



المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

الألكسو

الوثيقة الرئيسية

"التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي في أفق 2021:

الرؤية والتوجهات"

المؤتمر الثامن عشر (18) للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي

الجزائر، 26-28 ديسمبر 2021

## "التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي في أفق 2030 : الرؤية والتوجهات"

### تقديم

يهدف المؤتمر الثامن عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي إلى مناقشة تطور المنظومات التعليمية الجامعية والبحثية العربية في ضوء الأهداف المرسومة في إطار عمل التعليم 2030 المعتمدة من قبل اليونسكو سنة 2015، وهي أهداف نوعية وكمية تدعو بحلول 2030 إلى ضمان تكافؤ الفرص بين النساء والرجال في الحصول على التعليم بما في ذلك التعليم العالي، وإنشاء بيئات تعليمية فعّالة تراعي الفروق بين الجنسين والإعاقة؛ وتوفير الموارد والمنح الدراسية للطلبة بالبلدان الأقل نمواً للالتحاق بالتعليم العالي.

وسيعرض المؤتمر التجارب والرؤى الاستشرافية التي وضعتها الدول العربية لتنويع فرص الالتحاق بالتعليم العالي تحقيقاً للإنصاف وتكافؤ الفرص والجودة، وتقديم خططها لتطوير منظومات البحث العلمي والتجديد التكنولوجي لتحقيق التنمية المستدامة؛ كما سيتناول التحديات الفنية والمادية التي يتعين مواجهتها، والعوائق التي تحد من فعالية نظم التعليم العالي والبحث العلمي.

وتمهيداً لذلك وقع إعداد وثيقة رئيسة حول التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي في أفق 2030 لمقاربة واقع التعليم العالي العربي وتحليل مقوماته ومقارنته بالأوضاع الدولية من ناحية، وتوصيف البيئات البحثية العربية والسياسات والبرامج المعتمدة في مجال البحث والتجديد وتحليلها، من ناحية ثانية، وتنقسم الوثيقة الرئيسية إلى جزأين:

- 1- تشخيص واقع التعليم العالي العربي ومقارنته دولياً في ضوء أهداف برنامج التعليم 2030
- 2- البحث العلمي في الدول العربية : الواقع، التحديات والآفاق.

"التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي في أفق 2021: الرؤية والتوجهات"

تشخيص واقع التعليم العالي العربي ومقارنته دولياً  
في ضوء أهداف برنامج التعليم 2030

إعداد:

الأستاذ الدكتور عدنان الأمين

أستاذ العلوم التربوية في الجامعة اللبنانية

## تشخيص واقع التعليم العالي العربي ومقارنته دوليا في ضوء أهداف برنامج التعليم 2030

### ملخص

تصف هذه الورقة ملامح التعليم العالي في العالم العربي من الناحيتين الكمية والنوعية. ثم تقدم تشخيصا يرمي الى تحديد أهم العوامل المفسرة لهذه الملامح. وتنتهي الى تقديم عدد من التوصيات الموجهة الى متخذي القرارات، وتحديدًا وزراء التعليم العالي في البلدان العربية.

تظهر الورقة أنه حصل تقدم كبير في معدلات الالتحاق بالتعليم العالي خلال العقود لثلاثة الأخيرة . وهذا ثمرة السياسات الحكومية التي اعتمدت في سائر الدول العربية منذ سبعينات القرن الماضي في نشر التعليم بكافة مستوياته. لكن التفاوت الكبير بين البلدان العربية من حيث الموارد جعل المعدل العام للمشاركة في التعليم العالي في هذه البلدان أدنى من معدلات مناطق مثل أميركا الشمالية وأميركا اللاتينية وشرق آسيا وأوروبا.

كان التطور في موضوع النوعية أقل شأنًا. تظهر الدراسات والتصنيفات العالمية ان الجامعات العربية التي تحظى بمستويات أداء عالية عددها قليل، وأن ملامح الطالب المتخرج هي واحدة من أبرز مشاكل النوعية. كما أن المنتج البحثي خاصة في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مكانته ضعيفة، إن على الصعيد العالمي (لدى الجماعة العلمية) أو على الصعيد المحلي (لدى متخذي القرارات).

تعزى مكانة المنتج البحثي الى التقاليد البحثية التي يعتمدها غالب الباحثين في العلوم الاجتماعية، وهي "تقاليد اجتماعية" (بحثًا عن المكانة) أكثر مما هي تقاليد ابستمولوجية (بحثًا عن المعرفة). وترتبط بها التقاليد التعليمية حيث يسيطر التلقين، أي تعليم اليقين. وتعزى المشكلات النوعية والكمية عموما إلى الحكامة (الحوكمة)، حكامة الجامعات وحكامة القطاع. بناء على هذا التشخيص تقدم الورقة 11 توصية تتعلق بالتوثيق والفرص الدراسية والنوعية والحكامة والتقاليد الأكاديمية وديناميكية الإصلاح.

### مقدمة

ينص الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة للتربية للعام 2030 على "ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع". ويقول إن هدف تحقيق التعليم الجيد والشامل للجميع "يؤكد على الفناعة بأن التعليم هو أحد أكثر الوسائل قوة وثباتا لتحقيق التنمية المستدامة. ويكفل هذا الهدف أن يكمل جميع البنات والبنين التعليم الابتدائي والثانوي المجاني بحلول عام 2030. كما يهدف إلى توفير فرص متساوية للحصول على التدريب المهني وتكون في متناول الجميع، والقضاء على الفوارق في إتاحة التعليم بسبب الجنس أو الثروة، وتحقيق حصول الجميع على تعليم عالي الجودة".

كما ينص الهدفان الفرعيان للهدف الرابع على:

(4.3): ضمان تكافؤ فرص جميع النساء والرجال في الحصول على التعليم التقني والمهني والتعليم العالي الجيد والميسور التكلفة، بما في ذلك التعليم الجامعي، بحلول عام 2030،

(4.4) الزيادة بنسبة كبيرة في عدد الشباب والكبار الذين تتوافر لديهم المهارات المناسبة، بما في ذلك المهارات التقنية والمهنية، للعمل وشغل وظائف لائقة ولمباشرة الأعمال الحرة بحلول عام 2030<sup>1</sup>.

إذن يتركز الهدف الرابع للتنمية المستدامة، في ما يخص التعليم العالي، على موضوعين: الفرص الدراسية ونوعية التعليم في البلدان العربية. سوف أتناول هاتين النقطتين أولاً. ثم انتقل في القسم الثاني إلى ما يشبه "التشخيص"، بحثاً عن "العوامل" التي يمكن أن تفسر أحوال التعليم العالي التي ظهرت في القسم الأول. وأنهى الورقة ببعض التوصيات.

### أولاً: ملامح الوضع الحالي

نستدل على أحوال جامعة معينة أو التعليم العالي في بلد معين، من باب الشكوى أو من باب الاعتداد بالإنجازات، بما يقدمه هذا التعليم للمستفيدين منه، أي الطلبة. ما عدد الطلاب الذي يلتحقون بالتعليم العالي ويتخرجون منه وما مستوى التحصيل الذي يكتسبونه؟ البعد الكمي يتعلق بالمشاركة (participation) في التعليم العالي. كلما ارتفعت هذه المشاركة وزاد عدد الحاصلين على شهادات جامعية كان ذلك دلالة على ارتفاع حجم الرأس المال البشري في المجتمع. البعد النوعي يتعلق بمكتسبات الطلبة. كلما ارتفع مستوى هذه المكتسبات كان ذلك دلالة على جودة<sup>2</sup> هذا الرأس المال البشري.

#### 1. التحاق الطلاب بالتعليم العالي (students enrolment)

لا بد من الإشارة بداية أنه من الصعب على أي باحث الوصول الى بيانات محدثة عن موضوع المشاركة في التعليم العالي في جميع البلدان العربية. فمن يدخل الى بيانات معهد الإحصاء في اليونسكو ( UNESCO institute for Statistics) يصطدم بكثرة الفراغات في معلومات التعليم العالي في البلدان العربية عبر

<sup>1</sup> <https://ar.unesco.org/gem-report/node/1346>

<sup>2</sup> استخدم كلمة الجودة للدلالة على النوعية الجيدة، واستخدم كلمة النوعية من دون دلالة إيجابية أو سلبية (لأنه يمكن القول نوعية جيدة ونوعية سيئة). وبهذا المعنى نقول ضمان الجودة ولا نقول ضمان النوعية. وهذا ما اعتبره ميزة في اللغة العربية لأنه لا توجد سوى كلمة واحدة في اللغة الأجنبية (quality).

السنوات. وفي آخر كتاب سنوي إحصائي للأمم المتحدة<sup>3</sup> وجدتُ معلومات أكثر وفرة، لكن هناك نواقص متنوعة تختلف بحسب البلدان ونوع المعلومات والسنة المرجعية.

طبعا ثمة في كل بلد عربي على حدة بيانات عن التعليم العالي، لكن هذه البيانات إما أنها غير متاحة للعامة وللباحثين، أو أنها منظمة بطريقة مختلفة عن سائر البلدان، ما يجعل المقارنة صعبة بين البلدان.

من المحتمل أن بعض البلدان العربية يعتبر وضع التقارير الإحصائية دوريا عبئا لا تستطيع تحمله، كما أن بعضها يمر بمرحلة عصبية من الاضطرابات ما يدفع الدول المعنية الى التفاوض عن هذا الموضوع. تتعدد الأسباب، لكن النتيجة واحدة، وهي أن الباحث يجد صعوبة في جمع البيانات وترتيبها بصورة صالحة للمقارنة والتحليل بصورة موثوقة. وهذا ما يضطره الى إجراء تقديرات استنادا الى سنوات سابقة (معدل الزيادة السنوي)، ورغم ذلك فهو لن يتمكن من القيام بمثل هذا الإجراء في بعض البلدان بسبب غياب أي بيانات عن سنوات قريبة من السنوات التي يستهدفها.

بناء عليه لا بد لي من التعامل بتحفظ مع البيانات التي توصلتُ إليها وعلى نواقصها، ولا بد لي من القول إن الاستنتاجات التي توصلت في موضوع الالتحاق احتمالية أو ظنيّة. وبناء عليه أيضا فان مؤتمر وزراء التعليم العالي في البلدان العربية مدعو الى الاتفاق على قواعد معينة لجمع بيانات التعليم العالي في البلدان العربية ونشرها إذا ما كان المؤتمر موافقا على مفهوم مجتمع المعرفة، باعتبار أن الحد الأدنى لمثل هذا المجتمع هو التوثيق وجمع البيانات وإتاحة المعلومات.

ارتفع عدد سكان البلدان العربية (22 بلدا) خلال العقود الثلاثة الأخيرة بنسبة 188%، من 228 مليون نسمة (1990) الى 428 مليون نسمة (2020) (جدول 1)<sup>4</sup>. في هذا الوقت ارتفع عدد طلاب التعليم العالي بنسبة 509%، من 2.386 مليون طالب الى 12,166 مليون طالب في الفترة نفسها (17 بلد عربي) (جدول 2). وهذا يعني أنه زادت المشاركة في التعليم العالي بدرجة كبيرة خلال العقود الثلاث الأخيرة، أو أن التدفق الاجتماعي نحو الجامعات كان أكبر من الزيادة السكانية. وهذا ثمرة السياسات الحكومية التي اعتمدت في سائر الدول العربية منذ سبعينات القرن الماضي في نشر التعليم بكافة مستوياته<sup>5</sup>.

رغم هذا التقدم الكبير في أعداد الطلاب في الجامعات والذي يجسد الحجم الكبير للرأسمال البشري الجامعي العربي فان معدل الطلاب لكل مئة ألف نسمة بلغ 2,803 طلاب فقط (معدل مقدر للعام 2017 لمجموع

<sup>3</sup> United Nation (2019), *Statistical Yearbook 209 edition*.

<sup>4</sup> أنظر الجداول في الملحق

<sup>5</sup> Coffman, James (1996). Current Issues of Higher Education in the Arab World, *International Higher Education*, No 4, p15. DOI: <https://doi.org/10.6017/ihe.1996.4.6195>

البلدان العربية لتعذر احتسابه لعام لاحق). وهو معدل يعتبر منخفضا مقارنة بمناطق أخرى من العالم. هو أعلى فقط من أفريقيا-جنوبي الصحراء (794.3) ولكنه أدنى من معدلات أميركا الشمالية وأميركا اللاتينية وشرق آسيا وأوروبا، التي تتراوح بين 3,146 (شرق آسيا) و5,769 (أميركا الشمالية) (جدول 3).

