للقبول الجامعي، على أن تسعى هذه البرامج إلى إيجاد بدائل مميزة في قبول الطلبة فيها. وفي الوقت نفسه يحق لهيئة تقويم التعليم، أو مؤسسات التقويم الحكومية أن تجري الدراسات التقييمية الدورية على برامج إعداد المعلم ومخرجاتها، ولو من باب الاستشارة العلمية، لضمان توفر الحد المناسب من جودة هذه البرامج وجودة مخرجاتها. ومن المهم أن ترتبط البرامج بقوة مع جهات التوظيف، وأجهزة الخدمة المدنية والموارد البشرية، لكي تستجيب للطلب

الاجتماعي على المهن التربوية. وإلى جانب ذلك، فإن هذه البرامج لابد وأن تعزز ترسيخ مبادئ القيم الأخلاقية، والانتماء والولاء الوطني، والانتماء الإيجابي نحو المهنة لدى الطلبة، ولدى أعضاء هيئة التدريس فيها والعاملين على السواء. ويحق لبرامج إعداد المعلم إجراء تحالفات مع قطاعات المجتمع المحلي شريطة ألا تمس هذه التحالفات والشراكات الحدود المرسومة من الدولة لضبط مثل هذا النوع من الممارسات. ومن الضرورة بمكان أن تطبق برامج إعداد المعلم أساليب علمية معتمدة في جوانب الترقّيات العلمية لأعضاء هيئة التدريس، والموظفين، وفي النشر العلمي، وفي التفرع العلمي، ومختلف قضايا التعيين والتعاقد والإعارة أو الندب ونحوها. ولا يحق لهذه البرامج تحت إطار الخصخصة أن تقبل دعمًا ماليًا أو عينيًا من خارج البلاد أو داخلها إلا بموجب الضوابط المنظمة لذلك، هذا إلى جانب مراعاة النظم المحلية المتعلقة بالمعاملات المالية والبنكية والاستثمارية ونحوها، وأن يبدي القطاع الخاص المسؤول درجة مناسبة من المقدرة والاحترافية في إدارة الخصخصة لهذه البرامج ويمكن تبني أكثر من نموذج من نماذج الخصخصة في برامج إعداد المعلم وفقا للنموذج الذي يوضحه الشكل التالي (3):-



أشكال تخصيص التعليم الجامعي (خليل وآخرون، 2018)

كما يمكن اتخاذ خطوة أكثر تحديداً في الخصخصة وفقاً للنموذج الذي يوضحه الشكل التالي (4):



شكل (4) خصخصة التعليم الجامعي "رؤى جديدة" (جوهر والباسل، 2015) في (خليل وآخرون، 2018)

ولكل من هذه الأنماط الواردة لخصخصة برامج إعداد المعلم مزاياه ومصاعبه، لكن جميع الخيارات تصلح للتطبيق العملي في الميدان.

الخاتمة:

خصخصة برامج إعداد المعلم، وفق المعطيات التي توفرها هذه الدراسة ليست علاجاً نهائياً لمشكلات برامج إعداد المعلم في الوطن العربي. فقد تميز إعداد المعلم في السابق بمزايا فريدة من نوعها احتل المعلمون والمعلمات على أثرها أفضل مكانة بين جميع المتخصصين الآخرين، وحظي المعلم خلال الفترات بتقدير رفيع المستوى. ولاحقاً تضاءلت مكانة المعلم كثيراً عما كانت عليه، لأسباب تتعلق بالمعلمين والمعلمات، ولأسباب خارج حدود إرادتهم. والمرحلة الحالية هي مرحلة حساسة جداً في تاريخ الأمة، وكلما تأخرت البلاد العربية في رفع مستوى التعليم فيها، كلما تراجعت أكثر في المنافسة أو اللحاق بالأمم الأخرى. ويتوقف رفع مستوى تعليم الجيل الجديد تماماً على رفع مستوى المعلمين والمعلمات، والخصخصة هي اتجاه عالمي قوي يشهد طفرة هائلة بل طفرات في أجزاء متفرقة من العلم المعاصر. إذ تشير الإحصاءات الصادرة عام 2018 م إلى أن ثلث الطلبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي يذهبون إلى الكليات والجامعات الأهلية أو الخاصة على الصعيد العالمي وبلغ عدد الطلبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي الأهلية أو الخاصة في أنحاء العالم ما يقرب من 56.7 مليون طالب وطالبة، وهذا العدد يمثل ثلث الطلبة (32.9%) الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي في العالم. وفي الولايات المتحدة الأمريكية تبلغ نسبة الطلبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي أو الخاصة حوالي 27.5% لكن هذه النسبة تعادل عشر الطلبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي الأهلية أو الخاصة على الصعيد العالمي وبلغت نسبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي الأهلية أو الخاصة في دول أمريكا اللاتينية حوالي 48.8% من الطلبة، مقابل نسبة 42.1% من الطلبة في قارة آسيا، لكن إجمالي نسبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي (المزدوجة ما بين الحكومة والخاصة) في دول العالم يبلغ حوالي 97.8%، مما يؤكد على أن الاتجاه العالمي في خصخصة التعليم العالي هو في صالح الشراكات ما بين القطاعين الحكومي والأهلي

