القسم الأول

التعليم العالي في الدول العربية قبل 1998

أولا: صورة إجمالية

بدأ التعليم العالي، على الطراز الغربي، في الدول العربية، مع المدارس العالية التي أنشأها محمد علي قبل منتصف القرن التاسع عشر، والتي أصبحت فيما بعد كليات في جامعة القاهرة (شريف، 1998). وحتى منتصف القرن العشرين، كان التعليم العالي يقوم، بشكل أساسي، على الجامعات. ولم يزد عدد الجامعات في 1950 عن 10 (ESCWA, 1998). إلا أن هذا العدد تضاعف حوالي خمس مرات في الفترة 1950– 1975، وارتفع في نهايتها إلى 53 جامعة. ثم تضاعف ثلاث مرات تقريبا في الفترة 1975 – 1996، وبلغ في نهايتها 166 جامعة، غالبيتها (113) حديثة العهد، نشأت بعد العام 1975 (الجدول رقم 1).

جدول رقم 1 : تطور عدد الجامعات في الدول العربية في الفترة 1975– 1996

عدد الجامعات في			نسبة عدد الجامعات في 1975 إلى عددها في 1950 %	نسبة عدد الجامعات في 1996 إلى عددها في 1975 %
1950	1975	1996		
10	53	166	530	313

المصدر : ESCWA, 1998

ولكن التسعينات شهدت زيادة في عدد الجامعات بوتيرة غير مسبوقة وصلت إلى معدل عشر جامعات جديدة سنويا للفترة 1991 – 1996. وقد تركزت غالبية هذه الجامعات الجديدة في ثلاث دول : السودان (23)، الأردن (15) واليمن (13) (Bashur, 2002).

وإذا كانت الجامعات الخاصة نادرة في 1975، ولم تمثل آنذاك أكثر من 6% من مجموع الجامعات (3 من 53)، ثم أصبحت موجودة بشكل لافت، ممثلة 15% من الجامعات في 1990 (17 من 117)، فإن التسعينات شهدت زيادة في عدد الجامعات الخاصة بوتيرة غير مسبوقة وصلت إلى معدل خمس جامعات خاصة جديدة سنويا للفترة 1991–1996، بحيث أصبح عددها

49 جامعة في 1996، أي ما يمثل 28% من مجموع الجامعات آنذاك. وقد تركزت غالبية هذه الجامعات الجديدة في أربع دول (الأردن، لبنان، اليمن وفلسطين)، في حين كان في طليعة البلدان، التي تركزت فيها أغلبية الجامعات الحكومية التي نشأت في الفترة 1981–1996، السودان، ليبيا والجزائر (Bashshur, 2002).

واقترنت الزيادة في عدد الجامعات بانتشارها (الجامعات) في المناطق بعيدا عن العاصمة. ففي عام 1996 بلغت نسبة الجامعات خارج العاصمة 50% من مجمل هذه الجامعات (قاسم 1998).

وبموازاة هذا النمو في عدد الجامعات عرف عدد مؤسسات التعليم العالي الأخرى، من كليات ومعاهد عليا أو معاهد فنية وتقنية، نموا مشابها. وهكذا سجل عدد مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية في الفترة 1990–1996 زيادة بنسبة 26% (الجدول رقم 2)، أي بوتيرة معدلها 29 مؤسسة تعليم عالي جديدة سنويا من بينها 24 معهد فني أو تقني.

جدول رقم 2 : عدد مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية في الفترة 1990– 1996

نوع المؤسسة	1990	1996	نسبة التغير %	نسبة الغير حكومي % في 1996
معهد فني أو تقني	398	540	36+	19
كلية أو معهد عال	166	140	16–	35
جامعة	117	175	50+	28
المجموع	**681**	**855**	**26+**	**23**

المصدر : ESCWA, 1998

تجدر الإشارة هنا إلى أن التناقص في عدد الكليات من 166 في 1990 إلى 140 في 1996، أي بمعدل 4 كليات سنويا، نتج بشكل أساسي عن توسع بعض هذه الكليات إلى جامعات. كما تجدر الإشارة أيضا إلى نمو جامعات العلوم والتكنولوجيا (أو العلوم التطبيقية) . فقد أنشئ 13 جامعة يحمل أسمها عبارة "العلوم والتكنولوجيا" في الفترة 1975 – 1996، في مصر (3) والأردن (2) والجزائر (2) واليمن(2) والعراق (1)، أربعة من بينها غير حكومية، إثنتان في مصر وواحدة في كل من الأردن واليمن.

وقد حصل هذا التوسع في مؤسسات التعليم العالي تحت ضغط مزدوج ديموغرافي واقتصادي تمثل بنسبة نمو سكاني مرتفعة من جهة، وبتراجع نصيب الفرد من الناتج المحلي من

جهة ثانية. فقد فاقت نسبة النمو السكاني، في كل دولة من الدول العربية باستثناء لبنان، بمتوسط معدلها السنوي للفترة 1975– 1996 (2.8)، ليس معدل الزيادة في العالم ككل (1.6) فحسب، وإنما فاقت أيضا معدل الزيادة في البلدان الأقل نموا (2.5) (أنظر الجدول رقم 3).

جدول رقم 3 : تطور عدد السكان في الدول العربية في الفترة 1975– 1996

المنطقة	عدد السكان بالملايين		المعدل السنوي للنمو% 1975– 1997
	1975	1997	
الدول العربية	137.4	252.4	2.8
البلدان النامية	2928	5751	2
الأقل نموا	227.2	842.6	2.5
البلدان المصنعة	735.5	842	0.6
العالم	4017.4	7040	1.6

المصدر : تقرير التنمية البشرية 1999

بالنسبة لنصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي في الدول العربية وعلى الرغم من أن هذا النصيب، على مستوى الدول العربية للعام 1997 (3885)، بقي أعلى بقليل من نصيب الفرد على مستوى العالم (3610)، وعلى رغم النمو في نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي في الدول العربية غير المصدرة للنفط، في الفترة 1975– 1996، والإيجابي بالنسبة لكل من هـــذه

جدول رقم 4 : تطور نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي (بسعر دولارات 1987) في الدول العربية في الفترة 1975– 1996

البلد	1975	1997	التغيير* (%)	**البلد**	1975	1997	التغيير* (%)
الإمارات	29249	15300	- 2.7	الأردن	4386	**7233****	2.3
البحرين	**10900** **	7997	- 1.4	المغرب	641	927	1.7
الجزائر	2315	2352	0.1	السودان	1065	**873** **	- 0.9
السعودية	8970	5057	- 2.6	تونس	980	1670	2.5
العراق	5178	**380** **	- 11.6	سوريا	**998** **	1288	1.2
الكويت			- 1.5	مصر	467	1015	3.6
عمان	3789	**5985** **	2.1	موريتانيا	512	513	0
ليبيا	10459	**3798** **	- 4.5				
الدول المصدرة	10123	5838	- 2.5	**غير المصدرة**	1378	1940	1.5

* متوسط المعدل السنوي للتغيير (%) 1975 – 1997 ** تم حساب هذا العدد على أساس متوسط النسبة للتغيير

المصدر : تقرير التنمية البشرية 1999

الدول باستثناء السودان، والذي بلغ متوسط معدله السنوي (1.5%)، فقد عرف هذا النصيب تراجعا في الدول العربية المصدرة للنفط، باستثناء عمان والجزائر، بلغ متوسط معدله السنوي، للفترة نفسها، بالنسبة لمجموع هذه الدول (- 2.7%)، مما جعل متوسط المعدل السنوي للنمو في مجموع الدول العربية سلبيا (- 1.8%). (أنظر الجدولين رقم 4 ورقم 5).

جدول رقم 5 : تطور نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي (بسعر دولارات 1987) في بعض المناطق في الفترة 1975- 1996

الممنطقة	1975	1997	التغيير* (%)
الدول العربية	5708	3885	- 1.8
البلدان النامية	600	908	1.9
الأقل نموا	287	245	- 0.7
البلدان المصنعة	12589	19283	2
العالم	2886	3610	1

* متوسط المعدل السنوي للتغيير (%) 1975 - 1997

المصدر: تقرير التنمية البشرية 1999

ومع النمو المطرد في عدد المؤسسات زاد عدد الطلاب في التعليم العالي في الدول العربية في الفترة 1975- 1996 وتضاعف ما يزيد عن الثلاث مرات للمجموع في حين تضاعف أكثر من عشر مرات في بعض البلدان كاليمن (أكثر من 22 مرة) والأردن، البحرين، وبين 5 و10 مرات في قطر، السعودية، ليبيا، المغرب، تونس، ودون الثلاث مرات في مصر ولبنان (جدول رقم 6).

وإذا كانت الدول العربية كمجموعة ، على الرغم من نسبة النمو السكاني المرتفعة، حافظت، لجهة نصيب الفرد من الناتج المحلي الاجمالي، على مستوى أعلى من المتوسط العالمي، فإن التضخم في عدد الطلاب وضع الدول العربية في حالة عدم توازن بالمقياس العالمي فقد أصبح نصيب هذه الدول من طلاب التعليم العالي في العالم للعام 1995 يشكل نسبة 5.1 % من طلاب العالم، في حين أن نسبة الناتج المحلي الاجمالي للعام نفسه، لم تمثل إلا 1.6 % من الناتج المحلي الإجمالي في العالم (Sanyal, 1998).

جدول رقم 6: تطور عدد الطلاب في الدول العربية في الفترة 1975- 1996

البلد	عدد الطلاب في 1975	عدد الطلاب في 1995	نسبة النمو (%)
الأردن	11414	135725	1189
البحرين	777	8616	1109
الجزائر	59840	341040	570
السعودية	26645	229125	860
السودان	21280	73682	346
العراق	85910	262880	306
الكويت	8090	36448	451
المغرب	45326	274111	605
اليمن	3220	72861	2263
تونس	20862	108192	519
سوريا	73260	253300	346
قطر	910	8658	951
لبنان	88452	101525	115
ليبيا	13272	80496	607
مصر	478404	1009320	211
الدول العربية	**937662**	**2995979**	**320**

المصادر : الأونيسكو، الكتاب الإحصائي السنوي 1998، الأونيسكو، الكتاب الإحصائي السنوي 1996
الأونيسكو، الكتاب الإحصائي السنوي 1983

وترافقت الزيادة في الدول العربية، في عدد الطلاب، في الفترة 1975- 1996، مع زيادة في عدد الأساتذة، بوتائر مشابهة (320 % للطلاب و 352% للأساتذة)، فتضاعف هذا العدد ما يزيد عن الثلاث مرات للمجموع، في حين تضاعف أكثر من 4 مرات في بعض البلدان كعمان وقطر والمغرب والبحرين والسعودية، ودون الثلاث مرات في العراق والإمارات وليبيا والسودان والكويت والصومال (جدول رقم 7).

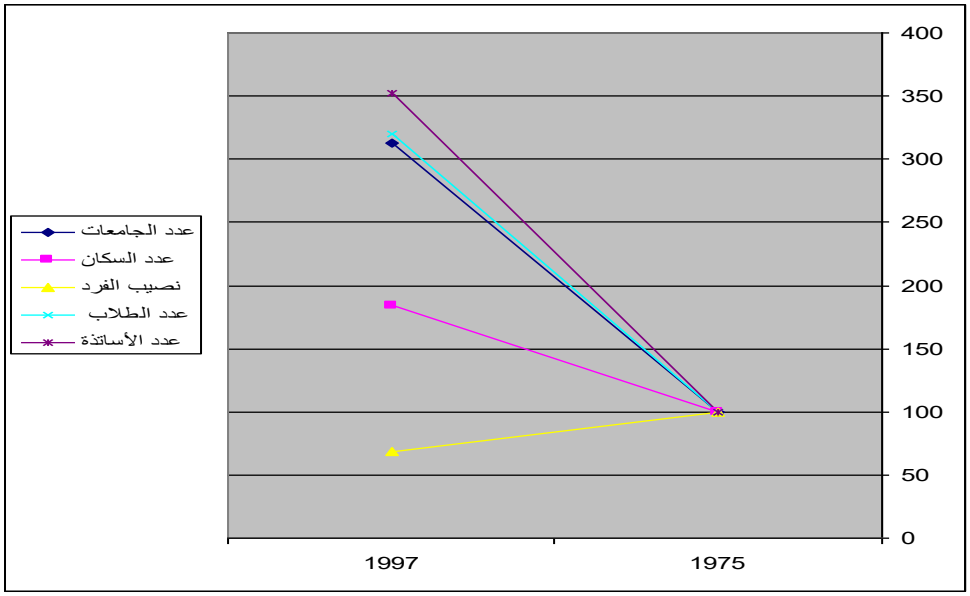
ويظهر الرسم رقم 1 مقارنة التطور بين 1975 و1996 في كل من عدد الجامعات وعدد الطلاب وعدد الأساتذة وعدد السكان ونصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي ، وقد اعتمدت أرقام 1975 كأساس (100%).

جدول رقم 7: تطور عدد الأساتذة في الدول العربية في الفترة 1975- 1996

البلد	عدد الأساتذة		نسبة النمو (%)
	1975	1996	
الأردن	797	3200	402
الإمارات	257	535	208
البحرين	79	388	491
السعودية	2133	10120	474
السودان	1420	2674	188
الصومال	324	213	66
العراق	3801	9688	255
الكويت	596	1115	187
المغرب	1642	11053	673
تونس	1427	5346	375
عمان	2	440	22000
قطر	69	521	755
ليبيا	951	2263	238
الدول العربية	**13498**	**47556**	**352**

المصادر: الأونيسكو، الكتاب الإحصائي السنوي 1998؛ الأونيسكو، الكتاب الإحصائي السنوي 1996؛ الأونيسكو، الكتاب الإحصائي السنوي 1983.

الرسم رقم 1 : تطور أعداد الجامعات والطلاب والأساتذة والسكان ونصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي بين 1975 و1996



تظهر الصورة الإجمالية، التي حاولنا رسمها، الضغوط المتنامية التي تعرض لها التعليم العالي في الدول العربية، لجهة التنامي المطرد في حجم الكتلة البشرية الملتحقة بمؤسسات التعليم العالي (طلاب وأساتذة) كما لجهة تضاؤل الموارد، وفي ذلك ما يدل على الصعوبات في مجال الإنفاق على التعليم العالي: لقد زاد عدد الأساتذة بصورة أكبر من عدد الطلاب، وعدد الطلاب بصورة أكبر بكثير من عدد السكان، في وقت تراجع فيه نصيب الفرد من الناتج المحلي.

تزايد حجم الإنفاق منذ منتصف السبعينات وبلغت نفقات التعليم العالي في الدول العربية رقما قياسيا في عام 1996 إذ بلغت 6.3 مليار دولار أميركي أي ما يعادل 1.3 % من الدخل القومي الإجمالي للعام نفسه مع تفاوت بين الدول (جدول رقم 8).

جدول رقم 8: توزع الدول حسب مستوى نسبة الإنفاق على التعليم العالي إلى الناتج المحلي الإجمالي في 1996

المستوى	عال: أكبر من 1.5 %	متوسط: 1.0 – 1.5	منخفض: أقل من 1.0
البلدان	الأردن (3.1)، فلسطين (2.3)، لبنان (2)، العربية السعودية (1.8)، مصر (1.6).	السودان والجزائر (1.4)، سوريا، اليمن (1.3)، المغرب (1.2)، البحرين، الكويت، عمان وتونس (1.1).	قطر (0.8)، العراق (0.5) دجيبوتي وليبيا (0.4)، الإمارات (0.3) والصومال (0.2).

المصدر : ESCWA, 1998

وقد زادت نسبة الأنفاق إلى الدخل القومي الإجمالي في العديد من الدول العربية عن تلك التي عرفتها دول أخرى في العالم منها دول ذات دخول قومية عالية. وزيادة الإنفاق هذه انعكست على زيادة كلفة الطالب إلا أن هذا الإنفاق شكل تراجعا، على أساس أسعار 1980 للدولار (جدول رقم9).

جدول رقم 9: تطور معدل كلفة الطالب السنوية في الجامعات العربية في الفترة 1975-1996 بالدولار

	معدل تكلفة الطالب		النسبة إلى عام 1980 كسنة أساس=100	
السنوات	بالأسعار الجارية	بأسعار 1980	بالأسعار الجارية	بأسعار 1980
1980	2086	2086	100	100
1985	2031	1879	97	90
1990	1891	1579	91	76
1996	2444	1857	117	90

المصدر: قاسم، 1998

وبلغ نصيب الجامعات من الإنفاق في 1996 ما يقارب 90% مقابل 6.5 للمعاهد الفنية و3.5% للوزارات والإدارات المركزية. ممايعكس ضعف النفقات المخصصة للتعليم الفني والتقني.

في ختام هذا العرض العام عن تطور التعليم العالي في الدول العربية نشير إلى بعض الملامح الأساسية لهذا التطور في الفترة 1975-1996:

1) زيادة مطردة في عدد مؤسسات التعليم العالي وبوتيرة 29 مؤسسة سنويا في 1990-1996.
2) زيادة مطردة في عدد الجامعات وبوتيرة عشر جامعات سنويا في 1990-1996، كل واحدة حكومية منها تقابلها واحدة خاصة.
3) زيادة مشابهة في عدد المعاهد الفنية وكليات المجتمع وتناقص في عدد الكليات في الفترة 1990- 1996 بسبب تحول بعضها إلى جامعات.
4) ازدياد حجم القطاع الخاص في مؤسسات التعليم العالي إلى نسبة خمس المؤسسات في 1996.
5) حداثة عهد أكثرية مؤسسات التعليم العالي الخاصة وخاصة الجامعات (85% منها أنشئت بعد العام 1990).
6) انتشار مؤسسات التعليم العالي في مناطق بعيدا عن العواصم.

7) زيادة في أعداد الطلاب والأساتذة بوتائر غير مسبوقة ضاعفت عدد الطلاب وعدد الأساتذة أكثر من عشر مرات في بعض الدول.
8) اكتظاظ بعض الجامعات الحكومية إلى درجة تكدس أكثر من 150 ألف طالب في جامعة واحدة كما في جامعة القاهرة أو في تجمع أكثر من نصف طلاب التعليم العالي في بلد واحد في جامعة واحدة في 1996 كما في جامعة صنعاء (58%) أو في الجامعة اللبنانية (56%) (شريف، 1998؛ مطهر، 1998؛ أبو نهرا، 1998).
9) نشؤ جامعات خاصة بالتكنولوجيا والعلوم.
10) توسع في أنواع التعليم العالي : رسوخ نموذج المعهد.
11) جاذبية النوع الأعلى للمؤسسات : الكليات تتحول إلى جامعات وضغوط على المعاهد باتجاه تشابهها لناحية عدد السنوات مع الكليات.
12) حصول التوسع في التعليم العالي تحت ضغط النمو الديموغرافي.

13) حصول الزيادة بنسبة تتجاوز نسبة النمو السكاني ما يعني حصوله تحت ضغط الطلب الاجتماعي على التعليم العالي والذي يتمثل في زيادة التدفق من التعليم الثانوي إلى التعليم العالي.
14) حصول الزيادة في ظل تناقص نصيب الفرد من الناتج المحلي وتناقص الإنفاق على التعليم العالي.
15) ضعف النفقات المخصصة للتعليم الفني والتقني التي لم تزد عن 6.5 % من مجموع النفقات على التعليم العالي في 1996.

هذه هي الملامح العامة. هناك طبعا اختلافات وفروقات كبيرة على مختلف الأصعدة، ليس فقط بين دولة ودولة وإنما ضمن البلد الواحد أحيانا، وهناك جوانب متعددة لهذا التعليم تحتاج إلى تفحص.

في محاولة التعرف على أحوال التعليم العالي في الدول العربية عشية 1998، يبدو من الأهمية بمكان، العودة إلى موضوع الفرص الدراسية بصورة أكثر تفصيلا، ومحاولة التعرف إلى كيفية عمل التعليم العالي على مواجهة هذه الصعوبات، على صعيد رسم السياسات والخطط والإدارة والتسيير والتمويل، كما على صعيد جودة التعليم الذي يقدمه التعليم العالي، ومدى ملاءمة هذا التعليم لحاجات المجتمع، ومساحة التنوع في المؤسسات والتمويل. كذلك من المهم تسليط

الضوء على علاقات التعاون الدولي التي نسجها التعليم العالي في الدول العربية والتي يعول عليها كثيرا في مواجهة تأثير الضغوط المذكورة آنفا (أونيسكو، 1994).

تجدر الإشارة هنا، إلى أن النقص في المعلومات المتوفرة عن التعليم العالي في الدول العربية، والذي سبب غياب المعلومات لبعض الدول عن الجداول التي عرضناها فيما سبق [1]، يصبح أكثر حدة في كل المجالات قيد الدرس.

[1] في بعض الجداول، وصل عدد الدول التي لم تتوفر عنها معلومات إلى ثمانية.

ثانيا: التمويل

عانت الدول العربية في الفترة 1975- 1995 من تراجع مواردها فانعكس هذا التراجع على الإنفاق على التعليم العالي كما رأينا سابقا. ولم يقتصر التراجع على التعليم العالي فقط وإنما طال أيضا الإنفاق على التعليم في مختلف المراحل، الذي بقي أعلى من إنفاق الدول النامية. ولكن ما شكل ضغطا إضافيا على التعليم العالي من حيث التمويل هو تناقص نسبة الإنفاق على التعليم العالي إلى مجمل الإنفاق على التعليم (جدول رقم 10 وجدول رقم 11).

جدول رقم 10: الإنفاق على التعليم، على الفرد من السكان، بالدولار، في الدول العربية وفي الدول النامية

	1985	1990	1995
الدول العربية	122	112	112
الدول النامية	28	41	45

المصدر: Sanyal, 1998

جدول رقم 11: تطور نسبة الإنفاق على التعليم العالي من الإنفاق على التعليم

البلد	السنة	نسبة الإنفاق	البلد	السنة	نسبة الإنفاق
دجيبوتي	1979	19.1	عمان	1986	15.3
	1991	13.9		1992	5.8
العراق	1980	24.1	سوريا	1980	32.7
	1991	20.6		1994	31.7
الكويت	1980	16.5	مصر	1980	30.9
	1990	16		1992	36.5
المغرب	1980	18.3	موريتانيا	1980	18.3
	1992	16.3		1994	22.4
تونس	1980	20.5			
	1993	21.3			

المصدر: الأونيسكو، الكتاب الإحصائي السنوي 1996، Sanyal, 1998

ومع انخفاض الإنفاق واجه التعليم العالي ضغوطا مالية إضافية، ترتبت عن زيادة الإقبال عليه، وعن التوسع الذي فرضه تنوع حاجات السوق، وعن تنامي متطلبات البحث والتطوير وتحسين النوعية، وعن إدخال التطورات التكنولوجية الحديثة إلى المؤسسات التعليمية وفي أساليب التعليم (Sanyal, 1998).