ويعزى هذا الانخفاض الى التفاوت الكبير بين الدول العربية. فقد وصل المعدل إلى 5,078.5 طالبا في المملكة العربية السعودية في العام 2017، وهو قريب من معدلات أميركا الشمالية وإيران والولايات المتحدة الأميركية، في حين أن المعدل كان أقل من 1000 طالب لكل مئة ألف نسمة في كل من موريتانيا وجيبوتي وجزر القمر. واللافت في المعطيات العالمية أن تركيا حققت رقما قياسا مع معدل 8,245 طالبا لكل مئة ألف نسمة وهي أعلى نسبة في العالم، وحلت بذلك محل كوريا الجنوبية التي كانت حتى وقت قريب هي الأولى عالميا في هذا المقياس. وإذا قارنا بين مصر وتركيا وإيران وهي ذات أحجام سكانية متقاربة، نجد أن مصر بعيدة كثيرا عن البلدين الآخرين (جدول 3).

البلدان العربية الأقرب في حجمها السكاني الى السعودية (الجزائر، العراق، المغرب، السودان) هي إما أقرب الى المعدل العربي أو دونه في عدد الطلاب لكل مئة ألف نسمة. وفي حين أن بلدان المغرب العربي حققت نسبا أعلى من المعدل العربي، فإن دول المشرق العربي مجتمعة هي أدنى بقليل من المعدل العربي. أما دول الجنوب العربي (السودان، اليمن، موريتانيا، جيبوتي، الصومال، جزر القمر) مجتمعة فمعدلاتها دون الـ 1000 طالب لكل مئة ألف نسمة.

إذا قارنا هذه النتائج بما يظهره مؤشر "أهداف التنمية المستدامة" للعام 2021 نجد أن رقم "شمال أفريقيا والشرق الأوسط" هو أعلى بقليل من المعدل العالمي، وأن الفروق بين الدول العربية شديدة. فهنا ستة بلدان حصلت على مرتبة ما بين 41 و80، مقابل 7 بلدان جاءت في المرتبة 81-120 و4 بلدان في المرتبة 121-165 (من أصل 165 بلدا)، ولم يرد أي بلد عربي في المراتب بين 1 و40.<sup>6</sup>

ما سبق يظهر واقعتين في هذا الموضوع: انخفاض المعدل العربي للالتحاق بالتعليم العالي نسبة الى السكان، والتفاوت الشديد بين دولها. وهاتان الواقعتان تفرضان نفسها على جدول أعمال مؤتمر وزراء التعليم العالي العربي في أجندته وتوصياته.

النقطة الأخيرة في موضوع الالتحاق بالتعليم العالي في البلدان العربية تتعلق بالفروق بين الجنسين.

<sup>6</sup> Sustainable Development Report 2021, A decade of Action for the Sustainable Development Goals, Includes the SDG Index and Dashboards. Cambridge, P 10-14

المعدل العالمي لنسبة الطالبات الإناث إلى الطلاب الذكور هو 1.12، أي أن الإناث هن عددياً أكثر من الذكور بقليل، وبالتالي فإن الالتحاق بالتعليم العالي هو عموماً لصالح الإناث بغض النظر عن الحال في التعليم ما قبل العالي. وتصل النسبة في أوروبا إلى 1.22 وفي الولايات المتحدة إلى 1.34. وعلى سبيل المقارنة العالمية أيضاً فإنها تتخفف إلى 0.91 في إيران وإلى 0.87 في تركيا. وفي الدول العربية نلاحظ مثل هذا الانخفاض في كل من السعودية والمغرب ومصر والسودان، واضعين جانباً الإمارات العربية المتحدة وذلك للطبيعة الغامضة للتركيب السكاني للطلاب فيها (جدول 4).

لكن بين البلدان العربية هناك حالات تفوق فيها حصة الإناث إلى ما يشبه أوروبا أو الولايات المتحدة ويتجاوزها. وهذا ما نلاحظه في لبنان (1.32)، السلطة الفلسطينية وعمان (1.82)، والبحرين (1.95) وتونس (1.77) والجزائر (1.49). ويكلام آخر فإن مشكلة الجنسين في البلدان العربية هي في أكثر الحالات مشكلة ذكور وليست مشكلة إناث، بخلاف ما كانت عليه الأمور قبل ثلاثة عقود مثلاً. وهذه الواقعة الاجتماعية المهمة التي يمكن النظر في تفسيرها، تفرض تغييراً في السردية المتعلقة بتعليم الجنسين في العالم العربي، والتفكير تحديداً في أسباب إحجام الذكور عن متابعة الدراسات الجامعية، وسبل المعالجة.

طبعاً تبقى مشاركة الإناث قليلة في التعليم العالي في عدد من البلدان العربية، خاصة الفقيرة منها (موريتانيا: 50%). وهذه تتطلب مقارنة مختلفة تشمل جميع مبيّنات (indicators) التعليم فيها.

## 2. نوعية التعليم (quality of education)

ما يهيم "الجمهور" من نوعية التعليم هو ملامح المُنْتَج (ويسمى أيضاً المخرجات). والمُنْتَج في التعليم العالي يمكن التعرف عليه في ملامح الطالب المتخرج. كما تُعتبر البحوث التي ينتجها أفراد الهيئة التعليمية وينشرونها مُنتجاً أيضاً.

وأقصد بالجمهور من يستهلك أو يستفيد من هذا المُنْتَج. ويتراوح هذا المستهلك بين من يريد أن يستفيد من فرص التعليم العالي (الأهل وأبناؤهم الذين يريدون الالتحاق بالتعليم العالي) ومن يريد استخدام المُنْتَج الجامعي في إنتاج أشياء أخرى. وهذا النوع الثاني من المستفيدين يشمل مؤسسات العمل والاستخدام (التي تطلب قوى عاملة بملامح معينة) مثلما يشمل مؤسسات الإنتاج والتطوير دوائر اتخاذ القرار (التي تطلب المُنْتَج البحثي).

إذا فهمنا النوعية بهذا المعنى يكون التعرف عليها ممكناً من ثلاث طرق: (1) تقييم ملامح المتخرج عن طريق مقاييس توضع لهذه الغاية. وهذا لا يمكن القيام به إلا في مؤسسة (أو مؤسسات) معينة واختصاص (أو اختصاصات محددة) بالنسبة لملامح الطلاب الخريجين، (2) تقييم ملامح المتخرج عن طريق استقصاء

السمعة (reputation)، لدى العامة أو في سوق العمل أو لدى الأكاديميين، (3) تقييم ملامح المُنتج البحثي عن طريق تحليل الوثائق والبيانات والأبحاث المنشورة، لجهة نوعيتها، أو لجهة عددها في الفهارس والمجلات المرموقة أو لجهة مدى الاستشهاد بها، أو ما يسمى بمعامل التأثير (impact factor). وهذا يمكن القيام به على نطاق واسع.

لكن إذا تأملنا ما تقوم به هيئات الاعتماد (accreditation) وضمان الجودة (quality assurance) نرى أن معاييرها (standards) لا تتعلق بالمنتج وإنما بالأداء والسيرورة<sup>7</sup>. ونحن نعلم أن هذه الهيئات لا تضع دراسات ومقارنات، بل "تزرور" كل مؤسسة على حدة وتبقى على تواصل مع العاملين فيها أشهراً. بمعنى أن فحص الأداء (والسيرورة)، مثله مثل تقييم ملامح المتخرج، يصعب القيام به إلا بالنسبة لكل مؤسسة على حدة، إلا إذا توفرت الموارد اللازمة لإجراء استقصاء على المؤسسات كما فعل برنامج الأمم المتحدة في العامين 2005 و2006، أو كما فعلت الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية في العام 2014. وسأعود لاحقاً لهاتين الدراستين.

متخذو القرارات من جهتهم، على مستوى الحكومات وعلى مستوى القيادات الجامعية يهتمون بالأمرين معاً: المنتج والسيرورة. المنتج لكي يعرفوا مكانة الجامعة وملاءمتها محلياً وإقليمياً ودولياً. والسيرورة لكي يعرفوا العوامل التي تفسر أحوال المنتج ويعملوا على التدخل في هذه السيرورة أملاً في تحسين المنتج. لذلك أترك موضوع العوامل إلى القسم الثاني من هذه الورقة.

#### أ. الدراسات والتقارير

في العام 2003 أجرت الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية دراسة على 157 جامعة عربية وظهرت نتائجها في العام 2005<sup>8</sup>. وفي موضوع النوعية تحديداً تم تحويل بعض المعلومات المجمعّة الى مؤشر سمي بمؤشر "ملاح النوعية"، وهو يتراوح بين صفر و100. وقد بلغ عدد الجامعات التي حصلت على 50 نقطة وما فوق 19 جامعة فقط من أصل 157<sup>9</sup>. وبلغ عدد الجامعات التي حصلت على 25 نقطة وما دون 24 جامعة، منها 12 في السودان وثلاث في اليمن، واثنان في كل من الجزائر وفلسطين، وواحدة في كل من العراق والأردن.

<sup>7</sup> مثال: (1) الرسالة والأهداف، (2) التخطيط والتقييم، (3) التنظيم والحكمة، (4) البرامج الأكاديمية، (5) الطلاب، (6) التعليم، التعلم والأكاديميا، (7) الموارد المؤسسية، (8) الفعالية التربوية، (9) النزاهة، الشفافية وأعلام الجمهور:

<https://www.nече.org/resources/standards-for-accreditation>

<sup>8</sup> الأمين، عدنان، (تحرير) (2005)، **ضمان الجودة في الجامعات العربية**، بيروت، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.  
<sup>9</sup> منها 4 في لبنان (جامعة الحكمة، الجامعة الأميركية في بيروت، جامعة القديس يوسف)، 3 في العراق (النهرين، ديالا، الجامعة الإسلامية، جامعة موصل)، 6 في مصر (القاهرة، الإسكندرية، المنصورة، الجامعة الأميركية، أسبوط، الزقازيق)، 1 في الكويت (جامعة الكويت)، 2 في البحرين (جامعة البحرين، جامعة الخليج العربي)، 1 في قطر (جامعة قطر)، 1 في المغرب (جامعة سيدي محمد بن عبد الله)، 1 في تونس (جامعة الزيتونة).

وفي العامين 2005 و 2006 نشر برنامج الأمم المتحدة الإنمائي نتائج التقييم الذي قام به لثلاثة برامج هي علم الحاسوب وإدارة الأعمال والتربية<sup>10</sup>. شاركت في تقييم هذه البرامج الثلاثة بصورة أو أخرى 36 جامعة عربية في 14 دولة. بعض الدول شارك بجامعتين، وبعضها الآخر شارك بجامعة واحدة وهناك دول شاركت بثلاث جامعات. وتضمنت مراجعة كل برنامج خمسة محاور رئيسية للنوعية<sup>11</sup>. وبالنسبة لكل محور من هذه المحاور (والمحاور الفرعية التي يتكون منها) أصدر الفريق واحدا من الأحكام الثلاثة الآتية: جيد، مرض، غير مرض. وقد تبين أن حكم "جيد" شمل فقط 15% من البرامج في الحاسوب، و21% في إدارة الأعمال و47% في التربية<sup>12</sup>.

من جهة أخرى قارنت الدراسة بين مضامين المناهج ومضامين اختبارات (ETS) والمسماة اختبارات حقل الاختصاص (Major Field Tests-MFT) واستخرجت منها مبيّن (Indicator) تغطية المنهج في كل برنامج محلي للمكونات المعرفية للاختبار<sup>13</sup>. وبينت نتائج هذا الفحص أن المعدل العام للتغطية في علم الحاسوب هو 70%، وأن هذا المعدل ينخفض إلى 60% وما دون في 6 جامعات من أصل 15. وأصدر التقرير حكم "جيد" على تغطية البرامج لمضامين الاختبارات في جامعتين من أصل 16 في إدارة الأعمال، وفي 4 جامعات من أصل 23 في التربية.

وفي التقرير الإقليمي الذي وضعه مكتب اليونسكو في بيروت في العام 2009 استنادا الى 29 تقرير وطني وعرضه في المؤتمر الذي عقد في القاهرة بتاريخ 31 أيار/مايو-1 حزيران/يونيو 2009، صورة مشابهة. والتقرير يلخص تحديات النوعية في الجامعات العربية في التالي: (1) الكثافة الطلابية (كثرة الطلاب وقلة التسهيلات)، (2) ضعف المستوى الأكاديمي للطلاب الملتحقين بالتعليم (التحصيل ما قبل الجامعي)، (3) ضعف البرامج الأكاديمية وعدم ملامتها للوعاء الزمني وعدم مواكبتها للتطورات العالمية، (4) نقص في الهيئة

<sup>10</sup> UNDP/RBAS (2005), **Quality Assessment of Computer Science and Business Administration Education in Arab Universities. A Regional Overview Report.**

UNDP/RBAS (2006), **Quality Assessment of Programmes in the Field of Education in Arab Universities. A Regional Overview Report.**

<sup>11</sup> المعايير الأكاديمية (نواتج التعلم، المنهج، التحصيل، التقييم)، التعليم والتعلم (نوعية الفرص الدراسية)، تقدم الطلبة (نوعية الفرص الدراسية)، ضمان الجودة والتحسين

<sup>12</sup> قمت باحتساب النسب المئوية على أساس القاعدة الآتية: شاركت في مراجعة برنامج الحاسوب 15 جامعة عربية، فيكون مجموع الأحكام فيه 75 حكما (5 مبيّنات ضرب 15)، وفي برنامج إدارة الأعمال 16 جامعة فيكون عدد الأحكام فيها 80 حكما، وفي برنامج التربية 23 جامعة فيكون عدد الأحكام فيها 115 حكما. وقد احتسبت النسب المئوية على أساس مجموع الأحكام في كل برنامج وليس على أساس الجامعة كما فعل التقريران. وذلك اختصارا مني في تقديم صورة عن النتائج.