<https://www.insidehighered.com/news/2018/03/08/survey-finds-global-boom-private-higt-education-enrollments>

وهناك حوالي عشرة دول من بين 179 دولة من دول العالم ليس فيها تعليم عالي أهلي أو خاص وفقاً لإحدى الدراسات العالمية الشهيرة، وأن القطاع الأهلي أو الخاص المسيطر على التعليم العالي هو أكثر ظهوراً في الدول التي توصف بأنها دول نامية، وتبلغ معدلات الالتحاق في كل من كندا وأستراليا ونيوزيلندا حوالي 15.1% في التعليم العالي الأهلي، بينما تبلغ نسبة الالتحاق في هذه المؤسسات في أوروبا حوالي 14.9% وبصورة إجمالية فإن معدلات الالتحاق بالتعليم العالي الأهلي عالمياً تبلغ حوالي 69.8% في الدول النامية، مقابل حوالي 30.2% في الدول المتقدمة، ونسبة الملتحقين من الطلبة في الدول المتقدمة وحدها في مؤسسات التعليم العالي الأهلية أو الخاصة تبلغ حوالي 25.2% مقابل نسبة 37.8% من الملتحقين في هذه المؤسسات في الدول النامية. وتعد الهند

أكبر دولة في العالم في فرص التعليم العالي الأهلية أو الخاصة وهي وحدها تشكل ما نسبة حوالي 21.9% من إجمالي فرص التعليم العالي في القطاع الأهلي أو الخاص في العالم. حيث يبلغ عدد الطلبة في الهند الملتحقين بهذه المؤسسات ما يزيد عن 12 مليون طالب وطالبة (بما يزيد عن الأعداد في الولايات المتحدة الأمريكية بمرتين)، وتشير الدراسات إلى أن الأعداد في زيادة مستمرة.

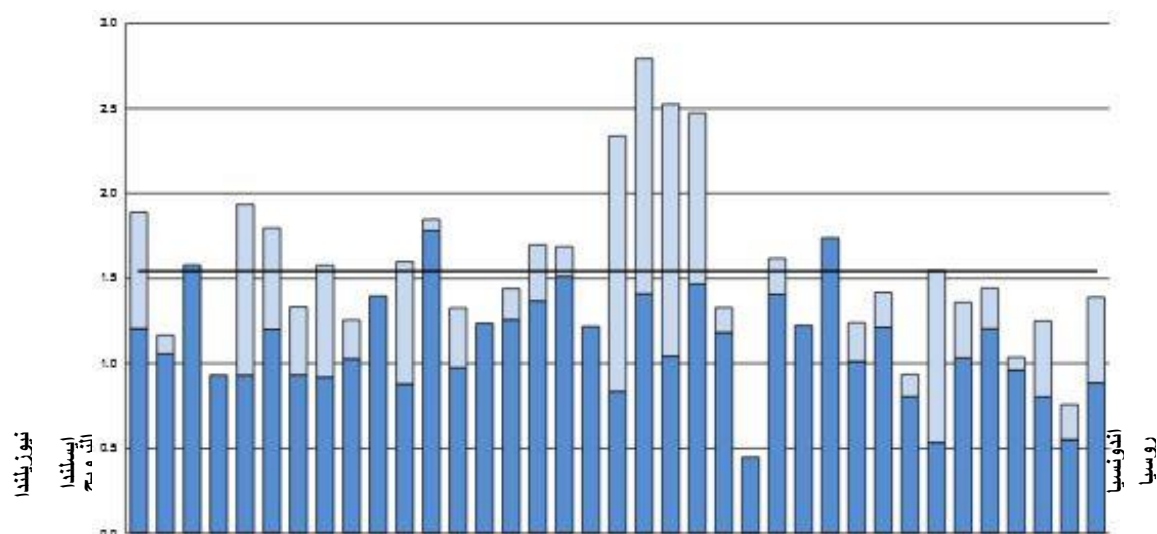
<https://www.statista.com/topics/829/college-and-university/>