ولمواجهة هذه الضغوط عمد التعليم العالي إلى اعتماد سياسات جديدة للتمويل. فنشأت مؤسسات خاصة للتعليم العالي، وتوجهت المؤسسات الحكومية إلى توليد موارد ذاتية، وإلى وضع أنظمة تسمح باستيفاء رسوم على الالتحاق، وترشيد الإنفاق.

ودخل القطاع الخاص مجال التعليم العالي في كل من مصر والسودان والإمارات العربية المتحدة والبحرين ولبنان والأردن والعراق وفلسطين بعد أن كانت مشاركة هذا القطاع تكاد تقتصر على بضع جامعات خاصة عريقة كالجامعة الأميركية وجامعة القديس يوسف في بيروت والجامعة الأميركية في القاهرة. كما عمدت بعض الجامعات الحكومية في تونس ومصر والعراق والأردن إلى إيجاد مصادر تمويل ذاتية من خلال دورات تدريبية وتعليم لغات وعقود أبحاث وخدمات استشارية وتأجير مختبرات وتجهيزات وبيع انتاج (Sanyal, 1998؛ النهار وبله؛ 1998؛ وزارة التعليم العالي في تونس، 1998؛ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في العراق، 1998). وفي جامعات أخرى، كجامعة اليرموك على سبيل المثال، تم اللجوء إلى الهبات ورسوم التحاق والضرائب بالإضافة إلى توظيف موجوداتها وممتلكاتها (الجدول رقم 12 يبين توزع موارد جامعة اليرموك للعام 1994).

جدول رقم 12: توزع موارد جامعة اليرموك للعام 1994

	حكومي	بدل تعليم	رسوم	استشارات	ضريبة	هبات	مردود ممتلكات	عجز	
النسبة %	2.5	28.5	1.0	0.5	44.0	2.6	5.6	15.8	100

المصدر: Sanyal, 1998

إلا أن التمويل في هذه الجامعات بقي معتمدا على مساهمة الدولة. وتتفاوت هذه المساهمة بين دولة وأخرى. فعلى سبيل المثال، بلغت هذه المساهمة في جامعة المنصورة في مصر نسبة 85% في العام 1994–1995 (Sanyal, 1998)، و72% في جامعة بغداد في 1996، في حين أنها مثلت 50% من واردات ست جامعات أردنية حكومية في العام1996 (النهار وبله، 1998).

أما مساهمة القطاع الخاص في تمويل التعليم العالي فقد تزايدت منذ بداية الثمانينات حيث لم تتعد 2% من نفقات هذا التعليم في 1980 إلى 7% في عام 1996 (قاسم، 1998). وقد دلت تجربة القطاع الخاص في حمل عبء التمويل مع القطاع الحكومي، في الدول الحديثة العهد في هذا المجال، على وجود شيء من المغامرة غير المحسوبة وعلى ظهور تحفظ عام على أداء المؤسسات الخاصة ونتائجها . كما حذّر البعض من مخاطر تمادي بعض مؤسسات التعليم العالي الخاصة في توخي الربح على حساب النوعية (الأمين، 1998؛ فرجاني، 1998)، خاصة وأن نسبة المؤسسات التابعة لهيئات لا تهدف إلى الربح، إلى مجموع المؤسسات الخاصة، لم يتعد ال 5%. ويعود توسع المؤسسات التي تبغي الربح وأكثريتها كليات ومعاهد إلى جملة عوامل منها (ESCWA, 1998):

1) اعتماد سياسة قبول نخبوية في المؤسسات الحكومية ومحدودية الأماكن فيها، مقابل سياسة قبول أكثر تساهلا في بعض المؤسسات الخاصة الهادفة للربح،
2) التأثير السلبي على نوعية التعليم في الجامعات الحكومية المجانية التي تعتمد سياسة الباب المفتوح والتي سهلت مجال التنافس للمؤسسات الخاصة الهادفة للربح،
3) عدم فتح تخصصات جديدة بما يكفي في المؤسسات الحكومية والذي وفر الفرصة للمؤسسات الخاصة الهادفة للربح لسد الحاجة إلى تخصصات جديدة،
4) الصعوبات المالية والفرص المحدودة المتاحة للتعلم في الخارج أفادت المؤسسات الوطنية الخاصة.

ثالثا: التنويع

فتح التنويع في مصادر التمويل الباب أمام القطاع الخاص لإنشاء مؤسساته للتعليم العالي. فأنشأ مؤسساته وجاءت متنوعة ليس فقط لجهة نوع المؤسسة وإنما لجهة الجغرافيا والبرامج.

فقد تنامت حصة القطاع الخاص في مؤسسات التعليم التعليم العالي في الثمانينات. وتزايدت وتيرة هذا التنامي في التسعينات، فعلى سبيل المثال، تضاعف عدد الجامعات الخاصة، خلال الفترة 1990–1996، حوالي 3 مرات ليبلغ 49 جامعة في 1996، أي ما يمثل 28% من الجامعات في ذلك العام، في حين أن تلك النسبة كانت لا تتعدى الـ 15% في 1990%. وفي 1996 بلغ عدد مؤسسات التعليم العالي 855 مؤسسة شكلت المؤسسات الخاصة نسبة 23% منها.

وعلى صعيد النوع كان للقطاع الخاص الحجم الأكبر على مستوى الكليات حيث كانت حصته 35% منها (جدول رقم 13).

جدول رقم 13 : توزع عدد مؤسسات التعليم العالي في 1996 حسب النوع والقطاع

السنة	مؤسسات			جامعات			كليات			معاهد		
	إجمالي	خاص	خاص%	إجمالي	خاص	خاص%	إجمالي	خاص	خاص%	إجمالي	خاص	خاص%
1996	855	199	%23	175	49	%28	140	49	%35	540	101	%19

المصدر: (ESCWA, 1998).

وقد انتشرت هذه المؤسسات، من مختلف الأنواع، من جامعات وكليات ومعاهد، في العديد من الدول العربية: الأردن، فلسطين، لبنان، العراق، السعودية، الإمارات، مصر، السودان، اليمن والمغرب. كما انتشرت جغرافيا داخل هذه الدول خارج العواصم وبعيدا عن عنها. ولجهة البرامج فإنها كانت أيضا متنوعة مع غلبة للبرامج المتوسطة (بكالوريوس) والقصيرة المدى (في المعاهد الفنية والتقنية).

وتبرز على صعيد تنوع التعليم العالي، بقطاعيه الحكومي والخاص، في العام 1996، الملامح التالية:

1) استمرار المعاهد في المحافظة على الحصة الأكبر بين مؤسسات التعليم العالي [2] وإدخال برامج جديدة فيها في مجالات العلوم والتكنولوجيا وإدارة الأعمال وفي مجالات أخرى كالسياحة والبيئة والصحة (ESCWA, 1998).
2) استمرار التوازن في المؤسسات لجهة ميدان التخصص. فعلى سبيل المثال، استمر التساوي، في 1991 و 1996، بين نسبة كليات العلوم والتكنولوجيا ونسبة كليات العلوم الاجتماعية والإنسانية إلى مجموع الكليات الجامعية والكليات خارج الجامعات (جدول رقم 14).

[2] شكلت المعاهد في 1996 أكثر من نصف مؤسسات التعليم العالي وقد تركزت غالبيتها (82%) في 7 دول: الجزائر، الأردن، لبنان، العراق، المغرب وسوريا. وتوزع قسم قليل منها (15%) في 5 دول: فلسطين، مصر، السعودية، اليمن، الإمارات، السودان.

3) بعض التراجع في نسبة الكليات التي تمنح الديبلوم [3] وزيادة طفيفة في نسبة الكليات التي تمنح الدكتوراه[4] واختلافات كبيرة في كثافة انتشار هذه الكليات في مختلف الدول العربية [5] (جدول رقم 14).

4) استمرار التوسع في الانتشار الجغرافي خارج العواصم وخاصة بالنسبة للجامعات [6] (فرجاني، 1998).

5) مزيد من التنوع في الاختصاصات العلمية ونشوء أقسام جديدة [7] وتدن في حصة أقسام العلوم الأساسية[8] في كليات العلوم[9] وتنامي عدد أقسام المعلوماتية[10] (ESCWA, 1998).

6) قلة التنوع في المؤسسات الخاصة الهادفة للربح لجهة الانتشار الجغرافي [11] ولجهة البرامج[12] (فرجاني، 1998).

ومقارنة مع مناحي التنويع التي يشهدها التعليم العالي في العالم نجد أن التنويع داخل كل نوع من أنواع المؤسسات كان لا يزال ضعيفا. فعلى صعيد الجامعات فإن النموذج الأكثر شيوعا هو نموذج الجامعة الشاملة الذي نجده في معظم الدول العربية إن في القطاع الحكومي (كالجامعات اللبنانية والسورية والأردنية وفي الكويت ومصر) أو في القطاع الخاص (كالجامعة

---

[3] من 45 % في 1991 إلى 39 % في 1996.

[4] من 24 % في 1991 إلى 26 % في 1996.

[5] بلغ عدد الكليات التي تمنح الدبلوم في مصر 177 كلية تمثل ثلث مجموع الكليات التي تمنح الديبلوم في الدول العربية. كما تجمع في ثماني دول (مصر، العراق، العربية السعودية، الجزائر، لبنان، المغرب، الأردن والسودان) 86% من الكليات التي تمنح الدبلوم و 93% من الكليات التي تمنح الدكتوراه وفي 9 دول أخرى ما نسبته 14% و7% على التوالي.

[6] تزايدت نسبة الجامعات خارج العاصمة من 60% في 1985 إلى 70% في 1996.

[7] بيوتكنولوجيا، مصادر المياه، التصحر، إدارة التكنولوجيا، علوم البحار، ...

[8] رياضيات، فيزياء، كيمياء، بيولوجيا، وجيولوجيا.

[9] انخفضت هذه الحصة من 81% في 1991 إلى 77% في 1996.

[10] تنامي عدد أقسام المعلوماتية بنسبة 73% بين 1991 و 1996 ليبلغ عدد هذه الأقسام 99 في العام 1996 (ESCWA, 1998).

[11] إذ غالبا ما تتركز هذه المؤسسات في المدن وفي المناطق الأكثر غنى فيها كما في الأردن والمغرب على سبيل المثال.

[12] يتركز التعليم الخاص الربحي في المجالات المهنية غير المكلفة والدراسات الاجتماعية والانسانية حيث تتكرر الاختصاصات. كما تغلب البرامج القصيرة الأجل (2–3 سنوات).

جدول رقم 14: تطور عدد الكليات في التعليم العالي في الفترة 1991- 1996
حسب ميدان التخصص والبرامج

السنة	إجمالي	كليات علوم وتكنولوجيا	النسبة المئوية	كليات علوم إنسانية	النسبة المئوية	كليات تمنح الدبلوم	النسبة المئوية	كليات تمنح الدكتوراه	النسبة المئوية
1991	962	488	% 51	477	% 49	434	% 45	233	% 24
1996	1452	729	% 50	721	% 50	562	% 39	374	% 26

المصدر : (ESCWA, 1998).

الأميركية في بيروت، أو في القاهرة، وجامعة القديس يوسف في لبنان). ولكن هناك نموذج بدأ يبرز مؤخرا هو نموذج الجامعة المتخصصة في ميدان معين أو مجال مهني معين كالجامعة التكنولوجية أو جامعة العلوم والتكنولوجيا في الأردن أو جامعة الملك فهد في السعودية أو معهد الكهرباء والألكترونيك في الجزائر، او معهد المواصلات في اليمن. أما الجامعات الموجَّهة للأبحاث أي التي يفرّغ فيها قسم هام (حولي 25%) من القدرات المادية والبشرية (أساتذة وطلاب) لأعمال البحث، فلم تكن موجودة في الدول العربية، في فترة التسعينات. ولكن كان هناك جامعتان فقط (جامعة القاهرة وجامعة الملك فهد) تهتمان بالبحث العلمي دون أن يكون هذا الاهتمام كافيا أو موازيا لمستوى بقية الجامعات الموجَّهة للأبحاث في العالم (كجامعتي هارفرد وتورنتو). بالإضافة لذلك، وباستثناء اعتماد التعليم المفتوح في بعض الجامعات المصرية الحكومية في بعض الاختصاصات في 1991، كان التعليم الجامعي في الدول العربية يفتقد إلى جامعات تعتمد أساليب غير تقليدية من بينها التعليم عن بعد. إلا أن عام 1998 شهد الإعلان عن العمل على فتح جامعة عربية مفتوحة بفروع في عدة دول عربية. كما كان التعليم الجامعي يفتقد إلى الجامعات المتعددة أي جامعات لها فروع تتمتع باستقلال ذاتي لإدارة شؤونها المادية والتعليمية.

مقارنة بالتعليم العالي في الدول الغربية حيث ظهرت منذ الثمانينات معاهد مفتوحة لطلاب كانوا خارج التعليم الثانوي، فإن المعاهد في الدول العربية، وباستثناء بعض المعاهد المعدودة، كمعاهد التكنولوجيا في مصر، التي تقبل طلاب انهوا المرحلة الإلزامية، لا تقبل إجمالا إلا الذين أنهوا المرحلة الثانوية وهي تتضمن عادة ميدانا أو ميدانين من ميادين الاختصاص (التكنولوجيا الهندسية وإدارة الأعمال، والصحة والفنون التطبيقية، ...). كما تجدرالإشارة أخيرا إلى ندرة

المؤسسات النقابية أو المهنية الموجهة بشكل خاص إلى الإعداد المهني المختص (أبو رجيلي، 1998).

خلاصة الأمر أن التنويع الذي شهده التعليم العالي في الدول العربية تركز بصورة أساسية على مشاركة القطاع الخاص. وقد ظهر إلى جانب ذلك بعض النزعات الخجولة مثل الجامعة المتخصصة، والجامعة المفتوحة، ولم يشهد هذا التعليم حتى منتصف التسعينات جامعات موجَّهة للبحث العلمي.

رابعا: الفرص الدراسية

زادت الفرص الدراسية في التعليم العالي في الدول العربية مما جعل عدد الطلاب يبلغ حوالي 3 ملايين طالب في العام 1996 (جدول رقم 6). وإذا كان ازدياد حجم القطاع الخاص في مؤسسات التعليم قد ساهم في زيادة الفرص التعليمية فإن هذه المساهمة بقيت محدودة في الدول العربية مع تفاوت كبير بين هذه الدول. فحصة الجامعات الخاصة من الطلاب لم تمثل في 1996 أكثر من 3.5% من إجمالي طلاب الجامعات. وفي حين بلغت نسبة طلاب الجامعات الخاصة إلى إجمالي طلاب الجامعات 44% في لبنان و35% في الأردن في 1996 فإن هذه النسبة كانت فقط 0.5% في مصر في 1997. (شريف، 1998؛ النهار وبله، 1998؛ ESCWA, 1998؛ أبو نهرا، 1998).

ولكن هذه الزيادة لم تصل إلى مستويات معدلات الالتحاق التي عرفتها الدول المتقدمة. فقد بقي متوسط معدل الطلاب لكل ماية ألف نسمة في الدول العربية في 1996 دون 1200 بينما بلغ 4200 في فرنسا في العام نفسه. تجدر الملاحظة هنا أنه يمكن تتصنيف الدول العربية في ثلاث مجموعات تبعا للمستويات التي وصلت إليها معدلاتها في 1996: المجموعة الأولى كان المعدل فيها دون 1000 (الصومال، السودان، عمان، موريتانيا واليمن)، المجموعة الثانية تراوح المعدل فيها بين 1000 و1500 (الجزائر، المغرب، الإمارات، العراق، تونس، البحرين وقطر)، وفي المجموعة الثالثة زاد المعدل فيها عن 1500 (سوريا، السعودية، مصر، الكويت، الأردن ولبنان) (جدول رقم 15). ويبين الرسمان 2 و 3 تطور معدل الطلاب في كل من هذه المجموعات.

وقد حصل هذا التوسع بوتائر جد متباينة بين الدول العربية. فعلى سبيل المثال، حصل تراجع في التسعينات في بعض الدول كالصومال ومصر وسوريا والجزائر. وفي حين وصلت

النسبة السنوية للتوسع خلال الفترة 1991 – 1996 إلى 24% في اليمن (من المجموعة الأولى) لم تتعد 1% في الأردن (من المجموعة الثالثة)، لأن نقطة الانطلاق كانت متباينة بين البلدين، حيث لم يكن معدل الطلاب لكل 100 ألف من السكان تزيد عن 481 في اليمن في 1991 [13] بينما كانت 3311 في العام نفسه في الأردن (الرسم رقم 4).

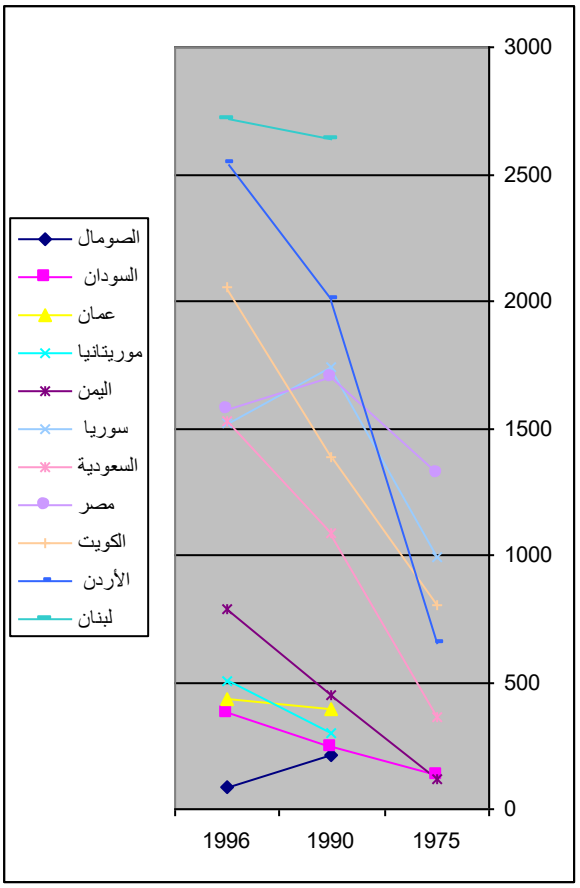
جدول رقم 15: تطور معدل الطلاب لكل 100000 نسمة في البلدان العربية

	البلد	1975	1990	1996
المجموعة الأولى	الصومال		209	86
	السودان	133	246	378
	عمان		397	433
	موريتانيا		303	504
	اليمن	122	450	789
المجموعة الثانية	الجزائر	261	1146	1120
	المغرب	262	958	1129
	الإمارات		642	1137
	العراق	781	1188	1203
	تونس	365	838	1347
	البحرين	259	1332	1416
	قطر	455	1848	1459
المجموعة الثالثة	سوريا	990	1737	1519
	السعودية	364	1089	1530
	مصر	1323	1698	1578
	الكويت	804	1384	2052
	الأردن	657	2006	2543
	لبنان		2634	2715
الدول العربية		521	1117	1274
البلدان النامية			691	
الأقل نموا				
البلدان المصنعة			2918	
العالم				

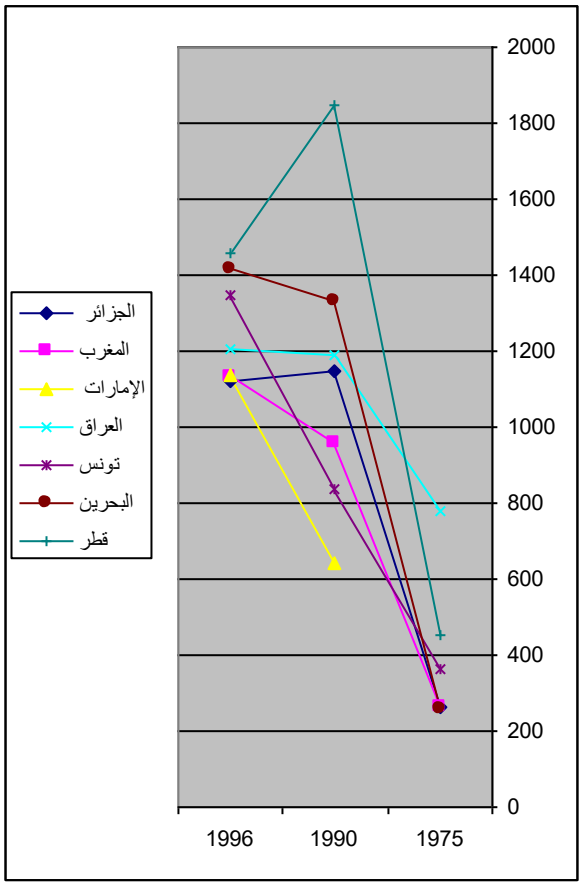
المصادر : الأونيسكو، الكتاب الإحصائي السنوي 1996؛ ESCWA, 1998؛ الأمين 1994.

[13] Qasem, 1995.

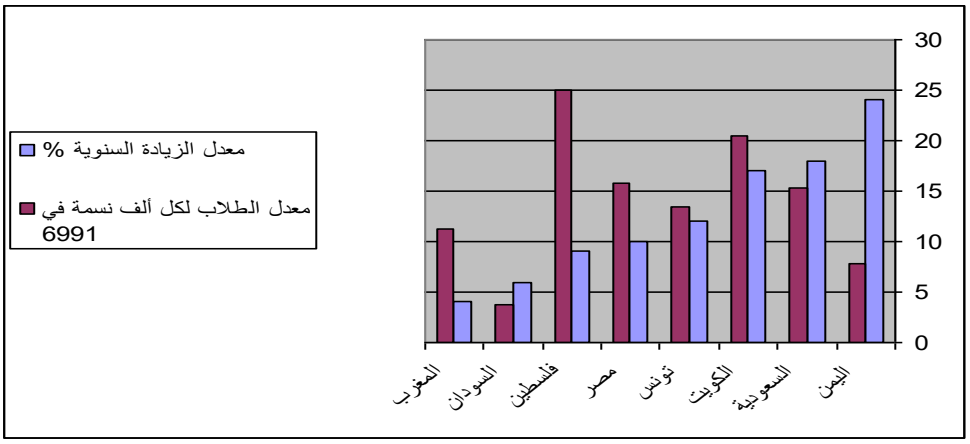
رسم رقم 2: تطور معدل الطلاب لكل 100000 نسمة في المجموعتين الأولى والثالثة



رسم رقم 3: تطور معدل الطلاب لكل 100000 نسمة في المجموعة الثانية



الرسم رقم 4: معدل نسبة الزيادة السنوية في عدد الطلاب للفترة 1991- 1996 ومعدل الطلاب لكل ألف من السكان في بعض الدول العربية في 1996



المصدر: ESCWA, 1998 و Qasem, 1995.