<sup>13</sup> بالنسبة لعلم الحاسوب مثلا جرى البحث عن المكونات الآتية: (1) أساسيات البرنامج، (2) أنظمة البرمجيات، (3) تنظيم الحاسوب وهندسته، (4) رياضيات نظرية ومحوسبة، (5) مواضيع خاصة (UNDP/RBAS, 2005, p21)

التعليمية، 5) عدم موازنة المخرجات لمتطلبات الاقتصاد وسوق العمل (البطالة)، و 6) ضعف البنية والثقافة البحثية.

في العام 2019 نشر البنك الدولي تقريراً اعتبر فيه أن ملامح الطالب المتخرج هي واحدة من أربعة مشاكل في المنطقة، وأن استعمل تعبيراً آخر هو "التوترات والتجاذبات"<sup>14</sup>.

ومؤخراً صدر كتابان في أميركا عن التعليم في البلدان العربية. الأول لجون واتربري تحت عنوان "المهمات المستحيلة، التعليم العالي وصناعة القرارات في العالم العربي" (2020)، والثاني مؤلف مشترك بعنوان "الاقتصاد السياسي للتعليم في العالم العربي" (2021)، وفيه بعض الفصول عن التعليم العالي. يرمي واتربري ظللاً قوية من الشك حول النوعية، إن من حيث السيورة أو من حيث المنتج، ويصل إلى الاستنتاج بأن "تأميم قناة السويس أسهل من إصلاح التعليم العالي"<sup>15</sup>. وبالمعنى نفسه يقول علاوي وسبرينغبورغ في الكتاب الثاني أن التطور الذي حصل في حجم التعليم العال لم يصاحبه أي تحسين على مستوى لنوعية رغم الدعم الذي قدمته المنظمات الدولية لإصلاح التعليم العالي في البلدان العربية<sup>16</sup>.

حول المنتج البحثي تحديداً، هناك مئات الدراسات التي طرحت خلال عقود مشكلاته وتأخره عن الركب العالمي. تركز الأمر في البداية على الأبحاث في مجالات العلوم الطبيعية والبحتة والتكنولوجية، وكان أنطوان زحلان رائداً في هذا الموضوع. وقد ورد على لسانه منذ سنوات قليلة قوله "نعم يوجد هناك سياسات علمية في البلدان العربية. ووافقوا (الوزراء) بالإجماع على عدّة مبادئ. ولكن للأسف لم يحصل هذا، ولم ينفذ شيء أيضاً. فعلياً أن نعلم الأسباب، ولماذا لم تُطبق... وهي بالتأكيد مشكلة سياسية وليست مشكلة علمية"<sup>17</sup>.

والوضع في بحوث العلوم الاجتماعية والإنسانيات أكثر إشكالية. وقد طرح حنفي وارفانيتس هذا الموضوع ولاحظاً ضعف البحوث في هذه العلوم وفسراً الأمر بأن الجماعة العلمية العربية هي تجمع عددي مشتت،

<sup>14</sup> وهي: الشهادات والمهارات، الانضباط والاستعلام، السيطرة والاستقلالية، التقليد والحدثة. أنظر:

World Bank (2019). *Expectations and Aspirations: A New Framework for Education in the Middle East and North Africa*. Overview booklet. World Bank, Washington, DC. License: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO. doi: 10.1596/978-1-4648-1234-7

البنك الدولي (2019). *توقعات وتطلعات: إطار جديد للتعليم في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا*. كتيب النظرة العامة. البنك الدولي، واشنطن دي. سي. الترخيص: إسناد المشاع الإبداعي IGO 0.3 BY C

<sup>15</sup> Waterbury, John (2020), *Missions impossible, Higher Education and Policymaking in the Arab World*. Cairo-New York, AUC Press, p 305

<sup>16</sup> Alaoui, Hicham and Robert Springborg (editors) (2021), *The Political Economy of Education in the Arab World*, London and Colorado, Lynn Rienner Publishers, p1

<sup>17</sup> "حلقة نقاشية حول كتاب: البحث العلمي ومجتمع المعرفة: رؤية نقدية جديدة". *المستقبل العربي*. العدد 445 (أذار/مارس 2016). ص 140-125.

ضعيف، غير مميّز وغير ممأسس، وأنّ الباحثين الاجتماعيين يتجنّبون البحث في قضايا مجتمعهم المحليّة، كما يتبدّى من أنّ غالبية المعرفة المنتجة حول الانتفاضات العربية يتم إنتاجها "خارج الوطن العربي" وباللغة الإنكليزية<sup>18</sup>. وبعد دراسة قمتُ بها على آلاف الدراسات المنشورة والأطروحات خلال فترة طويلة من الزمن تبين لي أن المشكلة تكمن في التقاليد البحثية التي يعتمدها غالب الباحثين في العلوم الاجتماعية، فهي ليست تقاليد ابستمولوجية (بحثاً عن المعرفة) بل هي "تقاليد اجتماعية"<sup>19</sup>. وهذا ما دعاني الى الاستنتاج بان المنتج البحثي النمطي في هذه العلوم "فارغ" معرفياً. صحيح أن الدراسات التي حلّلتها تقع في الحقل التربوي لكن هناك من الحجج الكافية للتعميم على سائر العلوم الاجتماعية في البلدان العربية<sup>20</sup>.

خلاصة الأمر أن الدراسات والتقارير، المحلية والدولية، ما زالت خلال العشرين سنة الأخيرة تطرح وتعيد طرح مشكلات النوعية في الجامعات العربية.

خلال الفترة نفسها كانت التصنيفات الترتيبية الدولية قد قدمت أدلة إضافية حول هذه المشكلة واستمرارها.

### ب. التصنيفات الترتيبية الدولية

أحدث أول تصنيف للجامعات في العام 2003 ضجة عبر العالم. ولم تكن هذه الضجة لتحدث لو لم يكن هذا التصنيف يتمتع بقدر من الصدقية. في الأساس كان الأمر مجرد مشروع لدى جامعة شانغهاي لمعرفة سمات الجامعات الجيدة، من أجل أن تستفيد الجامعة نفسها منه، ولمعرفة السبل التي تسمح لها بأن تصبح جامعة عالمية. بمعنى أن المشروع كان في الأساس بحثاً عن معايير للنوعية يمكن الاهتداء إلى البيانات عليها عبر التوثيق وتحليل البيانات من دون استقصاء الآراء. ولما نُشر التقرير وأحدث الضجة التي أحدثها قررت جامعة شانغهاي جعل التصنيف تقليداً سنوياً، وقد اكتسب مع الوقت صفة مرجعية عالمية، بل أصبح موقع التصنيف مقصداً للزيارة من قبل الملايين عبر العالم<sup>21</sup>. المهم أن تصنيف شانغهاي هو عبارة عن

<sup>18</sup> حنفي، ساري وريغاس أرفانيتس (2015). *البحث العربي ومجتمع المعرفة: رؤية نقدية جديدة*. بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية. ص 154، 194، 206، 207، 230، 307

<sup>19</sup> تقوم التقاليد الاجتماعية في البحث على أربعة أركان: (1) أولوية العائد الاجتماعي للبحث، الظاهرة في السعي السريع إلى الترقّي في السلم المهني في الجامعة، والسلم الاجتماعي عموماً، والسعي نحو الشارة الاجتماعية والمجاملة، وهذه هي المصلحة (2) الحرص على المقبولية الاجتماعية، لدى أهل السلطة ومُتخذي القرارات، ومراعاة التقاليد والأعراف والتابوهات الاجتماعية، والتجنّب، أي تجنب البحث في القضايا المثيرة اجتماعياً، وهذه هي الامتثالية (3) توهُم مخاطبة الجمهور الواسع والسلطة السياسية، عن طريق رفع التوصيات أو عن طريق تقديم أعمال تقوم على الشرح، أو ما يشبه تقارير الخبراء أو عن طريق المعيارية الاجتماعية، وهذا هو الوسواس (4) اتخاذ أيديولوجيا معيّنة أو قيما معيّنة (دين، مذهب ديني، جماعة، حزب سياسي، أو غيرها) مرجعية في فحص الواقعة المدروسة بدلاً من النظريات الاجتماعية، وهذا هو الانخراط الاجتماعي (التحرُّب والمعيارية الاجتماعية). الأمين، عدنان (2021)، *إنتاج الفراغ، التقاليد البحثية العربية*. بيروت، الدار العربية للعلوم ناشرون. ص 107

<sup>20</sup> هناك من جهة تشابه في الشروط المؤسسية لإنتاج المعرفة الاجتماعية، وتشابه في ملامح الجماعة العلمية وتشابه في ضعف الحضور العالمي للبحوث العربية في العلوم الاجتماعية.

<sup>21</sup> Wildavsky, Ben (2010). *The Great Brain Race. How Global Universities Are Reshaping the World*. Princeton and Oxford, Princeton University Press.

مؤشر (index) مكوّن من ستة مبيّنات (indicators) يجمعها أنها تنتمي الى فئة المنتجات البحثية<sup>22</sup> وكل مبيّن له وزن (weight) في احتساب المؤشر (من مئة)<sup>23</sup>. فالجامعة الأولى في العالم للعام 2020 (هارفرد) حصلت على مئة نقطة مثلاً بينما حصلت جامعة ستانفورد التي حلت ثانية على 74.2 نقطة. وبما أن جامعة هارفرد حلت الأولى في تصنيف جميع السنوات التي صدر فيها تقرير شانغهاي فهي إذن النموذج المثالي للجودة<sup>24</sup> في هذا التصنيف.

يفحص التصنيف 2000 جامعة في العالم، لكنه لا يُظهر سوى الجامعات الألف الأولى، في حين أن المتابعين يهتمون بصورة خاصة بالجامعات الخمسة الأولى. في النسخة الأولى منه (2003) لم تظهر أي جامعة عربية. كان يجب الانتظار حتى العام 2006 لتظهر أول جامعة وهي جامعة القاهرة (وقد نالت وقتها 25 نقطة على مبيّن عدد الخريجين الحاصلين على جوائز-الأول، و22.5 نقطة على عدد الأبحاث المفهرسة-الخامس). وقد انضمت إليها في العام 2010 جامعتان من السعودية، ثم زاد عدد الجامعات السعودية الى أربع ابتداء من العام 2013، وما زال الوضع على حاله الى اليوم (4 جامعات سعودية وجامعة مصرية<sup>25</sup>).

ربما يزيد عدد الجامعات العربية عن سبعمائة جامعة (خاصة وحكومية) هذا عدا المعاهد العليا والكليات المستقلة. من بين هذه الجامعات هناك خمس فقط ظهرت بين أول خمسمئة جامعة في تصنيف شانغهاي خلال السبع عشر سنة الأخيرة.

تعرض تصنيف شانغهاي لانتقادات عديدة، أبرزها أنه يركز على النشر، عالمياً وباللغة الإنكليزية، وأنه يهمل عناصر النوعية الأخرى. كما ظهرت انتقادات لبعض الجامعات التي تتعاقد مع باحثين أجانب بحيث يظهر اسم الجامعة المتعاقدة في أبحاثه المنشورة فتزيد نقاطها في عدد من مبيّنات التصنيف.

<sup>22</sup> هذه المبيّنات هي: (1) عدد الحاصلين على جائزة نوبل وميداليات فيلدز من الخريجين (Alumni)، (2) عدد الحاصلين على جائزة نوبل وميداليات فيلدز من الأساتذة (Award)؛ (3) عدد الباحثين الذين نشروا أبحاثاً في مجلتي (Nature & Science-N&S)؛ (4) عدد الذين تم الاستشهاد بأبحاثهم بشكل مكثف من قِبَل آخرين في 21 تخصصاً علمياً (HiCi)؛ (5) عدد الأبحاث المفهرسة في القائمة العلمية الموسعة (SCIE)<sup>6</sup> أو في قائمة الأبحاث الاجتماعية (SSCI) أو قائمة الآداب والإنسانيات (ARHI) (PUB)، و(6) أداء المؤسسة للفرد (PCP). (حمود، 2014، ص 779). وهذا الأخير ليس سوى قسمة حاصل البنود الخمسة السابقة على عدد أفراد الهيئة التعليمية المتفرغين. (ShanghaiRanking).