<https://ourworldindata.org/tertiary-education>

<https://educationdata.org/college-enrollment-statistics/>

<https://learningenglish.voanews.com/a/one-third-of-college-sludents-in-private-schools/4335806.html>

ومن المتوقع في الولايات المتحدة الأمريكية وحدها أن يبلغ عدد الطلبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي الخاصة مع حلول عام 2029 حوالي 5.22 مليون طالب وطالبة، وتبلغ كلفة دراسة الطالب في كليات المجتمع الحكومية حوالي 13.082 إلى 14.090 دولار، رغم أن هذه الكليات تحصل على تمويل حكومي يصل إلى حوالي ما يزيد عن 51 بليون دولار. كما أن التمويل الحكومي الأمريكي للكليات والجامعات الأهلية يصل إلى 219 بليون دولار. كما تبلغ كلفة الطالب في مؤسسات التعليم العالي الأهلية أو الخاصة سنوية حوالي 10.869 دولار لتغطية السكن والإعاشة، ويوضح الشكل (5) حجم الإنفاق على مؤسسات التعليم العالي الحكومية والأهلية في مجموعة دول OECD.



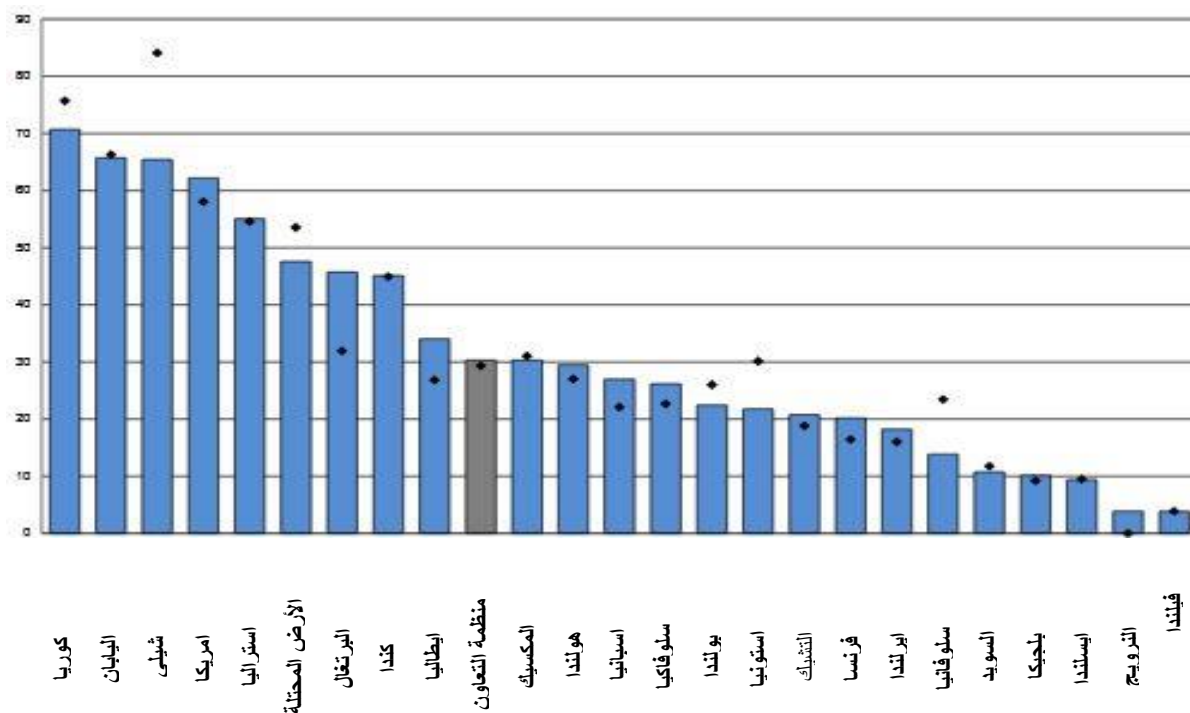
شكل (5)