وتتمثل هذه الزيادة بشكل رئيسي في توسع الفرص الدراسية في مرحلة البكالوريوس بشكل مطرد بلغ معدله السنوي في السنوات 1991-1996 نسبة 8.4%.

إلا أن هذا التوسع أتى على حساب حصة المعاهد من الطلاب. فبينما كان عدد الطلاب في مرحلة البكالوريوس ، يمثل 78.6% من طلاب التعليم العالي في 1991، أصبح يمثل 82.4% منهم في 1996، في حين تراجعت حصة المعاهد من الطلاب من 15.8 % في 1991 إلى 12.4% في 1996 (جدول رقم 16).

جدول رقم 16: تطور نسبة التحاق الطلاب % للفترة 1991- 1996 حسب المراحل وميدان الاختصاص

المرحلة	دبلوم		بكالوريوس		دبلوم عال		دكتوراه	
السنة	إجمالي	تكنولوجيا وعلوم	إجمالي	تكنولوجيا وعلوم	إجمالي	تكنولوجيا وعلوم	إجمالي	تكنولوجيا وعلوم
1991	15.8	44	78.6	35	4.3	46	1.3	66
1996	12.4	48	82.4	29	3.8	49	1.4	64

المصدر : ESCWA, 1998.

وعلى المستويين الأكثر توفيرا للفرص الدراسية، مستوى المعهد ومستوى البكالوريوس، احتكرت أنواع معدودة من الاختصاصات، في عام 1996، أكثر من 80% من الفرص. فعلى مستوى المعهد تجمعت هذه النسبة في 3 اختصاصات: هندسة وتكنولوجيا (31.8%)، إدارة أعمال (28.6%) وتربية (18.5%). أما على مستوى البكالوريوس فقد راكمت هذه الاختصاصات الثلاثة حوالي 40% من الفرص (9.4% + 15,7% + 14.6%) بينما توزعت 40% أخرى اختصاصات ثلاثة أيضا: علوم طبية (20.2%)، حقوق (11,7%) وعلوم أساسية (9%).

ولكن الاختلافات بين الدول كانت كبيرة. ففي حين كانت الفرص مختلة التوازن، مقتصرة إلى حد كبير[14] على مرحلة البكالوريوس ونادرة جدا[15] على مستوى الديبلوم، في جيبوتي (97.5/ صفر)، قطر (93.7 /4.6)، ليبيا (93.6/ 3.2)، موريتانيا (92.3/ 3.3)، اليمن (92.2/ 7.5) والسعودية (91.3/ 5.5)، فإنها كانت أقرب إلى التوازن في كل من البحرين (61.7 / 34.5) والعراق (63.4/ 33.1).

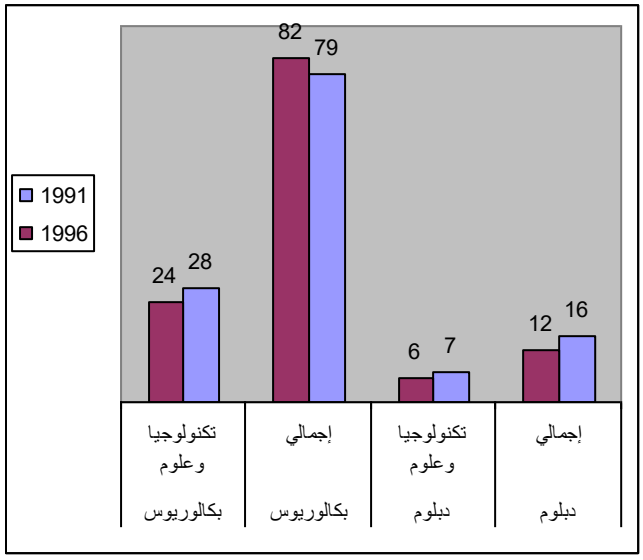
وفي ما يتعلق بتطور الفرص الدراسية حسب ميدان التخصص (تكنولوجيا وعلوم/ علوم إنسانية واجتماعية) فقد زادت الفرص في التكنولوجيا والعلوم على مستوى الدبلوم المعهدي وعلى مستوى الدبلوم العالي وتقلصت على مستويي البكالوريوس والدكتوراه. كان عدد الطلاب في التكنولوجيا والعلوم في مرحلة الدبلوم المعهدي يمثل في 1991، 44% من طلاب التعليم العالي فأصبح يمثل 48% منهم في 1996. كما زادت نسبة هؤلاء الطلاب في مرحلة الدبلوم العالي من 46% في 1991 إلى 49% في 1996. في مقابل ذلك تقلصت فرص طلاب التكنولوجيا والعلوم على مستويي البكالوريوس (من 35% في 1991 إلى 29% في 1996) والدكتوراه (من 66% في 1991 إلى 64% في 1996) (جدول رقم 16 والرسم رقم 5). وعلى سبيل المثال تقلصت الفرص في البكالوريوس في العلوم الأساسية من 11.7 في 1991 إلى 9% في 1996، وفي الهندسة من 11.3% إلى 9.4% وفي العلوم الطبية من 7.9 إلى 6.6%. وهذا يعكس تحولا من الشهادات العلمية التكنولوجية الأكاديمية إلى الشهادات العلمية التكنولوجية ذات الأفق المهني (دبلوم ودبلوم عال).

---

[14] فوق 90% من عدد الطلاب.

[15] أقل من 8% من عدد الطلاب.

الرسم رقم 5 : تطور نسب الطلاب في الفترة 1991- 1996 في الدبلوم والبكالوريوس حسب ميدان الاختصاص



الرسم رقم 6 : تطور نسب طلاب البكالوريوس في الفترة 1991- 1996 حسب الجنس

أما بخصوص تطور الفرص الدراسية حسب الجنس فقد زادت فرص الإناث على مستوى البكالوريوس من 35% في 1991 إلى 41% في 1996. ولكن فرصهن تناقصت في اختصاصات التكنولوجيا والعلوم من 31% في 1991 إلى 24% في 1996 (الرسم رقم 6). وقد كانت حصة الإناث، على مستوى البكالوريوس في 1996 مساوية لحصة الذكور في العلوم الأساسية (9%)، وأقل في اختصاصات الهندسة والتكنولوجيا (5.1%)، إدارة الأعمال/الاقتصاد (13.2%)، والحقوق (11.1)%، وأكبر في كل من اختصاصي الفنون (26%) والتربية (18.7%) (ESCWA, 1998).

أما الفرص المتاحة للنساء على مستوى البكالوريوس فقد احتكرت أغلبيتها المجالات الرئيسية الثلاث: الفنون، التربية والاقتصاد وإدارة الأعمال التي تصل فرصها مجتمعة إلى أكثر من 80 % في بعض البلدان : دجيبوتي (99%)، السعودية (86%)، بينما تقل عن النصف في قلة من البلدان كما في الجزائر (39%) حيث تتوفر فرص عالية نسبيا للعلوم الأساسية (19%) والهندسة (14%). وقد تنحصر غالبية الفرص أو نسبة عالية منها، تفوق 40% من الفرص

المتاحة للنساء، في اختصاص واحد كالتربية، كما في السعودية (59%) واليمن (47%) والكويت (44%) أو الفنون كما جيبوتي (48%) وتونس (47%) وسوريا (44%) وموريتانيا (43%)، أو الدراسات الاسلامية كما في عمان (58%). (ESCWA, 1998).

تجدر الإشارة أخيرا إلى أنه على مستوى الدراسات العليا لم تشكل الفرص الدراسية في 1996 إلا 5% من مجموع الفرص الدراسية. في الدكتوراه وفرت مجالات العلوم والتكنولوجيا أغلبية الفرص، بينما كان هناك شبه توازن، على مستوى الدبلوم، بين مجالات العلوم والتكنولوجيا ومجالات العلوم الانسانية والاجتماعية. وجاء في أول التخصصات من حيث توفر الفرص الدراسية، على المستويين، على التوالي، العلوم الطبية، العلوم الأساسية، الهندسة، والزراعة (ESCWA, 1998، جدول رقم 17).

جدول رقم 17 : نسب طلاب الدراسات العليا في 1996 حسب الاختصاص

	علوم طبية	علوم أساسية	هندسة	علوم زراعية	غير محدد	علوم وتكنولوجيا	دراسات إنسانية واجتماعية	المجموع
دبلوم	17.0	12.8	10.9	8.5	1.2	49.3	50.7	100
دكتوراه	20.6	17.7	13.9	10.5	1.9	64.5	35.5	100

المصدر: ESCWA, 1998.

خامساً: الجودة

مع التوسع الكبير الذي عرفه التعليم العالي في الدول العربية تصبح مسألة الجودة هما كبيرا من همومه وذلك على مختلف الأصعدة، إن لجهة الهيئة التعليمية أو لجهة الطلاب أو لجهة الإداريين أو لجهة البرامج والبنى والهياكل المادية والتنظيمية أو لجهة البيئة الأكاديمية (أونيسكو، 1994) ذلك أن مشكلة التعليم في النصف الثاني من التسعينات لم تعد كما كانت من قبل، أي غياب مؤسسات التعليم العالي، وإنما وجود مؤسسات للتعليم العالي أحيانا ضخمة الحجم، ولكن متدنية الكفاءة، قليلة الانتاجية المعرفية، وضعيفة العائد الاجتماعي (فرجاني، 1998). وقد بلغت هذه المشكلة درجة عالية من الحدة مع فتح كليات جديدة في بعض البلدان دون أن يكون فيها عضو هيئة تدريس واحد والاعتماد كليا على معيدين ومدرسين مساعدين يحاضرون على الطلاب (حجي، 1998).

ولكن دراسة جودة التعليم العالي في الدول العربية بمداها، الذي ذكرناه، تبدو متعذرة لضعف المعلومات في مجالات عديدة، وانعدامها في مجالات أخرى، ولغياب الدراسات

المضبوطة في البلدان العربية خاصة بالمقارنة مع البلدان المتقدمة (فرجاني، 1998؛ Bashur, 2002). لذلك نقتصر في تطرقنا إلى جودة التعليم العالي في الدول العربية على بعض المعطيات العامة عن الأساليب التعليمية ونوعية التعليم وعلى بعض مؤشرات الجودة في الهيئة التعليمية.

جدول رقم 18: تطور أعداد الأساتذة والطلاب خلال الفترة 1991- 1996

البلد	طلاب			أساتذة				
	1991	1996	معدل الزيادة السنوية	1991		1996		معدل الزيادة السنوية
				جملة	نسبة الدكتوراه	جملة	نسبة الدكتوراه	
الأردن	106.3	111,9	1	1635	86	3200	81	14
الإمارات	12.9	18,2	7	491	54	535	96	2
البحرين	5.7	8,5	8	343	78	388	78	2
الجزائر	276.4	312,4	2	11301	33	10405	34	-1
السعودية	128.4	244,2	14	7768	73	10120	74	5
السودان	85.8	112,3	6	1585	71	2674	56	11
الصومال	7.8	7,8	0	213	69	213	69	2
العراق	187.2	244,4	6	6463	52	9688	49	8
الكويت	18.9	34,9	13	715	100	1115	100	9
المغرب	256.4	306	4	6603	30	11053	28	11
اليمن	55.1	121,6	17	954	64	1348	54	7
تونس	74.3	119,9	10	2879	59	5346	44	13
جيبوتي	2.3	2,4	1	35	83	61	79	12
سوراي	211.2	214,3	1	1898	96	3340	85	12
عمان	7.6	9,1	4	340	75	440	80	5
فلسطين	40.2	57,5	7	844	53	1172	54	7
قطر	5.1	8	9	418	76	521	77	5
لبنان	79.5	86,9	2	2934	54	3096	64	1
ليباي	59	69,8	3	1615	53	2263	46	7
مصر	647.7	970,5	8	31381	77	34597	74	2
موريتاناي	11.3	11,1	5	197	93	286	79	8
الدول العربية	**2279.1**	**3071,7**	**6**	**80612**		**101861**		**5**

المصدر : ESCWA, 1998 و Qasem, 1995.

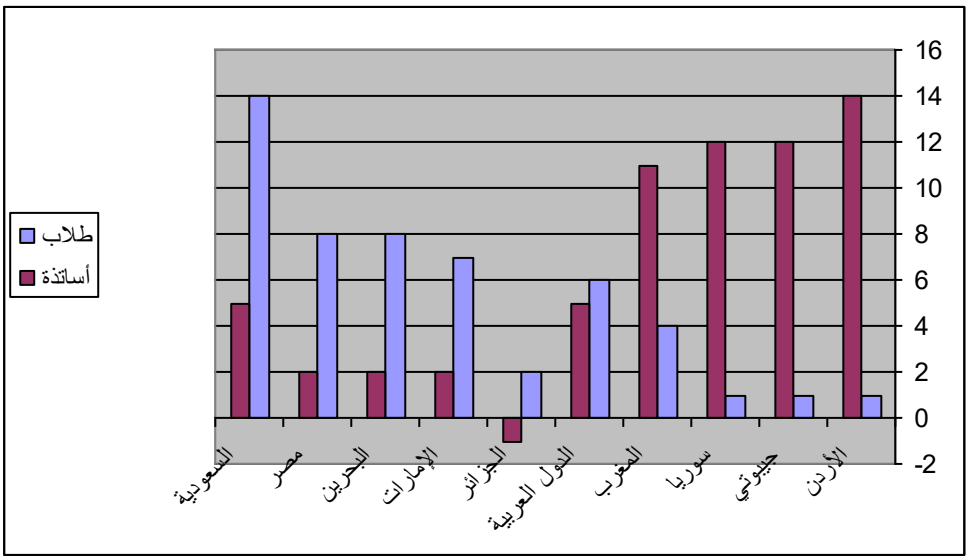
عمت الشكوى من تردي نوعية التعليم العالي في الدول العربية وتدني التحصيل المعرفي وضعف القدرات التحليلية والابتكارية واطراد التدهور فيها. ويعيد البعض هذا التردي، من جهة، إلى المادة الخام التي تستقبلها الجامعة خاصة وأن معيار الدرجات في الامتحانات العامة غير كاف

لتحديد القدرة على الإنجاز في التعليم العالي، ومن جهة ثانية إلى أساليب التعليم حيث ساد التلقين في الجامعة التي يفترض أن مهمتها الأساسية هي تطوير الفكر الناقد، وتردت أساليب البحث، إن وجدت، إلى صيغة "القص واللصق" على أقصى تقدير، وغاب التأصل النظري الرصين بل انتشرت في أوساط أكاديمية الدروس الخصوصية بل وسرقة المنتجات العلمية. ولكن، في إطار هذا التردي العام، ليست مؤسسات التعليم العالي سواء في النوعية بين بلد عربي وآخر ولا حتى ضمن البلد الواحد. (فرجاني، 1998).

أما فيما يتعلق بالهيئة التعليمية، فقد زادت الهيئة التعليمية في الدول العربية في الفترة 1975–1995 بنسبة أكبر من تلك التي عرفتها زيادة الطلاب في نفس الفترة (3.5 أضعاف مقابل 3.2 أضعاف). إلا أن هذا المسار التطوري لصالح عدد أفراد الهيئة التعليمية مقابل عدد الطلاب في هذين العقدين كان قد بدأ بالانقلاب منذ بداية التسعينات بصورة متسارعة لتبلغ نسبة الزيادة في عدد أفراد الهيئة التعليمية للفترة 1991–1996 معدل 5 % سنويا مقابل 8 % لزيادة الطلاب خلال الفترة 1991–1996 (جدول رقم 18).

وفي حين كان معدل الزيادة السنوية في عدد الأساتذة في بعض الدول أكبر بكثير من زيادة الطلاب كالأردن والمغرب وجيبوتي وسوريا كان العكس ولكن بتفاوت أقل قائما في دول أخرى كالإمارات والبحرين والجزائر واليمن ومصر.

الرسم رقم 7 : معدل نسبة الزيادة السنوية في عدد الطلاب والأساتذة للفترة 1991– 1996 : النمط (المتوسط للدول العربية) وأمثلة عن الانحرافات الكبرى عنه



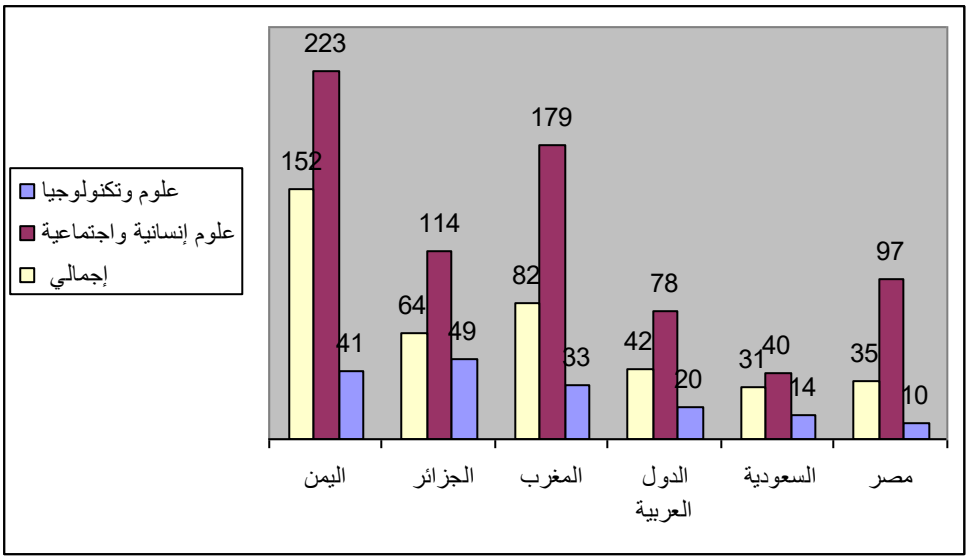
وبلغ معدل الطلاب للفرد الواحد من أفراد الهيئة التعليمية الحاملي شهادة الدكتوراه 42 طالبا في 1996 مع تفاوت كبير بين الدول العربية. فمن جهة كان هذا العدد دون 35 طالبا في كل من مصر (35) والسعودية (31) والأردن (28) والكويت (22) والبحرين (14) ومن جهة ثانية تعدى 70 طالبا في السودان (72) والمغرب (82) واليمن (152). واختلفت أعداد الطلاب للفرد الواحد من أفراد الهيئة التعليمية حسب ميدان الاختصاص. فقد بلغت في الحقول العلمية والتكنولوجية 20 مع تفاوت بين الدول عمان (9) وقطر (10) والسعودية 14 واليمن (41) والجزائر (49) أما في في العلوم الإنسانية والاجتماعية فكان المتوسط 78 بينما كانت 79 في مصر و114 في الجزائر و 140 في السودان و 179 في المغرب و 223 في اليمن في حين كانت 28 في الكويت و17 في البحرين (ESCWA, 1998).

جدول رقم 19: عدد الطلاب للفرد الواحد من أفراد الهيئة التعليمية للعام 1996: النمط وأمثلة عن الانحرافات الكبرى عنه

	الدول العربية	مصر	السعودية	المغرب	الجزائر	اليمن
علوم وتكنولوجيا	20	10	14	33	49	41
علوم إنسانية واجتماعية	78	97	40	179	114	223
إجمالي	42	35	31	82	64	152

المصدر : ESCWA, 1998.

الرسم رقم 8: عدد الطلاب للفرد الواحد من أفراد الهيئة التعليمية للعام 1996 : النمط (المتوسط للدول العربية) وأمثلة عن الانحرافات الكبرى عنه



وبالإضافة إلى قصور الزيادة في عدد الأساتذة عن اللحاق بزيادة الطلاب في الفترة 1991–1996 إنخفضت نوعية الهيئة التعليمية لجهة الشهادة. فقد انخفضت نسبة حاملي الدكتوراه في الهيئة التعليمية من 63% في 1991 إلى 60% في 1996 مع تفاوت كبير بين الدول. ففي بعض الدول كالكويت والأردن ومصر كان هناك نسبة معقولة من حاملي الدبلوم من أفراد الهيئة التعليمية (25% وما دون) بينما ارتفعت هذه النسبة إلى 50% وما فوق في دول أخرى كالمغرب والعراق واليمن (ESCWA, 1998).

ولكن في المقابل تحسنت نوعية الهيئة التعليمية لجهة الرتبة الأكاديمية. فزادت نسبة أفراد الهيئة التعليمية من رتبة أستاذ من 13% في 1991 إلى 16% في 1996 مما جعل نسبة الأساتذة من رتبة أستاذ إلى أفراد الهيئة التعليمية حاملي الدكتوراه تشكل 27% في 1996، إلا أن أكثر من نصف هؤلاء (53%) كان موجودا في بلد واحد هو مصر في حين كانت حصته من مجموع الهيئة التعليمية 34% (ESCWA, 1998).

تجدر الإشارة هنا إلى أن عدد الأجانب في الهيئة التعليمية انخفض في مجموع الدول العربية من 8800 في 1991 إلى 8200 في 1996. وقد توزع الأساتذة الأجانب بشكل متفاوت جدا بين الدول العربية في 1996 حيث كان أكثر من نصفهم في دولة واحدة هي السعودية وشكلوا في بعض الدول أكثر من 50% من مجموع الهيئة التعليمية كما في قطر وعمان والبحرين بينما كانت هذه النسبة أقل من 0.5 % في مصر والمغرب (ESCWA, 1998).

لا بد أخيرا من الإشارة إلى أن اهتماما متزايدا بالجودة والنوعية كان قد بدأ يظهر في أغلب البلدان العربية. وقد أخذ هذا الاهتمام شكل إيجاد آليات ووضع خطط لتحسين النوعية كما في قطر والعراق والمغرب (النعيمي، 1998؛ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في العراق، 1998؛ ESCWA, 1998) أو شكل البدء باتخاذ إجراءات تنظيمية كما في لبنان حيث فرضت الأنظمة في 1996 أن يكون عدد الطلاب للفرد الواحد من الهيئة التعليمية أقل من 20 وأن لا تقل نسبة حملة الدكتوراه من الهيئة التعليمية عن 50% (أبو نهرا، 1996). إلا أن الخطوة المتقدمة لتحسين النوعية هي التي أخذها الأردن في 1989 وقضت باعتماد معايير للترخيص والاعتماد للجامعات الأهلية (النهار وبله؛ 1998).