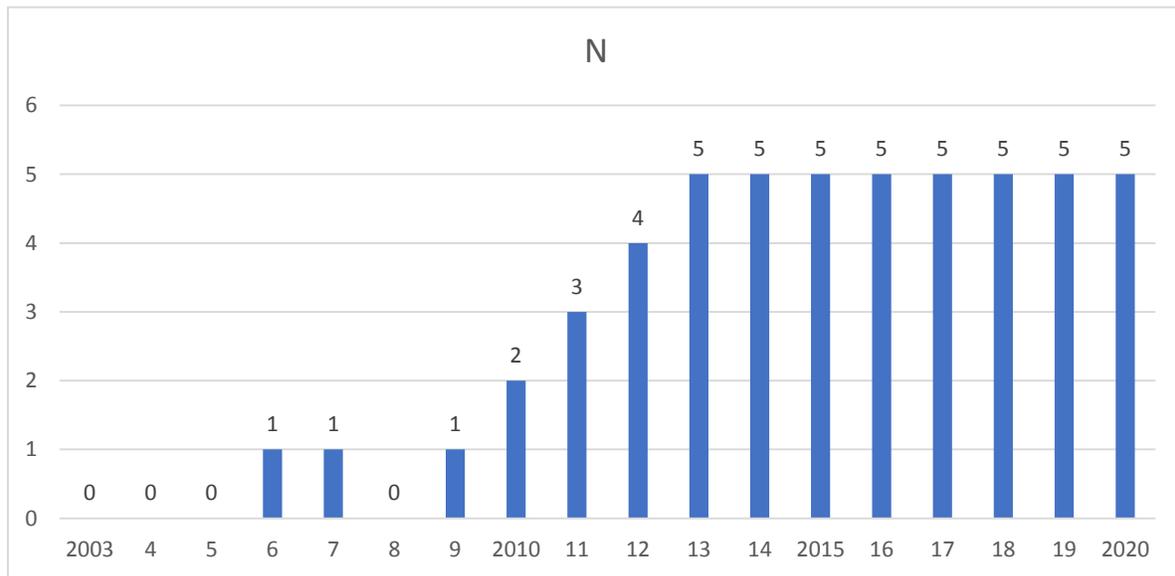
<sup>23</sup> المبيّن الأول (10%)، الثاني والثالث والرابع والخامس (لكل منها 20%)، والمبيّن السادس (10%).

<sup>24</sup> أستخدم كلمة الجودة للدلالة على النوعية الجيدة، وأستخدم كلمة النوعية من دون دلالة إيجابية أو سلبية (لأنه يمكن القول نوعية جيدة ونوعية سيئة). وبهذا معنى نقول ضمان الجودة ولا نقول ضمان النوعية. وهذا ما اعتبره ميزة في اللغة العربية لأنه لا توجد سوى كلمة واحدة في اللغة الأجنبية (quality).

<sup>25</sup> هي على التوالي بحسب ترتيبها من الأعلى الى الأدنى طبقاً لتصنيف 2020: جامعة الملك عبد العزيز (مرتبة 101-150)، جامعة الملك سعود (المرتبة 151-200)، جامعة الملك عبد الله (المرتبة 201-300)، جامعة الملك فهد وجامعة القاهرة (المرتبة 401-500).

قد تكون في هذه الانتقادات وجهة نظر مقبولة، لكنها تهمل ثلاثة أمور: الأول: أن الدخول في سوق التنافس العالمي في التصنيف التنافسي فرض على الكثير من الجامعات في العالم زيادة الإنفاق على البحث العلمي والنشر العالمي وهذا ليس محصورا بدولة عربية أو غير عربية<sup>26</sup>. الثاني، أنه من المستحيل إجراء مقارنات عالمية في موضوع النوعية استنادا الى الأداء والسيرورة، من هنا أن المُنتج البحثي يتمتع بقابلية المقارنة عالميا. الثالث، أن الجودة طبقا لهذا التصنيف تعني العالمية، أو ما يطلق عليه الجامعة العالمية (World-class university)، ومن مكونات العالمية النشر باللغة الإنكليزية التي هي اللغة العالمية الأولى.

رسم بياني رقم 1: عدد الجامعات العربية التي صنفت بين الخمسمائة جامعة الأولى في تصنيف شانغهاي بين العامين 2003 و2020



صحيح أن منظمة كيو إس (QS) اعتمدت محكات مختلفة عن محكات شانغهاي، لكن المنتج البحثي ظل هو لب الموضوع<sup>27</sup>، حيث شكل النشر العالمي أحد المبيّنات الثلاث مع وزن 40% من المقياس<sup>28</sup>. أما

<sup>26</sup> Slaughter, Sheila and Barrett J. Taylor (editors) (2016) *Higher Education, Stratification, and Workforce Development Competitive Advantage in Europe, the US, and Canada*, Springer, p 2

<sup>27</sup> بدأت كيو إس (Quacquarelli and Symonds Ltd-QS) تعمل في التصنيف تحت مظلة مجلة التايمز البريطانية وذلك بعد سنة من ظهور تصنيف شانغهاي. وقد اعتمدت أسلوب الاستقصاء الذي تطبقه مجلة يو إس نيوز (US News) الأميركية التي ترجع إليها الريادة في تصنيف الجامعات (ابتداء من العام 1983) لكن عملها كان محصورا داخل الولايات المتحدة الأميركية (تصنيف على المستوى الوطني). المهم أن كيو إس استقلت عن التايمز وبدأت بإصدار تصنيفاتها الخاصة التي تشمل 2000 جامعة فتنشر نتائج الألف الأولى من دون نقاط أما الخمسمئة الأولى فتظهر النقاط التي نالتها على كل مبيّن على حدة بالإضافة الى المجموع العام والمرتبة.

<sup>28</sup> <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2020>

الاختلاف فيكمين في أنها اختارت بُعدا ثانيا للعالمية هو التبادل العالمي: نسبة الأساتذة الأجانب ونسبة الطلاب الأجانب. كما أنها اعتمدت "السمعة" (reputation) كأحد المبيّنات. وهذا ما أدى الى الحصول على نتائج مختلفة جزئيا عن شنغهاي: 10 جامعات عربية، بينها ثلاث جامعات (سعودية) مشتركة مع شنغهاي. كما أن اعتماد مبيّن التبادل العالمي يفسر تفوق الجامعات الحكومية الخليجية (في عُمان والإمارات والسعودية وقطر)<sup>29</sup> والأميركية (في القاهرة وبيروت والشارجة) على غيرها. وهذا أيضا ما أخرج جامعة القاهرة من الخمسمائة جامعة الأولى في نتائج كيو إس.

تصنيف "ويبومتريكس" (Webometrics) جمع أيضا بين "الأداء الإلكتروني" والمنتج البحثي<sup>30</sup>، وفيه ظهرت في العام 2021 ثلاث جامعات عربية فقط بين الخمسمائة الأولى عالميا: الملك سعود (333) الملك عبد الله (346)، الملك عبد العزيز (356). حيث خرجت جامعة القاهرة هنا أيضا من التصنيف.

خلاصة الأمر أنه من وجهة نظر "عالمية" تظهر الترتيبات التصنيفية أن الجامعات العربية تعاني عموما من مشكلات جدية في النوعية وان تلك التي تحمل "سمات عالمية" تُعد على أصابع اليد الواحدة.

طبعا يمكن التعليق على هذه النتائج بانه ليس من العدل الحكم على النوعية في الجامعات العربية من خلال معايير العالمية. ذلك أن "العالمية" تفترض التنافس في "سوق" أو "فضاء" عالمي لتبادل الأساتذة والطلاب والمعارف. صحيح أن الجامعات العربية مرتبطة بهذا الفضاء بصورة أو أخرى لكنها قد لا تطرح على نفسها هذا النوع من التنافس، وبالتالي فان الحكم على النوعية من هذه الزاوية قد يكون ظالما، أو منحازا<sup>31</sup>.

ربما كان هذا سببا للدعوات الشائعة الى اعتماد معايير عربية للنوعية، أو النظر الى الموضوع من زاوية "الفضاء العربي". وهي دعوات تبدو منطقية خاصة إذا تأملنا مناطق أخرى في العالم طورت نظم ومعايير إقليمية، وأنشأت عمليا فضاءات إقليمية. وأبرز مثال على ذلك هو المثالي الأوروبي. فقد تمكنت أوروبا مثلا من وضع ما سمي بـ "مسار بولونيا" (Bologna process) وهو مجرد إطار عام لتعريف الشهادات، قابل

<sup>29</sup> جامعات السلطان قابوس (عمان)، قطر، خليفة للعلوم والتكنولوجيا وجامعة الإمارات العربية المتحدة، الملك عبد العزيز، الملك فهد، الملك سعود.

<sup>30</sup> يقوم هذا التصنيف على ثلاثة مبيّنات: المرئية (visibility)، أو محتوى الموقع الإلكتروني للجامعة، الشفافية (transparency)، أو عدد الاستشهادات لأفضل 210 مؤلفين، والامتياز (excellence)، أو عدد الأوراق بين الـ 10% الأكثر ذكرا كاستشهادات في 27 اختصاص.

[Ranking Web of Universities: Webometrics ranks 30000 institutions | Rankings updated every January and July: Universities, Webometrics, Bibliometrics, Altmetrics](#)

<sup>31</sup> في الدراسة التي أجرتها الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية ومعهد التربية العالمية على 300 جامعة في 7 بلدان عربية، تبين أن الجامعات المنخرطة عالميا لا تزيد عن 19% في حين أن الجامعات ضعيفة الانخراط (حازت نقطتين على سلم من 18 نقطة) تشكل 43%. أنظر: Bhandari, Rajika and Adnan ElAmine (2012). *Higher Education Classification in the Middle East and North Africa*, Institute of International Education (IIE) and Lebanese Association for Educational Studies (LAES)

للتطبيق والتزمت به الدول فعلا، لكن نتجت عنه مفاعيل كثيرة دون أن تتدخل أي دولة بشؤون دول أخرى، أو تكون واحدة عبئا على الأخرى. بل كان فعل مسار بولونيا، كما يقول كوشتال، أشبه بمفعول العصا السحرية في إحداث إصلاحات في التعليم العالي على مستوى القارة الأوروبية ككل<sup>32</sup>. هذا مثال معروف حول أحد المعاني الممكنة للجهود الإقليمية، التي يمكن للدول العربية أن تستفيد من دروسها. وبالمناسبة لم تنشئ أوروبا هيئة أوروبية لضمان الجودة، بل تركت الأمر لكل بلد على حدة. وفي العموم فقد قامت كل دولة بإنشاء هيئتها الوطنية لضمان الجودة، أو تركت للجامعات الاستعانة بالهيئات التي تريد من خارج الحدود.

واقع الحال انه لم تثمر الجهود حتى الآن في بلورة إطار عربي، إن من أجل إنشاء فضاء عربي يسوغ وضع معايير عربية للتصنيف أو قاعدة مشتركة لتقييم النوعية. حتى فكرة الفضاء العربي للتعليم العالي أصبحت مع الزمن أبعد منالا. بل يمكن القول إن مثل هذا الفضاء كان موجودا ثم تقلص تباعا. في نهاية الستينات ومطلع السبعينات مثلا كان الطلاب ينتقلون "طلبا للعلم" بين البلدان العربية وكانت دمشق والقاهرة وبيروت وغيرها مقصدهم. وكانت "البعثات" التي تقرها الحكومات تتحو هذا المنحى أيضا. إذا سألت الآن طالبا عربيا اليوم عن الجامعة التي سيدرس فيها فان الخيارات التي يطرحها تكون إما إحدى جامعات بلده أو إحدى الجامعات خارج العالم العربي، إذا كانت لديه منحة أو بعثة أو قدرة على تغطية نفقات الدراسة في الخارج. لا يخطر في بال الطالب الجامعي أو المتخرج من الثانوية، أن يبحث عن طموحه الدراسي في إحدى البلدان العربية الأخرى. ولا تُطرح أمامه مثل هذه الفرص. والمشكلة تصبح أكثر حدة على مستوى الدراسات العليا (الماجستير والدكتوراه) حيث الحاجة ماسة الى الانفتاح المعرفي خارج الحدود الوطنية والحدود الإقليمية ضمن شروط الجودة. ثمة أسباب كثيرة ومهمة وراء هذا ضمور الفضاء العربي للتعليم العالي، لكن النتيجة أن نوعية التعليم هي أول من يدفع الثمن مع غياب التنافس. التنافس محفز لتحسين النوعية.