حجم الانفاق على التعليم العالي الحكومي والأهلي في مجموعة من دول OECD [اللون الداكن يمثل القطاع العام , بينما يظهر

اللون الفاتح القطاع الأهلي] . (OECD, 2017)

يتضح من الشكل (5) أن نسبة مشاركة القطاع الأهلي أو الخاص في الإنفاق على التعليم العالي آخذة في الزيادة وأن هذه الزيادة تقدم دليلاً على أن مؤسسات القطاع العام لن تتمكن وحدها من تمويل التعليم العالي في المستقبل. كما أن الشكل يوفر دليلاً على أن مؤسسات التعليم العالي الأهلية أو الخاصة (سواء كانت منفردة أم مشتركة) أصبحت قادرة على استيعاب أعداد كبيرة من الطلبة مقارنة بالسنوات الماضية.

ويوضح الشكل (6) معدل مشاركة القطاع الخاص في الإنفاق على التعليم العالي في مجموعة دول OECD .

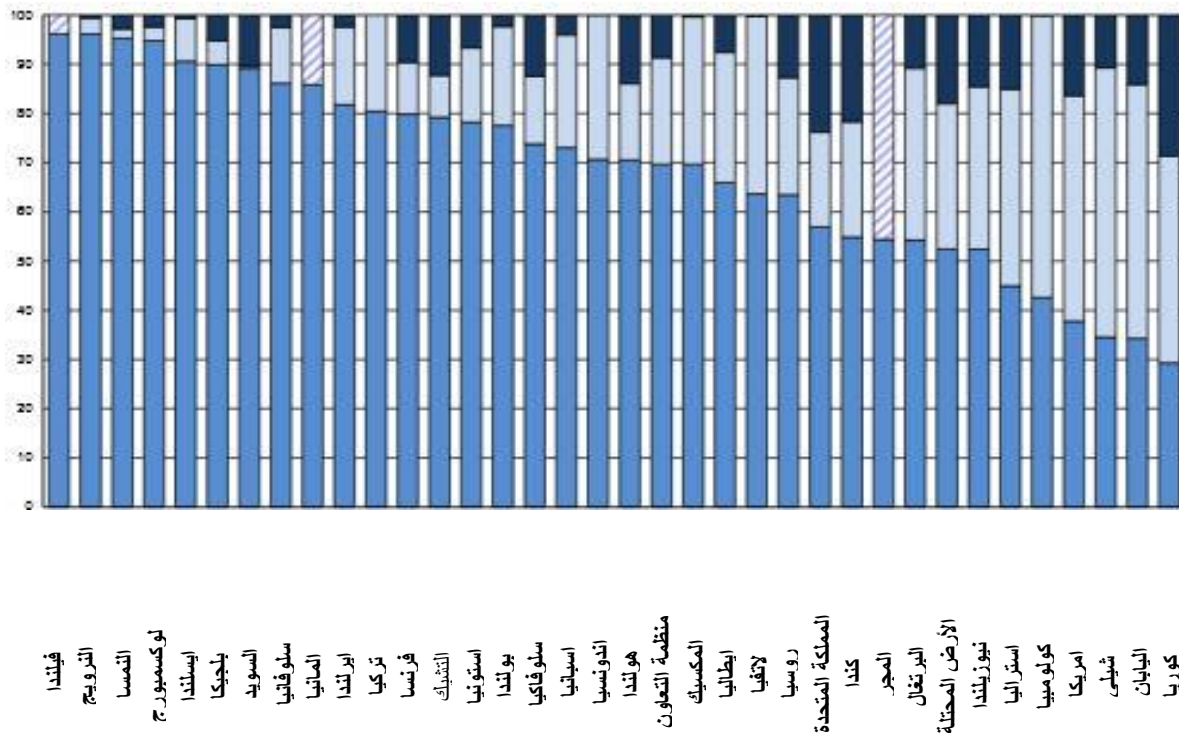


شكل (6)