سادساً: الملاءمة

تتحدد الملاءمة بالانسجام بين تطلعات المجتمع إلى التعليم العالي والدور الذي يؤديه إن لجهة تلبية حاجات سوق العمل أو لجهة انتاج المعرفة، أو لجهة خدمة المجتمع وتنميته مع ما تتضمن من توفير ديموقراطية الانتفاع بهذا التعليم وزيادة إمكانيات المشاركة فيه في مختلف مراحل الحياة إضافة إلى مسؤوليات تطوير مجمل النظام التعليمي (أونيسكو، 1994).

على صعيد الملاءمة لحاجات سوق العمل، والتي يدعو البعض ليس إلى تطابق (مستحيل) بين هذه الحاجات ودفق الخريجين إلى هذه السوق وإنما إلى تفاعل وتناغم، تندر الأرقام. ولكن القليل المتوفر يظهر خللا بين حاجات السوق ودفق الخريجين تعبر عنه معدلات البطالة بين الخريجين كما تعبر عنه الاختلالات الكبيرة بين أعداد الخريجين في المستويات الأربعة : شهادات المعاهد الفنية والتقنية، البكالوريوس، الماجستير والدكتوراه، من جهة، وبين أعداد الخريجين في الاختصاصات المختلفة.

فدفق الخريجين وتراكم أعدادهم للفترة 1980–1995 يظهر أن غالبيتهم من حملة البكالوريوس (68%) الذين بلغ مجموعهم 3.82 مليونا، أي ما شكل 6% من مجموع القوى العاملة، ساهمت الجامعات العربية في تخريج 96% منهم. إلا أن تفاوتا كبيرا عرفته الدول العربية في تراكم أعداد الخريجين في هذه الفترة. فقد بلغ عدد الخريجين التراكمي في لبنان 4,7% من عدد السكان في 1996 بينما كان في كل من الدول السبع : موريتانيا، جيبوتي، الإمارات، السودان، عمان، اليمن والصومال أقل من 1%. (قاسم 1998).

وقد بلغت نسبة حملة البكالوريوس 66% من الخريجين ونسبة خريجي المعاهد الفنية والتقنية 28% في العام 1995. وكان من المتوقع أن ترتفع نسبة حملة البكالوريوس إلى 72% في الأعوام التي تلت. أما على صعيد الاختصاصات فقد بلغت نسبة الخريجين من حملة الدرجات في حقول العلوم والتكنولوجيا في الفترة المذكورة أعلاه 37% بينما شكل الخريجون في مختلف العلوم الانسانية والاجتماعية 63%. (قاسم 1998).

أما لجهة البطالة، في الأردن مثلا، فإن أرقام العام 1994 في تقرير البنك الدولي للعام 1996 تظهر ان معدلات البطالة بين الخريجين على مستوى البكالوريوس تراوحت بين 10% (في علوم التربية) و 21% (في العلوم الزراعية) حسب الاختصاصات[1] (Bashur, 2002). أما في مصر فإن دراسة أجريت على الخريجين قدرت البطالة المقنعة[2]، حسب معايير مختلفة، بين عشر المشتغلين وثلثيهم (فرجاني 1998).

وما تؤشر إليه هذه الأرقام المتفرقة وفي بلدان معينة تشير إليه جملة من المعلومات الانطباعية تطال مختلف الدول العربية، إن لجهة معدلات البطالة العالية بين خريجي التعليم العالي حيث لم يعد مستغربا انتشار البطالة بين المهندسين والأطباء (فرجاني 1998)، أو لجهة تضخم أعداد الطلاب في اختصاصات معينة وقلتها في الاختصاصات العلمية والتكنولوجية أو لجهة تكرار الاختصاصات وعدم زيادة التنويع فيها (Bashur, 2002).

لا بد من الإشارة هنا إلى أن الأساس النظري لاستنتاج عدم المطابقة بين حاجات سوق العمل والتعليم العالي، كما المعلوماتي، ضعيف. إلا أن ما هو أخطر أنه كان هناك فصام بين التعليم العالي وباقي المجتمع : الدولة، قطاع الأعمال، ومنظمات المجتمع المدني. فلم تقم علاقة تفاعل وثيق بين مؤسسات التعليم العالي والقطاعات الثلاثة تكفل مساهمة قوية للتعليم العالي في تنشيط وتنمية البلدان العربية. وغياب علاقات التفاعل لم تقتصر على العلاقات على صعيد العقود فقط وإنما غابت العلاقات بحدها الأدنى على صعيد المعلومات وعلى صعيد التوجيه للطلاب (الأمين، 1998؛ Bashur, 2002).

---

[1] في الرياضيات وعلوم الكومبيوتر (15.9%)، في الهندسة (12.3%)، في العلوم الطبيعية (13%)، في علوم الطب والصحة (11.4%)، في العلوم الزراعية (20.7%)، في التربية (10%)، في العلوم الدينية (17.9%)، في العلوم التجارية وإدارة الأعمال (19%)، في العلوم الإنسانية (15%) وفي الحقوق (12.6%).

[2] المقصود هنا مستوى منخفض من الانتاجية وعدم استغلال كامل القدرات والمؤهلات أو ضعف المقدرة على الوفاء بالحاجات.

إلا أن بعض الجامعات كان قد بدأ في التسعينات التوجه نحو إقامة شراكة بين التعليم وقطاعات المجتمع كما في الوحدات ذات الطبيعة الخاصة في مصر والجامعة المنتجة في العراق التي تعمل عادة كمراكز بحث واستشارات وتفتح الباب لتلقي الهبات من المانحين لقاء أنشطة مشتركة (الخشاب، 1998؛ قاسم 1998).

على صعيد إنتاج المعرفة عن طريق البحث العلمي كانت الدول العربية في حال من التقصير إن على صعيد الأمكانات المخصصة أو على صعيد البنية البحثية والبيئة البحثية أو على صعيد الإنتاج البحثي. فلجهة الإمكانات المخصصة فإن جلها خصص للبنية التحتية لوحدات البحث والتطوير خارج الجامعات التي استقطبت في العام 1996 32% من الباحثين في حين جمعت الوحدات خارجها 68 % منهم. وباستثناء عدد محدود من المراكز البحثية فإنه لم يكن يوجد مختبرات أو إمكانيات بحثية يعتد بها في أي من الجامعات.

وباستثناء مصر وبعض الدول الأخرى، كان البحث العلمي لا يزال مجرد شعار ترفعه مختلف الجامعات الحكومية، بينما المؤسسات الخاصة لا تولي البحث، إلا فيما ندر، أي اهتمام. وكانت مصر تجمع في العام 1996 57% من مجموع الباحثين في الدول العربية في حين جمعت كل من مجموعتين أخريين من الدول العربية أقل من عشرين بالمئة. المجموعة الأولى المؤلفة من ثلاث دول (المغرب، العراق، الجزائر) جمعت عشرين بالمئة، بينما جمعت المجموعة الثانية المؤلفة من إحدى عشر دولة (قطر، البحرين، لبنان، الإمارات، ليبيا، سوريا، الأردن، موريتانيا، عمان، اليمن، والكويت) أقل من 15% (الجدول رقم 20 والرسم رقم 9).

تراجع الإنفاق على البحث في الدول العربية [3] إلى مستويات متدنية فبلغت نسبة الإنفاق على البحث والتنمية إلى الناتج القومي في الدول العربية 0.75 في العام 1990 أنفقت النسبة الكبيرة منه على المرتبات والأجور[4] بينما في العام نفسه بلغت هذه النسبة إلى الناتج القومي 3% في إسرائيل و2.8 في اليابان و2.5 في أميركا و2.2 % في كوريا الجنوبية. أما في العام 1996 فقد بلغ الإنفاق على البحث في الدول العربية أدنى مستويات الإنفاق على البحث في العالم. ومع هذا المستوى الضعيف للإنفاق على البحث والتنمية ضعفت المكتبات ولم يطالها التحديث، وقلت مصادر المعلومات، وندرت الشبكات الداخلية بين الجامعات، وغابت الدوريات العلمية بمختلف

[3] لم يمثل ما أنفق فيها في العام 1990 إلا 0.7 % من مجموع الإنفاق العالمي مقابل 23.2 % في الدول الأوروبية و42.8 لإي أميركا الشمالية.

[4] على سبيل المثال، بلغت هذه النسبة 76% في العام 1990 في مصر.

اللغات عن أغلبية الجامعات. وغلب على البحوث طابع الجهود الشخصية بهدف الترقية، وقلت البحوث الجيدة. (لال، 1998).

أما من حيث مجالات البحث والتطوير فقد كان دور الجامعات، مع بعض الاستثناءات، ملموسا في حقل الصحة ومحدودا في حقل الزراعة وهامشيا في الصناعة والطاقة والإدارة.

أما بالنسبة إلى آثار البحوث العلمية على التقدم الذي أحرزته قطاعات المجتمع المختلفة، وإذ يصعب فرز هذه الآثار، فإنه لا بد من الإشارة إلى أنه خلال ربع قرن (1970-1995) تضاعف إنتاج السلع الغذائية الرئيسية في البلدان العربية بسبب زيادة رقعة الأراضي الزراعية كما تدل المؤشرات الصحية على تحسن كبير إذ تقلصت نسبة وفيات المواليد وطال العمر المتوقع للفرد العربي عند ولادته وانحسرت حدة معظم الأوبئة والأمراض السارية في المجتمع. ولعله من التجاوز في القول أن أهم مساهمة للجامعات كانت في ميدان الصحة وبعدها الزراعة. فإنجازات الجامعة في توثيق واقع البيئة العربية والتعرف إلى خصائصها تمهد الطريق إلى انطلاقة أكبر في إحراز تقدم ملموس في مختلف المجالات. (قاسم 1998).

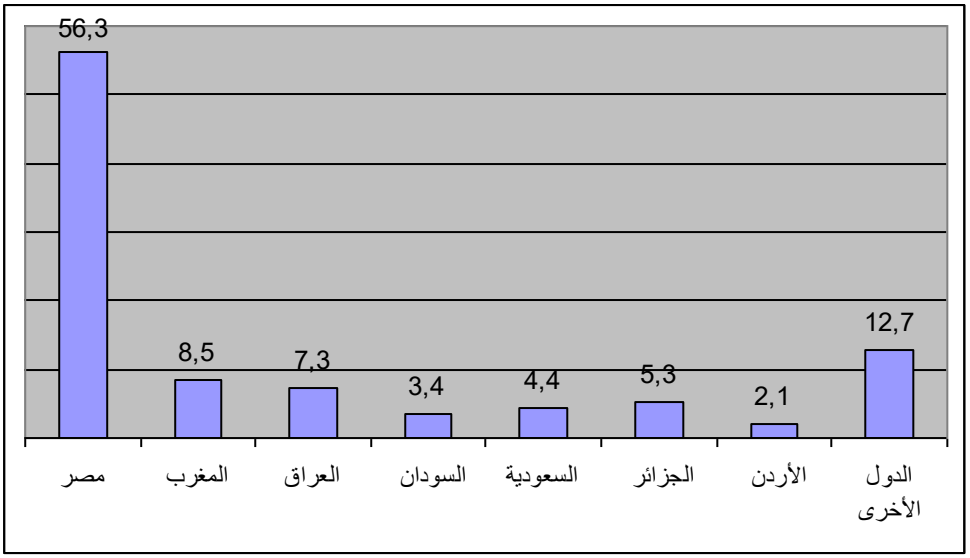
جدول رقم 20 : نصيب الجامعات من الباحثين المتفرغين للبحث والتطوير في البلدان العربية في العام 1996

البلد	التوزيع النسبي للباحثين		مجموع عدد الباحثين	النسبة إلى المجموع
	في الجامعات	خارج الجامعات		
الأردن	34,9	65,1	401	2,1
الإمارات	47,7	52,3	107	0,6
البحرين	68,6	31,4	86	0,5
الجزائر	47,3	52,7	1004	5,3
السعودية	63,3	36,7	846	4,4
السودان	22,2	77,8	643	3,4
العراق	47,6	52,4	1391	7,3
الكويت	18,9	81,1	440	2,3
المغرب	46,1	53,9	1626	8,5
اليمن	24,4	75,6	270	1,4
سوريا	41	59	356	1,9
عمان	31,7	68,3	82	0,4

قطر	88,2	11,8	34	0,2
لبنان	54,6	45,4	205	1,1
ليبيا	44,7	55,3	235	1,2
مصر	22,2	77,8	10744	56,3
موريتانيا	34,5	65,5	116	0,6
المعدل / المجموع	31,4	68,6	19071	100,0

المصدر: قاسم، 1998.

الرسم رقم 9: توزع الباحثين في الدول العربية في العام 1996%



وعلى صعيد المساهمة في تطوير التعليم قبل الجامعي، كان للتعليم العالي في الدول العربية دورا كبيرا. فمنذ نشأة التعليم العالي في الدول العربية كانت مؤسسات إعداد المعلمين من معاهد وكليات تربية من أولى مؤسساته في أغلب هذه الدول. يكفي أن نذكر، على سبيل المثال، دار العلوم فاتحة الاهتمام بإعداد المعلم في الدول العربية (في مصر في 1872)، ومعهد المعلمين العالي في الجامعة اللبنانية (في 1951)، وكليات المجتمع لإعداد المعلمين في الأردن. كما أن

التوسع في كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين، أعداداً وطلاباً، والذي كان سمة بارزة من سمات التعليم العالي في الدول العربية، بقي مستمرا بشكل ملفت حتى في النصف الثاني من التسعينات. والفرص الدراسية المتوفرة في مجال التربية وإعداد المعلم كانت لا تزال عالية إن على صعيد المعاهد كما في اليمن (92%) والمغرب (42%) والعراق (31%) والسعودية (29%)، أو على البكالوريوس كما في اليمن (44%) والسعودية (44%) والكويت (36%) وقطر (22%) والعراق (21%) وفلسطين. أضف إلى ذلك أن مؤشرات التعليم قبل الجامعي في الفترة 1980 – 1997 تظهر بوضوح التقدم الذي حصل في نسب التسجيل الإجمالية في مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي كما في نسب المعلمين إلى التلاميذ في هاتين المرحلتين.

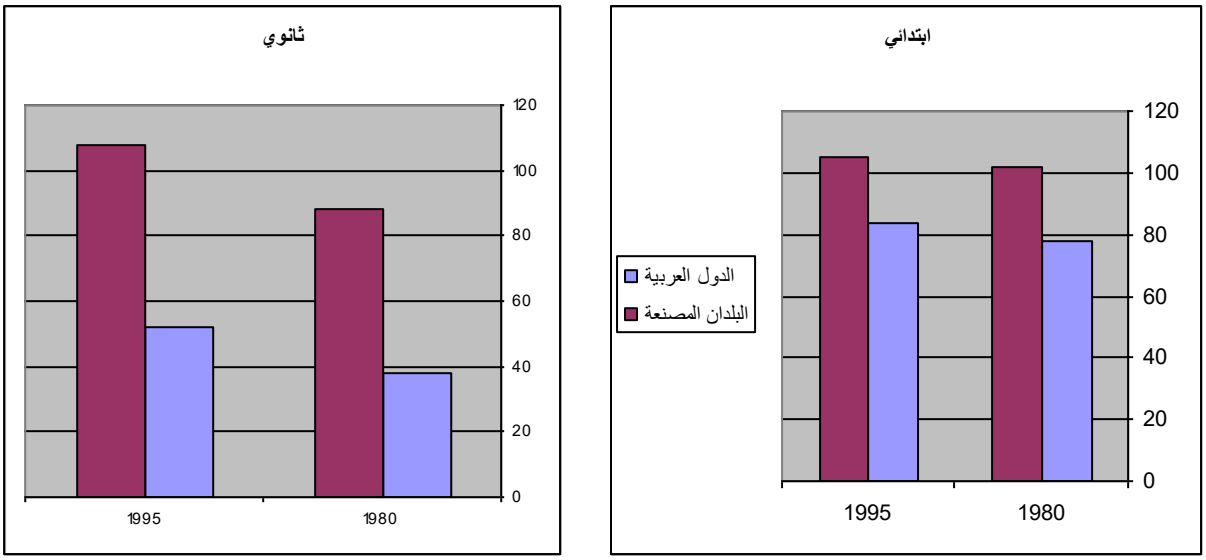
إلا أن نسب الذين يعرفون القراءة والكتابة من البالغين من جهة والمقارنة مع النسب المقابلة في الدول المتطورة تبين محدودية التقدم الذي حصل (جدول رقم 21 والرسمين رقم 10 ورقم 11).

جدول رقم 21: نسب التسجيل الإجمالية في الابتدائي والثانوي، نسب الذين يعرفون القراءة والكتابة بين البالغين، ونسب التلاميذ إلى المعلمين في الدول العربية والمصنعة في 1980 و1995

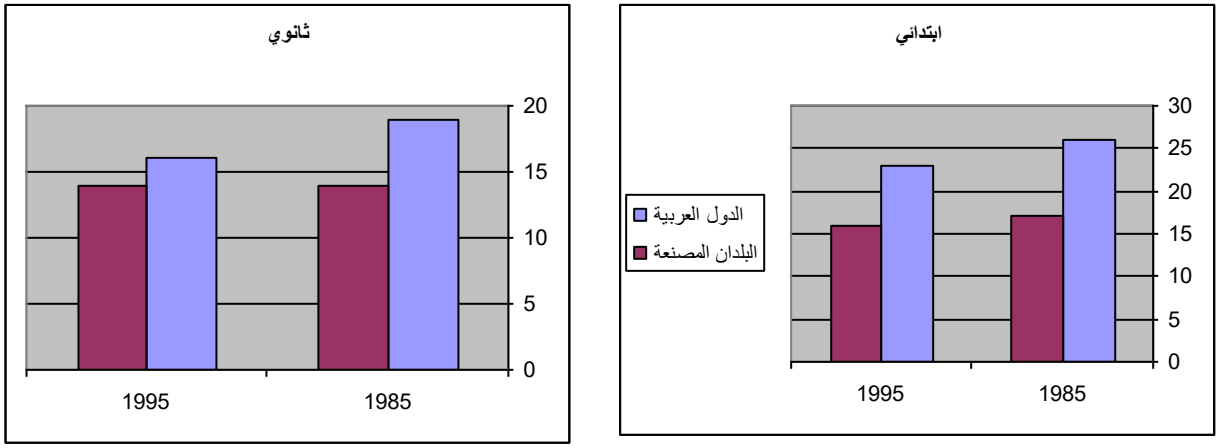
	نسبة التسجيل الإجمالي				نسبة الذين يعرفون القراءة والكتابة بين البالغين		نسب التلاميذ إلى المعلمين			
	ابتدائي		ثانوي				ابتدائي		ثانوي	
	1980	1995	1980	1995	1985	1997	1985	1995	1985	1995
الدول العربية	**78**	**84**	**38**	**52**	**76**	**69**	**26**	**23**	**19**	**16**
البلدان المصنعة	**102**	**105**	**88**	**108**	**100**	**96**	**17**	**16**	**14**	**14**

المصادر : تقرير التنمية البشرية 1999، أونسيكو 1998.

رسم رقم 10: نسب التسجيل الإجمالية في الابتدائي والثانوي في الدول العربية والمصنعة في 1980 و1995



رسم رقم 11: نسبة التلاميذ إلى المعلمين في الابتدائي والثانوي في الدول العربية والمصنعة في 1980 و1995



أما على صعيد تقديم الخدمات المباشرة للمجتمع للمساهمة في التنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية فهناك غياب شبه كلي للتعليم العالي. ففي أكثرية الجامعات كانت التشريعات تقصر وظيفة الجامعة على التعليم والبحث العلمي بينما قلة من الجامعات اشتملت في وظيفتها على تقديم خدمات من هذا النوع. ولكن هذه الخدمات اقتصرت في أغلب الأحيان على الخدمات الطبية من خلال المستشفيات التعليمية والخدمات التدريبية والخدمات الاستشارية، كما في جامعة بغداد المنتجة وفي بعض الجامعات المصرية. إلا أن هذه الخدمات لم تكن قد بلغت المستوى المطلوب الذي يتناسب وأهميتها ولا يبدو أن هذه الوحدات قد أنتجت نقلة نوعية في المستوى العملي لأنشطة الجامعات وإضافات معرفية مفيدة (الخشاب، 1998؛ قاسم 1998).

سابعاً: الإدارة والتسيير

إتسم التعليم العالي في الدول العربية بمركزية السلطة التي تنظمه وتشرف عليه والتي تعود إلى إحدى الوزارات الثلاث : وزارة التربية، وزارة التعليم العالي، ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي. ويعود للمرجع الوزاري المعني وضع السياسات والخطط وشروط فتح مؤسسات للتعليم العالي الحكومية منها والخاصة، ومنح التراخيص لهذه المؤسسات، بالاضافة إلى تعيين رؤساء الجامعات والكليات والمعاهد الحكومية.

وتركت لمؤسسات التعليم العالي أمور الإدارة والتسيير من خلال مجالس الأمناء أو من خلال مجالسها الداخلية، بمشاركة الأساتذة فيها، في بعض الجامعات، وبدون مشاركتهم في بعضها الآخر. هذا على مستوى إدارة المؤسسات، أما على مستوى الوحدات الأصغر (كليات وأقسام) فهامش الاستقلالية، كان باستمرار، إلى مزيد من الضيق، خاصة في الأمور التمويلية (الأونيسكو، 1998).

ففي لبنان مثلا، هناك نظام للمجالس التمثيلية حدد آلية المشاركة في الجامعة اللبنانية. بالمقابل نجد جامعات خاصة لم يعط فيها أفراد الهيئة التعليمية أي مناسبة لتمثيلهم، فيما اعتمدت جامعة كالجامعة الأميركية الأسلوب الاستشاري إن في التعيين لمختلف المناصب أو في بحث الشؤون العامة للجامعة (مجلس الشيوخ)، فيما يلقى العبء على الزملاء على مستوى القسم المختص، عن طريق اللجان، بما فيها لجان ترشيح وتقييم أعمال الزملاء.
أما الجامعات الخاصة الأخرى، في لبنان ودول عربية أخرى، فتغيب فيها الهيئات التمثيلية، ويلتقي المحللون على أن هذه الجامعات تدار بمنطق أصحابها، وهؤلاء قد يكونون جمعا من أصحاب المال ورجال السياسة والإداريين.