يبدو لي أن النزعة الأقوى اليوم إما باتجاه الفضاء العالمي (وان بصورة محدودة كما لاحظنا أعلاه) أو باتجاه الانكفاء المحلي الوطني. وبما أن البلدان العربية متفاوتة بشدة من حيث أحجامها ومواردها وسياساتها، فان صياغة مقررات أو توصيات عربية "موحدة" حول الجودة هي عرضة دائما للتجريد والعمومية لا تعني أي دولة بعينها، وبالتالي من المرجح أن يُنسى أمرها ما بعد إعلان توصيات المؤتمرات. في نهاية المطاف تعود كل دولة الى ظروفها الخاصة وتتطلق منها.

<sup>32</sup> Kohstal, Florian (2021). *University Reform in Egypt and Morocco*, in Alaoui, Hicham and Reobert Springboorg, *op. cit.*, Policy in P 68

الانكفاء نحو المستوى المحلي له مسوغاته، فكل حكومة لها سياساتها. لكن هذا الانكفاء يطرح نوعاً آخر من المشكلات. صحيح أن كل دولة عربية على حدة معنية بتطوير معايير للجودة تتعلق بملامح المنتج وبالأداء على المستوى الوطني، لكن المشكلة تحدث عندما تتداخل معايير الجودة مع المعايير السياسية والأيدولوجية للحكومة. وهذا التداخل يفرض عموماً على تغليب الاعتبارات السياسية على اعتبارات الجودة. فإذا كان التوظيف مثلاً في الإدارات الحكومية (والخاصة) تغلب عليه الاعتبارات السياسية أو الأيدولوجية أو الرعائية، فسوف يحصل غض النظر عن اعتبارات الجودة، أو يجري التقليل من أهميتها. أما الاعتبارات الخارجية (الإقليمية والعالمية) فتوفر قدراً ضرورياً من حيادية المعايير والاعتبارات في الحكم على النوعية. عملياً، معايير الجودة اليوم، هي معايير عالمية، إن بالنسبة لخريجي الجامعات أو بالنسبة للمستهلكين من مؤسسات استخدام وإنتاج أو جمهور. وعندما أقول "عالمية" فهذا لا يعني أن جامعة هارفرد هي المثال النموذج بالضرورة، هناك نماذج ناجحة أخرى في العالم في أوروبا وآسيا والأميركتين، إسلامية، أو مسيحية، أو بوذية، أو غير دينية، يمكن التأمل فيها واستخراج الدروس منها.

لذلك فإن "عوامل" النوعية هي مسألة مرهونة بالسياسات الحكومية المحلية. وهذا موضوع الجزء الثاني من هذه الورقة.

## ثانياً: التشخيص

سأتوقف في هذا القسم عند العوامل الكبرى التي يمكن أن يعزى إليها انخفاض النوعية التي حاولت أن أبين علاماتها في القسم الأول. وهذه العوامل أحصرها في عاملين فقط: الحكامة والتقاليد الأكاديمية.

كان يمكن إدراج التمويل بين هذه العوامل، لجهة توافر الموارد والقدرة على الإنفاق وبنية الإنفاق. لكن هذا العامل محير إذا صح التعبير. فمن جهة أولى يمكن القول إن أحوال التعليم العالي في البلدان العربية الغنية هي أفضل مما في البلدان العربية الفقيرة، إن من حيث معدلات الالتحاق بالتعليم العالي أو من حيث نوعية التعليم. لكننا من جهة ثانية لا نستطيع القول إن أحوال التعليم في هذه البلدان العربية الغنية هي أفضل من أحوال التعليم العالي في الدول الأوروبية، علماً بأن الدول العربية الغنية تستقطب أساتذة من الدول العربية ومن آسيا وحتى من الولايات المتحدة الأمريكية بسبب ارتفاع الرواتب فيها. لذلك نفهم كيف أن بعض الدراسات المقارنة العالمية تنفي أهمية التمويل في تحسين النوعية<sup>33</sup>. بالمقابل فإن دراسات أخرى تشير إلى

<sup>33</sup> Chiang, LC. (2004, September). The relationship between university autonomy and funding in England and Taiwan. *Higher Education*, 48(2), 189-212.

أهمية الحكامة في تفسير التصنيف الترتيبي للجامعات مثلاً<sup>34</sup> بل أن دراسة أغيون وزملائه تتكلم عن أهمية حكامه التمويل وليس عن أهمية حجم التمويل<sup>35</sup>. وفي كل الأحوال فإن القول بأهمية عامل التمويل معرضة للتفكير الدائري: يكفي أن تشكو من نقص التمويل حتى يكون الحل المنطقي هو توفير المزيد من التمويل. وهذا المطلوب، زيادة الموارد، يفقد معناه إذا شمل الدول العربية مجتمعة لأن هذه الدول شديدة التفاوت في ظروفها الاقتصادية، وبالتحديد بين دول الخليج العربي من جهة ودول المشرق العربي والمغرب العربي من جهة ثانية ودول الجنوب العربي من جهة ثالثة. هو تفاوت اقتصادي يعززه تفاوت سكاني معاكس.

يمكن بناء على أغيون وزملائه إدراج التمويل تحت عامل الحكامة. بمعنى أن زيادة الموارد وحسن استعمالها وزيادة العائد منه هي قضية حكامه. والحكامه تفسر أيضاً الإصلاح نفسه الذي يشمل مروحة واسعة من الأمور ذات العلاقة بالجانبين الكمي والنوعي. الحكامة هي العامل الأول والرئيسي الذي يستحق بنظري التوقف عنده. وهو يضع القضية على مستوى اتخاذ القرارات، القابلة للتبديل والتغيير في كل دولة على حدة، من قبل القائمين على هذه القرارات، أتعلم الأمر بالحكومات أو بالقيادات الجامعية أو بالهيئة التعليمية. وهو يصح على جميع البلدان العربية، الغنية والفقيرة، الصغيرة والكبيرة.

العامل الثاني يتعلق جزئياً بالحكومات ولكنه يقع بدرجة أكبر على عاتق الأكاديميين، أي أفراد الهيئة التعليمية إبان عملهم التعليمي والبحثي. وأسّى هذا العامل بالتقاليد الأكاديمية لأنه يقوم على عادات شائعة بينهم يتناقلونها أفقياً في ما بينهم وعمودياً من جيل إلى جيل. هو عامل "ثقافي" إذا صح التعبير، وبالتالي تقصر عنه القرارات الحكومية وإن كانت هذه القرارات توفر شروطه المؤسسية.

## 1. الحكامة (الحوكمة) (governance)

تشمل الحكامة جانبين، الجانب المتعلق بالجامعة والجانب المتعلق بقطاع التعليم العالي ككل.

### أ. حكامه الجامعات

معظم الجامعات الحكومية العربية تعتبر "مستقلة" بحسب القوانين النافذة. وتستعمل في هذا الصدد تعابير مثل "شخصية اعتبارية" و"شخصية معنوية" و"شخصية قانونية". غالباً ما تذكر العبارتان معا (شخصية معنوية-استقلال) وقليلاً ما تستعمل كلمة مستقلة وحدها.

<sup>34</sup> World Bank (2012). Universities through the Looking Glass: Benchmarking University Governance to Enable Higher Education Modernization in MENA. Washington, DC: World Bank

<sup>35</sup> Aghion, Philip., Mathias Dewatripont, Caroline Hoxby, Andro Mas-Colell, Andre Sapir and Bas Jacobs (2010). The Governance and Performance of Universities: Evidence from Europe and the US. *Economic Policy* 25 (61): 7-59.

لكن الممارسات أفضت في الكثير من الحالات إلى الإطاحة بهذه الاستقلالية. وهذا ينطبق على الجامعات الحكومية والخاصة على السواء. وهناك سوء فهم لمعنى الاستقلالية عندما تُحمّل الكلمة معنى العلاقة بالحكومة ويجرى الافتراض أن الجامعة العامة غير مستقلة لأنها تابعة للحكومة التي تتفق على الجامعات وتتخذ بشأنها القرارات (على جاري المثل الفرنسي "من يدفع يأمر")، ويجرى الافتراض من جهة ثانية أن الجامعات الخاصة مستقلة لان قراراتها وتمويلها مستقلين عن الحكومة. وسوء الفهم هذا نجده في الكثير من الكتابات التي تصوب على الجامعات الحكومية فقط في موضوع الاستقلالية.

ترتبط استقلالية المؤسسات الجامعية بصورة رئيسة بكيفية اتخاذ القرارات في الجامعات، فإذا كان مالك جامعة خاصة يدير جامعته بنفسه وطبقا لقناعاته ومصالحه، تفقد الجامعة استقلاليته (تصبح تابعة). وهي تفقد استقلاليته أيضا إذا كان قبول الطلاب، أو إقرار المناهج، أو توزيع الموارد، أو غيرها من القرارات يتم بمشيئة صاحب المؤسسة، أحيانا لمصلحة شخصية، وأحيانا لمصلحة سياسية أو اجتماعية وأحيانا أخرى من أجل تقاسم الربح. ذلك أنه من شروط الاستقلالية وجود معايير (أو محكات) وقواعد وبروتوكولات وأنظمة معلنة (شفافة) يلتزم بها الفاعلون في المؤسسة، بما يمنع التعسف ويسمح بتحمل المسؤولية والمحاسبة ويفتح الباب أمام سبل التظلم. ومن الشروط أيضا المشاركة في اتخاذ القرارات، من قبل المجالس والقيادات الأدنى رتبة، مع وجود جهات هيئات تمثيلية وقانونية تحاسب استنادا الى المعايير والقواعد المتفق عليها. كما يمكن اللجوء الى جهات خارجية تعطي رأيها لتوفير القدر الأعلى من الحرفية والحياد في اتخاذ القرارات. وما يصح على الجامعة الخاصة يصح على الجامعة الحكومية.

لقد راجعت العديد من الدراسات بحثا عن نطاق تدخل الحكومات في التعيينات لأغراض سياسية ووجدت التالي: رؤساء البلاد (في أوروبا وأميركا) يقومون فور استلامهم السلطة بتعيين مئات الأشخاص في المناصب العليا في الوكالات والهيئات العامة ذلت الحساسية السياسية، بما يخدم سياساتهم. وتستخدم لوصف هذا النوع من التعيينات عبارات مثل: "مبدأ التحالف" (ally principle) و"التحزب" (partisanship) و"المحسوبية" (patronage) والولاء (loyalty) السياسي. لكن لم يشر أحد الى أن هذه التعيينات تطال موظفي القطاع العام والقطاع التربوي (الجامعات والمدارس). بالمقابل تشير دراسات أخرى إلى أن التدخل السياسي في التعيينات في القطاع العام والجامعات والمدارس على قاعدة المحسوبية والولاء شائع في بلدان مثل هنغاريا وغانا والبرازيل والصين وكينيا وزيمبابوي وغيرها<sup>36</sup>. والمتصفح لكتاب "سير عشر جامعات حكومية عربية"<sup>37</sup> يلمس بوضوح قوة هذه الظاهرة في البلدان العربية. كما يزخر كتاب واترييري

<sup>36</sup> ElAmine, Adnan (2021). Political Governance in Higher Education, The Case of Arab Public Universities. *Contemporary Arab Affairs*, 14 (2): 97–117. <https://doi.org/10.1525/caa.2021.14.2.97>

<sup>37</sup> الأمين، عدنان (إعداد). (2018). *سيرة عشر جامعات حكومية عربية*. بيروت: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات

بالعديد من الأمثلة عن التدخل السياسي في شؤون الجامعات في تركيا وإيران والصين ومصر وسوريا ولبنان والعراق.<sup>38</sup>

ويتلخص الموضوع باختيار رؤساء الجامعات على أساس الولاء السياسي للحاكم أو للجهات أو الأحزاب السياسية المشاركة في الحكم، ثم يقوم رؤساء الجامعات باختيار أو "ترجيح" اختيار الموالين وصولاً إلى رؤساء الأقسام. ويعتبر جون واتريري أن المغرب ينفرد وحده بين الدول العربية في اختيار القيادات الجامعية عن طريق الإعلان عن وظيفة شاغرة وتقديم المرشحين بملفات ترشيح تتضمن خططهم لأربع سنوات ومن يفوز بالموقع يوقع عقداً لتنفيذ الخطة بتمويل من الحكومة. ويقول إن الجامعات الحكومية في المغرب تعمل بخطط مختلفة، بخلاف "الثوب الواحد" الذي يطلب من الجامعات الحكومية جميعاً أن تلبسه في بلدان أخرى.<sup>39</sup>

التدخل السياسي يأتي عادة من فوق، لكنه يمكن أن يأتي "من تحت"، من القوى السياسية الفاعلة في صفوف الطلاب والهيئة التعليمية. وفي لبنان مثلاً يأتي في الاتجاهين معاً عبر الترشيحات والتعيينات والانتخابات في الجامعة الحكومية. والهيئات الطلابية في الكليات وفروعها في الجامعة اللبنانية تتبع بدورها الخريطة السياسية نفسها التي تتبعها مجالس الكليات ومجلس الجامعة ومجلس الوزراء، ورابطة الأساتذة، الأداة النقابية لهم.