مشاركة القطاع الخاص في الإنفاق على التعليم العالي في مجموعة دول OECD (2017, OECD)

يتضح من الشكل (6) أن القطاع الأهلي أو الخاص (الذي تجسده في الشكل علامة 0) أضحى قريباً، إن لم يزد في بعض الحالات من التساوي مع القطاع الحكومي في الإنفاق على التعليم العالي في مجموعة دول OECD.

ويوضح الشكل (7) توزيع الإنفاق على التعليم العالي ما بين القطاعين الحكومي والأهلي (الخاص) في مجموعة دول OECD



شكل (7)

توزيع الإنفاق على التعليم العالي ما بين القطاعين الحكومي والأهلي (الخاص) في مجموعة دول OECD (2017, OECD)

يتضح من الشكل (7) أن القطاع الأهلي أو الخاص يتنامى بشكل واسع مضطرد في تمويل التعليم العالي، وأن خصخصة التعليم العالي تتصاعد بشكل واضح، مما يبين أن التعليم العالي في العالم قد ينحصر في أيد المؤسسات الأهلية إلا في حدود ضيقة. كما أن برامج إعداد المعلم في السنوات المقبلة في أنحاء متنوعة من دول العالم، لن تكون بمنأى عن الخصخصة لاسيما في ظل الاعتبارات المتعلقة بتطوير التعليم وتجويد وتحسين نوعيته، وثبوت وجود مصاعب جمة في تطويره في ظل الاعتبارات التقليدية السائدة في دول العالم، بما في ذلك البلدان العربية وهي الأكثر حاجة إلى هذا التطوير.

الاستنتاجات:

مما سبق يتضح الآتي:-

1. أن برامج إعداد المعلم الحالية تتطلب إجراء تغييرات جذرية.
2. أنه رغم وجود جهود كبيرة بذلت في تحسين برامج إعداد المعلم، إلا أن البرامج لا تزال تغلب عليها النزعة التقليدية.
3. أن جزءاً كبيراً من مشكلات النزعة التقليدية في برامج إعداد المعلم يكمن في استمرارية أعضاء هيئة التدريس في هذه البرامج في الاعتماد على أساليب تقليدية في الإعداد والتأهيل، وتقاعد عدد كبير من الخبرات المتميزة فيها طوعاً أو قسراً .
4. أن الاتجاه العالمي في جميع تخصصات التعليم العالي هو في صالح برامج التخصص.
5. أن التخصص في برامج إعداد المعلم موجودة على الصعيد الدولي.
6. أن خصخصة برامج إعداد المعلم في البلدان العربية يمكن أن تتم عبر أي نموذج من نماذج الخصخصة ولكن ربما تكون الخصخصة بالشراكة مع مؤسسات متعددة حكومية وأهلية خياراً جيداً لذلك .
7. أن الخصخصة وحدها لا تضمن الوصول إلى الأهداف المتوخاة من تطوير برامج إعداد المعلم ورفع مستواها.
8. أنه من المتوقع أن تحدث بعض المصاعب في بداية تطبيق الخصخصة على برامج إعداد المعلم، لكنها سرعان ما يتم تلافيها.
9. أن نجاح خصخصة برامج إعداد المعلم سيكون له أثر إيجابي على مؤسسات التعليم العام.
10. أن خصخصة برامج إعداد المعلم يمكن أن تطبق على كل من برامج الإعداد التكاملية وبرامج لإعداد التتابعي، علاوة على برامج الدراسات العليا التربوية.
11. أن خصخصة برامج إعداد المعلم تدعم إمكانيات المساءلة والمحاسبية والتقييم لهذه البرامج.
12. أن هناك بعض التطورات في التعليم العام تستوجب خصخصة برامج إعداد المعلم، كالتوجه نحو تأسيس المدارس المستقلة وتأسيس البرامج التعليمية الدولية، ونحوها.
13. أظهرت نتائج التحليل الرباعي SWOT وجود مصاعب جمة في برامج إعداد المعلم، رغم وجود العديد من الجوانب الإيجابية فيها.