وبقيت مشاركة أفراد الهيئة التعليمية الضامنة لممارسة استقلالية الجامعة غير متاحة في كثير من الجامعات في الدول العربية حيث تغيب المشاركة مثلا في الجامعات المصرية الحكومية على صعيد مجلس الجامعة (حجي، 1998). إلا أن مسألة تأمين استقلالية المعرفة ومعها استقلالية الجامعة، وفي نفس الوقت، ضمان استمرار الاهتمام والدعم من الحكومات، أي مسألة الاستقلالية والمساءلة، كانت مسألة مطروحة بإلحاح بالنسبة للتعليم العالي في الدول العربية. (الأمين، 1998)

وهناك اعتقاد أن المركزية الشديدة والبيروقراطية والجمود التشريعي قيد مؤسسات التعليم العالي وأضعف فعاليتها. كما أن العمل تحت يافطة تأمين المساواة والانتظام (في النمط الموحد)

حد من المرونة في إدارة هذه المؤسسات وتسييرها ومنع اعتماد سياسة الثواب على أساس الأداء الجامعي فأضعف التنافس الصحي بينها. (الأمين، 1998؛ Bashur, 2002)

ثامناً: التعاون الإقليمي والدولي

يهدف التعاون الإقليمي والدولي إلى تعزيز الطاقات الوطنية والإقليمية والمحلية من أجل تنمية الموارد البشرية. والحاجة الأكثر إلحاحا في التعاون الدولي في التعليم العالي تتمثل في عكس عملية الانحدار والتردي لمؤسساته في البلدان النامية، وخاصة في أقل البلدان نموا. وتتوسع مجالات التعاون لتشمل الطلاب والأساتذة والبرامج والبحث وتنوع آليات التعاون لتغطي التبادل والمهمات والإشراف المزدوج والبرامج المشتركة والأبحاث المشتركة والمؤتمرات والشبكات الداخلية والخارجية. (أونيسكو، 1994).

التعاون كان ضعيفا جدا داخل الدول العربية. فالانتقال بين الدول كان محدودا جدا وشبه معدوم داخل البلد الواحد. والصورة كانت مشابهة على صعيد البحث المشترك. كما أن مشروع جامعة العرب للدراسات العليا بقي يتخبط في أروقة المؤتمرات طيلة أكثر من خمسة عشر عاما دون نتيجة. (فرجاني، 1998؛ Bashur, 2000).

أما على صعيد التعاون الدولي إن في مجال التبادل أو البرامج أو البحث فقد عرفت الدول العربية حركة، رغم كونها محدودة، أكبر من حركة التعاون الداخلي.

ولا بد من الإشارة إلى جملة من مشاريع التعاون الخارجية بدأت في التسعينات خاصة تلك المتعلقة بتعزيز تكنولوجيا المعلومات والاتصال في الجامعات العربية وتحديدا من خلال مشروع تطوير تعليم العلوم والهندسة في الجامعات العربية USEE والذي تفرع عنه برامج تعاون ثنائية بين جامعات عربية (عين شمس والسويس واسيوط في مصر، واليرموك والجامعة الهاشمية في الأردن، وقطر والإمارات في الخليج) وجامعات أميركية. وكان العمل قد توسع في المشروع في 1997 ليشمل لبنان وسوريا وفلسطين.

ولكن على رغم وجود اتفاقات عديدة بين الجامعات ومؤسسات التعليم العالي في الدول العربية والخارج فإن النتائج كانت لا تزال موضع شك لجهة أهميتها (فرجاني، 1998).

القسم الثالث

آفاق التطوير: ثلاث أجندات

ما من شك بأن القوى الفاعلة، في هياكل الوزارات المعنية بالتعليم العالي وفي الجامعات وفي ثنايا المجتمع المحلي وعلى المستوى الاقليمي، قادرة على السير قدما في تطوير التعليم العالي في الدول العربية. وقد لعبت هذه القوى دوراً ملموساً في تعديل الصورة التي كان عليها هذا التعليم قبل خمس سنوات، وإن كانت المنجزات متفاوتة بالمقارنة بين دولة وأخرى، وبين جامعة وأخرى، وبين المنطقة العربية وغيرها من مناطق العالم. وكان بالإمكان تحقيق المزيد من الإنجازات لو توفر عدد من الشروط والعوامل المساعدة.

ينحصر اهتمام هذا القسم الثالث من التقرير حول آفاق التطوير بتقديم مجموعة أفكار موزعة على "ثلاث أجندات"، واحدة تخص مؤسسات التعليم العالي في العالم العربي، وبخاصة الجامعات، وثانية تخص الدول، وثالثة تخص الهيئات والمنظمات الاقليمية. ولكن قبل اقتراح هذه الأجندات نتوقف عند موضوع "المبادرات" باعتبارها القوة المحركة للتغيير باتجاه التطوير، على شتى المستويات الجامعية والقطرية والاقليمية.

أولاً: المبادارت

إن أي تغيير في كائن حي مثل المجتمع ينطلق أساساً من مبادرة، على شكل فكرة أو ممارسة تطبيقية في حيز صغير. وتواجه هذه المبادرة عادة مقاومة تتفاوت في شدتها، تبعاً للتهديد الذي تشكله هذه المبادرة للوضع القائم، ولمصالح المستفيدين منه. ولكن تستمد المبادرة قدرتها على الصمود في الإنتشار من تلبيتها لحاجات كامنة، من جهة، ولتحديات يفرضها السياق العالمي الجديد يتابع ضغطه على كافة المجتمعات، من جهة ثانية.

ونقدم المثال على المبادرات من الولايات المتحدة الأميركية، رغم أن المجتمع السياسي فيها يختلف في تنظيمه اختلافاً جوهرياً عن كل من المجتمعات الأوروبية أو المجتمعات العربية. تكمن الغاية في تقديم المثال فقط، ولعلنا نأخذ منه ما يناسبنا.

ونترجم لهذا الغرض مقطعاً من نص للخبيرة آلين خوّاص E. EL-Khawas:

" يكشف تاريخ التعليم العالي في أميركا عن سلسلة متتابعة من (مبادرات) الإصلاح، التي أثرت على البرامج الأكاديمية، وشروط منح الدرجات، وطرق التعليم، والبنى التنظيمية (Rudolph, 1977, Aetbach, 1980, Cally, 1992, Culf and Ratchift, 1996). لقد أضيفت

شروط للتعليم العام، واستحدثت ميادين دراسة جديدة، وأنشئت مؤسسات جديدة، دون أن تسمى "إصلاحات" (El-Khawas, 1996)."

"مهما تكمن هذه الأنشطة منظورة، فإن حركات الإصلاح لم يجرِ فهمها بصورة كافية كآليات للتغيير التربوي. لقد وصف ليفين (Levine, 1980) صورها العامة. وأشار إلى أن الإصلاح يوصف عادة من حيث مراحله النموذجية: مرحلة المبادرة، عندما توضع الغايات، مرحلة التطبيق، عندما توضع الأفكار موضع التنفيذ، والمرحلة الأخيرة مرحلة المأسسة، عندما يصل الإصلاح إلى الاستقرار، ويأخذ شكلاً ثابتاً. لقد قيل بأن القيادة الرئاسية للجامعة ذات أهمية، بقدر ما تقدم دعماً منظوراً يشكل مرحلة حاسمة في جعل الإصلاح يأخذ مجراه على الأرض. وثمة قناعة عامة بأن معظم الإصلاحات التي فشلت حدث ذلك بسبب دخولها في نزاع مع البرامج الجارية، أو لأنها فشلت في كسب القبول على نطاق واسع. وثمة قناعة أيضاً بأن الإصلاحات تعيش في حيز خاص، بعيداً نوعاً ما من المسار العام للبرامج المقدمة، أو إذا ابتعدت بصورة ملموسة عن أهداف هذه البرامج الأصلية".

"لقد عيَّنت الدراسات مؤخراً عدداً من الجامعات التي نجحت بصورة متزايدة في إحداث الإصلاح وحاولت التأثير على الممارسات في مؤسسات أكاديمية أخرى (مثلما بين Ewell, 1991). إن استمرار إصلاح ما على قيد الحياة هو مبيّن واحد على نجاح الإصلاح. ومن المبينات الأخرى يمكن إدراج الأثر المتعدد الأبعاد، حيث يجري تبني الإصلاح في مؤسسات أخرى. كما يمكن اعتبار تطور الشبكات المهنية باتجاه نشر الإصلاح وزيادة فهمه، علامة أخرى على هذا النجاح" (EL-Khawas, 2002).

ان الفرق الأساسي بين التجربة الأميركية والتجربة العربية في هذا الصدد لا يكمن في وجود المبادرات، بل في موقع الدولة منها. وفي هذا تشبه الدول العربية دولاً أوروبية مثل فرنسا، حيث الدولة هي المرجع والراعي والناظم للحياة الاجتماعية. وهذا فرق جوهري لا بد من الإقرار به. وفي الوقت نفسه يجب الإقرار بالفرق القائم بين النماذج العربية والنماذج الأوروبية، وهو يكمن في الحيز الذي تعطيه الحكومات في بلادنا للمبادرات التي تحدث على مستوى الجامعات، وهو حيز ضيق جداً. وفي الحيز الذي تتركه بالمقابل المؤسسات الخاصة، وهو حيز واسع جداً في أغلب الأحيان. وهذا ما يطرح سؤالاً حول المعنى المعطى لـــ "استقلالية الجامعة" في الحالتين.

ثمة فرق آخر بين الدول العربية والدول الأوروبية يتعلق بالحيز المعطى للجهود الاقليمية. واقع الحال أن هناك نوايا معلنة عالية السقف بالنسبة للتفاعل والتعاون العربيين، مرتبطة بالشعور القومي القوي لدى الجميع، يقابله عملياً انخفاض شديد للمرجعية العربية في القرارات المتخذة على المستوى القطري. وإذا أخذنا على سبيل المثال القرار الأوروبي في

اعتماد نظام تعليمي يقوم على 3-5-8 وما تقوم به كل دولة أوروبية من جهود لاعتماد هذه الخيارات في بلدانها، فإنه من الصعب أن نجد مثالاً واضحاً يشبهه على المستوى العربي.

لا شك أن وضع الدول العربية يختلف عن دول أوروبا. فهذه الأخيرة دول متقدمة، أي دول قادرة على انتاج الأفكار والأنظمة، وهي كانت أصلاً مولد للجامعات تاريخياً. ومجموعة الدول العربية تقع في موقع مختلف في العلاقات الدولية عموماً وفي العلاقات الخاصة بالتعليم والتعليم العالي. وهذا ما يفسر أن الدول القطرية إنما ترجع، عند عقد العزم على التطوير، إلى المرجعية العالمية، أكانت هذه المرجعية أوروبية أو أميركية، بصورة جامعات أو منظمات أو دول.

الفوارق المشار إليها ليست عيوباً، بل هي وقائع يجب الإعتراف بها من أجل التفكير بصورة واقعية في آفاق تطوير الحالي في الدول العربية.

ان الكثير من التطورات التي حدثت في الدول العربية والتي عرضت في القسم الثاني من هذا التقرير يمكن تصنيفها في باب المبادرات. علماً بأن هذه المبادرات تقع على المستويين القطري والاقليمي. أما المستوى المؤسسي (الجامعي) فلم يكن ممكناً تغطيته أولاً لأنه يصعب البحث في أمر ما حصل في أكثر من 200 جامعة خلال السنوات الخمس الماضية، وثانياً لأن الكتابة التوليفية المنشورة حول هذه المبادرات مفتقدة.

وبالنسبة للمبادرات التي أطلقت على المستويات القطرية فيلاحظ أنها تصاحب بنوع من الجدل. وهو أمر طبيعي. فأصحاب المبادرات يألون جهدهم لإظهار محاسن التجديد، وآخرون ينظرون إليه بعين الريبة. وثمة ما يسوّغ كلا الموقفين. تثار علامات الشك والريبة مع تفسير المبادرة بأن هناك "مصالح" مالية، أو سياسية أو ثقافية وراءها. الجامعات الأميركية النموذج تعتبر استتباعاً أميركياً له ابعاد ثقافية غير ملائمة عربياً. والترخيص لمؤسسات خاصة ينظر إليه باعتباره نوعاً من أنواع الفوضى يستفيد منها اصحاب النفوذ في الدولة أو في القطاع الخاص. أما أصحاب هذه المبادرات فهم يبينون صحة خياراتهم من إقبال الطلاب على مؤسساتهم، ويعتبرون ذلك شكلاً من أشكال التنويع الذي تنادي به المنظمات الدولية، ويرون أن مشاركة القطاع الخاص في مجمل أعباء التعليم العالي مطلب دولي، فضلاً عن حله لمشكلة عدم قدرة الموازنات الحكومية على القيام بالمزيد من الجهود في توفير فرص التعليم العالي. أما النموذج الأميركي فهو بحسب أصحابه نموذج مرغوب، ومن الأفضل استقدامه إلى بلادنا بدلاً من إرسال أبنائنا إليه. وهو نموذج يفرض نفسه على الصعيد العالمي، بما في ذلك في أوروبا.

ان الحكم على مقدار التغيير الذي تحدثه هذه المبادرات ووجهته (الملاءمة، النوعية، زيادة الفرص وتنويعها) مرهون بالزمن وبعدد من الدلائل التي لا يمكن تحديدها بصورة

مبكرة. والمواقف السلبية منها تعتبر "طبيعية" من منظور طبيعة التغيير: مقاومة التغيير. لكن الأهم من ذلك كله، لمن يريد التفكير في آفاق ومستقبل التعليم العالي، هو عدم البقاء على مستوى الخطب والنوايا المعلنة هنا والخطب الإتهامية هناك:

ثمة حاجة شديدة إلى كشف المبادرات ودراستها، من حيث نطاقها ومفاعيلها. خاصة أن التغيير لا يعتبر إصلاحاً، ولا الإصلاح يعتبر تغييراً إذا لم يترك مفاعيل على مجمل النظام التعليمي. وهذا يلقي على المجتمع الأكاديمي التربوي مهمة إجراء الدراسات. وعلى اصحاب المبادرات مهمة فتح الأبواب أمام الدارسين واستقبالهم وتوفير المعلومات لهم. إن دور التعليم العالي في نشر المعارف وتطويرها متصل اتصالاً وثيقاً بحالة المعارف المتعلقة بالتعليم العالي. وإلا ظلت الشكوك مطروحة ليس فقط حول المبادرات وإنما أيضاً حول المرافعات المشككة بهذه المبادرات.

وشروط القيام بهذه الدراسات ثلاثة يسقط أي منها فرص القيام بها: وجود الباحثين، توفير التمويل للقيام بالبحث، تجاوب المعنيين في توفير المعلومات والآراء.

بينما تواجه المبادرات القطرية بالشكوك فإن المبادرات الاقليمية تصاحب بحماس، بل بالإجماع، في البداية. لكن ما يلبث الأمر أن يتحول إلى تراخ وإهمال. إن الآمال المعلقة على هذه المبادرات من إعلانات إقليمية وخطط واستراتيجيات ومؤسسات وهيئات تبعد مع الزمن عن حقيقة ما يجري فعلاً، وتصبح المسافة كبيرة بين الآمال والحقائق.

لسنا في وارد تحليل هذه الظاهرة، لأن مثل هذا التحليل يحتاج إلى الغوص في المعطيات. لكن يمكن الافتراض أن المبادرات الاقليمية تقوم على قاعدة التعاون والتوافق بين الدول (العربية)، في حين أن الجهود الحقيقية في تطوير التعليم العالي، تقوم على قاعدة قطرية، وفي داخل كل قطر على قاعدة العلاقة بين الدولة ومؤسسات التعليم العالي. كم جامعة في العالم العربي استفادت مثلاً من أدلة "التقييم الذاتي" التي انتجها اتحاد الجامعات العربية، لوحدها أو بالتعاون مع منظمات عربية أخرى؟ أو طلبت مساعدة الاتحاد في أعمال تقييم الجودة فيها؟ كم دولة أو جامعة رجعت بالمقابل إلى الاتصال بجهات دولية في هذه الأمور؟

لا تنفي هذه الفرضية الأثر الذي تتركه الجهود الاقليمية على الجهود القطرية كما هي الحال مثلاً في موضوع ضمان الجودة. لكن من الصعب في الوقت نفسه تمييز هذا الدور عن عوامل، جلها دولي، دفعت إلى انتشار موجة الكلام عن ضمان الجودة. وهذا التمييز ضروري، من باب الاعتراف بمساهمة المنظمات الاقليمية، ومن باب إدراك هذه المنظمات لحدود مساهماتها وكيفية تطويرها في المستقبل. ومن الواضح أن المشكلة لا تقع، مبدئياً، على مستوى المنظمات المعنية، بقدر ما تقع على مستوى قدرة الدول والجامعات على التفاعل

معها، وتتعلق بما تريد أن تعطيه لهذه المنظمات وبما تريد أن تأخذه منها، كبديل أقل كلفة وأكثر ملاءمة من العمل على المستوى القطري فقط أو العمل منفردة مع النماذج العالمية.
يستخرج من هذه الملاحظات استنتاجان متلازمان:

*** الحاجة إلى أن تنال الجامعات استقلالها الذاتي، بحيث تتاح لها فرصة المبادرة إلى الإصلاح، وفرص التفاعل مع جامعات تشبهها في أوضاعها وفي التحديات التي تواجهها، والتفاعل مع المنظمات الاقليمية العربية التي تنتمي إليها وتسعى إلى الاستفادة منها. والسؤال المطروح على كل من الدول العربية هو التالي: هل هي بصدد منح الجامعات الحكومية استقلالية أكاديمية فعلية؟ وهل هي بصدد تبني مفهوم واسع للاستقلالية الأكاديمية يشمل القطاع الخاص، لتجنيبه الخضوع للمصالح التي تثار حولها الأسئلة؟ وما هي البرامج الزمنية الممكنة لتحقيق ذلك؟**

*** الحاجة إلى محض المنظمات الاقليمية الثقة والاستقلالية اللازمتين بحيث تتمكن من أن تزيد مساهمتها ومساعدتها في تطوير التعليم العالي، وأن تكيف برامجها تبعاً لهذين الاعتبارين قبل كل شيء، وبحيث توفق بين ما تعلنه وما تستطيع أن تقوم به فعلياً.**

وهذا يعني، إقرار الطرفين، الدول والمنظمات، بما يمكن أن يقدمه كل منهما الاخر، وكيف. وأول الأمور التي يجب تداولها هي الوثائق والمعلومات. فإذا كان هذا الأمر البديهي صعباً، يصبح من الصعب أن تقوم الهيئات بالأدوار المعلقة عليها. ولعله يطلب من الدول والجامعات والباحثين المختصين بالتعليم العالي أن يعبروا عما يتوقعونه من هذه المنظمات، وما يعتبرونه مفيداً لهم. بحيث تستند هذه المنظمات في برامجها إلى هذه التوقعات وإلى الشروط التي يجب توفيرها على مستوى الدول لكي تتمكن من الوفاء بها.

ثانياً: أجندة الجامعات

إذا كان لا بد من الاعتراف باستقلالية الجامعات فإنه لا بد من الاعتراف بحق الجامعات في وضع أجنداتها الخاصة. وإذا كان وضع هذه الأجندات من أجل التطوير لا بد أن يلزم الحدود التي تعينها الأجندات الوطنية عامة، فإن الأجندة الوطنية لا بد من أن تتغذى من الأجندات الجامعية.
بناء على ما سبق، يمكن اقتراح المحاور التالية لأجندة الجامعات:

1. على مستوى التسيير والتمويل

تدعى مؤسسات التعليم العالي إلى بلورة الأفكار والشروع بالممارسات التي تسمح لها:

أ. بممارسة الاستقلالية

ب. بالخضوع للمساءلة، وتوليد الوثائق اللازمة لممارسة هذه المساءلة

ج. بتوفير مشاركة أوسع في اتخاذ القرارات للهيئة التعليمية والطلاب، والجهات المتفاعلة معها، الحكومية والانتاجية والخدمية.

د. بتطوير القدرات الإدارية والقيادية

هـ. بتطوير قواعد المعلومات

و. بتوفير مصادر تمويل إضافية

ز. بتوفير المعلومات ونشرها عن كافة شؤون الجامعة.

وتدعى إلى وضع الخطط الآيلة إلى تحقيق هذه الأمور، ووضع تقارير سنوية عن مدى التقدم في إنجازها، وإلى نشر هذه الخطط والتقارير على أهل الجامعة. كما تدعى إلى وضع أو اقتراح التعديلات اللازمة على أنظمتها والقوانين التي ترعى عملها بما يخدم هذه الأمور.

2. على مستوى الملاءمة

تدعى مؤسسات التعليم العالي إلى بلورة الأفكار والشروع بالممارسات التي تسمح لها:

أ. ببلورة نصوص حول رسالة المؤسسة ودورها، وبإجراء دراسات دورية حول هذا الدور، ومناقشته على كافة المستويات الأكاديمية.

ب. بإيجاد الشركاء اللازمين لمساعدتها على أخذ توجهات مرغوبة اجتماعياً ووطنياً حول البرامج (الاختصاصات، المناهج) وحول لغة التعليم، وحول استخدام وسائل الاتصال والمعلومات.

ج. بوضع برامج عمل تتعلق بالنشاطات التي تقدمها خدمة للمجتمع، وبالنشاطات البحثية أخذاً بعين الاعتبار حاجات الوسط الاجتماعي والوطني الذي تعمل فيه، ويشمل ذلك ما يمكن أن تقوم به من جهود لتطوير التعليم ما قبل الجامعي.

د. بوضع برامج عمل تسمح لها بتلمس الاتجاهات الوطنية والاقليمية والعالمية، في ما يخص الوظائف التي تقوم بها، عن طريق المشاركة في المؤتمرات وكافة أنواع الشبكات الأكاديمية الطابع.

وتدعى إلى وضع الخطط الآيلة إلى تحقيق هذه الأمور، وإلى وضع تقارير سنوية عن مدى التقدم في إنجازها، وإلى نشر هذه الخطط والتقارير على أهل الجامعة. كما تدعى إلى

وضع أو اقتراح التعديلات اللازمة على أنظمتها والقوانين التي ترعى عملها بما يخدم هذه الأمور.

3. على مستوى الجودة وضمانها

تدعى مؤسسات التعليم العالي إلى بلورة الأفكار والشروع بالممارسات التي تسمح بـــ:

أ. تطوير كافة المكونات النوعية: الهيئة التعليمية، المناهج وطرق التعليم، الأبنية والتسهيلات.

ب. وضع أدوات فحص وتقييم الأداء والإنجاز: أداء الموظفين، الأداء المهني لأفراد الهيئة التعليمية، مستوى الطلبة عند الدخول، مستوى الإنجاز عند التخرج، فرص عمل الخريجين.