يمكن أيضاً أن نجد حالات يتم فيها تعيين أفراد الهيئة التعليمية على أسس سياسية. في لبنان مثلاً يتم إقرار لائحة أفراد الهيئة المتفرغين في الجامعة اللبنانية في مجلس الوزراء (ابتداءً ذلك في العام 1997) المكون من ممثلي الأحزاب السياسية بناء على لوائح تعدها الأحزاب السياسية نفسها في كليات الجامعة. وفي الكثير من البلدان العربية يأتي قرار عدد الطلاب الذين يُقبلون في الجامعة، واختصاصاتهم من خارج الجامعة (الوزارة)، وتجري ترقية الأساتذة عن طريق ترتيبات وتدابير (بما فيها امتحان الأساتذة) من الوزارة أيضاً. وتُدفع رواتب الأساتذة والإداريين في الجامعة من قبل وزارة المالية مباشرة.

كل هذه الأمور تتنافى مع استقلالية الجامعة ومع المحاسبة في أوروبا (فرنسا، ألمانيا، إنكلترا، الخ) توفر الدولة رواتب الأساتذة والموظفين في الجامعة، لكن الجامعة هي التي تدفع وتدير جميع شؤونهم، الوظيفية والأكاديمية، هي التي تسألهم وهي التي تجازيهم بموجب نظام خاص بأساتذة التعليم العالي، منفصل عن نظام سائر الموظفين. والجامعة هي التي تقرر حاجتها من الأساتذة والطلاب والموظفين والتجهيزات، وقيادات الجامعات تتحمل مسؤولية هذه الأعمال ومضاعفاتها أمام الحكومة.

<sup>38</sup> Waterbury, John (2020). *Missions Impossible, Higher Education and Policymaking in the Arab World*, Cairo, AUC Press, pp 105-124

<sup>39</sup> *Ibid.* p 164-165, 186.

يصعب تعميم هذه الصورة عن ضعف الاستقلالية على جميع الجامعات العربية. هي فقط صورة مبسطة أو مجردة، ولكل بلد خصوصيته. لكن النزعة العامة هي أقرب الى ما ذكرته<sup>40</sup>، وهذه النزعة تتسحب أيضا على الهيئات الوطنية لضمان الجودة التي بدأت بالظهور منذ تسعينات القرن الماضي<sup>41</sup>.

المهم أن الاستقلالية هي الخاصية القوية للحكامة الجامعية<sup>42</sup>. والحكامة تشمل إدارة الشؤون الأكاديمية والإدارية والمالية والمشاركة في اتخاذ القرارات. وإذا أخذنا جميع النقاط المثارة أعلاه في موضوعي الفرص الدراسية ونوعية التعليم نجد أنها تقع جميعا، في قوتها أو ضعفها، تحت باب الحكامة.

## ب. حكامة القطاع

تعتمد السياسات المعلنة للتعليم العالي في معظم البلدان العربية مبدأ المساواة (في فرص الالتحاق بالتعليم العالي)<sup>43</sup>. ويجري فيها عموما تجنب الكلام عن النخب، باعتبار أن مثل هذا التعبير قد يحمل دلالة التمييز أو اللامساواة (النخب مقابل العامة)، علما بأن النخب موجودة واقعا في كل المجتمعات، حتى في أعتى الأنظمة المساواتية (الاشتراكية أو الشيوعية).

على أن التمييز بين النخب الاجتماعية والنخب المعرفية يزيل الالتباس والحذر في الموضوع. نحن هنا بصدد تكوين النخب المعرفية الذي يقع في صلب وظيفة التعليم العالي.

يعتمد عدد من الدول العربية، تطبيقا لمبدأ المساواة، قاعدة قبول الطلاب استنادا الى مجموع علاماتهم في المرحلة الثانوية، من خلال نظام وطني للقبول تديره الوزارة وتصدر نتائجه في وسائل الإعلام. ويجري في هذا النظام تقييد التحرك الجغرافي خشية من النزوح السكاني من المناطق الأقل الى المناطق الأكثر جذبا. والمساواة تعني هنا مساواة الجميع، مهما اختلفت انتماءاتهم الاجتماعية والجغرافية والجنسية، أمام فرص ارتياد التعليم العالي، وتعني أن الفرق بين طالب وآخر، في قبول طلب التحاقه بالجامعة وفي كلية معينة أو عدم قبوله، يتعلق بالنجاح في امتحانات المرحلة الثانوية ومجموع العلامات التي نالها.

وبما أن علامات النجاح في المرحلة الثانوية تتراوح بين العلامة الدنيا للنجاح (50 أو 60%) والعلامة القصوى (100%) فإن الوزارة ترتب فرص القبول في فئات تراتبية: لا يقبل في اختصاصات معينة إلا

<sup>40</sup> Masri, S. and Katherine Wilkens (convener) (2011). *Higher Education Reform in the Arab World*, Brookings, U.S.-Islamic World Forum Papers, pp 6-7

<sup>41</sup> في مصر والسودان وليبيا والأردن والكويت والبحرين والسعودية والإمارات وغيرها

<sup>42</sup> Alaoui, Hicham and Robert Springborg (editors) (2021), *op cit.*, p71

<sup>43</sup> Bukner, Elizabeth (2011), *The Role of Higher Education in the Arab state and Society: Historical Legacies and Recent Reform Patterns*, *Comparative & International Higher Education Patterns*, No 3, pp 21-26

أصحاب العلامة بين 95 و100%، في حين أن الحاصلين على علامات قريبة من العلامة الدنيا (50-60%) لا يسمح لهم التقدم إلا الى اختصاصات أخرى محددة في النظام، وبين الطرفين توضع سائر الاختصاصات<sup>44</sup>.

عمليا ينشئ هذا النظام تراتبية بين الاختصاصات، من الأعلى (تثميناً، وصعوبة) إلى الأدنى (تبخيساً وسهولة). وفي الوقت نفسه يجعل هذا النظام الجامعات الحكومية متساوية في المرتبة المعرفية، باعتبار أن النظام نفسه يطبق فيها جميعاً في الوقت نفسه في سنة معينة مع فروق طفيفة بين الجامعات. وبما أن الاختصاصات المرموقة (التي تتطلب علامات عالية) هي اختصاصات العلوم البحتة والطبيعية، والاختصاصات السهلة هي اختصاصات العلوم الاجتماعية والإنسانيات، فإن النخب تصبح محصورة باختصاصات العلوم الطبيعية والبحث.

طبعاً التراتبية بين الاختصاصات موجودة في كل الجامعات وفي كل بلدان العالم. لكن الجامعات ليست متساوية دائماً. هناك بلدان تكون فيها الجامعات مترتبة أيضاً، عندما يكون مجموع العلامات المطلوب للقبول في أحد اختصاصات العلوم الاجتماعية والإنسانية في الجامعة "أ" أعلى من مجموع العلامات المطلوب في الجامعة "ب". أي أن هناك جامعات للنخب، تشمل جميع الاختصاصات، نخب في العلوم الطبيعية والبحث ونخب في العلوم الاجتماعية والإنسانية. في معظم البلدان العربية لا توجد جامعات نخب حكومية، وإذا وجدت جامعات نخب معرفية فتكون خاصة، أي محصورة بالنخب الاجتماعية.

يترافق هذا النظام الذي أصبح عمره عشرات السنين في عدد من البلدان العربية مع ثقافة منحازة لمفهوم النخبة. وفيها يشيع أن النخبة تتكون من أهل العلوم الطبيعية والبحث، وأن "العلم" يتعلق بهذه العلوم. ويتمشى ذلك مع اعتقاد شائع بأن تقدم الغرب سببه العلوم البحتة والطبيعية ويُنسَى في كل ذلك عصر التنوير الذي قام على الفلسفة والعلوم الاجتماعية واللغوية في أوروبا. ويُنسَى أيضاً أن الأنظمة السياسية في الغرب، والمفاهيم المتعلقة بالإنسان، ونظم الإدارة والاقتصاد والتعليم نفسها هي من منتجات العلوم الاجتماعية.

<sup>44</sup>هناك عموماً أربع فئات علامات: فئة 90-100% وهي تشمل التخصصات الطبية وبعض الفروع الهندسية، وفئة 80-90% وهي تشمل الاقتصاد وإدارة الأعمال وبعض الفروع الهندسية، وفئة 70-80% وهي تضم العلوم الاجتماعية والإنسانية (تاريخ، جغرافية، علوم سياسية، علم اجتماع، قانون، فلسفة، لغة أجنبية، وتربية)، وفئة 60-70% وهي تضم تخصصات اللغة العربية والدين. طبعاً الحدود بين كل فئتين متجاورتين مفتوحة جزئياً، أي تتبدل الأمور بين جامعة وأخرى وبلد وآخر جزئياً، لكن المسافة بين الاختصاصات المرموقة والاختصاصات البخسة تبقى قائمة. وهناك بلدان تجري امتحانات دخول للاختصاصات المرموقة وتبقى التسجيل حراً أو مفتوحاً في الكليات الاجتماعية والإنسانية.

كما يترافق هذا النظام مع موقف رسمي مضمّر يهمل العلوم الاجتماعية، بما في ذلك مؤتمرات الوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي. تصدر عن هذه المؤتمرات مثلاً تقارير وتوصيات تتعلق بالعلوم والبحث العلمي، ومصطلحات مثل "البحث العلمي لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين"، أو "العقول العربية" و"العلماء العرب" و"دعم البحث العلمي"، وكلها يكون المقصود بها العلوم البحتة أو الصلبة. وفي الحالات النادرة التي يرد في التقارير المذكورة تعبير العلوم الإنسانية والاجتماعية، يكون ذلك في سياق الكلام عن الهوية<sup>45</sup>.

ينعكس هذا النظام، الذي يتلخص بتهميش العلوم الاجتماعية والإنسانية في التعليم العالي وتكوين النخب، على أمور كثيرة في الجامعات المعنية.

منها تخصيص الموارد المالية والتجهيزية (حكمة)، من مختبرات وقاعات وتسهيلات وكثافة فصول وشروط الحضور. هكذا يرسل الطلاب إلى الكليات الاجتماعية والإنسانية بأعداد غفيرة وبما يفوق الطاقة الاستيعابية للقاعات، في حين يجري احترام حدود "القدرة الاستيعابية" في الكليات المرموقة.

ومن هنا معايير ترقية الأساتذة، التي تكون عادة محصورة بالنشر في المجالات العالمية في الاختصاصات المرموقة ومفتوحة للاختصاصات الإنسانية في المجالات المحلية<sup>46</sup>. وفي موضوع الهيئة التعليمية يمكن التعاقد مع أساتذة من دول عربية في الاختصاصات العلمية والتكنولوجية، وتخصص لأساتذتها موارد تمويل بحوث محلية وعالمية، كما يجري الاستعانة بمراجعين خارجيين لتقييم المشاريع والبحوث فيها، وما إلى ذلك. ومثل هذه الأمور غير وارد عموماً في العلوم الاجتماعية والإنسانية.

إن البون المذكور بين مجالي علوم التعليم العالي، في المدخلات، من طلاب وهيئة تعليمية وموارد مالية ومادية (فيزيائية)، له تعابيره على مستوى السيرورة، وينتج عنه بون في المخرجات (الخريجون، والنواتج البحثية). وهذا يعني تفاوتاً في النوعية بين المجالين، ويعني أن ظهور جامعة عربية معينة ضمن الخمسمائة جامعة الأولى عالمياً في إحدى التصنيفات الدولية، لا يدل على نوعية عالية في الجامعة ككل عالية، بل يدل على الحجم الكبير للنشر في العلوم البحتة والطبيعية عالمياً. بالمقابل يمكن القول إن جامعة يابانية أو فرنسية أو ألمانية أو أميركية تحتل المرتبة نفسها التي تحتلها جامعة عربية (101-200، أو 201-300،

<sup>45</sup> الأمين، عدنان (2008) "التعليم العالي في البلدان العربية"، التقرير العربي الأول للتنمية الثقافية، بيروت: مؤسسة الفكر العربي، ص

114-113

<sup>46</sup> نجد الحكامة هنا أيضاً: من الشائع أن تقع على مجلة أكاديمية في العلوم الاجتماعية أو الإنسانية تصدر عن كلية معينة، يكون عميد الكلية رئيس تحريرها ورؤساء الأقسام أعضاء هيئة التحرير فيها، وينشر فيها أساتذتها، وتقيم أبحاثهم المنشورة فيها وتجرى ترفيقهم بناء على هذا الذي نشره. وعادة ما يكون الأستاذ المعني من خريجي الكلية في الإجازة والماجستير والدكتوراه.