14. أن هناك متطلبات متعددة لابد من توفرها عند السير في طريق خصخصة برامج إعداد المعلم في البلدان العربية، وهي متطلبات ذات علاقة بالقطاع العام.

15. أن العديد من الرؤى الوطنية العربية، واستراتيجيات التخطيط تعزز مبدأ الخصخصة في التعليم بما في ذلك خصخصة برامج إعداد المعلم.

16. أن النظرة التقليدية السائدة عند بعض المثقفين والتنفيذيين التي ترى استحالة تطبيق الخصخصة في برامج إعداد المعلم، قد يكون لها وجهة كافية في ظل الاعتبارات الحديثة، والتغيرات المعاصرة في التعليم.

التوصيات :

في ضوء ما تقدم، يوصي الباحث بأن تسعى الوزارات المعنية والجامعات لدعم اتجاه خصخصة برامج إعداد المعلم في الوطن العربي، وتتهيئ لذلك سبل النجاح.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- أبو علام، رجاء محمود (2014). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية (ط9)، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الاقتصادية (2009). الشورى يفتح ملف خصخصة التعليم ورفع استثمار القطاع الخاص فيه، (13 يونيو 2009).
- البابطين، أماني أحمد عبد العزيز (2019). تنوع مصادر نظام تمويل التعليم في المملكة العربية السعودية لمواكبة تطلعات رؤية 2030 في ضوء التجربة الأمريكية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 8(9)، 55-69.
- الترتوري، محمد عوض (2009). نظرية المعرفة والواقع التربوي العربي المعاصر (ط1)، عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.
- جامعة الملك سعود (2015). المؤتمر الدولي: معلم المستقبل إعداد وتطويره، كلية التربية، الرياض، (6-7 أكتوبر 2015).

جونزاليز، جابريلا (2011). التعليم والتوظيف في القطاع الخاص: معالجة مشكلة عدم ملائمة المهارات في دول مجلس التعاون، في مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية (2011). مخرجات التعليم وسوق العمل في دول مجلس التعاون (ط1)، (107-134)، أبو ظبي.

حاك، هيام (2019). نماذج من التحليل الرباعي للكلية الجامعية swot analysis، مدونة نسيج الإلكترونية في 2019/7/1م (blog.naseej.com).

الحربي، محمد محمد (2015). بدائل مقترحة لتمويل التعليم في الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود أنموذجًا. مجلة كلية التربية جامعة بنها، 26(103)، 141-172.

الخطيب، محمد شحات (2003). التعليم العالي قضايا ورؤى (ط1)، الرياض: دار الخرجي للنشر والتوزيع.

الخطيب، محمد الشحات (2016). المعلمون إعدادهم وتدريبهم في ظل التطورات التاريخية والتغيرات الثقافية المعاصرة (ط1)، الرياض: بيست.

الخطيب، محمد شحات (2017). التربية والعولمة (ط1)، المدينة المنورة: مركز النشر العلمي، جامعة طيبة.

خليل، محمد إبراهيم طه ، والباسل، نسرين محمد، وجمعة، محمد حسن (2018). متطلبات خصخصة التعليم العالي الجامعي بمصر في ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة، مجلة البحث العلمي في التربية، 19، 305-362.

الرقيب، حسين بن حمد (2019). خصخصة القطاعات الحكومية في المملكة: الآثار الاقتصادية والأبعاد الاجتماعية، الرئيسية، (17 فبراير 2019 م).

الزهراني، على بن عبد القادر عوض (2019). معوقات خصخصة الجامعات السعودية في ضوء رؤية 2030 من وجهة نظر القيادات الأكاديمية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 8(11)، 136-158.

الزومان، هدى محمد (2018). الخصخصة في التعليم: دراسة حالة خصخصة قطاع المباني التعليمية في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 5، 295-312.