ج. إنشاء بنى إدارية للتقييم النوعي وقواعد المعلومات النوعية.

د. إخضاع المؤسسة ككل، وكل برنامج على حدة، لعمليات تقييم دورية، عن طريق التقييم الذاتي و/أو التقييم الخارجي، أو الاعتماد.

وتدعى إلى وضع الأنظمة والخطط الآيلة إلى تحقيق هذه الأمور.

4. على مستوى الفرص الدراسية

تدعى مؤسسات التعليم العالي إلى بلورة الأفكار والشروع بممارسات تفضي إلى:

أ. وضع برامج الدعم للطلبة، على الصعيد الأكاديمي (مقررات تعويضية، مقررات مساعدة)، وعلى الصعيد المالي (منح للمتفوقين، وللمحتاجين)، وعلى صعيد المناخ الجامعي (النوادي والأنشطة والانتخابات، والصحافة الطلابية، الخ).

ب. إعطاء قدر من المرونة للمناهج، بحيث يمكن الإسراع أو الإبطاء في التعلُّم، أو الانتقال من اختصاص إلى آخر، أو اختيار مراكز اهتمام أساسية وفرعية.

ج. اعتماد وسائل الاتصال والمعلومات ضمن العملية التعليمية، وكقاعدة أو مصدر للمعلومات، وكوسيلة لتوفير التعليم عن بعد لمن يودون الإستزادة من التعليم الجامعي لأغراض شخصية أو مهنية.

وتدعى إلى وضع الأنظمة والخطط الآيلة إلى تحقيق هذه الأمور.

ثالثاً: أجندة الدول (الوزارات)

تدعى الوزارات المعنية بالتعليم العالي في الدول العربية إلى:

1. وضع وثائق أساسية تبيّن السياسة الوطنية المقررة للتعليم العالي وبخاصة ما يتعلق بـــ:

- فرص التعليم العالي، كماً ونوعاً
- جودة التعليم العالي
- ملاءمة التعليم العالي
- قواعد التسيير والتمويل

كما تبين:

- دور الدولة، كجهة راعية وناظمة وممولة، وحدوده.
- دور القطاع الخاص وعلاقة الدولة به.
- مفهوم استقلالية الجامعة، أكانت خاصة أم حكومية، بما يوفر سلطة المعايير الأكاديمية، وتحرير الجامعات من البيروقراطية والتدخل السياسي، وتأمين المشاركة والمحاسبة.
- الحقوق التي يتمتع بها العاملون والمتنسبون إلى التعليم العالي وواجباتهم.

2. إنشاء هياكل وطنية (مجالس وأجهزة) تؤمن:

- توليد واقتراح السياسات والخطط.
- التشبيك بين مؤسسات التعليم العالي، من أجل نشر التجديد، والتعاون، وتوفير الحركية الأكاديمية، بين المؤسسات الجامعية.
- تسجيل التجديدات التربوية ومتابعتها ودعمها.
- تحضير شروط فتح مؤسسات تعليم عال جديدة، وأصول متابعتها.
- تأمين آليات لضمان الجودة في التعليم العالي على المستوى الوطني.

3. إنشاء بنى أكاديمية وطنية، تخفف الأعباء عن كل جامعة على حدة، وتزيد من فعالية النشاط المطلوب، مثل:

- جامعة الدراسات العليا
- الهيئة الوطنية للبحث العلمي
- المكتبات الجامعية/المكتبة الوطنية
- نظام/أنظمة تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات المعرفية التعليمية.
- نظام/أنظمة الترجمة والتوثيق

د. إقامة هياكل توفر:

- بناء قواعد المعلومات حول التعليم العالي ونشرها.

- الإعلام المستمر (بواسطة تقارير) عن أحوال التعليم العالي
- التواصل المستمر والمتراكم مع الهيئات والمنظمات الاقليمية
- التواصل المستمر مع الهيئات والمنظمات الدولية
- إجراء الدراسات ووضع التقارير المقارنة حول ما يجري في العالم في موضوع التعليم العالي، وحول أحوال التعليم العالي وطنياً.

رابعاً: أجندة المنظمات والهيئات العربية (الاقليمية)

ثمة لكل هيئة ومنظمة وظيفتها المقررة في نصوصها الأساسية، وبعضها تتحدد وظيفته تبعاص لنصوص مقررة على المستوى الدولي (كاليونسكو)، ولكن متابعة أحوال التعليم العالي، كما بينت المراجعة التي أجريت في القسمين الأول والثاني من هذا التقرير، تسمح بتلمس حاجات لا يمكن أن تقوم بتوفيرها إلا المنظمات والهيئات الاقليمية. وهذه الحاجات على ثلاثة أنواع:

1. حاجات توثيقية-إعلامية

إن أول ما ينقصنا، أي قبل كل شيء آخر مهما كانت أهميته، هو الوثائق والمعلومات المحدّثة حول التعليم العالي. لأنه سيكون أمرا "طوباوياً" وضع أية توجهات ذات معنى، أو معايير عربية الطابع، أو شبه أقليمية، في وضع نكون فيه جاهلين لأحوال هذا التعليم، وتكون فيه الدول العربية المعنية غير متجاوبة أصلاً في توفير المعلومات والوثائق الأساسية عن التعليم العالي فيها.

وتشمل الوثائق المطلوبة:

- الأنظمة واللوائح
- الأدلة الجامعية
- الخطط والتقارير الوطنية
- الهيئات المختصة والمعنية بالتعليم العالي

وتقوم المنظامت المعنية بكل من هذه الأمور، بترتيب الوثائق والمعلومات ووضعها بتصرف لجان الخبراء التابعة لمؤتمرات وزراء التعليم العالي العربي، وتوليفها، من خلال إصدار وثائق مرجعية حولها.

وتشمل المعلومات المطلوبة:

– المعطيات المتعلقة بالمؤسسات التعليمية (الطلاب، الأساتذة، الإنفاق، الاختصاصات، الخ).

– المعطيات المتعلقة بالقطر، بحسب قطاع التعليم، ومستوى الشهادة، وغيرها.

ويقترح في هذا الصدد إصدار نشرة إعلامية دورية حول التعليم العالي في الدول العربية تكون مكاناً لنشر أخبار التعليم العالي بكل أنواعه في الوطن العربي.

كما يقترح أن تُسند أمور التوثيق، والمعلومات والنشرة الإعلامية إلى جهات متخصصة يتم التعاقد معها لإنجاز هذه الأعمال بأعلى مستوى من الإحتراف، وبحيث لا تُثقل المنظمة المعنية بهذه الأمور، وتتفرغ أجهزتها للأمور الإشرافية وللأدوار الأخرى المقررة أو المتقرحة لها أدناه.

2. حاجات معرفية

نحن بحاجة في المنطقة العربية إلى ثلاثة أنواع من الجهود التي تزيد من معارفنا حول كيفية تطوير التعليم العالي في بلداننا.

أ. الجهود الموجهة لتطوير المعايير والمحكات العامة، على غرار ما تم إنتاجه سابقاً من أدلة للتقييم الذاتي، مع التوسع في نطاق هذا العمل من جهة، نحو أبعاد أخرى، والتعمق فيه ومتابعته وتطويره من جهة أخرى.

ب. الجهود الموجهة لتطوير المعايير والمحكات الخاصة بالبرامج، وخاصة برامج الآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية. ذلك أن التجربة العالمية تفيدنا بدرجة قليلة هنا، بالمقارنة مع ما تفيدنا فيه حول الاختصاصات العلمية والتكنولوجية. وجميع أشكال الرجوع إلى هيئات اعتماد عالمية تتوجه عادة إلى الاختصاصات العلمية والتكنولوجية. فإذا استمرينا بالسير على هذا الطريق، ووفقنا إلى تطوير هذه الاختصاصات فسوف نحصل على عدم توازن بنيوي في التعليم العالي. والأفدح من ذلك أن الاختصاصات الأدبية–الإنسانية–الاجتماعية هي المعنية أولاً وأخيراً بأمور المجتمع العربي، والتحديات التي يواجهها، وهي التي تولد الخيارات الكبرى في السياسة والاقتصاد والثقافة، وما إليه. وليس من الحكمة الاستراتيجية أن تسير هذه الاختصاصات على خط التخلف.

ج. الجهود الفكرية، عن طريق الدراسات المقارنة والتحصيلية لأحوال التعليم العالي في البلدان العربية، وعن طريق الأعمال البحثية والمؤتمرات التي تطرح مدى ملاءمة الخيارات المعتمدة عالمياً للأوضاع العربية المتنوعة، ومدى ملاءمة الخيارات المعتمدة وطنياً من أجل تطوير التعليم العالي. وموضوع الجودة وضمانها مثلاً يستحق الكثير من الدرس من هذه الزاوية. فنحن أمام تجربة جرت في الأردن، في الإشراف على التعليم العالي وفي ضمان

الجودة، ونحن أمام تجربة في بعض دول الخليج، حول استحداث فروع لجامعات مرموقة في العالم، ونحن أمام تجارب جرت لفحص النوعية في هذه الفترة (راجع القسم الثاني من هذا التقرير). ما الدروس المستفادة من هذه التجارب؟ هذا سؤال يستحق البحث كي نوفر على دول عربية أخرى تجربة ما هو مجرب إذا لم يكن صالحاً، ونفتح لها باب اعتماد ما هو مجرب إذا كان صالحاً.

إن موضوعات التعليم العالي الرئيسية: فرص التعليم العالي، الجودة، الملاءمة، التسيير والتمويل، التعاون الاقليمي والدولي، وغيرها، تستحق جميعاً النظر والمناقشة.

3. حاجات تنظيمية

وهي تتعلق بـــ:

- التشبيك بين مؤسسات التعليم العالي، وما بين وزارات التعليم العالي
- عقد المؤتمرات الدورية العربية ومتابعة أعمالها
- المسائل القانونية المتعلقة بالإعتراف بالشهادات والمعادلات والدرجات، ما بين الدول العربية.

إن للمنظمات والهيئات الاقليمية العربية دوراً كبيراً تلعبه في المساهمة في تطوير التعليم العالي في البلدان العربية، وهذا أمر متفق عليه في المبدأ، والنوايا حوله دائماً طيبة، لكن الوقائع تفيد بأن حاجات أساسية لا يتم الوفاء بها بالصورة المرغوبة. وما ورد أعلاه لا يعدو كونه مساهمة في فحص الأجندات وتطويرها والإلتزام بها من قبل جميع الأطراف المعنية.

ما تبين هذه الأجندات الثلاث ثمة ست كلمات مفتاحية أساسية مشتركة:

* التسيير (الاستقلالية، المساءلة، المشاركة، التعاون، الخ)
* قواعد المعلومات (حول النواحي النوعية والكمية)
* النصوص (التشريعات، الأهداف والخطط والبرامج)
* ضمان الجودة
* المعرفة (الدراسات والأبحاث حول التعليم العالي)
* تكنولوجيا الاتصال والمعلومات

القسم الثاني

التطورات التي شهدها التعليم العالي بعد 1998

أولاً: مقدمة

أصدر "المؤتمر الاقليمي العربي حول التعليم العالي" (بيروت 2-5 آذار/مارس 1998) "إعلان بيروت حول التعليم العالي في الدول العربية للقرن الحادي والعشرين"، كما وضع "خطة العمل" التي اقترح فيها عدداً من التوصيات بما يتسق مع الإعلان.

نكتفي هنا بعدد من النقاط الأساسية التي وردت في الإعلان وفي خطة العمل، والتي نتخذها في هذا القسم كمعايير للنظر في ما أنجزته الدول العربية في مضمار التعليم العالي خلال الفترة الممتدة بين المؤتمر (1998) واليوم (2003).

1. توفير فرص التعليم العالي

وهذا يعني التوسع في التعليم العالي لإعطاء المزيد من الفرص لخريجي التعليم الثانوي، باعتبار أن هذا من الحقوق الأساسية، وباعتبار أن هذا يرفع الرأسمال الثقافي في المجتمع.

ويشتمل هذا الموضوع على ثلاثة عناوين:

* **الزيادة الكمية في الفرص المتاحة**، عن طريق مؤسسات التعليم العالي وتنوعها.
* **تكافؤ الفرص**، لجهة زيادة مشاركة الفئات المحرومة "لاسيما الفتيات والمواطنين الذين يعانون من ظروف قاهرة بسبب الاحتلال أو الحصار"
* **استخدام التكنولوجيا الحديثة**، بما يوفر التعليم عن بعد والتعلم مدى الحياة، وتأمين برامج ودروس ملائمة مرنة "تكون في متناول كافة المواطنين الراغبين في تجديد معارفهم ومهاراتهم".

(الإعلان، ص 4-6، خطة العمل ص 3-4).

2. الجودة

وهي تعني توفير تعليم ذي نوعية جيدة، في مدخلاته وعملياته ومخرجاته.

ويشتمل هذا الموضوع على ثلاثة عناوين:

* **تحسين مكونات النوعية** ، التي تشمل الوظائف، والبرامج الأكاديمية، والبحث العلمي وخدمات المجتمع، والبنية التحتية، والهيئة التعليمية والإدارية، وطرائق التعليم والتطبيق، والبيئة الأكاديمية والاجتماعية والثقافية، مع إنشاء البنى المناسبة لتوفير هذا التطوير بصورة مستمرة.

* **ضمان الجودة** ، أي الآليات التي تعتمد لتقييم النوعية بصورة مستمرة و"السعي الدؤوب لإكتشاف مواطن الخلل وتصحيحها". وتشمل طرائق ضمان نوعية: الاعتماد، والتقييم المؤسسي وتقييم البرامج.

* **التواصل الإلكتروني** ، عن طريق توفير وسائل الاتصال الآيلة لتخزين ونقل المعلومات العلمية، والتواصل مع الشبكات العلمية والمعرفية والمهنية عبر العالم.

(الإعلان، ص 5، 7، خطة العمل ص 6-7).

3. الملاءمة

يقصد بالملاءمة أن تتسم مؤسسات التعليم العالي بسمات تجعل ما تفعله وما تخرجه متسقاً مع حاجات التنمية وعالم العمل ومع التعليم ما قبل الجامعي، أي مع المعطيات الاجتماعية المرغوبة.

ويشتمل هذا الموضوع على أربعة عناوين:

* **التوافق مع عالم العمل والتنمية**، عن طريق رصد توجهات عالم العمل على المدى القصير والبعيد والتنسيق بين توجهاته وسياسات التعليم العالي وبرامجه، واستشعار حاجات القطاعين الاقتصادي والاجتماعي لمهنيين واخصائيين جدد، وتعديل البرامج وزيادة الاختصاصات على ضوء نتائج هذا الاستشعار، والتوسع في المعاهد العليا للتكنولوجيا وفي برامج الماجستير والدكتوراه، وعن طريق تحفيز روح المبادرة والإبتكار لدى الطلاب مساهمة في التحول من الإتكال على الوظيفة العامة إلى إنشاء مشاريع جديدة.

* **المساهمة في تطوير التعليم ما قبل الجامعي** ، عن طريق البحث في أمور المستويات التعليمية الأخرى، وتقديم خدمات نحوها، و"الإضطلاع بدور ريادي في مكافحة الأمية لا سيما بين الفتيات والنساء".

* **المشاركة في معالجة المشكلات الاجتماعية الأساسية** ، عن طريق تنمية الوعي لدى الطلبة، والتعامل شخصياً ومهنياً مع المشكلات الأساسية التي تواجه البشرية أو المجتمع،

وعن طريق المساعدة على الإمتلاك الاجتماعي للتقنيات الحديثة ونقل المجتمعات العربية إلى عصر المعلومات والاتصال.

- **التفاعل الثقافي**، أي الاعتراف بمتطلبات العولمة وحماية الثقافة العربية والإسلامية وتعزيزهما، والاستمرار في الحوار الثقافي بين الدول العربية ودول العالم الأخرى.

(الإعلان، ص 5-7، خطة العمل ص 3-6).

4. التسيير والتمويل

يقصد بذلك أن يتسم التسيير في التعليم العالي بالطابع الأكاديمي المستقل، وأن يستثمر على أفضل وجه الموارد المتاحة ويزيدها ويرفع إنتاجيته.

ويشمل هذا الموضوع على أربعة عناوين:

* **الاستقلالية والمحاسبة**، يجب أن تتمتع الجامعات بالاستقلالية، القائمة على اعتماد الشروط والمرجعيات الأكاديمية في العمل، على أن يترافق ذلك مع مستوى عال من المسؤولية والمساءلة.

* **بناء القدرات** ، عن طريق تطوير أنظمة الإدارة، والجهاز البشري، وتدريب المسؤولين، وعن طريق إجراء الأبحاث والدراسات الضرورية المؤدية إلى التطوير المؤسسي وتحسين الإدارة.

* **المشاركة**، عن طريق وجود "وكالات تلعب دور الوساطة بين الوزارات ومؤسسات التعليم العالي وتقديم النصح..."، وعن طرق مشاركة القطاعات الحكومية والإنتاجية في صنع القرار في ما يتعلق بتسيير التعليم العالي وتنظيمه.

* **زيادة الموارد وترشيد الإنفاق** ، عن طريق زيادة الدول للموازنات المخصصة، وتنويع مصادر التمويل، وتوفير نظم دعم مالي للأبحاث التي تقوم بها مؤسسات التعليم العالي، ومنح التراخيص للتعليم الخاص من أجل المشاركة في تحمل أعباء التعليم. واعتبار تمويل التعليم استثماراً، وترشيد استعمال الموارد المخصصة للتعليم العالي ومصادر التمويل الأخرى.

(الإعلان، ص 6-7، خطة العمل ص 7-8).

5. التعاون

يشمل التعاون الأصعدة المحلية والاقليمية والعلمية، بما في ذلك المنظمات الدولية.

ويشتمل هذا الموضوع على أربعة عناوين:

* **التشبيك**، بين مؤسسات التعليم العالي، عن طريق الإتحادات والمجالس.

* **التشارك**، في المشاريع البحثية حول الموضوعات ذات الأهمية المشتركة، والتوأمة، وإقامة المؤسسات المشتركة بين الدول كالجامعة العربية المفتوحة، أو الجامعة العربية للدراسات والبحث العلمي.

* **المساعدة**، التي تقدمها الدول أو الجامعات الأكثر تقدماً للأقل تقدماً، أو التي تقدمها المنظمات الدولية والجهات المانحة أو التي تقدمها الدول الغنية للدول الفقيرة،

* **الحراك الأكاديمي**، عن طريق التنسيق في تعريف البرامج، والإعتراف بالشهادات، وتأمين حرية انتقال الطلبة بين الجامعات والأقطار العربية، وتبادل الأساتذة.

(الإعلان، ص 6-7، خطة العمل ص 9-10).

جدول رقم 22: محاور وعناوين إعلان وخطة عمل مؤتمر بيروت عام 1998

فرص التعليم العالي	1 الزيادة الكمية 2 تكافؤ الفرص 3 استخدام التكنولوجيا-التعليم عن بعد
الجودة	4 تحسين مكونات النوعية 5 ضمان الجودة 6 التواصل الالكتروني
الملاءمة	7 التوافق مع عالم العمل والتنمية 8 المساهمة في تطوير التعليم ما قبل الجامعي 9 المشاركة في المعالجة الاجتماعية 10 التفاعل الثقافي
التسيير والتمويل	11 الاستقلالية والمساءلة 12 المشاركة 13 بناء القدرات 14 زيادة الموارد وترشيد الإنفاق
التعاون	15 التشبيك 16 التشارك 17 الحراك الأكاديمي

	18 المساعدة

ثمة إذن، خمسة محاور اهتمام عالجها الإعلان وخطة العمل عام 1998، وتشتمل هذه المحاور على 18 عنواناً. نجملها في الجدول رقم 22. وسوف نتخذ هذه المحاور والعناوين كمعايير للنظر في مدى التقدم الذي أحرزته الدول العربية منذ خمس سنوات حتى اليوم.

لكي نعرف ماهية التقدم الذي أحرز يجب أن تكون المعلومات متوافرة أولاً. ما يصدم مع الشروع في فحص مدى التقدم أن المعلومات غير متوافرة. فمنظمة اليونسكو التي كانت تصدر نشرة دورية إحصائية Statistical Yearbook توقفت منذ العام 1998 عن إصدارها وأنشأت مكانها موقعاً الكترونياً، يتضمن قاعدة معلومات. وفي قاعدة المعلومات هذه لا تتاح أية معلومات منتظمة عن الدول العربية خلال هذه الحقبة، والقليل المتاح لا يسمح بأية مقارنات أو استنتاجات.

وهذا النقص هو ما جعل تقارير وضعت عن التعليم العالي في الدول العربية خلال هذه الفترة تعود في معطياتها إلى ما قبل 1998 أو إلى العام 2000 كحد أقصى بالنسبة لبعض أنواع المعلومات (بشور، 2002؛ فرجاني، 2001).

أما المواقع الالكترونية للجامعات والدول فهي مفتقدة ولم نجد إلا دولة عربية واحدة تقدم معلومات غنية ومحدثة عن جامعاتها، وهي المملكة العربية السعودية، ودولة واحدة وجدنا على الموقع الإلكتروني لوزارة التعليم العالي فيها معطيات إحصائية منذ العام 1991 حتى اليوم وهي تونس.

لذلك نعتبر من الآن أن اثنين من العناوين الـ 18 المقررة في مؤتمر 1998، وهما "التواصل الإلكتروني" و"التشبيك" ما زالا غير محققين حتى اليوم.

ثانياً: ما تحقق على المستوى الاقليمي

تجري هذه المراجعة الوصفية استناداً إلى عدد من الوثائق والتقارير المتاحة.

1. برنامج الأمم المتحدة للتنمية–مكتب الدول العربية

أبرز ما حدث على المستوى الاقليمي في هذه الفترة يتعلق بالمشروع الذي أداره برنامج الأمم المتحدة للتنمية تحت عنوان "تقييم الأداء النوعي ورفع كفاءة التخطيط المؤسسي في الجامعات العربية". والعنوان بالأجنبية مختلف قليلاً : Enhancement of Quality Assurance and Institutional Planning in Arab Universities".

والمشروع يتكون أصلاً من مكونين. يهدف الأول إلى إجراء تقييم شامل لبرامج التدريس في تخصصي الحاسوب وإدارة الأعمال في الجامعات العربية. ويهدف الثاني إلى تقديم الدعم اللازم للجامعات المشاركة لإنشاء قواعد معلومات جامعية تشتمل على أهم البيانات

والمؤشرات الخاصة بكل جامعة، وربط القواعد هذه بشبكة واحدة كقاعدة معلومات مركزية, توفر معلومات موحّدة عن كل الجامعات العربية بصورة دقيقة وقابلة للمقارنة محلياً واقليمياً ودولياً. ويقصد بالجامعات المشاركة جامعتان ترشحهما كل دولة عربية، أي حوالي 40 جامعة.