الخ). تكون صورتها لدى المجتمع الأكاديمي والرأي العام قريبة من الصورة التي حققتها عالميا. أي جامعة نخبة أكاديمية، في كافة الاختصاصات.

بل يمكن الظن أن هذا البون بين المجالين يمكن أن يفضي الى ثنائية أيضا بين البحث والتعليم، كلما جرى التعامل مع البحث على انه "إنتاج من أجل التصدير" لا علاقة له بالحياة الأكاديمية، ويكلف به "مختصون" بالنشر الدولي، أي كلما غابت تبعات البحث عن المناخ الأكاديمي للجامعة. وإذا أخذنا بعين الاعتبار أن العلوم الاجتماعية التي يتم فيها النشر محليا هي الغالبة عدديا في الجامعات الحكومية (كليات، أقسام، أساتذة، طلاب، الخ) وان الباحثين النشطين في أقسام وكليات العلوم الطبيعية الذي ينشرون في الخارج هم أقلية، وان بعض هؤلاء منكب على إنتاج البحوث، يمكن القول إن الجودة في الجامعة الحكومية النمطية (أي الأكثر شيوعا) محصورة في جزر، وهذه الجزر قد تكون محاطة بمحيط تتراخى فيها عناصر النوعية. وإذا صح ذلك يكون المناخ الأكاديمي متسقا مع الحكامة الموصوفة أعلاه ومتسقا مع التقاليد الأكاديمية التي سنتوقف عندها أدناه.

من قضايا حكامه القطاع قضية التعليم العام (الحكومي) والخاص. في معظم الدول العربية يتسم التعليم الخاص بانه موجّه للسوق (market oriented)<sup>47</sup> في حين أن الجامعات الحكومية هي جامعات شاملة وموجهة للمواطنة. "تقسيم العمل" هذا يكمل الثنائية المذكور أعلاه بين العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية لجهة حدوث التباس في تكوين النخب، باعتبار أن القطاع الخاص الموجه نحو السوق لا يتضمن أقساما في العلوم الاجتماعية والإنسانية.

### ت. التقاليد الأكاديمية

تشمل التقاليد الأكاديمية الأساليب والأعراف المعتمدة في البحث وفي التعليم، أي الوظيفتين الرئيسيتين لأي جامعة، بغض النظر عن الجدل القائم حول مكانة كل منهما<sup>48</sup>. تطرقت الى موضوع البحث في القسم الأول، باعتباره منتجا دالا على النوعية. لكن يمكن النظر إليه أيضا باعتباره "عاملا" بقدر ما يقع تحت عنوان "إنتاج المعرفة".

بخلاف التعليم ما قبل الجامعي حيث يعلم المُدرّس في مناهج وكتب تضعها جهات أخرى، فان الأساتذة في التعليم الجامعي ينتجون المعرفة، وبهذا المعنى تكون بحوثهم عاملا من عوامل النوعية. وبما أن التقاليد

<sup>47</sup> هي مؤسسات ربحية، تقتصر على الاختصاصات المهنية المطلوبة في السوق، ونقل فيها العلوم الاجتماعية والإنسانية، ويعلم فيها أساتذة متعاقدون بالدرجة الأولى.

<sup>48</sup> Friedman, Hereshey and Linda W. Freidman (2021). Has Higher Education Fallen Down the Rabbit Hole and Landed in the Bizarro World? You Bet it Has! *Academia Letters*. Article 2655. <https://doi.org/10.20935/AL2655>.

البحثية السائدة هي تقاليد اجتماعية، كما أسلفت أعلاه، أي ليست تقاليد معرفية إلا بصورة هامشية، يصح الظن أن بحوثهم هذه عامل معيق للنوعية. وبما أنهم أهم أنفسهم ينقلون المعرفة (يعلمونها، ويؤلفون كتباً جامعية textbooks فيها) تصبح مقارباتهم التعليمية مرتبطة بمقارباتهم البحثية. فبدلاً من بناء التعليم على السؤال والتقصي (inquiry) يبني هذا التعليم على نقل اليقين، أي على التلقين.

أقصد بالتقاليد التعليمية، تلك المتعلقة بالمناهج والمقررات وطرق التعليم وأساليب التقييم، وما إلى ذلك. وهذه أمور شديدة التعقيد والتنوع من جهة، ومن جهة ثانية تتعلق بعدد هائل من البرامج (الجامعة تشتمل على كليات، والكليات على أقسام، والأقسام على برامج، منها جامعية ومنها دراسات عليا)، وفي كل برنامج عشرات من المقررات والحلقات الدراسية. لذلك لن نجد هذا البعد، بعد التقاليد التعليمية، مدرجا ضمن محكات أو مبيئات هيئات التصنيف الدولية. فقط هيئات ضمان جودة البرامج تدخل تعاريج هذا الموضوع، وهذا يتطلب أشهراً من العمل الكثيف من قبل الهيئة ومن قبل القائمين على البرنامج لرصد هذا التقاليد والتقييم البرهان على قدرة القائمين على البرنامج على التحسين خلال أمد معين استناداً إلى لائحة معايير مفصلة<sup>49</sup>. وكما هو معلوم فإن عمل هيئات الاعتماد الأكاديمي للبرامج محصورة بالبرامج المهنية.

ورغم الصعوبة الجمة في تناول هذا الموضوع والقدرة على التعميم فيه، فإنه من الصعوبة أيضاً تجاهل هذا العامل المهم في عمل الجامعة، الذي يشكل قلب العمل الجامعي والسبب الأصلي لوجوده (التعليم). لذلك سوف أقوم بجمع بعض "العينات" عنه أو حوله (ما يقوله بعض الدراسات).

بين أبو شديد أن قياديي الجامعات من رؤساء وعمداء ومدراء ورؤساء أقسام (في 36 جامعة عربية) لا يتناولون في خطبهم بيداغوجيا التقصي والمداولة في التعليم العالي (التعلم التعاوني، حل المشاكل، التفكير النقدي والنقاش/المناظرة) إلا نادراً جداً<sup>50</sup>. وقدم آخرون شهادات كثيرة على شيوع الأساليب القائمة على التلقين والمحاضرات في الدراسات الجامعية، عموماً<sup>51</sup>، أو في برامج معينة، كإدارة الأعمال<sup>52</sup> أو العلوم

<sup>49</sup> المعايير الثمانية التي تشملها لجنة اعتماد برامج الهندسة (ABET) مثلًا تشمل: (1) أداء الطلبة، (2) أهداف البرنامج، (3) نواتج الطلبة، (4) التحسين المستمر، (5) المناهج، (6) الهيئة التعليمية، (7) التسهيلات، (8) الدعم المؤسسي. أنظر حول التفاصيل:

<https://www.abet.org/accreditation/accreditation-criteria/criteria-for-accrediting-engineering-programs-2020-2021/>

أما المعايير الستة لمجلس اعتماد إعداد المربين (CAEP) فتضم ما يلي: (1) المحتوى والمعرفة البيداغوجية، (2) الشراكة العيادية والممارسة، (3) اختيار المرشحين وتقديمهم ودعمهم، (4) أثر البرنامج على أداء المتخرجين منه، (5) نظام ضمان الجودة في البرنامج والتحسين المستمر، (6) القدرات المالية والبشرية. أنظر حول التفاصيل:

<http://caepnet.org/standards/2022-itp/introduction>

<sup>50</sup> أبو شديد، كمال (2017). "بيداغوجيا التقصي والمداولة في التعليم العالي في المنطقة العربية". إضافات. العددان 36-37 (خريف وشتاء 2016-2017). ص 204-228.

<sup>51</sup> Alaoui, p71

<sup>52</sup> صيداني، يوسف (2014). "قضايا النوعية في برامج إدارة الأعمال في الجامعات العربية". في: عدنان الأمين (تحرير). قضايا النوعية في التعليم العالي في البلدان العربية. بيروت، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية. ص 47، 50.

السياسية<sup>53</sup>، أو التربية<sup>54</sup>، أو الطب<sup>55</sup> أو في الجامعة بصورة عامة، في مصر<sup>56</sup> أو في المغرب<sup>57</sup>، إلخ. وهناك شهادات عن ممارسات الإشراف على مستوى الماجستير والدكتوراه تتحدث عن التعسف<sup>58</sup> أو ضعف الإعداد والإشراف والمتابعة وقلة فائدة حلقات البحث في إعداد طلاب الدكتوراه<sup>59</sup>، ووصف للعلاقة بين الأستاذ والطالب على مستوى الماجستير والدكتوراه بالزبائنية والتسلطية والاستغلالية<sup>60</sup>.

ما زال الكلام عن الطرق التقليدية في التعليم الذي يمارسه أساتذة الجامعات (تعليم تقليدي يقوم على الكتاب والتلقين والحفظ مقابل التعليم القائم على التفاعل والتقصي والمداولة) قائماً اليوم<sup>61</sup>، وقد أضيفت على موضوع الطرق تباعاً مسائل جديدة مثل مدى استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم<sup>62</sup> أو مهارات القرن الحادي والعشرين<sup>63</sup> أو معايير متداولة عالمياً<sup>64</sup>، وغيرها.

---

<sup>53</sup> المفتي، كريم. (2014). "قضايا النوعية في برامج العلوم السياسية في الجامعات العربية". في: عدنان الأمين (تحرير). المرجع نفسه. ص 91.

<sup>54</sup> الحروب، أنيس (2014). "قضايا النوعية في برامج التربية في الجامعات العربية". في: عدنان الأمين (تحرير). المرجع نفسه، ص 67. أنظر أيضاً: حواله، سهير (2014). "معهد الدراسات والبحوث التربوية في جامعة القاهرة-مصر". في: عدنان الأمين (تحرير). المرجع نفسه. ص 511.

أنظر أيضاً: لجعب، نافذ سليمان. (2016). واقع مناهج كليات التربية الفلسطينية وتصورات مقترحة لتطويرها. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. مج. 3، ع. 2، 2016. ص. ص. 186-205 تم استرجاعه من [search.shamaa.org](http://search.shamaa.org).

<sup>55</sup> Alghamdi, Nasim Ibrahim A.. (2020). *Providing insight into assessment practices in medical school at one Saudi higher education institution: an interpretative phenomenological analysis* (Ph.D.). University of Glasgow School of Education, Scotland. تم استرجاعه من [search.shamaa.org](http://search.shamaa.org).

<sup>56</sup> حجي، أحمد (2014). "جامعة حلوان". في: عدنان الأمين (تحرير). المرجع نفسه، ص 158. أنظر أيضاً: دسوقي، نفيسة (2018). "الإنتاج المعرفي لطلاب الدكتوراه: دراسة حالة لقسم اجتماع، كلية الآداب، جامعة القاهرة". *إضافات*. العددان 41-42 (شئاء - ربيع 2018). ص 31-51.

<sup>57</sup> كعواشي، عبد العالي (2014). "جامعة محمد الأول-المغرب". في: عدنان الأمين (تحرير). المرجع نفسه، ص 272. <sup>58</sup> أبي صالح، هلا (2016). "مذكرات طالبة جامعية حول أساليب التعليم في الجامعة". في: *الدور المدني للجامعات العربية*. تقرير عن المؤتمر وأوراق بحثية، بيروت، الهيئة اللبنانية لعلوم التربية ومعهد عصام فارس لدراسة السياسات-الجامعة الأميركية في بيروت. ص 54-57.

<sup>59</sup> دسوقي، نفيسة (2018-ب)، المرجع المذكور ص 32، 38، 41، 42. ودسوقي، نفيسة (2014). *أساليب التنشئة الأكاديمية للباحثين في علم الاجتماع في مصر: دراسة استطلاعية*. رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة القاهرة.

<sup>60</sup> زايد، أحمد (1995). *نحو نموذج أخلاقي للتنشئة العلمية، ورقة قدمت إلى مؤتمر أخلاقيات البحث العلمي الاجتماعي 16-18 أكتوبر 1995*، ذكره: بدوي، أحمد موسى (2009)، *الأبعاد الاجتماعية لإنتاج واكتساب المعرفة، حالة علم الاجتماع في الجامعات المصرية، بيروت، مكر دراسات الوحدة العربية*، ص 117-118.

<sup>61</sup> الضالعي، زبيدة عبد الله علي صالح. (2020). *المشكلات الأكاديمية المؤثرة على تحصيل طلبة جامعة نجران من وجهة نظرهم في متغيري النوع والكلية. مجلة العلوم التربوية*. ع. 22، ج. 2، 2020. ص. ص. 141-192 تم استرجاعه من [search.shamaa.org](http://search.shamaa.org).