الشنيفي, علي بن عبدالله (2018). البدائل المقترحة لتمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية على ضوء تجارب بعض الدول المتقدمة, مجلة العلوم التربوية والنفسية, 10(2).

طلعت, ياس (2016). ماهي التخصصية وما هي أسباب التوجه إليها وما هي نتائجها؟.

<https://specialries.bayt.com/ar/specialties/q/302010>

العتيبي, حسناء بلج (2018). تجارب بعض الدول المتقدمة (أمريكا - بريطانيا - اليابان - أستراليا) في تمويل التعليم العالي وسبل الاستفادة منها. مجلة العلوم التربوية والنفسية, 25(2), 1-31.

العتيبي, فهد بن عباس (2005). إسهام القطاع الخاص في تمويل التعليم العام في المملكة العربية السعودية, رسالة دكتوراه, كلية التربية, جامعة الملك سعود.

عامر, طارق عبد الرؤوف محمد (2006). تصور مقترح لتمويل التعليم العالي الجامعي بالدول العربية في ضوء الاتجاهات المعاصرة في الدول المتقدمة, الملتقى الدولي حول سياسات التمويل وأثرها على الاقتصاديات, جامعة محمد بسكرة 21-22 نوفمبر, الجزائر. على, سعيد إسماعيل (2011). خصخصة كليات التربية وتخريبها, الرئيسية, (20 يوليو 2011م) .

عيسان, صالحة عبدالله (2016). آليات مقترحة لتنويع مصادر تمويل التعليم العالي في سلطنة عمان بالإفادة من خبرة الولايات المتحدة الأمريكية, المؤتمر العلمي السنوي الثالث والعشرين للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية (التعليم والتقدم في دول أمريكا الشمالية), مصر, 27-28 يناير 2016.

https://www.aleqt.com/2009/06/13/article_239634.html

الليحيدان, حمد بن عبدالله (2005). خصخصة التعليم العالي بين المؤيدين والمعارضين, الرئيسية, (8 أبريل 2005م), العدد 13437.

المذكور, مريم , والدباسي, منى (2018). تمويل مؤسسات التعليم العالي, الكويت: دار المسيلة.

المرصد الدولي (2020). النشرة الشهرية للتعليم العالي، مرصد التعليم العالي، وكالة الوزارة للتخطيط والمعلومات وزارة التعليم العالي، الرياض، المملكة العربية السعودية.

اليامي، هادية بنت علي (2018). رؤية مستقبلية لتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة 2030، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 26(2)، 32-49.

ناصر، إسراء حسين (2016). الاستثمار الخاص في التعليم العالي: العراق حالة دراسية. رسالة ماجستير، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة القادسية.

اليونسكو (2018). تقرير دراسة اليونسكو لتمويل التعليم العالي في الدول العربية. بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Bajaj, S., (2012). Privatization of higher education – a boon or a ban. International Journal of Research in Economics & Social Sciences, 2(7), 33-39.

Banga, C., (2014). Privatization of teacher education programs: Bane or Boon. Department of Education, ICDEOL, Himachal Pradesh University, Shimla – 171005

Belfield, C. & Levin, H. (2002). Education privatization causes, consequences and planning implications, International Institute, of Educational Planning. Paris: UNESCO.

http://www.ineractivemusicnetwork.org/wg_educational/upload/higheredprivatization.pdf, accessed 15 January 2008

Bholane, K. (2014). Privatization higher education: pros and cons. International Research Journal of Commerce, Business and Social Sciences, 111(8), 9-10.

Blaas, w., (2007) privatization of education, a framework, paper prepared for the PRE-SOM workshop on education privatization, 29 June 2007, Ljubljana, Slovenia.

http://www.raumplanung.unidortmund.de/irpud/presom/fileadmin/docs/presom/external/ljubljana_conference_june_2007/blaas, accessed 16 January 2008

Burch, P., (2006). The new educational privatization: educational contracting and high stakes accountability, Teachers College Record, 108(12), 2695-2723.

Chand, D., (2014). Privatization, Globalization and Autonomy in teacher education. International Journal of Applied Research, 1(1), 90-93.

Chaudhari, M., (2015). The Attitudes of B.Ed. Trainees towards Privatization in Teacher Education. International Journal for Research in Education, 4(1), 36-38.

- Crnkovic, B. & Pozega, Z. (2008). Causes and models of privatization in higher education. *Interdisciplinary Management Research*, 4, 124-134.
- Dutta, S., (2018). Commercialization of education in India: a close outlook to teachers' and students' perspective. *International Journal of Research*, 5 (4), 780-800.
https://www.academia.edu/38762515/commercialization_of_education_system_in_india_a_close_outlook_to_teachers_and_students_persp..
- Fitz, G. & Beers, B. (2002). Education management organization and the privatization of public education: A cross-national comparison of the USA and Britain. *Comparative Education*, 38(2), 137-154.
- Higgins, G.: A Review of Privatization Definitions, Options, and Capabilities, The Florida House of Representatives Committee on Governmental, http://leg.mt.gov/content/publications/research/past_interim/definied.pdf, accessed 15 January 2008
- Kumar, K., (2014). Losing quality and social concern: Privatization of teacher education, *PoliticIndia.com* on 2014-02-07 09:00:25
- Kumari, L. & Kumari, S. (2018). Privatization and commercialization of teacher education. *International Conference on Recent Researches and Innovations in Sciences, Management, Education and Technology*, Jan Kayak Ch. Haryana, India (27-28, March, 2018), 283-287.
- Levine, H.M., (2001). *Privatizing education*. Boulder, CO: Westview Press.
- Meggison, W., & Netter, J. (2000). from state to market: A survey of empirical studies on privatization, *Journal of Economic Literature*. 39 (2), 321-389.
- OECD (2017). *State of higher education 2015-16 (IMHE). better policies for better lives*, OECD.
- Parvez, M. & Shakir, M. (2012). Privatization of teacher education in India: some issues to ponder over. in *Sosiohumanika*, 15(1), 39-48.
- Steffensen, J., (1991). The privatization of teacher education. *Education Week*, 10(19), 40.
- Tsang, m. (2002). Comparing the costs of public and private schools in developing countries. In Levin. H., & McEwan, P. (eds.) *cost-effectiveness and educational policy: American Education Finance Association 2002 Yearbook* (pp. 111-136). Larchmont, NY: Eye on Education.
- University of Birmingham (2020). *Teacher education*, Dubai, U.A.E.

ثالثاً: المراجع الإلكترونية:

الخرزاعلة, صهيب شلبي (2019). معنى خصخصة التعليم.

<https://mawdoo3.com/>

زماري, محمد (2018). ماهي الخصخصة, 15 أبريل 2018.

<https://mawdoo3.com>

سعيد, هدير (2019). ماذا يعني خصخصة التعليم: إيجابيات وسلبيات الخصخصة.

<https://www.almrsal.com/post/791489>

شركة ستراتيجيك جيزز للإستشارات الإدارية (2018). ملخص تنفيذي.

[. strategicgears.com](http://strategicgears.com)

شليبي، صهيب (2019). معنى خصخصة التعليم، الرئيسية: مصطلحات ومعاني، 11 فبراير 2019م.

صائغ، عبد الرحمن (2009). تمويل التعليم بين الأحادية والتنوع: رؤية مستقبلية

<https://wail-attachment.googleusercontent.com>

قاموس المعاني

<https://www.almaany.com>

المرصد الدولي (2020). نشرة تصدر عن وكالة وزارة التعليم العالي للتخطيط والمعلومات، وزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية.

Eweda, g., (2016).

موقع baye

(ماهي الخصخصة وماهي أسباب التوجه إليها وماهي نتائجها , 2016/7/14)

Wiki educator (2020). privatization of education: advantages and disadvantages .

https://wikieducator.org/privatization_of_educattion:_advantages_and_disadvntages

<https://vittana.org/19-pros-and-cons-of-privatization-of-education>

<https://www.insidehighered.com/news/2018/03/08/survey-finds-global-boom-private-higher-education-enrollments>

<https://www.statista.com/topics/829/college-and-university/>

<https://ourworldindata.org/tertiary-education>

<https://educationdala.org/college-enrollment-statistics/>

<https://leamingenglish.voanews.com/a/one-third-of-college-sludents-in-private-schools/4335806.html>