وقد أضيف إلى المشروع مكون ثالث يتعلق بتطبيق اختبارات تقيس الأداء في الاختصاص (MFT) Major Field Test لدى طلبة السنة النهائية من البرنامجين قيد التقييم. وقد تم التنسيق في هذه الاختبارات مع مكتب القياس التربوي Educational Testing Service في جامعة برنستون (الولايات المتحدة الأميركية). ولما كانت هذه الاختبارات موضوعة باللغة الإنكليزية فقد أخذ مكتب اليونسكو على عاتقه ترجمة الاختبارات إلى اللغتين العربية والفرنسية وتطبيقها في الجامعات التي تعتمد إحدى هاتين اللغتين كلغة تعليم في البرنامجين.

وضعت خطة المشروع في خريف العام 2001 وشتاء العام 2002، وكلفت وكالة ضمان الجودة (QAA) Quality Assurance Agency البريطانية بالجانب التقني والتنفيذي لهذا المشروع في مكونه الأول وكالة إحصاءات التعليم العالي (HESA) Higher Education Statistical Agency البريطانية بالنسبة للمكون الثاني. وأخذ مكتب اليونسكو في بيروت على عاتقه المكون الثالث.

حتى حزيران 2003 كان المشروع قد أنجز المراحل التالية:

* **بالنسبة للمكون الأول** : الإنتهاء من تقييم برامج علم الحاسوب، بما يشمل تدريب الأشخاص، والتقييم الذاتي والتقييم الخارجي ووضع التقارير (15 جامعة)، وإجراء التحضيرات اللازمة للإنطلاق في تقييم برامج إدارة الأعمال.

* **بالنسبة للمكون الثاني** : عقد ورشة تدريبية للتعريف بأنواع المعلومات المطلوب حجمها ونظامها، ثم جمع هذه المعلومات وتدقيقها من قبل الفرق المشاركة.

* **بالنسبة للمكون الثالث** : جرى تطبيق الاختبارات على الكليات التي تستخدم اللغة الإنكليزية كلغة ثانية (9 برامج في الحاسوب و 8 برامج في إدارة الأعمال)، وكان العمل جارياً على التحضير لوضع الاختبارات باللغتين الفرنسية والعربية في الكليات الباقية (ما بين 18 و20 برنامجا).

وقد شارك في هذا المشروع 11 دولة عربية: الجزائر، المغرب، مصر، اليمن، سوريا، لبنان، السودان، فلسطين، البحرين، الأردن، الإمارات العربية المتحدة.

(المصدر: UNDP, 2003).

2. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

وضعت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، بالتنسيق مع اتحاد الجامعات العربية، وثيقة بعنوان دليل منهجي للتقييم الذاتي لمؤسسات التعليم الجامعي والعالي (تونس1998). وقد جرت الاستفادة منه في دراسة التقييم الذاتي التي تقوم بها الجامعة اللبنانية(2000-2003). ولا نعلم ما إذا كانت قد استفادت منه جامعات أخرى.

من جهة أخرى شرعت المنظمة بوضع "الاستراتيجية العربية لتطوير التعليم العالي". وقد ابتدأ العمل بوضعها عام1999 ووجهت دعوات إلى عدد من الخبراء والمفكرين لاستطلاع آرائهم حول ما ينجز من وثائق متعلقة بها. وقد توصلت لجنة الإشراف على إعداد الاستراتيجية إلى "مسودة للاستشارة الفكرية والمناقشة" (تونس،2002، 140 صفحة).

تتكون هذه الوثيقة من خمسة أقسام: 1) التعليم العالي والتنمية البشرية مع مطلع قرن جديد، 2) الأقطار العربية في السياق العالمي: تحديات وسنياريوهات،3) واقع التعليم العالي في الوطن العربي: الواقع الراهن والتحديات المحلية، 4) الحاجة إلى استراتيجية عربية، 5) وسائل التنفيذ. مع الإشارة إلى أن المعطيات الإحصائية الواردة في القسم الثالث تعود بدورها إلى التسعينيات.

3. مؤتمرات الوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي

نظمت منظمة التربية والثقافة والعلوم خلال السنوات الخمس الماضية مؤتمرين "للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوقت العربي". وهما المؤتمران السابع والثامن من سلسلة المؤتمرات هذه. عقد المؤتمر السابع في الرياض في 17-1999/4/21 وعقد المؤتمر الثامن في القاهرة في24-2001/11/27.

وقد ركزت توصيات المؤتمر الثامن، بالإضافة إلى التوصيات العامة، على عدد من التوصيات "يتم تنفيذها وفق خطط وبرامج عملية وخلال فترة زمنية محدودة". وقد تناولت هذه التوصيات الموضوعات التالية:

أ. تقييم جودة الأداء النوعي، من خلال هياكل تقام داخل المؤسسات التعليم العالي، ووحدات مركزية على مستوى الدولة للتقييم الخارجي، وفق أدلة ومعايير محددة، وتبعاً لخطة تضعها كل دولة.

ب. دعم قواعد البيانات بين مؤسسات التعليم العالي ومراكز البحوث العلمية.

ج. التعاون العربي في مجال البحث العلمي.

وتقرر أن "تكلف لجنة المتابعة المنبثقة عن المؤتمر باتخاذ الخطوات العملية والآليات"، واعتماد برامج العمل في هذه الشؤون. كما تقرر عقد المؤتمر التاسع في دمشق في نهاية العام 2003.

(المصدر: المنظمة العربية).

4. اتحاد الجامعات العربية

5. مكتب اليونسكو الاقليمي

بعد أن نظم مؤتمر التعليم العالي في الدول العربية في العام1998، قام مكتب اليونسكو بمتابعة نتائج هذا المؤتمر، استناداً إلى ما صدر عنه من إعلان وخطة عمل:

– قام المكتب بدعم الأنشطة المساعدة على تحسين نوعية التعليم، وبخاصة ما يقع في باب التطوير المهني للهيئة التعليمية والجهاز الإداري، وذلك من ضمن شبكة "تطوير الموظفين في التعليم العالي" التي أنشأها العام 1993. وتقوم هذه الشبكة بعقد ورشتين تدريبيتين سنوياً، تتناول أساليب تطوير مهارات الأساتذة، والبرامج التدريبية، والمسؤوليات التي تقع على عاتق الإدارة، بخصوص التطوير المهني للهيئة التعليمية، وتجاربهم في هذا الصدد. وقد شملت هذه الورش أيضاً دورات مخصصة لأساتذة العلوم والتكنولوجيا، والصحة، والتربية، والتوجيه والإرشاد. وقد خرجت هذه الورش فضلاً عن ذلك بعدد من التوصيات.

وفي هذا السياق أيضاً قام المكتب بدعم دورات صيفية نظمت منذ العام 1997 لمدة أسبوعين إلى ثلاثة أسابيع لكل منها، موجهة إلى أساتذة في لبنان والأردن وفلسطين وسوريا، في ميادين الهندسة والعلوم والتكنولوجيا. وقد تابع هذه الدورات حوالي 100 أستاذ من البلدان الأربعة. ونجم عنه، للإضافة إلى التدريب، تعزيز أطر الشراكة بين الأشخاص المشاركين، بين المؤسسات التي ينتمون إليها، بالإضافة إلى الشراكة مع مؤسسات خارجية (أوروبية) ساهمت في دعم الدورات أكاديمياً ومالياً وتقنياً.

– واستناداً إلى المبادرة التي انطلقت في المؤتمر 1998، حول برنامج "دور طلاب الجامعة في الألفبائية" UNILIT، والتي أقرها المؤتمر العالمي للتعليم العالي، فقد قام المكتب بدعم الجهود الجامعية الآيلة إلى وضع هذا البرنامج موضع التنفيذ. خاصة وأن الأمية ذات معدلات عالية في البلدان العربية. ما يعني أن تتخلى الجامعة عن انفصالها عن الحاجات التعليمية الأساسية للمجتمع وتعاليها عنها، باتجاه المساهمة في معالجتها (الملاءمة). وقد بادر عدد من الجامعات في تبني برامج من هذا القبيل على سبيل التجربة وذلك في كل من لبنان

وسوريا، الأردن، اليمن والسودان. وقد انضم المغرب مؤخراً إلى المشروع. لكن جامعة واحدة حتى الآن، في الأردن، أقرت رسمياً خدمة المجتمع كمتطلب من متطلبات التخرج.

– كما سعى المكتب إلى دعم البرامج التي تقع ضمن إطار التوأمة UNITWIN، ونقل المعرفة عن طريق المهاجرين Transfer of Knowledge Through Expatriate Nationals (TOKTEN)

– وبدأ المكتب بإنشاء المركز الاقليمي للمعلومات حول التعليم العالي Regional Information Center on Higher Education in the Arab States(RICHEAS). والهدف منه فحص الإنجازات الحاصلة في التعليم العالي في الدول العربية في جميع الميادين ذات الاهتمام، مثل الفرص الدراسية، الملاءمة، النوعية، الفعالية، إنتاج المعرفة، خدمة المجتمع، الأخلاق المهنية، والتعاون. وفي كل من هذه الميادين من المتوقع وضع المبينات والمعلومات اللازمة للتحليل، والأدوات اللازمة لجمعها، وكيفية نشر المعلومات.

– قام المكتب بدعم دراسة "التقييم الذاتي" في الجامعة اللبنانية(2000–2003).

(المصدر: Unesco, 2003)

ثالثاً: ما تحقق على المستوى القطري

وجّهنا إلى المسؤولين عن التعليم العالي في الدول العربية استبياناً قصيراً (من أربعة أسئلة)[1].

---

[1] يتضمن الاستبيان الأسئلة التالية:

(...) نتوجه إليكم بهذا الكتاب للتعرف على أبرز التغيرات التي عرفها التعليم العالي في بلدكم خلال السنوات الخمس الماضية (1998–2003)، من خلال الإجابة على الأسئلة الأربعة أدناه (...)

1. ما أبرز التغيرات التي شهدها التعليم العالي في بلدكم على مستوى التشريع والأنظمة والقوانين (صدور قانون/قوانين جديدة، أنظمة جديدة ....). يرجى التعريف بكل منها باختصار (مع التاريخ).

2. هل أنشئت مؤسسات تعليم عالي جديدة؟ يرجى تحديد عددها حسب أنواع المؤسسة (جامعات، معاهد تقنية، كليات مجتمع، جامعة فرضية، جامعة مفتوحة، الخ) والقطاع (حكومية، غير حكومية).

3. ما عدد الطلاب الإجمالي في التعليم العالي 2002–2003 موزعين بحسب نوع المؤسسة وجنس الطلاب؟ (يرجى إرفاق أي جدول أو صورة عن الجدول إذا كان جاهزاً).

4. هل اتخذت تدابير أو نفذت مشاريع أو أقيمت برامج معينة للتعليم العالي على المستوى الوطني ذات أهمية في هذه الفترة؟

أ. دول المشرق

(1) الأردن

- في ما يتعلق بالتسيير:

أ) صدر قانون التعليم العالي رقم (6) عام 1998، الذي أنشئت بموجب الأمانة العامة لمجلس التعليم العالي. ثم صدر قانون مؤقت رقم (41) عام 2001 هو قانون التعليم العالي والبحث العلمي الذي أنشئت بموجبه وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. ثم صدر قانون مؤقت رقم (63) لسنة 2003 وهو قانون معدل لقانون التعليم العالي والبحث العلمي.

ب) صدر قانون معدل لقانون الجامعات الأردنية الرسمية رقم (5)، عام 1998. ثم قانون مؤقت رقم (42) لسنة 2001 (قانون الجامعات الأردنية الرسمية). ثم القانون المؤقت رقم (34) لسنة 2001 (قانون معدل لقانون الجامعات الأردنية الرسمية). ثم القانون المؤقت رقم (62) لسنة 2002 (قانون معدل لقانون الجامعات الأردنية الرسمية). ثم قانون مؤقت رقم (69) لسنة 2002 (قانون معدل لقانون الجامعات الأردنية الرسمية).

ج) صدر قانون الجامعات الأهلية المؤقت رقم (19) لسنة 1998. ثم قانون الجامعات الخاصة لسنة 1999. ثم قانون مؤقت رقم 43 لسنة 2001 (قانون الجامعات الأردنية الخاصة). ثم قانون مؤقت رقم (62) لسنة 2003 (قانون معدل لقانون الجامعات الأردنية الخاصة).

- في ما يتعلق بالجودة وضمانها:

صدر نظام مراقبة مؤسسات التعليم العالي الخاصة رقم (96) لسنة 2002.

- في ما يتعلق بالفرص الدراسية:

أ) أنشئت جامعتان حكوميتان وجامعة خاصة وفرع لجامعة أقليمية، هي:

- جامعة البلقاء التطبيقية، حكومية،1998.
- جامعة الحسين بن طلال، حكومية،1999.
- جامعة عمان العربية للدراسات العليا، خاصة،2001.
- الجامعة العربية المفتوحة، أقليمية،2001.

ب) أنشئت مؤسستان من فئة كليات المجتمع المتوسطة:

- كلية توليدو للتعليم الفندقي (دبلوم–سنتان)
- الكلية الأردنية للعلوم والتكنولوجيا (دبلوم–سنتان)

ج) أما عدد طلاب التعليم العالي فقد بلغ 172.686 عام 2002/2001، منهم 52% إناث ومنهم 32.6% في القطاع الخاص.

ويتوزع هؤلاء على الشكل التالي:

8.424 في مستوى الدراسات العليا (36% منهم إناث)
135.090 في مستوى البكالوريوس (50% منهم إناث)
29.172 في كليات المجتمع (66% منهم إناث)

ويبلغ معدل الطلبة لكل 100 ألف من السكان 3453 باعتبار عدد السكان يساوي خمسة ملايين.

(المصدر: الاستبيان)

(2) سوريا

(3) فلسطين

(4) لبنان

- في ما يتعلق بالتسيير:

أعيد تنظيم الوزارات المعنية بالثقافة والتربية والشباب والتعليم العالي، وأنشأت وزارة للتربية والتعليم العالي. ووزارة للشباب والرياضة. ووزارة للثقافة (العام2000). وتضم وزارة التربية والتعليم العالي "مديرية عامة للتعليم العالي"، لكن لم تحدد هيكلية هذه المديرية.

- في ما يتعلق بالجودة وضمانها:

لم يصدر أي نظام يحدد آلية ضمان الجودة ومحتوها (ثمة اقتراح قانون يتناول هذا المحور، لكنه ما زال قيد المناقشة).

خضعت الجامعة الأميركية في بيروت لعملية اعتماد من قبل لجنة الولايات الوسطى للتعليم العالي Middle States Commission on Higher Education. وقد بدأت هذه العملية في العام 2001 وسوف تنتهي في حزيران/يونيو 2004.

قامت الجامعة اللبنانية بعملية تقييم ذاتي ابتداء من شهر أيلول/سبتمبر 2002 ومن المقرر أن يوضع التقرير النهائي في أواخر كانون الأول/ديسمبر 2003. وهو سينشر لاحقاً. وقد تمت هذه الدراسة بدعم من مكتب اليونسكو في بيروت.

▪ في ما يتعلق بالفرص الدراسية:

أنشئت الجامعات التالية، وهي جامعات خاصة:

- جامعة الجنان، 1999
- الجامعة العالمية، 1999
- جامعة البقاع، 2001
- الجامعة اللبنانية الدولية، 2002

كما أنشئت، على غرار ما حدث في الأردن:

- الجامعة العربية المفتوحة–فرع لبنان

كما أنشئت عدة معاهد تكنولوجية هي على التوالي، بحسب مراسيم إنشائها:

- مجمع الحريري الكندي الجامعي للعلوم والتكنولوجيا (1999)
- معهد التعليم العالي للعلاج الفيزيائي (1999)
- المعهد الجامعي للتكنولوجيا (عرقة–عكار)، 1999
- المعهد الجامعي للتكنولوجيا–الكفاءات، 1999
- المعهد الجامعي للتربية–الكفاءات، 1999
- معهد جويا الجامعي للتكنولوجيا، 1999
- معهد العائلة المقدسة العالي للعلوم التمريضية والعلاج الفيزيائي، 2000
- معهد الإدارة والكومبيوتر، 2000
- معهد صيدون الجامعي لتكنولوجيا علم مختبرات الأسنان، 2000
- معهد سي.أند.أي أميركان يونيفرستي، 2000
- معهد العالي والدولي لإدارة الأعمال، 2000
- المعهد الجامعي للإدارة والعلوم، 2000
- معهد الأميركان يونيفرستي للتكنولوجيا، 2000
- معهد الأميركان يونيفرستي للعلوم والتكنولوجيا، 2000

وقد بلغ عدد طلاب التعليم العالي 124.730 العام 2002/2001 منهم 45.7% إناث، ومنهم 43% في القطاع الخاص. ويبلغ معدل الطلاب لكل 100 ألف من السكان 3282 طالباً، باعتبار أن عدد السكان يساوي 3.8 مليون نسمة.

(المصدر: الأمين، 2002، والمركز التربوي للبحوث والإنماء، 2002)

(6) مصر

ب. دول شمال أفريقيا

(7) تونس

(8) الجزائر

(9) ليبيا

المعلومات المتاحة عن الجماهير العربية الليبية الإشتراكية، شحيحة جداً. وما توفر يفيد بما يأتي:

- في ما يتعلق بالتسيير:

تم إلغاء أمانة (وزارة) التعليم العالي، وأعطيت صلاحياتها للشعبيات (البلديات). أما الشؤون العامة (الوطنية) لهذا التعليم فقد أصبحت من ضمن صلاحيات الأمين العام المساعد لشؤون الخدمات (نائب رئيس الوزراء)، والذي يشمل اختصاصه الإشراف على الصحة والمواصلات والإسكان وبقية شؤون الخدمات إلى جانب التعليم.

- في ما يتعلق بالجودة وضمانها:

– صدرت لائحة تنظيم شؤون أعضاء هيئة التدريس الوطنيين بالجامعات الليبية: قرار رقم 199 الصادر عن اللجنة الشعبية العامة (مجلس الوزراء)، بتاريخ 2001/10/9.

– صدرت لائحة نظام المدرسة والامتحانات والتأديب بالجامعات الليبية (قرار رقم 200، التاريخ نفسه).

- في ما يتعلق بالفرص الدراسية:

في السنوات الأخيرة تم إنشاء جامعات صغيرة بعدد محدود من الأقسام العلمية في مختلف شعبيات (بلديات) ليبيا. وهي جامعات عامة تابعة للدولة.

وفي السنتين الأخيرتين تم السماح بإنشاء جامعات وكليات خاصة. ورخص لعدد كبير منها في طرابلس وبنغاري وبقية المدن الليبية. وجميع أعضاء هيئة التدريس فيها يقومون بالتدريس بصورة مؤقتة حيث أنهم معينون في الجامعات الثماني الرئيسية (قار يونس، الفاتح، سبها، التحدي، درنة، عمر المختار، السابع من بريل).

وآخر المعلومات المتاحة عن عدد الطلاب تعود إلى العام 1996/1995: 199199 طالباً وطالبة منهم 51% إناث، وهذا العدد يشمل: طلاب معاهد المواد المعلمين (23919).

أي أن معدل الطلاب لكل مائة ألف نسمة كان في ذلك الحين 4200 إذا كان عدد السكان وقتها 4.8 مليون.

(المصدر: الاستبيان)

(10) المغرب

ج. دول الخليج العربي

(11) الإمارات العربية المتحدة

(12) البحرين

(13) المملكة العربية السعودية

(14) عمان

(15) قطر

المعلومات المتاحة عن دولة قطر محدودة، وهي مستمدة من مقابلة صحفية منشورة في لبنان.

- في ما يتعلق بالتسيير:

لا شيء.

- في ما يتعلق بالجودة وضمانها/وفي ما يتعلق بالفرص الدراسية

أنشأت دولة قطر في مطلع هذه السنة (2003) مجمعاً تربوياً (مدينة التعليم) يضم مدارس وجامعات، بإشراف "مؤسسة قطر للتربية والعلوم وتنمية المجتمع". ويضم المجمع عدداً من الكليات التابعة لـــ "صفوة من الجامعات" في العالم، كما يقول رئيس إدارة المؤسسة. وهي كلية الطب التابعة لجامعة كورنل Weill Cornell Medical College، وكلية الهندسة التابعة لجامعة إي.أند.إم. في تكساس Texas A and M University، وكلية فنون التصميم Design Arts التابعة لجامعة فيرجينيا كومنولث Viriginia CommonWealth. والمؤسسة بصدد التحضير لفتح كليتين إضافيتين في العام القادم. ويعتمد في كل كلية المنهاج نفسه الموجود في الكلية الأصلية، والبرنامج نفسه، والهيئة التعليمية نفسها، والإدارة نفسها، والشهادة نفسها. بحيث يتمكن الطالب من أن "يتحرك ساعة يشاء إلى الجامعة الأم في الولايات المتحدة" لأن "المعايير هي ذاتها".

وقد أقيمت في هذه المؤسسة مرحلة انتقالية تسمى "الجسر الأكاديمي" يتهيأ فيها الطالب ليكون جاهزاً في العلوم والكمبيوتر واللغة الإنكليزية ويصبح قادراً على الالتحاق بالكليات

المذكورة أو في الجامعات المتميزة خارج قطر. ويستمر البرنامج سنة كاملة مكثفة جداً. ذلك أن لشروط الانتساب لهذه الكليات لم توضع للطالب القطري إنما "للطلاب الذي في إمكانهم أن ينافسوا على المستوى العالمي".

وبالإضافة إلى "توطين التعليم" عن طريقه فإن هذا المشروع يتضمن "واحة العلوم والتكنولوجيا" التي تستقطب شركات صناعية وتجارية عالمية فضلاً عن شركات الخدمات في مسعى لتوطينها وتوطين البحث العلمي وربط البحث بالإنتاج بصورة مباشرة.

(المصدر: مقابلة مع د. سيف الحجري، جريدة النهار، 2003/11/6، ص 17، Daily Star تاريخ 2003/10/5)

(16) الكويت

د. دول الجنوب العربي

(17) جيبوتي

(18) السودان

- في ما يتعلق بالتسيير، صدرت النظم واللوائح الآتية:

– لائحة التعليم العالي الأهلي والأجنبي، 2003
– لائحة تقويم ومعادلة شهادات التعليم العالي عن بعد، 2002
– أمر تأسيس الهيئة العليا للتعليم التقني، 2001
– مسودة قانون تنظيم التعليم العالي والبحث العلمي، لسنة 2003.

- في ما يتعلق بالجودة وضمانها:

– صدر أمر بتأسيس الهيئة العليا للتقويم والاعتماد، 2003
– جرى تقويم وضع أعضاء هيئات التدريس بمؤسسات التعليم العالي الأهلي والأجنبي، 2002.
– أعدت استراتيجية التعليم العالي ربع القرنية: 2004–2027
– وضع تصور الكلية الأنموذج في التخصصات المختلفة، بواسطة اللجان العلمية للمجلس القومي للتعليم العالي والبحث العلمي، 2001–2002.
– أعدت لائحة البحث العلمي، 2002.

- في ما يتعلق بالفرص الدراسية:

– صدرت لائحة القبول لمؤسسات التعليم العالي، 2003

– أنشئت جامعة السودان المفتوحة، حكومية، 2002

– أنشئت ثلاث كليات تقنية حكومية: نيالا (2002)، بربر (2002)، المحبرية (2003).

– أنشئت 19 كلية تعليم عالي أهلية (غير حكومية): 4 كليات في العام 1999، 3 كليات في العام 2000، كلية واحدة في العام 2001، 11 كلية في العام 2002.

– أنشئت 8 كليات مجتمع في مختلف ولايات السودان تستهدف تنمية المرأة في الريف.

أما عدد الطلاب فقد وصل (العام 2002/2001) إلى 307.800 طالباً وطالبة، منهم 87.8% في القطاع الحكومي. وتقدر نسبة الإناث بـــ 51.6%، ويقدر معدل الطلاب لكل 100 ألف من السكان بـــ 950، باعتبار أن عدد السكان يساوي 32.4 مليون.

(المصدر: الاستبيان)

(19) الصومال

(20) موريتانيا

(21) اليمن

رابعاً: التطور الكمي

عرفت مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية (جامعات، معاهد عليا وكليات مجتمع) توسعاً لا سابق له خلال السنوات الخمس الماضية. ويبين الجدول رقم 23 أن عدد جميع المسجلين ي هذه المؤسسات ارتفع من حوالي أربعة ملايين في العام 1999/1998 إلى حوالي 5.7 ملايين طالب وطالبة في العام 2003/2002 أي بمعدل 300 ألف طالب وطالبة في السنة أو بنسبة 190% بين العامين 95/1994 و 2003/2002.

ويعزى هذا التوسع كما هو معروف إلى تلبية الضغط السكاني والاجتماعي على التعليم العالي من قبل التعليم الخاص، بشكليه الجامعية والمعهدي. وقد حصل ذلك أيضاً، في بلد مثل ليبيا، عن طريق فك الدولة قبضتها عن التعليم العالي وترك مؤسساته للشعبيات (البلديات).

أما بالنسبة لمعدّل السكان لكل 100 ألف نسمة، فالمعطيات مجمّعة في الجدول رقم 24.

جدول رقم 23: الطلاب المسجلون في التعليم العالي في الدول العربية

البلد	95/1994	96/95	98/97	99/98	00/99	01/00	02/01	03/2002
1. الأردن	135725				142190		172986	*190800
2. سوريا	253300							*253300
3. العراق	262880			271508	288670			*346700
4. فلسطين	–					80839	89658	108217
5. لبنان	101525		87330	101440	103869	119487	124730	*129973
6. مصر	1009320	1233005						2025000
7. تونس	102682	112634	137024	155120	180044	207388	226102	262502
8. الجزائر	341040							589993
9. ليبيا	80496	199199		308474	290060			308474
10. المغرب	247111			258519	272148	280047		*303400
11. الامارات	-			42945	46993	55840		*72600
12. البحرين	8616			10234	11741	14627		*20900
13. السعودية	229125			362675	404094	432348		*515400
14. عمان	-			6605	7530	9075		*12500
15. قطر	8658			8476	8893	8462	8621	*8700
16. الكويت	36448			17954	15956	18324		*18700
17. جيبوتي	-							-
18. السودان	72861			200538	212868	262308	307800	*355000
19. الصومال	-							-
20. موريتانيا	-			12912		9033		*12912
21. اليمن	-			164166				*164166
المجموع	**2995979**							**5699237**

* رقم محتسب على اساس معدل النمو السنوي: سنة الأساس (P0) هي 1999/1998 (أو 2000/1999 في حال عدم وجود السنة السابقة) وسنة المقارنة (Pt): هي آخر عام تتوفر عنه معلومات خلال السنوات التالية. ما عدا الصومال وليبيا واليمن، حيث استبقي الرقم نفسه الوارد للعام 1999/1998 وسوريا حيث استبقي رقم العام 1995/1994.

مصادر الجدول رقم 23

– العام 1995/1994 لجميع البلدان، ما عدا تونس: الجدول رقم 6 في القسم الأول.

(1) الأردن: الاستبيان

(2) سوريا

(3) العراق، للعامين 99/1998 و2000/1999: الموقع الالكتروني لليونسكو بمعهد الإحصاء ( ).

(4) فلسطين للعام 2002/2001: موقع وزارة التعليم العالي ( )

(5) لبنان: للأعوام 98/1997 حتى 2002/2001، المركز التربوي للبحوث والإنماء، النشرة الإعلامية.

(6) مصر: للعامين 96/1995 و 2003/2002: موقع وزارة التعليم العالي. (www.scu.edu.org)

(7) تونس، لجميع الأعوام: المعهد الوطني للإحصاء (www.ins.nat.tn)

(8) الجزائر للعام 2003/2002: موقع وزارة التعليم العالي ( )

(9) ليبيا: للعام 96/1995: الاستبيان، للعامين 1999/1998 و 2000/1999: الموقع الألكتروني لليونسكو–مكتب الإحصاء ( )

(10) المغرب، للأعوام 99/1998، 00/1999، 01/2000: موقع وزارة التعليم العالي ( ).

(11) الإمارات، للأعوام 99/19998 حتى 01/2000: الموقع الإلكتروني لمجلس التعاون الخليجي (www.scc-sg.org)

(12) البحرين (راجع الإمارات)

(13) السعودية (راجع الإمارات)

(14) عمان (راجع الإمارات)

(15) قطر (راجع الإمارات)

(16) الكويت (راجع الإمارات)، للعام 2002/2001: الموقع الكويت

(17) جيبوتي

(18) السودان للأعوام 99/1998 حتى 2002/2001: الاستبيان

(19) الصومال

(20) موريتانيا، للعامين 99/1998 و 2001/2000: الموقع الإلكتروني لليونسكو–معهد الإحصاء ( )

(21) اليمن، للعام 1998: الموقع الإلكتروني لليونسكو–معهد الإحصاء (...)

جدول رقم 24: تطور عدد الطلاب لكل 100 ألف من السكان

بين العامين 1996 و 2003

	1996 [1]	2000 [2]		2003	
	عدد الطلاب لكل 100 ألف نسمة	عدد السكان بالآلاف	معدل النمو السنوي	عدد السكان بالآلاف[3]	عدد الطلاب[4]	عدد الطلاب لكل 100 ألف نسمة
1.الأردن	2543	4913	2.90	5353	190800	3564
2. سوريا	1519	16188	2.59	17748	253300	1427
3.العراق	1203	22946	2.70	24855	346700	1395
4. فلسطين	-	3100	4.78	3566	108217	3034
5. لبنان	2715	3497	1.97	3688	129973	3524
6. مصر	1578	67885	1.82	71659	2205000	3077
7. تونس	1347	9458	1.12	9802	262502	2678
8. الجزائر	1120	30309	1.82	31994	589993	1844
9. ليبيا	-	5290	2.13	5635	308473	5474
10. المغرب	1129	29878	1.87	31585	303400	960
11. الامارات	1137	2606	2.05	2769	72600	2621
12. البحرين	1416	640	2.21	681	20900	3069
13.السعودية	1530	20346	3.49	22551	515400	2285
14. عمان	433	2538	3.29	2797	12500	447
15. قطر	1459	565	1.99	599	8700	1452
16. الكويت	2052	1915	2.48	2061	18700	907
17. جيبوتي	-	632	2.96	690	-	-
18. السودان	378	31096	2.13	33125	355000	1072
19. الصومال	86	8778	3.56	9749	-	-
20. موريتانيا	504	2665	3.16	2926	12912	441
21. اليمن	789	18349	4.17	20741	164166	791
المجموع		**284300**		**304574**	**5699237**	**1871**

[3] اعتمدنا لتقدير عدد السكان للعام 2003 القاعدة التالية: $Pt= P0 (1+r)^T$، حيث P0= عدد السكان لعام 2000، r= معدل النمو السكاني، و T=3 .

[4] راجع جدول 23.

[1] المصدر: ما ورد في القسم الأول–جدول رقم 15.

[2] المصدر: برنامج الأمم المتحدة، **تقرير التنمية الانسانية العربي** (2002)، ص 135.

يبيّن الجدول رقم 24 أن الدول العربية مجتمعة أحرزت تقدماً ملموساً في عدد الطلاب لكل مئة ألف نسمة إذ وصل في العام 2003/2002 إلى 1871. لكن عدداً من الدول أحرز نقلة قوية جداً (حوالي الضعفين)، ومنها: مصر، تونس، الإمارات العربية المتحدة، البحرين، والسودان (حيث زاد العدد ما يقارب الثلاثة أضعاف). كذلك أحرزت دول أخرى تقدماً ملموساً مثل الأردن، لبنان، الجزائر، والسعودية. وبالإجمال فإن الدول التي يزيد فيها العدد عن ثلاثة آلاف طالب لكل مئة ألف نسمة أصبحت ستة دول، هي: الأردن، لبنان، مصر، تونس، ليبيا، البحرين.

خامساً: استنتاجات

يستنتج من العرض السابق

- في ما يتعلق بالفرص الدراسية

1. أن تقدماً جدياً حصل في الفرص الدراسية، حيث توسعت فرص التعليم العالي، ( ). وقد ساهم في هذا التوسع السماح بإنشاء جامعات خاصة في معظم البلدان العربية: جميع دول المشرق ما عدا العراق، جميع دول الخليج ما عدا السعودية، جميع دول شمال أفريقيا ما عدا الجزائر، وكل من اليمن والسودان في دول الجنوب العربي، علماً بأننا لم نعرف شيئاً عن الصومال وموريتانيا وجيبوتي.

2. لا شك أن حصة الفئات الاجتماعية الدنيا والمحرومة زادت قليلاً. لكن ليس هناك أي دليل على أن تدابير اتخذت للحد من اللاتكافؤ الاجتماعي للفرص الدراسية. وفي بلاد مثل فلسطين والعراق والسودان، فإن الأحداث الأمنية تشكل حاجزاً مانعاً لتأمين الفرص الدراسية لأولئك الذين يعانون من ظروف قاهرة ناتجة عن الاحتلال أو الحصار أو المعارك.

3. أقيمت الجامعة العربية المفتوحة، ومركزها الكويت، مع فروع في كل من بيروت والقاهرة وفلسطين، والجامعة العربية المفتوحة في السودان، والجامعة الأفتراضية في سوريا، وهي مبادرات سمحت بإعطاء الفرص للتعلّم عن بعد. لكن عدد الطلاب المسجلين في الجامعة العربية المفتوحة بجميع فروعها لا يزيدون عن ؟؟ . وعدد الطلاب المسجلين في الجامعة الإفتراضية في سوريا ما يزالون بالمئات. وجامعة السودان المفتوحة ما زالت حديثة العهد.

- في ما يتعلق بالجودة

4. لا توجد دراسات مقارنة، وصفية أو تحليلية، ولم تظهر نتائج الاختبارات التي يجريها برنامج الأمم المتحدة للتنمية، للحكم على مدى التحسين في نوعية التعليم. كل ما نعرفه

استناداً إلى ما سبق أن هناك تدابير قانونية وعملية اتخذت لتحسين مكونات النوعية. أما ما يتم إنشاؤه من جامعات مرموقة أحياناً (في بعض دول الخليج) فهو مسعى لتقديم نوعية عالية الجودة، ولكن هذه المؤسسات موجهة للصفوة عادة، بمعنى أن مثل هذا التجديد لا ينعكس بالضرورة على المؤسسات الجامعية القائمة بموازاة جامعات الصفوة.

5. هناك جهود حثيثة لإقامة آليات لضمان الجودة. وقد ظهر ذلك في الكثير من الدول العربية، وبمساعدة جهات دولية. وهذه الجهود هي قيد التنفيذ، ولم تتضح بعد نتائجها.

6. أما التواصل الألكتروني الذي يفترض أن يساهم في تطوير النوعية عن طريق تخزين المعلومات العلمية والتواصل مع الشبكات العلمية والمعرفية المهنية، فما زال حيزه محدوداً جداً.

- في ما يتعلق بالملاءمة

7. لم تتوافر أية معلومات لتكوين فكرة عن مدى التقدم في تحقيق التوافق بين عالم التعليم العالي وعالم التنمية.

8. لذلك لم تتوافر معلومات عن مساهمة الجامعات في تطوير التعليم ما قبل الجامعي.

9. مع أن عدداً من الدول تبنى فكرة إدخال برامج محو الأمية كمتطلب للتخرج من الجامعة، إلا أن جامعة واحدة فقط في الأردن، وواحدة في لبنان، أقرتا ذلك وبدأت بتنفيذه عملياً.

10. التفاعل الثقافي. لا معطيات.

- في ما يتعلق بالتسيير والتمويل

11. لا دلائل على إعطاء الجامعات الحكومية الاستقلالية الأكاديمية اللازمة، وإخضاعها بالمقابل للمساءلة.

12. ثمة جهود جدية لحظت في عدد من الدول العربية تقع تحت عنوان بناء القدرات، على شكل دورات تدريبية.

13. لا توجد دلائل على التسيير عن طريق المشاركة.

14. لم تجمع معلومات عن موضوع الموارد والإنفاق.

15. زادت أهمية الهيئات التشبيكية، وانخراط مؤسسات التعليم العالي فيها: اتحاد الجامعات العربية، رابطة المؤسسات العربية الخاصة للتعليم العالي، مؤتمرات وزراء التعليم العالي، المنظمة العربية، مجلس التعاون الخليجي، اليونسكو.

16. لكن لم تتمكن الجامعات والدول من إقامة مشاريع مشتركة، باستثناء الجامعة العربية المفتوحة، التي يمكن تفسير وجودها في الدول الأعضاء عن غير طريق المشاركة.

17. لم تجمع معلومات عن موضوع المساعدة.

18. ثمة تحرك جدي في الهيئات المختصة لوضع أطر واضحة للإعتراف بالشهادات ومعادلتها. لكن "الحركية الأكاديمية" لا زالت فكرة، باعتبار أنه ليس هناك أي مشروع عربي (على غرار المشروع الأوروبي) لوضع نظام واحد أو إطار واحد للشهادات.

هذه الاستنتاجات المتعلقة بالنقاط أو المعايير الـــ 18، التي وردت في الإعلان وخطة العمل الصادرين عن مؤتمر 1998، لا تعدو كونها انطباعات وتخمينات باعتبار أن المعلومات التي تستند إليها شحيحة. والشح في المعلومات، في المصادر الخمسة، هو فضلاً عن كونه علامة دالة على حقيقة الوضع، فإن يشكل عاملاً يرجح الجو السلبي في هذه الانطباعات، على أن عدم وجود تقارير وطنية عن هذه الفترة، وقلة التقارير الوطنية عن الفترة السابقة (ما قُدم في مؤتمر 1998)، وقلة المعطيات النوعية في التقارير التي قدمت في ذلك المؤتمر 1998، وعدم التجاوب مع الجهود التي بذلت مع الدول في الجامعات لجمع المعلومات خلال السنوات الخمس الماضية، كلها إشارات تعطي للإنطباعات طابعاً استنتاجياً.

لذلك فإن القسم الأخير من هذا التقرير لنا يعود إلى التذكير بمحاور مقررات مؤتمر 1998 خاصة أن مضامينها صالحة لليوم وللمستقبل القريب، بقدر ما سيركز على أجندات ثلاث، للمنظمات الاقليمية والدول والجامعات، انسجاماً مع مضمون الإعلان وخطته، مع التوقف بداية عند موضوع المبادرة والإصلاح، ولعل ذلك يدخلنا في آليات عملية نحو تحقيق مغازي الإعلان.

المراجع

اليمن	– مطهر، محمد محمد: **التعليم العالي في الجمهورية اليمنية: الوضع الحالي والتطورات المستقبلية**، تقرير مقدّم إلى المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي، بيروت، 2–5 مارس، 1998.
العراق 2	– وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في العراق: **التعليم العالي في العراق وتحديات القرن الحادي والعشرين** التقرير الوطني المقدّم إلى المؤتمر الإقليمي العربي التحضيري للمؤتمر العالمي حول التعليم العالي، بيروت، 2–5 آذار 1998.
موريتانيا 3	– إزيدبيه ولد محمد محمود، **التعليم العالي وآفاق تطويره للقرن الحادي والعشرين في الجمهورية الإسلامية الموريتانية، المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي**، بيروت 2–5 آذار 1998.
لبنان 4	– أبو نهرا، جوزف: **التعليم العالي في لبنان، المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي**، بيروت 2–5 آذار 1998.
الأردن 5	– النهار، تيسير، بلة، فكتور: **التعليم العالي في الأردن: نظرة شمولية على الواقع وآفاق المستقبل، المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي** ، بيروت 2–5 آذار، 1998.
مصر 6	– حجي، أحمد اسماعيل: **التعليم العالي في مصر: الواقع الراهن والمشكلات، وتطلعات القرن الحادي والعشرين، المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي**، بيروت 2–5 آذار 1998. – شريف، رجائي: **تقرير جمهورية مصر العربية عن التعليم الجامعي والعالي مقدّم إلى المؤتمر الإقليمي العربي التحضيري** حول التعليم العالي، بيروت 2–5 مارس 1998.
الجزائر 7	
تونس 8	وزارة التعليم العالي في تونس، **التقرير الوطني حول التعليم العالي** ، المؤتمر الإقليمي حول التعليم العالي، بيروت 2–5 آذار، 1998.
عمان 9	وزارة التعليم العالي، **التقرير الوطني عن التعليم العالي ومؤسساته بسلطة عمان** ، المؤتمر العربي التحضيري للمؤتمر الدولي حول التعليم العالي، بيروت 2–5 آذار 1998.

الأونيسكو 10	بحث في سياسات التغيير والنمو في مجال التعليم العالي، 1995.

- أبو رجيلي، خليل: **تنويع** مؤسسات التعليم العالي، المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي، بيروت 2-5 آذار 1998، بيروت، لبنان.
- الأمين، عدنان: **اللاتجانس الاجتماعي، سوسيولوجيا الفرص الدراسية في العالم العربي** ، لبنان، 1993.
- نعيمة ثابت، مساهمة التعليم العالي في النهوض **بالديموقراطية** وحقوق الإنسان والتفاهم الدولي، المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي، بيروت 2-5 آذار 1998 **(جامعة محمد الخامس – الرباط)**.
- سلامة، رمزي، النهار، تيسير: **ضمان النوعية** في التعليم العالي: المفهوم والدواعي والآليات، المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي، بيروت 2-5 آذار، 1998.
- الأمين، عدنان التعليم العالي في الدول العربية، **مسائل ومشاغل** الفرص الدراسية واستقلالية الجامعة، المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي، بيروت 2-5 آذار، 1998.
- فرجاني، نادر مساهمة التعليم العالي في **التنمية** في البلدان العربية، المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي، بيروت 2-5 آذار، 1998.

- Khawla Shaheen, Participation of **Arab Women** in Higher Education and Job Opportunities for Graduate Women, Arab Regional Conference on higher Education, Beirut, March 1998.
- Unesco, **New Providers** of Higher Education in the Arab States: Status and Issues, September 2002.

- النعيمي، ابراهيم صالح مكتب التخطيط والتطوير الجامعي في جامعة قطر، المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي، بيروت 2-5 آذار، 1998.
- لال، زكريا يحيى دور **البحث العلمي** في تطور التعليم العالي، المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي، بيروت 2-5 آذار، 1998.
- الخشاب، عبد الله يوسف، العناد، مجذاب بدار **الجامعة المنتجة** أسلوب لتطوير التعليم العالي، المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي، بيروت 2-5 آذار، 1998.

- Abdillahi Hashi Abib, Amound University: A proposed New Higher Educational learning Institution in post – civil war Somalia, Arab Conference on Higher Education, Beirut 2-5 March 1998.

وثائق اقليمية

– إعلان بيروت حول التعليم العالي في الدول العربية للقرن الحادي والعشرين، المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي، بيروت 2–5 آذار 1998.

- World Conference on Higher Education, World declaration on Higher Education for the twenty – First century: Vision and action. 9 October 1998.
- Beirut Declaration on Higher Education in the Arab States for the XXIst Century, Arab regional conference on Higher Education, Beirut 2-5 March 1998.
- Unesco, & Regional Bureau for Arab States…, Regional Information Center on Higher Education in the Arab States (RICHEAS), 14 May 2001.
  - Sanyal, C. Diversification of Sources and the role of Privatization in Financing Higher Education in the Arab Region.
  - Qasem, Subhi, The Higher Education System in the Arab States Development of S & T indicators, 1995, Unesco (Cairo Office).

  - Kussran , S.: The Higher education System in the Arab States, 1998.
  - Bashshur, Munir: Higher Education in the Arab States, March 2002.
  - Unesco Office: The Arab Region input in the Gl?? System of Arab Conference on ????, March 2003.

– القاسم، صبحي، دور التعليم العالي في التقدم العلمي في البلدان العربية، المؤتمر الاقليمي العربي حول التعليم العالي، بيروت في 2–5 آذار/مارس، 1998.

– اليونسكو، تقرير عن التربية في العالم (1995).

– UNDP، تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2002 (2002).

– البرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية البشرية لعام 1999.

– اليونسكو، تقرير عن التربية في العالم، 1998.

- UNDP, Rapport Mondial sur le dèveloppement humain 1996.
- UNDP, Human Development Report 1996.
- UNDP, Human Development Report 1998.
- UNDP, Human Development Report 2001.
- Unesco, Repport Mondial sur l'education (1998)
- Escwa and Unesco (Cairo Office), (EL ESCWA/TECH/1998/1).
- Unesco, Statistical Yearbook, 1983.
- Unesco, Statistical Yearbook, 1991.
- Unesco, Statistical Yearbook, 1996.
- Unesco, Statistical Yearbook, 1998.