<sup>62</sup> غيات، بوفلجة محمد. (2020). *مدى تحكم أساتذة العلوم الاجتماعية في استعمال تكنولوجيا التعليم بالجامعة الجزائرية: دراسة استطلاعية*. مجلة روافد للدراسات والأبحاث في العلوم الاجتماعية والإنسانية. مج. 4، ع. 2، ديسمبر 2020. ص. ص. 194-209 تم استرجاعه من [search.shamaa.org](http://search.shamaa.org).

<sup>63</sup> Alqahtani, Jasem. (2020). *An examination of the higher education curriculum for meeting labor market demands of 21st century skills in students :\$ba case study of a university in Dubai, UAE* (Master). The British University in Dubai Faculty of Education, United Arab Emirates. تم استرجاعه من [search.shamaa.org](http://search.shamaa.org).

## ثالثاً: التوصيات

تمت صياغة هذه التوصيات على فرضية أن المؤتمر سوف يدعو الدول الأعضاء الى اتخاذ قرارات كل على حدة وبما يوفر نطاقاً عربياً للعمل من أجل تحقيق أهداف 2030 في ما يخص التعليم العالي والبحث العلمي.

1. العمل على نشر وثائق التعليم العالي وإحصاءاته في كل دولة عربية وإتاحتها للجمهور عامة وللباحثين والمهتمين استناداً الى مبدأ الشفافية وتعزيزاً لمجتمع المعرفة ومواكبة لقواعد المشاع الفكري،

### الفرص الدراسية:

2. الاستمرار في زيادة معدلات الالتحاق بالتعليم توصلنا الى حد أدنى بمقدار 2,800 طالب لكل مئة ألف نسمة في أي بلد عربي، أو ما لا يقل عن 40% من الفئة العمرية المقابلة لسن التعليم العالي (أو المعدل الخام للالتحاق).

3. البحث في العوامل الاجتماعية والتربوية المؤدية الى إجحام الذكور عن متابعة التعليم العالي، وإحجام الإناث عن متابعة التعليم، كل بلد بحسب وجهة الاختلال الجندي بالتعليم العالي، والعمل على تحقيق معدلات التحاق لكل من الجنسين بصورة متنسقة مع التركيب السكاني (أي حوالي 50% لكل من الجنسين).

### النوعية:

4. قيام كل بلد عربي بعملية واسعة لتقييم نوعية التعليم العالي فيه استناداً الى معايير محدثة تأخذ بعين الاعتبار القواعد العالمية في التقييم الخارجي والداخلي، بما يشمل المخرجات البشرية (ملاحم الخريجين) والمعرفية (البحوث المنشورة والأطروحات)، واستعمال كافة سبل القياس بما في ذلك السمعة وحاجات النمو الاقتصادي والاستقرار الاجتماعي.

---

<sup>64</sup> المنصوري، عارف محمد علي. (2020). تقويم أسئلة الامتحانات النهائية لقسم الجغرافيا بكلية التربية، جامعة عمران وفق تصنيف ماززانو وكيندال للأهداف التعليمية. مجلة جامعة الناصر. ع. 16، مج. 1، يوليو- ديسمبر 2020. ص. 257-291 تم استرجاعه من [search.shamaa.org](http://search.shamaa.org).

حمزة، عناية يوسف. (2019). تقويم أسئلة مادة النحو لقسم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية بالجامعة المستنصرية على وفق معايير الجودة الشاملة. مجلة الفتح. ع. 80، كانون الأول 2019. ص. 253-280 تم استرجاعه من [search.shamaa.org](http://search.shamaa.org)

5. قيام كل بلد عربي برصد أحوال العوامل التي تساهم في تحسين مخرجات التعليم العالي النوعية ومكانته العالمية ودوره في التنمية.

6. إعادة التفكير في "الفضاء العربي للتعليم العالي" والنظر في عوائق قيامه وفرص فتح نوافذ تواصل بين الجامعات العربية.

#### الحكامة:

7. النظر في حكمة الجامعات الخارجية (من الحكومة الى الجامعة) والداخلية (من القيادات الجامعية الى سائر المعنيين والشركاء). والعمل على منح الجامعات الاستقلالية اللازمة في تقييم أوضاعها ووضع خطط تطويرية تنافسية على المستوى الوطني، في سياق تعزيز السلطة المعرفية والمؤسسية في اتخاذ القرارات في جميع شؤون الجامعة.

8. النظر في حكمة قطاع التعليم العالي وإجراء الإصلاحات اللازمة التي تفضي الى تنويع أدوار الجامعات ومكانة كل منها في نظام متكامل، وخاصة بما يسمح بتنافس الجامعات ويعزز التفوق ويفضي الى تكوين نخب عالية المعرفة في العلوم الطبيعية والاجتماعية على السواء.

#### التقاليد الأكاديمية:

9. طرح قضية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية وتشجيع الباحثين-أفراد الهيئة التعليمية في الجامعات على مراجعة الممارسات البحثية الشائعة في هذه العلوم، ونقدها، بل على القيام بثورة بين أنفسهم بما يفضي الى تكوين جماعات علمية (scientific communities) تحمي المعايير المعرفية في البحث في كل اختصاص.

10. دعوة أفراد الهيئة التعليمية الى طرح الأسئلة حول الطرق والأساليب التي يعتمدونها في التعليم وفي الإشراف على الرسائل والأطروحات الجامعية، وحول طبيعة الكتب الجامعية التي يؤلفونها وحول طرق التقييم المعتمدة، وإنشاء وحدات جامعية يديرها الأساتذة من أجل التداول في سبل تبني أساليب التقصي والتوثيق والتفكير النقدي والنقاش الحر والانفتاح الفكري وقبول التنوع في التعليم.

#### توصية عامة:

11. إطلاق ديناميكية إصلاح التعليم العالي في البلدان العربية بطريقة بنوية وديناميكية تذهب أبعد مما يقدمه الخارج من مساعدات ومنح، إن من حيث المدى الزمني أو من حيث نطاق الإصلاح، وتستجيب لمتطلبات التشخيص في كل بلد على حدة استنادا الى معايير دولية ومحلية.

ملاحق<sup>65</sup>

جدول 1: تطور عدد السكان في البلدان العربية (بالملايين) (1990-2019)

#	البلد	*1990	*2000	**2010	**2019
1.	الأردن	3.17	4.80	7.26	10.10
2.	مصر	55.67	67.29	82.76	100.39
3.	لبنان	2.97	3.77	4.95	6.86
4.	سوريا	12.84	16.81	21.36	17.07
5.	العراق	18.51	24.09	29.74	39.31
6.	فلسطين	1.97	2.97	4.06	4.98
7.	عُمان	1.84	2.44	3.04	4.98
8.	البحرين	0.49	0.67	1.24	1.64
9.	السعودية	16.38	20.66	27.42	34.27
10.	قطر	0.47	0.61	1.86	2.83
11.	الكويت	2.13	2.19	2.99	4.21
12.	الإمارات	1.77	3.25	8.55	9.77
13.	الجزائر	25.29	30.46	41.39	43.05
14.	المغرب	24.17	28.47	32.34	36.47
15.	تونس	8.15	9.56	10.64	11.69
16.	ليبيا	4.33	5.31	6.20	6.78
17.	السودان	26.07	32.90	34.55	42.81
18.	اليمن	12.09	17.94	23.15	29.16
19.	موريتانيا	2.03	2.64	3.49	4.53
20.	جيبوتي	0.56	0.71	0.84	0.97
21.	الصومال	6.67	7.01	12.04	15.44
22.	جزر القمر	0.44	0.54	0.69	0.85
	م: البلدان العربية	228.01	284.55	360.56	428.16

<sup>65</sup> وضعت هذه الجداول استنادا الى مصدرين رئيسيين: بالنسبة للعامين 1999 و2000: الأمين، عدنان (2008)، التعليم العالي في البلدان العربية، في: التقرير العربي الأول للتنمية الثقافية، بيروت، مؤسسة الفكر العربي، ص 13-206 بالنسبة للأعوام 2010، 2017، 2020:

جدول 2: تطور عدد الطلاب الملتحقين بالجامعات في البلدان العربية (1990-2020)

#	البلد	1990	2000	2010	2020
1.	الأردن	80,442	142,190	247	299.9
2.	مصر	819,000	1,723,100	2,646	3,339
3.	لبنان	84,849	116,014	202	229.1
4.	سوريا	221,628	272,215	574	749.7
5.	العراق	200,686	288,670	-	892,364.0
6.	فلسطين	11,618	71,207	197	227.0
7.	عمان	6,208	18,290	78	155.1
8.	البحرين	6,868	11,741	28	49.4
9.	السعودية	153,967	404,094	904	1,982.7
10.	قطر	6,485	8,893	14	38.3
11.	الكويت	20,400	33,132	-	-
12.	الإمارات	10,196	43,459	102	184.9
13.	الجزائر	285,930	528,332	1,144	1,718
14.	المغرب	255,667	276,375	447	1,251.3
15.	تونس	68,535	180,044	370	244.3
16.	ليبيا	61,700	290,060	-	-
17.	السودان	65,400	204,114	523	768.7
18.	اليمن	21,112	173,130	272	-
19.	موريتانيا	5,339	8,534	15	20.7
20.	جيبوتي	175	190	3	6.4
21.	الصومال	-	-	-	-
22.	جزر القمر	173	714	4	9.0
م: البلدان العربية		2,386,378	4,794,498	7,770	12,166.2

جدول 3: معدل الطلاب الى كل 100,000 نسمة (2017)

#	البلد	عدد السكان (بالمليون)	عدد الطلاب بالآلاف	عدد الطلاب لكل 100,00 نسمة
.1	الأردن	9.79	284	2,900.9
.2	مصر	96.44	2,364	2,451.3
.3	لبنان	6.82	221	3,240.5
.4	سوريا	17.10	697	4,076.0
.5	العراق	37.55	677.5	1,804.3
.6	فلسطين	4.75	218	4,589.5
.7	عمان	4.67	132	2,826.6
.8	البحرين	1.49	43	2,885.9
.9	السعودية	33.10	1,681	5,078.5
.10	قطر	2.72	31	1,139.7
.11	الكويت	4.06	-	-
.12	الإمارات	9.49	160	1,686.0
.13	الجزائر	41.39	1,546	3,735.2
.14	المغرب	35.58	1,010	2,838.7
.15	تونس	11.43	282	2,467.2
.16	ليبيا	6.58	-	-
.17	السودان	40.97	695	1,696.4
.18	اليمن	27.83	-	-
.19	موريتانيا	4.28	19	443.9
.20	جيبوتي	0.94	5.4	574.5
.21	الصومال	14.59	-	-
.22	جزر القمر	0.81	7.5	925.9
مجموع	البلدان العربية	359.32	10,073.417	2,803.5
	مناطق ودول مختارة		-	-
	أفريقيا-جنوب الصحراء	1,011.43	8,034	794.3
	أميركا الشمالية	361.94	20,883	5,769.7

4,307.7	27,407	636.23	أميركا اللاتينية والكاريبي
3,146.4	52,223	1,659.77	شرق آسيا
3,903.9	29,100	745.41	أوروبا
3,824.8	2,480	64.84	فرنسا
5,389.9	4,348	80.67	إيران
6,270.1	3,204	51.10	كوريا الجنوبية
1,848.8	1,054	57.01	جنوب أفريقيا
8,245.8	6,689	81.12	تركيا
5,933.3	19,288	325.08	الولايات المتحدة

#### جدول 4: نسبة الذكور الى الإناث في التعليم العالي

#	البلد	نسبة الإناث الى الذكور
.1	الأردن	1.15
.2	مصر	1.02
.3	لبنان	1.32
.4	سوريا	1.19
.5	العراق	-
.6	فلسطين	1.82
.7	عمان	1.82
.8	البحرين	1.95
.9	السعودية	0.99
.10	قطر	7.75
.11	الكويت	-
.12	الإمارات	0.94
.13	الجزائر	1.49
.14	المغرب	0.97
.15	تونس	1.77
.16	ليبيا	-
.17	السودان	1.02
.18	اليمن	-
.19	موريتانيا	0.50

-	جيبوتي	.20
-	الصومال	.21
-	جزر القمر	.22
		المجموع
	مناطق ودول مختارة	
0.72	أفريقيا-جنوب الصحراء	
1.34	أميركا الشمالية	
1.31	أميركا اللاتينية والكاريببي	
1.15	شرق آسيا	
1.22	أوروبا	
1.24	فرنسا	
0.91	إيران	
0.78	كوريا الجنوبية	
1.4	جنوب أفريقيا	
0.87	تركيا	
1.34	الولايات المتحدة	
1.12	العالم	

"التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي في أفق 2021: الرؤية والتوجهات"

تشخيص واقع التعليم العالي العربي ومقارنته دوليا

في ضوء أهداف برنامج التعليم 2030

إعداد:

الأستاذ الدكتور عبد المجيد بن عمارة

مدير عام بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي